



Maja Zupančič in Melita Puklek Levpušček (ur.)

# **Prehod v odraslost: sodobni trendi in raziskave**



Univerza v Ljubljani  
**FILOZOFSKA  
FAKULTETA**



RAZPRAVE FF

Maja Zupančič in Melita Puklek Levpušček (ur.)

# **Prehod v odraslost: sodobni trendi in raziskave**



Univerza v Ljubljani  
FILOZOFSKA  
FAKULTETA

## Prehod v odraslost: sodobni trendi in raziskave

Zbirka: Razprave FF (e-ISSN 2712-3820)

Urednici: Maja Zupančič in Melita Puklek Levpušček

Recenzenti: Helena Smrtnik Vitulić, Saša Cecić Erpič, Matija Svetina

Lektorica: Katja Križnik Jeraj

Lektor angleškega povzetka: Chris A. Bjornsen

Prevod povzetkov: avtorji člankov

Tehnično urejanje in prelom: Jure Preglau

Slika na naslovnici: Stock photo © Boarding1Now

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Izdal: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete

Za založbo: Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete

Oblikovna zasnova zbirke: Lavoslava Benčič

Ljubljana, 2021

Prva e-izdaja

Publikacija je brezplačna.

Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Raziskovalni program št. P5-0062 je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. (izjeme so fotografije) / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>

DOI: 10.4312/9789610605041

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v

Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 69187843

ISBN 978-961-06-0504-1 (PDF)

## Kazalo vsebine

<b>Predgovor</b> . . . . .	<b>7</b>
<b>1 Različni vidiki prehoda v odraslost</b> . . . . .	<b>11</b>
<i>Maja Zupančič in Ulrike Sirsch</i>	
1.1 Razvojno obdobje med mladostništvom in odraslostjo. . . . .	11
1.2 Prehod v odrasle socialne vloge v različnih evropskih regijah . . . . .	13
1.3 Razlikovalne značilnosti razvojnega obdobja prehoda v odraslost in subjektivni kriteriji odraslosti v izbranih deželah evropskih regij . . . . .	22
1.4 Sklepi . . . . .	40
<b>2 Challenges Regarding the Concept of Emerging Adulthood</b> . . . . .	<b>51</b>
<i>Ulrike Sirsch</i>	
2.1 Emerging Adulthood – A (New) Stage Theory? . . . . .	51
2.1.1 The Beginnings. . . . .	51
2.1.2 The Founder – J. J. Arnett . . . . .	52
2.1.3 The Need For a (New) Stage Theory from Arnett’s Point of View . . . . .	53
2.1.4 Research on Emerging Adulthood. . . . .	54
2.1.5 A (New) Stage Theory - Enrichment of Enrichment? . . . . .	55
2.1.6 New Phenomenon or Prolonged Adolescence? . . . . .	57
2.1.7 Erikson’s and Arnett’s Understanding of Development. . . . .	57
2.1.8 Emerging Adulthood and Its Defining Features . . . . .	59
2.1.9 What are the Developmental Tasks for Emerging Adulthood? . . . . .	59
2.1.10 Emerging Adulthood as Synthesis of Various Paradigms? . . . . .	60
2.2 Aspects of the Macro, Micro and Individual Level Possibly Influencing Individuals’ Perceptions of Becoming Adult . . . . .	62
2.2.1 Are Objective and Subjective Criteria of Adulthood Related?. . . . .	62
2.2.2 Globalization . . . . .	63
2.2.3 Culture and Country . . . . .	63
2.2.4 Social Class and Different Educational Pathways. . . . .	65
2.2.5 Parents . . . . .	68

2.2.6	Individual Level . . . . .	.68
2.3	Conclusion . . . . .	.70
<b>3</b>	<b>Psihološko osamosvajanje in njegovo merjenje na prehodu v odraslost . . . . .</b>	<b>.81</b>
	<i>Maja Zupančič in Luka Komidar</i>	
3.1	Psihološko osamosvajanje v odnosu do staršev . . . . .	.81
3.2	Razvojni kontekst psihološkega osamosvajanja v mladostništvu in na prehodu v odraslost . . . . .	.84
3.3	Sestavine psihološkega osamosvajanja in merski pripomočki. . . . .	.86
3.4	Razvoj in validacija Testa osamosvajanja na prehodu v odraslost . . . . .	.93
3.5	Razvoj in validacija kratke različice TOPO-K. . . . .	.97
3.6	Razvoj psihološkega osamosvajanja na prehodu v odraslost in razlike med spoloma . . . . .	.102
3.7	Povezanost psihološkega osamosvajanja z označevalci odraslosti in osebnostnimi lastnostmi . . . . .	.105
3.8	Psihološko osamosvajanje kot napovednik psihosocialne prilagojenosti in blagostanja. . . . .	.109
<b>4</b>	<b>Razvoj in pomen temeljnih osebnostnih dimenzij na prehodu v odraslost . . . . .</b>	<b>.119</b>
	<i>Tina Kavčič in Maja Zupančič</i>	
4.1	Temeljne dimenzije osebnosti . . . . .	.119
4.2	Razvoj temeljnih osebnostnih dimenzij na prehodu v odraslost . . . . .	.121
4.2.1	Strukturna stabilnost . . . . .	.122
4.2.2	Normativne spremembe. . . . .	.122
4.2.3	Individualne spremembe . . . . .	.126
4.2.4	Relativna stabilnost . . . . .	.128
4.2.5	Ipsativna stabilnost . . . . .	.131
4.3	Mehanizmi razvojne doslednosti in sprememb v temeljnih osebnostnih dimenzijah. . . . .	.134
4.3.1	Možni mehanizmi osebnostne doslednosti . . . . .	.134
4.3.2	Možni mehanizmi osebnostnih sprememb . . . . .	.137
4.4	Povezanost temeljnih osebnostnih dimenzij s spolom in nekaterimi označevalci odraslosti . . . . .	.139
4.5	Povezanost temeljnih osebnostnih dimenzij z nekaterimi življenjskimi izidi na prehodu v odraslost. . . . .	.141

<b>5</b>	<b>Mladi, študij in karierna pričakovanja . . . . .</b>	<b>157</b>
	<i>Melita Puklek Levpušček</i>	
5.1	Mladi na prehodu v odraslost študirajo . . . . .	157
5.2	Motivacija za študij . . . . .	158
5.3	Na študenta osredotočeni pristopi k učenju in poučevanju . . .	167
5.4	Pojmovanja študentov o odličnosti visokošolskih učiteljev. . . .	173
5.5	Karierni cilji. . . . .	176
5.6	Karierni optimizem. . . . .	179
5.7	Prehod s študija na trg dela. . . . .	182
5.8	Zaključek . . . . .	185
<b>6</b>	<b>Upravljanje z denarjem in življenjsko zadovoljstvo na prehodu v odraslost. . . . .</b>	<b>193</b>
	<i>Maja Zupančič, Ulrike Sirsch in Mojca Poredoš</i>	
6.1	Izhodišča za psihološko preučevanje s financami povezanega vedenja na prehodu v odraslost . . . . .	193
6.2	Finančna socializacija in finančno vedenje mladih . . . . .	194
6.3	Primerjava študentov prvih letnikov univerzitetnega študija v Sloveniji in Avstriji . . . . .	196
6.4	Struktura vzorca brucev in subjektivna ocena finančnega položaja njihove družine v Sloveniji ter Avstriji . . . . .	198
6.5	Samozaznana finančna socializacija: družina, formalno izobraževanje in delo . . . . .	199
6.6	Subjektivno finančno razumevanje, finančna stališča in vedenje, nadzor vedenja ter zadovoljstvo z upravljanjem osebnih finančnih zadev . . . . .	202
6.7	Zadovoljstvo z upravljanjem osebnih finančnih zadev . . . . .	206
6.8	Zadovoljstvo z življenjem in vloga posameznih domen zadovoljstva ter finančnih zadev . . . . .	208
6.9	Sklepi . . . . .	214
<b>7</b>	<b>Social Media Use and Emerging Adulthood . . . . .</b>	<b>223</b>
	<i>Chris A. Bjornsen</i>	
7.1	Social Media Use and Educational Achievement . . . . .	225
7.2	Social media Use and Relationships with Family, Friends, and Partners . . . . .	227
7.3	Social Media Use and Personality Traits . . . . .	230

7.4	Social Media Addiction . . . . .	232
7.5	Social Media Use and Creeping . . . . .	234
7.6	Social Media Use and Partner Surveillance or Cyberstalking . . .	236
7.7	Social Media Use and Catfishing . . . . .	238
7.8	Social Media Use and Fictitious Cyberbullying. . . . .	239
7.9	Social Media Use and Psychological Disorders . . . . .	240
7.10	Social Media Use and Neurological Functioning . . . . .	242
7.11	Conclusions . . . . .	243
	<b>Povzetek. . . . .</b>	<b>263</b>
	<b>Abstract . . . . .</b>	<b>269</b>
	<b>Imensko in stvarno kazalo . . . . .</b>	<b>275</b>



## Predgovor

Prehod v odraslost je z vidika zgodovine razvojne psihologije novo razvojno obdobje med mladostništvom in zgodnjo odraslostjo, ki naj bi bilo značilno za posameznike v sodobnih postmodernih družbah od konca najstniških let do konca tretjega desetletja njihovega življenja. Podobno kot mladostništvo na začetku 20. stoletja je bil prehod v odraslost kot samostojno razvojno obdobje znanstveno opredeljen v psihološki znanstveni literaturi na začetku 21. stoletja, z nekaterimi utemeljenimi argumenti, objavljenimi že v devetdesetih letih predhodnega stoletja.

Urednici te monografije sva se na eni izmed mednarodnih konferenc leta 2006 v Jeni začeli z nemškim kolegom prof. dr. Wolfgangom Friedelmeierjem dogovarjati za mednarodno raziskavo, prvo empirično razvojnopsihološko študijo, v kateri so leto dni kasneje sodelovali tudi slovenski študenti – posamezniki na prehodu v odraslost. Ob isti priložnosti naju je Friedlmeier seznanil s prof. dr. Ulrike Sirsch z Univerze na Dunaju in prof. dr. Chrisom Bjornsenom z Univerze v Longwoodu, s katerima še danes sodelujemo in sta tudi soavtorja pričujoče monografije. Vse od leta 2007, ko sva s prof. dr. Friedelmeierjem in prof. dr. U. Sirsch izvajali skupno raziskavo s študenti v Michiganu, Avstriji in Sloveniji, se v Sloveniji raziskovalno ukvarjamo s psihološkim preučevanjem mladih na prehodu v odraslost. Spoznanja s tega področja vključujemo v izvajanje študijskega procesa na univerzah, in sicer v okviru predavanj, seminarjev, vaj in vključevanja študentov v raziskovalno delo, nekateri pa se odločajo in izvajajo magistrske in doktorske naloge z različno psihološko tematiko v obdobju prehoda v odraslost. V psihološko raziskovalno delo z mladimi na prehodu v odraslost sva pritegnili več slovenskih raziskovalk in raziskovalcev, ugotovitve pa objavljamo v različnih tujih in domačih revijah.

Leta 2011 je izšla prva slovenska psihološka monografija z naslovom *Študenti na prehodu v odraslost* o tem razvojnem obdobju, ki sva jo uredili isti urednici. V šestih letih po njenem izidu pa so se izsledki naših raziskav na področju preučevanja prehoda v odraslost, tudi v okviru mednarodnega znanstvenega sodelovanja, in seveda nova spoznanja tujih avtorjev v različnih deželah, strmo povečevali. Tako v prvem poglavju M. Zupančič in U. Sirsch primerjata ugotovitve psiholoških raziskav z mladimi v različnih evropskih regijah, saj so pred desetletjem v literaturi prevladovali opisi in razlage življenja ter vedenja mladih v specifičnem družbeno-kulturnem kontekstu – v ZDA, kjer je bilo novo razvojno obdobje tudi opredeljeno in utemeljeno. V zadnjih nekaj letih se je pojavilo tudi več kritik opredelitev tega obdobja, njegove univerzalnosti in s tem upravičenosti obravnave prehoda v odraslost kot samostojnega razvojnega obdobja. Te kritike je v drugem poglavju sistematično povzela U. Sirsch. V besedilu tretjega poglavja M. Zupančič in Komidar

predstavljata proces psihološkega osamosvajanja v odnosu do staršev, ki se v sodobnih postmodernih družbah podaljšuje iz mladostništva v prehod v odraslost. Na področju preučevanja tega procesa imamo slovenski raziskovalci posebno vlogo, saj smo oblikovali in validirali prvi merski pripomoček za ocenjevanje razvojno specifičnih vidikov tega procesa v obdobju prehoda v odraslost. Prikazu razvoja tega pripomočka in njegove kratke oblike avtorja posvečata dodatno pozornost. Medosebne razlike v osebnostnih lastnostih prispevajo k mnogim vidikom psihološkega delovanja mladih na prehodu v odraslost. Čeprav je izraznost teh lastnosti razmeroma trajna v času, se tudi spreminjajo. O tem, katere vrste sprememb se odvijajo v obdobju prehoda v odraslost in zakaj, kot tudi o napovedni vrednosti osebnostnih lastnosti za nekatere pomembne razvojne izide, razpravljata T. Kavčič in M. Zupančič v četrtem poglavju. V petem poglavju M. Puklek Levpušček predstavlja socialni, pedagoški in motivacijski kontekst študija, karierne cilje in karierni optimizem mladih na prehodu v odraslost ter prikazuje okoliščine in pričakovanja mladih, ki vstopajo na trg dela. Predstavljen je na študenta osredotočen pristop k učenju in poučevanju, ki omogoča več dejavne udeležbe študentov, samostojno učenje in odgovornost za lastno učenje. V razvojni psihologiji je področje finančne socializacije in upravljanja z osebnimi financami pri mladih novo področje znanstvenega raziskovanja. Na prehodu v odraslost se v ospredje razvojne naloge psihološkega osamosvajanja v odnosu do staršev očitno vpleta tudi finančno osamosvajanje mladih. V Sloveniji že dve leti sodelujemo v mednarodnem raziskovalnem projektu o subjektivnem pojmovanju finančne socializacije, razumevanja, stališč in zadovoljstva pri upravljanju z osebnim denarjem, ki ga koordinira M. Friedelmeier, in poteka še v Avstriji, Švici, na Madžarskem, Portugalskem, v Romuniji in ZDA. V okviru šestega poglavja M. Zupančič, U. Sirsch in M. Poredoš prikazujejo prve rezultate tega mednarodnega projekta, ko primerjajo nekatere ugotovitve med bruci/bruckami in njihovimi starši v Avstriji in v Sloveniji. V zadnjem poglavju Bjornsen predstavi izjemno aktualno družbeno temo – uporabo družbenih medijev. Razpravlja o pomembni vlogi družbenih medijev pri oblikovanju identitete mladih na prehodu v odraslost ter predstavi sodobne izsledke o povezanosti uporabe družbenih omrežij z osebnostjo mladih, njihovimi študijskimi dosežki, kakovostjo medosebnih odnosov in psihološkimi motnjami. Prav tako avtor izpostavi problematiko odvisne uporabe družbenih omrežij, prikritega sledenja podatkom drugih na družbenih omrežjih ter invazivne ali škodljive rabe družbenih omrežij.

Ob koncu se zahvaljujeva vsem, ki so poleg avtorjev pripomogli k izidu te monografije. Najprej se zahvaljujeva recenzentom, izr. prof. dr. Heleni Smrtnik Vitulič, izr. prof. dr. Saši Cecić Erpič in izr. prof. dr. Matiju Svetini, ki se tudi sami raziskovalno ukvarjajo z mladimi na prehodu v odraslost in kot predavatelji razvojnopsiholoških

predmetov razvojno obdobje dobro poznajo. Dalje se zahvaljujeva lektorici Katji Križnik Jeraj, ki je pripomogla k enotnemu in jezikovno pravilnemu zapisu celotnega besedila, in prof. dr. Chrisu A. Bjornsenju za jezikovni pregled angleškega povzetka. Seveda zahvalo dolgujeva tudi Znanstveni založbi Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, ki je omogočila izid monografije. Še posebej dr. Matevžu Rudolfu, ki je s svojim sodelovanjem in učinkovitimi nasveti doprinesel k hitremu in gladkemu postopku izida monografije. Za sodelovanje v raziskavah in pri naboru vzorcev udeležencev v naših empiričnih študijah se zahvaljujeva študentom ljubljanske, mariborske in primorske univerze oz. vsem mladim na prehodu v odraslost in njihovim staršem, ki so tudi sodelovali v raziskavah. Ne navsezadnje so k našim novim ugotovitvam prispevala finančna sredstva Agencije za raziskovalno dejavnost RS, s katerimi smo lahko izvedli dva bilateralna raziskovalna projekta med Slovenijo in Avstrijo in raziskovali psihološke vidike prehoda v odraslost v okviru financiranja programske skupine Uporabna razvojna psihologija.

Red. prof. dr. Maja Zupančič in  
red. prof. dr. Melita Puklek Levpušček



# 1 Različni vidiki prehoda v odraslost

Maja Zupančič in Ulrike Sirsch

## 1.1 Razvojno obdobje med mladostništvom in odraslostjo

Vse do predstavitve t. i. razvojne teorije normativnega prehoda v odraslost (Arnett, 2000), ki razlaga obdobje med 18. in 25. letom starosti in ga je avtor kasneje podaljšal do konca dvajsetih let, v literaturi za to razvojno obdobje zasledimo izraze, kot so pozno mladostništvo, podaljšano mladostništvo, mladi in mladina. Koncept prehoda v odraslost (in kasneje teorija o tem obdobju) je vzbudil veliko pozornosti in spodbudil raziskovalce k obširnemu in poglobljenemu preučevanju razvoja mladostnikov ter mladih odraslih, deležen pa je bil tudi mnogih kritik (glej poglavje *Challenges Regarding the Concept of Emerging Adulthood* v tej knjigi). Ne glede na kritiko je izraz prehod v odraslost uporaben kot skupni imenovalec različnim poimenovanjem obdobja med mladostništvom in zgodnjo odraslostjo. Kot enega izmed glavnih argumentov za potrebo po opredelitvi in razlagi novega razvojnega obdobja Arnett navaja demografske spremembe v družbah zahodnega tipa (postmoderne, postindustrijske družbe<sup>1</sup>). Demografske spremembe se pretežno nanašajo na porast starosti posameznikov ob prevzemanju odraslih socialnih vlog v produktivnih (zaključek formalnega izobraževanja, zaposlitev za polni delovni čas) in reproduktivnih domenah (poroka ali dolgotrajna partnerska zveza oz. npr. v Sloveniji izvenzakonska skupnost, starševstvo). Te vloge s sociološkega vidika opredeljujejo odraslost, zanje pa uporabljamo tudi izraze objektivni kriteriji ali označevalci odraslosti.

Odrasli člani različnih družbenih skupin od mladih posameznikov pričakujejo, da po krajšem ali daljšem obdobju mladostništva začnejo prispevati k družbi z izpolnjevanjem odraslih vlog (Schlegel in Barry, 1991). Globalizacija, spremembe v ekonomiji od industrijske k informacijsko-tehnološki in spremljajoče socioekonomske spremembe v svetu pa so v zadnjih desetletjih zahtevale od mladih razvoj novih kompetenc, spretnosti in znanja, ki jih posamezniki potrebujejo za učinkovito delovanje v odraslosti. To je prispevalo k potrebi po daljšem izobraževanju in profesionalnem izpopolnjevanju, kar je zakasnilo prehod mladih v zaposlitev, s tem pa v finančno neodvisnost, partnerstvo/zakonski stan in starševstvo. Sočasno so se spreminjali tudi uniformni, linearni, dobro opredeljeni in jasni prehodi iz mladostništva v odraslost z malo alternativnimi izbirami (zaključku

---

1 Meniva, da avtor te družbe neprimerno imenuje tudi razvite zahodne družbe.

izobraževanja so razmeroma predvidljivo sledili odselitev od doma staršev, stalna zaposlitev, poroka in starševstvo), ki so trajali v družbah zahodnega tipa približno od začetka pubertete do dvajsetih let. Navedene spremembe so pripeljale do podaljšanega obdobja med mladostništvom in odraslostjo z različnimi nelinearnimi, heterogenimi in diferenciranimi prehodi v odraslost. Tako mladi ob koncu najstniških in v svojih dvajsetih letih niso več mladostniki, niso pa še prevzeli odraslih vlog (Arnett, 2000; Puklek Levpušček in Zupančič, 2010; glej tudi Zupančič, 2011). Mnogi se izobražujejo, občasno delajo, čakajo na primerno zaposlitev, živijo s starši, oblikujejo občasne ali razmeroma stalne partnerske odnose, se začasno preselijo z doma staršev in se vrnejo nazaj, preizkušajo različne vzorce in sloge življenja ipd. Podobno kot Schlegel in Barry (1991) Arnett (2015) zaključuje, da je prehod v odraslost predvsem kulturni pojav, saj obstaja le v družbah, ki mladim dovoljujejo in omogočajo odlaganje odraslih socialnih vlog in odgovornosti v njihova dvajseta leta.

Postopno podaljševanje povprečne starosti ob prevzemanju odraslih socialnih vlog se je povezovalo tudi s spremembami v družbenih pričakovanjih do mladih, z družbenimi normami in vrednotami. Tako je denimo nestabilnost mladih na področju njihove nastanitve (doma pri starših, s partnerjem, s sostanovalci ipd.), zaposlovanja in partnerskih odnosov v njihovih dvajsetih letih postala starostno normativna. Prav tako je v nekaterih deželah (npr. v sredozemskih) podpora in opora družine v posameznikova trideseta leta postala normativna, sprejemljiva ali celo želena, v drugih deželah je postalo sprejemljivo dolgotrajno partnerstvo brez sklenitve formalne zveze, otrok ali drugih obvez (npr. v vzhodnoevropskih deželah). Vse bolj sprejemljivo je postalo podaljšano bivanje mladih na domu prvotne družine in ponovna vrnitev po odselitvi (manj sicer v severnoevropskih in anglosaških deželah), predpisovanje kontracepcije mladostnicam brez soglasja njihovih staršev v deželah s konservativnim odnosom do spolnega vedenja ipd. Arnett je tudi predpostavil razlike med deželami v odvisnosti od usmerjenosti k vrednotam individualizma in kolektivizma (Arnett in Taber, 1994). Na podlagi predpostavke, da se v različnih družbeno-kulturnih kontekstih prehodi v odraslost razlikujejo, so raziskovalci preučili vzorce prehoda v odraslost v različnih deželah in kulturno-geografskih regijah ter opisali različne modele doseganja odraslosti. Ti modeli nakazujejo tako podobnosti kot tudi razlike v vzorcih prevzemanja odraslih socialnih vlog. V prvem delu tega poglavja predstavlja vzorce prehoda v odraslost po evropskih regijah s posameznimi primeri v izbranih deželah.

Arnettov naslednji argument za potrebo po opredelitvi novega razvojnega obdobja je dejstvo, da se imajo mnogi mladi v postmodernih družbah ob koncu najstniških

let in v svojih dvajsetih letih za odrasle v enih vidikih, v drugih pa ne (avtor navaja, da se zaznavajo kot „nekje vmes“). Poleg tega je preučil, kaj mladi posamezniki s svojega gledišča štejejo za pomembno pri doseganju odraslosti (Arnett, 2000, 2001). V ta namen je oblikoval listo kriterijev, ki upošteva sociološke, antropološke in psihološke vidike odraslosti. S psihološkega vidika odraslost opredeljuje psihosocialna zrelost in s samostojnostjo (avtonomnostjo) povezani kriteriji, kot so psihološka osamosvojenost v odnosu do staršev, oblikovanje enakovrednih odnosov s starši, prevzemanje odgovornosti za lastna dejanja in neodvisno odločanje. Kriteriji doseganja odraslosti, ki jih je predlagal Arnett (2001), in subjektivna pomembnost teh kriterijev za opredelitev odraslosti so spodbudili mnoge raziskovalce k preučevanju zaznanih (subjektivnih) kriterijev v več deželah. Ker je avtor razvijal svojo teorijo z vidika mladih v ZDA, se je pojavilo vprašanje, ali njegove ugotovitve in razlage veljajo tudi za posameznike v Evropi. Zato v drugem delu tega poglavja opisuje in primerjava samozaznani razvojni položaj mladih na prehodu v odraslost, spoznanja o drugih razlikovalnih značilnostih tega obdobja kot jih je opredelil Arnett (2000; tj. identitetno raziskovanje, osredotočenost nase, zaznavanje mnogih možnosti/optimizem in nestabilnost) ter pomembnost različnih kriterijev, ki v pojmovanjih posameznikov opredeljujejo odraslost (subjektivni kriteriji odraslosti).

## 1.2 Prehod v odrasle socialne vloge v različnih evropskih regijah

Čeprav je na splošno v Evropi univerzalno odlaganje starševstva v kasnejšo starost (v pozna dvajseta ali zgodnja trideseta leta) in majhno število otrok v mladih družinah, to ne implicira homogenizacije drugih vidikov prehoda v odraslost (Douglass, 2007). Številni avtorji (npr. Buhl in Lanz, 2007; Douglass, 2007; Iacovou, 2002; Kuhar, 2007; Petrogiannis, 2011; Žukauskiene, 2016) tako med evropskimi regijami kot tudi med posameznimi evropskimi deželami navajajo nekatere razlike v prehodih, ki so predvidoma pogojene z družbeno-kulturnimi razlikami (v tradiciji, običajih, normah, ki se na različne načine kombinirajo z evropskimi integracijskimi procesi in posledicami ekonomske ter kulturne globalizacije, vključno z nedavno ekonomsko recesijo), razlikami v institucionalni, socialni in ekonomski politiki posameznih dežel, ki odražajo razlike v regionalnih sistemih socialne blaginje (blaginjskih režimih). Temeljne razlike v procesu doseganja odraslosti, tako z vidika objektivnih pokazateljev (npr. prevzemanje odraslih socialnih vlog, odselitev od doma staršev) kot tudi subjektivnih značilnosti (npr. zaznavanje lastnega razvojnega položaja, pojmovanja odraslosti) bova predstavili v okviru sredozemskega, srednjeevropskega, severnoevropskega

(nordijskega), vzhodnoevropskega (postkomunističnega) in anglosaškega sistema (Douglass, 2007; Esping-Andersen, 1999), čeprav lahko blaginjske režime uporabljamo le kot prvo usmeritev pri pojasnjevanju raznolikosti prehodov (Kuhar, 2007).

*Sredozemski vzorec* (subprotektivni) prehoda v odraslost temelji predvsem na družinskem sistemu blaginje in se na splošno kaže v Italiji (Bonino in Cattelino, 2012; Buhl in Lanz, 2007; Lanz in Tagliabue, 2007), Španiji (Arias in Hernández, 2007), Grčiji (Petrogiannis, 2011), na Portugalskem (Mendonça, Andrade in Fontaine, 2009; Saraiva in Matos, 2016) pa tudi v Sloveniji (npr. Kuhar in Reiter, 2014; Zupančič, Komidar in Puklek Levpušček, 2014). Prehod v odraslost namreč poteka v posameznikovi prvotni družini, v kateri se postopno in v kontekstu sodelovanja med generacijama preoblikujejo odnosi med družinskimi člani (npr. Scabini, Marta in Lanz, 2006). Ker država mladim na prehodu v odraslost nudi malo podpore, je družina zanje glavni materialni, čustveni in bivanjski podporni sistem (Buhl in Lanz, 2007; Saraiva in Matos, 2016; Scabini, 2000). Za mlade je značilno zelo dolgo obdobje izobraževanja (v primerjavi z vrstniki v več drugih delih Evrope ga pozno zaključijo), kasno zaposlovanje (zlasti stalna zaposlitev), visok odstotek nezaposlenosti, večja prekarnost dela, pozna odselitev od doma staršev, poroka ali partnerska skupnost in starševstvo (Douglass, 2007; Mendonça idr., 2009; Vogel, 2002) oz. prevzemanje odraslih socialnih vlog nasploh. Kasno odselitev otrok od doma njihova prvotna družina pričakuje in navadno ugodno sprejema (npr. Douglass, 2005; Mendonça in Fontaine, 2013), kar naj bi prispevalo k zadovoljnim odnosom med generacijama staršev in otrok, predvidoma tudi zato, ker se pričakovanja staršev ujemajo z normativnimi podatki o tem, kdaj naj bi mladi v njihovi deželi prevzeli vloge odraslih. C. B. Douglass (2007) kot značilnost sredozemskega sistema blaginje navaja tudi izjemno »prijazni« sistem terciarnega izobraževanja, ki študentom omogoča veliko možnosti za ponavljanje izpitov in letnikov ter različne druge ugodnosti. Podobno situacijo glede izobraževanja mladih v Sloveniji ugotavljajo avtorji raziskave Mladina 2013 (CEPYUS in FES, 2014), ki zaključujejo, da slovenski srednješolci in študenti zaznavajo izobraževanje kot prijazno in ne zelo zahtevno. Poleg tega, da je izobraževanje (razen izjemoma) brezplačno, imajo dijaki in študenti mnogo socialnih ugodnosti, dovolj časa za izven šolske/študijske dejavnosti in priložnostno (študentsko) delo.



Preglednica 1.1: Statistični podatki o povprečni starosti doseganja objektivnih kriterijev odraslosti v izbranih deželah s sredozemskim vzorcem prehoda v odraslost

Dežela	Odselitev od doma staršev <sup>e</sup>	Starost ob prvi poroki <sup>d1</sup>	Starost žensk ob rojstvu prvega otroka <sup>e2</sup>	% starih od 20 do 24 let v terciarnem izobraževanju <sup>a</sup>	% zaposlenih s terciarno izobrazbo po starosti <sup>b</sup>	% nezaposlenih po starosti <sup>f</sup>
	moški ženske	moški ženske			20–24 let 25–29 let	20–24 let 25–29 let
Grčija	30,4 27,8	33,2 30,1	30,2	39,2	43,3 60,3	46,2 33,8
Španija	30,4 28,3	34,9 32,7	30,7	38,5	44,3 70,5	41,4 25,6
Italija	31,3 29,0	ni podatka 27,9 <sup>d2</sup>	30,8	30,8	23,3 52,7	35,1 21,9
Portugal- ska	29,9 28,2	31,9 30,2	29,5	29,2	39,2 77,4	26,1 15,4
Slovenija	29,2 27,1	32,3 30,0	28,7	48,3	49,9 72,7	15,6 14,3

Opomba. Eurostat (2017a do f).

Iz preglednice 1.1 je razvidno, da se posamezniki v izbranih sredozemskih deželah v povprečju zelo pozno odselijo od doma prvotne družine, ženske v povprečju leto ali dve kasneje rodijo prvega otroka in se v nekaterih deželah poročijo nekoliko kasneje, kot rodijo prvega otroka. V primerjavi s štirimi izbranimi deželami s sredozemskim vzorcem prehoda v odraslost je odstotek nezaposlenih v Sloveniji nižji, visok odstotek mladih se tudi izobražuje (enako velja v primerjavi z EU povprečjem, CEPYUS in FES, 2014). Podaljšano bivanje mladih s starši v sredozemskih deželah se ne povezuje le z manj ugodnimi ekonomskimi pogoji (npr. neugodni pogoji za zaposlovanje mladih, stagniranje ali zmanjšanje družinskega proračuna), temveč tudi s kulturo (tradicijo, navadami, običaji). Za sredozemske dežele je bolj kot za dežele v drugih regijah Evrope (Crocetti in Tagliabue, 2016; Negru, 2012; Saraiva in Matos, 2016) značilna povezanost med družinskimi člani, »kultura« izogibanja ekonomskemu tveganju (revščini ali vsaj poslabšanju materialnih pogojev življenja za mlade), zaščitniški odnos staršev do odraslih otrok, tako na materialni kot tudi na čustveno-socialni (npr. opora, razumevanje, zagotavljanje zasebnosti in osebne svobode) in instrumentalni ravni, kot so pomoč pri različnih opravilih, pospravljanje, pranje, kuhanje ipd. (za kar nekateri uporabljajo izraz »hotel mama«).

V deželah s subprotektivnim vzorcem prehoda se mladi (in njihovi starši) na splošno bolj izogibajo ekonomskemu tveganju in dlje preferirajo materialno in

čustveno-socialo varnost, ki jo dobijo na domu svoje prvotne družine. V deželah z bolj liberalnimi vzorci prehoda, še posebej v anglosaških deželah, je tveganje za revščino ali vsaj ekonomsko pomanjkanje pri mladih, ki živijo s starši, in tistimi, ki ne, sicer bistveno večje kot v sredozemskih deželah, vendar so izkušnje mladih z obdobjem ekonomskega tveganja v prvih sprejemljive, morda so celo zaželeni, in predstavljajo posebno vrsto iniciacije mladih. Mladi (in njihovi starši) v deželah z različnimi prehodi v odraslost se namreč med seboj razlikujejo v relativnem vrednotenju svobode (neodvisnosti) v primerjavi z varnostjo (Aassve, Iacovou in Mencarini, 2006) in si dolgo obdobje osebne svobode različno razlagajo. Medtem ko na primer Norvežani (Ravn, 2005) svobodo povezujejo zlasti z osebno neodvisnostjo od staršev (bivanjsko in ekonomsko), jo Španci pojmujejo kot odsotnost ekonomske in socialne odgovornosti, saj lahko v varnem kontekstu bivanja s starši (finančna varnost, instrumentalna, čustveno-socialna opora) počnejo, kar si želijo – se družijo, zabavajo, potujejo, preizkušajo različne dejavnosti in vloge (Douglass, 2005). Podobni španskim so bili tudi odgovori Slovencev (Čorić, 2016), v povprečju starih 23 let in pol (2/3 študentov). Nekateri so povedali, da si sicer želijo odseliti, vendar jim sočasno ustreza tudi »hotel mama«, da se lahko bolj posvečajo sebi. V povprečju so sicer poročali, da bi si želeli odseliti od doma staršev, če bi imeli za to objektivne možnosti, najpogosteje pa so kot razlog navedli svobodnejše življenje (podobno so menile njihove mame). Tisti, ki se ne bi želeli odseliti, pa so kot razlog navedli dobro razumevanje s starši, njihove mame pa negotovost in nesamostojnost svojega otroka na prehodu v odraslost.

V nemškem in francoskem jezikovnem okolju prehod v odraslost poteka v kontekstu t. i. *srednjeevropskega* oz. konservativnega sistema socialne blaginje, ki podpira družine, ne pa posameznikov, torej mlade preko podpore družini. V Franciji prehod in z njim povezan način mišljenja ter vrednote raziskovalci (Lannegrand-Willems, Sabatier in Brisset, 2012) prikazujejo kot nekje vmes med severno- in južnoevropskim. Podaljšani prehod v odraslost pa izkusijo skoraj vsi posamezniki, vendar med njimi obstajata dve skupini: tisti, ki končajo študij, živijo s starši in čakajo na primerno zaposlitev (50 % približno 6 let, 25 % več kot 10 let; glej tudi preglednico 1.2, v kateri je razviden visok odstotek nezaposlenih v primerjavi z Nemčijo in Avstrijo), in študenti, ki se zgodaj odselijo, vendar ostajajo finančno odvisni. Rezultati z delom udeležencev ( $N = 483$ ) reprezentativnega vzorca 22 000 "izvornih" Francozov in potomcev prve generacije priseljencev so pokazali različne vzorce prehodov v odraslost s posamezniki, starimi med 30 in 50 let, ki so podali biografske podatke o načinu bivanja, zaposlitvi, ustvarjanju lastne družine, dolžini izobraževanja in obdobjih ne/stabilne zaposlitve (Ferrari in Pailhé, 2017). Med temi vzorci sta bila najpogostejša dolgo obdobje

izobraževanja in samsko/partnersko življenje, kar odraža “nove” vzorce prehoda v odraslost. Manj kot tretjina posameznikov pa je poročala o standardnem poteku dogodkov (poroka, ki ji je sledilo starševstvo). Preostala dva vzorca prehodov v odraslost sta vključevala pozno odselitev mladih od staršev in zgodnje starševstvo ter nezaposlenost z zakasnitvijo/odsotnostjo doseganja enega ali več objektivnih označevalcev odraslosti.

Preglednica 1.2: *Statistični podatki o povprečni starosti doseganja objektivnih kriterijev odraslosti v izbranih deželah s srednjeevropskim vzorcem prehoda v odraslost*

Dežela	Odselitev od doma staršev <sup>e</sup>		Starost ob prvi poroki <sup>d1</sup>	Starost žensk ob rojstvu prvega otroka <sup>c2</sup>	% starih od 20 do 24 let v terciarnem izobraževanju <sup>a</sup>	% zaposlenih s terciarno izobrazbo po starosti <sup>b</sup>		% nezaposlenih po starosti <sup>f</sup>	
	moški	ženske	moški			ženske	20–24 let	25–29 let	20–24 let
Nemčija	24,4	33,6	29,5	29,3	71,5	6,7	84,6	5,3	
	22,9	30,9			84,6				
Francija	24,7	ni podatka	28,5 <sup>c1</sup>	32,6	55,5	22,7	84,2	13,3	
	23,0	ni podatka			84,2				
Avstrija	26,3	32,6*	29,2	29,3	66,1	10,0	84,9	7,0	
	24,2	30,3*			84,9				

*Opomba.* Eurostat (2017a do f), \*Statistik Austria (2017).

V Avstriji in Nemčiji specifični sistem izobraževanja ohranja razlike v socialnem položaju družin z zgodnjo diferenciacijo šolanja v poklicne programe (odločitve o usmerjanju v določeno poklicno usposabljanje in delo ali študij) (Dreher, Sirsch in Strobl, 2012). Delno so z navedenim povezani nekoliko drugačni vzorci prehoda v odraslost. Na splošno pa je odselitev mladih od doma staršev zgodnja v primerjavi s sredozemskimi deželami, vendar kasnejša kot v severnoevropskih, načini bivanja mladih, ki ne živijo s starši (npr. s prijatelji, partnerjem, samostojno v najetem stanovanju), pa so bolj raznoliki kot med mladimi v sredozemskih deželah (Douglass, 2007). Prav tako je obdobje med odselitvijo od staršev in poroko/izvenzakonsko skupnostjo ter rojstvom prvega otroka v povprečju daljše (Buhl, 2007), medtem ko je nezaposlenost mladih razmeroma majhna (preglednica 1.2). Nezaposlenost je med drugim (npr. zaradi povezanosti med sistemom izobraževanja in strukturo zaposlovanja) tudi krajša zaradi državne podpore nezaposlenim pri prekvalifikaciji in nadaljnjem izobraževanju.

Čeprav mladi Nemci pojmujejo zaposlitev, odselitev od doma staršev in oblikovanje trdne partnerske zveze kot osebno pomembne razvojne naloge v njihovih

dvajsetih letih, menijo, da je te naloge v sedanjem zgodovinskem času težje razrešiti kot pred desetletji (Seiffge-Krenke, 2016). Tako v Švici, Avstriji kot tudi v Nemčiji pa je med mladimi posamezniki upadla pomembnost oblikovanja lastne družine (Seiffge-Krenke, 2016; Sirsch idr., 2009). Avtorji, ki se ukvarjajo s preučevanjem prehoda v odraslost s psihološkega vidika, vzorec tega prehoda v srednjeevropskih deželah, kljub razlikam v sistemu socialne blaginje, uvrščajo kar v severnoevropski model (npr. Buhl in Lanz, 2007; Žukauskiene, 2016) na podlagi zgodnje odselitve od doma, raznolikosti načinov bivanja in razmeroma dolgega obdobja samostojnega življenja brez socialnih obvez (izven/zakonska skupnost, starševstvo).

*Severnoevropski vzorec* prehoda v odraslost v nordijskih deželah in na Nizozemskem se navezuje na socialnodemokratski sistem socialne blaginje (Iacovou, 2002), ki s privilegiji in pravicami (npr. štipendije, posojila, dodatki) nudi razmeroma veliko podpore s strani države mladim posameznikom in ne njihovim družinam. Tak sistem pri mladih spodbuja samostojnost, zanašanje nase in odgovornost ter jih obravnava kot neodvisne posameznike. Mladi v tem sklopu dežel se najhitreje odselijo od doma (preglednica 1.3), saj jim država omogoča različne finančne ugodnosti glede najema/nakupa stanovanja in nadomestila za nezaposlenost (Choroszewicz in Wolff, 2010). Vendar v zadnjih letih starost odselitve mladih od doma narašča zaradi težav na stanovanjskem trgu, zlasti v velikih mestih (Wängqvist in Frisén, 2016). Odstotek nezaposlenih mladih pa je razmeroma nizek (na Finskem nekoliko večji), vsaj v primerjavi s sredozemskimi deželami. Pogosto v obdobju med zaključkom srednje šole in začetkom študija mladi delajo, kar pozitivno prispeva k njihovemu blagostanju (Buhl, 2007), vendar zato z izobraževanjem zaključijo razmeroma pozno (Salmela-Aro, Sortheix in Ranta, 2016; Wängqvist in Frisén, 2016). Običajno po odselitvi od staršev bivajo nekaj časa sami, potem pa si delijo stanovanje s prijatelji, kolegi ali živijo s partnerjem še preden se zaposlijo (Douglass, 2007; Scabini, 2000), kar naj bi spodbujalo hitrost prehoda v odrasle vloge (Buhl, 2007). Mladi v deželah s severnoevropskim sistemom blaginje se stalno zaposlijo v sredini dvajsetih let (tj. zgodaj v primerjavi z drugimi evropskimi deželami), vendar kljub mladim prijazni socialni politiki povprečna starost ob prvi stalni zaposlitvi v zadnjih letih postopno narašča in povečuje zanašanje na starše (Wängqvist in Frisén, 2016).

Preglednica 1.3: Statistični podatki o povprečni starosti doseganja objektivnih kriterijev odraslosti v izbranih deželah s severnoevropskim vzorcem prehoda v odraslost

Dežela	Odselitev od doma staršev <sup>e</sup>	Starost ob prvi poroki <sup>d1</sup>	Starost žensk ob rojstvu prvega otroka <sup>e2</sup>	% starih od 20 do 24 let v terciarnem izobraževanju <sup>a</sup>	% zaposlenih s terciarno izobrazbo po starosti <sup>b</sup>	% nezaposlenih po starosti <sup>f</sup>
	moški	moški	moški		20–24 let	20–24 let
	ženske	ženske	ženske		25–29 let	25–29 let
Finska	22,8	33,4	28,8	34,8	76,5	15,9
	21,1	31,0			80,8	10,4
Švedska	20,8	36,2	29,2	26,5	62,0	13,9
	20,6	33,6			83,5	7,8
Nizozemska	24,5	33,3	29,7	39,0	72,2	8,4
	22,8	30,8			88,1	6,6
Danska	21,3	34,3	29,2	38,1	71,7	10,1
	20,7	31,9			79,6	9,4

Opomba. Eurostat (2017a do f).

Življenje v izven/zakonski skupnosti mladi v povprečju odložijo na začetek tridesetih let, ženske pa rodijo prvega otroka v povprečju leto ali dve prej. Najpogostejši razlog, ki ga npr. Norvežanke navajajo za kasno rojevanje otrok, je daljši čas, ki ga po svojem mnenju potrebujejo za neodvisno življenje in spoznavanje primerne partnerja (Ravn, 2005). Podobno navajajo Švedi obeh spolov, ki se v dvajsetih letih ne zaznavajo kot dovolj psihosocialno zrele za starševstvo in bi se pred tem radi ukvarjali še z mnogo drugimi stvarmi (se osredotočali nase), bili uspešni na pomembnih področjih svojega življenja in razvili stabilno partnersko zvezo. Hkrati navajajo, da si želijo postati starši, vendar še zdaleč ne sredi dvajsetih let (Wångqvist in Frisé, 2016). Podobno odgovarjajo tudi mladi Slovenci, ki živijo v bistveno drugačnih socioekonomskih razmerah oz. blaginjskem sistemu (Kuhar, 2007). Mladi Skandinavci v srednjih dvajsetih letih živijo s partnerjem/partnerko (npr. Salmela-Aro idr., 2016), v zgodnjih tridesetih letih pa v izvenzakonski skupnosti, kar jim daje enake legalne pravice kot poročenim. Tudi otroke imajo pogosto v taki skupnosti (več kot polovica parov na Norveškem in Švedskem, ni pa to običajno na Nizozemskem; Douglass, 2007), kar jih razlikuje zlasti od vrstnikov v sredozemskih deželah (razen Slovenije, kjer je izvenzakonska skupnost razmeroma pogosta in v družbi ugodno sprejeta). Prav tako je za severnoevropske mlade družine značilno večje število otrok (rojenih v zakonski/partnerski skupnosti) kot na primer za sredozemske.

V deželah s *postkomunističnim* sistemom socialne blaginje so bile med leti prehoda v tržno gospodarstvo opazne številne spremembe v prehodih in načinih

življenja mladih. V komunističnem sistemu so se mladi zgodaj poročili in imeli prvega otroka, nezaposlenost je bila majhna, prav tako stanovanjski problem, sistem zdravstvenega varstva urejen, poskrbljeno je bilo za plačan porodniški dopust in druge oblike državne podpore družinam. Država je tudi subvencionirala varstvo malčkov in predšolskih otrok (delno ali v celoti), saj je bila zaposlitev žensk za polni delovni čas že takrat običajna praksa. V obdobju postkomunizma je bil zlasti opazen hiter porast povprečne starosti mladih ob sklenitvi zakonske zveze in rojstvu prvega otroka ter odstotka nezaposlenih. S prehodom v tržno gospodarstvo so se ugodnosti, kot so bile vzgojno-izobraževalno varstvo otrok, bivanjska namestitve in druge neposredne materialne ugodnosti za družine, pomembno znižale (Gal in Kligman, 2000), zmanjšala se je socialna varnost in porasla potrošniška usmerjenost, rodnost pa je upadla. Postopno so mladi vse dlje odlašali s poroko in starševstvom ter raziskovali in preizkušali karijerne možnosti v novem gospodarskem sistemu. Mnogi so iskali boljše ekonomske priložnosti tudi v tujini. Tako je prehod v teh deželah postajal vse bolj podoben prehodu v drugih delih Evrope (Nash, 2005). Kot je razvidno iz preglednice 1.4, je v postkomunističnih deželah odselitev od doma staršev razmeroma pozna, vendar zgodnejša kot v sredozemskih, starševsko vlogo ženske prevzamejo v povprečju nekoliko prej (v poznih dvajsetih letih), se odselijo od staršev nekaj let preden se poročijo, v povprečju pa rodijo prvega otroka po odselitvi od doma prvotne družine. V izbranih deželah povprečja tudi kažejo, da se poročijo in rodijo podobno stare, na Madžarskem pa se poročijo kasneje.

Preglednica 1.4: *Statistični podatki o povprečni starosti doseganja objektivnih kriterijev odraslosti v izbranih deželah s postkomunističnim vzorcem prehoda v odraslost*

Dežela	Odselitev od doma staršev <sup>e</sup>		Starost ob prvem rojstvu prvega otroka <sup>c2</sup>	% starih od 20 do 24 let v terciarnem izobraževanju <sup>a</sup>	% zaposlenih s terciarno izobrazbo po starosti <sup>b</sup>		% nezaposlenih po starosti <sup>f</sup>	
	moški	ženske			20–24 let	25–29 let	20–24 let	25–29 let
Poljska	29,2	29,3	27,0	40,6	52,1	16,3		
	26,8	26,9			84,9	8,1		
Romunija	30,3	30,3	26,3	28,0	43,8	18,0		
	25,8	26,8			84,2	9,0		
Češka	27,7	31,6	28,2	36,6	39,9	9,2		
	24,9	28,8			76,9	5,5		
Madžarska	28,9	32,0	27,9	26,7	68,0	11,5		
	26,3	29,2			82,3	6,3		

*Opomba.* Eurostat (2017a do f).

V postkomunizmu so se v primerjavi z obdobjem komunizma spremenila tudi družbena pričakovanja, norme in vrednote v odnosu do mladih. Na Češkem so, denimo, posameznikova dvajseta leta postala cenjena kot življenjsko obdobje osebne svobode, v katerem mladi lahko delajo, potujejo in študirajo, odlagajo pa medosebne obveze kot so poroka in starševstvo. To se verjetno odraža tudi v naraščajoči starosti prevzemanja odraslih socialnih vlog. Samsko življenje in občasno delo ob iskanju možnosti za ugodno zaposlitev ter izobraževanje/poklicno izpopolnjevanje je postalo del globalne kulture mladih in ima več skupnega s slogom njihovih starostnih vrstnikov v zahodni Evropi in severni Ameriki kot s slogom življenja in prehoda v odraslost v komunistični preteklosti njihovih staršev. Slednji tudi podpirajo podaljšan čas raziskovanja in preizkušanja možnosti pri svojih otrocih na področju dela in partnerskih odnosov, kar naj bi predstavljalo vrsto preudarnega odziva na nove in negotove ekonomske razmere. Prav tako starši spodbujajo svoje otroke k potovanjem in spoznavanju sveta, ki so bili njim in njihovim staršem v preteklosti nedosegljivi (Nash, 2005).

Med različicami prehodov v odraslost avtorji (npr. Arnett, 2016; Douglass, 2007) navajajo še anglosaškega, povezanega z liberalnim sistemom blaginjskega režima, ki poudarja osrednjo vlogo trga. Država zagotavlja le minimalno blaginjo na podlagi prevladujoče ideologije o čim manjšem vplivu na trg in pomembnosti posameznikovega zanašanja nase. Mladi v *anglosaških deželah*, npr. v Združenem kraljestvu, v povprečju zgodaj zaključijo izobraževanje (čeprav udeležba v terciarnem izobraževanju stalno narašča), se odselijo od doma staršev (običajno si delijo najeto stanovanje z vrstniki/prijatelji), zgodaj bivajo s partnerjem/partnerko in se poročajo vse kasneje (npr. leta 2012 ženske v povprečju pri 30 in moški pri 32 letih; Robinson, 2016). Vendar glede terciarnega izobraževanja in odselitve od doma staršev mladi niso deležni pomoči države, tako kot njihovi vrstniki v severnoevropskih deželah, niti ne tolikšne družinske podpore kot npr. v sredozemskih deželah. Poleg tega je v primerjavi z drugimi evropskimi deželami, kljub splošnemu trendu k odlaganju starševstva v Združenem kraljestvu (povprečna starost žensk ob rojstvu prvega otroka je bila leta 2010 28 let; Robinson), odstotek mladostniških nosečnosti še vedno bistveno višji (podobno je v ZDA) (Douglass, 2007; Robinson, 2016). V skladu z navedenim tudi višji odstotek mladih živi v revščini, prehod v odraslost v Združenem kraljestvu pa bolj obstaja za mlade višjih socialno-ekonomskih razredov kot za mlade nižjih oz. revnejših slojev, ki zgodaj prevzemajo odgovornosti odraslih (npr. najstnice z lastnim otrokom, zaposlitev zaradi finančne nezmožnosti nadaljnega izobraževanja) in tako ne izkusijo osebne svobode, raziskovanja in preizkušanja različnih možnosti, ukvarjanja s samim seboj, značilnega za mnoge njihove starostne vrstnike (npr. Arnett, 2016; Robinson, 2016).

Podobno kot C. B. Douglass (2007) lahko povzameva, da se mladi na prehodu v odraslost tudi v različnih evropskih regijah na raznovrstne načine spoprijemajo z nekaterimi ekonomskimi pogoji, ki lahko vplivajo na njihovo zaznavanje obdobja kot nestabilnega. Nestabilnost pa je ena izmed glavnih značilnosti prehoda v odraslost v ZDA, kjer je Arnett razvijal svojo teorijo o novem razvojnem obdobju. V severni Evropi država omogoča mladim ekonomsko blagostanje v obdobju, ko se izobrazujejo, raziskujejo možnosti zaposlitve in partnerske odnose, v sredozemskih (vključno s Slovenijo) in vzhodnoevropskih deželah ima prvotna družina podobno funkcijo, saj mladim zagotavlja bivališče, finančno in čustveno-socialno oporo vse v njihova trideseta leta. Dalje je v Franciji, Nemčiji in Avstriji (uvrščeni v srednje-evropski sistem socialne blaginje in glede vrednotne usmeritve družbe med severnoevropska in južnoevropska kulturna okolja) izobraževalni sistem organiziran in neposredno povezan s strukturo zaposlovanja, zato imajo mladi po eni strani manj možnosti raziskovanja na poklicnem področju, po drugi strani pa izkusijo manj težav, povezanih z ekonomsko nestabilnostjo. V severnoevropskih in anglosaških deželah si mladi, kljub morebitnim ekonomskim tveganjem, prej prizadevajo doseči neodvisnost od prvotne družine in izražajo močno potrebo po navzven opaznem samostojnem delovanju. Mnogi v drugih delih Evrope pa imajo dovolj svobode za svoje samostojno delovanje, tudi če živijo s starši, s katerimi imajo razmeroma tesne odnose, morda nekatere družinske obveze, vendar niti sami (niti njihovi starši) ne vidijo nobenega razloga, da bi se mladi odselili od doma, pač pa oboji na splošno menijo, da jim tako življenje ustreza.

### 1.3 Razlikovalne značilnosti razvojnega obdobja prehoda v odraslost in subjektivni kriteriji odraslosti v izbranih deželah evropskih regij

Arnett (2004, 2015; glej tudi Zupančič, 2011) prehod v odraslost opredeljuje s petimi značilnostmi, po katerih se to razvojno obdobje razlikuje od drugih obdobj, in sicer ga opisuje kot obdobje: (i) *raziskovanja identitete*, v katerem mladi poskušajo ugotoviti, "kdo so", iščejo informacije o različnih življenjskih možnostih (zlasti na področju ljubezenskih odnosov, dela in svetovnega nazora) oz. možnih življenjskih poteh, ki bi jim ustrezale, ter te možnosti tudi preverjajo z vpletanjem v ustrezne dejavnosti in vloge; (ii) *nestabilnosti* na različnih področjih življenja (npr. na bivanjskem področju, ko živijo doma, začasno v istem ali drugem kraju kot njihovi starši v najetem stanovanju z vrstniki, s partnerjem ali sami, se spet selijo nazaj domov); (iii) *osredotočenosti nase*, ko imajo malo družbenih obvez (npr. zakonska/partnerska skupnost, starševstvo), (iv) "*nekje vmes*", ko se posamezniki ne opredeljujejo niti kot mladostniki, niti kot odrasli; in (v)



*velikih možnosti/optimizma*, v katerem zaznajo, da imajo v svoji prihodnosti veliko različnih možnosti in priložnosti ter pričakujejo, da bodo lahko uresničili svoje ambicije in pozitivna pričakovanja, dosegli več in bolje kot je to uspelo generaciji njihovih staršev (glej tudi poglavje *Challenges Regarding the Concept of Emerging Adulthood* v tej knjigi). Reifman, Arnett in Colwell (2007) so oblikovali *Inventar dimenzij prehoda v odraslost* (Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood; IDEA) s petimi dimenzijami, ki izhajajo iz opredelitve navedenih razlikovalnih značilnosti tega obdobja. Pripomoček je dostopen na [http://www.webpages.ttu.edu/areifman/IDEA\\_instrument.htm](http://www.webpages.ttu.edu/areifman/IDEA_instrument.htm) in je preveden v več jezikov, med njimi tudi v slovenščino (dostopen na Katedri za razvojno psihologijo, Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani). Rezultate, ki so jih dosegli mladi na prehodu v odraslost, predstavlja v preglednicah od 1.5 do 1.9 ter v pripadajočih opisih teh preglednic.

Da bi ugotavljal, kolikšno pomembnost posamezniki v različnih deželah pripisujejo značilnostim, ki opredeljujejo odraslost, je Arnett (npr. 2001; glej tudi Zupančič in Puklek Levpušček, 2011) sestavil listo *Pojmovanje prehoda v odraslost* (Conception of the Transition to Adulthood; CTA) z različnimi psihološkimi, sociološkimi in antropološkimi kriteriji odraslosti, ki jih je združil v širše pomenke kategorije. Kasneje so raziskovalci (npr. Badger, Nelson in Barry, 2006; Maysless in Scharf, 2003; Nelson, Padilla-Walker, Carroll, Madsen, Barry in Badger, 2007) njegovo listo prilagodili (spremenili postavke in/ali nekatere dodali). Zato nekoliko različne oblike CTA vključujejo imenske različice kategorij (lestvic), s katerimi ocenjujemo pomembnost, ki jo posamezniki pripisujejo posameznim pomenskimi sklopom kriterijev za doseganje odraslosti. Lestvica *Individualizem/neodvisnost/odnosna zrelost* meri odgovornost in neodvisnost (od staršev ali drugih odraslih), *Zmožnost skrbeti za družino* se nanaša na sposobnosti posameznika, da skrbi za svojo novo ustvarjeno družino, *Sledenje družbenim normam/odgovorno upoštevanje norm* vključuje izogibanje nelegalnemu in tveganeemu vedenju (zase in za druge). *Biološki prehodi* in s starostjo povezani *legalni/kronološki prehodi* zajemajo na primer sposobnost spočetja otroka/zanositi in doseganje polnoletnosti (povezane s posebnimi pravicami). *Prehodi v vlogah* vsebujejo kriterije s področja izobraževanja (zaključek), kariere (zaposlitev, ustalitev na poklicni poti) in družine (npr. poroka, starševstvo). Kategorijo *Drugo* (Arnett, 2001) je avtor kasneje preimenoval v *Soodvisnost* (Arnett, 2003) in vsebuje kriterije, povezane s sprejemanjem nekaterih dolgotrajnih socialnih obvez (glej tudi Zupančič in Puklek Levpušček, 2011). Tudi pojmovanja odraslosti, ki izhajajo iz rezultatov pri listi CTA v izbranih deželah po evropskih regijah, predstavlja v preglednicah od 1.5 do 1.9 in v besedilu k tem preglednicam.

*Sredozemske dežele*. Ugotovitve več empiričnih študij v sredozemskih deželah (preglednica 1.5), tj. v Grčiji (Petrogiannis, 2011), Španiji (Arias in Hernández, 2007), Italiji (Crocetti in Tagliabue, 2016; Piumatti, Giannotta, Roggero in Rabagliettietti, 2013; Tagliabue, Crocetti in Lanz, 2016), na Portugalskem (Mendonça idr., 2009; Saraiva in Matos, 2016) pa tudi v Sloveniji (Zupančič, Friedlmeier, Puklek Levpušček, Sirsch, Bruckner-Feld in Horvat, 2014; glej tudi Zupančič, 2011) kažejo, da srednje velik do velik odstotek (od 48 % do 86 %) mladih po 18. letu starosti zaznava svoj razvojni položaj kot „nekje vmes“ med mladostništvom in odraslostjo. Podobno sklepava glede drugih razlikovalnih značilnosti, čeprav podatki o strinjanju posameznikov z vsemi posamičnimi dimenzijami prehoda v odraslost (pri IDEA) v obravnavanih deželah niso predstavljeni. Pri slovenskih ( $N = 201$ ) in avstrijskih študentih ( $N = 210$ ), starih med 21 in 22 let, sta npr. U. Sirsch in J. Bruckner (2010) ugotovili, da se v povprečju vsaj delno strinjajo z opisom obdobja, v katerem so, kot časom identitetnega raziskovanja (še posebej z načrtovanjem svoje prihodnosti in oblikovanjem lastnih prepričanj ter vrednot). Pri seminarju iz predmeta Razvojnopsihološka diagnostika Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani pa so študenti 3. letnika psihologije z IDEA zbrali podatke pri 235 udeležencih, starih od 15 do 29 let. Mladostniki so obdobje, v katerem so, ocenili značilno nižje pri identitetnem raziskovanju, nestabilnosti, osredotočenosti nase in na druge, mladi v prvi polovici svojih dvajsetih let pa so se bolj strinjali s tem, da je to obdobje „nekje vmes“ in čas manjše osredotočenosti na druge kot mladi v drugi polovici svojih dvajsetih let.

S. Tagliabue in sodelavki (2016) so dalje s pristopom, osredotočenim na posameznike in z uporabo IDEA prepoznale skupine mladih Italijanov, ki se med seboj razlikujejo glede samozaznanega prehoda v odraslost. Opisale so naslednje skupine: (i) posamezniki z negativnimi izkušnjami tega obdobja, (ii) mladi s pozitivnimi izkušnjami, (iii) osredotočeni nase; (iv) posamezniki, ki ne opazijo nobenih sprememb oz. nimajo izkušenj z nobeno izmed petih značilnosti, (v) mladi, ki ne zaznavajo različnih možnosti in življenjskih poti v tem obdobju, in (vi) mladi, ki doživljajo obdobje kot prehodno.

Preglednica 1.5: *Prehod v odraslost v sredozemskih deželah – izbrane empirične študije v različnih deželah*

Dežela Vir	N	Starost	Vzorec	ZRP (%) da/delno/ ne	Razlikovne značilnosti (Reifman idr., 2007 ali različice)	Kriteriji odraslosti (najvišje ocene pri lestvicah – rang)	Kriteriji odraslosti (najvišje ocene pri postavkah – rang)
Grčija Petrogiannis (2011)	183	18–25 ( $M=22$ )	študenti	38/ 59/ 3	ni podatka	<ul style="list-style-type: none"> <li>neodvisnost (1)</li> <li>zmožnost skrbeti za družino (2)</li> <li>sledenje normam (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sprejemanje odgovornosti za lastna dejanja (1)</li> <li>neodvisno oblikovanje osebnih pričrnanj in vrednot (2)</li> <li>vzpostavljanje enakovrednega odnosa s starši (3)</li> </ul>
Galanaki in Leontopoulou (2017)*	784	18–28 ( $M=20$ )	študenti	16/ 71/ 13	močno strinjanje z identitetnim raziskovanjem, možnostmi/optimizmom, vmesnim obdobjem	<ul style="list-style-type: none"> <li>sledenje normam</li> <li>zmožnost skrbeti za družino</li> <li>finančna neodvisnost</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pri nobenem kriteriju &gt; 90 % strinjanje**</li> </ul>
Španija Arias in Hernández (2007)	360	16–34	študenti, bivši študenti, podiplomci	ni podatka	<i>IDEA</i> (razširjena; 7 faktorjev): strinjanje zlasti z nestabilnostjo, raziskovanjem, skrbmi in identitetnim odlogom	ni podatka	ni podatka
Zacharés, Serra in Torres (2015)*	347	18–30 ( $M_z=22$ ) ( $M_m=23$ )	raznolik	21/ 70/ 9	visoko strinjanje z veliko možnostmi in identitetnim raziskovanjem pri različnih skupinah	<ul style="list-style-type: none"> <li>psihološka zrelost (1)</li> <li>sledenje normam (2–3)</li> <li>finančna neodvisnost – zmožnost skrbeti za družino (2–3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sprejemanje odgovornosti za lastna dejanja (1)</li> <li>osebna in socialna odgovornost (2)</li> <li>več različnih (3)</li> </ul>

Dežela Vir	N	Starost	Vzorec	ZRP (%) da/dejno/ ne	Razlikovalne značilnosti (Reifman idr., 2007 ali različice)	Kriteriji odraslosti (najvišje ocene pri lestvicah – rang)	Kriteriji odraslosti (najvišje ocene pri postavkah – rang)
Italija Piumatti idr. (2013)	111	18–30 (M=26)	študenti, ki delajo	ni podatka	ni podatka	<ul style="list-style-type: none"> <li>zmožnost skrbeti za družino (1)</li> <li>odnosna zrelost (2)</li> <li>sledenje normam (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sprejemanje odgovornosti za lastna dejanja (1)</li> <li>varna spolnost (2)</li> <li>skrbeti za varnost družine (3)</li> </ul>
Crocetti in Tagliabue (2016)	1513	19–30 (M=24)	študenti, zaposleni	ni podatka	ni podatka	<ul style="list-style-type: none"> <li>zmožnost skrbeti za družino (4/10)</li> <li>sledenje normam (2/10)</li> <li>neodvisnost (2/10)</li> <li>prehod vlog (1/10)</li> </ul> <p>(v oklepajih število postavk, ocenjenih med prvih 10)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zmožnost finančnega vzdrževanja družine (1)</li> <li>sprejemanje odgovornosti za lastna dejanja (2)</li> <li>skrbeti za fizično varnost družine (3)</li> </ul>
Tagliabue idr. (2016)	1513	19–30 (M=24)	študenti, zaposleni	ni podatka	<p><i>IDEA</i> (krajka): raziskovanje identitete, nestabilnost, osredotočenost nase, položaj 'nekje vmes', veliko možnosti (v povprečju zmerno do močno strinjanje)</p> <p>6 skupin:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>negativne izkušnje</li> <li>pozitivne izkušnje</li> <li>osredotočanje nase</li> <li>brez sprememb</li> <li>pomanjkanje možnosti</li> <li>prehodno obdobje</li> </ol>	<p>Zelo pomembno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>odnosna zrelost (1)</li> <li>sledenje normam (2)</li> <li>prehod vlog (3) (pobne ocene pri 2 in 3)</li> </ul> <p>2 skupini:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>visoka pomembnost vseh kategorij</li> <li>nizka pomembnost vseh kategorij</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>odgovornost zase</li> <li>zaključek izobraževanja</li> <li>vozniški izpit</li> <li>stalna zaposlitev</li> <li>skrbeti za družino</li> <li>spoštovati zakone (kriteriji niso bili rangirani)</li> </ul>

Dežela Vir	N	Starost	Vzorec	ZRP (%) da/delno/ ne	Razlikovalne značilnosti (Reifman idr., 2007 ali različice)	Kriteriji odraslosti (najvišje ocene pri lestvicah – rang)	Kriteriji odraslosti (najvišje ocene pri postavkah – rang)
Portugalska Mendonça idr. (2009)	224	18–30	študenti	38/ 48/ 12	ni podatka	ni podatka	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sprejemanje odgovornosti za lastna dejanja (1)</li> <li>• neodvisno oblikovanje osebnih prepričanj in vrednot (2)</li> <li>• upad osredotočenosti nase (3)</li> </ul>
Slovenija Townshend, Gal- laway, Friedlmeier, Sirsch in Puklek Lepvušček (2009) Friedlmeier, Zupan- čič in Sirsch (2011) Puklek, Lepvušček in Zupancič (2010) Sirsch in Bruckner (2011)	201	18–27 (M=21)	študenti	12/ 86/ 3	identitetno raziskovanje, negativnost, osredotočenost nase, položaj 'vmes', veliko možnosti (povprečja kažejo strinjanje, razen za negativnost)	Zmožnost skrbeti za družino (1) Neodvisnost (2) Sledenje normam (3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sprejemanje odgovornosti za lastna dejanja/reproduk- tivna zmožnost žensk (1)</li> <li>• neodvisno oblikovanje osebnih prepričanj in vre- dnot (2)</li> <li>• vzpostavljanje enakovre- dnega odnosa s starši/ skrbeti za varnost družine – moški (3)</li> </ul>
Zupancič, Friedlmeier idr. (2014)						Doseženi kriteriji <sup>1</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sprejemanje odgovornosti za lastna dejanja (1)</li> <li>• izogibanje manjšim kaznivim dejanjem (2)</li> <li>• neodvisno oblikovanje osebnih prepričanj/vrednot (3)</li> </ul>	

*Opomba.* ZRP = samoznani razvojni položaj; da = počutim se odraslega/odraslo, delno = v nekaterih vidikih sem odrasla oseba, v drugih pa ne; ne = ne počutim se odraslega/odraslo; kriteriji odraslosti po kategorijah (lestvicah) so bili ocenjeni pri *Lisiti CTA* ali njenih različicah, udeleženci pa so ocenjevali raven subjektivne pomembnosti posameznih kriterijev (postavk) pri opredelitvi odraslosti.

\*Avtorji so uporabili prilagojene in nekatere nove postavke ter po faktorjski analizi lestvice poimenovali drugače kot Arnett. \*\* Avtorici večine kriterijev neodvisnosti nista upoštevali.

Kot je razvidno iz rezultatov v izbranih deželah (preglednica 1.5), subjektivna pomembnost upoštevanih kriterijev odraslosti nakazuje visoko pomembnost neodvisnosti/odnosne zrelosti, sledenja družbenim normam, zmožnosti skrbeti za družino in prehodu v odrasle socialne vloge, ki vključujejo tudi prehod v družinsko življenje. Za pojmovanje odraslosti je med mladimi na prehodu v odraslost torej najpomembnejša osebna neodvisnost, poudarjajo tudi vlogo novo ustvarjene družine, še posebej v Italiji (Lanz in Tagliabue, 2007), ter vedenje v skladu z legalnimi in družbenimi pravili. Pri slovenskih študentih je za pojmovanje odraslosti, poleg zmožnosti skrbeti za novo družino (za otroka, varnost družine, finančno vzdrževanje, vodenje gospodinjstva), izjemno pomembna tudi reproduktivna sposobnost žensk (bistveno manj pa moških), čeprav dejstvu, da ima nekdo lastnega otroka, ne pripisujejo pomembnosti pri opredeljevanju odraslosti (Zupančič in Puklek Levpušček, 2011). Med mladimi Slovenci prevladuje tudi pojmovanje, da je treba najprej doseči odraslost, v tem obdobju postopno ustvariti ugodne pogoje za družino in se šele pozneje odločiti za otroka (Kuhar, 2007).

V kontekstu dežel s *srednjeevropskim vzorcem prehoda v odraslost* predstavlja glavne ugotovitve več študij v Nemčiji in Avstriji, medtem ko primerljivih francoskih in švicarskih študij v dostopni literaturi nisva zasledili.

Izsledki v Nemčiji (Reitzle, 2006; 2007; Seiffge-Krenke, 2016; preglednica 1.6) kažejo predvsem dve temeljni značilnosti prehoda v odraslost. Mladi, ki sledijo različnim usmeritvam v izobraževanju zaznavajo to obdobje različno. Odstotki posameznikov, ki so že pred četrto stoletja menili, da so odrasle osebe, so se gibali v razponu od 41 % do 80 % (Reitzle, 2006, 2007), pri tem pa se je tako zaznaval nižji odstotek študentov kot neštudentov (Reitzle, 2006). Prav tako se v isti smeri razlikujejo poznejše generacije nemških študentov in neštudentov glede svojega strinjanja z drugimi značilnostmi, ki razlikovalno opredeljujejo prehod v odraslost (Seiffge-Krenke, 2016). Podobno kažejo rezultati študij v Avstriji (Gollubits, 2010; preglednica 1.7), kar se verjetno povezuje z dejstvom, da mladostniki v obeh deželah že razmeroma zgodaj izbirajo specifično usmeritev v izobraževanju. To se odraža tudi v zgodnji starosti zaposlitve, čeprav se tisti, ki se zaposlijo pri petnajstih letih, še dalje izobražujejo v šolah vse do 18. leta.

Preglednica 1.6: *Prehod v odraslost v Nemčiji – izbrane empirične študije*

Vir	N	Starost	Vzorec	ZRP (%) da/delno/ne	Razlikovalne značilnosti (Reifman idr., 2007 ali različice)	Subjektivna ocena odraslosti in (objektivni) kriteriji odraslosti
Reitzle (2006)	3171 (prečni podatki)	20–27 (M=24) (leta 1991 in 1996)	študenti in neštudenti (bivša Vzho- dna in Zaho- dna Nemčija; podatki Shel- lovih študij in dodatni podatki)	"odrasla oseba" (proti) „mladostnik“ in "nekaj drugega" (dihotomni pokazatelj)	ni podatka	<ul style="list-style-type: none"> <li>študenti: pojmovanje odraslosti ni po- vezano z (doseženim) prevzemanjem odraslih vlog</li> <li>neštudenti: pojmovanje odraslosti je povezano z (doseženim) prevzema- njem odraslih vlog</li> </ul>
Reitzle (2007)	2656/461 (prečni/ vzdolžni podatki)	18–29 (M=23) (Č1=1991)	študenti in neštudenti (bivša Vzho- dna in Zaho- dna Nemčija; podatki Shel- lovih študij in dodatni podatki)	Neštudenti se pogosteje zaznavajo odrasle kot študenti. sprememba ZRP v dveh letih: od 73 k 76 (napredek)	ni podatka	<p>Verjetnost ZRP odrasle osebe.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>napredovanje: <ul style="list-style-type: none"> <li>- z delom povezane značilnosti se ne povezujejo z napredovanjem ZRP</li> <li>- stabilno partnerstvo in starševstvo povečujeta verjetnost napredovanja ZRP</li> </ul> </li> <li>nazadovanje: <ul style="list-style-type: none"> <li>- prekinitve partnerstva ali obvez v tesnih odnosih povečujeta verjetnost nazadovanja v ZRP mladostništva</li> </ul> </li> </ul>
Seiffge- -Krenke (2016)	1475	M=24 SD=2,17	zaposleni, vajenci, štu- denti, neza- posleni (v povprečju 8 mesecev)	Študenti so najvišje ocenili identitetno raziskovanje, zaznane možnosti, nestabi- lnost in osredotočenost nase, nizko pa osredotočenost na druge; študenti so se pogosteje zaznali kot "nekje vmes" kot zaposleni in nezaposleni.	ni podatka	ni podatka

*Opomba.* ZRP = samozaznani razvojni položaj; Č1, 2 in 3 = čas merjenja v vzdolžni študiji.

Skladno z navedenim se subjektivno pomembni kriteriji odraslosti pri študentih v Nemčiji ne povezujejo z (doseženimi) prehodi v odrasle socialne vloge, pri mladih, ki ne študirajo, pa se. To lahko pomeni, da slednji prevzemanje odraslih socialnih vlog še vedno pojmujejo kot pomembne iniciacijske dogodke odraslosti (Reitzle, 2006). Reitzle (2007) je v Nemčiji dalje ugotovil, da se samozaznani razvojni položaj („nekje vmes“/nekaj drugega kot odraslost ali odraslost) lahko v posameznikovih dvajsetih letih spreminja (preglednica 1.6), pri čemer ima pomembno vlogo stabilno partnersko razmerje. Tudi v Sloveniji mladi, ki imajo partnerja, dosegajo značilno več drugih kriterijev odraslosti pri CTA, kot posamezniki brez stalnega partnerja (Zupančič, Komidar in Puklek Levpušček, 2014), zaposleni mladi pa pomembno več teh kriterijev kot študenti (Kerin, 2016). Dalje se mladi (med 23 in 24 let, študenti in zaposleni za krajši ter polni delovni čas) v ZDA, ki imajo otroka, značilno pogosteje pojmujejo kot odrasli, v primerjavi z njihovimi vrstniki, ki niso starši (Arnett, 2003), slovenski študenti-starši pa dosegajo značilno več kriterijev odraslosti kot študenti brez otrok (Marčec, 2012). Prav tako študenti v Avstriji, Sloveniji in ZDA, ki pričakujejo, da bodo pri zgodnejši starosti prevzeli odrasle vloge na produktivnem in reproduktivnem področju, dosegajo značilno več kriterijev odraslosti, kot njihovi vrstniki, ki te prehode pričakujejo pri kasnejši starosti (Zupančič, Friedlmeier idr., 2014). Sklenemo lahko, da imajo prehodi v odrasle socialne vloge, povezane s prevzemanjem obvez in odgovornosti do drugih, pa tudi njihova anticipacija, pomembno vlogo v samoopredelitvi mladih kot odraslih in v kriterijih odraslosti, ki jih že dosegajo.

Raziskovalni izsledki v Avstriji kažejo (Gollubits, 2010; Sirsch idr., 2009; Thun-Hohenstein, 2017; Zupančič, Friedlmeier idr., 2014; preglednica 1.7), da se zmeren do visok odstotek mladih počuti delno odrasle, tj. v nekaterih vidikih, v drugih pa ne (od 46 % do 78 %). Prav tako se visok odstotek Avstrijcev strinja z opisom lastnega razvojnega obdobja v smislu preostalih razlikovalnih značilnosti prehoda v odraslost, razen nestabilnosti/negativnosti (Gollubits, 2010; Sirsch idr., 2009). Kot najpomembnejše subjektivno pomembne kriterije, podobno kot posamezniki v drugih obravnavanih deželah (Skandinavci še nekoliko bolj poudarjajo osebno neodvisnost in večjo pomembnost pripisujejo izogibanju lažjim kaznivim dejanjem), Avstrijci navajajo sklope individualističnih kriterijev (neodvisnost), zmožnosti skrbeti za družino in sledenje družbenim normam/zakonom. Posamični kriterij odraslosti, ki kot subjektivno pomemben v Avstriji izstopa, je raba kontracepcije pri spolno dejavnih posameznikih, ki (še) ne želijo imeti lastnih otrok (Sirsch idr.). Prav tako v primerjavi s 85 % slovenskih študentov in še nižjim odstotkom njihovih vrstnikov v ZDA 95 % avstrijskih študentov navaja, da so ta kriterij dosegli (Zupančič, Friedlmeier idr., 2014).



Preglednica 1.7: *Prehod v odraslost v Avstriji – izbrane empirične študije*

Vir	N	Starost	Vzorec	ZRP (%) da/delno/ ne	Razlikovalne značilnosti (Reifman idr., 2007 ali različice)	Kriteriji odraslosti (najvišje ocene pri lestvicah - rang)	Kriteriji odraslosti (najvišje ocene pri postavkah - rang)
Sirsch, Dreher, Mayr in Willinger (2009)	317	20-29 (M=23)	raznolik (glede ravni in smeri izo- braževanja, zaposleni)	38/ 55/ 7	močno strinjane s štirimi značilnostmi, zmerno z negativnostjo	<ul style="list-style-type: none"> <li>neodvisnost (1)</li> <li>zmožnost skrbeti za družino (2)</li> <li>sledenje normam (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sprejemanje odgovornosti za lastna dejanja (1)</li> <li>neodvisno oblikovanje osebnih prepričanj in vrednot (2)</li> <li>raba kontracepcije (3)</li> </ul>
Townshend idr. (2009)	210	18-27 (M=22)	študenti	17/ 78/ 5	identitetno raziskovanje, negativnost, osredotočenost nase, položaj 'vmes', veliko možnosti (v povprečju strinjane, razen za negativnost)	<ul style="list-style-type: none"> <li>neodvisnost (1)</li> <li>zmožnost skrbeti za družino (2)</li> <li>sledenje normam (3)</li> </ul>	
Friedlmeier idr. (2011)							
Sirsch in Bruckner (2011)							
Zupančič, Friedlmeier idr. (2014)							
						Doseženi kriteriji <sup>1</sup> :	
						<ul style="list-style-type: none"> <li>sprejemanje odgovornosti za lastna dejanja (1)</li> <li>raba kontracepcije (2)</li> <li>izogibanje vožnji v vinjenem stanju (3)</li> </ul>	
						<sup>1</sup> 20 postavk, pri katerih so študenti označili, da so dosegli kriterij (rang)	
Thun- Hohenstein (2017)	590	18-29 (M=24)	študenti	37/ 57/ 6	ni podatka	<ul style="list-style-type: none"> <li>ni podatka</li> </ul>	
Gollubits (2010)	239	18-25 (M=22)	študenti, zgodaj zaposleni	51/ 46/ 3	študenti so višje ocenili vse značilnosti, razen negativnosti, kot zaposleni	<ul style="list-style-type: none"> <li>neodvisnost (1)</li> <li>zmožnost skrbeti za družino (2)</li> <li>sledenje normam (3) – zaposleni mu pripisujejo več pomembnosti kot študenti</li> </ul>	

*Opomba:* ZRP = samozaznani razvojni položaj; da = počutim se odraslega/odraslo, delno = v nekaterih vidikih sem odrasla oseba, v drugih pa ne; ne = ne počutim se odraslega/odraslo; kriteriji odraslosti po kategorijah (lestvicah) so bili ocenjeni z Listo CTA ali njenimi različicami, udeleženci so ocenjevali raven subjektivne pomembnosti posameznih kriterijev (postavk) pri opredelitvi odraslosti; raba kontracepcije se nanaša na spolno dejavnost osebe, ki ne želi spočiti otroka; izogibanje vožnji v vinjenem stanju se nanaša na voznika motornega vozila.

Avtorji študij v izbranih *severnoevropskih deželah* (vključno z Nizozemsko; Hill, Lalji, van Rossum, van der Geest in Blokland, 2015), tj. na Finskem (Fadjukoff, Kokko in Pulkkinen, 2007; Salmela-Aro, Sortheix, in Ranta, 2016), Švedskem (Wängqvist in Frisé, 2016; Westberg, 2004) in na Danskem (Arnett in Padilla-Walker, 2015) ugotavljajo, da se mladi kljub zgodnjemu bivanjskemu osamosvajanju v kontekstu posebnega sistema socialne blaginje, ki tako osamosvajanje omogoča, spremljajočimi družbenimi normami, individualistično usmerjenimi pričakovanji in vrednotami družbe (npr. neodvisnost, zanašanje nase), strinjajo z značilnostmi, ki razlikujejo dvajseta leta od odraslosti (preglednica 1.8). Podobno kot poročajo avtorji v Italiji (Tagliabue idr., 2016), Nemčiji (npr. Reitzle, 2016), Združenem kraljestvu (Robinson, 2016) in na Češkem (Macek idr., 2016) tudi v severnoevropskih deželah obstajajo skupine mladih z različnimi vzorci prehoda in z nekoliko različnimi subjektivnimi pojmovanji lastnega razvojnega položaja ter odraslosti. Predpostavlja, da bi najverjetneje skupine z nekoliko drugačnimi vzorci objektivnih in subjektivnih pokazateljev prehoda v odraslost našli tudi v različnih drugih evropskih deželah, za katere pa v dostopni literaturi nisva našli objavljenih znanstvenih študij.

Na Finskem in v drugih severnoevropskih deželah mladi opazno prej dosegajo objektivne označevalce odraslosti z izjemo reproduktivnih prehodov kot v deželah drugih evropskih regij (zlasti v sredozemski) (preglednice 1.1 do 1.4), prav tako Finci subjektivno pričakujejo (Salmela-Aro idr., 2016), da bodo prej (v zgodnejši starosti) dosegli vrsto objektivnih prehodov (npr. se odselili z doma staršev, zaključili s formalnim izobraževanjem, se zaposlili). V Sloveniji so denimo študenti v povprečju pričakovali, da se bodo zaposlili pri približno 26. letih in v Avstriji pri 27. letih (Zupančič idr., 2014), na Finskem pa (resda ne le študenti, ki so pričakovali zaključek študija pri približno 24. letih) v drugi polovici 23. leta, medtem ko so odselitev od doma v povprečju pričakovali pri 19. letih (Salmela-Aro idr., 2016). Retrospektivna poročila odraslih Fincev o objektivnih prehodih v njihovem življenju z metodo *Koledarja življenjske zgodovine* (Fadjukoff idr., 2007; preglednica 1.8) v primerjavi s temi prehodi v zadnjih nekaj letih (preglednica 1.3) in subjektivno pričakovanimi prehodi pri mladih na prehodu v odraslost (Salmela-Aro idr., 2016) nakazujejo razlike med starejšimi in poznejšimi generacijami s trendom zakasnite doseganja objektivnih označevalcev odraslosti pri poznejših generacijah (podobno kot v drugih evropskih deželah). Čeprav je izsledke študij z različnimi generacijami treba razlagati s pridržki zaradi razlik v sestavi vzorcev in v metodah ocenjevanja, populacijski statistični podatki o objektivnih označevalcih odraslosti kažejo v isto smer.

Preglednica 1.8: Prehod v odraslost v severnoevropskih deželah – izbrane empirične študije na Finskem, Švedskem, Nizozemskem in Danskem

Dežela Vir	N	Starost	Vzorec	ZRP (%) da/delno/ne	Razlikovalne značilnosti (Reifman idr., 2007 ali razli- čice)	Objektivni/subjektivni kriteriji odraslosti
Finska Fadju- koff idr. (2007)	189	27 (rojeni 1959)	raznolik (Jyväskylä vzdolžna študija osebnostnega in socialnega razvo- ja, JYLS)	75/14 <sup>2</sup> /11 <sup>3</sup> samozaznana odraslost: 69 moški, 81 ženske (odrasle so se počutili pri starosti 27 let).	ni podatka	starost ob doseganju petih objektivnih označevalcev odraslosti (Koledar zgodovine življenja; KZZ): <ul style="list-style-type: none"> <li>odselitev od doma (<math>M_m=21,4</math>; <math>M_z=19,8</math>)</li> <li>poroka ali življenje v partnerski skupnosti (<math>M_m=23,6</math>; <math>M_z=21,8</math>)</li> <li>rojstvo prvega otroka (<math>M_m=28,5</math>; <math>M_z=25,6</math>)</li> <li>zaključek izobraževanja/pridobitev poklica (<math>M_m=21,4</math>; <math>M_z=23,9</math>)</li> <li>zaposelitev za polni delovni čas (<math>M_m=20,7</math>; <math>M_z=21,2</math>)</li> </ul>
Salme- la-Aro idr. (2016)	599	22–23 (vzdolžni podatki, začetek 2004 s 15-letniki)	raznolik (Finski prehodi v izobra- ževanju, FinEdu)	ni podatka	ni podatka	pričakovana starost ob razrešitvi šestih razvojnih nalog: <ul style="list-style-type: none"> <li>rojstvo prvega otroka (28)</li> <li>poroka (27,9)</li> <li>zaključek izobraževanja (24,9)</li> <li>prva zaposelitev za polni delovni čas (23,7)</li> <li>izvenzakonska skupnost (23,2)</li> <li>odselitev od doma (19,1)</li> </ul>
	182	18–25 ( $M=21$ ) (rojeni 1970)	študenti (Hel- sinska vzdolžna študija študentov, HELS)	ni podatka	ni podatka	6 prepoznanih poti (temeljijo na KZZ): <ul style="list-style-type: none"> <li>zgodnja pot v odraslost (15 %)</li> <li>zgodnje partnerstvo in pozno starševstvo (15 %)</li> <li>kariera in družina (24 %)</li> <li>kariera in nestalna partnerstva (15 %)</li> <li>počasna pot v odraslost (19 %)</li> <li>samski s počasno kariero potjo (12 %)</li> </ul>

Dežela Vir	N	Starost	Vzorec	ZRP (%) da/delno/ne	Razlikovalne značilnosti (Reifman idr., 2007 ali razli- čice)	Objektivni/subjektivni kriteriji odraslosti
Švedska West- berg (2004)	3200	16–29 (leta 1997)	vsi socialni sloji (podatki Šved- skega odbora za mladino)	ni podatka	ni podatka	subjektivna ocena pomembnosti 9 značilnosti/preho- dov za odraslost (rang): <ul style="list-style-type: none"> <li>odgovornost za lastne odločitve (1)</li> <li>oblikovana identiteta (2)</li> <li>finančna neodvisnost (3)</li> <li>starševstvo (4)</li> <li>vedenje, kaj nekdo hoče (5)</li> <li>izven/zakonska skupnost (6)</li> <li>odselitev od doma (7)</li> <li>polnoletnost (8)</li> <li>zaključek formalnega izobraževanja (9)</li> </ul>
Wän- gqvist in Frisén (2016)	183	18–29 (M=25)	študenti	-/50/- (polovica delno odrasli)	ni podatka	<ul style="list-style-type: none"> <li>sprejemanje odgovornosti za svoja dejanja (1)</li> <li>neodvisno odločanje (2)</li> <li>izogibanje lažjim kaznivim dejanjem, vožnji v vinje- nem stanju (3)</li> </ul> <p>“Biti odrasel pomeni ...” (odprta vprašanja) značilno- sti/vsebine, vezane na neodvisnost in soodvisnost</p>
Kriteriji odraslosti:						
Nizo- zemska	151	18–30 (M=22)	študenti, ki delajo	ni podatka	ni podatka	(najvišje ocene pri lestvicah/postavkah - rang) <ul style="list-style-type: none"> <li>odnosna zre- lost (1)</li> <li>zmožnost skr- beti za družino stanju (2)</li> <li>sledenje nor- mam (3)</li> <li>sprejemanje odgovornosti za lastna dejanja (1)</li> <li>izogibanje vožnji v vinjenem stanju (2)</li> <li>izogibanje lažjim kaznivim deja- njem (3)</li> </ul>
Piumatti idr. (2013)						

Dežela Vir	N	Starost	Vzorec	ZRP (%) da/delno/ne	Razlikovalne značilnosti (Reifman idr., 2007 ali razli- čice)	Objektivni/subjektivni kriteriji odraslosti
Hill idr. (2015)	962	18–21 (M=20)	multietnični, pre- težno mestni (414 Nizozemcev, 367 Maročanov, 181 z Antilov; Amster- damska študija prehodov Inštituta za študije krimina- litete in spodbu- janje zakonskega reda)	Nizozemci bolj podobni vrstnikom v ZDA kot mladim iz etničnih manjšin.	prisotne	ni podatka
Danska Arnett in Padilla- Walker (2015)	400	17–29 (M=21)	raznolik	27/62/11	ni podatka	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sprejemanje odgovornosti za lastna dejanja (1)</li> <li>• neodvisno odločanje (2)</li> <li>• finančna neodvisnost (3)</li> </ul>

*Opomba.* ZRP = samozaznani razvojni položaj; da = počutim se odraslega/odraslo, delno = v nekaterih vidikih sem odrasla oseba, v drugih pa ne; ne = ne počutim se odraslega/odraslo; kriteriji odraslosti po kategorijah (lestvicah) so bili ocenjeni z Listo CTA ali njenimi različicami, udeleženci so ocenjevali raven subjektivne po-  
membnosti posameznih kriterijev (postavk) pri opredelitvi odraslosti; izogibanje vožnji v vinjenem stanju se nanaša na voznika motornega vozila.

Glede subjektivno zaznanega razvojnega položaja mladih na podlagi študij, ki se med seboj razlikujejo v metodologiji (npr. sestava vzorca, merski pripomočki, generacije oz. leto zbiranja podatkov), lahko tudi sklenemo, da se mladi v izbranih severnoevropskih deželah, kljub nekaterim prej doseženim objektivnim pokazateljem odraslosti (npr. odselitev od doma prvotne družine) večinoma počutijo odrasle v drugi polovici 20. let (Arnett in Padilla-Walker, 2015; Fadjukoff idr., 2007; Hill idr., 2015; Wängqvist in Frisé, 2016), vendar v povprečju nekoliko prej kot v drugih regijah Evrope. Še posebej Skandinavci izpostavljajo finančno neodvisnost kot izjemno pomembno v svojih pojmovanjih odrasle osebe, poleg osebne neodvisnosti in odgovornosti zase oz. individualističnih kriterijev (npr. Arnett in Padilla-Walker, 2015; Ravn, 2005; Wängqvist in Frisé, 2016; Westberg, 2004), medtem ko mladi Nizozemci tudi zmožnosti posameznikov, da skrbijo za svojo novo družino, pripisujejo visoko pomembnost (Piumatti idr., 2013). Morda se ta razlika vsaj delno povezuje z (v povprečju) nekoliko daljšim odlaganjem poroke v skandinavskih deželah in potrebo po daljšem obdobju osebne neodvisnosti ob odsotnosti obvez do drugih. Kot poseben in zelo pomemben posamični kriterij odraslosti na Švedskem in Nizozemskem izstopa izogibanje lažjim kriminalnim dejanjem (npr. izmikanje stvari v trgovini). Podobno kot v Avstriji (Sirsch idr., 2009) pa med prvimi najpomembnejšimi kriteriji mladi Švedi in Nizozemci navajajo tudi izogibanje vožnji avtomobila v vinjenem stanju (Piumatti idr., 2013; Wängqvist in Frisé, 2016), kar se lahko v različnih deželah na različne načine povezuje (med drugim) z družbenimi normami vedenja, pojavnostjo določenega vedenja, zakonodajo ipd.

Ugotovitve več študij, ki so jih avtorji izvedli z mladimi v nekaterih *postkomunističnih deželah* (preglednica 1.9), tj. na Češkem (Macek, Bejček in Vanickova, 2007), Madžarskem (Kiss, 2010) in v Romuniji (Negru, 2012), jasno kažejo, da je tretje desetletje posameznikovega življenja posebno razvojno obdobje. Vsaj polovica polnoletnih mladih se počuti nekje vmes med mladostniki in odraslimi, kar se ujema tudi z njihovim strinjanjem z drugimi razlikovalnimi značilnostmi tega obdobja (Kiss, 2010; Macek idr., 2007, 2016; Negru, 2012; Nelson, 2009). Pretežno so avtorji pri tem upoštevali povprečne vrednosti ocen mladih pri posameznih značilnostih (postavkah) petih »razlikovalnih«<sup>1</sup> lestvic. Specifično pa so Macek in sodelavci (2007) na Češkem opisali pet prevladujočih vrst izkušenj mladih (uporabili so na posameznika osredotočeni pristop): (i) doživlja tega obdobja njihovega življenja kot pozitivnega, (ii) kot obdobja negotovosti, (iii) ambivalentnosti, (iv) pomanjkanja varnosti in (v) neprijetnih izkušenj (tesnobe in dvomov).

Preglednica 1.9: *Prehod v odraslost v postkomunističnih evropskih deželah – izbrane empirične študije*

Dežela Vir	N	Starost	Vzorec	ZRP (%) da/delno/ ne	Razlikovalne značilnosti (Reifman idr., 2007 ali različice)	Kritični odraslosti (najvišje ocene pri testicah - rang)	Kritični odraslosti (najvišje ocene pri postav- kah - rang)
Poljska	101	15, 18, 31–56 (M=42)	dijaki, odrasli z različno stopnjo izo- brazbe	ni podatka	ni podatka	vse starostne sku- pine: • finančna neod- visnost in odgo- vornosti (približno enaka 1 in 2) • socialne vloge (3)	odgovornost za lastna dejanja (1; vse starostne skupine) • finančno vzdrževanje družine; neodvisno od- ločanje (rang 2 pri 18-le- tnikih) • finančna neodvisnost (rang 3 pri 18-letnikih)
Romunija	535	dijaki (M=18), študenti (M=20)	80 % povsem finančno odvi- sni od staršev (nimajo izku- šenj z delom)	ni podatka	močno strinjane s petimi značilnostmi	• ni podatka	
Negru (2012)							
Nelson, (2009)	230	18–27 (M=22)	študenti z raznoliko predhodno izobrazbo	40/ 50/ 11		• odnosa zrelost (1) • finančna neodvisnost (2) • sledenje normam (3) • velik optimizem glede prihodnosti, vključno s karie- ro, teshni odnosi, financami in splošno kakovostjo življenja	

Dežela Vir	N	Starost	Vzorec	ZRP (%) da/delno/ ne	Razlikovalne značilnosti (Reifman idr., 2007 ali različice)	Kriteriji odraslosti (najvišje ocene pri lestvicah - rang)	Kriteriji odraslosti (najvišje ocene pri postav- kah - rang)
Češka Macek idr. (2007)	436/ 15	Študija1 (koli- činska)18-27  Študija2 (ka- kovostna) 18-26	Študija1 štu- denti, zapo- sleni  Študija2 študenti in za- posleni, ki se počitijo delno odrasli	30/ 64/ 7	Študija 1 (izhodišče IDEA): 6 faktorjev (stabilnost, usmerjenost nase, razpr- šena usmerjenost, jasne vrednote, identitetno razli- skovanje, skrb za druge)  Študija2: pet vrst preho- da (pozitivni, negotovi, ambivalentni, ne-varni, negativni)	ni podatka	
Macek idr. (2016)	998 (me- ritev leta 2015)	18-30 (Poti v odraslost, vzdolžni po- datki, začetek 2012)	iz naključno izbranih uni- verz, srednjih šol, podjetij, uradov za za- poslovanje	30/ 66/ 6-7	4 skupine (N=812) na podlagi raziskovanja in opredelitev: opredeljeni (35 %), usmerjeni v karie- ro (13 %), k dosežkom (41 %), po- novnemu preverjanju/ oceni (11 %)	ni podatka	
Madžarska Kiss (2010)	214	16-20	študenti (uni- verz, poklicnih visokih šol)	6/ 60/ 35	identitetno raziskovanje in veliko možnosti (z uni- verz bolj kot s poklicnih šol), nestabilnost, položaj vmes, osredotočenost nase	po 18 letu: • zmoglost skrbeti za družino (1) • neodvisnost (2) • sledenje normam (3)	• sprejemanje odgovorno- sti za lastna dejanja (1) • neodvisno oblikovanje osebnih prepričanj in vrednot (2); • zmoglost skrbeti za otroke in raba kontra- cepcije (3)

*Opomba.* ZRP = samozaznani razvojni položaj; da = počutim se odraslega/odraslo, delno = v nekaterih vidikih sem odrasla oseba, v drugih pa ne; ne = ne počutim se odraslega/odraslo; kriteriji odraslosti po kategorijah (lestvicah) so bili ocenjeni z Listo CTA ali njenimi različicami, udeleženci so ocenjevali raven subjektivne po-  
membnosti posameznih kriterijev (postavk) pri opredelitvi odraslosti; raba kontracepcije se nanaša na spolno dejavne osebe, ki ne želijo spočeti otroka.



Dalje je iz preglednice 1.9 razvidno, da so najpomembnejši sklopi subjektivnih kriterijev odraslosti v izbranih postkomunističnih deželah neodvisnost (najbolj odgovornost za lastna dejanja, oblikovanje osebnih prepričanj in vrednot, pa tudi finančna neodvisnost), zmožnost skrbeti za novo družino in sledenje družbenim/legalnim normam. Na Poljskem vse obravnavane starostne skupine (mladostniki, mladi odrasli in srednjeletniki) kot pomembne navajajo še prehode v socialnih vlogah (Gurba, 2008), medtem ko je na Madžarskem najpomembnejši sklop kriterijev odraslosti zmožnost posameznika, da v različnih pogledih skrbi za svojo novo družino, še posebej za otroke (Kiss, 2010). Podobnosti v navedenih deželah glede samozaznanega razvojnega položaja mladih ter pomembnosti, ki jih pripisujejo posameznim sklopom kriterijev za opredelitev odraslosti, se kažejo tudi v drugih postkomunističnih deželah, denimo v Estoniji (Nugin, 2010) in Litvi (Vosylis, Kaniušonyte in Raižiene, 2016).

Na Češkem Macek s sodelavci (Macek idr., 2016) izvaja obsežno vzdolžno raziskavo z mladimi na prehodu v odraslost, in sicer s pristopom, usmerjenim na posameznika, v kateri preučujejo identitetno raziskovanje in opredelitve na štirih področjih posameznikovega življenja, tj. odnos s starši, partnerski odnos, izobraževanje in delo/kariera (preglednica 1.9). Prepoznali so štiri različne skupine posameznikov: (i) mladi, *opredeljeni* na treh področjih (opredelitev je bila močnejša od raziskovanja in višja od povprečja celotnega vzorca), razen na področju dela/kariere, kjer je bila opredeljenost nižja. Posamezniki v tej skupini so se med vsemi skupinami najbolj jasno opredeljevali, bili najbolj samostojni, imeli najvišje samospoštovanje, najdlje trajajoče partnerske odnose, pretežno so študirali, kar so si želeli, bili prepričani, da so študij pravilno izbrali, bili so pripravljeni delati tudi karkoli, da bi se finančno vzdrževali, in so manj pogosto načrtovali neodvisno življenje; (ii) mladi, *usmerjeni v kariero* so bili najmanj opredeljeni in so tudi najmanj raziskovali na področju partnerstva, prav tako niso imeli jasnih opredelitev v odnosu s starši. Menili so, da je njihovo izobraževanje neposredno povezano z njihovo prihodnjo delovno kariero, imeli so jasno vizijo o tej karieri (nekateri so imeli že tej primerno službo), načrte in pričakovanja na področjih partnerstva in družine so redko omenjali, poročali pa so o razmeroma majhni samostojnosti, nizkem samospoštovanju in so se pogosteje počutili mladostniki kot odrasli; (iii) mladi, *usmerjeni k dosežku* so izražali visoke ravni raziskovanja in opredelitev na vseh štirih področjih, prav tako tudi avtonomnosti in samospoštovanja, pogosteje so se počutili odrasle kot mladostnike (na področju študija in kariere so bili podobni opredeljenim, vendar so tudi načrtovali družino in želeli izboljšati svoje partnerske odnose); zadnja in najmanj številčna pa je bila (iv) skupina, ki *ponovno preverja/ocenjuje* štiri področja svojega življenja. Mladi so poročali o maloštevilnih in nejasnih opredelitvah ter številnih iskanjih/

raziskovanjih teh področjih (zlasti v odnosu s starši so premišljevali o njihovi vlogi v svojem življenju in niso imeli predstave o tem, kakšna naj bi ta bila). Razmeroma malo jih je poročalo, da študirajo, kar bi si želeli, študij je večina sicer posredno povezovala s svojo delovno kariero, vendar jih je razmeroma največ menilo, da ta študij sploh ni bistven za njihovo prihodnjo kariero. Najmanj so tudi načrtovali oblikovanje lastne družine, želeli pa so razrešiti nekatere težave v partnerskih odnosih, si močno želeli študirati v tujini in izkusiti nepozabna doživetja.

## 1.4 Sklepi

Primerjava vzorcev prehoda v odraslost z vidika objektivnih označevalcev odraslosti se med mladimi v različnih evropskih regijah razlikuje. V sredozemskih deželah se denimo mladi odselijo od doma prvotne družine povprečno 10 let kasneje kot njihovi vrstniki v severnoevropskih deželah. Tudi če primerjamo statistične podatke med deželami v istih regijah, opazimo nekatere razlike. Italijanke se na primer prvič poročijo preden rodijo prvega otroka, v Sloveniji pa je obratno. Med regijami in deželami znotraj regij se razlikuje tudi odstotek mladih v terciarnem izobraževanju in nezaposlenih ter povprečna starost ob prvi zaposlitvi, kar nakazuje razlike v njihovih prehodih na trg dela. Glede subjektivnih pokazateljev prehoda v odraslost opazimo med mladimi Evropejci več podobnosti, saj se jih vsaj polovica (navadno je delež višji) v deželah, v katerih so raziskovalci pridobili podatke, počuti odrasle v nekaterih vidikih, v drugih pa ne. Poleg tega se večinoma strinjajo, da razvojno obdobje, v katerem so, po njihovem mnenju opisuje vsaj še ena (običajno pa več) značilnost, po katerih naj bi se to obdobje razlikovalo od drugih. V posameznih deželah seveda najdemo tudi nekaj skupin posameznikov, ki se glede subjektivnih in objektivnih pokazateljev prehoda med seboj razlikujejo. Dalje posamezniki kriterijem, vezanim na neodvisnost in samostojnost, pripisujejo visoko pomembnost pri doseganju odraslosti v vseh (izbranih) evropskih deželah, ki jim po pomembnosti sledijo zmožnosti za oblikovanje lastne družine in sledenje družbenim normam, čeprav se vrstni red subjektivne pomembnosti teh kategorij med deželami nekoliko razlikuje. Sklenemo lahko, da objektivni pogoji življenja oz. okoliščine v opisanih evropskih deželah sicer v nekaterih pogledih variirajo, subjektivne ocene razvojnega obdobja in pojmovanja odraslosti pa kažejo zelo podobno sliko postopnega doseganja odraslosti med mladimi v teh deželah.

Ob vsem navedenem morava omeniti nekatere omejitve pri posploševanju ugotovitev na podlagi primerjav rezultatov (izbranih in v znanstveni literaturi dostopnih) študij v predstavljenih evropskih deželah. Slednje so bile namreč opravljene pri posameznikih različnih generacij, pri različnih vzorcih (najpogosteje študentih

in prevladujočim odstotkom žensk, npr. Zupančič, Friedlmeier idr., 2014), z uporabo različne metodologije (kvantitativne in tudi kvalitativne), različnih merskih pripomočkov ali različic »istih« pripomočkov. Po tem, ko je Arnett (2000, 2004) predstavil svojo novo teorijo prehoda v odraslost, je bilo opravljenih še veliko študij, v katerih so avtorji nadaljevali z raziskovanjem pomembnosti subjektivnih kriterijev za doseganje odraslosti v različnih drugih deželah. Ko so se pojavile kritike Arnettove teorije, zlasti tega, da je novo obdobje omejeno na mlade srednjih in višjih socialnih slojev, ki se še izobražujejo (npr. Bynner, 2005; kritiko teorije predstavlja naslednje poglavje v tej knjigi), so raziskovalci začeli preučevati poti v odraslost širše kot Arnett in pri posameznikih z nižjo ravno izobrazbe (npr. Seiffge-Krenke, 2016) oz. pri delu populacije iz nižjih socioekonomskih slojev, ki zaradi ekonomskih (in drugih) razlogov ne nadaljuje z izobraževanjem niti po končani osnovni šoli. Dalje sva v znanstveni literaturi, ki obravnava prehod v odraslost, zasledili trend od na spremenljivke usmerjenega pristopa pri preučevanju prehoda v odraslost, ki je prevladoval v obdobju, ko je Arnett predstavljal svojo teorijo, k uporabi na posameznika usmerjenega pristopa (tipološkega) v novejših raziskavah (npr. Macek idr., 2016; Tagliabue idr., 2016). Meniva, da je ta pristop z vidika potencialnih znanstvenih izsledkov obetaven, še posebej če ga bomo raziskovalci kombinirali z vzdolžnim spremljanjem različnih skupin mladih od njihove polnoletnosti do konca dvajsetih let.

## Literatura

- Aassve, A., Iacovou, M. in Mencarini, L. (2006). Youth poverty and transition to adulthood in Europe. *Demographic Research*, 15, 21–50.
- Arias, D. F. in Hernández, A. M. (2007). Emerging adulthood in Mexican and Spanish youth. Theories and realities. *Journal of Adolescent Research*, 22, 476–503.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8, 133–143.
- Arnett, J. J. (2003). Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 100, 63–75.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from late teens through the twenties*. Oxford: University Press.

- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2. izd.). New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2016). Emerging adults in Europe: Common themes, diverse paths, and future directions. V: R. Žukauskiene (ur.), *Emerging adulthood in a [sic] European context* (str. 203–216). New York: Routledge.
- Arnett, J. J. in Padilla–Walker, L. M. (2015). Brief report: Danish emerging adults' conceptions of adulthood. *Journal of Adolescence*, 38, 39–44.
- Arnett, J. J. in Taber, S. (1994). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end? *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 517–537.
- Badger, S., Nelson, L. J. in Barry, C. M. (2006). Perceptions of the transition to adulthood among Chinese and American emerging adults. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 84–93.
- Bonino, S. in Cattellino, E. (2012). Italy. V: J. J. Arnett (ur.), *Adolescent psychology around the world* (str. 291–305). New York: Psychology Press.
- Buhl, H. M. (2007). Well-being and the child–parent relationship at the transition from University to work life. *Journal of Adolescent Research*, 22, 550–571.
- Buhl, H. M. in Lanz, M. (2007). Emerging Adulthood in Europe: Common traits and variability across five European countries. *Journal of Adolescent Research*, 22, 439–443.
- Bynner, J. (2005). Rethinking the youth phase of the life–course: The case for emerging adulthood. *Journal of Youth Studies*, 8, 367–384.
- CEPYUS in FES (2014). *Mladina 2013: Življenje v času deziluzij, tveganja in prekarnosti*. Maribor: Center za raziskovanje postjugoslovanskih družb; Friedrich Ebert Stiftung.
- Choroszewicz, M. in Wolff, P. (2010). *51 million young EU adults lived with their parent(s) in 2008*. European Commission. Eurostat Statistics in Focus, 50.
- Crocetti, E. in Tagliabue, S. (2016). Are being responsible, having a stable job, and caring for the family important for adulthood. Examining the importance of different criteria for adulthood in Italian emerging adults. V: R. Žukauskiene (ur.), *Emerging adulthood in a [sic] European context* (str. 33–53). New York: Routledge.

- Ćorić, S. (2016). *Povezanost želje po odraščanju v odnosu do staršev s perspektive mladih na prehodu v odraslost in njihovih staršev* (neobjavljena magistrska naloga). Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Douglass, C. B. (2005). 'We're fine at home': Young people, family and low fertility in Spain. V: C. B. Douglass (ur.), *Barren states: The population 'implosion' in Europe* (str. 183–206). Oxford, UK: Berg.
- Douglass, C. B. (2007). From duty to desire: Emerging adulthood in Europe and its consequences. *Child Development Perspectives*, 1, 101–108.
- Dreher, E., Sirsch, U. in Strobl, S. (2012). Germany. V: J. J. Arnett (ur.), *Adolescent psychology around the world* (str. 273–289). New York: Psychology Press.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Social foundations of postindustrial economies*. Oxford: Oxford University Press.
- Eurostat (2017a). Education and Training. Tertiary education. Students in tertiary education as % of 20–24 years old in the population. Podatki za leto 2015, sneto z naslova <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database> (baza podatkov: educ\_uoe\_enrt08, zadnja posodobitev 24. 7. 2017)
- Eurostat (2017b). Employment rates by sex, age and educational attainment level (%). Podatki za leto 2016, sneto z naslova <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database> (baza podatkov: lfsa\_ergaed, zadnja posodobitev 9. 8. 2017)
- Eurostat (2017c1). Fertility indicators. Mean age of woman at birth of first child. Podatki za leto 2015, sneto z naslova <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database> (baza podatkov: demo\_find, zadnja posodobitev 7. 6. 2017)
- Eurostat (2017c2). Fertility indicators. Mean age of woman at birth of first child. Podatki za leto 2015, sneto z naslova <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database> (baza podatkov: demo\_find, zadnja posodobitev 22. 8. 2017)
- Eurostat (2017d1). Marriage indicators. Mean age at first marriage – males/females. Podatki za leto 2015, sneto z naslova <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database> (baza podatkov: demo\_nind, zadnja posodobitev 30. 5. 2017)
- Eurostat (2017d2). Marriage indicators. Mean age at first marriage – males/females. Podatki za leto 2015, sneto z naslova <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database> (baza podatkov: demo\_nind, zadnja posodobitev 22. 8. 2017)

- Eurostat (2017e). Youth. Estimated average age of young people leaving the parental household by sex. Podatki za leto 2016, sneto z naslova <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database> (baza podatkov: yth\_demo\_030, zadnja posodobitev 11. 5. 2017)
- Eurostat (2017f). Youth unemployment by sex, age and educational attainment level. Podatki za vse ravni ISCED 2011 za leto 2016, sneto z naslova <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database> (baza podatkov: yth\_empl\_090, zadnja posodobitev 9. 8. 2017)
- Fadjukoff, P., Kokko, K. in Pulkkinen, L. (2007). Implications of timing of entering adulthood for identity achievement. *Journal of Adolescent Research*, 22, 504–530.
- Ferrari, G. in Pailhé, A. (2017). Transition to adulthood in France: Do children of immigrants differ from natives? *Advances in Life Course Research*, 31, 34–56.
- Frisén, A., Carlsson, J. in Wängqvist, M. (2014). “Doesn’t everyone want that? It’s just a given.” Swedish emerging adults’ expectations on future parenthood and work/family priorities. *Journal of Adolescent Research*, 29, 67–88.
- Friedlmeier, W., Zupančič, M. in Sirsch, U. (2011). *Perceived adult status among students in Austria, Slovenia and the U.S.* Prispevek, predstavljen na 12. Kongresu psihologije, Istanbul, Turčija.
- Frisén, A. in Wängqvist, M. (2011). Emerging adults in Sweden: Identity formation in the light of love, work, and family. *Journal of Adolescent Research*, 26, 200–221.
- Gal, S. in Kligman, G. (ur.) (2000). *Reproducing gender: Politics, publics, and everyday life after socialism*. Princeton, NJ: University of Princeton Press.
- Galanaki, E. in Leontopoulou, S. (2017). Criteria for the transition to adulthood, developmental features of emerging adulthood, and views of the future among Greek studying youth. *Europe’s Journal of Psychology*, 13, 417–440.
- Gollubits, S. (2010). *Wird das Erwachsenwerden in Abhängigkeit von der Ausbildung unterschiedlich erlebt?* (neobjavljena diplomska naloga). Psihološka fakulteta, Univerza na Dunaju, Dunaj.

- Gurba, E. (2008). The attributes of adulthood recognised by adolescents and adults. *Polish Psychological Bulletin*, 39, 129–137.
- Hill, J. M., Lalji, M., van Rossum, G., van der Geest, V. R. in Blokland, A. A. J. (2015). Experiencing emerging adulthood in the Netherlands. *Journal of Youth Studies*, 18, 1035–1056.
- Iacovou, M. (2002). Regional differences in the transition to adulthood. *Annals of the American Academy of Political Social Science*, 580, 40–69.
- Kerin, N. (2016). *Psihološko osamosvajanje, doseženi kriteriji odraslosti ter njihova povezanost z osebnostnimi značilnostmi pri mladih na prehodu v odraslost* (neobjavljeno diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Kiss, V. (2010). *Subjektive Theorien des Erwachsenwerdens: Eine empirische Studie mit Jugendlichen in Ungarn* (neobjavljena diplomska naloga). Psihološka fakulteta, Univerza na Dunaju, Dunaj, Avstrija.
- Kuhar, M. (2007). Odnos mladih odraslih do ustvarjanja družine in rojevanja. *UMAR, IB revija*, 2, 50–61.
- Kuhar, M. in Reiter, H. (2014). Leaving home in Slovenia: A quantitative exploration of residential independence among young adults. *Journal of Adolescence*, 37, 1409–1419.
- Lannegrand–Willems, L., Sabatier, C. in Brisset, C. (2012). France. V: J. J. Arnett (ur.), *Adolescent psychology around the world* (str. 257–271). New York: Psychology Press.
- Lanz, M. in Tagliabue, S. (2007). Do I really need someone in order to become an adult? Romantic relationships during emerging adulthood in Italy. *Journal of Adolescent Research*, 22, 531–549.
- Macek, P., Bejček, J. in Vaničková, J. (2007). Contemporary Czech emerging adults: Generation growing up in the period of social changes. *Journal of Adolescent Research*, 22, 444–475.
- Macek, P., Ježek, S., Lacinová, L., Bouša, O., Kvitkovičová, L., Neužilová, Michalčáková, R. in Širuček, J. (2016). Emerging adults in the Czech Republic: Views into and across different domains of life. V: R. Žukauskiene (ur.), *Emerging adulthood in a [sic] European context* (str. 175–201). New York: Routledge.

- Marčec (2012). *Primerjava prehoda v odraslost pri študentih in študentih-starših* (neobjavljena diplomska naloga). Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Mayselless, O. in Scharf, M. (2003). What does it mean to be an adult? The Israeli experience. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 100, 5–20.
- Mendonça, M., Andrade, C. in Fontaine, A. M. (2009). Transição para idade adulta e adultez emergente: Adaptação do Questionário de Marcadores da Adultez junto de jovens portugueses. *Psychologica*, 51, 147–168.
- Mendonça, M. in Fontaine, A.-M. (2013). Late nest leaving in Portugal: Its effects on individuation and parent–child relationships. *Emerging Adulthood*, 1, 233–244.
- Nash, R. (2005). The economy of birthrates in the Czech Republic. V: C. Douglass (ur.), *Barren states: The population 'implosion' in Europe* (str. 93–113). Oxford, England: Berg.
- Negru, O. (2012). The time of your life. Emerging adulthood characteristics in a sample of Romanian high–school and university students. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 16, 357–367.
- Nelson, L. J. (2009). An examination of emerging adulthood in Romanian college students. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 402–411.
- Nelson, L. J., Padilla–Walker, L. M., Carroll, J. S., Madsen, S. D., Barry, C. M. in Badger, S. (2007). “If you want me to treat you like an adult, start acting like one!” Comparing the criteria that emerging adults and their parents have for adulthood. *Journal of Family Psychology*, 21, 665–674.
- Nugin, R. (2010). Conceptualizing adulthood in the transition society contexts – the case of Estonia. *Studies of Transition States and Societies*, 2, 26–55.
- Petrogiannis, K. (2011). Conceptions of the transition to adulthood in a sample of Greek higher education students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 121–137.
- Piumatti, G., Giannotta, F., Roggero, A. in Rabagliettietti, E. (2013). Working status and perception of adulthood: A comparison between Italian and Dutch emerging adults. *Psihološka obzorja*, 22, 39–50.



- Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2007). Slovenia. V: J. J. Arnett (ur.), *International encyclopedia on adolescence* (str. 866–877). New York, NY: Routledge.
- Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2010). How do Slovene students perceive a period of emerging adulthood and different criteria of adulthood? *Pedagoška obzorja*, 25, 89–109.
- Ravn, M. (2005). A matter of free choice? Some structural and cultural influences on the decision to have or not to have children in Norway. V: C. B. Douglass (ur.), *Barren states: The population 'implosion' in Europe* (str. 29–47). Oxford, UK: Berg.
- Reifman, A., Arnett, J. J. in Colwell, M. J. (2007). Emerging adulthood: Theory, assessment and application. *Journal of Youth Development* – online, 2(1), Article 0701FA003. Retrieved from [http://data.memberclicks.com/site/nae4a/JYD\\_070201\\_final.pdf](http://data.memberclicks.com/site/nae4a/JYD_070201_final.pdf)
- Reitzle, M. (2006). The connections between adulthood transitions and the self-perception of being adult in the changing contexts of East and West Germany. *European Psychologist*, 11, 25–38.
- Reitzle, M. (2007). The effects of work- and family-related transitions on young people's perception of being adult. *Vocational Behavior*, 70, 11, 25–41.
- Robinson, O. (2016). Emerging adulthood, early adulthood, and quarter-life crisis: Updating Erikson for the twenty-first century. V: R. Žukauskiene' (ur.), *Emerging adulthood in a [sic] European Context* (str. 31–53). New York: Routledge.
- Salmela-Aro, K., Sortheix, F. M. in Ranta, M. (2016). Emerging adulthood in Finland. V: R. Žukauskiene' (ur.), *Emerging adulthood in a [sic] European Context* (str. 138–153). New York: Routledge.
- Saraiva, L. M. in Matos, P. M. (2016). Becoming an adult in Portugal. Negotiating pathways between opportunities and constraints. V: R. Žukauskiene' (ur.), *Emerging adulthood in a [sic] European context* (str. 117–137). New York: Routledge.
- Scabini, E. (2000). New aspects of family relations. V: C. Violato, E. Oddone-Paolucci in M. Genius (ur.), *The changing family in child development* (str. 3–22). Aldershot, UK: Ashgate.

- Scabini, E., Marta, E. in Lanz, M. (2006). *Transition to adulthood and family relations: An intergenerational perspective*. Hove. UK: Psychology Press.
- Schlegel, A. in Barry III, H. (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry*. New York: Free Press.
- Seiffge-Krenke, I. (2016). Experiencing the transition to adulthood in Germany: Including emerging adults of the „forgotten“ half“. V: R. Žukauskiene (ur.), *Emerging adulthood in a [sic] European context* (str. 79–93). New York: Routledge.
- Sirsch, U. in Bruckner, J. (2010). *Identity exploration and future perspectives of male and female emerging adults in different countries*. Prispevek predstavljen na 9. psihološki konferenci Alpe-Jadran, Celovec, Avstrija.
- Sirsch, U. in Bruckner, J. (2011). *How do young people perceive emerging adulthood in USA, Slovenia, and Austria?* Prispevek, predstavljen na 12. kongresu psihologije, Istanbul, Turčija.
- Sirsch, U., Dreher, E., Mayr, E. in Willinger, U. (2009). What does it take to be an adult in Austria? Views of adulthood in Austrian adolescents, emerging adults and adults. *Journal of Adolescent Research*, 24, 275–292.
- Statistik Austria (2017). Eheschließungen, Gesamtertheiratsalter und mittleres Ersttheiratsalter seit 1946. Sneto z naslova [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/eheschliessungen/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/eheschliessungen/index.html) (zadnja posodobitev 21. 8. 2017)
- Tagliabue, S., Crocetti, E. in Lanz, M. (2016). Emerging adulthood features and criteria for adulthood: Variable- and person-centered approaches, *Journal of Youth Studies*, 19, 374–388.
- Thun-Hohenstein, M.-I. (2017). *Der Einfluss von Geschlecht und Persönlichkeitsmerkmalen auf die Individuation von Emerging Adults* (neobjavljeno magistrsko delo). Psihološka fakulteta, Univerza na Dunaju, Dunaj.
- Townshend, S., Gallaway, M., Friedlmeier, W., Sirsch, U. in Puklek-Levpuseck, M. (2009). *Societal and personal views of criteria for adulthood: A cross-national comparison*. Prispevek, predstavljen na 14. Evropski konferenci razvojne psihologije, Vilna, Litva.

- Vogel, J. (2002). European welfare regimes and the transition to adulthood: A comparative and longitudinal perspective. *Social Indicators Research*, 59, 275–299.
- Vosylis, R. Kaniušonyte, G. in Raižiene, S. (2016). What does it mean to be an adult? Perceptions of adulthood among Lithuanian emerging adults. V: R. Žukauskiene (ur.), *Emerging adulthood in a [sic] European context* (str. 54–78). New York: Routledge.
- Zacarés, J. J., Serra, E. in Torres, F. (2015). Becoming an adult: A proposed typology of adult status based on a study of Spanish youths. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56, 273–282.
- Zupančič, M. (2011). Razvojno obdobje prehoda v odraslost – temeljne značilnosti. V: M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (ur.), *Študenti na prehodu v odraslost* (str. 9–38). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Zupančič, M. in Puklek Levpušček, M. (2011). Predstave o odraslosti s perspektive študentov. V: M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (ur.), *Študenti na prehodu v odraslost* (str. 39–70). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Zupančič, M., Friedlmeier, W., Puklek Levpušček, M., Sirsch, U., Bruckner–Feld, J. in Horvat, M. (2014). Perceptions of achieved criteria for adulthood among Austrian, Slovene, and U.S. students. *Sage Open*, 4, 1–12. doi: 10.1177/2158244014556997
- Zupančič, M., Komidar, L. in Puklek Levpušček, M. (2014). Individuation in Slovene emerging adults: Its associations with demographics, transitional markers, achieved criteria for adulthood, and life satisfaction. *Journal of Adolescence*, 37, 1421–1433.
- Wängqvist, M. in Frisén, A. (2016). Swedish emerging adults' sense of identity and perceptions of adulthood. V: R. Žukauskiene (ur.), *Emerging adulthood in a [sic] European context* (str. 154–174). New York: Routledge.
- Westberg, A. (2004). Forever young? Young people's conception of adulthood: The Swedish case. *Journal of Youth Studies*, 7, 35–53.
- Žukauskiene, R. (2016). The experience of being an adult in Europe. V: R. Žukauskiene (ur.), *Emerging adulthood in a [sic] European context* (str. 3–16). New York: Routledge.



## 2 Challenges Regarding the Concept of Emerging Adulthood

*Ulrike Sirsch*

### 2.1 Emerging Adulthood – A (New) Stage Theory?

#### 2.1.1 The Beginnings

Jeffrey Jensen Arnett already used the term “emerging adulthood” (1994, p. 222; Arnett & Taber, 1994, p. 534) in contributions towards the end of the last millennium. At that time, he still presented his thoughts regarding a (new) stage theory as a “concept” (Arnett & Taber, 1994, p. 517; see also Arnett, 1998, p. 312). When he introduced this “concept” as a “theory” to the scientific community in his article “Emerging Adulthood. A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties” (p. 469) published in 2000 in *American Psychologist*, he attracted much interest from the scientific community (compare also Syed, 2016, p. 12). Arnett describes the life phase of young people between ages 18 and mid to late twenties – focused on ages 18-25 – as “emerging adulthood” and defines it as “a normative period of development in industrialized societies” (e.g. Arnett, 2007b, p. 81).

Subsequently some scholars criticized Arnett’s focus on the ages of 18-25 as too narrow. Côté (2006) for example suggested an extension to ages 18-30 (especially for young people pursuing higher education), and Buhl and Lanz (2007) supported an age extension for the European context as well. Douglass (2007, p. 106) argued “If marriage and parenthood mark the end of emerging adulthood, populations in many European countries have pushed the age of that ending from 25 to 30.” Arnett (2012b, p. 237) agreed and consequently stated that concerning age markers for emerging adulthood and young adulthood “18-25 and 25-45 may be more fitting in the USA, and 18-29 and 30-45 more fitting in the rest of the industrialized world.”

With the theory of “emerging adulthood”, Arnett stirred up the scientific community and started a discourse among experts that continues today. In his 2000 article he first mentioned the term “stage”, even though he did this in reference to Erikson’s stage theory: “in his [Erikson’s] theory of human development across the life course he did not include a separate stage that could be considered analogous to emerging adulthood as proposed here” (Arnett, 2000, p. 470). Finally, Arnett described the defining features of emerging adulthood in more detail and elaborated

on emerging adults' living situations in his book *Emerging Adulthood. The Winding Road from the Late Teens through the Twenties* (2004), where he illustrated the life of emerging adults with multiple examples coming from interviews he conducted with emerging adults. An extended version of the book was published as a second edition in 2015. But already in the preface of the first edition he called emerging adulthood a stage theory and used the terms "distinct" and "separate (age) period in life" (2004, p. vi and vii). In later contributions, he presented emerging adulthood as a "new life stage" (e.g. Arnett, 2011, 2012b) by using this terminology in article titles and keyword sections. Even the question "does it make sense to call emerging adulthood a life stage?" he explicitly answered by saying, "I think it does, as long as we recognize the diversity within it" and drew the conclusion "one stage, many paths" (2012b, p. 241).

Arnett's awareness for this diversity shows when he understands and recognizes contextual influences. Context variables such as culture, ethnicity, class, religion, etc. affect the coming of age trajectory, as well as when adulthood is reached, and which influencing factors (in Arnett's opinion) are present. Already in 1994, Arnett and Taber stressed that emerging adulthood is influenced by socialization: "Emerging adulthood is intended to apply mainly to cultures characterized by broad socialization, where the achievement of adult status is individually defined" (p. 534).

### 2.1.2 The Founder – J. J. Arnett

Flammer (2010) argues that personal involvement of researchers is a likely factor for new theories to arise and thus sees strong personal world views and conceptions of the individual, as a vital root for many developmental theories, especially regarding theories developed by one researcher only. This also seems to be the case for Jeffrey Jensen Arnett, who in the preface of the first edition of "Emerging Adulthood. The Winding Road from the Late Teens through the Twenties" wrote "my interest in the topic was drawn from my own experience. At that point of my life ... I felt at least that I had reached adulthood. I began to wonder, how and when do other people feel they have reached adulthood?" (Arnett, 2004, p. v).

Does Arnett – who works at Clark University (Worcester, Massachusetts, USA), a university historically known for its youth research – see himself following the footsteps of G. Stanley Hall? In 1904, Hall published two volumes covering *Adolescence* (Arnett, 2000, p. 476; Steinberg & Lerner, 2004, p. 46), and he is also considered (at least in the Anglo-American world) to be the founder of the psychological research on adolescence. Similarly, in 2007, Arnett edited two volumes reflecting

on the life situation of adolescents in various countries around the world, *International Encyclopedia of Adolescence* (Arnett, 2007cd). A selection of these country-specific descriptions of adolescents' life situations was updated in 2012 and published in a separate volume, *Adolescent Psychology around the World* (Arnett, 2012a). In this way, Arnett published or edited several books on adolescence, established a new developmental phase called emerging adulthood, and introduced his ideas to a wide scientific community of different disciplines (e.g. psychology, sociology, anthropology) – very open for critique (as one may assume at first sight). In 2003, Harvard hosted the first conference on emerging adulthood (see SSEA-website). Since then the “Society for the Study of Emerging Adulthood” has organized bi-annual conferences in the United States. Arnett's and other researchers' interest in the ages of 18-29 led to the development of this society, which was established in 2003. In 2013, the SSEA initiated the new journal “Emerging Adulthood” (Swanson, 2016; van Dulmen, 2013).

Ultimately, Arnett deserves credit for popularizing the term emerging adulthood for 18-29-year-olds in the scientific community. Arnett (2004, 2015) claimed that a new identification of this age period was needed, as other terms – *late adolescence*, *young adulthood*, *early adulthood*, *transition to adulthood*, *novice phase* (referring to Levinson, 1978, as cited in Arnett, 2000, p. 470), and *youth* (referring to Keniston, 1971; as cited in Arnett, 2004, p. 20) – seemed unfitting to him (Arnett, 2004, 2015).

### 2.1.3 The Need For a (New) Stage Theory from Arnett's Point of View

When Arnett (2000) introduced his (new) stage theory of emerging adulthood to a broad scientific community, he presented two main arguments why the definition of a new developmental phase was necessary. His first argument concerned objective *demographic shifts* (meaning time-related delays in social transitions) in Western industrialized societies.

According to sociological literature, five important events mark the onset of adulthood (Pinquart & Grob, 2008, p. 111): 1) completing school, 2) moving out (of parents' home), 3) onset of employment, 4) marriage, and 5) birth of the first child. Nurmi (2004) organized these five transitions into productive areas of culture and society (such as school, education and professional life) and reproductive areas of culture and society (such as marriage or committed relationship, and parenthood). To demonstrate demographic changes, Arnett (e.g.

2000, 2006a) references shifts in social transitions (e.g. marriage and parenthood). These objective markers indicate that in many European countries there is a delay in accepting adult roles (e.g. Žukauskiene, 2016; for an overview of when objective markers in selected European countries are reached see chapter 1). Furthermore, 18-25/29-year-olds subjectively rate the importance of objective markers or social transitions for being considered adult as rather low, while they regard criteria of psychological maturity and autonomy as the most important (e.g. Arnett, 2001; Puklek Levpušček & Zupančič, 2010; Sirsch, Dreher, Mayr, & Willinger, 2009; for detailed information about subjectively important criteria for adulthood in selected European countries see chapter 1). In any case, what actually defines being “adult” also depends on which criteria are used. Krampen and Reichle (2008, pp. 333–334) list 1) formal and legal criteria (e.g. age of legal majority), 2) objective criteria (e.g. parenthood), 3) psychological criteria (e.g. detachment, autonomy, psychological maturity) and 4) subjective criteria (i.e. self-classification to a certain age group).

Arnett’s (2000) second main argument for the need of a new stage theory concerns the finding that many emerging adults subjectively rate their own adult status (perceived adult status) as feeling in-between (between adolescence and adulthood). Reflecting on Krampen and Reichle’s above mentioned criteria, Arnett’s second main argument covers subjective criteria. It is interesting to note that in his two main lines of argument, Arnett borrows from distinct research traditions; on the one hand he cites objective markers and on the other hand he reports subjective ratings of individual’s perceptions of feeling adult. However, the following part will first present the current knowledge base regarding empirical research on emerging adulthood as reviewed by Swanson (2016), then describe Arnett’s argued theoretical background of emerging adulthood.

#### 2.1.4 Research on Emerging Adulthood

Swanson (2016) reviewed 1334 empirical, peer-reviewed articles on emerging adulthood published in English between 2000 and April 2015. The selected papers stemmed from the databases PsychINFO and Academic Search Complete. In addition, Swanson used the SSEA website and articles from the journal “Emerging Adulthood”. In sum, research was published in 452 different journals. 61.6% of the studies were based on quantitative, 29.6% on qualitative methodology. In 8.8% of the articles, researchers used mixed-methods (Swanson, 2016, p. 393). Five leading journals for research on emerging adulthood materialized: the *Journal of Adolescent Research*, *Emerging Adulthood*, *Journal of Youth*



*and Adolescence, Journal of Adolescent Health, and Developmental Psychology*, taking into account the number of published articles on emerging adulthood and the journal's publication metrics (Swanson, 2016, p. 395).

Although Swanson stated “research about emerging adulthood is international in scope” (p. 395), her report revealed that only 4% of the reviewed studies (57) dealt with other countries than the US; 12% (157) focused on specific ethnicities. Swanson (2016, p. 400) defined 84 topics, summarized in seven broad main categories (the subcategories with the highest endorsement within each main category are added in brackets): demographic (e.g. college/adulthood, gender, demographics), contextual (e.g. parent/family relationship, culture, home environment), cognitive/intellectual (e.g. spirituality/religion, motivation/self-regulation, cognitive development), physical/health (e.g. alcohol/drugs, development, sexual development/intimacy), social/emotional (e.g. identity development, peer relations, social coping), work/leisure (e.g. career/development, money, employment), and technology matters.

### 2.1.5 A (New) Stage Theory - Enrichment of Enrichment?

Flammer (2010) describes the following possibilities regarding how development theories come to exist and persist with reference to the history of development theories: a repositioning vis-à-vis common theories; an advancement of preceding theoretical thinking; an application of a general developmental theory to specific functions; a reformulation; and an enrichment or formalization of existing theories. Thus, to Flammer, Psychosocial Theory of Development for example essentially represents Freud's Psychosexual Theory of Development enriched with and complemented by psychosocial aspects.

Keeping this in mind, it can be argued that Arnett does not present a new idea per se. Arnett rather enriches an extract of Erikson's enrichment – his enrichment entails the focus on changed context variables in Western industrialized societies (which he sees as normative for 18-25/29-year-olds) and thus claims a new “concept” or a new “theory”. Looking at Arnett's theoretical foundation of his concept or theory of emerging adulthood, Arnett quotes Erikson (Erikson, 1950, 1968, as cited in Arnett, 2000, p. 470). Erikson considers development in the context of environment in his psychosocial theory of development (with looking at the number of reference persons increasing). Especially relevant for this treatise on Arnett are Erikson's stages 5 and 6 – “identity achievement vs. identity confusion” as the main theme of adolescence, and “intimacy vs. isolation” as the main topic of young

adulthood (or crisis in Erikson's terminology, used in a developmental sense as a turning point, see Erikson, 1968, p. 96).

Although Erikson perceives identity development as a lifelong task, he assigns the solution of this task as central to adolescence. For Erikson (1968) successful solution of the identity crisis is the prerequisite for committing to a stable partnership and being capable of intimacy. Erikson does not postulate a specific sequence for successfully resolving the crises (Flammer, 2009, p. 106; although Erikson defines an orderly sequence of the postulated crises occurring), but findings from other authors, e.g. Beyers and Seiffge-Krenke (2010) and Seiffge-Krenke and Beyers (2016) support Erikson's (1968) reflections on successfully solving the sequencing of identity and intimacy. Results show that identity essentially contributes to the development of intimacy.

Robinson (2016, p. 26), however, suggests an "update" to Erikson's terminology and structure. Instead of "intimacy" and "isolation", Robinson uses the terms "commitment" and "independence". On a structural basis, Robinson ascribes independence to the period of emerging adulthood, while he sees commitment as a goal for young adulthood. Because each pair of opposites in Erikson's theory can be understood as a crisis between two poles, Robinson describes a dual typology of quarter life crisis (p. 24), in that a "quarter-life crisis" can emerge as a "locked-in crisis" (from commitment to independence, which ideally is solved by reaching independence) and/or "locked-out crisis" (from independence to commitment, ideally solved by reaching commitment). According to Robinson (2016), the locked-in type occurs at a younger age compared to the locked-out type. The term "quarter life-crisis", less frequently used in European countries than in Anglo-American contexts, was most likely popularized by the American authors Alexandra Robbins and Abby Wilner who published their book *Quarterlife Crisis* in 2001, in which they report on a (supposed) life crisis experienced in the mid-twenties.

In some ways, Robinson's (2016) two types seem to recall identity development in the terminology of Marcia (1966) considering foreclosure identity, followed by a moratorium and/or a moratorium ending up in an achieved identity, which suggests a clear direction in development. Is it that simple? Kroger, Martinussen, and Marcia (2010) analyzed findings of studies regarding development of identity aspects of adolescents and young adults aged 13-36. The authors could show that a high number of adolescents develop progressively (towards a more mature identity) but a small number of subjects also showed regression, which points out the important fact that the road to identity development is not a one-way street.

### 2.1.6 New Phenomenon or Prolonged Adolescence?

In Erikson's psychosocial theory of development, he understands the life cycle as a succession of psychosocial crises that need to be solved. Erikson envisions an extended adolescence or prolonged adolescence, when society allows for a "psychosocial moratorium" (Erikson, 1968, p. 156). Erikson himself (1968, p. 157) uses as examples of an extended adolescence "Wanderschaft" (meaning journey-men's years of travel after completing their apprenticeship) and "academic life" – without however mentioning a separate stage nor a new designation for this period of development.

What is presented as an exception in Erikson's writing, becomes the norm for an entire age cohort in Arnett's writings (e.g. Arnett, 2007b). But is this phenomenon of delaying social transitions really that new? An example of a "prolonged adolescence" or subjects feeling in-between (using Arnett's terminology) can be detected in a longitudinal study conducted with a cohort of German high school students. The male participants of this study were interviewed at the ages of 16, 30, and 43 in the years 1969, 1984 and 1997 regarding their life and whether they felt adult. The results showed that when participants were at age 30 (second wave), 10.4% of the subjects felt they were still adolescents, 14.6% felt ambivalent, and 75% felt adult (Meulemann, 1995, 2001, 2003). Thus, the phenomenon of "feeling in-between" – a defining feature of emerging adulthood – was already experienced by a subset of participants in Meulemann's research back in 1984. In sum, 25% of the subjects did not feel themselves fully adult. Fadjukoff, Kokko and Pulkkinen (2007) describe similar findings from the Jyväskylä Longitudinal Study of Personality and Social Development (JYLS) in Finland. 25% of the participants born in 1959 had either no clear reference, did not clearly identify themselves adult, or did not feel like an adult at the age of 27. These results show that Arnett's supposed new stage theory labeled emerging adulthood is not a new phenomenon; some empirical findings from longitudinal studies, with data collection decades ago, already reported a quarter of their participants not thinking of themselves as adults.

### 2.1.7 Erikson's and Arnett's Understanding of Development

Regarding development, it turns out that Arnett and Erikson fundamentally differ in their understanding of human development. Although Erikson considers development in the context of environment, he assumes an orderly fixed sequence of his defined crises. Erikson's theory is *an invariant stage theory*, which follows a ground plan (*epigenetic principle*, Erikson, 1968, p. 92).

When Arnett initially started the discussion about the need for a new developmental stage within the scientific community (see “The Beginnings” in this chapter), he did not make his case based on arguments of biological development of the brain. In none of his early discussions for the need of “emerging adulthood” (e.g. Arnett, 2000) did he present arguments that would have allowed the assumption that he was including arguments of ongoing development in brain structure and functions lasting into the twenties and even thirties. In Arnett’s early writings, he presented a stage theory of emerging adulthood without mentioning changes in the brain. Côté and Bynner (2008, p. 264) argue “if it is a developmental stage, where did it come from epigenetically?” Hendry and Kloep (2010, p. 178) say when “classifying emerging adulthood as a developmental stage, there should be ‘something’ that develops during this time, and Arnett never clarifies what exactly that might be.” Only when Arnett and Tanner on one side and Kloep and Hendry on the other, debated emerging adulthood as stage or process (Arnett, Kloep, Hendry & Tanner, 2011), Tanner and Arnett (2011) mentioned changes in the brain development for decision-making that exceeds the period of adolescence.

As neurodevelopment continues throughout emerging adulthood (for an overview see Taber-Tomas & Perez-Edgar, 2016) problems in decision-making processes decrease. These “problems” may arise from earlier maturation of the limbic system associated with increased preference for proximate rewards and protracted development of the frontal cortex and frontostriatal connections, which are associated with the ability to regulate and control. Van den Bos, Rodriguez, Schweitzer and McClure (2015) could demonstrate that adolescents’ impatience decreases with increased frontostriatal connectivity. They tested 50 participants between ages 8 and 25. Drawing on their results, they suggest that it is mainly increased control, and not sensitivity to immediate rewards, that influences developmental reductions in impatience. Furthermore, they argue that there is a relation between this decrease and increased future orientation. Thus, the ongoing developmental changes in the brain during the emerging adulthood period could bring some scholars to the assumption that - from a neurobiological point of view - this developmental period is a period of prolonged adolescence, but others may argue that it is a new stage because of developing new capabilities. Either way, in what ways did youth evolutionarily benefit from this early imbalance of maturely developed brain functions? Do late maturing brains somewhat hinder becoming an adult nowadays? Gerrig (2015, p. 377) states that the evolutionary impulse for novelty-seeking and risk-taking has no longer an adaptive function because many young people leave parental home in their twenties (or even thirties, see chapter 1).

### 2.1.8 Emerging Adulthood and Its Defining Features

Arnett (2004, 2006b, 2015) describes emerging adulthood by defining five main features of this life period:

1. *"Identity Exploration"*: Young people try to find answers to the question "Who am I?" and explore various life options (especially in the domains of love, work, and worldviews).
2. *"Instability"*: A lot of changes take place in this age period (e.g. in love, work, and place of residence), which may cause stress and worry.
3. *"Self-focus"*: Emerging adults typically only have few obligations to others, and at the same time they are not restricted by parents, thus emerging adults may mainly focus on their own needs (without being selfish).
4. *"Feeling in-between"*: Emerging adulthood is a time when many emerging adults feel neither adolescent nor adult.
5. *"Possibilities/optimism"*: Emerging adults' hopes flourish, young people think they will successfully reach their goals in life. They also perceive an opportunity to transform their lives.

To assess self-identification within the processes of emerging adulthood, the questionnaire "Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA)" was designed by Reifman, Arnett and Colwell (2007). The IDEA operationalizes the defining characteristics and distinguishing principal features of this period. Aspects of exploration and low commitment can be found specifically in identity exploration, possibilities and self-focused concerns. But Côté and Bynner (2008, p. 265) harshly criticize the items of the identity exploration scale (e.g. time of experimentation), arguing that they "may merely be tapping unresolved identity crises and chronic identity confusion, not a progressive resolution of identity issues".

### 2.1.9 What are the Developmental Tasks for Emerging Adulthood?

Arnett derived potential developmental tasks for this age period from the defining features of emerging adulthood (as he mentioned at the third conference on Emerging Adulthood, February 15-16, 2007, Tucson, Arizona, USA). Arnett described these tasks in more detail in a personal email communication to students of mine (personal communication, November 25, 2013). He referred in his answer to the developmental tasks of emerging adulthood and mentioned 1) developing a clear identity; 2) accepting a narrower range of possibilities; 3) becoming less self-focused (in part by entering into commitments to others); 4) making life decisions

that reduce instability; and finally, 5) feeling more like an adult. In addition, Arnett referred to those criteria of being considered adult which he identified as being particularly important in various studies where he had used a list of transition criteria (e.g. Arnett, 2001). The top (individualistic) single criteria for adulthood described by Arnett (e.g. 2004, 2015) are 1) accept responsibility for yourself, 2) make independent decisions, and 3) become financially independent (Arnett, 2006b, see also Nelson & Luster, 2016).

Arnett developed and summarized items regarding criteria of transition (e.g. Arnett, 2001) in which he included a wide range of different criteria of adulthood from different disciplines (e.g. psychology, anthropology, and sociology). The items in this list were theoretically grouped into domains; later on, slightly different versions of this questionnaire were used by various researchers (e.g. Badger, Nelson, & Barry, 2006; Mayseless & Scharf, 2003; Nelson, Padilla-Walker, Carroll, Madsen, Barry, & Badger, 2007). The questionnaire measures the importance of specific criteria people should have met to be considered adult. “Individualism / independence / relational maturity” measure responsibility and independence (from one’s parents), “family capacities” assesses the perceived capability of caring for a family, “norm compliance / responsible norm-abiding behavior” indicates the avoidance of illegal actions. Biological and age-related transitions estimate the capability of fathering/bearing children. Legal and chronological transitions refer to reaching a specific age (related to specific rights, e.g. obtaining driver’s license). Role transitions include criteria belonging to education, career, and family status. “Other“-items (Arnett, 2001) were later on labeled “interdependence” (Arnett, 2003) and include several lifelong commitments (such as “committed to long-term love relationship”). The highest endorsed domain across countries was “individualism / independence / relational maturity” (for an overview regarding subjectively important criteria to be regarded as an adult in selected European countries, see chapter 1).

### 2.1.10 Emerging Adulthood as Synthesis of Various Paradigms?

Arnett’s introduction of a (new) stage theory (1994, 2000; Arnett & Taber, 1994) to the scientific community stirred a broad discussion with a lot of critical comments, mainly by the following scholars: Leo Hendry and Marion Kloep (2007a, 2007b, 2010, see also contributions in Arnett et al., 2011; Arnett, 2007a), Bynner (2005, see also Arnett, 2006a) and Côté (2014; Côté & Bynner, 2008). Scholars generally concluded that Arnett’s new stage theory is not universal, cannot be applied to all cultures, is limited to Western industrialized societies, is

specifically focused on well-educated young people living in Western industrialized societies, and does not take into account structural differences and different socio-economic conditions.

Syed (2016, p. 14) in his recent critical discussion of Arnett's theory of emerging adulthood points out that with using the term "new life stage", Arnett got himself into a fundamentally controversial discussion of developmental psychology: Does development proceed continuously (as proposed by the "life span theory", e.g. Baltes, Reese, & Lipsitt, 1980) or discontinuously (as described by Freud, Erikson, or Piaget in their stage theories)? By designating his "theory" as a "life stage" Arnett somewhat borrows from completely different theoretical backgrounds of how development is explained. On the one hand, Arnett uses the term "life" and on the other hand "stage". Some criticisms may have been caused or initiated by combining two terms originating in distinct research traditions. Furthermore, and also appearing somewhat contradictory, Arnett focuses on only one single stage (spanning about 10 years) within lifelong development. The question arises if Arnett sought – or even intended – an association with renowned "grand theories" (Steinberg & Lerner, 2004, p. 47), such as Erikson's psychosocial theory of development or Piaget's theory of cognitive development, by using the term "stage theory"?

Other researchers, however, interpret Arnett's conception of emerging adulthood at least as a grand theory. Syed (2016, p. 11) for example states, "he [Arnett] proposed a grand theory". Interestingly, Arnett himself criticizes representatives of grand theories, such as Freud, Erikson, Piaget, or Kohlberg, for committing the failure of conceptualizing stage theories as universal and equally valid for everyone. In contrast, he suggests using stages merely as "useful frameworks for understanding human development" (2012b, S. 242) and reflecting on them as being affected by context variables. Nevertheless, Arnett's "theory of emerging adulthood" initiated a lot of research in various countries (see Swanson's review, 2016). Syed (2016, p. 22) in his discussion summed up the question if emerging adulthood is a theory according to its characteristics the following way: "Emerging adulthood has been incredibly generative, but it does not have a lot of explanatory power. Thus, I would say that it is a theory of development – emerging perhaps – but that much work needs to be done". Nelson and Luster (2016) acknowledge the work that has already been done, but call for more research regarding individuals' perception of becoming adult and possible influencing factors tied with these perceptions – to shed light on various important aspects. They question if many scholars, referring specifically to Côté and Bynner (2008) and Hendry and Kloep (2007a), may be arguing about the wrong question (p. 428) i.e. if emerging adulthood is a universal period of development.

Nevertheless, the answer to this question seems fundamental to me, as it opens up research to investigate possible influencing factors for becoming adult more broadly than assuming that all young people in Western industrialized societies experience a normative period of several years of emerging adulthood.

## 2.2 Aspects of the Macro, Micro and Individual Level Possibly Influencing Individuals' Perceptions of Becoming Adult

When Arnett argues that changes in objective markers show a delay for assuming adult roles and simultaneously argues that many emerging adults feel themselves in-between and not fully adult, the questions arise: are objective markers and subjective criteria related and, if so, what do these ties look like?

### 2.2.1 Are Objective and Subjective Criteria of Adulthood Related?

Pinquart and Grob (2008, referring to Shanahan et al., 2005) state that with the number of transitions, the likelihood of feeling adult increases, whereas Eliason, Mortimer and Vuolo (2015) report a significant but low relation between feeling adult by age 25-26 and the life paths under study (reflecting key demographic markers).

Meulemann (2001, 2003) reports that biographical self-definition (or perceived adult status) at age 30 cannot be explained easily. He hypothesizes that at a certain point in life people somehow move beyond their previous life decisions by specifically deciding to be adult. Macek, Bejček and Vaničková (2007) in their study discovered that about one-third of 436 Czech subjects aged 18 to 27 felt adult compared to two-thirds feeling in-between. Comparing the subjectively adult-feeling participants with the group of respondents feeling in-between, the authors did not find clear-cut indicators changing the subjective status of young people turning into adults, although most married respondents and all parents perceived themselves as adults. In addition, subjectively perceived emerging adults were largely dependent on their parents. Also, Swedish young people (Westberg, 2004) who have completed role transitions assign those transitions less value for reaching adult status (except for becoming a parent, which supports results reported by Macek et al., 2007). Westberg argues that potentially people rethink and change their perceived importance after they have already reached these transitions, and that this might explain the somewhat complex relation between objective and subjective adult roles. Somewhat similar, Gurba (2008) found that 15-year-olds place higher demands on adulthood status than adults themselves. Maybe having reached (some) eagerly awaited and highly valued transition criteria may change one's perception of adulthood. Sharon (2016)



mentions the possibility that “they [young people] can accept traditional markers as defining and necessary features of adulthood and fall short, or they can take on the task of redefining what it means to be an adult, selecting markers that are personally meaningful while still attainable” referring to individualistic criteria. Reitzle’s (2007) findings shed light on another possible reason for this not very clear relation between objective and subjective criteria. He pointed out effects of regression, which Kroger et al. (2010) also found regarding identity development. Focusing on young people’s subjective perception of becoming adult, Reitzle reported an increasing likelihood of feeling adult when consistent relationships are maintained and when having a child. The loss of a partner or less commitment in a relationship increased the likelihood of returning to a perceived adolescent-self, whereas work-related predictors were not significantly associated with a change towards a perceived adult-self.

In the following I will present only a few selected factors, which I expect may eventually be important for thinking over what kinds of influences on subjective perceptions on adulthood may exist (see also Neslon & Luster, 2016). I am indeed aware that there are many more to add. On the macro level (referring to Bronfenbrenner’s bioecological system theory; Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998) there could be an influence of culture and society (such as cultural values, economic conditions, social class, educational tracks etc.). On the micro level young adults’ socialization by parents might be important. And on the individual level, self-efficacy to master developmental tasks positively may play an important role.

### 2.2.2 Globalization

For the time being, Arnett confines his (new) stage theory to young people from Western societies, but expects a potential expansion in the future due to advancing globalization: “However, as globalization proceeds, and economic development along with it, the proportion of young people [in developing countries] is likely to increase as the middle class expands” (Arnett, 2011, p. 263). What he more or less assumes is that the number of young people feeling in-between, or the number of emerging adults respectively in (so called) developing countries, is low now but will be rising in the future. Either way, the possible influence of globalization in the future is one we cannot deny and one that may also affect other domains in life (e.g. media, see chapter 7).

### 2.2.3 Culture and Country

First, when reflecting upon the age period of the twenties from a societal, respectively culture-related point of view, different patterns for delaying adult roles

in Mediterranean, Northern European, Central European, and post-communist countries exist (see chapter 1). Côté and Bynner (2008, p. 264) state, “Arnett’s qualities of ‘feeling in-between’ and a ‘sense of possibilities’ are more plausibly subjective reactions to the economic exclusion and marginalization from the adult labor force that would grant these young people financial independence.”

However, value systems may also vary across countries. Arnett (2015) describes emerging adulthood as age of possibilities/optimism where hopes flourish and young people are very optimistic to become whatever they like to become or are very optimistic about reaching their life goals. He therefore renamed the defining feature “possibilities” (2004) to “possibilities/optimism” (2015). Nelson (2009, p. 408) reports “a pervasive optimism about the future, including their careers, relationships, finances, and overall quality of life” for a sample of Romanian college students.

Focusing in more detail on possible culture differences regarding the American dream – the hope of a better future and of personal and economic improvement (from rags to riches) – the United States has always been considered a country of (nearly) unlimited possibilities. Arnett himself questioned the influence of the American dream but denied it more or less, arguing that there are comparable levels of optimism among emerging adults in Denmark (Arnett & Tanner, 2011, p. 38, see also Arnett & Padilla-Walker, 2015). Nevertheless, it might motivate young Americans to look more positively into the future. Thus, this positive outlook may differ when comparing young people in European countries to those in the US. In the following, I describe results from cross-cultural comparisons which used Schwartz’s value survey, hypothesize possible differences regarding selected European countries.

Schwartz and Bardi (2001) and Ralston et al. (2011) describe comparisons across countries using the original 10 values defined by Schwartz (1992). Value hierarchies of representative and nearly representative samples from 13 nations exhibit a pattern which is similar to value hierarchies of college students of 54 nations (including US samples and samples from Slovenia and Austria as well). Benevolence, self-direction, and universalism are consistently most important; power, tradition, and stimulation are least important; and security, conformity, achievement, and hedonism are in between (Schwartz & Bardi, 2001). Results of samples with professional young people in Austria, Slovenia and the US confirm these results (Ralston et al, 2011). Schwartz’s values were originally organized in two bipolar dimensions 1) openness to change (independent thoughts, actions, and feelings) and conservation and 2) self-enhancement and self-transcendence. The domain “openness” consisted of hedonism (pleasure and enjoying life), stimulation (excitement,

novelty, and challenge) and self-direction (independent thinking, exploring, and freedom) (Bilsky, Janik, & Schwartz, 2011; Schwartz & Bardi, 2001). The dimension “openness” shows several aspects and similarities to those of IDEA’s subscale “possibilities” (Reifman et al, 2007). Taking a closer look, differing results between the European and US-American culture could be detected. While hedonism, stimulation and self-direction were rated on the 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> rank by Austrians and Slovenians, the US-participants perceived these values as more important (3<sup>rd</sup>, 8<sup>th</sup> and 4<sup>th</sup> rank). The “country of opportunity” is not only a dream or fiction, it seems to be part of the US-American culture and US-American value system in people’s perceptions (Ralston et al., 2011; Schwartz & Bardi, 2001).

In the following, I present results of a cross-national project with data from the US, Slovenia and Austria collected 2008 where Wolfgang Friedlmeier, Maja Zupančič and the author from this chapter were responsible for in the respective countries (for further results see Zupančič et al., 2014). The whole sample consisted of 636 individuals and rendered findings which in some way supported the above-mentioned assumption. 225 US students enrolled at the State Universities of Grand Valley, Michigan, 201 Slovene, and 210 Austrian students participated in this study. European students were enrolled at the public State Universities of Ljubljana and Vienna. Females were overrepresented in all three samples (US: 79%, Slovenia: 70%, Austria: 87%). The students’ age ranged from 18 to 27 years (mean ages: US: 20, Slovenia: 21, Austria: 22). Results of the IDEA subscale “possibilities” showed significant differences (when controlling for sex and age) between students from the US compared to those from Slovenia and Austria. Furthermore, nearly all additional dimensions of the IDEA differed across the countries. Emerging adults from the US perceived higher identity exploration, possibilities, negativity and self-focused concerns than emerging adults from Austria and Slovenia. For all the dimensions except self-focused concerns only the differences between the participants from the US and the subjects from the European countries were significant (and not those between Austria and Slovenia). For self-focused concerns, the differences between all three countries were significant, with highest scores among emerging adults from the US and lowest scores from Austrians (Sirsch & Bruckner, 2011).

#### 2.2.4 Social Class and Different Educational Pathways

Arnett portrays a shorter period of emerging adulthood – between the end of secondary school and the entrance to adult roles, lasting about 6 years – for young people in Western industrialized countries coming from lower social classes (2011,

p. 263). Although Arnett has frequently argued that context matters (e.g. Arnett & Taber, 1994), results from the Clark University Poll of emerging adults let Arnett (2016a, p. 231) conclude “the differences between the three social class groups were minimal and were not statistically significant.” The survey comprised about 700 subjects from different regions of the US, aged 18-25, and included 43% full-time students. Mother’s educational attainment was used to represent social class (34% lower class: high school diploma or less; 32% middle class: some college or vocational schooling; 34% upper class: 4-year college degree or more). Participants’ own educational attainment was 21% high school diploma or less, 51% some college or vocational schooling, and 28% 4-year degree or more (see p. 229 and 231). Results showed that social class did not have a significant influence on subjects’ answers to the items of the IDEA (Reifman et al., 2007).

Du Bois-Reymond (2016) mentions two fundamentally different educational systems in Europe – first, the comprehensive school system (e.g. in Finland, Slovenia, and Italy) and second, selective schools, sorting students into different educational levels after primary school allowing for fewer subsequent changes (e.g. in Germany, the Netherlands, and Austria). The consequences might be that those young people following the second system may begin full-time-employment or become a parent somewhat earlier than those finishing their education in the mid- to late-twenties. Mitchell and Syed (2015) for example describe different trajectories regarding parenthood in a US longitudinal study, where lower-educated emerging adults had more children. Seiffge-Krenke’s (2016) findings from emerging adults in Germany confirm this earlier attainment of specific objective transition markers of adulthood – young employees (compared to students, apprentices and unemployed emerging adults) reached highest attainment in the categories “living with a partner”, “entry into the labor market”, and “raising a family”, while attainment of the latter was the lowest among students and apprentices. She reports detailed results from a large German sample of apprentices, students, and employed and unemployed individuals with a mean age of about 24 years, and states that the four groups strongly differ. Nevertheless, she interprets her findings in that way, that many features which are typical for emerging adulthood are similarly experienced. She found highest scores in identity exploration, trying out possibilities, negativity and self-focus among students and in contrast comparable findings among the other three groups.

Reitzle (2006) describes somewhat similar results regarding lower rates of objective transition markers of adulthood among college-youth compared to non-college-youth in a German sample. In addition, subjective perceived adulthood was lower among college-youth. Reitzle further found that college-youths’ subjective

adulthood was not connected to role transitions, while for less-educated youth, subjective adulthood remained connected to role transitions. Crocetti et al. (2015) reports small differences regarding the perceptions of emerging adulthood, comparing Italian students and emerging adults with different working contracts (or self-employed). Results showed lower identity exploration, possibilities, instability, feeling in-between and higher self-focus for the working group.

An Austrian study (Gollubits, 2010; Sirsch, Gollubits, & Sramek, 2012) compared 137 university students and 102 subjects who already worked full-time after completing vocational training (apprenticeship). Both groups were between 18 and 25 years of age. Results showed a higher tendency to feel only partly adult for students (perceived adult status, see Arnett, 2001). In addition, students reported higher identity exploration and self-focus (assessed using the IDEA, see Reifman et al., 2007). Regarding Arnett's (e.g. 2001) criteria for being considered adult, employed emerging adults showed higher importance for norm compliance, biological transitions, legal and age-related transitions, role transitions, and transitions including commitments to others than did students. The groups did not differ in their perceptions of the importance of individualism and family capacities.

An additional Austrian study (Keiblinger, 2013; Keiblinger, Talaska, Filip, & Sirsch, 2014; Talaska, 2013; Talaska, Keiblinger, Filip, & Sirsch, 2014) tried to shed light on two variables, which possibly influence the perceptions of the criteria and which are often confounded: To start a successful career of work and to attend or have completed different educational tracks. In this study the authors aimed to investigate whether subjects with different educational pathways (i.e. students attending secondary schools, adolescent apprentices, subjects working after having completed vocational training, university students, university graduates working) 1) differ in their views of emerging adulthood (IDEA, Reifman et al., 2007), 2) differ in their perceptions of various criteria to consider somebody adult, and 3) differ in their perceived adult status (according to Arnett, 2001). 702 subjects – 128 adolescents aged 16 to 18 years and 574 19-29-year-old emerging adults – were asked using an online-questionnaire. Not working subjects (students and adolescents attending secondary schools) experienced a higher sense of experimentation and possibilities, higher instability and felt less adult compared to working subjects (adolescent apprentices, working emerging adults who already finished their vocational training, and university graduates). Adolescents in secondary schools and students at university perceived a higher sense of experimentation and possibilities than did adolescent apprentices and 19-25 year-old employed emerging adults. In addition, results showed that all groups regarded individualism, family capacities

and norm compliance as the most important criteria for reaching adulthood. Legal transitions, role transitions and other transitions, including commitment to others, turned out to be more important for apprentices and emerging adults after having finished vocational training, compared to adolescents still attending school, students, and university graduates. Working subjects who have finished a specific educational pathway and subjects still in this specific educational pathway seem to experience this time period similarly, even though they differ in age. It seems that environment determines how emerging adulthood is experienced and influences the subjective importance of the criteria for adulthood. Moreover, different educational pathways – which are often also tied to educational backgrounds, social class, parents' education etc. – develop or offer somewhat different subcultures with possible different rules or norms for becoming adult.

### 2.2.5 Parents

Nelson and Luster (2016) mention parents as a possible influencing factor on emerging adults' perception of being adult (e.g. parents' parenting styles and practices; parents may not perceive their children as adults – even though they legally are – and therefore do not behave towards them in such a way). In addition, research on individuation shows (see chapter 3) that the process of individuation seems to differ in some respects between parent-child dyads with regards to gender. Parents may also have problems letting their growing-up-children act autonomously – maybe because of worries about the child, maybe because our society highly values youth and therefore recognizing that one's own kids are becoming adults would mean recognizing that oneself is becoming old.

### 2.2.6 Individual Level

In his recent paper about life stage concepts, Arnett (2016b) proposes a new field of research, namely on indigenous life stages. He proposes "to have people indicate their conceptions of the stages or periods of the entire lifespan, both for themselves and for people generally in their culture" (p. 312). His suggestion seems intended to enrich research of Bernice Neugarten and colleagues (e.g. Neugarten, Moore, & Lowe, 1965) on cultural expectations when life events have to be completed. Her research is well known by the term "social clock" (societally prescribed timelines for accomplishing typical objective markers of adulthood).

Arnett (2016b, p. 297) argues that conceptions of human life stages in history and across cultures are only partly biological and have likewise been constructed culturally

and socially. He illustrates this by describing four examples of different life stage concepts across history (by ancient Greeks, Hindus, Jews, and medieval societies) and three examples across cultures (the Gusii of East Africa, the Trobrianders of New Guinea, and the Maya of Latin America). Thus, he suggests a new field of research on “indigenous life stage concepts” (Arnett, 2016b, p. 291). Overall, Arnett looks at emerging adulthood as part of a life stage master narrative between adolescence and young adulthood for Western industrialized countries – this means that young people build life scripts for themselves (with delayed adult roles following one or more master narratives). Once again, Arnett stresses the subjective perception of becoming adult.

But master narratives (or social norms in terms of Neugarten) could be perceived differently by each single individual, and may therefore influence building subjective life scripts. Nevertheless, in specific subgroups of society, there might be additional social norms. The subjective life scripts may influence expectations for fulfilling these life scripts, and the output could vary depending on the importance of the criteria, and the importance of fulfilling these criteria as well. Thus, perceived societal perceptions may function as additional influencing factors (e.g. if the perceived social norm asks for the attainment of a specific criteria, but the criteria is not important to the individual, what would that mean for the perceived adult status?).

How young people perceive prospective critical normative life events when taking over adult roles (e.g. full-time employment) may also have an influence on the individual level. Is the transition from adolescence to adulthood perceived as a challenge or a threat? Are results of various appraisals (e.g. Lazarus, 1991, 1999) – evaluating own perceived resources to cope with specific life-events when facing the opportunities of this life period – positive, negative or even ambivalent?

What I have learned from children taking part in the Vienna School Transition Study (VSTS, Sirsch, 2003) is that positive feelings towards (normative life) events, like transition to secondary school, can occur simultaneously with negative ones. From 856 children taking part in this study, 45.7% described perceptions of higher academic challenge and higher academic threat. 35.4% reported higher social challenge and higher social threat regarding the prospective transition to secondary school.

Thus, could positive, negative, and ambivalent perceptions also be assumed for the transition from adolescence to adulthood? Empirical findings from 500 German 12-16-year-old adolescents about becoming adult support this assumption: Subjects were asked what becoming adult means to them and what the positive and negative aspects of becoming adult are. Results show independence as the highest ranked positive aspect. Interestingly, responsibility was regarded as the

most important negative aspect (because of anxiety to fail). But even so, a small number of participants mentioned responsibility as a positive aspect and independence as a negative one (Dreher & Dreher, 2002). Macek et al. (2007, p. 460) describe five modalities in their small qualitative study with 15 young Czechs experiencing emerging adulthood: 1) positive, 2) uncertain, 3) ambivalent, 4) insecure, 5) negative (with anxiety and doubts) arising from lack of experience or unwillingness to accept responsibility and to use offered possibilities. A recent person-centered approach regarding empirical findings on views of emerging adulthood, using the IDEA (Reifman et al., 2007), uncovered different perceptions in various groups of 19-30-year-olds. Tagliabue, Crocetti and Lanz (2016, pp. 382-384) pointed out six different subgroups of young people in an Italian sample of about 1500 participants: 1) Young subjects with negative feelings and high-perceived instability, 2) another group, labeled positive transition, who perceived low instability, but high-perceived possibilities, self-focus, identity exploration, and feeling in-between, 3) a self-focus-group characterized by low identity exploration and low feeling of in-between but high self-focus, 4) a stall group, who seemed to not experience any feature at all, 5) young people who perceive a high lack of possibilities, and 6) a typical group of emerging adults called transitional time, who could be characterized by all of the five emerging adulthood features (Reifman et al., 2007).

Hendry and Kloep (2010) described three subgroups arising in their interviews with 38 Welsh participants between ages 17 and 20. They could discover: 1) a typical emerging adult group (either feeling not-adult or feeling in-between; they have assumed only few or no responsibilities, are not in a steady relationship, have no job or no temporary job, have no clear career plans, and in addition, are largely dependent on their parents, but happy with this situation), 2) a prevented adult group (feeling in-between or adult, with only some responsibilities, some are in a steady relationship, work fulltime but not in the chosen career, and are partly dependent but want to move, 3) adults (feeling adult, with a range of responsibilities in family and/or job, often committed to a steady relationship, employed full-time, often in a chosen career, and not or only partly dependent on parents).

## 2.3 Conclusion

Arnett's formulation of emerging adulthood as a new stage theory and normative period in life was widely criticized. First, from those who wanted to point out specific living circumstances which limit growing up as an emerging adult, specifically for those who do not have the possibilities to explore identity deeply (e.g.



Bynner, 2005; see also Mitchell & Syed, 2015). Second, from those who worried about the description “normative“ and the related risk of people labelling others who are not typical as “abnormal“ (Hendry & Kloep, 2010). And third, those who worried about the consequences of a delayed adulthood and a fear of the future among young people (Seiffge-Krenke, 2015), and that Arnett’s concept may influence public opinion and policymakers (Côté, 2014). All of these arguments are important and have to be taken seriously.

The perceived adult status and what kinds of criteria are deemed important to young people can only be understood – in my opinion – as a subjective theory of individuals’ perceptions of becoming adult – where people construct what they think is important to consider themselves adult regarding (an) individually important subjective indicator(s) for this perception. This article tries to point out some additional important factors (see also Nelson & Luster, 2016) that might influence young peoples’ perceptions of feeling adult and becoming adult. But many factors remain unexplored and await further research.

## References

- Arnett, J. J. (1994). Are college students adults? Their conception of the transition to adulthood. *Journal of Adult Development, 1*, 213–224.
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development, 41*, 295–315.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*, 469–480.
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development, 8*, 133–143.
- Arnett, J. J. (2003). Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups. *New Directions for Child and Adolescent Development, 100*, 63–75.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: University Press.
- Arnett, J. J. (2006a). Debate. Emerging Adulthood in Europe: A response to Bynner. *Journal of Youth Studies, 9*, 111–123.

- Arnett, J. J. (2006b). Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America. Coming of age in the 21st century* (pp. 3–19). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Arnett, J. J. (2007a). Emerging Adulthood, a 21st century theory: A rejoinder to Hendry and Kloep. *Child Development Perspectives, 1*, 80–82.
- Arnett, J. J. (2007b). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives, 1*, 68–73.
- Arnett, J. J. (Ed.). (2007c). *International encyclopedia of adolescence* (Vol.1, A–J). New York: Routledge.
- Arnett, J. J. (Ed.). (2007d). *International encyclopedia of adolescence* (Vol. 2, K–Z). New York: Routledge.
- Arnett, J. J. (2011). Emerging adulthood(s). The cultural psychology of a new life stage. In L. Arnett Jensen (Ed.), *Bridging cultural and developmental approaches to psychology. New syntheses in theory, research, and policy* (pp. 255–275). Oxford: University Press.
- Arnett, J. J. (Ed.) (2012a). *Adolescent psychology around the world*. New York: Psychology Press.
- Arnett, J. J. (2012b). New horizons in research on emerging and young adulthood. In A. Booth, S. L. Brown, N. Landale, W. D. Manning, & S. McHale, S. (Eds.), *Early adulthood in a family context* (pp. 231–244). New York: Springer.
- Arnett, J. J. (2014). Presidential address: The emergence of emerging adulthood: a personal history. *Emerging Adulthood, 2*, 155–162.
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2<sup>nd</sup> edition). New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2016a). Does emerging adulthood theory apply across social classes? National data on a persistent question. *Emerging Adulthood, 4*, 227–235.
- Arnett, J. J. (2016b). Life stage concepts across history and cultures: Proposal for a new field on indigenous life stages. *Human Development, 59*, 290–316.

- Arnett, J. J., Kloep, M., Hendry, L. B., & Tanner, J. L. (2011) (Eds.), *Debating emerging adulthood. Stage or process?* New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J., & Padilla-Walker, L. M. (2015). Brief report: Danish emerging adults' conceptions of adulthood. *Journal of Adolescence*, *38*, 39–44.
- Arnett, J. J., & Taber, S. (1994). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end? *Journal of Youth and Adolescence*, *23*, 517–537.
- Arnett, J. J., & Tanner, J. L. (2011). Themes and variations in emerging adulthood across social classes. In J. J. Arnett, M. Kloep, L. B. Hendry, & J. L. Tanner (Eds.), *Debating emerging adulthood. Stage or process?* (pp. 31–50). New York: Oxford University Press.
- Badger, S., Nelson, L. J., & Barry, C. M. (2006). Perceptions of the transition to adulthood among Chinese and American emerging adults. *International Journal of Behavioral Development*, *30*, 84–93.
- Baltes, P. B., Reese, H. W., & Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, *31*, 65–110.
- Beyers, W., & Seiffge-Krenke, I. (2010). Does identity precede intimacy? Testing Erikson's theory on romantic development in emerging adults of the 21st century. *Journal of Adolescent Research*, *25*, 387–415.
- Bilsky, W., Janik, M., & Schwartz, S. H. (2011). The structural organization of human values – Evidence from three rounds of the European Social Survey (ESS). *Journal of Cross Cultural Psychology*, *42*, 759–776.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard: University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Buhl, H. M., & Lanz, M. (2007). Emerging Adulthood in Europe: Common traits and variability across five European countries. *Journal of Adolescent Research*, *22*, 439–443.
- Bynner, J. (2005). Rethinking the youth phase of the life-course: The case for emerging adulthood. *Journal of Youth Studies*, *8*, 367–384.

- Côté, J. E. (2006). Emerging adulthood as an institutionalized moratorium: Risks and benefits to identity formation. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 85–116). Washington, DC: APA.
- Côté, J. E. (2014). The dangerous myth of emerging adulthood: An evidence-based critique of a flawed developmental theory. *Applied Developmental Science, 18*, 177–188.
- Côté, J. E., & Bynner, J. (2008). Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: the role of structure and agency in emerging adulthood. *Journal of Youth Studies, 11*, 251–268.
- Crocetti, E., Tagliabue, S., Sugimura, K., Nelson, L. J., Takahashi, A., Niwa, T., ... Jinno, M. (2015). *Perceptions of emerging adulthood: A study with Italian and Japanese university students and young workers*. *Journal, Emerging Adulthood, 3*, 229–243.
- Dreher, E., & Dreher, M. (2002). Familientabus und Ablösung. In B. Rollett & H. Werneck (Eds.), *Klinische Entwicklungspsychologie der Familie* (S. 185–205). Göttingen: Hogrefe.
- Douglass, C. B. (2007). From duty to desire: Emerging adulthood in Europe and its consequences. *Child Development Perspectives, 1*, 101–108.
- Du Bois-Reymond, M. (2016). Emerging Adulthood. Theory and Social Class. In J. J. Arnett (Ed.), *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood* (pp. 47–61). New York: Oxford University Press.
- Eliason, S. R., Mortimer, J. T., & Vuolo, M. (2015). The transition to adulthood: Life course structures and subjective perceptions. *Social Psychology Quarterly, 7*, 205–227.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton & Company.
- Fadjukoff, P., Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2007). Implications of timing of entering adulthood for identity achievement. *Journal of Adolescent Research, 22*, 504–530.
- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Huber.

- Flammer, A. (2010). Psychologische Entwicklungstheorien. In H. H. Krüger & C. Grunert (Eds.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (2. akt. und erweiterte Auflage, S. 43–64.) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerrig, R. J. (2015). *Psychologie* (20. akt. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Gollubits, S. (2010). *Wird das Erwachsenwerden in Abhängigkeit von der Ausbildung unterschiedlich erlebt?* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Fakultät für Psychologie der Universität Wien.
- Gurba, E. (2008). The attributes of adulthood recognised by adolescents and adults. *Polish Psychological Bulletin*, *39*, 129–137.
- Hendry, L. B., & Kloep, M. (2007a). Conceptualizing emerging adulthood: Inspecting the emperor's new clothes? *Child Development Perspectives*, *1*, 74–79.
- Hendry, L. B., & Kloep, M. (2007b). Redressing the emperor! A rejoinder to Arnett. *Child Development Perspectives*, *1*, 83–85.
- Hendry, L. B., & Kloep, M. (2010). How universal is emerging adulthood? An empirical example. *Journal of Youth Studies*, *13*, 169–179.
- Keiblinger, S. (2013). *Die Bedeutung der Kriterien des Erwachsenseins und der sozialen Übergänge für Personen mit unterschiedlichen Ausbildungsarten*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Fakultät für Psychologie der Universität Wien.
- Keiblinger, S., Talaska, C., Filip, N., & Sirsch, U. (2014). *Erwachsenwerden – Die Bedeutung der Kriterien des Erwachsenseins für Personen mit unterschiedlichen Ausbildungsarten*. Poster auf der 11. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie, April 24–26, Wien, Österreich.
- Krampen, G., & Reichle, B. (2008). Entwicklungsaufgaben im frühen Erwachsenenalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollständig überarbeitete Auflage, S. 333–365). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, *33*, 683–698.

- Lanz, M., & Tagliabue, S. (2007). Do I really need someone in order to become an adult? Romantic relationships during emerging adulthood in Italy. *Journal of Adolescent Research, 22*, 531–549.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaption*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotions. A new synthesis*. New York: Springer.
- Macek, P., Bejček, J., & Vaničková, J. (2007). Contemporary Czech emerging adults: Generation growing up in the period of social changes. *Journal of Adolescent Research, 22*, 444–475.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 551–558.
- Mayseless, O., & Scharf, M. (2003). What does it mean to be an adult? The Israeli experience. *New Directions for Child and Adolescent Development, 100*, 5–20.
- Meulemann, H. (1995). *Die Geschichte einer Jugend. Lebenserfolg und Erfolgsdeutung ehemaliger Gymnasiasten zwischen dem 15. und 30. Lebensjahr*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meulemann, H. (2001). Ankunft im Erwachsenenleben. Identitätsfindung und Identitätswahrung in der Erfolgsdeutung einer Kohorte ehemaliger Gymnasiasten von der Jugend bis zur Lebensmitte. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 21*, 45–59.
- Meulemann, H. (2003). Biographical self-definitions from adolescence to adulthood and beyond. *New Directions for Child and Adolescent Development, 100*, 51–62.
- Mitchell, L. L., & Syed, M. (2015). Does College matter for emerging adulthood? Comparing developmental trajectories of educational groups. *Journal of Youth and Adolescence, 44*, 2012–2027.
- Nelson, L. J. (2009). An examination of emerging adulthood in Romanian college students. *International Journal of Behavioral Development, 33*, 402–411.
- Nelson, L. J., & Luster, S. S. (2016). “Adulthood” by whose definition?: The complexity of emerging adults’ conceptions of adulthood. In J. J. Arnett (Ed.), *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood* (pp. 421–437). New York: Oxford University Press.

- Nelson, L. J., Padilla-Walker, L. M., Carroll, J. S., Madsen, S. D., Barry, C. M., & Badger, S. (2007). "If you want me to treat you like an adult, start acting like one!" Comparing the criteria that emerging adults and their parents have for adulthood. *Journal of Family Psychology, 21*, 665–674.
- Neugarten, B. L., Moore, J. W., & Lowe, J. C. (1965). Age norms, age constraints, and adult socialization. *American Journal of Sociology, 70*, 710–717.
- Nurmi, J. E. (2004). Socialization and self-development. Channeling, selection, adjustment and reflection. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 85–124). New York: Wiley.
- Pinquart, M., & Grob, A. (2008). Soziale Übergänge von der Kindheit bis ins frühe Erwachsenenalter. In R. K. Silbereisen & N. Birbaumer (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie, Bd. 5, S. 109–132). Göttingen: Hogrefe.
- Puklek Levpušček, M., & Zupančič, M. (2010). How do Slovene students perceive a period of emerging adulthood and different criteria of adulthood? *Didactica Slovenica, 25*, 89–109.
- Ralston, D. A., Egri, C. P., Reynaud, E., Srinivasan, N., Furrer, O., Brock, D., . . . Wallace, A. (2011). A twenty-first century assessment of values across the global workforce. *Journal of Business Ethics, 104*, 1–31.
- Reifman, A., Arnett, J. J., & Colwell, M. J. (2007). Emerging adulthood: Theory, assessment and application. *Journal of Youth Development – online, 2*(1), Article 0701FA003. Retrieved from [http://data.memberclicks.com/site/nae4a/JYD\\_070201\\_final.pdf](http://data.memberclicks.com/site/nae4a/JYD_070201_final.pdf)
- Reitzle, M. (2006). The connections between adulthood transitions and the self-perception of being adult in the changing contexts of East and West Germany. *European Psychologist, 11*, 25–38.
- Reitzle, M. (2007). The effects of work- and family-related transitions on young people's perception of being adult. *Journal of Vocational Behavior, 70*, 25–41.
- Robinson, O. (2016). Emerging adulthood, early adulthood, and Quarter-Life-Crisis. Updating Erikson for the twenty-first century. In R. Žukauskiene (Ed.), *Emerging adulthood in a [sic] European context* (pp. 17–30). London: Routledge.

- Robbins, A., & Wilner, A. (2001). *Quarterlife crisis: The unique challenges of life in your twenties*. New York: Penguin.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1–65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross Cultural Psychology, 32*, 268–290.
- Seiffge-Krenke, I. (2015). Emerging Adulthood: Forschungsbefunde zu objektiven Markern, Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsrisiken. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie, 63*, 165–173.
- Seiffge-Krenke, I. (2016). Experiencing the transition to adulthood in Germany: Including emerging adults of the „forgotten half“. In R. Žukauskienė (Ed.), *Emerging adulthood in a [sic] European context* (pp. 79–93). London: Routledge.
- Seiffge-Krenke, I., & Beyers, W. (2016). Hatte Erikson doch recht? Identität, Bindung und Intimität bei Paaren im jungen Erwachsenenalter. *Psychotherapeut, 61*, 16–21.
- Sharon, T. (2016). Constructing adulthood: Markers of adulthood and well-being among emerging adults. *Emerging Adulthood, 4*, 161–167.
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development, 27*, 385–395.
- Sirsch, U., & Bruckner, J. (2011). *How do young people perceive emerging adulthood in USA, Slovenia, and Austria?* Paper presented in the Symposium “Young people’s perceptions and experiences of emerging adulthood in different countries” (Org.: M. Zupančič/University of Ljubljana) at the 12th Congress of Psychology, July 4–8, Istanbul, Turkey.
- Sirsch, U., Dreher, E., Mayr, E., & Willinger, U. (2009). What does it take to be an adult in Austria? Views of adulthood in Austrian adolescents, emerging adults and adults. *Journal of Adolescent Research, 24*, 275–292.



- Sirsch, U., Gollubits, S., & Sramek, B. (2012). *Das Erleben des Erwachsenwerdens in Abhängigkeit von der Ausbildung*. Vortrag im Symposium "Subjektive Entwicklungstheorien über die Lebensspanne" (Org.: Strasser I./ Universität Klagenfurt) auf der 10. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie, April 12–14, Graz, Österreich.
- Society for the Study of Emerging Adulthood (SSEA) (2017). Website of the Society for the Study of Emerging Adulthood. Retrieved from <http://www.ssea.org/> [27.08.2017]
- Steinberg, L., & Lerner, R. M. (2004). The scientific study of adolescence: A brief history. *The Journal of Early Adolescence*, 24, 45–54.
- Swanson, J. A. (2016). Trends in literature about emerging adulthood: Review of empirical studies. *Emerging Adulthood*, 4, 391–402.
- Syed, M. (2016). Emerging adulthood: Developmental Stage, theory, or nonsense? In J. J. Arnett (Ed.), *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood* (pp. 11–25). New York: Oxford University Press.
- Taber-Thomas, B., & Perez-Edgar, K. (2016). Emerging adulthood. Brain development. In J. J. Arnett (Ed.), *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood* (pp. 126–141). New York: Oxford University Press.
- Tagliabue, S., Crocetti, E., & Lanz, M. (2016). Emerging adulthood features and criteria for adulthood: Variable- and person-centered approaches, *Journal of Youth Studies*, 19, 374–388.
- Talaska, C. (2013). Erleben des Erwachsenwerdens bei unterschiedlichen Ausbildungswegen und Berufstätigkeit. Jugendliche und Emerging Adults im Vergleich. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Fakultät für Psychologie der Universität Wien.
- Talaska, C., Keiblinger, S., Filip, N., & Sirsch, U. (2014). *Erwachsenwerden – Die Bedeutung der Kriterien des Erwachsenseins für Personen mit unterschiedlichen Ausbildungsarten*. Poster auf der 11. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie, April 24–26, Wien, Österreich.
- Tanner, J. L., & Arnett, J. J. (2011). Presenting „emerging adulthood“: What makes it developmentally distinctive? In J. J. Arnett, M. Kloep, L. B. Hendry, & J. L. Tanner (Eds.), *Debating emerging adulthood. Stage or process?* (pp. 13–30). New York: Oxford University Press.

- Van den Bos, W., Rodriguez, C. A., Schweitzer, B., & McClure, S. M. (2015). Adolescent impatience decreases with increased frontostriatal connectivity. *Proceedings of the National Academy of Science*, *112*, E3765-E3774.
- Van Dulmen, M. H. M. (2013). Emerging adulthood – the journal. *Emerging Adulthood*, *1*, 3–4.
- Westberg, A. (2004). Forever young? Young people's conception of adulthood: The Swedish case. *Journal of Youth Studies*, *7*, 35–53.
- Žukauskiene, R. (2016). The experience of being an adult in Europe. In R. Žukauskiene (Ed.), *Emerging Adulthood in a [sic] European Context* (pp. 3–16). New York: Routledge.
- Zupančič, M., Friedlmeier, W., Puklek Levpušček, M., Sirsch, U., Bruckner-Feld, J., & Horvat, M. (2014). Perceptions of achieved criteria for adulthood among Austrian, Slovene, and U.S. students. *Sage Open*, *XX*, 1–12.

### **3 Psihološko osamosvajanje in njegovo merjenje na prehodu v odraslost**

*Maja Zupančič in Luka Komidar*

V tem poglavju predstavlja proces psihološkega osamosvajanja (individualizacije) posameznikov v odnosu do njihovih staršev, ki se začne odvijati že v razvojnem obdobju dojenčka/malčka in poteka še na prehodu v odraslost. Pri tem se osredotočava na t. i. proces sekundarne individualizacije (drugotnega psihološkega osamosvajanja) v mladostništvu, ki se v postmodernih družbah zadnja desetletja podaljšuje v posameznikova dvajseta leta.

#### **3.1 Psihološko osamosvajanje v odnosu do staršev**

Psihološko osamosvajanje opredeljujemo kot intrapsihični proces posameznikovega razvoja individualnosti ob ohranjanju povezanosti z njemu pomembnimi osebami, v pričujočem kontekstu pa ga predstavlja v odnosu do staršev (Grotevant in Cooper, 1986; Youniss in Smollar, 1985). Psihološko osamosvajanje se namreč lahko navezuje tudi na tesne medosebne odnose posameznika s katerokoli drugo osebo (npr. prijatelja, partnerja) in poteka preko dinamičnih transakcij posameznika z njegovim odnosnim partnerjem.

Prvotni proces psihološkega ločevanja–osamosvajanja (primarne separacije–individualizacije) v odnosu do starša poteka v prvih treh letih življenja po rojstvu in ga je, izhajajoč iz psihoanalitskih razlag psihičnega razvoja, prva opisala M. Mahler (1963; Mahler, Pine in Bergman, 1975). V poteku tega procesa malček razreši simbiotično zlitje s svojim prvotnim skrbnikom, ko spozna, da je različna, od njega ločena oseba. Ker pa še ni oblikoval svojega lastnega sebstva (selfa), ponotranji skrbnikovo (mamino oz. starševo) sebstvo. Te ponotranjene predstave starša (introjekti) potem bolj ali manj usmerjajo otrokovo vedenje in samozaznavo skozi celotno otroštvo, v katerem se spoprijema in razrešuje svojemu trenutnemu razvojnemu obdobju specifične psihosocialne naloge in skladno s tem razvija svojo voljo, namerno vedenje ter kompetentnosti (Erikson, 1968). Z naraščajočo starostjo se otrokovo delovanje postopno in stalno spreminja v smeri večje učinkovitosti in celovitosti na različnih področjih psihičnega razvoja (npr. na spoznavnem, čustveno-osebnostnem, socialnem). Pri tem pa je njegovo sebstvo še vedno precej odvisno od ponotranjenih predstav staršev (identifikacij z idealiziranim sebstvom starša/staršev) oz. od njihove opore, usmerjanja, priznavanja in odobravanja (Kroger, 2004).

V mladostništvu naj bi se odvijal proces drugotnega psihološkega osamosvajanja v odnosu do staršev (sekundarna separacija–individualizacija), ko posamezniki postopno preoblikujejo svoje otroške in idealizirane predstave o starših kot o vse-mogočnih figurah, ki so jih ponotranjili, se z njimi poistovetili in so predstavljale pomemben del njihovega superega. Ustrezno napredovanje na več področjih psihičnega razvoja mladostnikom omogoča vse večje zanašanje na lastne notranje vire in razvoj od »starševih introjektov« neodvisnega (samostojnega) sebstva. Prav ločevanje (separacija) od idealiziranih predstav staršev (ob nadomestni podpori idealiziranih predstav o vrstnikih in zvezdnikih, s katerimi se mladostnik poistoveti, ter so zanj vir opore, usmerjanja in potrjevanja sebstva) in krepitev lastnih psiholoških virov predstavljata bistvo drugotnega ločevanja (Blos, 1967). Vendar pa, kot so poudarili kasnejši avtorji (Grotevant in Cooper, 1986; Youniss in Smollar, 1985), se v normativnemu procesu psihološkega osamosvajanja čustvene vezi posameznika s starši ne prekinajo (od-vezanost ali čustvena odrezanost), temveč se njegov odnos s starši preoblikuje. Ta odnos naj bi postopno postajal vse bolj simetričen in vzajemen ter privedel do vzpostavljanja povezanosti s starši na kakovostno novi ravni, ki spominja na odnos med dvema odraslima osebama.

Psihološko osamosvajanje naj bi se tako z vidika ego–psihološke razlage R. Josselson (1980) odvijalo v razvojnem zaporedju štirih faz, v katerih se preoblikuje posameznikova organizacija ega tj. diferenciacije, prakticiranja, ponovnega približevanja in ustalitve. Prva faza, *diferenciacija*, vključuje psihološko oddaljevanje mladostnikov od staršev, obdobje, v katerem mladostniki postopno de-idealizirajo svojo predstavo o starših, se sprašujejo o ustreznosti, učinkovitosti, smiselnosti ipd. njihovega vedenja, sloga življenja in vrednot ter jih začnejo zaznavati kot manj kompetentne, vsevedne, vzorne in vsemogočne kot prej, tj. na eni strani kot osebe s pozitivnimi, zelenimi lastnostmi, kompetentnostmi in vedenjem, na drugi strani pa kot osebe z določenimi pomanjkljivostmi, šibkimi točkami in ranljivostmi. Sočasno mladostniki težijo k opredelitvi sebe, ki se razlikuje od de-idealizirane predstave staršev. V teh poskusih včasih in/ali nekateri razvijajo lastnosti in sloge vedenja, se zavzemajo za poglede, prepričanja in vrednote ter se obnašajo nasprotno kot starši ali vsaj v nasprotju s pričakovanji in željami staršev. V fazi *practiciranja* mladostniki preverjajo svojo razmeroma krhko oblikovano individualnost, samozadostnost in samozaznano (pretirano) kompetentnost, učinkovitost in »vsevednost«. Pogosto se namerno ne vedejo v skladu s pričakovanji in standardi staršev, ne upoštevajo nasvetov, opozoril ter zanikajo celo potrebo po pomoči in/ali opori staršev, ko bi jo potrebovali. Po krajšem ali daljšem obdobju preizkušanja samozadostnosti mladostniki izkusijo tudi tesnobo in začnejo dvomiti o primernosti lastnega vedenja, odločitev, stališč ipd., ko spoznajo da jim primanjkuje nekaterih kompetentnosti,

znanj in spretnosti pri spoprijemanju z izzivi, težavami ter slabo opredeljenimi situacijami. Počutijo se negotove, zato se poskušajo ponovno psihološko približati staršem, kar označuje fazo *približevanja*. Vendar se zavedajo svoje še vedno krhke individualnosti in zaradi strahu pred ponovnim psihološkim »zlivanjem« s starši doživljajo ambivalentna čustva. Uspešno razreševanje intrapsihičnih konfliktov med odvisnostjo in neodvisnostjo (od-vezanostjo) od staršev vodi v fazo *ustalitve*, ko posamezniki afirmirajo svojo individualnost in delujejo samostojno. V takem psihološkem položaju prepoznajo, sprejemajo in spoštujejo podobnosti ter razlike med seboj in starši, si prizadevajo vzpostaviti z njimi vzajemno povezane odnose na enakovredni ravni, kot je to značilno za odnose med odraslimi osebami (glej tudi Puklek Levpušček, 2011).

V preteklem stoletju, ko je razmeroma dolgo mladostništvo postalo normativno razvojno obdobje v industrializiranih družbah, se je psihološko osamosvajanje, ki ga s psihodinamske teoretske perspektive lahko opišemo z razvojnim zaporedjem štirih faz, omejevalo pretežno na posameznikova najstniška leta. V zadnjih dveh do treh desetletjih pa je postalo očitno, da se ta proces podaljšuje v dvajseta leta posameznikovega življenja (npr. Beyers in Goossens, 2003; Buhl, 2008; Lamborn in Groh, 2009), skladno z odlaganjem prevzemanja odraslih socialnih vlog in odgovornosti v trideseta leta, samozaznanim razvojnim položajem mladih polnoletnih posameznikov ter subjektivnimi predstavami o odraslosti (glej tudi poglavje *Različni vidiki prehoda v odraslost* v tej knjigi). Tako so k podaljševanju psihološkega osamosvajanja mladih v postmodernih družbah, med drugim tudi zaradi naraščajočega števila različnih priložnosti in tveganj ter zmanjšanja predvidljivosti življenjskih potekov, prispevali:

- vse večja zahtevnost razvojnih nalog (npr. razvoj sofisticiranih spretnosti, kompetentnosti, znanj na različnih področjih delovanja), ki zahtevajo obvladovanje vse bolj celovitih ter spremenljivih zahtev družbenega okolja do odraslih in jih posamezniki ne morejo uspešno razrešiti v šest- do osemletnem obdobju mladostništva;
- podaljšana odvisnost mladih od čustveno-socialne opore in finančne podpore staršev, ki se delno povezuje s podaljšanim obdobjem izobraževanja in/ali poklicnega usposabljanja, negotovostjo zaposlitve in prekarnostjo dela ter spremljajoče skrbi staršev za prihodnost in blagostanje njihovih otrok (še posebej v sredozemskih deželah);
- večja svoboda za raziskovanje različnih življenjskih možnosti in priložnosti, ki jo na makrosistemski ravni družba in na mikrosistemski ravni družina omogočata mladim.

### 3.2 Razvojni kontekst psihološkega osamosvajanja v mladostništvu in na prehodu v odraslost

Napredne razvojne spremembe na različnih področjih psihičnega razvoja, vključno s spremembami v njihovi nevrološki podlagi, postopno potekajo tako v mladostništvu kot tudi na prehodu v odraslost, kar pomeni, da se posameznikovi psihološki viri za samostojno delovanje v okviru povezanega odnosa s starši povečujejo. Spremembe sicer prikazujeva dihotomno med arbitrarno opredeljenima razvojnima obdobjema, čeprav se (razen izjemoma) spremembe odvijajo zvezno v vsakem izmed obeh obdobji. Z namenom zelo strnjene primerjave te spremembe povzemava na podlagi poglavij v sodobnih razvojnopsiholoških preglednih delih (npr. Arnett, 2014; Berk, 2010; Zupančič, 2011). Tako lahko skleneva, da iz mladostništva v prehod v odraslost prihaja do opaznega napredka na področjih spoznavnega razvoja (npr. porast učinkovitosti reševanja problemov, dolgotrajnega in sistematičnega načrtovanja, razumnega in celovitega odločanja, razvoj relativističnega in pragmatičnega mišljenja), družbeno-spoznavnega razvoja (npr. porast razumevanja družbenih pojmov, zavzemanja družbenega gledišča in celovitosti moralnega presojanja, učinkovitejša raba strategij spoprijemanja z medosebnimi težavami, vsakdanjimi nadlogami in stresom, porast drugih medosebnih spretnosti in kompetentnosti), čustvenega razvoja (npr. porast samouravnavanja čustev, nadzora čustvenega izražanja, samospoštovanja in zaviranja neustreznega impulzivnega odzivanja). Prav tako se povečuje posameznikova subjektivna ocena lastne učinkovitosti na pomembnih področjih njegovega delovanja. Posebej pomemben nasledek za psihološko osamosvajanje predstavlja napredovanje v razvoju identitete, denimo upad razpršenega (odsotnost raziskovanja in preizkušanja ter opredelitev), privzetega identitetnega položaja (privzemanje določenih opredelitev, ki so jih za posameznika pripravili drugi, brez potrebnega spraševanja, dvomov oz. identitetnega raziskovanja/preizkušanja) in ruminativnega raziskovanja ter porast identitetnega raziskovanja v globino, identitetnih opredelitev na nekaterih področjih in kasneje poistovetenje s temi opredelitvami. Poleg vrstnikov je za mlade na prehodu v odraslost pomemben vir psihološke opore tudi partner/ka v ljubezenskem odnosu, saj partnerski odnosi, čeprav ne nujno dolgotrajni, na splošno postanejo bolj intimni in vzajemni kot v mladostništvu.

Tako kot se razvojnopsihološki viri mladih na prehodu v odraslost razlikujejo od tistih v mladostništvu, se v teh obdobjih razlikuje tudi kontekst njihovih odnosov s starši, v katerem poteka psihološko osamosvajanje. Kakovostno preoblikovanje teh odnosov namreč omogoča posameznikom ponovno vzpostavljanje povezanosti z njihovimi starši (ob predpostavki, da je v fazi diferenciacije in prakticiranja vsaj

upadla) ali ohranjanje povezanosti z njimi na bolj simetrični ravni, tj. v uravnoteženem razmerju socialne moči, ki ne »ogroža« novo oblikovane (ne še povsem dosežene) identitete mladih na prehodu v odraslost.

Večina mladostnikov v postmodernih družbah je še vedno objektivno odvisna od svojih staršev, saj z njimi prebivajo, starši jih finančno vzdržujejo in so tudi legalno odgovorni zanje. To so tudi ključni razlogi (poleg različnih psiholoških), zaradi katerih starši bolj ali manj očitno spremljajo/nadzorujejo vedenje svojih otrok-mladostnikov izven doma (vključno z vedenjem v šoli in učno uspešnostjo), se zanimajo za vrstnike, s katerimi se družijo, dejavnosti, s katerimi se ukvarjajo, še posebej za njihovo morebitno vpletanje v zdravju tvegano vedenje, bolj ali manj omejujejo njihove (zlasti nočne) izhode od doma, včasih pretirano ali po nepotrebnem posegajo v njihovo zasebnost in imajo pri pomembnih odločitvah večjo vlogo kot mladostniki. Z vidika socialne moči so odnosi med mladostniki in starši manj simetrični kot odnosi med starši in mladimi na prehodu v odraslost, saj so posamezniki na prehodu vsaj delno neodvisni od staršev (npr. funkcionalno, vključno z odločanjem o osebnih zadevah; vsaj občasno sami nekaj zaslužijo, čeprav zaslužek navadno porabijo le zase), veliko jih delno biva doma (ali se odselijo) in so pravno odgovorni za svoja dejanja. Tako imajo mladi na prehodu v odraslost doma pri starših oz. v kontekstu odnosa s starši več osebne svobode kot mladostniki, starši pa bolj spoštujejo zasebnost prvih, ker so na splošno bolj odgovorni in samostojni kot so bili v mladostništvu. Mladostniki tudi več časa preživijo s starši kot mladi na prehodu v odraslost, kar naj bi prispevalo k pogostejšim medosebnim sporom s starši o vsakdanjih zadevah pri prvih (npr. glede hišnih pravil, pospravljanja, »odgovarjanja« staršem, vedenja pri skupnem obedu – npr. raba pametnega telefona). Navedeno nakazuje, da se odnosi med starši in njihovimi otroki na prehodu v odraslost preoblikujejo v bolj simetrične in manj konfliktno (npr. Aquilino, 2006; Tanner, 2006).

Na podlagi navedenega in ugotovitev nekaterih empiričnih raziskav (npr. Komidar, Zupančič, Sočan in Puklek Levpušček, 2014; Puklek Levpušček, 2006; Zupančič, Komidar in Puklek Levpušček, 2012) lahko sklepamo, da psihološko osamosvajanje v mladostništvu na splošno opisujeta prvi dve fazi, ko se mladostniki osredotočajo na proces ločevanja. Slednji zajema de-idealizacijo staršev, poudarjanje neodvisnosti, ambivalentnost do samorazkrivanja (staršem so pripravljene razkriti vse manj osebnih zadev), preizkušanje samozadostnosti, soočenje in spoprijemanje s konfliktom med čustveno odvisnostjo in neodvisnostjo od staršev ter spoznavanje, da osebna svoboda pomeni tudi sprejemanje odgovornosti za lastno ravnanje, na katero še niso ustrezno pripravljene. Na prehodu v odraslost proces ločevanja izgublja pomembnost,

saj naj bi bil bolj ali manj izpeljan, bolj očitni pa postaneta zadnji dve fazi psihološkega osamosvajanja. Razvojnopsihološki dosežki na več področjih psihičnega razvoja, kot sta porast različnih kompetentnosti in napredek v razvoju identitete, omogočajo mladim, da se osredotočajo na neodvisne vidike sebe – razvijajo lastno individualnost, samodoločenost in zanašanje nase, prevzemajo odgovornost za posledice svojih dejanj (kar legalno določa tudi zakon), oblikujejo osebna prepričanja in vrednote ter vzpostavljajo ravnotežje med samostojnostjo in povezavo s starši. Pri tem se pomembni sestavini te povezave, iskanje opore in povezanost, razvijata različno. Iskanje opore pri starših (potreba po instrumentalni opori pri obvladovanju osebnih zadev) s starostjo upada, medtem ko se povezanost s starši (medosebna psihološka bližina) ohranja (se pa kakovostno spremeni) oz. ponovno vzpostavlja, in sicer na ravni vzajemnega spoštovanja, sprejemanja in spoštovanja medosebnih razlik, medsebojnega zaupanja, odkritega sporazumevanja in prijetnega druženja.

Spremembam v razvojnem kontekstu med mladostništvom in odraslostjo ni sledilo tudi prilagajanje merskih pripomočkov za ocenjevanje psihološkega osamosvajanja (samooценjevalnih vprašalnikov), pač pa so raziskovalci uporabljali (in še uporabljajo) tiste, prvotno namenjene mladostnikom. Nekateri avtorji malenkostno prilagajajo nekatere postavke v teh vprašalnikih (npr. Walper, 2005), drugi uporabljajo kombinacije lestvic iz različnih vprašalnikov (npr. Delhaye, Kempnaers, Linkowski, Stroobants in Goossens, 2012; Lamborn in Groh, 2009; Vals-Vidal, Pérez-Testor, Guàrdia-Olmos in Iafrate, 2012) za ocenjevanje izbranih sestavin psihološkega osamosvajanja v odvisnosti od teoretskega modela osamosvajanja na prehodu v odraslost, ki ga želijo preveriti. V Sloveniji smo raziskovalci menili, da je oblikovanje merskega pripomočka, s katerim bi zanesljivo in veljavno ocenjevali specifične vidike psihološkega osamosvajanja na prehodu v odraslost, nujno potrebno. Tako smo razvili in validirali prvi tovrstni vprašalnik, *Test osamosvajanja na prehodu v odraslost* (TOPO; Komidar idr., 2014) in kasneje še njegovo kratko različico (TOPO-K; Komidar, Zupancič, Puklek Levpušček in Bjornsen, 2016). V naslednjem razdelku ju predstavljava in primerjava sestavine (vidike) osamosvajanja, ki razvojnemu obdobju ustrezno opisujejo medosebne razlike v psihološkem osamosvajanju mladih v odnosu do njihovih staršev, z dosedanjimi, najpogosteje uporabljenimi vprašalniki.

### 3.3 Sestavine psihološkega osamosvajanja in merski pripomočki

V svojih modelih so raziskovalci predpostavili različne ključne sestavine psihološkega osamosvajanja, s katerimi naj bi zajeli njegovo celovitost. Te sestavine so



operacionalizirali tudi v merskih pripomočkih. Avtorji prvih modelov in spremljajočih merskih pripomočkov so pri preučevanju procesa osamosvajanja v mladostništvu izhajali iz teorij prvotnega psihološkega osamosvajanja (Mahler idr., 1975) ter drugotnega psihološkega osamosvajanja (Blos, 1967). Kasneje so se nekoliko oddaljili od psihodinamskih razlag, denimo s sprejemanjem teoretske perspektive samostojnosti-povezanosti (Youniss in Smollar, 1985) in preoblikovanja odnosa posameznikov s starši na prehodu v odraslost (npr. Tanner, 2006). V nadaljevanju primerjava šest modelov s predpostavljenimi sestavinami, na podlagi katerih so avtorji oblikovali pripadajoče merske pripomočke (glej tudi Komidar in Horvat, 2011; Puklek Levpušček, 2011). To so *Lestvica čustvene samostojnosti* (Emotional Autonomy Scale, EAS; Steinberg in Silverberg, 1986), *Test separacije-individualizacije v mladostništvu* (Separation-Individuation Test of Adolescence, SITA; Levine, Green in Millon, 1985), *Münchenski test psihološkega osamosvajanja za mladostnike* (Münchener Individuationstest für Adoleszenten, MITA; Walper, 1998), *Münchenski test psihološkega osamosvajanja za mlade na prehodu v odraslost* (Münchener Individuationstest für Emerging Adults, MIT-EA; Walper, 2005), *Test osamosvajanja na prehodu v odraslost* (TOPO; Komidar idr., 2014) in *Inventar psihološke separacije* (Psychological Separation Inventory, PSI; Hoffman, 1984). S ključno vsebino sestavin petih modelov v vrsticah preglednice 3.1 sva želela nakazati nekatere (vsaj delne) konceptualne povezave med temi sestavinami oz. konstrukti, ki jih poskušamo oceniti s pripadajočimi lestvicami merskih pripomočkov, model čustvene samostojnosti pa omenjava le v besedilu.

Hoffman (1984), Steinberg in Silverberg (1985) ter Levine in sodelavca (1986) so izpostavljali zlasti razvoj čustvene samostojnosti (psihološkega ločevanja od pomembnih drugih oseb), prvi trije navedeni v odnosu do staršev, zadnji trije pa na splošno v medosebnih odnosih, z izjemo tesnobe pred polaščanjem, ki se nanaša na starše (preglednica 3.1). V modelu Steinberga in Silverberga (1985), ki izhaja iz Blosove teorije (1967), so v procesu čustvenega osamosvajanja bistvene sestavine *de-idealizacija* staršev kot vsemogočnih figur, spoznavanje *staršev v različnih vlogah* (ne le v vlogi starša; zanimanje za njihovo vedenje v različnih vlogah in poskus integracije tega v »stvarno« podobo staršev), ločevanje med lastnim in psihološkim »prostorom« (»svetom«) staršev (vzpostavljanje zasebnosti, selektivno sporazumevanje s starši, nepripravljenost deliti določene vidike izkušenj s starši), kar avtorja poimenujeta *samostojnost*, in *odsotnost odvisnosti*, tj. zavračanje funkcionalne pomoči ter čustvene opore staršev, njihovega usmerjanja, pojmovanj, potrditev in spodbud.

Levine in sodelavca (1986) so v svojem modelu prav tako upoštevali Blosovo teorijo, sočasno pa so poskušali z vidika posameznih faz prvotnega psihološkega

osamosvajanja (Mahler idr., 1975) zajeti razvojne izide teh faz v mladostništvu. V okviru šestih sestavin so predstavili, kako se ključna dinamika prvotnega osamosvajanja izraža v osamosvajanju mladostnikov na medosebnem področju njihovega življenja (preglednica 3.1). *Potreba po odvisnosti* naj bi predstavljala učinek ostanka simbiotične faze v prvotnem osamosvajanju in naj bi se izražala kot težnja posameznika k vzpostavljanju »enosti« z drugo osebo (pretirano intimnih, zlitih medosebnih odnosov) in v pričakovanjih, da bodo drugi zadovoljevali njegove potrebe. *Tesnoba* (anksioznost) *pred polaščanjem* naj bi se pojavljala zaradi delovanja preostanka tovrstne tesnobe iz prvotne faze približevanja. V mladostništvu (lahko tudi kasneje) se odraža v posameznikovih izkušnjah, da ga starši psihološko nadzirajo, si ga psihološko lastijo, vdirajo v njegovo zasebnost in tako ovirajo njegovo samostojnost. Izraža se kot bojazen pred vpletanjem v tesne medosebne odnose, ker na doživljajski ravni ogroža posameznikovo individualnost. *Ločitvena tesnoba* (separacijska anksioznost) naj bi temeljila na delovanju ostanka povečane tesnobe v prvotni fazi približevanja, ki jo mladostniki ponovno doživljajo ob drugotnem psihološkem ločevanju. Izraža se v njihovi bojazni pred izgubo tesnih stikov z njim pomembnimi drugimi osebami, tesnobi ali potrnosti ob dejanskih, zaznanih ali predvidenih ločitvah od teh oseb. *Zanikanje potrebe po odvisnosti* v mladostništvu naj bi označevalo slog vedenja, namenjen obrambi pred ločitveno tesnobo, in se je razvil med prvotnimi fazami psihološkega osamosvajanja kot odziv na specifično otrokovih interakcij s skrbnikom v simbiotični fazi. Za ta slog je značilno zavračanje ali nezmožnost oblikovanja tesnih prijateljskih in/ali ljubezenskih odnosov. *Osredotočenost nase* naj bi predstavljala učinke iz prvotne faze prakticiranja z močnimi narcisističnimi težnjami in poudarjeno samozadostnostjo. *Zdrava osamosvojitev* pa naj bi odražala učinke uspešne razrešitve prvotnega osamosvajanja v fazi ustalitve, ki se v mladostništvu kaže kot uravnoteženo sprejemanje potreb po odvisnosti in neodvisnosti ter podobnosti in razlik med seboj in drugimi.

Sestavine psihološkega osamosvajanja v istih vrsticah preglednice 3.1 niso sopomenske, temveč so si vsebinsko nekoliko podobne.

PSI vključuje 4 lestvice neodvisnosti, vendar zaradi vsebinske preglednosti predstavlja posamezna pola (odvisnost in neodvisnost) na podlagi ustrezne smeri povezav z vsebinsko podobnimi lestvicami. Predpostavljene povezave v preglednici so konceptualne, razen med TOPO in PSI, ki so ugotovljene empirično (Komidar idr., 2014, 2016). Čustvena neodvisnost pri PSI, ki ni navedena v preglednici, se zmerno do visoko povezuje z zanašanjem nase, vendar je z zanašanjem močnejše povezana funkcionalna neodvisnost.

Preglednica 3.1: Opis in primerjava sestavin psihološkega osamosvajanja, ki jih ocenjujemo z merskimi pripomočki (lešvicami) za mladostnike in mlade na preobodu v odraslost

SITA (Levine idr., 1986)	MITA in MIT-EA (Walper, 1998, 2005)	Slovenska prir. MIT-EA (Zupancič idr., 2012)	TOPO (Komidar idr., 2014)	PSI (Hoffman, 1984)
potreba po odvisnosti (težnja po zlivanju z drugimi, zaščiti, vodenju, zadovoljevanju potreb s strani pomembnih drugih)	iskanje opore (želja po fizični in čustveni bližini starša in starševi opori)	potreba po bližini (želja po fizični dostopnosti starša)	iskanje opore (nasvetov, predlogov, informacij ob pomembnih odločitvah in/ali resnih težavah)	funkcionalna odvisnost (iskanje starševe pomoči pri spoprijemanju s praktičnimi in osebnimi zadevami)
zanikanje potrebe po odvisnosti (zaradi samozasčite pred separacijsko tesnobo; izogibanje in zavračanje tesnih stikov; samozadostnost)	zanikanje potrebe po odvisnosti (po starševi bližini in opori)	od-vezanost (zanikanje potrebe po starševi bližini in opori, odsotnost ravnovesja med samostojnostjo in povezanostjo s staršem)		konfliktna neodvisnost (odsotnost tesnobe, jeze, krivde, zamer, nezaupanja staršem)
zdrava osamosvojitvev (razrešitev konflikta odvisnost-neodvisnost; zavedanje/priznavanje podobnosti in razlik med seboj in drugimi)	uspešna osamosvojitvev (osebna samostojnost ob sočasnih povezanosti s staršem)		povezanost (vzajemno razumevanje, zaupanje, spoštovanje, zadovoljstvo, odkrito sporazumevanje s staršem)	
				funkcionalna neodvisnost (obvladovanje praktičnih in osebnih zadev brez pomoči staršev)

SITA (Levine idr., 1986)	MITA in MIT-EA (Walper, 1998, 2005)	Slovenska prir. MIT-EA (Zupancič idr., 2012)	TOPO (Komidar idr., 2014)	PSI (Hoffman, 1984)
<i>tesnoba pred polasčanjem</i> (pred ponovnim zlivanjem s pomembnimi drugimi; občuje, da osebo drugi pretrirano nadzorujejo in posegajo vanjo)	<i>tesnoba pred polasčanjem</i> (doživljanje starševe bližine kot grožnje samostojnosti)	<i>tesnoba pred polasčanjem</i> (doživljanje starševe bližine kot grožnje samostojnosti)	<i>zaznana vsiljivost</i> (moteče zanimanje starša za posameznikove osebne zadeve in izražanje pretirane skrbi zanj)	<i>konfliktna odvisnost</i> (obratno kot neodvisnost)
<i>ločitvena tesnoba</i> (pred izgubo čustvenega in/ali fizičnega stika s pomembnimi drugimi; pred zapuščanjem, zavrnitvijo ob predvideni ali dejanski ločitvi)	<i>bojazen pred izgubo ljubezni staršev</i> (pred izgubo čustvenega stika s staršem in starševe naklonjenosti)	<i>bojazen pred izgubo ljubezni staršev</i> (pred izgubo čustvenega stika s staršem in starševe naklonjenosti)	<i>bojazen pred razočaranjem staršev</i> (pred starševim odzivom na posameznikov neuspeh v pomembnih zadevah, odločitvah ali vedenju, ki se ne ujema s standardi)	<i>čustvena odvisnost</i> (obratno od neodvisnosti)
<i>osredotočenost nase oz. narcizem</i> (pretrirano poudarjanje lastnih pozitivnih značilnosti, težnja po občudovanju)	<i>ambivalentnost</i> (težnja po bližini starša in negotovost glede njegove pozitivne odzivnosti)	<i>ambivalentnost</i> (težnja po bližini starša in negotovost glede njegove pozitivne odzivnosti)		<i>stališčna ne/odvisnost</i> (stališča, pričaranja in vrednote se razlikujejo od starševih /se ujemajo s starševimi)

*Opomba:* EAS = Lestvica čustvene samostojnosti, SITA = Test separacije-individualizacije v mladostništvu, MITA = Münchenski test psihološkega osamosvajanja za mladostnike, MIT-EA = Münchenski test psihološkega osamosvajanja za mlade na prehodu v odraslost, TOPO = Test osamosvajanja na prehodu v odraslost, PSI = Inventar psihološke separacije. Razen, če ni navedeno drugače, se izraz „bližina“ nanaša na psihološko in čustveno bližino.

S. Walper (1998) je nekoliko prilagodila model Levina in sodelavcev (1986), preučevala psihološko osamosvajanje v odnosu do vsakega izmed staršev (podobno kot Hoffman, 1984) in prijatelja/prijateljice ali partnerja/partnerke posebej, se oddaljila od psihodinamske interpretacije psihološkega osamosvajanja (npr. kot ostankov faz prvotnega osamosvajanja) ter pri konceptualizaciji osamosvajanja upoštevala nekatere sestavine teorije navezanosti. Tako je v svoj model dodala *ambivalentnost* (potrebo po čustveni in fizični bližini v odsotnosti pričakovanja, da bo pomembna oseba posamezniku to potrebo zadovoljila; vidik negotovega sloga navezanosti), izpustila pa osredotočenost nase. Potrebo po odvisnosti je »nadomestila« z *iskanjem opore* pri staršu (oz. drugi pomembni osebi), ki naj bi odražala potrebo po navezanosti in ne po otroški odvisnosti. Ločitveno tesnobo (pred ločitvijo in pred izgubo) je omejila na *bojazen pred izgubo ljubezni starša* (oz. druge pomembne osebe) ob neprimernem (s strani staršev nezaželenem) ravnanju, *tesnoba pred polaščanjem* pa je v primerjavi z istoimenskim konstruktom pri SITA (nanaša se na vedenje starša, npr. pretirano zaščitništvo) ustrezneje približala pomenu in jo opredelila kot negativno čustveno odzivanje (odklanjanje, zavračanje) na poskuse staršev po nadzoruvanju mladostnika. Avtorica (Walper, 2005) je pri mladih na prehodu v odraslost predpostavila enake sestavine osamosvajanja in merski pripomoček za mladostnike (MITA) le malenkostno spremenila (MIT-EA). Pri mladih na prehodu v odraslost v treh deželah njenega modela nismo empirično podprli v odnosu do nobenega izmed staršev; v Sloveniji je analiza dimenzionalnosti (po tem, ko smo morali več postavk izločiti) pokazala pet sestavin (Zupančič idr., 2012). *Ambivalentnost, bojazen pred izgubo ljubezni* staršev in *tesnoba pred polaščanjem* so nakazovale vsebinsko zelo podoben konstrukt kot ga je predpostavila S. Walper (1998, 2005), iskanje opore (pri staršu) smo preimenovali v vsebinsko ustreznejše *iskanje bližine* s staršem (vsebina skrajšane lestvice se nanaša na fizično dostopnost starša, težnjo po druženju s staršem), zanikanje potrebe po odvisnosti pa je skupaj z negativno obremenjenimi postavkami uspešnega osamosvajanja tvorilo dimenzijo *od-vezanost* od starša. Poleg tega so bile ocene mladih pri treh lestvicah izredno nizke, kar kaže na odsotnost izkušenj, ki naj bi jih ocenjevali s temi lestvicami, in zmerne le glede potrebe po bližini starša (Zupančič idr., 2012).

Hoffman (1984) je, podobno kot Levine in sodelavca (1986), izhajal iz teorij prvotnega (Mahler idr., 1975) in drugotnega psihološkega osamosvajanja (Blos, 1967), vendar ne iz razvojnega zaporedja faz, temveč je v svojem modelu upošteval vedenjske, spoznavne in čustvene vidike (izražajo se tudi v konfliktnih čustvih) prvotnega osamosvajanja kot se kažejo v mladostništvu, lahko tudi kasneje. Tako je opredelil štiri sestavine: *funkcionalno, stališčno, čustveno* in *konfliktno* neodvisnost (Hoffman, 1984). Malčkovi poskusi neodvisnega delovanja naj bi se v mladostništvu izražali

kot sposobnost obvladovanja in usmerjanja praktičnih ter osebnih zadev brez pomoči staršev (funkcionalna neodvisnost). Otrokova diferenciacija med predstavami sebe in starša naj bi se kasneje odražala v razlikah med mladostnikovimi in stališči, prepričanji ter vrednotami starša (stališčna neodvisnost). Zgodnja čustvena odvisnost od skrbnika vključuje malčkova pozitivna čustva povezanosti in tudi negativna čustva, ki jih izkusi med konflikti s skrbnikom. V mladostništvu naj bi čustvena neodvisnost vključevala odsotnost pretirane potrebe po bližini, potrjevanju in čustveni opori starša, konfliktna neodvisnost pa odsotnost pretiranih občutij krivde, tesnobe, jeze ipd. do starša.

Slovenski model psihološkega osamosvajanja na prehodu v odraslost (Komidar idr., 2014) pa vsebuje pet razvojnopsihološko in empirično podprtih sestavin (preglednica 3.1):

- *Iskanje opore* pri staršu se nanaša na informacije, nasvete, predloge in različne poglede, za katere posameznik meni, da jih lahko dobi pri staršu, ko je v resnih težavah ali se odloča o pomembnih stvareh. Glede teh situacij, v katerih išče oporo, se ta sestavina razlikuje od funkcionalne odvisnosti, potrebe po bližini (MIT-EA) in iskanja opore (MITA). Kakovostno se iskanje opore (TOPO, pa tudi pri MITA) najbolj razlikuje od potrebe po odvisnosti (SITA), saj opora/bližina implicira navezanost in ne otroške odvisnosti, funkcionalna odvisnost (PSI) pa v primerjavi s potrebo po odvisnosti ne implicira »zlivanja« z drugimi.
- *Povezanost* s staršem označuje vzajemno razumevanje, spoštovanje, zaupanje in zadovoljstvo posameznika v odnosu s staršem, s katerim se lahko odkrito sporazumeva in se počuti prijetno v njegovi družbi. Konceptualno take predstave o medosebnem odnosu vključujejo konfliktno neodvisnost (PSI) in tvorijo sestavni del zdrave (SITA) oz. uspešne osamosvojitve (MITA).
- *Zaznana vsiljivost starša* vključuje izkušnje motečega zanimanja starša za posameznikove osebne zadeve, zaznano starševo težnjo po pretiranem vpletanju v posameznikovo zasebnost in pretirano skrb zanj, kar naj bi slednji dojemal kot staršev psihološki nadzor nad svojim osebnim življenjem. V tem opisu se v blažji obliki kaže podobnost s tesnobo pred polaščanjem, kot so jo operacionalizirali avtorji pri SITA in MITA oz. MIT-EA, lahko tudi jeza na starša (konfliktna odvisnost pri PSI).
- *Bojazen pred razočaranjem* starša odraža posameznikovo zaskrbljenost glede negativnih odzivov starša na odločitve in ravnanje, ki se ne ujemajo s pričakovanji starša, ali jih posameznik sam ocenjuje kot neprimerne, nerazumne ali nepravilne. Konceptualno si ta sestavina deli nekaj podobnosti z bojaznijo pred izgubo ljubezni staršev (MITA, MIT-EA), ker obe upoštevata starša

kot referenco za oceno posameznikovih odločitev in nakazujeta čustveno odvisnost od odzivov starša (podobno kot čustvena odvisnost pri PSI). Vendar bojazen pred izgubo ljubezni implicira posameznikovo pojmovanje, da ni vreden ljubezni, bojazen pred razočaranjem pa ne – ob morebitnem razočaranju starša sicer posameznik izkusi neprijetna čustva, vendar zaradi tega ne zazna, da je njegov odnos s staršem ogrožen.

- *Zanašanje nase* opisuje pojmovanje sebe kot sposobnega samostojnega odločanja o lastnem življenju, samozaznana neodvisno ravnanje v različnih okoliščinah in samostojno reševanje osebnih težav. V primerjavi z odsotnostjo odvisnosti (EAS), zanikanjem potrebe po odvisnosti (SITA in MITA) in od-vezanosti (MIT-EA), zanašanje nase (TOPO) ne odraža obrambne čustvene strategije zavračanja povezanosti, temveč predvsem voljno funkcionalno neodvisnost, delno tudi čustveno neodvisnost (PSI).

Ob navedenih primerjavah je treba še omeniti, da sestavini de-idealizacije in oblikovanja »stvarne« podobe starša vključuje le EAS, osredotočenost nase le SITA, spoznavni vidik diferenciacije (stališčna neodvisnost) le PSI in ambivalentnost kot samostojno sestavino MITA ter MIT-EA. Tako vidiki psihološkega ločevanja od staršev kot tudi ambivalentnosti se na prehodu v odraslost vsebinsko niso izkazali kot pomembni vidiki psihološkega osamosvajanja (Komidar idr., 2014), kar nakazuje da se ta vidik procesa sklene v mladostništvu. Uspešno osamosvajanje, ki naj bi ga ocenjevali s SITA in MITA, pa naj bi pri TOPO predstavljalo zanašanje nase ob sočasni povezanosti s staršem.

### 3.4 Razvoj in validacija Testa osamosvajanja na prehodu v odraslost

Kot sva že navedla, so avtorji predhodnih raziskav o osamosvajanju na prehodu v odraslost uporabljali merske pripomočke, ki so namenjeni mladostnikom, ali pa so jih neustrezno priredili za ocenjevanje na prehodu v odraslost. Z namenom presejanja teh težav smo slovenski raziskovalci razvili nov vprašalnik, s katerim zanesljivo in veljavno merimo vidike psihološkega osamosvajanja v tem razvojnem obdobju, tj. *Test osamosvajanja na prehodu v odraslost* – TOPO (Komidar idr., 2014). Ker imajo lahko mame in očeti nekoliko različno vlogo v procesu osamosvajanja svojih otrok in se osebna zgodovina otrokovega odnosa z vsakim izmed staršev verjetno nekoliko razlikuje, smo po vzoru nekaterih drugih tovrstnih vprašalnikov oblikovali ločeni (vsebinsko enaki in slovnično različni) obliki vprašalnika, ki ju v nadaljevanju označujemo kot TOPO-M (TOPO v odnosu do mame) in TOPO-O (TOPO v odnosu do očeta).

Pri oblikovanju preliminarnega niza postavk za TOPO smo se naslonili na sodobne modele samostojnosti in odnosa med otrokom in starši na prehodu v odraslost (npr. Lamborn in Groh, 2009; Tanner, 2006) ter poiskali tipične primere manifestacije procesa osamosvajanja, ki jih izkusi večina mladih na prehodu v odraslost. Tako smo se osredotočili na vsebinska področja, kot so čustvena in funkcionalna samostojnost, psihosocialna zrelost, zanašanje nase in prevzemanje odgovornosti. Da bi se izognili večpomenskosti, dvoumnosti in nerazumljivosti postavk, smo ustvarili slovnično enostavne postavke, izogibali smo se uporabi (dvojnih) nikalnic ter poskrbeli, da se je vsebina postavk nanašala zgolj na en vidik osamosvajanja. Oblikovali smo 58 postavk, ki smo jih uvrstili v sedem konceptualnih kategorij: povezanost (prijetnost odnosa s staršem, odprta komunikacija, medsebojno razumevanje, spoštovanje in zaupanje), iskanje opore (pri starših; ob večjih težavah ali pomembnih odločitvah), zaznana vsiljivost starša (pretirane skrbi za posameznika in moteče poseganje v njegovo zasebnost), zanašanje nase (samostojno obvladovanje težav in sprejemanje odločitev, prevzemanje odgovornosti za lastna dejanja/odločitve), bojazen pred razočaranjem staršev (skrb glede njihovih negativnih odzivov na posameznikove težave in neuspehe na pomembnih življenjskih področjih), ambivalentnost glede samorazkrivanja (potrebe po bližini s starši na eni strani in neodvisnosti na drugi strani) in ločevanja (občutja samozadostnosti in psihološke ločenosti od staršev). Postavke je z vidika razumljivosti, razvojnopsihološke primernosti in morebitnih pomanjkljivosti pregledalo več strokovnjakov s področja razvojne psihologije ter majhen vzorec do- ter podiplomskih študentov psihologije. Po analizi odgovorov smo vse problematične postavke ustrezno popravili (nekatero postavke s področij ločevanja in ambivalentnosti so se npr. izkazale kot primernejše za obdobje mladostništva kot prehoda v odraslost) in se odločili za 5-stopenjsko ocenjevalno lestvico (1 = sploh ne velja, 5 = popolnoma velja).

Sodobne teorije osamosvajanja na prehodu v odraslost so še vedno razmeroma razdrobljene, zato nismo imeli na voljo zadostnih argumentov, na podlagi katerih bi lahko trdili, da predstavljenih sedem preliminarnih področij predstavlja veljavne vidike osamosvajanja na prehodu v odraslost. V prvem delu validacijske raziskave (Komidar idr., 2014) smo zato namesto konfirmatornega preverjanja predpostavljene strukture izvedli eksploratorno analizo dimenzionalnosti, ki nam je omogočala prepoznavanje empirično podprtih vidikov osamosvajanja. To analizo in postopek izločanja neustreznih postavk smo izvedli z eksploratorno faktorsko analizo (metoda neobteženih najmanjših kvadratov) pri vzorcu 633 slovenskih mladih na prehodu v odraslost. Ker smo predpostavili, da so različni vidiki osamosvajanja med seboj povezani, smo uporabili poševnokotno rotacijo Direct Oblimin. Za določitev optimalnega števila izločenih faktorjev smo si pomagali z različnimi



pokazatelj in postopki, in sicer smo pregledali graf drobirja (lastne vrednosti faktorjev) ter izvedli paralelno analizo. Na podlagi statističnih in vsebinskih kriterijev smo kot najbolj smiselne izločiti štiri faktorje. Pri postopku izločanja neustreznih postavk smo v vsakem koraku (oz. izvedeni faktorski analizi) natančno pregledali odstotke pojasnjene variance pri določeni rešitvi in faktorske uteži; izločili smo tiste postavke, ki so imele pri ustreznem faktorju nižjo utež od 0,40 ali višje uteži od 0,40 pri dveh ali več faktorjih.

Pregled matrice uteži iz prve analize je razkril, da so imele skoraj vse postavke s področij povezanosti in iskanja opore visoke uteži na enem faktorju, postavke s področij ločevanja in ambivalentnosti so imele razmeroma visoke uteži na več faktorjih, postavke pri ostalih predpostavljenih lestvicah pa so bile v večini primerov enoznačno nasičene s predvidenimi faktorji. Analizi oz. postopka za redukcijo postavk smo izvedli neodvisno za obe obliki TOPO (v odnosu do mame in očeta), ki sta vodili do približno enakih rešitev (za podrobnosti glej Komidar idr., 2014). Odločili pa smo se, da ohranimo obe obliki enaki, zato smo izločili 20 istih postavk iz obeh oblik vprašalnika. To so bile vse postavke s področij ločevanja in ambivalentnosti ter nekatere postavke s preostalimi področji. Poleg mnenj nekaterih intervjuvanih glede neprimernosti z ločevanjem in ambivalentnostjo povezanih postavk za obravnavano razvojno obdobje je bila odsotnost jasnih faktorjev za obe področji prepričljiv pokazatelj za njuno izločitev iz nadaljnjih postopkov.

V naslednjem koraku smo z zmanjšanim številom postavk še enkrat izvedli eksploratorno faktorsko analizo in ponovno izločili štiri faktorje. Ker so bile vse uteži višje od 0,40, nobena postavka pa ni imela razmeroma visokih uteži pri več faktorjih, smo zaključili s postopkom izločanja neustreznih postavk. Prvi faktor smo poimenovali *povezanost in iskanje opore*, drugega *zaznana vsiljivost*, tretjega *zanašanje nase* in četrtega *bojazen pred razočaranjem staršev*. Korelacije med faktorji so bile nizke do srednje visoke, z izjemo zelo nizke korelacije med zanašanjem nase in zaznana vsiljivostjo. Korelacije med istimi lestvicami pri ITEA-M in ITEA-O so bile v povprečju srednje visoke in precej nižje kot pripadajoče zanesljivosti lestvic, kar predstavlja dodatni argument za rabo ločenih oblik TOPO (v odnosu do mame in očeta).

V naslednji fazi smo pri drugem vzorcu slovenskih mladih na prehodu v odraslost ( $N = 500$ ) najprej izvedli navzkrižno validacijo štirifaktorske strukture TOPO z uporabo konfirmatorne faktorske analize (KFA). Podatke obeh oblik TOPO smo analizirali s programom *Mplus 7* (Muthén in Muthén, 1998-2010) in uporabili cenilko WLSMV, ki je v programu *Mplus* privzeta cenilka parametrov za ordinalne podatke. Pri ocenjevanju prileganja modela podatkom smo uporabili

mejne vrednosti naslednjih indeksov prileganja: CFI, TLI > 0,90 in RMSEA < 0,08. Model, pridobljen v prvem delu validacijske raziskave, pri nobeni od oblik TOPO ni imel zadovoljivega prileganja podatkom (preglednica 3.2). Ker je bil prvi faktor v tem modelu sestavljen iz postavk, ki naj bi na podlagi predpostavk teorije osamosvajanja tvorile dva ločena (vendar razmeroma visoko povezana) faktorja, tj. povezanost in iskanje opore, smo preizkusili prileganje spremenjenega modela, v katerem smo prvi faktor razdelili na dva teoretsko utemeljena faktorja. Prileganje se je precej izboljšalo, vendar še ni bilo ustrezno (preglednica 3.2). Po pregledu modifikacijskih indeksov smo ugotovili, da imata dva para postavk v obeh oblikah TOPO zelo visoko korelirani varianci napak. Postavki v obeh parih sta bili vsebinsko zelo podobni, kar je poleg visokih modifikacijskih indeksov nakazovalo, da je ena od postavk v obeh parih redundantna. Namesto sprostivne ocenjevanja njunih kovarianc, kar bi bilo teoretično neutemeljeno, smo izločili tisto postavko iz obeh parov, ki je imela nižjo nasičenost; odstranitev teh dveh postavk je vodila do zadovoljivega prileganja modela (preglednica 3.2). Standardizirane nasičenosti so bile v povprečju zadovoljivo visoke (od 0,51 do 0,91;  $M_{\text{TOPO-M}} = 0,77$  in  $M_{\text{TOPO-O}} = 0,75$ ). Korelacije med faktorji (kot izhajajo iz KFA) so bile razmeroma podobne pri obeh oblikah TOPO, razen med zaznано vsiljivostjo staršev in povezanostjo, ki je bila pri TOPO-M precej višja kot pri TOPO-O. Pri obeh oblikah TOPO so bile tudi korelacije iskanja opore in povezanosti z drugimi faktorji dokaj različne, kar dodatno podpira ločeno opredelitev faktorjev iskanje opore in povezanost.

Preglednica 3.2: *Mere prileganja za tri merske modele obeh oblik TOPO*

	oblika TOPO	$\chi^2$	df	TLI	CFI	RMSEA (ZM 90 % IZ)
Model 1 (4 faktorji, 38 postavk)	TOPO-M	4358,4	659	,822	,833	,106 (,109)
	TOPO-O	3645,7	659	,838	,848	,095 (,098)
Model 2 (5 faktorjev, 38 postavk)	TOPO-M	2589,9	655	,906	,913	,077 (,080)
	TOPO-O	2612,2	655	,893	,900	,077 (,080)
Model 3 (5 faktorjev, 36 postavk)	TOPO-M	2183,0	584	,917	,923	,074 (,077)
	TOPO-O	2194,6	584	,905	,912	,074 (,078)

*Opombe.* Vse  $\chi^2$  vrednosti so bile statistično značilne ( $p < 0,01$ ); ZM 90 % IZ = zgornja meja 90-odstotnega intervala zaupanja za RMSEA.

Dalje so se ocene iskanja opore, zaznane vsiljivosti in zanašanja nase pri mladih v odnosu do mame in očeta statistično značilno in zmerno visoko ujemale, medtem ko je bilo ujemanje ocen bojzani pred razočaranjem starša in povezanosti s staršem visoko (za podrobnosti glej Komidar idr., 2014). V preglednici 3.3 prikazujeva

končno petfaktorsko strukturo obeh oblik TOPO, primere postavk za TOPO-M in (zadovoljive) koeficiente zanesljivosti vseh lestvic.

Preglednica 3.3: *Lestvice TOPO, primeri postavk (v odnosu do mame) in koeficienti zanesljivosti*

Lestvica (število postavk)	Cronbachova $\alpha$		Primer postavke
	TOPO-M	TOPO-O	
Iskanje opore (6 postavk)	0,92	0,90	Pomembno mi je, da je na voljo, ko jo potrebujem.
Zaznana vsiljivost (8 postavk)	0,91	0,83	Mislím, da jo preveč skrbi zame.
Zanašanje nase (8 postavk)	0,84	0,80	Pomembne odločitve lahko sprejemam brez njene pomoči.
Bojazen pred razočaranjem (8 postavk)	0,87	0,87	Ko ravnám narobe, me skrbi, kako se bo odzvala.
Povezanost (6 postavk)	0,90	0,90	Spoštuje moje želje.

Z namenom ocene sočasne veljavnosti obeh oblik TOPO so udeleženci izpolnili tri (nekoliko prilagojene) lestvice pri *Inventarju psihološke separacije* (PSI, Hoffman, 1984; preglednica 3.1): čustveno, konfliktno in funkcionalno odvisnost. Večina povezav je bila skladna s pričakovanji: iskanje opore in bojazen pred razočaranjem staršev sta bili visoko pozitivno povezani s čustveno in funkcionalno odvisnostjo, povezanost je prav tako pozitivno (zmerno visoko) korelirala z istima lestvicama PSI in negativno s konfliktno odvisnostjo; zaznana vsiljivost je bila visoko pozitivno povezana s konfliktno odvisnostjo, medtem ko je bilo zanašanje nase visoko negativno povezano s čustveno in funkcionalno odvisnostjo.

### 3.5 Razvoj in validacija kratke različice TOPO-K

Eden izmed naših glavnih ciljev je bil prevod in priredba TOPO za uporabo v drugih kulturnih okoljih in nato preveriti njegovo mersko invariantnost v teh okoljih. Zato smo najprej prevedli TOPO v angleški jezik in ga uporabili pri vzorcu mladih na prehodu v odraslost iz ZDA. Navadno je namreč poglavitni namen medkulturnih raziskav preučevanje razlik v povprečnih skupinah iz dveh ali več kulturnih okolij, zato je izredno pomembno, da je podprta predpostavka o (vsaj delni) merski invariantnosti uporabljenega merskega pripomočka. Postopek ocenjevanja merske invariantnosti običajno vključuje preverjanje hipotez o enakosti faktorskih uteži (metrična ali šibka invariantnost) in o enakosti presečišč oz. aritmetičnih sredin postavk (skalarna ali močna invariantnost). Preverjanje merske invariantnosti pripomočka med skupinami iz različnih kulturnih/jezikovnih okolij pa je v

primerjavi s preverjanjem invariantnosti med različnimi skupinami znotraj določenega kulturnega okolja pogosto oteženo zaradi statističnih in vsebinskih težav (Byrne in van De Vijver, 2010). Proces priredbe pripomočka in preverjanja merske invariantnosti je verjetno uspešnejši, če je pripomoček psihometrično robusten (še posebej v smislu manjšega števila postavk na faktor; Meade in Bauer, 2007). Na podlagi ugotovitev do sedaj opravljenih raziskav s TOPO smo zato pred preverjanjem merske invariantnosti TOPO s 36 postavkami v različnih kulturnih okoljih poskusili izboljšati njegove merske značilnosti.

Z namenom doseganja bolj robustne strukture TOPO smo razvili kratko različico TOPO – TOPO-K oz. enaki obliki TOPO-K-M (v odnosu do mame) in TOPO-K-O (v odnosu do očeta). Preverili smo tudi (i) konstruktno veljavnost obeh oblik TOPO-K pri vzorcih slovenskih in ameriških (ZDA) mladih na prehodu v odraslost in (ii) zanesljivost kratkih lestvic, (iii) navzkrižno smo validirali strukturo TOPO-K pri neodvisnih vzorcih iz Slovenije in ZDA, (iv) ocenili kriterijsko veljavnost lestvic TOPO-K pri obeh vzorcih ter sočasno veljavnost preko korelacij s tremi lestvicami PSI (Hoffman, 1984; slovenski vzorec) in lestvicami *Revidirana inventarja diferenciacije sebstva* (DSI-R<sup>1</sup>, Skowron in Schmitt, 2003; vzorec iz ZDA) ter (v) preverili mersko invariantnost obeh oblik TOPO-K med skupinama mladih v Sloveniji in ZDA (Komidar idr., 2016).

Vse KFA za preverjanje konstruktne veljavnosti in merske invariantnosti smo opravili v programu *Mplus* 7.2 (Muthén in Muthén, 1998–2010). Ker so udeleženci na postavke odgovarjali pri 5-stopenjski ocenjevalni lestvici in so porazdelitve večine postavk zmerno odstopale od normalne porazdelitve, smo uporabili robustno MLR cenilko. Pri ocenjevanju kakovosti prileganja smo uporabili naslednje mejne vrednosti indeksov prileganja: CFI, TLI > 0,90, RMSEA ≤ 0,06 in SRMR ≤ 0,08.

V prvem koraku smo preverili prileganje izvirnega petfaktorskega modela (36 postavk) slovenskim in ameriškim podatkom, ki se ni izkazalo kot povsem ustrezno (še posebej za ameriški vzorec; preglednica 3.4), vendar primerljivo s tistim v validacijski raziskavi TOPO (Komidar idr., 2014). V drugem koraku smo izvedli postopek izločanja postavk, ki je temeljil na pregledu standardiziranih nasičenosti, modifikacijskih indeksov in opisnih statistik na ravni postavk. Obdržali smo le tiste postavke, ki so imele nasičenosti okoli 0,60 ali več. Pri obravnavi modifikacijskih indeksov, ki so

---

1 DSI-R vključuje naslednje sestavine diferenciacije: čustvena odzivnost (težnja k samodejnemu odzivanju na čustva vzbujajoče dražljaje – označuje nizko raven diferenciacije), »jaz položaj« (ohranjanje jasno opredeljenega koncepta sebstva, npr. dobro premišljenih osebnih prepričanj tudi pod pritiski), čustvena odrezanost (bojazen pred intimnostjo ali polaščanjem v medosebnih odnosih – pomeni nizko raven diferenciacije) in zlivanje z drugimi (pretirano poistovetenje, nesposobnost neodvisnega odločanja in delovanja – predstavlja nizko raven diferenciacije). Višja diferenciacija sebstva konceptualno nakazuje višjo raven psihološke osamosvojitve.

sporočali, da bi bilo treba sprostiti ocenjevanje kovarianc med dvema postavkama, smo izločili postavko, ki je imela nižjo nasičenost. Odstranili smo tudi nekatere postavke, ki bi jih sicer obdržali zgolj v eni od oblik TOPO-K in/ali v eni skupini, da bi ohranili enaki obliki TOPO-K v odnosu do obeh staršev v obeh obravnavanih deželah. Tako smo izključili 15 postavk (v obeh oblikah in jezikovnih različicah smo jih torej obdržali 21). Prileganje petfaktorskega modela z 21 postavkami za obe slovenski obliki in ameriško obliko za mamo je bilo ustrezno, prileganje modela ameriških podatkom za TOPO-K-O pa zadovoljivo (preglednica 3.5). Visoke nasičenosti, ki so se gibale od 0,62 do 0,94 (Slovenija:  $M_{\text{TOPO-K-M}} = ,77$ ;  $M_{\text{TOPO-K-O}} = ,74$ ; ZDA:  $M_{\text{TOPO-K-M/O}} = ,77$ ), kažejo na zadovoljivo konstruktno veljavnost TOPO-K. Kljub precejšnjemu zmanjšanju števila postavk so bile lestvice tudi zadovoljivo notranje skladne (preglednica 3.5).

Preglednica 3.4: *Indeksi prileganja za izvirno in kratko različico petfaktorskega modela pri mladih na prehodu v odraslost iz Slovenije in ZDA*

	oblika	$\chi^2$	df	CFI	TLI	RMSEA	90 % IZ RMSEA	SRMR
Slovenija								
5-faktorski model (36 postavk)	mama	1621,5	584	,89	,89	,056	,053–,059	,071
	oče	1545,2	584	,89	,88	,054	,051–,057	,073
5-faktorski model (21 postavk)	mama	402,6	179	,96	,95	,047	,041–,053	,040
	oče	311,0	179	,97	,97	,036	,029–,043	,038
ZDA								
5-faktorski model (36 postavk)	mama	1312,9	584	,86	,85	,063	,058–,067	,092
	oče	1475,5	584	,84	,83	,069	,065–,074	,094
5-faktorski model (21 postavk)	mama	354,8	179	,94	,93	,055	,047–,064	,051
	oče	427,9	179	,92	,91	,066	,058–,074	,057

*Opombe.* TLI = Tucker-Lewisov indeks; CFI = primerjalni indeks prileganja; RMSEA = kvadratni koren povprečne kvadrirane napake približka; 90 % IZ RMSEA = 90-odstotni interval zaupanja za RMSEA; SRMR = standardiziran kvadratni koren povprečnih kvadriranih rezidualov. Vse  $\chi^2$  vrednosti so bile statistično značilne ( $p < ,01$ ).

$N(\text{SLO}) = 563$ ;  $N(\text{ZDA}) = 319$ .

Preglednica 3.5 *Koeficienti zanesljivosti (Cronbachove  $\alpha$ ) za lestvice obeh oblik TOPO-K v Sloveniji in ZDA*

Lestvica TOPO-K	št. postavk	TOPO-K-M		TOPO-K-O	
		Slovenija	ZDA	Slovenija	ZDA
Iskanje opore	5	0,92	0,90	0,91	0,91
Povezanost	4	0,84	0,84	0,86	0,86
Zaznana vsiljivost	5	0,87	0,87	0,78	0,84
Zanašanje nase	4	0,80	0,82	0,75	0,81
Bojazen pred razočaranjem	3	0,83	0,82	0,85	0,88

Korelacije med TOPO-K lestvicami, izračunane s slovenskimi podatki, so bile podobne korelacijam v validacijski študiji TOPO (Komidar idr., 2014). S podatki pri vzorcu iz ZDA so bile korelacije med lestvicami pri obeh oblikah TOPO-K med seboj bolj podobne kot pri slovenskem vzorcu.

Stabilnost petfaktorske strukture TOPO-K smo ocenili s KFA podatkov, pridobljenih pri neodvisnih vzorcih slovenskih ( $N = 500$ ) in ameriških ( $N = 372$ ) mladih na prehodu v odraslost. Za slovenske podatke je bilo prilaganje modela ustrezno za TOPO-K-M,  $\chi^2(179) = 458,1$ ,  $p < ,01$ , CFI = ,95, TLI = ,94, RMSEA = ,056, SRMR = ,049, in za TOPO-K-O,  $\chi^2(179) = 375,0$ ,  $p < ,01$ , CFI = ,95, TLI = ,94, RMSEA = ,047, SRMR = ,047. V primeru ameriških podatkov je bilo prilaganje modela nekoliko slabše pri obeh oblikah TOPO-K (oblika za mamu:  $\chi^2(179) = 461,6$ ,  $p < ,01$ , CFI = ,92, TLI = ,91, RMSEA = ,065, SRMR = ,059; oblika za očeta:  $\chi^2(179) = 454,3$ ,  $p < ,01$ , CFI = ,93, TLI = ,92, RMSEA = ,064, SRMR = ,056), vendar še vedno zadovoljivo in primerljivo rezultatom, ki smo jih dobili pri prvem ameriškem vzorcu (glej preglednico 3.4).

Kriterijsko veljavnost TOPO-K za obe jezikovni različici smo grobo ocenili preko povezav med dosežki pri lestvicah TOPO-K in relevantnimi demografskimi spremenljivkami (glej naslednja dva razdelka v tem poglavju), sočasno veljavnost pa smo s slovenskimi podatki ponovno ocenili preko korelacij med lestvicami TOPO-K in tremi lestvicami PSI, da bi preverili morebitni vpliv krajšanja TOPO-K lestvic na predhodno ugotovljene korelacijske odnose. V primerjavi s korelacijami med izvirnimi (dolгими) TOPO in PSI lestvicami (Komidar idr., 2014) so se korelacije lestvic TOPO-K z lestvicami PSI zanemarljivo spremenile. Tako smo zaključili, da tudi za skrajšane lestvice drži zadovoljiva sočasna veljavnost. Za očno sočasne veljavnosti angleške različice TOPO-K smo izračunali korelacije med dosežki pri lestvicah TOPO-K ter skupnim dosežkom in posameznimi dosežki pri lestvicah DSI-R. Skladno z opredelitvijo diferenciacije sebstva (Skowron in Friedlander, 1998) so ugotovljene (nizke do zmerno visoke) korelacije sledile pričakovanemu vzorcu (za natančen opis korelacij glej Komidar idr., 2016), saj so ocene pri lestvicah in skupna ocena pri DSI-R pozitivno korelirale z ocenami pri povezanosti in zanašanju nase v odnosu do obeh staršev, medtem ko so se ocene pri zaznani vsiljivosti staršev in bojzani pred razočaranjem staršev negativno povezovala z ocenami pri DSI-R.

V zadnjem koraku validacije smo preverili mersko invariantnost obeh oblik TOPO-K med slovenskim in ameriškim vzorcem mladih, in sicer hipotezi glede enakosti faktorjskih uteži (metrična invariantnost) in enakosti presečišč postavk (skalarna invariantnost). Konfiguralni model, ki predpostavlja zgolj enako

faktorsko strukturo v različnih skupinah, je predstavljal podlago za ocenjevanje sprememb v prileganju modela po uveljavitvi modifikacij, ki jih zahtevata z metrično in skalarno invariantna modela. Konfiguralna modela obeh oblik TOPO-K sta bila ustrezna (preglednica 3.6). Izenačitev faktorskih uteži (metrična invariantnost) ni statistično značilno poslabšala prileganja petfaktorskega modela pri obeh oblikah TOPO-K, medtem ko je izenačitev presečišč postavk (skalarna invariantnost) statistično značilno poslabšala prileganje modela. Da bi dosegli delno skalarno invariantnost, smo na podlagi natančnega pregleda modifikacijskih indeksov odkrili tiste postavke, ki so najbolj poslabšale prileganje modela skalarne invariantnosti. V nadaljevanju smo zaporedno (v vsakem koraku po eno presečišče) sproščali ocenjevanje presečišč najbolj problematičnih postavk, dokler sprememba med prileganjem skalarnega in metričnega modela ni bila več statistično značilna. Ker nobena od lestvic pri obeh oblikah TOPO-K ni vsebovala več kot polovice neinvariantnih postavk, smo zaključili, da ugotovljena delna merska invariantnost še vedno omogoča veljavne primerjave aritmetičnih sredin dosežkov pri TOPO-K lestvicah med slovenskimi in ameriški mladimi na prehodu v odraslost.

Preglednica 3.6: *Preverjanje merske invariantnosti TOPO-K med mladimi na prehodu v odraslost v Sloveniji in ZDA*

tip invariantnosti	$\chi^2$	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	primerjava modelov		
							$\Delta\chi^2$	$\Delta df$	$p$
TOPO-K-M									
konfiguralna	757,6*	358	,95	,95	,050	,044			
metrična (polna)	784,5*	374	,95	,95	,050	,048	26,2	16	,051
skalarna (polna)	910,6*	390	,94	,94	,055	,053	133,2	16	< ,001
skalarna (delna) <sup>a</sup>	802,1*	384	,95	,95	,050	,048	17,3	10	,068
TOPO-K-O									
konfiguralna	738,1*	358	,95	,94	,049	,046			
metrična (polna)	758,3*	374	,95	,95	,048	,048	21,2	16	,171
skalarna (polna)	902,5*	390	,94	,93	,055	,050	154,1	16	< ,001
skalarna (delna) <sup>b</sup>	776,6*	385	,95	,95	,048	,048	18,0	11	,081

*Opombe.* Konfiguralna invariantnost = enaka struktura; metrična invariantnost = enake faktorske uteži; skalarna invariantnost = enaka presečišča postavk;  $\Delta\chi^2$  = razlika v  $\chi^2$  ugnезdenih modelov;  $\Delta df$  = stopnje prostosti za preverjanje razlike v modelih. Slovenski mladi na prehodu v odraslost so bili referenčna skupina v vseh modelih invariantnosti.

<sup>a</sup> V obliki TOPO-K-M smo morali sprostiti ocenjevanje šest presečišč postavk v angleški različici.

<sup>b</sup> V obliki TOPO-K-O smo morali sprostiti ocenjevanje pet presečišč postavk v angleški različici.

\*  $p < ,05$ .

$N(\text{SLO}) = 563$ ;  $N(\text{ZDA}) = 319$ .

V nadaljevanju prikazuje razvojne trende v psihološkem osamosvajanju na prehodu v odraslost in povezanost nekaterih bio-socio-demografskih značilnosti, označevalcev odraslosti ter temeljnih osebnostnih lastnosti s posameznimi značilnostmi osamosvajanja.

### 3.6 Razvoj psihološkega osamosvajanja na prehodu v odraslost in razlike med spoloma

Skladno s teorijo prehoda v odraslost (npr. Arnett, 2014) in splošnimi značilnostmi psihičnega razvoja s starostjo mladih postopno upada iskanje opore pri starših (ali njihove bližine), kar podpirajo tudi ugotovitve empiričnih raziskav z različnimi merskimi pripomočki (npr. Buhl, 2008; Hoffman, 1984; Mendonça in Fontaine, 2013; Zimmer-Gembeck in Collins, 2003). V Sloveniji smo s prečnim zbiranjem podatkov (MIT-EA) odkrili majhen starostni upad potrebe po bližini mame in očeta pri študentih (Zupančič idr., 2012). Enako se je glede iskanja opore pri starših pokazalo z uporabo TOPO in TOPO-K (v Sloveniji in ZDA), tako pri študentih kot tudi pri heterogenih vzorcih mladih (Komidar idr., 2016; Zupančič in Kavčič, 2014; Zupančič, Komidar in Puklek Levpušček, 2014). Dosledne ugotovitve prečnih slovenskih študij dodatno podpirajo rezultati vzdolžne raziskave s slovenskimi študenti, saj je v razmiku dveh let nekoliko, vendar značilno upadlo njihovo iskanje opore pri starših (Zupančič in Kavčič, 2016). Na splošno je normativni starostni upad na prehodu v odraslost razmeroma majhen in ga lahko (med drugim) moderirata kulturno okolje ter spol mladih – v deželah z družinskim sistemom blaginje (sredozemskih) in visoko ravno družinske solidarnosti je manjši ali pa iskanje opore v tem obdobju ostaja dosledno (npr. Scabini, 2000). Prav tako je upad v povprečju nekoliko manjši pri ženskah kot pri moških (Zupančič in Kavčič, 2014).

S teoretske perspektive samostojnosti-povezanosti naj bi bila za uspešno psihološko osamosvajanje značilna samostojnost ob ohranjanju povezanosti med otroki in starši, tj. porast samostojnosti na prehodu v odraslost in majhen upad ali doslednost izkušenj povezanosti v kontekstu preoblikovanih odnosov s starši (Grotevant in Cooper, 1986; Kins, Beyers in Soenens, 2012; Zimmer-Gembeck in Collins, 2003; Youniss in Smollar, 1985). Navedeno podpirajo ugotovitve empiričnih raziskav v tujini (npr. Buhl, 2008; Meeus, Iedema, Maassen in Engels, 2005) in v Sloveniji. Pri demografsko heterogenih in študentskih prečnih vzorcih mladih na prehodu v odraslost so se namreč pokazale nizke negativne zveze med njihovo starostjo in samozaznano povezanostjo s starši (Marčec, 2012; Zupančič in Kavčič, 2014; Zupančič idr., 2014), medtem ko je v vzdolžni študiji s študenti povprečna raven povezanosti po dveh letih ostala nespremenjena, vendar so v vzorcu močno



prevladovale študentke (Zupančič in Kavčič, 2016). V vseh navedenih študijah pa je s starostjo mladih v povprečju značilno naraščalo zanašanje nase v odnosu do obeh staršev, kar smo podprli tudi z uporabo TOPO-K v Sloveniji in v ZDA (Komidar idr., 2016).

V procesu uspešnega psihološkega osamosvajanja naj bi raven posameznikovih izkušenj, ki nakazujejo težave (npr. potreba po odvisnosti, ločitvena tesnoba, bojazen pred izgubo ljubezni staršev), v mladostništvu in na prehodu v odraslost upadala. Dosledno z navedenim sta M. Mendonça in A. M. Fontaine (2013) poročali o značilnem porastu funkcionalne in konfliktno neodvisnosti pri mladih na prehodu v odraslost na Portugalskem. V modelu, ki vključuje sestavine, primerne prehodu v odraslost (Komidar idr., 2014), predstavljata vidika težav zaznana vsiljivost staršev in bojazen pred razočaranjem staršev. Kot so pokazali rezultati naših prečnih in vzdolžnih študij pri demografsko heterogenih vzorcih in študentih, slednja s starostjo v dvajsetih letih upada, medtem ko razvojni trend v zaznani vsiljivosti staršev verjetno moderira bivanjska situacija mladih – pri tistih, ki živijo s starši, z naraščajočo starostjo ostaja raven zaznanega poseganja staršev v njihovo zasebnost in pretirana skrbnost dosledna, pri mladih, ki delno bivajo s starši ali so se odselili, pa s starostjo zaznana vsiljivost staršev nekoliko upada (Komidar idr., 2014, 2016; Zupančič in Kavčič, 2014). Podobno je v vzdolžni študiji slovenskih študentov po dveh letih prišlo do značilnega upada tovrstne psihološke vsiljivosti (Zupančič in Kavčič, 2016). Vzdolžni podatki v isti študiji so omogočili tudi oceno relativne razvojne stabilnosti zaznane ravni posameznih sestavin psihološkega osamosvajanja (stabilnost relativnega položaja posameznikov glede na oceno posameznih vidikov osamosvajanja v času), ki se je izkazala kot razmeroma visoka. Pearsonovi koeficienti korelacij so pri TOPO-M znašali od 0,62 do 0,78 ter od 0,57 do 0,66 pri TOPO-O. Najbolj razvojno stabilne pa so bile ocene povezanosti s staršem.

Dinamika psihološkega osamosvajanja se nekoliko razlikuje med mladimi ženskami v primerjavi z moškimi, majhne in dosledne razlike pa so opazne tudi glede osamosvajanja v odnosu do mame in očeta. Samozaznana čustveno-socialna povezava, psihološka bližina in intimnost v odnosu žensk z družinskimi člani, prijatelji ter intimnimi partnerji je na splošno nekoliko močnejša kot v tesnih medosebnih odnosih pri moških (npr. Frey, Beesly in Miller, 2006; Gilligan, 1982; Lye, 1996; Sneed idr., 2006). To nakazujejo tudi novejšje empirično ugotovljene razlike med spoloma v izraženosti posameznih sestavin psihološkega osamosvajanja. Večinoma je učinek spola na izraženost teh sestavin majhen, vendar dosleden med različno starimi mladimi v različnih bivanjskih razmerah, kulturnih okoljih in prepoznan s pomočjo merskih pripomočkov, s katerimi ocenjujemo nekoliko drugačne konstrukte.

Čustvena povezava (povezanost, iskanje opore) s starši (posebej z mamami) je tako v povprečju pri mladih ženskah nekoliko močnejša kot pri moških (Saraiva in Matos, 2012; Valls-Vidal idr., 2012; Zupančič idr., 2012, 2014; Komidar idr., 2014, 2016) in se izraža tudi v nekoliko višjih ravneh bojzani pred razočaranjem staršev (Komidar idr., 2016; Zupančič in Kavčič, 2014). Mladi moški pa se v povprečju nekoliko bolj zanašajo nase v odnosu do obeh staršev (npr. Marčec, 2012; Zupančič idr., 2012, 2014), se zaznavajo kot bolj neodvisne, še posebej v odnosu do mame (Buhl, 2008; Mendonça in Fontaine, 2013; Saraiva in Matos, 2012; Zupančič idr., 2012), kar se kaže tudi v njihovi višji ravni zaznanega poseganja staršev (posebej mame) v njihovo zasebnost (npr. Komidar idr., 2016) oz. tesnobe pred polaščanjem (Saraiva in Matos, 2012; Zupančič idr., 2012).

V slovenskih raziskavah s petimi sestavinami psihološkega osamosvajanja (Komidar idr., 2014, 2016; Zupančič idr., 2014; Zupančič in Kavčič, 2014, 2016) so mladi moški izražali nekoliko višji ravni povezanosti in iskanja opore pri mami kot pri očetu, razlike med spoloma mladih pa so bile večje pri mladih ženskah (zlasti glede iskanja opore pri mami v primerjavi z očetom). Čustveno-socialna povezanost je bila tako razmeroma najmočnejša v odnosu hči-mama v primerjavi s povezanostjo med drugimi pari mladih in njihovih staršev. S tem se dalje ujemajo naše ugotovitve, da so se hčerke v odnosu do mame manj zanašale nase kot sinovi in so v povprečju poročale o nekoliko višji (vendar statistično značilni) ravni bojzani pred razočaranjem mame (v primerjavi s temi ravnimi v drugih parih odnosa med staršem in otrokom). Glede na izkušnje v odnosu z očetom pa so hčerke in sinovi v povprečju poročali o višji ravni neželenega maminega poseganja v njihovo zasebnost in njeni pretirane skrbi zanje.

Opisane razlike med spoloma nakazujejo morebitne (majhne) razlike v socialnih kontekstih, v katerih se razvijajo dekleta in fanti. Predstave o sebi v medosebnih odnosih na primer vključujejo višje ravni čustvene bližine pri ženskah (še posebej v odnosu med ženskama) v primerjavi z moškimi. Fanti in dekleta tako razvijajo nekoliko drugačne strategije pri oblikovanju svoje identitete in doseganju psihosocialne zrelosti – dekleta pogosteje uporabljajo strategije povezanosti (komunalne), medtem ko fanti pogosteje uporabljajo agentne strategije (Gilligan, 1982). Tudi pomembne druge osebe in družbeno okolje na sploh imajo nekoliko drugačna pričakovanja do posameznika v odvisnosti od njegovega spola. Pri dekletih pričakujejo razmeroma bolj sodelovalno in do drugih skrbno vedenje, pri fantih pa neodvisno in asertivno vedenje (Eagly in Johannsen-Schmidt, 2001). Tem pričakovanjem naj bi (bolj ali manj namerno) sledila socializacija – dekleta nekoliko bolj usmerja k ujemanju z drugimi in sinove k uveljavljanju pred drugimi (Maccoby, 1990). V

procesu socializacije naj bi tako moški postopno razvijali bolj neodvisen, asertiven slog delovanja v medosebnih odnosih in ženske bolj soodvisen, komunalen slog, tj. tesno povezan, vzajemno oporen slog odnosa, še posebej z mamo (Lye, 1996; Sneed idr., 2006).

### 3.7 Povezanost psihološkega osamosvajanja z označevalci odraslosti in osebnostnimi lastnostmi

Vsaj nekoliko naj bi k psihološkemu osamosvajanju mladih na prehodu v odraslost prispevalo doseganje t. i. objektivnih kriterijev odraslosti (Beyers in Seiffge-Krenke, 2007; Buhl, 2008; Komidar idr., 2016; Mashe, 2008; Zupančič in Kavčič, 2014; Zupančič idr., 2012, 2014). Mladi, ki so se *odselili od doma svojih staršev*, v povprečju dosegajo nekoliko višjo raven samostojnosti in izkusijo nekoliko več povezanosti s starši, izražajo pa šibkejšo potrebo po iskanju bližine s starši (po funkcionalni pomoči, čustveni opori in potrjevanju) in manj odnosnih težav s starši (npr. višjo raven konfliktno neodvisnosti, nižjo raven bojzani pred razočaranjem starša in zaznane vsiljivosti starša), kot njihovi vrstniki, ki bivajo s starši. Enako kot pri mladih, ki živijo s starši, se v Sloveniji kaže pri študentih, ki delno živijo s starši (v časovnem obdobju predavanj prebivajo v študentskem domu ali v najetih stanovanjih s sostanovalci), ki še posebej iščejo oporo pri mami (Komidar idr., 2016; Zupančič idr., 2012). Podobno sta ugotovili M. Mendonça in A. M. Fontaine (2013) glede funkcionalne odvisnosti pri mladih Portugalcih. Napovedne zveze med načinom bivanja mladih in psihološkim osamosvajanjem pa lahko moderira kulturno okolje, saj so pri mladih v bolj individualistično usmerjenih okoljih te zveze bolj opazne (npr. Aquilino, 2006; Seiffge-Krenke, 2006), medtem ko mladi po odselitvi od doma prvotne družine v manj individualističnih okoljih (skladno z družbenimi pričakovanji in normami) ohranjajo podobno raven vezanosti na starše (Manzi, Vignoles, Regalia in Scabini, 2006) in ustrezno raven konfliktno neodvisnosti ter samostojnosti razvijejo tudi v pogojih sobivanja s starši (Manzi idr., 2006; Mendonça in Fontaine, 2013). Neodvisno od bivanjske ureditve mladih na prehodu v odraslost njihovo psihološko osamosvajanje vsaj delno usmerja kakovost odnosov s starši (z mamo in očetom) oz. dinamika celotnega družinskega sistema (npr. usklajevanje kohezivnosti in diferenciacije med družinskimi člani; Grotevant in Cooper, 1986), ki jo lahko moderira tudi sociokulturno okolje (Manzi idr., 2006; Scabini, 2000).

Z *zaposlitvijo* naj bi posamezniki pridobivali na samostojnosti (ne le finančni), agentnosti, zanašanju nase (Hoffman, 1984; Luyckx, Schwartz, Goossens in Pollock, 2008), povečala naj bi se tudi njihovo psihološka in medosebna prilagojenost, vključno z izboljšanjem odnosa s starši (npr. Belsky, Jaffee, Caspi, Moffitt in Silva,

2003; Masche, 2008). Slednje se v družbah, ki bolj poudarjajo soodvisnost oz. v močno na družino usmerjenih družbenih kontekstih (v Evropi v sredozemskih deželah), ne kaže, saj družine še naprej instrumentalno in čustveno podpirajo mlade pri njihovem prilagajanju na novo odraslo vlogo, starši sami pa imajo pri sprejemanju samostojnosti otrok in novega obdobja družinskega življenja verjetno več težav kot tisti v bolj individualističnih družbah (Mendonça in Fontaine, 2013). Zaposlitve za polni delovni čas se pri slovenskih mladih na prehodu v odraslost in njihovih vrstnikih v ZDA značilno, vendar šibko, povezuje z zanašanjem nase v odnosu do obeh staršev, nižjimi ravnmi iskanja opore pri mami in bojazni pred razočaranjem staršev, v ZDA tudi z zaznavo nekoliko šibkejšje povezanosti z mamo (Komidar idr., 2016). Pri tem je treba omeniti, da zveza med zaposlitvenim položajem mladih v Sloveniji in iskanjem opore pri starših pred pomembnimi odločitvami in/ali v težavnih življenjskih situacijah ni enoznačna, saj smo pri neodvisnih vzorcih dobili nekoliko različne rezultate (npr. Zupančič idr., 2014).

Vpletenost v *intimni partnerski odnos* naj bi pri posameznikih spodbujala individualnost, zmanjševala potrebo po psihološki bližini in instrumentalni dostopnosti staršev, nekoliko tudi čustveno povezanost s starši (Buhl, 2008; Kins in Beyers, 2010; Masche, 2008). Mladi na prehodu v odraslost (pa tudi odrasli) namreč pri partnerju dobijo nov vir opore in svoje psihološke vire vlagajo v partnerja – potrebe po navezanosti preusmerijo od staršev na partnerja. V razmeroma trajnih partnerskih zvezah si intimna partnerja delita vsakdanje izkušnje, imata skupne cilje in usklajujeta svoje individualne potrebe, cilje, pričakovanja ter želje, sprejmeta nekatere obveze drug do drugega, razvijata vzajemno razumevanje, zaupanje in spoštovanje. To naj bi vodilo do upada povezanosti s starši in porasta neodvisnosti oz. zanašanja nase v odnosu do staršev, vsaj med mladimi v bolj individualistično usmerjenih družbah. Tudi pri demografsko heterogenem vzorcu slovenskih in mladih na prehodu v ZDA se je pokazalo, da tisti, ki imajo partnerja, poročajo o nekoliko nižji ravni povezanosti z mamo kot njihovi vrstniki brez partnerja, sočasno pa pri obeh starših zaznavajo, da se poskušata pretirano vpletati v njihovo zasebnost (Komidar idr., 2016). Vsaj glede zvez med partnerskim položajem z ravno povezanosti s starši in zanašanja nase v odnosu do staršev ugotovitve v Sloveniji niso enoznačne, saj pri dveh neodvisnih vzorcih mladih te zveze niso bile statistično značilne (Zupančič in Kavčič, 2014; Zupančič idr., 2014). Dejstvo, da nekdo ima ali nima partnerja tako nima bistvenega učinka na psihološko osamosvajanje od staršev, pač pa verjetno raven navezanosti, intimnosti in predanosti partnerju, čemur v slovenskih raziskavah zaradi posvečanja drugim vidikom in dejavnikom osamosvajanja do sedaj še nismo namenili pozornosti. M. Lanz in S. Tagliabue (2007) pri tem tudi izpostavljata morebitno moderatorsko vlogo sociokulturnega

okolja, saj sta med italijanskimi mladimi ugotovili, da se raven povezanosti in soodvisnosti v odnosu s starši značilno ne spremeni, ko mladi oblikujejo razmeroma resno partnersko zvezo.

*Osebnostne značilnosti* otrok in staršev imajo pomembno vlogo v kakovosti njihovih medosebnih odnosov (Denissen, van Aken in Dubois, 2009; de Haan, Deković in Prinzie, 2012). Z naraščajočo starostjo otrok v mladostništvu verjetno postanejo mladostnikove osebnostne poteze, kot jih opisuje model Velikih pet (ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost, nevroticizem in odprtost), močnejši napovednik odnosa s starši kot poteze staršev (Denissen idr., 2012). S Sloveniji sva M. Zupančič in T. Kavčič (2014) s študenti izvedli tudi prvo raziskavo, v kateri sva preverjali enkratno napovedno vrednost osebnostnih potez mladih na prehodu v odraslost za pet sestavin njihovega psihološkega osamosvajanja v odnosu do staršev, in sicer preko napovedi na podlagi starosti in označevalcev odraslosti. Hipotezo o napovednih zvezah sva podprli, poleg tega so posamezne osebnostne poteze razlikovalno napovedovale različne vidike osamosvajanja. Sprejemljivost in ekstravertnost, ki vključujeta medosebne vidike delovanja posameznikov, sta napovedovali povezanost študentov s starši in iskanje opore pri starših. Na splošno prosocialno, prijazno, spoštljivo in sodelovalno vedenje sprejemljivih posameznikov prispeva k oblikovanju in ohranjanju pozitivnih medosebnih odnosov. Tako verjetno bolj sprejemljivi študenti zaznavajo (in oblikujejo) čustveno bolj tesne in vzajemno oporne odnose s starši, pogosteje uporabljajo socialne strategije spoprijemanja s težavami in izzivi (Luyckx, Klimstra, Duriez, Schwartz in Vanhalst, 2012) in imajo starše s podobnimi nagnjenji (dedljivost sprejemljivosti je zmerno visoka), kar povečuje verjetnost razvoja prijetnih, vzajemno razumevajočih, zaupnih in naklonjenih odnosov. Ekstravertni posamezniki so nagnjeni k doživljanju pozitivnih čustev, družabnosti, komunikativnosti, dejavnosti in živahnosti, pogosteje uporabljajo socialne strategije spoprijemanja s težavnimi situacijami (Luyckx idr., 2012) in so glede označevalnih potez ekstravertnosti podobni svojim staršem. Vse navedeno verjetno pripeva k pogostim medosebnim interakcijam mladih s starši, pozitivnim socialnim izmenjavam, prijetnemu druženju in odkritem sporazumevanju z njimi.

K zanašanju študentov nase je pomembno prispevala njihova raven odprtosti za izkušnje (Zupančič in Kavčič, 2014). Vedenjske težnje po raziskovanju, doživljanju novih izkušenj in širok razpon zanimanj (odprtost) verjetno prispevajo k nagnjenju mladih na prehodu, da se namerno in neodvisno od drugih vpletajo v raznovrstne dejavnosti, preizkušajo različne stvari, ravnanja in samoiniciativno iščejo nove izkušnje, kot so to pokazale ugotovitve raziskav o razvoju identitete in rabe strategij za spoprijemanje s stresom (Luyckx idr., 2012).

Nevroticizem je napovedoval težave študentov v osamosvajanju, tj. bojazen pred razočaranjem staršev in zaznano vsiljivost staršev. Bolj čustveno nestabilni posamezniki (višja raven nevroticizma) so bolj nagnjeni k doživljanju negativnih čustev in se verjetno vsaj delno zaradi tega močneje odzivajo na neugodne učinke stresa v procesu osamosvajanja. Tako lahko na prehodu v odraslost (v primerjavi s svojimi čustveno stabilnejšimi vrstniki) po eni strani še vedno doživljajo razmeroma več bojazni pred psihološkim ločevanjem, po drugi strani pa zaznavajo poseganje staršev v njihovo zasebnost ter pretirano skrbnost kot ogrožajoča svoji razvijajoči identiteti (Zupančič in Kavčič, 2014), ki je pri nestabilnih mladih šibkeje opredeljena (Luyckx idr., 2012). Dalje so za bolj nestabilne mlade značilni pomanjkanje samozavesti, raba strategij izogibanja pri spoprijemanju s stresom (Luyckx idr.), pogostejše težave v medosebnih odnosih, na primer s starši (Belsky idr., 2003; de Haan idr., 2012), in nagnjenost k zaznavi ter razlagi vedenja drugih (npr. staršev) do sebe kot bolj neugodnega (neodobravanje, kritika, pretirana skrbnost in nadzor). Sočasno so verjetno čustveno nestabilni mladi na prehodu bolj negotovi glede tega, ali bodo lahko zadostili lastnim in pričakovanjem staršev pri svojem doseganju samostojnosti. Razdražljivi, razpoloženski posamezniki, ki so posebej občutljivi na povratne socialne odzive (ali odvisni od njih), so lahko pretirano zaskrbljeni glede neugodnih odzivov staršev na svoje odločitve, ravnanje in neuspehe. Na splošno verjetno bolj čustveno nestabilni mladostniki/mladi na prehodu v odraslost izkusijo več težav pri psihološkem ločevanju od ponotranjenih predstav staršev (Zupančič in Kavčič, 2014).

Težave v psihološkem osamosvajanju napoveduje tudi nizka raven vestnosti pri študentih (Zupančič in Kavčič, 2014), za katero je značilno manj učinkovito uravnavanje čustev in raba manj funkcionalnih strategij pri spoprijemanju s stresom (Luyckx idr., 2012), ki običajno ne omogočajo ustrezne zaščite pred povečano tesnobo in/ali drugimi neprijetnimi čustvi. Tako so lahko manj vestni mladi na prehodu v odraslost nagnjeni k zaznavanju skrbnosti, skrbi in zanimanja staršev zanje kot »grožnje« lastni individualnosti (zaznana vsiljivost staršev). Poleg tega so študenti (in tudi drugi posamezniki) z nizko ravno vestnosti (v primerjavi z bolj vestnimi) manj organizirani, zanesljivi, točni, natančni, odgovorni, vztrajni in usmerjeni k doseganju zastavljenih ciljev. Tako vedenje mladih na prehodu morda izzove pri njihovih starših več spremljanja, opominjanja in nadzora, hkrati pa manj vestni posamezniki s svojim tipičnim vedenjem pogosteje razočarajo starše. Višjo raven zaznane psihološke vsiljivosti staršev v razvoju samostojnosti je napovedovala še nizka raven sprejemljivosti pri študentih (Zupančič in Kavčič, 2014), tj. nagnjenost k upiranju in zavračanju vpletanja drugih (npr. staršev) v lastno ravnanje, k svojeglavosti, negativnemu odzivanju v vsakdanjih medosebnih stikih (npr.

na običajna vprašanja staršev). Tako vedenje verjetno pri starših vzbuja potrebo po nadzoru svojih (še ne povsem odraslih) otrok oz. jih usmerja k porastu vmešavanja v otrokove osebne zadeve. Poleg navedenega so starši manj sprejemljivih otrok nagnjeni k nizko izraženi sprejemljivosti, kar se pogosto izraža kot pretirano uveljavljanje lastne volje, gospodovalnost in težnja po nadzoru njihovih otrok (in tudi drugih ljudi).

### 3.8 Psihološko osamosvajanje kot napovednik psihosocialne prilagojenosti in blagostanja

Če hipoteza o razvoju samostojnosti in sočasnem ohranjanju povezanosti s starši kot pokazatelju uspešnega psihološkega osamosvajanja (Grotevant in Cooper, 1986; Youniss in Smollar, 1985) velja, bi morala oba vidika osamosvajanja napovedovati pozitivne razvojne izide. Avtorji angloameriške in zahodnoevropske literature te izide največkrat povzemajo s psihosocialno prilagojenostjo, študijsko/delovno uspešnostjo in subjektivnim blagostanjem. Psihosocialno prilagojenost na prehodu v odraslost nakazujejo na primer doseženi kriteriji odraslosti (npr. sprejemanje odgovornosti za lastna dejanja, dolgotrajnih obvez do drugih, zmožnost vodenja lastnega gospodinjstva, skrbi za lastno družino), primerno delovanje posameznika v posameznih razvojno specifičnih kontekstih (npr. v študijskem ali delovnem okolju, v partnerskem odnosu), porast izraženosti določenih osebnostnih značilnosti (čustvena stabilnost, sprejemljivost in vestnost) in odsotnost psihološke simptomatike, ki jo več avtorjev obravnava tudi kot sestavino subjektivnega blagostanja.

Kins in Beyers (2010) sta pri belgijskih mladih na prehodu v odraslost z vzdolžno zbranimi podatki pokazala, da razvoj neodvisnosti od staršev pospešuje doseganje kriterijev odraslosti (DKO), kot so opredeljeni v Arnettovi listi CTA (glej tudi poglavje *Različni vidiki prehoda v odraslost* v tej knjigi). Med mladimi, ki so sestavljali velik demografsko heterogeni slovenski vzorec, pa smo ugotovili, da DKO priravno napovedujeta višja raven povezanosti s starši in zanašanja nase v odnosu do staršev, in sicer preko napovedi na podlagi starosti mladih, vpletenosti v partnersko zvezo in statusa zaposlitve (starejši posamezniki, tisti v partnerskem odnosu in zaposleni so dosegli nekoliko več DKO) (Zupančič idr., 2014). Predpostavljava, da so zveze med uspešnim osamosvajanjem in DKO recipročne. Mladi na prehodu v odraslost, ki se bolj zanašajo nase in se počutijo psihološko varne (izkušnje povezanosti s starši), se verjetno zaznavajo kot bolj kompetentne in so bolj motivirani za doseganje kriterijev odraslosti, zlasti individualističnih, in jih zato dosegajo v povprečju nekoliko prej. Samozaznano doseganje teh kriterijev pa lahko okrepi

zaupanje v lastno kompetentnost in s tem zanašanje nase ter prispeva k nekoliko zgodnejšemu preoblikovanju odnosov s starši v vzajemne.

Sestavine, ki odražajo samostojnost in oblikovanje ter ohranjanje vzajemne povezanosti v preoblikovanem odnosu s starši ali so s temi vidiki osamosvajanja povezane, napovedujejo še vrsto drugih pozitivnih psihosocialnih izidov pri mladih na prehodu v odraslost. Avtorji empiričnih raziskav v družbah zahodnega tipa ugotavljajo, da imata povezanost in samostojnost študentov pozitiven učinek na samospoštovanje, splošno čustveno prilagajanje (manjše število in/ali pogostost depresivnih stanj in somatskih simptomov), socialno in osebnostno-socialno prilagajanje na študentsko življenje in študijsko uspešnost, prispevajo pa tudi k razvoju bolj ugodnih stališč do študija in izobraževanja. Obratno pa pokazatelji težav pri osamosvajanju mladih na prehodu v odraslost (npr. od-vezanost oz. disfunkcionalna neodvisnost, disfunkcionalna odvisnost od staršev) prispevajo k nizki ravni čustvene prilagojenosti, samospoštovanja in zadovoljstva v medosebnih odnosih ter k pogostejši osamljenosti in manjši študijski uspešnosti (npr. Beyers in Goossens, 2003; Delhaye idr., 2012; Lamborn in Groh, 2009; Inguglia, Ingoglia, Liga, Lo Coco in Lo Cricchio, 2015; Kins, Soenens in Beyers, 2012; Mattanah, Hancock in Brand, 2004; Valls-Vidal idr., 2012). Napovedne zveze vidikov osamosvajanja s psihosocialnim prilagajanjem so lahko tudi moderirane. Pretirana težnja po čustveni neodvisnosti od staršev (nizka raven povezanosti ali od-vezanost) na primer napoveduje nižjo študijsko uspešnost le pri študentih z nizko ravno zanašanja nase (Lamborn in Groh, 2009). Poleg tega avtorji dosedanjih raziskav niso predvideli možnosti, da bi lahko tudi kakovost prilagajanja napovedovala značilnosti osamosvajanja, torej dvosmernih povezav. Tako bi lahko pričakovali, da imajo študijsko manj uspešni posamezniki več težav z zaznanim vmešavanjem staršev v njihove osebne (predvsem študijske) zadeve (vsiljivost staršev) in z bojaznijo pred razočaranjem staršev ali celo pred izgubo njihove naklonjenosti; tisti z visokim samospoštovanjem pa bolj zaupajo v svoje sposobnosti, kar jih lahko usmerja k večjemu zanašanju nase (samostojnosti).

Vidiki osamosvajanja, kot jih ugotavljamo s TOPO, dalje pri mladih na prehodu v odraslost sočasno napovedujejo njihovo splošno zadovoljstvo z življenjem, tj. spoznavno samooceno njihovega življenja nasploh. Ko smo pri slovenskem demografsko heterogenem vzorcu več sto mladih upoštevali le tri vidike osamosvajanja, se je izkazalo, da so bili posamezniki, ki so poročali o višji ravni povezanosti s staršem (z mamo in z očetom) in zanašanja nase v odnosu do vsakega izmed staršev, bolj zadovoljni s svojim življenjem, medtem ko iskanje opore pri starših ni imelo pomembne vloge pri njihovem življenjskem zadovoljstvu (Zupančič



idr., 2014). Izsledki nujno ne napovedujejo le enosmerne povezave, temveč lahko višja raven subjektivnega zadovoljstva z življenjem vodi do uspešnejšega osamosvajanja mladih, saj zgodnejša subjektivna ocena posameznikovega življenja kot celote pomembno doprinaša k vrsti kasnejših psihosocialnih izidov (Lyubomirsky, King in Diener, 2005).

Zadovoljstvo z življenjem se vključuje v pomensko širši pojem subjektivnega blagostanja, kot ga v svojem trikomponentnem modelu opredeljuje Keyes (2009). V tem modelu čustveno blagostanje (ČB) predstavlja hedonski vidik blagostanja (prijetno življenje; pogosto doživljanje pozitivnih čustev in zadovoljstvo z življenjem). Psihološko blagostanje (PB) opisujejo izkušnje osebne rasti, udejanjanja lastnih potencialov, avtonomnosti in obvladovanja okolja, zaznava smiselnosti življenja ter zadovoljstvo s tesnimi medosebnimi odnosi. ČB in PB označujeta zasebni vidik subjektivnega blagostanja. Socialno blagostanje (SB) pa se nanaša na posameznikovo zadovoljstvo z javnimi vidiki življenja in lastnim delovanjem v družbenem okolju (npr. ocena povezanosti ljudi v ožji in širši družbeni skupnosti, možnosti in ugodnosti, ki jih skupnost nudi ljudem, lastnega prispevka k skupnosti). PB in SB prikazujeta eudaimonski vidik blagostanja. V slovenski raziskavi študentov (prevladovala so študentke) sva M. Zupančič in T. Kavčič (2016) s petimi vidiki psihološkega osamosvajanja sočasno in vzdolžno (po dveh letih) napovedovali vse tri sestavine subjektivnega blagostanja. Povezanost študentov z mamo je sočasno napovedovala višje ravni vseh sestavin njihovega blagostanja, porast povezanosti z mamo (in upad njenega poseganja v zasebnost študentov) pa je še značilno povečal kasnejše ČB. Najbolj dosledno se je z zasebnima vidikoma blagostanja povezovala nizka raven bojazni pred razočaranjem starša (tako mame kot tudi očeta), in sicer sočasno ter vzdolžno. Dodatno je tudi upad bojazni pred razočaranjem vsakega izmed staršev značilno prispeval h kasnejšemu porastu ravni zasebnega blagostanja (ČB in PB).

Povzameva lahko, da na prehodu v odraslost postopno prihaja do majhnih normativnih sprememb v psihološkem osamosvajanju v odnosu do staršev, ki potekajo v smeri uspešnega osamosvajanja, kot ga na splošno opredeljujemo v družbah zahodnega tipa, tj. ohranjanje povezanosti, porast samostojnosti in upad težav, povezanih z ločevanjem od ponotranjenih predstav staršev ter razvoj individualnosti. Moški in ženske se nekoliko razlikujejo v procesu osamosvajanja, morda zato ker se pri ženskah odvija v kontekstu nekoliko tesnejše medosebne povezanosti (predvsem z mamo) kot pri moških. Doseganje t. i. objektivnih pokazateljev odraslosti ima sicer pomembno, vendar majhno vlogo v pospeševanju osamosvajanja, smer povezav pa lahko poteka tudi v obratni smeri. K posameznim vidikom osamosvajanja

osebne poteze mladih prispevajo razlikovalno. Pri čustveno nestabilnih, tistih z nizko izraženo sprejemljivostjo in nizko izraženo vestnostjo lahko pričakujemo več težav v osamosvajanju, bolj odprti mladi nekoliko hitreje razvijajo samostojnost, ekstravertni in sprejemljivi pa so uspešnejši pri oblikovanju in ohranjanju povezanosti s starši. Uspešno osamosvajanje napoveduje vrsto pomembnih razvojnih izidov, tj. različne pokazatelje psiho-socialnega prilagajanja in subjektivnega blagostanja. Razvojne spremembe v izkušnjah povezanosti s starši in samostojnosti, povezave teh sprememb z označevalci odraslosti ter napovedno vrednost osamosvajanja za psihosocialne izide in blagostanje mladih na prehodu v odraslost pa verjetno moderirajo tudi razlike v sociokulturnem okolju.

## Literatura

- Aquilino, W. S. (2006). Family relationships and support systems in emerging adulthood. V: J. J. Arnett in J. L. Tanner (ur.), *Emerging adulthood in America. Coming of age in the 21st century* (str. 193–217). Washington, DC: American Psychological Association.
- Arnett, J. J. (2014). *Adolescence and emerging adulthood* (5. izd.). Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Belsky, J., Jaffee, S. R., Caspi, A., Moffitt, T. in Silva, P. A. (2003). Intergenerational relationships in young adulthood and their life course, mental health, and personality correlates. *Journal of Family Psychology*, 17, 460–471.
- Berk, L. E. (2010). *Development through the lifespan*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Beyers, W. in Goossens, L. (2003). Psychological separation and adjustment to university: Moderating effects of gender, age, and perceived parenting style. *Journal of Adolescent Research*, 18, 363–382.
- Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 22, 162–186.
- Buhl, H. M. (2008). Development of a model describing individuated adult child-parent relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 32(5), 381–389.
- Byrne, B. M. in van De Vijver, F. J. (2010). Testing for measurement and structural equivalence in large-scale cross-cultural studies: Addressing the issue of nonequivalence. *International Journal of Testing*, 10(2), 107–132.

- de Haan, A., D., Deković, M. in Prinzie, P. (2012). Longitudinal impact of parental and adolescent personality on parenting. *Journal of Personality and Social Psychology*,
- Delhaye, M., Kempenaers, C., Linkowski, P., Stroobants, R. in Goossens, L. (2012). Perceived parenting and separation-individuation in Belgian college students: Associations with emotional adjustment. *The Journal of Psychology*, 46(4), 353–370.
- Denissen, J. J. A., van Aken, M. A. G. in Dubas, J. S. (2009). It takes two to tango: How parents' and adolescents' personalities link to the quality of their mutual relationship. *Developmental Psychology*, 45(4), 928–941.
- Eagly, A. H. in Johannsen-Schmidt, M. C. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues*, 57, 781–797.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Frey, L., Beesley, D. in Miller, M. (2006). Relational health, attachment, and psychological distress in college women and men. *Psychology of Women Quarterly*, 30, 301–311.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grotevant, H. D. in Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, 82–100.
- Hoffman, J. A. (1984). Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counselling Psychology*, 31, 170–178.
- Inguglia, C., Ingoglia, S., Liga, F., Lo Coco, A. in Lo Ciccio, M. G. (2015). Autonomy and relatedness in adolescence and emerging adulthood: Relationships with parental support and psychological distress. *Journal of Adult Development*, 22, 1–13.
- Josselson, R. (1980). Ego development in adolescence. V: J. Adelson (ur.), *Handbook of adolescent psychology* (str. 188–210). New York: Wiley.
- Keyes, C. L. M. (2009). *Brief description of the Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF)*. <https://www.aacu.org/sites/default/files/MHC-SFEnglish.pdf>

- Kins, E. in Beyers, W. (2010). Failure to launch, failure to achieve criteria for adulthood? *Journal of Adolescent Research*, 25, 743–777.
- Kins, E., Beyers, W. in Soenens, B. (2012). When separation-individuation process goes awry: Distinguishing between dysfunctional dependence and dysfunctional independence. *International Journal of Behavioral Development*, 37, 1–12.
- Kins, E., Soenens, B. in Beyers, W. (2012). Parental psychological control and dysfunctional separation-individuation: A tale of two different dynamics. *Journal of Adolescence*, 35, 1099–1109.
- Komidar, L. in Horvat, M. (2011). Merjenje različnih vidikov osamosvajanja na prehodu v odraslost. V: M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (ur.), *Študenti na prehodu v odraslost* (str. 109–122). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Komidar, L., Zupančič, M., Sočan, G. in Puklek Levpušček, M. (2014). Development and construct validation of the Individuation Test for Emerging Adults (ITEA). *Journal of Personality Assessment*, 96(5), 503–514.
- Komidar, L., Zupančič, M., Puklek Levpušček, M. in Bjornsen, C. A. (2016). Development of the Short Version of the Individuation Test for Emerging Adults (ITEA-S) and its measurement invariance across Slovene and U.S. emerging adults. *Journal of Personality Assessment*. <http://dx.doi.org/10.1080/00223891.2016.1171231>
- Kroger, J. (2004). *Identity in adolescence: The balance of self and other*. London, UK: Routledge.
- Lamborn, S. D. in Groh, K. (2009). A four-part model of autonomy during emerging adulthood: Associations with adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 393–401.
- Lanz, M. in Tagliabue, S. (2007). Do I really need someone in order to become an adult? Romantic relationships during emerging adulthood in Italy. *Journal of Adolescent Research*, 22, 531–548.
- Levine, J. B., Green, C. J. in Millon, T. (1986). The Separation-Individuation Test of Adolescence. *Journal of Personality Assessment*, 50, 123–137.

- Luyckx, K., Klimstra, T. A., Duriez, B., Schwartz, S. J., & Vanhalst, J. (2012). Identity processes and coping strategies in college students: Short-term longitudinal dynamics and the role of personality. *Journal of Youth and Adolescence*, *41*, 1226–1239.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L. Pollock, S. (2008). Employment, sense of coherence, and identity formation. Contextual and psychological processes on the pathway to sense of adulthood. *Journal of Adolescent Research*, *23*, 566–591.
- Lye, D. N. (1996). Adult child–parent relationships. *Annual Review of Sociology*, *22*, 79–102.
- Lyubomirsky, S., King, L. in Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*, 803–855.
- Mahler, M. (1963). Thoughts about development and individuation. V: M. S. Mahler (ur.), *Selected papers. Separation and individuation* (Vol 2). New York: Aronson.
- Mahler, M., Pine, F. in Bergman, A. (1975). *The psychological birth of human infant*. London, UK: Hutchinson.
- Manzi, C., Vignoles, V. L., Regalia, C. in Scabini, E. (2006). Cohesion and enmeshment revisited: Differentiation, identity, and well-being in two European cultures. *Journal of Marriage and Family*, *68*, 673–689.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, *45*, 513–520.
- Marčec, N. (2012). *Primerjava prehoda v odraslost pri študentih in študentih-starših* (neobjavljena diplomska naloga). Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Masche, J. G. (2008). Reciprocal influences between developmental transitions and parent–child relationships in young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, *32*, 401–411.
- Mattanah, J. F., Hancock, G. R. in Brand, B. L. (2004). Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects. *Journal of Counseling Psychology*, *51*(2), 213–225.

- Meade, A. W. in Bauer, D. J. (2007). Power and precision in confirmatory factor analytic tests of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(4), 611–635.
- Mendonça, M. in Fontaine, A. M. (2013). Late nest leaving in Portugal: Its effects on individuation and parent-child relationships. *Emerging Adulthood*, 1(3), 233–244.
- Meeus, W., Iedema, J., Maassen, G. in Engels, R. (2005). Separation-individuation revisited: On the interplay of parent-adolescent relations, identity and emotional adjustment in adolescence. *Journal of Adolescence*, 28, 89–106.
- Muthén L. K. in Muthén, B. O. (1998–2010). *Mplus user's guide (6<sup>th</sup> ed.)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Puklek Levpušček, M. (2006). Adolescent individuation in relation to parents and friends: Age and gender differences. *European Journal of Developmental Psychology*, 3, 238–264.
- Puklek Levpušček, M. (2011). Odnos s starši – pot k smostojnosti in podaljšana odvisnost. V: M. Puklek Levpušček in M. Zupancič (ur.), *Študenti na preobodu v odraslost* (str. 71–108). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Saraiva, L. M. in Matos, MP. M. (2012). Separation-individuation of Portuguese emerging adults in relation to parents and to the romantic partner. *Journal of Youth Studies*, 15(4), 499–517.
- Scabini, E. (2000). Parent-child relationships in Italian families: Connectedness and autonomy in the transition to adulthood. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 23–30.
- Seiffge-Krenke, I. (2006). Leaving home or still in the nest? Parent-child relationships and psychological health as predictors of different leaving home patterns. *Developmental Psychology*, 42, 864–876.
- Skowron, E. A. in Friedlander, M. L. (1998). The Differentiation of Self Inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 1–11.
- Skowron, E. A. in Schmitt, T. A. (2003). Assessing interpersonal fusion: Reliability and validity of a new DSI Fusion with Others subscale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29, 209–222.

- Sneed, J., Johnson, J., Cohen, P., Gilligan, C., Chen, P., Crawford, T. in Kasen, S. (2006). Gender differences in the age-changing relationship between instrumentality and family contact in emerging adulthood. *Developmental Psychology*, 42, 787–797.
- Steinberg, L. in Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in adolescence. *Child Development*, 57, 841–851.
- Tanner, J. L. (2006). Recentering during emerging adulthood: A critical turning point in life span human development. V: J. Arnett in J. L. Tanner (ur.), *Emerging adults in America* (str. 21–55). Washington, DC: American Psychological Association.
- Vals-Vidal, C., Pérez-Testor, C., Guàrdia-Olmos, J. in Iafrate, R. (2012). A battery for the assessment of young Spanish adults. Individuation on the family of origin. *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 270–282.
- Zimmer-Gembeck, M. J. in Collins, W. A. (2003). Autonomy development during adolescence. V: G. R. Adams in M. D. Berzonsky (ur.), *Blackwell handbook of adolescence* (str. 175–204). Oxford, UK: Blackwell.
- Zupančič, M. (2011). Razvoj odnosov s starši v mladostništvu in na prehodu v odraslost. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojná psihologija: izbrane teme* (str. 197–220). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2014). Student personality traits predicting individuation in relation to mothers and fathers. *Journal of Adolescence*, 37, 715–726.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2016). *Individuation in relation to parents: Its contribution to emerging adults' happiness*. Prispavek predstavljen na Konferenci Evropskega združenja za raziskovanje mladostništva, La Barrosa, Španija.
- Zupančič, M., Komidar, L. in Puklek Levpušček, M. (2012). Individuation in relation to parents: A case with Slovene emerging adult students. *Cognition, Brain, Behavior*, 16, 265–292.
- Zupančič, M., Komidar, L. in Puklek Levpušček, M. (2014). Individuation in Slovene emerging adults: Its associations with demographics, transitional markers, achieved criteria for adulthood, and life satisfaction. *Journal of Adolescence*, 37, 1421–1433.

- Youniss, J. in Smollar, J. (1989). Transformations of adolescents' perceptions of parents. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 71–84.
- Walper, S. (1998). *Individuation Jugendlicher in Konflikt-, Trennungs- und Stieffamilien*. Neobjavljena habilitacijska naloga, Univerza v Münchenu, München, Nemčija.
- Walper, S. (2005). *Lebensgestaltung der 20 – 30jährigen zwischen Ausbildung, beruf und Familie "Junge Erwachsene in München und Mailand"*. Neobjavljen priročnik vprašalnika, Katoliška univerza v Milanu, Italija, Univerza v Münchenu, Nemčija.



## **4 Razvoj in pomen temeljnih osebnostnih dimenzij na prehodu v odraslost**

*Tina Kavčič in Maja Zupančič*

Osebnostne značilnosti se v vseživljenjskem razvoju posameznikov spreminjajo (Roberts in Caspi, 2001), pogosto kot odziv na spremembe v njihovem okolju (npr. pričakovanja, zahteve, različne dogodke in izzive), s katerimi se soočajo in spoprijemajo (Roberts, 1997). Ker je prehod v odraslost obdobje velikega števila sprememb in izzivov, kot so odločitve mladih glede zaposlitve in kariere, selitve od doma in stanovanjske situacije na sploh, sloga življenja, partnerske in/ali zakonske zveze, starševstva, lahko v tem obdobju pričakujemo tudi precejšnje spremembe v osebnostnih značilnostih (Robins, Fraley, Roberts in Trzesniewski, 2001).

### **4.1 Temeljne dimenzije osebnosti**

Osebnostne značilnosti, lastnosti oz. poteze predstavljajo razmeroma trajne načine razmišljanja, čustvovanja in vedenja (McCrae in Costa, 1997), so univerzalne in splošne vedenjske težnje, ki imajo biološko podlago in se izražajo kot značilne vedenjske prilagoditve (McCrae idr., 2000). Z njimi opisujemo razmeroma trajne medosebne razlike, ki se izražajo razmeroma dosledno v različnih situacijah (Ash-ton, 2013). Specifične osebnostne poteze se hierarhično združujejo v manjše število obširnejših nadrednih osebnostnih dimenzij, imenovanih tudi temeljne osebnostne dimenzije, robustne osebnostne poteze ali veliki faktorji osebnosti. Raziskovalci se večinoma strinjajo, da splošno organizacijo osebnostnih značilnosti najbolje opišemo in pojasnimo s petimi temeljnimi dimenzijami osebnosti (npr. Markon, Krueger in Watson, 2005) kot jih opisuje petfaktorski model osebnosti (McCrae in Costa, 1985; Costa in McCrae, 1992) oz. model Velikih pet (Goldberg, 1990). Ta model se je pokazal kot ustrezen za opisovanje medosebnih razlik v osebnosti ljudi v različnih kulturnih okoljih in različnih starostih, vsaj od zgodnjega otroštva dalje (Widiger in Costa, 2012).

Pet temeljnih dimenzij osebnosti vključuje ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost, nevroticizem in odprtost za izkušnje. Ekstravertnost opisuje medosebne razlike v ravni energičnega odzivanja v socialnem in fizičnem okolju (John, Naumann in Soto, 2008). Visoka raven ekstravertnosti vključuje lastnosti, kot so dejavnost, družabnost, pozitivno čustvovanje, energija, asertivnost in dominantnost. Nizka izraznost te poteze (tudi introvertnost) se kaže v mirnosti, preferenci do samote, molčečnosti, pasivnosti in včasih podredljivosti. V vsakdanjem jeziku je pomen

ekstravertnosti najbližje družabnosti, rezultati raziskav pa kot bistveni vidik ekstravertnosti večinoma izpostavljajo doživljanje pozitivnih čustev (npr. Nettle, 2007; Watson in Clark, 1997). Na biološki ravni naj bi bila ekstravertnost povezana s sistemom vedenjske aktivacije (SVA, angl. BAS; Gray, 1970) in odzivnostjo dopaminskega sistema, ki je povezan z doživljanjem ugodja in odzivanjem na nagrade (pregled v: Allen in DeYoung, 2017; DeYoung, 2015).

Sprejemljivost se nanaša na medosebne razlike v motivaciji za ohranjanje pozitivnih odnosov z drugimi (Graziano in Eisenberg, 1997). Visoko raven te poteze lahko opišemo z značilnostmi, kot so prijaznost, skrbnost, empatičnost, altruizem, sodelovalnost, zaupanje in skromnost, nizko raven pa s sovražnostjo, hladnostjo, neugodljivostjo, kritičnostjo, egoizmom, brezčutnostjo, osornostjo, skopostjo in go-ljufovostjo. Med biološkimi mehanizmi sprejemljivosti rezultati sodobnih raziskav kažejo na pomembno vlogo nevrotrantransmitterja serotonina ter predelov možganov, ki so povezani s procesiranjem socialnih informacij in uravnavanjem čustev (pregled v Allen in DeYoung, 2017; DeYoung, 2015).

Vestnost zajema medosebne razlike v socialno zaželenem nadzoru impulzov, ki spodbuja k cilju usmerjeno vedenje (Roberts, Jackson, Fayard, Edmonds in Meints, 2009). Visoka raven vestnosti zajema značilnosti, kot so odgovornost, pozornost, previdnost, vztrajnost, redoljubnost, usmerjenost k cilju, načrtovanje, discipliniranost in samonadzor, nizka raven pa impulzivnost, spontanost, šibko voljo, lenost, neorganiziranost, pozabljivost in brezciljnost (Goldberg, 1990). Glede bioloških temeljev vestnosti avtorji raziskav še niso našli enoznačnih odgovorov. Nekateri nakazujejo na pomembno vlogo nizke ravni serotonina, ki ima pomembno vlogo v nadzoru in zadrževanju impulzivnih odzivov, verjetno pa je vestnost povezana tudi s presnovo glukoze (pregled v: Allen in DeYoung, 2017; DeYoung, 2015).

Nevroticizem opisuje medosebne razlike v doživljanju različnih negativnih čustev, kot so tesnoba, zaskrbljenost, razdražljivost, napetost, jeza, občutja krivde in oviranosti. Zajema značilnosti, ki odražajo doživljanje sveta kot ogrožajočega, problematičnega in stresnega (Caspi, Roberts, in Shiner, 2005; Watson, Clark in Harkness, 1994). Nizka raven te dimenzije (čustvena stabilnost) opisuje razmeroma redko in šibko doživljanje negativnih čustev. Nevroticizem je na biološki ravni povezan s sistemom vedenjske inhibicije (SVI, angl. BIS; Gray, 1970) in sistemom boj/beg/otrplot (angl. FFFS; Gray in McNaughton, 2000), kar pomeni, da so posamezniki z visoko ravno nevroticizma zelo pozorni, občutljivi in odzivni na negativne dražljaje ter nagnjeni k doživljanju strahu in tesnobe (pregled v: Avsec, Kavčič in Petrič, 2017). Poleg tega izsledki raziskav, ki preučujejo biološko podstat

nevroticizma, kažejo na pomembno vlogo neurotransmiterja serotonina, ki ima med drugim funkcijo pri uravnavanju čustvovanja, apetita in spanja. Višja raven nevroticizma je povezana tudi s stresnim hormonom kortizolom, in sicer z višjimi osnovnimi ravnmi in nižjimi ravnmi v specifičnih stresnih situacijah (pregled v: Allen in DeYoung, 2017; DeYoung, 2015).

Odprtost za izkušnje se nanaša na medosebne razlike v nagnjenosti k iskanju, zaznavanju, razumevanju, uporabi in preferiranju zapletenih vzorcev informacij (DeYoung, 2014). Opisuje torej širino, globino in kompleksnost posameznikovega mentalnega ter doživljajskega sveta, zajema pa dva vidika, in sicer intelekt, ki se nanaša na hitro dojetje in učenje, vpogled v stvari in dogodke, intelektualno globino, ter odprtost, ki vključuje bujno domišljijo, ustvarjalnost in občutljivost za estetiko (npr. DeYoung, Quilty in Peterson, 2007). Biološke osnove odprtosti za izkušnje so razmeroma najmanj poznane, na podlagi rezultatov študij pa lahko sklepamo na povezanost te dimenzije z možganskimi procesi, ki se vključujejo v spoznavno in zaznavno prožnost, verjetno pa tudi z dopaminom, ki ima pomembno vlogo v delovanju delovnega spomina, in s serotoninom (pregled v: Allen in DeYoung, 2017; DeYoung, 2015).

## 4.2 Razvoj temeljnih osebnostnih dimenzij na prehodu v odraslost

Razvoj osebnostnih značilnosti lahko preučujemo z več vidikov, tj. (i) strukturne ne/stabilnosti, ki se nanaša na spremembe/doslednost strukture osebnostnih dimenzij v času, (ii) normativne doslednosti/sprememb v povprečni izraznosti osebnostnih dimenzij na ravni populacije v času, (iii) relativne ne/stabilnosti, ki opisuje spremembe/doslednost relativnega položaja posameznikov glede izraznosti osebnostnih dimenzij v njihovi referenčni skupini v času, (iv) individualne doslednosti/sprememb v izraznosti osebnostnih dimenzij pri posamezniku v času, in (v) ipsativne ne/stabilnosti oz. doslednosti ali sprememb v vzorcih osebnostnih dimenzij pri posameznikih v času (npr. Ashton, 2007; Caspi idr., 2005; Donnellan, Conger in Burzette, 2007; Roberts idr., 2001; Vaidya, Gray, Haig, Mroczek in Watson, 2008). Za preučevanje vseh navedenih vidikov osebnostnega razvoja so potrebne vzdolžne študije, čeprav lahko na strukturno in normativno ne/doslednost sklepamo tudi posredno, na podlagi prečnih primerjav (z njimi ugotavljamo starostne razlike, ne pa neposredno sprememb pri istih posameznikih v času). Opredelitve petih vidikov doslednosti/sprememb in rezultate študij razvoja osebnosti na prehodu v odraslost predstavlja v nadaljevanju.

### 4.2.1 Strukturna stabilnost

Raziskovalci razvoja osebnostnih dimenzij strukturno stabilnost opredeljujejo kot doslednost v vzorcu sovariiranja (interkorelacij) med osebnostnimi dimenzijami (Robins idr., 2001). Strukturno stabilnost osebnostnih dimenzij so najpogosteje preučevali s strukturnim modeliranjem, s pomočjo katerega so preverjali invariantnost interkorelacij med dimenzijami osebnosti ob različnih časih merjenja oz. ob različni starosti istih oseb (npr. Lüdtke, Trautwein in Husemann, 2009; Robins idr., 2001), v novejših študijah pa preverjajo mersko invariantnost strukture pri različno starih skupinah posameznikov (prečno) ali pri isti skupini posameznikov ob različnih časih merjenja oz. starosti, tj. vzdolžno (več o preverjanju merske invariantnosti glej poglavje *Psihološko osamosvajanje v odnosu do staršev in njegovo merjenje na prehodu v odraslost* v tej knjigi).

Marsh, Nagengast in Morin (2013) so denimo pri reprezentativnem vzorcu Britancev, starih od 15 do 99 let ( $N = 14.021$ ), podprli mersko invariantnost petfaktorske strukture osebnosti med spoloma in med skupinami različno starih udeležencev. Allik, K. Laidra, Reallo in Pullman (2004) pa so poročali, da je pri reprezentativnih starostnih vzorcih Estoncev faktorska struktura petih osebnostnih dimenzij, kot se kaže v odraslosti, dosegla primerljivo strukturo v povprečju pri šestnajstih letih starosti in pri intelektualno nadarjenih mladostnikih pri štirinajstih letih.

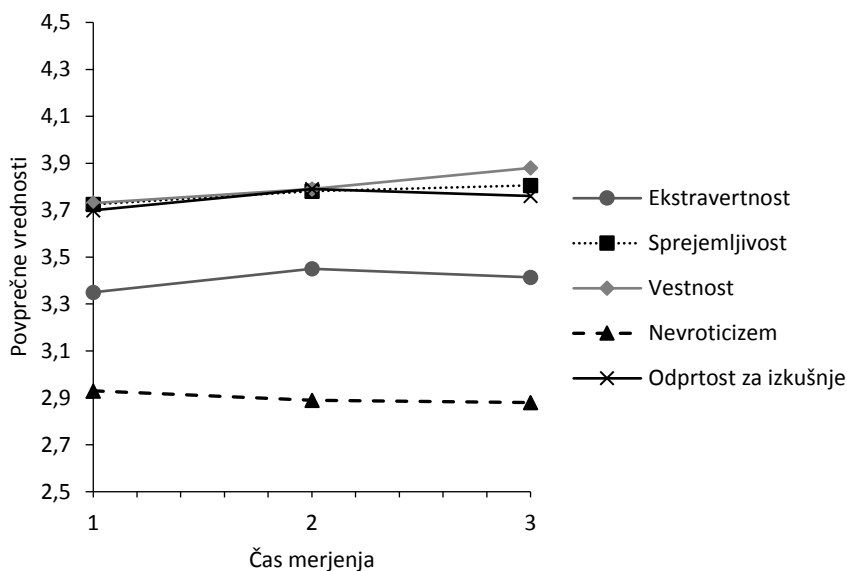
Avtorji nekaterih študij so predpostavko o strukturni stabilnosti temeljnih osebnostnih dimenzij preverjali z vzdolžnimi podatki, in sicer specifično v obdobju prehoda v odraslost. Robins in sodelavci (2001) so s strukturnim modeliranjem pri študentih v ZDA odkrili visoko stabilnost interkorelacij med petimi dimenzijami osebnosti, in sicer med dvema zaporednima meritvama v časovnem razponu treh let. Do enakega zaključka so prišli tudi drugi raziskovalci v ZDA, ki so pet temeljnih dimenzij osebnosti merili pri študentih dvakrat v časovnem razmiku dveh let in pol (Vaidya, Gray, Haig in Watson, 2002), in v Nemčiji, kjer so avtorji uporabili različne statistične postopke s podatki, pridobljenimi pri mladih v zadnjem letniku srednje šole in dve leti kasneje (Lüdtke idr., 2009; Marsh idr., 2010). Rezultati so pokazali razvojne spremembe v povprečni ravni izraznosti osebnostnih dimenzij, vendar so vzorci interkorelacij med njimi ostali stabilni pri obeh spolih (merska invariantnost petfaktorske strukture med časovnima točkama). Sklenemo lahko, da se struktura temeljnih osebnostnih značilnosti na prehodu v odraslost ne spreminja.

### 4.2.2 Normativne spremembe

Normativne spremembe opisujejo starostne spremembe v povprečni ravni izraznosti posameznih osebnostnih dimenzij na ravni populacije, torej kažejo, kako se

celotna skupina enako starih posameznikov v povprečju spreminja s starostjo (Robins idr., 2001; Vaidya idr., 2008). Običajno to ocenimo z razlikami v povprečnih ravneh določene dimenzije pri istih posameznikih, ko so različno stari (Lüdtke idr., 2009; Roberts idr., 2001).

V Sloveniji sva avtorici tega poglavja spremljali razvoj temeljnih osebnostnih dimenzij pri študentih v obdobju treh let. Vsako leto je 134 študentov (9 % moških), ob začetku študije starih od 18 do 25 let ( $M = 19,5$ ;  $SD = 0,8$  leta), izpolnilo vprašalnik Velikih pet (BFI; John, Donahue in Kentle, 1991). Analiza variance za ponovljene mere je pokazala nekatere majhne, vendar statistično značilne normativne spremembe, tj. majhen porast ekstravertnosti in odprtosti za izkušnje ( $\eta^2 = 0,03$  pri obeh), zmeren porast vestnosti ( $\eta^2 = 0,08$ ), malenkosten porast v sprejemljivosti ( $\eta^2 = 0,02$  ob mejni statistični značilnosti) in statistično neznačilen upad nevroticizma. Rezultati primerjave povprečne ravni samoocen pri petih temeljnih dimenzij osebnosti med tremi časi merjenja so prikazani na sliki 4.1.



Slika 4.1: Normativne spremembe v velikih petih dimenzijah osebnosti pri slovenskih študentih ( $N = 134$ ) v obdobju treh let. Razpon možnih povprečnih ocen znaša od 1 do 5.

Slovenski rezultati se ujemajo z ugotovitvami predhodnih tujih raziskav. Roberts, Walton in Viechtbauer (2006) so izvedli metaanalizo študij normativnih sprememb v osebnostnih dimenzijah od mladostništva do pozne odraslosti. Te študije so s pomočjo različnih merskih pripomočkov merile precej raznolike osebnostne

značilnosti, ki so jih avtorji metaanalize razvrstili skladno z modelom Velikih pet, le ekstravertnost so razdelili na poddimenziji socialna vitalnost in socialna dominantnost. Rezultati so pokazali, da v temeljnih osebnostnih dimenzijah prihaja do značilnih, vendar majhnih normativnih sprememb od mladostništva dalje, razmerna največje spremembe (v absolutnem smislu majhne, saj so mere velikosti učinkov  $d$  znašale do 0,41) pa so bile opazne v obdobju prehoda v odraslost. Statistično značilno sta naraščali vestnost (zlasti v drugi polovici tega obdobja) in odprtost za izkušnje (zlasti na začetku tega obdobja), nevroticizem pa je upadal. Nekoliko (statistično neznačilno) se je povečala tudi sprejemljivost, glede ekstravertnosti pa je socialna dominantnost (asertivnost, samozaupanje v socialnih odnosih) porasla, medtem ko je socialna vitalnost (družabnost) najprej porasla in nato upadla. Avtorji tako zaključujejo, da razvoj osebnostnih dimenzij ni najbolj intenziven v mladostništvu, temveč lahko največ normativnih sprememb v osebnostnih dimenzijah opazimo v naslednjem razvojnem obdobju, te spremembe na prehodu v odraslost pa potekajo v socialno zaželeni smeri oz. smeri osebnostne zrelosti, ki jo npr. Roberts, Caspi in T. E. Moffitt (2001) opredeljujejo z vestnostjo, sprejemljivostjo in čustveno stabilnostjo.

Več raziskovalcev se je pri vzdolžnem preučevanju normativnih sprememb v temeljnih osebnostnih dimenzijah posebej osredotočilo na obdobje prehoda v odraslost. Pri nemških brucih, ki so svoje osebnostne značilnosti ocenili še trikrat v polletnih časovnih razmikih, je npr. v obdobju leta in pol v povprečju porasla ekstravertnost, nevroticizem je upadel, ostale dimenzije pa so ostale dosledno izražene (Asendorpf in Wilpers, 1998). Kasneje so Lüdtke in sodelavci (2009) preučevali normativne spremembe pri velikem vzorcu nemških dijakov zadnjih letnikov, ki so svoje osebnostne lastnosti ocenili tudi dve leti po zaključku srednjega šolanja. V tem obdobju je prišlo do statistično značilnih, a majhnih ( $d$  do 0,30) sprememb pri štirih dimenzijah osebnosti, medtem ko se samozaznana izraznost ekstravertnosti ni značilno spremenila. Nevroticizem je upadel, sprejemljivost, vestnost in odprtost za izkušnje pa so se v povprečju povečale. V ZDA so Robins in sodelavci (2001) spremljali študente od prvega do vključno četrtega letnika ter ugotovili statistično značilne, vendar majhne ( $d$  do 0,49) spremembe v vseh temeljnih osebnostnih dimenzijah z izjemo ekstravertnosti. V študijskih letih je v samoocenah osebnostnih značilnosti pri teh študentih prišlo do majhnega upada nevroticizma ter do majhnega porasta sprejemljivosti, vestnosti in odprtosti za izkušnje.

Vaidya in sodelavci (2008) so ugotovitev o normativnih spremembah temeljnih osebnostnih dimenzij (na podlagi analize variance za ponovljene meritve) pri študentih, ko so bili v povprečju stari 18, 21 in 24 let, dopolnili še z analizo

krivulj rasti. Rezultati so pokazali pomembne spremembe v vseh petih dimenzijah. Glede na rezultate analize variance so bile spremembe majhne do zmerne (mere velikosti učinka  $\eta^2$  od 0,03 do 0,25) in razmeroma največje na začetku obdobja prehoda v odraslost (velikosti učinka  $d$  za spremembe od merjenja 1 do merjenja 2 so znašale do 0,51, za spremembe od merjenja 2 do merjenja 3 pa do 0,22). V povprečju je upadal nevroticizem, medtem ko so odprtost za izkušnje, sprejemljivost in vestnost naraščale, nekoliko tudi ekstravertnost. V krivuljah rasti temeljnih dimenzij osebnosti pa se je pokazala precejšnja medosebna variabilnost, podobno kot so o tem kasneje poročali raziskovalci pri vzorcu šestnajstletnih Italijanov, ki so jih spremljali do dvajsetega leta starosti (Vecchione, Alessandri, Barbaranelli in Caprara, 2012).

Z navedenim se ujemajo tudi rezultati vzdolžnih študij o normativnih spremembah na prehodu v odraslost, v katerih so avtorji uporabili mere osebnostnih dimenzij, ki ne temeljijo na modelu Velikih pet. Nekateri (npr. Blonigen, Carlson, Hicks, Krueger in Iacono, 2008; Donnellan, Conger in Burzette, 2007; Roberts idr., 2001) so uporabili Multidimenzionalni vprašalnik osebnosti (MPQ; Tellegen, 1982) s tremi ali štirimi faktorji osebnosti: samonadzor (težnja po zaviranju ali zadrževanju impulzivnih odzivov, neobičajnega in tvegane vedenja; povezuje se z vestnostjo), negativno čustvovanje (povezuje se z nevroticizmom, negativno pa obremenjuje tudi faktor sprejemljivost) in pozitivno čustvovanje (sestavina ekstravertnosti), ki vključuje agentno (pozitivna čustvena odzivnost in medosebna učinkovitost) ter komuno (pozitivna čustvena odzivnost in medosebna povezanost) pozitivno čustvovanje. Rezultati teh študij kažejo povprečne starostne spremembe v smeri porasta samonadzora in agentnega pozitivnega čustvovanja ter upada negativnega čustvovanja.

V slovenski in tujih raziskavah ugotovljene normativne spremembe v temeljnih osebnostnih dimenzijah so v obdobju prehoda v odraslost torej majhne (glej tudi Zupančič, 2011). Na splošno s starostjo naraščajo sprejemljivost, vestnost in odprtost za izkušnje, nevroticizem pa upada. Ekstravertnost najpogosteje ohranja dosledno raven izraznosti, ki je lahko posledica tega, da se izraznost poddimenzij (označevalnih potez) ekstravertnosti spreminja v različnih smereh, kot je pokazala metaanaliza Roberta in sodelavcev (2006). Normativne spremembe torej potekajo v smeri razvoja osebnostne zrelosti in učinkovitejše, bolj prilagojene ravni psihološkega delovanja (npr. Lüdtker idr., 2009; Roberts idr., 2001; Robins idr., 2001). Ker je prehod v odraslost razvojno obdobje razmeroma številnih sprememb v življenju posameznikov (npr. menjava bivanjskih namestitev, zaključek izobraževanja, začetek poklicne kariere, oblikovanje trdnejših ljubezenskih odnosov, starševstvo;

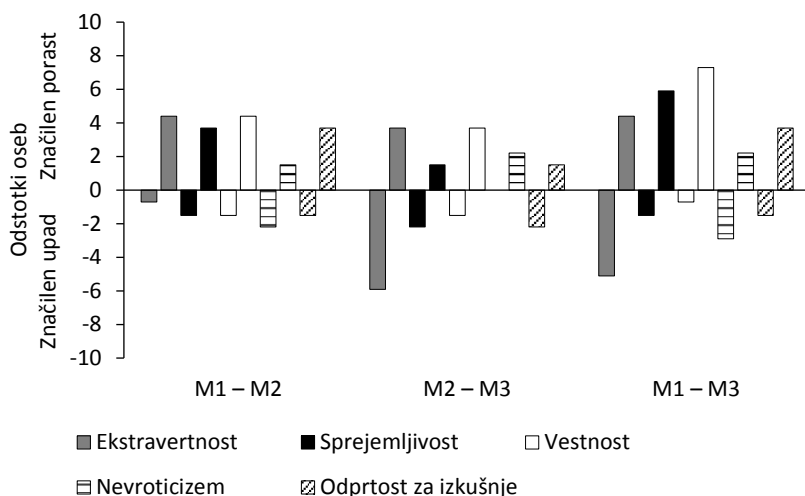
Donnellan idr., 2007; Rindfuss, 1991; Zupančič in Kavčič, 2017), je možno, da prevzemanje vlog odraslih predstavlja povod ali celo pritisk k vzorcu osebnostnega razvoja v smeri osebnostne zrelosti (Donnellan, 2017).

### 4.2.3 Individualne spremembe

Individualne spremembe opisujejo razvojno stabilnost na ravni posameznika oz. časovno doslednost v absolutni ravni posameznikove izraznosti določene osebnostne dimenzije. Normativna sprememba/doslednost določene dimenzije namreč ne pomeni, da se ta dimenzija enako spreminja ali ostaja dosledna pri vseh (enako starih) posameznikih. Individualne spremembe lahko ocenimo z indeksom zanesljive spremembe RCI (angl. Reliable change index; Roberts idr., 2001; Robins idr., 2001), ki predstavlja mero spremembe v standardiziranih enotah, odraža smer spremembe in omogoča oceno njene zanesljivosti. RCI, večji od absolutno 1,96, pomeni statistično zanesljivo spremembo na ravni 5 % statističnega tveganja (Jacobson in Truax, 1991). Individualne spremembe lahko ocenimo tudi s pomočjo modelov rasti, pri čemer večja variabilnost v nagibih nakazuje večja odstopanja posameznih ocen od normativnega trenda razvojne krivulje pri obravnavanem vzorcu posameznikov.

Slika 4.2 prikazuje rezultate analize RCI v slovenski vzdolžni študiji razvoja temeljnih osebnostnih dimenzij na prehodu v odraslost. Pri razmeroma majhnem odstotku sodelujočih študentov ( $N = 134$ ) je prišlo do zanesljivih individualnih sprememb v njihovih samoocenah petih dimenzij osebnosti. Na splošno je pri nekoliko večjem odstotku študentov prišlo do porasta kot upada v ekstravertnosti, sprejemljivosti, vestnosti in odprtosti za izkušnje, medtem ko je pri nekoliko večjem odstotku študentov prišlo do upada kot pa porasta nevroticizma. Po dveh letih je samozaznano izraznost osebnostnih značilnosti zanesljivo spremenil nekoliko večji odstotek posameznikov kot v vsakem izmed enoletnih razmikov. Na splošno je do zanesljive spremembe v vsaj eni temeljni dimenziji osebnosti prišlo pri 21 % študentov med prvim in drugim merjenjem (enoletni časovni razmik), pri 19 % v obdobju med drugim in tretjim merjenjem, v obdobju dveh let (med prvim in tretjim merjenjem) pa pri 28 % sodelujočih (večinoma pri eni ali dveh dimenzijah). Tisti, ki so zanesljivo spremenili raven izraznosti temeljnih dimenzij osebnosti, so se razmeroma pogosteje spreminjali v smeri osebnostne zrelosti, kar se ujema z razvojnimi trendom v prepoznanih normativnih spremembah. Sočasno rezultati analize razkrivajo, da normativne spremembe v smeri večje osebnostne zrelosti ne opisujejo tudi individualnih sprememb v temeljnih osebnostnih značilnostih pri vseh študentih.





Slika 4.2: Odstotek slovenskih študentov ( $N = 134$ ), pri katerih je prišlo do zanesljivega upada (odstotki pod 0) ali porasta (odstotki nad 0) pri petih dimenzijah osebnosti. Časovna oddaljenost med merjenjema 1 (M1) in 2 (M2) ter merjenjema 2 in 3 (M3) je bila eno leto, med merjenjema 1 in 3 pa dve leti.

Podobno tudi pri večini udeležencev štiriletne študije v ZDA ni prišlo do zanesljivih sprememb v posameznih temeljnih dimenzijah osebnosti (Robins idr., 2001). V času študija je ekstravertnost upadla pri 8 % študentov in porasla pri 9 %; sprejemljivost je upadla pri 2 % in narasla pri 14 %; vestnost je upadla pri 6 % in narasla pri 13 %; odprtost je upadla pri 2 % in narasla pri 7 %. Največ udeležencev se je zanesljivo spremenilo pri nevroticizmu, ki se je po štirih letih znižal pri 23 % in povečal pri 4 % študentov. Skupno se je pri vsaj eni osebnostni dimenziji (ne glede na smer) zanesljivo spremenilo 64 % študentov, ker so nekateri (sicer majhen odstotek) spremenili samozaznano izraznost pri eni, drugi pa pri katerikoli drugi dimenziji ali redkeje pri dveh dimenzijah itd.

Tudi spremljanje nemških dijakov zadnjega letnika je po dveh letih pokazalo precej visoko raven individualne doslednosti temeljnih osebnostnih dimenzij (Lüdtke idr., 2009). Pri največjem odstotku (po 19 %) mladih na prehodu v odraslost je prišlo do zanesljivih sprememb v vestnosti (pri večini teh, tj. 15 %, do porasta) in v nevroticizmu, ki pa je pri večjem odstotku mladih (14 %) upadel kot porastel. Pri manjših odstotkih posameznikov je bila opazna zanesljiva sprememba v ekstravertnosti (upad pri 4 % in porast pri 5 %), sprejemljivosti (upad pri 2 % in porast pri 6 %) ter odprtosti za izkušnje (upad pri 2 % in porast pri 4 %). Zanesljiva sprememba

pri vsaj eni temeljni dimenziji pa je bila opazna pri 44 % mladih, pri veliki večini od teh pri eni ali dveh dimenzijah.

Avtorji vzdolžne študije s študenti v ZDA, povprečno starimi 18, 21 in 24 let (Vaidya idr., 2008), so individualne spremembe v petih temeljnih dimenzijah osebnosti preučevali s pomočjo krivulj rasti. Rezultati so pokazali pomembno variabilnost med posamezniki v velikosti, pogosto pa tudi v smeri sprememb pri vseh dimenzijah (upadu ali porastu samozaznane izraznosti). Najmanjša raznolikost krivulj je bila opazna pri vestnosti, saj se je pri večini študentov z naraščajočo starostjo povečevala, razlikovali pa so se le v velikosti porasta. Majhne normative spremembe v štirih temeljnih dimenzijah osebnosti (odprtosti za izkušnje niso merili) in precejšnje medosebne razlike v hitrosti sprememb so podprli tudi rezultati osemletne vzdolžne nemške študije z udeleženci, starimi od 18 do 30 let (Neyer in Lehnart, 2007).

O podobnih ugotovitvah so poročali tudi Roberts in sodelavci (2001), ki so velik vzorec novozelandskih mladih na prehodu v odraslost spremljali od njihovega 18. do 26. leta starosti, za merjenje osebnostnih značilnosti pa so uporabili MPQ (Tellegen, 1982). Pri vseh štirih merjenih dimenzijah, tj. samonadzoru, negativnem čustvovanju, agentnem in komunem pozitivnem čustvovanju, je po osmih letih prišlo do zanesljivih sprememb pri majhnem odstotku sodelujočih, medtem ko pri od 72 % do 90 % ni prišlo do zanesljivih sprememb v posameznih dimenzijah.

Slovenski in tuji rezultati torej kažejo, da lahko zanesljive spremembe v temeljnih dimenzijah osebnosti opazimo pri majhnem odstotku mladih na prehodu v odraslost, ta odstotek pa se nekoliko povečuje z daljšanjem časovne oddaljenosti med zaporednimi meritvami, kar se ujema z ugotovitvami v drugih razvojnih obdobjih. Temeljne osebnostne dimenzije se torej bistveno ne spreminjajo v nobenem razvojnem obdobju, vključno s prehodom v odraslost, kar velja tako za povprečne spremembe na ravni populacije kot tudi na ravni posameznikov.

#### 4.2.4 Relativna stabilnost

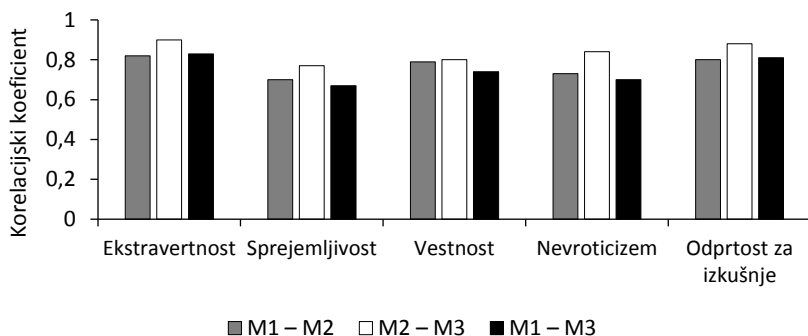
Relativna stabilnost (v tuji literaturi zasledimo tudi izraza diferencialna stabilnost in stabilnost vrstnega reda) opisuje doslednost v relativnem položaju posameznikove ocene določene osebnostne dimenzije v referenčni skupini preko časa, ki jo ocenimo s pomočjo retestnih korelacij med zaporednimi meritvami v daljših časovnih obdobjih (Lüdtke idr., 2009; Robins idr., 2001). Visoka relativna stabilnosti pomeni, da posamezniki, ki ob enem času merjenja izražajo razmeroma visoko/nizko raven določene dimenzije v primerjavi s svojo referenčno skupino, tudi ob

času naslednjega merjenja ali merjenj izražajo razmeroma visoko/nizko raven te dimenzije (glej tudi Zupančič, 2011).

Rezultati obsežnih raziskav kažejo, da so temeljne osebnostne dimenzije zmerno do visoko stabilne že vsaj od zgodnjega otroštva dalje (npr. De Fruyt, Bartels, Van Leeuwen, De Clercq, Decuyper in Mervielde, 2006; Zupančič, Sočan in Kavčič, 2009). Roberts in DelVecchio (2000) sta izvedla metaanalizo 152 vzdolžnih študij, ki so vključevale posameznike od zgodnjega otroštva do pozne odraslosti. Ker so raziskovalci v teh študijah uporabili različne mere raznovrstnih osebnostnih značilnosti, sta jih avtorja metaanalize konceptualno razvrstila v kategorije, skladne z velikimi petimi osebnostnimi dimenzijami. Njuni izsledki so pokazali, da relativna stabilnost narašča do približno 60. leta starosti, ko doseže raven notranje zanesljivosti merskega pripomočka, in se ohranja tudi v pozno odraslost. Povprečna ocena relativne stabilnosti preko različno dolgih časovnih razmikov je znašala 0,54 za ekstravertnost (za starost udeležencev in časovno oddaljenost popravljena ocena je bila 0,55), za sprejemljivost 0,54 (0,52), za vestnost 0,51 (0,51), za nevroticizem 0,50 (0,46) in za odprtost za izkušnje 0,51 (0,51). Relativna stabilnost temeljnih osebnostnih dimenzij je bila v razvojnem obdobju med 18. in 29. letom starosti visoka, in sicer je povprečna ocena za vse dimenzije znašala 0,51 za podobdobje od 18. do 22. leta (45 študij; ocena, popravljena za dolžino časovne oddaljenosti pa 0,54) in 0,57 za podobdobje od 22. do 29. leta (10 študij; popravljena povprečna ocena pa je bila 0,60). Na splošno so bile te ocene relativne stabilnosti temeljnih osebnostnih dimenzij višje kot za zgodnejša razvojna obdobja, vendar nižje kot za kasnejša razvojna obdobja odraslosti.

Avtorji posameznih vzdolžnih študij relativne razvojne stabilnosti osebnostnih dimenzij na prehodu v odraslost (najpogosteje med študenti) so seveda poročali o višji ravni stabilnosti, saj so pri istih osebah ob različnih časih merjenja pridobili podatke z merami petih temeljnih dimenzij, ne pa z raznovrstnimi pokazatelji (npr. specifičnih temperamentnih/osebnostnih značilnosti, ki so jih v metaanalizi obravnavali kot pokazatelje ene izmed petih temeljnih dimenzij osebnosti). Asendorpf in S. Wilpers (1998) sta npr. zbirala podatke o petih temeljnih dimenzijah pri nemških študentih štirikrat v polletnih časovnih razmikih. Koefficienti relativne stabilnosti preko 6, 12 in 18 mesecev so bili visoki za vseh pet dimenzij osebnosti, saj so znašali od 0,72 do 0,86. Lüdtko in sodelavci (2009) pa so v Nemčiji spremljali dijake zadnjih letnikov, ki so svojo osebnost ponovno ocenili dve leti po zaključku srednjega šolanja. Ocene relativne razvojne stabilnosti so bile prav tako visoke pri vseh dimenzijah (od 0,65 za nevroticizem in sprejemljivost do 0,75 za odprtost za izkušnje). Tudi Robins in sodelavci (2001) so pri študentih v Berkeleyju od

začetka do konca njihovega univerzitetnega študija (od 4 do 5 let) poročali o zmer- ni do visoki relativni stabilnosti petih osebnostnih dimenzij (od 0,53 do 0,70). Še nekoliko dlje so relativno stabilnost petih dimenzij osebnosti preučevali Vaidya in sodelavci (2008). Od prvega merjenja, ko so bili študenti stari v povprečju 18 let, do drugega merjenja tri leta kasneje so koeficienti relativne stabilnosti znašali od 0,58 za nevroticizem do 0,72 za ekstravertnost; od drugega do tretjega časa merjenja, ko so bili udeleženci v povprečju stari 24 let, so koeficienti znašali od 0,62 za vestnost do 0,77 za ekstravertnost; preko šestih let pa od 0,49 za nevroticizem in vestnost do 0,63 za ekstravertnost. Povprečna ocena relativne stabilnosti je s starostjo ude- ležencev torej nekoliko porasla z 0,62 od prvega do drugega merjenja na 0,70 od drugega do tretjega merjenja.



Slika 4.3: *Relativna stabilnost petih dimenzij osebnosti pri slovenskih študentih (N = 134). Vsi predstavljeni Pearsonovi korelacijski koeficienti so statistično značilni ( $p < 0,001$ ). Časovna oddaljenost med merjenjema 1 in 2 (M1 – M2) ter merjenjema 2 in 3 (M2 – M3) je bila eno leto, med merjenjema 1 in 3 (M1 – M3) pa dve leti.*

V skladu z navedenimi tujimi izsledki sva avtorici tega poglavja pri slovenskih študentih ugotovili visoko relativno stabilnost vseh petih temeljnih dimenzij osebnosti v enoletni in dvoletnem časovni oddaljenosti (slika 4.3). Podobno kot v Nemčiji in ZDA se je razmeroma najnižja raven relativne razvojne stabilnosti pokazala pri samoocenah nevroticizma in sprejemljivosti.

Raziskovalci so odkrili tudi visoko relativno stabilnost drugih osebnostnih značilnosti, na primer Roberts in sodelavci (2001), ki so z MPQ (Tellegen, 1982) merili samonadzor, negativno čustvovanje, agentno in komuno pozitivno čustvovanje pri velikem vzorcu novozelandskih mladih pri njihovi povprečni starosti 18 in 26 let. Pri vseh štirih dimenzijah se je pokazala zmerna do visoka stabilnost preko osmih let; koeficienti stabilnosti so se gibali od 0,49 do 0,67.

Sklenemo lahko, da je relativna stabilnost različnih osebnostnih značilnosti na prehodu v odraslost razmeroma visoka, s starostjo mladih nekoliko narašča in upada z dolžino časovne oddaljenosti med zaporednimi meritvami. Tako lahko pojasnimo tudi nekoliko višje ocene relativne stabilnosti v predstavljeni slovenski študiji ter nemški študiji Asendorpfa in S. Wilpers (1998), v primerjavi z ocenami v drugih tujih študijah z daljšimi vmesnimi časovnimi obdobji (Lehnart, Neyer in Eccles, 2010; Lüdtke idr., 2009; Robins idr., 2001; Vaidya idr., 2008). Ocene relativne stabilnosti se tudi nekoliko razlikujejo med posameznimi temeljnimi dimenzijami osebnosti. Na splošno je stabilnost razmeroma najnižja za nevroticizem in sprejemljivost, najvišja pa za ekstravertnost. Robins in sodelavci (2001) menijo, da razlike v ocenah relativne stabilnosti posameznih osebnostnih dimenzij odražajo razlike v ravni kratkotrajnih sprememb med njimi. Samoocene nevroticizma se npr. bolj spreminjajo iz tedna v teden ali iz meseca v mesec kot pa ocene odprtosti za izkušnje.

#### 4.2.5 Ipsativna stabilnost

V primerjavi z že prikazanimi vrstami razvojnih sprememb, ki se osredotočajo na posamezne dimenzije osebnosti, ipsativna stabilnost označuje razvojno doslednost v vzorcih (profilih) več osebnostnih lastnosti pri posamezniku, torej opisuje, ali se konfiguracija izraženosti posameznih osebnostnih dimenzij pri posameznikih v razvoju ohranja ali ne (Roberts idr., 2001). Ocenjevanje ipsativne stabilnosti zahteva na osebo osredotočen pristop, ki sočasno upošteva specifične kombinacije vseh osebnostnih dimenzij v določenem modelu osebnosti. S pomočjo ipsativne analize poskušamo kvantificirati raven podobnosti med osebnostnimi profili posameznikov v daljšem časovnem obdobju (Donnellan idr., 2007), npr. s Cronbachovim in Gleserjevim  $D^2$  ali z ipsativnim korelacijskim koeficientom. Prvi povzema razlike med osebnostnimi profili s seštevanjem kvadriranih razlik med njimi in je občutljiv na spremembe v ravni, variabilnosti in obliki profilov (npr. Robins idr., 2001), drugi pa se nanaša na korelacijo med (standardiziranimi) ocenami posamičnih dimenzij pri posamezniku ob različnih časih merjenja ter odraža razvojno stabilnost oblike osebnostnega profila (npr. Roberts idr., 2001).

Študije ipsativne stabilnosti so redke (Caspi in Roberts, 2001). Prvi jo je preučeval Block (1971) s tehniko Q-razvrščanja (posameznik razvrsti veliko število predstavljenih osebnostnih značilnosti glede na raven zaznane izraznosti pri sebi ali osebi, o kateri poroča, v več kategorij, npr. v 7 kategorij od *sploh nisem tak* do *popolnoma tak sem*; kategorije pa morajo vsebovati po enako število lastnosti). Ipsativno stabilnost je nato določil s pomočjo korelacij med rangi istih posameznikov

ob različnih časih merjenja (t. i. Q-korelacije) v zgodnjem mladostništvu, poznem mladostništvu in odraslosti. Ocene ipsativne stabilnosti so se gibale v razponu od zmerno negativnih (kar nakazuje obratno konfiguracijo osebnostnih lastnosti v naslednji meritvi) do najvišje možnih (profil ostaja skoraj povsem enak; zgornjo mejo teh ocen določa napaka merjenja). Kasneje so ipsativno stabilnost osebnostih značilnosti preko Q-korelacij preučevali še avtorji dveh študij. Iz zgodnjega v pozno otroštvo (Asendorpf in van Aken, 1991) je bila ipsativna stabilnost profilov zmerna (mediane Q-korelacij so znašale od 0,43 do 0,61), iz zgodnjega otroštva v mladostništvo (Ozer in Gjerde, 1989) pa višja (mediane Q-korelacij od 0,52 do 0,71), vendar je bila variabilnost koeficientov v obeh raziskavah precejšnja.

Študije ipsativne stabilnosti velikih petih osebnostnih dimenzij so zelo redke tudi z mladimi na prehodu v odraslost. V času pisanja tega poglavja je bila dostopna le ena objava (Robins idr., 2000) s študenti v ZDA. Avtorji so ipsativno stabilnost v obdobju štirih let ocenjevali s Cronbachovimi in Gleserjevimi  $D^2$  koeficienti,  $D^{42}$  koeficienti, ki odražajo le spremembe v variabilnosti in obliki profilov, ter  $D^{42}$  koeficienti, ki so občutljivi le na spremembe v obliki profilov in jih lahko enostavno pretvorimo v ipsativne korelacijske koeficiente (tj. korelacije znotraj oseb). Nekoliko manj kot polovica študentov se je spremenila vsaj pri enem od pokazateljev tovrstne stabilnosti, spremembe pa so se kazale predvsem v povprečnih vrednostih vseh petih dimenzij in v razpršenosti ocen. Majhen odstotek udeležencev (17 %) je spremenil tudi obliko svojega osebnostnega profila. Ocenjeni koeficienti ipsativne korelacije so znašali od -0,95 do 0,97, s povprečjem 0,61. Avtorji zaključujejo, da je ipsativna stabilnost temeljnih osebnostnih dimenzij v obdobju prehoda v odraslost zmerna.

V okviru drugega modela osebnosti so z MPQ (Tellegen, 1982) ipsativno stabilnost osebnostnih značilnosti na prehodu v odraslost poleg preučevali še avtorji dveh študij. Roberts in sodelavci (2001) so koeficiente skladnosti med osebnostnimi profili mladih Novozelancev dobili tako, da so za vsako osebo izračunali korelacijo med ocenami pri 10 lestvicah MPQ, ko so bili udeleženci stari 18 let in ko so bili stari 26 let. Povprečni koeficient skladnosti je znašal 0,70 (od -0,74 do 1,00). Polovica posameznikov je imela po osmih letih visoko dosledne profile (skladnost med 0,60 in 0,87), pri enem odstotku udeležencev pa so raziskovalci odkrili negativno korelacijo med osebnostnima profiloma. Podobno so ugotovili Donnellan in sodelavca (2007) pri mladih v ZDA, starih povprečno 18 in 27 let, saj je povprečna ipsativna korelacija znašala 0,51 (od -0,63 do 0,96). Pri manj kot 8 % udeležencev so bili koeficienti negativni.

Avtorici sva ipsativno stabilnost petih temeljnih dimenzij ocenili tudi pri slovenskih študentih, ki so o svojih osebnostnih značilnostih poročali tri zaporedna leta.

Za vsakega posameznika sva izračunali korelacije med ocenami dimenzij osebnosti pri različnih merjenjih (preglednica 4.1). Povprečne vrednosti korelacijskih koeficientov kažejo na visoko stabilnost profilov petih temeljnih dimenzij osebnosti preko obeh enoletnih razmikov in preko dveh let. Pri veliki večini udeležencev se je pokazala visoka ipsativna stabilnost (korelacijski koeficienti nad 0,60) – preko prvega enoletnega razmika je to veljalo za 82 %, preko drugega enoletnega razmika za 86 % in preko dvoletnega razmika za 78 % udeležencev. Vsaj zmerina (koeficienti nad 0,30) pa je bila ipsativna stabilnost pri 92 % študentov preko prvega enoletnega razmika, pri 96 % preko drugega enoletnega razmika in pri 91 % študentov preko dvoletnega razmika. Koeficienti ipsativne korelacije so bili negativni pri 5 % udeležencev za prvi enoletni razmik, pri 2 % za drugi enoletni razmik ter pri 3 % za dvoletni časovni razmik. Ipsativna stabilnost je bila tako pri naših študentih visoka, s starostjo se je nekoliko povečala, z dolžino časovnega razmika pa nekoliko upadla, kar je primerljivo z ocenami relativne stabilnosti osebnostnih dimenzij. Na podlagi slovenskih ugotovitev in redkih tujih raziskav o ipsativni stabilnosti osebnostnih dimenzij na prehodu v odraslost lahko skleneva, da so osebnostni profili v tem obdobju visoko stabilni.

Preglednica 4.1: *Koeficienti ipsativne stabilnosti v enoletnih (M1–M2 in M2–M3) in v dvoletnem (M1–M3) časovnem razmiku pri slovenskih študentih (N = 134)*

	Minimum	1. kvartil	M	Me	2. kvartil	Maksimum
M1–M2	-0,86	0,68	0,75	0,87	0,93	1,00
M2–M3	-0,39	0,76	0,80	0,89	0,95	1,00
M1–M3	-0,56	0,62	0,73	0,85	0,92	1,00

*Opombe.* M1, 2, 3 = čas prvega, drugega (leto dni kasneje) in tretjega merjenja (leto dni kasneje kot M2).

Iz navedenih ugotovitev o več vrstah doslednosti in sprememb v osebnostnih značilnostih pri mladih na prehodu v odraslost povzemava, da razvoj teh značilnosti bolj označujeta doslednost in stabilnost na skupinski ter individualni ravni kot pa spremembe in nestabilnost.

Samoocene osebnostnih dimenzij so namreč v tem razvojnem obdobju visoko časovno stabilne (strukturno, individualno, relativno in ipsativno), normativne spremembe so razmeroma majhne, vendar nekoliko večje kot v odraslosti, in v povprečju potekajo v smeri večje osebnostne zrelosti. Ker razmeroma visoke ravni različnih vrst razvojne doslednosti ne izključujejo določenih sprememb, v nadaljevanju predstavljava nekatere mehanizme, ki domnevno ohranjajo razvojno doslednost izraženosti osebnostnih značilnosti, pa tudi tiste, ki naj bi prispevale k spremembam.

### 4.3 Mehanizmi razvojne doslednosti in sprememb v temeljnih osebnostnih dimenzijah

Roberts in Caspi (2003) sta v svojem modelu kumulativne kontinuitete (naraščajoče razvojne doslednosti) v razvoju osebnosti, pri katerem sta izhajala iz klasičnega psihometričnega modela osebnostnih lastnosti, kontekstualnega modela, stopenjskih teorij osebnosti in modela vseživljenjskega razvoja, predlagala štiri glavne mehanizme, ki verjetno prispevajo k doslednosti osebnostnih potez v vseživljenjskem razvoju. To so okoljski vplivi, genetski vplivi, transakcije med posameznikom in okoljem ter dispozicijski mehanizmi. Na podlagi pregleda obsežne literature sta avtorja prepoznala tudi štiri mehanizme, ki naj bi spodbujali spreminjanje osebnostnih lastnosti v vseživljenjskem razvoju. To so odzivanje na podkrepitve, samorefleksija, opazovanje drugih oseb in povratne informacije o sebi s strani drugih.

#### 4.3.1 Možni mehanizmi osebnostne doslednosti

Osebnostne lastnosti lahko v razvoju ostajajo dosledno izražene zaradi *doslednosti v okolju*, v katerem posamezniki živijo. To so denimo dosledne zahteve in pričakovanja staršev, vzgojiteljev/učiteljev in vrstnikov do otrok in mladostnikov, na prehodu v odraslost (in kasneje) tudi zahteve in pričakovanja partnerjev, sodelavcev ter študijske ali delovne zahteve. Izsledki sicer zelo redkih raziskav o doslednosti okolja v odraslosti nakazujejo, da je povezanost med določenimi značilnostmi okolja v različnih časovnih obdobjih življenja istih posameznikov razmeroma visoka (npr. Roberts, 1997). Mehanizem, ki poteka preko *doslednih genetskih vplivov*, posredno podpirajo avtorji vedenjsko-genetskih študij, ki na splošno ugotavljajo, da z genetskimi dejavniki pojasnimo med 50 % do 80 % fenotipske variabilnosti v osebnostnih potezah odraslih (pregled npr. v: Plomin, DeFries, Knopik in Neiderhiser, 2013). Ti dejavniki na fenotip delujejo preko nevrofizioloških poti, kot so npr. dedljive razlike v pragu vzburljenja določenih regij limbičnega sistema, ki se povezujejo z razlikami v slogu vedenja oz. v izraznosti določenih temperamentnih značilnosti) ali preko korelacij med genotipom in okoljem – doslednost v izraznosti osebnostnih značilnosti se lahko ohranja na podlagi transakcijskih procesov med posameznikom in okoljem, na katere vsaj delno vplivajo dedljive genetske razlike med ljudmi.

Doslednost v osebnostnih značilnostih lahko dalje ohranjajo vsaj tri glavne vrste *transakcij med osebo in okoljem*, ki tudi na splošno usmerjajo (ne pa določajo) potek vseživljenjskega razvoja posameznikov (Caspi, 2000; Roberts in Caspi, 2003): (i) reaktivne transakcije (osebnostno različni posamezniki enako okolje zaznavajo,



izkusijo in razlagajo različno ter se nanj zato različno odzivajo); (ii) evokativne transakcije (posamezniki z različnimi osebnostnimi lastnostmi v svojem socialnem okolju izzovejo razlikovalne odzive) in (iii) proaktivne transakcije (posamezniki z različnimi osebnostnimi lastnostmi izbirajo in si ustvarjajo okolje, ki ustreza njihovim nagnjenjem).

V okviru reaktivnih transakcij z okoljem si posameznik na podlagi svojih osebnostnih značilnosti ustvarja subjektivno psihološko okolje, razlage o sebi, socialnem in fizičnem okolju. To pomeni, da v procesu samodejnega filtriranja prihajajočih informacij selektivno procesira te informacije in se nanje odziva v skladu s svojimi predstavami o sebi in drugih oz. okolju. Ljudje so namreč nagnjeni k asimilaciji izkušenj, k selektivni zaznavi in usmerjanju pozornosti k informacijam, ki podpirajo njihova pojmovanja o sebi, kar prispeva k utrjevanju njihove samopodobe in vodi k vzorcem vedenja, ki so dosledni s to podobo. Poleg tega takrat, ko informacije nasprotujejo ali ogrožajo zavestno ali nezavedno samozaznavo, ljudje uporabljajo različne strateške strategije procesiranja, s katerimi pomen takih informacij spreminjajo v njim bolj ustreznega. Te strategije so akomodacija (npr. preoblikovanje specifičnih ciljev, prilagajanjem standardov za primerjanje sebe z drugimi), optimizacija (posameznik se npr. bolj trudi, da ohranja enako raven delovanja kot v preteklosti), kompenzacija (upad izraznosti v določeni sestavini temeljne poteze oseba nadomesti s povečanjem druge; npr. vztrajnost z organiziranostjo) in imunizacija (posameznik npr. zmanjša pomembnost določenim izkušnjam, oblikuje alternativne razlage, dvomi v kredibilnost vira informacij) (Baltes in Baltes, 1990; Brandtstädter in Greve, 1994). Poleg navedenih strategij, ki so dostopne v zavesti, ljudje za ohranjanje dosledne predstave o sebi in svoje osebnostne integritete uporabljajo tudi nezavedne strategije procesiranja informacij – različne obrambne mehanizme (Cramer, 1998).

Evokativne transakcije se odvijajo, ko oseba s svojimi osebnostnimi značilnostmi vzbuja in/ali sproži določene dosledne odzive v svojem socialnem okolju. Prijazne, dobronamerne in sodelovalne osebe denimo s svojim vedenjem pri drugih z večjo verjetnostjo vzbudijo naklonjenost, simpatijo in druge pozitivne odzive, kot hladne, arogantne, prepirljive, nase usmerjene osebe. Poleg manifestacije skozi delovanje posameznika (vedenje v ožjem smislu) se osebnostne značilnosti odražajo v obraznih izrazih, ki so posebej pomembni v procesih evokativnih transakcij, saj socialnim partnerjem sporočajo, kako se oseba počuti in kako se bo verjetno vedla, kar pri partnerjih izzove z zaznanimi obraznimi izrazi skladne povratne odzive (Donnellan, 2017; Roberts in Caspi, 2003). Socialno okolje tudi izbira posameznike kot potencialne partnerje na podlagi njihovih osebnostnih značilnosti in

jim tako ustvarja okolje, ki ohranja raven izraznosti teh značilnosti. Za prodajne posrednike na primer kadrovske službe raje izbirajo družabne, živahne ljudi, ki hitro navežejo stike z drugimi, kot mirne posameznike, ki se neugodno počutijo v interakcijah z neznanimi ljudmi (glej tudi Donnellan, 2017). Podobno se odzivajo vrstniške skupine na vključevanje novih članov, pri čemer osebnostne lastnosti postajajo pomembne že od obdobja srednjega otroštva dalje. Odzivnost drugih na osebnost posameznika naj bi se tako odvijala skozi procesa selekcije posameznikov z lastnostmi, ki se ujemajo z določenim socialnim okoljem, in procesa izključevanja tistih, ki se ne skladajo s tem okoljem (Donnellan, 2017; Roberts idr., 2008). Pozitivno usklajevanje prispeva k osebnostni doslednosti, ker značilnosti socialnega okolja spodbujajo/ohranjajo izraznost prvotnih značilnosti posameznika, in predstavlja bistvo načela soodzivnosti v osebnostnem razvoju (Caspi idr., 2005; Roberts idr., 2003) – socialno okolje pogosto podkrepljuje tiste osebnostne značilnosti (socializacijski učinki), ki so na začetku vsaj delno prispevale, da se je oseba »znašla in ostala« v določenem okolju (seleksijski učinki).

Proaktivne transakcije se pojavljajo, ko ljudje iščejo okolje in izkušnje, ki se ujemajo z njihovimi osebnostnimi nagnjenji (npr. Caspi, 2000; Donnellan, 2017; Roberts in Caspi, 2003). Mladi z visoko ravnjo odprtosti za izkušnje se na primer ukvarjajo z drugačnimi in bolj raznovrstnimi prostočasnimi dejavnostmi kot njihovi vrstniki z nizko ravnjo te poteze, ki preferirajo ustaljene navade in dejavnosti. Posamezniki z naraščajočo starostjo vse bolj izbirajo dejavnosti, s katerimi se ukvarjajo, prijatelje, partnerje, življenjski slog, poklicne poti ipd. zaradi svojih osebnostnih značilnosti, ker jih privlačijo okolja, ki ustrezajo njihovim nagnjenjem. Prav tako si poskušajo prilagajati okolje v skladu s svojimi lastnostmi. Ambiciozne, storilnostno usmerjene in samozavestne posameznike, denimo, bolj privlačijo zahtevnejši poklici in delovna mesta, in so tudi pogosteje izbrani v ustrezne smeri izobraževanja in na zahtevna delovna mesta, kot posamezniki z nižjimi aspiracijami in samozaupanjem (Roberts idr., 2003).

Nekateri raziskovalci (npr. Asendorpf in Wilpers, 1998; Struaro, Denissen, van Aken in Asendorpf, 2008) menijo, da medosebno okolje v kontekstu proaktivnih transakcij najmočneje prispeva k ohranjanju izraznosti osebnostnih lastnosti, najbolj očitno pa naj bi se vpliv transakcij odražal v prijateljskih in intimnih partnerskih odnosih. Učinek osebnostnih potez na socialne odnose naj bi prispeval k ohranjanju in elaboraciji že izraženih razlik med osebnostnimi značilnostmi posameznikov, prav tako naj bi proaktivne transakcije prispevale k naraščanju relativne stabilnosti osebnostnih značilnosti v vseživljenjskem razvoju (Roberts in Caspi, 2003).

Med glavne mehanizme, ki ohranjajo doslednost osebnostnih potez, Roberts in Caspi (2003) uvrščata še *dispozicijske mehanizme*, ki jih (pod tem izrazom nekoliko nenavadno) opredeljujeta kot psihološke značilnosti (npr. osebnostna zrelost, prožnost jaza, oblikovana identiteta). Tako visoka raven izraznosti določenih osebnostnih značilnosti, ki se povezujejo v konstrukt osebnostne zrelosti, spodbuja doslednost v vseživljenjskem razvoju posameznikov. V okviru modela Velikih pet osebnostnih dimenzij so to sprejemljivost, vestnost in čustvena stabilnost (nizek nevroticizem) (Roberts idr., 2000). V osemletni vzdolžni študiji istih avtorjev je višja začetna raven teh dimenzij značilno prispevala k višji doslednosti osebnostnih profilov mladih. Bolj prosocialni, čustveno stabilni in udeleženci, ki so učinkoviteje nadzorovali svoje k cilju usmerjeno vedenje na začetku študije, so ohranili bolj dosledno raven izraznosti osebnostnih lastnosti. To je veljalo enako za moške in za ženske. Roberts in Caspi (2003) pri ohranjanju razvojne doslednosti osebnostnih potez še posebej izpostavljata razvoj jasno opredeljene in diferencirane identitete posameznikov, ki delno pojasnjuje tudi porast osebnostne doslednosti iz prehoda v odraslost v kasnejša obdobja odraslosti. Razvoj identitete lahko prispeva k ohranjanju osebnostne doslednosti zaradi več razlogov. Trdno opredeljena identiteta:

- zagotavlja jasne referenčne točke pri posameznikovem odločanju (učinek proaktivnih transakcij),
- prispeva k filtriranju za posameznika relevantnih informacij in izkušenj (reaktivne transakcije) in vodi do razlage novih informacij, izkušenj, dogodkov ter slabo opredeljenih situacij skladno z njegovim pojmovanjem sebe,
- spodbuja izbiro okolja, ki posameznikovim opredelitvam ustreza (npr. izbiri podobnih socialnih partnerjev, in s tem priložnosti za izražanje lastnih značilnosti in njihovo podkrepljevanje),
- olajšuje asimilacijo izkušenj, procese optimizacije (preko bolj učinkovitega poudarjanja posameznikovih močnih značilnosti) in kompenzacije (posameznik bolje vé, kako naj nadomesti svoje slabosti),
- prispeva k subjektivnemu blagostanju in prilagajanju (vidikom zrelosti), ki se povezujejo z višjo ravno osebnostne doslednosti.

#### 4.3.2 Možni mehanizmi osebnostnih sprememb

Izraznost osebnostnih lastnosti se lahko kadarkoli v posameznikovem življenju tudi (običajno nekoliko) spremeni oz. preoblikuje, kot sva navedli za obdobje prehoda v odraslost v predhodnih razdelkih tega poglavja. Najbolj enostaven mehanizem, ki lahko prispeva k spreminjanju osebnostnih potez, je *podkrepljevanje vedenja*. Ljudje se odzivajo na pozitivne in na negativne posledice svojega vedenja. Vzorce vedenja, ki vodijo do ugodja (pozitivnih posledic), ponavljajo, vzorce vedenja, ki vodijo do

negativnih posledic (bolečine, neprijetnosti, neodobranja in drugih neugodnih odzivov v socialnem okolju), pa opuščajo. Posameznikove osebnostne značilnosti lahko nekoliko preoblikujejo odzivi drugih ljudi, ki različno (pozitivno in/ali negativno) podkrepljujejo njegovo vedenje oz. ga s temi podkrepitvami (eksplicitnimi ali implicitnimi, npr. z določenimi pričakovanji) usmerjajo k spreminjanju ustaljenih vzorcev vedenja – k akomodaciji (Brandtstädter in Greve, 1994; Donnellan, 2017; Roberts in Caspi, 2003). Socialno okolje posameznikom postavlja tudi meje razumnega, primernega in sprejemljivega vedenja v obliki neizrečenih pričakovanj in zahtev, ki jih posameznik spozna, ko sprejema nove socialne vloge v skupini, skupnosti ali družbi. Seveda se učinek takih implicitnih socialnih pritiskov na vedenje (in posledično na spremembe v osebnostnih značilnostih) pojavlja postopno in v daljšem časovnem obdobju (Roberts, 1997). Vendar je behavioristična razlaga osebnostnih sprememb na podlagi neposrednih okoljskih pritiskov pretirano ponostavljena, saj ne upošteva tudi spoznavnih in voljnih vidikov posameznikovega delovanja (Roberts in Caspi, 2003).

Ljudje lahko v razvoju nekoliko spreminjajo izraznost osebnostnih značilnosti (posameznih ali vzorca različnih potez, tako v primerjavi s seboj kot tudi v primerjavi z drugimi) preko *samorefleksije* vedenja in tako poskušajo na podlagi neugodne samoocene nekaterih lastnih značilnosti spremeniti svoje vedenje ter čustveno odzivanje (sami ali s pomočjo drugih – npr. psihoterapije). S samoopazovanjem vedenja v vsakdanjem življenju pridobijo vanj boljši vpogled, ki jim lahko omogoči usmerjanje v bolj prilagojene, primerne in zelene vzorce vedenja v prihodnosti. Podkrepitev k spremembam vedenja, ki lahko (vsaj malo) prispevajo k spremembi osebnostnih lastnosti torej sooblikujejo posameznikovi spoznavni procesi in namerno preoblikovanje vedenja (Donnellan, 2017; Roberts in Caspi, 2003). Osebnostne značilnosti nekoliko preoblikujejo tudi izkušnje posameznikov v novih socialnih vlogah, in sicer preko ponotranjenja zahtev teh vlog v svojo samopodobo, ki ga pospešuje samorefleksija. Ponotranjene izkušnje v eni domeni naj bi se tudi posplošile na (vsaj nekatere) druge domene posameznikovega življenja in tako prispevale k psihološkim spremembam, ne le k spremembi vedenja v specifičnih (na določeno socialno vlogo vezanih) situacijah (Roberts in Caspi, 2003).

*Opazovanje drugih* (npr. prijateljev, partnerjev, trenerjev, tutorjev) je s perspektive socialnega učenja ključni izvor informacij, na podlagi katerih posamezniki usvajajo vzorce vedenja. J. R. Harris (1998) poudarja tudi pomembno vlogo opazovanja vedenja vrstnikov v posameznikovi psihološki skupini (tisti, s katero se identificira; ni pa nujno njen član), medtem ko Roberts in Caspi (2003) povzemata ugotovitve redkih vzdolžnih študij, ki kažejo sicer majhen, vendar pomemben

vpliv mentorskega odnosa (potencialni socializacijski učinek opazovanja mentorja) na spremembe v osebnosti pri mladih. Učinek opazovanja staršev in sorojencev na posameznikove osebnostne značilnosti ter na njene spremembe pa je težko enoznačno podpreti, saj je ta učinek nerazdružljivo povezan z genetskimi vplivi na vedenje (in s tem na izraznost osebnostnih lastnosti), ki si jih genetsko povezani ljudje delijo.

Socialni partnerji posamezniku posredujejo tudi *povratne informacije* o njem samem, kar bi lahko potencialno prispevalo k spremembam v njegovi osebnosti. Identiteta naj bi se namreč razvijala v kontekstu socialne vzajemnosti, preko posameznikove razlage povratnih informacij o njem samem s strani drugih (reflektiranih ocen). Te povratne informacije so lahko skladne z njegovim pojmovanjem sebe ali pa tudi ne. Če niso skladne, naj bi bili ljudje nagnjeni k spreminjanju svojega vedenja, da bi spremenili reflektirane ocene. S spremembo mnenja pomembnih drugih oseb o posameznikovih lastnostih naj bi se skladno spreminjala tudi izraznost njegovih značilnosti. Vendar, kot povzemata Roberts in Caspi (2003), empirični podatki ne podpirajo navedene razlage, temveč kažejo, da ljudje neskladne informacije asimilirajo v svoje že obstoječe sheme o sebi s selektivnim in strateškim procesiranjem informacij (preko reaktivnih transakcij) in so nagnjeni k druženju z osebami, ki potrjujejo njihovo samozaznavo.

#### 4.4 Povezanost temeljnih osebnostnih dimenzij s spolom in nekaterimi označevalci odraslosti

Moški in ženske se v povprečju nekoliko razlikujejo v izraznosti nekaterih osebnostnih značilnosti (npr. Costa, Terracciano in McCrae, 2001; Feingold, 1994). Glede na ocene staršev pri osebnostnih vprašalnikih za otroke so razlike med spoloma opazne že pri malčkih in ostajajo podobne do mladostništva, ko se nekoliko povečajo (Knyazev, Zupančič in Slobodskaya, 2008; Zupančič, Slobodskaya in Knyazev, 2008). Pri odraslih se večinoma ohranjajo in so podobne pri posameznikih z različno izobrazbo in iz različnih sociokulturnih okolij. Ugotovitve pri velikih vzorcih udeležencev iz velikega števila dežel po celem svetu kažejo, da se ženske v povprečju ocenjujejo višje kot moški zlasti pri nevroticizmu in sprejemljivosti, pa tudi pri vestnosti in ekstravertnosti (v Sloveniji sicer ne, Caprara idr., 2012), medtem ko so razlike med spoloma pri odprtosti za izkušnje nekoliko manj dosledne v različnih sociokulturnih okoljih (npr. Schmitt, Realo, Voracek in Allik, 2008). Rezultati prečnih in vzdolžnih študij z mladimi na prehodu v odraslost kažejo primerljiv vzorec in velikost razlik med ženskami in moškimi v temeljnih osebnostnih dimenzijah osebnosti (npr. Lüdtker idr., 2009; Marsh idr., 2010; Vecchione

idr., 2012), vendar le na povprečni (normativni) ravni, medtem ko vsi drugi vidiki razvoja osebnostnih potez potekajo enako pri obeh spolih (Lüdtke idr., 2009; Robins idr., 2001).

Na podlagi predpostavk, ki temeljijo na načelu socialnega investiranja (Roberts, Wood in Smith, 2005) in transakcijah med posameznikom in okoljem (Roberts, Wood in Caspi, 2008), so nekateri avtorji preučevali odnos med osebnostnimi dimenzijami in specifičnimi življenjskimi okoliščinami mladih na prehodu v odraslost. Med Nemci na prehodu v odraslost njihove osebnostne dimenzije niso napovedovale, ali so se odselili od doma svoje prvotne družine ali ne (Specht, Egloff in Schmukle, 2011), v drugi študiji pa so se pokazali selekcijski učinki temeljnih osebnostnih značilnosti na bivanjsko situacijo (Jonkmann, Thoemmes, Lüdtke in Trautwein, 2014). Posamezniki z višjo ravno ekstravertnosti, sprejemljivosti in odprtosti za izkušnje so se pogosteje odločali za bivanje s sostanovalci, tisti z nižjo povprečno ravno nevroticizma in višjo ravno vestnosti so se pogosteje odločali, da bodo živeli sami, za mlade, ki so po zaključku srednje šole ostali doma pri starših, pa je bila značilna razmeroma nizka raven odprtosti za izkušnje. Pokazali so se tudi nekateri socializacijski učinki bivanjskih situacij na razvoj osebnosti, in sicer so se pri mladih, ki so živeli s sostanovalci, povečale povprečne samoocene odprtosti za izkušnje, v primerjavi z mladimi v drugih bivanjskih razmerah pa so najmanj porastle samoocene vestnosti. Slednja se je razmeroma najbolj povečala med mladimi, ki so živeli s partnerjem.

Dalje sta Neyer in J. Lehnart (2007) pri Nemcih, ki sta jih spremljala osem let, od začetka prehoda v odraslost do zgodnje odraslosti, ugotovila, da se je vpletenost v partnersko zvezo povezovala z upadom nevroticizma in porastom ekstravertnosti, torej s spremembami v osebnostnih dimenzijah v smeri osebnostne zrelosti, ki so se potem vsaj v času trajanja študije ohranjale. Povezanost razmeroma dolgotrajne partnerske zveze z upadom nevroticizma (drugih temeljnih dimenzij osebnosti niso merili) so pozneje raziskovalci replicirali pri mladih v ZDA, ki so jih spremljali od njihovega 20. do 28. leta (Lehnart idr., 2010). Osebnostne dimenzije mladih na prehodu v odraslost, zlasti nizka raven nevroticizma oz. negativnega čustvovanja (Donnellan, Larsen-Rife in Conger, 2005; Robins, Caspi in Moffitt, 2000), so se pomembno povezovala tudi s kakovostjo partnerske zveze in zadovoljstvom posameznikov s to zvezo. Rezultati so bili dosledni ne glede na metodo ocenjevanja osebnostnih značilnosti (samoocena ali ocena partnerja) in partnerskih odnosov (poročila obeh partnerjev ali neodvisnih ocenjevalcev interakcije med partnerjema). Na splošno osebnostne značilnosti mladih napovedujejo in »se odzivajo« na izkušnje v partnerskih odnosih (Neyer in Lehnart, 2007),

podobno kot se kaže glede splošne kakovosti odnosov v socialni mreži (Parker, Lüdtke, Trautwein in Roberts, 2012) ter kakovosti odnosov z družino in vrstniki (Neyer in Lehnart, 2007).

Osebnostne značilnosti mladih na prehodu v odraslost se povezujejo tudi z dogodki, vezanimi na potek izobraževanja in zaposlovanja. Pri nemških mladih, ki so se vpisali na univerzo, je bil denimo opazen manjši porast vestnosti kot pri njihovih vrstnikih, ki so nadaljevali s poklicnim usposabljanjem (Lüdtke idr., 2011), kar naj bi odražalo večje pritiske k zanesljivosti, organiziranosti, delavnosti ter odgovornosti v delovnem kot študijskem okolju. Osebnostne značilnosti mladih Novozelancev, povprečno starih 18 let, so tudi napovedovale njihove objektivne in subjektivne delovne izkušnje osem let kasneje (selekcijski učinki), hkrati pa so se delovne izkušnje povezovale s spremembami v njihovih osebnostnih dimenzijah (socializacijski učinki). V skladu z načelom soodzivnosti se je izraznost osebnostnih dimenzij, ki so posameznike usmerjale k izbiri določenih delovnih izkušenj ali vpletanju vanje, v odziv na te delovne izkušnje tudi spreminjala (Roberts, Caspi in Moffit, 2003).

Avtorici sva z namenom predstavitve v tem poglavju preverili tudi povezave petih osebnostnih značilnosti pri študentih prvih letnikov fakultet (na dveh slovenskih javnih univerzah) z doseženimi kriteriji odraslosti, kot so jih udeleženci navedli pri prilagojeni Arnettovi listi CTA (glej poglavje *Različni vidiki prehoda v odraslost* v tej knjigi) ob prvem merjenju in dve leti kasneje ( $N = 156$ ). Sočasno in vzdolžno (ko sva upoštevali samoocene osebnosti ob prvem merjenju in dosežene kriterije dve leti kasneje) sta se ekstravertnost in sprejemljivost študentov statistično značilno pozitivno povezovali s številom doseženih kriterijev odraslosti (Pearsonovi koeficienti so znašali od 0,21 do 0,27). Značilno več kriterijev odraslosti so dosegli tudi študenti, ki so se sočasno ocenili nižje pri nevroticizmu.

#### 4.5 Povezanost temeljnih osebnostnih dimenzij z nekaterimi življenjskimi izidi na prehodu v odraslost

Temeljne osebnostne dimenzije imajo pomembno sočasno in vzdolžno napovedno vrednost za različne vidike posameznikovega delovanja v vseživljenjskem razvoju oz. življenjske izide, kot so učna uspešnost (npr. Poropat, 2009), delovna uspešnost (npr. Barrick, Mount in Judge, 2001), telesno zdravje, vključno z dolgoživostjo (npr. Bogg in Roberts, 2004), duševno zdravje, zadovoljstvo z življenjem (npr. DeNeve in Cooper, 1998; Steel, Schmidt in Shultz, 2008) in psihopatologija (npr. Malouff, Thorsteinsson in Schutte, 2005; Samuel in Widiger,

2008), različna stališča, prepričanja in predsodki (npr. Connelly, Ones in Chernyshenko, 2014).

Skladno s splošnimi ugotovitvami v različnih razvojnih obdobjih sva slovenski avtorici (Zupančič in Kavčič, 2017) v vzdolžni študiji z 280 študentkami, ki so bile ob začetku študije v povprečju stare 20 let, odkrili zelo majhen prispevek njihovih demografskih značilnosti in pomembno vlogo petih temeljnih dimenzij osebnosti v vseh treh vidikih njihovega subjektivnega blagostanja, tj. v čustvenemu, psihološkemu in socialnemu blagostanju (opis sestavin subjektivnega blagostanja glej tudi v poglavju *Psihološko osamosvajanje v odnosu do staršev in njegovo merjenje na prehodu v odraslosti* v tej knjigi). K napovedi teh vidikov blagostanja so razlikovalno prispevale samoocene osebnosti, ki so jih študentke podale eno leto prej, napoved pa so še izboljšali podatki o spremembi samozaznane izraznosti osebnostnih značilnosti v letu dni. K višji ravni čustvenega blagostanja (hedonski in zasebni vidik blagostanja; vključuje pogosto doživljanje pozitivnih čustev, redko doživljanje negativnih čustev in zadovoljstvo z življenjem; npr. Diener, Oishi in Lucas, 2003) sta prispevala višja začetna raven ekstravertnosti in porast v ekstravertnosti, nižja začetna raven nevroticizma in upad nevroticizma ter višja začetna raven vestnosti. Napovedne zveze so bile skladne z rezultati metaanaliz o povezanosti temeljnih osebnostnih dimenzij z zadovoljstvom z življenjem v odraslosti (DeNeve in Cooper, 1998; Steel idr., 2008), ki naj bi potekala preko bioloških in tudi vedenjskih poti (npr. Ozer in Benet-Martínez, 2006). Tako bolj občutljiv SVA, značilen za ekstravertne posameznike, usmerja njihovo vedenje k iskanju ugodja ("nagrada", zlasti socialnih; Ashton, Lee in Paunonen, 2002) oz. pozitivnih podkrepitev, še posebej v medosebnih stikih, kar vodi do pogostejših pozitivnih čustev in prispeva k višji ravni zadovoljstva oz. hedonskega blagostanja (biološka pot). Splošna pozitivna naravnost in doživljanje socialnih stikov kot posebej prijetnih pa povečuje tudi verjetnost ugodnih odzivov pri njihovih socialnih partnerjih (vedenjska pot). Nasprotno občutljivejši SVI, značilen za čustveno nestabilne posameznike (nevroticizem), usmerja njihovo zaznavo in pozornost k potencialni škodi oz. morebitnim neugodnim izkušnjam preko vzbujanja negativnih čustev – torej jih spodbuja k negativnemu čustvovanju in motivaciji za izogibanje potencialni ogroženosti, negativnim posledicam vedenja, nepoznanim položajem, okoliščinam in ljudem. Navedeno pa povečuje ranljivost posameznikov z visoko ravno nevroticizma za neugodne učinke stresa, verjetnost doživljanja težav v različnih situacijah in kontekstih ter tako znižuje njihovo zadovoljstvo oz. hedonsko blagostanje.

K psihološkemu blagostanju (eudaimonski in zasebni vidik blagostanja; vključevanje v smiselne dejavnosti, uresničevanje lastnih potencialov, vzajemna naklonjenost



v tesnih medosebnih odnosih; Ryff, 1989) so v slovenski vzdolžni študiji pomembno prispevale vse temeljne dimenzije osebnosti mladih žensk: višja raven začetne ekstravertnosti, porast sprejemljivosti, višja začetna raven vestnosti in porast vestnosti, nižja začetna raven nevroticizma ter porast odprtosti za izkušnje (Zupančič in Kavčič, 2017). Predpostavlja, da nagnjenost k pozitivnemu čustvovanju, asertivnosti in dejavnosti (ekstravertnost) pri mladih na prehodu v odraslost spodbuja identitetno raziskovanje in opredelitve ter tako prispeva k izkušnjam samodoločenosti, sprejemanju sebe in povezovanju z drugimi (sestavine psihološkega blagostanja). Nasprotno pa lahko nagnjenost k negativnemu čustvovanju (bistvena sestavina nevroticizma) prispeva k manj ugodnim samozaznavam, ocenam lastne kompetentnosti in odnosom s pomembnimi drugimi ter k težavam pri iskanju življenjskega smisla. Povezanost med porastom sprejemljivosti študentk in njihovim psihološkim blagostanjem je lahko odraz pomembne vloge te osebnostne dimenzije v tesnih medosebnih odnosih (npr. Branje, van Lieshout in van Aken, 2004), medtem ko vestnost k psihološkemu vidiku blagostanja verjetno prispeva preko vztrajnosti, marljivosti, usmerjenosti k dosežku in odgovornosti. Te lastnosti namreč vodijo k višji samozaznani ravni obvladovanja okolja, osebnostne rasti in osmišljanja življenja. K psihološkemu blagostanju študentk je prispeval tudi porast odprtosti za izkušnje, kar lahko pomeni, da na prehodu v odraslost značilnosti, kot so radovednost, miselna širina, pripravljenost na sprejemanje novih idej ter vključevanje v nove dejavnosti in vloge pri mladih olajšujejo razumevanje sebe in lastnega življenja.

K socialnemu blagostanju (eudaimonski in javni vidik; opisuje kakovost posameznikovih zaznav družbe in njegovega delovanja v širšem socialnem okolju; Keyes, 1998) slovenskih študentk sta prispevala začetna raven ekstravertnosti in porast sprejemljivosti (Zupančič in Kavčič, 2017). Porast sodelovalnosti, prijaznosti, dobronamernosti in ugodljivosti lahko prispeva temu, da posamezniki oblikujejo bolj pozitiven pogled na družbo, v kateri živijo, jo bolj cenijo, ugodneje ocenjujejo svojo umeščenost vanjo in zaznavajo več priložnosti za svoj osebni razvoj v širšem socialnem okolju (odraža socialno blagostanje), vendar morda porast izraznosti te lastnosti vsaj delno odraža tudi težnjo k izogibanju kritiki. Pomembna vloga ekstravertnosti v socialnem blagostanju dalje kaže, da ta osebnostna značilnost ni pomembna le za zasebne vidike blagostanja mladih, temveč pripomore tudi k pozitivni oceni širših socialnih odnosov in družbe kot prijetnega in varnega konteksta, v katerem se razvijajo in delujejo.

Avtorici sva pri večjem prečnem in demografsko heterogenem vzorcu slovenskih mladih na prehodu v odraslost, starih od 18 do 28 let ( $N = 674$ ; 80 % žensk),

preučevali tudi napovedno vrednost petih temeljnih dimenzij osebnosti za njihovo psihološko osamosvajanje od staršev (Zupančič in Kavčič, 2014a; glej tudi poglavje *Psihološko osamosvajanje v odnosu do staršev in njegovo merjenje na prehodu v odraslost* v tej knjigi). Ob statističnem upoštevanju demografskih značilnosti so osebnostne značilnosti sočasno pomembno prispevale k razreševanju te pomembne razvojne naloge na prehodu v odraslost, tj. razvoja samostojnosti v odnosu od svojih staršev ob ohranjanju naklonjenega in vzajemno povezanega odnosa z njimi (npr. Grotevant in Cooper, 1986; Youniss in Smollar, 1985). Pri tem je za razvoj zanašanja nase pomembna zlasti odprtost za izkušnje, za ohranjanje povezanega odnosa s starši sta bistveni sprejemljivost in ekstravertnost mladih, medtem ko imata pomembno vlogo v težavah pri psihološkem osamosvajanju (bojazen pred razočaranjem staršev in zaznava motečega poseganja staršev v zasebnost) zlasti vestnost (varovalni dejavnik) in nevroticizem (dejavnik tveganja). Izsledki so precej skladni s predhodnimi ugotovitvami študij o značilnostih odnosa med mladostniki in njihovimi starši (npr. Branje idr., 2004; de Haan, Deković in Prinzie, 2012; Denissen, van Aken in Dubas, 2009; O'Connor in Dvorak, 2001) ter podpirajo tezo, da osebnostne značilnosti predstavljajo notranji (psihološki) vir mladih, ki sooblikuje njihove izkušnje osamosvajanja od staršev.

Temeljne osebnostne dimenzije napovedujejo tudi izkušnje pomembnih življenjskih dogodkov pri različno starih odraslih (npr. Headey in Wearing, 1989) in mladih na prehodu v odraslost (npr. Magnus, Diener, Fujita in Pavot, 1993). Na splošno k izkušnjam večjega števila pozitivnih dogodkov prispeva zlasti ekstravertnost, k izkušnjam večjega števila negativnih življenjskih dogodkov pa zlasti nevroticizem (Lüdtke idr., 2011; Magnus idr., 1993; Vaidya idr., 2002; Zupančič in Kavčič, 2014b), medtem ko odprtost za izkušnje napoveduje doživljanje večjega števila pozitivnih in negativnih dogodkov (Zupančič in Kavčič). Podobne zveze osebnostnih dimenzij kot s številom dogodkov, ne glede na njihovo valenco, opazimo s samozaznanim vplivom teh dogodkov, kar vsaj delno odraža biološko pogojena nagnjenja posameznikov k ekstravertnosti in nevroticizmu, ki vključujejo SVA in SVI. To razlago podpirajo ugotovitve, da je povezava osebnostnih lastnosti močnejša s številom in samozaznana vplivnostjo vsaj delno osebno nadzorljivih dogodkov (npr. študent ni zaključil letnika) kot pa nenadzorljivih dogodkov (npr. izkušnja naravne katastrofe; Zupančič in Kavčič).

Ljudje različnih starosti se torej na podlagi svojih osebnostnih nagnjenj vpletajo v kakovostno različne izkušnje, ki so vsaj delno pogojene biološko, poleg tega se njihovo socialno okolje nanje odziva skladno s temi nagnjenji. Posamezniki z bolj občutljivim SVA so denimo bolj pozorni na pozitivne dražljaje (v pričakovanju

»nagrade«), se močneje odzivajo na pozitivne dražljaje (zlasti socialne) in se jim približujejo (npr. vključevanje v dogajanje, navezovanje socialnih stikov, vpletanje v privlačne/izzivajoče dejavnosti), da bi dosegli višjo raven ugodja; tisti z bolj občutljivim SVI pa so bolj pozorni na negativne dražljaje (da bi se izognili neugodju), jih ocenjujejo bolj negativno in se v tej smeri tudi močneje odzivajo nanje (pregled v: Caspi in Shiner, 2006). Posamezniki z visokim nevroticizmom se odzivajo že na potencialne stresorje nižje jakosti (ki jih čustveno stabilnejši posamezniki morda sploh ne bi zaznali kot stresorje), ko jih enkrat prepoznajo kot stresorje, pa je njihov stresni odziv močnejši kot pri posameznikih z nizkim nevroticizmom. Tako se osebne dimenzije mladih ne povezujejo le s pomembnimi dogodki v njihovem življenju, ampak tudi z izkušnjami vsakdanjih neprijetnosti. K doživljanju teh neprijetnosti pri švicarskih študentih (npr. v vrstniških odnosih, zaradi časovnih pritiskov, študijskih zahtev ipd.) je recimo v vzdolžni študiji (Vollrath, 2000) prispeval zlasti višji nevroticizem, pa tudi nižja vestnost.

Sklenemo lahko, da so ugotovitve različnih empiričnih raziskav skladne s hipotezo o selekcijski učinkih (Roberts in Wood, 2006), ki predvideva, da je doživljanje pomembnih življenjskih dogodkov vsaj delno odvisno od osebnosti – posamezniki z določenimi osebnostnimi značilnostmi si bodisi sami izbirajo oz. oblikujejo določene situacije ali dogodke, bodisi jih zanje oblikujejo drugi. Po drugi strani pa hipoteza o socializacijskih učinkih (Roberts idr., 2008) predpostavlja, da se tudi osebnost odziva na pomembne dogodke, ki jih posamezniki izkusijo (npr. Lütke idr., 2011), predvsem če so to skrajno negativni/pozitivni dogodki. Učinka delujeta po načelu soodzivnosti: osebnost napoveduje (selekcijski učinki) in se tudi »odziva« (socializacijski učinki) na življenjske dogodke, čeprav so selekcijski učinki najverjetneje močnejši kot socializacijski (Specht idr., 2011).

## Literatura

- Allen, T. A. in DeYoung, C. G. (2017). Personality neuroscience and the Five Factor Model. V: T. A. Widiger (ur.), *Oxford handbook of the Five Factor Model*. New York: Oxford University Press.
- Allik, J., Laidra, K., Reallo, A. in Pullman, H. (2004). Personality development from 12 to 18 years of age: Changes in mean levels and structure of traits. *Journal of Personality*, 18, 445–462.
- Asendorpf, J. B. in van Aken, M. A. G. (1991). Correlates of the temporal consistency of personality patterns in childhood. *Journal of Personality*, 59, 689–703.

- Asendorpf, J. B. in Wilpers, S. (1998). Personality effects on social relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1531–1544.
- Ashton, M. C. (2013). *Individual differences and personality*. Waltham, MA: Academic Press.
- Ashton, M. C., Lee, K. in Paunonen, S. V. (2002). What is the central feature of extraversion? Social attention versus reward sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 245–252.
- Avsec, A., Kavčič, T. in Petrič, M. (2017). *Temeljni vidiki osebnosti*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Baltes, P. B. in Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimisation with compensation. V: P. B. Baltes in M. M. Baltes (ur.), *Successful aging: Perspectives from the behavioural sciences* (str. 1–34). New York: Cambridge University Press.
- Barrick, M. R., Mount, M. K. in Judge, T. A. (2001). The FFM personality dimensions and job performance: Meta-analysis of meta-analyses. *International Journal of Selection and Assessment*, 9(1/2), 9–30.
- Block, J. (1971). *Lives through time*. Berkeley, CA: Bancroft.
- Blonigen, D. M., Carlson, M. D., Hicks, B. M., Krueger, R. F. in Iacono, W. G. (2008). Stability and change in personality traits from late adolescence to early adulthood: A longitudinal twin study. *Journal of Personality*, 76(2), 229–266.
- Bogg, T. in Roberts, B. W. (2004). Conscientiousness and health-related behaviors: A meta-analysis of the leading behavioral contributors to mortality. *Psychological Bulletin*, 130, 887–919.
- Brandtstädter, J. in Greve, W. (1994). The aging self: Stabilizing and protective processes. *Developmental Review*, 14, 52–80.
- Branje, S. J. T., van Lieshout, C. F. M. in van Aken, M. A. G. (2004). Relations between Big Five personality characteristics and perceived support in adolescents' families. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 615–628.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Bucik, V., Boben, D., Zupančič, M. in Horvat, M. (2012). *Model "velikih pet". Pripomočki za merjenje strukture osebnosti*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

- Caspi, A. (2000). The child is a father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158–172.
- Caspi, A. in Roberts, B. W. (2001). Personality development across the life course: The argument for change and continuity. *Psychological Inquiry*, 12(2), 49–66.
- Caspi, A., Roberts, B. W. in Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453–484.
- Caspi, A. in Shiner, R. (2006). Personality development. V: W. Damon (ur. serije) in N. Eisenberg (ur. vol.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6. izdaja, str. 300–365). New York: Wiley.
- Connelly, B. S., Ones, D. S. in Chernyshenko, O. S. (2014). Introducing the special section on openness to experience: Review of openness taxonomies, measurement, and nomological net. *Journal of Personality Assessment*, 96(1), 1–16.
- Costa, P. T. in McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653–665.
- Costa, P. T., Terracciano, A. in McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 322–331.
- Cramer, P. (1998). Defensiveness and defence mechanisms. *Journal of Personality*, 66, 879–894.
- De Fruyt, F., Bartels, M., Van Leeuwen, K. G., De Clercq, B., Decuyper, M. in Mervielde, I. (2006). Five types of personality continuity in childhood and adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(3), 538–552.
- de Haan, A., D., Deković, M. in Prinzie, P. (2012). Longitudinal impact of parental and adolescent personality on parenting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 189–199.
- DeNeve, K. M. in Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197–229.

- Denissen, J. J. A., van Aken, M. A. G. in Dubas, J. S. (2009). It takes two to tango: How parents' and adolescents' personalities link to the quality of their mutual relationship. *Developmental Psychology*, 45(4), 928–941.
- DeYoung, C. G. (2014). Openness/Intellect: A dimension of personality reflecting cognitive exploration. V: R. J. Larsen in M. L. Cooper (ur.), *The APA handbook of personality and social psychology, Vol. 3: Personality processes and individual differences* (str. 369–399). Washington, DC: American Psychological Association.
- DeYoung, C. G. (2015). Cybernetic big five theory. *Journal of Research in Personality*, 56, 33–58.
- DeYoung, C. G., Quilty, L. C. in Peterson, J. B. (2007). Between facets and domains: 10 aspects of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(5), 880–896.
- Diener, E., Oishi, S. in Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluation of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403–425.
- Donnellan, M. B. (2017). Personality stability and change. V: R. Biswas-Diener in E. Diener (ur.), *Noba textbook series: Psychology*. Champaign, IL: DEF publishers. Doi: nobaproject.com
- Donnellan, M. B., Conger, R. D. in Burzette, R. G. (2007). Personality development from late adolescence to young adulthood: Differential stability, normative maturity, and evidence for the maturity-stability hypothesis. *Journal of Personality*, 75(2), 237–264.
- Donnellan, M. B., Larsen-Rife, D. in Conger, R. D. (2005). Personality, family history, and competence in early adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 562–576.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 429–456.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative “description of personality”: The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216–1229.
- Gomez, V., Krings, F., Baugarter, A. in Grob, A. (2009). The influence of personality and life events on subjective well-being from a life span perspective. *Journal of Research in Personality*, 43, 345–354.

- Gray, J. A. (1970). The psychophysiological basis of introversion-extraversion. *Behavioural Research and Therapy*, 8, 249–266.
- Gray, J. A. in McNaughton, N. (2000). *The neuropsychology of anxiety: An inquiry into the functions of the septo-hippocampal system* (2. izd.) Oxford: Oxford University Press.
- Graziano, W. G. in Eisenberg, N. (1997). Agreeableness: A dimension of personality. V: R. Hogan, J. Johnson in S. Briggs (ur.), *Handbook of personality psychology* (str. 795–824). San Diego: Academic Press.
- Grotevant, H. D. in Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in development of identity and role-taking skills in adolescence. *Human Development*, 29, 82–100.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption. Why children turn out the way they do*. New York: Touchstone.
- Headey, B. in Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 731–739.
- Jacobson, N. S. in Truax, P. (1991). Clinical significance: A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(1), 12–19.
- John, O. P., Donahue, E. M. in Kentle, R. L. (1991). *The Big Five Inventory--Versions 4a and 54*. Berkeley, CA: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.
- John, O. P., Naumann, L. P. in Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. V: O. P. John, R. W. Robins in L. A. Pervin (ur.), *Handbook of personality: Theory and research* (str. 114–158). New York: Guilford Press.
- Jonkmann, K., Thoemmes, F., Lüdtke, O. in Trautwein, U. (2014). Personality traits and living arrangements in young adulthood: Selection and socialization. *Developmental Psychology*, 50(3), 683–698.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121–140.
- Knyazev, G. G., Zupančič, M. in Slobodskaya, H. R. (2008). Child personality in Slovenia and Russia: Structure and mean level of traits in parent and self-ratings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39, 317–334.

- Lehnart, J., Neyer, F. J. in Eccles, J. (2010). Long-term effects of social investment: The case of partnering in young adulthood. *Journal of Personality*, 78(2), 639–670.
- Lüdtke, O., Roberts, B. W., Trautwein, U. in Nagy, G. (2011). A random walk down university avenue: Life paths, life events, and personality trait change at the transition to university life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 620–637.
- Lüdtke, O., Trautwein, U. in Husemann, N. (2009). Goal and personality trait development in a transitional period: Assessing change and stability in personality development. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(4), 428–441.
- Magnus, K., Diener, E., Fujita, F. in Pavot, W. (1993). Extraversion and neuroticism as predictors of objective life events: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1046–1053.
- Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B. in Schutte, N. S. (2005). The relationship between the five-factor model of personality and symptoms of clinical disorders: A meta-analysis. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 27(2), 101–114.
- Markon, K. E., Krueger, R. F. in Watson, D. (2005). Delineating the structure of normal and abnormal personality: An integrative hierarchical approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 139–157.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Muthén, B., Asparouhov, T., Morin, A. J., Trautwein, U. in Nagengast, B. (2010). A new look at the big five factor structure through exploratory structural equation modeling. *Psychological Assessment*, 22(3), 471–491.
- Marsh, H. W., Nagengast, B. in Morin, A. J. (2013). Measurement invariance of big-five factors over the life span: ESEM tests of gender, age, plasticity, maturity, and la dolce vita effects. *Developmental Psychology*, 49(6), 1194–1218.
- McCrae, R. R. in Costa, Jr. P. T. (1985). *The NEO PI/FFI Personality Inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- McCrae, R. R. in Costa, Jr. P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509–516.



- McCrae, R. R., Costa, P. T. Jr., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hřebíčková, M., Avia, M. D., ... in Smith, P. B. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 173–186.
- Nettle, D. (2007). *Personality: What makes you the way you are*. Oxford University Press.
- Neyer, F. J. in Lehnart, J. (2007). Relationships matter in personality development: Evidence from an 8-year longitudinal study across young adulthood. *Journal of Personality*, 75(3), 535–568.
- O'Connor, B. P. in Dvorak, T. (2001). Conditional associations between parental behavior and adolescent problems: A search for personality–environment interactions. *Journal of Research in Personality*, 35, 1–26.
- Ozer, D. J. in Benet-Martínez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual Review of Psychology*, 57, 401–421.
- Ozer, D. J. in Gjerde, P. F. (1989). Patterns of personality consistency and change from childhood through adolescence. *Journal of Personality*, 57, 483–507.
- Parker, P. D., Lüdtke, O., Trautwein, U. in Roberts, B. W. (2012). Personality and relationship quality during the transition from high school to early adulthood. *Journal of Personality*, 80(4), 1061–1089.
- Plomin, R., DeFries, J. C., Knopik, V. S. in Neiderhiser, J. M. (2013). *Behavioral genetics* (6. izd.). New York: Worth Publishers.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338.
- Rindfuss, R. R. (1991). The young adult years: Diversity, structural change, and fertility. *Demography*, 28, 493–512.
- Roberts, B. W. (1997). Plaster or plasticity: Are adult work experiences associated with personality change in women? *Journal of Personality*, 65(2), 205–232.
- Roberts, B. W. in Caspi, A. (2001). Personality development and the person–situation debate: It's déjà vu all over again. *Psychological Inquiry*, 12(2), 104–109.

- Roberts, B. W. in Caspi, A. (2003). The cumulative continuity model of personality development: Striking a balance between continuity and change in personality traits across the life course. V: U. M. Staudinger in U. Lindenberger (ur.), *Understanding human development: Lifespan psychology in exchange with other disciplines* (str. 183–214). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Roberts, B. W., Caspi, A. in Moffitt, T. E. (2001). The kids are alright: Growth and stability in personality development from adolescence to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, *81*(4), 670–683.
- Roberts, B. W., Caspi, A. in Moffitt, T. E. (2003). Work experiences and personality development in young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(3), 582–593.
- Roberts, B. W. in DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, *126*(1), 3–25.
- Roberts, B. W., Jackson, J. J., Fayard, J. V., Edmonds, G. in Meints, J. (2009). Conscientiousness. V: M. R. Leary in R. H. Hoyle (ur.), *Handbook of individual differences in social behavior* (str. 369–381). New York: Guilford Press.
- Roberts, B. W., Walton, K. E. in Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, *132*(1), 1–25.
- Roberts, B. W. in Wood, D. (2006). Personality development in the context of the neo-socioanalytic model of personality. V: D. K. Mroczek in T. D. Little (ur.), *Handbook of personality development* (str. 11–39). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Roberts, B. W., Wood, D. in Caspi, A. (2008). The development of personality traits in adulthood. V: O. P. John, R. W. Robins in L. A. Pervin (ur.), *Handbook of personality psychology: Theory and research* (str. 375–398). New York, NY: Guilford Press.
- Roberts, B. W., Wood, D. in Smith, J. L. (2005). Evaluating Five-Factor theory and social investment perspectives on personality trait development. *Journal of Research in Personality*, *39*, 166–184.

- Robins, R. W., Caspi, A. in Moffitt, T. E. (2000). Two personalities, one relationship: Both partners' personality traits shape the quality of their relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(2), 251–259.
- Robins, R. W., Fraley, R. C., Roberts, B. W. in Trzesniewski, K. H. (2001). A longitudinal study of personality change in young adulthood. *Journal of Personality*, 69(4), 617–640.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of eudaimonic well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.
- Samuel, D. B. in Widiger, T. A. (2008). A meta-analytic review of the relationships between the five-factor model and DSM-IV-TR personality disorders: A facet level analysis. *Clinical Psychology Review*, 28(8), 1326–1342.
- Schmitt, D. P., Realo, A., Voracek, M. in Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big Five personality traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(1), 168–182.
- Specht, J., Egloff, B. in Schmukle, S. C. (2011). Stability and change of personality across the life course: The impact of age and major life events on mean-level and rank-order stability of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(4), 862–882.
- Steel, P., Schmidt, J. in Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134(1), 138–161.
- Struaro, C., Denissen, J. J. A., van Aken, M. A. G. in Asendorpf, J. (2008). Person-environment transactions during emerging adulthood. The interplay between personality characteristics and social relationships. *European Psychologist*, 13, 1–13.
- Tellegen, A. (1982). *Brief manual of the Multidimensional Personality Questionnaire (MPQ)*. Neobjavljen rokopis, University of Minnesota Press.
- Vaidya, J. G., Gray, E. K., Haig, J. R., Mroczek, D. K. in Watson, D. (2008). Differential stability and individual growth trajectories of Big Five and affective traits during young adulthood. *Journal of Personality*, 76(2), 267–304.

- Vaidya, J. G., Gray, E. K., Haig, J. in Watson, D. (2002). On the temporal stability of personality: Evidence for differential stability and the role of life experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1469–1484.
- Vecchione, M., Alessandri, G., Barbaranelli, C. in Caprara, G. (2012). Gender differences in the Big Five personality development: A longitudinal investigation from late adolescence to emerging adulthood. *Personality and Individual Differences*, 53(6), 740–746.
- Vollrath, M. (2000). Personality and hassles among university students: A three-year longitudinal study. *European Journal of Personality*, 14(3), 199–215.
- Zupančič, M. (2011). Razvojno obdobje prehoda v odraslost – temeljne značilnosti. V: M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (ur.), *Študenti na prehodu v odraslost* (str. 9–38). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2014a). Student personality traits predicting individuation in relation to mothers and fathers. *Journal of Adolescence*, 37(5), 715–726.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2014b). *Personality change in emerging adulthood: Associations with significant life events and well-being*. Prispevek predstavljen na 14. Bienalni konferenci Evropskega združenja za raziskovanje mladostništva (EARA), Izmir, Turčija.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2017). Personality, life events, and three components of subsequent subjective well-being in female university students. *Social Inquiry into Well-Being*, 3(1), 1–14.
- Zupančič, M., Slobodskaya, H. R. in Knyazev, G. G. (2008). Gender differences in child/adolescent personality traits : Slovene and Russians compared. *Psihološka obzorja*, 17(3), 43–63.
- Zupančič, M., Sočan, G. in Kavčič, T. (2009). Consistency in adult reports on child personality over the pre-school years. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(4), 455–480.
- Watson, D. in Clark, L. A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. V: R. Hogan, J. Johnson in S. Briggs (ur.), *Handbook of personality psychology* (str. 767–793). San Diego, CA: Academic Press.

- Watson, D., Clark, L. A. in Harkness, A. R. (1994). Structures of personality and their relevance to psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology, 103*, 18–31.
- Widiger, T. A. in Costa, P. T. (2012). Integrating normal and abnormal personality structure: The five-factor model. *Journal of Personality, 80*(6), 1471–1506.
- Youniss, J. in Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.



## 5 Mladi, študij in karierna pričakovanja

*Melita Puklek Levpušček*

### 5.1 Mladi na prehodu v odraslost študirajo

V zadnjih desetletjih je študij najbolj pogosta odločitev mladih po končanem srednješolskem izobraževanju. Generalni direktorat za izobraževanje in kulturo pri Evropski komisiji je leta 2015 izdal publikacijo *Education and Training Monitor 2015* (European Commission, 2015), v kateri navaja cilje EU do leta 2020 na področju izobraževanja. Vsaj 40 % mladih v starostni skupini 30–34 let naj bi zaključilo eno izmed stopenj terciarnega izobraževanja. Evropi bo ta cilj zelo verjetno uspelo doseči, saj je 39,1 % mladih v tem starostnem obdobju imelo v letu 2016 zaključeno eno od stopenj terciarne izobrazbe (Eurostat, 2017), Sloveniji pa se je v letu 2014 že posrečilo preseči želenih 40 %. Delež mladih v Sloveniji, starih med 19 in 24 let, ki so bili vpisani v programe terciarnega izobraževanja v študijskem letu 2014/2015, je znašal 48 %, kar Slovenijo uvršča na prvo mesto med državami EU-28 po številu študentov na število prebivalcev iste starosti (SURS, 2015). Približno polovica mladih na prehodu v odraslost v Sloveniji torej ostaja v procesu izobraževanja tudi v prvi polovici dvajsetih let življenja. Čeprav število vseh posameznikov, vpisanih v višješolske in visokošolske programe, upada, (npr. v študijskem letu 2016/2017 je bilo vpisanih 79.547 študentov, kar je 1000 študentov manj kot leto prej in 36.000 manj kot v študijskem letu 2006/2007, SURS, 2017a) in je ta upad verjetno posledica manj številčnih generacij mladih, pa zanimanje za študij oz. vpis v prvi letnik visokošolskega izobraževanja v zadnjih letih ostaja na podobni ravni in le rahlo upada. Prav tako so, primerjalno z drugimi državami Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), mladi v Sloveniji po vključenosti v proces izobraževanja nad povprečjem držav omenjene organizacije v vseh starostnih skupinah, medtem ko so pod povprečjem v vseh drugih kategorijah razen deleža brezposelnih v starostni kategoriji 24 do 29 let, ki je rahlo nad povprečjem (Černoša, 2011).

Kritiki teorij generacijskih učinkov v raziskavah ugotavljajo, da so današnji mladi v veliki meri zelo podobni mladim prejšnjih generacij in kritizirajo posplošene opise mladih, ki se pojavljajo v medijih in jih zagovarjajo podporniki generacijskih razlik (popularni psihološki portreti današnjih mladih so pogosto povezani s pojmom »Generation Me«). Kljub temu pa tudi kritiki generacijskih razlik ugotavljajo, da imajo današnji mladi višja izobraževalna pričakovanja, vendar so

tudi bolj skeptični glede uporabne vrednosti šole kot prejšnje generacije mladih (Trzniewski in Donellan, 2010).<sup>1</sup>

Vzroki tako množičnega odločanja za postsekundarno izobraževanje so mnogovrstni, gotovo pa so povezani z zgodovinskim in ekonomskim razvojem sodobnih visokotehnoloških družb, v katerih so zahtevna, kompleksna, pa tudi specializirana znanja na posameznih poklicnih področjih ter generalizirana znanja (kot so npr. znanje tujih jezikov, informacijsko-komunikacijske (IKT) kompetence, komunikacijske in vodstvene spretnosti) merila, ki opredeljujejo, ali so kandidati za delovna mesta ustrezno usposobljeni in globalno konkurenčni. Izobraževanje tako v sodobnem postmodernem svetu postaja samoumevna življenjska odločitev in mladi ter njihovi starši zaznavajo višje ravni izobraževanja kot priložnost za boljše karierne možnosti ter materialno bolj udobno življenje.

## 5.2 Motivacija za študij

Motivacija za študij zajema različne vidike, ki jih lahko opredelimo s pomočjo treh teoretskih pristopov: vedenjskega (behaviorističnega), spoznavnega in humanističnega. Vedenjski teoretiki (npr. Skinner, 1953, v: Slavin, 2006) se niso ukvarjali s samim pojmom motivacije in motivacijskega procesa, ampak so se osredotočili na proučevanje vedenja oz. temeljnih načel, ki neko vedenje utrjujejo ali povzročajo njegovo ugašanje. Pri tem so izpostavili predvsem zunanje spodbude kot tiste, ki usmerjajo in oblikujejo vedenje posameznika, notranje pobude za vedenje pa so prezrli. Z vedenjske perspektive so tako študenti spodbujeni k študiju, se usmerjajo k različnim dejavnostim in bolj ali manj vztrajajo pri študiju zaradi zunanjih dejavnikov, kot so ocene, pohvale, priznanje s strani drugih ali izogibanje kazni.

Na odnos med posledico vedenja in prihodnjim vedenjem pa vplivajo različni zunanji in notranji dejavniki. V kolikšni meri posledice dejansko podkrepijo določeno vedenje, je tako odvisno od posameznikovih interpretacij zunanjih in notranjih okoliščin v neki situaciji. Tako so avtorji spoznavnega pristopa poudarili pomen izbir in odločanja posameznika za neko vedenje na osnovi ocen posledic dejavnosti, razlogov za uspeh ali neuspeh v preteklih dejavnostih, ocene lastnih zmožnosti za opravljanje dejavnosti ter posameznikovega vrednotenja dejavnosti, naloge in cilja. V ospredje so tako stopili spoznavni procesi pri odločanju za neko vedenje, kot so pripisovanje pomena dejavnosti, zaznave lastnih zmožnosti za opravljanje dejavnosti, cilji in aspiracije, pripisovanje vzrokov uspeha oz. neuspeha, ocene verjetnosti uspeha, zaznana

---

1 Avtorja sta v študiji primerjala mlade na prehodu v odraslost, ki so bili rojeni pred letom 1965 (v raziskavi so sodelovali med letoma 1976 in 1980), in tiste, ki so bili rojeni v osemdesetih letih prejšnjega stoletja (v raziskavi so sodelovali med letoma 2001 in 2006).



mesto nadzora ipd. (Bandura, 1997; Rotter, 1954; Weiner, 2000). Med spoznavnimi sestavinami študijske motivacije je tako pomembna študentova zaznava vrednosti samega študija: v kolikšni meri se mu študij zdi koristen, uporaben in relevanten za njegovo življenje. Prav tako je študijska motivacija odvisna od posameznikove zaznave lastne učinkovitosti: študentovega prepričanja, da ima primerne zmožnosti in sposobnosti za študij, ter da so pogoji študija takšni, da je lahko pri študiju tudi uspešen. Bandura (1997) izpostavlja prepričanja o samoučinkovitosti kot ključnemu viru posameznikove motivacije za organizacijo in izvajanje neke dejavnosti. Pomembni so tudi študentovi motivacijski cilji: ali se pri študiju usmerja predvsem v obvladovanje študijske snovi in razvoj lastnih sposobnosti in kompetenc (usmerjenost v obvladovanje), ali mu je predvsem pomembno, da se dokaže v primerjavi z drugimi, pridobiva dobre ocene in se izkaže kot sposoben (usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti), ali se uči predvsem zato, da se izogne potencialnemu neuspehu (usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti) (Elliot in Church, 1997). Za študenta je značilna tudi določena raven aspiracij: ali ima močno željo po študijski uspešnosti in je pripravljen vložiti veliko napora, da to raven uspešnosti doseže, ali pa se zadovolji že z nižjimi, skromnejšimi cilji. Spodbude k nadaljnjemu študiju so odvisne tudi od študentove razlage vzrokov za pretekli študijski uspeh ali neuspeh. Weiner (2000) je v teoriji pripisovanja opredelil razloge za uspeh ali neuspeh s tremi vidiki: s pripisovanjem vzroka zunanjim ali notranjim dejavnikom, s stabilnostjo ali spremenljivostjo vzroka in možnostjo nadzora nad vzrokom. Študentova pozitivna podoba o sebi ter socialna podoba se v večji meri ohranjata, če uspeh pripisuje svojim prizadevanjem in sposobnostim (izvor uspeha pripisuje notranjim dejavnikom), neuspehe pa zunanjim vzrokom, nad katerimi nima nadzora (npr. smola, težek izpit, zahteven učitelj).

V 40. in 50. letih prejšnjega stoletja se je začel razvijati humanistični pristop k proučevanju motivacije. Humanistični avtorji so pri razlagi motivacijskega procesa poudarili posameznikovo naravno željo po samouresničevanju in osebni rasti (Maslow, 1968) ter samodoločenosti (Ryan in Deci, 2000a, b). S humanistične perspektive mora posameznik tudi v učnem okolju zadovoljiti svoje temeljne potrebe, da bo ustrezno motiviran in uspešen pri učenju. Ryan in Deci (2000a) tako v svoji teoriji samodoločenosti izpostavljata zadovoljevanje treh temeljnih potreb: po povezanosti z drugimi, izražanju lastne kompetentnosti ter svobodni izbiri in avtonomnem odločanju v učnem procesu. Notranjo motivacijo za študij tako spodbujajo učna okolja, ki so psihološko varna, pozitivna in spodbudna. Prav tako so pomembne povratne informacije učitelja, vrste nagrad, načini komunikacije s študijskimi kolegi in učiteljem ter vrste nalog, ki posamezniku omogočajo pozitivno doživljanje lastnih zmožnosti za opravljanje neke študijske dejavnosti ter zaznavo lastnega nadzora in svobodnega odločanja pri študiju.

Kadar visokošolski učitelji razmišljamo o idealnem študentu, pogosto oblikujemo podobo študenta, ki je navdušen nad svojo izbiro študija, ima močno željo po pridobivanju novih znanj in kompetenc, je motiviran deliti svoje izkušnje in spoznanja s skupnostjo ostalih študentov in učiteljev ter je študijsko učinkovit in prizadeven. Vendar pa se pomen, ki ga izobraževanju na terciarni ravni pripisujemo učitelji, lahko razlikuje od pomena, ki ga izobraževanju pripisujejo študenti. Študenti namreč oblikujejo svoj osebni konstrukt, kakšen je pomen izobraževanja in ta lahko bistveno vpliva na samo motivacijo za študij in študijsko prizadevnost in uspešnost. Kot je razvidno iz študije M. Puklek Levpušček in A. Podlessek (2017), katere rezultati bodo predstavljeni v nadaljevanju, nekateri študenti pojmujejo izobraževanje kot priložnost za karierni razvoj, drugi kot priložnost za nove učne izkušnje, nekateri kot možnost za zagotovitev boljše ekonomske prihodnosti, nekateri (sicer redki) pa za študij ne kažejo posebne motivacije in ga pojmujejo le kot nujno zlo in čustveno neugodno izkušnjo. Osebni konstrukti se lahko spreminjajo na skupinski oz. generacijski ravni: tako sta npr. Trent in Medsker (1968) v šestdesetih letih prejšnjega stoletja ugotavljala, da so severnoameriški študentje pripisovali velik pomen učenju ter pridobivanju znanja in da je pomen učenja še naraščal skozi leta študija. Po drugi strani pa Astin s sodelavci na prelomu tisočletja ugotavlja, da študenti postajajo bolj pragmatični v pripisovanju pomena izobraževanju in izobraževanje povezujejo predvsem z izboljšanjem kariernih možnosti in finančnimi priložnostmi, ki jih lahko prinese diploma na terciarni ravni (Astin, Oseguera, Sax in Korn, 2002). Subjektivna pojmovanja izobraževanja se lahko spreminjajo tudi v skladu s strukturnimi spremembami izobraževanja in možnostjo dostopa do študija skozi čas. Predstavniki starejših generacij, ki so imeli manj možnosti za izobraževanje, zaznavajo izobraževanje kot vredno in imajo do njega spoštljiv odnos. Po drugi strani pa predstavniki mlajših generacij, ki imajo večjo dostopnost do študija in so jim ponujene različne možnosti študija, hkrati pa je tudi kontekst dela takšen, da zahteva visoko izobraženo delovno silo, pojmujejo terciarno izobraževanje kot samo po sebi umevno, kot priložnost izboljšati svoje karierne možnosti (oz. sploh dobiti službo), lahko pa tudi kot vir dolgočasje in stresa (Henderson-King in Smith, 2006). Študentje lahko pripisujejo študiju tudi več pomenov: študij lahko zaznavajo kot priložnost za poglobljanje svojega znanja na področjih, ki jih zanimajo in jih ocenjujejo kot pomembna, lahko pa to obdobje hkrati vidijo tudi kot priložnost osamosvojitve, zabave in druženja z vrstniki. Pripisovanje različnih pomenov procesu izobraževanja je tako dodaten motivacijski dejavnik, ki željo po študiju še okrepi, saj izobraževanje zadovoljuje različne psihološke potrebe študentov. Tako je, denimo, okrepljena notranja motivacija za študij, če študij pomeni študentom pridobivanje novega znanja, udejstvovanje v intelektualnih dejavnostih

pa tudi priložnost samodokazovanja z uspešnim reševanjem zahtevnih nalog. Tudi zunanja motivacija za študij je lahko podkrepljena, če v procesu izobraževanja študenti izpolnjujejo pomemben instrumentalni smisel svojega študija: dokazujejo svoje znanje in kompetentnost pred drugimi ali s študijem stremijo k svojemu končnemu cilju npr. zagotavljanju boljše ekonomske prihodnosti. Študijsko uspešnost lahko tako študent maksimira s kombinacijo različnih virov motivacije.

D. Henderson-King in M. Smith (2006) sta v raziskavi ugotovili deset pomenov, ki jih študenti pripisujejo svojemu izobraževanju na terciarni ravni. Severnoameriški študenti so tako izpostavili naslednje pomene študija:

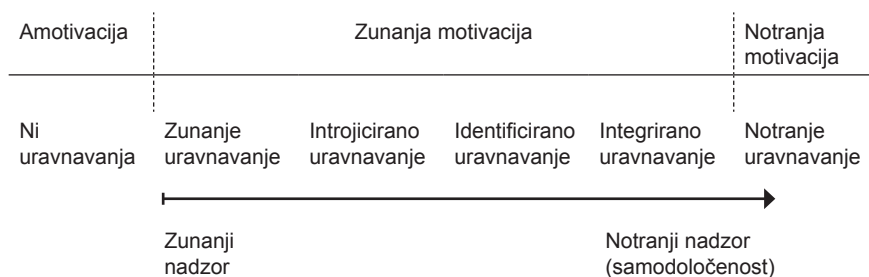
- priprava na bodočo kariero (izobraževanje kot priprava na bodočo poklicno pot in kot izboljšanje možnosti za višje dohodke in napredovanje na delovnem mestu),
- neodvisnost (razvoj v odraslo, zrelo in neodvisno osebo),
- iskanje usmeritve za prihodnost (možnost načrtovanja prihodnosti),
- učenje (možnost spoznavanja novih idej, različnosti in razvoja kritičnega mišljenja),
- samorazvoj (priložnost za boljše samospoznavanje in razumevanje svojih ciljev),
- naslednji korak v življenju (samoumevno nadaljevanje življenjske poti po srednji šoli),
- razvoj socialnih vezi (možnosti razvijanja prijateljstev in socialnih mrež, priložnost za iskanje partnerja, sodelovanje v občudijskih dejavnostih),
- spreminjanje sveta (učenje veščin, ki bodo posamezniku omogočale vplivati na razvoj človeštva),
- stres (študij kot vir stresa v posameznikovem življenju) in
- umik (priložnost umakniti se pred odgovornostmi v življenju ali pred neugodnim družinskim okoljem).

Med pomeni so študenti v raziskavi D. Henderson-King in M. Smith (2006) največjo vlogo pripisali pripravi na bodočo kariero ter razvoju lastne neodvisnosti, visoko so vrednotili tudi pomene študija, kot so iskanje usmeritve za prihodnost, učenje in samorazvoj, najmanj pa so pomen študija povezovali s stresom in umikom. Zanimivo je, da so študentje zaključnih letnikov ocenjevali večino pomenov kot manj pomembnih v primerjavi s študenti nižjih letnikov. Zlasti je to veljalo za naslednje pomene izobraževanja: priprava na bodočo kariero, razvoj neodvisnosti, iskanje usmeritve za prihodnost, samoumevno nadaljevanje življenjske poti po srednji šoli ter razvoj socialnih vezi. Na sploh se kaže, da so mlajši študenti bolj optimistični glede študija in poklicne poti kot njihovi starejši študijski kolegi.

Poleg starosti in spola (študentke višje ocenjujejo pomene priprave na bodočo kariero, neodvisnost, učenje, samorazvoj in spreminjanje sveta, študenti pa stres in umik) avtorici tudi ugotavljata, da so pomeni, ki jih študenti pripisujejo študiju, povezani z osebnimi vrednotami študentov. Tako so bile vrednote intelektualizma (intelektualna, socialna in kulturna zanimanja) ter študijske storilnosti povezane s poudarjanjem pomena učenja, samorazvoja in spreminjanja sveta. Statusne vrednote (imeti voditeljske sposobnosti in pridobiti spoštovanje drugih ljudi) pa so se povezovale s pomenom priprave na bodočo kariero.

A. Bardorfer in A. Istenič Starčič (2015) sta spraševali slovenske študente naravoslovnih in družboslovnih smeri o njihovem odnosu do znanja in izobraževanja. Ugotovili sta, da je odnos študentov do izobraževanja drugačen kot v srednji šoli in se premika od pretežno zunanje k notranji motivaciji za učenje. Kot so poročali študenti, je v srednji šoli pri njih prevladovala zunanja motivacija (učil sem se, da sem dobil dobro oceno, uspešno zaključil letnik, da ne bi razočaral staršev), pri študiju pa notranja motivacija, saj so samostojno izbrali študij in prihodnji poklic, njihovo zanimanje za spoznavanje učne snovi je večje kot v srednji šoli in tudi učijo se bolj poglobljeno kot prej. Študentje so tudi poročali, da so pri učenju usmerjeni v osebni smisel in da ima razumevanje prednost pred zapomnitvijo, želijo pa pridobiti predvsem funkcionalno in uporabno znanje.

Študentje pa navajajo kot pomembne razloge za svoj študij tudi vidike zunanje motivacije, kot se je pokazalo v nedavni študiji, ki smo jo izvajali pri študentih različnih smeri študija na ljubljanski Univerzi (Puklek Levpušček in Podlessek, 2017). V študiji smo izhajali iz humanistično usmerjene teorije samodoločenosti (Ryan in Deci, 2000a, b), ki posameznikovo motivacijo za različna dejanja ne opredeli le dihotomno kot notranjo in zunanjo motivacijo, ampak razlikuje različne vrste motivacije glede na raven posameznikovega uravnavanja lastnega vedenja in zunanjega oz. notranjega nadzora nad dejanji (slika 5.1).



Slika 5.1: *Kontinuum motivacije v teoriji samodoločenosti (v: Deci in Ryan, 2002, str. 16).*

Ryan in Deci (2000b) opredeljujeta notranjo motivacijo kot osnovo za avtonomno samodoločujoče vedenje (na motivacijski premici se nahaja na skrajnem desnem polu kontinuuma), različne vrste zunanje motivacije pa se razlikujejo glede na to, ali posameznik opravlja neko dejavnost na podlagi zunanjih pobud, notranjih pritiskov ali doživljanja dejavnosti kot vredne in/ali uporabne za dosego cilja. Vrste zunanje motivacije so na motivacijskem kontinuumu različno oddaljene od notranje motivacije glede na raven ponotranjanja oz. integracije zaznane vrednosti naloge in samournavanja zahtevanega vedenja in si sledijo (od desne proti levi), kot je opisano v nadaljevanju. Najbližje notranji motivaciji je integrirano uravnavanje, ki sicer sodi med vrste zunanje motivacije, vendar je stopnja samodoločenosti za neko vedenje dokaj visoka. Posameznik zavestno sprejme določene vrednote v procesu identifikacije in jih popolnoma asimilira v svoj obstoječi sistem vrednot, zato so vedenja, ki izhajajo iz teh vrednot, samodoločujoča in jih posameznik zaznava kot pristna oz. v sozvočju s svojim resničnim jazom. Integrirano in identificirano uravnavanje, ki je naslednja vrsta zunanje motivacije, predstavljata razmeroma samodoločujočo motivacijo in približek notranje motivacije, ki je povsem avtonomna. Identificirano uravnavanje pomeni sprejemanje neke dejavnosti kot vredne in osebno pomembne. Npr. študent se poglobljeno uči neko snov, ker jo zaznava kot pomembno in smiselno za njegovo napredovanje na študijski poti ali bodoče poklicno delo. Študentovo učenje ima sicer v tem primeru instrumentalni pomen (ni nujno, da študent zaznava učenje kot zanj osebno zanimivo in v njem uživa), vendar se študent z dejavnostjo identificira, ker v njej najde pomen in vrednost za svoje življenje. Introjicirano uravnavanje je naslednja vrsta zunanje motivacije. Posameznik s tovrstno motivacijo sicer uravnava svoje vedenje, vendar pod vplivom notranjega pritiska in s ciljem utrjevanja samospoštovanja. Pri njegovem vedenju ga usmerjajo notranje nagrade in kazni, kot so težnja k izogibanju anksioznosti, občutja krivde ali sramu ter želja po doživljanju ponosa. Študent npr. prebere priporočeno študijsko literaturo, saj ne želi, da bi naslednji dan v diskusijski skupini izpadel neveden in nepripravljen. V taksonomiji vrst zunanje motiviranega vedenja je zunanje uravnavanje najbolj prototipični primer zunanje motivacije. Posameznikovo vedenje je nadzorovano od zunaj, cilj vedenja pa je pridobiti nagrado ali se izogniti kazni. Npr. študent se uči zgolj zato, da pridobi dobro oceno. Popolno nasprotje notranje motivacije je amotivacija, ki se nahaja na skrajni levi strani motivacijskega kontinuuma. Pomeni stanje pomanjkanja namere za vedenje ali mehanično izvajanje dejavnosti, brez uvida v vrednost naloge, doživljanja samoučinkovitosti in nadzora nad dejavnostjo. Npr. študent se sprašuje, kaj sploh počne na fakulteti, pasivno (ali sploh ne) opravlja študijske obveznosti in se ne obremenjuje s študijskimi dosežki.

Vrste študijske motivacije, kot so opredeljene v teoriji samodoločenosti, smo ugotavljali s pomočjo Lestvice študijske motivacije AMS-C 28 (Vallerand idr., 1992), ki vsebuje izhodiščno vprašanje »Zakaj študiram« in možne odgovore (v obliki trditev) na to vprašanje, ki jih študent/-ka ocenjuje na 7-stopenjski lestvici. Lestvica AMS-C 28 opisuje sedem vrst študijske motivacije: tri vrste notranje motivacije, tri vrste zunanje motivacije in amotivacijo. Povzetek opisov vrst motivacije in rezultati študije v obliki povprečij in razpršenosti podatkov so prikazani v preglednici 5.1. Pri vrstah motivacije, ki pomembno razlikujejo med študentkami in študenti, so posebej prikazana poprečja in standardni odkloni za oba spola. Iz preglednice 5.1. je razvidno, da so pri študentih nadpovprečno prisotni tako notranji kot zunanji razlogi za študij. Med vidiki notranje motivacije je tako najvišje ocenjena želja po védenju, v nekoliko manjši meri (vendar še vedno nad povprečjem) pa študenti ocenjujejo kot pomembne razloge za študij tudi željo po obvladovanju (oz. samopreseganju) in željo po doživljanju stimulacije (oz. doživljanju prijetnih občutij ob študijskem poglobljanju). Med vrstami zunanje motivacije je visoko ocenjeno identificirano uravnavanje (študij kot sredstvo boljše priprave na bodočo karierno pot in razvoj profesionalnih kompetenc), sledi zunanje uravnavanje (študij kot sredstvo za pridobivanje dobro plačane in ugledne službe) ter introjicirano uravnavanje (študij kot sredstvo za samodokazovanje). Odsotnost kakršnekoli motivacije za študij (amotivacija) je pri študentih prisotna v nizki meri. V študiji so se v nekaterih vidikih zunanje in notranje motivacije pokazale tudi razlike med spoloma: pri študentkah je bila med vidiki notranje motivacije bolj prisotna želja po obvladovanju kot pri študentih, med vidiki zunanje motivacije pa introjicirano in identificirano uravnavanje. V splošnem se tako kaže, da je motiviranost za študij bolj prisotna pri študentkah kot študentih: poleg prizadevanja za odličnost pri učenju študentke v večji meri vidijo pomen študija v pripravi na bodočo karierno pot. Čeprav je v povprečju pri študentkah učenje v večji meri vsaj delno ponotranjeno kot pri študentih in se študentke z njim bolj identificirajo, pa študij zanje predstavlja tudi večji notranji pritisk kot za študente. Študentke tako bolj kot študente pri študiju vodijo pozitivna čustva ob uspehu (npr. doživljanje ponosa) ali negativna čustva ob neuspehu (npr. doživljanje sramu, krivde). Podobne razlike po spolu so ugotovili tudi drugi avtorji, ki so v svojih raziskavah študijske motivacije uporabljali AMS-C 28 (npr. Guay idr., 2015; Vallerand, Blais, Brière in Pelletier, 1989; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal in Vallières, 1992). Slovenski raziskovalci D. Kobal Grum, Kolenc in M. Seničar (2013), ki so prav tako uporabljali Lestvico študijske motivacije AMS, pa so ugotovili razlike po spolu v študijski motivaciji tudi v treh drugih vidikih študijske motivacije. Študentke so imele močnejšo željo po védenju in željo po iskanju stimulacije kot študenti, pri študentih pa je bila bolj izražena amotivacija kot pri študentkah.

Preglednica 5.1: Vrste študijske motivacije ter povprečja in standardni odkloni za posamezne lestvice AMS-C 28 pri vzorcu študentov ljubljanske univerze

Lestvica AMS-C 28	Opis vrste motivacije	Opis motivacije za študij	Zakaj študiram? (primeri postavk)	M	SD
Notranja motivacija	prevzemanje osebnega nadzora nad svojimi dejanji, izvajanje dejanj na podlagi lastne izbire; samodoločeno in voljno vedenje	osebno zadovoljstvo in prijetna občutja pri učenju, samopreseganje			
želja po védenju	opravljanje dejavnosti zaradi prijetnih občutij in zadovoljstva pri učenju, raziskovanju in odkrivanju novega	doživljanje prijetnih občutij in zadovoljstva ob učenju novih, dotlej neznanih stvari in širjenju znanja o zanimivih vsebinah	»Zaradi zadovoljstva, ki ga doživim ob odkrivanju novih, dotlej neznanih stvari.«	5,31	1,19
želja po obvladovanju*	opravljanje dejavnosti zaradi prijetnih občutij in zadovoljstva, ko posameznik skuša presežati sebe ali ustvarjati nekaj novega	doživljanje zadovoljstva ob opravljanju težkih in zahtevnih študijskih nalog, ko pri študiju posameznik prekosi samega sebe ali pretekle osebne dosežke, prizadevanje za odličnost pri učenju	»Ker mi študij omogoča izkusiti osebno zadovoljstvo, ko si prizadevam za odličnost pri učenju.«	4,62 (študentke)	1,42 (študentke)
želja po doživljanju stimulacije	opravljanje dejavnosti zaradi pozitivnih občutij, prijetne vznemirljivosti ali estetskega užitka ob njenem izvajanju	doživljanje prijetnih občutij, ko o svojih idejah posameznik razpravlja z drugimi, ob prebiranju zanimive strokovne literature in zatopljenosti v študijske vsebine	»Zaradi doživljanja »omamnega« občutka, ko berem o različnih zanimivih temah.«	4,19	1,35
Zunanja motivacija	dejanje ima instrumentalno vrednost (je sredstvo na poti k cilju), zunanji nadzor nad delovanjem, lahko tudi notranji	študij zaradi zunanjega nadzora in posledic ali notranjih pritiskov, študij pa je lahko tudi sredstvo na poti k cilju, vendar v njem posameznik išče osebni pomen			

Lestvica AMS-C 28	Opis vrste motivacije	Opis motivacije za študij	Zakaj študiram? (primeri postavk)	M	SD
zunanje uravnavanje	posameznikovo vedenje je povsem odvisno od zunanjega nadzora in posledic, nizka raven samodoločenosti	študij kot sredstvo na poti do dobro plačane in ugledne službe in kasnejšega udobnega življenja	»Ker s srednješolsko izobrazbo ne bi mogel/ mogla najti dobro plačane službe.«	5,21	1,36
introjicirano uravnavanje*	posameznikovo vedenje uravnavajo samonadzor v obliki notranjega pritiska in posledice v obliki notranjih nagrad (npr. ponos) ali kazni (npr. sram), uravnavanje vedenja je delno ponostranjeno	študij kot samodokazovanje lastnih sposobnosti, učne uspešnosti	»Da si dokazem, da sem sposoben/-na dokončati fakulteto.«	4,77 (študentke)	1,55 (študentke)
identificirano uravnavanje*	vedenje je še vedno instrumentalne narave, vendar se posameznik z vedenjem identificira	študij zaradi boljše priprave na izbrano karierno pot, zaradi boljše usposobljenosti za vstop na trg dela	»Ker me bo študij na fakulteti navsezadnje usposobil za vstop na trg dela na področju, ki mi je všeč.«	5,61 (študentke)	1,08 (študentke)
Amotivacija	pomanjkanje namere za vedenje, neizvajanje ali mehanično izvajanje dejavnosti, odsotnost samouravnavanja	doživljanje zapravljanja časa na fakulteti, odsotnost študijskih ciljev in volje do študija, brez vizije, zakaj sploh študirati	»Ne razumem, zakaj študiram, in, odkrito povedano, za študij mi ne bi moglo biti bolj všeeno.«	5,26 (študenti)	1,18 (študenti)

*Opomba.*  $N = 336$ . Podatki so vzeti iz validacijske študije AMS-C 28 M. Pukleck Levpušček in A. Podlessek (2017). V tem delu so navedene tudi prevedene postavke lestvice.

Prikazani so dosežki pri lestvicah v obliki povprečnih odgovorov na postavke. Lestvica 1 (sploh ne velja zame) do 7 (popolnoma velja zame).

\*Vrste motivacije, pri katerih je prišlo do statistično pomembnih razlik med študentkami in študenti.

Čeprav Ryan in Deci (2000a, b) med vrstami zunanje motivacije navajata tudi integrirano uravnavanje, te vrste motivacije AMS-C 28 ne vključuje.



Glede na raven ponotranjanja in uravnavanja lastnega vedenja sta Deci in Ryan (2008) nadalje delila notranjo in različne vrste zunanje motivacije na kontrolno in avtonomno motivacijo. Kontrolno motivacijo pojmujeta kot manj kakovostno in vanjo uvrščata zunanje in introjicirano uravnavanje, medtem ko različne vidike notranje motivacije, integrirano in identificirano uravnavanje uvrščata med avtonomne vrste motivacije. Avtonomne vrste motivacije so pri dijakih in študentih povezane z različnimi pozitivnimi spoznavnimi, čustvenimi in vedenjskimi izidi: izkušnjami smisla in relevantnosti učenja (Jang, 2008; Vansteenkiste, Lens in Deci, 2006), namero dokončanja študija (Alivernini in Lucidi, 2011) in vztrajnostjo pri študiju (Vallerand in Bissonnette, 1992). Skladno s teorijo samodoločenosti je eden osrednjih pogojev za kakovostno učenje možnost učenca/študenta, da v učnem kontekstu zadovoljuje svojo temeljno potrebo po avtonomiji. Zadovoljena potreba po svobodni izbiri in avtonomnem odločanju v učnem procesu spodbuja k bolj kakovostnemu znanju, saj so študenti motivirani k večjemu poglobljanju v učno snov, pri učenju vztrajajo in učno snov dojemajo kot relevantno (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens in Matos, 2005). Tudi z eksperimentalnimi študijami avtorji dokazujejo pomembnost odločanja študentov o tem, kako se bodo učili učne snovi in poudarjajo pomembnost učiteljevega dialoga s študenti o tem, kako se bodo izvajala predavanja in ostale študijske dejavnosti na način, da se didaktična relevantnost poučevanja učnih vsebin uspešno kombinira s študentovo izbiro, njegovimi zanimanji in preferencami. Tako se je denimo v eksperimentalni študiji Janga, Reeva in Halusica (2016) pokazalo, da so tisti študenti, ki so se učili študijske snovi o čustveni navezanosti na njim preferenčen način (s pomočjo video prikazov slogov navezanosti in skupinske diskusije o prikazanih značilnostih slogov v različnih družinskih kontekstih), v večji meri zaznali oporo lastni avtonomiji pri učenju s strani učitelja, večjo zadovoljenost potrebe po svobodni izbiri in avtonomiji učenja, bili so bolj dejavni med samim učenjem in pokazali so tudi boljše razumevanje snovi kot študentje, ki so se učili na njim nepreferenčen način (s pomočjo pisnega gradiva, individualnega odgovarjanja na vprašanja in reševanja učnih listov). Nasploh se v pedagoški literaturi vse bolj uveljavljajo avtorji (v večini tudi univerzitetni učitelji), ki v procesu učenja in poučevanja poudarjajo aktivno udeležbo učečega posameznika, samostojnost učenja in odgovornost za lastno učenje. Pristopi, ki spodbujajo tovrstno učenje, so »na študenta osredotočeni pristopi k učenju in poučevanju« in bodo opisani v nadaljevanju.

### 5.3 Na študenta osredotočeni pristopi k učenju in poučevanju

Z uvajanjem bolonjske reforme se je začela postopno spreminjati vloga učitelja, študentov in učnega okolja v smeri večje osredotočenosti na potrebe študentov in

upoštevanja medosebnih razlik pri učenju in poučevanju<sup>2</sup>. Učenje v globalizirani družbi zahteva večji poudarek na pridobivanju kompetenc, ki so univerzalne in prenosljive v različne življenjske in delovne kontekste, kot so medosebne in medkulturne kompetence, kompetence informacijske pismenosti, znanje več jezikov, zmožnost učenja v različnih učnih okoljih, tako v formalnih kot neformalnih, avtonomnost pri učenju in mišljenju itd.

Na študenta osredotočeni pristopi k učenju in poučevanju (angl. student-centred learning, SCL) postavljajo v središče poučevanja in učenja študenta in njegove individualne potrebe s ciljem razvijati samostojnost učenja in odgovornost za lastno učenje. Izhajajo iz konstruktivistične teorije, ki poudarja vlogo učečega se posameznika v oblikovanju pomena na podlagi novih informacij in predhodnih izkušenj. Collins in O'Brien (2003) opredeljujeta SCL kot vrsto poučevanja, ki študentom omogoča, da vplivajo na vsebino, dejavnosti, učna sredstva in tempo učenja. Takšna vrsta poučevanja postavlja učenca (študenta) v središče učnega procesa. Učitelj nudi študentom priložnosti, da se učijo samostojno in drug od drugega in jih uri v spretnostih, ki so potrebne, da je takšno učenje sploh izvedljivo. Aktivne metode učenja tako zamenjujejo predavanja, učitelj uvaja naloge odprtega tipa in naloge, ki niso rutinske, ampak zahtevajo kritično in ustvarjalno mišljenje. Študenti sodelujejo v simulacijah in igrah vlog, rešujejo avtentične naloge, delajo timsko in/ali v lastnem tempu.

Na študenta osredotočeno učenje in poučevanje se razlikuje od pristopa učenja in poučevanja, pri katerem je v ospredju učitelj, v petih temeljnih značilnostih: a) delitvi moči, b) namenu učne vsebine, c) vlogi učitelja in študenta, č) odgovornosti za učenje in d) namenu ter procesu evalvacije (Weimer, 2002). V nadaljevanju so opisane razlike med obema pristopoma v navedenih petih značilnostih.

V pristopu na učitelja osredotočenega poučevanja in učenja je moč povsem na strani učitelja. Učitelj je navadno vodja, ki odloča o vsebini in načinu dela, usmerja proces učenja, daje navodila, razlaga, popravlja, postavlja zahteve glede obveznosti študentov, določa merila in načine ocenjevanja ter delo študentov tudi oceni. Študenti so v tem procesu primorani predvsem slediti zahtevam in navodilom učitelja. Njihova dejavnost tako ni samousmerjana, ampak usmerjana od zunaj. Na drugi strani je delitev moči oz. delegiranje odločanja o vsebini in načinu dela študentom pomembna sestavina na študenta osredotočenega učenja in poučevanja. Učitelj prevzema predvsem vloge svetovalca, usmerjevalca, pospeševalca učenja in olajševalca učnega procesa, študent pa sodeluje pri izboru vsebin in nalog ter prevzema

---

2 Ministri skupnega evropskega visokošolskega prostora (EHEA) so se zavezali k polni implementaciji pristopov k učenju in poučevanju, ki so osredotočeni na študenta, leta 2012 v komunikuju iz Bukarešte (Bucharest Communiqué, 2012).

odločitve o tem, kako se bo pri predmetu učil. Nadalje na učitelja osredotočen pristop k poučevanju poudarja »naučiti se učno vsebino« kot temeljni smoter in končni cilj poučevanja; študent mora usvojiti predpisano učno vsebino (si zapomniti oz. znati priklicati ustrezno znanje iz dolgoročnega spomina), pri tem pa so v ozadju oz. povsem zanemarjeni ostali učni cilji, ki so predpisani z učnim načrtom predmeta, ne le obvladovanje vsebine na nižjih taksonomskih ravneh učnih ciljev. Na študenta osredotočeno učenje in poučevanje v večji meri usmerja učitelja k uporabi učne vsebine kot sredstva za doseganje kompleksnejših učnih ciljev in kompetenc, kot so npr. zmožnost pisnega in ustnega izražanja, pridobivanje IKT kompetenc, upravljanje s časom, zmožnost kritičnega mišljenja in učinkovitega reševanja problemov. To so kompetence, ki so prenosljive tudi na druga življenjska področja in omogočajo posamezniku večjo miselno in delovno fleksibilnost ter vseživljenjsko uporabo naučenih spretnosti (npr. znati selekcionirati, organizirati in uporabiti informacije v novih situacijah).

Ko je študentova učna izkušnja v središču pozornosti načrtovanja in izvedbe učnega procesa, se spreminja tudi učiteljeva vloga: učitelj ni več osrednji igralec na odru<sup>3</sup>, ki »polni prazne glave z znanjem«, ampak obravnava študenta kot dejavnega učenca in raziskovalca, ki mu učitelj pomaga na njegovi poti intelektualnega in učnega razvoja<sup>4</sup>. Tako se učiteljeva vloga posredovalca znanja (inštruktorja) zmanjšuje in spreminja v manj direktivne vloge svetovanja, nudenja pomoči in usmerjanja, ko je to potrebno. V ospredju je torej neodvisno učenje študentov in učenje v interakciji z drugimi študenti. Aktivno vključevanje študentov v učni proces omogoča študentom več nadzora nad njihovim učenjem in prevzemanje odgovornosti zanj, saj niso več le pasivni sprejemniki informacij od učitelja (Slunt in Giancarlo, 2004). Čeprav aktivne metode poučevanja, kot je npr. problemsko učenje (angl. Problem-Based Learning - PBL), v raziskavah ne kažejo vedno boljših rezultatov pri preizkusih znanja v primerjavi z bolj tradicionalnimi pristopi k učenju, avtorji študij dokaj dosledno ugotavljajo, da problemski pristopi pripomorejo k dolgotrajnejši zapomnitvi znanja, večji kritičnosti študentov, učinkovitejšim strategijam reševanja problemov in študijskim strategijam ter bolj pozitivnim stališčem do predmeta (Collins in O'Brien, 2003; Prince, 2004). Ker je osrednja skrb pristopa učenja in poučevanja, ki je osredinjen na študenta, kakovost učenja, je tudi sistem ocenjevanja znanja naravnano tako, da dejansko preverja doseganje raznolikih učnih ciljev in kompetenc, v veliki meri vključuje tudi študentovo lastno oceno pridobljenih znanj in kompetenc, pa tudi oceno vrstnikov. Ker je učenje in poučevanje procesno naravnano, je osrednjega pomena tudi formativno spremljanje, s pomočjo katerega učitelj

3 Angleški avtorji uporabljajo prisposodo »sage on the stage« (npr. Brown Wright, 2011; Weimer, 2002).

4 Angleški avtorji uporabljajo prisposodo »guide on the side« (npr. Brown Wright, 2011; Weimer, 2002).

sprotno preverja potrebe, zanimanja, preference in ideje študentov za oblikovanje kakovostnega pouka. Prav tako so pomembne učiteljeve sprotne povratne informacije o študentovem delu in dosežkih, ki so pravočasne, dovolj specifične, obrabložene, konstruktivne in naravnane na spodbujanje študentovega profesionalnega razvoja. V preglednici 5.2. je predstavljen povzetek razlik med obema pristopoma.

Preglednica 5.2: *Razlike med na učitelja in na študenta osredotočenega pristopa k učenju in poučevanju.*

Na učitelja osredotočeno poučevanje in učenje	← →	Na študenta osredotočeno poučevanje in učenje
Učitelj kot osrednja avtoriteta.		Delitev moči oz. delegiranje odločanja študentom.
Cilj je naučiti se posredovano učno vsebino.		Učne vsebine so sredstvo za doseganje kompleksnejših učnih ciljev in kompetenc.
Učitelj je posredovalec znanja.		V ospredju so učiteljeve vloge svetovanja, nudenja pomoči in usmerjanja.
Študenti so pasivni sprejemniki informacij.		Študenti se dejavno vključujejo v učni proces, imajo več nadzora nad svojim učenjem.
Učitelj je odgovoren za »pokritje« učne vsebine in za doseganje učnih ciljev.		Študent prevzema odgovornost za učenje.
Sumativno ocenjevanje, preizkusi objektivnega tipa.		Formativno ocenjevanje, samoocenjevanje, vrstniško ocenjevanje, pomen povratnih informacij.

Ena izmed organizacij, ki si prizadeva promovirati in vpeljati na študenta osredotočeno učenje in poučevanje v visokošolski študij, je Evropska zveza študentov (The European Students' Union – ESU). Predstavniki te organizacije poudarjajo, da je na študenta osredotočeno učenje in poučevanje sinonim za kakovosten visokošolski študij: izpostavljajo pravice študentov, da odločajo o učnem načrtu, metodah učenja in ocenjevanja, kakovosti visokošolskega zavoda in kreditnih točkah. ESU si prizadeva za priznavanje neformalnega učenja, uporabo različnih oblik ocenjevanja, vpeljavo aktivnih in inovativnih metod poučevanja, kot so projektno delo, skupinsko delo, simulacije, raziskovalno delo, več uporabe IKT, in navaja številne praktične implementacije na študenta osredotočenega učenja (European Students' Union, 2009–2010). Predstavniki ESU so izvedli raziskavo med predstavniki nacionalnih združenj študentov o konkretnih izkušnjah v zvezi z na študenta osredotočenim učenjem in poučevanjem na njihovih univerzah in o tem, kako si študentje predstavljajo konkretno implementacijo (Todorovski, Nordal in Isoski, 2015). Na osnovi 39 vrnjenih protokolov vprašalnikov iz 20 držav (med njimi tudi Slovenije) ugotavljajo naslednje:

- Povprečen študent v evropskih državah ima nizko ozaveščenost o tem, kaj SCL sploh pomeni.
- Večina predstavnikov nacionalnih združenj študentov meni, da se je v zadnjih letih zgodil pomemben pozitiven premik pri vključevanju študentov v študijski proces in odločanje na institucionalni ravni. Študentje s svojim mnenjem v vse večji meri vplivajo na izvedbo in spremembe študijskih programov, posledica česar je tudi večji poudarek in dajanje pomena evalvacijam študijskih programov. Večina predstavnikov študentov nacionalnih študentskih organizacij meni, da so vse bolj vključeni v vodstvene strukture visokošolskih ustanov, vendar jih večina tudi meni, da na tej ravni niso obravnavani kot enakovredni partnerji pri odločanju.
- Večina nacionalnih predstavnikov je potrdila, da se v njihovih državah kaže napredek pri vpeljevanju načel SCL, čeprav je ta počasen in nima prioritete v visokošolskem izobraževanju.
- Kljub pozitivnim premikom v smeri bolj aktivnih in interaktivnih metod poučevanja so vsi predstavniki nacionalnih študentskih organizacij navedli predavanja kot najbolj pogost način poučevanja na univerzi. Nadalje je 69 % študentskih predstavnikov navedlo, da so seminarji na njihovi univerzi pomemben del učenja študentov na fakulteti, 51 % jih je omenilo projektno delo. Laboratorijsko delo je navedlo 41 % sodelujočih, 20 % pa jih je navedlo terensko delo, diskusije, tutorske skupine in delavnice. 72 % študentskih predstavnikov je tudi potrdilo, da so že kdaj sodelovali v projektno usmerjenem učenju, v katerem študentje s skupnim delom dosegajo določene študijske rezultate, vendar prisotnost te oblike dela s študenti zelo variira med državami. Povezovali so ga tudi z vrsto fakultete oz. študijskim programom: tako so za svoje države ocenili, da je projektno delo s timskim sodelovanjem pogostejše na tehniških smereh in manj na družboslovno-jezikoslovnih. Na splošno so projektno usmerjene pristope ocenili kot zelo pozitivne in uporabne.
- Polovica študentskih predstavnikov je potrdila, da na njihovih univerzah obstajajo programi izobraževanja visokošolskih učiteljev, ki vključujejo tudi izobraževanje o inovativnih učnih metodah, četrtnina pa jih je menila, da takšni programi na njihovih univerzah ne obstajajo.
- Polovica študentskih predstavnikov je potrdila, da potekajo evalvacije učiteljev na njihovih univerzah ob koncu vsakega semestra. Evalvacije navadno potekajo v obliki spletnih vprašalnikov in so večinoma kvantitativne narave, študenti pa lahko dodajo tudi daljše pisne komentarje. Študenti pogrešajo povratne informacije o evalvacijah, ki so jih opravili, in o vplivu, ki jih

imajo njihove evalvacije, na spremembe v praksi poučevanja. Skoraj polovica anketiranih študentskih predstavnikov je zato bila prepričana, da študenti ne opravljajo resno evalvacij učiteljev, saj menijo, da te nimajo posledic v obliki konkretnih sprememb, pogosto pa jim nista všeč tudi format in vsebina vprašalnikov (dolgo reševanje, zapletena ali zanje ne povsem bistvena vprašanja).

Z reformami v visokošolskem izobraževanju se torej spreminja tudi paradigma učenja in poučevanja, ki je bolj usmerjena na študentove individualne študijske potrebe, upoštevanje razlik v sposobnostih, ciljih in pričakovanih študentov, procesno učenje, ki zahteva sprotno preverjanje doseženih učnih ciljev in doseganje kompetenc, kot so zapisane v študijskih programih in učnih načrtih, ter aktivne metode dela s študenti. Tudi na slovenskih visokošolskih ustanovah so se že uveljavile sprotne evalvacije študijskega procesa, ki potekajo tako na formalni ravni v obliki spletnih študijskih anket, ki so enotne za celotno univerzo ali fakulteto, kot na neformalni ravni znotraj fakultet in oddelkov, ki jih izvajajo posamezni učitelji za svoj predmet. Vse to predstavlja dobro izhodišče za fleksibilen študijski program, ki si prizadeva s pomočjo sprotnih povratnih informacij študentov in organiziranih razprav ter samorefleksij učiteljev oblikovati kakovostno učno okolje, ki poudarja tako potrebe študentov kot stalni profesionalni razvoj njihovih učiteljev. Spremenjena paradigma učenja in poučevanja zahteva spremembo v subjektivnih pojmovanjih učiteljev o tem, kaj predstavlja kakovostno znanje, o lastni vlogi v študijskem procesu, ki postaja manj direktivna, pa zato nič manj zahtevna, ter o več pravicah pa tudi večji odgovornosti študentov za lastno učenje. Prav tako konstrukcija poglobljenega in samoreflektiranega znanja, ki ga študenti dojemajo kot relevantnega, zahteva od učitelja nenehno samospraševanje o tem, kaj je bistveno in pomembno v učni snovi, kako organizirati učne dejavnosti na način, da bodo študenti obvladali, razumeli in znali povezovati bistvene informacije, ki opredeljujejo neko znanstveno-strokovno področje, hkrati pa usvajali zahtevnejše učne cilje in pridobili tudi prenosljive kompetence. Učitelj se mora v kontekstu na študenta osredotočenega poučevanja znati tudi odločati, kdaj je bolje uporabiti frontalne metode poučevanja, kot sta npr. vodena, strukturirana razlaga in metoda prikazovanja (npr. pri delu z »novinci« na nekem učnem področju, uvajanju nove, zahtevne učne snovi, ko učitelj oceni, da bo z lastno razlago in modelnim prikazovanjem npr. nekega principa reševanja problema lažje dosegel učni cilj razumevanja učne snovi in ustvarjanja medsebojno povezane strukture znanja na nekem področju, Kirshner, Sweller in Clark, 2006), kdaj pa je bolje spodbujati študente k samostojnem in aktivnem raziskovanju učne snovi ter omogočati udeležbo študentov pri izbiri

učnih vsebin in načinov dela. V na študenta osredotočenem pristopu k učenju in poučevanju je učiteljeva vloga torej izjemno pomembna in vsekakor zahteva tudi organizirano pedagoško-andragoško izobraževanje za učitelje, ki na evropskih univerzah (tudi v Sloveniji) še marsikje ni povsem domišljeno. Kako pa študentje pojmujejo odličnost svojih učiteljev?



Slika 5.2: Študenti psihologije na UL FF diskutirajo s pomočjo metode Akvarij pri izbirnem predmetu Učenje v skupini.

#### 5.4 Pojmovanja študentov o odličnosti visokošolskih učiteljev

Strokovno znanje, pedagoško-didaktične in andragoške kompetence ter osebnostne lastnosti visokošolskega učitelja pomembno prispevajo k spodbujanju študijske motivacije in prizadevanju za študijsko odličnost. Faranda in Clarke (2004) sta v poglobljenih intervjujih spraševala študente poslovne fakultete o tem, katere so značilnosti izjemnih visokošolskih učiteljev in na osnovi njihovih odgovorov opredelila pet temeljnih področij pedagoške odličnosti. Področja sta poimenovala 1) medosebni odnos, 2) prenos vsebin, 3) pravičnost, 4) znanje in kredibilnost učitelja ter 5) organizacija in priprava učnih ur ter študijskih obveznosti za študente. Konkretni opisi področij pedagoške odličnosti visokošolskih učiteljev, povzeti iz intervjujev s študenti, so predstavljeni v preglednici 5.3.

Preglednica 5.3: Področja in opisi pedagoške odličnosti visokošolskih učiteljev z vidika študentov (povzeto po Faranda in Clarke, 2004).

Področja pedagoške odličnosti (% odgovorov študentov)	Opisi
Medosebni odnos (35,8 %)	Učitelj skrbi za prijeten odnos, pokaže skrb za uspešnost in napredek študentov, pripravljen se je pogovarjati o različnih temah, ne le študijskih, daje možnosti izbire, pozna imena študentov, je pošten, vnaša humor, posluša študente, je dostopen, izraža brezpogojno skrb za druge.
Prenos vsebin (30,3 %)	Učitelj kaže zanimanje in pozitiven odnos do vsebin, ki jih poučuje, spodbuja dialog s študenti in interaktivnost med študenti, spodbuja spraševanje študentov, uporablja primere, uporablja različne metode poučevanja, preverja razumevanje učne snovi, študente spodbuja k razmišljanju, ne le ponavljanju, ima pregled nad napredkom študentov.
Pravičnost (16,4 %)	Učitelj uporablja jasna merila vrednotenja, je odprt za reševanje morebitnega nestrinjanja glede točkovanja nalog, daje primerno količino nalog, uporablja izključno testne naloge in vprašanja, ki so vezana na učno snov, izvede preverjanje znanja pred ocenjevanjem in analizira težavnost nalog ter uspešnost po ocenjevanju, uporablja enotna merila za vse študente, si prizadeva za objektivnost ocenjevanja.
Znanje in kredibilnost učitelja (10,3 %)	Učitelj povezuje učno snov s svojimi profesionalnimi izkušnjami, v razlago vključuje vsebine izven predpisanih učnih gradiv, povezuje temeljne teorije z uporabnim znanjem, pokaže relevantnost učne snovi, uči s primeri iz neposredne delovne prakse.
Organizacija in priprava (7,2 %)	Daje jasna navodila za naloge in sprotne povratne informacije o opravljenih nalogah, prilagaja časovnice, jasno razloži učne cilje in pričakovanja, uporablja učno tehnologijo, svetuje dodatno študijsko literaturo, oblikuje jasen in konsistenten učni načrt, pokaže povezavo med učnimi snovmi, posodablja študijska gradiva in literaturo.

Kot je razvidno iz preglednice 5.3, so študentje najpogosteje omenjali vsebine, ki so se nanašale na medosebni odnos in prenos vsebin. Študentje so tako opisovali, da jim je v odnosu z učiteljem pomembno medsebojno spoštovanje, vzajemno zaupanje, obravnava študentov s strani učiteljev kot sebi enakih, odsotnost žalitev ter zanimanje za študente, njihov študijski uspeh in kakovost znanja. Omenjali so tudi vnašanje osebnih elementov v odnos: da učitelj pozna in uporablja imena študentov, deli profesionalne izkušnje v zvezi s snovjo, ima smisel za humor, je dostopen za vprašanja in strpen tudi do manj smiselnih vprašanj. Pri opisovanju učiteljeve kredibilnosti in zaželenih načinov metod poučevanja so študenti zelo poudarjali učiteljevo povezovanje učne snovi s praktičnimi primeri in lastnimi profesionalnimi izkušnjami, kar je morda tudi odraz tega, da so v študiju sodelovali študentje poslovne fakultete.



Skrbnost, odzivnost, empatičnost, razumevanje in občutljivost do drugih so pomembne osebne lastnosti učitelja, ki pripomorejo k temu, da študentje zaznavajo učitelja kot kompetentnega in vrednega zaupanja (Teven, 2007). Med osebnostnimi dimenzijami se kaže dimenzija sprejemljivosti (prijetnost, prijaznost, sodelovalnost, skrbnost, pripravljenost pomagati) kot tista, ki najbolj ugodno vpliva na medosebne odnose na splošno, pa tudi na vzpostavljanje dobrega medosebnega odnosa učitelja s študenti in kakovost poučevanja, kot jo zaznavajo študenti (Kneipp, Kelly, Biscoe in Richard, 2010). Doživljanje avtentičnosti in varnosti učnega okolja ter prepričanje, da si učitelj prizadeva za njihovo dobro, so verjetno tisti dejavniki, ki spodbudijo študente k večji prizadevnosti, sodelovanju, izražanju svojega znanja in idej ter prevzemanju odgovornosti, da izpolnijo naloge, za katere so se dogovorili z učiteljem.

V slovenskem kontekstu visokošolskega izobraževanja je značilnosti kakovosti učiteljevega medosebnega odnosa s študenti proučevala A. Bardorfer (2016). Avtorica je medosebni odnos med visokošolskim učiteljem in študenti opredelila s pomočjo treh komponent, ki so prirejene po modelu medosebnega stika avtorjev Tickle-Degnen in Rosenthala (1990):

- pozitivnost: prijetnost odnosa med študenti in učiteljem, dobro počutje študentov, prijaznost učitelja, pristnost interakcije, odsotnost frustriranosti študentov, študentova zaznava, da se učitelj trudi za študentovo razumevanje študijske snovi in študentov napredek pri njegovem predmetu, študent meni, da se lahko zanese na učitelja, primerna osebna bližina v odnosu (sproščen, primerno oseben, a vseeno profesionalen odnos);
- vzajemna pozornost: pozornost študenta na učiteljevo delo v predavalnici, zanimanje za spremljanje njegovih ur, želja po nadaljnjem sodelovanju z učiteljem, pripravljenost za deljenje profesionalnih izkušenj s študenti, odprtost za različna mnenja in vprašanja študentov, prizadevanje študentov, da bi snov čim bolj razumeli, dostopnost učitelja za pomoč;
- koordinacija: usklajenost v procesu učenja in poučevanja, študent izpolnjuje zahteve predmeta, učitelj na drugi strani primerno prilagaja razlago, ugotavlja predznanje pri študentih, omogoča primeren čas za odgovarjanje in za dokončanje nalog.

Opisane značilnosti medosebnega odnosa je A. Bardorfer (2016) proučevala pri vzorcu 1682 študentov treh slovenskih univerz in ugotovila, da so študenti, ki so bolj pozitivno ocenjevali svoj odnos s ciljnimi učiteljem, poročali o višji notranji motivaciji za predmet, višji zaznani kakovosti pridobljenega znanja ter bolj dejavnem udejstvovanju pri predmetu ciljnega učitelja. Tudi ko je avtorica nadzirala

dejavnike, kot so spol študentov, njihova pretekla študijska uspešnost in ocene učinkovitosti učiteljevega poučevanja s strani študentov, so navedene povezanosti ostale statistično pomembne. Treba pa je izpostaviti, da kakovost medosebnega odnosa med visokošolskim učiteljem in študenti ni pomembno prispevala k napovedi ocene pri predmetu ciljnega učitelja. Učitelj, ki ustvarja psihološko bližino s študenti, lahko torej pričakuje bolj motivirane in dejavne študente pri predmetu, kakovost medosebnega odnosa s študenti pa nujno ne vodi tudi v več pridobljenega znanja, kot ga učitelj oceni na izpitu. V študiji A. Bardorfer je bil pomemben napovednik ocen, ki so jih študenti dosegli pri ciljnem učitelju, dejavna udeležba študentov pri predmetu. Kakovostno učenje, ki vodi tudi k dobremu študijskemu rezultatu, se lahko torej uresniči le v kontekstu, v katerem tako učitelj kot študent izpolnjujeta svoje obveznosti in odgovornosti: pri tem je učitelj odgovoren za kakovostno poučevanje, študent pa za kakovostno učenje, ki ne vključuje le učenja za izpit, ampak tudi sprotno opravljanje študijskih obveznosti, pripravo na kontaktne ure z učiteljem (npr. izpolnjevanje »domaćih nalog« do naslednjega predavanja), pozornost in sodelovanje pri pouku, konstruktivno odzivanje na povratne informacije o svojem delu ipd. Učinkovitost sodobnih pristopov k poučevanju je v veliki meri odvisna od študentovega sprotnega dela in študijske angažiranosti in vsak aktivno usmerjen pristop lahko zgreši svoj cilj, če študenti niso ustrezno motivirani in pripravljeni sodelovati, ampak so raje v udobni vlogi pasivnih prejemnikov informacij.

## 5.5 Karierni cilji

Mladi na prehodu v odraslost se ukvarjajo tudi s svojim predstavami, željami in pričakovanji glede poklicne poti. Karierni cilji se delno izoblikujejo že v mladostniškem obdobju, vendar pri mladih, ki se odločajo za študijsko pot, pridobivajo na kompleksnosti, stvarnosti in konkretni predstavnosti šele v času študija, ko se posameznik poglobi v študij in s pomočjo študijskih praks, prostovoljnega in študentskega dela pridobiva praktične izkušnje ter razvija poklicne spretnosti na področju, na katerem bo v prihodnosti zelo verjetno tudi delal. Na področju kariernega razvoja se vse bolj uveljavlja paradigma vseživljenjske karierni orientacije. Ta paradigma spodbuja predvsem posameznikovo osebno odgovornost za izobraževalne in zaposlitvene možnosti (Štremfel in Lovšin, 2015). V hitro razvijajoči se tehnološki družbi, v kateri znanje predstavlja gonilno silo gospodarskega razvoja, se morajo tako izobraževalne ustanove kot posamezniki stalno in fleksibilno prilagajati zahtevam globaliziranega gospodarskega okolja, ki se zaradi pomembnega ekonomskega cilja zagotavljanja konkurenčnosti prav tako nenehno spreminja. Družba znanja zahteva pripravljenost nenehnega učenja in pridobivanja novih spretnosti, ki zaposlenemu omogočajo sledenje nenehnim tehnološkim spremembam, ter

pripravljenost na spremembe lastne karierne poti (Lovšin, 2015). Posameznik tako pogosto ostaja razpet med svojimi osebnimi kariernimi cilji, s pomočjo katerih želi uresničiti svoje osebne potenciale in zanimanja, ter zahtevami trga dela, ki od zaposlenega pričakuje pripravljenost na spremembe dela vse življenje, ter mnogovrstne kompetence, pridobljene tako s formalnim šolanjem kot neformalnimi oblikami izobraževanja ter interakcijami v ožjih in širših socialnih okoljih.

V nadaljevanju je predstavljen koncept kariernih ciljev z vidika prepričan posameznika, kaj želi, ceni in pričakuje v svojem poklicnem življenju. Karierni cilji so posameznikovi cilji, ki jih želi dosegati na poklicnem področju oz. na svoji karierni poti (Greenhaus, Callanan in Godshalk, 2000) in se lahko oblikujejo v dejanskem delovnem okolju ali pa posameznik ustvarja pričakovanja o zelenih značilnostih svojega prihodnjega dela. Ustvarjajo stanje motiviranosti v posamezniku, da vzpostavlja, usmerja in ohranja karierna vedenja (Gould, 1979). Posamezniki, ki imajo jasno začrtane karierne cilje, so bolj odporni na neuspehe in oblikujejo alternativne načrte ter strategije za premagovanje ovir (Sullivan, Martin, Carden in Mainiero, 2003). Med pomembne elemente kariernega samouravnavanja sodi oblikovanje kariernih ciljev, razvoj kariernih strategij in nadziranje lastnega napredka na področju kariernega razvoja (Greenhaus idr., 2000). Posameznik lahko oblikuje različne karierne cilje, kot so imeti visok osebni dohodek, zasedati visok položaj v hierarhiji podjetja, imeti moč in vpliv, ukvarjati se z zanimivim in zahtevnim delom, imeti možnost profesionalnega razvoja in pridobivanja dodatnega strokovnega znanja, imeti varnost zaposlitve, pomembno prispevati k razvoju družbe itd. Ko so karierni cilji vzpostavljeni, lahko posamezniki oblikujejo karierne načrte za doseganje teh ciljev. Karierni načrti so vedenjski skripti ali zaporedja dejanj, za katera so posamezniki prepričani, da jim bodo pomagali doseči njihove karierne cilje (Schank in Abelson, 1977).

Seibert, Kraimer, Holtom in Pierotti (2013) so karierne cilje v splošnem razdelili na notranje in zunanje. Notranji karierni cilji vključujejo notranje motivirajoče cilje na posameznikovi karierni poti. Posamezniku je v nekem delovnem okolju pomembno, da pridobiva nova znanja in spretnosti, opravlja dela, ki so mu zanimiva in v izziv ter zaznava svoje delo kot družbeno koristno. Kadar pa pri posamezniku prevladujejo zunanji karierni cilji, so njegova pričakovanja glede trenutnega in prihodnjega dela povezana predvsem z višino mesečnega dohodka, karierno uspešnostjo, močjo in vplivom na druge ter varnostjo zaposlitve. Navedeni cilji so med seboj neodvisni; tako ima lahko posameznik visoko ali nizko izražene notranje in zunanje cilje, lahko pa ima določeno vrsto kariernih ciljev visoko izraženo, drugo pa nizko. Seibert in sodelavci so ugotovili, da so notranji karierni cilji povezani s posameznikovo odločitvijo nadaljevanja študija na podiplomski stopnji.

V Sloveniji je le malo raziskav o načrtovanju karierne poti in kariernih ciljih mladih na prehodu v odraslost, ki še študirajo, so že zaposleni ali so v procesu iskanja zaposlitve. M. Jenko (2007) je v svoji diplomski nalogi spraševala absolvente različnih študijskih smeri Univerze v Ljubljani o tem, kaj jim je pomembno na področju dela in kariere. Študenti so izpostavili zlasti nerutinsko delo, delo, ki posameznika veseli, ne glede na družbeni položaj dela, dobro delovno klimo, pridobivanje novega znanja in delovne naloge, ki predstavljajo izziv. Dober zaslužek in nove izkušnje so postavili pred varnostjo zaposlitve, prosti čas in inovativno delo pred dober zaslužek, izpostavili so korist skupnosti pred osebno koristjo, željo po timskem delu, moči vpliva na druge pa niso ocenili kot pomembno. Podobna karierna pričakovanja so izrazili tudi študentje psihologije, ki zaključujejo študij, v raziskavi E. Boštjančič in M. Vidmar (2010). Študentom, ki so bili vključeni v raziskavo, je bilo najbolj pomembno, da bodo pri delu imeli dobre medosebne odnose, dobre delovne razmere ter bili samostojni pri delu. Izpostavili so tudi raznolikost dela ter medsebojno solidarnost. Pohvale na delovnem mestu so ocenili kot najmanj pomembne, prav tako jim ni bila pomembna pripadnost podjetju. Razvidno je, da mladi cenijo predvsem karierne cilje, ki se nanašajo na kakovostno delovno okolje in delovne naloge, ki so jim v izziv, sodelovalnost pa je bila pomembnejša od izražanja individualnih ciljev in tekmovalnosti. Študentje tudi menijo, da je pri izbiri poklica pomembno to, kar posameznika veseli, manj pa se ozirajo na zahteve trga dela in možnosti zaposlitve (Jenko, 2007).

Na podlagi razdelitve kariernih ciljev na zunanje in notranje (Seibert idr., 2013) smo M. Puklek Levpušček, V. Rauch in Komidar (2017) proučevali izraženost omenjenih kariernih ciljev pri študentih različnih študijskih smeri Univerze v Ljubljani. Karierne cilje smo ugotavljali s pomočjo 10 postavk Lestvice kariernih ciljev (Career Goals Scale, CGS, Seibert idr., 2013). Kot je razvidno iz preglednice 5.4, so študenti pripisali večjo pomembnost notranjim kot zunanjim kariernim ciljem. Študentom je zlasti pomembno, da imajo možnosti za zanimivo delo, s svojim delom želijo dosegati pozitivne učinke na družbo ter razvijati svoje profesionalne kompetence. Prav tako želijo na poklicni poti nadaljevati z učenjem in izpopolnjevanjem ter pridobivati različne delovne izkušnje. Študenti so dokaj visoko vrednotili tudi zunanje karierne cilje, zlasti doseganje finančne uspešnosti, pa tudi priznavanje njihove karierne uspešnosti s strani drugih. Študenti so nekoliko nad povprečjem vrednotili tudi doseganje statusa in moči v prihodnjem poklicnem življenju. V raziskavi se je tudi pokazalo, da je 69 % študentov večinoma oz. popolnoma prepričanih, da je bil študij, ki so ga izbrali, prava odločitev. Njihova trenutna prepričanost o pravilni izbiri študija je bila pomembno višje izražena kot njihova prepričanost o pravilnosti izbire pred študijem. Podobno kot pri motivaciji za študij so študentke izrazile večjo nagnjenost k doseganju notranjih kariernih ciljev kot študenti, v doseganju zunanjih kariernih ciljev pa ni bilo razlik med spoloma.

Preglednica 5.4: *Postavke Lestvice kariernih ciljev ter povprečja in standardni odkloni pri vzorcu študentov ljubljanske univerze*

Karierni cilji	M	SD
<b>Zunanji karierni cilji</b>		
Pomembno mi je, da v svojem poklicu dosežem finančni uspeh.	3,91	0,97
Pomembno mi je, da me drugi vidijo v poklicu kot uspešnega/uspešno.	3,91	1,09
Želim si, da me drugi vidijo kot vplivno osebo v podjetju.	3,29	1,19
Želim poklic, s katerim lahko dosežem visok družbeni položaj.	3,23	1,27
Skrbi me, da bi me drugi v poklicu videli kot neuspešnega/neuspešno.	3,14	1,31
Skupni rezultat	3,49	0,86
<b>Notranji karierni cilji</b>		
Pomembno mi je, da na poklicni poti nadaljujem z učenjem in izpopolnjevanjem.	4,16	0,95
Pomembno mi je, da mi poklic ponuja možnosti za zanimivo delo.	4,63	0,69
Želim pridobiti izkušnje z različnimi delovnimi mesti oziroma delovnimi nalogami.	4,13	0,96
Pomembno mi je, da v poklicu razvijam svoje tehnične/funkcionalne veščine (kompetence).	4,32	0,87
S svojim delom želim pozitivno vplivati na druge ljudi in reševanje problemov v družbi.	4,38	0,86
Skupni rezultat	4,32	0,63

*Opomba.*  $N = 335$ . Prikazani so dosežki pri lestvicah v obliki povprečnih odgovorov na postavke. Študenti so odgovarjali na lestvici od 1 (sploh se ne strinjam) do 5 (popolnoma se strinjam). V raziskavi M. Puklek Levpušček in A. Podlessek (2017) je bila podprta dvofaktorska struktura vprašalnika in ugotovljena ustrezna zanesljivost. Podobno kot v raziskavi Šeiberta in sodelavcev (2013) se faktorja kariernih ciljev nista statistično značilno povezovala.

Glede na zbrane podatke omejenega števila raziskav lahko zaključimo, da se slovenski študentje povečini odločajo za študij in karierno pot, ki jih veseli in pri tem pričakujejo, da bodo na bodočem delovnem mestu izpolnjevali potrebe po samorazvoju in nadaljnjem strokovnem izpopolnjevanju, s svojim delom pomembno prispevali k razvoju družbe ter se srečevali z zanimivimi in izzivalnimi deli. Čeprav se v nekaterih navedenih študijah to ni jasno pokazalo, ugotovitve M. Puklek Levpušček in sodelavcev (2017) kažejo, da je slovenskim študentom na področju kariere pomembno tudi doseganje ugodnega materialnega položaja ter socialne uspešnosti. Prav tako se je pokazalo, da so študenti nadpovprečno optimistični glede svoje nadaljnje kariere.

## 5.6 Karierni optimizem

Karierni optimizem pomeni prepričanost v najboljše možne izide na bodoči poklicni poti, izražanje gotovosti glede načrtovanja kariere in poudarjanje pozitivnih vidikov bodočega kariernega razvoja (Rottinghaus, Day in Borgen, 2005).

Posameznik z visokim kariernim optimizmom se navdušuje nad svojim poklicem, prepričan je, da bo lahko poklicno uspešen, meni, da bo sprejemal prave odločitve v poklicu ter ima jasen poklicni načrt in zanimanja na področju poklicnega dela. V splošnem velja, da je za mlade na prehodu v odraslost značilen življenjski pa tudi karierni optimizem. Tako se je 89 % mladih (18–24 let) v reprezentativni severno-ameriški študiji The Clark University Poll of Emerging Adults strinjalo s trditvijo „Prepričan sem, da bom v življenju nekoč dosegel, kar si želim“, 77 % pa jih je menilo, da bodo živeli bolje kot njihovi starši (Arnett in Schwab, 2012). Obdobje dvajsetih let pojmujejo mladi kot obdobje veliko možnosti (Arnett, 2000); menijo, da se lahko svobodno odločajo in usmerjajo življenje v želeni smeri, preden bodo sprejeli obveze, ki določajo odraslega posameznika. Življenjski optimizem delno odraža pomanjkanje izkušenj z dolgotrajnimi obvezami, kot so življenje v partnerski skupnosti, starševstvo in stalna zaposlitev (Zupančič, 2011). Podobno kot mladi verjamejo, da bodo našli idealnega partnerja, s katerim bodo lahko uresničevali svoje potrebe in zanimanja, prav tako verjamejo, da bodo dobili zanimivo in dinamično službo, ki jim bo predstavljala izziv, bo dobro plačana in bo omogočila priložnosti za karierni razvoj. Takšne predstave in pričakovanja so delno tudi odraz še ene značilnosti tega obdobja – osredotočenosti nase – ko si posameznik ustvarja predstave o svojem odraslem življenju predvsem z vidika svojih potreb, želja in ciljev, pri tem pa ne upošteva dejanskih možnosti in življenjskih okoliščin, ki so lahko tudi nepredvidljive (Zupančič, 2011).

V Sloveniji se kaže, da mlajši študentje izražajo več zadovoljstva z življenjem in kariernega optimizma kot starejši. Po raziskavi Mladina 2010 so mladi v starostni skupini 15 do 18 let izražali največ zadovoljstva z življenjem, potem mladi v starostni skupini 19 do 24 let, najmanj pa mladi v skupini 25 do 29 let. Slovenija se je po zadovoljstvu mladih s svojim življenjem uvrstila na četrto mesto med državami EU (Lavrič idr., 2011). Študenti, ki že zaključujejo svojo študijsko pot, izražajo manj optimizma glede svojega kariernega poti kot študentje, ki so še v začetnih letnikih študija (Puklek Levpušček idr., 2017). Razlogi morda ležijo v ekonomski situaciji v Sloveniji. V času globalne finančne krize v obdobju med letoma 2007 in 2008 se je možnost zaposlovanja mladih precej znižala. Kljub ugodni izobrazbeni strukturi mladih na prehodu v odraslost in mlajših odraslih v Sloveniji (v letu 2015 je 43,4 % mladih med 30 in 34 let imelo končano eno izmed terciarnih stopenj izobrazbe, Evropska komisija, 2016), so stopnje nezaposlenosti v starostnih skupinah 25 do 29 let in 30 do 39 let pomembno višje kot stopnje nezaposlenosti ljudi v ostalih starostnih skupinah. V poročilu Evropske komisije Education and Training – Monitor 2015 (European Commission, 2015) tako zasledimo, da je bila stopnja zaposlenosti mladih s končano terciarno stopnjo izobraževanja v letu 2014 precej

pod ravno stopnje zaposlenosti v letu 2008 v večini držav EU. Slovenija je pri tem imela največjo stopnjo upada zaposlenosti (10 %). Med brezposelnimi osebami se je precej povečal delež diplomantov s terciarno stopnjo izobrazbe, in sicer z 12 % leta 2011 na 18 % leta 2015. Stopnja zaposlenih mladih starih 20–34 let se sicer nekoliko dviguje od precejšnjega padca po letu 2008 in je v EU leta 2014 doživela prvi vzpon (cilj Evrope 2020 je doseči stopnjo 82 %), vendar predvsem zaradi mladih, ki končajo sekundarno izobraževanje in se zaposlijo, medtem ko se stopnja zaposlenosti mladih s končano terciarno stopnjo izobraževanja le počasi izboljšuje. Vsa ta ekonomska dejstva verjetno vplivajo tudi na to, kako mladi doživljajo svoje karijerne možnosti. Verjetno se starejši študentje, ki so bili v času ekonomske krize srednješolski mladostniki, v večji meri kot njihovi mlajši vrstniki zavedajo vseh negativnih posledic krize, prav tako se starejši študenti soočajo z dejstvom, da bo študija kmalu konec in bo treba stopiti v svet dela, kjer »gre zares« in se zahtevajo profesionalne kompetence. Pri študentih se lahko v zadnjih letih študija porodi dvom, ali so dejansko pridobili zahtevane kompetence, kar zvišuje negotovost glede poklicne prihodnosti in znižuje optimizem glede uspešnosti karijerne poti.

Zaskrbljujoče je dejstvo, da so delodajalci v Sloveniji le malo zadovoljni s kompetencami diplomantov, slabo mnenje o kakovosti visokošolskega študija pa so izrazili tudi posamezniki, ki so bili vključeni vanj (Čelebič, 2014). Po izsledkih Eurobarometrove raziskave (*Employers' perception of graduate employability, 2010*) se je le 8 % slovenskih podjetij močno strinjalo, da imajo diplomanti, ki so jih zaposlili v zadnjih treh do petih letih, ustrezne delovne kompetence, medtem ko je bilo takšnih podjetij na povprečni ravni EU-28 27 %. Slovenski delodajalci so izrazili precej nižje zadovoljstvo od evropskega povprečja na večini področij delovnih kompetenc (razen znanja tujih jezikov), med katerimi so bile poleg poklicno-specifičnih kompetenc tudi mnoge kompetence, ki so posplošljive na različna delovna področja: timsko delo, bralna pismenost, numerična pismenost, sposobnost prilagajanja novim situacijam, analitične veščine in reševanje problemov, komunikacijske spretnosti, spretnosti načrtovanja in organizacije ter sprejemanje odločitev. Prav tako je bila Slovenija po izsledkih Eurobarometrove raziskave (*European area of skills and qualifications, 2014*) »na repu« držav EU po zadovoljstvu udeležencev s kakovostjo izobraževanja, v katerega so bili vključeni (približno 57 % slovenskih udeležencev se je strinjalo ali močno strinjalo, da je bila kakovost njihovega študija zelo dobra oz. precej dobra, kar je precej nižji delež od povprečnega deleža EU-27, ki je znašal 74 %). Rezultati nakazujejo potrebo po izboljšanju kakovosti visokošolskega študija, ki bi se moral bolj usmeriti k izkustvenemu učenju in aktivnim načinom poučevanja, kot so projektno delo, simulacije, skupinsko delo, terensko delo ipd. Poleg pridobivanja relevantnih strokovno-specifičnih kompetenc je treba večjo pozornost usmeriti na

zgoraj omenjene prenosljive (generične) kompetence, kot so komunikacijske in sodelovalne spretnosti, zmožnost načrtovanja in organizacije delovnega procesa, IKT kompetence ipd., ki jih študenti lahko bolj učinkovito pridobivajo s pomočjo problemsko zasnovanih in interaktivnih učnih metod kot s frontalnim poučevanjem v predavalnici. Seveda pa omenjeni načini poučevanja zahtevajo ustrezno pedagoško usposobljenost visokošolskih učiteljev, delo s študenti v manjših skupinah, ustrezno tehnološko infrastrukturo ter okrepitev pedagoškega sodelovanja fakultet s podjetji in državnimi ustanovami, ki so potencialni zaposlovalci bodočih diplomantov.

Karierni optimizem je pomembno povezan s kariernimi cilji študentov. Študenti, ki višje cenijo notranje karierne cilje, so tudi bolj karierno optimistični: razmišljajo o svojem poklicu z navdušenjem, zagnano sledijo svojim poklicnim sanjam, načrtujejo svojo poklicno pot in verjamejo, da bodo v poklicu sprejemali prave odločitve (Puklek Levpušček idr., 2017). Vendar E. Boštjančič in Bajec (2011) tudi ugotavljata, da imajo mladi, rojeni v 80. in 90. letih prejšnjega stoletja, precej nizka pričakovanja glede varnosti zaposlitve, možnosti zaposlitve za nedoločen čas ter rednega mesečnega priliva dohodkov. Pripravljeni so na menjavo delovnih mest, pomembno pa jim je, da imajo v poklicnem življenju možnost kariernega razvoja, napredovanja na delovnem mestu ter pridobivanja priznanja s strani drugih npr. za dobro opravljeno delo ali idejo. Avtorja ugotavljata, da so v ospredju kariernih pričakovanj generacije mladih zaposlenih napredovanje in socialna priznanja ter želja, da jih ostali zaposleni in nadrejeni vključujejo v pomembne delovne procese organizacije, novi delovni izzivi in vključenost v pomembne, strateške projekte podjetja pa predstavljajo močnejše motivacijsko sredstvo kot finančne nagrade.

## 5.7 Prehod s študija na trg dela

Področje dela in zaposlitve je eno najpomembnejših razvojnih poti v odraslosti in pomembno vpliva na posameznikovo delovanje, zadovoljstvo in uspešnost na drugih življenjskih področjih. Status zaposlenosti ali brezposelnosti, narava dela in zadovoljstvo z delom ter zaposlitvijo pomembno sooblikujejo posameznikovo identiteto, zdravje, materialni položaj, določajo mrežo ljudi, s katerimi se posameznik druží, znanja, spretnosti in kompetence, ki jih pridobiva, življenjski slog, socialni ugled, osebne odločitve (npr. kupiti stanovanje, načrtovati družino) ter splošno življenjsko zadovoljstvo. Pridobivanje ekonomske neodvisnosti je pomemben označevalec odraslosti, tako z vidika posameznika, ki se poskuša finančno osamosvojiti od izvorne družine, kot vidika družbe, ki pričakuje vračilo vloženih sredstev v posameznika v obliki plačevanja davkov in prispevka k razvoju družbe. Pogosto mladi ljudje ocenjujejo cilje, povezane z delom, kot bolj pomembne



kot ostale življenjske cilje (npr. imeti partnerja, družino) (Kloep, Hendry, Taylor in Stuart-Hamilton, 2016). Na drugi strani je vstop mladih na trg delovne sile v družbi storitev in informacijske tehnologije negotov, varnost zaposlitve pa redka dobrina. Omenjena negotovost in nestabilnost prizadene tako mlade, ki vstopajo na trg dela že v najstniških letih (navadno po končani srednji šoli) kot tudi mlade z diplomami različnih stopenj terciarnega izobraževanja. Četudi ima večina študentov izkušnje z delom že v času študija, je to še vedno (za mnoge) le postranska dejavnost ob študiju. Vstop na trg dela in iskanje zaposlitve pa za mlade pomeni priložnost, da se dokončno finančno osamosvojijo od staršev, pričrejo ustvarjati lasten dom in prevzamejo skrb za družino. Vendar je za mnoge mlade iskanje zaposlitve razočaranje, saj je ponudba delovnih mest manjša od povpraševanja, delodajalci zahtevajo delovne izkušnje in tudi dodatne delovne kompetence in znanja, ki jih študenti niso pridobili v času študija (npr. odlično znanje več tujih jezikov, računalniška znanja, vodstvene spretnosti, spretnosti načrtovanja in organizacije delovnega procesa). Pogosto morajo mladi sprejeti delo, ki ni povezano z njihovimi pričakovanji o tem, kakšno delo želijo opravljati, ali delo, za katero zadostuje nižja izobrazba, kot jo imajo. Mladi se v sodobnem svetu srečujejo tudi z globalno tekmo za delovna mesta, saj so razpisi za delovna mesta mednarodni in se pojavljajo na svetovnem spletu, pogosto pa se razpisujejo tudi posamezne naloge in delovni projekti, ki pomenijo le zaposlitev za določen čas ali pogodbeno delo.

Oglejmo si nekaj podatkov o razmerah na trgu dela za mlade v Sloveniji, kot jih spremlja in analizira Statistični urad Republike Slovenije (SURS). V drugem četrtletju 2016 je bila stopnja delovne aktivnosti mladih v Sloveniji, starih 25 do 34 let, 79,4 % (SURS, 2017b). Med njimi so mladi, ki opravljajo delo v delovnem razmerju, so zaposleni prek študentskega servisa ali so samozaposleni. V omenjenem starostnem obdobju je bila stopnja brezposelnosti mladih 10,07 %. Med delovno aktivnimi mladimi v Sloveniji, ki imajo končano terciarno stopnjo izobraževanja, jih je 63 % menilo, da dosežena izobrazba zelo ustreza njihovi trenutni zaposlitvi, 18 % jih je menilo, da dosežena izobrazba delno ustreza, 19 % pa, da njihova izobrazba le malo ali ne ustreza delu, ki ga opravljajo (SURS, 2017b). Mladi torej opravljajo tudi dela, za katera se formalno ne zahteva terciarna stopnja izobrazbe. To pomeni, da se morajo mladi v tem obdobju pripraviti na to, da bodo prisiljeni sprejemati službe, ki zahtevajo nižjo kvalifikacijo, kot jo imajo, in nižje plačano delo. Pojavi se lahko manj zadovoljstva z delom, več menjave služb ter izguba spretnosti in znanj, ki so jih pridobili s svojo izobrazbo.

Tudi v raziskavi Arnetta in sodelavcev (Clark Poll 2015, 2017) je četrtnina mladih, ki so že zaposleni, izjavilo, da njihovo delo ni povezano s šolo, ki so jo opravili.

Mladi so poročali, da jim je njihova izobrazba bolj pomagala pri razvoju „mehkih veščin“, kot so pisati jasno in prepričljivo, delati neodvisno, reševati delovne probleme brez pomoči, brati in razumeti kompleksne informacije, manj pa jim je izobrazba pomagala pri razvoju specifičnih veščin, povezanih s poklicem. Najmanj jih je šola opremila z veščinami, kako najti službo na svojem področju in kako uravnavati svojo karierno pot.

Zanimivi so izsledki globalne raziskave kadrovske družbe ManpowerGroup (Millennial Careers: 2020 Vision, 2016), ki je bila izvedena v 25 državah med 19.000 že zaposlenimi posamezniki, rojenimi med letoma 1982 in 1996 oz. v času raziskave starimi med 20 in 34 let (t. i. predstavniki generacije Y ali milenijci). Med starostnimi skupinami delovno aktivnih ljudi bo ta skupina v letu 2020 predstavljala 35 % vseh zaposlenih. Udeležence v raziskavi so avtorji spraševali, kaj si v svoji karieri želijo trenutno in kaj v prihodnosti, kako ocenjujejo zaupanje v svoje delovne kompetence, pričakovanja glede dolžine delovne dobe in starosti upokojitve, pomenu in pomembnosti varnosti zaposlitve, o njihovem stališču do kariernih prekinitev in o delovnih pogojih, ki bi posameznika motivirali, da bi vztrajal pri istem delodajalcu. Rezultati kažejo, da so mladi precej optimistični glede svoje zaposlitve. Dve tretjini jih meni, da bi v primeru jutrišnje izgube glavnega vira svojih prihodkov pridobili enakovredno ali celo boljše službo v naslednjih treh mesecih. Prav tako je večina udeležencev raziskave optimistična glede svoje prihodnosti in uspešnosti svoje kariere. Udeleženci tudi menijo, da bodo delali večji del svoje življenjske dobe, več kot polovica jih meni, da bo njihova starost ob upokojitvi več kot 65 let, 12 % pa jih je odgovorilo, da bodo delali do konca svojega življenja. Mladi na prehodu v odraslost se v splošnem zavedajo, da bodo delali dlje kot generacija njihovih staršev. Pokazalo se je tudi, da je milenijska generacija precej delovna generacija; tri četrtine udeležencev je poročalo, da delajo več kot 40 ur na teden, četrtnina pa več kot 50 ur na teden. Četrtnina jih tudi poroča, da opravljajo dve ali več služb. Ker se mladi zavedajo, da bodo morali delati dlje in več kot prejšnje generacije, predvidevajo na karierni poti tudi postanke. Takšnih udeležencev je bilo 84 %, pri tem so ženske pogosteje omenjale postanek zaradi skrbi za druge (otroci, starši, partner, omenjale so tudi prostovoljstvo), medtem ko so moški pogosteje omenjali postanek zaradi skrbi zase (počitnice, potovanja, uresničevanje življenjskih sanj, ukvarjanje s hobijem). Varnost službe za daljše obdobje je za mlade še vedno pomembna, prav tako zaslužek, delo v prijetnem delovnem okolju, možnost postanka na karierni poti, fleksibilni delovni čas in možnost razvoja novih kompetenc. Varnost službe predstavniki te generacije ne razumejo toliko v smislu službe za nedoločen čas, ampak razmišljajo bolj v smeri varnosti kariere. Ta je lahko zagotovljena, če ima posameznik delovne kompetence, ki lahko zadovoljijo zahteve trga dela v širšem

smislu. Mladi se torej zavedajo, da je v sodobnem svetu dela, ki v manjši meri zagotavlja stabilnost delovnega mesta, pomembno, da ima posameznik širok nabor različnih kompetenc in je tako bolj prilagojen trgu dela in hitreje najde novo zaposlitev. Čeprav je tri četrtine mladih v vzorcu poročala, da imajo službo za polni delovni čas, jih je polovica omenjala, da so pripravljene tudi na manj tradicionalne oblike zaposlitve v prihodnosti (pogodbeno delo, samozaposlitev, služba s krajšim delovnim časom, kombiniranje različnih zaposlitev). Le malo mladih med kariernimi prioritetami omenja vodenje drugih kot pomembno spodbudo na delovnem mestu, bolj kot razvoj vodstvenih kompetenc jim je pomembno, da razvijajo ožje profesionalne kompetence, IKT kompetence in kompetence v medosebnih odnosih. Mladi torej na zelo visoko mesto postavljajo vseživljenjsko učenje, učljivost in kontinuiran razvoj profesionalnih kompetenc. Po njihovem mnenju jim kontinuirano učenje zagotavlja večjo fleksibilnost in zaposljivost na trgu dela, prav tako pa so pripravljene v usposabljanje po pridobljeni sekundarni ali terciarni izobrazbi vložiti čas in denar.

## 5.8 Zaključek

V poglavju je predstavljen študij kot pomemben življenjski kontekst mladih na prehodu v odraslost, razlogi, zaradi katerih se mladi odločajo za študij, njihova motivacija za študij, pričakovanja glede kakovostnega pedagoškega dela visokošolskih učiteljev in medosebnega odnosa, ki naj bi ga učitelji vzpostavljali s študenti, ter karierni cilji mladih. Izpostavljena je paradigma učenja in poučevanja, na študenta osredotočeno učenje in poučevanje, ki v ospredje postavlja individualne potrebe študentov, dejavno učenje in prevzemanje osebne odgovornosti za učenje. Ugotavljamo, da se pričakovanja študentov glede kariere nanašajo tako na notranje (kot so npr. možnost profesionalnega in osebnega razvoja, zanimivo in izzivalno delo) kot zunanje (npr. dobra plača, socialni ugled in priznanje) karierni cilje. Prav tako rezultati raziskav o naravi študijske motivacije slovenskih študentov ter značilnosti njihovih kariernih ciljev in kariernega optimizma kažejo, da so pri študentih prisotni tako notranji kot zunanji razlogi za študij. Med notranjimi je visoko izražena želja po védenju, med zunanjimi pa boljša priprava na karierno pot (identificirano uravnavanje) ter študij kot sredstvo za pridobivanje dobro plačane in ugledne službe (zunanje uravnavanje). Med kariernimi cilji prevladujejo notranji, vendar so tudi zunanji karierni cilji precej visoko izraženi, zlasti študenti pripisujejo pomembnost finančni uspešnosti, pa tudi priznavanju njihove karierni uspešnosti s strani drugih. Za slovenske študente so značilne nekoliko nadpovprečne ravni kariernega optimizma, mlajši študenti so karierno bolj optimistični kot starejši študenti, karierni optimizem pa se povezuje predvsem z notranjimi kariernimi cilji. Čeprav so

pričakovanja glede dela visoka, se mladi v splošnem zavedajo negotovosti zaposlitve v prihodnosti in so pripravljeni na različne oblike dela in zaposlitve. Prav tako se zavedajo, da jih študij ne opremi z vsemi profesionalnimi kompetencami in so pripravljeni na proces vseživljenjskega učenja, kar je gotovo dobra popotnica za njihov nadaljnji karierni razvoj.

## Literatura

- Alivernini, F. in Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Arnet, J. J. in Schwab, J. (2012). *The Clark University Poll of Emerging Adults. Thriving, struggling and hopeful*. Dostopno na naslovu: <http://www2.clarku.edu/clark-poll-emerging-adults/pdfs/clark-university-poll-emerging-adults-findings.pdf> (citirano 7. maj 2017)
- Astin, A. W., Oseguera, L., Sax, L. J. in Korn, W.S. (2002). *The American freshman: Thirty-five year trends*. Los Angeles: Higher Education Research Institute.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bardorfer, A. (2016). *Medosebni stik v visokošolskem izobraževanju: vloga pri dejavni udeležbi, motivaciji za študij in znanju študentov* (neobjavljeno doktorsko delo). Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Koper.
- Bardorfer, A. in Istenič Starčič, A. (2015). Prehod v odraslost kot dejavnik ravnanja in odločanja pri učenju. V: T. Grušovnik (ur.), *Obzorja učenja: vzgojno-izobraževalne perspektive* (str. 163–178). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Boštjančič, E. in Bajec, B. (2011). Karierno odločanje in predstave študentov o bodočem delovnem mestu. V: M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (ur.), *Študenti na prehodu v odraslost* (str. 153–185). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Boštjančič, E. in Vidmar, M. (2010). *Karierna pričakovanja študentov psihologije*. Predavanje na VI. Kongresu psihologov Slovenije, Rogaška Slatina.

- Bucharest Communiqué (2012). *Making the most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Bukarešta: EHEA Ministerial Conference.
- Clark Poll 2015 (2017). *Clark University Poll of Emerging Adults. Work, education and identity*. Dostopno na naslovu: <http://www2.clarku.edu/clark-poll-emerging-adults/pdfs/2015-clark-poll-report.pdf> (citirano 7. maj 2017)
- Collins, J. W. in O'Brien, N. P. (2003). *Greenwood dictionary of education*. Westport, CT: Greenwood.
- Čelebič, T. (2014). *Terciarno izobraževanje v Sloveniji - vključenost, učinkovitost, kakovost, financiranje in zaposljivost*. Ljubljana: Urad RS za makroekonomske analize in razvoj.
- Černoša, S. (2011). *Pogled na izobraževanje 2011. Kazalniki OECD*. Ljubljana: MŠŠ, Urad za razvoj šolstva.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. V: E. L. Deci in R. M. Ryan (ur.), *Handbook of self-determination research* (str. 3–33). Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. in Ryan, M. R. (2008). Self determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Elliot, A. J. in Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- European Commission (2015). *Education and training monitor 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Employers' perception of graduate employability. Eurobarometer. (2010). Bruselj: Evropska komisija. Dostopno na naslovu: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl\\_304\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_304_en.pdf) (citirano 1. junij, 2017)
- European area of skills and qualifications (2014). Bruselj: Evropska unija. Dostopno na naslovu: [http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\\_417\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_417_en.pdf) (citirano 1. junij, 2017).
- European Students' Union (2009-2010). *Time for student-centred learning*. Dostopno na naslovu: <https://www.esu-online.org/?project=time-student-centred-learning> (citirano 8. junij 2017)

- Eurostat (2017). *Educational attainment statistics*. Dostopno na naslovu: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Educational\\_attainment\\_statistics](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Educational_attainment_statistics) (citirano 20. junij 2017)
- Evropska komisija (2016). *Pregled izobraževanja in usposabljanja 2016. Slovenija*. Luxembourg: Urad za publikacije Evropske unije.
- Faranda, W. T. in Clarke I. (2004). Student observations of outstanding teaching: Implications for marketing educators. *Journal of Marketing Education*, 26(3), 271–281.
- Henderson-King, D. in Smith, M. N. (2006). Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*, 9, 195–221.
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A. in Godshalk, V. M. (2000). *Career management*. Orlando, FL: Harcourt College Publishers.
- Gould, S. (1979). Characteristics of career planners in upwardly mobile occupations. *Academy of Management Journal*, 22, 539–550.
- Guay, F., Morin, A. J. S., Litalien, D., Valois, P. in Vallerand, R. J. (2015). Application of exploratory structural equation modeling to evaluate the Academic Motivation Scale. *The Journal of Experimental Education*, 83, 51–82.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 798–811.
- Jang, H., Reeve, J. in Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive instructional strategy to increase conceptual learning: Teaching in students' prefer way. *Journal of Experimental Education*, 84(4), 686–701.
- Jenko, M. (2007). *Karierni poteki: kako mladi načrtujejo kariero* (neobjavljena diplomska naloga). Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Kloep, M., Hendry, L. B., Taylor, R. in Stuart-Hamilton, I. (2016). *Development from adolescence to early adulthood*. New York: Psychology Press.
- Kneipp, L. B., Kelly, K. E., Biscoe, J. D. in Richard, B. (2010). The impact of instructor's personality characteristics on quality of instruction. *College Student Journal*, 44, 901–905.

- Kobal Grum, D., Kolenc, J. in Seničar, M. (2013). Povezanost med motivacijo za izobraževanje, tekmovalnostjo in različnimi področji samopodobe pri študentih. V: M. Puklek Levpušček in K. Šterman Ivančič (ur.), *Motivacijski dejavniki v izobraževanju mladine in odraslih* (str. 115–151) (Digitalna knjižnica, Documenta, 5). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Lavrič, M., Flere, S., Tavčar Krajnc, M., Klanjšek, R., Musil, B., Naterer, A., ... Divjak, M. (2011). *Mladina 2010: družbeni profil mladih v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino; Maribor: Aristej.
- Lovšin, M. (2015). Teoretska ozadja karierne orientacije za učence in dijake. V: U. Štremfel in M. Lovšin (ur.), *Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi* (str. 24–35). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Wiley.
- Millennial Careers: 2020 Vision (2016). Dostopno na naslovu: [http://www.manpowergroup.com/wps/wcm/connect/660ebf65-144c-489e-975c-9f838294c237/MillennialsPaper1\\_2020Vision\\_lo.pdf?MOD=AJPERES](http://www.manpowergroup.com/wps/wcm/connect/660ebf65-144c-489e-975c-9f838294c237/MillennialsPaper1_2020Vision_lo.pdf?MOD=AJPERES) (citirano 18. april 2017)
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Puklek Levpušček, M. in Podlessek, A. (2017). Veljavnost in zanesljivost Lestvice akademske motivacije na vzorcu slovenskih študentov. *Psihološka obzorja*, 26, 10–20.
- Puklek Levpušček, M., Rauch, V. in Komidar, L. (2017). Individuation in relation to parents as a predictor of career goals and career optimism in emerging adults. *Scandinavian Journal of Psychology*. Doi: 10.1111/sjop.12421.
- Rotter, J. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X. in Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 3–24.

- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 50(1), 68–78.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Schank, R. in Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Oxford, England: Erlbaum.
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L., Holtom, B. C. in Pierotti, A. J. (2013). Even the best laid plans sometimes go askew: Career self-management processes, career shocks, and the decision to pursue graduate education. *Journal of Applied Psychology*, 98(1), 169–182.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology. Theory and practice*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Slunt, K. M. in Giancarlo, L. C. (2004). Student-centered learning: A comparison of two different methods of instruction. *Journal of Chemical Education*, 81(7), 985–988.
- Sullivan, S. E., Martin, D. F., Carden, W. A. in Mainiero, L. A. (2003). The road less traveled: How to manage the recycling career stage. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 10, 34–42.
- SURS (2015). *Med mladimi, starimi 19–24 let, jih je v študijskem letu 2014/15 vključenih v terciarno izobraževanje 48 %*. Dostopno na naslovu: <http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/5590> (citirano 20. junij 2017)
- SURS (2017a). *Število študentov v Sloveniji padlo pod 80 000, a še vedno študira skoraj polovica mladih (19–24 let)*. Dostopno na naslovu: <http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/6665> (citirano 29. september 2017)
- SURS (2017b). *Delovne izkušnje med šolanjem pridobivala več kot polovica mladih*. Dostopno na naslovu : <http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/6565> (citirano 4. junij 2017)
- Štremfel, U. in Lovšin, M. (2015). Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladih v sodobnem družbenem, evropskem in nacionalnem kontekstu. V: U. Štremfel in M. Lovšin (ur.), *Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi* (str. 11–21). Ljubljana: Pedagoški inštitut.



- Trent, J. in Medsker, L. (1968). *Beyond high school: A psychological study of 10 000 high-school graduates*. San Francisco: Jossey-Bass.
- The European Students' Union (2015). *Overview on student-centred learning in higher education in Europe*. Dostopno na naslovu: [https://media.ehea.info/file/Student\\_centred\\_learning/63/2/Overview-on-Student-Centred-Learning-in-Higher-Education-in-Europe\\_679632.pdf](https://media.ehea.info/file/Student_centred_learning/63/2/Overview-on-Student-Centred-Learning-in-Higher-Education-in-Europe_679632.pdf). (citirano 16.junij 2017)
- Teven, J. J. (2007). Teacher temperament: Correlates with teacher caring, burnout and organizational outcomes. *Communication Education*, 56(3), 382–400.
- Tickle-Degnen, L. in Rosenthal, R. (1990). The nature of rapport and its nonverbal correlates. *Psychological Inquiry*, 1, 285–293.
- Todorovski, B., Nordal, E. in Isoski, T. (2015). *Overview on student-centred learning in higher education in Europe. Research study*. Brussels: European Students' Union.
- Trzniewski, K. H. in Donellan, M. B. (2010). Rethinking »Generation Me«. A study of cohort effects from 1976–2006. *Perspectives on Psychological Science*, 5(1), 58–75.
- Vallerand, R. J. in Bissonnette, R. (1992). On the predictive effect intrinsic, extrinsic, and amotivational styles on behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599–620.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. in Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 323–349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B. in Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. in Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31.

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. in Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 2, 483–501.
- Zupančič, M. (2011). Razvojno obdobje prehoda v odraslost – temeljne značilnosti. V: M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (ur.), *Študenti na prehodu v odraslost* (str. 9–37). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centred teaching. Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1–14.

## 6 **Upravljanje z denarjem in življenjsko zadovoljstvo na prehodu v odraslost**

*Maja Zupančič, Ulrike Sirsch in Mojca Poredoš*

### 6.1 **Izhodišča za psihološko preučevanje s financami povezanega vedenja na prehodu v odraslost**

Pridobivanje znanja, učenje spretnosti in oblikovanje stališč na področju upravljanja z osebnimi finančnimi zadevami predstavlja pomemben del prehoda v odraslost, ko se posamezniki postopno finančno osamosvajajo od svojih staršev. Ugotovitve raziskav namreč kažejo, da mladi na prehodu v odraslost (pa tudi njihovi starši ali drugi odrasli) v svojem pojmovanju odrasle osebe kot eno izmed najpomembnejših značilnosti navajajo finančno neodvisnost (npr. Arnett, 2001; Mayseless in Scharf, 2003; Nelson, Padilla-Walker, Carroll, Madsen, Barry in Badger, 2007; Puklek Levpušček in Zupančič, 2010; Sirsch, Dreher, Mayr in Willinger, 2009). Pri spoprijemanju z razvojno nalogo finančnega osamosvajanja od prvotne družine (staršev) ima finančna pismenost (poznavanje in razumevanje finančnih zadev, pojmov ter tveganj, spoprijemanje s finančnimi tveganji in priložnostmi, raba tega znanja in spretnosti pri informiranem finančnem odločanju) ter njeno udejanjenje v obliki učinkovitega ravnanja s financami (OECD, 2017) pomembno vlogo v pridobivanju temeljnih spretnosti za neodvisno življenje, ko mladi postopno prevzemajo odgovornosti odraslih. Z nadaljnjim razvojem digitalne tehnologije bo raba spretnosti in kompetenc na področju finančnih zadev postala še bolj pomembna, zlasti v deželah, ki omogočajo rabo finančnih storitev že osebam v zgodnjem mladostništvu.

V sodobnih (post)modernih družbah lahko mladostniki opravljajo osnovne (osebne) finančne dejavnosti in so uporabniki potrošniških storitev, tj. imajo npr. bančni račun (v Sloveniji je tako poročalo 90 % petnajstletnikov; OECD, 2014) in dostop do plačevanja preko spleta. Rezultati raziskave PISA 2015 kažejo, da ima v povprečju med desetimi sodelujočimi državami (Avstralija, Belgija, province v Kanadi, Čile, Italija, Nizozemska, Poljska, Slovaška, Španija, ZDA) približno 60 % petnajstletnikov bančni račun in/ali debetno (plačilno) kartico ali/in zaslužijo denar z opravljanjem določenega dela (OECD, 2017). Pri tem se pojavljajo vprašanja, ali imajo mladostniki potrebno znanje in učinkovite spretnosti o finančnih zadevah, ali so ustrezno pripravljene za delovanje v novih in stalno spreminjajočih se finančnih okoljih ter preko katerih socializacijskih

posrednikov pridobivajo ustrezno znanje o finančnih zadevah in se učijo primernih finančnih spretnosti.

Obsežna mednarodna raziskava PISA 2012 je bila prva raziskava o finančni pismenosti, v kateri so sodelovali petnajstletni mladostniki. Ocenjevanje te vrste pismenosti je bilo opravljeno v 18 državah, med njimi v 13 OECD državah. Dosežki slovenskih mladostnikov so bili v primerjavi z globalnim povprečjem držav OECD podpovprečni (OECD, 2014) in nižji od pričakovanih dosežkov petnajstletnikov s podobnimi rezultati pri matematični in bralni pismenosti iz vseh sodelujočih držav (OECD, 2014). Ugotovitve v PISA 2015 (slovenski mladostniki niso sodelovali) pa kažejo, da večina petnajstletnikov (med 50 % do 75 %) v devetih deželah ne dosega osnovne ravni finančnih spretnosti in kompetenc. Celo v državah, v katerih so dosežki mladostnikov v povprečju OECD držav ali so nadpovprečni – vključno z avstralskimi, italijanskimi, nizozemskimi, poljskimi in ameriškimi (ZDA) – so dosežki vsaj petine mladostnikov na področju temeljne ravni finančne pismenosti podpovprečni (v Sloveniji je bilo leta 2012 takih 18 %; OECD, 2014). To pomeni, da posamezniki ne morejo oceniti niti vrednosti enostavnega proračuna ter ne znajo smiselno/preudarno oceniti odnosa med stroški nakupa določenega izdelka ali storitve in posameznikovo koristjo pri tem nakupu (OECD, 2017).

Dalje se morajo v nekaterih državah mladostniki, ki bi se (glede na učne dosežke in aspiracije) lahko izobraževali na terciarni ravni, soočati in spoprijemati s finančnimi odločitvami glede nadaljevanja izobraževanja. Če želijo nadaljevati svoje izobraževanje, morajo ugotoviti, kako bi si lahko plačali študij. V izobraževalnih sistemih s plačljivim terciarnim izobraževanjem in visokimi stroški študija namreč veliko študentov zaključijo študij z velikimi dolgovi. V Avstraliji je imelo npr. v študijskem letu 2012/2013 približno 80 % študentov 1., 2. in doktorske stopnje univerzitetnega izobraževanja študijsko posojilo, v ZDA jih je imelo tako posojilo 62 % na 1. stopnji univerzitetnega izobraževanja in 67 % na 2. stopnji, na Nizozemskem so imeli v povprečju približno 18.000 ameriških dolarjev dolga, v Kanadi pa približno 12.000 dolarjev (OECD, 2017, str. 41).

## 6.2 Finančna socializacija in finančno vedenje mladih

S. M. Danes (1994) je opredelila finančno socializacijo kot proces, v katerem posamezniki usvajajo znanje (pridobivajo informacije, razvijajo razumevanje), standarde in norme ter razvijajo stališča, vrednote in vzorce vedenja, ki prispevajo k njihovim (osebnim) finančnim praksam (npr. ravnanju z denarjem) in blagostanju. Velik del socializacije v družbah zahodnega tipa poteka v družinskem

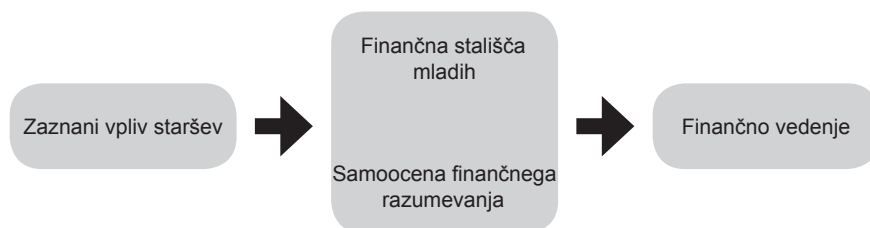
mikro-okolju. Pri tem so starši pomembni posredniki finančne socializacije, saj svoje otroke preko neposrednih interakcij (npr. posredovanje informacij, pojašnjavanje, vpletanje otrok v različne »finančne dejavnosti«, kot so plačevanje, načrtovanje nakupa, ravnanje z žepnino) ali vzorov (modelov) ravnanja s financami učijo spretnosti pri upravljanju z (osebnim) denarjem, sooblikujejo njihove finančne navade in vrednote. Mladostniki, ki se s starši pogovarjajo o denarju in varčevanju, v povprečju npr. dosegajo višje ravni finančne pismenosti, kot tisti, ki se s starši o denarju ne pogovarjajo (OECD, 2017). Tudi študentke, stare od 19 do 24 let, ki so v okviru družine odprto razpravljale o finančnih zadevah, so menile, da so se hitreje naučile reševati osebne finančne težave (Solheim, Zuiker in Levchenko, 2011).

Podobno je pregled 100 študij v zadnjih štirih desetletjih (Gudmunson in Danes, 2011) pokazal, da je finančna socializacija v družini močnejši dejavnik finančnega vedenja mladih na prehodu v odraslost kot formalno izobraževanje in da tudi pozitiven odnos posameznikov s starši prispeva k primernemu finančnemu vedenju. S. Shim, B. L. Barber, Card, Xiao in J. Serido (2010) so predstavili hierarhični model, s katerim so na podlagi empiričnih podatkov v ZDA pojasnjevali samozaznano finančno vedenje študentov prvih letnikov in dejavnike tega vedenja. Po tem modelu finančna socializacija oz. učenje o finančnih zadevah v mladostništvu (kot so o tem poročali študenti) prispeva k samooceni finančnega razumevanja in stališčem brucev<sup>1</sup>, ta pa dalje napovedujejo njihovo pozitivno finančno vedenje. Izkazalo se je tudi, da finančno vedenje staršev (kot ga zaznavajo bruci) pojasni večji delež finančnega vedenja študentov v primerjavi z njihovimi predhodnimi izkušnjami z delom in finančnim izobraževanjem v šoli. Tako delovne izkušnje kot tudi formalno finančno izobraževanje pa prispevajo k samozaznanemu (subjektivnemu) razumevanju finančnih zadev pri brucih (Shim idr.).

Pomembno vlogo finančne socializacije s strani staršev, kot so jo ocenili študenti, sta podprla tudi Jorgensen in J. Savla (2010) pri dveh skupinah študentov v ZDA (starih od 18 do 22 let in od 23 do 29 let), saj so ugodnejše ocene finančne socializacije napovedovale višjo raven njihovega subjektivnega razumevanja (osebnih) finančnih zadev in pozitivna finančna stališča do učinkovitega ravnanja s financami. Finančna stališča (in razumevanje finančnih zadev, Shim idr., 2010) so se po eni strani neposredno povezovala s finančnim vedenjem študentov, posredovala pa so tudi zaznani vpliv finančne socializacije v družini na finančno vedenje. Posredni prispevek finančne socializacije s strani staršev k finančnemu vedenju študentov povzema slika 6.1.

---

1 V nadaljevanju uporabljamo izraza študent/bruc za oba spola.



Slika 6.1: Poenostavljeni model dejavnikov finančnega vedenja mladih na prehodu v odraslost.

V okviru širšega raziskovalnega projekta, ki ga usklajuje M. Friedlmeier, smo v Sloveniji in Avstriji želele preveriti opisani model finančnega vedenja brucev, pa tudi obsežnejši model, ki bi pojasnil zadovoljstvo brucev pri njihovem ravnanju z osebnimi financami.

### 6.3 Primerjava študentov prvih letnikov univerzitetnega študija v Sloveniji in Avstriji

Pred opisom preliminarnih rezultatov o finančni socializaciji s strani staršev pri brucih, subjektivnem razumevanju finančnih zadev pri brucih, njihovih finančnih stališčih, samozaznanem finančnem vedenju, zadovoljstvu pri upravljanju z osebnimi financami in zadovoljstvom z življenjem nasploh v Sloveniji in Avstriji kratko prikazujemo nekatere statistične podatke o populaciji brucev v obeh deželah (preglednica 6.1).

Preglednica 6.1: Podatki o brucih ob začetku terciarnega študija v Avstriji in Sloveniji.

	Avstrija	Slovenija
Število vpisanih v terciarno izobraževanje	53 075 (2014/2015) <sup>1</sup>	25 712 (2016/2017) <sup>2</sup>
Spol	56 % žensk	57,51 % žensk
Povprečna starost ob prvem vpisu	21,9 let	19,7 let

Opomba. <sup>1</sup> Studierenden-Sozialerhebung 2015 (IHS, 2016); <sup>2</sup>SURS <http://www.stat.si/statweb>.

V obeh deželah je redni študij na javnih univerzah brezplačen, vpisuje pa se nekoliko višji odstotek žensk kot moških. V primerjavi z bruci v Sloveniji so vpisani v Avstriji nekoliko starejši (povprečna starost je odvisna od vrste izobraževalne ustanove, na katero se Avstrijci vpišejo – za fakultete je npr. 20,7 let), delno zaradi večjega deleža moških, ki začnejo s študijem po obveznem služenju vojaškega roka ali civilne službe. Glavni razlog za kasnejši vpis pa je velik delež mladih v Avstriji, ki pred začetkom študija dela (82 % jih dela vsaj eno leto, minimalno 20 ur na teden;

polovica teh po zaključku poklicne šole z maturo, ki jim omogoča opravljanje poklicnega dela in tudi vpis na univerzo). Tako je 69 % brucev na fakultetah mlajših od 21 let, 24 % je starih od 21 do 25 let, 7 % pa starejših od 25 let (IHS, 2016).

Zaradi različnih sistemov izobraževanja v Avstriji in Sloveniji podatkov v nadaljevanju ne moremo neposredno primerjati, prikazati želimo le okvirno sliko v vsaki izmed obravnavanih dežel. Starši brucev v Avstriji imajo v povprečju višjo izobrazbo (22 % visokošolsko diplomu) kot celotna populacija; 28 % brucev ima vsaj enega starša s končano univerzitetno izobrazbo (11 % oba starša, 17 % enega), 33 % oba starša s srednješolsko izobrazbo z maturo, 39 % staršev nima opravljene mature (IHS, 2016). Starejši podatki (kot IHS za Avstrijo) v Sloveniji kažejo, da je imelo v populaciji študentov končano terciarno izobrazbo 38 % mam in 34 % očetov, 13 % mam in 10 % očetov pa je pridobilo zgolj osnovnošolsko izobrazbo (Eurostudent, 2010).

Tudi podatkov o načinu bivanja ne moremo neposredno primerjati, saj so avstrijski podatki za bruce populacijski, slovenski pa izhajajo iz podatkov razmeroma reprezentativnega vzorca mladostnikov in mladih na prehodu v odraslost. Slovenski podatki so nekaj let starejši in ne razlikujejo med študenti, ki bivajo v kraju študija, in tistimi, ki v študijskih dneh živijo v najetem stanovanju s sostanovalci ali v študentskem domu. V Avstriji živi pri starših ali drugih sorodnikih 33 % brucev, 27 % v samostojnem gospodinjstvu (s partnerjem ali brez), 23 % v najetih stanovanjih, ki si jih delijo z drugimi, in 17 % v študentskih domovih (IHS, 2016), medtem ko v Sloveniji 84 % mladih med 16. in 27. letom živi s starši (stalno prebivališče imajo pri starših, nekateri vse dni živijo doma, drugi se s kraja študija vračajo domov od koncu tedna in v obdobjih, ko nimajo študijskih obveznosti na fakulteti), 16 % pa v samostojnem gospodinjstvu (s partnerjem ali brez) (CEPYUS in FES, 2014). Avstrijski bruci delno zaradi razlik v BDP<sup>2</sup> med obravnavanima državama, tj. približno 40.000 evrov v Avstriji in približno 19.600 evrov v Sloveniji (Eurostat, 2017), v povprečju razpolagajo z več osebnega denarja na mesec (bruci približno 1000 evrov; IHS, 2016) kot slovenski mladi (med približno 300 in 450 evri; CEPYUS in FES, 2014; Eurostudent, 2010). Navedene zneske za individualno porabo je treba obravnavati relativno, saj tisti, ki ne živijo s starši vse dni študija, lahko porabijo del svojega osebnega denarja za stanovanjske stroške, prehrano ipd., tisti, ki živijo doma, pa morda prispevajo del v družinski proračun (verjetno so taki redki, vsaj v Sloveniji). Nimamo tudi podatka o tem, ali (in koliko) starši finančno pomagajo tistim, ki živijo v lastnem gospodinjstvu.

---

2 Bruto domači proizvod.

## 6.4 Struktura vzorca brucev in subjektivna ocena finančnega položaja njihove družine v Sloveniji ter Avstriji

V nadaljevanju predstavljamo nekatere ugotovitve, ki izhajajo iz podatkov 509 slovenskih študentov prvih letnikov univerzitetnega študija in njihovih staršev, ter rezultate slovenskih brucev (44,8 %) in bruck (55,2 %) primerjamo z rezultati njihovih vrstnikov v Avstriji (Zupančič, Sirsch in Poredoš, 2017), saj zbiranje podatkov pri starših v Avstriji še poteka. V raziskavi so sodelovali študenti različnih smeri študija na ljubljanski in mariborski univerzi ter njihovi starši in bruci različnih študijskih smeri univerze na Dunaju ( $N = 286$ ; 75,2 % žensk). Slednji so bili v povprečju nekoliko starejši (20,6 let) od slovenskih študentov (19,93 let). Nekoliko več jih je v obeh deželah odrasčalo v podeželskem okolju (41,7 % v Sloveniji in 45,5 % v Avstriji) kot v mestnem okolju (30,6 % v Sloveniji in 30,8 % v Avstriji), ostali pa so odrasčali v majhnih mestih. Med starši sodelujočih brucev ima zaključeno terciarno izobrazbo (približno primerljivo z današnjo 1. ali 2. stopnjo po bolonjskem sistemu ali znanstven magisterij/doktorat) 32,5 % mam in 23 % očetov v Sloveniji, v Avstriji pa 24,3 % mam in 29,7 % očetov.

Študenti v obeh deželah so subjektivno ocenili finančni položaj svoje družine v primerjavi z drugimi družinami v državi kot povprečen, tj. malenkostno nad sredino ocenjevalne lestvice (avstrijski nekoliko ugodneje kot slovenski). Medtem ko so Avstrijci v povprečju menili, da se je finančni položaj njihove družine malenkostno izboljšal v zadnjih letih, so Slovenci navedli, da se je ta položaj malenkostno poslabšal (razlike med ocenami sprememb v obeh deželah so majhne, vendar statistično pomembne). Večina brucev meni (77,4 % v Sloveniji in 77,6 % v Avstriji), da so starši dolžni finančno podpirati svoje otroke, dokler slednji študirajo. Pri tem 97 % sodelujočih v Sloveniji in 90,2 % sodelujočih v Avstriji navaja, da starši s finančnega vidika zadovoljujejo vse njihove potrebe in da finančne zadeve ne vplivajo na njihov odnos z mamo ali očetom (Zupančič idr., 2017).

V Sloveniji smo med bruci in njihovimi starši primerjale (Zupančič idr., 2017) tudi zaznavo finančnega položaja družine v primerjavi z drugimi slovenskimi družinami in zaznalo spremembo v finančnem položaju družine glede na njen finančni položaj v zadnjih nekaj letih. Študenti so ocenili ta položaj malenkostno (vendar statistično značilno) ugodneje in zaznali manjše poslabšanje finančnega položaja družine kot njihovi starši. Sočasno pa sta bili subjektivni oceni študentov in staršev visoko skladni. Starši, katerih otroci so poročali o ugodnejšem finančnem položaju njihove družine in o manjšem poslabšanju ali celo izboljšanju tega položaja, so ju tudi sami ocenili ugodneje.



## 6.5 Samozaznana finančna socializacija: družina, formalno izobraževanje in delo

Kot smo že navedle, je finančna socializacija proces, v poteku katerega posamezniki pridobivajo in razvijajo znanje, prepričanja, vrednote, vedenje in norme, ki prispevajo k njihovemu ravnanju s financami, neodvisnemu delovanju na osebnem finančnem področju in blagostanju (Danes, 1994). Pri oblikovanju otrokovih in mladostnikovih t. i. finančnih spretnosti in stališč naj bi imeli starši kot posredniki socializacije najpomembnejšo vlogo, saj naj bi predstavljali svojim otrokom vzor vedenja na finančnem področju, podkrepljevali njihovo finančno vedenje, sooblikovali njihova stališča in prepričanja o osebnih financah, jim namerno posredovali ustrezne informacije in jih učili finančnih spretnosti (Gudmondson in Danes, 2011; Gutter, Garrison in Copur, 2010). Pomembne druge posrednike finančne socializacije naj bi predstavljali vrstniki, šola in kultura (Danes in Haberman, 2007; OECD, 2017; Shim idr., 2010), v Sloveniji pa je več kot četrtina gimnazijcev savinjske regije ( $N = 457$ ) navedla, da informacije o upravljanju z denarjem pridobivajo preko sodobnih informacijskih medijev in 56 %, da so se ravnanja z denarjem naučili od staršev (Jagodič in Dermol, 2016). V ZDA je S. Shim s sodelavci (2010) ugotovila, da študenti, ki ocenjujejo finančno vedenje svojih staršev pozitivno in so jih starši v obdobju mladostništva učili ravnanja s financami, starše bolj sprejemajo kot vzore finančnega vedenja, imajo bolj ugodne odnose s starši, pozitivna stališča do preudarnega upravljanja z denarjem in pogosteje ustrezno ravnanje z osebnimi financami. Določeno pozitivno vlogo v finančnem vedenju mladostnikov in mladih na prehodu v odraslost v ZDA imajo tudi njihove osebne izkušnje s plačanim delom, saj tisti, ki poleg šolanja/študija delajo, pogosteje varčujejo denar in dosega višjo raven finančne pismenosti (Erskine, Kier, Leung in Sproule, 2006). Vendar vsaj za petnajstletnike v veliki mednarodni raziskavi PISA 2012 raziskovalci ugotavljajo, da se izkušnje mladostnikov z delom ne povezujejo z njihovo ravno finančne pismenosti (OECD, 2014).

Na področju finančne socializacije v družini smo v naši raziskavi preučevale (Zupančič idr., 2017), kako pogosto so bruci v obdobju svojega mladostništva pri starših opazili, da jih ti neposredno poučujejo o finančnih zadevah (se pogovarjajo o družinskih financah, pomenu varčevanja, preudarnemu nakupovanju) in spremljajo njihovo porabo denarja ter v kolikšni meri bruci sprejemajo starše kot vzor pri upravljanju s financami. Študenti so se v povprečju bolj strinjali kot ne s tem (strinjanje torej ni bilo močno), da so jih mame in očeti neposredno poučevali o finančnih zadevah. Slovenski so se nekoliko bolj strinjali, da jih je oče neposredno poučeval kot avstrijski, bruci v obeh deželah pa so se nekoliko bolj (vendar statistično značilno) strinjali s

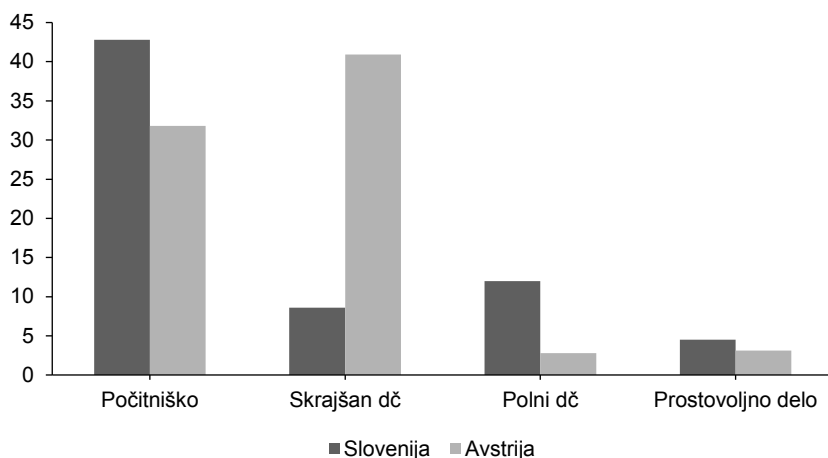
trditvijo, da jih je mama neposredno poučevala bolj kot oče. Prav tako so v povprečju navedli, da so starši pogosto spremljali njihovo porabo denarja, preden so se vpisali na fakulteto, v Sloveniji nekoliko pogosteje kot v Avstriji.

Otroci, mladostniki in mladi na prehodu v odraslost se upravljanja s financami učijo delno preko posnemanja vzorov. Rezultati naše raziskave kažejo, da bruci v Sloveniji in Avstriji starše nekoliko sprejemajo kot vzor pri upravljanju z osebnimi financami, v Sloveniji mame podobno kot očete, v Avstriji pa mame malenkostno (vendar značilno) bolj kot očete. Bruci, ki bolj sprejemajo mamo kot vzor, bolj sprejemajo tudi očeta. Pri tem je ujemanje med ravno sprejemanja mame in očeta kot vzora zmerno visoko. Med osebami, pri katerih bi dobili najboljši nasvet glede osebnih finančnih vprašanj, v povprečju bruci navajajo mame in očete (nekoliko se strinjajo s tem, da bi pri njih dobili najboljši nasvet), medtem ko drugih odraslih, ki jim zaupajo, zlasti pa prijateljev, ne pojmujejo kot najboljših »finančnih svetovalcev«. Pri avstrijskih brucih so U. Sirsch, K. Levec, C. Reiber in J. Siderits (2017) ugotovile, da tisti, ki ocenjujejo, da starši bolj spodbujajo njihovo avtonomnost, nadzorujejo njihovo vedenje, jih neposredno poučujejo o finančnih zadevah in pri katerih zaznavajo bolj pozitivno finančno vedenje (spremljanje mesečnih izdatkov, poraba denarja v okviru osebnega proračuna, mesečno varčevanje in varčevanje za doseganje dolgotrajnih ciljev), starše pogosteje sprejemajo kot vzor na področju finančnih zadev.

Ugotovitve, ki izhajajo iz pregledne analize velikega števila študij (Gudmondson in Danes, 2011), kažejo, da finančna socializacija v družini močneje prispeva k finančnemu vedenju mladih kot formalno finančno izobraževanje (npr. pouk v šoli, delavnice, krožki). V naši raziskavi tega nismo preverjale, saj so bruci v obeh deželah odgovarjali, da v šoli niso obiskovali pouka pri predmetih, povezanih s financami, izobraževanjem potrošnikov, ekonomijo ali poslovnimi zadevami. Morda so s temi vsebinami povezovali le imena učnih predmetov in so površno odgovarjali na to vprašanje. V slovenskih učnih načrtih so namreč že na ravni osnovnošolskega izobraževanja, učbenikih in delovnih zvezkih navedene/obravnavane vsebine, kot so oblike in funkcije denarja, plačevanje, varčevanje, prejemki in izdatki, sprotno spremljanje prejemkov in izdatkov, družinski proračun, finančna varnost ipd. (gospodinjstvo za učence 5. razreda; Hafner in Hafner Verbič, 2016) ter finance, lastništvo, podjetništvo, gospodarstvo (državljanska in domovinska kultura ter etika za učence 8. razreda; Justin, 2013). V Avstriji sta finančno opismenjevanje in ekonomija del učnih načrtov, in sicer geografije, vendar so te vsebine premalo poudarjene, učitelji pa se lahko sami odločajo, ali se jim bodo (in koliko) pri pouku posvetili (Greimel-Fuhrmann, 2012/13). Avtorica tudi navaja, da bi morali tem vsebinam v šolah nameniti več pozornosti oz. pouka in za poučevanje finančnih vsebin izobraževati

tudi učitelje. Podobno kot za pouk v šoli so sodelujoči bruci v naši raziskavi navedli za obiskovanje seminarjev, delavnic ali izvenšolskih programov, vezanih na upravljanje s financami. Razlog očitno ni v tem, da take dejavnosti ne bi obstajale, pač pa se jih niso udeležili; morda zato, ker jih finančne zadeve ne zanimajo, menijo, da tovrstnega znanja ne potrebujejo in še marsikaj drugega. V več deželah, med njimi tudi v Sloveniji in Avstriji (npr. Kočar in Trunk, 2016a, b), namreč obstajajo nacionalne strategije za finančno izobraževanje učencev/dijakov in študentov, ki naj bi prispevale k izboljšanju finančne pismenosti mladih (OECD, 2017).

C. Reiber (2017) je pri 141 avstrijskih študentih ugotovila, da študenti, ki opravljajo počitniško/priložnostno delo, v povprečju poročajo o nekoliko višji ravni preudarnega finančnega vedenja kot študenti, ki ne delajo, vendar so prvi v primerjavi s študenti, zaposlenimi za skrajšan delovni čas, bolj zadovoljni pri upravljanju z osebnimi financami. V avstrijsko-slovenski raziskavi (Zupančič idr., 2017) podobnih analiz še nismo opravile, zbrale pa smo podatke o obliki dela, ki ga bruci opravljajo (slika 6.2). Večina slovenskih brucev (71,1 %) in polovica avstrijskih (52,4 %) je v poročala, da so imeli kot srednješolci nekaj izkušenj s plačanim ali prostovoljnim delom, večina pa jih opravlja plačano ali prostovoljno delo, odkar študirajo. Med slovenskimi udeleženci jih 32 % ni še nikoli delalo, medtem ko je med avstrijskimi takih 21,3 %. Tisti študenti, ki so delali in/ali delajo, so v povprečju navedli, da delajo 1,48 let (slovenski bruci) in 2,81 let (avstrijski bruci, ki so v povprečju leto dni starejši).



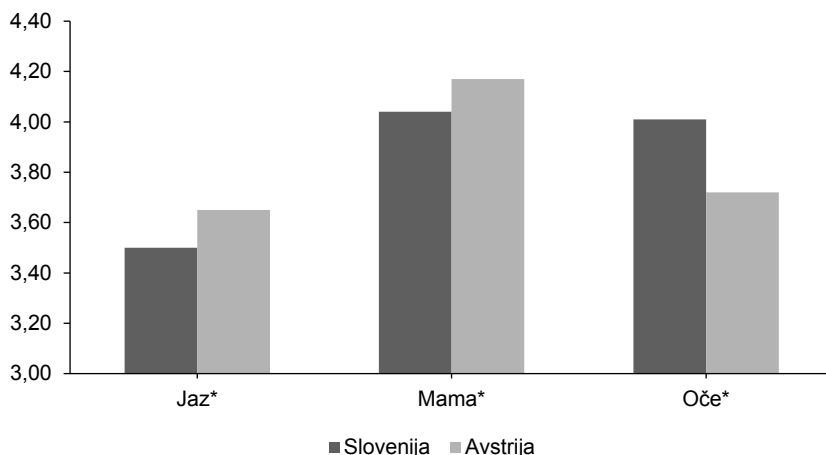
Slika 6.2: Primerjava odstotkov slovenskih in avstrijskih brucev, ki opravljajo počitniško/občasno delo, delo s skrajšanim delovnim časom, polnim delovnim časom in prostovoljno delo.

*Opomba.* Počitniško = počitniško/občasno delo, Skrajšani dč = skrajšani delovni čas; Polni dč = polni delovni čas; Prostovolj = prostovoljno delo.

Med tistimi bruci, ki delajo ali/in so delali, preden so začeli študirati, je v Sloveniji precej več takih, ki so opravljali počitniško/občasno delo, nekoliko več je tudi zaposlenih za polni delovni čas (izredni študenti), medtem ko bistveno višji delež avstrijskih brucev dela s skrajšanim delovnim časom, redki pa opravljajo prostovoljna dela. Eden izmed razlogov za razlike med državama glede občasnega (delo preko študentskega servisa) in dela s skrajšanim delovnim časom je razlika v sistemu obdavčevanja. Medtem ko so delodajalci in študenti v Sloveniji zainteresirani za občasno študentsko delo zaradi davčnih olajšav in drugih olajšav, v Avstriji glede obdavčevanja dela s skrajšanim delovnim časom in študentskega dela ni razlik.

## 6.6 Subjektivno finančno razumevanje, finančna stališča in vedenje, nadzor vedenja ter zadovoljstvo z upravljanjem osebnih finančnih zadev

V teoretskem modelu A. Sorgente in M. Lanz (2017) je finančno razumevanje oz. znanje (sicer nekoliko širši pojem kot razumevanje) ena izmed sestavin finančne pismenosti (poleg finančnih stališč in finančnega vedenja). Vključuje posameznikovo poznavanje in razumevanje finančnih zadev, ki ga lahko ocenjujemo preko objektivnih pokazateljev (npr. preizkusov razumevanja finančnih pojmov), in/ali subjektivnih pokazateljev. Subjektivno finančno razumevanje predstavlja posameznikovo samooceno njegovega razumevanja o upravljanju z osebnimi financami. V



Slika 6.3: Povprečne subjektivne ocene razumevanja upravljanja z denarjem pri brucih v Sloveniji in Avstriji (3 = srednje, 4 = dobro, 5 = zelo dobro).

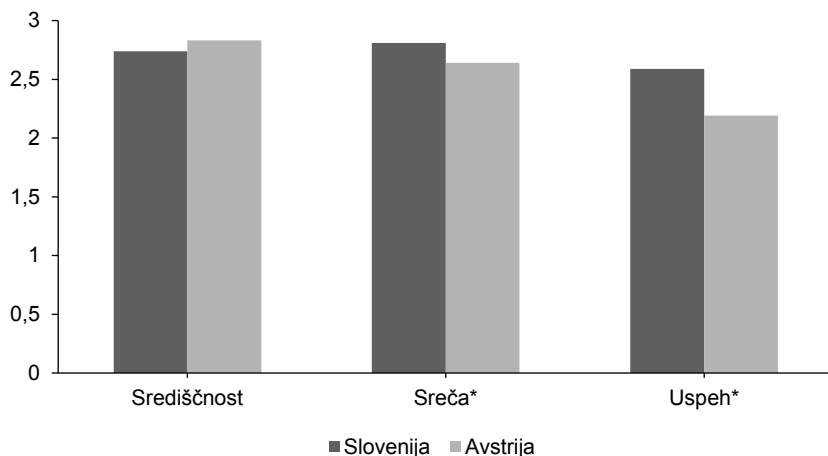
Opomba. \* $p < 0,05$  (nanaša se na razliko med samooceno in oceno starša).

naši raziskavi (Zupančič idr., 2017) smo upoštevale le *subjektivno finančno razumevanje* brucev. Svoje razumevanje upravljanja z denarjem študenti v obeh obravnavanih deželah ocenjujejo kot razmeroma ustrezno, zmerno (in statistično značilno) višje pa ocenjujejo mamino in očetovo razumevanje, ki se glede na ocene brucev med seboj ne razlikujeta statistično pomembno (slika 6. 3).

Kot smo že navedle, *finančna stališča* predstavljajo sestavino finančne pismenosti (Sorgente in Lanz, 2017), posameznikove osebne vrednote pa temeljni dejavnik (izvor) njegovih finančnih stališč (ugodna ali neugodna ocena določene finančne zadeve ali predmeta, npr. dolga, denarja, posojila, ciljnega finančnega vedenja) in finančnega vedenja (Homer in Kahle, 1988; Shim in Maggs, 2005). Finančna stališča poleg subjektivnih norm o finančnem vedenju in samozaznanega nadzora nad finančnim vedenjem prispevajo k nameri posameznikov za vedenje (skladno s stališči in normami), kar dalje napoveduje udejanjanje te namere oz. finančno vedenje (Shim idr., 2010), in se ujema s teorijo načrtovanega vedenja (Ajzen, 1991). V skladu s hierarhičnim modelom osebnih vrednot (Homer in Kahle, 1988) smo v naši raziskavi (Zupančič idr., 2017) kot pokazatelje finančnih stališč, ki naj bi usmerjala finančno vedenje in zadovoljstvo brucev, upoštevale tudi njihove vrednote. V prvih analizah smo se osredotočile na njihovo usmerjenost k materializmu. Pri tem smo za določanje ravni materialistične usmerjenosti uporabljale kratko obliko Lestvice materializma (Richins, 2004). Tako dolga (Richins in Dawson, 1992) kot tudi kratka oblika lestvice ocenjujeta materializem kot vrednoto, ki vpliva na posameznikovo razlago okolja in strukturo njegovega življenja. Avtorja prvotne (dolge) oblike lestvice materializem opredeljujeta kot pomembnost, ki jo posameznik pripisuje lastnini in pridobivanju materialnih dobrin za doseganje svojih glavnih življenjskih ciljev ali zelenega stanja. Njuno pojmovanje materialnih vrednot vključuje tri med seboj povezane domene: (i) presojanje *uspešnosti* ljudi na podlagi njihovega imetja, (ii) pojmovanje lastnine kot *osrednje* v življenju posameznikov (središčnost) in (iii) prepričanje, da lastnina in njeno pridobivanje prispevata k *sreči* ter zadovoljstvu z življenjem.

Rezultati analize, ki je vključevala več študij v ZDA, so pokazali (Richins, 2004), da bolj materialistično usmerjene osebe v primerjavi z manj materialistično usmerjenimi bolj cenijo lastnino zaradi denarne vrednosti, ki jo ima, zaradi socialnega ugleda in položaja, ki ga finančna sredstva omogočajo, ustvarjanja boljšega mnenja o sebi pri drugih ljudeh, izboljšanja posameznikovega zunanjšega videza (navedene povezave so nizke do zmerne). Materializem se je tudi zmerno pozitivno povezoval z zavistjo, posesivnostjo in težjo po socialni moči ter razmeroma nizko s hedonistično usmerjenostjo, usmerjenostjo k dosežku, zmerno negativno pa z vrednotami

dobronamernosti in nizko negativno z vrednotami univerzalizma, samousmerjanja, usmerjenostjo k tradiciji, konformizmu in radodarnostjo.



Slika 6.4: Povprečne subjektivne ocene središčnosti materialnih dobrin in njihove pomembnosti za srečo ter uspešnost pri brucih v Sloveniji in Avstriji (3 = nekoliko pomembno, 2 = ni zelo pomembno).

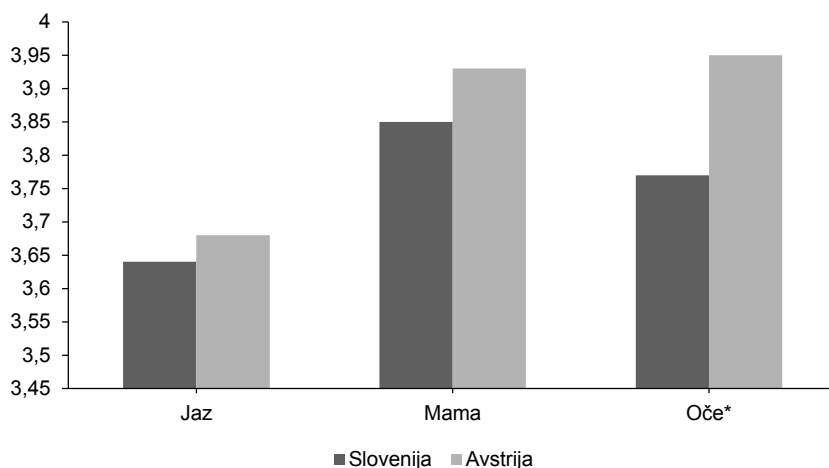
Opomba. \* $p < 0,05$  (razlika se nanaša na primerjave avstrijskih in slovenskih študentov).

Kot je razvidno s slike 6.4 pomembnost materialnih vrednost bruci prikazujejo kot zanje razmeroma malo pomembno, tako središčnost materialnih dobrin v njihovem življenju kot tudi pojmovanje denarja oz. lastnine kot sredstva za doseganje uspešnosti in sreče. Avstrijski študenti pripisujejo materialnim dobrinam še nekoliko manj pomembnosti za doseganje sreče kot slovenski, razlike pa so nekoliko večje glede pripisovanja pomembnosti materialnim dobrinam kot merilu posameznikove uspešnosti – bruci v Avstriji v povprečju menijo, da so manj pomembne.

V okviru domene finančnega vedenja (ravnanja z osebnim denarjem) mladih na prehodu v odraslost so raziskovalci do sedaj preučevali prevladujoče, preteklo in nameravano finančno vedenje, nadzor finančnega vedenja in spoprijemanje s financami (Sorgente in Lanz, 2017). *Finančno vedenje* lahko opredelimo kot katerokoli vedenje, ki se nanaša na upravljanje z denarjem (Gutter in Copur 2011), npr. plačevanje, varčevanje, najemanje posojila, kompulzivno nakupovanje. Na splošno je lahko z vidika finančnega zadovoljstva posameznikov njihovo finančno vedenje tvegano (npr. plačevanje s kreditno kartico do limita, izposojanje denarja pred pričakovanim denarnim nakazilom) ali varno (tudi pozitivno finančno vedenje, npr. spremljanje mesečnih izdatkov, poraba v okviru osebnega proračuna).

Običajno avtorji študij o finančnem zadovoljstvu mladih na prehodu v odraslost preučujejo prevladujoče finančno vedenje kot napovednik tega zadovoljstva, pogosto tudi preteklo finančno vedenje in ostale navedene v različnih kombinacijah. Pri tem se namera za finančno vedenje nanaša na določeno finančno ravnanje, ki mu posamezniki nameravajo slediti v prihodnosti, nadzor finančnega vedenja na posameznikovo oceno tega, kako lahko ali težko se pri ravnanju z denarjem vede v skladu s svojimi namerami, finančno spoprijemanje pa na posameznikovo vedenje pri odzivanju/reševanju/izogibanju finančnim stresorjem.

Slika 6.5 prikazuje samoocene slovenskih in avstrijskih brucev pri lestvici t. i. prevladujočega pozitivnega finančnega vedenja ter njihove ocene tovrstnega vedenja, kot ga opažajo pri svojih mamah in očetih (Zupančič idr., 2017). Svoje pozitivno finančno vedenje, ki se nanaša na sledenje mesečnim finančnim izdatkom, porabo denarja v okviru osebne proračuna, mesečno varčevanje za prihodnost in varčevanje za doseganje dolgotrajnih ciljev, udeleženci v naši raziskavi ocenjujejo nekoliko bolj ugodno kot neugodno. Tovrstno vedenje svojih mam in očetov pa zaznavajo kot značilno bolj ugodno v primerjavi z lastnim finančnim vedenjem. Bruci v Avstriji tudi ugodneje ocenjujejo očetovo finančno vedenje kot njihovi vrstniki v Sloveniji. Na posebno vprašanje je dalje še 63,7 % slovenskih brucev in nekoliko manj avstrijskih (57 %) navedlo, da varčujejo denar za poseben cilj.



Slika 6.5: Povprečne subjektivne samoocene pozitivnega finančnega vedenja pri brucih v Sloveniji in Avstriji in njihova ocena tovrstnega vedenja staršev (3 = niti se strinjam/niti se ne strinjam, 4 = strinjam se, 5 = močno se strinjam).

Opomba. \* $p < 0,05$  (razlike se nanašajo na razlike med ocenami avstrijskih in slovenskih študentov).

Glede poimenovanja opisanega finančnega vedenja kot pozitivnega (tako so to vedenje opredelili avtorji v ZDA, npr. Shim idr., 2009, 2010; Xiao, Tang in Shim, 2009) avtorice menimo, da izraz pozitivno finančno vedenje ni povsem ustrezen. Nanaša se namreč na posamezna ravnanja z osebnim denarjem, ki v vseh situacijah/okoljih niso nujno optimalna oz. učinkovita. Vključuje na primer dolgotrajno varčevanje, ki je lahko z vidika učinkovitega ravnanja v nekaterih deželah, gospodarskih situacijah (inflacija je višja v primerjavi z obrestmi, ki jih ponujajo banke) ali osebnih okoliščinah, vprašljivo. Nekateri posamezniki lahko zaradi nizkih prihodkov kljub zelo preudarnem ravnanju z denarjem mesečno pokrivajo le nujne življenjske stroške in zato ne morejo varčevati. Zanje seveda ne moremo trditi, da njihovo finančno vedenje ni pozitivno.

V okviru domene finančnega vedenja smo v avstrijsko-slovenski raziskavi brucev preučevale tudi samozaznani (subjektivni) *nadzor finančnega vedenja*. Bruci v obeh deželah svoj nadzor finančnega vedenja ocenjujejo razmeroma ugodno, saj v povprečju poročajo, da se prej nekoliko lažje kot težje držijo svojih načrtov glede porabe denarja, samoocene brucev pa se med deželama ne razlikujejo. Bruci v Avstriji, ki so menili, da imajo močnejši nadzor nad svojim finančnim vedenjem, da ustrezneje razumejo finančne zadeve, da bolj sprejemajo starše kot vzor finančnega vedenja in pojmujejo materialne dobrine kot manj središčne v njihovem življenju, so poročali o višjih ravneh pozitivnega finančnega vedenja (Sirsch idr., 2017). Primerljive analize v Sloveniji še potekajo.

Pri interpretaciji ugotovitev naše raziskave (kot tudi večine psiholoških raziskav o finančnih vidikih vedenja mladih na prehodu v odraslost; Sorgente in Lanz, 2017) je treba upoštevati, da tako finančno razumevanje, vedenje in nadzor (seveda tudi finančna stališča) odražajo subjektivne ocene posameznikov. Te ocene lahko vsaj delno vključujejo tudi pozitivno samopristranskost udeležencev, pa tudi medosebne razlike v osebnostnih značilnostih, specifično npr. osebnostna dimenzija vestnost in samozavest pri upravljanju z osebnimi financami.

## 6.7 Zadovoljstvo z upravljanjem osebnih finančnih zadev

Raziskovalci preučujejo finančno (ali ekonomsko) blagostanje posameznikov, ki vključuje objektivni (posameznikovi materialni viri) in subjektivni vidik (Xiao idr., 2009). Slednji se nanaša na posameznikovo samooceno njegovega finančnega stanja/okoljih (Arber, Fenn in Meadows, 2014). Psihologi največkrat preučujejo subjektivne vidike tega blagostanja, redkeje pa oboje (Sorgente in Lanz, 2017). V zadnjih desetletjih se je število študij na tem področju sicer povečalo (pri mladih na



prehodu v odraslost šele zadnja leta), vendar vprašanje same opredelitve subjektivnega finančnega blagostanja ostaja nerazrešeno. Različni avtorji namreč pomensko enake konstrukte poimenujejo različno (npr. neustrezno uporabljajo različne izraze kot sopomenke) ali za nekoliko različne konstrukte uporabljajo iste izraze (Gutter in Copur, 2011). Tako npr. finančno blagostanje ni sopomenka za zadovoljstvo z (osebnimi ali družinskimi) financami (v nadaljevanju finančno zadovoljstvo), zadovoljstvo s finančnimi prihodki (oz. z razmerjem med prihodki in različnimi odhodki) in finančno blaginjo ali celo finančno zdravje. Finančna blaginja je hierarhično najvišji, večdimenzionalni pojem, ki vključuje finančno zadovoljstvo, objektivno finančno stanje posameznika, finančna stališča in finančno vedenje (Joo, 2008).

A. Sorgente in M. Lanz (2017) sta pregledali in analizirali obsežno psihološko literaturo in predlagali hierarhijo konstruktov, da bi zmanjšali terminološko zmedo. Tako finančno blaginjo tvorita dve sestavini – finančna pismenost (finančno znanje, finančna stališča in finančno vedenje) ter finančno blagostanje z objektivno sestavino (ekonomsko blagostanje, npr. plača, finančna pomoč, dolgovi, stroški, lastnina, privarčevana sredstva) in subjektivno sestavino. Slednja (subjektivno finančno blagostanje) vključuje posameznikove izkušnje z njegovo lastno finančno situacijo (npr. ima dovolj denarja za zadovoljevanje svojih potreb) in čustveno (pozitivna ali negativna čustva) ter spoznavno oceno te situacije – finančno zadovoljstvo oz. zadovoljstvo s financami.

V naši raziskavi se finančno zadovoljstvo nanaša na *zadovoljstvo z upravljanjem z osebnimi finančnimi zadevami*, tj. zadovoljstvo glede plačevanja finančnih obveznosti, odsotnost težav pri kritju stroškov nakupa in odsotnost zaskrbljenosti glede denarja. Skladno z razmeroma ugodnim subjektivnim razumevanjem finančnih zadev, pozitivnim finančnim vedenjem in osebnim nadzorom nad porabo denarja, so naši udeleženci v povprečju navedli, da so nekoliko bolj zadovoljni kot nezadovoljni s svojim upravljanjem osebnih finančnih zadev, bruci v Avstriji v povprečju nekoliko bolj kot slovenski. V obeh deželah sta se kot močna napovednika zadovoljstva pri upravljanju brucev z osebnimi financami pokazala samozaznani nadzor nad finančnim vedenjem in odsotnost vpliva finančnih zadev na njihov odnos s starši (Cugmas, Zupančič, Poredoš in Kranjec, v recenziji; Sirsch idr., 2017; Zupančič in Poredoš, v recenziji).

Slovenski študenti so tudi nekoliko bolj zadovoljni glede upravljanja s svojimi osebnimi financami kot njihovi starši, medtem ko se glede ocenjene ravni zadovoljstva študenti in njihovi starši pomembno (nizko do zmerno visoko) ujemajo. Starši bolj zadovoljnih študentov tudi sami poročajo, da so bolj zadovoljni glede svojega upravljanja s financami (Zupančič in Poredoš, 2017).

## 6.8 Zadovoljstvo z življenjem in vloga posameznih domen zadovoljstva ter finančnih zadev

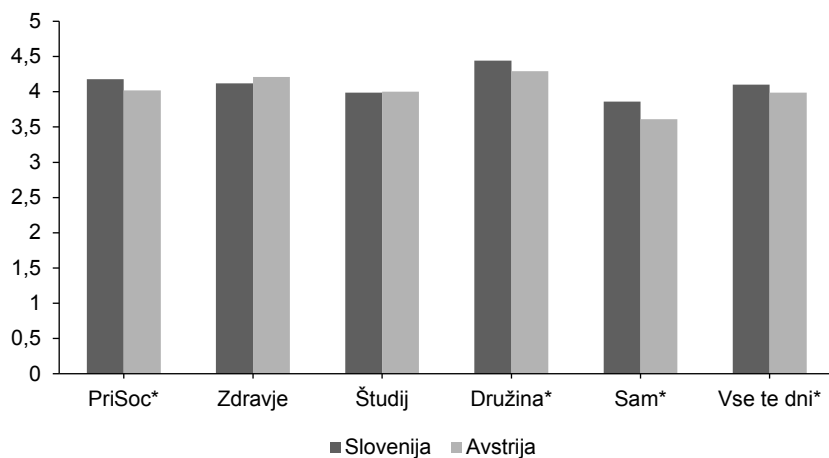
Zadovoljstvo z življenjem predstavlja spoznavno in splošno oceno kakovosti posameznikovega življenja kot celote (Pavot in Diener, 1993) ter sestavino subjektivnega blagostanja (Diener in Seligman, 2004; Lucas, Diener in Suh, 1996) oz. natančneje hedonskega blagostanja, z vidika Keyesovega modela pa sestavino čustvenega blagostanja (za opis modela glej poglavje *Psihološko osamosvajanje v odnosu do staršev in njegovo merjenje na prehodu v odraslost* v tej knjigi).

Splošno zadovoljstvo z življenjem smo v avstrijsko-slovenski raziskavi (Zupančič idr., 2017) ocenjevale z *Lestvico življenjskega zadovoljstva* (Diener, Emmons, Larsen in Griffin, 1985) in pri tem uporabile petstopenjsko ocenjevalno lestvico. Bruci iz obeh dežel so v povprečju bolj poročali o višji ravni zadovoljstva kot nezadovoljstva z življenjem, kar je običajen rezultat v večini dežel (Diener, 2000), domnevno zato, ker so ljudje na splošno nagnjeni k blago pozitivnemu razpoloženju ob odsotnosti očitno neugodnih izkušenj/dogodkov (Cacioppo, Gardner in Berntson, 1999). Študenti v Avstriji pa so svoje zadovoljstvo z življenjem ocenili nekoliko, vendar značilno, višje kot njihovi vrstniki v Sloveniji.

Posebej smo preučevale tudi raven zadovoljstva študentov s posameznimi domenami njihovega življenja, tj. z ocenami specifičnih vidikov življenja, in njihovo trenutno (v zadnjih nekaj dneh) zadovoljstvo z življenjem nasploh. Zadovoljstvo s posameznimi življenjskimi domenami ima neposreden učinek na posameznikovo splošno samooceno zadovoljstva z življenjem (Heller, Watson in Ilies, 2004; Stube, Posthuma, Boomsma in De Geus, 2005), vendar le zadovoljstvo s tistimi specifičnimi vidiki življenja, ki so zanj pomembni. Vidik, s katerim je posameznik zadovoljen ali nezadovoljen, namreč zanj ni nujno pomemben. Tako le zadovoljstvo na subjektivno pomembnih področjih predstavlja najbližje napovednike subjektivnega zadovoljstva z življenjem (Pavot in Diener, 2008; Schimmack, Diener in Oishi, 2002; Schimmack in Oishi, 2005). Na splošno so to zdravje, družina, odnosi z različnimi socialnimi partnerji (npr. prijateljski, zakonski), učna/študijska uspešnost, izobraževanje, služba (Lucas, Clark, Georgellis in Diener, 2004; Schimmack idr., 2002), pa tudi osebni finančni položaj (npr. Shim idr., 2009) in upravljanje z osebnimi finančnimi zadevami (Shim idr., 2010; Sorgente in Lanz, 2017).

Ker se subjektivna pomembnost področij življenja razlikuje tako med posamezniki kot tudi med različnimi razvojnimi obdobji in med posamezniki iz različnih kulturnih okolij, smo M. Zupančič in sodelavki (2017) primerjale zadovoljstvo po posameznih domenah med bruci iz Slovenije in Avstrije (slika 6.6), pa

tudi med slovenskimi bruci in njihovimi srednjeletnimi starši (slika 6.7). Omejile smo se na naslednja področja, za katera predpostavljamo, da so pomembna v obeh kulturnih okoljih in v obeh razvojnih obdobjih: zadovoljstvo s prijatelji in družabnim življenjem, družino, zdravjem, študijem/sluzbo in s samim seboj (Diener, Gohm, Suh in Oishi, 2000). Dodatno smo primerjale še ravni zadovoljstva z življenjem nasploh v zadnjih nekaj dneh, ki predstavlja nekoliko drugačen konstrukt kot splošno zadovoljstvo z življenjem, saj se slednje nanaša na posameznikovo celotno življenje in je manj odvisno od trenutnih okoliščin (Eid in Diener, 2004; Schimmack in Oishi, 2005).



Slika 6.6: Povprečne ocene brucev v Sloveniji in Avstriji po posameznih domenah zadovoljstva z življenjem in zadovoljstvo z življenjem v zadnjih nekaj dneh (3 = srednje zadovoljen/zadovoljna, 4 = zadovoljen/zadovoljna, 5 = zelo zadovoljen/zadovoljna).

Opomba. PriSoc = zadovoljstvo s prijatelji in družabnim življenjem, Zdravje = zadovoljstvo z zdravjem, Študij = zadovoljstvo s študijem, Družina = zadovoljstvo z družino, Sam = zadovoljstvo s samim seboj, Vse te dni = zadovoljstvo z življenjem v zadnjih nekaj dneh na sploh.

\* $p < 0,05$  (nanaša se na razlike med ocenami avstrijskih in slovenskih študentov).

Slovenski bruci so v primerjavi z avstrijskimi poročali o nekoliko (statistično pomembno) višjih ravneh zadovoljstva s prijatelji in družabnim življenjem, družino, samim seboj in z življenjem v zadnjih nekaj dneh nasploh, čeprav so v povprečju izrazili nekoliko manj zadovoljstva s svojim celotnim življenjem kot avstrijski. Majhne razlike v nasprotnih smereh so se lahko pojavile zaradi več razlogov. Med njimi na primer zaradi kulturno specifične pristranskosti odzivanja na postavke pri lestvici *Zadovoljstvo z življenjem*, odsotnosti specifičnih področij zadovoljstva, o

katerih nismo spraševale, in morda bolj prispevajo k splošnemu zadovoljstvu z življenjem pri brucih v Avstriji kot pri njihovih vrstnikih v Sloveniji, razlik v letnem obdobju sodelovanja udeležencev v dveh deželah (slovenski so sodelovali le spomladi, avstrijski pa tudi jeseni, ko se obdobja dnevne svetlobe krajšajo, kar bi lahko prispevalo k nižji ravni trenutnega zadovoljstva z življenjem, ne pa tudi splošnega pri brucih v Avstriji).

Tudi zadovoljstvo z osebnimi/družinskimi financami prispeva k splošnemu zadovoljstvu z življenjem (npr. Diener in Biswas-Diener, 2002), tako objektivni pokazatelji finančnih virov, še bolj pa subjektivni pokazatelji, npr. ocena finančnega položaja v primerjavi z referenčno skupino (Shim idr., 2009, 2010; Sorgente in Lanz, 2017; Xiao idr., 2009). Zato smo pri proučevanju dejavnikov splošnega zadovoljstva z življenjem v naši raziskavi upoštevale tudi subjektivno zadovoljstvo udeležencev pri upravljanju z osebnimi financami (pomemben poseben vidik finančnega zadovoljstva) ter finančne okoliščine (subjektivni finančni položaj in samozaznana sprememba tega položaja v zadnjih letih). Predvidevale smo, da podobno kot spretnosti upravljanja z osebnimi financami (npr. Shim idr., 2009; Sorgente in Lanz, 2017), zadovoljstvo na področju upravljanja z osebnimi financami postane pomembno na prehodu v odraslost, saj se navezuje na eno izmed najpomembnejših razvojnih nalog tega obdobja – s postopnim doseganjem finančne neodvisnosti od staršev. Prav tako naj bi imel ta vidik zadovoljstva pomembno vlogo v splošnem življenjskem zadovoljstvu staršev, ki se spoprijemajo s podaljšano finančno odvisnostjo svojih otrok na prehodu v odraslost ter razvojnimi nalogami doseganja višjega družbenega in materialnega položaja, reorganizacijo družinskega in družabnega življenja v kontekstu psihološkega osamosvajanja otrok in upada odgovornosti zanje (Zupančič, Kavčič in Fekonja, 2009).

V okviru subjektivno zaznanih finančnih zadev kot potencialnih dejavnikov zadovoljstva z življenjem je smiselno upoštevati tudi posameznikovo usmerjenost k materializmu, saj ocene splošnega zadovoljstva z življenjem vsaj delno odražajo njegove vrednote (npr. Pavot in Diener, 1993). Osebe, ki visoko cenijo materialne vrednote in si prizadevajo pridobiti čim več materialnih dobrin, so namreč v povprečju manj zadovoljne s svojim življenjem (Diener in Biswas-Diener, 2002; Sirgy idr., 2012). Eden izmed razlogov je ta, da jih veliko ne napreduje pri doseganju z materialnimi dobrinami povezanih ciljev, kar prispeva k doživljanju negativnih čustev oz. k nezadovoljstvu; tisti, ki jim uspe izboljševati materialno stanje, pa s porastom osebnih denarnih prihodkov povečujejo tudi svoja pričakovanja in želje (Diener, 2000).

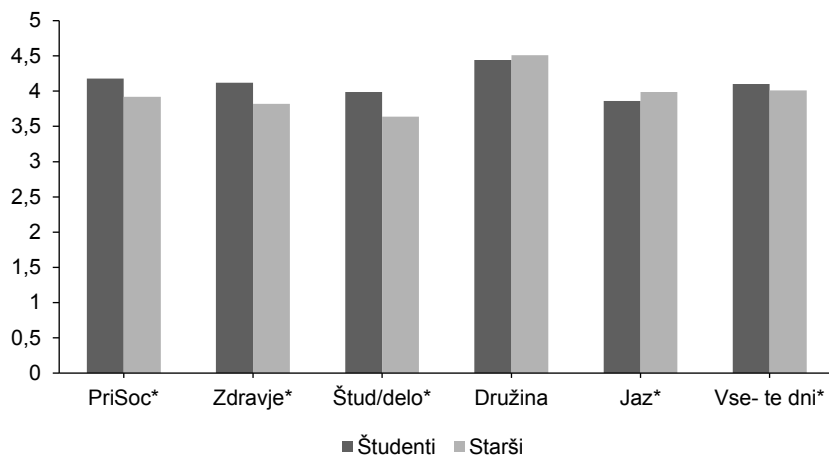
Podobno kot predhodno s slovenskimi podatki (Zupančič in Poredoš, 2017), smo avtorice tega poglavja primerjale napovedne zveze subjektivnih ocen o finančnih

zadevah/okolih in zadovoljstva po posameznih življenjskih domenah s splošnim zadovoljstvom z življenjem pri brucih v Sloveniji in Avstriji. V obeh deželah so bile te zveze močne, saj smo pojasnile velik delež variabilnosti v splošnem zadovoljstvu z življenjem, tj. 36 % v Sloveniji in 54 % v Avstriji. Pri avstrijskih brucih je sklop napovednikov, vezanih na subjektivno zaznane finančne zadeve in okoliščine, pojasnil 22 % razlik v njihovem zadovoljstvu z življenjem, pri slovenskih pa nižji odstotek (14 %). Sklop napovednikov, vezanih na zadovoljstvo s specifičnimi vidiki življenja, pa je imel veliko prirastno napovedno moč, preko napovedi na podlagi subjektivnih ocen finančnih zadev/okolih in v obeh deželah, kjer so bili značilno bolj zadovoljni s svojim življenjem bruci, ki so poročali o višjih ravneh zadovoljstva pri upravljanju s svojimi osebnimi financami, zadovoljstva s študijem, družino ter samim seboj. V Sloveniji so bili tudi bolj zadovoljni z življenjem študenti, ki so denarju pripisovali manj pomembnosti za srečno življenje, v Avstriji pa tisti, ki so finančni položaj svoje družine zaznali kot ugodnejši in so bili bolj zadovoljni s svojimi prijatelji ter družabnim življenjem.

V nadaljevanju smo v napovedno analizo najprej vključile deželo, s katero smo pojasnile pomemben, vendar majhen odstotek razlik v življenjskem zadovoljstvu. V drugem koraku smo nato s samoocenami finančnih zadev/okolih, pojasnile prirastnih 17 % razlik v življenjskem zadovoljstvu brucev. Ko smo v tretjem koraku dodale še zadovoljstvo na posameznih področjih življenja, pa smo napovedale še dodatnih 26 % variance. Tako smo skupaj pojasnile 47 % razlik v subjektivnem zadovoljstvu z življenjem. Pri tem so se kot pomembni izkazali vsi izbrani napovedniki, razen zadovoljstva študentov z njihovim zdravjem. Udeleženci, ki so ocenjevali finančni položaj svoje družine ugodneje, spremembo v tem položaju kot manj neugodno/bolj ugodno, zaznali denar kot manj pomemben za srečno življenje ter poročali o višjih ravneh zadovoljstva s prijatelji in družabnim življenjem, študijem, družino ter s samim seboj, so višje ocenili svoje splošno zadovoljstvo z življenjem (Zupančič idr., 2017).

Pri vseh slovenskih udeležencih, tj. brucih in njihovih starših (enemu od sodelujočih), sva M. Zupančič in M. Poredoš (2017) izvedli enako analizo. Še prej pa sva primerjali njihovo povprečno raven splošnega zadovoljstva z življenjem, zadovoljstva z življenjem v zadnjih dneh, zadovoljstva na posameznih področjih življenja ter ujemanje med navedenimi ocenami v parih brucev in njihovega starša, ki je sodeloval v raziskavi ( $N = 501$  par;  $M_{\text{starost starša}} = 48,14$  let; 78,6 % mam). Študenti so svoje zadovoljstvo z življenjem nasploh ocenili nekoliko, vendar značilno, višje kot njihovi starši, nekoliko bolj so se v isti smeri bruci in njihovi starši razlikovali glede zadovoljstva s prijatelji in družabnim življenjem, zdravjem in študijem (slednjega

sva pri starših primerjali z njihovim zadovoljstvom s službo). Starši pa so nekoliko ugodneje ocenili svoje zadovoljstvo z družino in s samim seboj kot njihovi otroci (slika 6.7). Razlike v zadovoljstvu s seboj bi vsaj delno lahko pojasnili z identitetnim raziskovanjem, ki naj bi bilo značilno za mlade na prehodu v odraslost (zlasti mlajše študente) in se negativno povezuje s splošnim zadovoljstvom z življenjem (Baggio, Studer, Iglesias, Daepfen in Gmel, 2016). Težnja brucev k ugodnejši oceni zadovoljstva (z življenjem nasploh in v zadnjih nekaj dneh ter z večino življenjskih domen) pa lahko odraža večjo optimistično naravnost mladih na prehodu v odraslost, značilno za to obdobje (glej tudi poglavje *Različni vidiki prehoda v odraslost* v tej knjigi), zadovoljstvo z zdravjem tudi boljše zdravstveno stanje mladih v primerjavi s srednjeletnimi starši (Zupančič idr., 2009). K nekoliko večjemu zadovoljstvu brucev s prijatelji in družabnim življenjem pa lahko prispeva dejstvo, da imajo več osebne svobode in manj socialnih obvez kot njihovi starši (Puklek Levpušček in Zupančič, 2010), kar prvim omogoča pogostejše in bolj raznoliko sklepanje ter ohranjanje socialnih stikov.



Slika 6.7: Povprečne ocene brucev in njihovih staršev v Sloveniji po posameznih domenah zadovoljstva z življenjem in zadovoljstva z življenjem v zadnjih nekaj dneh (3 = srednje zadovoljen/zadovoljna, 4 = zadovoljen/zadovoljna, 5 = zelo zadovoljen/zadovoljna).

*Opomba.* PriSoc = zadovoljstvo s prijatelji in družabnim življenjem, Zdravje = zadovoljstvo z zdravjem, Študij = zadovoljstvo s študijem/delom, Družina = zadovoljstvo z družino, Sam = zadovoljstvo s samim seboj, Vse te dni = zadovoljstvo s svojim trenutnim življenjem na sploh.

\* $p < 0,05$  (razlike se nanašajo na primerjavo samoocen brucev in samoocen starša).

Ujemanje v ocenah splošnega zadovoljstva z življenjem in zadovoljstva z družino je bilo med študenti in njihovimi starši zmerno visoko, na preostalih področjih življenja pa statistično pomembno, vendar razmeroma nizko. Razmeroma močnejša podobnost v splošnem zadovoljstvu z življenjem (kot s trenutnim zadovoljstvom in zadovoljstvom s posameznimi življenjskimi domenami) v parih brucev in staršev se verjetno kaže zaradi zmerno visoke dedljive sestavine (npr. Stubbe idr., 2005), medtem ko je trenutno zadovoljstvo bolj odvisno od spremenljivih okoliščin in dogodkov (Eid in Diener, 2004; Schimmack in Oishi, 2005), zadovoljstvo po posameznih domenah tudi od razvojnega obdobja, saj se relativna pomembnost posameznih vidikov življenja spreminja tudi v razvoju (npr. Pavot in Diener, 2008). Ujemanje med bruci in njihovimi starši je bilo višje le na področju njihovega zadovoljstva z družino, kar bi lahko (med drugim) pripisali dejstvu, da so pari ocenjevali zadovoljstvo v odnosu »istega objekta« (svoje družine).

M. Zupančič in M. Poredoš (2017) sva pri starših brucev napovedali višji odstotek razlik (43 %) v njihovem splošnem zadovoljstvu z življenjem kot pri njihovih otrocih (36 %). Zlasti subjektivne ocene družinskih finančnih zadev/okoliščin, ki so jih podali starši, so močnejše napovedovale njihovo zadovoljstvo z življenjem (pojasnile so 26 % variabilnosti), pomembno prirastno napovedno moč pa je imelo (tudi pri njihovih otrocih – brucih, vendar manjšo) zadovoljstvo staršev s posameznimi vidiki življenja. Tisti, ki so zaznali manj neugodno/bolj ugodno spremembo v finančnem položaju svoje družine ter poročali o višjih ravneh zadovoljstva pri upravljanju z osebnimi financami, zadovoljstva z delom, prijatelji in družabnim življenjem, družino ter s seboj, so ugodneje ocenili svoje življenje nasploh. Zaznana pomembnost denarja za srečno življenje v splošnem subjektivnem zadovoljstvu staršev ni imela pomembne vloge (pri njihovih otrocih pa jo je imela), pač pa sprememba v zaznanem finančnem položaju družine. Medtem ko se pri brucih demografske značilnosti niso povezovala z življenjskim zadovoljstvom, so te malenkostno, vendar pomembno, prispevale k zadovoljstvu njihovih staršev. Za polni delovni čas zaposleni starši (teh je bilo 89 %) in višje izobraženi starši (oboje se na splošno povezuje s prihodki) so poročali o nekoliko višji ravni zadovoljstva z življenjem. Ugotovitve nakazujejo, da imajo finančni pogoji/okoliščine pomembnejšo vlogo v življenju staršev kot njihovih otrok – brucev, predvidoma zato, ker jim starši s finančnega vidika zadovoljujejo vse potrebe (glej razdelek *Struktura vzorca brucev in subjektivna ocena finančnega položaja njihove družine v Sloveniji ter Avstriji* v tem poglavju). V skladu z ugotovitvami avtorjev v drugih deželah (npr. Otero-López, Pol, Bolaño in Mariño, 2011; Sirgy idr., 2012) pa se materialistična usmerjenost negativno povezuje s splošnim zadovoljstvom z življenjem pri brucih, ne pa tudi pri njihovih starših. Predpostavljamo, da starši ob spremembah finančnih pogojev/

okolščin družine učinkoviteje uravnavajo svoja pričakovanja (jih npr. ne zvišujejo s povečanjem prihodkov; Solberg, Diener in Robinson, 2004) in so bolj zadovoljni s tem, kar imajo (prilagodijo svoja pričakovanja in cilje stvarnim finančnim zmogljivostim ter jih nadomestijo z nematerialnimi; Roberts, Tsang in Manolis, 2015), kot njihovi otroci na prehodu v odraslost. Navedeno namreč zmanjšuje negativno povezanost med materialistično usmerjenostjo in življenjskim zadovoljstvom.

## 6.9 Sklepi

V okviru prvih ugotovitev mednarodne raziskave povzemamo, da so rezultati brucev o njihovi samozaznani finančni socializaciji, subjektivnem razumevanju osebnih finančnih zadev, finančnem vedenju, vključno z nadzorom tega vedenja, (ne)usmerjenosti v materialistične vrednote, zadovoljstva z upravljanjem osebnih financ in z življenjem nasploh podobni v Sloveniji in Avstriji. Precejšnje razlike v BDP med državama pri tem nimajo vloge, podobno kot se je izkazalo v obsežni raziskavi petnajstletnikov iz velikega števila držav (OECD, 2014), v kateri so z avtorji z razlikami v BDP pojasnili zelo majhen del razlik v objektivni ravni finančne pismenosti mladostnikov. Naši rezultati dalje kažejo, da »pripadnost deželi« napove zanemarljivo majhen odstotek razlik v zadovoljstvu brucev z njihovim življenjem, razmeroma močno napovedno moč pa imajo samozaznane značilnosti, povezane z osebnimi/družinskimi finančnimi zadevami. Tudi demografske značilnosti brucev (npr. način bivanja, ki se razlikuje med obravnavanima deželama) se zelo šibko in na splošno statistično nepomembno povezujejo z njihovim finančnim vedenjem, nadzorom tega vedenja, finančnimi stališči in zadovoljstvom pri upravljanju z osebnimi finančnimi zadevami.

Pregled znanstvene literature z obravnavanega področja in poročila mednarodnih raziskav o finančni pismenosti mladostnikov, kot tudi naše preliminarne ugotovitve z bruci, ki vključujejo le njihov subjektivni vidik, kažejo, da imajo starši pomembno vlogo v finančni socializaciji svojih otrok, katere prispevek je opazen vsaj še v študijskih letih. Po eni strani starši preko neposrednih interakcij prispevajo k otrokovemu oblikovanju osnovnih finančnih pojmov, poznavanju in razumevanju finančnih zadev v vsakdanjem življenju ter ravnanju z denarjem, po drugi strani pa so vzor pri upravljanju s finančnimi viri (vključno z nadzorom finančnega vedenja). Finančna socializacija tako neposredno kot tudi posredno (preko sooblikovanja finančnih stališč, prenosa finančnega znanja in uravnavanja otrokovega vedenja, ki spodbuja razvoj samonadzora) doprinaša k ravnanju mladih z denarjem oz. s finančnimi viri (finančno vedenje). Preudarno (pozitivno, varno) finančno vedenje se dalje povezuje s finančnim zadovoljstvom, kar



pripomore k splošnemu življenjskemu zadovoljstvu, vsaj študentov in odraslih v postmodernih družbah.

Poleg finančne socializacije v družini, s starši kot razmeroma najvplivnejšimi posredniki, k finančni pismenosti (znanju, stališčem in vedenju) na podlagi dognanj psiholoških študij in raziskav PISA (OECD, 2014, 2017) prispeva tudi formalno izobraževanje. V naših analizah učinka izobraževanja nismo preverjale, ker so zelo redki bruci poročali, da so imeli v šoli pouk, ki bi se nanašal na finančne zadeve, prav tako tudi niso obiskovali izvenšolskih programov s področja finančnega, ekonomskega ali izobraževanja potrošnikov. Na podlagi ugotovljene ravni (objektivne) finančne pismenosti petnajstletnikov avtorji poročil o raziskavah PISA poudarjajo, da je treba preko izobraževanja v šolah med mladimi izboljšati finančno razumevanje, spretnosti in njihovo rabo v vsakdanjem življenju. Več držav že sledi priporočenim smernicam z razvijanjem in izvajanjem različnih nacionalnih strategij za izboljšanje finančne pismenosti v izobraževanju, med njimi tudi Slovenija. Glede na podpoprečne rezultate slovenskih mladostnikov v raziskavi PISA 2012 (OECD, 2014) o morebitnem napredku ni moč sklepati, ker Slovenija ni sodelovala v naslednjem zajemu podatkov o finančni pismenosti. Udeleženci naše raziskave (bruci) pa pripadajo generaciji petnajstletnikov, ki so sodelovali v PISA 2012, in so s subjektivnega vidika razmeroma ugodno ocenili svoje finančno razumevanje, spretnosti, stališča, vedenjski nadzor in zadovoljstvo z upravljanjem osebnih financ. To seveda še ne pomeni, da tako ugodno stanje odražajo tudi objektivni pokazatelji, ki jih v študiji nismo zajele. Tako na primer S. Kočar in Trunk (2016c) na podlagi rezultatov raziskave Vem, da ne vem s preko 3000 udeleženci, starimi med 25 in 60 let, navajata, da Slovenci zelo malo vedo o upravljanju z osebnimi financami (več kot tretjina jih je pokazala zelo pomanjkljivo znanje o upravljanju z lastnim denarjem), še najmanj o družinskem proračunu, vsi pa so bili prepričani, da imajo družinske finance pod nadzorom.

Menimo, da bi bilo koristno starše in učitelje, ki poučujejo na finančno izobraževanje vezane vsebine, seznaniti tudi z rezultati nevropsiholoških raziskav o razvoju frontalnih regij možganov v mladostništvu in na prehodu v odraslost, ki je odvisen tudi od vnosa informacij (ustreznih spodbud) v posameznikovem okolju. Dozorevanje teh regij, ki se nadaljuje še v dvajseta leta, namreč tvori nevrološko podlago načrtovanju in samonadzoru čustev ter vedenja (Taber-Thomas in Perez-Edgar, 2016), kar ima pomembne posledice za finančno vedenje mladih, npr. za razvoj razumevanja finančnih pojmov in odnosov, preudarnega ravnanja s financami, dolgoročno načrtovanje, še posebej pa za razvoj nadzora finančnega vedenja preko voljnega zaviranja nerazumnih odzivov. Ta nadzor (sicer samozaznani) se je izkazal kot močnejši napovednik pozitivnega finančnega vedenja in zadovoljstva

brucev pri upravljanju z osebnimi financami kot npr. količina njihovih izkušenj z delom, raven subjektivnega finančnega razumevanja in značilnosti finančnih stališč (npr. Cugmas idr., v recenziji; Shim idr., 2010; Sirsch idr., 2017; Zupančič in Po-redoš, v recenziji). Tako imajo spretnosti samouravnavanja čustev in samonadzora vedenja med mladimi verjetno pomembno vlogo v njihovem potrošniško usmerjenem vsakdanjem življenju. Omogočajo npr. zaviranje trenutno privlačnega, vendar dolgoročno tveganega vedenja (nepremišljeno trošenje gotovine in raba kreditne kartice, nerazsodno obročno nakupovanje ipd.), odlaganje takojšnjega zadovoljstva, ki ga zahteva preudarno finančno načrtovanje (še posebej dolgoročno) in kompetentno odločanje o finančnih zadevah na podlagi objektivnih informacij, znanja ter razumnih argumentov, ne pa na podlagi trenutnih impulzov.

V svoji bioekološki sistemski teoriji Bronfenbrenner (1979; Bronfenbrenner in Morris, 1998) poudarja, da na človekov razvoj vplivajo različni okoljski dejavniki in njihova prepletenost (družina, vrstniki, izobraževalne ustanove, družbeno-ekonomski pogoji in politične strukture v posameznikovem kulturnem kontekstu), ki jih obravnava kot mikro-, mezo-, ekso- in makrosistem v določenem kronosistemu. Zlasti mikrosistem posameznika in staršev se je izkazal kot pomemben pri učenju upravljanja s financami. Poleg tega se v procesu izobraževanja vse več pozornosti namenja ugotavljanju in izboljšanju finančne pismenosti mladih. Da bi dosegli višjo raven finančne pismenosti, bi morali združiti prizadevanja v okviru obeh mikrosistemov (družine in šole) in tudi makrosistema (izobraževalna politika, izobraževalni sistem, kurikulum na vseh ravneh izobraževanja), na primer sprememba kurikula za bodoče učitelje v namen izboljšanja temeljnega znanja o finančnih zadevah, z vključitvijo finančnega izobraževanja na vse ravni izobraževanja ob upoštevanju spoznavnega razvoja udeležencev izobraževanja. Avtorice menimo, da bi usklajeno delovanje obeh sistemov optimalno pripravljalo mlade na usvajanje višjih ravni finančnega znanja, kompetenc in spretnosti (vključno z nadzorom finančnega vedenja) ter njihovo učinkovito rabo že v razvojnem obdobju, ko upravljajo z malo finančnimi viri.

## Literatura

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50(2), 179–211.
- Arber, S., Fenn, K. in Meadows, R. (2014). Subjective financial well-being, income and health inequalities in mid and later life in Britain. *Social Science & Medicine*, 100 (Jan), 12–20.

- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development, 8*, 133–143.
- Baggio, S., Studer, J., Iglesias, K., Daepfen, J.-B. in Gmel, G. (2016). Emerging adulthood: A time of changes in psychosocial well-being. *Evaluation & the Health Professions, 1*–18.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard: University Press.
- Bronfenbrenner, U. in Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. V: W. Damon in R. M. Lerner (ur.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (str. 993–1028). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Cacioppo, J. T., Gardner, W. L. in Berntson, G. G. (1999). The affect system has parallel and integrative processing components: Form follows function. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 839–855.
- CEPYUS in FES (2014). *Mladina 2013: Življenje v času deziluzij, tveganja in prekrarnosti*. Maribor: Center za raziskovanje postjugoslovanskih družb; Friedrich Ebert Stiftung.
- Cugmas, Z., Zupančič, M., Poredoš, M. in Kranjec, E. (v recenziji). *Napovedniki zadovoljstva mladih z upravljanjem z osebnimi financami*. Anthropos.
- Danes, S. M. (1994). Parental perceptions of children's financial socialization. *Financial Counseling and Planning, 5*, 127–149.
- Danes, S. M. in Haberman, H. R. (2007). Teen financial knowledge, self-efficacy, and behavior: A gendered view. *Journal of Financial Counseling and Planning, 18*, 48–60.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34–43.
- Diener, E. in Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase well-being? *Social Indicators Research, 57*, 119–169.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. in Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71–75.
- Diener, E., Gohm, C. L., Suh, E. in Oishi, S. (2000). Similarity of the relations between marital status and subjective well-being across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 31*, 419–436.

- Diener, E. in Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 2–31.
- Eid, M. in Diener, E. (2004). Global judgements of subjective well-being: Situational variability and long-term stability. *Social Indicators Research*, 65, 245–277.
- Erskine, M., Kier, C., Leung, A. in Sproule, R. (2006). Peer crowds, work experience, and financial saving behaviour of young Canadians. *Journal of Economic Psychology*, 27, 262–284.
- Eurostudent SI 2010 (2010). *Eurostudent SI 2010: Economic, social and housing conditions, and the international mobility of students in Slovenia*. Ministry of Higher Education, Science and Technology, Slovenia.
- Eurostat (2014). *Eurostat: Your key to European statistics* [datoteka podatkov]. Sneto z naslova: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Eurostat (2017). Main GDP aggregates per capita (nama\_10\_pc). Gross domestic product at market prices. Podatki za leto 2016, sneto z naslova <http://ec.europa.eu/eurostat/web/national-accounts/data/database> (baza podatkov: nama\_10\_pc, zadnja posodobitev 7. 9. 2017)
- Greimel-Fuhrmann, B. (2012/13). Don't know much about economics and business. *Wissenschaftsplus*, 4, 1–8.
- Gudmondson, C. G. in Danes, S. M. (2011). Family financial socialization: Theory and critical review. *Journal of Family Economic Issues*, 32, 644–667.
- Gutter, M. in Copur, Z. (2011). Financial behaviors and financial well-being of college students: Evidence from a national survey. *Journal of Family and Economic Issues*, 32(4), 699–714.
- Gutter, M., Garrison, S. in Copur, Z. (2010). Social learning opportunities and financial behaviour of college students. *Family & Consumer Science Research Journal*, 38, 387–404.
- Hafner, I. in Hafner Verbič, M. (ur.) (2016). *Didaktična gradiva za predmet gospodinjstvo. Ekonomika gospodinjstva ter bivanje in okolje*. Ljubljana: i2.
- Heller, D., Watson, D. in Ilies, R. (2004). The role of person versus situation in life satisfaction: A critical examination. *Psychological Bulletin*, 130, 574–600.

- Homer, P. M. in Kahle, L. R. (1988). A structural equation test of the value-attitude-behavior hierarchy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 638–646.
- Institut für Höhere Studien (IHS) (2016). *Projektbericht. Studierenden Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen*. [22.06.2017]. Sneto z naslova: <http://www.sozialerhebung.at>
- Jagodič, G. in Dermol, V. (2016). Finančna pismenost dijakov srednjih šol. V: A. Trunk, V. Dermol in N. Trunk Širca (ur.), *Finančna pismenost med mladimi* (str. 105–116). Celje: Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije.
- Joo, S. (2008). Personal financial wellness. V: J. J. Xiao (ur.), *Handbook of consumer finance research* (str. 21–33). New York, NY: Springer.
- Jorgensen, B. L. and Savla, J. (2010). Financial literacy of young adults: The importance of parental socialization. *Family Relations*, 59, 465–478.
- Justin, J. (ur.) (2013). *Državljska in domovinska kultura ter etika. Učbenik za 8. razred*. Ljubljana: i2.
- Kočar, S. in Trunk, A. (2016a). Dobre prakse finančnega izobraževanja v mednarodnem okolju. V: A. Trunk, V. Dermol in N. Trunk Širca (ur.), *Finančna pismenost med mladimi* (str. 47–56). Celje: Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije.
- Kočar, S. in Trunk, A. (2016b). Dobre prakse finančnega izobraževanja v slovenskih institucijah. V: A. Trunk, V. Dermol in N. Trunk Širca (ur.), *Finančna pismenost med mladimi* (str. 57–68). Celje: Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije.
- Kočar, S. in Trunk, A. (2016c). Finančna pismenost med odraslimi v Sloveniji. V: A. Trunk, V. Dermol in N. Trunk Širca (ur.), *Finančna pismenost med mladimi* (str. 91–96). Celje: Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije.
- Lucas, R. E., Diener, E. in Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616–628.
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y. in Diener, E. (2004). Unemployment alters the set point for life satisfaction. *Psychological Science*, 15(1), 8–13.

- Mayselless, O. in Scharf, M. (2003). What does it mean to be an adult? The Israeli experience. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 100, 5–20.
- Nelson, L. J., Padilla-Walker, L. M., Carroll, J. S., Madsen, S. D., Barry, C. M. in Badger, S. (2007). “If you want me to treat you like an adult, start acting like one!” Comparing the criteria that emerging adults and their parents have for adulthood. *Journal of Family Psychology*, 21, 665–674.
- OECD (2014), *PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Volume VI)*, PISA, OECD Publishing.
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume IV): Students’ Financial Literacy*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Otero-López, J. M., Pol, E. V., Bolaño, C. C. in Mariño, M. J. S. (2011). Materialism, life-satisfaction and addictive buying: Examining the causal relationships. *Personality and Individual Differences*, 50, 772–776.
- Pavot, W. in Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164–172.
- Pavot, W. in Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137–152.
- Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2010). Kako slovenski študentje zaznavajo obdobje prehoda v odraslost in različna merila odraslosti? *Pedagoška obzorja*, 25, 89–109.
- Reiber, C. (2017). „*Ich bin jung und brauche das Geld*“. *Die Rolle der Arbeit für studierende Emerging Adults* (neobjavljena magistrska naloga). Psihološka fakulteta, Univerza na Dunaju, Avstrija.
- Richins, M. L. (2004). The Material Values Scale: Measurement properties and development of a short form. *Journal of Consumer Research*, 31, 209–219.
- Richins, M. L. in Dawson, S. (1992). A consumer values orientation for materialism and its measurement: Scale development and validation. *Journal of Consumer Research*, 19, 303–316.
- Roberts, J. A., Tsang, J.-A. in Manolis, C. (2015). Looking for happiness in all the wrong places: The moderating role of gratitude and affect in the materialism-life satisfaction relationship. *Journal of Positive Psychology*, 10(6), 489–498.

- Shimmack, U., Diener, E. in Oishi, S. (2002). Life-satisfaction is a momentary judgement and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources. *Journal of Personality*, 70, 345–384.
- Schimmack, U. in Oishi, S. (2005). The influence of chronically and temporarily accessible information on life satisfaction judgements. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 395–406.
- Shim, S., Barber, B. L., Card, N. A., Xiao, J. J. in Serido, J. (2010). Financial socialization of first-year college students: The roles of parents, work, and education. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), 1457–1470.
- Shim, S. in Maggs, J. (2005). A cognitive and behavioral hierarchical decision-making model of college students' alcohol consumption. *Psychology & Marketing*, 22(8), 649–668.
- Shim, S., Serido, J., Tang, C. in Card, N. (2015). Socialization processes and pathways to healthy financial development for emerging young adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 38, 29–38.
- Shim, S., Xiao, J. J., Barber, B. L. in Lyons, A. C. (2009). Pathways to life success: A conceptual model of financial well-being for young adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 708–723.
- Sirgy, M. J., Gurel-Atay, E., Webb, D., Cicic, M., Husic, M., Ekici, A., ... Herrmann, A. (2012). Linking advertising, materialism, and life satisfaction. *Social Indicators Research*, 107, 79–101.
- Sirsch, U., Dreher, E., Mayr, E. in Willinger, U. (2009). What does it take to be an adult in Austria? Views of adulthood in Austrian adolescents, emerging adults and adults. *Journal of Adolescent Research*, 24, 275–292.
- Sirsch, U., Levec, K., Reiber, C. in Siderits, J. (2017). *Satisfaction with personal money management in Austrian emerging adult students*. Prispjevok predstavljen na IACCP konferenci, Varšava, Poljska.
- Solberg, E. G., Diener, E. in Robinson, M. D. (2004). Why are materialists less satisfied? V: T. Kasser in A. D. Kanner (ur.), *Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world* (str. 29–48). Washington, DC: American Psychological Association.

- Solheim, C. A., Zuiker, V. S. in Levchenko, P. (2011). Financial socialization family pathways: Reflections from college students' narratives. *Family Science Review*, 16, 97–112.
- Sorgente, A. in Lanz, M. (2017). Emerging adults well-being: Protocol for a scoping review. *Adolescent Research Review*, 2(7), 1–38.
- Stubbe, J. H., Posthuma, D., Boomsma, D. I. in De Geus, E. J. C. (2005). Heritability of life satisfaction in adults: A twin-family study. *Psychological Medicine*, 35, 1–8.
- Taber-Thomas, B. in Perez-Edgar, K. (2016). Emerging adulthood. Brain development. V: J. J. Arnett (ur.), *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood* (str. 126–141). New York: Oxford University Press.
- Zupančič, M., Kavčič, T. in Fekonja, U. (2009). Razvojne naloge v odraslosti. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 634–654). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M. in Poredoš, M. (2017). *Predictors of life satisfaction in Slovene emerging adults and their parents*. Prispevek predstavljen na IACCP konferenci, Varšava, Poljska.
- Zupančič, M. in Poredoš, M. (v recenziji). *Satisfaction with personal financial management in Slovene first-year university students*. Pedagoška obzorja.
- Zupančič, M., Sirsch, U. in Poredoš, M. (2017). *Financial behavior and attitudes of emerging adults: Descriptive data of Slovene emerging adults' and their parents' self-reports, and Austrian emerging adults' self-reports*. Neobjavljeno raziskovalno poročilo, Filozofska fakulteta univerze v Ljubljani in Psihološka fakulteta univerze na Dunaju.
- Xiao, J. J., Tang, C. in Shim, S. (2009). Acting for happiness: Financial behavior and life satisfaction of college students. *Social Indicators Research*, 92, 53–68.



## 7 Social Media Use and Emerging Adulthood

Chris A. Bjornsen

Cell phone and social media use have become so pervasive throughout the world that the hand-held minicomputers we call cell phones or mobile phones have been referred to as a digital appendage (Bjornsen & Archer, 2015) or extended self (Belk, 2013), one that commands a larger amount of attention with each passing year. The current cohort of emerging adults (ages 18-29; aka Millennials or Generation Y) is essentially the first to have been exposed to or used cell phones, social messaging services (SMSs) and social networking sites (SNSs) for the first 18 years of their lives (Coyne, Padilla-Walker, & Howard, 2013). Not surprisingly, in the U.S., today's emerging adults are most likely to use the internet, own a smartphone, and use social media sites (Pew Research Center, 2017a, 2017b, 2017c). For this reason, current emerging adults have been referred to as digital natives (Prensky, 2001). Throughout the world, youth ages 15 - 24 are much more likely to be internet users than older adults, and this proportion is *inversely* related to affluence; youth represent 13% of total internet users in developed countries, 28% in developing countries, and 35% in least developed countries (International Telecommunications Union, 2017). Emerging adults use their cell phones at higher rates (Zickuhr, 2011), are more accepting of cell phone use in social situations (Forgays, Hyman, & Schreiber, 2014), and are more likely to use social media for both social and information-gathering reasons (Hughes, Rowe, Batey, & Lee, 2012) than are older adults. Emerging adults spend approximately four hours each day engaged in cell phone / social media use (Bjornsen et al., 2017a; Hughes et al., 2012; Kuss, Griffiths, Karila, & Billieux, 2014; Padilla-Walker, Nelson, Carroll, & Jensen, 2010; David, Roberts, & Christenson, 2017).

Given that emerging adulthood in western cultures is commonly characterized by an extended period of higher education, this period affords more freedom of choice regarding how one's time is spent compared to full adulthood. The use of mobile social media (MSM) in this age period serves as an important socialization context in which emerging adults assert their developing autonomy, explore their identity, and initiate or maintain social relationships (Arnett, 2000; Coyne et al., 2013). This process has been referred to as cyber-socialization (Aiken, 2017) and is particularly useful, if not necessary, in an era of increased mobility in modern cultures (Adams, 1998). The identity exploration process, which Erikson (1968) argued was essential to identity formation, may be well suited to social media use.

In the digital world, emerging adults communicate online with others and portray themselves in ways that can be temporary, facilitating moment-to-moment alterations in one's persona or shared self. These online self-expressions and encounters provide the user with feedback from a larger interpersonal universe than can be accessed within the same time frame in real-life. Further, trying on possible selves on social media in some ways occurs in a context that is easier, often safer, and is accompanied by less severe consequences than face-to-face contexts (Back et al., 2010; Tosun, 2012).

According to the Pew Research Center (2017c), the top five social media sites used by emerging adults are Facebook (88%), Instagram (59%), Pinterest (36%), LinkedIn (34%), and Twitter (36%). Other research suggests that emerging adults are more likely to use social media apps designed specifically for sharing photos and short text messages, such as Instagram and Snapchat (Alhabash & Ma, 2017; Modo Labs, 2016; Stanley, 2015). Facebook is typically used for impression management, to archive meaningful facts and events of one's life, to learn about others by browsing through their Facebook page, and to learn and share information about topics, news, and stories (Zhao et al., 2013). Instagram and Snapchat primarily allow users to share photos and short messages for entertainment and to maintain social connections in a more casual manner. The recent shift toward heavier use of Instagram and Snapchat, versus Facebook, among emerging adults corresponds to concurrent evidence that higher use of social media is related to lower levels of impulse control or delayed gratification (Wilmer & Chein, 2016). It is also motivated by the recognition on the part of millennials that parents and future employers now commonly use Facebook, which means the peer group privacy that social media users often desire no longer exists on Facebook (boyd, 2015; Madden et al., 2013).

Today's smartphones have placed an unprecedented level of information and social communication in the hands of millions of emerging adults worldwide, which in many ways is quite beneficial. Yet, there is a price to pay for severing one's connection to immediate or real-life experiences, people, and contexts, and replacing those experiences with online social contact. Digital interaction in some ways engenders detachment and superficiality, as well as what Aiken (2017) describes as the online disinhibition effect, the amplification of both positive and negative behaviors expressed in the anonymity of cyberspace. She argues that this anonymity lowers the accountability people feel for their actions. People can be more altruistic, more trusting, and self-disclose easier, yet can also be more unfriendly, critical, and abusive than they would be in real life. Emerging adulthood is characterized by two

crucial challenges: successful completion of an extended education that prepares one for a career in the modern world, and managing the transformations that occur in one's relationships and in one's own personality and well-being, before the transition to full adulthood is completed. The use of social media is fully enmeshed with both of these challenges among today's digital natives.

## 7.1 Social Media Use and Educational Achievement

Much of the research examining the relationship between emerging adults' educational achievement employs self-reports of overall cell phone and social media use, and consistently documents a negative relationship between amount of time spent using cell phones and social media (Jacobsen & Forste, 2011; Junco, 2011; Junco, 2012; Junco & Cotton, 2012; Lepp, Barkley, & Karpinsky, 2014; Lepp, Barkley, & Karpinsky, 2015; Rosen, Carrier, & Cheever, 2013). Given that recent studies (Bjornsen et al., 2017a; David et al., 2017) show that students spend an average of four hours each day engaged in social media use on their cell phones, it follows that at least some of this use occurs in the University classroom. The evidence is that students use cell phones and social media in class on a regular basis, the majority of students send text messages during class, and commonly believe that instructors are usually unaware of such use (Baker, Lusk, & Neuhauser, 2012; Berry & Westfall, 2015; Elder, 2013; Hanson, Drumheller, Mallard, McKee, & Schlegel, 2011; Jacobsen & Forste, 2011; Tindell & Bohlander, 2012). Of particular concern is the degree to which in-class use of call phones and social media compromises learning and academic achievement. Ravizza, Hambrick, and Fenn (2014) compared student self-reports of texting, Facebook use, email use, and non-academic Internet use during class to final exam grades, and found they were negatively correlated. The distraction of social media use during class is recognized, yet interpreted differently, by students and faculty (Berry & Westfall, 2015; Elder, 2013; Thornton, Faires, Robbins, & Rollins, 2014). Students generally recognize that engaging in cell phone / social media use during class negatively impacts their attention and learning, is often impulsive and habitual, and is distracting to other classmates, yet students tend to believe they should be allowed to engage in such behavior during class (Junco & Cotton, 2011; Oulasvirta, Rattenbury, Ma, & Raita, 2012; Rosenfeld & O'Connor-Petruso, 2014; Tindell & Bohlander, 2012).

Although the research relying on self-reports of average cell phone and social media use consistently demonstrates a negative association with academic performance, there is evidence that there is only a moderate correlation between self-reports and actual use (Boase & Ling, 2013). One study sought to rectify

this weakness in the existing literature. University students in six different classes for an entire academic year were allowed to use their cell phones during class at their own discretion. At the end of each class period, all students completed a six-item questionnaire indicating the number of times they used their cell phone during that class for social networking (e.g., email, texting, using Facebook), to access the internet, for organizational purposes (e.g., update one's calendar), or to play a game. Cell phone use was significantly and negatively associated with test scores across the semester, regardless of student sex and overall college GPA. More specifically, lower test scores were associated with in-class *social media use*, indicating that attending to and communicating with people within one's social network was the specific type of cell phone use that predicted lower test grades (Bjornsen & Archer, 2015).

In addition to correlational studies on cell phone/social media use and academic achievement, short-duration experiments demonstrate that cell phone and social media use impedes students' ability to learn and recall lecture material. In numerous studies, experimentally interrupting students periodically with text messages or prompts from a social media app during a lecture significantly impairs learning and achievement (Ellis, Daniels, & Jauregui, 2010; Froese et al., 2012; Gingerich & Lineweaver, 2014; Rosen, Lim, Carrier, & Cheever, 2011; Wood, Brooks, Hacker, & Yanowitz, 2011). Recent research demonstrates that assigning students to a high and low cell phone use group, for just one week, results in higher scores on a measure of critical thinking among students in the low use group (Frost, Donahue, Goeben & Connor, 2017). In sum, the evidence consistently suggests that engaging in cell phone and social media use, both inside and outside of the classroom, are inversely related to academic achievement in emerging adulthood. It seems that many emerging adults may be making a conscious decision to sacrifice their learning and achievement in service of the social contact, entertainment, and stimulation they gain through the use of social media. Many are also likely counting on their ability to multitask, while still others may be simply engaging in cell phone use without giving all that much consideration to the consequences. Even more concerning, the behavior of some students may reflect an addiction to cell phone and social media use.

Given the challenge of maintaining students' attention during class, researchers have recently focused more attention on the positive effects of pedagogically-oriented social media use in the University classroom. Faculty members have begun to incorporate social media use into classroom activities (Hanson et al., 2011; Librero, Ramos, Ranga, Triñona & Lambert, 2007; Smith-Stoner, 2012; Tessier,

2013). One study demonstrated that engaging students in the use of social network sites such as Twitter can facilitate student participation in class activities (Junco, Heiberger, & Loken, 2011). Kinghorn and Wilson (2017), reporting on the experience of teaching one of the first Psychology of Social Media classes in a University setting, regularly engaged students in social media use during class time, including interacting via Facebook, reading and discussing assigned online articles about social media effects in class, and searching for information that was related to class discussions. Students indicated that the course positively influenced their knowledge and perceptions of social media in ways that were relevant to a variety of areas of their lives. According to Fleck and Hussey (2017), the majority of students report positive attitudes about using social media in college classes to aid in group projects, and that social media use facilitates communication between their professors and classmates and enhances peer collaboration on writing assignments. Essentially, students recognize that social media can be used effectively as a collaborative and communication tool to enhance their academic experience. Students also recognize when social media is being used by professors in ways that is on-task and authentic, thus enhancing their learning, rather than being used to take up time or simply to entertain students. Fleck and Hussey (2017) recommend that the use of social media should be purposeful and clearly connected to the course material.

## 7.2 Social media Use and Relationships with Family, Friends, and Partners

The peril of losing touch with family and friends as one passes through emerging adulthood, often moving away from home, is all too real. Emerging adults in long-distance romantic relationships expend a higher level of energy maintaining relationships through social media than those who live close to each other, and the long-distance relationships tend to involve more partner surveillance and relationship jealousy (Billedo, Kerkhof, & Finkenauer, 2015). Maintaining connections with past friends during the transition to college is associated with lower levels of social loneliness (Oswald & Clark, 2003), and sustaining old relationships, or maintaining social capital, is enhanced through the use of social media (Cummings, Lee, & Kraut, 2006; Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007; Hampton, Goulet, Rainie, & Purcell, 2011). Old relationships may be replaced by new relationships, although relationships that develop primarily online are often more superficial than real-life relationships (Coyne et al., 2013). While it is evident that emerging adults engage in social media use to fulfill social needs (Krishnan & Hunt, 2015; Wang, Tchernev, & Solloway, 2012), some argue that social media

use detracts from the development and maintenance of real-life relationships and intimacy (Yang & Brown, 2009). Merely priming emerging adults to think about social media leads them to prefer offline solitary activities, and express a decreased desire for offline social interaction (Li, Chang, & Chiou, 2017). In a longitudinal study examining well-being among a large nationally representative sample of U.S. adults (average age 48 years) comparing Facebook social interactions with real-world social interactions, higher Facebook use was related to lower physical health, poorer mental health, and lower life satisfaction. The associations between Facebook use and compromised health and life satisfaction remained even after controlling for prior levels of well-being, suggesting a causal influence of Facebook use on health and satisfaction with life (Shakya & Christakis, 2017).

Other studies demonstrate the benefits of social media use, including the enhancement of bridging social capital, or gaining new information, and bonding social capital, or emotional support from others (Ellison et al., 2007). College students' need to belong is positively related to their use of mobile social media, which in turn facilitates their involvement in social activities (Kim, Wang, & Oh, 2016). Social media use can complement real-life communication and relationships, is associated with higher perceptions of social support (Ellison et al., 2007; Jacobsen & Forste, 2011; Kujath, 2011), and is commonly used to initiate relationships that later flourish into real-life friendships (Coyne et al., 2013). Sharing intimate information on social media enhances the quality of online relationships, which stimulates offline self-disclosure (Desjarlais & Joseph, 2017). It may be that social media use has more positive effects among those who are more extraverted and already have positive peer relationships overall, aka 'the rich get richer' hypothesis (Kraut, et al., 2002; Mehdizadeh, 2010; Sheldon, Abad, & Hinsch, 2011). Other research shows that social media use is associated with higher levels of perceived social support. Manago, Taylor, and Greenfield (2012) examined the relation between social network size and perceived social support and found that Facebook use facilitated large (440 friends on average) but impersonal social networks, characterized by relatively superficial relationships (acquaintances and activity-based friends). Users with more close contacts engaged in more private messaging, indicating an expression of intimacy that resembled real-life communication. Indeed, a good deal of social media communication with close friends was posted publicly, reflecting a transformation from an exchange of intimacy and emotional support into a broadcasting of social skills. Participants with more close contacts made more public posts, "transforming both close connections and unknown others into audiences for individualistic self-displays" (Manago et al., 2012, p. 10). Status updates posted to Facebook, seen by one's entire social network, were dominated by expressions

of one's current emotional state. Having larger social networks, and not proportion of close contacts, predicted greater levels of self-esteem, life satisfaction, and perceived social support. In other words, many emerging adults use social media to construct their social identities through public performances and public commitment to relationships. The results suggest that social media has transformed the nature of relationships and the identity formation process in emerging adulthood.

Social networking sites are also commonly used by emerging adults at various stages of romantic relationships, and such use is viewed to be a normal part of each stage of the relationship (Fox & Andereg, 2014). Women, younger adults, and those not in a committed relationship spend more time on Facebook, and females spend more time on impression management (McAndrew & Jeong, 2012). Making one's relationship status public on Facebook among couples is positively related to relationship commitment and longevity. Paradoxically, however, receiving partner wall posts is negatively related to longevity, perhaps indicating that users perceive an undue level of possessiveness from partners who do so, or that such activity is an indicator of relationship problems (Toma & Choi, 2015). Social media use can be a source of other types of conflict in relationships, such as the pressure to make the relationship public, a public airing of disagreements, jealousy caused by incompatible social media use, attention shown to friends outside the dyad, and monitoring a partner's posts on social media (Fox, 2016). Satisfaction with spouses or partners is negatively related to amount of Facebook use, length of time of use, and number of Facebook friends, while time spent offline with friends is positively related to relationship satisfaction (Hammond & Hui-Tzu, 2016). Researchers studying social networking and relationship violence report that compulsive use of Facebook, self-disclosure on Facebook, complaints about a partner's use of Facebook, and cyber infidelity are related to perpetrating and experiencing relationship violence (Lussier, Ferron, Giroux-Benoit, & Sabourin, 2017).

More common, however, is the type of social conflict that arises from the manner in which cell phone and social media use interferes with real life social interaction. Such interference has been labeled *technoference* (McDaniel & Coyne, 2014) or, more recently, *phubbing* (phone snubbing), which means using one's cell phone during real-life interactions in a way that interrupts and interferes with the interaction (David & Roberts, 2017; Roberts & David, 2016). In one study, 100% of participants reported some degree of phubbing in relationships, and it was significantly more common among younger adults and positively related to neuroticism and narcissism (Bjornsen et al., 2017a). Other studies show that addiction to social media and cell phone use strongly predicts phubbing behaviors (Karadağ et al.,

2015), and that people tend to feel worse, and less close to others when they are engaged in a combination of digital social interactions and face-to-face interactions, compared to face-to-face interactions alone (Kushlev & Heintzelman, 2017).

### 7.3 Social Media Use and Personality Traits

Attachment style (secure vs insecure) is generally considered not only a reflection of one's life history of relationships, but an aspect of personality that strongly influences relationships and interactions throughout life. Facebook use among those with a secure attachment style is associated (even after controlling for levels of extraversion) with a strengthening of existing and new relationships (Lin, 2015). In one study, attachment styles were compared to online versus offline friendships. Attachment style was not related to the extent to which participants *sought* online friendships, and participants in general also tended to self-disclose more to offline friends than to online friends. Emerging adults with anxious or avoidant attachment styles, however, reported greater satisfaction with *offline* compared to online friendships. Yet, those with an anxious attachment style self-disclosed more with online friends than those who were securely attached, perhaps attempting to use the convenience of social media to moderate their anxiety about relationships (Buote, Wood, & Pratt, 2009). Other research indicates that obsessive internet use is more common among those with an anxious attachment style (Bodford, Kwan, & Sobota, 2017).

Largely congruent results have been reported regarding the relations between social media use and the Big Five personality traits. High degrees of social media use, and having more Facebook friends, are related to higher levels of extraversion (Correa, Hinsley, & de Zúñiga, 2010; Karakitsou, 2017; La Sala, Skues, & Grant, 2014) and higher levels of neuroticism (Bjornsen et al., 2017a; Bjornsen, Poredoš, Puklek Levpušček, Zupančič, & Kavčič, 2017; La Sala et al., 2014). Among those who are socially anxious, emerging adults with a high need for social assurance tend to engage in Facebook use that interferes with academic and social obligations (Lee-Won, Herzog, & Park, 2015). High agreeableness and neuroticism, and low conscientiousness, are related to a high need for belongingness, while high neuroticism and low conscientiousness are related to a high need for posting about oneself on social media (Seidman, 2013). Kuss et al. (2014) suggests that impulsivity and neuroticism may put individuals at risk for internet addiction, which is supported by recent evidence.

On the 'dark side' of personality traits, researchers have investigated the relations between social media use and traits such as narcissism and Machiavellianism. In



his popular book on the negative consequences of social media use, Rosen (2012) argues that cell phone and social media use often reflects a pathological condition he labeled iDisorder, a pattern of obsessive, self-focused behavior intertwined with higher levels of MSM use that is maladaptive and dysfunctional, as the person becomes increasingly disconnected from face-to-face human interaction. This notion concurs with the arguments put forth by Twenge and Campbell (2010) regarding the increase in narcissism in the age of social media. Not only is narcissism positively correlated with a higher level of social media use, number of Facebook friends, and intensity of Facebook use (stronger enmeshment and identification with one's Facebook use), narcissists tend to spend more time editing their Facebook profiles and uploading photos (Gnambs & Appel, 2017; La Sala et al., 2014; Mehdizadeh, 2010; Meshi, Morawetz, & Heekeren, 2013).

A recent cross-cultural examination of social media use and personality traits revealed that narcissism is positively related both positive and negative social media use (Bjornsen et al., 2017b). This may in part be explained by other research showing that different types of narcissism relate to different types of social media use. 'Vulnerable' narcissists tend to be overtly self-inhibited and modest, while



Figure 7.1. *The lure of social media and internet addiction among emerging adults seems to grow stronger each year.*

'grandiose' narcissists tend to be arrogant, entitled, exploitative, and envious. Vulnerable narcissists engage in higher levels of problematic internet use (e.g., using online time to alleviate distress, an inability to moderate one's online behavior, and experiencing problems in other areas of life due to obsessive internet use) and express a stronger preference for online social *interactions* than grandiose narcissists (Casale, Fioravanti, & Rugai, 2016). Grandiose narcissists may engage in more online self-enhancement, which may also be related to evidence that high social media use is related to high level of Machiavellianism, the tendency to manipulate and exploit others for personal gain (Bjornsen et al., 2017b).

In sum, social media use appears to be negatively related to levels of conscientiousness, and positively related to extraversion and a secure attachment style. On the dark side, social media use is positively associated with neuroticism, narcissism, Machiavellianism, and insecure attachment styles. Further research could explore the possibility that these patterns reflect separate groups, one comprised of social media users that focus on relationship enhancement and support, another whose use is anxiety based, and a third whose use is focused on self-aggrandizement.

## 7.4 Social Media Addiction

Emerging adulthood is a time of increased problematic cell phone and social media use among some users (Andreassen, 2015; Andreassen et al., 2013; Smetaniuk, 2014; Wan, 2009). In part, this may be due to the high degree of free time and lower parental supervision experienced during this period of life. Developing an overly strong identification with social media in emerging adulthood may compromise the development of a more natural, real-life set of interpersonal and psychological skills (Coyne et al., 2013; Han, Kim, & Kim, 2017). Emerging adults express the motivation to use social media to satisfy social, emotional, cognitive, and habitual needs. However, even though a need for social gratification is the strongest *motivation* for using social media, use of social media does not predict short-term *satisfaction* of social needs (Wang et al., 2012). This suggests that the addictive nature of social media may reflect, among some emerging adults, that gratification of social needs occurs only if social media are used persistently. Further, addictive internet and social media use may be merely symptomatic of more serious underlying problems, such as relationship or individual problems, that lead to an addictive use of social media as a coping mechanism. In their review of the literature on problematic internet use, Billieux and Van der Linden (2012) found that this body of research also focused on high impulsivity and sensation seeking, low inhibitory control, and poor decision-making abilities as explanations for this type of behavioral addiction.

In a general sense, addictive social media use has been characterized by obsessive, uncontrollable thoughts about social networking sites, persistent uncontrollable use of social media, and engaging in the use of social media in a manner that leads to negative consequences affecting important life areas such as relationships, schoolwork or employment, and psychological and/or physical well-being (Andreassen, 2015; Andreassen & Pallesen, 2014). Addictive social networking is more common among younger adults, and those who are not in a romantic relationship (Andreassen et al., 2016). University students spend more time each week texting than either attending class or studying, and students text continually throughout the day, including during class (Hanson et al., 2011; Roberts, Yaya, & Manolis, 2014). Moreover, pathological (obsessive) social media use is negatively associated with the ability to self-regulate cognitively, behaviorally, and emotionally (Holmgren & Coyne, 2017).

Females tend to score higher on measures of cell phone and social media addiction than males (Andreassen, 2015; Andreassen et al., 2016; Bjornsen et al., 2017a; Bjornsen et al., 2017b; Hakoyama, Chaffin, & Covey, 2017; Roberts et al., 2014), a pattern that is commonly attributed to a stronger preference among females for activities that involve social interaction, cooperation, and gathering social information about others. Yet other motivations are clearly involved. Females' intensity of social media use is significantly related to both social and exhibitionist motives, while the same is not true for males (Lampropoulou & Karakitsou, 2017). Females express a stronger fear of social isolation as a motivator for texting compared to males (Hakoyama et al., 2017). The more time emerging adults spend using Facebook and the stronger the addiction to using it, the more they tend to seek online popularity, which is also associated with lower self-esteem and agreeableness, negative body image, sexualized behaviors, higher abandonment anxiety, higher neuroticism, lower likeability, and higher conscientiousness (Giroux-Benoit, Lusier, & Ferron, 2017).

A host of other studies highlight the complex nature of cell phone and social media addiction during emerging adulthood. Internet addiction is related to poorer parent-child relationships and lower levels of psychosocial competence (Chi, Lin, & Zhang, 2016). Emerging adults with higher levels of mobile phone addiction have higher levels of social extraversion and anxiety and lower levels of self-esteem (Hong, Chiu, Huang, 2012; Hong, Huang, Lin, & Chiu, 2014; Wilson, Fornasier, & White, 2010). Social media addiction is positively related to relational aggression, loneliness, and depression (Chi et al., 2016; Koc & Gulyagci, 2013; Holmgren & Coyne, 2017; Hong et al., 2014; Wan, 2009). Social networking addiction is positively related to

narcissism and extraversion, and negatively related to openness and conscientiousness (Andreassen et al., 2012; Andreassen et al., 2013; Wilson et al., 2010).

## 7.5 Social Media Use and Creeping

In recent years, researchers have devoted increased attention to an aspect of social media use that emerging adults call *creeping* (Bjornsen et al., 2017a; Muise, Christofides, & Desmarais, 2014). The term seems to have originated in the lexicon of the millennial generation, and refers to browsing someone else's social media profile (e.g., on Facebook) without that person knowing and without posting anything on the site. In other words, it means secretly looking at someone's profile or photos or posts; hence the use of the word *creeping*, which carries a negative, invasive connotation. This type of behavior has previously been referred to as lurking, snooping, passive social media use, and latent social interaction (Frison & Eggermont, 2015; Metzger, Wilson, Pure, & Zhao, 2012). Creeping is distinct from cyberstalking (Alexy, Burgess, Baker, & Smoyak, 2005), which refers to unwanted harassing and/or threatening online behavior that is targeted at another person. It is also distinct from lurking, which is being a passive member of, for example, an online discussion group (Edelmann, 2016; Preece, Nonnecke, & Andrews, 2004). Further, creeping is also distinct from internet trolling, which refers to starting arguments or posting malicious messages in order to deliberately anger others (Craker & March, 2016).

To a non-digital native, holding the view that creeping is invasive may seem paradoxical. Why would it be invasive for a person to browse someone else's Facebook page when the owner has made it public, or accessible to others? The present author has posed this very question to his own students who consistently say, 'It just is.' Further discussions revealed, however, that creeping is not always viewed as invasive. The *intentions* of the person doing the creeping are crucial to the reaction of the person who is being 'creeped on.' If the creeping results in a negative consequence (e.g., harmful gossip) to the person whose page was viewed secretly, then creeping is seen as intrusive, inappropriate, and harmful. If the consequences are neutral or positive, creeping is not viewed as invasive. Therefore, it appears that the public nature of social media affords users positive benefits (e.g., gaining new friends, reputation enhancement), as well as negative consequences they might have to endure (e.g., social criticism, amusement at the user's expense, aka 'lulz'). Given that today's emerging adults grew up at the same time social media was emerging in modern culture, it should not be surprising that they have invented their own standards of behavior, and labels for behaviors that are unique to social media.

As stated, previous studies have examined creeping under different names, showing a mixture of positive and negative relations to other traits. Desjarlais and Joseph (2017) report that passive social media use is associated with greater online *and* offline self-disclosure. Qiu, Lin, Leung, and Tov (2012) found that, after engaging in Facebook browsing, individuals with low levels of narcissism perceive their friends' lives to be better than their own, which in turn negatively predicts their social well-being. The consequences of passive social media use may include taking time away from healthier face-to-face interaction and schoolwork, sleep deprivation, and declines in self-esteem due to the effects of obsessive social comparison (Underwood & Ehrenreich, 2017). Metzger et al. (2012) performed a large-scale crawl of data from 61,405 Peking University student users of Renren, the most popular social networking site in China, referring to secretive profile browsing as *latent social interactions*. Unlike Facebook users, Renren users have full access to a constantly updated list of recent visitors to their profile. The majority of users (93%) engaged in latent social interactions, while only 28% engaged in visible social interactions (writing or recording something on a person's Renren page), and reciprocal latent social interaction occurred less than 10% of the time. The majority of users received most of their latent profile views from strangers. Given the overt nature of this latent social interaction in China, it is apparent that this kind of one-way social contact is predominantly acceptable on social media.

Pempek, Yermolayeva, & Calvert (2009) found that emerging adults are much more likely to be passive observers on Facebook than to actively interact or post messages or photos. Almost 70% of participants said they often looked at or read others' profiles, 59% said they often looked at others' photos, 33% said they often read posts on others' walls, while only 25% said they often posted on walls, and only 8% said they often sent private messages. In a telling quote, one participant stated, "Facebook is extremely voyeuristic – there's something great, and at the same time, creepy, about knowing when someone you haven't talked to in 5 years broke up with their boyfriend who you never even met" (Pempek et al., 2009, p. 235).

Apparently, creeping is extremely common online activity. The present author collaborated with his University students to create a 7-item *creeping scale* and found that, out of 261 emerging adults in the U.S., 93% reported at least some level of creeping, and emerging adults were significantly more likely than older adults to creep on others. (Burgess et al., 2016; Bjornsen et al., 2017a). Researchers from two Universities in Slovenia also administered the same questionnaire to investigate social media use and personality traits. In both the U.S. and Slovenian samples, females scored significantly higher on creeping than males, and creeping was

significantly higher among U.S. participants (Bjornsen et al., 2017b). McAndrew and Jeong (2012) also found that women spent more time browsing the Facebook pages of others compared to men. In the U.S-Slovenian study (Bjornsen et al., 2017b), creeping was also negatively related to openness, and positively related to neuroticism, Machiavellianism, and narcissism. The negative relation to openness may reflect a tendency for those with high levels of openness to prefer to gather information from a wide variety of sources, rather than focusing on social media. The positive association with neuroticism indicates that individuals with higher levels of anxiety and emotional instability may resort to a more secretive and less anxiety-provoking way to learn about others. The positive associations with narcissism and Machiavellianism may suggest that individuals who are more self-centered and/or manipulative may have a desire to find out about others secretly in order to bolster their self-image, or gather information about others that can be used to gain flattery or advantages over others. These initial findings, along with the apparent ubiquity of creeping on social media, suggests that further empirical attention to this behavior and its correlates and consequences is warranted.

## 7.6 Social Media Use and Partner Surveillance or Cyberstalking

While creeping is typically viewed as normal or only sometimes invasive, cyberstalking or facestalking consists of monitoring someone else's social media profile or online activity for suspicious or potentially harmful reasons. Research shows that online stalking is perceived by potential victims to be more threatening than real-life stalking (Wood et al., 2017). Yet, in one study, two-thirds of University students used Facebook to monitor a former partner, and a portion of these students used Facebook to cyberstalk or harass ex-partners (Lyndon, Bonds-Raacke, & Cratty, 2011). The most recent assessment of online harassment shows that 67% of 18- to 29-year-olds have experienced some type of online harassment, and 41% have experienced severe harassment, such as physical threats, chronic harassment, sexual harassment, or stalking (Duggan, 2017). Females are more likely to display Facebook jealousy than males (Hudson et al., 2015) and are more likely to engage in snooping behaviors (Guerrero, Eloy, Jogensen, & Anderson, 1993). Women are more likely to report that others expect them to monitor Facebook in order to keep abreast of relationships and events (Steeves, Bailey, & Regan, 2012, as cited in Muise, Christofides, & Desmarais, 2014). This may partly explain why women are more likely to monitor a partner's Facebook page, especially when confronted with a scenario that invokes partner jealousy (Muise et al., 2014). Feeling jealous and monitoring one's partner is associated with relationship dissatisfaction (Elphinston & Noller, 2011).

Muise et al. (2014) studied the relations between jealousy and partner monitoring on Facebook, specifically whether men and women differ in the amount of partner monitoring they engaged in following a relationship threat. Using a simulated Facebook environment, they tested the associations between daily feelings of jealousy and daily time spent on a partner's Facebook page. They also examined the moderating effects of anxious attachment on the relation between jealousy and partner monitoring. The researchers triggered feelings of jealousy by presenting participants with photos on Facebook that were meant to simulate their own partner interacting with an attractive member of the opposite sex, either an unknown person, a mutual friend, or a cousin (as a control). Participants were then free to choose whether or not they continued to search the Facebook pages of the partner and the rival. The researchers predicted that women would spend more time searching through the rival's social media profile. Women reported more jealousy, and greater jealousy was reported when the rival was unknown or a mutual friend. More site searching occurred in relation to an unknown rival. While partner monitoring among women was positively associated with jealousy, monitoring among males was negatively associated with jealousy. Men also reported greater jealousy in response to seeing a partner with a mutual friend, while women reported greater jealousy in response to both the unknown person and mutual friend. In a second study, Muise et al. (2014) measured daily levels of jealousy and partner monitoring, as well as the relation between attachment anxiety and partner monitoring. Participants provided responses across 14 days regarding Facebook use, monitoring their partner on Facebook, and feelings of jealousy. While women spent more time on Facebook on average, men and women did not differ on time spent monitoring their partner. Women reported higher levels of Facebook jealousy and attachment anxiety. On days when jealousy was higher, female participants spent more time monitoring their partner. However, attachment anxiety mediated the relation between jealousy and gender on partner monitoring. Attachment anxiety, rather than jealousy per se, predicted Facebook monitoring, and stronger attachment anxiety predicted more monitoring only among women (Muise et al., 2014). Other research has also shown that partner monitoring on Facebook is more common among individuals who are anxiously attached to their partner (Marshall, Bejanyan, Di Castro, & Lee, 2012). Fox and Tokunaga (2015) found that an anxious attachment style predicted greater investment, commitment, and post-breakup partner surveillance. The relation between distress and surveillance was stronger among those who attributed the breakup to their partner. Those with the greatest distress were more likely to monitor their ex-partner after a breakup. The results suggest that persons experiencing a high level of distress after a breakup should disconnect from the ex-partner on social media.

Other factors unique to social media use may affect relationship quality. Social networking sites provide users with information about a partner's past and current relationships, which may be perceived as a threat to the relationship. This can contribute to partner monitoring, and exposure to ambiguous information about one's partner may further increase jealousy. Overall, research suggests that those who have the tendency to be more focused on relationships, those who are more prone to relational anxiety or insecurity, and those with lower self-image may be particularly likely to experience SNS jealousy (Muscanell & Guadagno, 2016).

## 7.7 Social Media Use and Catfishing

One's social media persona, identity, or Facebook-self (Gil-Or, Levi-Belz, & Turel, 2015, p. 2) is always an intentional construal of the self, one that may or may not be similar to one's offline self. Everyone posts what they want others to know about them. Using social media to portray oneself in ways that are not entirely accurate may simply reflect a degree of identity exploration, as discussed earlier. In this sense, a low degree of false identity creation may not indicate an area of concern for the individual's well-being or development. Gil-Or et al. (2015) argue that the Facebook-self is usually a more socially acceptable and popular self, belying the user's desire to compensate for real-life deficiencies. Emerging adults may alter the online presentation of the self in order to conform to social norms and prevent social criticism. However, at higher levels, the use of Facebook and other social media sites to promote a false self can potentially lead to "precarious functioning and psychological vulnerability which ultimately can lead to psychological pathologies" (Gil-Or et al., 2015, p. 1). In a study of 258 participants ages 20- 65 years old ( $M_{\text{age}} = 27.04$  years,  $SD = 6.12$ , thus comprising a slightly older sample than the other studies reviewed here), Gil-Or et al. (2015) examined participant reports of the degree of congruity between their true self and Facebook-self. High scores on false Facebook-self were more common among participants with anxious and avoidant attachment styles, and low levels of self-esteem and authenticity (a measure of adhering to one's 'true self' in real life interactions). Other research shows that, in general, social media users do not tend to portray themselves in ways that are substantially different from their offline personalities (Back et al., 2010). Grieve and Watkinson (2016) found during emerging adulthood and beyond, Facebook users who portray themselves online in ways that are more similar to their true selves feel stronger social connectedness and less stress.

Presenting a false identity on social media has become known among emerging adults as *catfishing*, following the portrayal of this activity in a documentary film



and a television program of the same name (Joost & Schulman, 2010). The film and program portrays a person who creates and maintains a deceptive online identity in order to lure someone else into a romantic relationship. Similar to creeping, based on the present author's conversations with his students, most emerging adults (in the U.S.) recognize the word as part of their generation's lexicon. While creeping tends to differ in amount of activity, catfishing differs not only in amount but severity. Catfishing originally referred to creating a *completely* false identity in order to deceive a potential romantic partner, and that degree of severity remains a common use of the term. This can easily be accomplished on Facebook, which allows users to create as many different profiles as they wish, as well as Twitter, which allows users to create different accounts using different names. However, emerging adults today also use the term to refer to a minor or moderate alteration of one's social media self or physical appearance online (sometimes using software such as Adobe Photoshop) in order to enhance one's reputation or status among friends and strangers. To date, almost no research exists on this activity. Kaskazi (2014) reported that catfishing and its negative consequences leads to distrust and suspicion among social media users. More recently, researchers created a 6-item catfishing scale to measure its incidence and relations to personality traits (Burgess et al., 2016; Bjornsen et al., 2017a). Results of these studies showed that 68% of participants admitted to engaging in some form of catfishing online, and it was significantly more common among emerging adults than older adults. Further, a cross-cultural comparison of U.S. and Slovenian emerging adults (Bjornsen et al., 2017b) demonstrated that, in both cultures, catfishing was positively associated with Machiavellianism and narcissism, supporting the concern expressed by participants in previous research of the potentially harmful nature of this activity (Kaskazi, 2014). Given the incidence and potentially serious nature of this online activity, this online activity also warrants further research.

## 7.8 Social Media Use and Fictitious Cyberbullying

An interesting and perhaps more disturbing online phenomenon that crosses the boundary between catfishing and cyberbullying, called self-cyberbullying or factitious cyberbullying, has very recently garnered the attention of researchers. Described by blogger and author danah boyd (2014), youth who engage in this behavior typically post content online that is meant to attract attention, support, and concern from others. They create a completely false identity online (such as a new Facebook profile with a false name) that they use to cyberbully their own true Facebook self or identity in order to solicit sympathy from others, or enhance their own reputation by showing they are not bothered by the bullying or by fighting

back against the fake bully. The person might also use the fake identity to bully someone else so they can 'rescue' that person from the bully. Social media sites such as Facebook allow users to create different identities, with different names, giving anyone the capability to engage in factitious cyberbullying if they wish. Englander (2012) conducted the first known empirical study of this phenomenon, using the label Digital Munchausen. She found that 8% of female and 13% of male freshman university students had engaged in self-cyberbullying when they were in high school. Participants reported they did so in order to gain attention, prove to others they could withstand the bullying, get others to worry about them, or just because they were mad and wanted to start a fight. Youth who engaged in factitious cyberbullying were likely to have had numerous psychiatric contacts during high school and were more frequent users of drugs and alcohol. One-third of them said they believed their self-cyberbullying successfully served its purpose and they felt better because of it. More recently, Fischer and Hamilton (2017) examined University students' tendency to use alternative identities on social media, and found that 21.2% maintained an alternate, fake social identity. Further, 10% out of 538 emerging adults stated they had at least one *secret* identity. A small portion of the 538 students, 2.2%, reported using the secret identity to post harmful statements to or about their real identity (i.e., they cyberbullied themselves), and the majority of those who engaged in this factitious cyberbullying also used the false identity for self-flattery or self-promotion. Similarly, 2.3% said they used their secret identity to cyberbully someone else so that their real online self could come to the victim's defense. Exploratory analyses of the traits of the fictitious cyberbullies indicated they had lower self-esteem and were more likely to endorse items describing traits of borderline personality disorder.

Using social media to create a false identity thus appears to take different forms and serve different purposes during emerging adulthood. It can range from a rather innocuous enhancement of one's physical features to appear more physically attractive, to pretending to be a completely different person that manipulates others online for personal gain. Early research suggests that the degree to which the false persona misrepresents the actual person is related to a potentially less healthy psychological makeup.

## 7.9 Social Media Use and Psychological Disorders

While creeping, catfishing and factitious cyberbullying are highly variable in frequency, studies show that social media use is more commonly associated with problems such as depression, anxiety, and compromised subjective well-being.

Blease (2015) suggested that, since mild depression reflects an evolutionarily adaptive response to negative social comparisons, Facebook depression is more likely to occur among those with a larger social media network, those who spend more time reading friends' updates, and those who read more updates in which friends are bragging about themselves or their lives. In support of this argument, research shows that level of Facebook use predicts greater social comparison and self-objectification, which, in turn, are related to lower self-esteem, poorer mental health, and greater body shame (Hanna et al., 2017). Social media use is also positively related to depression and negatively related to happiness and well-being (Lin et al., 2016; Pittman & Reich, 2016). The negative relation between social media use and psychological well-being was also revealed in a meta-analysis of 67 independent samples (Huang, 2017). Social media use and low well-being may be self-reinforcing; emerging adults with higher levels of psychological distress tend to communicate using language that is symptomatic of depressive states, and express less satisfaction with others' responses to their posts and less satisfaction with the outcome of the dialogue (Bazarova, Choi, Whitlock, Cosley, & Sosik, 2017). Scherr and Brunet (2017) found that posting negative updates on Facebook was associated with depressive tendencies, especially when users were motivated to use Facebook for relationship formation and entertainment (rather than relationship maintenance), and most strongly when the person had higher levels of neuroticism. The authors suggest that depressed persons may use Facebook as a type of diary, expressing themselves in a context in which direct, immediate response to one's communication is often absent or delayed.

A recent review of the research on the relation between social media use and depression concluded: (a) the frequency and amount of social media use is not nearly as predictive as the type of use (e.g., user perception of the positive vs negative nature of use); (b) the degree to which users engage in social comparison and ruminate about concerns related to social media content is predictive of depression, and; (c) social media use is related to positive and negative outcomes that are not easily separated (Baker & Algorta, 2016). The multifaceted nature of overall negative outcomes of high levels of social media use was clearly demonstrated by Andreassen et al. (2016), who reported that addictive social networking is more common among young adults, and such use is positively correlated with a variety of disorders. Depression was most strongly related to symptoms of ADHD, followed by obsessive-compulsive disorder, then anxiety, and finally depression. The authors suggest that persons who are easily distracted or impulsive (ADHD) may be more vulnerable to the mere presence of cell phones as well as the notifications of contact that emanate from the devices. Persons with an obsessive need to check

aspects of one's environment may also be drawn to the omnipresent mobile device. Regarding anxiety and depression, the authors suggest that anxious individuals may find face-to-face interaction more difficult than online communication, while the tendency of depressed individuals to isolate themselves and withdraw from real life social contact may increase the use of social media.

## 7.10 Social Media Use and Neurological Functioning

Brain maturation continues throughout emerging adulthood in various regions and functions, most notably involving the fronto-limbic system and the regulation of rewards, self-control, and social cognition. The fronto-limbic system is comprised of the frontal lobes (central to reasoning and impulse control), the limbic system (central to emotional activation), and a structure located directly between the frontal lobes and limbic system, the nucleus accumbens (central to reward processing). Maturation during emerging adulthood also occurs in a region of the parietal lobes called the precuneus, which plays an important role in self-consciousness, social cognition, and reflective self-awareness, such as comparing one's own personality traits to those of others. Neuroimaging studies typically demonstrate substantial changes in the above brain regions in emerging adulthood, suggesting the emergence of mental abilities that set emerging adults apart from adolescents (Bennett & Baird, 2006; Kjaer, Nowak, & Lou, 2002; Rubia et al., 2006; Taber-Thomas & Perez-Edgar, 2016; Tamm, Menon, & Reiss, 2002; Veroude, Jolles, Croiset, & Krabbendam, 2013).

Recent laboratory research has shown that those who report high levels of Facebook use intensity experience stronger activation of the nucleus accumbens when they are presented with positive social feedback about their reputation. Hence, those who engage in higher social media use in real life experience greater neurological reward when they perceive they are receiving praise in a laboratory setting, analogous to collecting Likes, friends, or followers on social media (Meshi et al., 2013). Using simulated Instagram images of participants, Sherman, Greenfield, Hernandez, & Dapretto (2017) found greater activity in the nucleus accumbens of university students when they viewed photographs of themselves that had received many Likes, and photographs of popular others engaged in risky behavior (partying, making rude gestures, or wearing provocative clothing) that received many Likes. There was also greater activation in the precuneus when viewing photographs that received many Likes. However, unlike adolescents in the same study, emerging adults did not demonstrate a *decrease* in activity in brain regions considered hubs of the central executive network, areas within the frontal cortex involved in cognitive control that serve to inhibit responses to emotional, often risky stimuli.

This finding suggests that emerging adults' brains find reputation-enhancing and risky stimuli rewarding, yet are more capable of inhibiting a behavioral response to such stimuli compared to adolescents. This maturational change corresponds to evidence that emerging adults have a greater capacity to resist peer influence (Steinberg & Monahan, 2007).

Meshi et al. (2016) found that the degree to which young adults shared self-related information, both written and visual, on Facebook was positively related to neural connectivity of the prefrontal cortex and the precuneus with other brain regions, further supporting the essential role these brain regions play in thoughts and activities involved in social media use. These studies highlight important associations between social media use and brain regions recognized as essential to the regulation of social and emotional aspects of the lives of emerging adults, as well as the decision-making processes and ability to inhibit reactions to social stimuli, all of which are intimately involved in the use of social media. It is likely that further research will emerge in the near future examining the neurological processes involved in healthy and problematic social media use.

## 7.11 Conclusions

As mentioned in the opening section of this chapter, the ever-changing landscape of digital technology and social networking sites shows that emerging adults have recently gravitated to social media apps that rely on fewer words and more pictures and videos. The use of image-based social media (Instagram, Snapchat) versus text-based social media (Twitter, Yik-Yak) is associated with lower levels of loneliness and higher levels of happiness and satisfaction with life. Image-based communication more accurately replicates the intimacy of real-life interaction, which is inherently more psychologically satisfying (Pittman & Reich, 2016). The effect of Instagram use on emerging adults' self-worth is negative primarily among youth who have higher number of contacts, are more dependent on social comparison, and whose self-worth is contingent upon approval from others (Stapleton, Luiz, & Chatwin, 2017; Lup, Trub, & Rosenthal, 2015; Yang, 2016). These results demonstrate that, in line with much of the research summarized in this chapter, social media use is not inherently harmful or disruptive to development during emerging adulthood. The impact depends upon a myriad of characteristics, including the needs and personality traits of the user, the creation of and transformations in the social norms of the peer group, the degree to which social media are integrated into various contexts such as education, and the types of experiences emerging adults have in the context of using social media. Some emerging adults seem to

be more susceptible to becoming immersed in a digital social existence, and are more likely to experience harmful effects to their real-life health, responsibilities, and relationships. There is no denying that social comparison and popularity are inherent functions of social media. Yet these qualities are also inherent in real-life social relations. They simply happen faster, and on a larger scale, in social media. Since emerging adulthood is a time when the relatively stable characteristics of full adulthood are still unfolding, the influences of this critical context of development are considerable and will undoubtedly attract increased attention from researchers, clinicians, educators, and parents as perhaps the seminal change in social development of the early 21<sup>st</sup> century.

## References

- Adams, R. G. (1998). The demise of territorial determinism: online friendships. In *Placing Friendship in Context* (pp. 153–182). Cambridge, MA: Cambridge University Press. Retrieved from /core/books/placing-friendship-in-context/the-demise-of-territorial-determinism-online-friendships/A4647B1276ED421D001FA3903880717A
- Aiken, M. (2016). *The Cyber Effect: A Pioneering Cyberpsychologist Explains How Human Behavior Changes Online*. New York: Spiegel & Grau.
- Alexy, E. M., Burgess, A. W., Baker, T., & Smoyak, S. A. (2005). Perceptions of cyberstalking among college students. *Brief Treatment and Crisis Intervention, 5*(3), 279. <https://doi.org/10.1093/brief-treatment/mhi020>
- Alhabash, S., & Ma, M. (2017). A tale of four platforms: Motivations and uses of Facebook, Twitter, Instagram, and Snapchat among college students? *Social Media + Society, 3*(1), 2056305117691544. <https://doi.org/10.1177/2056305117691544>
- Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports, 2*(2), 175–184. <https://doi.org/10.1007/s40429-015-0056-9>
- Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., & Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors, 30*(2), 252–262. <https://doi.org/10.1037/adb0000160>

- Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., Gjertsen, S. R., Krossbakken, E., Kvam, S., & Pallesen, S. (2013). The relationships between behavioral addictions and the five-factor model of personality. *Journal of Behavioral Addictions, 2*(2), 90–99. <https://doi.org/10.1556/JBA.2.2013.003>
- Andreassen, C., & Pallesen, S. (2014). Social network site addiction - An overview. *Current Pharmaceutical Design, 20*(25), 4053–4061.
- Andreassen, C. S., Torsheim, T., Brunborg, G. S., & Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook addiction scale. *Psychological Reports, 110*(2), 501–517. <https://doi.org/10.2466/02.09.18.PR0.110.2.501-517>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Back, M. D., Stopfer, J. M., Vazire, S., Gaddis, S., Schmukle, S. C., Egloff, B., & Gosling, S. D. (2010). Facebook profiles reflect actual personality, not self-idealization. *Psychological Science, 21*(3), 372–374. <https://doi.org/10.1177/0956797609360756>
- Baker, D. A., & Algorta, G. P. (2016). The relationship between online social networking and depression: A systematic review of quantitative studies. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 19*(11), 638–648. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0206>
- Baker, W. M., Lusk, E. J., & Neuhauser, K. L. (2012). On the use of cell phones and other electronic devices in the classroom: Evidence from a survey of faculty and students. *Journal of Education for Business, 87*(5), 275. <https://doi.org/10.1080/08832323.2011.622814>
- Bazarova, N. N., Choi, Y. H., Whitlock, J., Cosley, D., & Sosik, V. (2017). Psychological distress and emotional expression on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 20*(3), 157–163. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0335>
- Belk, R. W. (2013). Extended self in a digital world. *Journal of Consumer Research, 40*(3), 477–500. <https://doi.org/10.1086/671052>
- Bennett, C. M., & Baird, A. A. (2006). Anatomical changes in the emerging adult brain: A voxel-based morphometry study. *Human Brain Mapping, 27*(9), 766–777. <https://doi.org/10.1002/hbm.20218>

- Berry, M. J., & Westfall, A. (2015). Dial D for distraction: The making and breaking of cell phone policies in the college classroom. *College Teaching*, 63(2), 62–71. <https://doi.org/10.1080/87567555.2015.1005040>
- Billedo, C. J., Kerkhof, P., & Finkenauer, C. (2015a). The use of social networking sites for relationship maintenance in long-distance and geographically close romantic relationships. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(3), 152–157. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0469>
- Billieux, J., & Van der Linden, M. (2012). Problematic use of the internet and self-regulation: A review of the initial studies. *The Open Addiction Journal*, 5(1). Retrieved from <https://benthamopen.com/ABSTRACT/TOADDJ-5-24>
- Bjornsen, C. A., & Archer, K. J. (2015). Relations between college students' cell phone use during class and grades. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(4), 326–336. <https://doi.org/10.1037/std0000045>
- Bjornsen, C. A., Poredoš, M., Puklek Levpušček, M., Zupančič, M., & Kavčič, T. (2017, August). *Positive and negative social media use and personality traits across cultures*. Poster presented at the 18<sup>th</sup> European Conference on Developmental Psychology, Utrecht, The Netherlands.
- Bjornsen, C. A., Simpkins, K., Burgess, S., Dunbar, H., Vanhook-Davis, T., & Hackett, B. (2017, May). Friend or faux? Personality traits and types of social media use. In C. Bjornsen (Chair), *The Times They Are a-Changin' Us: Living and Learning in the Age of Social Media*. Symposium Conducted at the 29th Annual Convention of the American Psychological Society, Boston, MA.
- Blease, C. R. (2015). Too many “friends,” too few “likes”? Evolutionary psychology and Facebook depression. *Review of General Psychology*, 19(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/gpr0000030>
- Boase, J., & Ling, R. (2013). Measuring mobile phone use: Self-report versus log data. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 18(4), 508–519. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12021>
- Bodford, J. E., Kwan, V. S. Y., & Sobota, D. S. (2017). Fatal attractions: Attachment to smartphones predicts anthropomorphic beliefs and dangerous behaviors. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(5), 320–326. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0500>



- Boyd, d. (2015). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press.
- Buote, V. M., Wood, E., & Pratt, M. (2009). Exploring similarities and differences between online and offline friendships: The role of attachment style. *Computers in Human Behavior*, *25*(2), 560–567. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.12.022>
- Burgess, S., Dunbar, H., Hackett, B., McMillion, J., Simpkins, K., Vanhook-Davis, T., & Bjornsen, C. (2016, November). *Friend or faux? Prosocial and antisocial social media use and personality Traits*. Poster presented at the Department of Psychology Research Poster Session, Longwood University.
- Casale, S., Fioravanti, G., & Rugai, L. (2016a). Grandiose and vulnerable narcissists: Who is at higher risk for social networking addiction? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *19*(8), 510–515. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0189>
- Chi, X., Lin, L., & Zhang, P. (2016). Internet addiction among college students in China: Prevalence and psychosocial correlates. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *19*(9), 567–573. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0234>
- Correa, T., Hinsley, A. W., & de Zúñiga, H. G. (2010). Who interacts on the web?: The intersection of users' personality and social media use. *Computers in Human Behavior*, *26*(2), 247–253. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.09.003>
- Coyne, S. M., Padilla-Walker, L. M., & Howard, E. (2013). Emerging in a digital world: A decade review of media use, effects, and gratifications in emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, *1*(2), 125–137. <https://doi.org/10.1177/2167696813479782>
- Craker, N., & March, E. (2016). The dark side of Facebook®: The Dark Tetrad, negative social potency, and trolling behaviours. *Personality and Individual Differences*, *102*, 79–84. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.043>
- Cummings, J., Lee, J., & Kraut, R. (2006). Communication technology and friends during the transition from high school to college. In *Computers, phones and the Internet: Domesticating information technology*. (pp. 265–278). New York, NY: Oxford University Press.

- David, M. E., & Roberts, J. A. (2017). Phubbed and alone: Phone snubbing, social exclusion, and attachment to social media. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 155–163. <https://doi.org/10.1086/690940>
- David, M. E., Roberts, J. A., & Christenson, B. (2017). Too much of a good thing: Investigating the association between actual smartphone use and individual well-being. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 0(ja), null. <https://doi.org/10.1080/10447318.2017.1349250>
- Desjarlais, M., & Joseph, J. J. (2017). Socially interactive and passive technologies enhance friendship quality: An investigation of the mediating roles of online and offline self-disclosure. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(5), 286–291. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0363>
- Duggan, M. (2017, July 11). Online Harassment 2017. Retrieved August 7, 2017, from <http://www.pewinternet.org/2017/07/11/online-harassment-2017/>
- Edelmann, N. (2016). What is Lurking? A literature review of research on lurking. In G. Riva, B. Wiederhold, & P. Cipresso (Eds.), *The Psychology of Social Networking Vol.1: Personal Experience in Online Communities* (pp. 159–174). De Gruyter Open. Retrieved from <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/469928>
- Elder, A. D. (2013). College students' cell phone use, beliefs, and effects on their learning. *College Student Journal*, 47(4), 585–592.
- Ellis, Y., Daniels, B., & Jauregui, A. (2010). The effect of multitasking on the grade performance of business students. *Research in Higher Education Journal*, 8, 1.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “friends:” Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer–Mediated Communication*, 12(4), 1143–1168. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>
- Elphinston, R. A., & Noller, P. (2011). Time to face it! Facebook intrusions and the implications for romantic jealousy and relationship satisfaction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14, 631–635.
- Englander, E. (2012). Digital self-harm: frequency, type, motivations, and outcomes. In MARC Research Reports. Paper 5. Available at: [http://vc.bridgew.edu/marc\\_reports/5](http://vc.bridgew.edu/marc_reports/5)

- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Co.
- Fischer, R., & Hamilton, J. C. (2017, May). *My own worst enemy: Prevalence and correlates of factitious cyberbullying*. Presented at the 29th Annual Convention of the American Psychological Society, Boston, MA.
- Fleck, B., & Hussey, H. (2017, May). *What's trending? Social media in the college classroom, 2017*. Presented at the 29th Annual Convention of the American Psychological Society, Boston, MA.
- Forgays, D. K., Hyman, I., & Schreiber, J. (2014). Texting everywhere for everything: Gender and age differences in cell phone etiquette and use. *Computers in Human Behavior, 31*, 314–321. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.053>
- Fox, J. (2016). The dark side of social networking sites in romantic relationships. In G. Riva, B. Wiederhold, & P. Cipresso (Eds.), *The Psychology of Social Networking Vol.1: Personal Experience in Online Communities* (pp. 78–89). De Gruyter Open. Retrieved from <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/469928>
- Fox, J., & Anderegg, C. (2014). Romantic relationship stages and social networking sites: Uncertainty reduction strategies and perceived relational norms on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 17*(11), 685–691. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0232>
- Fox, J., & Tokunaga, R. S. (2015). Romantic partner monitoring after breakups: Attachment, dependence, distress, and post-dissolution online surveillance via social networking sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 18*(9), 491–498. <https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0123>
- Frison, E., & Eggermont, S. (2015). The impact of daily stress on adolescents' depressed mood: The role of social support seeking through Facebook. *Computers in Human Behavior, 44*, 315–325.
- Froese, A. D., Carpenter, C. N., Inman, D. A., Schooley, J. R., Barnes, R. B., Brecht, P. W., & Chacon, J. D. (2012). Effects of classroom cell phone use on expected and actual learning. *College Student Journal, 46*(2), 323–332.
- Frost, P., Donahue, P., Goeben, K., & Connor, M. (2017, May). *Effects of using mobile devices on cognition*. Presented at the 29th Annual Convention of the American Psychological Society, Boston, MA.

- Gil-Or, O., Levi-Belz, Y., & Turel, O. (2015). The “Facebook-self”: characteristics and psychological predictors of false self-presentation on Facebook. *Frontiers in Psychology, 6*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00099>
- Gingerich, A. C., & Lineweaver, T. T. (2014). OMG! Texting in class = U fail :( Empirical evidence that text messaging during class disrupts comprehension. *Teaching of Psychology, 41*(1), 44–51. <https://doi.org/10.1177/0098628313514177>
- Giroux-Benoit, C., Lussier, Y., & Ferron, A. (2017, July). *Do you “Like” me? Psychological factors related to popularity on Facebook*. Poster Presented at the 15th European Congress of Psychology, Amsterdam, The Netherlands.
- Gnambs, T., & Appel, M. (2017). Narcissism and social networking behavior: A meta-analysis. *Journal of Personality*. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/jopy.12305>
- Grieve, R., & Watkinson, J. (2016). The psychological benefits of being authentic on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 19*(7), 420–425. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0010>
- Guerrero, L. K., Eloy, S. V., Jorgensen, P. F., & Anderson, P. A. (1993). Hers or his? Sex differences in the experience and communication of jealousy in close relationships. In P. J. Kalbfleisch (Ed.), *Interpersonal communication: Evolving interpersonal relationships* (pp. 109–131). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hakoyama, M., Chaffin, J., & Covey, B. (2017, July). *Cellphone dependence, perceived stress, depression and self-esteem among young adults*. Paper Presented at the 15th European Congress of Psychology, Amsterdam, The Netherlands.
- Hammond, R., & Hui-Tzu, G. C. (2016). Using Facebook: Good for friendship but not so good for intimate relationships. In G. Riva, B. Wiederhold, & P. Cipresso (Eds.), *The Psychology of Social Networking Vol.1: Personal Experience in Online Communities* (Vol. 1, pp. 41–52). De Gruyter Open. Retrieved from <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/469928>
- Hampton, K., Goulet, L. S., Rainie, L., & Purcell, K. (2011). Social networking sites and our lives. Retrieved August 9, 2017, from <http://www.pewinternet.org/2011/06/16/social-networking-sites-and-our-lives/>

- Han, S., Kim, K. J., & Kim, J. H. (2017). Understanding nomophobia: Structural equation modeling and semantic network analysis of smartphone separation anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *20*(7), 419–427. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0113>
- Hanna, E., Ward, L. M., Seabrook, R. C., Jerald, M., Reed, L., Giaccardi, S., & Lippman, J. R. (2017). Contributions of social comparison and self-objectification in mediating associations between Facebook use and emergent adults' psychological well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *20*(3), 172–179. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0247>
- Hanson, T. L., Drumheller, K., Mallard, J., McKee, C., & Schlegel, P. (2011). Cell phones, text messaging, and Facebook: Competing time demands of today's college students. *College Teaching*, *59*(1), 23–30. <https://doi.org/10.1080/87567555.2010.489078>
- Holmgren, H. G., & Coyne, S. M. (2017). Can't stop scrolling!: pathological use of social networking sites in emerging adulthood. *Addiction Research & Theory*, *25*(5), 375–382. <https://doi.org/10.1080/16066359.2017.1294164>
- Hong, F. Y., Huang, D. H., Lin, H. Y., & Chiu, S. L. (2014). Analysis of the psychological traits, Facebook usage, and Facebook addiction model of Taiwanese university students. *Telematics and Informatics*, *31*(4), 597–606. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2014.01.001>
- Hong, F. Y., Chiu, S. I., & Huang, D. H. (2012). A model of the relationship between psychological characteristics, mobile phone addiction and use of mobile phones by Taiwanese university female students. *Computers in Human Behavior*, *28*(6), 2152–2159. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.020>
- Huang, C. (2017). Time spent on social network sites and psychological well-being: A meta-analysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *20*(6), 346–354. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0758>
- Hudson, M. B., Nicolas, S. C., Howser, M. E., Lipsett, K. E., Robinson, I. W., Pope, L. J., ... Friedman, D. R. (2015). Examining how gender and emoticons influence Facebook jealousy. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *18*(2), 87–92. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0129>

- Hughes, D. J., Rowe, M., Batey, M., & Lee, A. (2012). A tale of two sites: Twitter vs. Facebook and the personality predictors of social media usage. *Computers in Human Behavior*, *28*(2), 561–569. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.001>
- International Telecommunications Union. (2017). ICT (International Communication Technologies) Facts and Figures 2017. Retrieved August 8, 2017, from <http://www.itu.int/en>
- Jacobsen, W. C., & Forste, R. (2011). The wired generation: Academic and social outcomes of electronic media use among university students. *CyberPsychology, Behavior & Social Networking*, *14*(5), 275–280. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0135>
- Joost, H., & Schulman, A. (2010). *Catfish*. Retrieved from <http://www.imdb.com/title/tt1584016/>
- Junco, R. (2011). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, *58*, 162–171. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.004>
- Junco, R. (2012). Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. *Computers in Human Behavior*, *28*(1), 187–198. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.08.026>
- Junco, R., & Cotten, S. R. (2011). Perceived academic effects of instant messaging use. *Computers & Education*, *56*, 370–378. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.020>
- Junco, R., & Cotten, S. R. (2012). No A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance. *Computers & Education*, *59*(2), 505–514.
- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, *27*(2), 119–132. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00387.x>
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Şahin, B. M., ... Babadağ, B. (2015). Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*, *4*(2), 60–74. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.005>

- Karakitsou, C. (2017, July). *Self-disclosure on Facebook and extraversion among college students*. Poster Presented at the 15th European Congress of Psychology, Amsterdam, The Netherlands.
- Kaskazi, A. (2014). Social network identity: Facebook, Twitter and identity negotiation theory. In *iConference 2014 Proceedings* (p. 858 - 859). doi:10.9776/14276
- Kim, Y., Wang, Y., & Oh, J. (2016). Digital media use and social engagement: How social media and smartphone use influence social activities of college students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *19*(4), 264–269. <https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0408>
- Kinghorn, B. E., & Wilson, P. L. (2017, May). Mitigating the distracting effects of handheld devices in the University classroom through incorporating their use into daily lesson plans. In C. Bjornsen (Chair), *The Times They Are a-Changin' Us: Living and Learning in the Age of Social Media*. Symposium Conducted at the 29th Annual Convention of the American Psychological Society, Boston, MA.
- Kjaer, T. W., Nowak, M., & Lou, H. C. (2002). Reflective self-awareness and conscious states: PET evidence for a common midline parietofrontal core. *NeuroImage*, *17*(2), 1080–1086.
- Koc, M., & Gulyagci, S. (2013). Facebook addiction among Turkish college students: The role of psychological health, demographic, and usage characteristics. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *16*(4), 279–284. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0249>
- Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (2002). Internet paradox revisited. *Journal of Social Issues*, *58*(1), 49–74. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00248>
- Krishnan, A., & Hunt, D. S. (2015). Influence of a multidimensional measure of attitudes on motives to use social networking sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *18*(3), 165–172. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0423>
- Kujath, C. L. (2010). Facebook and MySpace: Complement or substitute for face-to-face interaction? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *14*(1–2), 75–78. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0311>

- Kushlev, K., & Heintzelman, S. J. (2017). Put the phone down: Testing a complement-interfere model of computer-mediated communication in the context of face-to-face interactions. *Social Psychological and Personality Science*, 1948550617722199. <https://doi.org/10.1177/1948550617722199>
- Kuss, D. J., Griffiths, M. D., Karila, L., & Billieux, J. (2014). Internet Addiction: A Systematic Review of Epidemiological Research for the Last Decade. *Current Pharmaceutical Design*, 20(25), 4026–4052.
- La Sala, L., Skues, J., & Grant, S. (2014). Personality traits and Facebook use: The combined/interactive effect of extraversion, neuroticism and conscientiousness. *Social Networking*, 3(5), 211. <https://doi.org/10.4236/sn.2014.35026>
- Lampropoulou, I. L., & Karakitsou, S. (2017, July). *Motivations for Facebook use as predictors for engagement and connectedness to Facebook*. Poster Presented at the 15th European Congress of Psychology, Amsterdam, The Netherlands.
- Lee-Won, R. J., Herzog, L., & Park, S. G. (2015). Hooked on Facebook: The role of social anxiety and need for social assurance in problematic use of Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(10), 567–574. <https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0002>
- Lepp, A., Barkley, J. E., & Karpinski, A. C. (2014). The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and satisfaction with life in college students. *Computers in Human Behavior*, 31, 343–350. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.049>
- Lepp, A., Barkley, J. E., & Karpinski, A. C. (2015). The relationship between cell phone use and academic performance in a sample of U.S. college students. *SAGE Open*, 5(1), 2158244015573169. <https://doi.org/10.1177/2158244015573169>
- Li, S. S., Chang, Y. Y. C., & Chiou, W. B. (2017). Things online social networking can take away: Reminders of social networking sites undermine the desirability of offline socializing and pleasures. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58, 179–184. <https://doi.org/10.1111/sjop.12348>
- Librero, F., Ramos, A. J., Ranga, A. I., Triñona, J., & Lambert, D. (2007). Uses of the cell phone for education in the Philippines and Mongolia. *Distance Education*, 28(2), 231–244. <https://doi.org/10.1080/01587910701439266>



- Lin, J. H. (2015). The role of attachment style in Facebook use and social capital: Evidence from university students and a national sample. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, *18*(3), 173–180. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0341>
- Lin, L. Y., Sidani, J. E., Shensa, A., Radovic, A., Miller, E., Colditz, J. B., ... Primack, B. A. (2016). Association between social media use and depression among U.S. young adults. *Depression and Anxiety*, *33*(4), 323–331. <https://doi.org/10.1002/da.22466>
- Lup, K., Trub, L., & Rosenthal, L. (2015). Instagram #Instasad?: Exploring associations among Instagram use, depressive symptoms, negative social comparison, and strangers followed. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *18*(5), 247–252. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0560>
- Lussier, Y., Ferron, A., Giroux-Benoit, C., & Sabourin, S. (2017, July). *The use of social networking sites and relationship violence*. Poster Presented at the 15th European Congress of Psychology, Amsterdam, The Netherlands.
- Lyndon, A., Bonds-Raacke, J., & Cratty, A. D. (2011). College students' Facebook stalking of ex-partners. *CyberPsychology, Behavior & Social Networking*, *14*(12), 711–716. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0588>
- Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., ... Beaton, M. (2013). Teens, social media, and privacy. Retrieved August 19, 2017, from <http://www.pewinternet.org/2013/05/21/teens-social-media-and-privacy/>
- Manago, A. M., Taylor, T., & Greenfield, P. M. (2012). Me and my 400 friends: The anatomy of college students' Facebook networks, their communication patterns, and well-being. *Developmental Psychology*, *48*(2), 369–380. <https://doi.org/10.1037/a0026338>
- Marshall, T. C., Bejanyan, K., Di Castro, G., & Lee, R. A. (2012). Attachment styles as predictors of Facebook-related jealousy and surveillance in romantic relationships. *Personal Relationships*, *20*(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2011.01393.x>
- McAndrew, F. T., & Jeong, H. S. (2012). Who does what on Facebook? Age, sex, and relationship status as predictors of Facebook use. *Computers in Human Behavior*, *28*(6), 2359–2365. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.007>

- McDaniel, B. T., & Coyne, S. M. (2016). “Technoference”: The interference of technology in couple relationships and implications for women’s personal and relational well-being. *Psychology of Popular Media Culture, 51*(1), 85–98. <https://doi.org/10.1037/ppm0000065>
- Mehdizadeh, S. (2010). Self-presentation 2.0: narcissism and self-esteem on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 13*(4), 357–364. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0257>
- Meshi, D., Morawetz, C., & Heekeren, H. R. (2013). Nucleus accumbens response to gains in reputation for the self relative to gains for others predicts social media use. *Frontiers in Human Neuroscience, 7*. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00439>
- Metzger, M. J., Wilson, C., Pure, R. A., & Zhao, B. Y. (2012). Invisible interactions: What latent social interaction can tell us about social relationships in social networking sites. In F. Communello (Ed.), *Networked Sociability and Individualism: Technology for Personal and Professional Relationships: Technology for Personal and Professional Relationships*. Hershey, PA: IGI Global. Retrieved from <https://www.cs.ucsb.edu/~ravenben/publications/pdf/interactions-ica12.pdf>
- Modo Labs. (2016). Social media use among college students and teens: What’s in, what’s out, and why. Retrieved August 14, 2017, from <https://www.modolabs.com/blog-post/social-media-use-among-college-students-and-teens-whats-in-whats-out-and-why/>
- Muise, A., Christofides, E., & Desmarais, S. (2014). “Creeping” or just information seeking? Gender differences in partner monitoring in response to jealousy on Facebook. *Personal Relationships, 21*(1), 35–50. <https://doi.org/10.1111/pere.12014>
- Muscanell, N., & Guadagno, R. (2016). Social networking and romantic relationships: A review of jealousy and related emotions. In G. Riva, B. Wiederhold, & P. Cipresso (Eds.), *The Psychology of Social Networking Vol.1: Personal Experience in Online Communities*. De Gruyter Open. Retrieved from <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/469928>
- Oulasvirta, A., Rattenbury, T., Ma, L., & Raita, E. (2012). Habits make smartphone use more pervasive. *Personal & Ubiquitous Computing, 16*(1), 105–114. <https://doi.org/10.1007/s00779-011-0412-2>

- Oswald, D. L., & Clark, E. M. (2003). Best friends forever?: High school best friendship and the transition to college. *Personal Relationships, 10*(2), 187–196. <https://doi.org/10.1111/1475-6811.00045>
- Padilla-Walker, L. M., Nelson, L. J., Carroll, J. S., & Jensen, A. C. (2010). More than a just a game: Video game and internet use during emerging adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(2), 103–113. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9390-8>
- Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., & Calvert, S. L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(3), 227–238. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.010>
- Pew Research Center. (2017a). Mobile fact sheet. Retrieved August 7, 2017, from <http://www.pewinternet.org/fact-sheet/mobile/>
- Pew Research Center. (2017b). Internet/broadband fact sheet. Retrieved August 7, 2017, from <http://www.pewinternet.org/fact-sheet/internet-broadband/>
- Pew Research Center. (2017c). Social media fact sheet. Retrieved August 7, 2017, from <http://www.pewinternet.org/fact-sheet/social-media/>
- Pittman, M., & Reich, B. (2016). Social media and loneliness: Why an Instagram picture may be worth more than a thousand Twitter words. *Computers in Human Behavior, 62*, 155–167. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.084>
- Preece, J., Nonnecke, B., & Andrews, D. (2004). The top five reasons for lurking: improving community experiences for everyone. *Computers in Human Behavior, 20*(2), 201–223. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2003.10.015>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon, 9*(5), 1–6.
- Qiu, L., Lin, H., Leung, A. K., & Tov, W. (2012). Putting their best foot forward: Emotional disclosure on Facebook. *CyberPsychology, Behavior & Social Networking, 15*(10), 569–572. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0200>
- Ravizza, S. M., Hambrick, D. Z., & Fenn, K. M. (2014). Non-academic internet use in the classroom is negatively related to classroom learning regardless of intellectual ability. *Computers & Education, 78*, 109–114. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.007>

- Roberts, J. A., & David, M. E. (2016). My life has become a major distraction from my cell phone: Partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in Human Behavior, 54*, 134–141. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.058>
- Roberts, J. A., Yaya, L. H. P., & Manolis, C. (2014). The invisible addiction: Cell-phone activities and addiction among male and female college students. *Journal of Behavioral Addictions, 3*(4), 254–265. <https://doi.org/10.1556/JBA.3.2014.015>
- Rosen, L. D. (2013). *iDisorder: Understanding Our Obsession with Technology and Overcoming Its Hold on Us* (Reprint edition). St. Martin's Griffin.
- Rosen, L. D., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 948–958. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.001>
- Rosen, L. D., Lim, A. F., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2011). An empirical examination of the educational impact of text message-induced task switching in the classroom: Educational implications and strategies to enhance learning. *Psicologia Educativa (Spanish Journal of Educational Psychology, 17*(2), 163–177.
- Rosenfeld, B., & O'Connor-Petruso, S. A. (2014). East vs. west: A comparison of mobile phone use by Chinese and American college students. *College Student Journal, 48*(2), 312–321.
- Rubia, K., Smith, A. B., Woolley, J., Nosarti, C., Heyman, I., Taylor, E., & Brammer, M. (2006). Progressive increase of frontostriatal brain activation from childhood to adulthood during event-related tasks of cognitive control. *Human Brain Mapping, 27*(12), 973–993. <https://doi.org/10.1002/hbm.20237>
- Scherr, S., & Brunet, A. (2017). Differential influences of depression and personality traits on the use of Facebook. *Social Media + Society, 3*(1), 2056305117698495. <https://doi.org/10.1177/2056305117698495>
- Seidman, G. (2013). Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations. *Personality and Individual Differences, 54*(3), 402–407. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.10.009>

- Shakya, H. B., & Christakis, N. A. (2017). Association of Facebook use with compromised well-being: A longitudinal study. *American Journal of Epidemiology*, *185*(3), 203–211. <https://doi.org/10.1093/aje/kww189>
- Sheldon, K. M., Abad, N., & Hinsch, C. (2011). A two-process view of Facebook use and relatedness need-satisfaction: Disconnection drives use, and connection rewards it. *Psychology of Popular Media Culture*, *1*(S), 2–15. <https://doi.org/10.1037/2160-4134.1.S.2>
- Sherman, L., Greenfield, P. M., Hernandez, L. M., & Dapretto, M. (2017). Peer influence via Instagram: Effects on brain and behavior in adolescence and young adulthood. *Child Development*, 1–11. <https://doi.org/10.1111/cdev.12838>
- Smetaniuk, P. (2014). A preliminary investigation into the prevalence and prediction of problematic cell phone use. *Journal of Behavioral Addictions*, *3*(1), 41–53. <https://doi.org/10.1556/JBA.3.2014.004>
- Smith-Stoner, M. (2012). Class is about to start: Please turn on your cell phones. *Teaching and Learning in Nursing*, *7*(2), 42–46. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2011.09.005>
- Stanley, B. (2015). *Uses and gratifications of temporary social media: A comparison of Snapchat and Facebook* (Master's thesis). California State University, Fullerton, California, United States. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1681985191/abstract/7CC266BB94114C2FPQ/1>
- Stapleton, P., Luiz, G., & Chatwin, H. (2017). Generation validation: The role of social comparison in use of Instagram among emerging adults. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *20*(3), 142–149. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0444>
- Steinberg, L., & Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, *43*(6), 1531–1543. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1531>
- Taber-Thomas, B., & Perez-Edgar, K. (2016). Emerging adulthood brain development. In J. J. Arnett (Ed.), *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood* (pp. 126–141). New York, NY: Oxford University Press.

- Tamm, L., Menon, V., & Reiss, A. L. (2002). Maturation of brain function associated with response inhibition. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *41*(10), 1231–1238. <https://doi.org/10.1097/00004583-200210000-00013>
- Tessier, J. (2013). Student impressions of academic cell phone use in the classroom. *Journal of College Science Teaching*, *43*(1), 25–29.
- Thornton, B., Faires, A., Robbins, M., & Rollins, E. (2014). The mere presence of a cell phone may be distracting: Implications for attention and task performance. *Social Psychology*, *45*(6), 479–488. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000216>
- Tindell, D. R., & Bohlander, R. W. (2012). The use and abuse of cell phones and text messaging in the classroom: A survey of college students. *College Teaching*, *60*(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/87567555.2011.604802>
- Toma, C. L., & Choi, M. (2015). The couple who Facebooks together, stays together: Facebook self-presentation and relationship longevity among college-aged dating couples. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *18*(7), 367–372. <https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0060>
- Tosun, L. P. (2012). Motives for Facebook use and expressing “true self” on the Internet. *Computers in Human Behavior*, *28*(4), 1510–1517. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.03.018>
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2010). *The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement*: New York, NY: Atria Books.
- Underwood, M. K., & Ehrenreich, S. E. (2017). The power and the pain of adolescents’ digital communication: Cyber victimization and the perils of lurking. *American Psychologist*, *72*(2), 144–158. <https://doi.org/10.1037/a0040429>
- Veroude, K., Jolles, J., Croiset, G., & Krabbendam, L. (2013). Changes in neural mechanisms of cognitive control during the transition from late adolescence to young adulthood. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *5*, 63–70. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2012.12.002>
- Wan, C. (2009). *Gratifications and loneliness as predictors of campus SNS websites addiction and usage pattern among Chinese college students* (Unpublished master’s thesis). Hong Kong: Chinese University of Hong Kong, China.

- Wang, Z., Tchernev, J. M., & Solloway, T. (2012). A dynamic longitudinal examination of social media use, needs, and gratifications among college students. *Computers in Human Behavior*, *28*(5), 1829–1839. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.001>
- Wilmer, H. H., & Chein, J. M. (2016). Mobile technology habits: patterns of association among device usage, intertemporal preference, impulse control, and reward sensitivity. *Psychonomic Bulletin & Review*, *23*(5), 1607–1614. <https://doi.org/10.3758/s13423-016-1011-z>
- Wilson, K., Fornasier, S., & White, K. M. (2010). Psychological predictors of young adults' use of social networking sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *13*(2), 173–177. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0094>
- Wood, B., Brooks, M., Hacker, J., & Yanowitz, K. L. (2017, May). *Reactions to stalking: An analysis of cyber vs. in-person stalking*. Poster Presented at the 29th Annual Convention of the Association for Psychological Science, Boston, MA.
- Yang, C. (2016). Instagram use, loneliness, and social comparison orientation: Interact and browse on social media, but don't compare. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *19*(12), 703–708. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0201>
- Yang, C., & Brown, B. B. (2013). Motives for using Facebook, patterns of Facebook activities, and late adolescents' social adjustment to college. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*(3), 403–416. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9836-x>
- Zhao, X., Salehi, N., Naranjit, S., Alwaalan, S., Volda, S., & Cosley, D. (2013). The many faces of Facebook: Experiencing social media as performance, exhibition, and personal archive. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*.
- Zickuhr, K. (2011). Generations and their gadgets. Retrieved February 21, 2015, from <http://www.pewinternet.org/2011/02/03/generations-and-their-gadgets/>





## Povzetek

V monografiji *Prehod v odraslost. Sodobni trendi in raziskave* so predstavljene značilnosti razvojnega obdobja prehoda v odraslost in spoznanja o številnih univerzalnostih in medkulturnih razlikah v življenju mladih v tem obdobju. Vsebuje sedem poglavij: 1) Različni vidiki prehoda v odraslost, 2) Challenges Regarding the Concept of Emerging Adulthood [Izzivi koncepta »prehod v odraslost«], 3) Psihološko osamosvajanje v odnosu do staršev in njegovo merjenje na prehodu v odraslost, 4) Razvoj in pomen temeljnih osebnostnih dimenzij na prehodu v odraslost, 5) Mladi, študij in karierna pričakovanja, 6) Upravljanje z denarjem in življenjsko zadovoljstvo na prehodu v odraslost in 7) Social Media Use and Emerging Adulthood [Uporaba družbenih medijev na prehodu v odraslost].

V prvem poglavju z naslovom *Različni vidiki prehoda v odraslost* Maja Zupančič in Ulrike Sirsch predstavljata različne kriterije odraslosti in več vzorcev doseganja odraslosti v nekaterih evropskih deželah (sredozemskih, srednjeevropskih, severnoevropskih in vzhodnoevropskih). Pri tem avtorici opisujeta raznovrstne pogoje in okoliščine, s katerimi se mladi posamezniki spoprijemajo na razvojni poti v odraslost v evropskih deželah. Tako v prvem delu besedila prikažeta statistične podatke iz izbranih dežel o objektivnih mejnikih prevzemanja odraslih socialnih vlog (produktivnih in reproduktivnih), ki izhajajo s sociološke perspektive. Na podlagi Arnettove teorije prehoda v odraslost kot normativnega, od drugih obdobj ločenega obdobja vseživljenjskega razvoja med 18. in 25. letom starosti, ki ga je avtor kasneje podaljšal do 29. leta, obravnavata tudi izsledke izbranih empirični študij doseganja odraslosti. Arnett je pri opredelitvi novega razvojnega obdobja upošteval subjektivno zaznane kriterije odraslosti in nekatere razlikovalne značilnosti tega obdobja (npr. zaznavanje lastnega razvojnega položaja med mladostništvom in odraslostjo) in ugotovil, da veliko mladih v različnih (postmodernih) družbah pripisuje individualističnim kriterijem največjo pomembnost pri doseganju odraslosti. Tako avtorici v drugem delu poglavja strnjeno prikazujeta rezultate raziskav o samozaznanem razvojnem položaju mladih in o subjektivno pomembnih kriterijih odraslosti v izbranih evropskih deželah.

Avtorica drugega poglavja z naslovom *Izzivi koncepta »prehod v odraslost«*, Ulrike Sirsch, predstavlja kritičen pogled na Arnettovo pojmovanje prehoda v odraslost. Najprej avtorica opiše (novo) stopenjsko teorijo J. J. Arnetta, nato pa na podlagi ugotovitev nekaterih vzdolžnih študij razpravlja o tem, ali je obdobje prehoda v odraslost resnično nov pojav. Opiše razvojne naloge tega življenjskega obdobja in se sprašuje, ali je nova stopenjska teorija upravičena, pri čemer upošteva novejšo nevrobiološke raziskave na področju razvoja možganov mladostnikov. V

nadaljevanju avtorica predstavi pomen socialno-ekonomskih pogojev in različnih izobraževalnih poti, ki verjetno vplivajo na subjektivno zaznavanje tega obdobja. Arnett ugotavlja, da imajo mladi v ZDA na prehodu v odraslost zelo optimističen pogled na to starostno obdobje. Ali to velja tudi za mlade ljudi v evropskih državah? V nekaterih evropskih državah postajajo življenjski pogoji mladih vse slabši. Avtorica skuša odgovoriti na vprašanje, ali evropska družba dopušča ali zavira pot v odraslost. Na omenjena vprašanja in dileme odgovarja tudi s pomočjo izsledkov novejših avstrijskih in slovenskih raziskav ter raziskovalnih spoznanj, nastalih na osnovi bilateralnega sodelovanja med državama. Avtorica zaključuje s tezo, da je pojmovanje prehoda v odraslost kot normativnega obdobja vprašljivo.

V tretjem poglavju *Psihološko osamosvajanje v odnosu do staršev in njegovo merjenje na prehodu v odraslost* se Maja Zupančič in Luka Komidar osredotočata na intrapsihični proces separacije–individualizacije v odnosih mladih z njihovimi starši, kot ga razlagamo z vidika samostojnosti–povezanosti in teorije individualizacije. Avtorja opisujeta in razlagata proces sekundarnega psihološkega osamosvajanja, tj. razvoja samostojnosti ob ohranjanju povezanosti s starši, ki poteka v mladostništvu in, vsaj v postmodernih družbah, tudi na prehodu v odraslost. V povezavi z razvojem osamosvajanja povzemata razlike v razvojnih kontekstih mladostništva in prehoda v odraslost ter razlike v psiholoških virih mladostnikov in mladih na prehodu. V nadaljevanju primerjata sestavine psihološkega osamosvajanja v okviru šestih predlaganih modelov in merske pripomočke, ki so jih avtorji oblikovali z namenom preverjanja svojih modelov ter rabe v praksi. Na podlagi nekaterih slabosti merskih pripomočkov za ocenjevanje psihološkega osamosvajanja strnjeno predstavljata oblikovanje in validacijo Testa osamosvajanja na prehodu v odraslost (TOPO) in njegove kratke oblike (TOPO-K). Dalje prikazujeta razvojne trende v različnih vidikih osamosvajanja v odnosu do staršev in razlike v teh vidikih med spoloma mladih na prehodu v odraslost, glede na spol njihovega starša ter označevalce prehoda v odraslost (npr. odselitev od doma staršev). Posebej razpravljata o razlikovalni vlogi petih robustnih osebnostnih potez v posameznih vidikih osamosvajanja, kot jih ocenjujemo s TOPO. Pojasnjujeta tudi pomembno vlogo uspešnega osamosvajanja mladih za sočasne in kasnejše razvojne izide, kot so psihosocialna zrelost, prilagajanje in vidiki subjektivnega blagostanja.

V četrtem poglavju *Razvoj in pomen temeljnih osebnostnih dimenzij na prehodu v odraslost* Tina Kavčič in Maja Zupančič razpravljata o prehodu v odraslost kot obdobju nekaterih osebnostnih sprememb. Najprej predstavita model Velikih pet osebnostnih lastnosti. Pri tem se ekstravertnost nanaša na pozitivno čustvovanje, družabnost in dejavnost; sprejemljivost povzema nagnjenost k oblikovanju in

ohranjanju pozitivnih odnosov z drugimi; vestnost vključuje značilnosti, povezane z nadzorom impulzov; nevroticizem zaobsega negativno čustvovanje, odprtost za izkušnje pa intelektualno dejavnost in domišljijo. Avtorici v nadaljevanju prikazujeta nove ugotovitve o strukturni stabilnosti petih osebnostnih dimenzij, njihovi razvojni doslednosti/spremembah na skupinski in individualni ravni, kot tudi o relativni in ipsativni časovni stabilnosti teh dimenzij na prehodu v odraslost. Osvehlita tudi možne mehanizme osebnostnih sprememb in doslednosti. Dalje prikaže ta povezave, vključno s smerjo povezav, med osebnostnimi potezami in izbranimi razvojnimi izidi. Posebej opisujeta in razlagata povezave osebnostnih dimenzij z (i) nekaterimi bio-socialnimi spremenljivkami mladih na prehodu v odraslost, kot so spol, način bivanja in partnerstvo, (ii) značilnostmi psihološkega osamosvajanja mladih od staršev, (iii) pomembnimi življenjskimi dogodki, ki jih izkusijo, in (iv) tremi sestavinami subjektivnega blagostanja (čustveno, psihološko in socialno), kot ga predpostavlja Keyesov model.

V petem poglavju *Mladi, študij in karierna pričakovanja* Melita Puklek Levpušček predstavlja socialni, pedagoški in motivacijski kontekst študija ter karierne cilje in karierni optimizem mladih na prehodu v odraslost. Izobraževanje na terciarni ravni postaja samoumevna življenjska odločitev mladih na prehodu v odraslost, mladi in njihovi starši pa zaznavajo višje stopnje izobrazbe kot priložnost za boljše karierne možnosti ter materialno bolj udobno življenje. Avtorica se osredotoča na značilnosti študijske motivacije, ki jih predstavi predvsem z vidika teorije samodoločenosti. Rezultati raziskav s slovenskimi študenti kažejo, da so pri študentih nadpovprečno prisotni tako notranji kot zunanji razlogi za študij. Med notranjimi je visoko izražena želja po védenju, med zunanjimi pa boljša priprava na bodočo karierno pot (identificirano uravnavanje) ter študij kot sredstvo za pridobivanje dobro plačane in ugledne službe (zunanje uravnavanje). Skladno s teorijo samodoločenosti avtorica opredeli zadovoljevanje potrebe po povezanosti, izražanju lastne kompetentnosti in avtonomiji v študijskem kontekstu kot tiste nujne pogoje, ki omogočajo kakovosten študij. V poglavju nato predstavi na študenta osredotočene pristope k učenju in poučevanju, ki omogočajo več dejavne udeležbe študentov, samostojnost učenja in odgovornost za lastno učenje. Predstavlja tudi pojmovanja študentov o pomenu študija in njihova pojmovanja odličnosti visokošolskih učiteljev. V nadaljevanju se avtorica osredotoča na karierne cilje in karierni optimizem mladih na prehodu v odraslost. Predstavi rezultate slovenskih študij, ki kažejo na to, da mladi cenijo predvsem karierne cilje, ki se nanašajo na kakovostno delovno okolje in delovne naloge, ki so izziv, s svojim delom želijo dosegati pozitivne učinke na družbo ter razvijati svoje profesionalne kompetence. Večji pomen pripisujejo notranjim kariernim ciljem, vendar so tudi zunanji precej visoko izraženi. Študenti

kot zlasti pomembno ocenjujejo doseganje finančne uspešnosti pa tudi priznavanje svoje karierne uspešnosti s strani drugih. Avtorica ugotavlja, da je karierni optimizem mladih v tem življenjskem obdobju precej visok, nekoliko bolj izražen pri mlajših kot starejših študentih, prav tako so študentje, ki višje cenijo notranje karierne cilje, tudi bolj karierno optimistični. V zadnjem delu poglavja so prikazane okoliščine in pričakovanja mladih, ki vstopajo na trg dela.

Šesto poglavje *Upravljanje z denarjem in življenjsko zadovoljstvo na prehodu v odraslost*, ki so ga prispevale Maja Zupančič, Ulrike Sirsch in Mojca Poredoš, se osredotoča na subjektivne poglede mladih na prehodu v odraslost o njihovi finančni socializaciji in upravljanju z osebnimi finančnimi zadevami, ki predstavljajo pomembno razvojno nalogo v razvojnih obdobjih pred odraslostjo v (post)industrijskih družbah, in je redko omenjena v razvojnopsihološki literaturi. Avtorice prikazujejo pomembnost finančne socializacije, prek katere mladi pridobivajo in razvijajo znanje, stališča, vedenje in osebne standarde, ki prispevajo k njihovemu kasnejšemu ravnanju s financami. Ker je učenje o upravljanju z osebnimi financami del prehoda v odraslost, ko se mladi postopno finančno osamosvajajo od svojih staršev, avtorice opisujejo in razlagajo tako upravljanje z osebnimi financami, kot tudi dejavnike tega upravljanja in njihove izide, z vidika mladih na prehodu v odraslost ter njihovih staršev. V predstavitev umestijo prve ugotovitve mednarodne raziskave, v kateri še z drugimi sodelavkami preučujejo pretekle in sedanje izkušnje študentov ter njihovih staršev s finančno socializacijo/izobraževanjem, delom, trenutnim pozitivnim finančnim vedenjem, samozaznanim finančnim znanjem, nadzorom vedenja pri upravljanju z denarjem, finančno podporo s strani staršev, zadovoljstvo pri upravljanju z osebnim denarjem in povezanost tega zadovoljstva s splošnim zadovoljstvom z življenjem. Čeprav se izsledki bolj osredotočajo na podatke slovenskih študentov in njihovih staršev, avtorice tudi primerjajo poglede avstrijskih in slovenskih študentov na njihovo finančno socializacijo in osebne finančne zadeve.

Zadnje poglavje z naslovom *Uporaba družbenih medijev na prehodu v odraslost* je prispeval Chris Bjornsen. Avtor predstavlja pregled najnovejših raziskovalnih spoznanj na področju uporabe družbenih medijev v obdobju prehoda v odraslost. Družbeni mediji se nanašajo na »software« (aplikacije), ki omogočajo uporabniku komunikacijo in druženje s pomočjo pošiljanja kratkih sporočil, objavo komentarjev in deljenjem fotografij, video posnetkov in povezav na spletne strani s pomočjo aplikacij, kot so Instagram, Snapchat, Facebook in Twitter. Avtor najprej predstavi pogostost uporabe družbenih medijev in njihovo pomembnost v socializaciji in oblikovanju identitete pri mladih na prehodu v odraslost. Nato se

osredotoči na specifična področja, ki so tudi predmet raziskav v literaturi. Najprej predstavi povezanost uporabe družbenih omrežij s študijskimi dosežki in medosebnimi odnosi, potem se osredotoči na povezanost pozitivnih in negativnih vidikov osebnostnih potez in dimenzij z različnimi vrstami uporabe družbenih omrežij. Skladno z močnim poudarkom na negativnih učinkih uporabe družbenih omrežij, ki ga avtor opaža v literaturi, se v poglavju osredotoča na opisovanje odvisne uporabe družbenih omrežij, prikritega sledenja podatkom drugih na družbenih omrežjih (»creeping«) ter invazivnih ali škodljivih uporab družbenih omrežij, kot so nadzor partnerja, spletno zalezovanje, uporaba lažne identitete na spletu ter ustvarjanje lažne identitete v procesu spletnega nasilja nad samim seboj (»fiktivno spletno nasilje«) ali prikritega spletnega nasilja nad drugimi. Poglavje avtor zaključi s predstavitvijo povezanosti med uporabo družbenih omrežij ter psihološkimi motnjami in nevrološkim delovanjem. Na podlagi literature ugotavlja, da se »iGeneracija« odziva tako pozitivno kot negativno na kontekst socializacije, ki je edinstven za to generacijo.



## Abstract

The monograph *Emerging Adulthood: Current Trends and Research* focuses on the characteristics of the developmental period of emerging adulthood and presents contemporary insights into the universal characteristics and intercultural differences in the lives of emerging adults. The book consists of seven chapters: (1) Different Perspectives of Becoming an Adult, (2) Challenges Regarding the Concept of Emerging Adulthood, (3) Individuation in Relation to Parents and Its Measurement in Emerging Adulthood, (4) Development and Significance of Basic Personality Dimensions in Emerging Adulthood, (5) University Study and Career Expectations in Emerging Adults, (6) Money Management and Life Satisfaction in Emerging Adulthood, and (7) Social Media Use and Emerging Adulthood.

The first chapter, *Different Perspectives of Becoming an Adult* by Maja Zupančič and Ulrike Sirsch, introduces different criteria for becoming an adult and various patterns of attaining adulthood across several European cultural contexts (Mediterranean, Central European, Nordic, and Eastern-European countries). In doing so the authors describe different background conditions and circumstances young people have to cope with to reach adulthood in their respective countries. Thus, statistical data on objective milestones for achieving adult social roles (productive and reproductive) coming originally from the sociological tradition are displayed in the first part of the text. Taking into account Arnett's theory of emerging adulthood, defined as a normative, distinct period of the lifespan for young people from 18 to 25 years of age, which he has prolonged to 29 later on, selected empirical results on becoming an adult from this perspective are also presented. Arnett based this developmental period on subjectively perceived criteria of adulthood and several defining features (e.g., feeling in-between an adolescent and an adult), and determined that many young people in different (postmodern) countries perceive individualistic criteria most important to the definition of adulthood. Following Arnett's focus, the authors portray research findings on young people's self-perceived adult status and subjectively important criteria in selected European countries in the second part of this chapter.

The second chapter, *Challenges Regarding the Concept of Emerging Adulthood*, written by Ulrike Sirsch, presents several criticisms of Arnett's concept of emerging adulthood. First, the author describes the (new) stage theory by Arnett and then proceeds to discuss whether or not the period of emerging adulthood is a new phenomenon by considering some older findings from longitudinal studies. Additionally, she describes the developmental tasks for this period of life and questions

whether or not a stage theory is justified, taking into account recent neurobiological evidence of adolescent brain development. Second, the author portrays the importance of acknowledging socio-economic conditions and different educational tracks that possibly influence the subjective perception of this period. Arnett explains that American emerging adults have a highly optimistic view of the age period. Is this also the case for young people in European countries? In some selected European countries, living conditions for young people are getting worse. The question therefore becomes, does European society allow for a phase of emerging adulthood or is it hindering young people from becoming adults? To encourage the discussion regarding these questions the author presents recent findings from Austria and Slovenia, as well as bilateral research from both countries. The author concludes that portraying emerging adulthood as a normative period in life in selected European contexts today is questionable, and possible negative outcomes are highlighted.

The third chapter, *Individuation in Relation to Parents and Its Measurement in Emerging Adulthood*, written by Maja Zupančič and Luka Komidar, focuses on the intrapsychic process of separation-individuation in parent-child relationships as delineated by the individuation theory and the autonomy-relatedness perspective. The authors describe and explain the process of the second individuation process, i.e. gaining autonomy while maintaining relatedness to parents, which unfolds over adolescence and beyond, at least in postmodern societies. Addressing the progressive course of individuation, they provide a glimpse at differences between developmental contexts of adolescence and emerging adulthood, as well as differences between adolescents' and emerging adults' psychological resources. Then, they continue with a comparison of the components of individuation proposed by six distinct models, and compare the instruments used to reflect each model. Based on several weaknesses of the instruments used to assess individuation in emerging adulthood, they present the construction and validation of the Individuation Test for Emerging Adults (ITEA), and its short version (the ITEA-S). Furthermore, they present developmental trends in several aspects of emerging adults' individuation, and outline the differences in those aspects by emerging adults' gender, gender of the parent, as well as by the transitional markers of adulthood (e.g., moving out of parental home). In particular, they discuss the differential role of five robust personality traits in predicting individual aspects of individuation as assessed by the ITEA. The authors also highlight the importance of successful individuation for emerging adults' concurrent and later developmental outcomes, such as psychosocial maturity, adjustment, and different components of subjective well-being.



In the fourth chapter, *Development and Significance of Basic Personality Dimensions in Emerging Adulthood*, Tina Kavčič and Maja Zupančič discuss emerging adulthood as a period of a relatively marked personality change. First, they present the Big Five model of personality traits: Extraversion refers to positive emotionality, sociability and activity; agreeableness depicts the motivation for positive relationships with others; conscientiousness encompasses traits associated with impulse control; neuroticism taps mainly negative emotionality; and openness to experience refers to intellectual curiosity and imagination. They continue with the presentation of recent findings on structural stability, mean- and individual-level consistency/change in the five robust personality traits, as well as their temporal rank-order and ipsative stability over emerging adulthood. Plausible mechanisms of personality change and continuity are also highlighted. Furthermore, associations of personality traits with selected outcomes are shown, as well as their directionality. Specifically, the authors present and explain empirical findings on the relationships of emerging adults' personality traits with (i) background characteristics such as gender, living arrangement, and intimate relationships, (ii) characteristics of emerging adults' individuation in relation to parents, (iii) significant life events experienced by the emerging adults, and (iv) the three components of subjective well-being (emotional, psychological, and social well-being) as proposed by Keyes.

In the fifth chapter, *University Study and Career Expectations in Emerging Adults*, Melita Puklek Levpušček presents the social, educational and motivational contexts of emerging adults' university study, their career goals, and career optimism. In recent decades, education at the tertiary level is becoming a self-evident lifestyle decision of young people who (along with their parents) perceive higher levels of education as an opportunity for better career opportunities and a more comfortable life. The author focuses on the characteristics of academic motivation, which she presents primarily from the perspective of the theory of self-determination (SDT). The results of research on Slovenian students show that students report above-average levels of both internal and external motives for continuing their education. Among the internal motivations, the most common is an intrinsic motivation to improve one's knowledge, while the common external motives include a better preparation for one's future career path (identified regulation) and further education as a means to obtain a well-paid and a more prestigious job later on (external regulation). In accordance with the SDT, the author identifies satisfying the basic psychological needs for relatedness, competence and autonomy as a necessary condition that enable high-quality study. The chapter continues with student centred learning (SCL) as an educational approach that enables more active participation of students, learning autonomy and taking responsibility for one's own

learning. It also presents the meanings of education for university students and their representations of outstanding teaching in higher education. In the second part of the chapter, the author focuses on the career goals and career optimism of young people in emerging adulthood. It presents the results of Slovenian studies which show that young people primarily appreciate career goals that relate to a quality work environment and challenging work tasks. They want to achieve positive effects on society with their work and develop their professional competences. They ascribe greater importance to internal than external career goals, although external goals are also quite highly expressed. The career optimism of young people in this lifetime is quite high, and somewhat more pronounced in younger than older university students. Students who have higher intrinsic career goals are more career-optimistic. The final part of the chapter presents the circumstances and work expectations of emerging adults entering the labor market.

Chapter 6, *Money Management and Life Satisfaction in Emerging Adulthood* by Maja Zupančič, Ulrike Sirsch and Mojca Poredoš, focuses on subjective views of emerging adults on their financial socialization and management of personal financial matters, representing an important developmental task over the pre-adult years in (post)industrial societies, which is usually not mentioned in the developmental literature. The authors present the significance of financial socialization of youth by which individuals attain and develop knowledge, attitudes, behaviors, and personal standards that contribute to their subsequent financial practices. Since learning how to manage personal financial matters is part of the transition to adulthood as emerging adults gradually become financially independent from their parents, the authors portray the respective issues from the perspective of emerging adults and their parents. In addition, they introduce and explain findings of an ongoing international survey about subjective views of emerging adult students and their parents, tapping into the students' past and current financial socialization/education, work experiences, present positive financial behaviors, self-perceived financial knowledge, money management and behavioral control of money management, parental financial support, satisfaction with personal money management and its contribution to the students' overall life satisfaction. Though the research outcomes are concentrated more on the data obtained with Slovene students and their parents, the authors also present comparisons between the respective Slovene and Austrian students' views on their financial socialization and personal money matters.

Chris Bjornsen contributed the last chapter entitled, *Social Media Use and Emerging Adulthood*. This chapter is a review of the most recent research on the topic of social

media use in emerging adulthood. Social media (SM) refers to software (apps) that allow users to communicate and socialize by sending text messages, posting comments, and sharing photographs, videos, and links to websites through apps such as Instagram, Snapchat, Facebook, and Twitter. After a brief discussion of the overall rates of SM use and its importance as a critical context of socialization and identity formation among emerging adults, more specific topics are discussed that follow the recent trends in the literature. The chapter examines the impact of SM use on educational achievement and interpersonal relationships, followed by the manner in which positive and negative personality traits relate to types of SM use. In accordance with the heavy emphasis in the literature on negative outcomes of SM use, the chapter continues with an examination of addictive use of SM, the secretive viewing of the personal SM information of others ('creeping'), and more invasive or harmful SM use such as partner monitoring, cyberstalking, false identity use ('catfishing'), and creating a false self to self-cyberbully or secretly cyberbully others ('fictitious cyberbullying'). The chapter concludes with coverage of the latest evidence regarding the connections between SM use and psychological disorders and neurological functioning. The literature suggests that the i-Generation of emerging adults is responding in both positive and quite negative ways to a context of socialization that is unique to their generation.



## Imensko in stvarno kazalo

### A

Aassve, A. 16  
Abad, N. 228  
Abelson, R. 177  
Adams, R. G. 223  
adult roles 54, 62, 63, 65, 69  
Aiken, M. 223, 224  
Ajzen, I. 203  
akomodacija 135, 138  
Alessandri, G. 125  
Alexy, E. M. 234  
Algorta, G. P. 241  
Alhabash, S. 224  
Alivernini, F. 167  
Allen, T. A. 120, 121  
Allik, J. 122, 139  
ambivalentnost 36, 85, 90, 91, 93–95  
amotivacija 162–164, 166  
Anderegg, C. 229  
Anderson, P. A. 236  
Andrade, C. 14  
Andreassen, C. S. 232–234, 241  
Andrews, D. 234  
Appel, M. 231  
Aquilino, W. S. 85, 105  
Arber, S. 206  
Archer, K. J. 223, 226  
Arias, D. F. 14, 24, 25  
Arnett, J. J. 11–13, 21–23, 27, 30, 32,  
35, 36, 41, 51–55, 57–71, 84, 102,  
109, 141, 180, 183, 193, 223, 263,  
264, 269, 270  
Asendorpf, J. B. 124, 129, 131, 132,  
136  
Ashton, M. C. 119, 121, 142  
Asimilacija 135, 137

Avsec, A. 120  
Avstrija 7–9, 16–18, 22, 28, 30–32, 36,  
196–198, 200–202, 204–211, 213,  
214  
avstrijski bruci (študenti) 26, 30, 197,  
200–202, 204–211

### B

Back, M. D. 224, 238  
Badger, S. 23, 60, 193  
Baggio, S. 212  
Baird, A. A. 242  
Bajec, B. 182  
Baker, D. A. 241  
Baker, T. 234  
Baker, W. M. 225  
Baltes, M. M. 135  
Baltes, P. B. 61, 135  
Bandura, A. 159  
Barbaranelli, C. 125  
Barber, B. L. 195  
Bardi, A. 64, 65  
Bardorfer, A. 162, 175, 176  
Barkley, J. E. 225  
Barrick, M. R. 141  
Barry III, H. 11–12  
Barry, C. M. 23, 60, 193  
Bartels, M. 129  
Batey, M. 223  
Bauer, D. J. 98  
Bazarova, N. N. 241  
Bejanyan, K. 237  
Bejček, J. 36, 62  
Belk, R. W. 223  
Belsky, J. 105, 108  
Benet-Martínez, V. 142

- Bennett, C. M. 242
- Bergman, A. 81
- Berk, L. E. 84
- Berntson, G. G. 208
- Berry, M. J. 225
- Beyers, W. 56, 83, 102, 105, 106, 109, 110
- Billedo, C. J. 227
- Billieux, J. 223, 232
- Bilsky, W. 65
- bioecological system 63
- Biscoe, J. D. 175
- Bissonnette, R. 167
- Biswas-Diener, R. 210
- bivanjski položaj (tudi način bivanja, bivanjska situacija)  
 delno s starši 22, 103, 140  
 odseljen od doma staršev 17, 22, 103, 140  
 s starši (tudi bivanje s starši) 16, 22, 103, 140
- Bjornsen, C. A. 7–9, 86, 223, 225, 226, 229–236, 239, 266, 272
- blagostanje  
 čustveno blagostanje 142, 208  
 finančno blagostanje 206, 207  
 psihološko blagostanje 142, 143  
 socialno blagostanje 142, 143
- Blais, M. R. 164
- Blease, C. R. 241
- Block, J. 131
- Blokland, A. A. J. 32
- Blonigen, D. M. 125
- Blos, P. 82, 87, 91
- Boase, J. 225
- Bodford, J. E. 230
- Bogg, T. 141
- Bohlander, R. W. 225
- bojazen 88, 98  
 pred izgubo ljubezni (tudi naklonjenosti) 90, 91, 93, 103  
 pred razočaranjem staršev 90, 92–95, 97, 99, 103, 108, 144
- Bolaño, C. C. 213
- Bonds-Raacke, J. 236
- Bonino, S. 14
- Boomsma, D. I. 208
- Borgen, F. H. 179
- Boštjančič, E. 178, 182
- Boyd, D. 224, 239
- brain development 58, 270
- Brand, B. L. 110
- Brandstädter, J. 135, 138
- Branje, S. J. T. 143, 144
- Brière, N. M. 164
- Brisset, C. 16
- Bronfenbrenner, U. 63, 216
- Brooks, M. 226
- Brown, B. B. 228
- Bruckner, J. 24, 27, 31, 65
- Bruckner-Feld, J. 24
- Brunet, A. 241
- Buhl, H. M. 13, 14, 17, 18, 51, 83, 102, 104–106
- Buote, V. M. 230
- Burgess, A. W. 234
- Burgess, S. 235, 239
- Burzette, R. G. 121, 125
- Bynner, J. 41, 58–61, 64, 71
- Byrne, B. M. 98
- C**
- Cacioppo, J. T. 208
- Callanan, G. A. 177
- Calvert, S. L. 235
- Campbell, W. K. 231

- Caprara, G. V. 125, 139  
 Card, N. A. 195  
 Carden, W. A. 177  
 Carlson, M. D. 125  
 Carrier, L. M. 225–226  
 Carroll, J. S. 23, 60, 193, 223  
 Casale, S. 232  
 Caspi, A. 105, 119–121, 124, 131,  
 134–141, 145  
 catfishing 238–240, 273  
 Cattelino, E. 14  
 CEPYUS 14, 15, 197  
 Chaffin, J. 233  
 Chang, Y. Y. C. 228  
 Chatwin, H. 243  
 Cheever, N. A. 225, 226  
 Chein, J. M. 224  
 Chernyshenko, O. S. 142  
 Chi, X. 233  
 Chiou, W. B. 228  
 Chiu, S. L. 233  
 Choi, M. 229  
 Choi, Y. H. 241  
 Choroszewicz, M. 18  
 Christakis, N. A. 228  
 Christenson, B. 223  
 Christofides, E. 234, 236  
 Church, M. A. 159  
 Clark, A. E. 208  
 Clark, E. M. 227  
 Clark, L. A. 120  
 Clarke I. 173  
 Collins, J. W. 168  
 Collins, W. A. 102  
 Colwell, M. J. 23, 59  
 Concept 11, 23, 51, 55, 68, 69, 71, 263,  
 269  
 conception 23, 52, 61, 68  
 Conger, R. D. 121, 125, 140  
 Connelly, B. S. 142  
 Connor, M. 226  
 Cooper, C. R. 81, 82, 102, 105, 109, 144  
 Cooper, H. 141, 142  
 Copur, Z. 199, 204, 207  
 Correa, T. 230  
 Cosley, D. 241  
 Costa, P. T. 119, 139  
 Côté, J. E. 51, 58–61, 64, 71  
 Covey, B. 233,  
 Coyne, S. M. 223, 227–229, 232, 233  
 Craker, N. 234  
 Cramer, P. 135  
 Cratty, A. D. 236  
 creeping 234–236, 239–240, 267, 273  
 criticism 61, 234, 238, 269  
 critique 53  
 Crocetti, E. 15, 24, 26, 67, 70  
 Croiset, G. 242  
 Cugmas, Z. 207, 216  
 culture 52, 53, 55, 60, 63–65, 68, 69,  
 223, 234  
 Cummings, J. 227  
 cyber-socialization 223  
 cyberstalking 234, 236, 273  
  
**Č**  
 Čelebić, T. 181  
 Černoša, S. 157  
 čustveno blagostanje 111, 142, 208, 265  
 čustveno-socialna opora 16, 22, 83  
 Čorić, S. 16  
  
**D**  
 Daepfen, J.–B. 212  
 Danes, S. M. 194–195, 199–200  
 Daniels, B. 226

- Dapretto, M. 242  
 David, M. E. 223, 225, 229  
 Dawson, S. 203  
 Day, S. X. 179  
 De Clercq, B. 129  
 De Fruyt, F. 129  
 De Geus, E. J. C. 208  
 de Haan, A., D. 107, 108, 144  
 de Zúñiga, H. G. 230  
 Deci, E. L. 159, 162, 163, 166, 167  
 decision-making 58, 243  
 Decuyper, M. 129  
 defining features 51, 59, 269  
 DeFries, J. C. 134  
 de-idealizacija 85, 87, 93  
 Deković, M. 107, 144  
 Delhay, M. 86, 110  
 delo/kariera 39  
 DelVecchio, W. F. 129  
 demographic changes 53  
 DeNeve, K. M. 141–142  
 Denissen, J. J. A. 107, 136, 144  
 Dermol, V. 199  
 Desjarlais, M. 228, 235  
 Desmarais, S. 234, 236  
 developmental (stage) theory 52, 55  
 developmental task 59, 63, 269, 272  
 DeYoung, C. G. 120, 121  
 dežele  
   anglosaške 12, 16, 21, 22  
   severnoevropske (nordijske,  
   skandinavske) 12, 17, 18, 21, 22,  
   32, 33, 36, 40, 263  
   srednjeevropske 18, 263  
   sredozemske 12, 15–22, 24, 25,  
   32, 40, 83, 106, 263  
   vzhodnoevropske 12, 22, 263  
 Di Castro, G. 237  
 Diener, E. 111, 142, 144, 208–210,  
   213, 214  
 diferenciacija (faza) 82, 84  
 diferenciacija sebstva 98, 100  
 digital appendage 223  
 digital Munchausen 240  
 digital natives 223, 225  
 Donahue, E. M. 123  
 Donahue, P. 226  
 Donnellan, M. B. 121, 125, 126, 131,  
   132, 135, 136, 138, 140  
 Douglass, C. B. 13, 14, 16–19, 21, 22,  
   51  
 Dreher, E. 17, 31, 54, 70, 193  
 Dreher, M. 70  
 drugotno osamosvajanje (tudi  
   sekundarna individualizacija) 81,  
   82, 264  
 Drumheller, K. 225  
 družbena pričakovanja 12, 21, 104,  
   105  
 družbene norme 12, 23, 28, 30, 32, 36,  
   39, 40, 105  
 družina (prvotna) 12, 14–16, 20, 22,  
   36, 40, 105, 140, 182, 193  
 DSI–R 98, 100  
 Du Bois–Reymond, M. 66  
 Dubas, J. S. 144  
 Duggan, M. 236  
 Duriez, B. 107  
 Dvorak, T. 144
- E**  
 Eagly, A. H. 104  
 EAS 87, 90, 93  
 Eccles, J. 131  
 Edelman, N. 234  
 Edmonds, G. 120



- Education and Training Monitor 2015  
157
- educational achievement 225, 273
- educational pathway 65, 67, 68
- educational system 66
- educational track 63, 67, 270
- Eggermont, S. 234
- Egloff, B. 140
- Ehrenreich, S. E. 235
- Eid, M. 209, 213
- Eisenberg, N. 120
- ekonomsko tveganje (tudi tveganje za  
revščino) 15, 16, 22
- eksploratorna faktorska analiza  
(tudi dimenzionalnosti) 27, 91,  
94, 95
- ekstravertnost 107, 119, 120, 123–127,  
129–131, 139–144, 264
- Elder, A. D. 225
- Eliason, S. R. 62
- Elliot, A. J. 159
- Ellis, Y. 226
- Ellison, N. B. 227, 228
- Eloy, S. V. 236
- Elphinston, R. A. 236
- Emmons, R. A. 208
- Engels, R. 102
- Englander, E. 240
- epigenetic principle 57
- Erikson, E.
- Erikson, E. H. 51, 55–57, 61, 81, 223
- Erskine, M. 199
- Esping-Andersen, G. 14
- Eurostat 15, 17, 19, 20, 157, 197
- Eurostudent SI 2010 197
- evalvacija 168, 171, 172
- Evropska zveza študentov 170
- extended self 223
- F**
- Facebook depression 241
- Facebook-self 238
- facestalking 236
- Fadjukoff, P. 32, 33, 36, 57
- Faires, A. 225
- faktorska struktura 95, 97, 100, 101,  
122, 179
- Faranda, W.T. 173, 174
- Fayard, J. V. 120
- feeling in-between 54, 57, 59, 62–64,  
67, 70, 269
- Feingold, A. 139
- Fekonja, U. 210
- Fenn, K. 206
- Fenn, K. M. 225
- Ferrari, G. 16
- Ferron, A. 229, 233
- FES 14, 15, 197
- fictitious cyberbullying 239, 240, 273
- Filip, N. 67
- finančna neodvisnost 11, 25, 34–37,  
39, 182, 193, 210
- finančna podpora 22, 83, 266
- finančni položaj 198, 208, 210, 211,  
213
- Finkenauer, C. 227
- Fioravanti, G. 232
- Fischer, R. 240
- Flammer, A. 52, 55, 56
- Fleck, B. 227
- Fontaine, A. M. 14, 102–106
- Forgays, D. K. 223
- Fornasier, S. 233
- Forste, R. 225, 228
- Fox, J. 229, 237
- Fraley, R. C. 119
- Frey, L. 103

Friedlander, M. L. 100  
Friedlmeier, W. 7, 24, 27, 30, 31, 41,  
65, 196  
Frisén, A. 18, 19, 32, 34, 36  
Frison, E. 234  
Froese, A. D. 226  
fronto-limbic system 242  
Frost, P. 226  
Fujita, F. 144

## G

Gal, S. 20  
Galanaki, E. 25  
Gallaway, M. 27  
Gardner, W. L. 208  
Garrison, S. 199  
Generacija 14, 16, 23, 28, 32, 36, 40,  
157, 158, 160, 182, 184, 215, 267  
genetski dejavniki 134, 139  
Georgellis, Y. 208  
Gerrig, R. J. 58  
Giannotta, F. 24  
Gilligan, C. 103, 104  
Gil-Or, O. 238  
Gingerich, A. C. 226  
Giroux-Benoit, C. 229, 233  
Gjerde, P. F. 132  
globalization 63  
    globalno 21, 158, 180, 183, 184,  
    194  
Gmel, G. 212  
Gnamb, T. 231  
Godshalk, V. M. 177  
Goeben, K. 226  
Gohm, C. L. 209  
Goldberg, L. R. 119, 120  
Gollubits, S. 28, 30, 31, 67  
Goossens, L. 83, 86, 105, 110

Gould, S. 177  
Goulet, L. S. 227  
grand theory 61  
Grant, S. 230  
Gray, E. K. 121, 122  
Gray, J. A. 120  
Graziano, W. G. 120  
Green, C. J. 87  
Greenfield, P. M. 228, 242  
Greenhaus, J. H. 177  
Greimel-Fuhrmann, B. 200  
Greve, W. 135, 138  
Grieve, R. 238  
Griffin, S. 208  
Griffiths, M. D. 223  
Grob, A. 53, 62  
Groh, K. 83, 86, 94, 110  
Grotevant, H. D. 81, 82, 102, 105,  
109, 144  
Guadagno, R. 238  
Guàrdia-Olmos, J. 86  
Guay, F. 164  
Gudmondson, C. G. 199, 200  
Guerrero, L. K. 236  
Gulyagci, S. 233  
Gurba, E. 37, 39, 62  
Gutter, M. 199, 204, 207

## H

Haberman, H. R. 199  
Hacker, J. 226  
Hafner Verbič, M. 200  
Hafner, I. 200  
Haig, J. R. 121, 122  
Hakoyama, M. 233  
Halusic, M. 167  
Hambrick, D. Z. 225  
Hamilton, J. C. 240

- Hammond, R. 229  
 Hampton, K. 227  
 Han, S. 232  
 Hancock, G. R. 110  
 Hanna, E. 241  
 Hanson, T. L. 225, 226, 233  
 Harkness, A. R. 120  
 Harris, J. R. 138  
 Headey, B. 144  
 Heekeren, H. R. 231  
 Heiberger, G. 227  
 Heintzelman, S. J. 230  
 Heller, D. 208  
 Henderson-King, D. 160, 161  
 Hendry, L. B. 58, 60, 61, 70, 71, 183  
 Hernández, A. M. 14, 24, 25  
 Hernandez, L. M. 242  
 Herzog, L. 230  
 Hicks, B. M. 125  
 Hill, J. M. 32, 35, 36  
 Hinsch, C. 228  
 Hinsley, A. W. 230  
 Hoffman, J. A. 87, 89–91, 97, 98, 102, 105  
 Holmgren, H. G. 233  
 Holtom, B. C. 177  
 Homer, P. M. 203  
 Hong, F. Y. 233  
 Horvat, M. 24, 87  
 Howard, E. 223  
 Huang, C. 241  
 Huang, D. H. 233  
 Hudson, M. B. 236  
 Hughes, D. J. 223  
 Hui-Tzu, G. C. 229  
 humanistični pristop 158, 159  
 Hunt, D. S. 227  
 Husemann, N. 122  
 Hussey, H. 227  
 Hyman, I. 223
- I**
- Iacono, W. G. 125  
 Iacovou, M. 13, 16, 18  
 Iafrate, R. 86  
 IDEA 23–26, 38, 59, 65, 66, 67, 70  
 identificirano uravnavanje 162–164, 166, 167, 185, 265  
 identiteta/ identity  
   opredelitev (posameznika) 8, 34, 55, 56, 63, 84–86, 104, 108, 137, 139, 182, 229, 238–240, 266, 267, 273  
   raziskovanje/preizkušanje/identity exploration 13, 22, 24–27, 29, 31, 38, 39, 59, 65–67, 70, 84, 107, 143, 212, 223, 238  
 iDisorder 231  
 Iedema, J. 102  
 Iglesias, K. 212  
 Ilies, R. 208  
 imunizacija 135  
 indeks zanesljive spremenbe 126  
 individual level 62, 63, 68, 69, 271  
 individualizem (tudi kriteriji, vrednote) 12, 23  
 individualna doslednost 121, 127  
 individualne spremembe 126, 128  
 individualnost 81–83, 86, 88, 106, 108, 111  
 Ingoglia, S. 110  
 Inguglia, C. 110  
 instability 59, 60, 67, 70, 236  
 Institut für Höhere Studien (IHS) 219  
 integrirano uravnavanje 162, 163, 166, 167

- International Telecommunications  
 Union 223
- internet trolling 234
- intimacy 55, 56, 228, 243
- introjicirano uravnavanje 162–164,  
 166, 167
- ipsativna ne/stabilnost 121, 131–133,  
 265
- iskanje bližine (starša; tudi potreba po  
 bližini) 89, 91, 92, 94, 102, 105
- iskanje opore (pri staršu) 86, 89, 91,  
 92, 94–97, 99, 102, 104–107, 110
- Isoski, T. 170
- Istenič Starčič, A. 162
- izobrazba 15, 17, 19, 20, 37, 41, 139,  
 157, 166, 180, 181, 183–185, 197,  
 198, 265
- izobraževanje 11, 12, 14–21, 23, 26,  
 28, 31–34, 39–41, 83, 110, 125,  
 136, 141, 157, 158, 160–162,  
 171, 173, 175, 177, 180, 181, 183,  
 194–197, 199, 200, 208, 215, 216,  
 265, 266
- finančno 195, 200, 201, 215
- izvenzakonska skupnost 11, 17, 19, 33
- J**
- Jackson, J. J. 120
- Jacobsen, W. C. 225, 228
- Jacobson, N. S. 126
- Jaffee, S. R. 105
- Jagodič, G. 199
- Jang, H. 167
- Janik, M. 65
- Jauregui, A. 226
- Jenko, M. 178
- Jensen, A. C. 223
- Jeong, H. S. 229, 236
- Jogensen, P. F. 236
- Johannsen-Schmidt, M. C. 104
- John, O. P. 119, 123
- Jolles, J. 242
- Jonkmann, K. 140
- Joo, S. 207
- Joost, H. 239
- Jorgensen, B. L. 195
- Joseph, J. J. 228, 235
- Josselson, R. 82
- Judge, T. A. 141
- Junco, R. 225, 227
- Justin, J. 200
- K**
- Kahle, L. R. 203
- Kaniušonyte, G. 39
- Karadağ, E. 229
- Karakitsou, C. 230
- Karakitsou, S. 233
- kariera 23, 33, 37–40, 119, 125, 161,  
 162, 178, 179, 184, 185
- karierni cilji 8, 176–179, 182, 185,  
 265, 266
- karierni optimizem 8, 179, 180, 182,  
 185, 265, 266
- karierni razvoj 160, 176, 177, 179, 180,  
 182, 186
- Karila, L. 223
- Kaskazi, A. 239
- Kavčič, T. 8, 102–108, 111, 119, 120,  
 126, 129, 142–144, 210, 230, 264,  
 271
- Keiblinger, S. 67
- Kelly, K. E. 175
- Kempnaers, C. 86
- Kentle, R. L. 123
- Kerin, N. 30

- Kerkhof, P. 227
- Keyes, C. L. M. 111, 143, 208, 265, 271
- Kier, C. 199
- Kim, J. H. 232
- Kim, K. J. 232
- Kim, Y. 228
- King, L. 111
- Kinghorn, B. E. 227
- Kins, E. 102, 106, 109, 110
- Kiss, V. 36, 38, 39
- Kjaer, T. W. 242
- Kligman, G. 20
- Klimstra, T. A. 107
- Kloep, M. 58, 60, 61, 70, 71, 183
- Kneipp, L. B. 175
- Knopik, V. S. 134
- Knyazev, G. G. 139
- Kobal Grum, D. 164
- Koc, M. 233
- Kočar, S. 201, 215
- Kokko, K. 32, 57
- Kolenc, J. 164
- Komidar, L. 7, 14, 30, 81, 85–90, 92–96, 98, 100, 102–106, 178, 264, 270
- kompenzacija 135, 137
- kompetence 11, 158–160, 164, 168–170, 172, 173, 177–179, 181–186, 193, 194, 216, 265
- konfirmatorna faktorska analiza 95
- Korn, W.S. 160
- Krabbendam, L. 242
- Kraimer, M. L. 177
- Krampen, G. 54
- Kranjec, E. 207
- Kraut, R. 227, 228
- Krishnan, A. 227
- kriteriji odraslosti (tudi CTA, Arnettova lista) 11, 13, 15, 17, 19, 20, 23, 25–39, 105, 109, 141, 263
- doseženi 31, 109, 141
- subjektivni (zaznani) 13, 22, 27–30, 33–35, 39, 41, 263
- Kroger, J. 56, 63, 81
- Krueger, R. F. 119, 125
- Kuhar, M. 13, 14, 19, 28
- Kujath, C. L. 228
- Kushlev, K. 230
- Kuss, D. J. 223, 230
- Kwan, V. S. Y. 230
- L**
- La Sala, L. 230, 231
- Laidra, K. 122
- Lalji, M. 32
- Lambert, D. 226
- Lamborn, S. D. 83, 86, 94, 110
- Lampe, C. 227
- Lampropoulou, I. L. 233
- Lannegrand-Willems, L. 16
- Lanz, M. 13, 14, 18, 24, 28, 51, 70, 106, 202–204, 206–208, 210
- Larsen, R. J. 208
- Larsen-Rife, D. 140
- Lavrič, M. 180
- Lazarus, R. S. 69
- Lee, A. 223
- Lee, J. 227
- Lee, K. 142
- Lee, R. A. 237
- Lee-Won, R. J. 230
- Lehnart, J. 128, 131, 140, 141
- Lens, W. 167
- Leontopoulou, S. 25
- Lepp, A. 225

Lerner, R. M. 52, 61  
 Leung, A. 199  
 Leung, A. K. 235  
 Levchenko, P. 195  
 Levec, K. 200  
 Levi-Belz, Y. 238  
 Levine, J. B. 87, 89–91  
 Li, S. S. 228  
 Libroero, F. 226  
 Liga, F. 110  
 Lim, A. F. 226  
 limbic system 58, 242  
 Lineweaver, T. T. 226  
 Ling, R. 225  
 Linkowski, P. 86  
 Lipsitt, L. P. 61  
 ločevanje (psihološko; tudi separacija)  
     81, 82, 85, 87, 88, 90, 93–95, 97,  
     108, 111, 264  
 ločitvena tesnoba (tudi separacijska  
     anksioznost) 88–91, 103  
 Loken, E. 227  
 Lovšin, M. 176, 177  
 Lowe, J. C. 68  
 Lucas, R. E. 142, 208  
 Lucidi, F. 167  
 Lüdtke, O. 122–125, 127–129, 131,  
     139–141, 144, 145  
 Luiz, G. 243  
 Lup, K. 243  
 Lurking 234  
 Lusk, E. J. 225  
 Lussier, Y. 229, 233  
 Luster, S. S. 60, 61, 63, 68, 71  
 Luyckx, K. 105, 107, 108  
 Lye, D. N. 103, 105  
 Lyndon, A. 236  
 Lyubomirsky, S. 111

## M

Ma, L. 225  
 Ma, M. 224  
 Maassen, G. 102  
 Maccoby, E. E. 104  
 Macek, P. 32, 36–39, 41, 62, 70  
 macro level 63  
 Madden, M. 224  
 Madsen, S. D. 23, 60, 193  
 Maggs, J. 203  
 Magnus, K. 144  
 Mahler, M. 81, 87–88, 91  
 Mainiero, L. A. 177  
 Mallard, J. 225  
 Malouff, J. M. 141  
 Manago, A. M. 228  
 Manolis, C. 214, 233  
 Manzi, C. 105  
 March, E. 234  
 Marcia, J. E. 56  
 Marčec, N. 30, 102, 104  
 Mariño, M. J. S. 213  
 Markon, K. E. 119  
 Marsh, H. W. 122, 139  
 Marshall, T. C. 237  
 Marta, E. 14  
 Martin, D. F. 177  
 Martinussen, M. 56  
 Masche, J. G. 106  
 Maslow, A. 159  
 master narratives 69  
 materializem 203, 210  
 Matos, L. 167  
 Matos, P. M. 14–15, 24, 104  
 Mattanah, J. F. 110  
 Mayr, E. 31, 54, 193  
 Maysseless, O. 23, 60, 193  
 McAndrew, F. T. 229, 236

- McClure, S. M. 58  
 McCrae, R. R. 119, 139  
 McDaniel, B. T. 229  
 McKee, C. 225  
 McNaughton, N. 120  
 Meade, A. W. 98  
 Medsker, L. 160  
 Meeus, W. 102  
 mehanizmi razvoja osebnosti 134, 137,  
 265  
 Mehdizadeh, S. 228, 231  
 Meints, J. 120  
 Mencarini, L. 16  
 Mendonça, M. 14, 24, 27, 102–106  
 Menon, V. 242  
 merska invariantnost 97, 98, 100, 101,  
 122  
 Mervielde, I. 129  
 Meshi, D. 231, 242, 243  
 Metzger, M. J. 234, 235  
 Meulemann, H. 57, 62  
 micro level 62–63  
 Miller, M. 103  
 Millon, T. 87  
 MITA 87, 89–93  
 Mitchell, L. L. 66, 71  
 MIT-EA 87, 89–93, 102  
 mladostniki 11, 12, 22, 24, 28, 29, 36,  
 39, 82, 85–93, 107, 108, 122, 134,  
 144, 181, 193–195, 197, 199, 200,  
 214, 215, 263, 264  
 mladostništvo (tudi mladostniki) 7, 8,  
 11, 12, 24, 29, 81–88, 90–94, 103,  
 107, 123, 124, 132, 139, 193, 195,  
 199, 215, 263, 264  
 model kumulativne kontinuitete 134  
 model velikih petih 107, 119, 123–  
 125, 132, 137, 264  
 moderacija (tudi učinek, moderiranje)  
 110  
 Modo Labs 224  
 Moffitt, T. E. 105, 124, 140  
 Monahan, K. C. 243  
 Moore, J. W. 68  
 Morawetz, C. 231  
 Morin, A. J. S. 122  
 Morris, P. A. 63, 216  
 Mortimer, J. T. 62  
 motivacija  
 avtonomna 163, 167  
 kontrolna 167  
 notranja 159, 160, 162–165, 167,  
 175, 177  
 študijska 159, 164, 165, 173, 185,  
 265  
 za študij 158–161, 164–166, 178  
 zunanja 161–167  
 motivacijski cilji 159  
 Mount, M. K. 141  
 možnosti/optimizem 13, 23, 25  
 Mroczek, D. K. 121  
 Muişe, A. 234, 236, 237  
 Muscanell, N. 238  
 Muthén L. K. 95, 98  
 Muthén, B. O. 95, 98
- N**  
 na posameznika osredotočen pristop  
 131  
 na študenta osredotočeni pristopi k  
 učenju in poučevanju 8  
 načelo socialnega investiranja 140  
 načelo soodzivnosti 136, 141, 145  
 načrtovano vedenje 203  
 nadzor vedenja (finančnega) 202  
 Nagengast, B. 122

- napovedna zveza 105, 107, 110, 142, 210
- narcisizem 90
- Nash, R. 20–21
- Naumann, L. P. 119
- Negru, O. 15, 36–37
- Neiderhiser, J. M. 134
- »nekje vmes« 13, 22, 24, 26, 29, 30
- Nelson, L. J. 23, 36, 37, 60, 61, 64, 68, 71, 193, 223
- Nemčija 16–18, 22, 28–30, 32, 122, 129, 130
- neodvisnost (tudi odvisnost)
- čustvena 90–92, 110
  - funkcionalna 91, 92, 103
  - konfliktna 90–92, 103, 105
  - stališčna 90–93
  - finančna 11, 25, 34–37, 39, 193
- nestabilnost 12, 13, 22, 24–26, 29, 30, 38, 133, 183
- neštudenti 28, 29
- Nettle, D. 120
- Neugarten, B. L. 68–69
- Neuhauser, K. L. 225
- neurological functioning 242, 273
- nevroticizem (tudi čustvena ne/stabilnost) 107, 108, 119–121, 123–127, 129–131, 137, 140, 141–145, 265
- Neyer, F. J. 128, 131, 140, 141
- nezaposlenost/ nezaposleni 14–20, 29, 40, 180
- Noller, P. 236
- Nonnecke, B. 234
- Nordal, E. 170
- normativna doslednost 121, 126
- normativna sprememba 111, 121–126, 128, 133
- Nowak, M. 242
- nucleus accumbens 242
- Nugin, R. 39
- Nurmi, J. E. 53
- O**
- O'Connor, B. P. 144
- O'Connor-Petruso, S. A. 225
- objektivni kriteriji (tudi pokazatelji, prehodi, označevalci) 11, 13, 17, 29, 32, 33, 36, 40, 111, 202, 210, 215
- oblikovanje družine 18, 40
- odgovornost (tudi prevzemanje) 8, 12, 13, 16, 18, 21, 23, 25–27, 30, 31, 34–39, 83, 85, 86, 94, 109, 120, 141, 143, 161, 167–170, 172, 175, 176, 185, 193, 210, 265
- odnos
- do mame 93, 95–98, 104, 105, 198
  - do očeta 93, 95, 96, 98, 104, 198
  - s starši 8, 13, 25, 27, 39, 40, 81, 82, 84–87, 91–94, 99–111, 122, 142, 144, 195, 199, 207, 208, 246–264
- odprtost (za izkušnje) 107, 119, 121, 123–131, 136, 139, 140, 143, 144, 265
- odrasle (socialne) vloge 11–14, 18, 21, 28–30, 37, 39, 83, 126, 263
- odselitev od doma 12–15, 17, 19, 20, 32–34, 36, 264
- od-vezanost (tudi odrezanost) 82, 83, 89, 91, 93, 98, 110
- OECD 157, 193–195, 199, 201, 214, 215
- Oh, J. 228



- Oishi, S. 142, 208, 209, 213  
 Ones, D. S. 142  
 online disinhibition effect 224  
 opazovanje 134, 138, 139  
 opredelitev (identitetna) 84  
 optimizacija 135, 137  
 osamosvajanje  
     od staršev 8, 81–94, 96, 102–112,  
     122, 142, 144, 208, 210, 263–265  
     finančno 8, 193  
 osebna svoboda 15, 16, 21, 85  
 osebnostna zrelost 124–126, 133, 137,  
 140  
 Oseguera, L. 160  
 osredotočenost nase 13, 22, 24, 26, 27,  
 29, 31, 38, 88, 90, 91, 93, 180  
 Oswald, D. L. 227  
 Otero-López, J. M. 213  
 Oulasvirta, A. 225  
 Ozer, D. J. 132, 142
- P**
- Padilla-Walker, L. M. 23, 32, 36, 60,  
 64, 193, 223  
 Pailhé, A. 16  
 Pallesen, S. 233  
 Park, S. G. 230  
 Parker, P. D. 141  
 partner surveillance 227, 236, 237  
 partnerska zveza (tudi odnos;  
     ljubezenski, intimni odnos ali  
     zveza) 11, 12, 14, 17, 19, 30, 33,  
     39, 40, 84, 106, 107, 109, 119,  
     136, 140, 180  
 passive social media use 234, 235  
 Paunonen, S. V. 142  
 Pavot, W. 144, 208, 210, 213  
 pedagoška odličnost 173
- Pelletier, L. G. 164  
 Pempek, T. A. 235  
 perceived adult status 54, 62, 67, 69,  
 71, 269  
 perceptions of becoming adult 62, 71  
 Perez-Edgar, K. 58, 242  
 Pérez-Testor, C. 86  
 Personality Traits 230, 231, 235, 239,  
 242, 243, 270, 271, 273  
 Peterson, J. B. 121  
 petfaktorski model osebnosti (glej tudi  
     model velikih pet) 119  
 Petrič, M. 120  
 Petrogiannis, K. 13, 14, 24–25  
 Pew Research Center 223–224  
 Phubbing 229  
 Pierotti, A. J. 177  
 Pine, F. 81  
 Piquart, M. 53, 62  
 PISA 193, 194, 199, 215  
 pismenost (finančna) 193–195, 199,  
 201–203, 207, 214–216  
 Pittman, M. 241, 243  
 Piumatti, G. 24, 26, 34, 36  
 Plomin, R. 134  
 podkrepitve (podkrepljevanje) 134,  
 136–138, 142, 199  
 Podlesek, A. 160, 162, 166, 179  
 Pol, E. V. 213  
 Pollock, S. 105  
 pomembni življenjski dogodki 144,  
 145  
 ponotranjene predstave (tudi  
     introjekti) 81, 82, 108, 111  
 Poredoš, M. 8, 193, 198, 207, 210, 211,  
 213, 216, 230, 266, 272  
 poroka 11, 12, 14, 15, 17, 19–21, 23,  
 33, 36

- Poropat, A. E. 141  
 possibilities/optimism 59, 64  
 Posthuma, D. 208  
 potreba po odvisnosti 88, 89, 103  
 poučevanje (finančno) 195, 200, 201,  
     215, 216  
 povezanost s starši 86, 106  
 povratne informacije 134, 139, 159,  
     170–172, 174, 176  
 prakticiranje 82, 84, 88  
 Pratt, M. 230  
 Precuneus 242, 243  
 Preece, J. 234  
 prehodi  
     produktivni (tudi kriteriji) 11, 30,  
     263  
     reproduktivni (tudi kriteriji) 11,  
     30, 32, 263  
 preizkušanje možnosti 21  
 Prensky, M. 223  
 preoblikovanje (odnosov) 84, 87, 110  
 približevanje 82, 83, 88  
 prijateljski odnosi 88, 136, 208  
 Prince, M. 169  
 Prinzie, P. 107, 144  
 pripisovanje vzrokov 158, 159  
 problemsko učenje 169  
 procesiranje informacij 120, 135, 139  
 prolonged adolescence 57, 58  
 prvotno osamosvajanje (tudi primarna  
     separacija–individualizacija) 81,  
     87, 88, 91  
 PSI 88–90, 92, 93, 98, 100  
 psihološko blagostanje 111, 143  
 psihopatologija 141  
 psihosocialno prilagajanje 109, 110  
 psychological disorders 240, 273  
 psychosocial moratorium 57  
 Puklek Levpušček, M. 8, 12, 14, 23,  
     24, 27, 28, 30, 54, 83, 85–87, 102,  
     160, 162, 166, 178–180, 182, 193,  
     212, 230, 265, 271  
 Pulkkinen, L. 32, 57  
 Pullman, H. 122  
 Purcell, K. 227  
 Pure, R. A. 234  
  
**Q**  
 Qiu, L. 235  
 quarter life crisis 56  
 Quilty, L. C. 121  
  
**R**  
 Rabaglietti, E. 24  
 Rainie, L. 227  
 Raita, E. 225  
 Raižiene, S. 39  
 Ralston, D. A. 64, 65  
 Ramos, A. J. 226  
 Ranga, A. I. 226  
 Ranta, M. 18, 32  
 Rattenbury, T. 225  
 Rauch, V. 178  
 Ravizza, S. M. 225  
 Ravn, M. 16, 19, 36  
 razlike med spoloma 102–104, 139,  
     164, 178  
 razlikovalne značilnosti 13, 22–31,  
     33–38, 263  
 razumevanje (finančno) 193–196, 202,  
     203, 206, 207, 214–216  
 razvojna sprememba (tudi starostna)  
     84, 86, 112, 122, 125, 131  
 razvojni izid 8, 88, 109, 112, 264, 265  
 razvojni kontekst 84, 86, 109, 264  
 Reallo, A. 122

- Reese, H. W. 61  
 Regalia, C. 105  
 Reiber, C. 200, 201  
 Reich, B. 241, 243  
 Reichle, B. 54  
 Reifman, A. 23, 25–27, 29, 31, 33–35, 37, 38, 59, 65–67, 70  
 Reiss, A. L. 242  
 Reiter, H. 14  
 Reitzle, M. 28–30, 32, 63, 66  
 relationships with family, friends, and partners 227  
 relativna ne/stabilnost 121, 128–131, 133, 136  
 Richard, B. 175  
 Richins, M. L. 203  
 Rindfuss, R. R. 126  
 Robbins, A. 56  
 Robbins, M. 225  
 Roberts, B. W. 119–121, 123–126, 128–132, 134–141, 145  
 Roberts, J. A. 214, 223, 229, 233  
 Robins, R. W. 119, 122–129, 131, 132, 140  
 Robinson, M. D. 214  
 Robinson, O. 21, 32, 56  
 Rodriguez, C. A. 58  
 Roggero, A. 24  
 rojstvo otroka 15, 17, 19–21, 33  
 Rollins, E. 225  
 Rosen, L. D. 225, 226, 231  
 Rosenfeld, B. 225  
 Rosenthal, L. 243  
 Rosenthal, R. 175  
 Rotter, J. 159  
 Rottinghaus, P. J. 179  
 Rowe, M. 223  
 Rubia, K. 242  
 Rugai, L. 232  
 Ryan, M. R. 159, 162, 163, 166, 167  
 Ryff, C. D. 143
- S**
- Sabatier, C. 16  
 Sabourin, S. 229  
 Salmela–Aro, K. 18, 19, 32, 33  
 samorefleksija 134, 138, 172  
 samostojnost (tudi samostojno življenje) 13, 18, 39, 40, 86–90, 94, 102, 105, 106, 108–112, 144, 167, 168, 264, 265  
 Samuel, D. B. 141  
 Saraiva, L. M. 14, 24, 104  
 Savla, J. 195  
 Sax, L. J. 160  
 Scabini, E. 14, 18, 102, 105  
 Schank, R. 177  
 Scharf, M. 23, 60, 193  
 Scherr, S. 241  
 Schlegel, A. 11, 12  
 Schlegel, P. 225  
 Schmidt, J. 141  
 Schmitt, D. P. 139  
 Schmitt, T. A. 98  
 Schmukle, S. C. 140  
 Schreiber, J. 223  
 Schulman, A. 239  
 Schutte, N. S. 141  
 Schwab, J. 180  
 Schwartz, S. H. 64, 65  
 Schwartz, S. J. 105, 107  
 Schweitzer, B. 58  
 Seibert, S. E. 177–179  
 Seidman, G. 230  
 Seiffge–Krenke, I. 18, 28, 41, 56, 66, 71, 105

- selekcijski učinki 136, 140, 141, 145  
 self-focus 59, 65–67, 70, 231  
 Seligman, M. E. P. 208  
 Seničar, M. 164  
 Serido, J. 195  
 Serra, E. 25  
 Shakya, H. B. 228  
 Sharon, T. 62  
 Sheldon, K. M. 228  
 Sherman, L. 242  
 Shim, S. 195, 199, 203, 206, 208, 210, 216  
 Shimmack, U. 208  
 Shiner, R. L. 120, 145  
 Shultz, J. 141  
 Siderits, J. 200  
 Silva, P. A. 105  
 Silverberg, S. B. 87  
 Simons, J. 167  
 Sirgy, M. J. 210, 213  
 Sirsch, U. 7, 8, 11, 17, 18, 24, 27, 30, 31, 36, 51, 54, 65, 67, 69, 193, 198, 200, 206, 207, 216, 263, 266, 269, 272  
 sistem socialne blaginje (blaginjski režim)  
     severnoevropski (socialnodemokratski) 18  
     anglosaški (liberalni) 14, 21  
     postkomunistični 14, 19  
     srednjeevropski (konzervativni) 13, 16, 22  
     sredozemski (sub-protektivni) 13, 14  
 sistem vedenjske aktivacije 120  
 sistem vedenjske inhibicije 120  
 SITA 87, 89–93  
 Skowron, E. A. 98, 100  
 skrb za (novo) družino 23, 25–28, 30, 31, 34, 36, 38, 39, 109, 183  
 Skues, J. 230  
 Slavin, R. E. 158  
 sledenje normam 23, 25–28, 30, 31, 34, 37–40  
 Slobodskaya, H. R. 139  
 slog življenja 12, 21, 82, 119, 136, 182  
 Slovenija 7–9, 11, 14, 15, 19, 22, 24, 27, 30, 32, 40, 86, 98, 99, 101–103, 105–107, 123, 139, 157, 170, 173, 178, 180, 181, 183, 193, 194, 196–202, 204–206, 208–215  
 slovenski bruci (študenti) 198, 200, 201, 202, 204, 205, 208–213  
 Slunt, K. M. 169  
 Smetaniuk, P. 232  
 Smith, A. B.  
 Smith, J. L. 140  
 Smith, M. N. 160, 161  
 Smith, P. B.  
 Smith–Stoner, M. 226  
 Smollar, J. 81–82, 87, 102, 109, 144  
 Smoyak, S. A. 234  
 Sneed, J. 103, 105  
 Sobota, D. S. 230  
 social class 63, 65, 66, 68  
 social clock 68  
 social media addiction 232, 233  
 social norms 69, 238, 243  
 socializacija (finančna) 8, 194–196, 199, 200, 214, 215, 266  
 socializacijski učinki 136, 139–141, 145  
 socialne obveze 18, 23, 212  
 socialno blagostanje 111, 142, 143  
 socioekonomske spremembe 11  
 socio-kulturno okolje 105, 106, 112, 139  
 Sočan, G. 85, 129

- Soenens, B. 102, 110, 167  
 Solberg, E. G. 214  
 Solheim, C. A. 195  
 Solloway, T. 227  
 Sorgente, A. 202–204, 206–208, 210  
 Sortheix, F. M. 18, 32  
 Sosik, V. 241  
 Soto, C. J. 119  
 Specht, J. 140, 145  
 spol (razlike med spoloma) 102–104,  
 139, 164, 178, 264  
 spoznavni pristop 158  
 sprejemljivost 107–109, 112, 119, 120,  
 123–127, 129–131, 137, 139–141,  
 143–144, 175, 264  
 Sproule, R. 199  
 stališča (tudi finančna) 8, 82, 90, 92,  
 110, 142, 169, 184, 193–196, 199,  
 202–203, 206–207, 214–216, 266  
 Stanley, B. 52, 224  
 Stapleton, P. 243  
 starši 8, 9, 12–23, 25, 27, 29, 30,  
 32–34, 37, 39, 40, 81–97, 99–112,  
 122, 134, 139, 140, 142, 144, 158,  
 162, 180, 183, 184, 193, 195–200,  
 202, 205–216, 263–266  
 Statistik Austria 17  
 Steel, P. 141, 142  
 Steinberg, L. 52, 61, 87, 243  
 Steinfield, C. 227  
 Strobl, S. 17  
 Stroobants, R. 86  
 Struaro, C. 136  
 strukturna ne/stabilnost 121  
 Stubbe, J. H. 208, 213  
 Studer, J. 212  
 subjective criteria 54, 62, 63  
 subjective theory 71  
 subjektivno blagostanje  
 socialno 111, 142, 143, 265  
 psihološko 111, 142, 143, 265  
 čustveno 111, 142, 208, 265  
 subjektivno pojmovanje 8, 32, 160,  
 172  
 Suh, E. 208, 209  
 Sullivan, S. E. 177  
 SURS 157, 183, 196  
 Swanson, J. A. 53–55, 61  
 Sweller, J. 172  
 Syed, M. 51, 61, 66, 71
- Š**  
 Štremfel, U. 176  
 študenti 7–9, 14, 16, 24–34, 37, 38, 40,  
 94, 102, 103, 105, 107, 108, 110,  
 111, 122–124, 126–130, 132, 133,  
 141–143, 145, 157, 158, 160–162,  
 164–176, 178–183, 185, 194–199,  
 201–205, 207–209, 211–213, 215,  
 265, 266  
 študij 8, 16–18, 32, 39, 40, 110, 127,  
 130, 157–162, 164–167, 169–170,  
 176–183, 185, 186, 194, 196–199,  
 209, 211, 212, 263, 265
- T**  
 Taber, S. 12, 51, 52, 60, 66  
 Taber-Thomas, B. 58, 215, 242  
 Tagliabue, S. 14, 15, 24, 26, 28, 32, 41,  
 70, 106  
 Talaska, C. 67  
 Tamm, L. 242  
 Tang, C. 206  
 Tanner, J. L. 58, 64, 85, 87, 94  
 Taylor, R. 183  
 Taylor, T. 228

- Tchernev, J. M. 227  
 Technoference 229  
 Tellegen, A. 125, 128, 130, 132  
 teorija samodoločenosti 159, 162, 164, 167, 265  
 terciarno izobraževanje 14, 15, 17, 19–21, 40, 157, 160, 161, 180, 181, 183, 185, 194, 196–198, 265  
 Terracciano, A. 139  
 tesnoba (tudi anksioznost) pred polaščanjem 87, 88, 90–92, 98, 104  
 Tessier, J. 226  
 Teven, J. J. 175  
 težave v osamosvajanju 108, 110, 112, 144  
 Thoemmes, F. 140  
 Thornton, B. 225  
 Thorsteinsson, E. B. 141  
 Thun-Hohenstein, M.–I. 30, 31  
 Tickle-Degnen, L. 175  
 Tindell, D. R. 225  
 Todorovski, B. 170  
 Tokunaga, R. S. 237  
 Toma, C. L. 229  
 TOPO 86, 87, 88–90, 92–98, 100, 102, 110, 264  
 TOPO-K 86, 97–103, 264  
 Torres, F. 25  
 Tosun, L. P. 224  
 Tov, W. 235  
 Townshend, S. 27, 31  
 transakcije med posameznikom in okoljem 134, 135–137, 139–140  
 transition to adulthood 23, 53, 272  
 Trautwein, U. 122, 140, 141  
 Trent, J. 160  
 Triñona, J. 226  
 Truax, P. 126  
 Trub, L. 243  
 Trunk, A. 201, 215  
 Trzesniewski, K. H. 119  
 Tsang, J.–A. 214  
 Turel, O. 238  
 Twenge, J. M. 231
- U**
- učenje 8, 121, 138, 159–165, 167–173, 175–176, 178–179, 181–182, 185–186, 193, 195, 216, 265, 266  
 učitelj 134, 159, 160, 167–176, 182, 185, 200, 201, 215, 265  
 učna uspešnost 85, 141, 166, 208  
 učni cilji 169, 170, 172, 174  
 ujemanje 96, 104, 200, 211, 213  
 Underwood, M. K. 235  
 upravljanje (ravnanje) z denarjem (osebni financami) 8, 193–196, 199–208, 210, 211, 213–216, 263, 266  
 uspešna (tudi zdrava) osamosvojitev (tudi osamosvajanje) 88, 89, 91, 92, 93, 102, 103, 109, 111, 112, 264  
 ustalitev 23
- V**
- Vaidya, J. G. 121–124, 128, 130–131, 144  
 Vallerand, R. J. 164, 167  
 Vals-Vidal, C. 86  
 Values 63–65, 68  
 van Aken, M. A. G. 107, 132, 136, 143, 144  
 van De Vijver, F. J. 98  
 Van den Bos, W. 58  
 van der Geest, V. R. 32  
 Van der Linden, M. 232

- Van Dulmen, M. H. M. 53  
 Van Leeuwen, K. G. 129  
 van Lieshout, C. F. M. 143  
 van Rossum, G. 32  
 Vanhalst, J. 107  
 Vaničková, J. 36, 62  
 Vansteenkiste, M. 167  
 varčevanje 195, 199, 200, 204–206  
 Vecchione, M. 125, 139  
 vedenje (finančno) 194–196, 199–207,  
 214, 216, 266  
 vedenjski pristop  
 veljavnost  
   sočasna 97, 98, 100  
   konstruktna 98, 99  
   kriterijska 98, 100  
 Veroude, K. 242  
 Vestnost 107–109, 112, 119, 120, 123–  
 130, 137, 139, 140–145, 206, 265  
 Vidmar, M. 178  
 Viechtbauer, W. 123  
 Vignoles, V. L. 105  
 Vogel, J. 14  
 Vollrath, M. 145  
 Voracek, M. 139  
 Vosylis, R. 39  
 vrednote 16, 21, 24, 25, 27, 31, 32, 38,  
 39, 82, 86, 90, 92, 158, 161–163,  
 194, 195, 199, 203, 210, 214  
 vseživljenjska karierna orientacija 176  
 Vuolo, M. 62  
 vzor 93, 195, 199, 200, 206, 214  
 vzorec prehoda (tudi model)  
   anglosaški 14, 21  
   postkomunistični 14, 19, 20  
   severnoevropski 13, 18, 19  
   srednjeevropski 13, 16, 17, 22, 28  
   sredozemski 13–15
- W**  
 Walper, S. 86, 87, 89–91  
 Walton, K. E. 123  
 Wan, C. 232, 233  
 Wang, Y. 228  
 Wang, Z. 227, 232  
 Wängqvist, M. 18, 19, 32, 34, 36  
 Watkinson, J. 238  
 Watson, D. 119–122, 208  
 Wearing, A. 144  
 Weimer, M. 168, 169  
 Weiner, B. 159  
 Westberg, A. 32, 34, 36, 62  
 Westfall, A. 225  
 White, K. M. 233  
 Whitlock, J. 241  
 Widiger, T. A. 119, 141  
 Willinger, U. 31, 54, 193  
 Wilmer, H. H. 224  
 Wilner, A. 56  
 Wilpers, S. 124, 129, 136  
 Wilson, C. 234  
 Wilson, K. 233, 234  
 Wilson, P. L. 227  
 Wolff, P. 18  
 Wood, B. 226, 236  
 Wood, D. 140, 145  
 Wood, E. 230
- X**  
 Xiao, J. J. 195, 206, 210
- Y**  
 Yang, C. 228, 243  
 Yanowitz, K. L. 226  
 Yaya, L. H. P. 233  
 Yermolayeva, Y. A. 235  
 Youniss, J. 81, 82, 87, 102, 109, 144

## Z

zadovoljstvo  
  z domenami 208, 209, 211–213  
  z življenjem (globalno) 110, 111,  
  141, 142, 180, 182, 193, 196, 203,  
  208–215, 263, 266  
zanašanje nase 18, 32, 86, 89, 93–95,  
  97, 99, 103  
zanesljivost (notranja) 129  
zanikanje potrebe po odvisnosti 88,  
  89, 91  
zaposlitev 11, 12, 14, 16, 17, 20, 21, 23,  
  26, 33, 106, 180, 183, 185  
zaposlitveni položaj 106  
zaposlovanje 12, 14, 15, 17, 22, 141,  
  180  
zaznana motečnost staršev 90, 92, 94,  
  144  
zaznani razvojni položaj (ZRP) 13, 27,  
  29–31, 35, 38  
zaznano mesto nadzora 158, 159  
zaznava lastne učinkovitosti 159  
zdravje 141, 182, 207–209, 211, 212  
Zhang, P. 233  
Zhao, B. Y. 234  
Zhao, X. 224  
Zickuhr, K. 223  
Zimmer–Gembeck, M. J. 102  
znanje (tudi finančno) 11, 83, 158,  
  160–162, 165, 167–170, 172–178,  
  181, 182, 183, 193, 194, 199, 201,  
  202, 207, 214–216, 266  
Zuiker, V. S. 195  
zunanje uravnavanje 162–164, 166,  
  185, 265  
Zupančič, M. 7, 8, 11, 12, 14, 22–24,  
  27, 28, 30–32, 41, 54, 65, 81,  
  84–86, 89–91, 102–111, 119, 125,

126, 129, 139, 142–144, 180, 193,  
198, 199, 201, 203, 205, 207, 208,  
210, 211–213, 216, 230, 263, 264,  
266, 269–272

## Ž

želja po doživljanju stimulacije 164,  
  165  
želja po obvladovanju 164, 165  
želja po vedenju 164, 165, 185, 265  
Žukauskiene, R. 13, 18, 54





