

# Profesionalni identitet i motivacija za postignućem u odnosu s budućom percipiranom zapošljivosti studenata

---

**Mihanović, Marta**

**Undergraduate thesis / Završni rad**

**2022**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:206657>

*Rights / Prava:* [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-07-12**



**Sveučilište u Zadru**  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

*Repository / Repozitorij:*

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju

Preddiplomski sveučilišni studij psihologije (jednopedmetni)

**Marta Mihanović**

**Profesionalni identitet i motivacija za postignućem u  
odnosu s budućom percipiranom zapošljivosti  
studentata**

**Završni rad**

Zadar, 2022.

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju

Preddiplomski sveučilišni studij psihologije (jednopedmetni)

**Profesionalni identitet i motivacija za postignućem u odnosu s  
budućom percipiranom zapošljivosti studenata**

Završni rad

Studentica:

Marta Mihanović

Mentorica:

Doc. dr. sc. Andrea Tokić

Zadar, 2022.



## **Izjava o akademskoj čestitosti**

Ja, Marta Mihanović, ovime izjavljujem da je moj završni rad pod naslovom Profesionalni identitet i motivacija za postignućem u odnosu s budućom percipiranom zapošljivosti studenata rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 19. rujna 2022.

## SADRŽAJ:

Sažetak.....	1
Abstract.....	2
1. Uvod.....	3
1.1 Zapošljivost i buduća percipirana zapošljivost .....	3
1.2 Profesionalni identitet.....	5
1.3 Motivacija za postignućem.....	6
1.4 Uslužno učenje (praktična nastava uz studij).....	7
2. Cilj, problemi i hipoteze.....	7
2.1 Cilj.....	7
2.2 Problemi.....	7
2.3 Hipoteze.....	8
3. Metoda.....	8
3.1 Sudionici.....	8
3.2 Pribor.....	10
3.2.1 Percipirana buduća zapošljivost studenata .....	10
3.2.2 Profesionalni identitet.....	11
3.2.3 Motivacija za postignućem.....	11
3.3 Postupak ispitivanja.....	11
4. Rezultati.....	12
5. Rasprava.....	17
6. Zaključak.....	23
7. Literatura.....	24

## SAŽETAK

### Profesionalni identitet i motivacija za postignućem u odnosu s budućom percipiranom zapošljivosti studenata

Cilj je ovog istraživanja ispitati odnos profesionalnog identiteta, motivacije za postignućem i buduće percipirane zapošljivosti studenata završnih godina diplomske razine studija. Uzorak istraživanja čini 121 sudionik na završnim godinama diplomskog studija. U istraživanju su sudjelovali studenti Sveučilišta u Zagrebu ( $N = 45$ ), Sveučilišta u Splitu ( $N = 23$ ), Sveučilišta u Zadru ( $N = 47$ ), Sveučilišta u Rijeci ( $N = 2$ ), Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku ( $N = 2$ ) i Sveučilišta u Dubrovniku ( $N = 2$ ) koji pripadaju različitim studijskim usmjerenjima. U svrhu odgovora na istraživačke probleme sudionici su pristupili online upitniku i odgovarali na nekoliko sociodemografskih pitanja te su korišteni sljedeći mjerni instrumenti prevedeni na hrvatski jezik: Skala percipirane buduće zapošljivosti studenata (Vršić, 2020 – adaptacija *Perceived future employability scale*; Gunawan i sur., 2019), Upitnik profesionalnog identiteta (Gusar i sur., 2021 – adaptacija *Professional Identity Five-Factor Scale – PIFFS*; Tan i sur., 2017), Skala težnje ka postignuću (Nikolić i sur., 2014 - adaptacija *The Gender Role Conflict Scale (GRCS)*, O'Neil, 1986).

Rezultatima istraživanja utvrđena je pozitivna povezanost između tri dimenzije profesionalnog identiteta i motivacije za postignućem s budućom percipiranom zapošljivosti. Također, utvrđena je pozitivna povezanost između postotka vremena provedenog na praksi s budućom percipiranom zapošljivosti i s motivacijom za postignućem ali nije utvrđena povezanost postotka vremena provedenog na praksi i tri dimenzije profesionalnog identiteta. Studenti s izraženijim profesionalnim identitetom i izraženom motivacijom za postignućem pozitivnije percipiraju vlastitu buduću zapošljivost. Studenti s većim postotkom vremena provedenog na praksi tijekom studija pozitivnije percipiraju vlastitu buduću zapošljivost te imaju izraženiju motivaciju za postignućem.

**Ključne riječi:** buduća percipirana zapošljivost, profesionalni identitet, dimenzije profesionalnog identiteta, motivacija za postignućem, praksa

Professional identity and need for achievement in relation to students' perceived future employability

**ABSTRACT**

The goal of this research was to study the relation between professional identity, need for achievement and perceived future employability of students' currently in their majors. Total of 121 students in their final years of majors participated in this research. The sample consisted of students from Zagreb ( $N = 45$ ), Split ( $N = 23$ ), Zadar ( $N = 47$ ), Rijeka ( $N = 2$ ), Osijek ( $N = 2$ ) and Dubrovnik ( $N = 2$ ) who were from different study programmes. In order to answer research problems participants completed an online survey which consisted of a few sociodemographic questions and following measurement instruments: Croatian adaptation of the *Perceived future employability scale* (Gunawan et al., 2019; Vršić, 2020), Croatian adaptation of the *Professional Identity Five-Factor Scale – PIFFS* (Tan et al., 2017; Gusar et al., 2021), Croatian adaptation of the *Gender Role Conflict Scale (GRCS)* (O'Neil, 1986; Nikolić et al., 2014).

Results of the research determined positive correlation between three dimensions of professional identity, need for achievement and perceived future employability. Also, positive correlation was determined between percentage of time spent service learning and perceived future employability and need for achievement but not between percentage of time spent service learning and three dimensions of professional identity. Students with pronounced professional identity and need for achievement have more positive perception of their future employability. Students with higher percentage of time spent service learning have more positive perception of their future employability and more pronounced need for achievement.

**Key words:** perceived future employability, professional identity, professional identity dimensions, need for achievement, service learning

## 1. UVOD

### 1.1 Zapošljivost i buduća percipirana zapošljivost

Ulaganje u visoko obrazovanje predstavlja ulaganje u vlastitu budućnost kroz osiguravanje razvoja generičkih kompetencija pojedinca u koje spadaju znanja, vještine, stavovi i pismenost koji pomažu ostvarivanju karijernih ciljeva te dostizanju željenog životnog standarda. Te kompetencije postaju temelj uspješne prilagodbe pojedinca uvelike promjenjivoj gospodarskoj i društvenoj okolini kao i osnova sustavnog razvoja osobnog i gospodarskog potencijala zemalja 21. stoljeća (Jokić, 2012). Akademsko obrazovanje se percipira kao „karta“ za ostvarivanje lakšeg zaposlenja, stjecanje kvalifikacija za razvoj u poslovnom okruženju te samoaktualizaciju pojedinca (Mazalin i Parmač Kovačić, 2015). S obzirom na prednosti visokog obrazovanja zanimljivo je uočiti da, prema Zavodu za zapošljavanje (HZZ, 2021), do tri mjeseca po završetku studija najveći postotak nezaposlenih ovisno o razini obrazovanja pripada skupinama s višim obrazovanjem (33.8% nezaposlenih), primjerice prvi stupanj fakulteta, stručni studij i viša škola i visokim obrazovanjem (35.4% nezaposlenih), primjerice fakultet, akademija, magisterij i doktorat. No, te dvije skupine također imaju najmanji udio dugotrajno (više od jedne godine) nezaposlenih ovisno o razini obrazovanja (29.4%, odnosno 27.9%). Obadić i Majić (2013) kao jedan od razloga nezaposlenosti u periodu između završetka visokog obrazovanja i prvog zaposlenja navode trend hiperprodukcije visokoobrazovanih osoba koji ukazuje na očitu neusklađenost obrazovne i politike zapošljavanja. Analizom različitih podataka dolazi se do mogućnosti razlikovanja suficitarnih i deficitarnih zanimanja, te Hrvatski zavod za zapošljavanje primjenjuje određene politike kojima se usklađuje obrazovni sustav i tržište rada kako bi se smanjio postojeći raskorak.

Jedan od ključnih koncepata prelaska iz sustava obrazovanja na tržište rada je pojam *zapošljivost*. Zapošljivost se odnosi na kontinuiranu konkurentnost pojedinca na tržištu rada s obzirom na potrebna znanja, vještine i sposobnosti. Taj pojam se definira kao skup individualnih osobina ili resursa koji obuhvaćaju proaktivnost i fleksibilnost u kontekstu promjenjivih uvjeta tržišta rada kao što su povećana nezaposlenost, nesigurnost posla i potreba za povećanom mobilnosti radne snage (Maslić Seršić i Tomas, 2014). Pri istraživanju zapošljivosti postoje brojne različite konceptualizacije od kojih su mnoge povezane i slične jer se većinom prema zapošljivosti odnose kao prema psihosocijalnom konstrukturu sadržanom od individualnih karakteristika koje potiču adaptivno razmišljanje i ponašanje koje poboljšava odnos prema određenom poslu (Maslić Seršić i Tomas, 2014). Često su naglašavane tri



definicije zapošljivosti; sržna, šira i opsežna (Forrier i Sells, 2003). Prema sržnoj definiciji fokus je na trenutnoj zapošljivosti pojedinca s obzirom na njegovu sposobnost izvršavanja posla. Prema široj definiciji, fokus je usmjeren na pojačavanje zapošljivosti, to jest na faktore koji utječu na buduće pozicioniranje na tržištu rada, a tu spadaju stavovi, očekivanja, ponašanja i drugo. Opsežna definicija obuhvaća i individualne faktore koji utječu na buduće pozicioniranje na tržištu rada spomenuto u široj definiciji kao i faktore vezane uz kontekst rada (ekonomska situacija na tržištu rada, diskriminacija prilikom procesa zapošljavanja). Poboljšavanjem konkurentnosti i adaptabilnosti pojedinaca raste i njihova zapošljivost, a rastom zapošljivosti raste i cjelokupna organizacija kao i gospodarstvo (Bejaković, 2006) iz čega je izvjesno da poticanjem zapošljivosti pojedinca raste i radna organizacija, odnosno tvrtka, a naposljetku i gospodarstvo jedne države.

Kao što postoje različite definicije tako postoje i različiti načini mjerenja zapošljivosti od kojih su najzanimljiviji objektivna zapošljivost i percipirana zapošljivost. Objektivnu zapošljivost najbolje je identificirati služeći se podacima Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, specifičnije dokumentom *"Preporuke za obrazovnu upisnu politiku i politiku stipendiranja"*. U tom se dokumentu na osnovi različitih analiza potreba tržišta rada i zapošljavanja nezaposlenih osoba koji dolaze iz različitih obrazovnih programa stvaraju prognoze položaja pojedinih zanimanja u budućnosti (HZZ, 2021). Stoga se na osnovi analiziranih podataka preporuča povećavanje ili smanjivanje upisanih i stipendiranih kvota učenika i studenata za pojedine obrazovne programe. Dakle, ukoliko je sugerirano smanjivanje broja upisanih studenata za određeno zanimanje objektivna zapošljivost u toj struci je niža, odnosno osoba će po završetku studija teže pronaći posao u struci, te obrnuto vrijedi za povećavanje broja upisanih studenata.

Uz objektivnu zapošljivost zanimljivo je mjeriti i percipiranu zapošljivost. Percipiranu zapošljivost Vanhercke i suradnici (2014) definiraju kao subjektivnu procjenu osobe o vjerojatnosti da dobije i zadrži posao, a Rothwell i suradnici (2008) kao procjenu osobe o vjerojatnosti uspjeha u pronalasku i zadržavanju posla sukladno kvalifikacijama koje posjeduje. Berntson (2008) percipiranu zapošljivost definira kao vjerovanje pojedinca o vlastitom budućem zaposlenju i kao vjerovanje pojedinca o vlastitim sposobnostima i mogućnostima napretka na radnom mjestu s obzirom na položaj struke na tržištu rada i opću ekonomsku situaciju. Iz opisanih definicija vidljivo je da je fokus na subjektivnoj procjeni pojedinca o vlastitoj zapošljivosti što ukazuje na činjenicu da osobe u objektivno istoj situaciji mogu imati različite percepcije vlastite buduće zapošljivosti. Stoga ne iznenađuju rezultati koji ukazuju da percipirana zapošljivost može biti povezana s načinima kako netko upravlja svojom karijerom

(Baluku i sur., 2021) kao i s objektivnom zapošljivosti (Mazalin i Parmač Kovačić, 2015). Visoka percepcija zapošljivosti često povećava produktivnost, podiže uspješnost i povećava proaktivnost pojedinaca (Baluku i sur., 2021). Nadalje, vrlo sličan konstrukt, relevantan za studentsku populaciju, je buduća percipirana zapošljivost. Ona obuhvaća percepciju budućeg samopoimanja, odnosno njegovu reprezentaciju po završetku formalnog obrazovanja i ulasku na tržište rada. Ovisno o tome je li reprezentacija budućeg samopoimanja pozitivna ili negativna dolazi do ponašanja koja facilitiraju ili pozitivna ili negativna očekivanja i ishode. Gunawan i suradnici (2019) naglašavaju važnost percipirane buduće zapošljivosti mladih osoba jer navode da u kontekstu angažmana i djelovanja ka određenom poslu ona vodi misli, ponašanja i očekivanja. U kontekstu proučavanja buduće percipirane zapošljivosti studentske populacije zanimljiv je njezin odnos s konceptima profesionalnog identiteta i motivacije za postignućem te uslužnim učenjem odnosno praksom koju studenti obavljaju na studiju.

## 1.2 Profesionalni identitet

Adams i suradnici (2006) profesionalni identitet definiraju kao skup stavova, vrijednosti, znanja, vještina i vjerovanja koje osobe dijele u interakciji s pripadnicima svoje profesije, a što ih diferencira u odnosu na druge profesionalne skupine.

Smitina (2010) navodi kako mladi koji se nalaze na željenom studiju i u struci koja ih zanima teže obuhvatiti veće količine znanja u specifičnom području te time povećavaju vlastiti profesionalni identitet. Oni su također zadovoljniji studijem, predavačima i imaju ispravnije prethodne predodžbe o odabranom profesionalnom području te su pozitivnijeg stajališta što se tiče nastavka njihovog obrazovanja te cjelokupne karijere u odabranom području. Profesionalni identitet je često istraživani konstrukt za kojeg se utvrdilo da je pozitivno povezan s dobi (Li i sur., 2020), što znači da se profesionalni identitet razvija s godinama rada odnosno godinama studiranja. Također je utvrđena i pozitivna povezanost zadovoljstva poslom i profesionalnog identiteta (Sabanciogullari i Dogan, 2015), osobe koje imaju razvijeniji profesionalni identitet su zadovoljnije poslom, te zbog toga imaju manju tendenciju napuštanja radnog mjesta. Razvoj profesionalnog identiteta je dugotrajan proces koji započinje učenjem o osnovama određene struke, početkom studiranja ili dodatnog educiranja, upoznavanjem stručnjaka te praćenjem istih u njihovom radu. Njegov se razvoj nastavlja kroz njegovanje ponašanja karakteristično za struku, odlazanjem na prakse koje se nude na studiju ili izvan, pripravništva i slično, te samim radom u struci pod vodstvom mentora koji nude povratne informacije i savjete kako bi razvoj bio što uspješniji. Marañón i Pera (2015) opisuju razvoj profesionalnog identiteta kod studenata u četiri faze. U prvoj fazi studenti usvajaju osnovna znanja struke, u drugoj fazi razvija se

kritičnosti prema naučenom i usvajaju norme i vrijednosti profesije. U trećoj fazi studenti tragaju za profesionalnim uzorima koji su kompatibilni ujedno s njihovim osobnim karakteristikama i zahtjevima struke, a u četvrtoj fazi profesionalna uloga postaje dio samopoimanja pojedinca. U ovom istraživanju, sukladno rezultatima Maraňón i Pera (2015) korišten je mjerni instrument koji zahvaća tri komponente profesionalnog identiteta: znanja, iskustva i percepcije uzora.

Za kraj, Janke i suradnici (2021) naglašavaju kontinuiranost razvoja profesionalnog identiteta koji u konačnici nema svoj završetak već se uvijek prilagođava novim iskustvima, uvjetima i saznanjima struke. Prema Skorikov i Vondracek (2011), razvoj profesionalnog identiteta često se dovodi u odnos sa svjesnošću pojedinca o vlastitom radu i radnom mjestu te oni koji svoj profesionalni identitet njeguju kroz studij koji su odabrali i sudjelovanje u studentskim praksama, postaju sve više usredotočeni na ono što dolazi nakon završetka studija to jest, ulazak na tržište rada i buduće zaposlenje. Iz ovoga proizlazi mogućnost da osobe koje su pred završetkom studija imaju razvijeniji profesionalni identitet u odnosu na one koji su tek započeli studij te su stoga zanimljiva skupina za istraživanje profesionalnog identiteta. Uz to, s obzirom na to da je u prvim godinama studija profesionalni identitet u začecima formiranja, a u tom periodu često dolazi do mijenjanja studijskog programa ili odustajanja od studija (Denice, 2021), za očekivati je da je profesionalni identitet razvijeniji kod studenata završnih godina koji su već proveli određen broj godina učeći o odabranoj struci (Carvalho i sur., 2021).

### 1.3 Motivacija za postignućem

Motivacija za postignućem odnosi se na postojanje snažne želje za uspjehom, uključuje potrebu za dostizanjem značajnih postignuća, svladavanje vještina i ostvarivanje visoko postavljenih ciljeva kroz dugotrajan i intenzivan napor (McClelland, 1961). Osobe visoko motivirane ka postignuću teže birati zanimanja u kojima se mogu uspješno razvijati i napredovati (Potočnik, 2008). Motiviranost ka postignuću okarakterizirana je visokim razinama ulaganja truda, pozitivnim ishodima u vidu smanjenih razina odustajanja od studija i ostvarivanja izvrsnog akademskog uspjeha (Connell i sur., 1994; Shernoff i sur., 2014), te ponašanjima koja su ključna za ostvarivanje budućih karijernih ciljeva kao što je zaposlenje u struci (Ma i Bennett, 2021). Istraživanja su pokazala da studenti završnih godina percipiraju svoju zapošljivost pozitivnijom nego studenti na prvim godinama studija (Tyman, 2013) zato što su kroz vlastito akademsko obrazovanje stekli kompetencije za koje smatraju da su važne poslodavcima kao što su komunikacijske vještine, planiranje, fleksibilnost, adaptabilnost, marljivost. Oni također imaju

specifičnije interese i orijentirani su ka užim ciljevima koje žele ostvariti po završetku studija, što uključuje i zaposlenje u što kraćem vremenskom periodu.

#### 1.4 Uslužno učenje (praktična nastava uz studij)

Praktična nastava (eng. *practical experience*), odnosno praksa se odnosi na teoriju uslužnog učenja koja ukazuje na važnost kombiniranja akademskog znanja s praktičnom nastavom (Lo i sur., 2022). Prema Furcu (1996), uslužno učenje definirano je kao program iskustvenog učenja koji podjednako doprinosi osobi koja uči i onoj koja omogućava učenje, odnosno jednaka se pažnja pridaje usluzi koja se pruža (obavljanje prakse u nekoj instituciji/na nekom radnom mjestu) i učenju kod studenata koji pružaju tu uslugu. Ta vrsta učenja je osnovana na ideji integriranja rada u zajednici u akademski sadržaj. Važnost uslužnog učenja su proučavali Chambers i Lavery (2012) koji naglašavaju stečeno iskustvo i sposobnost refleksije na rad koju studentima omogućava uslužno učenje kao i osjećaj pripadanja zajednici u kojoj su radili i u kojoj su dosegli vrijednosti kao što su empatija, vodstvo, samopouzdanje. Dalje, Yeh (2010) se u svom istraživanju uslužnog učenja osvrnula na razvijanje vještina kao što su otpornost i kritičko razmišljanje potrebno za uspjeh na tržištu rada. U kontekstu zapošljavanja nakon studija ona je pokazala da je uslužno učenje iznimno važno jer omogućava uštedu vremena studentima na način da su oni u mogućnosti steći vrijedna iskustva koja obogaćuju njihova akademska znanja i pripremaju ih na završetak studija. Upravo iz tih razloga za očekivati je da studenti s praktičnim iskustvom u svojoj struci imaju stabilniji profesionalni identitet, da su sigurniji u vlastito buduće zaposlenje te da su motiviraniji za uspjehom od onih koji nisu imali praksu na studiju, a to je ujedno jedna od pretpostavki koja se testirala u ovom istraživanju.

## 2 CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE

### 2.1 Cilj:

S obzirom na to da konstrukti profesionalnog identiteta, motivacije za postignućem i prakse na studiju dosad nisu bili proučavani u kontekstu buduće percipirane zapošljivosti, cilj je ovog istraživanja ispitati odnos profesionalnog identiteta, motivacije za postignućem i postotka vremena provedenog na praksi tijekom studija s budućom percipiranom zapošljivosti.

### 2.2 Problemi:

1. Ispitati postoji li povezanost između tri dimenzije profesionalnog identiteta (znanje, iskustvo i percepcija uzora) i buduće percipirane zapošljivosti (ukupnog rezultata i šest dimenzija: percipirana buduća socijalna mreža, očekivana iskustva na radu, buduće

osobne karakteristike, reputacija obrazovne ustanove, buduće znanje o tržištu rada i buduće vještine).

2. Ispitati postoji li povezanost između motivacije za postignućem i buduće percipirane zapošljivosti (ukupnog rezultata i šest dimenzija).
3. Ispitati postoji li povezanost između postotka vremena provedenog na praksi tijekom studija i tri dimenzije profesionalnog identiteta, buduće percipirane zapošljivosti (šest dimenzija i ukupnog rezultata) i motivacije za postignućem .

### 2.3 Hipoteze:

1. U skladu s rezultatima dosadašnjih istraživanja (Smitina, 2010), za pretpostaviti je da će studenti s višim razinama na tri dimenzije profesionalnog identiteta imati veće razine buduće percipirane zapošljivosti.
2. U skladu s rezultatima dosadašnjih istraživanja (Ma i Bennett, 2021), za pretpostaviti je da će studenti s većim razinama motivacije za postignućem imati veće razine buduće percipirane zapošljivosti.
3. S obzirom na to da veća količina prakse daje precizniji uvid u buduće zanimanje, a time vjerojatno jasniju sliku o budućoj zapošljivosti, za očekivati je da će studenti s većim postotkom vremena provedenog na praksi tijekom studija imati više razine na dimenzijama profesionalnog identiteta, veću razinu motivacije za postignućem i veće razine buduće percipirane zapošljivosti (šest dimenzija i ukupnog rezultata).

## 3. METODA

### 3.1 Sudionici

U istraživanju su sudjelovali studenti završnih godina diplomske razine studija sa sveučilišta u Republici Hrvatskoj. Od ukupno 134 odgovora prikupljena upitnikom, 121 je uzet u daljnju obradu podataka (13 odgovora je odbačeno zbog nepravilnosti u ispunjavanju upitnika te kako bi se održala homogenost uzorka). Od pravilno ispunjenih upitnika 77 su činile studentice (63.64 %) i 44 studenti (36.36 %), raspon dobi sudionika je bio od 22 do 47 godina ( $M = 24.86$ ,  $SD = 3.7$ ).

Uzorak čini 114 studenata 5. godine diplomskog studija (94.22%), 3 absolventa 2. godine diplomskog studija (2.48%) i 4 studenta 6. godine diplomskog studija (3.3%), prosječno razdoblje studiranja u godinama je  $M = 5.88$  uz  $SD = 0.99$ , a dosadašnji prosjek ocjena sudionika je  $M = 3.95$  uz  $SD = 0.49$ .

U istraživanju su sudjelovali studenti s različitih sveučilišta diljem Hrvatske; Zagreb ( $N = 45$ , 37.19 %), Split ( $N = 23$ , 19.01 %), Zadar ( $N = 47$ , 38.84 %), Rijeka ( $N = 2$ , 1.65 %), Osijek ( $N = 2$ , 1.65 %) i Dubrovnik ( $N = 2$ , 1.65 %).

U istraživanju su sudjelovali studenti različitih studijskih usmjerenja, najviše je bilo studenata društvenih i humanističkih znanosti ( $N = 40$  to jest 33.06% odnosno  $N = 35$  to jest 28.93%). U istraživanju su također sudjelovali studenti tehničkih znanosti ( $N = 32$  to jest 26.446 %), studenti biomedicine i zdravstva ( $N = 8$  to jest 6.612 %) i studenti biotehničkih znanosti ( $N = 5$  to jest 4.132 %), te jedan student iz umjetničkog područja (0.826 %).

97 sudionika (80.17%) je odgovorilo potvrdno na pitanje o tome jesu li u sklopu studija imali mogućnost obavljanja prakse, dok je njih 24 (19.83%) odgovorilo da nisu imali tu mogućnost.

Na pitanje o postotku vremena koje su studenti proveli na praksi u odnosu na ostale aktivnosti na studiju najviše studenata,  $N = 35$  je odgovorilo ispod 10% vremena, dok je njih samo 9 odgovorilo iznad 30%. U prosjeku su studenti odgovarali da su 11% vremena proveli na praksi u odnosu na ostale aktivnosti na studiju.

Na pitanje o zadovoljstvu količinom prakse koju su mogli obavljati na skali od pet stupnjeva (1 "nisam nimalo zadovoljan/na – 5 "jako sam zadovoljan/na) 56.25% studenata je označilo da su nezadovoljni (stupnjevi 1 – 2), 22.92% studenata je odgovorilo da nisu zadovoljni ni nezadovoljni (stupanj 3), a 20.83% studenata odgovorilo je da su zadovoljni količinom prakse (odgovori 4 – 5),  $M = 2.44$ ,  $SD = 1.19$ .

Na pitanje o tome jesu li dosad imali priliku rada u struci/poslovima vezanima uz buduću struku 61.16% sudionika je odgovorilo pozitivno dok je njih 38.84% odgovorilo negativno. Govoreći o količini radnog iskustva sudionici u prosjeku imaju 15 mjeseci prikupljenog radnog iskustva. Što se tiče učestalosti u trajanju tih poslova najviše je bilo polugodišnjih iskustava ( $N = 7$ ), uz podjednak broj jednomjesečnih ( $N = 6$ ) i dvomjesečnih ( $N = 6$ ), kao i onih jednogodišnjih ( $N = 5$ ) i dvogodišnjih ( $N = 5$ ) iskustava rada u struci.

## 3.2 Pribor

U prvom dijelu upitnika prikupljali su se odgovori na sociodemografska pitanja i informacije o studiju. Pitanja su se odnosila na spol, dob, fakultet na kojem studiraju, studijsko usmjerenje, godinu studiranja, koliko dugo studiraju, dosadašnji prosjek ocjena. Također se ispitalo dosadašnje obavljanje prakse u sklopu studija (studenti su brojkom upisivali postotak vremena provedenog na praksi u sklopu studiranja), zadovoljstvo praksom (studenti su označavali odgovarajuću vrijednost na skali od pet stupnjeva: 1 "nisam nimalo zadovoljan/na – 5 "jako sam zadovoljan/na), kao i iskustvo rada u struci (studenti su radno iskustvo navodili u terminima dana, mjeseci ili godina).

### 3.2.1 Percipirana buduća zapošljivost studenata

Hrvatska verzija *Skale percipirane buduće zapošljivosti studenata* (Vršić, 2020; *Perceived future employability scale*; Gunawan i sur., 2019) mjeri reprezentaciju pojedinca o vlastitom karijernom selfu u budućnosti nakon završetka studija. Skala percipirane buduće zapošljivosti sadrži 24 čestice koje su podijeljene na 6 dimenzija; percipirana buduća socijalna mreža („Imat ću izgrađenu socijalnu mrežu koja će mi pomoći u dobrom obavljanju posla.“) čiji koeficijent pouzdanosti u ovom istraživanju iznosi  $\alpha = .89$ , očekivana iskustva na radu („Budući poslodavci će biti zadivljeni mojom količinom relevantnog radnog iskustva.“) s koeficijentom pouzdanosti  $\alpha = .85$ , buduće osobne karakteristike („Moje će iskustvo pokazati da sam razvio/la radnu otpornost i da ne odustajem lako.“) s koeficijentom pouzdanosti  $\alpha = .87$ , reputacija obrazovne ustanove („Imat ću prednost kod zapošljavanja jer poslodavci radije zapošljavaju studente s mojeg fakulteta u odnosu na druge fakultete.“) s koeficijentom pouzdanosti  $\alpha = .87$ , buduće znanje o tržištu rada („Razumjet ću raznovrsnost radnih prilika koje mi se nude.“) s koeficijentom pouzdanosti  $\alpha = .89$  i buduće vještine („Posjedovat ću vještine koje su relevantne za zanimanje kojeg želim.“) s koeficijentom pouzdanosti  $\alpha = .87$ . Dimenzije su međusobno povezane i svaka sadrži 4 čestice s kojima sudionici moraju procijeniti slaganje na skali Likertovog tipa (1 "uopće se ne slažem" – 5 "u potpunosti se slažem"). Osim po podljestvicama, može se formirati i ukupan rezultat na skali koji se dobije zbrajanjem procjena na svim česticama pri čemu veći rezultat upućuje na veću percipiranu buduću zapošljivost. Cronbach alpha dobivena na cijelom upitniku u istraživanju Gunawana i suradnika (2019) iznosila je .95, u istraživanju Vršić (2020) .94, dok u ovom istraživanju iznosi .97.

### 3.2.2 Profesionalni identitet

Upitnik profesionalnog identiteta (*Professional Identity Five-Factor Scale – PIFFS*, Tan i sur., 2017) preveden je na hrvatski jezik (Gusar i sur., 2021) i skraćen s 25 čestica na 21 česticu i 3 faktora (faktor znanja – 7 tvrdnji („Imam dobra saznanja o pravilima i propisima u odabranoj profesiji.“), faktor iskustva – 6 tvrdnji („Prije upisa studija već sam imao/la neka prethodna iskustva vezana uz odabranu profesiju.“) te faktor percepcije uzora – 8 tvrdnji („Najviše se divim profesionalcima koji već rade u mom budućem zanimanju.“). Zadatak sudionika je procijeniti slaganje sa svakom česticom na skali Likertova tipa od pet stupnjeva (1 "definitivno nije točno" – 5 "definitivno točno"). Pouzdanost (tipa Cronbach alpha) faktora znanja iznosila je .842, iskustva .791 i percepcije uzora .844 u istraživanju od Mihatov (2019), a u ovom istraživanju pouzdanost Cronbach alpha za faktore redom iznosi .87, .79 i .81.

### 3.2.3 Motivacija za postignućem

Za mjerenje motivacije za postignućem primijenjena je Skala težnje ka postignuću (Nikolić i sur., 2014) koja je proizašla iz Upitnika konflikta rodne uloge (eng. *The Gender Role Conflict Scale*) kojeg je O'Neil konstruirao 1986. godine u svrhu procjene obrazaca sukoba spolova i rodni uloga. Skala težnje ka postignuću sadrži 11 čestica (npr., „Bitno mi je napredovanje u karijeri.“, „Pobjeda je mjera moje osobne vrijednosti i važnosti.“) za koje sudionik izvještava o (ne)slaganju na skali od 5 stupnjeva (1 "uopće se ne slažem" - 5 "u potpunosti se slažem"). Ukupan zbroj procjena pojedinca govori o osobnoj težnji ka postignuću. Teoretski raspon rezultata kreće se između 11 i 55, a veći zbroj ukazuje na veću težnju ka postignuću. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije ove skale u istraživanju Nikolić i suradnika (2014) je  $\alpha = .87$  (Cronbachov  $\alpha$  koeficijent) a u ovom istraživanju iznosila je .85.

## 3.3 Postupak ispitivanja

Ispitivanje je provedeno online putem anketnog upitnika u formi Google obrasca. Upitnik je na početku sadržavao informacije o svrsi provedbe istraživanja, dobrovoljnosti za sudjelovanjem i mogućnosti odustajanja od ispunjavanja te anonimnosti sudionika. Istraživanje je odobreno od strane Etičkog povjerenstva Odjela za psihologiju Sveučilišta u Zadru. Uzorak je bio prigodan, a poziv na istraživanje i online upitnik je bio distribuiran na različitim društvenim mrežama. Ispunjavanje upitnika trajalo je 10 – 15 minuta.



#### 4. REZULTATI

Prije provođenja statističke analize u svrhu odgovora na istraživačke probleme izračunate su vrijednosti deskriptivnih parametara i provedene su analize normalnosti distribucije rezultata koje su sudionici postigli na svakoj skali. Podaci su prikazani u *Tablici 1*.

*Tablica 1* Deskriptivni podaci i rezultati analize normalnosti distribucije rezultata na svakoj skali ( $N = 121$ ).

REZULTATI NA UPITNICIMA	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Raspon</i>	<i>SI</i>	<i>KI</i>	<i>K – S</i>	$\alpha$
<b>Percipirana buduća zapošljivost studenata PBZ: ukupni rezultat</b>	121	77.36	20.85	28.00 – 120.00	-0.46	-0.27	.11	.97
<b>PBZ:</b> Percipirana buduća socijalna mreža	121	12.33	4.00	4.00 – 20.00	-0.11	-0.59	.11	.89
<b>PBZ:</b> Očekivana iskustva na radu	121	11.74	4.098	4.00 – 20.00	0.06	-0.76	.09	.85
<b>PBZ:</b> Buduće osobne karakteristike	121	14.28	3.899	4.00 – 20.00	-0.69	0.03	.13*	.87
<b>PBZ:</b> Reputacija obrazovne ustanove	121	11.22	4.47	4.00 – 20.00	0.09	-1.04	.09	.87
<b>PBZ:</b> Buduće znanje o tržištu rada	121	13.6	4.098	4.00 – 20.00	-0.499	-0.35	.097	.89
<b>PBZ:</b> Buduće vještine	121	14.18	3.69	4.00 – 20.00	-0.83	0.35	.13*	.87
Profesionalni identitet (znanje)	121	3.81	0.82	1.50 – 5.00	-0.71	0.03	.14*	.87
Profesionalni identitet (iskustvo)	121	3.19	0.95	1.00 – 5.00	-0.17	-0.73	.07	.79
Profesionalni identitet (percepcija uzora)	121	3.76	0.64	2.27 – 5.00	-0.15	-0.58	.07	.81
Težnja ka postignuću	121	33.33	8.1	11.00 – 54.00	0.12	0.09	.06	.85

PBZ – percipirana buduća zapošljivost; \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Iako Kolmogorov-Smirnovljev test za analizu normalnosti distribucije rezultata ukazuje da neke varijable odstupaju od normalne raspodjele, vrijednosti indeksa asimetričnosti ( $< 3.00$ ) i kurtičnosti ( $< 8.00$ ) niže su od vrijednosti koje bi ukazivale na veća odstupanja od normalne distribucije (Kline, 2015), stoga su provedene parametrijske statističke analize. Koeficijenti pouzdanosti za sve primijenjene skale prelaze preporučenu granicu prihvatljivosti (Cronbach  $\alpha \geq 0.7$ ).

U svrhu odgovora na probleme istraživanja - ispitati postoji li povezanost između tri dimenzije profesionalnog identiteta i buduće percipirane zapošljivosti te motivacije za postignućem i buduće percipirane zapošljivosti izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacija čiji se rezultati nalaze u *Tablici 2*.

Tablica 2 Povezanost između tri dimenzije profesionalnog identiteta (znanje, iskustvo i percepcija uzora) i buduće percipirane zapošljivosti te motivacije za postignućem i buduće percipirane zapošljivosti ( $N = 121$ ).

	<b>1.PBZ-UK</b>	<b>2.PNZ-PBS</b>	<b>3.PBZ-OIR</b>	<b>4.PBZ-BOK</b>	<b>5.PBZ-ROU</b>	<b>6.PBZ-BZT</b>	<b>7.PBZ-BV</b>	<b>8.PI-Znanje</b>	<b>9.PI-Iskustvo</b>	<b>10.PI-Per.uzora</b>	<b>11.Mot.za postig.</b>
<b>1.Percepcija buduće zapošljivosti (PBZ)-UK</b>	1	.87**	.86**	.89**	.74**	.91**	.91**	.66**	.54**	.52**	.27**
<b>2.PBZ</b> -Percipirana buduća socijalna mreža		1	.75**	.70**	.56**	.78**	.70**	.57**	.50**	.44**	.26**
<b>3.PBZ</b> -Očekivana iskustva na radu			1	.75**	.49**	.71**	.77**	.52**	.50**	.48**	.35**
<b>4.PBZ</b> -Buduće osobne karakteristike				1	.53**	.79**	.84**	.57**	.42**	.54**	.26**
<b>5.PBZ</b> -Reputacija obrazovne ustanove					1	.61**	.58**	.48**	.48**	.26**	.19*
<b>6.PBZ</b> -Buduća znanja o tržištu rada						1	.83**	.62**	.43**	.49**	.15
<b>7.PBZ</b> -Buduće vještine							1	.67**	.43**	.51**	.17
<b>8.Profesionalni identitet (PI) - Znanje</b>								1	.56**	.67**	.10
<b>9.PI</b> -Iskustvo									1	.51**	.25**
<b>10.PI</b> -Percepcija uzora										1	.19*
<b>11.</b> Težnja ka postignuću											1

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

Utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost između tri dimenzije profesionalnog identiteta i ukupnog rezultata na skali buduće percipirane zapošljivosti uz  $p < .01$ . Studenti s izraženijim profesionalnim identitetom odnosno studenti s razvijenijim faktorima znanja, iskustva, i percepcije uzora pozitivnije percipiraju vlastitu buduću zapošljivost. Također, utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost između šest dimenzija buduće percipirane zapošljivosti (PBS, OIR, BOK, ROU, BZT, BV) i tri dimenzije profesionalnog identiteta uz  $p < .01$ . Studenti s pozitivnijom percepcijom buduće socijalne mreže, očekivanih iskustva na radu, budućih osobnih karakteristika, reputacije obrazovne ustanove, budućeg znanja o tržištu rada i budućih vještina imaju razvijeniji profesionalni identitet uzevši u obzir faktore znanja, iskustva i percepcije uzora.

Utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost između motivacije za postignućem i ukupnog rezultata na skali buduće percipirane zapošljivosti uz  $p < .05$ . Studenti koji imaju izraženu motivaciju za postignućem u globalu pozitivnije percipiraju vlastitu buduću zapošljivost. Kad je riječ o podljestvicama buduće percipirane zapošljivosti, statistički značajna pozitivna povezanost utvrđena je između četiri dimenzije buduće percipirane zapošljivosti (percepcija buduće socijalne mreže, očekivana iskustva na radu, buduće osobne karakteristike, reputacije obrazovne ustanove) i motivacije za postignućem, dok između dimenzija buduće znanje o tržištu rada i buduće vještine nije utvrđena statistički značajna povezanost s motivacijom za postignućem. Studenti s pozitivnijom percepcijom buduće socijalne mreže, očekivanih iskustva na radu, budućih osobnih karakteristika i reputacije obrazovne ustanove imaju izraženiju motivaciju za postignućem.

U svrhu odgovora na treći problem istraživanja - ispitati postoji li povezanost između postotka vremena provedenog na praksi tijekom studija i tri dimenzije profesionalnog identiteta, buduće percipirane zapošljivosti (šest dimenzija i ukupnog rezultata) i motivacije za postignućem izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacija čiji se rezultati nalaze u *Tablici 3*.

Tablica 3 Povezanost između tri dimenzije profesionalnog identiteta, buduće percipirane zapošljivosti (6 dimenzija i ukupnog rezultata) te motivacije za postignućem i postotka vremena provedenog na praksi tijekom studija ( $N = 96$ ).

		Postotak vremena provedenog na praksi
PERCIPIRANA BUDUĆA ZAPOŠLJIVOST STUDENATA	Percipirana buduća socijalna mreža	.16
	Očekivana iskustva na radu	.25*
	Buduće osobne karakteristike	.20
	Reputacija obrazovne ustanove	.11
	Buduće znanje o tržištu rada	.26**
	Buduće vještine	.25*
	Percipirana buduća zapošljivost studenata (ukupan rezultat)	.24*
PROFESIONALNI IDENTITET	Profesionalni identitet (znanje)	.20
	Profesionalni identitet (iskustvo)	.13
	Profesionalni identitet (percepcija uzora)	.19
	Težnja ka postignuću	.23*

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

Utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost između postotka vremena provedenog na praksi s budućom percipiranom zapošljivosti studenata (ukupan rezultat), te između postotka vremena provedenog na praksi sa sljedećim dimenzijama buduće percipirane zapošljivosti studenata; očekivana iskustva na radu i buduće vještine uz  $p < .05$  i s dimenzijom buduće znanje o tržištu rada uz  $p < .01$ . Također je utvrđena statistički značajna pozitivna povezanost između postotka vremena provedenog na praksi s motivacijom za postignućem uz  $p < .05$ . Studenti s većim postotkom vremena provedenog na praksi pozitivnije percipiraju vlastitu buduću zapošljivost (pozitivnije percipiraju očekivana iskustva na radu, buduće znanje o tržištu rada i buduće vještine) te imaju izraženiju motivaciju za postignućem. Važno je naglasiti da su vrijednosti utvrđenih povezanosti niske iako su statistički značajne.

Nije utvrđena statistički značajna povezanost postotka vremena provedenog na praksi i tri dimenzije profesionalnog identiteta uz  $p > .05$ .

## 5. RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos profesionalnog identiteta, motivacije za postignućem i prakse na studiju s budućom percipiranom zapošljivosti. Prvi problem istraživanja bio je ispitati postoji li povezanost između tri dimenzije profesionalnog identiteta i buduće percipirane zapošljivosti. U skladu s rezultatima dosadašnjih istraživanja (Smitina, 2010) pretpostavljalo se da će studenti s višim razinama na tri dimenzije profesionalnog identiteta imati veće razine buduće percipirane zapošljivosti s obzirom na to da studenti koji tokom studija razvijaju svoj profesionalni identitet kroz akumulaciju znanja i praktično iskustvo pozitivnije percipiraju svoju zapošljivost te karijeru u odabranom području. Obradom rezultata utvrđena je značajna pozitivna povezanost između tri dimenzije profesionalnog identiteta; faktora znanja, iskustva i percepcije uzora i buduće percipirane zapošljivosti te je u potpunosti potvrđena prva hipoteza. Studenti s izraženijim profesionalnim identitetom odnosno izraženijim faktorima iskustva, znanja i profesionalnog uzora pozitivnije percipiraju vlastitu buduću zapošljivost. Berntson i Marklund (2007) zapošljivost dijele na tri faze; prva faza je označena ulaskom pojedinca na tržište rada odnosno prvim zaposlenjem. U ovoj fazi je za pojedinca najvažnije kako će se predstaviti i koju će poziciju zauzeti na tržištu rada. Upravo je ova faza najvažnija kada su tema rasprave studenti koji po završetku svog formalnog obrazovanja trebaju usmjeriti svoje ambicije ka traženju posla u odabranom području. Ukoliko su studenti tijekom svog formalnog obrazovanja stekli odgovarajuću razinu znanja i iskustva o svom poslu te ako su imali uzor u struci u kojoj se žele ostvariti svjesni su zahtjeva budućeg zaposlenja i stanja na tržištu rada te su spremni na to što ih čeka pa mogu biti ohrabreniji i pozitivnije percipirati svoje zaposlenje. Druga faza zapošljivosti je okarakterizirana brigom za očuvanje radnog mjesta i trudom pojedinca da ostane upečatljiv poslodavcima, dok je u trećoj fazi najvažnija sposobnost pronalaska novog zaposlenja. Tomlinson i Jackson (2021) ne opisuju zapošljivost kao jedinstveni konstrukt već kao proces koji se proteže kroz različite kontekste i vrijeme te naglašavaju značajan utjecaj obrazovanja i praktičnog iskustva na percepciju zapošljivosti studenata i njihov ulazak na tržište rada. Rezultati nekih istraživanja pokazuju da sama percepcija studenata o njihovoj poziciji na tržištu rada ovisi o razvijenosti profesionalnog identiteta te da oni studenti čiji je profesionalni identitet razvijeniji pozitivnije percipiraju vlastiti položaj na tržištu rada (Bennett, 2010; Tan i sur., 2017), čemu u prilog idu i rezultati ovog istraživanja. Nadalje, utvrđeno je da pojedinci koji su sigurniji u vlastite profesionalne sposobnosti u određenom području imaju veću vjerojatnost pronalaska posla nakon završetka

obrazovanja (Feather i O'Brien, 1986), te manju vjerojatnost odustajanja od odabranog područja zanimanja (Saks, 1995).

Drugi problem istraživanja bio je ispitati postoji li povezanost između motivacije za postignućem i buduće percipirane zapošljivosti. U skladu s rezultatima dosadašnjih istraživanja (Ma i Bennett, 2021) pretpostavljalo se da će studenti s većim razinama motivacije za postignućem imati veće razine buduće percipirane zapošljivosti. Obradom rezultata utvrđena je značajna pozitivna povezanost između između motivacije za postignućem i ukupnog rezultata na skali buduće percipirane zapošljivosti. Kad je riječ o podljestvicama buduće percipirane zapošljivosti, značajna pozitivna povezanost utvrđena je između četiri dimenzije buduće percipirane zapošljivosti (percepcija buduće socijalne mreže, očekivana iskustva na radu, buduće osobne karakteristike, reputacije obrazovne ustanove) i motivacije za postignućem, dok između dimenzija buduće znanje o tržištu rada i buduće vještine nije utvrđena statistički značajna povezanost s motivacijom za postignućem te je zbog toga druga hipoteza djelomično prihvaćena. Studenti s izraženijom motivacijom za postignućem u globalu pozitivnije percipiraju vlastitu buduću zapošljivost. Studenti s izraženijom motivacijom za postignućem pozitivnije percipiraju buduće socijalne mreže, očekivana iskustva na radu, buduće osobnih karakteristika i reputaciju obrazovne ustanove. Neke od najvažnijih osobina koje karakteriziraju osobe visoke motivacije za postignućem su marljivost, ambicioznost, kompetitivnost i vjerovanje u vlastite sposobnosti. Studenti kojima je za cilj poboljšati vlastiti socijalni status i ostvariti uspješnu karijeru su upoznati s time da će kroz zaposlenje po završetku studija biti korak bliže ostvarivanju tih ciljeva te im je izuzetno važno vjerovanje u vlastito buduće zaposlenje (Farrukh i sur., 2018). Također, motivacija za postignućem povećava samopouzdanje pojedinaca, facilitira kognitivne ponašajne procese ka planiranju i ostvarivanju uspjeha kao i sposobnosti rješavanja zahtjevnih situacija (Slocum i sur., 2002) u što spada i ulazak na tržište rada nakon završetka studija, stoga je očekivano i razumljivo da će percepcija budućeg zaposlenja studenata biti pozitivnija kada je motiviranost za postignućem visoka. Dalje, Donald i suradnici (2019) motivaciju za postignućem ubrajaju u takozvani psihološki kapital ili kapital unutarnje vrijednosti koji se može definirati kao postojanje visoke razine samosvijesti, samopoštovanja, samoučinkovitosti i samopouzdanja koji je uvelike zaslužen za facilitiranje odluka vezanih uz odabir odgovarajuće i razvoj iste karijere (Baruch i sur., 2005). U kontekstu buduće percipirane zapošljivosti važno je spomenuti da psihološki kapital također karakteriziraju uspješna izvedba u zahtjevnim zadacima, spremnost na rizik, želja za dodatnom odgovornošću, te nada i optimizam u budućnost i buduće zaposlenje. Također, Kasler i

suradnici (2017) su u svom istraživanju utvrdili da osobni resursi nada i otpornost (komponente motivacije za postignućem) imaju značajnu ulogu u percepciji zapošljivosti pojedinaca. Obje osobine su se pokazale ključnima u razvoju adaptivnih ponašanja i nošenju s izazovima koje uključuju pronalazak i zadržavanje posla.

Treći problem istraživanja bio je ispitati postoji li povezanost između tri dimenzije profesionalnog identiteta, buduće percipirane zapošljivosti (šest dimenzija i ukupnog rezultata) te motivacije za postignućem i postotka vremena provedenog na praksi tijekom studija. S obzirom na to da veća količina prakse daje precizniji uvid u buduće zanimanje, a time vjerojatno jasniju sliku o budućoj zapošljivosti očekivalo se da će studenti s većim postotkom vremena provedenog na praksi tijekom studija imati više razine na dimenzijama profesionalnog identiteta, veću razinu motivacije za postignućem i veće razine buduće percipirane zapošljivosti (šest dimenzija i ukupnog rezultata). Obradom rezultata utvrđena je značajna pozitivna povezanost između postotka vremena provedenog na praksi s budućom percipiranom zapošljivosti u globalu i s dalje navedenim dimenzijama buduće percipirane zapošljivosti studenata; Očekivana iskustva na radu, Buduće znanje o tržištu rada i Buduće vještine, te između postotka vremena provedenog na praksi s motivacijom za postignućem. Studenti s većim postotkom vremena provedenog na praksi pozitivnije percipiraju vlastitu buduću zapošljivost (pozitivnije percipiraju očekivana iskustva na radu, buduće znanje o tržištu rada i buduće vještine) te imaju izraženiju motivaciju za postignućem. Dalje, nije utvrđena značajna povezanost postotka vremena provedenog na praksi i tri dimenzije profesionalnog identiteta te je stoga treća hipoteza djelomično prihvaćena. Naglašava se da su utvrđene pozitivne povezanosti niskih vrijednosti unatoč tome su statistički značajne. Razlog za dobivene niske pozitivne povezanosti je mogao proizaći iz niskog varijabiliteta na varijabli vremena provedenog na praksi tijekom studija, naime više od polovice uzorka imalo je ispod 15% vremena provedenog na praksi tijekom studija. Prema odgovorima sudionika na pitanja iz prvog dijela upitnika količina prakse je bila pretežno nezadovoljavajuća i zbog toga vjerojatno nije ostavila dovoljno značajan učinak na sudionike da bi povezanosti bile većih vrijednosti. Dobiveni rezultati koji govore o pozitivnoj povezanosti između postotka vremena provedenog na praksi s budućom percipiranom zapošljivosti mogu poslužiti kao daljnji poticaj ustanovama visokog obrazovanja da je u kurikulum osim nužne obrade teorijske pozadine određene struke iznimno važno uključiti i praktičnu primjenu iste te teorije. O samoj važnosti prakse na studiju govori i teorija *uslužnog učenja* koja kombinira akademski sadržaj odnosno teoriju sa djelovanjem u zajednici (Lo i sur., 2022) pri čemu studenti razvijaju potrebne vještine za rad i



uče se nositi sa zahtjevnim zadacima struke. Naime, ukoliko se studentima omogući iskustvo rada u struci to postaje najbolji način upoznavanja s uvjetima koji vladaju na poslovima koji su potencijalno njihova buduća radna mjesta te mogu steći znanje o tome što će se od njih tražiti da znaju napraviti po završetku studija i tako biti spremniji na trenutak ulaska na tržište rada i traženja prvog zaposlenja (Moledo i sur., 2020). Također, upoznavanje s prednostima i nedostacima određenog radnog mjesta i same struke im može pomoći u shvaćanju toga koje su karakteristike tražene za koje radno mjesto pa mogu raditi na njihovom napretku i razvoju te povećati vlastitu percepciju budućeg zaposlenja kao i svoje šanse za buduće zaposlenje. Dimenzije buduće percipirane zapošljivosti koje su pozitivno povezane s postotkom vremena provedenog na praksi uključuju očekivana iskustva na radu, buduće znanje o tržištu rada i buduće vještine. Bitno je spomenuti da su utvrđene povezanosti niske u vrijednostima što je moglo biti posljedica načina mjerenja vremena provedenog na praksi i konstrukcije pitanja povezanih s praksom na studiju u upitniku. Kada je riječ o povezanosti između očekivanih iskustava na radu kao i budućeg znanja o tržištu rada i postotka vremena provedenog na praksi na studiju opravdano je argumentirati te nalaze zajednički jer su i same dimenzije povezane. Naime, samo iskustvo rada u struci tijekom odrađene prakse studentima pokazuje što mogu i ne mogu očekivati od rada u struci i demonstracija je važnosti koju praksa ima na pripremu studenata na ulazak na tržište rada. Studenti kroz praksu premještaju fokus s isključivo teoretskog pogleda na struku na iskustveno i primijenjeno učenje od kojeg dobivaju mnoge koristi uključujući svjesnost o realnoj situaciji na tržištu rada, trenutnoj potrebi za radnicima, stanju nezaposlenih pojedinaca, potrebnim vještinama koje su tražene (Omar i sur., 2022). Studenti kroz odlazak na praksu imaju mogućnost dobiti iskustvo "iz prve ruke" odnosno upoznati se s pozitivnim i negativnim aspektima odabrane struke i poslovima koji se nude, postati svjesni koliko je jednostavno ili komplicirano pronaći posao u toj struci jer prolaze kroz taj proces i pri traženju prakse te su spremniji na ono što ih očekuje po dolasku na tržište rada. Isto tako postojanje prakse studentima nosi određenu prednost pri procesu zapošljavanju u odnosu na studente koji nisu imali praksu jer su oni bolje upućeni u to kako funkcionira tržište rada, koje su osobine i sposobnosti tražene za specifično radno mjesto, kojih sposobnosti ne nedostaje i na kojima bi trebali poraditi i poboljšati ih kako bi bili atraktivniji potencijalnim zaposlenicima. Wickam (2018) je u svom istraživanju utvrdila da poslodavci kao najvažnije vještine koje traže od budućih zaposlenika navode sposobnost rada u timu te sposobnost rješavanja problema i donošenja odluka, to jest osobine za koje se pokazalo da se znatno poboljšavaju kroz proces praktične nastave i uslužnog učenja. Nadalje, utvrđena je i pozitivna

povezanost između budućih vještina i postotka vremena provedenog na praksi. Kroz odlazak na praksu i rad u odabranoj struci studenti imaju priliku uočiti koje su vještine tražene za neko zanimanje te kroz daljnji rad "izbrusiti" svoje sposobnosti do razine koja će im povećati šanse za zaposlenjem nakon završetka studija. Studenti mogu njegovati specifične osobine za koje znaju da će biti potrebne na budućem radnom mjestu kako bi bili spremniji na zahtjeve koji ih mogu dočekati. Littlewood i suradnici (2005) su utvrdili da rano iskustvo praktične nastave na studiju pomaže pri razvoju empatije, samosvjesnosti i samopouzdanja. Ono također potiče motiviranost studenata za rad u budućnosti te potiče razvoj profesionalnog identiteta. Dalje, brojna su istraživanja utvrdila postojanje pozitivne povezanosti između postotka vremena provedenog na praksi s motivacijom za postignućem. U nekim se istraživanjima naglašavao utjecaj koji praktična nastava ima na porast motivacije u smislu želje za pomaganjem zajednici, povećavanjem broja kontakata i poznanstava te povećanjem odgovornosti (Darby i sur., 2013). Deeley (2010) je pokazao da praksa pomaže učenju unutar i van akademskog okruženja, primjerice studenti na praksi moraju raditi poveznice između naučenog na nastavi i naučenog na praksi te kombiniraju to dvoje kako bi došli do najboljih rezultata. Također, postojanje prakse može povećati zanimanje i motivaciju studenata kroz dobivanje povratnih informacija od strane drugih, te dobivanje povratnih informacija poboljšava percepciju vrijednosti određenog zadatka te povećava otpornost u situacijama kada se zadatak čini prezahtjevnim (Hart i King, 2007).

U ovom istraživanju nije utvrđena značajna povezanost postotka vremena provedenog na praksi s tri dimenzije profesionalnog identiteta. Ti rezultati ne idu u prilog dosadašnjim istraživanjima provedenim u ovom području u kojima se većinski utvrdilo da postoje brojni doprinosi prakse na formiranje profesionalnog identiteta. Sudionici u istraživanju od Becka i suradnika (2015) izvijestili su o povećanim sposobnostima komunikacije, povećanoj svjesnosti o stvarnim problemima, te većem samopouzdanju čak i kada je praksa duga tjedan dana. Razlog zbog kojeg ta povezanost nije utvrđena u ovom istraživanju može biti povezan sa stadijima razvoja identiteta prema kojima su studenti pri završetku studija često u difuziji ili moratoriju identiteta (Marcia i Josselson, 2013). Difuziju identiteta karakterizira manjak interesa i predanosti za istraživanje identiteta dok moratorij karakteriziraju visoke razine istraživanja no niske razine predanosti, pojedinci u toj fazi se kritički odnose prema svojim vjerovanjima i svjetonazorima te su često u *krizi identiteta*. Odlazak na praksu je kod studenata kojima identitet nije do kraja formiran i stabilan mogao uzrokovati promjene u razmišljanju po pitanju odabira za njih odgovarajućeg studija i zanimanja. Studenti kojima profesionalni identitet nije bio formiran

prije prakse su možda nakon prakse odlučili razmotriti druge karijerne smjerove i opcije. Dalje, prema podacima dobivenima iz prvog dijela upitnika u kojem su sudionici između ostalog odgovarali na pitanja vezana uz praksu 35 sudionika je odgovorilo da je provelo ispod 10% vremena na praksi tokom studija pa ne iznenađuju odgovori od 56.25% studenata koji su nezadovoljni količinom prakse koju su mogli obavljati tokom studija te posljedično zbog toga možda nisu bili u mogućnosti upoznati struku i razviti svoj profesionalni identitet. Uz to, moguće je da su studenti u ovom istraživanju svoju praksu mogli odrađivati tek na posljednjim godinama studija a prema Niemi (1997) za razvoj profesionalnog identiteta je važno rano izlaganje praktičnim aspektima zanimanja pa bi i to mogao biti razlog zbog kojeg nije utvrđena povezanost između vremena provedenog na praksi i profesionalnog identiteta.

U ovom istraživanju postoji nekoliko ograničenja. Prvo ograničenje je veličina uzorka, u slučaju postojanja malog uzorka može doći do problema pri otkrivanju značajnih veza iz podataka dobivenih istraživanjem jer statistički testovi zahtijevaju veće uzorke kako bi se osigurala veća statistička snaga istraživanja. Veći uzorak bi također bio poželjan jer bi omogućio bolju reprezentaciju za populaciju koju predstavlja. S obzirom na niske razine povezanosti između postotka vremena provedenog na praksi i percipirane buduće zapošljivosti studenata (ukupnog rezultata i zasebnih dimenzija), profesionalnog identiteta i motivacije za postignućem preporučuje se razmatranje drugih načina mjerenja vremena provedenog na praksi te konstrukcija različitih pitanja kako bi se provjerilo jesu li povezanosti uistinu niske ili su takve bile zbog načina postavljanja pitanja u ovom istraživanju. Dalje, u svrhu istraživanja zapošljivosti i percipirane zapošljivosti uzorak sudionika bi trebao biti što heterogeniji po pitanju studijskih usmjerenja kako bi se mogle istražiti potencijalne razlike u zapošljivosti između različitih struka. Također treba uzeti u obzir da studenti društvenih i humanističkih znanosti imaju manje prakse u odnosu na primjerice studente medicine i tehničkih znanosti. Kako bi daljnja istraživanja u ovom područja bila uspješna i donijela nove spoznaje trebalo bi kontrolirati sociodemografske karakteristike kako bi se dobili što realističniji podaci.

## 6. ZAKLJUČAK

1. Studenti s izraženijim profesionalnim identitetom odnosno izraženijim dimenzijama znanja, iskustva i profesionalnog uzora pozitivnije percipiraju vlastitu buduću zapošljivost.
2. Studenti koji imaju izraženu motivaciju za postignućem pozitivnije percipiraju vlastitu buduću zapošljivost u globalu, te pozitivnije percipiraju dimenzije buduće socijalne mreže, očekivana iskustva na radu, buduće osobne karakteristike, reputacije obrazovne ustanove. Nije utvrđena statistički značajna povezanost motivacije za postignućem i dimenzija buduće znanje o tržištu rada i buduće vještine.
3. Studenti s većim postotkom vremena provedenog na praksi tijekom studija pozitivnije percipiraju vlastitu buduću zapošljivost u globalu, te pozitivnije percipiraju dimenzije: očekivana iskustva na radu, buduće znanje o tržištu rada i buduće vještine te imaju izraženiju motivaciju za postignućem. Nije utvrđena statistički značajna povezanost postotka vremena provedenog na praksi i tri dimenzije profesionalnog identiteta.

## 7. LITERATURA

- Adams, K., Hean, S., Sturgis, P. i Clark, J. M. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5(2), 55-68.
- Baluku, M. M., Mugabi, E. N., Nansamba, J., Matagi, L., Onderi, P. i Otto, K. (2021). Psychological capital and career outcomes among final year university students: the mediating role of career engagement and perceived employability. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 6, 55-80.
- Baruch, Y., Bell, M. P. i Gray, D. (2005). Generalist and specialist graduate business degrees: Tangible and intangible value. *Journal of Vocational Behavior*, 67(1), 51-68.
- Beck, J., Chretien, K. i Kind, T. (2015). Professional identity development through service learning: a qualitative study of first-year medical students volunteering at a medical specialty camp. *Clinical Pediatrics*, 54(13), 1276-1282.
- Bejaković, P. (2006). Uloga obrazovnog sustava u postizanju zapošljivosti i konkurentnosti radne snage u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja-Časopis za opća društvena pitanja*, 15(83), 401-425.
- Bennett, R. (2010). What makes a marketer? Development of 'marketing professional identity' among marketing graduates during early career experiences. *Journal of Marketing Management*, 27(1-2), 8-27.
- Berntson, E. i Marklund, S. (2007). The relationship between perceived employability and subsequent health. *Work & Stress*, 21(3), 279-292.
- Berntson, E. (2008). *Employability perceptions: Nature, determinants, and implications for health and well-being* Stockholm: Department of Psychology. Stockholm University
- Carvalho, L., Amorim-Ribeiro, E. M. B. D., Cunha, M. D. V. i Mourão, L. (2021). Professional identity and experience of undergraduate students: an analysis of semantic networks. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 34.
- Chambers, D. J. i Lavery, S. (2012). Service-learning: a valuable component of pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 128-137.

- Connell, J. P., Spencer, M. B. i Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65(2), 493-506.
- Darby, A., Longmire-Avital, B., Chenault, J. i Haglund, M. (2013). Students' motivation in academic service-learning over the course of the semester. *College Student Journal*, 47(1), 185-191.
- Deeley, S. J. (2010). Service-learning: Thinking outside the box. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 43-53.
- Denice, P. A. (2021). Choosing and Changing Course: Postsecondary Students and the Process of Selecting a Major Field of Study. *Sociological Perspectives*, 64(1), 82-108.
- Donald, W. E., Baruch, Y. i Ashleigh, M. (2019). The undergraduate self-perception of employability: Human capital, careers advice, and career ownership. *Studies in Higher Education*, 44(4), 599-614.
- Farrukh, M., Alzubi, Y., Shahzad, I. A., Waheed, A. i Kanwal, N. (2018). Entrepreneurial intentions: The role of personality traits in perspective of theory of planned behaviour. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*.
- Feather, N. T. i O'Brien, G. E. (1986). A longitudinal study of the effects of employment and unemployment on school-leavers. *Journal of Occupational Psychology*, 59(2), 121-144.
- Forrier, A. i Sels, L. (2003). The concept employability: A complex mosaic. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3(2), 102-124.
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *Service Learning, General*, No. 128
- Gunawan, W., Creed, P. A. i Glendon, A. I. (2019). Development and initial validation of a perceived future employability scale for young adults. *Journal of Career Assessment*, 27(4), 610-627.
- Gusar, I., Tokić, A. i Lovrić, R. (2021). Psychometric analysis of the professional identity questionnaires in Croatian nursing student context. *SAGE Open Nursing*, 7.

- Hart, S. M. i King, J. R. (2007). Service learning and literacy tutoring: Academic impact on pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 323-338.
- Hrvatski zavod za zapošljavanje (2021). *Godišnjak 2020*. Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje. Pristupljeno 5.1.2022.  
[https://www.hzz.hr/content/stats/HZZ\\_Godisnjak\\_2020\\_lipanj-2021.pdf](https://www.hzz.hr/content/stats/HZZ_Godisnjak_2020_lipanj-2021.pdf)
- Hrvatski zavod za zapošljavanje (2021). *Preporuke za obrazovnu upisnu politiku i politiku stipendiranja*. Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje. Pristupljeno 5.1.2022.  
<https://www.hzz.hr/content/publikacije-skole/2022/HZZ-Preporuke-za-obrazovnu-upisnu-politiku-i-politiku-stipendiranja-21-301221.pdf>
- Janke, K. K., Bloom, T. J., Boyce, E. G., Johnson, J. L., Kopacek, K., O'Sullivan, T. A., ... i Ross, L. J. (2021). A pathway to professional identity formation: report of the 2020-2021 AACP student affairs standing committee. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 85(10).
- Jokić, B. (2012). Obrazovanje i tržište rada:(ne) mogućnost sklada.
- Kasler, J., Zysberg, L. i Harel, N. (2017). Hopes for the future: demographic and personal resources associated with self-perceived employability and actual employment among senior year students. *Journal of Education and Work*, 30(8), 881-892.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford publications.
- Li, L., Gan, Y., Yang, Y., Jiang, H., Lu, K., Zhou, X., ... i Lu, Z. (2020). Analysis on professional identity and related factors among Chinese general practitioners: a National Cross-sectional Study. *BMC Family Practice*, 21(1), 1-8.
- Littlewood, S., Ypinazar, V., Margolis, S. A., Scherpbier, A., Spencer, J. i Dornan, T. (2005). Early practical experience and the social responsiveness of clinical education: systematic review. *Bmj*, 331(7513), 387-391.
- Lo, K. W., Ngai, G., Chan, S. C. i Kwan, K. P. (2022). How Students' Motivation and Learning Experience Affect Their Service-Learning Outcomes: A Structural Equation Modeling Analysis. *Frontiers in Psychology*, 13.

- Ma, Y. i Bennett, D. (2021). The relationship between higher education students' perceived employability, academic engagement and stress among students in China. *Education+ Training*. Vol. 63 No. 5, pp. 744-762
- Marañón, A. A. i Pera, M. P. I. (2015). Theory and practice in the construction of professional identity in nursing students: a qualitative study. *Nurse Education Today*, 35(7), 859-863.
- Marcia, J. i Josselson, R. (2013). Eriksonian personality research and its implications for psychotherapy. *Journal of Personality*, 81(6), 617-629.
- Maslić Seršić, D. i Tomas, J. (2014). Uloga dispozicijske zapošljivosti u predviđanju individualnih razlika u karijernom uspjehu. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 23(4), 593-613.
- Mazalin, K. i Parmač Kovačić, M. (2015). Determinants of higher education students' self-perceived employability. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 24(4), 509-529.
- McClelland, D. C. (1961). *Achieving Society* (Vol. 92051). Simon and Schuster.
- Mihatov, A. (2019). *Profesionalni identitet i zadovoljstvo studijem studenata koji studiraju na (ne) željenom studiju* (Završni rad, University of Zadar. Department of Psychology).
- Moledo, MDML, de Miguel, CR, Radigales, EA, Usorralde, MJM, Fernández, MB i Núñez, IM (2020). Service-learning in the Spanish university system: a study focused on the evaluation of projects. *Open Classroom*, 49 (4), 353-362.
- Niemi, P. M. (1997). Medical students' professional identity: self-reflection during the preclinical years. *Medical Education*, 31(6), 408-415.
- Nikolić, M., Pavela, I. i Šimić, N. (2014) Skala težnje ka postignuću. U: Ćubela Adorić, V., Penezić, Z., Proroković, A. i Tucak Junaković, I. (ur.) *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, Svezak 7. Zadar, Sveučilište u Zadru, str. 43-48.
- Obadić, A. i Majić, E. (2013). Analiza strukture nezaposlenosti visokoobrazovanih osoba u Republici Hrvatskoj i mjere za njezino smanjivanje. *Poslovna izvrsnost*, 7(2), 103-122.



- Omar, M. K., Khambari, M. N. M., Ma'arof, A. M. i Razali, A. B. (2022). Impact of Service-Learning on Students Employability Skills: A Balanced Approach to Empower Meaningful Learning Experience. *Open Journal of Social Sciences*, 10(2), 343-364.
- Potočnik, D. (2008). Izbor studija: motivacijska struktura upisa i očekivani uspjeh u pronalasku željenog posla. *Sociologija i prostor*, 46(3-4), 265-284.
- Rothwell, A., Herbert, I. i Rothwell, F. (2008). Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 1-12.
- Sabanciogullari, S. i Dogan, S. (2015). Relationship between job satisfaction, professional identity and intention to leave the profession among nurses in Turkey. *Journal of Nursing Management*, 23(8), 1076-1085.
- Saks, A. M. (1995). Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 211.
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. i Sherhoff, E. S. (2014). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. In *Applications of Flow in Human Development and Education* (pp. 475-494). Springer, Dordrecht.
- Skorikov, V. B. i Vondracek, F. W. (2011). Occupational identity. In *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 693-714). Springer, New York, NY.
- Slocum Jr, J. W., Cron, W. L. i Brown, S. P. (2002). The effect of goal conflict on performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1), 77-89.
- Smitina, A. (2010). The link between vocational identity, study choice motivation and satisfaction with studies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1140-1145.
- Tan, C. P., Van der Molen, H. T. i Schmidt, H. G. (2017). A measure of professional identity development for professional education. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1504-1519.
- Tomlinson, M. i Jackson, D. (2021). Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*, 46(4), 885-900.

- Tymon, A. (2013). The student perspective on employability. *Studies in Higher Education*, 38(6), 841-856.
- Vanhercke, D., De Cuyper, N., Peeters, E. i De Witte, H. (2014). Defining perceived employability: a psychological approach. *Personnel Review*.
- Vršić, M. (2020). *Radna samoefikasnost i karijerna adaptabilnost kao prediktori buduće percipirane zapošljivosti studenata* (Diplomski rad, University of Rijeka. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Psychology).
- Wickam, M. J. (2018). Using service-learning to enhance employability skills in graduate business capstones: A dissertation overview. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 22(1), 163-174.
- Yeh, T. L. (2010). Service-learning and persistence of low-income, first-generation college students: An exploratory study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 50-65.