

Vrednost znanja za dijake in študente v različnih izobraževalnih programih

Alenka Gril, Vesna Mlinarič, Maša Vidmar in Sabina Autor

Pomen in vrednost, ki ju ima znanje za posameznika, opredeljujeta njegov odnos do znanja, ki se odraža v njegovih prepričanjih in stališčih, učni motivaciji in vedenju. Vrednost znanja, tako kot drugih objektov, izhaja iz zadovoljenosti osebnih potreb in interesov, iz izpolnjevanja osebnih standardov, iz skupnih prepričanj o tem, kaj je zaželeno, iz evalvativnih sodb o vedenju in iz lastnih izkušenj (Higgins, 2007). Vrednost, ki ga ima znanje za posameznika, temelji torej na lastnih izkušnjah učinkovitega učenja in izkazovanja znanja, s katerim si je pridobil priznanje drugih, pomembnih oseb, ali izpolnil lastna pričakovanja in osebno pomembne zastavljene cilje. Standardi vrednotenja znanja se oblikujejo v medosebnih interakcijah doma in v šoli, skladno s prevladujočimi, tudi medijsko posredovanimi, družbenimi normami in vrednotami ter modeli pričakovanega vedenja. Prepričanja o vrednosti znanja v družbi vplivajo na pojmovanja učiteljev, njihova stališča in prepričanja o znanju, učenju ter vlogah učiteljev in učencev, ki usmerjajo način poučevanja in organiziranje pouka ter prispevajo k razumevanju standardov, po katerih nagrajujejo in ocenjujejo znanje učencev (npr. Stipek, 1996). Pouk temelji na kurikularno opredeljenih ciljih in učnih vsebinah, ki prav tako vključujejo družbeno relevantna pojmovanja znanja. Doseganje pričakovanih standardov znanja pri pouku tako bistveno določa vrednost, ki ga ima znanje za posameznega učenca, s tem pa tudi njegovo nadaljnje vedenje, usmerjeno k pridobivanju znanja, tj. učenje in njegovo motivacijo za učenje. Vrednost, ki jo posameznik pripiše znanju, lahko torej razberemo iz njegove učne motivacije in njenih elementov (Wigfield in Wagner, 2007), npr. intrinzične motivacije (npr. Gottfried in dr., 2001; Deci in Ryan, 1985), učnih ciljev (npr. Ames, 1992; Pintrich, 2003), prepričanj o lastnih kompetencah (npr.

Bandura, 1997; Pajares, 1996), vrednosti nalog in predmetov (npr. Eccles in dr., 1998; Wigfield in dr., 1997). Na učno motivacijo učencev pomembno vplivajo tudi vrstniške norme glede akademskih dosežkov in razredna klima (npr. Wentzel, 2007).

Posameznikovo vrednotenje znanja se ne oblikuje le na podlagi izkušenj v šoli, temveč na vrednotenje znanja vplivajo tudi prepričanja o vrednosti in pomembnosti znanja, ki jih imajo druge referenčne skupine v otrokovem in mladostnikovem okolju (šola, družina, vrstniki, skupine v prostočasnih aktivnostih, družbene institucije, mediji) (Linnenbrink-Garcia in Fredricks, 2008). Vrednost znanja je sestavni del pomena, ki ga ima znanje za posameznika, in sicer v določenem družbenem kontekstu. Slednji bistveno določa pomen pojavov za posameznika oz. ustrezne razlage, standarde vrednotenja in prepričanja o primernih načinih obnašanja do določenega pojava, ki se oblikujejo v komunikaciji med člani neke skupine in tvorijo socialne predstave o nekem objektu v določeni socialni skupini (Moscovici, 1984). Pomen in vrednost znanja sta torej vsebina socialnih predstav o znanju, ki se nanašajo na skupna prepričanja, pojmovanja, sisteme vrednot in praks neke družbe ali skupine ljudi. Vrednost, ki ga ima znanje v neki družbi, se odraža skozi posameznikova prepričanja in stališča o znanju, socialne zaznave vedenja drugih, povezanega z znanjem, osebne interese in učno motivacijo ter lastno vedenje, povezano z znanjem in izobraževanjem.

V zadnjem desetletju smo v Sloveniji v izobraževanju priča sistemskim reformam osnovnega šolstva (uvredba 9-letnega programa osnovne šole), kurikularnim posodobitvam osnovnega in srednjega šolstva ter reformi visokega šolstva (bolonjska reforma), ki izobraževanje v določeni meri prilagajajo politično-ekonomskim strategijam, usklajenim na mednarodnem nivoju in usmerjenim v razvoj »družbe znanja« (npr. Lizbonska strategija, Memorandum o vseživljenjskem izobraževanju). V slednji je postalo izobraževanje sredstvo za doseganje ciljev tržne ekonomije, zato so se spremenili tudi cilji izobraževanja: razvoj kompetenc je izpodrinil pridobivanje širokega in kompleksnega znanja, izobraževanje za znanje se je preusmerilo v usposabljanje za konkurenčnost in fleksibilnost na trgu dela itd. (glej prispevek Autor, 2013, v tej številki revije *Šolsko polje*). Ti cilji ne ostajajo le na ravni političnih dokumentov, temveč so vključeni v strateške dokumente s področja izobraževanja v posameznih državah, obenem pa neformalno prodirajo v šolske prostore in spreminjajo »nevidni« kurikulum, kar ima lahko za posledico spremembo pojmovanja znanja in standardov njegovega vrednotenja ter spreminjanje odnosa učencev do znanja, učenja in izobraževanja.

Problem

Za izhodišče študije smo opravili analizo evropskih in slovenskih dokumentov, ki utemeljujejo »družbo znanja« (npr. Lisbonska strategija, 2000; Strategija vseživljenjskega učenja, 2007), in njene implikacije za izobraževalne politike (Gril idr., 2012). Na tej podlagi smo izpostavili tri temeljne probleme, ki se nanašajo na preobrat ciljev izobraževanja. Tako se kot prioriteta izpostavlja uporabna vrednost znanja, razvoj kompetence učenja učenja, kot osnovne strategije vseživljenjskega učenja oz. izobraževanja, ter vzpostavljanje znanja kot vrednote, na kateri temelji gospodarski in družbeni napredek. Te politične strategije ciljajo (med drugim) tudi na spreminjanje izobraževalnih kurikulumov, kajti izobraževanju je dodeljena instrumentalna funkcija usposabljanja mladih za konkurenčen nastop na trgu dela (glej Autor, 2013). Po drugi strani so prioritete »družbe znanja« vse bolj prisotne na drugih področjih družbenega življenja. Tako lahko tudi posredno, ne le na ravni sistemskih kurikularnih sprememb, vstopajo v izobraževalni prostor skozi implicitni kurikulum in usmerjajo spreminjanje izobraževalnih praks in ciljev. Posledično se spremembe lahko odrazijo tudi na pomenu in vrednosti, ki se jo pripisuje znanju. V okviru pričujoče študije smo si zastavili cilj preučiti, kakšen odnos do znanja si oblikujejo mladi v aktualnem izobraževalnem procesu.¹ Zato smo študijo izvedli na vzorcih dijakov in študentov v Sloveniji.

Zanimalo nas je, ali se v vrednotenju znanja med dijaki in študenti odražajo družbene spremembe prioritet v vrednotenju znanja na področju izobraževanja. Raziskovanje odnosa mladih do znanja smo oprli na preučevanje treh pglavitnih problemov, ki se odpirajo v družbi znanja. Opredelili smo jih takole:

- A) »Ali je uporabnost znanja prioriteta?« V okviru tega problema nas je zanimalo, ali mladi pripisujejo prioriteto neposredno uporabnemu znanju pred temeljnim.
- B) »Ali je parcialno in proceduralno znanje pomembnejše od koherentno povezanega in globinskega znanja po področjih?«
- C) »Ali ima znanje vrednost in osrednjo pozicijo v »družbi znanja«?« V okviru tega problema nas je zanimalo, kakšno vrednost ima znanje za mlade osebno in kako zaznavajo vrednost znanja v družbi.

Pri preučevanju odnosa do znanja smo izhajali iz teorije socialnih predstav, ki opredeljuje socialne predstave kot skupne vrednote, prepričanja in vedenja članov določene socialne skupine, ki jih usmerjajo v razlagi pojavov v okolju. Tako smo postavili tri področja merjenja odnosa do zna-

¹ Študija, katere del predstavljamo v tem prispevku, je bila izvedena v okviru raziskovalnega projekta CRP 2010 z naslovom *Odnos do znanja v družbi znanja*, ki sta ga sofinancirala ARRŠ in MIZKS v letih 2010 do 2012.

nja: stališča do znanja in izobraževanja, socialne zaznave vedenja, povezanega z znanjem, in lastno vedenje, usmerjeno k znanju oz. izobraževanju. Vse tri aspekte odnosa do znanja smo preučevali v okviru treh problem-skih sklopov (A, B in C).

Iz teorije socialnih predstav izhaja, da si člani določenih družbenih skupin delijo skupne socialne predstave o določenem pojavu, v našem primeru o znanju, ki se izoblikujejo in vzdržujejo v medsebojni komunikaciji. Socialne predstave o znanju članom posameznih družbenih skupin postavljajo skupni referenčni okvir vrednotenja znanja in izobrazbe ter usmerjajo njihovo učenje in izobraževanje skladno s pričakovani izpolnjevanja ciljev, osnovanih na skupnih socialnih predstavah znanja. Cilji doseganja znanja in izobrazbe ter vrednotenje le-teh je specifično glede na družbeno vlogo in položaj posamezne družbene skupine oz. socialne kategorije, ki si deli skupno socialno predstavo o znanju. Na tej podlagi smo predpostavili, da bodo mladi, ki pripadajo različnim socialnim kategorijam, različno vrednotili znanje in izobrazbo. Predpostavili smo, da se bodo izrazile različne glede na spol, socialno-ekonomski položaj, izobrazbo in poklic oz. področje izobraževanja.

Razlike v vrednotenju znanja in izobraževanja med različnimi skupinami dijakov in študentov smo predpostavili tudi glede na doseganje raziskovalne izsledke, zasnovane na teorijah učne motivacije, ki osvetljujejo individualne razlike v povezavi med interesom in subjektivno vrednostjo znanja in učnimi dosežki na posameznih področjih znanja. Mladostniki, ki imajo večji interes za določena področja vsebin in dejavnosti, le-ta tudi bolj pozitivno vrednotijo, so bolj dejavni na teh področjih (Hidi, 1990). Vrednost, ki jo pripisujejo učnim dosežkom na posameznih področjih, je v srednji adolescenci najmočnejše povezana z izbiro šolskih predmetov, šole in poklicne orientacije (Wigfield in Eccles, 2002). Predpostavili smo, da bodo dijaki in študenti v različnih programih izobraževanja medsebojno različno zainteresirani za različna področja znanja in bodo pozitivneje vrednotili znanje s svojega področja izobraževanja. Subjektivna vrednost nalog oz. študijskih področij ter s tem skladne izobraževalne izbire adolescentov so pozitivno povezane tudi s pričakovanji po izpolnjevanju socialnih vlog (Eccles, 1994). Tako smo predpostavili, da se bodo družbeno pripisane višje vrednosti določenih znanj in poklicev v večji meri odražale v vrednotenju znanja in izobrazbe med dijaki in študenti, ki se šolajo na tistih področjih, ki so skladna z družbenimi prioritetami (npr. višjo vrednost uporabnim in tehnološkim znanjem bodo pripisovali dijaki poklicnih in tehničnih srednjih šol v primerjavi z gimnazijci ter študenti naravoslovnih in tehničnih smeri v primerjavi s študenti družboslovja in humanistike). Obenem pa raziskave kontekstualnih variacij v motivaciji

nakazujejo, da različni načini poučevanja, šole, vrstniki, družine in skupnosti spodbujajo različno motivacijo učencev (Anderman in Anderman, 2000; Eccles et al., 1993; Turner in Mayer, 2000). Že na podlagi tega lahko predpostavljamo razlike v vrednotenju znanja in izobraževanja med dijaki različnih izobraževalnih programov oz. študenti različnih smeri študija. Na tej osnovi pa lahko predpostavimo tudi razlike v vrednotenju znanja med dijaki in študenti oz. med dvema starostnima skupinama, ki se šolata na različnih stopnjah izobraževanja in ki v psihosocialnem smislu izpolnjujeta različne razvojne naloge (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Motivacijski model pričakovanj in vrednosti (Eccles, 1998) razlaga pozitivno povezavo med pričakovanjem uspeha pri določeni nalogi, ki temelji na prepričanjih o lastnih kompetencah, in subjektivno vrednostjo nalog ter učenim uspehom, ki je podkrepljena tudi z raziskovalnimi izsledki (Eccles et al., 1993; Wigfield in Eccles, 2002). Mladostniki z višjim interesom za posamezna predmetna področja imajo boljše učne dosežke na teh področjih, prav tako tudi mladostniki z višjo splošno notranjo motivacijo za učenje dosegajo višji akademski uspeh. Tako smo predpostavili, da bodo učno uspešnejši dijaki in študenti znanje in izobrazbo vrednotili višje kot njihovi manj uspešni vrstniki.

Med spoloma se kažejo razlike v interesih za posamezna področja, v subjektivni vrednosti dejavnosti in dosežkov na teh področjih ter tudi pri samih dosežkih na določenih področjih znanja. Dekleta so manj zainteresirana za naravoslovje (z izjemo biologije) in tehniko kot fantje in se manj pogosto vpisujejo na te smeri študija (Wigfield et al., 2002). Pri matematiki se spolne razlike v novem tisočletju zmanjšujejo v primerjavi s preteklim, na nekaterih drugih področjih pa še vztrajajo, npr. pri jeziku, umetnosti in družboslovju (Fredricks in Eccles, 2002). Tudi longitudinalna raziskava med otroci in mladostniki v prvih dvanajstih letih šolanja je pokazala, da ni spolnih razlik v prepričanjih o lastnih kompetencah in pripisani vrednosti pri matematiki, medtem ko imajo pri maternem jeziku (angleščina) dekleta višja prepričanja o lastnih kompetencah in tudi branju pripisujejo višjo vrednost (Jacobs et al., 2002). Spolne razlike v interesih, vrednotenju znanja in dosežkih na izbranih področjih bi lahko razložili s socializacijo spolnih vlog pri otrocih in mladostnikih: dekleta in fantje imajo drugačno (akademsko) samopodobo in druge vrste vzorcev pričakovanj uspeha ter tudi različno zaznavajo vrednost nalog in ciljev (Eccles, 1994); zlasti v zgodnji adolescenci so bolj konformni stereotipom o spolnih vlogah, kar se kaže v manj pozitivnih prepričanjih in redkejšem vključevanju v dejavnosti, ki jih zaznavajo kot manj ustrezne za svoj spol (Hill in Lynch, 1989). Razlike med spoloma v vrednosti znanja se kažejo tudi v kombinaciji z drugimi dejavniki, kot je npr. pouk: višjo vrednost pripisu-

jejo matematiki dekleta, če je pouk bolj sodelovalno naravnan, fantje pa v razredih, ki so bolj tekmovalni (Eccles, 1987), ali etnična pripadnost (Graham in Taylor, 2002), kar nakazuje na različen razvoj vrednotenja dosežkov v različnih socialnih skupinah. Skladno s tem smo predpostavili razlike med spoloma v vrednotenju znanja in izobraževanja, in sicer na spolno tipičnih področjih znanja (npr. družboslovno-humanistično znanje bodo višje vrednotila dekleta, naravoslovno-matematične in tehnične vsebine pa fantje).

Socialnoekonomski položaj (SES) je eden najmočnejših korelatov akademskih dosežkov, kot je pokazala metaanaliza različnih študij (Sirin, 2005). Starši z različnim SES imajo sami različno izobrazbo, različne finančne možnosti in vzgojne sloge, s katerimi svojim otrokom omogočajo različne učne izkušnje, ki spodbujajo, ali pa ne, njihovo izobrazbo. Raziskave, ki bi nakazovale povezavo med SES in vrednostjo znanja, nam doslej niso bile dostopne. Kljub temu smo, na podlagi empirično podkrepitve pozitivne povezave med pripisano vrednostjo nalogam/predmetom in učnimi dosežki na določenem področju (Eccles et al., 1993; Wigfield in Eccles, 2002), predpostavili, da se bodo pri dijakih in študentih pokazale razlike v vrednotenju znanja in izobraževanja glede na SES družine, in sicer, da bo povezava med pripisano vrednostjo znanja in SES pozitivna.

Metoda

Vzorca²

Dijaki

Vzorčenje dijakov smo izvedli po metodi dvostopenjskega naključnega stratificiranega vzorčenja klastrov. Zaradi velike variabilnosti srednješolskih programov smo se odločili za vzorčenje programov znotraj treh skupin. To so: 1) programi poklicnega in nižjega poklicnega izobraževanja, 2) programi strokovnega in tehničnega izobraževanja, 3) splošni gimnazijski in strokovno-gimnazijski programi. V vsaki skupini smo srednješolske programe razvrstili po velikosti po statističnih regijah (število prvič vpisanih dijakov v šolskem letu 2011/2012³). Odločili smo se za srednje velik vzorec (okoli 500 oseb) in vključitev dijakov iz 25-ih srednješolskih programov (ob pričakovanju sodelovanja povprečno 20 dijakov na razred). Znotraj vsake skupine smo programe naključno vzorčili tako, da smo določili vzorčni korak izbire, da bi izbrano število programov propor-

2 V tem prispevku podrobno predstavljamo metodologijo vzorčenja, ki je enaka tudi za druga dva prispevka v tej številki revije (Mlinarič idr. in Vidmar idr.); le-ta predstavljata izsledke z drugih področij preučevanja (odnos do znanosti in poklica), pridobljenih s podatki na istih vzorcih dijakov in študentov.

3 Podatke o vpisu dijakov v posamezne srednješolske programe smo pridobili na MIZKŠ leta 2011.

cionalno zastopalo delež tovrstnih programov v populaciji vseh srednješolskih programov (39 % poklicnih programov, 34 % strokovno-tehničnih programov, 27 % gimnazijskih programov). V vzorec smo izbrali 10 šol s programom poklicnega izobraževanja, 8 šol s programom strokovno-tehničnega izobraževanja in 7 šol s programom gimnazijskega izobraževanja iz različnih slovenskih statističnih regij; skupaj 25 šol. V vsaki izbrani šoli smo nato izmenično naključno izbirali po en oddelek dijakov 2. oz. 3. letnika.

Končni vzorec (dijaki, ki so izpolnili vprašalnik⁴) je sestavljalo skupno 470 dijakov. 32,6 % jih je bilo iz šol s programom poklicnega ali nižjega poklicnega izobraževanja ($N = 153$; 95 fantov in 58 deklet), 38,9 % jih je bilo iz šol s programom strokovnega ali tehničnega izobraževanja ($N = 183$; 128 fantov in 55 deklet) in 28,5 % dijakov iz šol z gimnazijskim (ali strokovno-gimnazijskim) programom izobraževanja ($N = 134$; 67 fantov in 67 deklet). Nato smo za analize podatkov izračunali uteži, ki so korigirale vzorčne deleže na populacijske deleže dijakov in dijakinj v treh vrstah izobraževalnih programov,⁵ in jih umerili na $N = 600$ (Tabela 1).

Tabela 1: Vzorec dijakov in deleži dijakov v slovenski populaciji.

Vrsta programa izobraževanja		Spol		Skupaj
		moški	ženski	
Poklicna in nižja poklicna šola	N	95	58	153
	% vzorca	62,1 %	37,9 %	32,6 %
	% populacije	70 %	30 %	16 %
Strokovno-tehnična šola	N	128	55	183
	% vzorca	69,9 %	30,1 %	38,9 %
	% populacije	55 %	45 %	44 %
Gimnazija in strokovna gimnazija	N	67	67	134
	% vzorca	50,0 %	50,0 %	28,5 %
	% populacije	41 %	59 %	40 %
SKUPAJ	N	290	180	470
	% vzorca	61,7 %	38,3 %	100 %
	% populacije	52 %	48 %	

Študenti

Vzorec študentov je bil priložnostni. Za sodelovanje v raziskavi so bili nagovorjeni študenti večine fakultet, ki izvajajo tako naravoslovne in tehnične kot družboslovne in humanistične študijske programe na treh

- 4 Sodelovali so dijaki, ki so imeli pisno soglasje staršev za sodelovanje in so bili na dan anketiranja prisotni v šoli.
- 5 Podatke smo pridobili iz SURS leta 2012, in sicer po spolu in srednješolskem programu vpisanih v letu 2011/2012 (to je v letu zbiranja podatkov za raziskavo, ki jo predstavljamo v prispevku).

javnih univerzah: na Univerzi v Ljubljani (UL), Univerzi v Mariboru (UM) in Univerzi na Primorskem (UP). Študenti so se prostovoljno odločili za izpolnjevanje vprašalnika.

Končni vzorec je sestavljalo (po izločitvi le delno izpolnjenih spletnih anket) 825 študentov. 48,1 % je bilo študentov v programih I. stopnje ($N = 628$), 12,9 % študentov v programih II. stopnje ($N = 168$) in 2,5 % študentov v programih III. stopnje ($N = 33$). 31,1 % jih je študiralo naravoslovje, 10,3 % tehniko, 46,6 % družboslovje, 8,3 % humanistiko in 3,6 % interdisciplinarne študijske programe (po lastni uvrstitvi študentov v te kategorije odgovorov). 68,1 % jih je bilo iz UL ($N = 562$), 20,5 % iz UM ($N = 169$) in 11,4 % iz UP ($N = 94$). Od vseh študentov skupaj je odgovarjalo 19,6 % moških ($N = 162$) in 80,4 % žensk ($N = 663$). Vzorčni deleži študentov in študentk posameznih univerz so se nekoliko razlikovali od deležev v populaciji (Tabela 2), zato smo za analize podatkov izračunali uteži, ki so korigirale vzorčne deleže na populacijske deleže po spolu in univerzi,⁶ in jih umerili na $N = 600$ (enako velik kot pri dijakih).

Tabela 2: Vzorce študentov in deleži študentov v slovenski populaciji.

Univerza		Spol		Skupaj
		moški	ženski	
Univerza v Ljubljani	N	90	472	562
	% vzorca	16,0 %	84,0 %	68,1 %
	% populacije	41,5 %	58,5 %	68,7 %
Univerza v Mariboru	N	51	118	169
	% vzorca	30,2 %	69,8 %	20,5 %
	% populacije	47,0 %	53,0 %	24,8 %
Univerza na Primorskem	N	21	73	94
	% vzorca	22,5 %	77,5 %	11,4 %
	% populacije	25,6 %	74,4 %	6,5 %
SKUPAJ	N	162	663	825
	% vzorca	19,6 %	80,4 %	100 %
	% populacije	41,8 %	58,2 %	

Merski instrument

Za ugotavljanje odnosa do znanja v povezavi s tremi problemskimi področji (A, B, C) smo za namene študije oblikovali več lestvic (Gril idr., 2012), ki so merile: 1) stališča, 2) socialne zaznave in 3) vedenje, povezano z znanjem na področju izobraževanja.⁷ Vse lestvice smo na novo konstruirale

6 Podatke o vpisu študentov v študijskem letu 2011/2012 smo pridobili od vseh treh slovenskih univerz, in sicer po spolu, študijskih programih in letih študija.

7 Vprašalnik je vseboval tudi lestvice stališč, zaznav in vedenja na področju poklica in znanosti, ki jih predstavljamo v drugih dveh prispevkih te številke revije (Mlinarič idr. in Vidmar idr.).

li in preverili njihovo latentno strukturo ter zanesljivost v pilotni študiji. Nato smo na vzorcu dijakov in študentov, ki so sodelovali v raziskavi, kate-
tere del, ki se nanaša na izobraževanje, predstavljamo v tem prispevku, po-
novno preverjali merske značilnosti konstruiranih lestvic, in sicer za vsak
vzorec (dijaki, študenti) ločeno (Gril idr., 2012).

Vprašalnik je vključeval naslednje lestvice odnosa do znanja na po-
dročju izobraževanja:

1) *Stališča do znanja in izobraževanja*

- *Motivi za učenje*: dijaki/študenti so ocenjevali stopnjo soglasja s sedmimi različnimi razlogi za učenje na petstopenjski lestvici (1 – sploh ne velja zame; 5 – popolnoma velja zame). Analiza glavnih komponent je pri dijakih in študentih pokazala dve pravokotni komponenti, ki sta bili vsebinsko enaki v obeh vzorcih. Prva komponenta se nanaša na *učenje za znanje* (3 postavke; npr. »Učim se zato, da bom bolje razumel svet okoli sebe«, »Učim se zato, da bom izvedel, kar me zanima«; dijaki $\alpha_{1D} = 0,642$, študenti $\alpha_{1S} = 0,653$). Druga komponenta se nanaša na *učenje za status* (4 postavke; npr. »Učim se zato, da bom zadovoljil pričakovanja staršev«, »Učim se zato, da me bodo drugi spoštovali«; dijaki $\alpha_{2D} = 0,510$, študenti $\alpha_{2S} = 0,593$). Obe komponenti zajemata problemsko področje C – vrednost znanja.
- *Stališča do znanja*: soglasje s 13 trditvami o znanju so dijaki/študenti izražali na petstopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam; 5 – zelo se strinjam). Analiza glavnih komponent je pri obeh vzorcih pokazala dve pravokotni komponenti, ki sta vsebinsko enaki. Prvo komponento smo poimenovali *kompleksno znanje* (8 postavk; npr. »Pomembno mi je, da pridobim veliko znanja z različnih področij, ker se bom tako bolje znašel v življenju«, »Vsak nov podatek skušam povezati z znanjem, ki ga že imam na tem področju«; dijaki $\alpha_{1D} = 0,687$, študenti $\alpha_{1S} = 0,646$). Druga komponenta se nanaša na *pragmatično znanje* (5 postavk; npr. »Podatkov si ni treba zapomniti, saj lahko vse najdeš v knjigah«, »Bolj pomembno je, da vem, kje najti informacijo, kot pa, da si jo zapomnim«; dijaki $\alpha_{2D} = 0,674$, študenti $\alpha_{2S} = 0,692$). Obe komponenti zajemata problemsko področje B, prva se nanaša na koherentno povezano znanje, druga pa na parcialno in proceduralno znanje.
- *Stališča do smotrov izobraževanja*: soglasje s 26 trditvami o ciljih izobraževanja so dijaki/študenti ocenjevali na petstopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam; 5 – zelo se strinjam). Analiza glavnih komponent je pri dijakih pokazala različno latentno strukturo postavk kot pri študentih.

Pri *dijakih* so se posamezne trditve združevale v štiri pravokotne komponente. Prvo komponento smo poimenovali *poklicno izobraževanje* (10 postavk; npr. »V šoli bi se morali usposobiti za praktično delo v poklicu«, »Vse, kar bi moral znati v poklicu, se bom priučil z delom«; $\alpha_{1D} = 0,669$). Druga komponenta se nanaša na pripravljenost za *vseživljenjsko izobraževanje* (7 postavk; npr. »Šolanje bi nadaljeval tudi, če bi imel dovolj denarja za udobno življenje«, »Ko bom zaposlen, se želim udeleževati strokovnih predavanj, kongresov, sejmov, delavnic«; $\alpha_{2D} = 0,640$). Tretjo komponento smo poimenovali *splošni smotri izobraževanja* (5 postavk; npr. »Izobraževanje je usmerjeno k razvijanju samostojnega mišljenja ljudi«, »Cilj izobraževanja je pridobivanje temeljnega razumevanja na različnih področjih znanja«; $\alpha_{3D} = 0,568$). Četrta komponenta se nanaša na *doseganje visoke izobrazbe* (4 postavke; »Pomembno mi je, da dosežem visoko stopnjo izobrazbe«, »Višje izobraženi ljudje se bolje znajdejo v življenju«; $\alpha_{4D} = 0,600$). Prva komponenta zajema problemsko področje A – uporabnost znanja (*problem A*), drugi dve komponenti se nanašata na problemsko področje B – na parcialno in proceduralno (druga) nasproti koherentnemu in poglobljenemu znanju (tretja); četrta komponenta in delno tudi druga zajemata problemsko področje C – vrednosti in pozicije znanja.

Pri *studentih* je analiza glavnih komponent pokazala pet komponent. Nekatere med njimi so medsebojno pomembno korelirale ($r_{15} = 0,211$; $r_{25} = -0,223$), zato smo pri določanju komponent uporabili poševnokotno rotacijo. Prvo komponento smo poimenovali pripravljenost na *vseživljenjsko izobraževanje* (10 postavk; npr. »Pripravljen sem se dodatno izobraževati, da bi dobil delo«, »Ker bo v šoli pridobljeno znanje hitro zastarelo, se bom moral stalno izobraževati«; $\alpha_{1S} = 0,744$). Druga komponenta se nanaša na *praktično usposabljanje pri delu* (4 postavke; npr. »Vsakega dela se lahko priučiš, če pridno delaš«, »Za opravljanje poklica mi bodo delovne izkušnje bolj koristile kot šolsko znanje«; $\alpha_{2S} = 0,524$). Tretjo komponento smo poimenovali *splošni smotri izobraževanja* (7 postavk; npr. »Isti, ki veliko znajo, več zaslužijo«, »Cilj izobraževanja je pridobivanje temeljnega razumevanja na različnih področjih znanja«; $\alpha_{3S} = 0,656$). Četrta komponenta se nanaša na *doseganje visoke izobrazbe* (2 postavki; npr. »Za moje starše je pomembno, da bom imel visoko izobrazbo«, »Pomembno mi je, da dosežem visoko izobrazbo«; $\alpha_{4S} = 0,526$). Peta komponenta se nanaša na *smotre poklicnega izobraževanja* (4 postavke; npr. »Pomembno mi je, da bo to, kar se učim v šoli, neposredno uporabno pri opravljanju poklica«, »Pomembno mi je, da

v šoli dobim čim več strokovnega znanja za svoj poklic»; $\alpha_{s,s} = 0,610$). Prva in tretja komponenta se nanašata na problemsko področje B – na parcialno in proceduralno znanje (prva) nasproti koherentnemu in poglobljenemu znanju (tretja), druga in peta na problem A – na uporabnost znanja, četrta komponenta in delno prva pa zajemata problemsko področje C – vrednosti in pozicije znanja.

- 2) *Socialne zaznave vedenja, povezanega z znanjem oz. izobraževanjem*
 - *Uporabnost znanja v vsakdanjem življenju*: pomembnost znanja (16 predmetnih področij) za vsakdanje življenje so dijaki/študenti ocenjevali na petstopenski lestvici (1 – nepomembno; 5 – zelo pomembno). Analiza glavnih komponent je pokazala različno latentno strukturo pri dveh vzorcih.

Pri *dijakih* se je kot ustrezno pokazalo združevanje posameznih znanj v štiri komponente. Pri določanju komponent smo uporabili poševnokotno rotacijo, saj so nekatere komponente pomembno korelirale ($r_{1,4} = -0,330$; $r_{1,4} = 0,291$; $r_{1,4} = -0,205$). Prvo komponento smo poimenovali *znanja o človeku* (5 postavk: psihologija, sociologija, filozofija, umetnost in medicina; $\alpha_{1,D} = 0,730$). Druga komponenta se nanaša na *znanja o tehniki* (3 postavke: tehnika, računalništvo in fizika; $\alpha_{2,D} = 0,614$). Tretjo komponento smo poimenovali *znanja o naravi* (3 postavke: matematika, kemija in biologija; $\alpha_{3,D} = 0,646$). Četrta komponenta se nanaša na *znanja o družbi* (5 postavk: zgodovina, slovenščina, geografija, tuji jeziki in ekonomija; $\alpha_{4,D} = 0,573$).

Pri *študentih* se je kot ustrezno pokazalo združevanje posameznih znanj v pet komponent. Uporabili smo poševnokotno rotacijo, saj so nekatere komponente pomembno korelirale ($r_{1,3} = 0,214$; $r_{2,4} = 0,205$). Prvo komponento smo poimenovali *znanja o človeku* (4 postavke: sociologija, filozofija, psihologija in umetnost; $\alpha_{1,S} = 0,768$). Druga komponenta se nanaša na *znanja o naravi* (3 postavke: fizika, kemija in matematika; $\alpha_{2,S} = 0,704$). Tretjo komponento smo poimenovali *znanja o kulturi* (3 postavke: slovenščina, geografija in zgodovina; $\alpha_{3,S} = 0,608$). Četrta komponenta se nanaša na *znanja biomedicine* (2 postavki: medicina in biologija; $\alpha_{4,S} = 0,568$). Peto komponento smo poimenovali *znanja o tehniki in ekonomiji* (4 postavke: računalništvo, ekonomija, tehnika in tuji jeziki; $\alpha_{5,S} = 0,538$). Vse komponente pri študentih in dijakih zajemajo problemsko področje A – uporabnost znanja.

- *Zaznavanje usmeritev/poučevanja v šoli*: dijaki/študenti so na petstopenski lestvici ocenjevali pogostost dogajanja na njihovi šoli/fakulteti, opisanega z 19 postavkami (1 – nikoli; 5 – vedno). Na podlagi analize glavnih komponent se je pri *dijakih* in *študentih* kot ustre-

zno pokazalo združevanje posameznih poudarkov pri pouku v tri komponente, ki so v obeh vzorcih vsebinsko in strukturno enake. Pri določanju komponent smo na obeh vzorcih uporabili poševnokotno rotacijo, saj so nekatere komponente pomembno korelirale (dijaki: $r_{12} = 0,301$; $r_{13} = -0,405$; $r_{23} = -0,210$; študenti: $r_{13} = 0,509$). Prvo komponento smo poimenovali *smiselno učenje v šoli* (11 postavk; npr. »V preizkusih znanja preverjajo, ali znamo povezovati snov z različnih področij«, »V šoli od nas zahtevajo, da znamo uporabiti svoje znanje«, »V šoli nas spodbujajo, da sami iščemo nove rešitve za problemske naloge«; dijaki: $\alpha_{1D} = 0,864$, študenti: $\alpha_{1S} = 0,884$). Druga komponenta se nanaša na *poznavanje dejstev v šoli* (4 postavke; npr. »V šoli od nas zahtevajo, da podrobno znamo snov«; »V šoli si moramo zapomniti veliko podatkov«; dijaki: $\alpha_{2D} = 0,600$, študenti: $\alpha_{2S} = 0,536$). Tretja komponenta se nanaša na *kritično mišljenje v šoli* (4 postavke; npr. »V šoli nam predstavijo dokaze za dejstva, o katerih se učimo«; »V šoli se učimo, kako kritično presojati dejstva in razlage posamezne snovi«; dijaki: $\alpha_{3D} = 0,717$, študenti: $\alpha_{3S} = 0,739$). Lestvice zajemajo problemsko področje B – parcialno in pragmatično znanje (druga) nasproti koherentnemu in poglobljenemu znanju (prva in tretja).

3) *Vedenje*, usmerjeno k izobraževanju

- *Pogostost branja*: dijaki/študenti so ocenjevali pogostost *branja* strokovne literature s 7 različnih področij na osemstopenjski lestvici (1 – nikoli; 2 – enkrat na leto; 3 – nekajkrat na leto; 4 – enkrat mesečno; 5 – večkrat mesečno; 6 – enkrat na teden; 7 – nekajkrat na teden in 8 – skoraj vsak dan). Analiza glavnih komponent je pokazala različno latentno strukturo pri dveh vzorcih. Pri *dijakih* se je kot ustrezno pokazalo združevanje posameznih bralnih vsebin v eno komponento, poimenovano *branje* (7 postavk; $\alpha_D = 0,774$).

Pri *študentih* se je kot ustrezno pokazalo združevanje posameznih bralnih vsebin v tri pravokotne komponente. Prvo komponento smo poimenovali *branje leposlovja* (3 postavke: sodobna proza, poezija in klasična literarna dela; $\alpha_{1S} = 0,763$). Druga komponenta vključuje *branje družboslovja in humanistike* (2 postavki; $\alpha_{2S} = 0,673$). Tretjo komponento zajema *branje naravoslovja in tehnike* (2 postavki; $\alpha_{3S} = 0,469$).

- *Pogostost udeležbe na kulturnih dogodkih*: dijaki/študenti so ocenjevali pogostost obiskovanja kulturnih dogodkov s 5 področij (galerija, gledališče, koncert, muzej, kino) na osemstopenjski lestvici (1 – nikoli; 2 – enkrat na leto; 3 – nekajkrat na leto; 4 – enkrat mesečno; 5 – večkrat mesečno; 6 – enkrat na teden; 7 – nekajkrat na teden; in

8 – skoraj vsak dan). Ocene, višje od 4, udeleženci skoraj niso uporabljali, zato smo pri obdelavi podatkov vrednosti 4–8 združili v oceno 4 (enkrat mesečno ali pogosteje). Pri *dijakih* in *študentih* se je na podlagi analize glavnih komponent kot ustrezno pokazalo združevanje posameznih kulturnih dogodkov v eno komponento, poimenoвано *kulturni dogodki* (5 postavk; dijaki: $\alpha_D = 0,631$, študenti: $\alpha_S = 0,790$). Lestvice z obeh področij vedenja zajemajo problemsko področje C – vrednosti in pozicije znanja.

V vprašalnik so bila vključena tudi vprašanja, ki so se nanašala na demografske in izobrazbene spremenljivke:

- *Spol*;
- *Socialno-ekonomski položaj družine* (SES): *stopnja izobrazbe obeh staršev* (osnovna, srednja, univerzitetna, podiplomska stopnja), *izobrazbene aspiracije* (želena stopnja izobrazbe: srednja – za dijake, univerzitetna I., II., III. stopnja), *pripadnost družine družbenemu sloju* (nižji, nižji srednji, višji srednji, višji), *število oseb v skupnem gospodinjstvu*, *skupni mesečni prihodki družine/gospodinjstva* (do 1000 EUR, do 2000 EUR, do 3000 EUR, do 4000 EUR, nad 4000 EUR). Iz odgovorov na navedena vprašanja o socioekonomskem položaju družine smo izračunali *indeks socioekonomskega položaja* družin, ki je predstavljal povprečje vrednosti odgovorov na vsaj tri izmed naslednjih štirih spremenljivk: (izobrazba mame + izobrazba očeta)/2; želena izobrazba; družbeni sloj; prihodek na osebo = (mesečni prihodek družine – štiri kategorije/število oseb v družini).
- *Tip srednje šole oz. program srednješolskega izobraževanja* (poklicna šola, strokovna/tehnična šola; gimnazija/strokovna gimnazija) – za dijake, in *študijska smer* (naravoslovje, tehnika, družboslovje, humanistika) – za študente;
- *Učni oz. študijski uspeh* – pet kategorij odgovorov (v letošnjem šolskem letu, v lanskem šolskem letu).

Postopek

Zbiranje podatkov

Dijaki

S srednjih šol, ki so bile izbrane v vzorec, smo v pisni korespondenci pridobili soglasja ravnateljev šol. S koordinatorjem izvedbe na šoli smo za sodelovanje v raziskavi naključno določili en oddelek izbranega razreda (2. oz. 3. letnik), v katerem smo zbrali tudi soglasja staršev za sodelovanje dijakov v raziskavi. Nato smo se s koordinatorji dogovorili za ustrezen termin izvedbe anketiranja. V marcu in aprilu 2012 je potekalo anketiranje dijakov po srednjih šolah po Sloveniji, ki so ga izvajale posebej usposobljene

sodelavke Pedagoškega inštituta (enotna navodila, nadzor reševanja, okvirni pojasnjevanja vprašanj v primeru nerazumevanja). Izbrani razredi dijakov so v okviru ene šolske ure pisno reševali tiskane vprašalnike. Izpolnjevanje je bilo anonimno.

Študenti

Za študente smo pripravili spletno anketo. Na spletne naslove tajništva fakultet treh javnih univerz (Ljubljana, Maribor in Primorska) smo po elektronski pošti poslali dopis z vabilom za sodelovanje študentov v raziskavi in s povezavo do spletne ankete. Prosili smo jih za distribucijo vabila med študenti. Na nekaterih fakultetah smo vabila poslali posameznim visokošolskim učiteljem in jih prosili za obveščanje študentov. Ker je vabilo vsebovalo tudi prošnjo za širjenje informacij o možnosti sodelovanja v raziskavi med prijatelji in znanci študentov, je določen, a neznan delež študentov pristopil k raziskavi tudi po tej poti. Spletna anketa je bila za reševanje dostopna en mesec (april 2012).

Postopek analize podatkov

Vse odgovore na izbirna vprašanja smo združili v enotno bazo podatkov za vsak vzorec posebej, za dijake in študente. Za vsak vzorec smo izračunali uteži, in sicer glede na strukturne deleže populacije po spolu in šoli. Na uteženih podatkih smo opravili vse statistične analize, in sicer ločeno na vsakem vzorcu. Statistične analize so bile opravljene s programom SPSS 20.0.

Za vse lestvice v vprašalniku smo z metodo analize glavnih komponent (PCA) preučili latentno strukturo odgovorov na postavke posebej za dijake in študente na uteženih vzorcih. Glede na medsebojne korelacije komponent smo uporabili rotacijo oblimin ($r \geq 0,20$) oz. rotacijo varimax ($r < 0,20$). Za vse komponente smo izračunali tudi zanesljivost, in sicer s Crombachovim koeficientom notranje konsistentnosti α . Na podlagi tega smo izločili iz nadaljnjih analiz nekatere postavke, ki so imele s komponento nasičenost, manjšo od 0,30, in tiste, ki so značilno korelirale z več kot eno komponento ter niso pomembno zvišale zanesljivosti komponente.

Nato smo za vsako komponento oblikovali nove »kompozitne« spremenljivke, kot povprečne vrednosti odgovorov na postavke, ki so sestavljale to komponento. Te kompozitne spremenljivke smo uporabili v nadaljnjih analizah kot mere konstruktov – stališč, socialnih zaznav in vedenja, povezanega z znanjem na področju izobraževanja.⁸

8. Lako smo izračunali tudi kompozitne spremenljivke za vprašanja na področju poklica in znanosti (glej druga prispevka v tej številki, Mlinarič et al. in Vidmar et al.).

Zanimale so nas povezave merjenih konstruktov odnosa do znanja z demografskimi (spol, starostna skupina – dijaki/študenti, SES) in z izobraževalnimi dejavniki (vrsta izobraževalnega programa: pri dijakih tip srednje šole – poklicna, strokovno-tehnična, gimnazija; pri študentih smer študija – naravoslovje, tehnika, družboslovje, humanistika; učni oz. študijski uspeh). Na lestvicah, ki so imele v obeh vzorcih enako strukturo, smo ugotavljali razlike med dvema starostnima skupinama mladih s t-testom med dijaki in študenti. V posameznih vzorcih smo razlike po spolu ugotavljali s t-testom, razlike po šoli pa z enosmerno analizo variance (ANOVA⁹). Nato smo izvedli še post hoc teste razlik med pari posameznih vrst programov oz. smermi študija. V primeru homogenih varianc skupin smo izvedli Bonferronijev post hoc test, v primeru, da so bile variance skupin nehomogene, pa smo izvedli post hoc test Games-Howell parnih primerjav med skupinami. Povezavo odgovorov na merjenih konstruktih s socioekonomskim statusom (SES) in učnim uspehom (v tekočem in lanskem letu) smo ugotavljali s korelacijsko analizo. Kot mere velikosti učinka smo pri t-testu uporabili Cohenov d , pri analizi variance pa η^2 . Glede na smernice (Cohen, 1988) predstavlja majhen učinek $d = 0,2$ oz. $\eta^2 = 0,0099$, srednje velik učinek $d = 0,50$ oz. $\eta^2 = 0,059$ in velik učinek $d = 0,80$ oz. $\eta^2 = 0,138$. Tudi pri koeficientih korelacije smo pri določanju velikosti učinkov uporabljali Cohenova priporočila, in sicer $r = 0,1$ predstavlja majhen učinek, $r = 0,3$ srednje velik učinek in $r = 0,5$ velik učinek.

Rezultati

Analiza lestvic na vzorcu dijakov

Razlike glede na program srednješolskega izobraževanja

Dijakom vseh treh vrst programov so v povprečju pomembnejši motivi učenja za znanje kot motivi učenja za status. Le pri slednjih so razlike med njimi statistično značilne, učinek programa pa majhen (Tabela 3). Post hoc analiza razlik med pari posameznih vrst programov (test Games-Howell) je pokazala, da so dijakom gimnazij manj pomembni motivi učenja za status, kot je to pri dijakih poklicnih ($p = ,002$) in strokovno-tehničnih šol ($p = ,000$).

Dijaki vseh treh vrst programov imajo v povprečju pozitivnejša stališča do kompleksnega znanja kot do pragmatičnega znanja. Najbolj pozitivna stališča imajo dijaki vseh programov do smotrov poklicnega izobraževanja, najmanj pa do doseganja visoke izobrazbe. Dijakom poklicnih in strokovno-tehničnih šol so druga najpomembnejša stališča do splošnih smotrov izobraževanja, tretja pa stališča do vseživljenjskega izobraževanja;

9 MANOVA, ki bi omogočila preverjanje učinkov spola, šole in njune interakcije na vseh merjenih konstruktih, ne bi bila zanesljiva, in sicer zaradi nehomogenosti varianc med skupinami.

Tabela 3: Razlike na lestvicah med dijaki treh vrst srednjih šol.

Lestvice	dijaki	Poklicna srednja šola				Gimnazija in strokovna gimnazija				ANOVA				
		N	M	SD		N	M	SD		df ₁	df ₂	F	p	η^2
učenje za znanje		95	4,56	0,75		236	3,93	0,76		2	593	0,96	0,382	0,073
	učenje za status	95	3,89	0,88		236	3,15	0,69		2	593	0,05	0,000	0,036
kompleksno znanje		94	3,68	0,56		236	3,72	0,52		2	592	0,29	0,746	0,0001
	pragmatično znanje	95	2,83	0,75		236	2,76	0,63		2	591	0,79	0,455	0,075
poklicno izobraževanje		95	4,93	0,65		236	3,78	0,67		2	588	0,40	0,000	0,034
	vseživljenjsko izobraževanje	95	3,40	0,54		236	3,66	0,63		2	589	8,39	0,000	0,028
splošni smotri izobraževanja		93	3,69	0,38		236	3,43	0,57		2	593	0,83	0,000	0,038
	doseganje visoke izobrazbe	93	3,20	0,80		236	3,32	0,68		2	593	1,57	0,218	0,075
smiselno učenje v šoli		95	3,54	0,62		236	3,31	0,72		2	590	12,72	0,000	0,035
	poznavanje dejstev v šoli	94	3,54	0,68		236	3,68	0,60		2	591	9,21	0,000	0,030
kritično mišljenje v šoli		94	3,12	0,77		236	3,22	0,70		2	591	1,36	0,210	0,075
	znanja o človeku	90	2,81	0,78		236	2,95	0,69		2	588	1,27	0,283	0,064
znanja o tehniki		91	3,50	0,79		236	3,34	0,67		2	589	7,76	0,000	0,026
	znanja o naravi	91	3,13	0,72		236	3,01	0,71		2	588	2,68	0,069	0,079
znanja o družbi		91	3,52	0,65		236	3,67	0,58		2	589	5,74	0,003	0,019
	branje	95	2,75	0,24		237	3,35	0,16		2	594	178,4	0,000	0,086
kulturni dogodki		95	2,42	0,65		236	2,74	0,52		2	591	16,21	0,000	0,082

Opomba: Statistično pomembne razlike ($p < .05$) in učinki so v krepkem tisku. Majhna velikost učinka $\eta^2 = [0,0099, 0,0588]$ je označena v poševnem tisku, srednja velikost učinka $\eta^2 = [0,0588, 0,1379]$ pa v krepkem tisku.

dijakom gimnazij pa ravno obratno. Razlike med dijaki različnih vrst programov so se pokazale na treh lestvicah stališč do izobraževalnih smotrov, razen doseganja visoke izobrazbe; na vseh treh je učinek programa majhen. Post hoc analiza razlik med posameznimi vrstami programov je na lestvici poklicno izobraževanje (test Games-Howell) pokazala, da so dijaki gimnazij manj naklonjeni poklicnemu izobraževanju kot dijaki poklicnih ($p = ,028$) in strokovno-tehničnih šol ($p = ,000$). Na lestvici vseživljenjsko izobraževanje (test Bonferroni) imajo dijaki gimnazij pozitivnejša stališča kot dijaki poklicnih ($p = ,001$) in strokovno-tehničnih šol ($p = ,004$). Na lestvici splošni smotri izobraževanja (test Bonferroni) imajo dijaki gimnazij manj pozitivna stališča kot dijaki poklicnih ($p = ,000$) in strokovno-tehničnih šol ($p = ,000$).

Uporabnost znanja različnih predmetnih področij so dijaki vseh treh vrst programov ocenili v istem vrstnem redu: najpomembnejša oz. najuporabnejša so znanja o družbi, nato o tehniki, nato o naravi in najmanj o človeku. Značilne razlike med dijaki treh vrst programov so se pokazale v ocenah uporabnosti znanj o tehniki in znanj o družbi. Pri obeh ocenah je učinek programa majhen. Post hoc analiza je na lestvici znanja o tehniki (test Games-Howell) pokazala, da dijaki strokovno-tehničnih šol ta znanja ocenjujejo kot pomembnejša za vsakdanje življenje kot dijaki gimnazij ($p = ,000$). Na lestvici znanja o družbi (test Bonferroni) pa, da dijaki strokovno-tehničnih šol ta znanja ocenjujejo kot pomembnejša za vsakdanje življenje kot dijaki poklicnih šol ($p = ,003$).

Dijaki vseh treh vrst programov so pouk zaznavali kot najmanj pogosto usmerjen k kritičnemu mišljenju. Pouk, usmerjen k smiselnemu učenju, so dijaki strokovno-tehničnih šol zaznavali kot najpogostejši, dijaki poklicnih šol so ga zaznavali enako pogosto kot pouk, usmerjen k poznavanju dejstev, dijaki gimnazij pa na drugem mestu pogostosti (najpogostejši pa pouk, usmerjen k poznavanju dejstev). Statistično značilne razlike med dijaki treh vrst programov so se pokazale na dveh lestvicah, razen na lestvici kritično mišljenje v šoli. Učinek programa je majhen na obeh merah. Na lestvici smiselno učenje v šoli je iz post hoc analize (test Games-Howell) razvidno, da dijaki gimnazij tak pouk redkeje zaznavajo kot dijaki poklicnih ($p = ,013$) in strokovno-tehničnih šol ($p = ,000$). Na lestvici poznavanje dejstev v šoli (test Bonferroni) pa, da dijaki gimnazij tak pouk pogosteje zaznavajo kot dijaki strokovno-tehničnih šol ($p = ,000$).

Dijaki treh vrst programov se značilno razlikujejo pri pogostosti branja in obiskovanja kulturnih dogodkov. Učinek programa je na obeh merah srednje velik. Iz post hoc analize (test Bonferroni) je razvidno, da dijaki gimnazij v prostem času pogosteje berejo kot dijaki poklicnih ($p = ,000$) in strokovno-tehničnih šol ($p = ,000$). Na lestvici obiskovanja kul-

Tabela 4: Razlike na lestvicah med dijaki in dijakinjami.

Lestvice - dijaki	Dijaki			Dijakinje			t	df	p	d
	N	M	SD	N	M	SD				
učenje za znanje	309	3,96	0,77	288	3,98	0,80	-0,1	594	0,536	0,03
učenje za status	309	3,29	0,79	288	3,38	0,76	-1,49	594	0,138	-0,12
konjunktivna ocenje	309	3,65	0,56	287	3,75	0,56	-2,17	593	0,031	-0,18
pozitivna in negativna	309	2,81	0,68	285	2,70	0,72	2,01	592	0,043	0,16
poklicno izobrazitev	301	3,85	0,47	289	3,95	0,51	2,92	589	0,004	0,03
razločevanje strokovnih izobrazitev	302	3,40	0,61	289	3,68	0,57	5,79	590	0,000	0,10
splošni smotri izobrazevanja	308	3,34	0,61	288	3,39	0,55	1,21	595,7	0,214	0,09
doseganje visoke izobrazbe	308	3,34	0,79	288	3,29	0,72	0,77	594	0,445	0,07
medsebojno ocenje učiteljev	307	3,34	0,61	286	3,39	0,67	-4,71	574,7	0,000	-0,29
pozitivna in negativna dijakova želja	307	3,46	0,68	287	3,64	0,64	3,27	592	0,004	0,09
kritično mišljenje v šoli	307	2,98	0,68	287	3,05	0,76	1,18	592	0,237	0,10
zanjma o šolstvu	306	2,68	0,72	285	3,16	0,66	8,43	589	0,000	-0,070
zanjma o študiju	307	3,61	0,75	285	3,44	0,73	4,44	590	0,000	0,06
zanjma o karieri	307	2,96	0,69	284	3,24	0,72	-4,90	589	0,000	-0,40
zanjma o družini	307	3,56	0,64	285	3,82	0,49	-5,72	567	0,000	-0,40
branje	302	3,08	1,20	287	3,16	1,22	-0,4	595	0,462	0,07
kritična dijakinja	308	2,46	0,59	286	2,62	0,52	3,45	592	0,004	0,09

Opomba: Statistično pomembni učinki ($p < 0,05$) so v levečem tisku. Majhna velikost učinka $|d| [0,2, 0,5]$ je označena v poševnem tisku, srednja velikost učinka $|d| [0,5, 0,8]$ pa v krepkem tisku.

turnih dogodkov (test Games-Howell) pa, da jih dijaki gimnazij obiskujejo pogostejše kot dijaki poklicnih ($p = ,000$) in strokovno-tehničnih šol ($p = ,000$).

Razlike glede na spol

Na lestvicah stališč kompleksno znanje, površno znanje, poklicno izobraževanje in pripravljenost na vseživljenjsko izobraževanje se dijaki in dijakinje statistično značilno razlikujejo (Tabela 4). Dijaki so izrazili pozitivnejša stališča na lestvici pragmatično znanje kot dijakinje, dijakinje pa pozitivnejša stališča na lestvici kompleksno znanje kot dijaki. Vendar je učinek spola na obeh lestvicah zanemarljivo majhen. Dijakinje so izrazile pozitivnejša stališča na lestvicah poklicno izobraževanje in vseživljenjsko izobraževanje kot dijaki. Učinek spola je na obeh lestvicah majhen.

Razlike med spoloma so statistično značilne na vseh štirih lestvicah uporabnosti znanj za vsakdanje življenje. Dijakinje v primerjavi z dijaki kot pomembnejša za vsakdanje življenje ocenjujejo znanja o človeku, znanja o naravi in znanja o družbi. Dijaki pa za razliko od dijakinj kot pomembnejše za vsakdanje življenje ocenjujejo znanja o tehniki. Učinek spola je srednje velik pri oceni znanj o človeku, na ostalih treh lestvicah pa majhen.

Dijakinje in dijaki so statistično značilno različno zaznavali pogostost pouka na dveh lestvicah. Dijakinje v primerjavi z dijaki v šoli pogostejše zaznavajo smiselno učenje in poznavanje dejstev. Učinek spola je na obeh merah majhen.

Dijakinje in dijaki so se značilno razlikovali v pogostosti obiskovanja kulturnih dogodkov. Dijakinje jih v primerjavi z dijaki obiskujejo pogostejše. Učinek spola je majhen.

Povezava z ucnim uspehom

Nizke pozitivne korelacije so razvidne med ucnim uspehom v tekočem letu in lestvicami učenje za znanje ($r_{(563)} = 0,173, p = 0,000$), učenje za status ($r_{(563)} = 0,144, p = 0,001$), kompleksno znanje ($r_{(563)} = 0,173, p = 0,000$), vseživljenjsko izobraževanje ($r_{(560)} = 0,291, p = 0,000$), znanja o naravi ($r_{(560)} = 0,174, p = 0,000$) in branje ($r_{(565)} = 0,117, p = 0,006$). Nizka negativna korelacija pa se je pokazala med ucnim uspehom v tekočem letu in stališči do pragmatičnega znanja ($r_{(561)} = -0,129, p = 0,002$).

Podobno tudi učni uspeh v preteklem letu nizko pozitivno korelira z lestvicami učenje za znanje ($r_{(590)} = 0,179, p = 0,000$), učenje za status ($r_{(590)} = 0,171, p = 0,000$), kompleksno znanje ($r_{(590)} = 0,139, p = 0,001$), vseživljenjsko izobraževanje ($r_{(586)} = 0,282, p = 0,000$) in znanja o naravi ($r_{(586)} = 0,138, p = 0,001$).

Povezava s socioekonomskim statusom

Nizka negativna korelacija je razvidna med SES in odgovori na lestvicah učenje za status ($r_{(585)} = -0,112, p = 0,007$), smiselno učenje v šoli

Tabela 5: Razlike med študenti različnih smeri študija.

Lestvice - študenti	Naravoslovje			Tehnika			N
	N	M	SD	N	M	SD	
učenje za znanje	186	4,31	0,65	100	4,11	0,83	198
<i>učenje za status</i>	186	3,26	0,80	100	3,03	0,75	198
<i>kompleksno znanje</i>	174	3,99	0,47	85	3,88	0,43	189
pragmatično znanje	174	2,69	0,67	85	2,82	0,61	189
<i>vseživljenjsko izobraževanje</i>	150	4,18	0,42	71	3,92	0,45	173
<i>praktično usposabljanje pri delu</i>	150	3,42	0,66	71	3,66	0,49	173
splošni smotri izobraževanja	174	3,34	0,54	85	3,33	0,63	187
doseganje visoke izobrazbe	173	3,49	0,91	85	3,34	0,85	187
<i>poklicno izobraževanje</i>	150	4,04	0,53	71	3,81	0,65	173
smiselno učenje na fakulteti	164	3,47	0,67	80	3,36	0,70	180
<i>poznavanje dejstev na fakulteti</i>	164	3,83	0,63	81	3,58	0,56	180
<i>kritično mišljenje na fakulteti</i>	164	3,42	0,73	80	3,07	0,67	180
<i>znanja o človeku</i>	162	2,53	0,76	80	2,40	0,66	178
<i>znanja o naravi</i>	163	3,26	0,68	80	3,23	0,84	178
<i>znanja o kulturah</i>	163	3,71	0,59	80	3,56	0,64	178
<i>znanja biomedicine</i>	163	3,68	0,74	80	3,06	0,72	178
<i>znanje o tehniki in ekonomiji</i>	162	3,66	0,59	80	3,91	0,63	178
<i>branje leposlovja</i>	176	2,83	1,37	85	2,32	1,22	188
<i>branje družboslovja in humanistike</i>	176	3,64	1,60	85	3,49	1,57	188
<i>branje naravoslovja in tehnike</i>	176	5,29	1,51	85	5,49	1,63	189
<i>kulturni dogodki</i>	176	2,49	0,62	85	2,26	0,62	189

Opomba: Statistično pomembni učinki ($p < .05$) so v ležčem tisku. Majhna velikost učinka $\eta^2 = [0,0099, 0,0588]$ je označena v poševnem tisku, srednja velikost učinka $\eta^2 = [0,0588, 0,1379]$ pa v krepkem tisku, velik učinek $\eta^2 > 0,1379$ pa v poševnem krepkem tisku.

($r_{(582)} = -0,118, p = 0,004$) in poklicno izobraževanje ($r_{(582)} = -0,239, p = 0,000$). Nizka pozitivna pa med SES in odgovori na lestvicah vseživljenjsko izobraževanje ($r_{(582)} = 0,158, p = 0,000$), pogostost branja ($r_{(582)} = 0,261, p = 0,000$) in obiskovanje kulturnih dogodkov ($r_{(581)} = 0,251, p = 0,000$). Tudi učni uspeh v tekočem šolskem letu ($r_{(555)} = 0,122, p = 0,004$) je nizko pozitivno povezan s SES.

ružboslovje		Humanistika			ANOVA				
M	SD	N	M	SD	df_1	df_2	F	p	η^2
4,29	0,65	43	4,32	0,78	3	523	2,00	0,113	0,011
3,27	0,71	43	3,12	0,89	3	523	2,65	0,048	0,015
4,04	0,44	41	3,93	0,49	3	484	2,79	0,040	0,017
2,67	0,59	41	2,51	0,74	3	485	2,42	0,065	0,015
4,15	0,51	30	4,03	0,46	3	421	5,71	0,001	0,039
3,65	0,54	30	3,34	0,63	3	421	6,09	0,000	0,042
3,43	0,51	39	3,26	0,52	3	480	1,67	0,174	0,010
3,47	0,89	39	3,27	0,97	3	479	1,03	0,377	0,006
4,03	0,61	30	3,54	1,05	3	421	7,37	0,000	0,050
3,50	0,64	36	3,37	0,71	3	457	1,07	0,363	0,007
3,68	0,58	37	3,58	0,55	3	458	4,50	0,004	0,029
3,28	0,72	36	3,43	0,72	3	457	4,64	0,003	0,030
3,03	0,66	36	3,07	0,76	3	452	23,12	0,000	0,133
3,02	0,66	36	2,95	0,78	3	453	4,79	0,003	0,031
3,94	0,53	36	4,00	0,50	3	453	11,08	0,000	0,068
3,19	0,74	36	3,37	0,75	3	453	17,75	0,000	0,105
3,72	0,59	36	3,63	0,65	3	452	3,55	0,015	0,023
2,97	1,33	41	3,38	1,48	3	485	7,06	0,000	0,042
4,51	1,66	41	5,47	1,77	3	485	21,92	0,000	0,119
3,22	1,51	41	3,30	1,54	3	486	78,11	0,000	0,325
2,63	0,57	39	2,54	0,54	3	485	7,48	0,000	0,044

Analiza lestvic na vzorcu študentov

Razlike glede na smer študija

Študenti vseh štirih smeri študija so kot pomembnejše ocenili motive učenja za znanje kot motive učenja za status. Študenti naravoslovja, tehnike, družboslovja in humanistike se medsebojno značilno razlikujejo v pomembnosti motivov učenja za status (Tabela 5). Velikost učinka smeri študija je majhna. Post hoc test (test Bonferroni) je pokazal le na tendenco razlikovanja med študenti tehnike in družboslovja ($p_{DT} = ,069$); za slednje naj bi bili statusni motivi učenja nekoliko pomembnejši.

Stališča do kompleksnega znanja so pozitivnejša kot stališča do pragmatičnega znanja, in sicer pri študentih vseh smeri študija. Razlike glede

na smer študija so se pokazale na lestvici kompleksno znanje, učinek pa je majhen. Post hoc analiza (test Bonferroni) je pokazala, da študenti *družboslovja* izražajo pozitivnejša stališča do kompleksnega znanja kot študenti tehnike ($p_{DT} = ,037$).

Stališča do smotrov izobraževanja so študenti vseh smeri študija ocenili v enakem vrstnem redu: najpozitivnejša so bila stališča do vseživljenjskega izobraževanja, na drugem mestu so bila stališča do poklicnega izobraževanja, na tretjem stališča do praktičnega usposabljanja pri delu (razen pri študentih naravoslovja, kjer so bila na četrtem mestu), na četrtem mestu stališča do doseganja visoke izobrazbe (razen pri študentih naravoslovja; tam na tretjem mestu) in na petem mestu, najmanj pozitivna stališča, do splošnih smotrov izobraževanja. Razlike glede na smer študija so se pokazale v stališčih do smotrov izobraževanja na treh lestvicah. Na vseh treh merah je učinek smeri študija majhen. Iz post hoc analize je na lestvici stališč do vseživljenjskega izobraževanja (test Games-Howell) razvidno, da so študenti *tehnike* nanj manj pripravljeni kot študenti *naravoslovja* ($p_{TN} = ,000$) in *družboslovja* ($p_{DT} = ,004$). Na lestvici praktično usposabljanje pri delu (test Bonferroni) imajo študenti *naravoslovja* manj pozitivna stališča kot študenti *tehnike* ($p_{TN} = ,035$), študenti *družboslovja* pa bolj pozitivna kot študenti *humanistike* ($p_{DT} = ,043$) in *naravoslovja* ($p_{DN} = ,004$). Na lestvici poklicno izobraževanje (test Games-Howell) imajo študenti *naravoslovja* pozitivnejša stališča kot študenti *tehnike* ($p_{NT} = ,047$).

Študenti *družboslovja*, *humanistike* in *naravoslovja* so kot najuporabnejša za vsakdanje življenje ocenili znanja o kulturah, nato znanja o tehniki in ekonomiji ter kot tretja znanja biomedicine (študentje *naravoslovja* pa ravno obratno), na četrtem mestu znanja o človeku in na petem mestu znanja o naravi. Drugačen vrstni red uporabnosti znanj so določili študenti tehničnih smeri: najpomembnejša so znanja o tehniki in ekonomiji, nato znanja o kulturi, nato znanja o naravi, na četrtem mestu biomedicinska znanja in na petem znanja o človeku. Razlike glede na smer študija so se pokazale v oceni uporabnosti znanja za vsakdanje življenje, in sicer pri vseh skupinah. Učinek smeri študija je pri oceni uporabnosti znanj o naravi, tehniki in ekonomiji majhen, pri oceni znanj o človeku, kulturi in biomedicini pa srednje velik. Post hoc analiza je na lestvici znanj o človeku (test Bonferroni) pokazala, da jih študenti *družboslovja* in *humanistike* ocenjujejo kot pomembnejša za vsakdanje življenje kot študenti *naravoslovja* ($p_{DN} = p_{HN} = ,000$) in *tehnike* ($p_{DT} = p_{HT} = ,000$). Znanja o naravi (test Games-Howell) študenti *naravoslovja* ocenjujejo kot uporabnejša kot študenti *družboslovja* ($p_{DN} = ,006$). Znanja o kulturi (test Bonferroni) študenti *družboslovja* in *humanistike* ocenjujejo kot uporab-

nejša kot študenti *naravoslovja* ($p_{DN} = ,002$; $p_{HN} = ,043$) in *tehnike* ($p_{DT} = ,000$; $p_{HT} = ,001$). Znanja o biomedicini (test Bonfferroni) študenti *naravoslovja* ocenjujejo kot uporabnejša kot študenti *tehnike* ($p_{TN} = ,000$) in *družboslovja* ($p_{DN} = ,000$). Znanja o tehniki in ekonomiji (test Bonfferroni) študenti *tehnike* ocenjujejo kot uporabnejša kot študenti *naravoslovja* ($p_{TN} = ,032$).

Študenti vseh smeri študija so zaznali, da je študij na fakultetah najpogosteje usmerjen k poznavanju dejstev, nekoliko manj k smiselnemu učenju in najmanj h kritičnemu mišljenju (razen študentov humanistike, ki so zadnji dve lestvici ocenili v obrnjenem vrstnem redu). Razlike glede na študijsko smer so se pokazale na dveh lestvicah, učinek je na obeh majhen. Iz post hoc analize na lestvici poznavanje dejstev na fakulteti (test Games-Howell) je razvidno, da študenti *naravoslovja* tako usmerjen pouk pogosteje zaznavajo kot študenti *tehnike* ($p_{TN} = ,011$). Tudi na lestvici kritično mišljenje (test Bonfferroni) študenti *naravoslovja* pogosteje zaznavajo tako usmerjen pouk kot študenti *tehnike* ($p = ,003$).

Študenti *naravoslovja* in *tehnike* najpogosteje berejo literaturo s področja *naravoslovja* in *tehnike*, najredkeje pa *leposlovje*. Študenti *družboslovja* in *humanistike* najpogosteje berejo literaturo s teh dveh področij, najredkeje pa prvi berejo *leposlovje*, drugi pa literaturo s področja *naravoslovja* in *tehnike*. Značilne razlike po smeri študija so se pokazale v pogostosti branja na vseh treh lestvicah. Pri oceni pogostosti branja *leposlovja* je učinek smeri študija majhen, pri oceni pogostosti branja *družboslovja* in *humanistike* je učinek srednje velik, pri oceni pogostosti branja *naravoslovja* in *tehnike* pa je učinek velik. Post hoc analiza je na lestvici branje *leposlovja* (test Bonfferroni) pokazala, da ga študenti *tehnike* berejo redkeje kot študenti drugih smeri ($p_{TN} = ,027$; $p_{TD} = ,001$; $p_{TH} = ,000$). Branje *družboslovja* in *humanistike* (test Bonfferroni) je pogostejše med študenti *družboslovja* kot *naravoslovja* ($p_{DN} = ,000$) in *tehnike* ($p_{DT} = ,000$). Študenti *humanističnih* smeri pa te vsebine pogosteje berejo kot študenti vseh drugih smeri ($p_{HT} = ,000$; $p_{HN} = ,000$; $p_{HD} = ,004$). Branje *naravoslovja* in *tehnike* (test Bonfferroni) je pogostejše med študenti *tehnike* in *naravoslovja* kot *družboslovja* ($p_{DN} = p_{DT} = ,000$) in *humanistike* ($p_{HN} = p_{HT} = ,000$).

Razlike glede na smer študija so se pokazale tudi v pogostosti obiskovanja kulturnih dogodkov; učinek smeri študija je majhen. Post hoc analiza (test Bonfferroni) je pokazala, da študenti *tehnike* redkeje obiskujejo kulturne dogodke kot študenti *naravoslovja* ($p_{TN} = ,020$) in *družboslovja* ($p_{TD} = ,000$).

Tabela 6: Razlike na lestvicah med študenti in študentkami.

Lestvice - študenti	Študenti			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
učenje za znanje	229	4,23	0,74	314
<i>učenje za status</i>	229	3,07	0,78	314
<i>kompleksno znanje</i>	210	3,91	0,43	293
pragmatično znanje	210	2,76	0,65	294
<i>vseživljenjsko izobraževanje</i>	181	4,05	0,45	258
<i>praktično usposabljanje pri delu</i>	181	3,48	0,63	258
<i>splošni smotri izobraževanja</i>	209	3,31	0,58	291
doseganje visoke izobrazbe	209	3,45	0,89	290
<i>poklicno izobraževanje</i>	181	3,75	0,71	258
<i>smiselno učenje na fakulteti</i>	199	3,38	0,67	277
poznavanje dejstev na fakulteti	199	3,65	0,61	278
kritično mišljenje na fakulteti	199	3,27	0,69	277
<i>znanja o človeku</i>	198	2,49	0,72	273
<i>znanja o naravi</i>	198	3,25	0,78	273
<i>znanja o kulturah</i>	198	3,65	0,62	273
<i>znanja biomedicine</i>	198	3,26	0,77	273
znanje o tehniki in ekonomiji	198	3,77	0,57	273
<i>branje leposlovja</i>	212	2,62	1,30	293
branje družboslovja in humanistike	212	4,13	1,73	293
<i>branje naravoslovja in tehnike</i>	212	5,46	1,55	293
kulturni dogodki	212	2,46	0,61	293

Opomba: Statistično pomembni učinki ($p < 0,05$) so v ležečem tisku. Majhna velikost učinka $\pm d = [0,2, 0,5]$ je označena v poševnem tisku, srednja velikost učinka $\pm d = [0,5, 0,8]$ pa v krepkem tisku.

Razlike glede na spol

Razlike v stališčih glede na spol študentov so razvidne na lestvicah učenje za status, kompleksno znanje, vseživljenjsko izobraževanje, praktično usposabljanje pri delu, splošni smotri izobraževanja in poklicno izobraževanje (Tabela 6). Študentke podajajo višje ocene na vseh teh lestvicah kot študenti. Na lestvici poklicno izobraževanje je učinek spola srednje velik, na ostalih pa majhen.

Pri ocenjevanju pomembnosti znanj za vsakdanje življenje so razlike po spolu študentov razvidne na vseh lestvicah, razen pri oceni uporabno-

Študentke		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>M</i>	<i>SD</i>				
4,29	0,66	-,98	457,1	0,327	-0,09
3,30	0,76	-3,42	541	0,001	-0,30
4,04	0,47	-3,36	501	0,001	-0,29
2,65	0,63	1,88	502	0,061	0,17
4,17	0,49	-2,48	437	0,014	-0,25
3,60	0,57	-2,22	437	0,027	-0,20
3,42	0,52	-2,16	497	0,031	-0,20
3,44	0,92	0,14	497	0,891	0,01
4,13	0,55	-6,03	322,1	0,000	-0,61
3,51	0,67	-2,04	474	0,042	-0,19
3,75	0,58	-1,69	475	0,092	-0,17
3,33	0,75	-,90	474	0,369	-0,08
2,95	0,74	-6,68	469	0,000	0,63
3,06	0,66	2,79	380,3	0,006	0,27
3,92	0,54	-5,02	469	0,000	-0,47
3,42	0,76	-2,29	469	0,023	-0,21
3,69	0,63	1,41	469	0,158	0,13
3,03	1,38	-3,36	503	0,001	-0,31
4,10	1,73	0,16	503	0,876	0,02
3,55	1,63	13,26	503	0,000	1,20
2,56	0,60	-1,80	503	0,073	-0,16

sti znanja tehnike in ekonomije. Študentke v primerjavi s študenti kot pomembnejše za vsakdanje življenje ocenjujejo znanja o človeku, kulturi in biomedicini. Študenti pa za razliko od študentk ocenjujejo kot uporabnejša znanja o naravi. Na lestvici znanja o človeku je razlika srednje velika, na drugih lestvicah pa majhna.

Razlike po spolu študentov v zaznavanju pogostosti različnih poudarkov pouka so razvidne le na lestvici smiselno učenje. Študentke ga v primerjavi s študenti zaznavajo pogostejše od študentov. Učinek spola je zanemarljivo majhen.

V pogostosti branja so se razlike po spolu študentov pokazale na lestvicah branja leposlovja ter naravoslovja in tehnike. Študentke v primerjavi s študenti v prostem času pogostejše berejo leposlovje, študenti pa po-

gosteje berejo vsebine iz naravoslovja in tehnike. Učinek spola je na lestvici branja leposlovja majhen, na lestvici branja naravoslovja in tehnike pa velik.

Povezava s študijskim uspehom

Z učnim uspehom v tekočem študijskem letu so neznatno negativno povezani odgovori na lestvicah pragmatično znanje ($r_{(2,45)} = -0,150, p = 0,019$) in praktično usposabljanje pri delu ($r_{(2,57)} = -0,169, p = 0,015$). Z učnim uspehom v predhodnem študijskem letu so neznatno pozitivno povezani odgovori na lestvicah branje vsebin iz naravoslovja in tehnike ($r_{(15,4)} = 0,171, p = 0,034$).

Povezava s socioekonomskim statusom

S SES so nizko pozitivno povezani odgovori na lestvicah pripravljenost na vseživljenjsko izobraževanje ($r_{(4,18)} = 0,151, p = 0,002$), doseganje visoke izobrazbe ($r_{(4,16)} = 0,161, p = 0,001$), branje družboslovja in humanistike ($r_{(4,18)} = 0,104, p = 0,034$) ter obiskovanje kulturnih dogodkov ($r_{(4,2)} = 0,203, p = 0,000$). Nizko negativno pa so s SES povezani odgovori na lestvicah praktično usposabljanje pri delu ($r_{(4,13)} = -0,160, p = 0,001$), poklicno izobraževanje ($r_{(4,13)} = -0,108, p = 0,028$), znanja o biomedicini ($r_{(4,18)} = -0,148, p = 0,003$) in smiselno učenje v šoli ($r_{(4,16)} = -0,130, p = 0,008$).

Razprava

Stališča, zaznave in vedenje na področju izobraževanja so se večinoma značilno razlikovali med dijaki in študenti iz različnih programov izobraževanja, kar kaže na to, da med mladimi ne obstaja nek enoten odnos do znanja. Program srednješolskega izobraževanja ima sicer majhen učinek na razlike v stališčih in zaznavah znanja med dijaki in srednje velik učinek na razlike v vedenju, povezanim z neformalnim pridobivanjem znanja (branje, kultura). Tudi med študenti je velikost učinkov smeri študijskih programov majhna pri večini merjenih konstruktov. Na zaznavanje uporabnosti znanja o človeku, kulturah in biomedicini ter pogostost branja družboslovnih in humanističnih virov ima študijska smer srednje velik učinek, na branje naravoslovnih in tehničnih virov pa velik. Ti rezultati podpirajo zastavljeno hipotezo o različnem vrednotenju znanja in izobrazbe med dijaki in študenti različnih smeri izobraževalnih programov. Skladni so tudi z drugimi raziskavami, ki nakazujejo individualne razlike v interesu in pripisani vrednosti dosežkov na posameznih učnih področjih, ki usmerjajo mladostnike izbire študijskih programov in poklicnih orientacij (npr. Hidi, 1990; Wigfield in Eccles, 2002).

Tudi razlike med spoloma dijakov in študentov so se pokazale v večini stališč, zaznav in vedenja do znanja. Učinek spola je pri dijakih majhen na vse merjene konstrukte, le na zaznavanje uporabnosti znanj o člove-

ku ima srednje velik učinek. Učinek spola na stališča do znanja je pri dijakih tako majhen, da ga lahko opredelimo kot zanemarljivega, ker ne dosega mejne vrednosti za učinke nizkega velikostnega razreda (*Cohenov* $d < 0,2$) in bi bila interpretacija tega rezultata nezanesljiva. Podobno je pri študentih učinek spola majhen na večino merjenih konstruktov, srednje velik je na stališča do poklicnega izobraževanja in uporabnost znanj o človeku, velik pa na branje naravoslovja in tehnike. Ti rezultati podpirajo zastavljeno hipotezo o spolnih razlikah v vrednotenju znanja in izobraževanja med dijaki in dijakinjami ter študenti in študentkami. Izražene razlike, čeprav majhne, bi lahko razložili s spolnimi razlikami v interesih in z njimi povezanim vrednotenjem področnih znanj in izbiri študija oz. poklica (Wigfield in Eccles, 2002). Tudi druge raziskave ugotavljajo zmanjševanje razlik med spoloma v motivacijskih prepričanjih in vrednosti znanja na večini področij, razen v maternem jeziku (npr. Jacobs et al., 2002). Majhne učinke na stališča do znanja in večino socialnih zaznav bi lahko pojasnili z nestabilnostjo merjenih konstruktov v času ali z veliko variabilnostjo za kontekstualne spremembe merjenja. Večji učinki spola se kažejo na vedenjske mere, ki so verjetno stabilnejše v času oz. so manj spremenljive in občutljive na trenutne kontekste merjenja, kot so stališča in socialne zaznave.

Pripisovanje prioritete vrednosti praktičnim, neposredno uporabnim znanjem pred temeljnimi, ki smo ga opredelili v problemu A, smo preučevali s stališči do smotrov poklicnega izobraževanja ter z zaznavanjem uporabnosti znanja za vsakdanje življenje. Dijaki vseh treh vrst srednjih šol so izrazili najbolj pozitivna stališča do smotrov poklicnega izobraževanja (bolj kot do drugih izobraževalnih smotrov). Študenti vseh študijskih smeri so imeli druga najbolj pozitivna stališča do smotrov poklicnega izobraževanja in tretja najbolj pozitivna do praktičnega usposabljanja pri delu. Ti rezultati nakazujejo, da so cilji izobraževanja, usmerjeni v usposobljenost za poklic (v šoli in pri delu), tako dijakom kot študentom zelo pomembni; rekli bi lahko, da jim pripisujejo prioriteten namen izobraževanja. Pokazalo se je, da k temu prispeva vrsta oz. usmeritev izobraževalnega programa: pri dijakih je bilo takšno vrednotenje najmanj izrazito med gimnazijci, najbolj pa v strokovnih srednjih šolah, pri študentih pa bolj na naravoslovnih, tehničnih in družboslovnih študijskih smereh, manj pa na humanističnih. Pri dijakih bi lahko razlike pojasnili s kurikularnimi cilji srednješolskega izobraževanja, ki dijake strokovnih in poklicnih šol nemara bolj usposablja za delo v poklicu, gimnazijce pa pripravljajo za nadaljnje, terciarno izobraževanje. Pri študentih pa je rezultat nekoliko presenetljiv in nakazuje, da so tudi družboslovni študiji prioriteto praktično, poklicno ciljno usmerjeni oz. so takšna pričakovanja stu-

dentov družboslovja. Dijakinje in študentke so bolj naklonjene poklicnemu izobraževanju, študentke pa tudi praktičnemu usposabljanju pri delu, bolj kot študenti. Višji študijski uspeh študentov v tekočem letu prispeva k bolj odklonilnim stališčem do praktičnega usposabljanja pri delu. Nižji SES dijakov prispeva k bolj pozitivnim stališčem do poklicnega izobraževanja, nižji SES študentov pa k bolj pozitivnim stališčem do praktičnega usposabljanja pri delu in poklicnega izobraževanja. Te razlike nakazujejo, da je pomen, ki ga mladi pripisujejo poklicnemu izobraževanju, povezan z demografskimi spremenljivkami in znanjem oz. z učenim uspehom, ne le z njihovimi interesi (kot se kažejo v izbiri programa šolanja).

Zaznavanje uporabnosti znanja je pri dijakih in študentih podobno: za najmanj uporabna veljajo znanja o človeku in naravi, za bolj uporabna pa znanja o tehniki in družbi oz. o tehniki, ekonomiji, biomedicini in kulturi. Višjo uporabno vrednost bolj praktičnim znanjem (tehnike oz. tehnike in ekonomije ter biomedicine) pripisujejo dijaki strokovno-tehničnih šol in študenti naravoslovja ter tehnike. Višjo uporabno vrednost znanjem o družbi oz. kulturi pa pripisujejo dijaki strokovno-tehničnih šol in študenti družboslovja ter humanistike. Slednji kot uporabnejša zaznavajo tudi znanja o človeku, ki so v splošnem ocenjena kot manj uporabna. Dijakinje pripisujejo večjo uporabnost znanjem o človeku, naravi in družbi, dijaki pa znanjem tehnike. Študentke pripisujejo večjo uporabnost znanjem o človeku, kulturah in biomedicini, študenti pa znanjem o naravi. Dijaki z višjim učenim uspehom v tekočem in preteklem študijskem letu zaznavajo večjo uporabnost znanj o naravi. Nižji SES študentov je povezan s pripisovanjem večje uporabnosti znanj biomedicine. Ti rezultati kažejo na prioriteto v vrednotenju praktičnih znanj pred temeljnimi, ki je v določenih skupinah mladih izrazitejša.

Drugi preučevani problem – B – zastavlja vprašanje prioritete parcialnega in površnega ali kompleksnega in globinskega znanja. Preučevali smo ga s stališči do znanja in izobraževanja ter z zaznavanjem pouka. Tako dijaki kot študenti imajo pozitivnejša stališča do kompleksnega kot do pragmatičnega znanja. Program izobraževanja na stališča do znanja pri dijakih ni imel učinka, pri študentih pa je bil učinek majhen – študenti družboslovja so bili bolj naklonjeni kompleksnemu znanju kot študenti tehnike. Študentke v primerjavi s študenti izražajo pozitivnejša stališča do kompleksnega znanja. Višji učni uspeh v preteklem letu tudi prispeva k pozitivnejšim stališčem dijakov do kompleksnega znanja in negativnejšim do pragmatičnega znanja. Višji študijski uspeh v tekočem letu pa prispeva k odklonilnejšim stališčem študentov do pragmatičnega znanja. V teh skupinah dijakov se torej izraža večja vrednost kompleksnega znanja.

Stališča do vseživljenjskega izobraževanja, ki se nanašajo na prepoznanje nezadostnosti formalnega izobraževanja in pripravljenost za nenehno dopolnjevanje znanja zaradi lastnih vzgibov ali potreb trga, lahko prepoznamo kot indikator tendence po vse večji spremenljivosti in specializaciji znanja, ki vodita k višjemu vrednotenju parcialnega kot koherentno povezanega, temeljnega znanja. Stališča do vseživljenjskega izobraževanja so bila pri dijakih tretja najpomembnejša, pri študentih pa najpomembnejša od vseh stališč do izobraževalnih smotrov. Gimnazijci ga pozitivneje vrednotijo kot dijaki strokovnih in poklicnih šol, študenti družboslovja in naravoslovja pa bolj kot študenti tehnike. Dijakinje in študentke so bolj naklonjene vseživljenjskemu izobraževanju kot fantje. Dijaki z višjim učnim uspehom v tekočem in preteklem šolskem letu so bolj pripravljeni za vseživljenjsko izobraževanje. Višji SES dijakov in študentov prispeva k večji naklonjenosti vseživljenjskemu izobraževanju. Te skupine dijakov in študentov s svojimi stališči do vseživljenjskega izobraževanja odražajo tudi visoko subjektivno vrednost znanja, ki smo ga preučevali v okviru problema C.

Stališča do splošnih smotrov izobraževanja se nanašajo na formativni pomen formalnega izobraževanja (znanje za življenje in razumevanje sveta) ter označujejo vrednotenje kompleksnega znanja. Pri dijakih so bila ta stališča druga najpomembnejša, pri študentih pa najmanj od vseh stališč do smotrov izobraževanja. Pri študentih ni bilo razlik glede na smer študija, študentke pa so izrazile pozitivnejša stališča do splošnih smotrov izobraževanja kot študenti. Med dijaki poklicnih in strokovnih šol so bila ta stališča pozitivnejša kot pri gimnazijcih. Višje vrednotenje vseživljenjskega izobraževanja med študenti in gimnazijci kot splošnih smotrov izobraževanja nakazuje sprejemanje družbeno-ekonomskih smernic po prilagajanju izobraževanja zahtevam trga in zahtevam po vse večji specializaciji znanja in njegovi parcialnosti. Za razliko od strokovnih in poklicnih šol, katerih dijaki višje vrednotijo splošne izobraževalne smotre, ki poudarjajo vrednost koherentnega temeljnega znanja.

Usmeritev pouka v smiselno učenje se nanaša na drugi del problema, tj. na kompleksnost znanja, prav tako tudi usmeritev v kritično mišljenje, medtem ko se usmeritev pouka v poznavanje dejstev nanaša na prvi del problema, tj. na parcialnost znanja. Dijaki in študenti so najpogostejše zaznali pouk, usmerjen k poznavanju dejstev, najredkeje pa pouk, usmerjen h kritičnemu mišljenju. To nakazuje, da pouk na srednjih šolah in fakultetah spodbuja vrednotenje parcialnega znanja. Dijaki poklicnih in strokovnih srednjih šol so pogostejše kot gimnazijci zaznavali pouk, usmerjen v smiselno učenje. Gimnazijci pa so pogostejše od dijakov strokovnih šol zaznavali pouk, usmerjen v poznavanje dejstev. Študenti naravoslov-

ja so pouk, usmerjen v poznavanje dejstev in kritično mišljenje, zaznavali pogostejše kot študenti tehnike. Ti rezultati kažejo, da je izobraževanje, predvsem na gimnazijah in fakultetah, bolj usmerjeno v krepitev vrednosti parcialnega kot kompleksnega znanja. Dijakinje pogostejše zaznavajo pouk, usmerjen k smiselnemu učenju in poznavanju dejstev. Študentke pa pogostejše kot študenti zaznavajo le usmerjenost pouka k smiselnemu učenju. Nižji SES dijakov in študentov prispeva k pogostejšemu zaznavanju smiselnega učenja v šoli. Sklepamo lahko, da so zaznave deklet in mladih z nižjim SES bolj usmerjene k tistim vidikom pouka, ki poudarjajo vrednost kompleksnega znanja.

Pripisano osebno vrednost znanja in njegovo mesto v družbi, opredeljeno v problemu C, smo preverjali preko motivov učenja in vedenja, usmerjenega k znanju, ter stališč do doseganja visoke izobrazbe, deloma pa tudi s stališči do vseživljenjskega izobraževanja (glej razpravo zgoraj). Dijaki in študenti so bolj motivirani za učenje za znanje kot za status, kar kaže, da so bolj notranje kot zunanje motivirani. Prvi sklop motivov odraža osebno vrednost znanja, drugi pa družbeno vrednost znanja za referenčne skupine (starše in šolo). Glede na to bi lahko sklepali, da dijaki in študenti prepoznavajo razmeroma nižjo družbeno cenjenost znanja, kot mu jo pripisujejo sami. Razlike med programi izobraževanja pa so se v obeh vzorcih pokazale le pri motivih učenja za status. Pomembnejše je dijakom strokovnih in poklicnih šol kot gimnazijcem, študentom družboslovja pa nekoliko bolj kot študentom tehnike. Študentke v primerjavi s študenti izražajo pozitivnejša stališča do učenja za status. Dijaki z višjim učnim uspehom v tekočem in preteklem študijskem letu so bolj motivirani za učenje za znanje in status. Dijakom z nižjim SES so pomembnejši motivi učenja za status. Razlike kažejo, da te skupine mladih zaznavajo višjo družbeno vrednost znanja v svojih referenčnih skupinah.

Stališča do doseganja visoke izobrazbe odražajo prepoznano družbeno vrednost formalne izobrazbe. Stališča dijakov so najmanj pozitivna v primerjavi z ostalimi stališči do izobraževalnih smotrov, stališča študentov pa druga najmanj pozitivna. Razlike med programi izobraževanja so bile neznačilne v obeh vzorcih. Povprečne vrednosti na tej lestvici stališč so nevtralne (ne pozitivne ne negativne), kar kaže na neopredeljenost mladih do doseganja visoke izobrazbe oz. zaznavanje, da stopnja izobrazbe v družbi nima vrednosti (ne pozitivne ne negativne). V stališčih do vseživljenjskega izobraževanja pa so zlasti študenti izrazili visoko subjektivno vrednost znanja (glej razpravo zgoraj).

Glede na to, da nam doslej ni uspelo zaslediti vsebinsko podobnih raziskav, ki bi preučevale vrednost znanja in izobraževanja v širšem družbenem kontekstu ali se osredotočale na problem odnosa do znanja

na ravni socialnih predstav, menimo, da bi bile primerjave z izsledki drugih raziskav (npr. z raziskavami učne motivacije za posamezna predmetna področja) morda neprimerne. Tako ostajajo ugotovitve pričujoče študije o stališčih do znanja in izobraževanja ter zaznavanja družbene vrednosti znanja brez primernih vzporednic in umestitve v širši kontekst znanstvenega preučevanja družbene vrednosti znanja oz. oblikovanja odnosa do znanja v dinamični interakciji posameznika z družbenim okoljem, v katerem živi. Rezultati študije so torej prvi poskus empiričnega ugotavljanja socialnih predstav o znanju, preko refleksije družbene stvarnosti v stališčih in socialnih zaznavah mladostnikov in mladih na prehodu v odraslost.

Vedenje, usmerjeno v neformalno pridobivanje znanja, tj. z branjem in spremljanjem kulturnega dogajanja, odraža osebno pripravljenost in interes mladih za širokim, raznolikim znanjem. Gimnazijci pogosteje berejo kot dijaki poklicnih in strokovno-tehničnih šol. Učinek šole je srednje velik, kar kaže, da je bralni interes oz. zanimanje za široko znanje povezan z izbiro šole oz. s poklicnimi interesi. Študenti družboslovja in humanistike pogosteje berejo leposlovje, družboslovje in humanistiko kot študenti naravoslovja in tehnike, ki pogosteje berejo strokovno literaturo na svojem študijskem področju. Učinek študijske smeri na branje leposlovja je majhen, na branje družboslovja in humanistike srednje velik, na branje naravoslovja in tehnike pa velik, kar kaže na močno povezavo branja s poklicnimi interesi študentov. Vrednost znanja, ki se odraža skozi pogostejše branje (ki vodi tudi k pridobivanju znanja), je potemtakem srednje močno do zelo močno povezana s količino znanja oz. z obsegom časa, ki ga mladi posvečajo učenju. Rezultati torej kažejo, da znanje bolj cenijo dijaki gimnazij, študenti ga bolj cenijo na svojem interesnem področju, umetnost pa bolj cenijo študenti humanistike in družboslovja. Študentke pogosteje berejo leposlovje, študenti pa naravoslovje in tehniko. Ti rezultati so skladni z drugimi raziskovalnimi ugotovitvami o spolnih razlikah v interesih mladostnikov in pogostejših dejavnostih na ustreznih interesnih področjih, ki nakazujejo preferenčne izbire deklet na jezikovnih in umetniških področjih (npr. Jacobs et al., 2002; Fredricks in Eccles, 2002). Dijaki z višjim učnim uspehom v tekočem in preteklem študijskem letu pogosteje berejo kot tisti z nižjim uspehom. Višji študijski uspeh študentov v preteklem letu prispeva k pogostejšemu branju naravoslovnih in tehničnih vsebin. To nakazuje, da so učno uspešnejši dijaki bolj notranje motivirani za učenje in se aktivneje vključujejo v dejavnosti na izbranih interesnih področjih, kar potrjujejo tudi izsledki drugih raziskav učne motivacije (npr. Wigfield in Eccles, 2002). Višji SES dijakov prispeva k pogostejšemu branju. Pri študentih višji SES prispeva k pogostejšemu branju družboslovnih in

humanističnih vsebin. Bralni interesi in posredno tudi vrednost znanja na določenem področju se povezujejo tudi z znanjem, spolom in družinskim ozadjem, ki nemara odraža intenziteto kulturnega kapitala mladih.

Udeležba na kulturnih dogodkih je pri dijakih srednje močno, pri študentih pa šibko povezana s programom izobraževanja. Gimnazijci se kulturnih dogodkov udeležujejo pogostejše kot dijaki poklicnih in strokovnih šol, študenti tehnike pa redkeje kot študenti naravoslovja in družboslovja. Dijakinje pogostejše obiskujejo kulturne dogodke kot dijaki. Rezultati pričujoče študije tudi kažejo, da višji SES dijakov in študentov prispeva k pogostejšemu obiskovanju kulturnih dogodkov. Ta in zgoraj navedena ugotovitve o pogostejšem branju med dijaki in študenti z višjim SES podpirata razlage drugih raziskovalnih ugotovitev pozitivne povezave med SES in učnim uspehom, in sicer, da starši z višjo izobrazbo in višjimi dohodki omogočajo svojim otrokom spodbudnejše učno okolje izven šole, tudi z večjo dostopnostjo do kulturnih virov informacij (npr. Širin, 2005). Navedene ugotovitve te študije torej nakazujejo, da je širše znanje s področja umetnosti manj cenjeno pri mladih na poklicnih in strokovnih šolah ter pri študentih tehnike, bolj pa ga cenijo gimnazijci in predvsem študenti družboslovja, dijakinje in mladi iz družin s širšim dostopom do kulturnih dobrin.

Sklepi

Stališča in zaznave znanja in izobraževanja ter vedenje, povezano z znanjem, pri dijakih in študentih odražajo razlike v presojanju vrednosti in uporabnosti znanja glede na program izobraževanja, spol, učni uspeh in SES. Ti dejavniki večinoma šibko pojasnjujejo razlike, srednje močno le razlike v vedenju, povezanem z znanjem.

Prioriteto v vrednotenju praktičnih, neposredno uporabnih znanj pred temeljnimi so dijaki in študenti izrazili z naklonjenostjo poklicnemu izobraževanju, praktičnemu usposabljanju pri delu (predvsem dijaki strokovnih srednjih šol, najmanj študenti humanistike; dekleta; mladi z nižjim SES) in višji uporabni vrednosti tehničnih ter družbenih znanj. Višjo uporabno vrednost tehničnih znanj so zaznali dijaki strokovno-tehničnih šol, študenti naravoslovja in tehnike ter fantje v srednjih šolah. Višjo uporabno vrednost družbenim znanjem so pripisali dijaki strokovno-tehničnih šol, študentje družboslovja in humanistike ter dekleta.

Dijaki in študenti so v stališčih do znanja izrazili večjo naklonjenost kompleksnemu kot parcialnemu znanju. Kompleksno znanje bolj cenijo študenti družboslovnih smeri, študentke pa bolj kot študenti. Pragmatično znanje višje vrednotijo dijaki kot dijakinje ter mladi z nižjim učnim uspehom. V stališčih in zaznavanju izobraževanja se je pokazala tudi večja

naklonjenost parcialnemu kot kompleksnemu znanju. Usmerjenost k parcialnim znanjem se je izrazila v najbolj pozitivnih stališčih do vseživljenjskega izobraževanja med študenti in drugih najbolj pozitivnih pri dijakih (predvsem pri dijakih gimnazij, študentih naravoslovja in družboslovja, dekletih, dijakih z višjim učnim uspehom ter mladih z višjim SES) in najpogostejšemu zaznavanju pouka, usmerjenega v poznavanje dejstev, na obeh stopnjah izobraževanja (predvsem pri dijakih gimnazij in študentih naravoslovja ter dijakinjah). Usmerjenost h kompleksnemu znanju se je izrazila v pogostosti pouka, usmerjenega v smiselno učenje (predvsem pri dijakih poklicnih in strokovno-tehničnih srednjih šol, dekletih ter mladih z nižjim SES), in redkosti kritičnega mišljenja pri pouku (pogostejši je le na naravoslovnih fakultetah) ter z zmerno pozitivnimi stališči do splošnih smotrov izobraževanja (pomembnejši so dijakom poklicnih in strokovno-tehničnih šol ter študentkam).

Družbeno vrednost znanja mladi ocenjujejo kot relativno nepomembno. To so izrazili z oceno nižje pomembnosti motivov učenja za status (v splošnem manj pomembni kot učenje za znanje; manj pomembni dijakom gimnazij in študentom) ter z nevtralnimi stališči do doseganja visoke izobrazbe (najmanj pozitivna pri dijakih in druga najmanj pozitivna pri študentih; bolj so ji naklonjeni študenti z višjim SES).

Subjektivna vrednost znanja je zmerno pozitivna, višja od pripisane družbene vrednosti znanja. Izrazila se je v veliki pripravljenosti za vseživljenjsko izobraževanje (večja med gimnazijci, največja med študenti, predvsem med tistimi z naravoslovnih in družboslovnih smeri, dekleti, dijaki z višjim učnim uspehom ter med mladimi z višjim SES), v pogostosti branja (predvsem gimnazijci, dijaki z višjim učnim uspehom in višjim SES), ki je med študenti povezano z interesnim področjem študija, ter v udeleževanju kulturnih prireditev (pogostejše med gimnazijci, najmanj med študenti tehnike, pogostejše dijakinje in mladi z višjim SES).

Literatura

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Anderman, E. M., in Anderman, L. H. (2000). The role of social context in educational psychology: Substantive and methodological issues. *Educational Psychologist*, 35, 67–68.
- Autor, S. (2013). Nevarna razmerja družbe znanja. *Šolsko polje*, XXIV, 1–2, 15–36.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Deci, E. L., in Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement related decisions. *Psychology of women quarterly*, 11, 135-172.
- Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 585-609.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., et al. (1993). Development during adolescence: 'The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., in Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. V: N. Eisenberg (ur. vol.) in W. Damon (ur. serije), *Handbook of Child psychology* (5th ed., vol. 3.). New York: Wiley, 1017-1095.
- Fredericks, J. A., in Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38, 519-533.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., in Gottfried, A. I. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational psychology*, 93, 3-13.
- Graham, S., in Taylor, A. Z. (2002). Ethnicity, gender, and the development of achievement values. V: A. Wigfield in J. S. Eccles (ur.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, 121-146.
- Gril, A., Autor, S., Rožman, M., Vidmar, M., in Mlinarič, V. (2012). *Socijalne predstave znanja med mladimi: končno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 414-434.
- Higgins, T. (2007). Value. V: A. W. Kruglanski in E. T. Higgins (ur.), *Social psychology, Handbook of basic principles*. New York, London: The Guilford Press, 454-432.
- Hill, J. P., in Lynch, M. E. (1989). 'The intensification of gender-related expectations during adolescence. V: J. Brooks-Gunn in A. Peterson (ur.), *Girls at puberty*. New York: Plenum Press, 201-228.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., in Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.

- Jelenc, Z. (ur.) (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije in Pedagoški inštitut.
- Linnenbrink-Garcia, L., in Fredricks, J. A. (2008). Developmental perspectives on achievement motivation: Personal and contextual influences. V: J. Y. Shah in W. L. Gardner (ur.), *Handbook of motivation science*. New York: The Guilford Press, 448–465.
- Lizbonska strategija 2000, Lisbon Strategy 2000*. [Http://www.europarl.europa.eu/summits/lisien.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lisien.htm) (4. 3. 2012).
- Marjanovič Umek, L., in Zupančič, M. (ur.) (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvena založba filozofske fakultete.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju*. [Http://linux.acs.si/memorandum/prevod/](http://linux.acs.si/memorandum/prevod/) (4. 3. 2012).
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. V: R. M. Farr in S. Moscovici (ur.), *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–70.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational psychology*, 95, 667–686.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417–453.
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. V: D. C. Berliner in R. C. Calfee (ur.), *Handbook of educational psychology*. MacMillan Reference Books, 85–113.
- Turner, J. C., in Meyer, D. K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational Psychologist*, 35, 69–85.
- Wentzel, K. R. (2007). Peer Relationships, Motivation, and Academic performance at School. V: A. J. Elliot in C. S. Dweck (ur.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 279–296.
- Wigfield, A., in Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs and values from childhood through adolescence. V: A. Wigfield in J. S. Eccles (ur.), *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press, 92–120.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A., in Freedman-Doan, C. (1997). Changes in children's competence be-

- liefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.
- Wigfield, A., in Wagner, A. L. (2007). Competence, Motivation, and Identity Development during Adolescence. V: A. J. Elliot in C. S. Dweck (ur.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 222-239.
- Wigfield, A., Battle, A., Keller, L., in Eccles, J. S. (2002). Sex differences in motivation, self-concept, career aspirations, and career choice: Implication for cognitive development. V: A. McGillicuddy-De Lisi in R. De Lisi (ur.), *Biology, society, and behavior: The development of sex differences in cognition*. Greenwich, CT: Ablex, 93-124.

Alenka Gril (1969), raziskovalka (višja znanstvena sodelavka) na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Naslov: Sora 50k, SI-1215 Medvode; telefon: (+386) 01 420 12 56. E-mail: alenka.gril@pei.si.

Vesna Mlinarič (1988), psihologinja pripravnica na Univerzitetnem rehabilitacijskem inštitutu Republike Slovenije-Soča, Oddelek za rehabilitacijo po možganski kapi. Naslov: Linhartova ulica 51, SI-1000 Ljubljana; telefon: (+386) 01 4758 317. E-mail: za.vesnamlinaric@gmail.com.

Maša Vidmar (1981): raziskovalka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Naslov: Klunova 12, SI-1000 Ljubljana; telefon: (+386) 01 420 12 63. E-mail: masa.vidmar@pei.si.

Sabina Autor (1975), raziskovalka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Naslov: Vodnikova cesta 28, SI-1000 Ljubljana; telefon: (+386) 01 420 12 40. E-mail: sabina.autor@pei.si.

to themselves become also agents of neoliberalism, not just merely a place for the exercise of neo-liberal ideas.

Key words: knowledge, knowledge-based society, lifelong learning, competencies, neoliberalism.

Zdenko Kodolja

Odnos politike do znanja

V kratki razpravi so obravnavani nekateri vidiki odnosa politike EU in Slovenije do znanja v družbi, ki je v strateških političnih dokumentih opredeljena kot družba znanja. Ta odnos je instrumentalen: znanje ima vrednost predvsem zato, ker je razumljeno kot sredstvo za doseganje gospodarske rasti in izboljšanje konkurenčnosti evropskega gospodarstva. Po drugi strani pa je odnos politikov do znanja in družbe znanja, če ga presojamo po njihovem odnosu do vlaganj v raziskave in razvoj, dvoumen: eni ravnaajo v skladu s tem, kar govorijo, drugi pa, ravno nasprotno, eno govorijo in drugo delajo.

Ključne besede: znanje, družba znanja, politika.

Relationship of politics to knowledge society

In short paper, only certain aspects of the relationship of the EU and Slovenia to knowledge society – which is defined as a knowledge society in strategic political documents – are discussed. The relationship is instrumental: knowledge has value primarily because it is seen as a means of achieving economic growth and improving the competitiveness of the European and Slovenian economies. On the other hand, the attitude of politicians and knowledge-based society is – if it is judged according to their position on investment in research and development – ambiguous: some act in accordance with what they say, while others, on the contrary, say one thing, but do another.

Key words: knowledge, knowledge society, politics.

Alenka Gril, Vesna Mlinarič, Maša Vidmar in Sabina Autor

Vrednost znanja za dijake in študente v različnih izobraževalnih programih

V študiji smo preučevali, ali se v vrednotenju znanja med dijaki in študenti odražajo družbene spremembe prioritet v vrednotenju znanja na področju izobraževanja, ki jih uvaja koncept »družbe znanja«. Raziskovanje smo oprli na teorijo socialnih predstav in preučevali značilnosti stališč, socialnih zaznav in vedenja na področju izobraževanja, osredotočenih na pripisovanje prioritet znanju, deklariranih v družbi znanja, tj. prioritete a)

uporabnim znanjem vs. temeljnim, b) kompetencam vs. znanju ter c) osrednje pozicije znanja v družbi. Raziskavo smo izvedli na reprezentativnih vzorcih dijakov in študentov v Sloveniji. Preverjali smo, ali se odnos do znanja razlikuje med mladimi, ki obiskujejo različne izobraževalne programe, imajo različen učni uspeh, spol in socialnoekonomski položaj. Rezultati v splošnem kažejo, da so vse tri družbene prioritete v vrednotenju znanja vsaj deloma inkorporirane v odnos mladih do znanja. Več razlik v stališčih, zaznavah in vedenju, povezanem z znanjem, je povezanih s programom izobraževanja kot ucnim uspehom, spolom in SES, tako pri dijakih kot študentih.

Ključne besede: vrednost znanja, uporabnost znanja, stališča, socialne zaznave, izobraževanje, dijaki, študenti.

The value of knowledge for high-school and university students in various educational programs

In the study, we have investigated whether the social changes of the priorities in the value of knowledge in the domain of education were reflected in high-school and university students' value of knowledge. The study was based in the social representation theory, and studied the characteristic attitudes, social perception and behaviour in the domain of education that focused on the prescribed priorities of knowledge declared in the knowledge society, e.g. priorities of a) applicable knowledge vs. basic, b) competencies vs. knowledge, and c) the central position of knowledge in the society. The study was conducted on the representative samples of high-school and university students in Slovenia. The differences in the perception of knowledge amongst students enrolled in various educational programs, and with different grades, gender, and SES were analysed. The results show that all of the three social priorities in the value of knowledge are at least partly incorporated in the youth perception of knowledge. More differences in the attitudes, perceptions and behaviour are related to the school program than to the grades, gender and SES in high-school and university students.

Key words: value of knowledge, applicability of knowledge, attitudes, social perceptions, education, students

Vesna Mlinarič, Mojca Rožman in Alenka Gril

Zaznavanje uporabnosti in vrednosti znanja za poklic med dijaki in študenti

V empirični študiji smo preučevali socialne zaznave uporabnosti in vrednosti znanja za poklic pri sodobnih generacijah mladih v Sloveniji. Zani-