

Analiza dejavnikov, ki vplivajo na motiviranost brezposelnih za izobraževanje[#]

*Marko Radovan**
Andragoški center Slovenije, Ljubljana

Povzetek: V članku so predstavljeni rezultati raziskave, s katero smo ugotavljali primernost uporabe teorije razumne akcije (TRA, Ajzen in Fishbein, 1980) kot modela za napovedovanje in razumevanje izobraževalnih namer in aspiracij brezposelnih, ki so bili vključeni v izobraževanje v okviru Programa 5000. Na podlagi empiričnih dognanj drugih avtorjev je bila v osnovni model TRA dodana še mera samoučinkovitosti (Bandura, 1997) kot tretji neodvisni dejavnik motivacije za izobraževanje. V raziskavo je bilo vključenih 326 brezposelnih oseb, starih od 16 do 49 let. Rezultati raziskave so pokazali, da so edini pomemben dejavnik neposrednih izobraževalnih namer brezposelnih subjektivne norme, ki pojasnjujejo 38 % variance v nameri ($p < 0.001$). Stališča do izobraževanja in samoučinkovitost nimata pomembnega vpliva na le-to. Omenjeni dve spremenljivki vplivata predvsem na izobraževalne aspiracije in pričakovanja brezposelnih. Ugotovitve raziskave so pokazale, da na izobraževalne cilje brezposelnih bolj vplivajo zunanji dejavniki kot njihova pričakovanja o potrebnosti izobraževanja in njihovi uspešnosti v njem.

Ključne besede: motivacija, izobraževanje, teorija razumne akcije, izobraževanje odraslih, stališča, samoučinkovitost, brezposelni

Factors affecting the motivation of unemployed for education

Marko Radovan
Slovenian Institute for Adult Education, Ljubljana, Slovenia

Abstract: The present study tested how well Ajzen in Fishbein's (1980) Theory of reasoned action (TRA) predicted educational intentions and aspiration of the unemployed, who were enrolled in governmental funded educational programs. Study also explores the role of self-efficacy (Bandura, 1997) as the third independent determinant of intention within the theory of reasoned action and its impact on motivation for further education. Questionnaires were administered to a sample of 326 unemployed persons, aged from 16 to 49 years. It turned out that the only significant predictor variable are subjective norms, which had explained 38 % of the variance in intentions ($p < 0.001$), whereas attitudes toward behavior and self-efficacy did not achieve significance. On the other hand self-efficacy strongly influences individual's educational aspirations and expectations. The results of the study support the hypotheses, that external variables have stronger impact on person's goals, which are under

[#]Članek je delno povzet po magistrski nalogi (Radovan, 2002), nekatere analize so bile opravljene naknadno.

*Naslov / address: mag. Marko Radovan, Andragoški center Slovenije, Šmartinska 134 A, 1000 Ljubljana, e-mail: marko.radovan@acs.si

a strong social influence, then on personal beliefs about instrumentality of behavior and perceived competence.

Key words: motivation, education, theory of reasoned action, adult education, attitudes, self-efficacy, unemployed

CC=3580

Zanimanje za dejavnike, ki odrasle spodbujajo k vključitvi v izobraževanje, ima na področju izobraževanja odraslih že dolgo tradicijo. V zvezi s tem je splošno uveljavljeno mnenje, da temelji udeležba v izobraževanju na bolj ali manj prostovoljnih odločitvah posameznika. Prav tako pa obstaja neko splošno strinjanje, da postaja izobrazba vse nujnejši pogoj za uspešno vključevanje posameznika v družbene procese. Interes izvajalcev in načrtovalcev izobraževalne politike za razumevanje razlik med izobraževalno aktivnimi in izobraževalno pasivnimi je zato izredno velik. Kot ugotavlja Deshler (1996), poteka razumevanje motivacije odraslih za izobraževanje v glavnem po dveh poteh: psihološki in sociološki. Prvi vidik opisuje predvsem notranje dejavnike motivacije za izobraževanje (npr. motive, potrebe, pričakovanja, prepričanja, vrednote ipd.), drugi pa svoje razumevanje gradi na zunanjih pogojih, pod katerimi se oseba vključuje v izobraževanje (npr. spol, starost, zaposlitveni status, položaj na delovnem mestu ipd.). Razlogi, zaradi katerih se nekdo vključi v izobraževalni program, so torej najrazličnejši in jih (največkrat) ni mogoče zožiti na samo eno "motivacijo". V večini sodobnejših motivacijskih modelov se zato skuša združiti obe perspektivi in s tem oblikovati model, ki bo čim bolj temeljito pojasnil dejavnike, ki vplivajo na posameznikovo pripravljenost za udeležbo v izobraževanju.

Glavne psihološke motivacijske teorije v izobraževanju odraslih

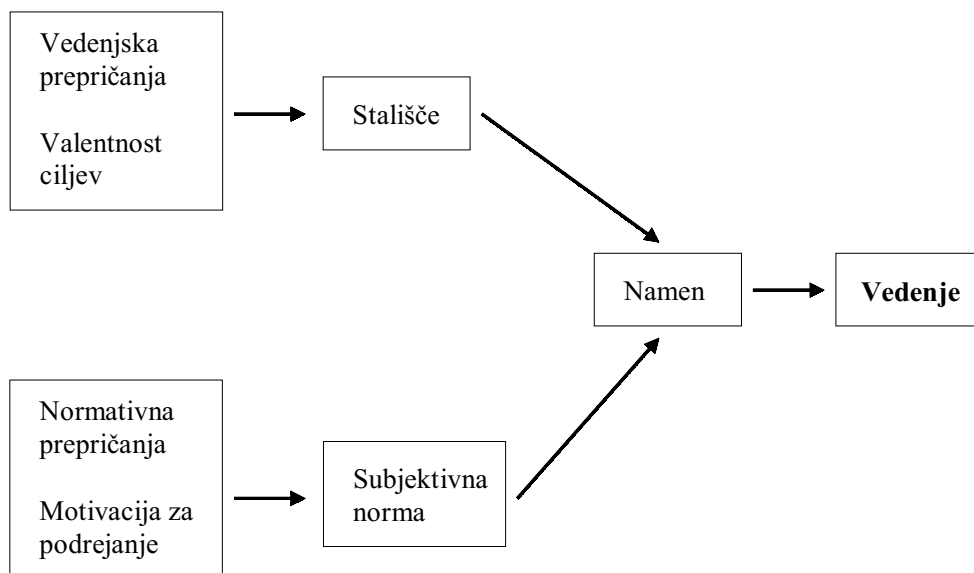
Razlogi, zaradi katerih se sproži določena akcija, so običajno povezani z določenimi potrebami. Tudi udeležba v izobraževanju je največkrat posledica razkoraka med obstoječimi in želenimi znanji, zato ni presenetljivo, da je bilo za razumevanje motivov odraslih (vsaj v prvem obdobju) zelo vplivno predvsem delo Abrahama Maslowa in njegove teorije potreb. Po drugi strani pa tudi teorije izobraževanja odraslih ni zaobšla »kognitivna revolucija«, ki je izbruhnila v 60-ih in s tem uveljavitev teorij, ki poudarjajo pomen subjektivne percepcije samega sebe in okolja na posameznikovo delovanje. V tej smeri je tudi na področju izobraževanja odraslih svoje motivacijske modele razvijalo precej avtorjev (Miller, 1967; po Courtney, 1992; Cross, 1981; Howard, 1989; Rubenson, 1987). Miller je skušal združiti teorijo Maslowa in Lewina, da bi razložil povezanost posameznikovih potreb, aspiracij in vrednot s socialnoekonomskimi pogoji, v katerih se posameznik nahaja. Izpostavil je pozitivne in negativne »sile«, ki izvirajo iz teh

pogojev, in njihov relativni pomen za pripravljenost posameznika za izobraževanje. Sledi Lewinove teorije najdemo tudi v teoriji Kjella Rubensona (Rubenson, 1987). Rubenson je razlagal motivacijo odraslih za izobraževanje s pomočjo teorije pričakovanj, ki jo je oblikoval Victor Vroom (1964). Glavni dejavniki v tej teoriji so pričakovanja in vrednote posameznika. Rubenson je kasneje svoj model razširil in dopolnil še z dejavniki okolja (npr. socializacija, stališča referenčnih skupin, socialno-ekonomske možnosti ipd.), za katere je predvideval, da vplivajo na oblikovanje individualnih pričakovanj in vrednot (Rubenson, 1987). Neposredno na Vroomovo teorijo pričakovanj se je opiral tudi Howard (1989), ki si skupaj z Rubensonom deli mnenje, da je ta teorija še najbolj primerna za razumevanje pripravljenosti odraslih za udeležbo v izobraževanju. Naslednja bolj znana motivacijska teorija je *kongruentna teorija* (angl. *Congruence Theory*) Rogerja Boshierja (1973). Po tej teoriji bo posameznik sodeloval v izobraževanju, kadar bo dosežena neka kongruenca oz. skladnost med samozaznavanjem in značilnostmi izobraževalnega okolja. Kongruentna teorija je tudi ena izmed redkih motivacijskih teorij v izobraževanju odraslih, ki je empirično preizkušena. Za večino motivacijskih modelov na tem področju namreč velja, da so zgolj "opisani", nikoli oz. zelo redko pa empirično uporabljani. Med novejšimi dosežki na motivacijskem področju izobraževanja odraslih omenimo še prizadevanja Phillipa Carréja (2000), ki skuša s sodelavci razviti nek splošen teoretični in metodološko preverjen model za ugotavljanje motivacijskih orientacij in procesov odraslih v izobraževanju. Njegov referenčni okvir predstavljajo predvsem avtorji s področja t.i. socialno-kognitivne psihologije.

Med empirično preverjene motivacijske modele, ki sicer niso bili razviti znotraj področja izobraževanja odraslih, vendar so se v njem uveljavili, sodi tudi *teorija razumne akcije* (angl. *Theory of Reasoned Action*; v nadaljevanju TRA), ki sta jo razvila ameriška psihologa Icek Ajzen in Martin Fishbein (1980). Po TRA je participacija v izobraževanju odvisna predvsem od specifične vedenjske namere, ki je funkcija dveh kognitivnih dejavnikov: stališč do vedenja in subjektivne percepcije pričakovanj referenčnih skupin. Na področje izobraževanja odraslih sta to teorijo kmalu prenesla Grotelueschen in Caulley (1977), z empiričnimi aplikacijami pa jima je sledilo še kar nekaj avtorjev (Becker in Gibson, 1999; Davis, Ajzen, Saunders in Williams, 2002; Pryor, 1990; Ray, 1981).

Predstavitev teorije razumne akcije

V pričujoči raziskavi se nam je za ugotavljanje motivacije brezposelnih za izobraževanje zdel primeren prav ta vedenjski model, in sicer zato, ker poleg psiholoških procesov, ki posredujejo pri odločitvah, upošteva tudi zunanje dejavnike, ki te o(ne)mogočajo. TRA se je pravzaprav razvila kot dopolnitev oz. razširitev Fishbeinovega raziskovanja odnosa med stališči in vedenjem. Fishbein je namreč trdil, da je razlog za nekonsistentnost med izraženimi stališči in vedenjem v tem, da stališča niso dejavnik, ki neposredno



Slika 1: TRA - dejavniki, ki vplivajo na vedenje (Ajzen in Fishbein, 1980).

vpliva na naše delovanje (Fishbein, 1967). Po Fishbeinu so *stališča do vedenja* z vedenjem le posredno povezana preko *vedenjske namere oz. namena*. S tem pojmom je opisana določena stopnja pripravljenosti oz. motiviranosti za vedenje. Iz slike 1 je razvidno, da na vedenjsko namero vplivajo posameznikova stališča do določenega vedenja in upoštevanje norm, ki jih postavljajo referenčne skupine. Glede na model stališč, ki temelji na Vroomovi (1964) teoriji pričakovanj, je stališče do vedenja določeno z nizom *vedenjskih prepričanj*, ki povezujejo vedenje z različnimi izidi in pomembnostjo teh izidov (t.i. *valentnost*). Naslednji dejavnik, ki vpliva na naše delovanje, je mnenje referenčnih skupin, katerih vpliv se odraža v *subjektivni normi*. Ta mera je sestavljena je iz vseh prepričanj, ki se nanašajo na posameznikovo mnenje o tem, kakšno ravnanje (pomembni) drugi pričakujejo od njega v določeni situaciji (t.i. *normativna prepričanja*). Pomembnost posameznega prepričanja je odvisna od pripravljenosti osebe, da pričakovanja referentov upošteva (t.i. *motivacija za podrejanje*).

Za napovedovanje vsake akcije je pomembno poznavanje relativnega pomena omenjenih stališč in norm. Šibka pozitivna stališča določenega vedenja in močan socialni pritisk, ki takega vedenja ne odobrava, odvrta posameznika od tega vedenja. Obratno pa bodo takrat, kadar so stališča močnejša od mnenj referenčnih skupin, ta bolj vplivala na posameznikovo vedenje. Pomembnost stališčne in normativne komponente je torej relativna. Kateri dejavnik je pri določenem vedenju pomembnejši, pa je odvisno od (a) vrste vedenja, (b) pogojev, pod katerimi naj bi to vedenje potekalo in (c) posameznikovih osebnostnih značilnosti.

Samoučinkovitost kot tretji, neodvisni dejavnik TRA

Kmalu se je pokazalo, da samo poznavanje stališč in zaznavanja referenčnih skupin za razlago vedenjskih namer ne zadostujeta. Izhodišče raziskav, s katerimi so želeli povečati veljavnost in ustreznost modela, je bilo, da pri izbiri cilja ni pomembna samo njegova privlačnost in socialna sprejemljivost, ampak tudi (zaznana) dosegljivost oz. nadzor nad vedenjem, s katerim lahko ta cilj dosežemo (Ajzen in Madden, 1986; Bandura, 1997; Dziewaltowski, Noble in Shaw, 1990). Model TRA so zato dopolnjevali z dejavniki, ki na tak ali drugačen način označujejo posameznikov občutek kompetentnosti in nadzora nad vedenjem. Dejavnika, ki sta se v tem smislu najbolj uveljavila, sta *zaznani nadzor nad vedenjem* (Ajzen, 1991; Ajzen in Madden, 1986) in *samoučinkovitost* (DeVries, Dijkstra in Kuhlman, 1988). Z vidika ciljev, ki smo jih zasledovali v raziskavi, se nam je zdela še posebej primerna teorija samoučinkovitosti, ki jo je razvil Albert Bandura (1997). Po tej teoriji se posameznik izogiba situacijam in dejavnostim, za katere meni, da presega njegove zmožnosti, bolj motiviran pa je za spoprijemanje s situacijami, v katerih se počuti uspešnega in učinkovitega. Poleg izbire se samoučinkovitost nanaša tudi na količino truda, ki ga posameznik vloži v dejavnost in pripravljenost za vztrajanje pri dejavnosti (Bandura, 1997; Bandura, Barbaranelli, Caprara in Pastorelli, 1996).

Problem in cilji raziskave

Izobrazba postaja v sodobni družbi vse bolj pomemben predpogoj za konkurenčnost posameznika na trgu dela in za uspešnost pri vključevanju v družbene procese. Od posameznika se pričakuje pripravljenost, da svoje znanje in kvalifikacije stalno prilagaja spremembam na področju dela, da bi tako izboljšal kvaliteto svojega dela in/ali povečal zaposljivost. V takih razmerah so v najbolj neugodnem položaju prav brezposelni, ki z izgubo zaposlitve in izključenostjo s trga dela pogosto postanejo družbeno marginalizirani. Ekonomska deprivacija pa ni edina posledica brezposlenosti. Rezultati številnih raziskav, ki so se ukvarjale z brezposelnostjo mladih, kažejo, da vpliva brezposelnost tudi na razvoj negativnih stališč do šolanja in dela, razvoj negativne samopodobe ipd. (Furnham, 1994; Gallie in Vogler, 1994; Gershuny, 1994). Veronika McGivney (1992) dopolnjuje ta spoznanja z metaanalizo v kateri je preučila vrsto študij, ki so obravnavale problematiko izobraževanja brezposelnih in manj izobraženih odraslih. Analiza je pokazala več skupnih značilnosti brezposelnih, ki znižujejo njihovo pripravljenost za vključenost v šolanje, in sicer: negativno samopodobo, negativna stališča do izobraževanja, nizko samoučinkovitost, naučeno nemoč, nespodbudno socialno okolje, slabe izkušnje iz prejšnjega šolanja in nizko pismenost (McGivney, 1992). Na podlagi zastavljenega raziskovalnega problema smo skušali preveriti več hipotez, v pričujočem članku pa se bomo osredotočili predvsem na hipotezo, ali lahko (in če da, kako dobro) s spremenljivkami modificiranega modela teorije razumne akcije

napovedujemo motivacijo za izobraževanje brezposelnih. Kot neodvisne, prediktorske spremenljivke smo aplicirali stališča, subjektivno normo in samoučinkovitost. Kot odvisne pa izobraževalne namene brezposelnih (t.j. ali nameravajo po koncu šolanja v Programu 5000 nadaljevati z izobraževanjem), njihove izobraževalne aspiracije in pričakovanja.

Metoda

Vzorec

Raziskava je bila izvedena v sklopu Evalvacije srednješolskega izobraževanja brezposelnih - Program 5000¹ (Drofenik in dr., 2001), vzorec pa je bil izbran iz baze brezposelnih, ki so bili vključeni v ta program. Za pridobivanje podrobnejših podatkov o motivaciji udeležencev za izobraževanje je bil predviden manjši vzorec udeležencev iz te baze. Vzorec je bil izbran na začetku šolskega leta 2000 med tistimi udeleženci, ki so nadaljevali šolanje iz preteklega šolskega leta. V vzorcu je bilo 326 brezposelnih oseb, udeležencev poklicnih srednješolskih programov, od tega 88 moških in 235 žensk. V Program 5000 so se prednostno vključevali mlajši brezposelni, zato tudi ni presenetljivo, da je bila večina anketirancev mlajša od 30 let (67 %). Udeleženci so bili povprečno stari 28 let (SD = 7,13). Kar zadeva izobrazbeno strukturo so med anketiranci prevladovali tisti, ki imajo končano 3-letno poklicno srednjo šolo (46,9 %), tem sledijo tisti s končano osnovno šolo (31,5 %) in nižjo poklicno izobrazbo (21 %).

Pripomočki

Za pridobivanje podrobnejših podatkov o motivaciji za izobraževanje brezposelnih je bil oblikovan *Vprašalnik motivacije za izobraževanje in učenje*. Stališča, subjektivno normo in vedenjske namere smo merili v skladu s teorijo razumne akcije (Ajzen in Fishbein, 1980) po kateri so *stališča* sestavljena iz vedenjskih prepričanj in posameznikovega vrednotenja cilja, *subjektivna norma* pa iz prepričanj, ki opisujejo percepcijo mnenja referenčnih skupin o nekem vedenju (npr. izobraževanju) in pomembnosti tega mnenja za posameznika. Lestvici vedenjskih prepričanj in valentnosti vključujeta 18 postavk. Kot podlago za merjenje vedenjskih prepričanj smo uporabili petstopenjsko lestvico Likertovega tipa (od 1 – sploh se ne strinjam do 5 – zelo se strinjam). Pri lestvici za merjenje valentnosti pa je bilo treba posamezni trditvi pripisati

¹Program srednješolskega izobraževanja brezposelnih oseb (Program 5000) je leta 1997 sprejela Vlada RS kot enega ključnih programov aktivne politike zaposlovanja. Temeljna cilja Programa 5000 sta dvig izobrazbene ravni brezposelnih oseb in zmanjšanje strukturnega neskladja na trgu dela. Kot prednostna ciljna skupina so bili določeni mlajši brezposelni, brezposelne osebe brez poklicne ali z neustrezno poklicno oz. strokovno izobrazbo.

oceno pomembnosti posameznega cilja na štiristopenjski lestvici (od 1 – nepomembno do 5 – zelo pomembno). Podobno kot pri lestvicah, ki sestavljajo stališča, je pomembnost/vrednost subjektivne norme enaka produktu normativnih prepričanj in motivacije za podrejanje. Lestvica normativnih prepričanj vsebuje 8 trditev in je sestavljena v obliki sedemstopenjske lestvice semantičnega diferenciala (zaposliti se « še naprej se izobraževati). Enako število postavk je bilo vključenih tudi v lestvico, s katero smo so spraševali o pomembnosti mnenja posameznega referenta za preizkušanca. Anketiranci so odgovarjali po štiristopenjski lestvici (od 1 – nepomembno do 4 – zelo pomembno). Za ugotavljanje občutka kompetentnosti pri učenju smo uporabili Bandurino lestvico učne samoučinkovitosti, ki smo jo priredili razmeram v izobraževanju odraslih. Preizkušanci so morali oceniti 12 postavk na petstopenjski ocenjevalni lestvici Likertovega tipa (od 1 – to zame sploh ne velja do 5 – to zame zelo velja).

Izobraževalne (vedenjske) namere smo ugotavljali z lestvico, na kateri so anketiranci izrazili svoje namere glede prihodnjega izobraževanja. Anketiranec je svojo namero izrazil na sedemstopenjski lestvici (od -3 – po končanem izobraževanju si bom najverjetneje poiskal službo do +3 – po končanem izobraževanju bom najverjetneje nadaljeval šolanje).

Izobraževalne aspiracije in pričakovanja je posameznik izrazil z navedbo izobrazbe, ki si jo želi v prihodnosti pridobiti oz. pričakuje, da jo bo dosegel.

Postopek zbiranja in statistične obdelave podatkov

Podatke smo zbirali jeseni leta 2000. Vprašalnik je bil uporabljen kot skupinsko anketiranje v razredu. Za reševanje vprašalnika so preizkušanci v povprečju porabili 20 minut. Za ugotavljanje povezanosti motivacijskih dejavnikov smo opravili korelacijske analize; vpliv neodvisnih spremenljivk (stališča, subjektivna norma, samoučinkovitost) na odvisne spremenljivke (namen, pričakovanja, aspiracije) pa smo ugotavljali s pomočjo multivariatne linearne regresije.

Rezultati

Tabela 1 prikazuje korelacijske zveze med odvisnimi in neodvisnimi spremenljivkami. V analizo smo vključili naslednje spremenljivke: izobraževalne namere, aspiracije in pričakovanja, stališča do izobraževanja, subjektivno normo in samoučinkovitost.

Rezultati analize kažejo, da je med korelacijami najopaznejša povezava med aspiracijami in pričakovanji ($r = 0,61$) ter izobraževalno namero in subjektivno normo ($r = 0,60$). Napram ostalim je visoka tudi korelacija med poklicnimi pričakovanji in izobraževalno namero ($r = 0,40$). Druge korelacije z izobraževalno namero niso tako visoke, a so še vedno statistično pomembne. Med namero in aspiracijami obstaja

Tabela 1: Pearsonovi korelacijski koeficienti med spremenljivkami učne in izobraževalne motivacije.

	1	2	3	4	5	6
1. Izobraževalna namera	—					
2. Izobraževalne aspiracije	0.25***	—				
3. Poklicna pričakovanja	0.42***	0.61***	—			
4. Stališča do izobraževanja	0.13*	0.06	0.16*	—		
5. Subjektivna norma	0.60***	0.16*	0.21***	0.16*	—	
6. Samoučinkovitost	0.11*	0.28***	0.27***	0.15*	0.09	—
Aritmetična sredina	0.04	3.36	2.92	15.00	1.99	3.55
SD	2.53	0.71	0.07	2.84	4.67	0.57
Min./maks.	-3/3	1/4	1/4	4.8/20	-12/12	2.1/5
N	320	284	271	326	303	326

* ... $p < .05$; *** ... $p < .001$

pozitivna povezanost ($r = 0,25$), med namero in stališči je nižja in prav tako pozitivna korelacija ($r = 0,13$), še nižja pa je povezanost med namero in samoučinkovitostjo ($r = 0,11$). Prediktivno vrednost uporabljenih spremenljivk smo ugotavljali s pomočjo treh multiplih regresij. V prvi smo za odvisno spremenljivko postavili variabla *izobraževalne namere*, v drugi *izobraževalne aspiracije*, v tretji pa *pričakovanja* glede izobrazbe. Zanimalo nas je, koliko na te tri spremenljivke vplivajo stališča do izobraževanja, subjektivna norma in samoučinkovitost. Rezultati regresijskih analiz so predstavljeni v tabeli 2.

Vsi regresijski modeli statistično so pomembni na ravni $p < 0,001$. Iz preglednice 2 razberemo, da dobimo pri prvem modelu (odvisna spremenljivka = izobraževalni

Tabela 2: Standardizirani β koeficienti treh regresijskih modelov.

Prediktorske spremenljivke	Odvisne spremenljivke		
	Namen	Pričakovanja	Aspiracije
Stališča	0.04	0.15*	0.06
Subjektivna norma	0.59***	0.17**	0.09
Samoučinkovitost	0.08	0.27***	0.32***
prilagojeni R^2	0.38***	0.14***	0.10***
F - vrednost	26.58	14.31	5.48

 β = standardizirani beta koeficient; * ... $p < .05$; ** ... $p < .01$; *** ... $p < .001$

namen) iz multiple korelacije 0,632, prilagojeni kvadrat te korelacije 0,377. To pomeni, da lahko z uporabljenimi neodvisnimi spremenljivkami razložimo 38 % variabilnosti v spremenljivki izobraževalnih namer. Pojasnjevalna vrednost drugega modela (odvisna spremenljivka = pričakovanja) je nekoliko nižja. Z njim pojasnimo 14 % delež variance. Najmanjša je pojasnjevalna vrednost tretjega modela (odvisna spremenljivka = aspiracije), ki pojasnjuje 10 % variance.

V tabeli 2 so prikazane tudi vrednosti beta koeficientov, iz katerih lahko razberemo, koliko posamezne prediktorske spremenljivke prispevajo k napovedovanju namena, aspiracij oz. pričakovanj. Rezultati prve analize kažejo, da so edini statistično pomemben prediktor posameznikovih izobraževalnih namer subjektivne norme. Stališča in samoučinkovitost niso pomembni napovedovalci neposrednih izobraževalnih namere. Največ pomembnih prediktorskih spremenljivk ima model, v katerem so na mesto odvisne spremenljivke postavljena pričakovanja. Najpomembnejša so v tem primeru prepričanja o samoučinkovitosti, pomembna pa so tudi stališča in subjektivne norme. Edini pomemben napovedovalec aspiracij pa je samoučinkovitost. Ostale spremenljivke se v tej analizi ne kažejo kot statistično pomembne.

Razprava

Izsledki analize kažejo na to, da se v primeru brezposelnih, ki so vključeni v Program 5000, kot najpomembnejša dejavnika pojavljata spodbuda referenčnih skupin (subjektivna norma) in prepričanja glede kompetentnosti pri učenju (samoučinkovitost). Na odločitve glede izobraževanja edina vpliva subjektivna norma; na izobraževalne aspiracije samoučinkovitost; na izobraževalna pričakovanja pa vse tri prediktorske spremenljivke, s tem, da ima največji vpliv samoučinkovitost. Pojasnjevalna moč izbranih modelov se giblje od 10 % do 38 %. Pri tem velja poudariti, da v prvem modelu subjektivna norma pojasni sama skoraj polovico variance v odvisni spremenljivki. Ti rezultati so torej bolj na strani tistih avtorjev, ki trdijo, da je motivacija odraslih za izobraževanje večinoma zunanje (socialno-ekonomsko) determinirana (Benavot, Huang in Cervero, 1993; Henry in Basile, 1994). Prevladujoč pomen subjektivnih norm se ujema tudi z nekaterimi starejšimi študijami udeležbe odraslih v izobraževalnih programih, v katerih je bila prav tako uporabljena TRA in mogoče bolj natančno pojasnjuje razloge za take rezultate. Ray (1981), ki je preučeval dejavnike, ki vplivajo na pripravljenost terapevtov za usposabljanje, je prav tako ugotovil, da so zunanji dejavniki, ki vplivajo na izobraževalno intenco in samo udeležbo v izobraževanju, močnejši od notranjih (stališč in osebnih norm). Potrebnost izobraževanja se jim je zdela tako rekoč samoumevna, zato so se v tej študiji kot ključen dejavnik izkazali predvsem zunanji dejavniki, ki so usposabljanje omogočali (npr. čas, denar, podpora delodajalca). Očitno velja nekaj podobnega tudi za skupino brezposelnih, ki so bili vključeni v Program 5000. Videti je, da je bila izbrana populacija brezposelnih nadpovprečno motivirana za izobraževanje. Glede na starostno distribucijo udeležencev

je to skupina mlajših brezposelnih, za katere bi lahko rekli, da niso brezposelni v pravem pomenu besede: redno izobraževanje so opustiti dokaj zgodaj, vendar »prave« brezposelnosti niso niti izkusili, saj so kmalu nadaljevali svoje šolanje v okviru izobraževanja odraslih. Evalvacija Programa 5000 je pokazala, da se (predvsem mlajši) zavedajo pomembnosti izobrazbe za pridobitev poklica in uresničitve življenjskih ciljev (Drofenik in dr., 2001). To je najbrž tudi razlog, da analize niso v celoti potrdile v preteklosti uveljavljenega prepričanja, da marginalizirane skupine odraslih (med katere uvrščamo tudi brezposelne) pri vključevanju v izobraževanje močno ovirajo tako negativna stališča do izobraževanja kot tudi pomanjkanje samozavesti pri učenju (Fuller in Saunders, 1991; McGivney, 1992). Naša teoretična pričakovanja so se delno potrdila v zvezi z vplivom samoučinkovitosti na motivacijo za izobraževanje. Strokovnjaki, ki v model TRA aplicirajo tudi samoučinkovitost, večinoma ugotavljajo, da samoučinkovitost vpliva tako na intenco kot na vedenje samo (Becker in Gibson, 1999; Davis in dr., 2002; DeVries in dr., 1988; Dziewaltowski in dr., 1990). V naši študiji se je samoučinkovitost izkazala kot pomemben vpliv na aspiracije in pričakovanja, ne pa tudi na izobraževalne namere. Pri tem pa je treba zopet poudariti, da se je v citiranih študijah preučevalo primere, v katerih socialni pritiski na vedenje niso bili močni. Tedaj je vloga samoučinkovitosti in stališč pomembnejša od zunanjih determinant. Prav tako je za samoučinkovitost značilno, da je izredno pomemben dejavnik takrat, ko se za neko dejavnost šele odločamo in lahko o naši ustreznosti in uspešnosti pri njej sklepamo le na podlagi izkušenj (Bandura, 1997). Vprašani pa so se med anketiranjem že kar nekaj časa izobraževali in imeli glede na prilagojenost izobraževalnih vsebin, metod, ocenjevanja, kriterijev itn. že zelo dober vpogled v zahtevnost izobraževanja. Zaradi tega lahko predvidevamo, da bi bili izidi precej drugačni, če bi anketiranje potekalo pred začetkom izobraževanja. To se na nek način potrjuje tudi z rezultati linearne regresije glede vpliva samoučinkovitosti na izobraževalna pričakovanja in aspiracije posameznika.

Zaključek

Raziskava je pokazala, da v modelu uporabljene spremenljivke niso tako dobri napovedovalci motivacije brezposelnih za nadaljevanje izobraževanja, kot smo pričakovali. Predvidevamo, da sta k takim rezultatom v veliki meri prispevala velika motiviranost in zavedanje o pomenu izobrazbe za pridobitev zaposlitve. Svojo vlogo so izbrane spremenljivke »dobro opravile« predvsem kar zadeva dolgoročne vidike zastavljanja izobraževalnih ciljev (aspiracije in pričakovanja). Z vidika izobraževalnih namer brezposelnih se je še enkrat izpostavila pomembnost socialno-ekonomskih (z)možnosti pri njihovi pripravljenosti za izobraževanje. Naša predvidevanja so se potrdila predvsem s povezanostjo izobraževalnih pričakovanj in aspiracij s samoučinkovitostjo. Izkazalo se je, da je zaznavanje lastne učinkovitosti pri učenju pomembnejši dejavnik od ekonomskih možnosti na oblikovanje posameznikovih dolgoročnih izobraževalnih ciljev. Rezultati raziskave bi lahko bili v pomoč in informacijo

vsem, ki se ukvarjajo z izobraževanjem brezposelnih, saj po eni strani potrjujejo, po drugi pa razbijajo določene stereotipe, ki za to ciljno skupino veljajo (in so bili na nek način prisotni tudi pri postavitvi raziskovalnih vprašanj). Z vidika validacije teh rezultatov bi bilo dobrodošlo uporabljeno metodo ponoviti še na večjem, bolj reprezentativnem vzorcu brezposelnih.

Literatura

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. in Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. in Madden, T.J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. in Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67 (3), 1206-1222.
- Becker, E.A. in Gibson, C.C. (1999). Fishbein and Ajzen's theory of reasoned action: Accurate prediction fo behavioral intentions for enrolling in distance education courses. *Adult Education Quarterly*, 49 (1), 43-55.
- Benavot, A., Huang, J. in Cervero, R.M. (1993). An analysis of structural factors associated with participation in state-funded adult basic education programmes. *International Journal of Lifelong Education*, 12 (1), 17-25.
- Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout: A theoretical model. *Adult education*, 8 (4), 255-282.
- Carré, P. (2000). Motivation in adult education: From engagement to performance. V T.J. Sork, V.L. Chapman in R. St Clair (ur.), *AERC 2000 - Proceedings of the 41st Adult Education Research Conference*. Vancouver: University of British Columbia. Dobljeno 11.4.2003 na: <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/carrep1-final.PDF> .
- Courtney, S. (1992). *Why adults learn: Towards a theory of participation in adult education*. London, Routledge.
- Cross, K.P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, L.E., Ajzen, I., Saunders, J. in Williams, T. (2002). The decision of African American students to complete high school: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 810-819.
- Deshler, D. (1996). Participation: Role of motivation. V A. Tuijnman (ur.), *International encyclopedia of adult education and training* (str. 570-575). Oxford: Pergamon.
- DeVries, H., Dijkstra, M. in Kuhlman, P. (1988). Self-efficacy: The third factor besides attitude and subjective norm as a predictor of behavioural intentions. *Health Education Research*, 3 (3), 273-282.
- Drofenik, O., Jakara, V., Klemenčič, S., Knaflič, L., Mirčeva, J., Možina, E., Možina, T., Pangerc Pahernik, Z., Radovan, M., Svetina, M., Vilič Klenovšek, T. in Kosec, D. (2001). *Evalvacija srednješolskega formalnega izobraževanja brezposelnih - Program 5000: fazno poročilo [Evaluation of the secondary education for unemployed - Programme 5000 unemployed: Research report]*. Ljubljana: Andragoški

- center Slovenije.
- Dzewaltowski, D.A., Noble, J.M. in Shaw, J.M. (1990). Physical activity participation: Social cognitive theory versus the theories of reasoned action and planned behavior. *Journal of Sport in Exercise Psychology*, 12 (4), 388-405.
- Fishbein, M. (1967). A consideration of beliefs, and their role in attitude measurement. V M. Fishbein (ur.) *Readings in attitude theory and measurement* (str. 257-266). New York: Wiley.
- Fuller, A. in Saunders, M. (1991). The potential takeup of mass training. V R. Winterburn (ur.), *Aspects of educational and training technology. 14: Realizing human potential* (str. 295-300). London: Kogan Page.
- Furnham, A. (1994). The psychosocial consequences of youth unemployment. V A.C. Petersen in J.T. Mortimer (ur.), *Youth unemployment and society* (str. 223-254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gallie, D. in Vogler, C. (1994). Unemployment and attitudes to work. V D. Gallie, C. Marsh in C. Vogler (ur.), *Social change and the experience of unemployment*. Oxford: Oxford University Press.
- Gershuny, J. (1994). The psychological consequences of unemployment: An assessment of the Jahoda thesis. V D. Gallie, C. Marsh in C. Vogler (ur.), *Social change and the experience of unemployment*. Oxford: Oxford University Press.
- Grotelueschen, A.D. in Caulley, D.N. (1977). A model for studying determinants of intentions to participate in continuing professional education. *Adult Education*, 18 (1), 22-37.
- Henry, G.T. in Basile, K.C. (1994). Understanding the decision to participation in formal adult education. *Adult Education Quarterly*, 44 (2), 64-82.
- Howard, K.W. (1989). A comprehensive expectancy motivation model: Implications for adult education and training. *Adult Education Quarterly*, 39 (4), 199-210.
- McGivney, V. (1992). *Motivating unemployed adults to undertake education and training - some British and other European findings*. Leicester: NIACE.
- Pryor, B.W. (1990). Predicting and explaining intentions to participate in continuing education: an application of the theory of reasoned action. *Adult Education Quarterly*, 40 (3), 146-157.
- Radovan, M. (2002). *Vrednotni, kognitivni in socialno kulturni vidiki motivacije odraslih za izobraževanje: analiza motivacije brezposelnih vključenih v Program 5000 [Value, cognitive and socio-cultural aspects of adults' motivation for education: motivation analysis of participants in the Programme 5000 unemployed]*. Neobjavljeno magistrsko delo [Unpublished MA thesis]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Ray, R.O. (1981). Examining motivation to participate in continuing education: an investigation of recreational professionals. *Journal of Leisure Research*, 13 (1), 66-75.
- Rubenson, K. (1987). Participation in recurrent education: A research review. V H.G. Schütze in D. Istance (ur.), *Recurrent education revisited: Modes of participation and financing* (str. 39-67). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

Prispelo/Received: 20.08.2003

Sprejeto/Accepted: 07.10.2003