

KLAUDIJA ŠTERMAN IVANČIČ
URŠKA ŠTREMPEL
IGOR PERAS
BARBARA JAPELJ PAVEŠIČ

*občutek pripadnosti
šoli, dobrobit in učna
uspešnost učencev
in učenk: vpogledi
mednarodnih raziskav
znanja*

dissertationes

občutek pripadnosti šoli, dobrobit in učna uspešnost učencev in učenk: vpogledi mednarodnih raziskav znanja

Klaudija Šterman Ivančič, Urška Štremfel, Igor Peras,
Barbara Japelj Pavešić

Vsebina

11	Kazalo tabel
15	Kazalo slik
17	Seznam krajšav
19	Predgovor
21	1 Uvod
21	1.1 Opredelitev in relevantnost tematike
22	1.2 Opredelitev občutka pripadnosti šoli
24	1.3 Raziskovalni problem
24	1.3.1 Raziskovalne praznine
25	1.3.2 Občutek pripadnosti šoli slovenskih učencev in učenk
28	1.4 Občutek pripadnosti šoli v izobraževalnih politikah in praksah šol v Sloveniji
32	1.5 Namen raziskave
33	1.6 Raziskovalna vprašanja
33	1.7 Metodološki okvir
34	1.8 Struktura monografije

37	2 Teoretsko-konceptualni okvir
37	2.1 Teoretsko-konceptualna izhodišča
39	2.2 Občutek pripadnosti šoli kot napovednik dobrobiti in učne uspešnosti učencev in učenk
40	2.3 Občutek pripadnosti šoli glede na starost, spol, socialno-ekonomski status in status priseljenca učencev in učenk
43	2.4 Napovedniki občutka pripadnosti šoli
46	2.5 Izhodišča za spodbujanje občutka pripadnosti šoli
46	2.5.1 Izhodišča
49	2.5.2 Ugotovitve preteklih sistematičnih pregledov literature
53	3 Empirični okvir
53	3.1 Vzorec
53	3.1.1 Raziskava TIMSS 2015
54	3.1.2 Raziskava PISA 2018
55	3.1.3 Raziskava PIRLS 2016
55	3.1.4 Raziskava ICCS 2016
55	3.2 Pripomočki
55	3.2.1 Raziskava TIMSS 2015
57	3.2.2 Raziskava PISA 2018
59	3.2.3 Raziskava PIRLS 2016
62	3.2.4 Raziskava ICCS 2016
63	3.3 Obdelava podatkov
65	4 Občutek pripadnosti šoli kot napovednik učnih dosežkov in dobrobiti učencev in učenk
65	4.1 Opisna statistika in povezanost med spremenljivkami
65	4.1.1 Raziskava TIMSS 2015
67	4.1.2 Raziskava PISA 2018
68	4.1.3 Raziskava PIRLS 2016
69	4.1.4 Raziskava ICCS 2016
70	4.2 Rezultati napovednih modelov: razlike v učinkih občutka pripadnosti šoli znotraj različnih skupin učencev in učenk
70	4.2.1 Raziskava TIMSS 2015
79	4.2.2 Raziskava PISA 2018
85	4.2.3 Raziskava PIRLS 2016

93	5 Napovedniki občutka pripadnosti šoli
94	5.1 Metoda
94	5.2 Rezultati
94	5.2.1 Opisna statistika in povezanost med spremenljivkami
97	5.2.2 Rezultati napovednih modelov
107	6 Povzetek ključnih rezultatov
107	6.1 Občutek pripadnosti šoli kot napovednik učnih dosežkov in različnih vidikov dobrobiti učencev in učenk znotraj različnih skupin
110	6.2 Napovedniki občutka pripadnosti šoli
113	7 Razprava in sklep
115	8 Omejitve študije in smernice za nadaljnje raziskovanje
117	Prilogi
117	Priloga 1: Rezultati sistematičnega pregleda in klasifikacije znanstvenih izsledkov s področja preučevanja občutka pripadnosti šoli
136	Priloga 2: Rezultati sistematičnega pregleda razlik v napovednikih občutka pripadnosti šoli za različne skupine učencev in učenk
139	Literatura
161	Stvarno in imensko kazalo

Kazalo tabel

- 47 *Tabela 1: Dejavniki občutka pripadnosti šoli, povzeti po deklaraciji Wingspread in dokumentu ameriškega CDC-ja*
- 51 *Tabela 2: Pregled intervencij za krepitev občutka pripadnosti šoli, zajetih v sistematičnem pregledu*
- 66 *Tabela 3: TIMSS 2015 – opisne statistike vključenih spremenljivk za 4. razred*
- 66 *Tabela 4: TIMSS 2015 – opisne statistike vključenih spremenljivk za 8. razred*
- 66 *Tabela 5: TIMSS 2015 – povezanost med vključenimi spremenljivkami v 4. razredu*
- 67 *Tabela 6: TIMSS 2015 – povezanost med vključenimi spremenljivkami v 8. razredu*
- 67 *Tabela 7: PISA 2018 – opisna statistika vključenih spremenljivk*
- 68 *Tabela 8: PISA 2018 – povezanost med vključenimi spremenljivkami*
- 68 *Tabela 9: PIRLS 2016 – opisna statistika vključenih spremenljivk*
- 69 *Tabela 10: PIRLS 2016 – povezanost med vključenimi spremenljivkami*
- 69 *Tabela 11: ICCS 2016 – opisna statistika vključenih spremenljivk*
- 70 *Tabela 12: ICCS 2016 – povezanost med vključenimi spremenljivkami*
- 72 *Tabela 13: TIMSS 2015 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežka iz matematike, zaznavanja učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike in izpostavljenosti nasilju pri dečkih*

- 73 *Tabela 14: TIMSS 2015 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežka iz matematike, zaznavanja učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike in izpostavljenosti nasilju pri deklicah*
- 75 *Tabela 15: TIMSS 2015 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežka iz matematike, zaznavanja učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike in izpostavljenosti nasilju pri majhni podpori doma*
- 76 *Tabela 16: TIMSS 2015 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežka iz matematike, zaznavanja učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike in izpostavljenosti nasilju pri srednji podpori doma*
- 77 *Tabela 17: TIMSS 2015 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežka iz matematike, zaznavanja učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike in izpostavljenosti nasilju pri veliki podpori doma*
- 78 *Tabela 18: TIMSS 2015 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežka iz matematike, zaznavanja učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike in izpostavljenosti nasilju pri učencih in učenkah, ki niso poročali o statusu priseljenca*
- 79 *Tabela 19: TIMSS 2015 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežka iz matematike, zaznavanja učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike in izpostavljenosti nasilju pri učencih in učenkah, ki so poročali o statusu priseljenca*
- 81 *Tabela 20: PISA 2018 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PISA 2018, zaznavanja medvrstniškega nasilja in zaznane učiteljeve socialno-čustvene opore pri dekletih*
- 81 *Tabela 21: PISA 2018 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PISA 2018, zaznavanja medvrstniškega nasilja in zaznane učiteljeve socialno-čustvene opore pri fantih*
- 83 *Tabela 22: PISA 2018 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PISA 2018, zaznavanja medvrstniškega nasilja in zaznane učiteljeve socialno-čustvene opore pri dijakih in dijakinjah z visokim SES*
- 83 *Tabela 23: PISA 2018 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PISA 2018, zaznavanja*

- medvrstniškega nasilja in zaznane učiteljeve socialno-čustvene opore pri dijakih in dijakinjah z nizkim SES*
- 85 *Tabela 24: PISA 2018 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PISA 2018, zaznavanja medvrstniškega nasilja in zaznane učiteljeve socialno-čustvene opore pri dijakih in dijakinjah brez statusa priseljenca*
- 85 *Tabela 25: PISA 2018 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov pri preizkusu iz branja PISA 2018, zaznavanja medvrstniškega nasilja in zaznane učiteljeve socialno-čustvene opore pri dijakih in dijakinjah s statusom priseljenca prve generacije (vsi člani družine so rojeni v tujini)*
- 87 *Tabela 26: PIRLS 2016 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PIRLS 2016, zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja in vključenosti v pouk branja pri dekletih*
- 87 *Tabela 27: PIRLS 2016 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PIRLS 2016, zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja in vključenosti v pouk branja pri fantih*
- 88 *Tabela 28: PIRLS 2016 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PIRLS 2016, zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja in vključenosti v pouk branja pri učencih in učenkah z veliko domačih virov za učenje*
- 89 *Tabela 29: PIRLS 2016 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PIRLS 2016, zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja in vključenosti v pouk branja pri učencih in učenkah z malo domačih virov za učenje*
- 90 *Tabela 30: PIRLS 2016 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PIRLS 2016, zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja in vključenosti v pouk branja pri učencih in učenkah brez statusa priseljenca*
- 91 *Tabela 31: PIRLS 2016 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PIRLS 2016, zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja in vključenosti v pouk branja pri učencih in učenkah s statusom priseljenca prve generacije (učenci in učenke so rojeni v tujini)*
- 95 *Tabela 32: PISA 2018 – opisna statistika vključenih spremenljivk*
- 95 *Tabela 33: PISA 2018 – povezanost med vključenimi spremenljivkami*
- 96 *Tabela 34: PIRLS 2016 – opisna statistika vključenih spremenljivk*

- 97 *Tabela 35: PIRLS 2016 – povezanost med vključenimi spremenljivkami*
- 98 *Tabela 36: PISA 2018 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri dekletih*
- 98 *Tabela 37: PISA 2018 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri fantih*
- 99 *Tabela 38: PISA 2018 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri dijakih in dijakinjah brez statusa priseljenca*
- 100 *Tabela 39: PISA 2018 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri dijakih in dijakinjah s statusom priseljenca prve generacije (vsi člani družine so rojeni v tujini)*
- 101 *Tabela 40: PISA 2018 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri dijakih in dijakinjah z visokim SES*
- 102 *Tabela 41: PISA 2018 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri dijakih in dijakinjah z nizkim SES*
- 103 *Tabela 42: PIRLS 2016 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri dekletih*
- 103 *Tabela 43: PIRLS 2016 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri fantih*
- 104 *Tabela 44: PIRLS 2016 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri učencih in učenkah z veliko domačimi viri za učenje*
- 104 *Tabela 45: PIRLS 2016 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri učencih in učenkah z malo domačimi viri za učenje*
- 105 *Tabela 46: PIRLS 2016 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri učencih in učenkah brez statusa priseljenca*
- 105 *Tabela 47: PIRLS 2016 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri učencih in učenkah s statusom priseljenca (učenci in učenke, rojeni v tujini)*

Kazalo slik

- 26 *Slika 1: Občutek pripadnosti šoli v raziskavi TIMSS 2015, 4. razred*
- 26 *Slika 2: Občutek pripadnosti šoli v raziskavi PIRLS, 4. razred*
- 27 *Slika 3: Občutek pripadnosti šoli v raziskavi TIMSS 2015, 8. razred*
- 27 *Slika 4: Občutek pripadnosti šoli v raziskavi PISA 2018, 1. letnik srednješolskih programov*
- 28 *Slika 5: Vrednost indeksa občutka pripadnosti v raziskavi PISA med letoma 2012 in 2018*
- 34 *Slika 6: Analitični model preučevanja*

Seznam krajšav

EU	Evropska unija (European Union)
IDB Analyzer	(International Database Analyzer)
ICCS	Mednarodna raziskava državljske vzgoje in izobraževanja (International Civic and Citizenship Education Study)
IEA	Mednarodno združenje za evalvacijo izobraževalnih dosežkov (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)
OECD	Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (Organisation for Economic Cooperation and Development)
PIRLS	Mednarodna raziskava bralne pismenosti (Progress in International Reading Literacy Study)
PISA	Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk (Programme for International Student Assessment)
SES	socialno-ekonomski status
SPSS	(Statistical Package for the Social Sciences)
TIMSS	Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja (Trends in International Mathematics and Science Study)

Predgovor

Klaudija Šterman Ivančič, Urška Štremfel, Igor Peras, Barbara Japelj Pavešić

Občutek pripadnosti šoli je v znanstvenih razpravah prepoznan kot temeljna potreba posameznika. V kontekstu šole je občutek pripadnosti šoli prepoznan kot pomemben dejavnik učne uspešnosti in dobrobiti učencev in učenk. Zaradi raznolikosti in razpršenosti raziskav v širšem mednarodnem okolju ter mankom le teh v slovenskem prostoru pa so dosedANJI vpogledi v občutek pripadnosti šoli slovenskih učencev in učenk relativno omejeni.

Znanstvena monografija je odgovor na to problematiko. Občutek pripadnosti slovenskih učencev in učenk poglobljeno osvetljuje s podatki mednarodnih raziskav znanja.

Pri tem nas še posebej zanima, kako je občutek pripadnosti šoli povezan z učno uspešnostjo in različnimi vidiki dobrobiti učencev in učenk. Zanima nas tudi, kateri so dejavniki, ki bi lahko spodbujali razvoj občutka pripadnosti šoli učencev in učenk in kakšne so razlike v občutku pripadnosti šoli med različnimi skupinami učencev in učenk. Poglobljeni vpogledi v podatke mednarodnih raziskav, kot za zdaj edinih reprezentativnih v slovenskem prostoru, tako omogočajo misliti strategije in ukrepe za spodbujanje v mednarodno primerjalni perspektivi relativno nizkega občutka pripadnosti slovenskih učencev in učenk.

Znanstvena monografija prispeva k znanstvenim razpravam na tem področju v širšem mednarodnem prostoru, njen namen pa je spodbuditi poglobljeno znanstveno in strokovno razpravo o tem pomembnem dejav-

niku uspešnega delovanja učencev in učenk, šol in ne nazadnje celotnega izobraževalnega sistema v Sloveniji.

1

Uvod

1.1 Opredefitev in relevantnost tematike

Občutek pripadnosti je ena izmed temeljnih človeških potreb (Maslow, 1958; Ryan in Deci, 2000), saj je v človeških bitjih prirojena želja po oblikovanju in vzdrževanju vsaj minimalne količine trajnih, pozitivnih in pomembnih odnosov (Baumeister in Leary, 1995). Predstavlja subjektivni občutek posameznika, da je del sistemov v svoji okolici, vključno z družino, s prijatelji, šolo, z delovnim okoljem, s skupnostjo, kulturnimi skupinami in fizičnimi lokacijami (Hagerty idr., 1992). Govorimo o zaznavi posameznika glede njegove vloge in vključenosti v določenem okolju, katerega del je.

Z razvojnega vidika je močan občutek pripadnosti pomemben za razvoj otroka in mladostnika in vpliva na družbeno identiteto (na primer Brechwald in Prinstein, 2011), medosebne odnose (na primer Hagerty idr., 1996), čustveno regulacijo (na primer Kia-Keating in Ellis, 2007) in ne nazadnje na uspešen prehod v odraslost (na primer O'Connor idr., 2011). Pomemben vidik občutka pripadnosti otrok in mladostnikov se nanaša na občutek pripadnosti, ki ga ti doživljajo v povezavi s svojo šolo. Šolo lahko razumemo kot osnovno socializacijsko enoto in skupnost odnosov, ki učencem in učenkam¹ nudi priložnosti, da izpolnijo potrebo po pripadno-

1 V monografiji izraza *učenci* in *učenke* rabimo za splošno populacijo učečih se ter kadar posebej navajamo, da gre za učence in učenke posameznih razredov osnovne šole. Za sklicevanje na učence in učenke srednje šole rabimo izraza *dijaki* in *dijakinje*.

sti (Chhuon in Wallace, 2014, str. 381). Učenci in učenke namreč med poukom in obšolskimi dejavnostmi preživijo veliko časa v šoli, pri tem pa z vzpostavljanjem odnosov in druženjem z vrstniki razvijejo odnos do šole. Ti občutki so opredeljeni kot občutek pripadnosti šoli.

Občutek pripadnosti šoli se torej nanaša na učenčevo subjektivno zaznavanje šolskega okolja (Goodenow, 1993) in je bil v različnih študijah že potrjen kot pomemben napovednik višje učne uspešnosti (Anderman, 2002; Hughes idr., 2015; Korpershoek idr., 2019) ter dobrobiti učencev in učenk (Jose idr., 2012; Moffa idr., 2016; Raskauskas idr., 2010). To pomeni, da so učenci in učenke, ki poročajo o večjem občutku pripadnosti šoli, v šoli pogosteje uspešnejši, poročajo pa tudi o višjih ravneh različnih vidikov dobrobiti. Na drugi strani pa učenci in učenke, ki poročajo o nizkem občutku pripadnosti šoli, pogosteje poročajo, da se v šoli počutijo osamljene, težje sklepajo prijateljstva in poročajo o večji odtujenosti od šole in vrstnikov (OECD, 2019).²

Občutek pripadnosti šoli se izraža v treh komponentah: vedenjski, kognitivni in čustveni (Allen idr., 2022; Furlong idr., 2014). Na vedenjskem nivoju občutek pripadnosti šoli vključuje aktivno udeležbo učencev in učenk v šolskem okolju tako na socialnem kot tudi učnem področju, ki je usmerjeno k doseganju učnih ciljev. Obenem pa je povezano z manj medvrstniškega nasilja in namernega izostajanja od pouka (Allen idr., 2022). Kognitivni nivo občutka pripadnosti šoli se nanaša na pozitivne ali negativne misli, ki jih učenci in učenke razvijajo glede šole. To vključuje subjektivno dožemanje šolskega okolja, učnega programa in odnosov s sošolci ter z učitelji (prav tam). Na čustvenem nivoju občutek pripadnosti šoli vključuje vidike čustvovanja, kot so občutki učencev in učenk o šoli, čustveni odzivi na lastno šolsko delo, sposobnost obvladovanja čustev ter vzpostavljanja pozitivnih odnosov z vrstniki, učitelji in drugimi zaposlenimi v šoli (prav tam).

Iz navedenih znanstvenih izhodišč in podatkov je mogoče sklepati o pomenu in relevantnosti preučevanja tematike.

1.2 Opredelitev občutka pripadnosti šoli

V znanstveni literaturi zasledimo različna poimenovanja konstrukta občutka pripadnosti šoli (na primer angl. *sense of belonging to school*, *school be-*

2 Podatki OECD (2019) sicer kažejo, da ima vsak četrty učenec težave s sklepanjem prijateljstev v šoli, vsak peti pa se v šoli počuti kot tujec (angl. *outsider*), kar je povezano z nizkim občutkom pripadnosti šoli.

longing, school connectedness, school attachment, school bonding, school membership, school engagement, school community) (Allen in Kern, 2017; Slaten idr., 2016), ki se razlikujejo glede na definicijo in glede na značilnosti (tj. kateri elementi šolskega okolja spadajo v konstrukt). Allen in Kern (2017) izpostavljata, da so navedenim opredelitvam in poimenovanjem skupne tri točke: odnosi in izkušnje v šoli, odnosi med učenci in učenkami ter učitelji in učiteljicami ter splošno počutje učencev in učenk v šoli.

Goodenow (1993) opredeljuje občutek pripadnosti šoli kot učenčevo subjektivno zaznavanje, da je v šolskem okolju sprejet, spoštovan, vključen in deležen podpore drugih. Omenjena definicija velja za najbolj uporabljeno na področju preučevanja občutka pripadnosti šoli (Slaten idr., 2016). Občutek pripadnosti šoli lahko razumemo tudi kot prepričanje učencev in učenk, da je odraslim v šolskem okolju mar za učenje učencev in učenk in mar za učence in učenke kot posameznike, kar se kaže v visokih učnih pričakovanjih učiteljev s podporo učenju, pozitivnimi izmenjavami med učiteljem in učiteljico ter učenci in učenkami ter občutku varnosti (Wingspread, 2004). Po opredelitvi Bonnyja in drugih (2000) je za občutek povezanosti s šolo (angl. school connectedness) značilno, da učenci in učenke izkusijo, da je zanje v šoli poskrbljeno ter da imajo občutek bližine z zaposlenim v šoli, in s šolskim okoljem.

Iz navedenih opredelitev je mogoče izpeljati, da občutek pripadnosti šoli vključuje subjektivno oceno učenčevega položaja v šoli. Čeprav se na področju preučevanja občutka pripadnosti šoli pojavljajo različna poimenovanja konstruktov in definicije, pa imajo omenjene definicije tri pomembne skupne značilnosti (Allen in Kern, 2017): (i) učenci in učenke so čustveno povezani z drugimi osebami v šoli, (ii) učenci in učenke imajo svoje mesto v šolskem prostoru in (iii) učenci in učenke imajo občutek vključenosti v šolskem okolju. Nekateri avtorji so podobnosti in razlike v konstruktih še dodatno razdelali (Allen in Kern, 2017; Libbey, 2004).

V monografiji rabimo enoten izraz *občutek pripadnosti šoli*, ker je rabljen tudi v mednarodnih raziskavah znanja PISA, TIMSS, PIRLS in ICCS. Podrobnejša opredelitev občutka pripadnosti šoli v posamezni mednarodni raziskavi znanja je navedena v razdelku Pripomočki.

1.3 Raziskovalni problem

1.3.1 Raziskovalne praznine

Zaradi prepoznanega pomena občutka pripadnosti šoli ni presenetljivo, da je ta v zadnjih desetletjih v središču edukacijskih in interdisciplinarnih raziskav (na primer s področja psihologije, sociologije, zagotavljanja zdravja) kot tudi prepoznan cilj izobraževalnih politik in praks. Kljub dobro prepoznanemu pomenu občutka pripadnosti šoli za učno uspešnost in dobrobit učencev in učenk pa je znanje o tem, kateri dejavniki so pozitivno in negativno povezani z občutkom pripadnosti šoli, še vedno relativno omejeno (D'hondt idr., 2015, str. 686; Hernández idr., 2017, str. 2; Huyge idr., 2015, str. 3; Loukas idr., 2016). Čeprav je Bronfenbrennerjev model bioekološkega človekovega razvoja v preučevanju občutka pripadnosti šoli relativno dobro prepoznan v smislu razumevanja (interakcij) različnih sistemov, ki prispevajo k razvoju občutka pripadnosti šoli, Allen in drugi (2021) izpostavljajo, da do zdaj še ni zadostno empirično podprt. Kot ugotavljajo Korpershoek in drugi (2019), so tudi podatki o tem, katere (uspešne) intervencije so na voljo za spodbujanje občutka pripadnosti šoli, pomanjkljivi. Poznavanje in razumevanje napovednikov občutka pripadnosti šoli je tako pomembno ne le za izgradnjo teorij (Ma, 2003, str. 342), temveč tudi za oblikovanje na dokazih podprtih politik in praks na tem področju. Pomanjkanje navedenih raziskav v širšem mednarodnem prostoru zato predstavlja relevantno problematiko ter odprt izziv edukacijskih znanosti. Pri tem avtorji izpostavljajo pomen preučevanja v posameznih nacionalnih kontekstih, saj je vloga nacionalnih politik in kultur pomembna pri razumevanju občutka pripadnosti šoli.

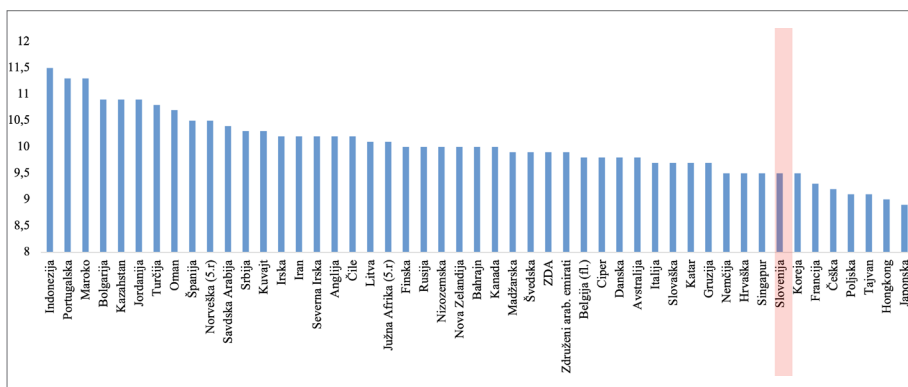
Če pozornost usmerimo v slovenski prostor, ugotovimo, da so raziskave, ki preučujejo občutek pripadnosti šoli slovenskih učencev in učenk, izjemno redke. Delno vprašanje izpostavljajo nekatera diplomska in magistrska dela. Babuder (2021) se osredinja na vlogo šolskega prostora pri oblikovanju občutka pripadnosti dijakov in dijakinj, Bobnar (2019) občutek pripadnosti šoli preučuje v okviru odnosa do šole pri učencih in učenkah s posebnimi potrebami, Matičič (2014) pa v okviru vloge učitelja pri vzpostavljanju razredne skupnosti. Berdajs in Marovič (2018) občutek pripadnosti šoli obravnavata v okviru socialnopedagoškega delovanja učiteljev v poklicni šoli, občutek pripadnosti šoli romskih učencev in učenk v mednarodno primerjalni perspektivi pa posredno v študiji izpostavljajo tudi Macura-Milovanović in drugi (2013). Povezanost s šolo kot enega izmed

petih pomembnih virov za pozitiven razvoj mladih v študiji izpostavlja Kozina (2019). Nekaj raziskovalne pozornosti je v slovenskem prostoru namenjene tudi občutku pripadnosti šoli pri učiteljih (na primer Moretti, 2021; Plešnik in Bukovec, 2020), kar pa posredno lahko povezujemo tudi s šolsko klimo kot prepoznanim dejavnikom občutka pripadnosti šoli pri učencih in učenkah.

Pomanjkanje raziskav v Sloveniji, ki bi celovito preučevale v mednarodnem znanstvenem prostoru znanstveno zelo relevantno tematiko občutka pripadnosti šoli, ter posledično pomanjkljivo razumevanje občutka pripadnosti šoli slovenskih učencev in učenk predstavljata raziskovalni problem, ki ga s poglobljeno analizo podatkov mednarodnih raziskav znanja izpostavljamo v monografiji.

1.3.2 Občutek pripadnosti šoli slovenskih učencev in učenk

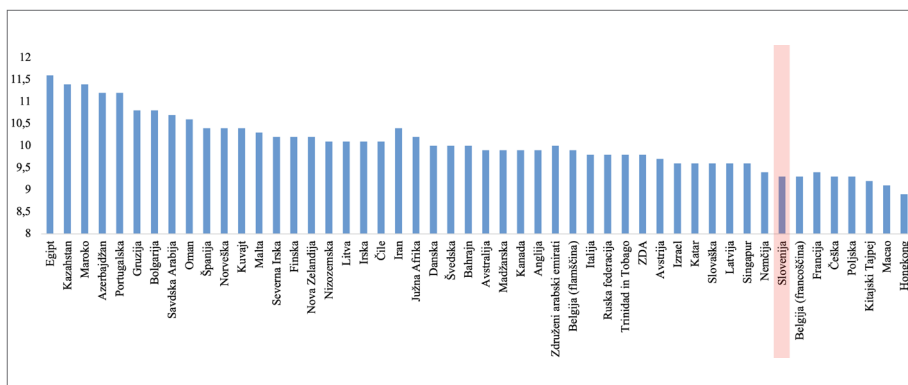
Podatki o občutku pripadnosti šoli učencev in učenk v slovenskem šolskem prostoru niso spodbudni. Rezultati različnih mednarodnih primerjalnih raziskav znanja namreč kažejo, da slovenski učenci in učenke (PIRLS 2016; TIMSS 2015) ter dijaki in dijakinje (PISA 2015; PISA 2018) izražajo manjši občutek pripadnosti šoli v primerjavi z mednarodnim povprečjem. Tako je leta 2015 55 odstotkov učencev in učenk četrtega razreda, ki so sodelovali v raziskavi TIMSS, poročalo o visokem občutku pripadnosti šoli, medtem ko je na mednarodni ravni o podobnem občutku pripadnosti šoli poročalo 66 odstotkov četrtošolcev (slika 1). Podobne rezultate je pokazala tudi raziskava PIRLS 2016, v kateri je bila vrednost indeksa občutka pripadnosti šoli za Slovenijo podpovprečna (9,3 proti 10,0) in primerjalno z drugimi sodelujočimi državami med najnižjimi. O nižjem indeksu pripadnosti šoli so v raziskavi PIRLS 2016 poročali le še četrtošolci iz Belgije, Francije, Češke, Poljske, Kitajskega Tajpeja, Macaa in Hongkonga (slika 2). Leta 2015 je v okviru raziskave TIMSS v osmem razredu o visokem občutku pripadnosti šoli poročalo zgolj 12 odstotkov učencev in učenk, na mednarodni ravni pa 44 odstotkov učencev in učenk. O nizkem občutku pripadnosti šoli je poročalo 22 odstotkov učencev in učenk iz Slovenije in v povprečju sodelujočih držav devet odstotkov (slika 3). Poleg učencev in učenk osnovnih šol so tudi v okviru raziskave PISA 2018 izmed 34 primerjanih držav o manjšem občutku pripadnosti šoli poročali zgolj 15-letniki iz devetih držav, in sicer iz Kanade, Avstralije, z Nove Zelandije, iz Latvije, Singapurja, Češke, Poljske, Slovaške in Rusije (slika 4). Tudi leta 2015 so dijaki in dijakinje prvega letni-



Slika 1: Občutek pripadnosti šoli v raziskavi TIMSS 2015, 4. razred

Opombe: Mednarodno povprečje na lestvici znaša 10, standardni odklon na lestvici znaša 2 točki.

Vir prir. po Martin idr., 2016, str. 229.



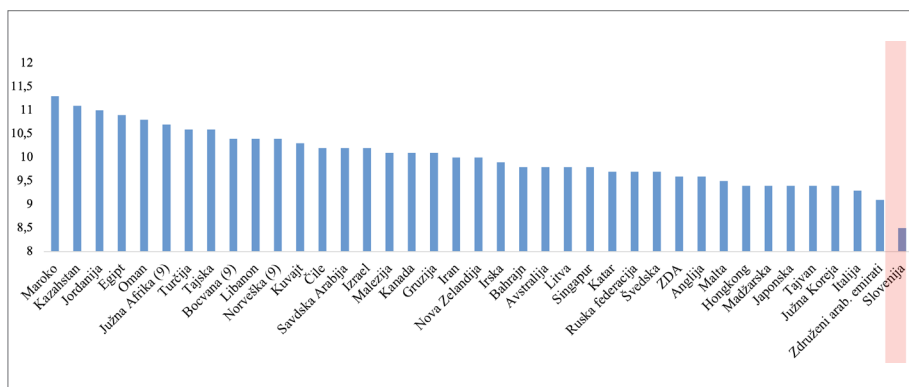
Slika 2: Občutek pripadnosti šoli v raziskavi PIRLS, 4. razred

Opombe: Mednarodno povprečje na lestvici znaša 10, standardni odklon na lestvici znaša 2 točki.

Vir prir. po Mullis idr., 2017, str. 212.

ka srednješolskih programov poročali o podpovprečnem občutku pripadnosti šoli. V letu 2015 je bila vrednost indeksa občutka pripadnosti šoli $-0,10$, v letu 2018 pa, podobno, $-0,11$. V primerjavi z letom 2012 je mogoče zaslediti padec v vrednosti indeksa občutka pripadnosti šoli, in sicer je bila leta 2012 vrednost indeksa za Slovenijo podobna povprečju držav OECD ($-0,01$) (slika 5).³ Iz pregleda podatkov mednarodnih raziskav zna-

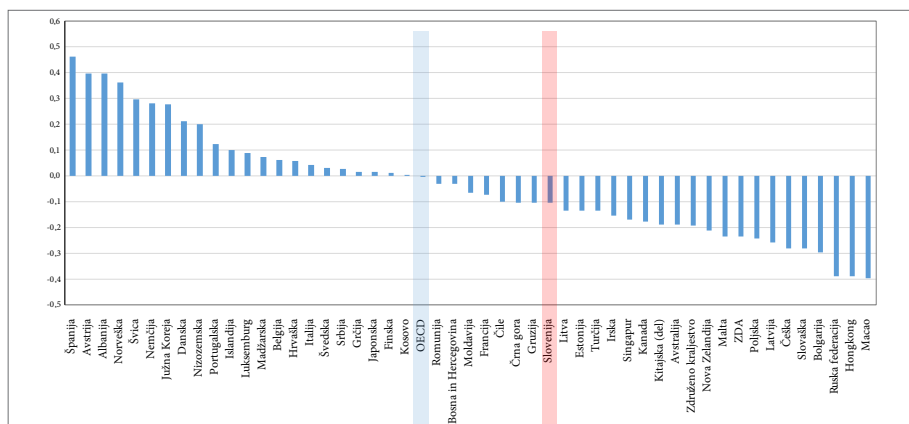
3 Raziskavi TIMSS in PIRLS na tem mestu ne omogočata vpogleda v razlike v vrednostih indeksa občutka pripadnosti šoli med leti, saj je bil mednarodno primerljiv



Slika 3: Občutek pripadnosti šoli v raziskavi TIMSS 2015, 8. razred

Opombe: Mednarodno povprečje na lestvici znaša 10, standardni odklon na lestvici znaša 2 točki.

Vir prir. po Martin idr., 2016, str. 231.

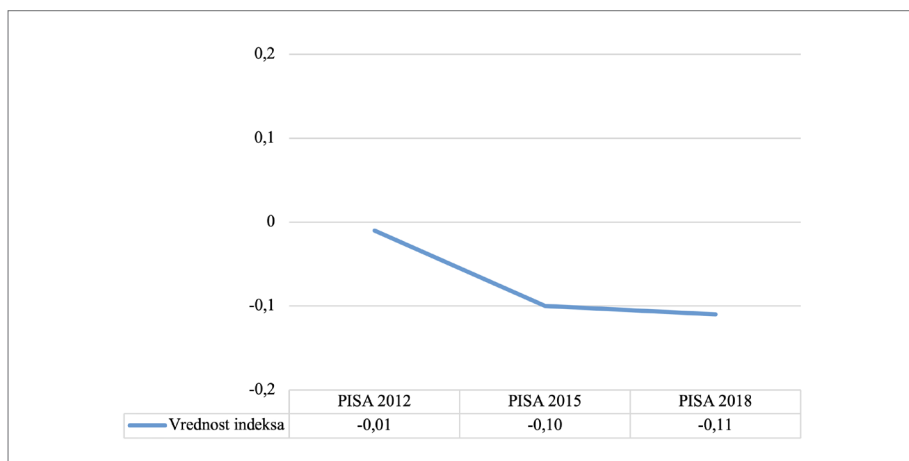


Slika 4: Občutek pripadnosti šoli v raziskavi PISA 2018, 1. letnik srednješolskih programov

Vir prir. po OECD, 2019, str. 133.

nja (PISA, TIMSS, PIRLS) je torej razvidno, da različne starostne skupine učencev in učenk (4. razred, 8. razred, 15-letniki) v več zajemih podatkov (2012, 2015 in 2016) poročajo o manjšem občutku pripadnosti šoli, kot je mednarodno povprečje. Glede na opisane pozitivne učinke občutka pripadnosti šoli na različne vidike učenčeve učne uspešnosti in vednja na eni strani ter podpovprečne rezultate za Slovenijo v mednarodnih

indeks občutka pripadnosti šoli v Sloveniji v okviru raziskave TIMSS izmerjen zgolj leta 2015, v okviru raziskave PIRLS pa zgolj leta 2016.



Slika 5: Vrednost indeksa občutka pripadnosti v raziskavi PISA med letoma 2012 in 2018

primerjavah znanja na drugi menimo, da je to področje, ki ga je v slovenskem šolskem prostoru pomembno dodatno preučiti.

1.4 Občutek pripadnosti šoli v izobraževalnih politikah in praksah šol v Sloveniji

Relevantnost občutka pripadnosti šoli ne izkazujejo le znanstvene raziskave in razprave, temveč tudi evropski in nacionalni (javno)politični dokumenti (zakonodaja, strategije, resolucije) ter razvojni dokumenti slovenskih šol, katerih pregled predstavljamo v nadaljevanju z namenom razumevanja pomena, ki ga ti pripisujejo občutku pripadnosti šoli.

Evropska unija

V ključnih dokumentih Evropske unije (EU) na področju izobraževanja in usposabljanja občutek pripadnosti šoli ni eksplicitno izpostavljen. Najneposredneje ga izpostavljajo sklepi Sveta EU (2015) na področju zgodnjega opuščanja šolanja, kjer je navedeno: »V naših vse bolj raznolikih družbah morajo deležniki v izobraževanju in drugi deležniki nujno poiskati vključujoče in usklajene odgovore, ki bodo usmerjeni v širjenje skupnih vrednot, kot so strpnost, medsebojno spoštovanje, enake možnosti in nediskriminacija, pa tudi v spodbujanje družbene integracije, medkulturnega razumevanja in občutka *pripadnosti*.« Nadalje sklepi Sveta EU odločilen pomen za nadaljnje šolanje in razvoj otrok pripisujejo razvoju občutka

pripadnosti ter oblikovanju varnih in zanesljivih odnosov od zgodnjega otroštva, torej tudi v okviru predšolske vzgoje. Države članice EU pa pozivajo, da v okviru spoštovanja načela subsidiarnosti in nacionalnih okoliščin spodbujajo in podpirajo sodelovalne pristope za preprečevanje opuščanja šolanja na lokalni ravni z zagotavljanjem »široke ponudbe dostopnih občolskih in /zunaj/šolskih dejavnosti /.../, ki lahko dopolnjujejo učne izkušnje ter izboljšajo vključenost, motivacijo in občutek *pripadnosti* učečih«.

Poročilo Evropske komisije (2015, str. 13) med ključnimi pogoji celostnega pristopa k izobraževanju za preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja v okviru podpore učencem in učenkam prepoznava, da vključenost v življenje in dejavnosti v šoli poveča motivacijo ter *občutek pripadnosti*.

V aktualni iniciativi Evropske komisije (2022a) Poti do šolskega uspeha (angl. Pathways to school success) je občutek pripadnosti opredeljen kot pomemben element dobrobiti učencev in učenk. Dobrobit je namreč opredeljena tako: Dinamično stanje, v katerem lahko učenci in učenke razvijajo svoje potenciale, se kreativno in produktivno učijo in igrajo, gradijo in uživajo pozitivne odnose z drugimi ter *pripadajo* in prispevajo k svoji šolski skupnosti. Učencem in učenkam je zagotovljeno učno okolje, v katerem se počutijo varne, cenjene in spoštovane, so aktivno in smiselno vključeni v akademske in družbene dejavnosti, imajo pozitivno samopodobo, samoučinkovitost in občutek avtonomije, pozitivne in podpirajoče odnose z učitelji in vrstniki, *občutek pripadnosti svojemu razredu in šoli* ter se počutijo srečne in zadovoljne s svojim življenjem v šoli (Evropska komisija, 2023).

Downes in drugi (2017) pa ob priznavanju pomena dobrobiti učencev in učenk za njihov učni uspeh ugotavljajo, da šole v EU v večini nimajo dovolj sredstev ter ne zagotavljajo dovolj dejavnosti za spodbujanje dobrobiti učencev in učenk, vključno z razvojem *občutka pripadnosti šoli*.

Čeprav v ključnih dokumentih EU na področju izobraževanja pripadnost šoli ni eksplicitno omenjena kot cilj, je iz poročil o napredku držav članic o doseganju evropskih ciljev (na primer Education and Training Monitor, 2020) razvidno, da EU spremljanju občutka pripadnosti šoli namenja pozornost. V okviru spremljanja dobrobiti učencev in učenk ter šolske klime v državah članicah namreč izpostavlja tudi občutek pripadnosti šoli. Posebnih priporočil Sloveniji na tem področju v zadnjih letih Evropska komisija sicer ni podala.

Slovenija

Iz pregleda temeljne nacionalne zakonodaje (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o vrtcih, Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju) je razvidno, da občutek pripadnosti šoli ni eksplicitno opredeljen med cilji in načeli oziroma drugimi določbami na področju vzgoje in izobraževanja. Zelo implicitno bi občutek pripadnosti šoli lahko povezali s ciljem »razvijanja zavesti o državni pripadnosti in identiteti« v smislu različnih identitet, ki jih v svojem razvoju gradijo učenci in učenke.

Tudi v izvedbenih dokumentih je občutek pripadnosti šoli le implicitno omenjen. V Programskih smernicah za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih (2005) je med usmeritvami, ki naj bi šolam omogočale pripravo konkretnih načrtov za delo, v sklopu »Razvijanje kulture in klime, povečevanje socialno integracijske vloge šole in povečevanje stopnje vključenosti otrok, priprava učencev in učenk za kakovostno življenje v skupnosti« kot ena izmed temeljnih potreb vsakega člana oddelčne in šolske skupnosti, ki naj bi jo šole zagotavljale, poleg varnosti, sprejetosti, uveljavljanja, spoštovanja in prijateljstva navedena tudi *pripadnost*. V Priporočilih o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole (2008) pa je izpostavljena potreba učencev in učenk po sprejetosti, *pripadnosti* in vključenosti učencev in učenk v skupnost ne glede na njihove posebnosti. Poudarjeno je: »Učenec, ki je vključen in sodeluje, čuti *pripadnost* in sprejetost.«

Iz pregleda nacionalnih javnopolitičnih dokumentov je razvidno, da pomen občutka pripadnosti šoli ni neprepoznan, da pa mu ni namenjene večje pozornosti v obliki ciljev in načel vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

Šole v Sloveniji

Upoštevajoč, da slovenski učenci in učenke ter dijaki in dijakinje v različnih raziskavah (na primer PISA, TIMSS, PIRLS) izražajo nižji občutek pripadnosti šoli, kot je mednarodno povprečje, ter ob ugotovitvi, da občutek pripadnosti šoli ni eksplicitno opredeljen kot cilj in načelo vzgoje in izobraževanja v slovenskem in evropskem javnopolitičnem okviru, se poraja vprašanje, koliko pozornosti slovenske šole dejansko namenja-jo razvoju občutka pripadnosti šoli. Šole občutek pripadnosti šoli opredeljujejo v okviru različnih formalnih dokumentov, kot so letni delovni

načrt, vzgojni načrt ter pravila šolskega reda, pozornost občutku pripadnosti šoli pa je razvidna tudi iz vizij šol ter nagovorov ravnateljev, objavljenih na spletnih straneh šol. Ugotovitve pregleda dokumentov in dejavnosti nekaterih naključno izbranih šol v Sloveniji lahko povzamemo, kot sledi v nadaljevanju.

a) Cilj vzgoje in izobraževanja

Osnovna šola 1⁴ na primer kot dolgoročni razvojni cilj šole navaja »Krepiti pripadnost šoli, kraju, okolju in narodu«, k njegovemu uresničevanju pa šola prispeva s kratkoročnimi cilji, ki se nanašajo na »Razvijanje in spoštovanje identitete šole, vzpodbujati pripadnost kolektivu, skrbi za lokalno družbeno in naravno okolje in ohranjanje identitete države, zagotavljanje uspešnega in konstruktivnega povezovanja šole s krajem, občino, regijo in mednarodnim okoljem.«

b) Vrednota

V zvezi z vrednoto vseh akterjev, ne le učencev in učenk, temveč tudi zaposlenih, srednja šola 1 navaja, da »Z dobrimi medsebojnimi odnosi razvijamo pripadnost šoli tako pri zaposlenih kot tudi pri vseh udeležencih izobraževanja«, podobno tudi srednja šola 2 »Razvijamo pripadnost šoli tako med dijaki kot učitelji«. Srednja šola 3 pa v svoji predstavitvi poudarja ».../čutimo pripadnost šoli, smo spoštljivi in odgovorni ter krepimo dobre medosebne odnose«.

V zvezi z vrednoto, h kateri morajo prispevati vsi akterji, osnovna šola 2 v vzgojnem načrtu na primer navaja odgovornost zaposlenih, da skrbijo za ugled šole in slovenskega šolstva ter pri učencih in učenkah krepijo občutek pripadnosti šoli, odgovornost učencev in učenk, da s svojim delovanjem prispevajo k ugledu šole, ter odgovornost staršev, da podpirajo učencevo pripadnost šoli.

c) Odgovornost

Osnovna šola 3 na primer v pravilih šolskega reda kot odgovornost učencev in učenk navaja, da: »izraža pripadnost razredu in šoli«, pri tem pa se pripadnost izkazuje »pri pouku, na tekmovanjih, prireditvah, izletih« ter »z odgovornim vedenjem do vseh učencev in zaposlenih«. V nagovoru ravnateljice osnovne šole 4 pa je med drugim navedeno: »Vsi od prvega do zadnjega

4 Pregled temelji na naključnem izboru šol. Namen pregleda je izpostaviti prakse nekaterih šol na področju vključevanja občutka pripadnosti šole v temeljne dokumente in dejavnosti šol. Z vidika zagotavljanja anonimnosti so šole v znanstveni monografiji označene s šiframi.

moramo imeti občutek, da pripadamo skupnosti, ki se imenuje Osnovna šola /.../«.

Z namenom krepitve občutka pripadnosti šole organizirajo tudi dogodke in druge aktivnosti. V osnovni šoli 5 na primer poudarjajo, da je glavni cilj noveletnega druženja, ki ga tradicionalno organizirajo, graditi *pripadnost šoli* ter pozitivne odnose med učenci in učenkami, starši in učitelji. V srednji šoli 4 pa s projektom Šolski puloverji spodbujajo izražanje pripadnosti šoli in s tem povečujejo tudi njeno prepoznavnost. Na pomen, ki ga ta šola pripisuje občutku pripadnosti, kaže tudi okrogla miza z naslovom »Kako povečati pripadnost dijakov naši šoli?«, ki so jo organizirali v letu 2018.

Navedeni pregled nekaterih naključno izbranih šol nakazuje, da nekatere šole v Sloveniji krepitvi občutka pripadnosti šoli namenjajo posebno pozornost tako v (razvojnih) dokumentih kot tudi aktivnostih šol. Za celovito oceno stanja pa je treba in smiselno opraviti poglobljen sistematični pregled na večjem in reprezentativnem vzorcu šol, kar izpostavljam tudi v sklepih monografije.

1.5 Namen raziskave

Temeljni cilj raziskave je poglobljeno razumevanje občutka pripadnosti šoli pri slovenskih učencih in učenkah ter dijakih in dijakinjah, in sicer na podlagi analize podatkov mednarodnih raziskav znanja TIMSS, PIRLS, PISA in ICCS. V skladu s tem je raziskava razdeljena na dva dela: a) v prvem delu raziskave želimo na slovenskih podatkih preveriti hipotezo, ki je že potrjena v različnih tujih raziskavah (Korpershoek idr., 2019), in sicer, da je občutek pripadnosti šoli pomemben napovednik učne uspešnosti in dobrobiti učencev in učenk ter dijakov in dijakinj, pri čemer nas zanimajo razlike v občutku pripadnosti šoli glede na spol, socialno-ekonomsko ozadje in status priseljenca učencev in učenk; in b) v drugem delu raziskave želimo na slovenskih podatkih preveriti, kateri dejavniki značilno napovedujejo občutek pripadnosti šoli v Sloveniji. Pri identifikaciji pomembnih dejavnikov, ki jih bomo v tem koraku vključili v analize, bomo izhajali iz širokega pregleda znanstvene literature na temo različnih dejavnikov občutka pripadnosti šoli, ki smo jih razvrstili v različne ravni (individualno, mikro, makro, mezo, ekso in krono) bioekološkega modela človekovega razvoja (Bronfenbrenner, 1986). Poglobljeno razumevanje dejavnikov kot napovednikov občutka pripadnosti šoli je pomembno z vidika načrtovanja inter-

vencij za krepitev občutka pripadnosti šoli in posledično izboljšanja dobrobiti in učne uspešnosti učencev in učenk (na primer Allen idr., 2022). Navedene cilje raziskave opiramo na teoretsko-konceptualni okvir, v katerem občutek pripadnosti šoli predstavimo in osmislimo kot napovednik učne uspešnosti in dobrobiti učencev in učenk, zanimajo pa nas tudi napovedniki občutka pripadnosti šoli.

1.6 Raziskovalna vprašanja

Kot je pojasnjeno v prejšnjem razdelku, je raziskava razdeljena na dva dela, v prvem smo občutek pripadnosti šoli preučevali kot napovednik učne uspešnosti in dobrobiti učencev in učenk, v drugem delu pa smo ugotavljali različne napovednike občutka pripadnosti šoli.

V prvem delu raziskave smo skušali na podlagi podatkov mednarodnih raziskav znanja na podlagi podatkov za Slovenijo odgovoriti na naslednji raziskovalni vprašanji:

- 1) *Ali občutek pripadnosti šoli kot kriterij napoveduje učno uspešnost slovenskih učencev in učenk?*
- 2) *Ali občutek pripadnosti šoli kot kriterij napoveduje različne vidike dobrobiti slovenskih učencev in učenk?*

Pri tem so nas poleg razlik v starosti učencev in učenk zanimale razlike v učinkih občutka pripadnosti šoli glede na spol, socialno-ekonomski status ter status priseljenca učencev in učenk.

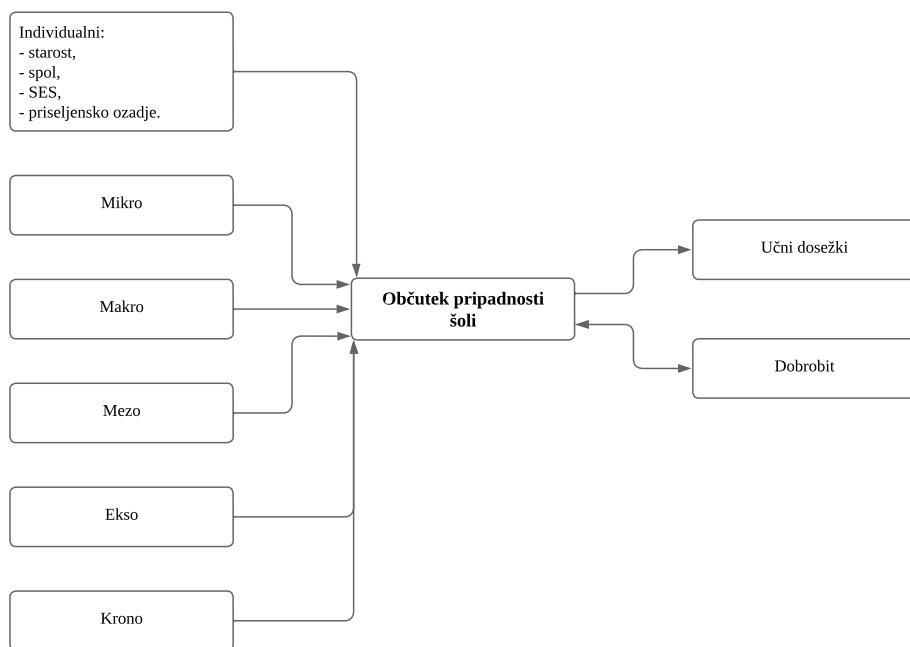
Kot vidike učne uspešnosti smo v raziskavi uporabili dosežek iz bralne pismenosti (iz raziskave PISA 2018) in dosežek iz matematike (iz raziskave TIMSS 2015), kot vidike dobrobiti pa zaznavanje medvrstniškega nasilja in zaznavanje učiteljeve opore pri pouku slovenščine (iz raziskave PISA 2018) ter zaznavanje izpostavljenosti nasilju v šoli in zaznavanje zavzetosti poučevanja učitelja matematike (iz raziskave TIMSS 2015).

V drugem delu smo skušali odgovoriti na naslednje raziskovalno vprašanje:

- 3) *Kateri dejavniki (individualni, družinski, šolski) značilno napovedujejo občutek pripadnosti šoli v Sloveniji?*

1.7 Metodološki okvir

Namen raziskave in odgovore na raziskovalna vprašanja smo v monografiji zasledovali s kombinacijo kvalitativnih in kvantitativnih metod in tehnik.



Slika 6: Analitični model preučevanja

Kvalitativni del raziskave temelji na a) analizi evropskih in nacionalnih (javno)političnih dokumentov (na primer smernic, priporočil, deklaracij), ki opredeljujejo pomen in razvoj občutka pripadnosti šoli pri učencih in učenkah; b) pregledu in ovrednotenju znanstvenih člankov s področja izidov in napovednikov občutka pripadnosti šoli. Pri identifikaciji slednjih smo v okviru sistematičnega pregleda literature v podatkovnih zbirkah Web of Science, PsycARTICLES, ERIC, Scopus in SOC INDEX identificirali in analizirali 86 relevantnih znanstvenih člankov, ki so v širšem mednarodnem prostoru izšli med letoma 1990 in 2023. Kvantitativni del raziskave predstavlja poglobljene statistične analize rezultatov mednarodnih raziskav znanja PISA, TIMSS, PIRLS in ICCS, katerih metodologijo obdelave podatkov podrobno predstavljamo v empiričnem delu monografije.

1.8 Struktura monografije

Monografija je sestavljena iz štirih delov. V uvodnem smo opredelili in predstavili relevantnost tematike, (javno)politični okvir, raziskovalni problem, namen raziskave, raziskovalna vprašanja in metodološki okvir. V

drugem delu predstavljamo teoretično-konceptualni okvir raziskave, ki vključuje občutek pripadnosti šoli kot napovednik dobrobiti in učnih dosežkov (različnih skupin) učencev in učenk, napovednike občutka pripadnosti šoli, sistematizirane po Bronfenbrennerjevem bioekološkem modelu človekovega razvoja, ter pregled intervencij za krepitev občutka pripadnosti šoli. V tretjem, empiričnem, delu najprej predstavimo metodo (vzorec in obdelavo podatkov), v nadaljevanju pa podrobne rezultate izvedenih analiz, povzetek ključnih ugotovitev in razpravo. V četrtem, sklepnem, delu poleg zaključkov monografije predstavimo tudi omejitve raziskave, smernice za nadaljnje raziskovanje ter smernice in izhodišča za politiko in prakso.

2

Teoretsko-konceptualni okvir

2.1 Teoretsko-konceptualna izhodišča

Preučevanje občutka pripadnosti šoli se umešča v teoretsko-konceptualne okvire, predstavljene v nadaljevanju.

Maslow (1943) je pomen pripadnosti poudaril v hierarhiji potreb v teoriji človeške motivacije. Potrebo po pripadanju in ljubezni v obliki izražanja naklonjenosti, sprejemanja in izražanja ljubezni ter zaupanja v druge je opredelil kot tretjo izmed osmih osnovnih potreb, ki hierarhično vodijo vedenje posameznikov, takoj za fiziološkimi potrebami in potrebo po varnosti ter pred potrebo po ugledu in spoštovanju, kognitivnih potrebah, estetskih potrebah, samoaktualizaciji in transcendenci. Pri tem je izpostavil pomen povezanosti z družino, s prijatelji, skupnostjo in z družbenimi skupinami ter pristne odnose z njimi.

Izhajajoč iz Maslowove teorije motivacije, sta Deci in Ryan (1985) razvila teorijo samodoločenosti, v kateri razlikujeta med notranjo in zunanjo motivacijo ter amotivacijo (za podrobnosti glejte Ryan in Deci, 2000). Po njunem prepričanju notranja motivacija izhaja iz treh prirojenih psiholoških potreb: kompetentnosti, avtonomnosti in povezanosti. Menita, da je za doseganje posameznikovega optimalnega psihološkega razvoja, zdravja in dobrega počutja pomembno, da se ta v svojem okolju počuti povezanega,¹ samostojnega in kompetentnega. Za zadovoljevanje teh treh potreb sta

1 Potreba po povezanosti se nanaša na občutek varne povezanosti z drugimi v okolju in doživljanje sebe kot vrednega ljubezni in spoštovanja ter je sorodna potrebi po izkušnji pripadnosti in občutku skupnosti.

po njunem mnenju pomembna posameznik in okolje ter njuna dinamična interakcija. Kakovost odnosov učencev in učenk z vrstniki in odraslimi doma in v šoli ter še posebej dožemanje njihove podpore je pomembno povezano s stopnjo notranje motivacije in notranje regulacije, samospoštovanja in integracije identitete. Kadar tri osnovne potrebe v izobraževalnem okolju niso zadovoljene, prihaja do manj motivacije, motenj v razvoju, odsutnosti in slabih dosežkov.

Glasserjeva (1985) teorija predstavlja teorijo motivacije, ki nasprotuje zunanjim motivatorjem, in zagovarja, da motivacija izhaja iz osnovnih človekovih potreb, tudi pripadnosti. Glasser (1985) tako meni, da bodo učenci in učenke težko dosegli učni uspeh, če ne bo zadovoljena osnovna potreba po pripadnosti.

Dewey (1997) in Vigotski (1962) poudarjata pomen skupnosti in na izobraževanje gledata kot na družbeni, in ne individualistični proces. Priznavata potrebe otrok po medsebojnem sodelovanju ter poudarjata pomen sodelovanja pri izkustvenem učenju. Pri tem Dewey spodbuja idejo, da morajo učenci in učenke delovati kot socialna skupina, ter meni, da se kakovost izobraževanja kaže v stopnji, v kateri posamezniki tvorijo skupino (1958). Pri tem izpostavlja odgovornost šol in učiteljev za spodbujanje čuta za skupnost pri učencih in učenkah z vključevanjem v skupne dejavnosti, h katerim prispevajo vsi. Biti član skupnosti vključuje občutek pripadnosti skupini. V tem okviru razvije koncept podpornega šolskega okolja (Osterman, 2000; Slaten idr., 2016).

Bronfenbrennerjev (1986) bioekološki model človekovega razvoja predstavlja okvir za razumevanje bioloških in dispozicijskih vidikov razvijajočega se mladostnika ter kompleksnih kontekstualnih značilnosti njegovega okolja. Predpostavlja, da je mladostnik del širšega sistema, ki v interakciji z mladostnikovimi značilnostmi vpliva na njegov razvoj in psihosocialno prilagajanje. Skladno s tem pripadnost šoli ni le pojav, ki obstaja znotraj posameznika, ampak nanj vplivajo tudi družina, vrstniki in učitelji (tako imenovani mikrosistem), socialna in organizacijska kultura šole (tako imenovani mezosistem), povezave med številnimi mikro- in mezosistemi (tako imenovani eksosistem), politike, norme in kulturne vrednote (tako imenovani makrosistem) in časovni vidiki (tako imenovani kronosistem).

Iz kratkega pregleda je razvidno, da je občutek pripadnosti šoli prepoznani kot pomemben konstrukt v različnih teorijah, ki so skušale pojasniti človekovo delovanje in motivacijo.

2.2 Občutek pripadnosti šoli kot napovednik dobrobiti in učne uspešnosti učencev in učenk

Občutek pripadnosti šoli je statistično značilen dejavnik učne uspešnosti in dobrobiti. Številne ugotovitve kažejo, da učenci in učenke z večjim občutkom pripadnosti šoli poročajo o višjih ravneh učne uspešnosti in dobrobiti. V nadaljevanju navajamo izsledke metaanaliz in sistematičnih pregledov literature ter drugih raziskav, ki orišejo povezavo med omenjenimi konstrukti.

Osterman (2000) poroča, da je občutek pripadnosti šoli pomemben za učne dosežke in kakovost učenja. Anderman (2002) ugotavlja, da je občutek pripadnosti šoli pomemben pozitiven napovednik šolskih ocen. Omenjene rezultate so v metaanalizi potrdili Korpershoek in drugi (2019), ki so ugotovili, da je občutek pripadnosti šoli pomembno pozitivno povezan s šolskimi ocenami in z dosežki pri standardiziranih preizkusih znanja. Učenci in učenke z večjim občutkom pripadnosti šoli torej pridobivajo boljše ocene in dosegajo višje rezultate pri standardiziranih preizkusih. Prav tako pa je občutek pripadnosti šoli značilen napovednik bralnih (Hughes idr., 2015) in matematičnih (Hughes idr., 2015; Phan, 2013) dosežkov ter učenja naravoslovja (Smith idr., 2020) in napredne matematike (Smith idr., 2021), kar pomeni, da učenci in učenke z večjim občutkom pripadnosti šoli dosegajo boljše bralne in matematične dosežke ter poročajo, da se radi učijo naravoslovja in napredne matematike. Ne nazadnje tudi rezultati mednarodnih raziskav znanja, rezultatom katerih posebno pozornost posvečamo v znanstveni monografiji, nakazujejo pozitivno povezanost občutka pripadnosti šoli z učnimi dosežki. Rezultati raziskave TIMSS 2015 (Martin idr., 2016), v kateri so sodelovali učenci in učenke četrtega in osmega razreda, na mednarodni ravni kažejo, da je bil pri učencih in učenkah z večjim občutkom pripadnosti šoli boljši povprečen naravoslovni dosežek. Podoben trend nakazujejo rezultati raziskave PISA 2018 (OECD, 2019), v kateri je večina učencev in učenk z večjim občutkom pripadnosti šoli dosegla boljši povprečni bralni dosežek tudi po tem, ko je bil upoštevan socialno-ekonomski status dijakov in dijakinj ter socialno-ekonomski status šol.

Poleg učnih dosežkov raziskave poročajo tudi o povezanosti občutka pripadnosti šoli z drugimi, z njimi povezanimi konstrukti/izidi izobraževanja. Allen in drugi (2018) na podlagi pregleda študij ugotavljajo, da je občutek pripadnosti šoli pozitivno povezan z učno prilagojenostjo (angl. *academic adjustment*), vključujoč ocene in kompetence (Pittman in Rich-

mond, 2007), učno motivacijo (Anderman, 2003; Gillen-O'Neel in Fuligni, 2013; Goodenow, 1993), bolj pozitivnim odnosom do učenja ter učno samo-účinkovitostjo (Battistich idr., 1995; Roeser idr., 1996). Prav tako raziskave (Connell idr., 1995; Croninger in Lee, 2001; Demanet in Van Houtte, 2012; Hallinan, 2008) kažejo, da je občutek pripadnosti šoli pozitivno povezan z manj izostanki od pouka, manj zgodnjega opuščanja šolanja ter neprimerne vedenja v šoli, kot tudi z višjo udeležbo v zunajšolskih dejavnostih (Fullarton, 2002; Thompson idr., 2006; Whitlock, 2006). Občutek pripadnosti šoli je pomemben dejavnik za razvoj učencev in učenk (Catalano idr., 2004), izkazal se je tudi kot pozitivni napovednik dobrobiti (Jose idr., 2012; Moffa idr., 2016). Allen in drugi (2018) navajajo, da je občutek pripadnosti šoli pozitivno povezan z višjo stopnjo sreče, psihološkega delovanja, prilagojenosti, samopodobe (angl. self-esteem) in samoidentitete (na primer Jose idr., 2012; Law idr., 2013; Nutbrown in Clough, 2009; O'Rourke in Cooper, 2010, vsi v Allen idr., 2018). Učenci in učenke z večjim občutkom pripadnosti šoli poročajo o več telesne dejavnosti (Carter idr., 2007), boljšem telesnem zdravju (Ma, 2003) ter bolj zdravih prehranjevalnih navadah (Carter idr., 2007).

Prav tako pa se je občutek pripadnosti šoli pokazal kot značilen varovalni dejavnik pred tveganim vedenjem (Resnick, 1997), depresijo (Anderman, 2002; Lester idr., 2013) in tesnobo (Lester idr., 2013). Raskauskas in drugi (2010) poročajo, da je občutek pripadnosti šoli negativen napovednik izvajanja medvrstniškega nasilja, kar pomeni, da učenci in učenke z manjšim občutkom pripadnosti šoli pogosteje izvajajo medvrstniško nasilje. Prav tako je prepoznan kot negativno povezan s čustvenimi stiskami ter tveganim vedenjem, kot je uporaba prepovedanih substanc in tobačka (na primer Bond idr., 2007; Goodenow, 1993; Lonczak idr., 2002; Samdal idr., 1998; Wilson in Elliott, 2003), z zgodnjo spolnostjo in s samomorilnimi težnjami (Resnick, 1997).

2.3 Občutek pripadnosti šoli glede na starost, spol, socialno-ekonomski status in status priseljenca učencev in učenk

Rezultati raziskav (Anderman, 2002; Whitlock, 2006) kažejo, da se občutek pripadnosti šoli zmanjšuje s *starostjo* učenca in učenke. Mlajši učenci in učenke torej poročajo o večjem občutku pripadnosti šoli v primerjavi s starejšimi. Padec je značilen predvsem na prehodu v srednjo šolo (Gillen-O'Neel in Fuligni, 2013; Newman idr., 2007). Omenjeno znižanje občutka pripadnosti šoli naj bi bilo prisotno predvsem pri dekletih (Gillen-O'Ne-

el in Fuligni, 2013) ter učencih in učenkah s priseljskim ozadjem (Weber idr., 2018).

Preučevanje razlik med *spoloma* v občutku pripadnosti šoli ne daje enoznačnih odgovorov. Rezultati raziskave PISA 2018 (OECD, 2019) kažejo, da so fantje v 30 državah poročali o večjem občutku pripadnosti šoli v primerjavi z dekleti, medtem ko so dekleta v 23 državah poročala o večjem občutku pripadnosti šoli v primerjavi s fanti. Tudi nekatere individualne študije kažejo na tem področju različne rezultate (Anderman, 2002; Goodenow in Grady, 1993).

Status priseljence je lahko dejavnik tveganja za manjši občutek pripadnosti šoli učenca in učenke. Rezultati raziskav PISA 2015 in PISA 2018 (OECD, 2017, 2019) kažejo, da so dijaki in dijakinje s statusom priseljence v povprečju poročali o manjšem občutku pripadnosti šoli v primerjavi z vrstniki brez statusa priseljence. V zadnjem ciklu raziskave PISA 2018 (OECD, 2019) je bila značilna razlika v občutku pripadnosti šoli med dijaki in dijakinjami s statusom priseljence in brez statusa priseljence zaznana v tretjini izobraževalnih sistemov. Povezavo med priseljskim ozadjem in manjšim občutkom pripadnosti sta potrdili tudi sekundarni analizi podatkov ICCS (Mednarodna raziskava državljankega izobraževanja in vzgoje) (Ham idr., 2017) in PISA (Chiu idr., 2016). Rezultati raziskave PISA 2018 (OECD, 2019) med drugim kažejo, da je občutek pripadnosti šoli v šolah z nižjim deležem učencev in učenk s priseljskim statusom večji kot v šolah z višjim deležem učencev in učenk s statusom priseljence, vendar je treba omeniti, da je ta razlika prisotna v 14 izobraževalnih sistemih. Status priseljence je torej lahko dejavnik tveganja za manjši občutek pripadnosti šoli, vendar prihaja pri tem do razlik med državami in izobraževalnimi sistemi. O podobnih rezultatih na španskem vzorcu podatkov iz raziskave PISA 2018 poročajo tudi Rodríguez in drugi (2020), ki ugotavljajo, da dijaki in dijakinje brez statusa priseljence poročajo o večjem občutku pripadnosti šoli v primerjavi z dijaki in dijakinjami s statusom priseljence.

Obenem pa raziskave izpostavljajo tudi razlike v občutku pripadnosti med dijaki in dijakinjami, ki so priseljenci prve generacije (dijaki in dijakinje, rojeni v tuji državi) in priseljenci druge generacije (starši, rojeni v tuji državi, dijaki in dijakinje, rojeni v državi bivanja), saj priseljenci druge generacije poročajo o večjem občutku pripadnosti šoli kot priseljenci prve generacije. O razlikah med dijaki in dijakinjami s statusom priseljence prve generacije in priseljence druge generacije je možno sklepati na podlagi analize podatkov PISA petih držav (Avstrije, Belgije, Francije, Nemčije

in Nizozemske), kjer so dijaki in dijakinje s statusom priseljenca druge generacije poročali o podobnem občutku pripadnosti šoli kot dijaki brez statusa priseljenca (na primer Borgonovi in Ferrara, 2020; Martinez, 2019). Za poglobljeno razumevanje statusa priseljenca kot dejavnika občutka pripadnosti šoli je treba upoštevati tudi delež učencev in učenk s statusom priseljenca v razredu, saj rezultati določenih raziskav (na primer Oudega, 2023) kažejo, da imajo lahko učenci in učenke s statusom priseljenca večji občutek pripadnosti šoli, če je v razredu večji delež sošolk in sošolcev iz iste etnične skupine.

Raziskave kažejo tudi, da so s statusom priseljenca povezani nekateri napovedniki občutka pripadnosti šoli. Allen in drugi (2021) tako izpostavljajo, da so nekateri napovedniki značilni samo za učence in učenke brez statusa priseljenca (na primer socialno-ekonomski status), medtem ko v nekaterih napovednikih prihaja do razlik med priseljenci prve in druge generacije (na primer pri motivaciji za uspeh). O razlikah v napovednikih glede na status priseljenca poročata tudi Ordaz in Mosqueda (2021), McDiarmid in drugi (2023) pa poročajo, da status priseljenca (nov priseljenec v državi v primerjavi z ustaljenim priseljencem) ne moderira odnosa med socialnimi dejavniki in občutkom pripadnosti šoli.

Nasprotno rezultati nekaterih raziskav kažejo, da je lahko status priseljenca tudi dejavnik tveganja za manjši občutek pripadnosti šoli. Ni in Han (2022) na podlagi podatkov raziskave PISA ugotavljata, da dijaki in dijakinje s statusom priseljenca v Hongkongu poročajo o večjem občutku pripadnosti šoli v primerjavi s tistimi brez statusa priseljenca. Avtorja (prav tam) to pojasnjujeta z visoko stopnjo priseljencev v Hongkongu in visoko stopnjo vključevanja teh v šolski sistem.

Z vidika *socialno-ekonomskega statusa (SES)* dijaki in dijakinje iz bolj socialno in ekonomsko privilegiranih okolij načeloma poročajo o večjem občutku pripadnosti šoli v primerjavi z dijaki in dijakinjami iz manj socialno in ekonomsko privilegiranih okolij (OECD, 2019). Omenjena razlika se kaže tudi v različnih starostnih skupinah učencev in učenk (Mrug in Windle, 2009; Sampasa-Kanyinga idr., 2019). Povezava med višjim socialno-ekonomskim statusom in večjim občutkom pripadnosti šoli je značilna tudi ob kontroli učinkov nekaterih drugih dejavnikov (na primer podpore učiteljev in zaznavanja medvrstniškega nasilja) (Allen idr., 2022). Nekatero raziskavo so preverjale socialno-ekonomski status tudi kot moderatorsko spremenljivko v odnosu do občutka pripadnosti šoli, vendar se socialno-

-ekonomski status v tem primeru ni potrdil kot značilen moderator (Allen idr., 2022; Mooney idr., 2023).

2.4 Napovedniki občutka pripadnosti šoli

Kot je prikazano v razdelku 2.3, so številne raziskave, vključno z nekaterimi metaštudijami in sistematičnimi pregledi (npr. Korpershoek idr., 2019), preučevale občutek pripadnosti šoli kot neodvisno spremenljivko, ki napoveduje učno uspešnost in dobrobit učencev in učenk. Manj, a še vedno precej, pozornosti je v znanstveni literaturi namenjene napovednikom občutka pripadnosti šoli (Mok idr., 2016). D'Hondt (2015, str. 686), Hernandez in drugi (2017, str. 2), Huyge in drugi (2015, 3) ter Loukas in drugi (2016) izpostavljajo, da smo zaradi različnih in zelo razdrobljenih pristopov k raziskovanju občutka pripadnosti šoli priča nekonsistentnim ugotovitvam, kateri dejavniki so najpomembnejši za razvoj učenčevega občutka pripadnosti šoli.

Z namenom pridobitve celostnega vpogleda v napovednike občutka pripadnosti šoli smo zato za namen naše raziskave opravili sistematični pregled obstoječih študij ter identificirane napovednike razvrstili v posamezne ravni Bronfenbrennerjevega (1986) bioekološkega modela človekovega razvoja. Model je široko prepoznan kot koristen za razumevanje večplastnih kontekstov, ki vplivajo na občutek pripadnosti šoli (Allen idr., 2016, 2018; Bronfenbrenner in Morris, 2006). Predpostavlja namreč, da je občutek pripadnosti šoli posledica prepleta različnih dejavnikov, prisotnih na več medsebojno povezanih ravneh socialnih sistemov (mikro, makro, mezo, ekso in krono), in ne le dejavnikov na ravni posameznika (Ham idr., 2017, str. 42; Loukas idr., 2012). Sklepamo, da navedena kategorizacija omogoča oceniti, kako različne ravni socialnih sistemov prispevajo k občutku pripadnosti učencev in učenk šoli, hkrati pa identificirati napovednike, ki jih je smiselno preveriti v okviru podatkov mednarodnih raziskav znanja v drugem delu naše raziskave. Kot je razvidno iz priloge 1, se večina izmed 86 analiziranih študij osredinja na prepoznavanje napovednikov občutka pripadnosti šoli na individualni in mikroravni, napovednike na teh ravneh zato v nadaljevanju predstavljamo po posameznih tematskih sklopih. Študije, ki se osredinjajo na identifikacijo napovednikov na drugih ravneh (mezo, ekso, makro in krono), so relativno redke, zato identificirane napovednike na teh ravneh predstavljamo posamezno.

Študije, vključene v naš pregled (priloga 1), so identificirale naslednje pozitivne in negativne napovednike občutka pripadnosti šoli na *individu-*

alni ravni, ki se nanašajo na individualne značilnosti učenca in učenke: starost, spol, učni uspeh, smer izobraževanja, socialno-ekonomski status, izobrazbo staršev, bivanje učenca in učenke s starši, etnično pripadnost in raso, status priseljence in manjšine, fizični videz in spolno usmerjenost, učno vedenje učenca in učenke, problematično vedenje učenca in učenke, uporabo prepovedanih substanc, uporabo družbenih medijev, zaznavanje občutkov in čustev, samopodobo, zaznavanje okolja, dobrobit, pričakovanja učencev in učenk glede prihodnosti in dosežene izobrazbene ravni, družbene cilje, strategije obvladovanja in sposobnosti reševanja problemov. V večini so se študije osredinjale na ugotavljanje povezave med pripadnostjo šoli in spolom učenca in učenke, starostjo, učnim uspehom, socialno-ekonomskim statusom, učnim vedenjem, etnično pripadnostjo in raso, čustvenim delovanjem in občutki ter učenčevo samopodobo. V vseh študijah, v katerih so bile povezave potrjene, so se napovedniki izkazali za značilne, vendar so imeli večinoma majhen do zmeren učinek pri pojasnjevanju občutka pripadnosti šoli. Napovedniki, ki so se izkazali za najpomembnejše, a še vedno z zmernimi pozitivnimi in negativnimi učinki, so učno vedenje učencev in učenk (na primer aktivno sodelovanje, opravljanje domačih nalog, učna zavzetost, prosocialno vedenje, izpuščanje šolskih ur, neobiskovanje šole, nepripravljenost na pouk), problematično vedenje (deviantno vedenje, povzročanje problemov, prestopništvo), depresija in anksioznost, težave s spanjem, pričakovanja učencev glede prihodnosti in dosežene izobrazbene ravni, splošna dobrobit (na primer splošno zdravje, zadovoljstvo v šoli) in socialni cilji (na primer cilji socialnega razvoja).

Mikroraven predstavlja pomen tesnih in podpornih odnosov s starši, z vrstniki in učitelji. Pri tem se podpora staršev nanaša na zmožnost staršev nuditi učno in socialno pomoč, na odprto komunikacijo in podporno vedenje (spodbuda, ponos) kot tudi zmožnost izražati skrb in sočutje. Odnos s starši je prva oblika podpore, ki jo otrok prejme, in čeprav se ti odnosi v obdobju mladostništva spremenijo, podporni starši tudi v tem obdobju otroku zagotavljajo varnost in sprejetost. Podpora vrstnikov se nanaša na zaupanje in bližino s prijatelji in z vrstniki. Mladostniki namreč sprejetost in povezanost iščejo predvsem v vrstnikih. Medtem ko podporni vrstniki nudijo socialno in učno spodbudo ter krepijo občutek skrbi in sprejetosti (Hamm in Faircloth, 2005; Reschly idr., 2008), nepodporni vrstniki lahko predstavljajo vir stresa in socialne anksioznosti (Wang in Eccles, 2012).

Podpora učiteljev se nanaša na medsebojno spoštovanje, skrb, spodbudo, poštenost in avtonomijo. Podporni učitelj cenijo lepo vedenje in delo ter so dostopni za osebno in učno podporo. Izkazujejo visoka učna pričakovanja (na primer Klem in Connell, 2004). Pričakujejo, da se bodo učenci in učenke potrudili po najboljših močeh, ter učencem in učenkam pomagajo pri učenju. Prisotna je, kadar so učitelji in učiteljice pri učencih in učenkah doživeti kot všečni ter učenci in učenke čutijo povezanost z njimi.

Na *mikroravni* so študije, vključene v naš pregled, identificirale naslednje pozitivne in negativne napovednike občutka pripadnosti šoli: odnos s starši in z družino, vključenost staršev, odnose z vrstniki, problematične vrstnike, diskriminacijo, biti žrtev ustrahovanja in odnos z učitelji. V vseh študijah, v katerih so bile povezave potrjene, so se napovedniki izkazali za značilne, vendar večinoma z majhnimi do zmernimi učinki na občutek pripadnosti šoli. Za napovednik z velikim učinkom na občutek pripadnosti šoli se je izkazal odnos učenca in učenke z učiteljem in učiteljico (na primer povezanost z učitelji, podpora učitelja, všečnost učitelja).

Mezoraven se nanaša na delovanje šole. Pri tem govorimo o šolski klimi, ki pri učencih in učenkah lahko bolj ali manj podpira občutek pripadnosti šoli. Pripadnost šoli se pri tem nanaša na pripadnost številnim skupinam, primarno razredu, ter tudi športnim, kulturnim in drugim skupinam v obšolskih dejavnostih (Drolet in Arcand, 2013; Dotterer idr., 2007; Libbey, 2004). Z občutkom pripadnosti šoli so tesno povezana tudi jasna šolska pravila, ki vplivajo na občutek pravičnosti in varnosti (Anderman, 2002; Brutsaert in Van Houtte, 2002; Ma, 2003), socialna in organizacijska kultura šole ter sodelovanje s starši. Na *mezoravni* so študije, vključene v naš pregled, identificirale naslednje pozitivne in negativne dejavnike občutka pripadnosti šoli: velikost šole, socialno-ekonomski status na ravni šole, sestavo šole, nasilje v šoli, prakse poučevanja, cilje razreda, razredno klimo, podporne prakse šole, podporo avtonomiji, prakse vzpostavljanja šolske discipline, druge šolske politike in prakse ter obšolske dejavnosti. V vseh študijah, v katerih so bile povezave potrjene, so se napovedniki izkazali za značilne, vendar sta le dva izkazala velik učinek pri razlagi pripadnosti šoli: pozitivna razredna klima in podporne prakse šole (na primer karierno usmerjanje, podporne službe, podpora posebnim izobraževalnim potrebam).

Eksoraven se nanaša na širše lokalno okolje, v katerem je šola (šolski okoliš). Na *eksoravni* se je šest identificiranih študij osredinilo na učinke sodelovanja učencev in učenk v mladinskih organizacijah, odstotek prise-

ljencev, ki živijo v soseski učencev in učenk, menjavo šol zaradi selitev, odstotek najemnikov v soseski in mestnih šol. V vseh študijah so se navedeni dejavniki izkazali kot značilni napovedniki občutka pripadnosti šoli, vendar iz uporabljene metodologije ni bilo mogoče ugotoviti moči povezanosti.

Na *makroravni*, ki se nanaša na sistemske vidike spodbujanja in zagotavljanja občutka pripadnosti šoli, kot so javne politike in zakonodaja na nacionalni ravni, družbena klima, norme in kulturne vrednote ter zgodovina, so se tri identificirane študije osredinile na učinke višjega bruto domačega proizvoda (BDP), religioznosti in hierarhičnih kultur na učenčev občutek pripadnosti šoli. V vseh študijah so se navedeni dejavniki izkazali kot značilni napovedniki občutka pripadnosti šoli, vendar iz uporabljene metodologije ni mogoče ugotoviti moči povezanosti.

Na *kronoravni*, ki se nanaša na spremljanje občutka pripadnosti skozi čas (bodisi na ravni posameznika ali skupnosti), so se študije osredinile na razlago občutka pripadnosti učencev in učenk v različnih časovnih točkah (na primer v osnovni in srednji šoli). Vse izmed enajstih identificiranih študij, ki so se osredinile na longitudinalne pristope k preučevanju občutka pripadnosti učencev in učenk šoli, so potrdile značilne spremembe v občutku pripadnosti šoli učencev in učenk skozi čas.

V nadaljevanju podajamo pregled izhodišč in intervencij, ki so se z izpostavljanjem različnih dejavnikov občutka pripadnosti šoli, predstavljenimi v tem poglavju, izkazali kot uspešni pri spodbujanju in krepitvi občutka pripadnosti šoli učencev in učenk.

2.5 Izhodišča za spodbujanje občutka pripadnosti šoli

2.5.1 Izhodišča

Na področju raziskovanja občutka pripadnosti šoli sta v Združenih državah Amerike, kjer je občutku pripadnosti šoli namenjene več strokovne in znanstvene pozornosti kot v Evropi, izpostavljena pomembna dokumenta, ki predstavljata ključni izhodišči za spodbujanje občutka pripadnosti šoli. Prvi je deklaracija Wingspread (2004), medtem ko je drugega pripravil ameriški CDC (Centers for Disease Control and Prevention, 2009) in se nanaša na strategije za zviševanje občutka pripadnosti med mladimi. Osnovna predpostavka deklaracije je, da bodo učenci in učenke uspešnejši v šoli, če bo njihov občutek pripadnosti večji. Dokument CDC-ja (2009) je nadgradnja prvega dokumenta in je osnovan na sintezi literature s področij zdrav-

ja, izobraževanja, psihologije in sociologije. Dejavniki občutka pripadnosti šoli na podlagi obeh dokumentov so predstavljeni in povzeti v tabeli 1.

Tabela 1: Dejavniki občutka pripadnosti šoli, povzeti po deklaraciji Wingspread (2004) in dokumentu ameriškega CDC-ja (Centers for Disease Control and Prevention, 2009)

Deklaracija Wingspread (2004)	CDC (2009)
Uvajanje visokih standardov in pričakovanj ter zagotavljanje ustrezne učne podpore vsem učencem in učenkam v šoli.	Podpora odraslih: Zaposleni v šoli so učencem in učenkam pripravljene nameniti čas, zanimanje, pozornost in čustveno podporo, kar je ključen vidik pri spodbujanju občutka pripadnosti šoli.
Uporaba poštenih in doslednih disciplinskih pristopov, ki so kolektivno sprejeti in pravično izvajani v šoli.	Pripadnost pozitivni vrstniški skupini: Zagotovitev stabilne mreže vrstnikov lahko izboljša zaznavanje šole pri učencih in učenkah ter prispeva k občutku pripadnosti in integraciji v šolsko skupnost.
Oblikovanje odnosov med učenci in učenkami, učitelji in učiteljicami, drugimi zaposlenimi ter družinami učencev in učenk, temelječih na medsebojnem zaupanju.	Zavezanost izobraževanju: Učencem in učenkam je treba dati priložnost verjeti, da je šola pomembna za njihovo prihodnost, da so odrasli v šoli vključeni v njihovo izobraževanje in da jim je omogočena udeležba v obšolskih dejavnostih.
Zaposlovanje učiteljev z visokim znanjem predmetne vsebine, poučevanja ter učinkovitega upravljanja z razredom.	Šolsko okolje: Fizično okolje in šolska klima lahko pomembno prispevata k pozitivnemu dojetanju šole s strani učencev in učenk. Urejenost in spodbudno okolje v šoli lahko ustvarita pozitivno izkušnjo ter občutek pripadnosti med učenci in učenkami.
Spodbujanje visokih pričakovanj za uspeh učencev in učenk ter zaključek izobraževanja s strani družine in staršev.	
Zagotavljanje, da se vsak učenec in učenka počuti blizu in podprt s strani vsaj enega odraslega v šoli.	

Oba dokumenta (Centers for Disease Control and Prevention, 2009; Wingspread, 2004) sta oblikovana v obliki priporočil, ki omogočajo pripravo intervencij za krepitev občutka pripadnosti šoli ali pa se te lahko vključijo v šolska pravila. Na podlagi primerjave dejavnikov, navedenih v tabeli 1, lahko izpeljemo nekaj ključnih ugotovitev za spodbujanje občutka pripadnosti šoli. Prvič, občutek pripadnosti šoli ni odvisen zgolj od učencev in učenk, ampak od šolske klime in zaposlenih v šoli (na primer uvajanje visokih standardov za učence in učenke, oblikovanje spodbudnega šolskega okolja). Drugič, poudarja se pomembnost pozitivnih vrstniških odno-

sov za krepitev občutka pripadnosti šoli (na primer oblikovanje odnosov med učenci in učenkami, vključevanje učencev in učenk v pozitivne vrstniške skupine). Tretjič, za občutek pripadnosti šoli učencev in učenk so pomembni njihovi odnosi z odraslimi v šoli (na primer oblikovanje odnosov med učenci in učenkami, učitelji in učiteljicami ter drugimi zaposlenimi v šoli; zagotavljanje učencem in učenkam, da so odrasli v šoli vpeti v njihovo izobraževanje). Četrto, šole morajo zagotavljati možnosti za uspeh učencev in učenk (na primer zaposlovanje učiteljev in učiteljic z visokim naborem znanja; zaposleni v šoli so učencem in učenkam pripravljene nameniti čas in podporo). Ugotovimo lahko, da so omenjeni dejavniki osnova za razumevanje občutka pripadnosti šoli in so bili potrjeni tudi z drugimi pregledi literature (glejte na primer Šterman Ivančič idr., 2021).

Ameriški CDC (Centers for Disease Control and Prevention, 2009) je oblikoval tudi šest strategij za krepitev občutka pripadnosti učencev in učenk. V nadaljevanju navajamo kratek pregled teh strategij, ki so izpeljane na podlagi predstavljenih štirih dejavnikov v tabeli 1 in so namenjene deležnikom za pripravo ukrepov za spodbujanje občutka pripadnosti šoli. Strategije, ki so podrobneje predstavljene v dokumentu, se nanašajo na:

- procese sprejemanja in oblikovanja odločitev v šoli;
- vključevanje družin učencev in učenk v šolske aktivnosti;
- krepitev različnih veščin učencev in učenk (na področju opravljanja šolskih obveznosti, čustvenih in socialnih spretnosti);
- uporabo učinkovitih tehnik poučevanja in upravljanja z razredom;
- zagotavljanje možnosti za profesionalni razvoj učiteljev in učiteljic ter drugih zaposlenih v šoli;
- oblikovanje spodbudnih odnosov v šoli.

Kot je razvidno iz povzetih strategij, je spodbujanje občutka pripadnosti šoli kompleksen proces, ki vključuje zagotavljanje ustrezne šolske klime na eni strani, na drugi pa tudi ponujanje možnosti za razvoj in učenje učencev in učenk ter vključevanje njihovih družin. Razumevanje, da je občutek pripadnosti šoli kompleksen proces, je povezano tudi z razumevanjem že prej omenjenih dejavnikov in kako le ti učinkujejo na učenke in učenke.

Iz vsega omenjenega izhaja dejstvo, da je razumevanje dejavnikov, ki zvišujejo ali znižujejo občutek pripadnosti šoli, bistveno. S tem je šolam in oblikovalcem politik omogočeno, da izpostavijo ključne točke za interve-

niranje na ravni šole ali šolskih politik (Allen idr., 2018). Omenjeni avtorji (prav tam) izpostavljajo pomen odnosov med učenci in učenkami ter učitelji in učiteljicami za spodbujanje občutka pripadnosti šoli ter vključevanje družin učencev in učenk in širše skupnosti pri uvedbi intervencij na ravni celotne šole. Ne nazadnje pa poudarjajo pomen razvoja pozitivnih značilnosti pri učencih in učenkah (na primer vestnosti, optimizma in samospoštovanja).

2.5.2 Ugotovitve preteklih sistematičnih pregledov literature

Za zdaj je sicer zgolj peščica avtorjev opravila sistematični pregled literature na temo intervencij za krepitev občutka pripadnosti šoli pri učencih in učenkah. Greenwood in Kelly (2019) sta izvedla sistematični pregled študij, ki so vključevale poglede zaposlenih v šoli na krepitev občutka pripadnosti učencev in učenk. Študija je identificirala metode za krepitev tako na individualni ravni učencev in učenk kot tudi na sistemski ravni, to je celotni ravni šole. Ugotovitve študije sicer kažejo, da učitelji v šolah poudarjajo predvsem pomen mikrosistema (glejte na primer Allen idr., 2016; Bronfenbrenner in Morris, 2006), in sicer z zagotavljanjem podpore učiteljev in učiteljic učencem in učenkam. Na sistemski ravni so po mnenju zaposlenih v šolah pomembni naslednji dejavniki: zavezanost vodstva šole spodbujanju občutka pripadnosti, zagotavljanje celostnega pristopa k šoli (angl. whole school approach), komuniciranje in izmenjava pomembnih informacij med učenci in učenkami ter zaposlenimi in vključevanje staršev.

Chapman in drugi (2013) so izvedli sistematični pregled 14 člankov, ki vključujejo sedem različnih intervencij v šoli za spodbujanje občutka pripadnosti šoli. Štiri od sedmih intervencij so se izkazale za učinkovite, in sicer: CDP (Child Development Project) (Battistich idr., 2003), IPSY (Information + Psychosocial Competence = Protection) (Wenzel idr., 2009), RHC (Raising Healthy Children) (Catalano idr., 2004) in SSDP (Seattle Social Development Intervention) (Hawkins idr., 2001). Chapman in drugi (2013) na podlagi opravljenega pregleda zaključujejo, da so intervencije za spodbujanje občutka pripadnosti šoli dolgoročno lahko učinkovite. Izmed omenjenih štirih iz pregleda literature se je kot vzdolžno učinkovita pokazala SSDP (Hawkins idr., 2001). Pozitivni učinek programa SSDP na občutek pripadnosti šoli je bil zaznan še v srednji šoli (intervencija je bila izvedena za osnovnošolce) (Chapman idr., 2013).

Allen in drugi (2022) so izvedli pregled literature, v katerem so se osredinili na intervencije za krepitev občutka pripadnosti šoli. Zaključni-

li so, da obstajajo trdni dokazi (na podlagi eksperimentalnih študij z eksperimentalno in s kontrolno skupino) za učinkovitost intervencij zviševanja občutka pripadnosti šoli, vendar so to zaključili zgolj na 22 študijah, ki so ustrezale kriterijem za vključitev v pregled. Omenjena raziskava sicer ponuja nekaj pomembnih uvidov v intervencije za krepitev občutka pripadnosti šoli. Prvič, učinkovite intervencije izpostavljajo močna področja učencev in učenk ter so se nanašale na spodbujanje pozitivnih interakcij med učenci in učenkami ter interakcij med učenci in učenkami in zaposlenimi v šoli. Drugič, za intervencijo, ki učinkovito zvišuje občutek pripadnosti šoli, ni nujno, da neposredno izpostavlja občutek pripadnosti, ampak lahko izpostavlja druge vidike medvrstniške dinamike (na primer medvrstniško nasilje), kar posredno privede k zvišanemu občutku pripadnosti šoli. Tretjič, vse razen ene raziskave so se osredinile na vedenjsko komponento občutka pripadnosti šoli, kar pomeni, da je izpostavljanje različnih vidikov vedenja učencev in učenk (na primer postavljanje ciljev, treningi socialnih spretnosti) učinkovito pri zviševanju občutka pripadnosti šoli. Četrto, intervencija bo učinkovala, če bo izpostavljala vsaj dve od treh komponent občutka pripadnosti šoli. Petič, intervencije so učinkovite tudi pri spodbujanju občutka pripadnosti šoli ranljivih skupin (na primer učencev in učenk s težavami na področju duševnega zdravja, učencev in učenk s posebnimi potrebami ter učencev in učenk z okvaro sluha).

Tabela 2 predstavlja nekaj glavnih značilnosti intervencij, pregledanih v že izvedeni študiji (Allen idr., 2022), in sicer z vidika ključnih vsebin (obravnavanih tem znotraj intervencije), čas trajanja intervencije in podatke o avtorjih intervencije. Na podlagi pregleda je mogoče zaključiti, da intervencije za krepitev občutka pripadnosti šoli temeljijo na različnih konceptih in praktičnih vsebinah, ki se razvijajo pri učencih in učenkah med izvedbo intervencije. Med najpogostejše vsebine v intervencijah spadajo (povzeto po Allen idr., 2022): spodbujanje podpore vrstnikov ali interakcije med vrstniki, zviševanje podpore šole, zviševanje samoučinkovitosti, grajenje socialnih spretnosti, podpiranje empatije, razvoj spretnosti za reševanje problemov, okrepitev regulacije čustev oziroma strategij za soočanje s stresom, razvoj čuječnosti, hvaležnosti ali spretnosti meditacije in zviševanje rezilientnosti. Omenjeni podatki kažejo, da uspešne intervencije za zviševanje občutka pripadnosti šoli ne izpostavljajo nujno občutka pripadnosti šoli, ampak ga krepijo posredno med spoznavanjem drugih vsebin in oblikovanjem veščin pri učencih in učenkah.

Tabela 2: Pregled intervencij za krepitev občutka pripadnosti šoli, zajetih v sistematičnem pregledu (Allen idr., 2022) (tabela povzeta po avtorjih)

Intervencija	Ključne vsebine	Trajanje intervencije	Raziskava
Achievement Mentoring Intervention	samoučinkovitost, pozitivni dosežki	5 mesecev	Holt idr. (2008)
GLAMA & BLAST	ekipno delo, kognitivne strategije, vrstniška podpora, podpora šole, socialna samoučinkovitost	8 tednov	Jenkinson idr. (2018)
Peer Group Connection Program	upiranje negativnim vplivom, postavljanje realnih ciljev, upravljanje jeze	12 mesecev	Johnson idr. (2008)
Project Arrive	samoučinkovitost, samozaznavanje, empatija, reševanje težav, vrstniška podpora, podpora šole, podpora doma, rezilientnost	12 mesecev	Kuperminc idr. (2020)
Ensuring Excellence, Communalism, African Education & Leadership (EXCEL)	motivacija, socialne veščine, usmerjenost k skupnostim	4 mesece	Lewis idr. (2006)
REAL Girls	rezilientnost, učna samoučinkovitost	2 dneva + dodatno dvourno srečanje po desetih dneh	Mann idr. (2015)
Positive Peer Group (PPG)	reševanje težav, vrstniška podpora, samozavest, delovna etika, upravljanje z jezo	20 tednov	McLoughlin (2017)
Living Well Program	samoučinkovitost, pro-socialne veščine, vrstniška podpora, podpora šole	12 mesecev	McMullen in McMullen (2018)
STAC	medvrstniško nasilje, viktimizacija	4 tedne	Midgett in Doumas (2019)
CareerStart	kariera	3 leta	Orthner idr. (2013)
Career-Relevant Instruction	kariera	3 leta	Orthner idr. (2013)
YouthFriends	mentorstvo	8 mesecev	Portwood idr. (2005)
Maytiv intervention	empatija, hvaležnost, čuječnost, upanje, podpora šole, vrstniška podpora, močna področja značaja	4 mesece	Shoshani idr. (2016)
Secondary Schools Demonstration Project (SSDP)	vedenjske težave, sodelovalno učenje, vrstniška podpora, podpora šole, podpora doma, samoučinkovitost	12 mesecev	Wright idr. (2007)

Iz pregleda je razvidno, da med najpogostejše vsebine, ki so del učinkovitih intervencij za spodbujanje občutka pripadnosti šoli, spadajo krepitev vrstniške podpore in podpore šole pri učencih in učenkah. Obenem pa je pomembna ugotovitev pregleda dosedanjih intervencij ta, da ključne vsebine učinkovitih intervencij ne izpostavljajo nujno koncepta občutka pripadnosti šoli, ampak gre za vsebine, ki izpostavljajo širše teme (na primer zviševanje samoučinkovitosti, grajenje socialnih spretnosti, podpiranje empatije, razvoj spretnosti za reševanje problemov in okrepitev regulacije čustev). Glede na pomembnost spodbujanja občutka pripadnosti šoli in učinkovitost dosedanjih intervencij lahko sklepamo, da je za šole priporočljivo izvajati strategije za krepitev odnosov med učenci in učenkami, učitelji in učiteljicami ter starši. S tem lahko šole prispevajo k boljšim učnim dosežkom, večji prilagoditvi ter pozitivnemu razvoju učencev in učenk, kar je koristno tako za posameznike kot tudi celotno šolsko skupnost.

3

Empirični okvir

Kot je pojasnjeno v uvodu, v empiričnem delu na podlagi podatkov mednarodnih raziskav znanja (TIMSS, PIRLS, PISA, ICCS) kot edinih reprezentativnih podatkov o pripadnosti šoli slovenskih učencev in učenk preverjamo povezanost občutka pripadnosti šoli z učnimi dosežki ter dobrobitjo učencev in učenk v Sloveniji ter različne dejavnike, ki so se na podlagi pregleda literature izkazali kot pomembno povezani z občutkom pripadnosti šoli. Pri tem uporabimo preišljeno izbrane ter v pripomočkih opisane dostopne spremenljivke dejavnikov učne uspešnosti in dobrobiti učencev in učenk, dostopne v mednarodnih raziskavah znanja. Omenjene povezave preverjamo znotraj različnih skupin učencev in učenk, še posebej tistih, za katere so v Sloveniji že potrjene značilne in tudi precejšnje razlike tako v učnih dosežkih kot tudi dejavnikih učnih dosežkov: spol učencev in učenk, socialno-ekonomski status in status priseljenca.

3.1 Vzorec

3.1.1 Raziskava TIMSS 2015

Raziskava TIMSS 2015 je znanje in dejavnike učenja izmerila v Sloveniji za populaciji četrtošolcev in osmošolcev osnovnih šol. V raziskavi je sodelovalo 4800 četrtošolcev in 4600 osmošolcev, iz po enega ali dveh oddelkov iz naključno izbranih 150 šol. Z raziskavo smo tako zajeli populacijo 17500 osmošolcev, v kateri je bilo 51 odstotkov fantov in 49 odstotkov deklet, ter

populacijo 16.965 četrtošolcev, od tega 52 odstotkov dečkov in 48 odstotkov deklic.

Status priseljenca so določili odgovori učencev in učenk na vprašanje, ali so bili rojeni v Sloveniji. Med četrtošolci je bilo brez statusa priseljenca v Sloveniji rojenih 16.826 (96 %) učencev in učenk, o statusu priseljenca pa je poročalo 727 (4 %) učencev in učenk. Med osmošolci je bilo brez statusa priseljenca v Sloveniji rojenih 16.213 (96 %) učencev in učenk, o statusu priseljenca pa je poročalo 709 (4 %) učencev in učenk.

Razlike med socialno-ekonomskim statusom smo upoštevali glede na modelsko mednarodno izračunano lestvico »Izobraževalna podpora doma učencem in učenkam pri izobraževanju« za osmošolce, v katero je zajeto posedovanje osnovnih izobraževalnih virov doma in tudi izobrazbena raven staršev, ter lestvico »Podpora doma učencem in učenkam pri učenju« za četrtošolce, ki je zajela, dodatno k spremenljivkam iz osmega razreda, še število otroških knjig in zaposlitveno raven staršev. V Sloveniji je o malo podpore doma poročalo 539 (3 %) osmošolcev, o srednje veliko podpore 14.114 (83 %) učencev in učenk ter o veliko podpore 2286 (14 %) učencev in učenk. Med četrtošolci je o malo podpore poročal en odstotek, o srednje veliko podpore 78 odstotkov in o veliko podpore doma 21 odstotkov učencev in učenk.

3.1.2 Raziskava PISA 2018

V raziskavo PISA 2018 so v Sloveniji vključeni vsi mladostniki, stari med 15 let in 3 mesece ter 16 let in 2 meseca (v nadaljevanju dijaki in dijakinje), ne glede na izobraževalni program, ki ga obiskujejo. V raziskavi je sodeloval 6401 dijak in dijakinja, od tega 2993 (49 %) dijakinj in 3408 (51 %) dijakov. 5730 (91 %) dijakov in dijakinj je poročalo, da nimajo statusa priseljenca, 323 (5 %) pa, da imajo status priseljenca prve generacije, kar pomeni, da so bili vsi člani družine rojeni v drugi državi. 250 (4 %) dijakov in dijakinj je navedlo, da imajo status priseljenca druge generacije, kar pomeni, da so bili sami rojeni v Sloveniji, njihovi starši pa ne. Za potrebe analiz ugotavljanja razlik med skupinami dijakov in dijakinj z visokim in nizkim socialno-ekonomskim statusom smo v naše analize vključili 454 (7 %) dijakov in dijakinj, ki so se glede na vrednosti indeksa socialno-ekonomskega statusa umestili v zgornjo četrtino porazdelitve vrednosti, in 546 (9 %) tistih, ki so se glede na vrednost umestili v spodnjo četrtino porazdelitve vrednosti indeksa za Slovenijo.

3.1.3 Raziskava PIRLS 2016

V raziskavi PIRLS 2016 je v Sloveniji sodelovalo 4499 učencev in učenk četrtega razreda (50 % učencev; 50 % učenk). Status priseljence je imelo pet odstotkov učencev in učenk v vzorcu, medtem ko 95 odstotkov učencev in učenk ni imelo statusa priseljence. Za potrebe analiz ugotavljanja razlik med skupinami učencev z visokim in nizkim socialno-ekonomskim statusom smo v naše analize vključili skupini iz indeksa lestvice *domači viri za učenje* (angl. home resources for learning), ki vključuje podatke učencev in staršev ter razvrsti učence v tri skupine (veliko virov, nekaj virov, malo virov). Dva in dvajset odstotkov učencev in učenk je poročalo o veliko virih, medtem ko je en odstotek učencev in učenk poročal o malo domačih virih za učenje. Preostalih 77 odstotkov učencev in učenk je poročalo, da imajo nekaj domačih virov za učenje.

3.1.4 Raziskava ICCS 2016

V raziskavi ICCS 2016 je v Sloveniji sodelovalo 2844 učencev in učenk osmega razreda (starih v povprečju približno 14 let), od tega 1465 (52 %) učencev in 1379 (48 %) učenk. Pri 2403 (85 %) učencih in učenkah je bil vsaj eden izmed staršev rojen v Sloveniji, 311 (11 %) učencev in učenk je bilo rojenih v Sloveniji, a so se njihovi starši rodili v tujini (status priseljence druge generacije), le 85 (0,03 %) učencev in učenk pa je bilo skupaj s starši rojenih v tujini (status priseljence prve generacije).

3.2 Pripomočki

3.2.1 Raziskava TIMSS 2015

Učenci in učenke so po reševanju preizkusa znanja iz matematike in naravoslovja odgovorili na vprašalnik o svojem domu ter o svojih stališčih do učenja matematike in naravoslovja. Stališča do znanja in učenja so bila izmerjena s strinjanjem učencev in učenk z zaporedjem trditev o določenem vidiku učenja, odgovori za vse pa so bili modelirani v lestvice stališč. Za našo študijo smo za statistične analize izbrali lestvice *Zaznavanje zavzetosti poučevanja učitelja matematike*, *Zaznavanje izpostavljenosti nasilju v šoli* in *Občutek pripadnosti šoli*. Lestvice so orientirane tako, da večje vrednosti pomenijo ugodnejše stanje, mednarodno povprečje je postavljeno na deset točk in standardna napaka znaša dve točki.

Občutek pripadnosti šoli so učenci in učenke ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – Popolnoma se strinjam do 4 – Sploh se ne strinjam), ocenili

pa so naslednje postavke: »Rad sem v šoli«, »V šoli se počutim varno«, »Čutim, da pripadam tej šoli«, »V šoli se rad družim s svojimi sošolci in sošolkami«, »Učitelji na šoli so pošteni do mene«, »Ponosen sem, da obiskujem to šolo« in »Na tej šoli sem se veliko naučil«.

Zaznavanje zavzetosti poučevanja učitelja matematike so učenci in učenke ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – Popolnoma se strinjam do 4 – Sploh se ne strinjam), ocenili pa so naslednje postavke: »Vem, kaj pri matematiki učitelj pričakuje od mene«, »Učiteljevo razlago pri matematiki zlahka razumem«, »Zanima me, kar pri matematiki pove učitelj«, »Učitelj poskrbi, da pri matematiki počnemo zanimive stvari«, »Učitelj ima jasne odgovore na moja vprašanja«, »Učitelj dobro razlaga matematiko«, »Učitelj mi dovoli pokazati, kaj sem se naučil«, »Učitelj naredi različne stvari, ki mi pomagajo pri učenju«, »Učitelj mi pove, kako naj popravim napake, ki jih storim« in »Učitelj posluša, ko kaj rečem«.

Zaznavanje izpostavljenosti nasilju v šoli so učenci in učenke ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – Popolnoma se strinjam do 4 – Sploh se ne strinjam), ocenili pa so naslednje postavke: »Iz mene so se norčevali ali me zmerjali«, »Izključili so me iz igre ali drugih dejavnosti«, »O meni so širili laži«, »Nekaj so mi ukradli; Udarili ali poškodovali so me (na primer porinili, udarili, brcnili)«, »Prisilili so me početi stvari, ki jih sam nisem želel«, »Širili so neprijetne informacije o meni«, »Objavili so neprijetne stvari o meni na spletu« in »Grozili so mi«. Lestvica je bila pretvorjena tako, da večja vrednost pomeni ugodnejše razmere, torej odraža manjšo izpostavljenost nasilju.

Socialno-ekonomski status oziroma podpora doma zajema odgovore učencev na vprašanja, ali imajo dostop do interneta, svojo sobo, oboje ali nič, koliko knjig imajo doma (s kategorijami manj kot 10, do 25, do 100, do 200 ali več kot 200) in o izobrazbi staršev (po stopnjah izobrazbe od manj kot srednješolska izobrazba do doktorata). Učencem in učenkam so bile dodeljene točke na lestvici podpore doma. Glede na te točke so bili razporejeni v mednarodne skupine učencev in učenk z veliko, s srednje in z malo podpore doma, kar je v analizah uporabljeno kot indikator socialno-ekonomskega statusa učencev in učenk.

Status priseljenca je bil določen glede na učenčev in učenkin odgovor na vprašanje, ali je bil/-a rojen/-a v Sloveniji ali ne.

Vse uporabljene lestvice so se na vzorcu slovenskih osnovnošolk in osnovnošolcev, ki so sodelovali v raziskavi TIMSS 2015, izkazale kot ustrezno

notranje zanesljive, z vrednostmi koeficientov notranje zanesljivosti med $\alpha = 0,81$ in $\alpha = 0,91$ (Martin idr., 2016).

3.2.2 Raziskava PISA 2018

Dijaki in dijakinje so po dvournem preizkusu z nalogami iz bralne pismenosti v raziskavi PISA 2018 izpolnjevali vprašalnik za dijake in dijakinje. Izpolnjevanje traja približno 40 minut, z njim pa se v okviru raziskave ugotavljajo spremljajoči dejavniki dosežkov. V nadaljevanju navajamo podrobnejši opis dejavnikov, ki smo jih uporabili v analizah, in sicer: občutek pripadnosti šoli, zaznavanje medvrstniškega nasilja in zaznavanje učiteljeve socialno-čustvene opore pri pouku slovenščine. Slednja smo v raziskavi uporabili kot indikatorja dobrobiti dijakov in dijakinj. Poleg omenjenih dejavnikov navajamo še opis postavk, s katerimi smo ugotavljali status priseljenca dijakov in dijakinj, ter opis indeksa socialno-ekonomskega statusa.

Pri ugotavljanju občutka pripadnosti šoli so dijaki in dijakinje odgovorili na vprašanje »Pomisli na svojo šolo: v kolikšni meri se strinjaš z naslednjimi trditvami?«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – Sploh se ne strinjam do 4 – Popolnoma se strinjam), ocenili pa so naslednje postavke: »Počutim se izločenega (ali izobčenega)«, »V šoli z lahkoto sklepam prijateljstva«, »Čutim pripadnost do te šole«, »V svoji šoli se počutim čudno in odveč«, »Zdi se mi, da me imajo drugi dijaki/-inje radi« in »V šoli sem osamljen/-a«.

Pri ugotavljanju zaznavanja medvrstniškega nasilja v šoli so dijaki in dijakinje odgovorili na vprašanje »Kako pogosto si v zadnjih 12 mesecih na šoli doživel/-a naslednje?«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – Nikoli ali skoraj nikoli do 4 – Enkrat na teden ali pogosteje), ocenili pa so naslednje postavke: »Dijaki/-inje so me nalašč izločili/-e iz dogajanja«, »Dijaki/-inje so se norčevali/-e iz mene«, »Dijaki/-inje so mi grozili/-e«, »Dijaki/-inje so mi vzeli/-e ali uničili/-e moje stvari«, »Dijaki/-inje so me udarili/-e ali porinili/-e« in »Dijaki/-inje širijo grde govore o meni«.

Pri ugotavljanju zaznavanja učiteljeve socialno-čustvene opore pri pouku slovenščine so dijaki in dijakinje odgovorili na vprašanje »Kako pogosto se pri pouku slovenščine zgodi naslednje?«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – Nikoli ali zelo redko do 4 – Pri vseh urah), ocenili pa so naslednje postavke: »Profesor/-ica se zanima za vsakega dijaka/-injo«, »Profesor/-ica ponudi dodatno pomoč, kadar jo dijaki/-inje pot-

rebujejo.«, »Profesor/-ica pomaga dijakom/-injam pri učenju« in »Profesor/-ica razlaga toliko časa, dokler dijaki/-inje ne razumejo«.

Status priseljenca smo v raziskavi ugotavljali z vprašanjem »V kateri državi ste bili rojeni ti, tvoja mama in tvoj oče?«, dijaki in dijakinje pa so lahko izbirali med naslednjimi možnostmi: »V Sloveniji«, »V Italiji«, »Na Madžarskem« in »Drugo.«

Indeks *socialno-ekonomskega statusa* dijakov in dijakinj je v raziskavi PISA 2018 sestavljen iz podatkov o najvišji stopnji dosežene izobrazbe obeh staršev, poklicu staršev ter materialnih in kulturnih dobrinah v domačem okolju.

Vse uporabljene lestvice so se na vzorcu slovenskih dijakov in dijakinj, ki so sodelovali v raziskavi PISA 2018, izkazale kot ustrezno notranje zanesljive, z vrednostmi koeficientov notranje zanesljivosti med $\alpha = 0,80$ in $\alpha = 0,88$ (OECD, 2020b).

V nadaljevanju navajamo opise lestvic, ki so uporabljene v analizah podatkov v petem poglavju.

Pri ugotavljanju *zaznavanja discipline v razredu* so dijaki in dijakinje odgovorili na vprašanje »Kako pogosto se pri pouku slovenščine zgodi naslednje?«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – Pri vseh urah do 4 – Nikoli ali zelo redko), ocenili pa so naslednje postavke: »Dijaki/-inje ne poslušajo profesorja/-ice«, »V učilnici sta hrup in nered«, »Profesor/-ica mora dolgo čakati, da se dijaki/-inje umirijo«, »Dijaki/-inje ne morejo dobro delati« in »Dijaki/-inje še dolgo po tem, ko se je pouk začel, ne začnejo delati«.

Pri ugotavljanju *zaznavanja učiteljevega individualnega pristopa pri poučevanju* so dijaki in dijakinje odgovorili na vprašanje »Kako pogosto se pri pouku slovenščine zgodi naslednje?«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – Nikoli ali skoraj nikoli do 4 – Pri vseh ali skoraj vseh urah), ocenili pa so naslednje postavke: »Profesor/-ica prilagodi snov potrebam in znanju našega razreda«, »Profesor/-ica poskrbi za individualno pomoč, ko ima dijak/-inja težave pri razumevanju teme ali naloge« in »Profesor/-ica spremeni potek učne ure o temi, ki jo večina dijakov/-inj težko razume«.

Pri ugotavljanju *zaznavanja diskriminatornega vedenja učiteljev* so dijaki in dijakinje odgovorili na vprašanje »Pomisli na profesorje/-ice na tvoji šoli: za koliko od njih veljajo naslednje trditve?«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – Za nobenega ali skoraj nobenega do 4 – Za vse ali skoraj vse), ocenili pa so naslednje postavke: »O zgodovini

nekaterih kulturnih skupin imajo napačno predstavo«, »O ljudeh nekaterih kulturnih skupin govorijo negativne stvari«, »Ljudi nekaterih kulturnih skupin krivijo za težave, s katerimi se spopada Slovenija« in »Za dijake/-inje nekaterih kulturnih skupin imajo nižja učna pričakovanja«.

Pri ugotavljanju *zaznavanja tekmovalnosti v šoli* so dijaki in dijakinje odgovorili na vprašanje »Pomisli na svojo šolo: v kolikšni meri veljajo naslednje trditve?«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – Sploh ne velja do 4 – Popolnoma velja), ocenili pa so naslednje postavke: »Dijaki/-nje cenijo tekmovalnost«, »Zdi se mi, da dijaki/-inje tekmujejo med sabo«, »Zdi se, da je dijakom/-injam medsebojno tekmovanje pomembno« in »Dijakom/-injam se zdi, da jih primerjajo med sabo«.

Pri ugotavljanju *zaznavanja starševske opore* so dijaki in dijakinje odgovorili na vprašanje »Pomisli na to šolsko leto: v kolikšni meri se strinjaš z naslednjimi trditvami?«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – Sploh se ne strinjam do 4 – Popolnoma se strinjam), ocenili pa so naslednje postavke: »Moji starši podpirajo moje izobraževalne napore in dosežke«, »Moji starši me podprejo, ko v šoli naletim na težave« in »Moji starši me spodbujajo k samozavesti«.

Pri ugotavljanju *pozitivnega čustvovanja* so dijaki in dijakinje odgovorili na vprašanje »Pomisli nase in kako se po navadi počutiš: kako pogosto se počutiš, kot je opisano spodaj?«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – Nikoli do 4 – Vedno), ocenili pa so naslednje postavke: »Srečno«, »Prestrašeno«, »Živahno«, »Bedno«, »Ponosno«, »Zaskrbljeno«, »Radostno«, »Žalostno« in »Veselo«. Za izračun tako imenovanega indeksa pozitivnega čustvovanja so bile na mednarodni ravni uporabljene zgolj postavke, ki se nanašajo na dijakovo pogostost zaznavanja sreče, radosti in veselja.

Vse uporabljene lestvice so se na vzorcu slovenskih dijakov in dijakinj, ki so sodelovali v raziskavi PISA 2018, potrdile kot ustrezno notranje zanesljive, z vrednostmi koeficientov notranje zanesljivosti med $\alpha = 0,78$ in $\alpha = 0,89$ (OECD, 2021).

3.2.3 Raziskava PIRLS 2016

V raziskavi PIRLS ločimo dvoje instrumentov: kognitivne instrumente, ki ocenijo raven bralnih dosežkov, in kontekstualne instrumente, ki zbirajo informacije o domačem in šolskem kontekstu za učenje branja ter o šolski in organizacijski strukturi (gre za vprašalnike, na katere odgovarjajo učenci in učenke, starši, učitelji in učiteljice ter ravnatelji in ravnateljice). V na-

daljevanju navajamo podrobnejši opis dejavnikov, ki smo jih uporabili v analizah, in sicer: občutek pripadnosti šoli, zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja in občutek vključenosti v pouk branja. Slednja smo v raziskavi uporabili kot indikatorja dobrobiti učencev in učenk. Poleg omenjenih navajamo še opis postavk, s katerimi smo ugotavljali status priseljencev učencev in učenk, ter opis indeksa lestvice domači viri za učenje, ki je bil indikator socialno-ekonomskega statusa.

Pri ugotavljanju *občutka pripadnosti šoli* so učenci in učenke odgovorili na vprašanje: »Kaj meniš o svoji šoli? Povej nam, koliko se strinjaš z naslednjimi trditvami.«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – Sploh se ne strinjam do 4 – Zelo se strinjam), ocenili pa so naslednje postavke: »Rad sem v šoli«, »V šoli se počutim varno«, »Čutim, da pripadam tej šoli«, »Učiteljice in učitelji so do mene pravični« in »Ponosen/-na sem, da hodim na to šolo«.

Pri ugotavljanju *zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja* so učenci in učenke odgovorili na vprašanje »Kolikokrat se ti je med tem šolskim letom v šoli zgodilo kaj od naslednjega (upoštevaj tudi nasilna sporočila na internetu in SMS-sporočila)?«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – Nikoli do 4 – Vsaj enkrat na teden), ocenili pa so naslednje postavke: »Iz mene so se norčevali ali me zmerjali«, »Izključili so me iz igre ali drugih aktivnosti«, »O meni so širili laži«, »Nekaj so mi ukradli«, »Udarili ali ranili so me (na primer porinili, brcnili so me)«, »Prisilili so me početi stvari, ki jih nisem želel/-a narediti«, »O meni so govorili ponižujoče stvari« in »Grozili so mi«. Lestvica je ovrednotena tako, da višji rezultat pomeni, da učenci in učenke poročajo o manj zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja.

Pri ugotavljanju *zaznavanja socialno-čustvene opore pri pouku slovenščine* v okviru raziskave PIRLS govorimo o tako imenovanem *občutku vključenosti v pouk branja* (angl. engaged in reading lessons), pri čemer so učenci in učenke odgovorili na trditev »Pomisli na pouk branja v šoli. Povej nam, koliko se strinjaš z naslednjimi trditvami o pouku branja«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – Sploh se ne strinjam do 4 – Zelo se strinjam), ocenili pa so naslednje postavke: »Všeč mi je tisto, kar berem v šoli«, »Učitelj/-ica nam za branje izbere zanimiva besedila«, »Vem, kaj učitelj/-ica pričakuje od mene pri šolskem delu«, »Mojo/-ega učiteljico/-a je lahko razumeti«, »Zanima me, kar govori moja učiteljica/moj učitelj«, »Moj/-a učitelj/-ica me vzpodbuja, da povem, kaj si mislim o tem, kar sem prebral/-a«, »Moj/-a učitelj/-ica mi dovoli, da pokažem, kaj sem se

naučil/-a«, »Moj/-a učitelj/-ica počne različne stvari, da nam pomaga pri učenju« in »Moj/-a učitelj/-ica mi pokaže, kako lahko popravim napake«.

Kot indikator socialno-ekonomskega statusa (SES) smo uporabili lestvico *domači viri za učenje*, ki je sestavljena iz rezultatov, zbranih tako iz vprašalnika za učence in učenke kakor tudi iz vprašalnika za starše. Sestavljena je iz kombinacije odgovorov na vprašanja o dostopnosti domačih virov: števila knjig doma (odgovarjali so učenci in učenke), števila otroških knjig doma (odgovarjali so starši), števila domačih virov za učenje (učenci in učenke), najvišja dosežena stopnja izobrazbe staršev (starši) in poklic staršev (starši). Lestvica je izračuna tako, da poleg fizičnih virov upošteva tudi družinski SES. Učenci in učenke so glede na lestvico uvrščeni v tri skupine: veliko virov, nekaj virov in malo virov. Kot indikator visokega SES smo uporabili skupino veliko virov, kot indikator nizkega SES pa skupino malo virov.

Kot indikator *statusa priseljenca* smo uporabili odgovore staršev na vprašanje »Se je vaš otrok rodil v Sloveniji?« iz vprašalnika za starše. Odgovor »da« na vprašanje pomeni, da učenec ali učenka nima statusa priseljenca, odgovor »ne« na vprašanje pomeni, da ima učenec ali učenka status priseljenca. Na podlagi omenjenega gre za učence in učenke, ki imajo status priseljenca prve generacije ali pa so brez statusa priseljenca, saj raziskava PIRLS 2016 ne ločuje med priseljenci prve in druge generacije.

Vse uporabljene lestvice so se na vzorcu slovenskih osnovnošolk in osnovnošolcev, ki so sodelovali v raziskavi PIRLS 2016, izkazale kot ustrezno notranje zanesljive, z vrednostmi koeficientov notranje zanesljivosti med $\alpha = 0,78$ in $\alpha = 0,85$ (Martin idr., 2017).

V analizah podatkov v petem poglavju smo uporabili tudi lestvico šolske discipline, pri čemer smo uporabili odgovore iz vprašalnika za ravnateljice in ravnatelje, ki so odgovarjali na vprašanje »Kolikšen problem na vaši šoli predstavljajo naslednja vedenja učenk in učencev 4. razreda?«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – Ni problem do 4 – Resen problem), ocenili pa so naslednje postavke: »zamujanje pouka«, »izostajanje od pouka (neopravičeno)«, »nemir v razredih«, »goljufanje«, »žaljenje, poniževanje«, »vandalizem«, »kraja«, »ustrahovanje in besedno nasilje med učenci in učenkami (vključno z nasilnimi SMS-sporočili, elektronsko pošto ipd.)«, »fizično nasilje med učenci« ter »ustrahovanje in besedilno nasilje učiteljev ali drugih zaposlenih (vključno z nasilnimi SMS-sporočili, elektronsko pošto ipd.)«.

Lestvica šolske discipline v raziskavi PIRLS 2016 se je izkazala kot ustrezno notranje zanesljiva, z vrednostjo koeficienta notranje zanesljivosti $\alpha = 0,90$ (Martin idr., 2017).

3.2.4 Raziskava ICCS 2016

V raziskavi ICCS 2016 so uporabljeni različni instrumenti: kognitivni preizkus iz državljanske vednosti za učence in učenke, vprašalnik za učence in učenke, vprašalnik za starše in vprašalnik za ravnatelje in ravnateljice. Učenci in učenke z območja Evrope so reševali tudi *Evropski regionalni modul*. V nadaljevanju navajamo podrobnejši opis spremenljivk, ki smo jih uporabili v analizah, in sicer: občutek pripadnosti šoli učencev in učenk, občutek pripadnosti šoli učiteljev in učiteljic, zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja in doživljanje odnosov med učenci in učenkami ter učitelji in učiteljicami. Slednji smo v raziskavi uporabili kot indikatorja dobrobiti učencev in učenk.

Pri ugotavljanju *občutka pripadnosti šoli učencev in učenk* smo uporabili lestvico Ravnateljevo zaznavanje občutka pripadnosti šoli učencev. Ravnatelji so odgovarjali na vprašanje »V kolikšni meri naslednje trditve po vašem mnenju opisujejo sedanje stanje na vaši šoli?«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – Zelo do 4 – Sploh ne), ocenili pa so naslednje postavke: »Učenci so radi v šoli«, »Učenci so aktivno vključeni v šolsko delo«, »Učenci so ponosni na to šolo« in »Učenci se čutijo del šolske skupnosti«. Lestvica je ovrednotena tako, da višje vrednosti pomenijo večje zaznavanje občutka pripadnosti šoli učencev s strani ravnateljev.

Pri ugotavljanju *občutka pripadnosti šoli učiteljev* smo uporabili lestvico Ravnateljevo zaznavanje občutka pripadnosti šoli učiteljev. Ravnatelji so pri tej lestvici odgovarjali na vprašanje »V kolikšni meri naslednje trditve po vašem mnenju opisujejo sedanje stanje na vaši šoli?«. Na pripadajoče postavke so odgovarjali na štiristopenjski lestvici (od 1 – Zelo do 4 – Sploh ne), postavke pa so bile naslednje: »Učitelji imajo pozitiven odnos do šole«, »Učitelji občutijo pripadnost šolski skupnosti«, »Učitelji delajo z navdušenjem« in »Učitelji so ponosni na to šolo«. Lestvica je ovrednotena tako, da višje vrednosti pomenijo večje zaznavanje občutka pripadnosti šoli učiteljev s strani ravnateljev.

Pri ugotavljanju *zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja* smo uporabili lestvico Doživljanje fizičnega in verbalnega nasilja na šoli, ki se nanaša na zaznavanje doživljanja fizične in verbalne agresije v šoli. Učen-

ci in učenke so odgovarjali na vprašanje »Kako pogosto si se v zadnjih treh mesecih na tvoji šoli znašel/-la v navedenem položaju?«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – Sploh ne do 4 – Petkrat ali več), ocenili pa so naslednje postavke: »Učenec/-ka te je poklical/-la z žaljivim vzdevkom«, »Učenec/-ka je o tebi pripovedoval/-a stvari, da bi se drugi smejali«, »Učenec/-ka ti je grozil/-a s fizičnim nasiljem«, »Učenec/-ka te je fizično napadel/-la«, »Učenec/-ka je namenoma poškodoval/-a katero od tvojih stvari« in »Učenec/-ka je na internetu objavil/-a žaljive slike ali besedilo o tebi«. Lestvica je ovrednotena tako, da višje vrednosti pomenijo več zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja.

Kot mero *doživljanja odnosov med učenci in učitelji* s strani učencev in učenk je bila uporabljena lestvica *Zaznavanje učencev o odnosih med učenci in učitelji*. Učenci in učenke so odgovarjali na vprašanje »V kolikšni meri se strinjaš oziroma se ne strinjaš z naslednjimi trditvami o učiteljih in učencih na tvoji šoli?« na štiristopenjski lestvici (od 1 – Zelo se strinjam do 4 – Nikakor se ne strinjam). Ocenjevali so naslednje postavke: »Večina učiteljev je do mene pravičnih«, »Učenci se dobro razumejo z večino učiteljev«, »Večina učiteljev zanima dobrobit učencev«, »Večina učiteljev res posluša, kaj hočem povedati« in »Če potrebujem dodatno pomoč, jo bom dobil/-a od svojih učiteljev«. Višji rezultat na lestvici pomeni bolj pozitivno zaznavanje učencev o odnosih med učenci in učitelji.

Vse uporabljene lestvice na slovenskem vzorcu v raziskavi ICCS 2016 so se izkazale kot ustrezno notranje zanesljive, z vrednostmi koeficientov notranje zanesljivosti med $\alpha = 0,76$ in $\alpha = 0,83$ (Schulz idr., 2018).

3.3 Obdelava podatkov

Za potrebe analiz študije, ki smo jo izvedli, smo pri vseh mednarodnih študijah za vse navedene vključene spremenljivke uporabili modelsko izračunane vrednosti na mednarodnih lestvicah, ki so del nacionalne zbirke podatkov za Slovenijo. V analizo smo vključili tudi podatke o dosežkih pri preizkusu znanja iz matematike (TIMSS) in branja (PISA in PIRLS), torej pet verjetnostnih vrednosti (angl. plausible values). Za namene ugotavljanja velikosti učinka občutka pripadnosti šoli na zaznavanje učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike (TIMSS), socialno-čustveno oporo pri pouku slovenščine (PISA), občutek vključenosti v pouk branja (PIRLS), na dosežek iz matematike in branja ter na zaznana izpostavljenost medvrstniškemu nasilju smo v tem (prvem) koraku analiz uporabili postopek linearne regresije, ki smo ga ponovili znotraj različnih skupin učencev in učenk

(spol, status priseljenca in socialno-ekonomski status). Pri raziskavi TIMSS so rezultati poročani tudi ločeno za populacijo četrtošolcev in osmošolcev.

V raziskavi ICCS 2016 vprašalnik za učence in učenke ni vključeval lestvice občutka pripadnosti šoli, ampak se je o oceni občutka pripadnosti šoli učencev (ter tudi učiteljev) spraševalo ravnatelje v okviru vprašalnika za šole. Posledično pri analizah podatkov ICCS nismo preverjali napovednih modelov, ampak zgolj opisno statistiko in Pearsonove koeficiente povezanosti, saj nas v raziskavi zanimajo predvsem primerjave dejavnikov občutka pripadnosti šoli z vidika učencev in učenk.

Za potrebe analiz študije v petem poglavju smo v okviru študij PISA in PIRLS pri ugotavljanju razlik med dijaki in dijakinjami z visokim in nizkim socialno-ekonomskim statusom v prvem koraku pogledali porazdelitev vrednosti indeksa za Slovenijo, nato pa izločili dijake in dijakinje, ki so se glede na vrednost umestili v zgornjo in spodnjo četrtno vrednosti indeksa. Za namene ugotavljanja velikosti učinkov vključenih napovednikov na pripadnost šoli smo uporabili postopek multiple linearne regresije, ki smo ga ponovili znotraj različnih skupin (spol, status priseljenca in socialno-ekonomski status). Za preverjanje multikolinearnosti med vključenimi spremenljivkami smo predhodno izračunali koeficiente povezanosti med vključenimi spremenljivkami, kot kriterij pa upoštevali vrednost 0,80. Predhodno smo preverili tudi linearno povezanost med posameznim napovednikom in odvisno spremenljivko. Zaradi velikosti vzorca smo predvidevali tudi normalnost porazdelitve rezidualov povezanosti posameznega napovednika s kriterijsko spremenljivko.

V okviru vseh študij smo podatke analizirali v statističnem programu IBM SPSS 27.0 in z orodjem IEA IDBAnalyzer Version 4.0.35, ki pri obravnavi podatkov zaradi dvostopenjskega vzorčenja v raziskavah poleg uporabe uteži za posameznega učenca omogoča tudi uporabo vzorčnih uteži z namenom ustrezne ocene standardne napake parametrov v populaciji po metodi ponovnega vzorčenja (angl. bootstrap).

4

Občutek pripadnosti šoli kot napovednik učnih dosežkov in dobrobiti učencev in učenk

4.1 Opisna statistika in povezanost med spremenljivkami

4.1.1 Raziskava TIMSS 2015

Povprečni matematični dosežek osmošolcev je bil 520 točk, četrtošolcev pa 516 točk. Oba dosežka sta bila višja od mednarodnega povprečja TIMSS, 500 točk, dosežek osmošolcev je 12. mesto med povprečnimi dosežki 39 sodelujočih držav, dosežek četrtošolcev pa 25. mesto med 49 državami sveta. Zaznavanje zavzetosti učiteljevega poučevanja matematike je bilo med slovenskimi učenci in učenkami nižje od mednarodnega povprečja. Po deležu učencev in učenk, ki so ocenili poučevanje svojega učitelja kot zelo zavzeto, so se osmošolci uvrstili na mednarodno lestvico držav na 37. mesto od 39 sodelujočih držav, četrtošolci pa na 42. mesto od 49 sodelujočih držav. Po povprečnem občutku pripadnosti šoli so še nižje pod mednarodnim povprečjem, četrtošolci na 42. mestu med 49 državami sveta, osmošolci pa na zadnjem mestu od 39 sodelujočih držav. Slovenski osmošolci torej čutijo najmanjšo pripadnost svojim šolam med vsemi 39 sodelujočimi državami. Zaznavanje nasilja, kjer višje vrednosti pomenijo manj doživete ga nasilja, je med učenci in učenkami četrtega razreda v Sloveniji v mednarodnem povprečju, med osmošolci pa tik nad mednarodnim povprečjem (tabeli 3 in 4).¹

1 Za več podrobnosti glejte: Mullis, Martin, Foy in Hooper (2016).

Tabela 3: TIMSS 2015 – opisne statistike vključenih spremenljivk za 4. razred

4. razred	<i>M</i>	<i>SE</i>
Zavzetost učitelja	9,55	0,06
Zaznava nasilja	9,96	0,05
Pripadnost šoli	9,47	0,06
Dosežek iz matematike	520,86	1,88

Opomba: *M* – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; *SE* – standardna napaka.

Tabela 4: TIMSS 2015 – opisne statistike vključenih spremenljivk za 8. razred

8. razred	<i>M</i>	<i>SE</i>
Zavzetost učitelja	9,18	0,05
Zaznava nasilja	10,30	0,04
Pripadnost šoli	8,54	0,04
Dosežek iz matematike	516,53	2,08

Opomba: *M* – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; *SE* – standardna napaka.

Relacije med posameznimi vključenimi spremenljivkami smo preverili z analizo povezanosti, ki je v četrtem razredu (tabela 5) pokazala močno povezanost med občutkom pripadnosti šoli in zaznavanjem zavzetosti poučevanja učitelja matematike, ki je sicer razredni učitelj v četrtem razredu ($r = 0,56$), vendar precej manjšo, torej šibko, povezanost med občutkom pripadnosti šoli in izpostavljenostjo nasilju ($r = 0,22$). Dosežek iz matematike je sicer značilno, vendar zelo šibko povezan z zaznavanjem zavzetosti poučevanja učitelja ($r = 0,05$).

V osmem razredu (tabela 6) sta občutek pripadnosti šoli in zaznavanje zavzetosti poučevanja učitelja matematike manj povezana, vendar še vedno precej močno ($r = 0,51$). Podobno sta šibko povezana občutek pripadnosti šoli in izpostavljenost nasilju ($r = 0,20$). Z dosežkom iz matematike je relativno šibko povezano zaznavanje zavzetosti poučevanja učitelja matematike ($r = 0,20$).

Tabela 5: TIMSS 2015 – povezanost med vključenimi spremenljivkami v 4. razredu

4. razred	1	2	3	4
1. Zavzetost učitelja	–			
2. Zaznava nasilja	0,14**	–		
3. Občutek pripadnosti šoli	0,56**	0,22**	–	
4. Dosežek iz matematike	0,05**	0,08**	-0,02*	–
5. Podpora doma	-0,00	-0,01	0,09	0,41**

Opomba: Navedene so vrednosti Pearsonovega koeficienta povezanosti; * povezava je značilna na ravni tveganja $\alpha < 0,05$; ** povezava je značilna na ravni tveganja $\alpha < 0,01$.

Tabela 6: TIMSS 2015 – povezanost med vključenimi spremenljivkami v 8. razredu

8. razred	1	2	3	4
1. Zavzetost učitelja	–			
2. Zaznava nasilja	0,10**	–		
3. Občutek pripadnosti šoli	0,51**	0,20**	–	
4. Dosežek iz matematike	0,20**	0,02**	0,12**	–
5. Podpora doma	0,11**	0,07	–0,02*	0,34**

Opomba: Navedene so vrednosti Pearsonovega koeficienta povezanosti; * povezava je značilna na ravni tveganja $\alpha < 0,05$; ** povezava je značilna na ravni tveganja $\alpha < 0,01$.

4.1.2 Raziskava PISA 2018

Povprečni dosežek na preizkusu iz bralne pismenosti raziskave PISA 2018 je bil za Slovenijo 495 točk (tabela 7), kar je bilo nad povprečjem držav OECD (487 točk). Ob tem so slovenski dijaki in dijakinje v primerjavi z vrstniki iz držav OECD poročali o nekoliko podpovprečnem občutku pripadnosti šoli (–0,11) in zaznavanju medvrstniškega nasilja v šoli (–0,11) ter o precej podpovprečni zaznani socialno-čustveni opori s strani učitelja pri pouku slovenščine (–0,61). Vrednost indeksa socialno-ekonomskega statusa je bila v letu 2018 za Slovenijo 0,07, torej nekoliko nad povprečjem OECD.

Občutek pripadnosti šoli je z večino obravnavanih spremenljivk povezan pozitivno (tabela 8), a so vse ugotovljene povezave relativno šibke. Najmočnejše je občutek pripadnosti šoli povezan z doživljanjem medvrstniškega nasilja v šoli: povezanost je negativna, vrednost koeficienta povezanosti pa znaša –0,29. Zaznavanje medvrstniškega nasilja je v splošnem negativno povezano z vsemi vključenimi spremenljivkami. Negativna povezanost med spremenljivkama se je pokazala tudi med zaznano učiteljevo oporo in socialno-ekonomskim statusom dijakov in dijakinj (–0,04), kar pomeni, da dijaki in dijakinje iz socialno-ekonomsko ugodnejših okolij v povprečju poročajo o manj zaznane socialno-čustvene opore s strani učitelja pri pouku slovenščine.

Tabela 7: PISA 2018 – opisna statistika vključenih spremenljivk

	<i>M</i>	<i>SE</i>
Dosežek iz bralne pismenosti	495,35	1,23
Občutek pripadnosti šoli	–0,11	0,01
Zaznavanje medvrstniškega nasilja	–0,11	0,02
Zaznana učiteljeva opora	–0,61	0,01
Socialno-ekonomski status	0,07	0,01

Opomba: *M* – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; *SE* – standardna napaka.

Tabela 8: PISA 2018 – povezanost med vključenimi spremenljivkami

	1	2	3	4	5
1. Dosežek iz bralne pismenosti	–				
2. Občutek pripadnosti šoli	0,14**	–			
3. Zaznavanje medvrstniškega nasilja	–0,18**	–0,29**	–		
4. Zaznana učiteljeva opora	0,02	0,10**	–0,07**	–	
5. Socialno-ekonomski status	0,14**	0,11**	–0,04*	–0,02	–

Opomba: Navedene so vrednosti Pearsonovega koeficienta povezanosti; * povezava je značilna na ravni tveganja $\alpha < 0,05$; ** povezava je značilna na ravni tveganja $\alpha < 0,01$.

4.1.3 Raziskava PIRLS 2016

Povprečni bralni dosežek na preizkusu raziskave PIRLS 2016 je bil za Slovenijo 542 (tabela 9), kar je nad mednarodnim povprečjem (500 točk – srednja vrednost lestvice PIRLS). Učenci in učenke v Sloveniji so poročali, da imajo povprečen občutek pripadnosti šoli (9,3; vrednosti nad 9,7 pomenijo višji občutek pripadnosti šoli, vrednosti pod 7,3 pa pomenijo nižji občutek pripadnosti šoli). Poleg tega so slovenski učenci in učenke poročali, da skoraj nikoli ne doživljajo medvrstniškega nasilja (9,8; vrednosti nad 9,5 pomenijo, da medvrstniškega nasilja niso deležni skoraj nikoli), da so zelo vključeni v pouk branja (9,6; vrednosti nad 9,5 pomenijo, da so zelo vključeni v pouk branja) in da imajo nekaj domačih virov za učenje (10,6; vrednosti nad 11,8 pomenijo veliko virov, vrednosti pod 7,5 pa malo virov).

Tabela 9: PIRLS 2016 – opisna statistika vključenih spremenljivk

	<i>M</i>	<i>SE</i>
Bralni dosežek	542,47	1,98
Občutek pripadnosti šoli	9,34	0,05
Zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja	9,81	0,04
Občutek vključenosti v pouk branja	9,62	0,05
Domači viri za učenje	10,59	0,04

Opomba: *M* – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; *SE* – standardna napaka.

Občutek pripadnosti šoli z večino vključenih spremenljivk korelira pozitivno (tabela 10). Najmočneje je občutek pripadnosti šoli povezan z občutkom vključenosti v pouk branja, povezava med spremenljivkama je pozitivna, kar pomeni, da je večji občutek pripadnosti šoli povezan z večjim občutkom vključenosti v pouk branja. Domači viri za učenje so najmočneje povezani z bralnimi dosežki, kar ob pozitivni povezanosti nakazuje, da več domačih virov za učenje pomeni višji rezultat na bralnem dosežku. Za-

znavanje doživljanja medvrstniškega nasilja je najmočneje povezano z občutkom pripadnosti šoli, kar ob pozitivni povezanosti pomeni, da so učenci in učenke, ki so poročali o manj medvrstniškega nasilja (višji rezultat na lestvici zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja PIRLS 2016 pomeni doživljanje manj nasilja), poročali tudi o večjem občutku pripadnosti šoli.

Tabela 10: PIRLS 2016 – povezanost med vključenimi spremenljivkami

	1	2	3	4	5
1. Občutek vključenosti v pouk branja	–				
2. Domači viri za učenje	–0,03	–			
3. Zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja	0,08**	0,02*	–		
4. Občutek pripadnosti šoli	0,61**	–0,02	0,19**	–	
5. Bralni dosežek	–0,02	0,44**	0,08**	0,02*	–

Opomba: Navedene so vrednosti Pearsonovega koeficienta povezanosti; * povezava je značilna na ravni tveganja $\alpha < 0,05$; ** povezava je značilna na ravni tveganja $\alpha < 0,01$.

4.1.4 Raziskava ICCS 2016

Opisna statistika vključenih spremenljivk je prikazana v tabeli 11. Povprečni dosežek iz državljanske vednosti na preizkusu raziskave ICCS 2016 je bil za Slovenijo 532 točk, kar je nad mednarodnim povprečjem, saj je povprečni rezultat držav znašal 516 točk (Klemenčič idr., 2019). Slovenski učenci in učenke poročajo o nekoliko višjem zaznavanju doživljanja medvrstniškega nasilja v primerjavi z mednarodnim povprečjem in nekoliko nižjem zaznavanju spodbudnega odnosa med učenci in učitelji. Slovenski ravnatelji poročajo, da imajo učenci in učenke nekoliko večji občutek pripadnosti šoli v primerjavi z občutkom pripadnosti šoli učiteljev.

Tabela 11: ICCS 2016 – opisna statistika vključenih spremenljivk

	<i>M</i>	<i>SE</i>
Dosežek iz državljanske vednosti	532,10	2,49
Občutek pripadnosti šoli učencev	50,79	0,85
Občutek pripadnosti šoli učiteljev	48,61	0,94
Zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja	51,01	0,23
Zaznavanje učencev o odnosih med učenci in učitelji	48,34	0,30

Opomba: *M* – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; *SE* – standardna napaka.

V tabeli 12 so predstavljene vrednosti Pearsonovih koeficientov povezanosti med vključenimi spremenljivkami, ki so v večini primerov relativno nizke. Občutek pripadnosti šoli učencev je najmočneje pozitivno pove-

zan z občutkom pripadnosti šoli učiteljev. Pozitivna povezava pomeni, da so ravnatelji, ki so poročali o večjem občutku pripadnosti šoli učencev, v povprečju poročali tudi o večjem občutku pripadnosti šoli učiteljev. Nadalje je dosežek iz državljsanske vednosti najmočnejše pozitivno povezan z zaznavanjem učencev o odnosih med učenci in učitelji. Pozitivna povezava med spremenljivkama nakazuje, da so učenci in učenke, ki so dosegli višji dosežek iz državljsanske vednosti, v povprečju poročali tudi o višjem rezultatu na lestvici zaznavanja odnosov med učenci in učitelji. Močnejša povezanost je tudi med zaznavanjem doživljanja medvrstniškega nasilja in zaznavanjem učencev o odnosih med učenci in učitelji. Negativna povezanost pomeni, da so učenci in učenke, ki so poročali o večjem zaznavanju doživljanja medvrstniškega nasilja, hkrati poročali o manjšem zaznavanju odnosov med učenci in učitelji. Učenci in učenke, ki se v večji meri zaznavajo kot žrtve medvrstniškega nasilja, v povprečju torej vrednotijo odnose med učenci in učitelji kot manj kakovostne.

Tabela 12: ICCS 2016 – povezanost med vključenimi spremenljivkami

	1	2	3	4	5
1. Občutek pripadnosti šoli učencev	–				
2. Občutek pripadnosti šoli učiteljev	0,58**	–			
3. Zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja	0,05*	0,01	–		
4. Zaznavanje učencev o odnosih med učenci in učitelji	–0,07**	–0,02	–0,19**	–	
5. Dosežek iz državljsanske vednosti	0,00	0,02	–0,07**	0,09**	–

Opomba: Navedene so vrednosti Pearsonovega koeficienta povezanosti; * povezava je značilna na ravni tveganja $\alpha < 0,05$; ** povezava je značilna na ravni tveganja $\alpha < 0,01$.

4.2 Rezultati napovednih modelov: razlike v učinkih občutka pripadnosti šoli znotraj različnih skupin učencev in učenk

4.2.1 Raziskava TIMSS 2015

4.2.1.1 Razlike po spolu

V nadaljevanju predstavljamo rezultate napovednih modelov, kjer smo, z namenom ugotavljanja velikosti učinkov občutka pripadnosti šoli pri pojasnjevanju učnih dosežkov in različnih vidikov dobrobiti učencev in učenk uporabili metodo linearne regresije, in sicer ločeno po različnih skupinah učencev: najprej smo modelirali napoved učinka občutka pripadnosti šoli na dosežek iz matematike, na zaznano zavzetost učiteljevega poučevanja in

na zaznavanje nasilja ločeno po spolu, nato pa še glede na status priseljence učencev in učenk.

Rezultati v okviru raziskave TIMSS kažejo, da občutek pripadnosti šoli ni značilno povezan z dosežki dečkov v četrtem razredu, je pa napovednik dosežkov v osmem razredu, kjer pojasni tri odstotke variabilnosti v dosežkih (tabela 13). Pri deklicah podobno ni povezan z dosežki iz matematike v četrtem razredu, je pa napovednik dosežkov v osmem razredu, čeprav polovico šibkejši kot pri fantih. Pojasni le en odstotek razlik med dosežki deklet (tabela 14).

Občutek pripadnosti šoli je močnejše kot z dosežki povezan z zaznavanjem učiteljeve zavzetosti pri poučevanju med učenci obeh spolov, ki ga glede na zajete trditve razumemo kot mero učiteljeve individualne podpore ali pozornosti do učenca. Med dečki pojasni občutek pripadnosti šoli kar 33 odstotkov variabilnosti v zaznavi zavzetosti poučevanja v četrtem razredu in 27 odstotkov v osmem razredu (tabela 13), pri četrtošolkah pa 31 odstotkov in osmošolkah 25 odstotkov variance med zaznано učiteljevo zavzetostjo pri poučevanju (tabela 14).

Rezultati tudi kažejo, da občutek pripadnosti šoli ni tako močno kot z zaznavanjem učiteljeve zavzetosti pri poučevanju povezan z izpostavljenostjo nasilju ali, boljše, odmaknjenosti od nasilja, ki ga sporočajo višje vrednosti tega kazalnika. Zanimiva je razlika v povezanosti pri četrtošolcih in osmošolcih, saj učinek občutka pripadnosti šoli pade za četrtno, delež pojasnjene variance izpostavljenosti nasilju od četrtega do osmega razreda pa za polovico oziroma na dva odstotka (tabela 13).

Med deklicami v četrtem razredu občutek pripadnosti šoli nekoliko močnejše napoveduje izpostavljenost nasilju kot med dečki, med osmošolkami pa še dvakrat močnejše kot med dečki in hkrati bolj kot v četrtem razredu. Pojasni štiri odstotke variance v izpostavljenosti nasilju v četrtem razredu in sedem odstotkov v osmem razredu (tabela 14).

Če povzamemo, je občutek pripadnosti šoli značilno povezan z učiteljevo zavzetostjo pri poučevanju matematike in zaznavanjem nasilja v šoli pri obeh spolih, z dosežki pa le med učenci in učenkami osmega razreda. Med spoloma so razlike v povezanosti občutka pripadnosti šoli z nasiljem predvsem v osmem razredu, saj je pri dekletih občutek pripadnosti šoli zelo povezan z njihovo izpostavljenostjo nasilju, pri fantih pa šibko. Zelo močno je občutek pripadnosti šoli za oba spola in v obeh razredih povezan z zaznavo učiteljeve zavzetosti poučevanja matematike, ki odraža učiteljevo in-

dividualno pozornost do učenca in njegovega napredovanja v znanju. Večji občutek pripadnosti šoli je značilno povezan z bolj zavzetim poučevanjem.

Tabela 13: TIMSS 2015 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežka iz matematike, zaznavanja učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike in izpostavljenosti nasilju pri dečkih

Dosežek iz matematike pri dečkih										
Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
4. razred										
Konstanta	522,63	6,10	85,68							
OPŠ	0,20	3,48	0,06	> 0,05	0,00	0,03	0,20	> 0,05	0,00	0,00
8. razred										
Konstanta	457,78	11,87	38,56							
OPŠ	7,10	1,42	5,01	0,00	0,16	0,03	4,89	0,00	0,03	0,01
Zaznavanje učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike pri dečkih										
4. razred										
Konstanta	4,16	0,23	18,23							
OPŠ	0,59	0,02	25,24	0,00	0,57	0,02	27,36	0,00	0,33	0,02
8. razred										
Konstanta	4,60	0,27	17,19							
OPŠ	0,54	0,03	17,58	0,00	0,52	0,03	18,78	0,00	0,27	0,03
Izpostavljenost nasilju pri dečkih										
4. razred										
Konstanta	7,84	0,23	33,92							
OPŠ	0,21	0,03	8,25	0,00	0,21	0,03	8,06	0,00	0,04	0,02
8. razred										
Konstanta	8,84	0,26	33,83							
OPŠ	0,16	0,03	5,62	0,00	0,14	0,02	5,73	0,00	0,02	0,01

Opomba: OPŠ – občutek pripadnosti šoli; B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; R^2 – delež pojasnjene variance.

Tabela 14: TIMSS 2015 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežka iz matematike, zaznavanja učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike in izpostavljenosti nasilju pri deklakah

Dosežek iz matematike pri deklakah										
Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
4. razred										
Konstanta	513,99	4,53	113,57							
OPŠ	2,72	3,02	0,90	> 0,05	0,02	0,03	2,72	>0,05	0,00	0,00
8. razred										
Konstanta	478,74	9,77	48,99							
OPŠ	4,19	1,12	3,75	0,00	0,08	0,02	3,69	0,00	0,01	0,00
Zaznavanje učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike pri deklakah										
4. razred										
Konstanta	4,07	0,23	17,54							
OPŠ	0,56	0,02	23,75	0,00	0,56	0,02	26,25	0,00	0,31	0,02
8. razred										
Konstanta	4,40	0,26	17,01							
OPŠ	0,55	0,03	18,61	0,00	0,50	0,03	19,06	0,00	0,25	0,03
Izpostavljenost nasilju pri deklakah										
4. razred										
Konstanta	8,09	0,25	32,26							
OPŠ	0,21	0,03	8,27	0,00	0,21	0,02	8,23	0,00	0,04	0,01
8. razred										
Konstanta	7,63	0,30	25,83							
OPŠ	0,32	0,03	9,71	0,00	0,26	0,03	10,26	0,00	0,07	0,01

Opomba: OPŠ – občutek pripadnosti šoli; B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; R^2 – delež pojasnjene variance.

4.2.1.2 Razlike glede na podporo v domačem okolju

Pri ugotavljanju velikosti učinkov občutka pripadnosti šoli pri pojasnjevanju učnih dosežkov in različnih vidikov dobrobiti učencev in učenk glede na zaznavanje podpore v domačem okolju rezultati v okviru raziskave TIMSS kažejo, da občutek pripadnosti šoli ni značilen napovednik dosežka iz matematike. O majhni podpori doma je poročal zelo majhen delež populacije četrtošolcev, pri čemer se občutek pripadnosti šoli ni potrdil kot značilni napovednik dosežka iz matematike (tabela 15), vendar občutek pripadnosti šoli ne napoveduje dosežka iz matematike niti pri učencih, ki so poročali o srednji ali visoki podpori doma (tabeli 16 in 17). V osmem razredu se je občutek pripadnosti šoli potrdil kot značilni napovednik dosežka iz matematike le v skupini učencev in učenk, ki so poročali o srednji podpori doma, pri čemer ta pojasni dva odstotka variabilnosti v dosežkih iz matematike (tabela 16).

Zavzetost učiteljevega poučevanja pri pouku matematike je značilno povezana z občutkom pripadnosti šoli znotraj skupin učencev z različno podporo doma (tabele 15, 16 in 17). Med učenci in učenkami, ki so poročali o majhni domači podpori v četrtem razredu, ta povezava sicer ni značilna, v osmem razredu pa je in pojasni 41 odstotkov razlik v zaznavi učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike (tabela 15).

Moč napovedi zaznave učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike se med skupinama učencev in učenk, ki so poročali o srednji in veliki podpori doma, ne razlikuje, je pa značilna in velika. V četrtem razredu med učenci in učenkami, ki so poročali o srednji podpori doma, občutek pripadnosti šoli pojasni slabo tretjino razlik v zaznavi zavzetosti učitelja pri poučevanju, v osmem razredu pa četrtno. V četrtem razredu ostane enako močna napovedna moč občutka pripadnosti šoli tudi v skupini učencev in učenk, ki so poročali o visoki podpori doma, v osmem razredu pa je učinek pri teh učencih in učenkah nekoliko manjši kot pri učencih in učenkah, ki so poročali o srednji podpori doma (tabeli 16 in 17).

Občutek pripadnosti šoli ni bil potrjen kot značilni napovednik zaznave nasilja med učenci, ki so poročali o majhni podpori doma v obeh razredih (tabela 15). V skupinah učencev s srednjo in z veliko podporo družine pa je značilno povezan z izpostavljenostjo nasilju v šoli, torej je z večjim občutkom pripadnosti šoli povezana manjša izpostavljenost učenca nasilnim dogodkom (tabeli 16 in 17). Učinek občutka pripadnosti šoli je mnogo manjši kot pri pojasnjevanju zaznave zavzetosti učitelja pri poučevanju kot pri zaznavanju izpostavljenosti nasilju. Za točko večji občutek pripadnosti šoli je povezan z večjim zaznavanjem zavzetosti poučevanja za okoli polovico točke, z zaznavanjem izpostavljenosti nasilju pa za manj kot četrtno točke (tabele 15, 16 in 17).

Če povzamemo, občutek pripadnosti šoli ni značilno povezan z dosežki učencev in učenk, ki so poročali o malo in veliko podpore doma, kot napovednik dosežka iz matematike je potrjen samo v osmem razredu, v največji skupini učencev in učenk, ki so poročali o srednji podpori doma. Najmočneje je občutek pripadnosti šoli povezan z zaznano zavzetostjo učiteljevega poučevanja. V vseh treh skupinah učencev in učenk, razen med četrtošolci, ki so poročali o najnižji podpori doma, pojasni več kot četrtno variabilnosti zaznave zavzetosti učiteljevega poučevanja matematike.

Tabela 15: TIMSS 2015 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežka iz matematike, zaznavanja učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike in izpostavljenosti nasilju pri majhni podpori doma

Dosežek iz matematike pri majhni podpori doma										
Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
4. razred										
Konstanta	434,17	53,51	8,11							
OPŠ	10,07	36,71	0,27	> 0,05	0,09	0,36	0,25	> 0,05	0,05	0,13
8. razred										
Konstanta	518,19	35,73	14,50							
OPŠ	-7,59	4,22	-1,80	> 0,05	-0,19	0,10	-1,79	> 0,05	0,04	0,04
Zaznavanje učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike pri majhni podpori doma										
4. razred										
Konstanta	5,57	3,40	1,64							
OPŠ	0,40	0,37	1,08	> 0,05	0,40	0,30	1,32	> 0,05	0,16	0,26
8. razred										
Konstanta	4,49	0,74	6,10							
OPŠ	0,53	0,09	5,75	0,00	0,64	0,08	7,85	0,00	0,41	0,10
Izpostavljenost nasilju pri majhni podpori doma										
4. razred										
Konstanta	5,82	4,08	1,43							
OPŠ	0,42	0,38	1,11	> 0,05	0,37	0,35	1,08	> 0,05	0,14	0,33
8. razred										
Konstanta	9,15	0,78	11,77							
OPŠ	0,11	0,09	1,32	> 0,05	0,10	0,08	1,36	> 0,05	0,01	0,02

Opomba: OPŠ – občutek pripadnosti šoli; B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; R^2 – delež pojasnjene variance.

Tabela 16: TIMSS 2015 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežka iz matematike, zaznavanja učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike in izpostavljenosti nasilju pri srednji podpori doma

Dosežek iz matematike pri srednji podpori doma										
Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
4. razred										
Konstanta	515,76	5,31	97,04							
OPŠ	2,61	3,36	0,78	> 0,05	0,02	0,03	0,77	> 0,05	0,00	0,00
8. razred										
Konstanta	458,79	8,53	53,77							
OPŠ	6,35	1,05	6,05	0,00	0,14	0,02	5,92	0,00	0,02	0,01
Zaznavanje učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike pri srednji podpori doma										
4. razred										
Konstanta	4,10	0,23	17,86							
OPŠ	0,57	0,02	25,19	0,00	0,55	0,02	26,11	0,00	0,31	0,02
8. razred										
Konstanta	4,58	0,22	20,86							
OPŠ	0,54	0,03	21,15	0,00	0,51	0,02	22,90	0,00	0,26	0,02
Izpostavljenost nasilju pri srednji podpori doma										
4. razred										
Konstanta	8,19	0,25	32,47							
OPŠ	0,19	0,03	7,11	0,00	0,19	0,03	7,10	0,00	0,04	0,01
8. razred										
Konstanta	8,33	0,21	39,99							
OPŠ	0,24	0,02	10,05	0,00	0,20	0,02	10,76	0,00	0,04	0,01

Opomba: OPŠ – občutek pripadnosti šoli; B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t-vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; R^2 – delež pojasnjene variance.

Tabela 17: TIMSS 2015 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežka iz matematike, zaznavanja učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike in izpostavljenosti nasilju pri veliki podpori doma

Dosežek iz matematike pri veliki podpori doma										
Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
4. razred										
Konstanta	571,16	7,88	72,50							
OPŠ	-1,39	4,65	-0,30	> 0,05	-0,01	0,05	-0,30	> 0,05	0,00	0,00
8. razred										
Konstanta	530,73	18,27	29,05							
OPŠ	2,49	2,01	1,24	> 0,05	0,06	0,05	1,26	> 0,05	0,00	0,01
Zaznavanje učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike pri veliki podpori doma										
4. razred										
Konstanta	4,31	0,37	11,68							
OPŠ	0,56	0,04	14,62	0,00	0,57	0,03	16,91	0,00	0,32	0,04
8. razred										
Konstanta	4,72	0,43	10,87							
OPŠ	0,54	0,05	11,24	0,00	0,48	0,04	13,39	0,00	0,23	0,03
Izpostavljenost nasilju pri veliki podpori doma										
4. razred										
Konstanta	8,33	0,45	18,68							
OPŠ	0,18	0,05	3,94	0,00	0,19	0,05	3,87	0,00	0,03	0,02
8. razred										
Konstanta	8,00	0,42	18,94							
OPŠ	0,25	0,05	5,11	0,00	0,21	0,04	5,15	0,00	0,04	0,02

Opomba: OPŠ – občutek pripadnosti šoli; B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; R^2 – delež pojasnjene variance.

4.2.1.3 Razlike glede na status priseljenca učencev in učenk

Med učenci četrtega razreda, ki so ali niso poročali o statusu priseljenca, občutek pripadnosti šoli ni značilno napovedoval njihovih dosežkov pri matematiki, v osmem razredu pa je bil kot značilni napovednik potrjen le pri tistih, ki so poročali, da so rojeni v Sloveniji (tabeli 18 in 19). Občutek pripadnosti šoli pojasni le dva odstotka variabilnosti v dosežkih iz matematike pri učencih in učenkah, ki niso poročali o statusu priseljenca.

Občutek pripadnosti šoli je bil potrjen kot značilni napovednik zaznavanja učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike v obeh skupinah učencev in učenk. V četrtem razredu z občutkom pripadnosti šoli pojasnimo do tretjino variance v zaznavanju zavzetosti učiteljevega poučevanja, v osmem razredu pa četrtno (tabeli 18 in 19). Učinek je podoben v obeh razredih tako pri učencih s statusom priseljenca kot tudi pri tistih brez tega statusa, točka

višje na lestvici občutka pripadnosti šoli pomeni okoli polovico točke večjo zavzetost učiteljevega poučevanja matematike.

Občutek pripadnosti šoli tudi značilno napoveduje zaznavanje izpostavljenosti nasilju pri učencih s statusom priseljenca ali brez tega statusa v četrtem in osmem razredu, čeprav pojasni majhne deleže njegove variabilnosti, med tremi in šestimi odstotki. Med rojenimi zunaj Slovenije je v osmem razredu učinek manjši kot v četrtem, pri rojenih v Sloveniji pa se velikosti učinkov med razredoma ne razlikujejo značilno (tabeli 18 in 19).

Tabela 18: TIMSS 2015 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežka iz matematike, zaznavanja učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike in izpostavljenosti nasilju pri učencih in učenkah, ki niso poročali o statusu priseljenca

Dosežek iz matematike pri rojenih v Sloveniji										
Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
4. razred										
Konstanta	518,94	3,87	133,94							
OPŠ	2,46	0,02	2,28	> 0,05	0,02	1,08	1,07	> 0,05	0,00	0,00
8. razred										
Konstanta	464,36	8,16	56,92							
OPŠ	6,32	0,99	6,40	0,00	0,14	0,02	6,35	0,00	0,02	0,01
Zaznavanje učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike pri rojenih v Sloveniji										
4. razred										
Konstanta	4,22	0,19	22,51							
OPŠ	0,56	0,02	30,07	0,00	0,56	0,02	33,03	0,00	0,31	0,02
8. razred										
Konstanta	4,57	0,21	21,24							
OPŠ	0,54	0,03	21,60	0,00	0,50	0,02	23,77	0,00	0,25	0,02
Izpostavljenost nasilju pri rojenih v Sloveniji										
4. razred										
Konstanta	7,93	0,18	44,95							
OPŠ	0,22	0,02	11,55	0,00	0,21	0,02	11,32	0,00	0,05	0,04
8. razred										
Konstanta	8,29	0,20	42,16							
OPŠ	0,23	0,02	10,61	0,00	0,20	0,02	11,17	0,00	0,04	0,01

Opomba: OPŠ – občutek pripadnosti šoli; B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; R^2 – delež pojasnjene variance.

Tabela 19: TIMSS 2015 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežka iz matematike, zaznavanja učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike in izpostavljenosti nasilju pri učencih in učenkah, ki so poročali o statusu priseljenca

Dosežek iz matematike pri rojenih zunaj Slovenije										
Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
4. razred										
Konstanta	478,85	16,91	28,32							
OPŠ	-4,70	11,03	-0,43	> 0,05	-0,04	0,09	-0,43	> 0,05	0,00	0,01
8. razred										
Konstanta	487,10	27,71	17,58							
OPŠ	-1,61	3,21	-0,50	> 0,05	-0,04	0,08	-0,51	> 0,05	0,00	0,01
Zaznavanje učiteljeve zavzetosti pri poučevanju matematike pri rojenih zunaj Slovenije										
4. razred										
Konstanta	4,45	0,71	6,27							
OPŠ	0,55	0,07	7,40	0,00	0,57	0,06	9,05	0,00	0,33	0,07
8. razred										
Konstanta	3,93	0,68	5,78							
OPŠ	0,61	0,08	7,83	0,00	0,61	0,06	9,97	0,00	0,38	0,08
Izpostavljenost nasilju pri rojenih zunaj Slovenije										
4. razred										
Konstanta	7,23	0,96	7,52							
OPŠ	0,26	0,11	2,42	0,00	0,25	0,09	2,61	0,00	0,06	0,06
8. razred										
Konstanta	8,60	0,78	11,05							
OPŠ	0,21	0,08	2,49	0,00	0,19	0,07	2,60	0,00	0,03	0,03

Opomba: OPŠ – občutek pripadnosti šoli; B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; R^2 – delež pojasnjene variance.

4.2.2 Raziskava PISA 2018

V tem razdelku navajamo rezultate, pridobljene s postopkom linearne regresije na podatkih raziskave PISA 2018, in sicer ločeno po različnih skupinah dijakov in dijakinj: najprej navajamo rezultate s področja učinka pripadnosti šoli na dosežek iz branja, zaznavanje medvrstniškega nasilja in zaznano učiteljevo oporo pri pouku slovenščine ločeno po spolu, temu pa sledijo rezultati s področja preverjanja istih učinkov ločeno glede na socialno-ekonomski status in status priseljenca dijakov in dijakinj.

4.2.2.1 Razlike po spolu

Občutek pripadnosti šoli se je pokazal kot značilen napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PISA 2018 tako pri dekletih kot tudi pri fantih

(tabeli 20 in 21), pri čemer je velikost učinka občutka pripadnosti šoli na dosežek iz branja večja pri fantih. Eno enoto višja vrednost indeksa občutka pripadnosti šoli je pri dekletih povezana s približno desetimi točkami več na preizkusu iz branja PISA, pri fantih pa kar z 21 točkami več, kar predstavlja tretjino lestvice bralne pismenosti. Pri dekletih lahko z občutkom pripadnosti šoli pojasnimo en odstotek variabilnosti v dosežkih iz branja, pri fantih pa štiri odstotke.

Občutek pripadnosti šoli se je prav tako pokazal kot značilen napovednik zaznavanja medvrstniškega nasilja (tabeli 20 in 21) tako pri fantih kot tudi pri dekletih. Velikost učinka občutka pripadnosti je sicer nekoliko večja pri dekletih, in sicer je eno enoto višja vrednost indeksa občutka pripadnosti šoli povezana z zmanjšanjem vrednosti indeksa zaznavanja medvrstniškega nasilja za $-0,35$, pri fantih pa za $-0,31$. V obeh primerih je velikost učinka precejšnja. Pri dekletih lahko z občutkom pripadnosti šoli pojasnimo enajst odstotkov variabilnosti v vrednosti indeksa zaznavanja medvrstniškega nasilja, pri fantih pa sedem odstotkov.

Pri ugotavljanju povezanosti med občutkom pripadnosti šoli in zaznavanjem učiteljeve socialno-čustvene opore pri pouku slovenščine rezultati (tabeli 20 in 21) kažejo, da je občutek pripadnosti šoli značilen napovednik zaznavanja učiteljeve opore tako pri dekletih kot tudi pri fantih. Velikost učinka je pri obeh spolih podobna in relativno majhna: Pri fantih je eno enoto višja vrednost indeksa občutka pripadnosti šoli povezana z zvišanjem indeksa zaznavanja učiteljeve opore za $0,10$, pri dekletih pa za $0,12$. Tako pri dekletih kot pri fantih lahko z občutkom pripadnosti šoli pojasnimo en odstotek variabilnosti v vrednosti indeksa zaznavanja učiteljeve opore pri pouku slovenščine.

Tabela 20: PISA 2018 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PISA 2018, zaznavanja medvrstniškega nasilja in zaznane učiteljeve socialno-čustvene opore pri dekletih

Dosežki deklet na bralnem preizkusu PISA 2018										
Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
Konstanta	521,15	2,03	256,12	0,00						
OPŠ	9,68	2,52	3,84	0,00	0,09	0,02	3,82	0,00	0,01	0,00
Zaznavanje medvrstniškega nasilja pri dekletih										
Konstanta	-0,28	0,02	-14,84	0,00						
OPŠ	-0,35	0,03	-11,49	0,00	0,34	0,02	-13,94	0,00	0,11	0,02
Zaznana učiteljeva socialna-čustvena opora pri pouku slovenščine pri dekletih										
Konstanta	-0,68	0,02	-37,93	0,00						
OPŠ	0,12	0,03	4,38	0,00	0,10	0,02	4,34	0,00	0,01	0,01

Opomba: OPŠ – občutek pripadnosti šoli; B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t-vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; R^2 – delež pojasnjene variance.

Tabela 21: PISA 2018 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PISA 2018, zaznavanja medvrstniškega nasilja in zaznane učiteljeve socialno-čustvene opore pri fantih

Dosežki fantov na bralnem preizkusu PISA 2018										
Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
Konstanta	481,30	1,85	260,62	0,00						
OPŠ	21,26	2,14	9,91	0,00	0,19	0,02	10,25	0,00	0,04	0,01
Zaznavanje medvrstniškega nasilja pri fantih										
Konstanta	0,00	0,02	0,04	> 0,05						
OPŠ	-0,31	0,03	-11,82	0,00	-0,26	0,02	-12,25	0,00	0,07	0,01
Zaznana učiteljeva socialna-čustvena opora pri pouku slovenščine pri fantih										
Konstanta	-0,54	0,02	-22,86	0,00						
OPŠ	0,10	0,03	3,61	0,00	0,08	0,02	3,63	0,00	0,01	0,00

Opomba: OPŠ – občutek pripadnosti šoli; B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t-vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; R^2 – delež pojasnjene variance.

4.2.2.2 Razlike glede na socialno-ekonomski status dijakov in dijakinj

V nadaljevanju smo želeli preučiti razlike v napovedni moči občutka pripadnosti šoli pri napovedovanju dosežka na preizkusu iz branja, zaznavanju medvrstniškega nasilja in zaznavanju učiteljeve socialno-čustvene opore pri pouku slovenščine med dijaki in dijakinjami, ki so v raziskavi PISA 2018 poročali o ugodnem socialno-ekonomskem statusu družine, in tistimi, ki so poročali šibkem socialno-ekonomskem statusu.

Na področju napovedovanja dosežka na preizkusu iz branja rezultati (tabeli 22 in 23) kažejo, da se je občutek pripadnosti šoli pokazal kot zna-

čilen napovednik dosežka iz branja pri dijakih in dijakinjah z visokim socialno-ekonomskim statusom, ne pa tudi pri tistih, ki so poročali o nizkem socialno-ekonomskem statusu. Pri dijakih in dijakinjah z visokim socialno-ekonomskim statusom je eno enoto višja vrednost indeksa občutka pripadnosti šoli povezana s 13 točkami več pri preizkusu iz branja PISA. Pri dijakih in dijakinjah z visokim socialno-ekonomskim statusom lahko z občutkom pripadnosti šoli pojasnimo dva odstotka variabilnosti v dosežku iz branja.

Kot pri ugotavljanju razlik med spoloma ter med dijaki in dijakinjami z različnim statusom priseljenca se je tudi znotraj skupin dijakov in dijakinj z različnim socialno-ekonomskim statusom pokazalo (tabeli 22 in 23), da je občutek pripadnosti šoli značilen napovednik zaznavanja medvrstniškega nasilja, velikost učinka pa je znotraj obeh skupin podobna in precejšnja. Eno enoto višja vrednost občutka pripadnosti šoli je pri dijakih in dijakinjah z visokim socialno-ekonomskim statusom povezana z znižanjem indeksa zaznavanja medvrstniškega nasilja za $-0,40$, pri dijakih in dijakinjah z nizkim socialno-ekonomskim statusom pa za $-0,41$. Tako pri dijakih in dijakinjah z visokim socialno-ekonomskim statusom kot tudi tistih z nizkim socialno-ekonomskim statusom lahko z občutkom pripadnosti šoli pojasnimo 12 odstotkov variabilnosti v vrednosti indeksa zaznavanja medvrstniškega nasilja.

Na področju napovedovanja zaznane učiteljeve socialno-čustvene opore pri pouku slovenščine rezultati kažejo, da občutek pripadnosti šoli nima značilnega učinka na zaznavanje učiteljeve opore pri dijakih in dijakinjah z visokim socialno-ekonomskim statusom, se je pa kot značilen napovednik pokazal pri dijakih in dijakinjah z nizkim socialno-ekonomskim statusom (tabeli 22 in 23). Pri slednjih je eno enoto višja vrednost indeksa občutka pripadnosti šoli povezana z značilnim zvišanjem indeksa zaznavanja učiteljeve opore pri pouku slovenščine, in sicer za kar $0,21$. Pri dijakih in dijakinjah z nizkim socialno-ekonomskim statusom lahko z občutkom pripadnosti šoli pojasnimo tri odstotke variabilnosti v vrednosti indeksa zaznavanja učiteljeve opore pri pouku slovenščine.

Tabela 22: PISA 2018 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PISA 2018, zaznavanja medvrstniškega nasilja in zaznane učiteljeve socialno-čustvene opore pri dijakih in dijakinjah z visokim SES

Dosežki dijakov in dijakinj z visokim SES na bralnem preizkusu PISA 2018										
Model	<i>B</i>	<i>SE_B</i>	<i>t_B</i>	<i>p</i>	β	<i>SE_β</i>	<i>t_β</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>SE_R</i> ²
Konstanta	556,23	4,45	125,09	0,00						
OPŠ	12,71	4,26	2,98	0,01	0,12	0,04	3,03	0,01	0,02	0,01
Zaznavanje medvrstniškega nasilja pri dijakih in dijakinjah z visokim SES										
Konstanta	-0,15	0,04	-3,44	0,00						
OPŠ	-0,40	0,05	-7,52	0,00	-0,34	0,04	-8,51	0,00	0,12	0,03
Zaznana učiteljeva socialna-čustvena opora pri pouku slovenščine pri dijakih in dijakinjah z visokim SES										
Konstanta	-0,58	0,04	-14,54	0,00						
OPŠ	0,06	0,04	1,29	> 0,05	0,05	0,04	1,28	> 0,05	0,00	0,00

Opomba: OPŠ – občutek pripadnosti šoli; *B* – regresijski koeficient; *SE* – standardna napaka; *t* – *t*-vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; *p* – statistična značilnost; *R*² – delež pojasnjene variance.

Tabela 23: PISA 2018 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PISA 2018, zaznavanja medvrstniškega nasilja in zaznane učiteljeve socialno-čustvene opore pri dijakih in dijakinjah z nizkim SES

Dosežki dijakov in dijakinj z nizkim SES na bralnem preizkusu PISA 2018										
Model	<i>B</i>	<i>SE_B</i>	<i>t_B</i>	<i>p</i>	β	<i>SE_β</i>	<i>t_β</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>SE_R</i> ²
Konstanta	446,31	4,90	91,03	0,00						
OPŠ	6,42	5,42	1,18	> 0,05	0,07	0,05	1,22	> 0,05	0,00	0,01
Zaznavanje medvrstniškega nasilja pri dijakih in dijakinjah z nizkim SES										
Konstanta	-0,11	0,05	-2,04	0,00						
OPŠ	-0,41	0,06	-6,58	0,00	-0,34	0,04	-8,50	0,00	0,12	0,03
Zaznana učiteljeva socialna-čustvena opora pri pouku slovenščine pri dijakih in dijakinjah z nizkim SES										
Konstanta	-0,53	0,05	-10,32	0,00						
OPŠ	0,21	0,08	2,61	0,01	0,17	0,07	2,56	0,05	0,03	0,02

Opomba: OPŠ – občutek pripadnosti šoli; *B* – regresijski koeficient; *SE* – standardna napaka; *t* – *t*-vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; *p* – statistična značilnost; *R*² – delež pojasnjene variance.

4.2.2.3 Razlike glede na status priseljenca dijakov in dijakinj

V zadnjem koraku nas zanimajo razlike v napovedni moči občutka pripadnosti šoli pri napovedovanju dosežka na preizkusu iz branja, zaznavanju medvrstniškega nasilja in zaznavanju učiteljeve socialno-čustvene opore pri pouku slovenščine med dijaki in dijakinjami, ki so poročali o statusu priseljenca, in tistimi, ki tega statusa nimajo.

Na področju napovedovanja dosežka na preizkusu iz branja (tabeli 24 in 25) rezultati kažejo, da se je občutek pripadnosti šoli sicer pokazal kot značilen napovednik dosežkov iz branja pri obeh skupinah dijakov in dijakinj, vendar je ta učinek skoraj enkrat večji pri dijakih in dijakinjah, ki so poročali o statusu priseljenca. Pri dijakih in dijakinjah, ki tega statusa nimajo, je eno enoto višja vrednost indeksa občutka pripadnosti šoli povezana s 14 točkami več pri preizkusu iz bralne pismenosti PISA, pri dijakih in dijakinjah, ki imajo ta status, pa s kar 27 točkami več. Pri dijakih in dijakinjah brez statusa priseljenca lahko z občutkom pripadnosti šoli pojasnimo dva odstotka variabilnosti v dosežku iz branja, pri dijakih in dijakinjah s statusom priseljenca pa osem odstotkov.

Pri napovedovanju doživljanja medvrstniškega nasilja rezultati (tabeli 24 in 25) kažejo, da ima občutek pripadnosti šoli podoben značilen učinek na doživljanje medvrstniškega nasilja tako pri dijakih in dijakinjah, ki so poročali o statusu priseljenca, kot tudi pri tistih, ki niso. Velikost učinka je znotraj obeh skupin precejšnja, in sicer je eno enoto višja vrednost indeksa občutka pripadnosti šoli povezana z zmanjšanjem vrednosti indeksa medvrstniškega nasilja za $-0,33$ pri dijakih in dijakinjah brez statusa priseljenca in za $-0,32$ pri dijakih in dijakinjah s statusom priseljenca. Pri dijakih in dijakinjah brez statusa priseljenca lahko z občutkom pripadnosti šoli pojasnimo osem odstotkov variabilnosti v vrednosti indeksa zaznavanja medvrstniškega nasilja, pri dijakih in dijakinjah s statusom priseljenca pa 13 odstotkov.

Občutek pripadnosti šoli se je znotraj obeh skupin dijakov in dijakinj pokazal kot značilen napovednik tudi v primeru napovedovanja zaznane učiteljeve socialno-čustvene opore pri pouku slovenščine (tabeli 24 in 25), pri čemer je velikost učinka občutka pripadnosti šoli večja pri dijakih in dijakinjah s statusom priseljenca. Pri slednjih je eno enoto višja vrednost indeksa občutka pripadnosti šoli povezana z zvišanjem indeksa zaznavanja učiteljeve opore za $0,21$, pri dijakih in dijakinjah brez statusa priseljenca pa za $0,11$. Pri dijakih in dijakinjah brez statusa priseljenca lahko z občutkom pripadnosti šoli pojasnimo en odstotek variabilnosti v vrednosti indeksa zaznavanja učiteljeve opore pri pouku slovenščine, pri dijakih in dijakinjah s statusom priseljenca pa tri odstotke.

Tabela 24: PISA 2018 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PISA 2018, zaznavanja medvrstniškega nasilja in zaznane učiteljeve socialno-čustvene opore pri dijakih in dijakinjah brez statusa priseljenca

Dosežki dijakov in dijakinj brez statusa priseljenca na bralnem preizkusu PISA 2018										
Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
Konstanta	506,23	1,38	36,27	0,00						
OPŠ	13,55	1,59	8,52	0,00	0,12	0,02	8,59	0,00	0,02	0,00
Zaznavanje medvrstniškega nasilja pri dijakih in dijakinjah brez statusa priseljenca										
Konstanta	-0,14	0,02	-8,74	0,00						
OPŠ	-0,33	0,02	-15,07	0,00	-0,29	0,02	-17,12	0,00	0,08	0,01
Zaznana učiteljeva socialna-čustvena opora pri pouku slovenščine pri dijakih in dijakinjah brez statusa priseljenca										
Konstanta	-0,61	0,02	-40,43	0,00						
OPŠ	0,11	0,02	5,16	0,00	0,09	0,02	5,12	0,00	0,01	0,00

Opomba: OPŠ – občutek pripadnosti šoli; B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; R^2 – delež pojasnjene variance.

Tabela 25: PISA 2018 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov pri preizkusu iz branja PISA 2018, zaznavanja medvrstniškega nasilja in zaznane učiteljeve socialno-čustvene opore pri dijakih in dijakinjah s statusom priseljenca prve generacije (vsi člani družine so rojeni v tujini)

Dosežki dijakov in dijakinj s statusom priseljenca prve generacije pri bralnem preizkusu PISA 2018										
Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
Konstanta	435,81	8,34	52,25	0,00						
OPŠ	26,76	9,67	2,77	0,01	0,28	0,09	3,19	0,00	0,08	0,05
Zaznavanje medvrstniškega nasilja pri dijakih in dijakinjah s statusom priseljenca prve generacije										
Konstanta	-0,09	0,06	-1,54	> 0,05						
OPŠ	-0,32	0,05	-5,97	0,00	-0,36	0,05	-6,50	0,00	0,13	0,04
Zaznana učiteljeva socialna-čustvena opora pri pouku slovenščine pri dijakih in dijakinjah s statusom priseljenca prve generacije										
Konstanta	-0,42	0,08	-5,50	0,00						
OPŠ	0,21	0,11	1,95	0,05	0,18	0,09	2,01	0,00	0,03	0,03

Opomba: OPŠ – občutek pripadnosti šoli; B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; R^2 – delež pojasnjene variance.

4.2.3 Raziskava PIRLS 2016

V tem razdelku navajamo rezultate, pridobljene s postopkom linearne regresije na podatkih raziskave PIRLS 2016, in sicer ločeno po različnih skupinah učencev in učenk: najprej navajamo rezultate s področja učinka občutka pripadnosti šoli na bralni dosežek, zaznavanje doživljanja med-

vrstniškega nasilja in občutek vključenosti v pouk branja ločeno po spolu, temu pa sledijo rezultati s področja preverjanja istih učinkov ločeno glede na domače vire za učenje (kot pokazatelj socialno-ekonomskega statusa) ter status priseljence učencev in učenk.

4.2.3.1 Razlike po spolu

Občutek pripadnosti šoli se v raziskavi PIRLS 2016 ni pokazal kot značilen napovednik bralnih dosežkov učencev in učenk četrtega razreda znotraj skupin, ločenih po spolu (tabeli 26 in 27).

Občutek pripadnosti šoli se je pokazal kot značilen napovednik zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja (tabeli 26 in 27) tako pri učencih kot tudi pri učenkah. Velikost učinka občutka pripadnosti šoli je približno enaka glede na spol, in sicer je eno enoto višja vrednost na lestvici občutka pripadnosti šoli povezana s povečanjem vrednosti na lestvici zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja za 0,19 pri dekletih, pri fantih pa za 0,20. Višji rezultat na lestvici občutka pripadnosti šoli torej pomeni višji rezultat na lestvici zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja, kar pomeni, da so učenci in učenke z večjim občutkom pripadnosti šoli poročali o manj zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja (na preizkusu PIRLS 2016 višji rezultat na lestvici medvrstniškega nasilja pomeni nižje zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja). Pri dekletih lahko z občutkom pripadnosti šoli pojasnimo tri odstotke variabilnosti v vrednosti lestvice zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja, pri fantih pa štiri odstotke.

Občutek pripadnosti šoli se je potrdil tudi kot značilen napovednik občutka vključenosti v pouk branja (tabeli 26 in 27) tako pri učencih kot tudi pri učenkah. Velikost učinka občutka pripadnosti šoli je nekoliko večji pri fantih, in sicer je eno enoto višja vrednost na lestvici občutka pripadnosti šoli povezana s povečanjem vrednosti na lestvici občutka vključenosti v pouk branja za 0,61 pri dekletih, pri fantih pa za 0,65. Pri dekletih lahko z občutkom pripadnosti šoli pojasnimo 33 odstotkov variabilnosti v vrednosti lestvice občutek vključenosti v pouk branja, pri fantih pa 39 odstotkov.

Tabela 26: PIRLS 2016 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PIRLS 2016, zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja in vključenosti v pouk branja pri dekletih

Bralni dosežki deklet na preizkusu PIRLS 2016										
Model	<i>B</i>	<i>SE_B</i>	<i>t_B</i>	<i>p</i>	β	<i>SE_β</i>	<i>t_β</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>SE_R²</i>
Konstanta	549,35	12,92	42,51	0,00						
OPŠ	0,28	1,30	0,21	> 0,05	0,01	0,03	0,21	> 0,05	0,00	0,00
Zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja pri dekletih										
Konstanta	8,17	0,25	32,76	0,00						
OPŠ	0,19	0,02	7,81	0,00	0,18	0,02	7,86	0,00	0,03	0,01
Vključenost v pouk branja pri dekletih										
Konstanta	4,04	0,20	20,48	0,00						
OPŠ	0,61	0,02	29,34	0,00	0,57	0,02	31,09	0,00	0,33	0,02

Opomba: OPŠ – občutek pripadnosti šoli; *B* – regresijski koeficient; *SE* – standardna napaka; *t* – *t*-vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; *p* – statistična značilnost; *R*² – delež pojasnjene variance.

Tabela 27: PIRLS 2016 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PIRLS 2016, zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja in vključenosti v pouk branja pri fantih

Bralni dosežki fantov na preizkusu PIRLS 2016										
Model	<i>B</i>	<i>SE_B</i>	<i>t_B</i>	<i>p</i>	β	<i>SE_β</i>	<i>t_β</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>SE_R²</i>
Konstanta	534,52	10,26	52,11	0,00						
OPŠ	-0,12	1,11	-0,11	> 0,05	0,00	0,03	-0,11	> 0,05	0,00	0,00
Zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja pri fantih										
Konstanta	7,77	0,28	27,33	0,00						
OPŠ	0,20	0,03	6,51	0,00	0,19	0,03	6,46	0,00	0,04	0,01
Vključenost v pouk branja pri fantih										
Konstanta	3,50	0,26	13,54	0,00						
OPŠ	0,65	0,03	23,48	0,00	0,63	0,02	29,59	0,00	0,39	0,03

Opomba: OPŠ – občutek pripadnosti šoli; *B* – regresijski koeficient; *SE* – standardna napaka; *t* – *t*-vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; *p* – statistična značilnost; *R*² – delež pojasnjene variance.

4.2.3.2 Razlike glede na domače virov za učenje

Občutek pripadnosti šoli se v raziskavi PIRLS 2016 ni pokazal kot značilen napovednik bralnih dosežkov učencev in učenk četrtega razreda znotraj skupin z različnim socialno-ekonomskim statusom (tabeli 28 in 29).

Občutek pripadnosti šoli se je pokazal kot značilen napovednik zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja (tabeli 28 in 29) tako pri učencih in učenkah z veliko domačih virov za učenje kot tudi pri učencih in učenkah z malo domačih virov za učenje. Velikost učinka občutka pripadnosti šoli je nekoliko večja pri učencih in učenkah z malo domačih virov za

učenje, in sicer je eno enoto višja vrednost na lestvici občutka pripadnosti šoli povezana s povečanjem vrednosti na lestvici zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja za 0,23 pri učencih in učenkah z veliko domačih virov za učenje, pri učencih in učenkah z malo domačih virov za učenje pa za 0,27. Omenjeno drži pri učencih in učenkah z veliko domačih virov za učenje ter učencih in učenkah z malo domačih virov za učenje. Pri učencih in učenkah znotraj obeh skupin lahko z občutkom pripadnosti šoli pojasnimo šest odstotkov variabilnosti v vrednosti lestvice zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja.

Občutek pripadnosti šoli se je pokazal tudi kot značilen napovednik občutka vključenosti v pouk branja (tabeli 28 in 29) tako pri učencih in učenkah z veliko domačih virov za učenje kot tudi pri učencih in učenkah z malo domačih virov za učenje. Velikost učinka občutka pripadnosti je nekoliko večja pri učencih in učenkah z veliko domačih virov za učenje, in sicer je eno enoto višja vrednost na lestvici občutka pripadnosti šoli povezana s povečanjem vrednosti na lestvici občutka vključenosti v pouk branja za 0,64 pri učencih in učenkah z veliko domačih virov za učenje, pri učencih in učenkah z malo domačih virov za učenje pa za 0,44. Pri učencih in učenkah z veliko domačih virov za učenje lahko z občutkom pripadnosti šoli pojasnimo 40 odstotkov variabilnosti v vrednosti lestvice občutka vključenosti v pouk branja, pri učencih in učenkah z malo domačih virov za učenje pa 23 odstotkov.

Tabela 28: PIRLS 2016 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PIRLS 2016, zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja in vključenosti v pouk branja pri učencih in učenkah z veliko domačih virov za učenje

Bralni dosežki učencev in učenk z veliko domačih virov za učenje na preizkusu PIRLS 2016										
Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
Konstanta	576,72	13,08	44,08	0,00						
OPŠ	1,09	1,34	0,81	> 0,05	0,03	0,04	0,81	> 0,05	0,00	0,00
Zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja pri učencih in učenkah z veliko domačih virov za učenje										
Konstanta	7,68	0,33	23,47	0,00						
OPŠ	0,23	0,04	6,59	0,00	0,25	0,04	7,00	0,00	0,06	0,02
Vključenost v pouk branja pri učencih in učenkah z veliko domačih virov za učenje										
Konstanta	3,57	0,37	9,59	0,00						
OPŠ	0,64	0,04	15,93	0,00	0,63	0,03	21,75	0,00	0,40	0,04

Opomba: OPŠ – občutek pripadnosti šoli; B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; R^2 – delež pojasnjene variance.

Tabela 29: PIRLS 2016 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PIRLS 2016, zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja in vključenosti v pouk branja pri učencih in učenkah z malo domačih virov za učenje

Bralni dosežki učencev in učenk z malo domačih virov za učenje na preizkusu PIRLS 2016										
Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
Konstanta	494,31	72,63	6,81	0,00						
OPŠ	-5,19	7,69	-0,68	> 0,05	-0,14	0,21	-0,68	> 0,05	0,02	0,06
Zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja pri učencih in učenkah z malo domačih virov za učenje										
Konstanta	7,13	1,40	5,09	0,00						
OPŠ	0,27	0,13	2,04	< 0,05	0,25	0,11	2,30	< 0,05	0,06	0,06
Vključenost v pouk branja pri učencih in učenkah z malo domačih virov za učenje										
Konstanta	5,60	1,32	4,24	0,00						
OPŠ	0,44	0,15	2,95	< 0,05	0,48	0,14	3,43	< 0,05	0,23	0,14

Opomba: OPŠ – občutek pripadnosti šoli; B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; R^2 – delež pojasnjene variance.

4.2.3.3 Razlike glede na status priseljenca

Občutek pripadnosti šoli se v raziskavi PIRLS 2016 ni pokazal kot značilen napovednik bralnih dosežkov učencev in učenk četrtega razreda znotraj skupin z različnim statusom priseljenca (tabeli 30 in 31).

Občutek pripadnosti šoli se je potrdil tudi kot značilen napovednik zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja (tabeli 30 in 31) tako pri učencih in učenkah brez statusa priseljenca kot tudi pri učencih in učenkah s statusom priseljenca. Velikost učinka občutka pripadnosti je nekoliko večja pri učencih in učenkah s statusom priseljenca, in sicer je eno enoto višja vrednost na lestvici občutka pripadnosti šoli povezana s povečanjem vrednosti na lestvici zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja za 0,20 pri učencih in učenkah brez statusa priseljenca, pri učencih in učenkah s statusom priseljenca pa za 0,35. Omenjeno drži pri učencih in učenkah brez statusa priseljenca ter učencih in učenkah s statusom priseljenca. Pri učencih in učenkah brez statusa priseljenca lahko z občutkom pripadnosti šoli pojasnimo štiri odstotke variabilnosti v vrednosti lestvice zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja, pri učencih in učenkah s statusom priseljenca pa osem odstotkov.

Občutek pripadnosti šoli se je pokazal kot značilen napovednik občutka vključenosti v pouk branja (tabeli 30 in 31) tako pri učencih in učenkah brez statusa priseljenca kot tudi pri učencih in učenkah s statusom prisel-

jenca. Velikost učinka občutka pripadnosti šoli je nekoliko večja pri učencih in učenkah brez statusa priseljence, in sicer je eno enoto višja vrednost na lestvici občutka pripadnosti šoli povezana s povečanjem vrednosti na lestvici občutka vključenosti v pouk branja za 0,64 pri učencih in učenkah brez statusa priseljence, pri učencih in učenkah s statusom priseljence pa za 0,55. Pri učencih in učenkah brez statusa priseljence lahko z občutkom pripadnosti šoli pojasnimo 38 odstotkov variabilnosti v vrednosti lestvice občutka vključenosti v pouk branja, pri učencih in učenkah s statusom priseljence pa 26 odstotkov.

Če povzamemo, rezultati kažejo, da občutek pripadnosti šoli značilno napoveduje zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja in občutek vključenosti v pouk branja. V nobenem izmed regresijskih modelov pa se občutek pripadnosti šoli ni pokazal kot značilen napovednik bralnih dosežkov na preizkusu PIRLS 2016. Pri napovedovanju zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja znotraj različnih skupin učencev in učenk ima občutek pripadnosti šoli nekoliko močnejšo napovedno moč pri učencih in učenkah z nižjim socialno-ekonomskim statusom in s statusom priseljence. Pri napovedovanju občutka vključenosti v pouk branja znotraj različnih skupin učencev in učenk ima občutek pripadnosti šoli nekoliko močnejšo napovedno moč pri fantih, učencih in učenkah z višjim socialno-ekonomskim statusom ter učencih in učenkah brez statusa priseljence.

Tabela 30: PIRLS 2016 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PIRLS 2016, zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja in vključenosti v pouk branja pri učencih in učenkah brez statusa priseljence

Bralni dosežki učencev in učenk brez statusa priseljence na preizkusu PIRLS 2016										
Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
Konstanta	537,79	7,65	70,31	0,00						
OPŠ	0,88	0,79	1,11	> 0,05	0,02	0,02	1,11	> 0,05	0,00	0,00
Zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja pri učencih in učenkah brez statusa priseljence										
Konstanta	7,97	0,20	39,83	0,00						
OPŠ	0,20	0,02	9,77	0,00	0,19	0,02	9,49	0,00	0,04	0,01
Vključenost v pouk branja pri učencih in učenkah brez statusa priseljence										
Konstanta	3,61	0,17	20,92	0,00						
OPŠ	0,64	0,02	35,66	0,00	0,62	0,01	41,79	0,00	0,38	0,02

Opomba: OPŠ – občutek pripadnosti šoli; B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; R^2 – delež pojasnjene variance.

Tabela 31: PIRLS 2016 – občutek pripadnosti šoli kot napovednik dosežkov na preizkusu iz branja PIRLS 2016, zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja in vključenosti v pouk branja pri učencih in učenkah s statusom priseljenca prve generacije (učenci in učenke so rojeni v tujini)

Bralni dosežki učencev in učenk s statusom priseljenca prve generacije na preizkusu PIRLS 2016										
Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
Konstanta	470,89	53,42	8,81	0,00						
OPŠ	3,66	4,71	0,78	> 0,05	0,08	0,10	0,78	> 0,05	0,01	0,02
Zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja pri učencih in učenkah s statusom priseljenca prve generacije										
Konstanta	6,23	1,44	4,34	0,00						
OPŠ	0,35	0,14	2,47	< 0,05	0,28	0,09	3,04	< 0,05	0,08	0,05
Vključenost v pouk branja pri učencih in učenkah s statusom priseljenca prve generacije										
Konstanta	4,78	1,03	4,62	0,00						
OPŠ	0,55	0,10	5,25	0,00	0,51	0,09	5,97	0,00	0,26	0,09

Opomba: OPŠ – občutek pripadnosti šoli; B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; R^2 – delež pojasnjene variance.

5

Napovedniki občutka pripadnosti šoli

V tem razdelku navajamo rezultate napovednih modelov občutka pripadnosti šoli, pri čemer smo na podlagi širokega pregleda in analize rezultatov tujih študij identificirali dejavnike, ki so v tuji literaturi že potrjeni kot značilni in so hkrati dostopni v podatkovnih zbirkah mednarodnih raziskav znanja, in sicer: zaznavanje medvrstniškega nasilja, diskriminatorno šolsko klimo, disciplino v razredu, zaznavanje tekmovalnosti v šoli, socialno-čustveno oporo učitelja, individualni pristop pri poučevanju, čustveno oporo staršev ter osebno dobrobit učencev in učenk. Ker je vključenost identificiranih dejavnikov v različnih mednarodnih študijah različna, se napovedni modeli med študijami razlikujejo, v okviru vsake študije pa smo vključili vse razpoložljive podatke. Na podatkih raziskave ICCS 2016 nismo izvedli analiz, s katerimi bi preverjali učinke izbranih napovednikov na občutek pripadnosti šoli, saj raziskava ne vključuje ocene učencev in učenk glede njihovega občutka pripadnosti šoli, ampak gre v raziskavi za indeks, oblikovan na podlagi ocen ravnateljev, ki poročajo o občutku pripadnosti šoli učencev in učenk. Posledično smo omejeni na analizo povezanosti, ki pa je glede na možen nabor spremenljivk iz raziskave ICCS 2016 (občutek pripadnosti šoli učencev, občutek pripadnosti šoli učiteljev, zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja, doživljanje odnosov med učenci in učiteljji) že bila izvedena (razdelek 3.1.4). Prav tako v tem razdelku ne navajamo rezultatov raziskave TIMSS, saj v okviru raziskave, poleg zaznane zavzetosti učitelja pri poučevanju matematike in zaznavanja izpostavljenosti na-

silju, preostali pomembni identificirani dejavniki, katerih učinke smo želeli preveriti, niso bili ugotavljeni.

5.1 Metoda

Opis vzorcev raziskav PISA 2018 in PIRLS 2016 je že naveden v razdelkih 3.1.2 in 3.1.3, pripomočki so navedeni v razdelkih 3.2.2 in 3.2.3, obdelava podatkov pa v razdelku 3.3.

5.2 Rezultati

5.2.1 Opisna statistika in povezanost med spremenljivkami

5.2.1.1 Raziskava PISA 2018

Slovenski dijaki in dijakinje so v primerjavi z vrstniki iz držav OECD (tabela 32) poročali o podobnem zaznavanju discipline v razredu pri pouku slovenščine (-0,01) in o podobni zaznani opori s strani staršev (-0,03). Nadalje so poročali o nekoliko podpovprečnem občutku pripadnosti šoli (-0,11), zaznavanju medvrstniškega nasilja v šoli (-0,11) in o tekmovalnosti med dijaki v šoli (-0,16). V primerjavi z vrstniki iz držav OECD so poročali o precej podpovprečni zaznani opori s strani učitelja pri pouku slovenščine (-0,61), individualnem pristopu učitelja pri poučevanju slovenščine (-0,40) in o podpovprečnem lastnem pozitivnem čustvovanju (-0,61). Prav tako so poročali o nadpovprečnem diskriminatornem vedenju učiteljev v šoli (0,25).

Vrednosti koeficientov povezanosti med vključenimi spremenljivkami (tabela 33) so nizke do srednje močne. Najmočnejša značilna negativna povezanost se je pokazala med občutkom pripadnosti šoli in zaznavanjem medvrstniškega nasilja (-0,28) in med disciplino v razredu ter diskriminatornim vedenjem učiteljev v šoli (-0,21). Najmočnejša značilna pozitivna povezanost je bila potrjena med zaznano oporo učitelja in učiteljevim individualnim pristopom pri poučevanju (0,46) in oporo staršev ter dijakovim pozitivnim čustvovanjem (0,24). Občutek pripadnosti šoli se je najmočnejše pozitivno povezoval s pozitivnim čustvovanjem (0,33) in z zaznano oporo staršev (0,24).

Tabela 32: PISA 2018 – opisna statistika vključenih spremenljivk

	<i>M</i>	<i>SE</i>
Disciplina v razredu	-0,01	1,11
Opora učitelja	-0,61	1,03
Individualni pristop pri poučevanju	-0,40	1,02
Diskriminatorno vedenje učiteljev	0,25	0,96
Tekmovalnost v šoli	-0,16	0,94
Medvrstniško nasilje	-0,11	0,98
Opora staršev	-0,03	0,98
Pozitivno čustvovanje	-0,61	0,90
Občutek pripadnosti šoli	-0,11	0,84

Opomba: *M* – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; *SE* – standardna napaka.

Tabela 33: PISA 2018 – povezanost med vključenimi spremenljivkami

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Disciplina v razredu	-									
2. Opora učitelja	0,14**	-								
3. Individualni pristop pri poučevanju	0,15**	0,46**	-							
4. Diskriminatorno vedenje učiteljev	-0,21**	-0,12**	-0,04*	-						
5. Tekmovalnost v šoli	-0,08**	0,01	0,06**	0,18**	-					
6. Medvrstniško nasilje	-0,19**	-0,07**	-0,05*	0,23**	0,14**	-				
7. Opora staršev	0,13**	0,14**	0,13**	-0,14**	0,14**	-0,19**	-			
8. Pozitivno čustvovanje	0,09**	0,12**	0,12**	0,01	0,08**	-0,12**	0,24**	-		
9. Občutek pripadnosti šoli	0,12**	0,10**	0,05*	-0,14**	0,00	-0,28**	0,24**	0,33**	-	
10. Socialno-ekonomski status	0,13**	-0,02	0,00	-0,09**	0,04*	-0,05*	0,13**	0,01	0,10**	-

Opomba: Navedene so vrednosti Pearsonovega koeficienta povezanosti; * povezava je značilna na ravni tveganja $\alpha < 0,05$; ** povezava je značilna na ravni tveganja $\alpha < 0,01$.

5.2.1.2 Raziskava PIRLS 2016

Slovenski učenci in učenke so v raziskavi PIRLS 2016 (tabela 34) poročali o povprečnem občutku pripadnosti šoli ($M = 9,34$; vrednosti nad 9,7 pomenijo višji občutek pripadnosti šoli, vrednosti pod 7,3 pomenijo nižji občutek pripadnosti šoli). Prav tako skoraj nikoli ne doživljajo medvrstniškega nasilja ($M = 9,81$; vrednosti nad 9,5 pomenijo, da medvrstniškega nasilja niso deležni skoraj nikoli), so zelo vključeni v pouk branja ($M = 9,62$; vrednosti nad 9,5 pomenijo, da so zelo vključeni v pouk branja) in imajo nekaj domačih virov za učenje ($M = 10,59$; vrednosti nad 11,8 pomenijo veliko virov, vrednosti pod 7,5 pa malo virov). Slovenski ravnatelji in ravnateljice so o učencih in učenkah četrtega razreda poročali, da skoraj ni težav s šolsko disciplino ($M = 10,06$; vrednosti nad 9,9 pomenijo, da v šoli skorajda ni težav s šolsko disciplino učencev in učenk četrtega razreda).

Tabela 34: PIRLS 2016 – opisna statistika vključenih spremenljivk

	<i>M</i>	<i>SE</i>
Občutek pripadnosti šoli	9,34	0,05
Zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja	9,81	0,04
Občutek vključenosti v pouk branja	9,62	0,05
Domači viri za učenje	10,59	0,04
Šolska disciplina	10,06	0,14

Opomba: *M* – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; *SE* – standardna napaka.

Občutek pripadnosti šoli se je na vzorcu učencev in učenk četrtega razreda pozitivno povezoval z občutkom vključenosti v pouk branja (visoka povezanost) in zaznavanjem doživljanja medvrstniškega nasilja (nizka povezanost) (tabela 35), kar pomeni, da je večji občutek pripadnosti šoli učencev in učenk povezan z večjim občutkom vključenosti v pouk branja ter manjšim zaznavanjem doživljanja medvrstniškega nasilja (višji rezultat na indeksu pomeni manj zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja v raziskavi PIRLS 2016). Občutek pripadnosti šoli učencev in učenk se je negativno povezoval s šolsko disciplino učencev in učenk, o čemer so poročali ravnatelji, vendar je povezava neznatna, kljub vsemu pa smo napovednik vključili v regresijske modele, saj je bil v raziskavi PIRLS 2016 nabor napovednikov manjši.

Tabela 35: PIRLS 2016 – povezanost med vključenimi spremenljivkami

	1	2	3	4
1. Šolska disciplina	–			
2. Občutek vključenosti v pouk branja	–0,06	–		
3. Zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja	–0,01	0,08**	–	
4. Občutek pripadnosti šoli	–0,03	0,61**	0,20**	–

Opomba: Navedene so vrednosti Pearsonovega koeficienta povezanosti; * povezava je značilna na ravni tveganja $\alpha < 0,05$; ** povezava je značilna na ravni tveganja $\alpha < 0,01$.

5.2.2 Rezultati napovednih modelov

5.2.2.1 Raziskava PISA 2018

V tem razdelku navajamo rezultate, pridobljene s postopkom multiple linearne regresije, in sicer jih navajamo ločeno po različnih skupinah dijakov in dijakinj; najprej navajamo rezultate učinkov različnih napovednikov občutka pripadnosti šoli ločeno po spolu, temu pa sledijo rezultati preverjanja istih učinkov ločeno glede na status priseljenca dijakov in dijakinj ter socialno-ekonomski status.

5.2.2.1.1 Razlike po spolu

Rezultati na področju preverjanja napovednikov občutka pripadnosti šoli ločeno po spolu (tabeli 36 in 37) kažejo, da je bil tako pri dekletih kot pri fantih največji značilni učinek pri pojasnjevanju občutka pripadnosti šoli dijakovo pozitivno čustvovanje, zaznavanju medvrstniškega nasilja in zaznani opori staršev. Pri fantih je bil, poleg omenjenih napovednikov, značilen negativni večji učinek tudi diskriminatorno vedenje učiteljev v šoli. Zaznavanje medvrstniškega nasilja je pri dekletih pokazalo večjo pojasnjevalno moč kot pri fantih, in sicer se je bila eno enoto višja vrednost indeksa zaznavanja medvrstniškega nasilja povezana z znižanjem indeksa občutka pripadnosti šoli za $-0,24$ pri dekletih in za $-0,14$ pri fantih. Tako pri dekletih kot pri fantih je bil pri pojasnjevanju občutka pripadnosti šoli največji pozitivni učinek pozitivno čustvovanje dijakov in dijakinj, in sicer je bila eno enoto višja vrednost indeksa pozitivnega čustvovanja dijakov in dijakinj povezana z zvišanjem vrednosti indeksa občutka pripadnosti šoli za $0,29$ pri dekletih in za $0,22$ pri fantih. Z vključenimi napovedniki smo pojasnili 24 odstotkov variabilnosti indeksa občutka pripadnosti šoli pri dekletih in 17 odstotkov pri fantih.

Tabela 36: PISA 2018 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri dekletih

Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
Konstanta	0,02	0,03	0,80	> 0,05						
Disciplina v razredu	0,04	0,02	1,83	> 0,05	0,04	0,02	1,82	> 0,05		
Opora učitelja	0,02	0,02	0,70	> 0,05	0,02	0,03	0,70	> 0,05		
Individualni pristop pri poučevanju	0,00	0,02	0,04	> 0,05	0,00	0,03	0,04	> 0,05		
Diskriminatorno vedenje učiteljev	-0,02	0,02	-0,68	> 0,05	-0,02	0,03	-0,69	> 0,05		
Tekmovalnost v šoli	-0,04	0,02	-2,06	0,00	-0,05	0,02	-2,06	0,00		
Medvrstniško nasilje	-0,24	0,02	-11,14	0,00	-0,25	0,02	-11,10	0,00		
Opora staršev	0,12	0,02	5,96	0,00	0,13	0,02	6,17	0,00		
Pozitivno čustvovanje	0,29	0,02	12,90	0,00	0,30	0,02	13,89	0,00		
									0,24	0,02

Opomba: B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; p – statistična značilnost; β – standardiziran regresijski koeficient; R^2 – delež pojasnjene variance.

Tabela 37: PISA 2018 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri fantih

Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
Konstanta	0,11	0,02	4,91	0,00						
Disciplina v razredu	0,02	0,02	1,32	> 0,05	0,03	0,02	1,33	> 0,05		
Opora učitelja	0,03	0,02	1,33	> 0,05	0,03	0,03	1,33	> 0,05		
Individualni pristop pri poučevanju	-0,05	0,02	-2,56	0,00	-0,06	0,02	-2,59	0,00		
Diskriminatorno vedenje učiteljev	-0,11	0,02	-4,73	0,00	-0,13	0,03	-4,75	0,00		
Tekmovalnost v šoli	0,05	0,02	2,39	0,00	0,06	0,02	2,42	0,00		
Medvrstniško nasilje	-0,14	0,02	-7,00	0,00	-0,17	0,02	-7,02	0,00		
Opora staršev	0,10	0,02	4,53	0,00	0,12	0,03	4,50	0,00		
Pozitivno čustvovanje	0,22	0,02	10,22	0,00	0,24	0,02	10,57	0,00		
									0,17	0,02

Opomba: B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; p – statistična značilnost; β – standardiziran regresijski koeficient; R^2 – delež pojasnjene variance.

5.2.2.1.2 Razlike glede na status priseljenca dijakov in dijakinj

V nadaljevanju nas zanimajo razlike v napovednikih občutka pripadnosti šoli med dijaki in dijakinjami, ki so poročali o statusu priseljenca, in tistimi, ki tega statusa nimajo.

Tabela 38: PISA 2018 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri dijakih in dijakinjah brez statusa priseljenca

Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_R^2
Konstanta	0,08	0,02	3,22	0,00						
Disciplina v razredu	0,03	0,01	2,08	0,00	0,03	0,02	2,08	0,00		
Opora učitelja	0,02	0,02	1,43	> 0,05	0,03	0,02	1,43	> 0,05		
Individualni pristop pri poučevanju	-0,03	0,02	-1,74	> 0,05	-0,03	0,02	-1,75	> 0,05		
Diskriminatorno vedenje učiteljev	-0,06	0,02	-2,79	0,00	-0,07	0,02	-2,82	0,00		
Tekmovalnost v šoli	0,00	0,02	-0,30	> 0,05	-0,01	0,02	-0,30	> 0,05		
Medvrstniško nasilje	-0,18	0,02	-11,80	0,00	-0,21	0,02	-11,41	0,00		
Opora staršev	0,10	0,01	7,09	0,00	0,11	0,02	7,13	0,00		
Pozitivno čustvovanje	0,26	0,02	14,95	0,00	0,28	0,02	16,84	0,00		
									0,19	0,01

Opomba: B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; p – statistična značilnost; β – standardiziran regresijski koeficient; R^2 – delež pojasnjene variance.

Rezultati (tabeli 38 in 39) na tem področju kažejo, da sta imela tako pri dijakih s statusom priseljenca kot tudi pri tistih brez statusa največjo pojasnjevalno moč ponovno zaznavanje medvrstniškega nasilja v šoli in pozitivno čustvovanje dijakov. Zaznavanje medvrstniškega nasilja je bilo potrjeno kot značilen negativen napovednik občutka pripadnosti šoli v obeh skupinah dijakov, in sicer je bila eno enoto višja vrednost indeksa zaznavanja medvrstniškega nasilja povezana z nižjim indeksom občutka pripadnosti šoli za -0,18 pri dijakih brez statusa priseljenca in za -0,28 pri dijakih s statusom priseljenca, kar pomeni, da je bila napovedna moč omenjenega dejavnika večja pri dijakih, ki so poročali o statusu priseljenca. Pozitivno čustvovanje dijakov je bilo ponovno potrjeno kot značilen pozitiven napovednik občutka pripadnosti šoli v obeh skupinah, in sicer je bila eno enoto višja vrednost indeksa pozitivnega čustvovanja povezana z zvišanjem vrednosti indeksa občutka pripadnosti šoli za 0,26 pri dijakih brez statusa priseljenca in za 0,24 pri dijakih s statusom priseljenca. Pri dijakih s statu-

som priseljence je imela precejšnje pojasnjevalno moč tudi zaznana opora s strani staršev, in sicer je bila eno enoto višja vrednost indeksa opore staršev povezana z zvišanjem indeksa občutka pripadnosti šoli za 0,22. Tudi pri dijakih brez statusa priseljence je bil omenjeni napovednik potrjen kot značilen, a je bila njegova napovedna moč precej manjša (0,10). Z vključenimi napovedniki nam je uspelo pojasniti 19 odstotkov variabilnosti v občutku pripadnosti šoli pri dijakih brez statusa priseljence in 32 odstotkov pri dijakih s statusom priseljence.

Tabela 39: PISA 2018 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri dijakih in dijakinjah s statusom priseljence prve generacije (vsi člani družine so rojeni v tujini)

Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_R^2
Konstanta	-0,04	0,10	-0,42	> 0,05						
Disciplina v razredu	-0,02	0,07	-0,25	> 0,05	-0,02	0,08	-0,26	> 0,05		
Opора učitelja	0,11	0,09	1,21	> 0,05	0,12	0,10	1,21	> 0,05		
Individualni pristop pri poučevanju	-0,05	0,09	-0,57	> 0,05	-0,05	0,10	-0,56	> 0,05		
Diskriminatorno vedenje učiteljev	-0,09	0,09	-0,98	> 0,05	-0,10	0,10	-0,98	> 0,05		
Tekmovalnost v šoli	0,14	0,08	1,67	> 0,05	0,13	0,07	1,74	> 0,05		
Medvrstniško nasilje	-0,28	0,07	-4,17	0,00	-0,24	0,05	-5,13	0,00		
Opора staršev	0,22	0,06	3,40	0,00	0,21	0,06	3,63	0,00		
Pozitivno čustvovanje	0,24	0,07	3,50	0,00	0,25	0,07	3,82	0,00		
									0,32	0,07

Opomba: B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; p – statistična značilnost; β – standardiziran regresijski koeficient; R^2 – delež pojasnjene variance.

5.2.2.1.3 Razlike glede na socialno-ekonomski status dijakov in dijakinj

V zadnjem koraku smo preučili razlike v napovednikih občutka pripadnosti šoli med dijaki in dijakinjami, ki so v raziskavi PISA 2018 poročali o visokem socialno-ekonomskem statusu družine, in tistimi, ki so poročali o nizkem socialno-ekonomskem statusu.

Tudi tukaj rezultati (tabeli 40 in 41) tako v skupini dijakov z nizkim kot tudi tistih z visokim socialno-ekonomskim statusom ponovno kažejo največjo napovedno moč zaznavanja medvrstniškega nasilja v šoli ter pozitivnega čustvovanja dijakov in dijakinj. Zaznavanje medvrstniškega nasilja

je bilo v obeh skupinah potrjeno kot značilen negativni napovednik občutka pripadnosti šoli, in sicer je bila eno enoto višja vrednost indeksa zaznavanja medvrstniškega nasilja povezana z nižjim indeksom občutka pripadnosti šoli za $-0,20$ pri dijakih z visokim socialno-ekonomskim statusom in za $-0,23$ pri dijakih z nizkim socialno-ekonomskim statusom, kar pomeni da je imel omenjeni dejavnik ponovno nekoliko večjo napovedno moč pri tistih dijakih, ki so poročali o slabših socialno-ekonomskih pogojih. Pozitivno čustvovanje dijakov je bilo ponovno potrjeno kot značilen pozitivni napovednik občutka pripadnosti šoli v obeh skupinah, in sicer je bila eno enoto višja vrednost indeksa pozitivnega čustvovanja povezana z zvišanjem vrednosti indeksa občutka pripadnosti šoli za $0,29$ tako pri dijakih z višjim socialno-ekonomskim statusom kot tudi tistih z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Pri dijakih z nižjim socialno-ekonomskim statusom je bilo kot značilen pozitivni napovednik občutka pripadnosti šoli potrjeno tudi zaznavanje tekmovalnosti v šoli, a je bila pojasnjevalna moč tega dejavnika v primerjavi z zaznavanjem občutka pripadnosti šoli in pozitivnega čustvovanja precej manjša ($0,11$). Z vključenimi napovedniki nam je uspelo pojasniti 23 odstotkov variabilnosti v občutku pripadnosti šoli pri dijakih z visokim socialno-ekonomskim statusom in 29 odstotkov pri dijakih z nizkim socialno-ekonomskim statusom.

Tabela 40: PISA 2018 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri dijakih in dijakinjah z visokim SES

Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_R^2
Konstanta	0,11	0,06	1,73	> 0,05						
Disciplina v razredu	0,04	0,03	1,25	> 0,05	0,05	0,04	1,26	> 0,05		
Opora učitelja	0,01	0,04	0,15	> 0,05	0,01	0,05	0,15	> 0,05		
Individualni pristop pri poučevanju	0,00	0,04	-0,01	> 0,05	0,00	0,05	-0,01	> 0,05		
Diskriminatorno vedenje učiteljev	-0,08	0,04	-1,89	> 0,05	-0,09	0,05	-1,92	> 0,05		
Tekmovalnost v šoli	-0,04	0,05	-0,91	> 0,05	-0,05	0,05	-0,92	> 0,05		
Medvrstniško nasilje	-0,20	0,04	-5,22	0,00	-0,23	0,05	-5,19	0,00		
Opora staršev	0,06	0,04	1,73	> 0,05	0,07	0,04	1,74	> 0,05		
Pozitivno čustvovanje	0,29	0,05	5,34	0,00	0,31	0,05	5,99	0,00		
									0,23	0,04

Opomba: B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; p – statistična značilnost; β – standardiziran regresijski koeficient; R^2 – delež pojasnjene variance.

Tabela 41: PISA 2018 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri dijakih in dijakinjah z nizkim SES

Model	<i>B</i>	<i>SE_B</i>	<i>t_B</i>	<i>p</i>	β	<i>SE_β</i>	<i>t_β</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>SE_R</i> ²
Konstanta	-0,02	0,08	-0,19	> 0,05						
Disciplina v razredu	-0,07	0,04	-1,69	> 0,05	-0,10	0,06	-1,71	> 0,05		
Opora učitelja	0,07	0,06	1,25	> 0,05	0,09	0,07	1,27	> 0,05		
Individualni pristop pri poučevanju	0,07	0,05	1,33	> 0,05	0,09	0,06	1,41	> 0,05		
Diskriminatorno vedenje učiteljev	0,01	0,04	0,26	> 0,05	0,01	0,05	0,26	> 0,05		
Tekmovalnost v šoli	0,11	0,05	2,11	0,00	0,12	0,06	2,25	0,00		
Medvrstniško nasilje	-0,23	0,04	-5,86	0,00	-0,28	0,05	-5,31	0,00		
Opora staršev	0,05	0,06	0,95	> 0,05	0,06	0,06	0,98	> 0,05		
Pozitivno čustvovanje	0,29	0,05	5,39	0,00	0,31	0,05	6,83	0,00		
									0,29	0,05

Opomba: *B* – regresijski koeficient; *SE* – standardna napaka; *t* – *t*-vrednost; *p* – statistična značilnost; β – standardiziran regresijski koeficient; *R*² – delež pojasnjene variance.

5.2.2.2 Raziskava PIRLS 2016

V tem razdelku navajamo rezultate, pridobljene s postopkom multiple linearne regresije, na podatkih raziskave PIRLS 2016. Rezultate navajamo ločeno po različnih skupinah učencev in učenk: najprej rezultate napovednega modela ločeno glede na spol, nato glede na domače vire za učenje (indikator socialno-ekonomskega statusa) in status priseljenca.

5.2.2.2.1 Razlike glede na spol

Rezultati na področju preverjanja napovednikov občutka pripadnosti šoli ločeno po spolu (tabeli 42 in 43) kažejo, da je imel tako pri dekletih kot pri fantih največji značilni učinek pri pojasnjevanju občutka pripadnosti šoli učencev in učenk napovednik občutek vključenosti v pouk branja. Prav tako se je pri fantih in dekletih kot značilen izkazal napovednik zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja. Velikost učinka napovednika občutek vključenosti v pouk branja je nekoliko večji pri fantih, in sicer je eno enoto višja vrednost indeksa občutka vključenosti v pouk branja povezana s povečanjem vrednosti indeksa občutka pripadnosti šoli za 0,60 pri fantih in za 0,53 pri dekletih. Velikost učinka napovednika zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja pri pojasnjevanju občutka pripadnosti šoli je enaka

glede na spol, saj znaša pri obeh skupinah učencev in učenek 0,14. Šolska disciplina se ni izkazala kot značilen napovednik občutka pripadnosti šoli. Z modelom pojasnjevanja občutka pripadnosti šoli pojasnimo 35 odstotkov variabilnosti indeksa občutka pripadnosti šoli deklet in 41 odstotkov variabilnosti indeksa fantov.

Tabela 42: PIRLS 2016 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri dekletih

Model	<i>B</i>	<i>SE_B</i>	<i>t_B</i>	<i>p</i>	β	<i>SE_β</i>	<i>t_β</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>SE_R</i> ²
Konstanta	2,94	0,43	6,92	0,00						
Šolska disciplina	0,00	0,04	0,12	> 0,05	0,00	0,03	0,13	> 0,05		
Občutek vključenosti v pouk branja	0,53	0,02	25,92	0,00	0,56	0,02	30,47	0,00		
Zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja	0,14	0,02	6,51	0,00	0,15	0,02	6,69	0,00		
									0,35	0,02

Opomba: *B* – regresijski koeficient; *SE* – standardna napaka; *t* – *t*-vrednost; *p* – statistična značilnost; β – standardiziran regresijski koeficient; *R*² – delež pojasnjene variance.

Tabela 43: PIRLS 2016 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri fantih

Model	<i>B</i>	<i>SE_B</i>	<i>t_B</i>	<i>p</i>	β	<i>SE_β</i>	<i>t_β</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>SE_R</i> ²
Konstanta	1,95	0,40	4,92	0,00						
Šolska disciplina	0,02	0,03	0,70	> 0,05	0,02	0,03	0,72	> 0,05		
Občutek vključenosti v pouk branja	0,60	0,02	26,75	0,00	0,61	0,02	27,29	0,00		
Zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja	0,14	0,02	5,42	0,00	0,14	0,03	5,67	0,00		
									0,41	0,03

Opomba: *B* – regresijski koeficient; *SE* – standardna napaka; *t* – *t*-vrednost; *p* – statistična značilnost; β – standardiziran regresijski koeficient; *R*² – delež pojasnjene variance.

5.2.2.2.2 Razlike glede na domače vire za učenje

Rezultati (tabeli 44 in 45) tako pri učencih in učenkah z veliko domačih virov za učenje kot tudi pri tistih z malo domačih virov za učenje ponovno kažejo največjo pojasnjevalno moč napovednika občutek vključenosti v pouk branja. Napovednik zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja se je izkazal kot značilen samo pri učencih in učenkah z veliko domačih virov za učenje. Šolska disciplina ponovno ni bila potrjena kot značilen napovednik občutka pripadnosti šoli. Velikost učinka napovednika občutek vključenosti v pouk branja pri pojasnjevanju občutka pripadnosti šoli je nekoliko večji

pri učencih in učenkah z veliko domačih virov za učenje, saj je bila eno enoto višja vrednost indeksa občutka vključenosti v pouk branja povezana s povečanjem indeksa občutka pripadnosti šoli za 0,59 pri učencih in učenkah z veliko domačih virov za učenje ter za 0,42 pri tistih z malo domačih virov za učenje. Eno enoto višja vrednost indeksa zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja je povezana s povišanjem indeksa občutka pripadnosti šoli za 0,16 pri učencih in učenkah z veliko domačih virov za učenje, pri učencih in učenkah z malo domačih virov za učenje pa velikost učinka napovednika ni značilna. Večji občutek vključenosti v pouk branja v skupini učencev in učenk z malo domačih virov za učenje pa je napovedoval večji občutek pripadnosti šoli. Z modelom pojasnjevanja občutka pripadnosti šoli pojasnimo 42 odstotkov variabilnosti indeksa občutka pripadnosti šoli učencev in učenk z veliko domačih virov za učenje, medtem ko pri učencih in učenkah z malo domačih virov za učenje pojasnimo 18 odstotkov variabilnosti.

Tabela 44: PIRLS 2016 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri učencih in učenkah z veliko domačimi viri za učenje

Model	<i>B</i>	<i>SE_B</i>	<i>t_B</i>	<i>p</i>	β	<i>SE_β</i>	<i>t_β</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>SE_R</i> ²
Konstanta	1,83	0,66	2,76	0,00						
Šolska disciplina	0,02	0,06	0,39	> 0,05	0,02	0,05	0,41	> 0,05		
Občutek vključenosti v pouk branja	0,59	0,03	18,85	0,00	0,60	0,03	18,92	0,00		
Zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja	0,16	0,04	4,49	0,00	0,15	0,03	4,40	0,00		
									0,42	0,03

Opomba: *B* – regresijski koeficient; *SE* – standardna napaka; *t* – *t*-vrednost; *p* – statistična značilnost; β – standardiziran regresijski koeficient; *R*² – delež pojasnjene variance.

Tabela 45: PIRLS 2016 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri učencih in učenkah z malo domačimi viri za učenje

Model	<i>B</i>	<i>SE_B</i>	<i>t_B</i>	<i>p</i>	β	<i>SE_β</i>	<i>t_β</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>SE_R</i> ²
Konstanta	4,55	2,77	1,65	> 0,05						
Šolska disciplina	-0,05	0,18	-0,30	> 0,05	-0,06	0,18	-0,31	> 0,05		
Občutek vključenosti v pouk branja	0,42	0,15	2,82	0,00	0,38	0,13	2,92	0,00		
Zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja	0,12	0,09	1,30	> 0,05	0,13	0,11	1,22	> 0,05		
									0,18	0,12

Opomba: *B* – regresijski koeficient; *SE* – standardna napaka; *t* – *t*-vrednost; *p* – statistična značilnost; β – standardiziran regresijski koeficient; *R*² – delež pojasnjene variance.

5.2.2.2.3 Razlike glede na status priseljenca

V zadnjem koraku analiz smo preučili razlike v napovednikih občutka pripadnosti šoli med učenci in učenkami, ki so v raziskavi PIRLS 2016 imeli status priseljenca, in tistimi, ki niso imeli statusa priseljenca.

Tabela 46: PIRLS 2016 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri učencih in učenkah brez statusa priseljenca

Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_R^2
Konstanta	2,28	0,37	6,11	0,00						
Šolska disciplina	0,01	0,03	0,47	> 0,05	0,01	0,03	0,48	> 0,05		
Občutek vključenosti v pouk branja	0,58	0,02	36,75	0,00	0,60	0,01	40,32	0,00		
Zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja	0,14	0,02	8,16	0,00	0,14	0,02	8,44	0,00		
									0,40	0,02

Opomba: B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t-vrednost; p – statistična značilnost; β – standardiziran regresijski koeficient; R^2 – delež pojasnjene variance.

Tabela 47: PIRLS 2016 – napovedniki občutka pripadnosti šoli pri učencih in učenkah s statusom priseljenca (učenci in učenke, rojeni v tujini)

Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_R^2
Konstanta	3,88	0,95	4,10	0,00						
Šolska disciplina	-0,02	0,07	-0,32	> 0,05	-0,02	0,06	-0,32	> 0,05		
Občutek vključenosti v pouk branja	0,41	0,07	5,63	0,00	0,45	0,08	5,65	0,00		
Zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja	0,17	0,05	3,60	0,00	0,22	0,06	3,47	0,00		
									0,29	0,08

Opomba: B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t-vrednost; p – statistična značilnost; β – standardiziran regresijski koeficient; R^2 – delež pojasnjene variance.

Tudi tukaj rezultati (tabeli 46 in 47) kažejo, da je bila tako v skupini učencev in učenk brez statusa priseljenca kot tudi v skupini s statusom priseljenca ponovno največja napovedna moč napovednika občutek vključenosti v pouk branja. Prav tako se je napovednik zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja izkazal kot značilen pri obeh skupinah učencev in učenk. Šolska disciplina se tudi tukaj ni izkazala kot značilen napovednik občutka

pripadnosti šoli. Velikost učinka napovednika občutek vključenosti v pouk branja na občutek pripadnosti šoli je nekoliko višja pri učencih in učenkah brez statusa priseljenca, saj je za eno enoto višja vrednost indeksa občutka vključenosti v pouk branja povezana s povišanjem indeksa občutek pripadnosti šoli za 0,58, medtem ko je pri učencih in učenkah s statusom priseljenca povezana s povišanjem za 0,41. Napovednik zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja ima nekoliko višjo velikost učinka pri učencih in učenkah s statusom priseljenca, saj je za eno enoto višja vrednost zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja povezana z 0,17 višjo vrednostjo indeksa občutka pripadnosti šoli, medtem ko pri učencih in učenkah brez statusa priseljenca ta vrednost znaša 0,14. Rezultati kažejo, da so učenci in učenke z večjim občutkom vključenosti v pouk branja in manjšim zaznavanjem doživljanja medvrstniškega nasilja (v raziskavi PIRLS 2016; višji rezultat pri indeksu medvrstniškega nasilja pomeni nižje zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja) poročali o večjem občutku pripadnosti šoli, kar velja za obe skupini učencev in učenk glede na status priseljenca. Z modelom pojasnjevanja občutka pripadnosti šoli pojasnimo 40 odstotkov variabilnosti indeksa občutka pripadnosti šoli učencev in učenk brez statusa priseljenca, medtem ko pri učenci in učenkah s statusom priseljenca model pojasnjuje 29 odstotkov variabilnosti.

6

Povzetek ključnih rezultatov

6.1 Občutek pripadnosti šoli kot napovednik učnih dosežkov in različnih vidikov dobrobiti učencev in učenk znotraj različnih skupin

Na podlagi analiz, opravljenih na podatkih raziskave TIMSS 2015, lahko sklenemo, da se je med osnovnošolci v Sloveniji občutek pripadnosti šoli izkazal za najmočnejše povezanega z učenčevo zaznavo učiteljeve zavzetosti poučevanja, ki jo razumemo kot merjenje individualne pozornosti učitelja do učenca, spoštovanja njegovega znanja in prilagajanja njegovim potrebam pri učenju matematike. Močna relacija med tema kazalnikoma bi morala biti v praksi deležna večje pozornosti, saj iz analize povezanosti izhaja ugotovitev, da je dosežek v osmem razredu v celotni populaciji najbolj povezan z zaznano zavzetostjo poučevanja, druge analize pa kažejo, da je občutek pripadnosti šoli močno povezan še z motivacijo za učenje (Japelj Pavešić, 2019). Motivacija pa je nujna za učenčeve visoke učne dosežke in razvoj trajno pozitivnega odnosa do učenja in znanja.

V analizah podatkov raziskave TIMSS 2015 nismo zaznali neposrednih učinkov občutka pripadnosti šoli na dosežke iz matematike, zaznali pa smo tudi šibke učinke na zaznano izpostavljenost nasilju. Opazili smo nekatere razlike med četrtnim in osmim razredom, še posebej v analizi razlik med spoloma, ne pa med skupinama otrok, ki so ali niso rojeni v Sloveniji. Kljub temu je pomembno sporočilo, da je večji občutek pripadnosti šoli povezan z manjšo izpostavljenostjo nasilju v nekaterih skupinah učencev, čeprav šib-

ko, najbolj pa pri rojenih zunaj Slovenije v četrtem razredu in pri dekletih v osmem razredu.

Rezultati analiz na podatkih raziskave PISA 2018 so pokazali nekoliko drugačne rezultate, in sicer se je občutek pripadnosti šoli izkazal kot značilen napovednik dosežkov iz branja znotraj vseh treh skupin dijakov in dijakinj, z izjemo dijakov in dijakinj, ki so poročali o nizkem socialno-ekonomskem statusu. Pri tem je napovedna moč občutka pripadnosti šoli večja pri fantih, dijakih in dijakinjah s statusom priseljenca in tistih, ki so poročali o visokem socialno-ekonomskem statusu.

Občutek pripadnosti šoli se je znotraj vseh treh skupin dijakov in dijakinj pokazal kot značilen napovednik tudi pri napovedovanju zaznavanja medvrstniškega nasilja, in sicer je napovedna moč v primerjavi z napovedovanjem dosežka iz branja in zaznavanja učiteljeve socialno-čustvene opore znotraj vseh treh skupin dijakov in dijakinj največja. Povišanje vrednosti indeksa občutka pripadnosti šoli je bila znotraj vseh skupin dijakov in dijakinj tako povezana z značilnim znižanjem indeksa zaznavanja medvrstniškega nasilja, pri tem pa tudi nismo ugotovili velikih razlik med spoloma, med dijaki in dijakinjami z različnim statusom priseljenca in tistimi iz različnih socialno-ekonomskih okolij.

Pri napovedovanju zaznane učiteljeve socialno-čustvene opore se je občutek pripadnosti šoli v primerjavi z napovedovanjem dosežka iz branja in zaznavanja medvrstniškega nasilja pokazal kot najšibkejši napovednik. Sicer je bil značilen napovednik znotraj vseh skupin, z izjemo dijakov in dijakinj z visokim socialno-ekonomskim statusom, največjo napovedno moč pa smo ugotovili pri dijakih in dijakinjah s statusom priseljenca in tistih, ki so poročali o nizkem socialno-ekonomskem statusu.

S poglobljeno analizo podatkov iz raziskave PIRLS 2016 znotraj različnih skupin učencev in učenk (spol, socialno-ekonomski status in status priseljenca) ugotavljamo, da občutek pripadnosti šoli značilno napoveduje zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja in občutek vključenosti v pouk branja. Prav tako pa občutek pripadnosti šoli ni bil potrjen kot značilen napovednik bralnih dosežkov na preizkusu PIRLS 2016.

Občutek pripadnosti šoli se je v raziskavi PIRLS 2016 pri vseh regresijskih modelih pokazal kot značilen napovednik zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja, in sicer so učenci in učenke, ki so poročali o večjem občutku pripadnosti šoli, poročali o manj zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja. Omenjeno drži znotraj vseh skupin učencev in učenk. Znotraj skupin učencev in učenk, ločenih po spolu, ima občutek pripadno-

sti šoli kot napovednik enako napovedno moč pri napovedovanju zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja tako pri fantih kot tudi pri dekletih. Znotraj skupin učencev in učenk z različnim socialno-ekonomskim statusom ima občutek pripadnosti šoli kot napovednik nekoliko večjo napovedno moč pri napovedovanju zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja pri učencih in učenkah z manj domačimi viri za učenje (uporabljen kot indikator nizkega socialno-ekonomskega statusa) v primerjavi z učenci in učenkami z veliko domačimi viri za učenje (uporabljen kot indikator visokega socialno-ekonomskega statusa). Znotraj skupin učencev in učenk z različnim statusom priseljenca ima občutek pripadnosti šoli kot napovednik nekoliko večjo napovedno moč pri napovedovanju zaznavanja doživljanja medvrstniškega nasilja pri učencih in učenkah s statusom priseljenca (rojnih v tujini) v primerjavi z učenci in učenkami brez statusa priseljenca (rojnimi v Sloveniji). Iz navedenega je mogoče izpeljati, da je občutek pripadnosti šoli lahko pomemben varovalni dejavnik pred zaznavanjem doživljanja medvrstniškega nasilja predvsem pri skupinah učencev in učenk iz ranljivejših skupin (na primer z nizkim socialno-ekonomskim statusom in s statusom priseljenca).

Občutek pripadnosti šoli se je prav tako v vseh regresijskih modelih pokazal kot značilen napovednik občutka vključenosti v pouk branja, in sicer so učenci in učenke z večjim občutkom pripadnosti šoli poročali o večjem občutku vključenosti v pouk branja. Omenjeno drži znotraj vseh skupin učencev in učenk. Znotraj skupin učencev in učenk, ločenih po spolu, ima občutek pripadnosti šoli kot napovednik nekoliko večjo napovedno moč pri napovedovanju občutka vključenosti v pouk branja pri fantih v primerjavi z dekleti. Znotraj skupin učencev in učenk z različnim socialno-ekonomskim statusom ima večjo napovedno moč pri napovedovanju občutka vključenosti v pouk branja učencev in učenk z veliko domačimi viri za učenje (indikator višjega socialno-ekonomskega statusa) v primerjavi z učenci in učenkami z malo domačimi viri za učenje (indikator nižjega socialno-ekonomskega statusa). Znotraj skupin učencev in učenk s statusom priseljenca ima večjo napovedno moč pri napovedovanju občutka vključenosti v pouk branja učencev in učenk brez statusa priseljenca (rojnih v Sloveniji) v primerjavi z učenci in učenkami s statusom priseljenca (rojnimi v tujini).

Z analizo podatkov raziskave ICCS 2016 nismo pridobili podrobnejšega vpogleda v vlogo občutka pripadnosti šoli učencev kot napovednika dosežkov iz državljanske vednosti ter dobrobiti učencev in učenk. Raziskava

sicer vključuje lestvico, ki se nanaša na občutek pripadnosti šoli učencev in učenk v osmem razredu, vendar je lestvica izpeljana na podlagi odgovorov ravnateljev, kar pomeni, da nadaljnjih regresijskih modelov ni bilo možno analizirati, saj ravnatelji ne poročajo o občutku pripadnosti šoli posameznih učencev in učenk, ampak poročajo o občutku pripadnosti šoli učencev na ravni celotne šole. Ker gre pri občutku pripadnosti šoli učencev za odgovore ravnateljev, je to najverjetneje tudi razlog za nepričakovane povezave med občutkom pripadnosti šoli, zaznavanjem doživljanja medvrstniškega nasilja in doživljanjem odnosov med učenci in učitelji, ki so v nasprotni smeri od pričakovane.

Analize podatkov raziskave ICCS 2016 so sicer prinesle nekaj pomembnih spoznanj na ravni analiz povezanosti med obravnavanimi spremenljivkami: po zaznavi ravnateljev je večji občutek pripadnosti šoli učencev in učenk pozitivno povezan z večjim občutkom pripadnosti šoli učiteljev, kar nakazuje, da sta po zaznavi ravnateljev občutka pripadnosti učencev in učiteljev pozitivno povezana. Zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja je negativno povezano z zaznavanjem učencev o odnosih med učenci in učitelj, kar iz perspektive učencev pomeni, da na podlagi korelacijskega koeficienta obstaja dvosmerna povezava med zaznavanjem nasilja in vrednotenjem kakovosti odnosov. Obstaja pa tudi pozitivna povezava med zaznavanjem učencev o odnosih med učenci in učitelji ter dosežkom iz državljanske vednosti, kar do določene mere nakazuje pomen odnosov pri dosežkih, vendar je treba poudariti, da je izpostavljena povezava šibka.

6.2 Napovedniki občutka pripadnosti šoli

Na podlagi podatkov raziskave PISA 2018 lahko v grobem zaključimo, da sta bila ob vključitvi različnih napovednikov občutka pripadnosti šoli, ki so v tujih raziskavah že potrjeni kot značilni, v slovenskem prostoru kot najznačilnejša potrjena predvsem dva: zaznavanje medvrstniškega nasilja in pozitivno čustvovanje dijakov in dijakinj. Omenjena dejavnika sta bila kot najznačilnejša potrjena znotraj različnih skupin dijakov in dijakinj, pri čemer sta imela nekoliko večjo pojasnjevalno moč pri dekletih, dijakih s statusom priseljenca in dijakih, ki so v študiji poročali o nižjem socialno-ekonomskem statusu. Omenjeni rezultati tako nakazujejo pomembnost preprečevanja medvrstniškega nasilja v šolah in krepitve socialno-čustvene dobrobiti dijakov in dijakinj z namenom spodbujanja občutka pripadnosti šoli dijakov in dijakinj, kar še posebej velja za dijake in dijakinje, ki poročajo o slabših socialno-ekonomskih pogojih.

Poglobljene analize podatkov raziskave PIRLS 2016 nakazujejo, da se je ob vključitvi različnih napovednikov občutka pripadnosti šoli, ki smo jih izbrali na podlagi izsledkov tujih raziskav, v slovenskem prostoru kot najznačilnejši izkazal občutek vključenosti v pouk branja. Omenjeni napovednik se je izkazal kot značilen pri vseh skupinah učencev in učenk, pri čemer je bila nekoliko večja pojasnjevalna moč pri fantih ter učencih in učenkah z več domačimi viri za učenje (z višjim SES) in tistih brez statusa priseljenca. Pri tem pa ne gre zanemariti njegovega učinka pri ranljivih skupinah učencev in učenk (z nižjim SES, s statusom priseljenca). Obenem se je pri vseh skupinah učencev in učenk, razen tistih z malo domačih virov za učenje (z nižjim SES), kot pomemben napovednik občutka pripadnosti šoli izkazalo tudi zaznavanje doživljanja medvrstniškega nasilja, pri čemer je nekoliko večja pojasnjevalna moč pri učencih in učenkah s statusom priseljenca, medtem ko glede na spol ni razlik v pojasnjevalni moči. Zaključimo lahko, da rezultati nakazujejo pomembnost preprečevanja medvrstniškega nasilja v šolah in krepitev občutka vključenosti v pouk branja za spodbujanje občutka pripadnosti šoli učencev in učenk, kar večinoma drži tudi za ranljive skupine učencev in učenk.

7

Razprava in sklep

V grobem lahko zaključimo, da so se večji učinki občutka pripadnosti šoli na učne dosežke in različne vidike dobrobiti pokazali pri srednješolcih, pri osnovnošolcih pa je opazen predvsem učinek občutka pripadnosti šoli na učenčevo zaznavanje zavzetosti učiteljevega poučevanja, ki je bil v raziskavo vključen kot kazalnik dobrobiti učencev in učenk. V obeh populacijah učencev in učenk smo ugotovili tudi značilne učinke občutka pripadnosti šoli na zaznavanje medvrstniškega nasilja. Tako pri osnovnošolcih kot tudi srednješolcih je učinek občutka pripadnosti šoli na zaznavanje medvrstniškega nasilja večji pri tistih, ki so poročali o statusu priseljenca in nižjem socialno-ekonomskem statusu. Kljub določenim razlikam v napovedni moči občutka pripadnosti šoli na dobrobit učencev in učenk ter dijakov in dijakinj znotraj različnih socialno-demografskih skupin lahko zaključimo, da rezultati nakazujejo pomembnost krepite občutka pripadnosti šoli pri spodbujanju pozitivne šolske klime, kreptvi višjih učnih dosežkov in zmanjševanja razlik med učenci in učenkami iz različnih socialnih okolij tudi v slovenskem prostoru. Naši izsledki so večinoma v skladu z izsledki tujih raziskav, ki nakazujejo učinek občutka pripadnosti šoli na različne vidike učne uspešnosti (na primer Anderman, 2002; Hughes idr., 2015) ter dobrobiti učencev in učenk (na primer Jose idr., 2012; Moffa idr., 2016; Phan, 2013; Raskauskas idr., 2010). Izsledki te študije temeljijo tudi na poglobljenih analizah občutka pripadnosti šoli znotraj različnih socialno-demografskih skupin, kar je v primerjavi s tujimi raziskavami doprinos,

ki omogoča bolj celostno razumevanje povezave med občutkom pripadnosti šoli in različnimi vidiki dobrobiti ter učnimi dosežki znotraj različnih skupin učencev in učenk. Izsledke tako velja nadalje preveriti in v naslednjem koraku identificirati dejavnike občutka pripadnosti šoli, ki značilno prispevajo k njegovi krepitvi.

Na podlagi omenjenih ugotovitev iz posameznih mednarodnih raziskav lahko zaključimo, da so za krepitev občutka pripadnosti šoli pomembni predvsem trije dejavniki, ki so dostopni v mednarodnih raziskavah znanja PISA, PIRLS in TIMSS: izpostavljenost medvrstniškemu nasilju, zaznana opora učitelja (opredeljena kot občutek vključenosti v pouk branja in zaznavanje zavzetosti učiteljevega poučevanja) in pozitivno čustvovanje (opredeljen kot vidik socialno-čustvene dobrobiti). Dejavniki, ki jih uvrščamo na mikroraven Bronfenbrennerjevega modela človekovega razvoja in ki jih je, kot kažejo izsledki sistematičnih pregledov, z ustreznimi intervencijami mogoče nasloviti. Čeprav posamezne mednarodne raziskave znanja vključujejo nekoliko različne konstrukte (na primer občutek vključenosti v pouk branja iz raziskave PIRLS in zaznavanje zavzetosti učiteljevega poučevanja iz raziskave TIMSS), pa je ugotovitve predstavljenih analiz mogoče povezati s preteklimi ugotovitvami, saj številne tuje raziskave poročajo, da so nizko medvrstniško nasilje oziroma njegova odsotnost (na primer D'hondt idr., 2015; Hatchel idr., 2019; Loukas idr., 2012; Mrug in Windle, 2009; Vaz idr., 2015), pozitivni odnosi z učitelji (na primer Chiu idr., 2016; Golaszewski idr., 2018; Uslu in Gizir, 2017; Waters idr., 2010) in pozitivni vidiki čustvovanja učencev in učenk (na primer Frydenberg idr., 2009; Tian idr., 2016) povezani z večjim občutkom pripadnosti šoli.

Obenem je treba izpostaviti, da naša poglobljena študija na mednarodno primerljivih podatkih nakazuje pomen omenjenih dejavnikov za nekatere rizične skupine učencev in učenk (status priseljenca, nizki socialno-ekonomski status). Posledično lahko z intervencijami (na primer s programi za preprečevanje medvrstniškega nasilja, programi za razvoj socialno-čustvene dobrobiti), ki krepijo občutek pripadnosti šoli na ravni celostnega pristopa šole, dosežemo tudi nekatere najranljivejše skupine učencev in učenk (Allen idr., 2021). Omenjen zaključek je pomemben tudi z vidika dosedanjih raziskav občutka pripadnosti šoli, ki le redko preučujejo napovednike občutka pripadnosti šoli ločeno za posamezne skupine učencev in učenk (glejte na primer He in Fischer, 2020; Ma, 2003).

8

Omejitve študije in smernice za nadaljnje raziskovanje

Metode analiziranja podatkov v tej študiji temeljijo na ugotavljanju povezanosti različnih napovednikov in dopuščajo zgolj sklepanje o smeri in moči povezanosti med napovedniki ter občutkom pripadnosti šoli, o vzročno-posledičnih odnosih pa ne moremo govoriti. Poleg tega so obravnavani napovedniki le eden izmed dejavnikov, ki lahko učinkujejo na občutek pripadnosti šoli pri učencih in učenkah, saj je ta rezultat več, tudi še nepojasnjenih, dejavnikov, ki se med seboj dopolnjujejo in prepletajo. Pomembno je tudi dejstvo, da so ocene učinkov omenjenih dejavnikov ugotovljene na podlagi osebnih zaznav učencev in učenk ter dijakov in dijakinj in predstavljajo le subjektivno oceno stanja v določenem trenutku. Poleg tega so v raziskavo PISA vključeni dijaki in dijakinje, ki se na prehodu v srednješolsko izobraževanje soočajo z različnimi psihosocialnimi izzivi, kar lahko učinkuje na njihovo nižjo oceno občutka pripadnosti šoli v tem obdobju. Na odgovore učencev in dijakov pa lahko učinkujejo tudi številni drugi trenutni dejavniki, kot je na primer slabše počutje, trenutni konflikt z določenim učiteljem ali s sošolci, odgovarjanje v skladu s tem, kar je med vrstniki družbeno sprejemljivo, in podobno.

Glede na to, da je vzorčenje v mednarodnih raziskavah znanja dvostopenjsko, bi veljalo napovedne modele, uporabljene v tej študiji, v prihodnje preveriti tudi z metodo hierarhičnega linearnega modeliranja.

Identificirane raziskovalne praznine in rezultati raziskave, s katerimi smo jih delno zapolnili, kažejo na potrebo in smiselnost nadaljnjega preučevanja občutka pripadnosti šoli v slovenskem izobraževalnem prostoru.

Razvoj občutka pripadnosti šoli je smiselno preučevati še v odnosu do drugih povezanih konceptov, kot so na primer šolska klima ali drugi elementi pozitivnega razvoja mladih (kompetentnost, karakter, samozavest, skrb) (na primer Kozina, 2019), pri tem pa se kot še posebej pomembno kaže vprašanje povezanosti občutka pripadnosti šoli s prispevanjem v šolski, lokalni in nacionalni skupnosti.

Zbrane kvantitativne podatke je koristno osmisliti tudi s poglobljeno kvalitativno raziskavo in na reprezentativnem vzorcu preveriti, kako šole v Sloveniji razumejo občutek pripadnosti šoli, kot kako pomembnega ga ocenjujejo, koliko pozornosti mu namenjajo in na kakšne načine. Z navedenimi podatki, zbranimi na podlagi analize formalnih dokumentov šol (na primer letnih delovnih načrtov, vzgojnih načrtov), z vprašalniki ter s fokusnimi skupinami z različnimi skupinami relevantnih akterjev (vodstva šol, učitelji, učenci) bi dodatno pomembno osvetlili rezultate te raziskave ter glede na mednarodno povprečje podpovprečen občutek pripadnosti šoli, ki ga izkazujejo naši učenci in učenke ter dijaki in dijakinje v mednarodnih raziskavah znanja. Nezanemarljiv je tudi pomen kvalitativno zbranih podatkov za načrtovanje ustrezno znanstveno podprtih javnopolitičnih in praktičnih intervencij za spodbujanje občutka pripadnosti šoli v slovenskem izobraževalnem prostoru.

Prilogi

Priloga 1: Rezultati sistematičnega pregleda in klasifikacije znanstvenih izsledkov s področja preučevanja občutka pripadnosti šoli

	Država	Vzorec	Identificirani napovedniki	Kratek opis raziskave	Statistična analiza	
1	Aerts idr. (2012)	Belgija	1745 dijakov (39 % fantov, $M_{starost} = 15,97$ leta; $SD_{starost} = 1,57$).	Za fante: tehniški izobraževalni program (-), poklicni izobraževalni program (-), diskriminacija s strani učiteljev (-), diskriminacija s strani vrstnikov (-), prijaznost šole do LGB-skupnosti (+). Za dekleta: istospolna usmerjenost (-), biseksualna spol. usmerjenost (-), umetniški izobraževalni program (+), poklicni izobraževalni program (-), diskriminacija s strani učiteljev (-), diskriminacija s strani vrstnikov (-), prijaznost šole do LGB-skupnosti (+). Za podvzorec dijakov in dijakinj, ki so v LGB-skupnosti: zaznana diskriminacija s strani učiteljev (-), prijaznost šole do LGB-skupnosti (+).	Kvantitativna raziskava. Podatki projekta Zzzip@Youth iz leta 2007.	Hierarhična regresijska analiza

	Država	Vzorec	Identificirani napovedniki	Kratek opis raziskave	Statistična analiza	
2	Ahmadi idr. (2020)	Iran	1003 dijakov (starih med 16 in 18 let)	SES (+), vključenost staršev (+), opora s strani vrstnikov (+), občutek pravičnosti (+), odnosi med učitelji in dijaki (+).	Kvantitativna raziskava. Podatki so bili zbrani v okviru projekta, ki je preučeval izobraževalne neenakosti v letih 2018 in 2019.	Hierarhično linearno modeliranje
3	Alesech in Nayar (2019)	Nova Zelandija	6 učencev in učenk, vključenih v 6 študij primera (starost med 8,5 in 15,4 leta)	Inkluzivno okolje (+), večšine in tehnike učiteljev (+).	Kvalitativna študija 6 študij primera, ki so vključevali intervjuje z učenci, s starši, z učitelji in s pomočniki učiteljev.	Tematska analiza
4	Al-Yagon idr. (2016)	Izrael	356 učencev in učenk iz 7. in 8. razreda v šestih šolah (61,5 % deklet, $M_{starost} = 13,25$ leta; $SD_{starost} = 0,70$, starih med 12 in 15)	Ženski spol (+), navezanost na mamo (+).	Kvantitativna raziskava	Regresijska analiza
5	Anderman (2003)	ZDA	618 učencev in učenk v 6. razredu (365 deklic) v prvem valu zbiranja podatkov. Učenci in učenke so bili med drugim in tretjim zbiranjem podatkov v 7. razredu.	Šolski uspeh (+), vrednotenje šolskih nalog (+).	Kvantitativna študija ob vzdolžnih podatkih, zbranih leta 1999 in 2000 v treh valovih kot del obsežnejše študije.	Analiza krivulje rasti
6	Anderman (2003)	ZDA	58.653 učencev in učenk v 132 osnovnih in srednjih šolah (51 % deklet). 132 strokovnih delavcev je izpolnilo vprašalnik za podatke o šoli.	Samopodoba (+), Afroameričani (-), ameriški domorodci (-), razred (+), ženski spol (+), šolske ocene (+), šola v urbanem okolju (-), uporaba šolskega avtobusa (-).	Kvantitativna študija. Podatki iz raziskave »National Longitudinal Study of Adolescents Health« (Add Health) so bili zbrani med letoma 1994 in 1996.	Večnivojska regresijska analiza z uporabo HLM
7	Atabey (2020)	Turčija	276 dijakov iz prvega do četrtega letnika (54 % deklet, starih med 15 in 18 let)	Samoučinkovitost (+), pričakovanja o prihodnosti (+).	Kvantitativna raziskava. Podatki so bili zbrani leta 2018.	Regresijska analiza

	Država	Vzorec	Identificirani napovedniki	Kratek opis raziskave	Statistična analiza	
8	Azagba idr. (2014)	Kanada	8491 učencev in učenek ter dijakov in dijakinj iz 242 javnih šol (51 % deklet, $M = 15,2$ leta; $SD = 0,06$ leta)	Religioznost (-), učni uspeh (-), moški spol (-), višji subjektivni socialni status (-), bivanje samo z enim od staršev (+), iskanje doživetij (+), povišano tveganje za depresijo (+), uporaba cigaret (+), starost (+).	Kvantitativna raziskava. Podatki so bili zbrani kot del raziskave »Student Drug Use Survey in the Atlantic Provinces« (SDUSAP) leta 2012.	Večnivojska multilogistična regresija
9	Bao idr. (2018)	Kitajska	888 dijakov iz 2 javnih šol (43,8 % fantov; $M_{starost} = 15,55$ leta)	Za celoten vzorec: problemi s spanjem v prvem valu (-), občutek pripadnosti šoli v prvem valu (+). Za fante: občutek pripadnosti v prvem valu (+), problemi s spanjem v prvem valu (-). Za dekleta: občutek pripadnosti šoli v prvem valu (+).	Kvantitativna raziskava z vzdolžnimi podatki. Prvi val zbiranja podatkov je potekal leta 2014 na začetku šolskega leta in drugi val zbiranja podatkov leta 2015 na koncu šolskega leta.	Strukturno modeliranje
10	Bolland idr. (2016)	ZDA	3273 udeležencev (starih med 12 in 17 let), ki so sodelovali vsaj v dveh valih zbiranja podatkov.	Starost (+), delinkventnost (-), ženski spol (+).	Kvantitativna raziskava z vzdolžnimi podatki »Mobile Youth Survey« (MYS), zbranimi med letoma 2006 in 2011.	Latentni modeli rasti
11	Booker in Lim (2018)	ZDA	8 učenk v 6. razredu iz dveh osnovnih šol	Odnosi z učitelji (+), avtentična pedagogika (+).	Kvalitativna raziskava. Intervjuji so bili izvedeni z afroameriškimi dekleti. Podatki so del obsežnejše študije.	Tematska analiza
12	Carney idr. (2019)	ZDA	207 učencev in učenek iz 3. do 6. razreda dveh osnovnih šol (61 % fantov)	Ženski spol (+), razred (-), občutek ekipe (+).	Kvantitativna študija.	Multipla regresija
13	Celeste idr. (2019)	Belgija	3131 učencev in učenek iz 66 osnovnih šol (52 % deklet, $M_{starost} = 14,74$ leta; $SD_{starost} = 1,18$ leta) v prvem valu	Starost (-), tehniško izobraževanje (-), poklicno izobraževanje (-), status etnične manjšine (-), etnična kompozicija šole (-), asimilacija (-).	Kvantitativna raziskava z vzdolžnimi podatki kot del obsežne študije CILS. Podatki so se zbirali v dveh valovih z enoletnim razmikom.	Večnivojska analiza za poti

	Država	Vzorec	Identificirani napovedniki	Kratek opis raziskave	Statistična analiza	
14	Cemalci-lar (2010)	Turčija	799 učencev in učenk iz 13 osnovnih šol v 7. in 8. razredu (50 % deklet)	Zadovoljstvo s socialnimi odnosi v šoli (+), odnosi med učenci (+) zadovoljstvo s strukturnimi vidiki šole (+), zaznano nasilje (-).	Kvantitativna raziskava. Podatki so bili zbrani leta 2006.	Struktur-no modeliranje
15	Chiu idr. (2016)	Podatki iz 41 držav	193.073 učencev in učenk, starih 15 let	Hierarhične kulture (-), SES homogenost med sošolci (+), priseljenec prve generacije (-), uporaba tujega jezika doma (-), število knjig doma (+), družinsko bogastvo (+), družinska socialna komunikacija (+), SES-povprečje šole (+), družinska socialna komunikacija, povprečje šole (+), odnosi med učenci in učenkami in učitelji in učiteljicami (+), podpora učiteljev in učiteljic (+), disciplinska klima (+), bralni dosežek (+), samoučinkovitost (+), učna samopodoba (+).	Kvantitativna raziskava. Uporabljeni podatki raziskav PISA, Večnivojska regresijska analiza (2004) in kulturnih vrednot (House idr., 2004).	Večnivojska regresijska analiza
16	Craggs in Kelly (2017)	Združeno kraljestvo	4 dijaki iz 3 srednjih šol (3 fantje, 1 dekle)	Sklepanje prijateljstev (+), občutek varnosti (+), občutek, da je učenec poznan, razumljen in sprejet v šoli (+); identifikacija in podpora učencem in učenkam s posebnimi potrebami (+), priložnosti za zunajšolske dejavnosti (+), promocija vedanja s spodbujanjem vrstniških odnosov (+), vodenje poskusne dobe v šoli (-), osebna odgovornost (+).	Kvalitativna raziskava. Intervjuji z učenci in učenkami, ki so bili podvrženi premetitvi (to pomeni, da niso izključeni iz ene šole, ampak so bili premeščeni v drugo).	Interpretativna fenomenološka analiza
17	Cueto idr. (2010)	Peru	80 učencev in učenk iz projekta Young Lives, ki je spremljal prehod z razredne na predmetno stopnjo poučevanja (52,5 % fantov; $M_{starost} = 12,4$ leta; $SD_{starost} = 0,6$). Dodatno so bili uporabljeni tudi podatki 996 učencev in učenk, ki niso sodelovali v projektu.	Na stopnji razrednega pouka živel/-a v urbanem okolju (-), relativni SES (+), dosežek iz matematike (+).	Kvantitativna in kvalitativna študija (zasnova raziskave z mešanimi metodami). Podatki so bili zbrani v letih 2002, 2006 in 2007 v okviru vzdolžne študije »Young Lives«.	Struktur-no modeliranje
18	Cupito idr. (2015)	ZDA	176 učencev in učenk iz 2 osnovnih šol ter dijakov in dijakinj iz 1 srednje šole (52,9 % deklet, $M_{starost} = 14$ let).	Izpolnjevanje družinskih obveznosti (+), familizem (+).	Kvantitativna raziskava. Podatki so bili zbrani leta 2010.	Hierarhična multipla regresija

	Država	Vzorec	Identificirani napovedniki	Kratek opis raziskave	Statistična analiza	
19	Datu in Valdez (2019)	Filipini	462 učencev in učenek iz ene zasebne šole (235 učenek, $M_{\text{starost}} = 13,73$ leta; $SD_{\text{starost}} = 1,24$; starih med 11 in 17 let)	Psihološki kapital (+), zadovoljstvo z življenjem (+), starost (-).	Kvantitativna raziskava	Strukturno modeliranje
20	Day idr. (2016)	ZDA	337.945 učencev in učenek iz 745 osnovnih in srednjih šol (51,5 % deklet, $M_{\text{starost}} = 15,05$ leta; $SD_{\text{starost}} = 1,29$; starih med 10 in 18 let) ter 62.448 učiteljev	Starost (-), etnična pripadnost (-), moški spol (-), izkušnje s homofobičnim medvrstniškim nasiljem (-), brezplačni obroki ali znižana cena obrokov (-), velikost šole (-), podporne prakse učiteljev (+).	Kvantitativna študija. Podatki iz »California Healthy Kids Survey« (podatki o učencih) in »California School Climate Survey« (podatki o učiteljih) so bili zbrani med letoma 2009 in 2011.	Večnivojski modeli
21	Delgado idr. (2016)	ZDA	6782 učencev in učenek osnovnih ter dijakov in dijakinj srednjih šol, $M_{\text{starost}} = 15,1$ leta; $SD_{\text{starost}} = 1,72$; starih med 10 in 19 let)	Ženski spol (-), vrstniška nominacija (+), zaznani prijatelji (+), problematično vedenje prijatelja (-).	Kvantitativna študija. Podatki iz »National Longitudinal Study of Adolescent Health« (Add Health).	Mediacijski model (model poti)
22	D'hondt idr. (2015)	Belgija	1160 dijakov iz etničnih manjšin v 54 srednjih šolah (49,7 % fantov, $M_{\text{starost}} = 15,5$ leta)	Neetnična viktimizacija s strani vrstnikov (-), etnična viktimizacija s strani vrstnikov (-), neetnična viktimizacija s strani učiteljev (-), etnična viktimizacija s strani učiteljev (-), poklicno izobraževanje (-).	Kvantitativna študija. Podatki zbrani v okviru projekta Rasizem in diskriminacija v srednjih šolah (RaDiSS) v letih 2011 in 2012.	Večnivojska regresijska analiza
23	Dotterer idr. (2009)	ZDA	148 učencev in učenek ter dijakov in dijakinj (47 % deklet, $M_{\text{starost}} = 13,87$ leta; $SD_{\text{starost}} = 1,66$) in njihovi starši	Stopnja izobrazbe staršev (+), diskriminacija (-).	Kvantitativna študija. Podatki iz prve faze raziskave socializacije in razvoja mladih v dvostarševskih afroameriških družinah.	Multipla regresija
24	Dukynaite in Dudaite (2017)	Litva	4618 dijakov iz 216 gimnazij in poklicnih šol (starost 15 let)	Odnosi med učenci in učenkami ter učitelji in učiteljicami (+).	Kvantitativna študija. Uporabljeni so bili podatki iz cikla PISA 2012 v Litvi.	Linearna regresijska analiza
25	Faircloth (2009)	ZDA	83 dijakov iz 1 srednje šole (53 % deklet)	Povezanost z učiteljem (+), interakcija z vrstniki in razredom (+).	Kvalitativna raziskava	Kvalitativna analiza

	Država	Vzorec	Identificirani napovedniki	Kratek opis raziskave	Statistična analiza	
26	Froiland idr. (2016)	ZDA	110 dijakov v srednji šoli, ki so bili del triletnega spremljanja (50 % fantov).	Podpiranje avtonomije učiteljev (+).	Kvantitativna študija z uporabo vzdolžnih podatkov iz longitudinalne študije srednjih šol s strani »National Center for Education Statistics« (NCES) iz leta 2009 (izvedene med letoma 2009 in 2012)	Strukturirano modeliranje
27	Frydenberg idr. (2009)	Avstralija	536 učencev in učenk v 8. razredu iz 9 šol (295 deklet, starih med 12 in 14 let)	Produktivno obvladovanje (+), neproduktivno obvladovanje (-), čustveno blagostanje (+).	Kvantitativna študija	Analiza poti
28	Fulginiti idr. (2018)	ZDA	995 udeležencev (60 % deklet, starih od 11 do 17 let) v prvem valu merjenja	Občutek pripadnosti šoli na prvi točki merjenja (T1) (+), povezanost s skrbnikom na prvi točki merjenja (T1) (+).	Kvantitativna analiza z uporabo vzdolžnih podatkov iz »National Survey of Child and Adolescent Well-being«. Uporabljeni so bili izhodiščni podatki (T1) in 18-mesečno spremljanje (T2), izvedeno med letoma 2008 in 2011.	Model poti s prečnim zamikom (angl. cross-lagged path model)
29	Golaszewski idr. (2018)	ZDA	639 učencev in učenk v petih osnovnih šolah v 5., 6. in 7. razredu (58 % deklet, $M_{starost} = 12,16$ leta; $SD_{starost} = 0,98$, starih med 11 in 15 let)	Diskriminacija glede na težo (-), podpora učiteljev (+), rasa (-) in ženski spol (+).	Kvantitativni podatki. Študija, izvedena leta 2013 v okviru raziskave »Promoting Healthy Youth Development Survey«.	Hierarhična linearna regresija
30	Gowing (2019)	Avstralija	336 učencev in učenk iz 1 šole (187 deklet, $M_{starost} = 15,09$ leta; $SD_{starost} = 1,67$; starih med 12 in 18 let) in 71 udeležencev fokusnih skupin za šolske delavce	Odnosi z vrstniki (+).	Kvantitativni in kvalitativni podatki. Vendar so tukaj predstavljene samo ugotovitve kvalitativne analize podatkov.	Tematska analiza

	Država	Vzorec	Identificirani napovedniki	Kratek opis raziskave	Statistična analiza	
31	Gowing in Jackson (2016)	Avstralija	336 učencev in učenk iz 1 šole (187 deklet, $M_{\text{starost}} = 15,09$ leta; $SD_{\text{starost}} = 1,67$; starih med 12 in 18 let)	Obšolske dejavnosti (+), glas učencev in učenk (+), učna zavzetost (+), uporaba cigaret (+).	Kvantitativni in kvalitativni podatki. Vendar so tukaj predstavljene le ugotovitve kvantitativne analize podatkov.	Regresijska analiza
32	Gregory idr. (2020)	Združeno kraljestvo	65 učencev in učenk, ki imajo sorojenca z avtizmom (starih med 11 in 15 let; $M_{\text{starost}} = 12,69$ leta) in 57 učencev in učenk, pri katerih sorojencu ni diagnosticiran avtizem (starih med 11 in 16 let; $M_{\text{starost}} = 12,88$ leta). Zbrani so bili tudi podatki staršev.	Imeti brata ali sestro z avtizmom (-), težave pri internalizaciji brata ali sestre (-), težave pri eksternalizaciji brata ali sestre (-), starš je poročal o težavah pri internalizaciji brata ali sestre (-).	Kvantitativni podatki. Študija je bila izvedena med letoma 2017 in 2018.	Hierarhična multipla regresija
33	Ham idr. (2017)	Podatki iz 25 držav	52.446 učencev in učenk v 25 državah iz 2248 šol, ki so obiskovali 8. razred.	Priseljensko poreklo (+), tuji domači jezik (+), stopnja izobrazbe staršev (-), SES šole (-), bruto domači proizvod na prebivalca (-).	Kvantitativni podatki iz raziskave ICCS 2009 (podatki o učencih in učenkah) in MIPEX 2010 (podatki o politikah).	Večnivojska binomska logistična regresija
34	Hatchel idr. (2019)	ZDA	4778 učencev in učenk, ki so se opredelili kot transspolne osebe (v 40,5 % ženski spol določen ob rojstvu; starost med 10 in 18 let, $M_{\text{starost}} = 14,71$ leta).	Viktimizacija (-).	Kvantitativni podatki z uporabo podzorca iz »California Healthy Kids Survey« (CHKS) 2013–2015.	Strukturano modeliranje

	Država	Vzorec	Identificirani napovedniki	Kratek opis raziskave	Statistična analiza	
35	He in Fischer (2020)	Nemčija, Italija, Španija	<p>Združeni podatki učencev in učenk, učiteljev in učiteljic ter ravnateljic in ravnateljic iz 3 držav.</p> <p>V Nemčiji 5691 učencev in učenk (967 priseljenec; 215 prve generacije in 752 priseljenec druge generacije), 3359 učiteljev in učiteljic ter 256 ravnateljic in ravnateljic šol.</p> <p>V Italiji 11.232 učencev in učenk (899 priseljenec, 526 priseljenec prve generacije, 373 priseljenec druge generacije), 4300 učiteljev in 474 ravnateljic šol.</p> <p>V Španiji 6577 učencev in učenk (681 priseljenec; 556 prve generacije in 125 priseljenec druge generacije); 2264 učiteljev in učiteljic, 201 ravnateljic in ravnateljic šol.</p>	<p>V Nemčiji so bili napovedniki naslednji: ekonomski, socialni in kulturni status učencev (ESCS) (+), ženski spol (-), šola z nizkim SES (za učence nepriseljence) (-), šola z nizkim SES (za priseljenke učence) (-), šolski jezik (za učence priseljenke) (+), tečaj skupin sposobnosti (za učence nepriseljence) (-), strogo ocenjevanje (za učence priseljenke) (-) in blago ocenjevanje (za učence priseljenke) (-).</p> <p>V Italiji so bili napovedniki naslednji: nizek SES na ravni šole (za učence priseljenke) (-), blago ocenjevanje (za učence nepriseljence) (-), blago ocenjevanje (za učence priseljenke) (+) in strogo ocenjevanje (za učence nepriseljence) (+).</p> <p>V Španiji so bili napovedniki naslednji: ekonomski, socialni in kulturni status učencev (ESCS) (+), šolski jezik (za učence nepriseljence) (-), šolski jezik (za učence priseljenke) (-) in strogo ocenjevanje (za učence nepriseljence) (+).</p>	<p>Kvantitativni podatki raziskave PISA 2015.</p>	<p>Večnivojska analiza v več skupinah</p>
36	Hernández idr. (2017)	ZDA	<p>674 učencev in učenk v 5. razredu v prvem valu zbiranja podatkov (50 % deklet, $M_{starost} = 10,4$ leta).</p> <p>Učenci in učenke so bili v 7. razredu med drugim valom zbiranja podatkov in v 9. razredu med tretjim valom.</p>	<p>Samospoštovanje (za fante) (+), etnični ponos (za fante) (+) in etnični ponos (za dekleta) (+).</p>	<p>Kvantitativna študija z uporabo longitudinalnih podatkov iz projekta »California Families«, zbranih v 3 valovih v 4 letih zbiranja podatkov.</p>	<p>Strukturirano modeliranje</p>

	Država	Vzorec	Identificirani napovedniki	Kratek opis raziskave	Statistična analiza	
37	Huyge idr. (2015)	Belgija	6380 učencev in učenk iz 59 šol (46,2 % deklet, $M_{\text{starost}} = 12$ let). Ravnateljci in ravnateljice so odgovarjali na postavke na ravni šole.	Ženski spol (+), tradicionalne spolne vloge (-), spolna sestava v šoli (-), tradicionalna ideologija o spolnih vlogah (-), sestava SES na šolski ravni (-), etnična sestava na šolski ravni (-).	Kvantitativna študija kot del projekta »Procrustes« leta 2012.	Večnivojska regresijska analiza
38	Johnson idr. (2020)	ZDA	46 srednješolcev in srednješolk iz 1. do 4. letnika (56 % deklet)	Izobraževalna nestabilnost kot posledica selitve (-), pogajanja o samorazkritju identitete – mladostnik v rejništvu (-).	Kvalitativna raziskava mladostnikov in rejništvu.	Kvalitativna analiza
39	Karcher (2005)	ZDA	54 učencev in učenk v 4. in 5. razredu iz ene osnovne šole	Vključenost v mentorski program v šoli (+), občutek pripadnosti šoli pred eksperimentom (+).	Kvantitativna raziskava. Učenci so bili razdeljeni v kontrolno in mentorsko skupino (eksperimentalno skupino).	Multipla regresija
40	Kashy-Rosenbaum in Aizenkot (2020)	Izrael	4517 učencev in učenk osnovnih in dijakov od 4. razreda do 4. letnika iz 28 javnih šol (52 % deklet, starih med 9 in 17 let)	Ženski spol (+), starost (starejši učenci) (+), spletna viktimizacija (-), spletno medvrstniško nasilje v razredu (-), socialna klima v razredu (+).	Kvantitativna raziskava s podatki obširne študije ministrstva za izobraževanje v Izraelu.	Hierarhično linearno modeliranje
41	Kelly idr. (2012)	Avstralija	7372 učencev in učenk iz 231 osnovnih šol v 6. in 8. razredu (52,9 % deklet, starih med 10 in 14 let)	Kakovost odnosov v družini (+), popivanje v vrstniški skupini (-), starost (-), ženski spol (+), iskanje občutkov (-), depresija (-), jezik (samo angleščina) (-), uporaba alkohola (-).	Kvantitativna študija.	Dvonivojski model naključnega prestranzanja
42	Keyes (2019)	ZDA	31 dijakov in dijakinj iz ene srednje šole v 2. letniku (19 deklet)	Spodbujanje odnosov med in z učenci (+), metode poučevanja, ki so učence spodbujale k sodelovanju pri pouku (+).	Kvalitativna raziskava. Podatki so bili zbrani leta 2014.	Analiza intervjujev
43	Lardier idr. (2019)	ZDA	401 dijakov in dijakinj srednjih šol iz 1. do 4. letnika (54,7 % deklet, $M_{\text{starost}} = 16,55$ leta; $SD_{\text{starost}} = 1,31$)	Sodelovanje v mladinskih skupnostih (+), socialna podpora (+), psihološki občutek skupnosti (+).	Kvantitativna raziskava. Podatki so bili zbrani leta 2017 kot del iniciative »Drug-Free Communities«.	Strukturno modeliranje

	Država	Vzorec	Identificirani napovedniki	Kratek opis raziskave	Statistična analiza	
44	Lester idr. (2013)	Avstralija	3459 učencev in učenk iz 21 osnovnih šol. Učenci in učenke so reševali vprašalnik na 4 časovnih točkah: v 7., 8. in 9. razredu (50 % deklet).	Depresija (-), anksioznost (-).	Kvantitativna študija z uporabo vzdolžnih podatkov v okviru projekta »Supporting Schools« (SSP), ki ocenjuje prehod iz osnovne v srednjo šolo. Podatki, zbrani med letoma 2005 in 2007.	Analiza poti
45	Loukas idr. (2009)	ZDA	500 učencev in učenk 3 osnovnih šol v 6. in 7. razredu (53,4 % deklet), $M_{\text{starost}} = 11,69$ leta; $SD = 0,76$ leta) je sodelovalo na dveh točkah zbiranja podatkov.	Občutek pripadnosti šoli v prvem merjenju (+), težave z vedenjem (-).	Kvantitativna študija z uporabo vzdolžnih podatkov, zbranih v dveh valovih v razmiku enega leta.	Model navzkrižnega zamika
46	Loukas idr. (2016)	ZDA	296 učencev in učenk iz 2 osnovnih šol v 6. razredu (50,3 % deklet; $M_{\text{starost}} = 11,69$ leta; $SD_{\text{starost}} = 0,76$), ki so sodelovali v treh valovih zbiranja podatkov. Učenci in učenke so bili v 7. razredu na drugi točki zbiranja in v 8. razredu na tretji točki zbiranja podatkov.	Ženski spol (+), simptomi depresije (-), eksteralizacijske težave (-).	Kvantitativna raziskava z vzdolžnimi podatki.	Modeliranje krivulje rasti
47	Loukas idr. (2012)	ZDA	500 učencev in učenk iz 3 osnovnih šol, ki so sprva obiskovali 6. in 7. razred (53,4 % deklet), $M_{\text{starost}} = 11,69$ leta; $SD_{\text{starost}} = 0,76$) je sodelovalo v študiji v dveh valovih zbiranja podatkov. V drugem valu so učenci in učenke obiskovali 7. in 8. razred ($M_{\text{starost}} = 12,75$ leta; $SD_{\text{starost}} = 0,72$).	Občutek pripadnosti šoli v 1. valu (+), odnosna viktimizacija (-).	Kvantitativna študija z uporabo vzdolžnih podatkov. Podatki so bili zbrani med letoma 2001 in 2002.	Strukturirano modeliranje

	Država	Vzorec	Identificirani napovedniki	Kratek opis raziskave	Statistična analiza	
48	Ma (2003)	Kanada	6883 učencev in učenik iz 148 šol v 6. razredu in 6868 učencev iz 92 šol v 8. razredu.	Napovedniki v 6. razredu: ženski spol (+), šolski uspeh (-), samospoštovanje (+), splošno zdravje (+). Napovedniki v 8. razredu: ženski spol (+), SES (+), šolski uspeh (+), samospoštovanje (+), splošno zdravje (+), klima discipliniranja (+).	Kvantitativna študija. Podatki so bili zbrani leta 1996 kot del študije »New Brunswick School Climate Study« (NB-SCS).	Hierarhično linearno modeliranje
49	Marino idr. (2020)	Italija	209 učencev in učenik, vključenih v mentorski program iz 3 osnovnih šol v 6., 7. in 8. razredu. V mentorskem programu je sodelovalo 34 učencev in učenik ($M_{starost} = 11,88$ leta; $SD_{starost} = 0,81$) in 175 učencev v kontrolni skupini ($M_{starost} = 11,93$ leta; $SD_{starost} = 0,79$), starih od 11 do 13 let.	Starost (-), čas (občutek pripadnosti šoli se je sčasoma zmanjšal) (-).	Kvantitativna študija z uporabo vzdolžnih podatkov, zbranih med letoma 2013 in 2014.	Linearni model mešanih učinkov
50	Marksteiner in Kruger (2016)	Podatki iz 11 držav: Belgija, Čile, Hrvaška, Nemčija, Hongkong, Madžarska, Italija, Koreja, Macao, Mehika, Portugalska	103.769 učencev in učenik iz 4153 šol v 11 državah (50,8 % deklet, učenci stari 15 let)	Izobrazba matere (+), izobrazba očeta (+).	Kvantitativna študija z uporabo podatkov iz raziskave PISA 2012.	Regresija
51	Maurizi idr. (2013)	ZDA	202 dijaka in dijakinji 3 srednjih šol v 1. letniku (61 % deklet, $M_{starost} = 14,5$ leta; $SD_{starost} = 0,69$).	Opora učiteljev (+), opora vrstnikov v šoli (+).	Kvantitativna raziskava.	Strukturirano modeliranje

	Država	Vzorec	Identificirani napovedniki	Kratek opis raziskave	Statistična analiza	
52	McNeely idr. (2002)	ZDA	71.515 učencev in učenk iz 127 osnovnih in srednjih šol, od 7. razreda do 4. letnika (51,8 % deklet, $M_{\text{starost}} = 14,9$ leta). Podatki so tudi od šolskih administratorjev (podatki na ravni šole).	Starost (-), učenci iz dvostarševskih družin (+), temnopolti (-), ženski spol (-), šolski uspeh (+), brez obšolskih dejavnosti (-), vodenje razreda (-), namerno izostajanje od pouka (-), šola z več kot 80 % latinskoameriških učencev (+), disciplinska klima v šoli (-), stroga disciplinska klima (-), velikost šole (-), odstotek učencev brez obšolskih dejavnosti (-), vodenje razreda (raven šole) (-).	Kvantitativna študija. Podatki iz Nacionalne longitudinalne študije zdravja mladostnikov iz let 1994 in 1995 (Add Health).	Hierarhično linearno modeliranje
53	Meisel in Colder (2017)	ZDA	V 4 valovih zbiranja podatkov je sodelovalo 387 družin, sestavljenih iz 1 otroka (55 % deklet) in 1 skrbnika. Otroci so bili stari od 11 do 16 let. Otroci so bili v 1. valu v povprečju stari 11,6 leta ($SD = 0,58$), v 2. valu 12,6 leta ($SD = 0,58$), v 3. valu 13,6 leta ($SD = 0,59$) in 15,08 leta ($SD = 0,59$) v 4. valu zbiranja podatkov.	Agentski cilji (-), uporaba substanc (+), internalizacijski simptomi (-), kakovost prijateljstev (+).	Kvantitativna študija z uporabo vzdolžnih podatkov. Podatki so bili zbrani od leta 2007 do 2009.	Strukturirno modeliranje
54	Mikami idr. (2017)	ZDA	1084 učencev in učenk iz 10 osnovnih in srednjih šol, ki so bili med zbiranjem podatkov v 6. razredu do 3. letniku (53 % deklet).	Zavzetost vedenja (+), povezanost z vrstniki (+).	Kvantitativna študija z uporabo vzdolžnih podatkov, zbranih v enem šolskem letu v treh valovih: 1. val v oktobru, 2. val v januarju in 3. val v aprilu kot del obsežnejše študije (razvojni program »My Teaching Partner-Secondary development program«).	Model z navzkrižnim zamikom

	Država	Vzorec	Identificirani napovedniki	Kratek opis raziskave	Statistična analiza	
55	Mok idr. (2016)	Nemčija	9215 učencev in učenk (8702 nemškega porekla; 513 turškega porekla), ki so obiskovali 9. razred ($M_{starost} = 15,23$ leta; $SD_{starost} = 0,65$).	SES (+), odstotek učencev turškega porekla (+), ocena iz nemškega jezika (-).	Kvantitativna študija z uporabo podatkov iz nacionalne ocenjevalne študije 2008/2009 (»Ländervergleich«).	Večnivojska analiza z uporabo HLM na dveh ravneh (na ravni učencev in na ravni razreda)
56	Mouratidis in Sideridis (2009)	Grčija	247 učencev in učenk iz 3 osnovnih šol v 5. in 6. razredu (127 deklet)	Cilji, vezani na socialni razvoj (+).	Kvantitativna študija, podatki so bili zbrani leta 2006.	Strukturno modeliranje
57	Mrug in Windle (2009)	ZDA	603 učenci in učenke (52 % fantov) v 17 osnovnih šolah in njihovi skrbniki. Učenci so v 1. valu obiskovali 5. razred ($M_{starost} = 11,8$ leta; $SD_{starost} = 0,8$). V 2. valu $M_{starost} = 13,2$ leta ($SD_{starost} = 0,9$).	Starost (-), družinski dohodek (+), občutek pripadnosti šoli (+), pričevanje nasilju (-), viktimizacija (-).	Kvantitativna študija ob longitudinalnih podatkih raziskave »Birmingham Youth Violence«, zbranih med letoma 2003 in 2005.	Strukturno modeliranje
58	Nickerson idr. (2011)	ZDA	90 učencev in učenk iz centrov za zdravljenje (51,1 % fantov, $M_{starost} = 15,5$ leta). Povprečni učenec je bil v 9. razredu.	Občutek pripadnosti šoli pred vstopom v center za zdravljenje (+), ženski spol (+), ocene (+), sodelovanje v procesu zdravljenja (+).	Kvantitativna študija z uporabo podatkov iz študije »Service Outcomes Action Research« (SOAR).	Multipla regresija
59	Norwalk idr. (2016)	ZDA	1264 učencev in učenk iz 20 osnovnih šol v 6. razredu (52,7 % deklet) Podatki so bili zbrani tudi pri učiteljih in učiteljicah, ki so poučevali 6. razred (podatki na ravni šole).	Občutek pripadnosti šoli v prvem merjenju (+), skladnost poročanja o viktimizaciji med učitelji in učenci (+), zaznava vrstniške varnosti (+).	Kvantitativna študija z uporabo vzdolžnih podatkov iz dveh valov meritev v enem šolskem letu. Vir podatkov je obsežnejši intervencijski program, imenovan »Rural Early Adolescent Learning« (REAL).	Mediacijski modeli

	Država	Vzorec	Identificirani napovedniki	Kratek opis raziskave	Statistična analiza	
60	Oelsner idr. (2011)	ZDA	2902 učencev in učenk osnovnih šol v 6. razredu (51,1 % deklet, $M_{\text{starost}} = 11,83$ leta; $SD_{\text{starost}} = 0,41$) med prvim zbiranjem podatkov. Študija se je končala, ko so bili učenci v 8. razredu.	Moški spol (-), uporaba substanc (-), deviantno vedenje (-), antisocialni vrstniki (-), nizke ocene (-).	Kvantitativna študija z uporabo longitudinalnih podatkov, zbranih v štirih valovih med letoma 2002 in 2005 za namen projekta »PROSPECT«.	Modeli latentne krivulje rasti
61	Resh in Sabbagh (2014)	Izrael	5084 učencev in učenk iz 48 šol v 8. in 9. razredu	Ženski spol (+), učna samopodoba (+), občutljivost za pravičnost (+), občutek za pravičnost glede interakcij med učitelji in učenci (+), postopkovna pravičnost (+).	Kvalitativni podatki, zbrani v šolskem letu 2010/2011.	Hierarhično linearno modeliranje
62	Ritchie in Gaultier (2018)	Združeno kraljestvo	13 učenk in učencev iz 1 šole, starih med 11 in 15 let	Povezanost drug z drugim (+), uživanje (+), smiselno sodelovanje (+), občutek varnosti, s katerim se oblikuje samozavest (+).	Kvalitativna raziskava.	Kvalitativna analiza
63	Rostosky idr. (2003)	ZDA	1725 učencev in učenk iz 25 šol v 9. razredu (52 % fantov, $M_{\text{starost}} = 15,04$ leta; $SD_{\text{starost}} = 0,69$; starih med 13 in 18 let	Šolske ocene (+), status spolne manjšine (-).	Kvantitativna študija. Podatki so bili zbrani kot del nadaljevanja obsežnejše študije.	Hierarhična regresijska analiza
64	Sampasa-Kanyinga idr. (2019)	Kanada	10.076 učencev in učenk iz 198 osnovnih in srednjih šol od 7. razreda do 4. letnika (48,4 % deklet, $M_{\text{starost}} = 15,2$ leta; $SD = 1,8$).	Napovedniki v osnovni šoli: pogosta uporaba socialnih omrežij (-), subjektiven SES (+), uporaba substanc (-), etnična pripadnost (-). Napovedniki v srednji šoli: zmerna uporaba socialnih omrežij (+), subjektiven SES (+), starost (-), etnična pripadnost (-).	Kvantitativna študija z uporabo podatkov iz Ontarijske raziskave o uporabi drog in zdravju med učenci iz leta 2013 (»Ontario Student Drug Use and Health«).	Linearna regresija
65	Shochet idr. (2006)	Avstralija	2022 učencev in učenk iz 14 šol (1023 deklet, starih med 12 in 14 let)	Občutek pripadnosti šoli v prvem merjenju (+).	Kvantitativna študija z uporabo longitudinalnih podatkov. Podatki so bili merjeni v dveh valovih z 12-mesečnim razmikom v letih 2001 in 2003.	Hierarhične linearne regresije z uporabo HLM

	Država	Vzorec	Identificirani napovedniki	Kratek opis raziskave	Statistična analiza	
66	Shochet idr. (2007)	Avstralija	171 učencev in učenk iz ene šole (88 deklet, $M_{\text{starost}} = 15$ let; starih med 12 in 18 let)	Navezanost med mladostnikom in staršem (afektivna kakovost odnosa) (-), navezanost na šolski predmet: gospodinjstvo (+), mehanizmi podpore v šoli (+), vključenost v šolske dejavnosti (+), všečnost učiteljev (-).	Kvantitativna študija.	Hierarhična multipla regresija
67	Smerdon (2002)	ZDA	11.807 učencev in učenk iz 808 šol, ki so bili med prvim zbiranjem podatkov v 8. razredu.	Nizke ocene (-), negativna učna vedenja (-), manjši občutek pripadnosti šoli v nižjih razredih (-), ženski spol (+), izobraževalna pričakovanja (+), status manjšine (+), pretekli dosežki (+), izobraževalna smer, ki ni splošno izobraževanje (-), število matematičnih predmetov (+), imeti dva ali več predmetov angleškega jezika (+), elitna zasebna šola (+), povprečen šolski uspeh v 8. razredu (na ravni šole) (+), povprečen občutek pripadnosti šoli (na ravni šole) (+), nizke ocene (na ravni šole), občutek pripadnosti šoli v nižjih razredih (na ravni šole) (-), stalna učilnica (+).	Kvantitativna študija z uporabo vzdolžnih podatkov iz prvih dveh valov Longitudinalne študije nacionalnega izobraževanja (»National Education Longitudinal Study«) iz leta 1988. Prvi val je bil leta 1988 in drugi leta 1990.	Hierarhično linearno modeliranje
68	Svavarsdottir. (2008)	Islandija	480 učencev in učenk iz 12 osnovnih šol v 5. in 6. razredu (56,5 % deklet, $M_{\text{starost}} = 10,95$ leta; $SD = 0,65$). Dodatni podatki so bili zbrani na podvzorcju 38 učiteljev in učiteljic.	S strani učiteljev poročano neprilagojeno vedenje deklet (-), s strani učiteljev poročana koncentracija in pozornost deklet (+), s strani učiteljev poročano agresivno vedenje fantov (+), s strani učiteljev poročano neprilagojeno vedenje fantov (-).	Kvantitativna študija. Podatki so bili zbrani leta 2004 kot del obsežnejše prečne študije o splošni kakovosti življenja, povezani z zdravjem (HQOL).	Multivariatna regresijska analiza

	Država	Vzorec	Identificirani napovedniki	Kratek opis raziskave	Statistična analiza	
69	Thompson idr. (2006)	ZDA	13.207 učencev in učenek ter dijakov in dijakinj iz 340 šol iz 6. razreda do 2. letnika (51,9 % deklet)	Mlajši učenci (+), učenci hispanškega porekla (+), ženski spol (+), dva starša v gospodinjstvu (+), starši pripravljene govoriti z učitelji (+), starši pripravljene pomagati z domačo nalogo (+), »zelo dober« uspeh v šoli (+), več kot 1 ura na dan posvečena domači nalogi (+), občolske dejavnosti 5- ali večkrat na teden (+), nesodelovanje v občolskih aktivnostih (-), privlačen zunanji videz (+), 3 ali več bližnjih prijateljev moškega spola (+), 3 ali več bližnjih prijateljev ženskega spola (+), premožni učenci (+), velikost šole (-), manj kot 10 % neameriškega prebivalstva v okolici šole (+), med 25 do 40 % najemnikov stanovanj v šolski okolici (-), več kot 40 % najemnikov stanovanj v šolski okolici (-).	Kvantitativna raziskava s podatki različnih študij: 2001/2002 HBSC-študija (»Health Behavior in School-Aged Children«), QED-študija (»Quality Education Data«) in CCDPSS (»Common Core of Data and the Private School Survey«), ki jo izvaja nacionalni urad za izobraževalno statistiko.	Hierarhično linearno modeliranje
70	Tian idr. (2016)	Kitajska	890 učencev in učenek osnovnih šol v 4., 5. in 6. razredu (57,7 % dečkov, $M_{starost} = 11,15$ leta; $SD_{starost} = 1,07$)	Zadovoljstvo s šolo (+), občutki v šoli (+).	Kvantitativna študija z uporabo vzdolžnih podatkov, zbranih leta 2014. Med 1. in 2. valom zbiranja podatkov je minilo 6 tednov.	Strukturirano modeliranje
71	Uslu in Gizir (2017)	Turčija	815 učencev in učenek iz 9 osnovnih šol v 7. in 8. razredu (50,2 % fantov, $M_{starost} = 13,36$ leta; $SD_{starost} = 0,82$, starih med 11 in 16 let)	Napovedniki za celoten vzorec: odnosi med učitelji in učenci (+), vpletenost staršev v šoli (+), odnosi z vrstniki (+), vpletenost staršev doma (+). Napovedniki za fante: odnosi med učitelji in učenci (+), vpletenost staršev v šoli (+), odnosi z vrstniki (+). Napovedniki za dekleta: odnosi med učitelji in učenci (+), odnosi z vrstniki (+), vpletenost staršev doma (+).	Kvantitativna raziskava.	Regresijska analiza

	Država	Vzorec	Identificirani napovedniki	Kratek opis raziskave	Statistična analiza	
72	van Houtte in van Maele (2012)	Belgija	6851 dijakov in dijakinj iz 50 šol (28 tehniških šol, 22 gimnazij) (46,9 % deklet, $M_{starost} = 16,43$ leta; $SD_{starost} = 1,30$). Podatki so bili zbrani tudi na vzorcu 1215 učiteljev in učiteljic.	Zaupanje v vodstvo šole (+), SES (+), podpora staršev (+), šolske ocene (+), starost (-).	Kvantitativna raziskava s podatki raziskave FIEA iz leta 2004/2005 (»Flemish Educational Assessment«).	Hierarhično linearno modeliranje
73	Vaquera (2009)	ZDA	59.866 učencev in učenek iz 134 šol (51 % fantov, povprečna starost približno 15 let)	Imeti najboljšega prijatelja v šoli (+), etnična pripadnost (+), starost (-), ženski spol (-), število let v šoli (+), najvišja dosežena izobrazba starša (+), priseljenec prve generacije (+), šola z nizkim SES (-).	Kvantitativna študija na podlagi podatkov Nacionalne longitudinalne študije zdravja mladostnikov (»Add Health«), zbranih v šolskem letu 1994/1995.	Multipla regresija
74	Vaz idr. (2015)	Avstralija	395 učencev in učenek, njihovih staršev ter učiteljev in učiteljic iz 75 osnovnih šol (vzorec učencev: 47,3 % fantov, $M_{starost} = 11,89$ leta; $SD = 0,45$).	Ženski spol (+), učenci s posebnimi potrebami (+), zmožnost socialnega sprejemanja (+), telesni videz (+), orientiranost k doseganju socialnih ciljev (+), nizka zmožnost reševanja težav (-), neproduktivne strategije spoprijemanja (-), nizka vpletenost staršev (-), starši, ki od učencev pričakujejo univerzitetno izobrazbo (+), nizka raven strukture za doseganje ciljev (-), vpletenost v razredne aktivnosti (+), avtonomno razredno okolje (+), kulturno raznoliko razredno okolje (+), učitelji, ki vabijo starše, da so vpeti v izobraževanje učencev (-), doživljanje medvrstniškega nasilja v osnovni šoli (-).	Kvantitativna raziskava.	Multipla regresija
75	Walker (2012)	ZDA	227 dijakov in dijakinj iz ene srednje šole, starih med 14 in 19 let (51,8 % deklet)	Obvladovanje razreda kot cilj (+), izogibanje dejavnosti v razredu kot cilj (-).	Kvantitativna raziskava s podatki iz leta 2010.	Multipla regresija

	Država	Vzorec	Identificirani napovedniki	Kratek opis raziskave	Statistična analiza	
76	Waters idr. (2010)	Avstralija	5159 učencev in učenk iz 39 osnovnih šol v 8. razredu med prvim zbiranjem podatkov (učenci in učenke so bili v povprečju stari med 12 in 13 let) in v 9. razredu med drugim zbiranjem podatkov (učenci in učenke so bili v povprečju stari med 13 in 14 let).	Povezanost z družino (+), povezanost z učitelji (+), klima vodenja razreda (-), prehod v višje razrede osnovne šole (preprost prehod) (+), šolski uspeh (+), sodelovanje v zunajšolskih dejavnostih (+), čustveni simptomi (-), vrstniške težave (-), socialno vedenje (+), dosežek v pismenosti (+), prisotnost grafitov v šoli (-), prioriteta za pastoralno oskrbo (+), velikost šole (+).	Kvantitativna raziskava z vzdolžnimi podatki, ki so bili zbrani med letoma 2004 in 2007 v dveh projektih: ECP («Extra Curricular Project») in SSP («Supportive Schools Project»).	Večnivojska regresijska analiza
77	Williams in Downing (1998)	ZDA	51 učencev in učenk iz dveh osnovnih šol v 6., 7. in 8. razredu (32 deklet, 4 učenci in učenke s posebnimi potrebami), starih med 11 in 14 let	Aktivno sodelovanje (+), osebno in razpoloženje učencev (pozornost, pripravljenost za učenje, optimistična osebnost) (+), pozitivni odnosi med učenci (+), prijateljstva (+), socialne in pogovorne interakcije med učenci in učitelji (+), pridobivanje dobrih ocen (+), učitelji spoštujejo in cenijo delo učencev ter enakopravno obravnavajo učence (+); favoriziranje učencev s strani učiteljev (-), pozitivni občutki o šoli in dobrih praksah poučevanja (+).	Kvalitativna raziskava s fokusnimi skupinami in z individualnimi intervjuji.	Kvalitativna analiza
78	Yuen idr. (2012)	Kitajska	52 dijakov in dijakinj iz 6 šol, ki so bili v 1. in 3. letniku (29 deklet).	Skrb učiteljev (+), odnosi z vrstniki (+), širši odnosi v šoli (+), priložnosti za dosežke in vodenje (+), pravilniki in prakse šole na področju discipline (-), programi šolske svetovalne službe (+), priložnosti za razvoj talentov (+).	Kvalitativna raziskava. Podatki so bili zbrani leta 2012.	Kvalitativna analiza (analiza transkriptov)
79	Zhao in Zhao (2015)	Kitajska	504 dijakov in dijakinj iz dveh srednjih šol (316 deklet, $M_{\text{starost}} = 16,86$ leta; $SD_{\text{starost}} = 0,68$, starih med 16 in 18 let)	Ponovno kognitivno ocenjevanje (angl. cognitive reappraisal) (+), potlačitev ekspresivnosti (angl. expressive suppression) (-).	Kvantitativna raziskava.	Strukturno modeliranje
80	Allen idr. (2022)	Avstralija	14.273 učencev in učenk, starih 15 let (PISA 2018, vzorec)	Podpora učiteljev (+), medvrstniško nasilje (-), visok SES (+).	Kvantitativna raziskava.	Linearna regresijska analiza

	Država	Vzorec	Identificirani napovedniki	Kratek opis raziskave	Statistična analiza	
81	Allen idr. (2021)	Avstralija	14.530 učencev in učenk, starih 15 let (PISA 2018, vzorec), 49,7 % deklet, 9,3 % priseljencev druge generacije, 9,7 % priseljencev prve generacije iz 758 šol	Disciplinska klima (+), čustvena podpora staršev (+), poštenost učiteljev (-), vrednotenje sodelovanja (+), uživanje v sodelovanju (-), testna anksioznost (-), motivacija za uspeh (+), SES-ESCS (+).	Kvantitativna raziskava.	Regresijska analiza
82	Allen idr. (2022)	52 držav	309.785 15-letnih učencev in učenk iz 12.668 šol	Motivacija za uspeh (+), testna anksioznost (-), vrednotenje sodelovanja (+), uživanje v sodelovanju (+), nepoštenost učiteljev (-), čustvena podpora staršev (+), disciplinska klima pri naravoslovnih predmetih (+), SES (+).	Kvantitativna raziskava.	Regresijska analiza
83	Liu idr. (2020)	ZDA	1201 učencev in učenk od 4. do 8. razreda, 51 % deklet	Socialne spretnosti (+), sprejemanje raznolikosti (+), podpora šole za učenje (+).	Kvantitativna raziskava.	Hierarhična regresija
84	McDiarmid idr. (2023)	Švedska	233 učencev in učenk v 7. do 9. razredu, starih med 14 in 19 let iz sedmih šol	Prosocialno vedenje (+), čustveni simptomi (-).	Kvantitativna raziskava.	Hierarhična multipla regresija
85	McInerney (2022)	ZDA	391 mladostnikov in mladostnic, starih med 14 in 21 let v srednji šoli, 45,2 % deklet, vsi s statusom priseljencev	Ženski spol (+), izobrazba očeta (+), plačevanje najemnine (-).	Kvantitativna in kvalitativna raziskava.	Regresija
86	Ullman (2022)	Avstralija	685 mladostnikov in mladostnic, starih med 13 in 18 let, iz višjih razredov osnovne šole in srednje šole, vsi mladostniki in mladostnice so transspolni/spolno raznoliki (angl. trans/gender diverse), 84 % ženskega spola ob rojstvu	Visoka pričakovanja za uspeh (+), skrb učiteljev (+), sprejemanje in podpora šolske skupnosti za spolno in seksualno raznolikost (+).	Kvantitativna raziskava.	Hierarhična multipla regresija

Priloga 2: Rezultati sistematičnega pregleda razlik v napovednikih občutka pripadnosti šoli za različne skupine učencev in učenk

Raven	Napovednik	Raziskava	Ugotovitve				
			Pozitivni napovedniki	Velikost učinka	Negativni napovedniki	Velikost učinka	Neznačilen napovednik
Individu- alna	Starost	Sampa- sa-Ka- nyinga idr. (2019)			Starost (za srednje- šolce)	Značilen re- gresijski ko- eficient	Starost (za osnovno- šolce)
	Šolski us- peh	Ma (2003)	Šolski us- peh (za učence v 8. razredu)	Značilen re- gresijski ko- eficient	Šolski us- peh (za učence v 6. razredu)	Značilen re- gresijski ko- eficient	
	Izobraže- valna smer	Aerts idr. (2012)	Umetno- stna izo- braževalna smer (za de- kleta)	Značilen regresijski koeficient			Umetno- stna izo- braževal- na smer (za fante)
		Aerts idr. (2012)			Tehniška izobraže- valna smer (za fante)	Značilen re- gresijski ko- eficient	Tehniška izobraže- valna smer (za dekleta)
	SES	Ma (2003)	SES (za učence v 8. razredu)	Značilen regresijski koeficient			SES (za učence v 6. razredu)
		Allen idr. (2021)	SES (za učence brez prise- ljenskega statusa)	Značilen regresijski koeficient			SES (za učence s statusom priseljenca)
	Okolišči- ne bivanja učencev	Azagba idr. (2014)				Ne živi z obema star- šema (za dekleta).	Značilen re- gresijski ko- eficient

Raven	Napovednik	Raziskava	Ugotovitve				
			Pozitivni napovedniki	Velikost učinka	Negativni napovedniki	Velikost učinka	Neznačilen napovednik
Individu- alna	Telesni videz in spolna usmerjenost	Aerts idr. (2012)			Biseksualna in istospolna usmerjenost (za dekleta)	Značilen regresijski koeficient	Biseksualna in istospolna usmerjenost (za fante)
	Uporaba socialnih omrežij	Sampasa-Kanyinga idr. (2019)	Zmerena uporaba socialnih omrežij (za srednješolce)	Značilen regresijski koeficient	Pogosta uporaba socialnih omrežij (za osnovnošolce)	Značilen regresijski koeficient	
	Težave poznanjenja	Bao idr. (2018)			Težave s spanjem (za fante)	Značilen regresijski koeficient	Težave s spanjem (za dekleta)
Mikro	Sodelovanje staršev	Uslu in Ginzir (2017)	Sodelovanje staršev v šoli (za fante)	Zmeren učinek (korelacija), značilen regresijski koeficient			Sodelovanje staršev v šoli (za dekleta)
		Uslu in Ginzir (2017)	Sodelovanje staršev doma (za dekleta)	Zmeren učinek (korelacija), značilen regresijski koeficient			Sodelovanje staršev doma (za fante)
	Pristop poučevanja	He in Fischer (2020)	Mehko ocenjevanje (za učence priseljenke v Italiji)	Značilen regresijski koeficient	Mehko ocenjevanje (za učence nepriseljenke v Italiji)	Značilen regresijski koeficient	
		He in Fischer (2020)			Mehko ocenjevanje (za učence priseljenke v Nemčiji)	Značilen regresijski koeficient	Mehko ocenjevanje (za učence nepriseljenke v Nemčiji)
		He in Fischer (2020)	Strogo ocenjevanje (za učence nepriseljenke v Španiji)	Značilen regresijski koeficient			Strogo ocenjevanje (za učence priseljenke v Španiji)

Raven	Napovednik	Raziskava	Ugotovitve				
			Pozitivni napovedniki	Velikost učinka	Negativni napovedniki	Velikost učinka	Neznačilen napovednik
Mikro		He in Fischer (2020)	Strogo ocenjevanje (za učence priseljence v Italiji)	Značilen regresijski koeficient			Strogo ocenjevanje (za učence priseljence v Italiji)
		He in Fischer (2020)			Strogo ocenjevanje (za učence priseljence v Nemčiji)	Značilen regresijski koeficient	Strogo ocenjevanje (za učence priseljence v Nemčiji)
Mezo	Razredna klima	Ma (2003)	Visoka pričakovanja za uspeh (za učence 6. razreda)	Značilen regresijski koeficient			Visoka pričakovanja za uspeh (za učence 8. razreda)
	Disciplinski postopki v šoli	Ma (2003)	Disciplinska klima (za učence 8. razreda)	Značilen regresijski koeficient			Disciplinska klima (za učence 6. razreda)
	Druge šolske politike	He in Fischer (2020)	Šolski jezik, ki se razlikuje od materega jezika (za učence priseljence v Nemčiji)	Značilen regresijski koeficient			Šolski jezik, ki se razlikuje od materega jezika (za učence priseljence v Nemčiji)

Literatura

- Aerts, S., Van Houtte, M., Dewaele, A., Cox, N., in Vincke, J. (2012). Sense of belonging in secondary schools: A survey of LGB and heterosexual students in Flanders. *Journal of Homosexuality*, 59(1), 90–113. <https://doi.org/10.1080/00918369.2012.638548>.
- Ahmadi, S., Hassani, M., in Ahmadi, F. (2020). Student- and school-level factors related to school belongingness among high school students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 741–752. <https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1730200>.
- Alesech, J., in Nayar, S. (2019). Teacher strategies for promoting acceptance and belonging in the classroom: A New Zealand study. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600054>.
- Allen, K., in Kern, M. L. (2017). *School Belonging in Adolescents: Theory, Research and Practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5996-4>.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., in Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>.
- Allen, K., Vella-Brodrick, D., in Waters, L. (2016). Fostering School Belonging in Secondary Schools Using a Socio-Ecological Framework. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 97–121. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.5>.

- Allen, K.-A., Cordoba, B. G., Parks, A., in Arslan, G. (2022). Does Socioeconomic Status Moderate the Relationship Between School Belonging and School-Related factors in Australia? *Child Indicators Research*, 15(5), 1741–1759. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09927-3>.
- Allen, K.-A., Fortune, K. C., in Arslan, G. (2021). Testing the social-ecological factors of school belonging in native-born, first-generation, and second-generation Australian students: A comparison study. *Social Psychology of Education*, 24(3), 835–856. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09634-x>.
- Allen, K.-A., Gallo Cordoba, B., Ryan, T., Arslan, G., Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Bozoglan, B., Abdollahi, A., in Vella-Brodrick, D. (2022). Examining predictors of school belonging using a socio-ecological perspective. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02305-1>.
- Allen, K.-A., Jamshidi, N., Berger, E., Reupert, A., Wurf, G., in May, F. (2022). Impact of School-Based Interventions for Building School Belonging in Adolescence: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 229–257. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09621-w>.
- Al-Yagon, M., Kopelman-Rubin, D., Brunstein Klomek, A., in Mikulincer, M. (2016). Four-model approach to adolescent-parent attachment relationships and adolescents' loneliness, school belonging, and teacher appraisal: Four models of adolescent-parent attachment. *Personal Relationships*, 23(1), 141–158. <https://doi.org/10.1111/pere.12116>.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795–809. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795>.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/00220970309600877>.
- Atabey, N. (2020). Future expectations and self-efficacy of high school students as a predictor of sense of school belonging. *Education and Science*, 45(201), 125–141.
- Azagba, S., Asbridge, M., in Langille, D. B. (2014). Is Religiosity Positively Associated With School Connectedness: Evidence From High School Students in Atlantic Canada? *The Journal of Primary Prevention*, 35(6), 417–427. <https://doi.org/10.1007/s10935-014-0367-y>.

- Babuder, A. (2021). Šolanje v Križankah: Kako je prostor oblikoval pripadnost dijakov in profesorjev Srednje šole za oblikovanje in fotografijo. <https://repositorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=148485inlang=slvo>.
- Bao, Z., Chen, C., Zhang, W., Jiang, Y., Zhu, J., in Lai, X. (2018). School Connectedness and Chinese Adolescents' Sleep Problems: A Cross-Lagged Panel Analysis. *Journal of School Health*, 88(4), 315–321. <https://doi.org/10.1111/josh.12608>.
- Battistich, V., Schaps, E., in Wilson, N. (2003). Effects of an Elementary School Intervention on Students' "Connectedness" to School and Social Adjustment During Middle School. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 243–262. <https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000018048.38517.cd>.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., in Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137–151. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1.
- Baumeister, R. F., in Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 11(3), 497–529.
- Berdajs, A., in Marovič, M. (2018). Socialnopedagoško delovanje učiteljev v poklicni šoli. *Revija za elementarno izobraževanje*, 11(4), 269–292. <https://doi.org/10.18690/rei.11.4.269-292.2018>.
- Bobnar, P. (2019). *Odnos do šole učencev s posebnimi potrebami v večinskih in specializiranih institucijah*. Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. http://pefprints.pef.uni-lj.si/6093/1/Odnos_do_%C5%A1ole_u%C4%8Dencev_s_posebnimi_potrebami_v_ve%C4%8Dinskih_in_specializiranih_institucijah.pdf.
- Bolland, K. A., Bolland, A. C., Bolland, J. M., Church, W. T., Hooper, L. M., Jagers, J. W., in Tomek, S. (2016). Trajectories of School and Community Connectedness in Adolescence by Gender and Delinquent Behavior: Trajectories of School and Community Connectedness. *Journal of Community Psychology*, 44(5), 602–619. <https://doi.org/10.1002/jcop.21789>.
- Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, B. K., Hornung, R. W., in Slap, G. B. (2000). School Disconnectedness: Identifying Adolescents at Risk. *Pediatrics*, 106(5), 1017–1021. <https://doi.org/10.1542/peds.106.5.1017>.
- Booker, K. C., in Lim, J. H. (2018). Belongingness and Pedagogy: Engaging African American Girls in Middle School Mathematics. *Youth in Society*, 50(8), 1037–1055. <https://doi.org/10.1177/0044118X16652757>.
- Borgonovi, F., in Ferrara, A. (2020). Academic achievement and sense of belonging among non-native-speaking immigrant students: The role of lingu-

- istic distance. *Learning and Individual Differences*, 81, 101911. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101911>.
- Brechwald, W. A., in Prinstein, M. J. (2011). Beyond Homophily: A Decade of Advances in Understanding Peer Influence Processes: BEYOND HOMOPHILY. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 166–179. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00721.x>.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Bronfenbrenner, U., in Morris, P., A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In *Handbook of Child Psychology. Volume One: Theoretical Models of Human Development* (6th ed.).
- Brutsaert, H., in Van Houtte, M. (2002). Girls' and Boys' Sense of Belonging in Single-Sex versus Co-Educational Schools. *Research in Education*, 68(1), 48–56. <https://doi.org/10.7227/RIE.68.5>.
- Carney, J. V., Joo, H., Hazler, R. J., in Geckler, J. (2019). Students' Perceptions of School Connectedness and Being Part of a Team: A Brief Report Evaluating Project TEAM™. *The Journal of Primary Prevention*, 40(6), 661–667. <https://doi.org/10.1007/s10935-019-00567-y>.
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B., in Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30(1), 51–62. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.04.002>.
- Catalano, R. F., Oesterle, S., Fleming, C. B., in Hawkins, J. D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252–261. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>.
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., in Kende, J. (2019). Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps Between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603–1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>.
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as Socialisation Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging. *Applied Psychology*, 59(2), 243–272. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x>.

- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*. US Department of Health and Human Services.
- Chapman, R. L., Buckley, L., Sheehan, M., in Shochet, I. (2013). School-Based Programs for Increasing Connectedness and Reducing Risk Behavior: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 25(1), 95–114. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9216-4>.
- Chhuon, V., in Wallace, T. L. (2014). Creating Connectedness Through Being Known: Fulfilling the Need to Belong in U.S. High Schools. *Youth in Society*, 46(3), 379–401. <https://doi.org/10.1177/0044118X11436188>.
- Chiu, M. M., Chow, B. W.-Y., McBride, C., in Mol, S. T. (2016). Students' Sense of Belonging at School in 41 Countries: Cross-Cultural Variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(2), 175–196. <https://doi.org/10.1177/0022022115617031>.
- Connell, J. P., Halpem-Felsher, B. L., Clifford, E., Crichlow, W., in Usinger, P. (1995). Hanging in There: Behavioral, Psychological, and Contextual Factors Affecting Whether African American Adolescents Stay in High School. *Journal of Adolescent Research*, 10(1), 41–63. <https://doi.org/10.1177/0743554895101004>.
- Craggs, H., in Kelly, C. (2017). School belonging: Listening to the voices of secondary school students who have undergone managed moves. *School Psychology International*, 014303431774193. <https://doi.org/10.1177/0143034317741936>.
- Croninger, R. G., in Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548–581. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00127>.
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., in Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.ijedu-dev.2009.02.002>.
- Cupito, A. M., Stein, G. L., in Gonzalez, L. M. (2015). Familial cultural values, depressive symptoms, school belonging and grades in Latino adolescents: Does gender matter? *Journal of Child and Family Studies*, 24(6), 1638–1649. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9967-7>.
- Datu, J. A. D., in Valdez, J. P. M. (2019). Psychological capital is associated with higher levels of life satisfaction and school belongingness. *School Psychology International*, 40(4), 331–346. <https://doi.org/10.1177/0143034319838011>.

- Day, J. K., Snapp, S. D., in Russell, S. T. (2016). Supportive, not punitive, practices reduce homophobic bullying and improve school connectedness. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3(4), 416–425. <https://doi.org/10.1037/sgd0000195>.
- Deci, E. L., in Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
- Delgado, M. Y., Ettekal, A. V., Simpkins, S. D., in Schaefer, D. R. (2016). How Do My Friends Matter? Examining Latino Adolescents' Friendships, School Belonging, and Academic Achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1110–1125. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0341-x>.
- Demagnet, J., in Van Houtte, M. (2012). School Belonging and School Misconduct: The Differing Role of Teacher and Peer Attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499–514. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9674-2>.
- Dewey, J. (1958). *Democracy and Education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1997). *Experience in Education*. Simon in Schuster.
- D'hondt, F., Van Houtte, M., in Stevens, P. A. J. (2015). How does ethnic and non-ethnic victimization by peers and by teachers relate to the school belongingness of ethnic minority students in Flanders, Belgium? An explorative study. *Social Psychology of Education*, 18(4), 685–701. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9304-z>.
- Dotterer, A. M., McHale, S. M., in Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), 391–401. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9161-3>.
- Dotterer, A. M., McHale, S. M., in Crouter, A. C. (2009). Sociocultural Factors and School Engagement Among African American Youth: The Roles of Racial Discrimination, Racial Socialization, and Ethnic Identity. *Applied Developmental Science*, 13(2), 61–73. <https://doi.org/10.1080/10888690902801442>.
- Downes, P., Nairz-Wirth, E., in Rusinaitė, V. (2017). *Structural indicators for inclusive systems in and around schools: Analytical report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/200506>.
- Drolet, M., Arcand, I., Ducharme, D., in Leblanc, R. (2013). The Sense of School Belonging and Implementation of a Prevention Program: Toward Healthier Interpersonal Relationships Among Early Adolescents. *Child and*

- Adolescent Social Work Journal*, 30(6), 535–551. <https://doi.org/10.1007/s10560-013-0305-5>.
- Dukynaite, R., in Dudaite, J. (2017). Influence of school factors on students' sense of school belonging. *The New Educational Review*, 47(1), 39–52. <https://doi.org/10.15804/tner.2017.47.1.03>.
- Evropska komisija. (2015). *Izobraževanje in usposabljanje 2020. Šolska politika. Celosten pristop do izobraževanja k zmanjševanju osipa. Sporočila politike* (str. 1–20). https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/policy_rec_slovenian_final.pdf.
- Evropska komisija. (2022a). *Predlog PRIPOROČILO SVETA o poteh do uspeha v šoli* (str. 1–22). https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:3605c49b-f881-11ec-b94a-01aa75ed71a1.0016.02/DOC_1informat=PDF.
- Evropska komisija. (2022b). *Education and Training Monitor 2022*. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/downloads/comparative-report/Education-and-Training-Monitor-Comparative-Report.pdf>.
- Evropska komisija (2023). Well-being at school. <https://education.ec.europa.eu/sl/education-levels/school-education/well-being-at-school>
- Faircloth, B. S. (2009). Making the Most of Adolescence: Harnessing the Search for Identity to Understand Classroom Belonging. *Journal of Adolescent Research*, 24(3), 321–348. <https://doi.org/10.1177/0743558409334248>.
- Faircloth, B. S., in Hamm, J. V. (2005). Sense of Belonging Among High School Students Representing 4 Ethnic Groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293–309. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-5752-7>.
- Froiland, J. M., Davison, M. L., in Worrell, F. C. (2016). Aloha teachers: Teacher autonomy support promotes Native Hawaiian and Pacific Islander students' motivation, school belonging, course-taking and math achievement. *Social Psychology of Education*, 19(4), 879–894. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9355-9>.
- Frydenberg, E., Care, E., Chan, E., in Freeman, E. (2009). Interrelationships between Coping, School Connectedness and Wellbeing Erica Frydenberg. *Australian Journal of Education*, 53(3), 261–276. <https://doi.org/10.1177/000494410905300305>.
- Fulginiti, A., He, A. S., in Negriff, S. (2018). Suicidal because I don't feel connected or vice versa? A longitudinal study of suicidal ideation and connectedness among child welfare youth. *Child Abuse in Neglect*, 86, 278–289. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.10.010>.

- Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school: Individual and school-level influences*. ACER.
- Furlong, M. J., Froh, J. J., Muller, M. E., in Gonzalez, V. I. (2014). The role of gratitude in fostering school bonding. V D. J. Shernoff in J. Bempechat (ur.), *National Society for the Study of Education Yearbook: Engaging Youth in Schools: Empirically-Based Model to Guide Future Innovations* (str. 58–79). Teachers College.
- Gillen-O’Neel, C., in Fuligni, A. (2013). A Longitudinal Study of School Belonging and Academic Motivation Across High School. *Child Development*, 84(2), 678–692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>.
- Gimnazija Ledina. (2023). *Predstavitev*. <https://www.ledina.si/nasa-sola/predstavitev/>
- Glasser, W. (1985). Discipline has never been the problem and isn’t the problem now. *Theory Into Practice*, 24(4), 241–246. <https://doi.org/10.1080/00405848509543181>.
- Golaszewski, N. M., Pasch, K. E., Fernandez, A., Poulos, N. S., Batanova, M., in Loukas, A. (2018). Perceived Weight Discrimination and School Connectedness Among Youth: Does Teacher Support Play a Protective Role? *Journal of School Health*, 88(10), 754–761. <https://doi.org/10.1111/josh.12682>.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79–90.
- Goodenow, C., in Grady, K. E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friends’ Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>.
- Gowing, A. (2019). Peer-peer relationships: A key factor in enhancing school connectedness and belonging. *Educational and Child Psychology*, 36(2), 64–77.
- Gowing, A., in Jackson, A. C. (2016). Connecting to School: Exploring Student and Staff Understandings of Connectedness to School and the Factors Associated With This Process. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 54–69. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.10>.
- Greenwood, L., in Kelly, C. (2019). A systematic literature review to explore how staff in schools describe how a sense of belonging is created for their pupils. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1511113>.

- Gregory, A., Hastings, R. P., in Kovshoff, H. (2020). Academic self-concept and sense of school belonging of adolescent siblings of autistic children. *Research in Developmental Disabilities*, 96, 103519. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103519>.
- Hagerty, B. M. K., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., in Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172–177. [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)-90028-H](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)-90028-H).
- Ham, S.-H., Yang, K.-E., in Cha, Y.-K. (2017). Immigrant integration policy for future generations? A cross-national multilevel analysis of immigrant-background adolescents' sense of belonging at school. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 40–50. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.06.001>.
- Hatchel, T., Valido, A., De Pedro, K. T., Huang, Y., in Espelage, D. L. (2019). Minority Stress Among Transgender Adolescents: The Role of Peer Victimization, School Belonging, and Ethnicity. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2467–2476. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1168-3>.
- Hawkins, J. D., Guo, J., Hill, K. G., Battin-Pearson, S., in Abbott, R. D. (2001). Long-Term Effects of the Seattle Social Development Intervention on School Bonding Trajectories. *Applied Developmental Science*, 5(4), 225–236. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0504_04.
- He, J., in Fischer, J. (2020). Differential associations of school practices with achievement and sense of belonging of immigrant and non-immigrant students. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101089. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101089>.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher Influences on Students' Attachment to School. *Sociology of Education*, 81(3), 271–283. <https://doi.org/10.1177/003804070808100303>.
- Hernández, M. M., Robins, R. W., Widaman, K. F., in Conger, R. D. (2017). Ethnic pride, self-esteem, and school belonging: A reciprocal analysis over time. *Developmental Psychology*, 53(12), 2384–2396. <https://doi.org/10.1037/dev0000434>.
- Holt, L. J., Bry, B. H., in Johnson, V. L. (2008). Enhancing School Engagement in At-Risk, Urban Minority Adolescents Through a School-Based, Adult Mentoring Intervention. *Child in Family Behavior Therapy*, 30(4), 297–318. <https://doi.org/10.1080/07317100802482969>.
- Hughes, J. N., Im, M. H., in Allee, P. J. (2015). Effect of school belonging trajectories in grades 6–8 on achievement: Gender and ethnic differen-

- ces. *Journal of School Psychology*, 53(6), 493–507. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.08.001>.
- Huyge, E., Van Maele, D., in Van Houtte, M. (2015). Does students' machismo fit in school? Clarifying the implications of traditional gender role ideology for school belonging. *Gender and Education*, 27(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.972921>.
- Japelj Pavešić, B. (2019). Ali je šolsko nasilje med slovenskimi učenci povezano z učenjem? *Šolsko polje*, 30(3-4), str. 89–111.
- Jenkinson, K., Naughton, G., in Benson, A. (2018). A Stealth Intervention: The GLAMA (Girls! Lead! Achieve! Mentor! Activate!) and BLAST (Boys! Lead! Activate! Succeed Together!) School Connectedness, Peer Leadership and Physical Activity Transition Program. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 42–65. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.3>.
- Johnson, R. M., Strayhorn, T. L., in Parler, B. (2020). "I just want to be a regular kid:" A qualitative study of sense of belonging among high school youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 111, 104832. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104832>.
- Johnson, V. L., Holt, L. J., Bry, B. H., in Powell, S. R. (2008). Effects of an Integrated Prevention Program on Urban Youth Transitioning into High School. *Journal of Applied School Psychology*, 24(2), 225–246. <https://doi.org/10.1080/15377900802089999>.
- Jose, P. E., Ryan, N., in Pryor, J. (2012). Does Social Connectedness Promote a Greater Sense of Well-Being in Adolescence Over Time? *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235–251. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00783.x>.
- Karcher, M. J. (2005). The effects of developmental mentoring and high school mentors' attendance on their younger mentees' self-esteem, social skills, and connectedness. *Psychology in the Schools*, 42(1), 65–77. <https://doi.org/10.1002/pits.20025>.
- Kashy-Rosenbaum, G., in Aizenkot, D. (2020). Exposure to cyberbullying in WhatsApp classmates' groups and classroom climate as predictors of students' sense of belonging: A multi-level analysis of elementary, middle and high schools. *Children and Youth Services Review*, 108, 104614. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104614>.
- Kelly, A. B., O'Flaherty, M., Toumbourou, J. W., Homel, R., Patton, G. C., White, A., in Williams, J. (2012). The Influence of Families on Early Adolescent School Connectedness: Evidence That This Association Varies with Adolescent Involvement in Peer Drinking Networks. *Journal of Ab-*

- normal Child Psychology*, 40(3), 437–447. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9577-4>.
- Keyes, T. S. (2019). *A Qualitative Inquiry: Factors That Promote Classroom Belonging and Engagement Among High School Students*. 30.
- Kia-Keating, M., in Ellis, B. H. (2007). Belonging and Connection to School in Resettlement: Young Refugees, School Belonging, and Psychosocial Adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29–43. <https://doi.org/10.1177/1359104507071052>.
- Klem, A. M., in Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>.
- Klemenčič, E., Mirazchiyski, P. V., in Novak, J. (2019). *Državljska vzgoja v Sloveniji: Nacionalno poročilo mednarodne raziskave državljanske vzgoje in izobraževanja (IEA ICCS 2016)*.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., in de Boer, H. (2019). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 1–40. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>.
- Kozina, A. (2019). *Pozitivni razvoj mladih v Sloveniji: Razvojne poti v kontekstu migracij (PYD-SI model)*. Pedagoški inštitut Ljubljana.
- Kuperminc, G. P., Chan, W. Y., Hale, K. E., Joseph, H. L., in Delbasso, C. A. (2020). The Role of School-based Group Mentoring in Promoting Resilience among Vulnerable High School Students. *American Journal of Community Psychology*, 65(1-2), 136–148. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12347>.
- Lardier, D. T., Opara, I., Bergeson, C., Herrera, A., Garcia-Reid, P., in Reid, R. J. (2019). A study of psychological sense of community as a mediator between supportive social systems, school belongingness, and outcome behaviors among urban high school students of color. *Journal of Community Psychology*, 47(5), 1131–1150. <https://doi.org/10.1002/jcop.22182>.
- Lester, L., Waters, S., in Cross, D. (2013). The Relationship Between School Connectedness and Mental Health During the Transition to Secondary School: A Path Analysis. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(2), 157–171. <https://doi.org/10.1017/jgc.2013.20>.
- Lewis, K. M., Sullivan, C. M., in Bybee, D. (2006). An Experimental Evaluation of a School-Based Emancipatory Intervention to Promote African American Well-Being and Youth Leadership. *Journal of Black Psychology*, 32(1), 3–28. <https://doi.org/10.1177/0095798405283229>.

- Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74 (7), 274–283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>.
- Liu, Y., Kim, H., Carney, J. V., Chung, K. S., in Hazler, R. J. (2020). *Individual and Contextual Factors Associated With School Connectedness in the Context of Counseling in Schools*, 98.
- Loukas, A., Cance, J. D., in Batanova, M. (2016). Trajectories of School Connectedness Across the Middle School Years: Examining the Roles of Adolescents' Internalizing and Externalizing Problems. *Youth in Society*, 48(4), 557–576. <https://doi.org/10.1177/0044118X13504419>.
- Loukas, A., Ripperger-Suhler, K. G., in Herrera, D. E. (2012). Examining competing models of the associations among peer victimization, adjustment problems, and school connectedness. *Journal of School Psychology*, 50(6), 825–840. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.07.003>.
- Loukas, A., Ripperger-Suhler, K. G., in Horton, K. D. (2009). Examining Temporal Associations Between School Connectedness and Early Adolescent Adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(6), 804–812. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9312-9>.
- Macura-Milovanović, S., Munda, M., in Peček, M. (2013). Roma pupils' identification with school in Slovenia and Serbia: Case studies. *Educational Studies*, 39(5), 483–502. <https://doi.org/10.1080/03055698.2013.801768>.
- Ma, X. (2003). Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340–349.
- Mann, M. J., Smith, M. L., in Kristjansson, A. L. (2015). Improving Academic Self-Efficacy, School Connectedness, and Identity in Struggling Middle School Girls: A Preliminary Study of the *REAL Girls* Program. *Health Education in Behavior*, 42(1), 117–126. <https://doi.org/10.1177/1090198114543005>.
- Marino, C., Santinello, M., Lenzi, M., Santoro, P., Bergamin, M., Gaboardi, M., Calcagnì, A., Altoè, G., in Perkins, D. D. (2020). Can Mentoring Promote Self-esteem and School Connectedness? An Evaluation of the Mentor-UP Project. *Psychosocial Intervention*, 29(1), 1–8. <https://doi.org/10.5093/piz019a13>.
- Marksteiner, T., in Kruger, S. (2016). Sense of belonging to school in 15-Year-old students: The role of parental education and students' attitudes toward school. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 68–74. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000333>.

- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., in Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Science*. IEA TIMSS in PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., in Hooper, M. (2016). *Methods and Procedures in TIMSS 2015*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., in Hooper, M. (2017). *Methods and procedures in PIRLS 2016*. TIMSS in PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Martinez, B. (2019). Sense of belonging of 15-year-old second-generation immigrant students in long-destination countries with many settled, low-educated migrants. *University of Twente Master Thesis*, 1–95.
- Matičič, Ž. (2014). *Vloga učitelja pri ustvarjanju razredne skupnosti*. Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. [Http://pefprints.pef.uni-lj.si/2322/1/Maticic_Ziva_1.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/2322/1/Maticic_Ziva_1.pdf).
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396.
- Maslow, A. H. (1958). A Dynamic Theory of Human Motivation. V *Understanding human motivation* (str. 26–47). Howard Allen Publishers. <https://doi.org/10.1037/11305-004>.
- Maurizi, L. K., Ceballo, R., Epstein-Ngo, Q., in Cortina, K. S. (2013). Does neighborhood belonging matter? Examining school and neighborhood belonging as protective factors for Latino adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(2-3), 323–334. <https://doi.org/10.1111/ajop.12017>.
- McDiarmid, S., Osman, F., Sarkadi, A., in Durbeej, N. (2023). Associations between social factors and school belonging among newcomer and non-newcomer youth in Sweden. *PLOS ONE*, 18(2), e0280244. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280244>.
- McInerney, K. (2022). Perceptions from Newcomer Multilingual Adolescents: Predictors and Experiences of Sense of Belonging in High School. *Child in Youth Care Forum*. <https://doi.org/10.1007/s10566-022-09723-8>.
- McLoughlin, C. S. (2017). Positive Peer Group Interventions: An Alternative to Individualized Interventions for Promoting Prosocial Behavior in Potentially Disaffected Youth. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(19). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1338>.

- McMullen, J. D., in McMullen, N. (2018). Evaluation of a teacher-led, life-skills intervention for secondary school students in Uganda. *Social Science in Medicine*, 217, 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.09.041>.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., in Blum, R. W. (2002). Promoting School Connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72(4), 138–146. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x>.
- Meisel, S. N., in Colder, C. R. (2017). Social Goals Impact Adolescent Substance Use through Influencing Adolescents' Connectedness to Their Schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(9), 2015–2027. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0655-y>.
- Midgett, A., in Doumas, D. M. (2019). The Impact of a Brief Bullying Bystander Intervention on Depressive Symptoms. *Journal of Counseling in Development*, 97(3), 270–280. <https://doi.org/10.1002/jcad.12267>.
- Mikami, A. Y., Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Gregory, A., in Allen, J. P. (2017). Perceptions of Relatedness with Classroom Peers Promote Adolescents' Behavioral Engagement and Achievement in Secondary School. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(11), 2341–2354. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0724-2>.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. (2008). *Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole*.
- Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. (2005). *Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih* (str. 1–19). http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf.
- Moffa, K., Dowdy, E., in Furlong, M. J. (2016). Exploring the Contributions of School Belonging to Complete Mental Health Screening. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 16–32. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.8>.
- Mok, S. Y., Martiny, S. E., Gleibs, I. H., Keller, M. M., in Froehlich, L. (2016). The Relationship between Ethnic Classroom Composition and Turkish-Origin and German Students' Reading Performance and Sense of Belonging. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01071>.
- Mooney, A., Redmond, G., in Kaambwa, B. (2023). Does socioeconomic status impact the relationship between school absence and outcomes? *The Au-*

- Australian Educational Researcher*, 50(3), 941–964. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00535-2>.
- Moretti, M. (2021). Zadovoljstvo učiteljev z odnosi v šoli v povezavi z vodenjem. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 46(1), 33–48.
- Mouratidis, A. A., in Sideridis, G. D. (2009). On Social Achievement Goals: Their Relations With Peer Acceptance, Classroom Belongingness, and Perceptions of Loneliness. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 285–308. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.3.285-308>.
- Mrug, S., in Windle, M. (2009). Bidirectional Influences of Violence Exposure and Adjustment in Early Adolescence: Externalizing Behaviors and School Connectedness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(5), 611–623. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9304-6>.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., in Hooper, M. (ur.). (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. TIMSS in PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Newman, B. M., Newman, P. R., Griffen, S., O'Connor, K., in Spas, J. (2007). The Relationship of Social Support to Depressive Symptoms During the Transition to High School. *Adolescence*, 42(167), 441–459.
- Ni, A., in Han, F. (2022). Linking Hong Kong Secondary Students' School Belongingness with Pre-School Characteristics, School Experience, and Out-of-Class Experience. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 2(1).
- Nickerson, A. B., Hopson, L. M., in Steinke, C. M. (2011). School connectedness in community and residential treatment schools: The influence of gender, grades, and engagement in treatment. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 829–837. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.12.004>.
- Norwalk, K. E., Hamm, J. V., Farmer, T. W., in Barnes, K. L. (2016). Improving the School Context of Early Adolescence Through Teacher Attunement to Victimization: Effects on School Belonging. *Journal of Early Adolescence*, 36(7), 989–1009.
- O'Connor, M., Sanson, A., Hawkins, M. T., Letcher, P., Toumbourou, J. W., Smart, D., Vassallo, S., in Olsson, C. A. (2011). Predictors of Positive Development in Emerging Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 860–874. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9593-7>.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

- OECD (2021). PISA 2018 Technical report. Dostopno na <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/> (pridobljeno 3. avgusta 2021).
- Oelsner, J., Lippold, M. A., in Greenberg, M. T. (2011). Factors influencing the development of school bonding among middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 31(3), 463–487. <https://doi.org/10.1177/0272431610366244>.
- Ordaz, A. S., in Mosqueda, E. (2021). The Effects of School Belonging and Peer Influences on the Achievement of High School Immigrant Students. *Journal of Leadership, Equity, and Research*, 7(3).
- Orthner, D. K., Jones-Sanpei, H., Akos, P., in Rose, R. A. (2013). Improving Middle School Student Engagement Through Career-Relevant Instruction in the Core Curriculum. *The Journal of Educational Research*, 106(1), 27–38. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.658454>.
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>.
- Oudega, L. (2023). School Belonging: The Importance of Congruence with Classmates' Characteristics and Students' Individual Ethnic and Socioeconomic Background. *Utrecht University Student Theses*.
- Phan, H. P. (2013). Antecedents and Consequences of School Belonging: Empirical Evidence and Implications for Practices. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 117–132. <https://doi.org/10.5539/jedp.v3n2p117>.
- Pittman, L. D., in Richmond, A. (2007). Academic and Psychological Functioning in Late Adolescence: The Importance of School Belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270–290. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.4.270-292>.
- Plešnik, J., in Bukovec, B. (2020). *Vodenje in pripadnost v osnovni šoli*. Fakulteta za organizacijske študije v Novem mestu.
- Portwood, S. G., Ayers, P. M., Kinnison, K. E., Waris, R. G., in Wise, D. L. (2005). YouthFriends: Outcomes from a School-Based Mentoring Program. *The Journal of Primary Prevention*, 26(2), 129–188. <https://doi.org/10.1007/s10935-005-1975-3>.
- Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., in Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00131881003588097>.

- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., in Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 419–431. <https://doi.org/10.1002/pits.20306>.
- Resh, N., in Sabbagh, C. (2014). Justice, belonging and trust among Israeli middle school students. *British Educational Research Journal*, 40(6), 1036–1056. <https://doi.org/10.1002/berj.3129>.
- Resnick, M. D. (1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823–832. <https://doi.org/10.1001/jama.278.10.823>.
- Ritchie, A., in Gaulter, A. (2018). Dancing towards belonging: The use of a dance intervention to influence migrant pupils' sense of belonging in school. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 366–380. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1464069>.
- Rodríguez, S., Valle, A., Gironelli, L. M., Guerrero, E., Regueiro, B., in Estévez, I. (2020). Performance and well-being of native and immigrant students. Comparative analysis based on PISA 2018. *Journal of Adolescence*, 85(1), 96–105. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.10.001>.
- Roeser, R. W., Midgley, C., in Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408–422. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408>.
- Rostosky, S. S., Owens, G. P., Zimmerman, R. S., in Riggle, E. D. B. (2003). Associations among sexual attraction status, school belonging, and alcohol and marijuana use in rural high school students. *Journal of Adolescence*, 26(6), 741–751. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.09.002>.
- Ryan, R. M., in Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*.
- Sampasa-Kanyinga, H., Chaput, J.-P., in Hamilton, H. A. (2019). Social Media Use, School Connectedness, and Academic Performance Among Adolescents. *The Journal of Primary Prevention*, 40(2), 189–211. <https://doi.org/10.1007/s10935-019-00543-6>.
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., in Fraillon, J. (2018). *ICCS 2016 Technical Report*. IEA.

- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., in Montague, R. (2006). School Connectedness Is an Underemphasized Parameter in Adolescent Mental Health: Results of a Community Prediction Study. *Journal of Clinical Child in Adolescent Psychology*, 35(2), 170–179. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1.
- Shochet, I. M., Smyth, T., in Homel, R. (2007). The Impact of Parental Attachment on Adolescent Perception of the School Environment and School Connectedness. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 28(02), 109–118. <https://doi.org/10.1375/anft.28.2.109>.
- Shoshani, A., Steinmetz, S., in Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of School Psychology*, 57, 73–92. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.003>.
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K.-A., Brodrick, D.-V., in Waters, L. (2016). School Belonging: A Review of the History, Current Trends, and Future Directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1–15. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>.
- Smerdon, B. A. (2002). Students' Perceptions of Membership in Their High Schools. *Sociology of Education*, 75(4), 287. <https://doi.org/10.2307/3090280>.
- Smith, T. J., Walker, D. A., Chen, H.-T., in Hong, Z.-R. (2020). Students' Sense of School Belonging and Attitude towards Science: A Cross-Cultural Examination. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(5), 855–867. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-10002-7>.
- Smith, T. J., Walker, D. A., Chen, H.-T., Hong, Z.-R., in Lin, H. (2021). School belonging and math attitudes among high school students in advanced math. *International Journal of Educational Development*, 80, 102297. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102297>.
- Svavarsdottir, E. K. (2008). Connectedness, belonging and feelings about school among healthy and chronically ill Icelandic schoolchildren. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 22(3), 463–471. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2007.00553>.
- Svet EU. (2015). *Sklepi Sveta o zmanjšanju osipa in spodbujanju šolskega uspeha* (str. 1–5). <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d5cec9b4-a2fe-11e5-b528-01aa75ed71a1/language-en>.
- Šterman Ivančič, K., Štremfel, U., Peras, I., in Japelj Pavešič, B. (2021). *Občutek pripadnosti šoli kot dejavnik blagostanja in učne uspešnosti učencev in učenk*. Pedagoški inštitut.

- Thompson, D. R., Iachan, R., Overpeck, M., Ross, J. G., in Gross, L. A. (2006). School Connectedness in the Health Behavior in School-Aged Children Study: The Role of Student, School, and School Neighborhood Characteristics. *Journal of School Health*, 76(7), 379–386. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00129.x>.
- Tian, L., Zhang, L., Huebner, E. S., Zheng, X., in Liu, W. (2016). The Longitudinal Relationship Between School Belonging and Subjective Well-Being in School Among Elementary School Students. *Applied Research in Quality of Life*, 11(4), 1269–1285. <https://doi.org/10.1007/s11482-015-9436-5>.
- Ullman, J. (2022). Trans/Gender-Diverse Students' Perceptions of Positive School Climate and Teacher Concern as Factors in School Belonging: Results From an Australian National Study. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 124(8), 145–167. <https://doi.org/10.1177/01614681221121710>.
- Uslu, F., in Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher–student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory in Practice*, 17, 63–82. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.1.0104>.
- van Houtte, M., in van Maele, D. (2012). Students' Sense of Belonging in Technical/Vocational Schools Versus Academic Schools: The Mediating Role of Faculty Trust in Students. *Teachers College Record*, 36.
- Vaquera, E. (2009). Friendship, educational engagement, and school Belonging: Comparing Hispanic and White adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(4), 492–514. <https://doi.org/10.1177/0739986309346023>.
- Vaz, S., Falkmer, M., Ciccarelli, M., Passmore, A., Parsons, R., Tan, T., in Falkmer, T. (2015). The personal and contextual contributors to school belongingness among primary school students. *PLOS ONE*, 10(4), e0123353. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0123353>.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. MIT Press. <https://doi.org/10.1037/11193-000>.
- Walker, C. O. (2012). Student perceptions of classroom achievement goals as predictors of belonging and content instrumentality. *Social Psychology of Education*, 15(1), 97–107. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9165-z>.
- Wang, M., in Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>.

- Waters, S., in Cross, D. (2010). Measuring students' connectedness to school, teachers, and family: Validation of three scales. *School Psychology Quarterly*, 25(3), 164–177. <https://doi.org/10.1037/a0020942>.
- Waters, S., Cross, D., in Shaw, T. (2010). Does the nature of schools matter? An exploration of selected school ecology factors on adolescent perceptions of school connectedness. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 381–402. <https://doi.org/10.1348/000709909X484479>.
- Weber, S., Kronberger, N., in Appel, M. (2018). Immigrant students' educational trajectories: The influence of cultural identity and stereotype threat. *Self and Identity*, 17(2), 211–235. <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1380696>.
- Wenzel, V., Weichold, K., in Silbereisen, R. K. (2009). The life skills program IPSY: Positive influences on school bonding and prevention of substance misuse. *Journal of Adolescence*, 32(6), 1391–1401. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.05.008>.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth Perceptions of Life at School: Contextual Correlates of School Connectedness in Adolescence. *Applied Developmental Science*, 10(1), 13–29. https://doi.org/10.1207/s1532480xads1001_2.
- Williams, L. J., in Downing, J. E. (1998). Membership and Belonging in Inclusive Classrooms: What Do Middle School Students Have to Say? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(2), 98–110. <https://doi.org/10.2511/rpsd.23.2.98>.
- Wingspread. (2004). Wingspread Declaration on School Connectedness. *Journal of School Health*, 74(7), 233–234. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08279.x>.
- Wright, R., John, L., Livingstone, A.-M., Shepherd, N., in Duku, E. (2007). Effects of School-Based Interventions on Secondary School Students with High and Low Risks for Antisocial Behaviour. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 32–49. <https://doi.org/10.1177/0829573507301249>.
- Yuen, M., Lau, P. S. Y., Lee, Q. A. Y., Gysbers, N. C., Chan, R. M. C., Fong, R. W., Chung, Y. B., in Shea, P. M. K. (2012). Factors influencing school connectedness: Chinese adolescents' perspectives. *Asia Pacific Education Review*, 13(1), 55–63. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9176-7>.
- ZGim. (2019). *Zakon o gimnazijah*. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO450>
- Zhao, Y., in Zhao, G. (2015). Emotion regulation and depressive symptoms: Examining the mediation effects of school connectedness in Chinese late

- adolescents. *Journal of Adolescence*, 40, 14–23. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.12.009>.
- ZOFVI. (2023). *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)*. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>.
- ZOsn. (2023). *Zakon o osnovni šoli*. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>.
- ZPSI-1. (2019). *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju*. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>.
- ZVrt. (2021). *Zakon o vrtcih*. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO447>.

Stvarno in imensko kazalo

A

Allen 22, 23, 24, 33, 39, 40, 42, 43, 49,
50, 51, 114, 134, 135, 136
Anderman 22, 39, 40, 41, 45, 113, 118

B

Baumeister 21
Bronfenbrenner 32, 35, 43, 49

Č

čustvovanje: dijaki in dijakinje 97,
110

D

dečki 54, 71, 72, 132
dekleta 40, 41, 53, 71, 79, 80, 81, 86,
87, 97, 98, 102, 103, 108, 109, 110, 117,
118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125,
126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133,
134, 135, 136, 137
dobrobit 19, 22, 24, 29, 32, 33, 35, 39,
40, 43, 44, 53, 57, 60, 62, 63, 65, 70,
73, 93, 107, 109, 110, 113, 114
dosežki 35, 38, 39, 51, 52, 53, 57, 59,

65, 66, 68, 70, 71, 73, 74, 77, 79, 81,
83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 107,
108, 109, 110, 113, 114, 131

državljska vednost 62, 69, 70, 109,
110

F

fantje 41, 53, 71, 79, 80, 81, 86, 87, 90,
97, 98, 102, 103, 108, 109, 111, 117,
119, 120, 121, 122, 124, 129, 130, 131,
132, 133, 136, 137

G

Goodenow 22, 23, 40, 41
Grady 41

I

intervencije 24, 32, 35, 46, 47, 49, 50,
51, 52, 114, 116

K

Korpershoek 22, 24, 32, 39, 43

L

Leary 21

Loukas 24, 43, 114, 126

M

Ma 24, 40, 45, 114, 127, 136, 138

Maslow 21, 37

medvrstniško nasilje 22, 33, 40, 42,
50, 51, 57, 60, 62, 63, 67, 68, 69, 70,
79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88,
89, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 99, 100,
101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109,
110, 111, 113, 114, 121, 125, 133, 134

O

osnovna šola 21, 30, 31, 32, 125, 130,
133, 134, 135

Osterman 38, 39

S

sistematični pregled 32, 34, 43, 49, 51,
117, 136

Slaten 23, 38

socialno-ekonomski status 33, 39,
40, 42, 44, 45, 53, 54, 56, 57, 58, 60,
61, 64, 67, 79, 81, 86, 97, 100, 102,
108, 109, 114

šolska disciplina 45, 61, 62, 96, 97,
103, 104, 105

šolska klima 25, 29, 45, 47, 48, 93, 113,
116

spol 41, 44, 70, 71, 79, 82, 86, 97, 102,
107, 108, 109, 132, 135

srednja šola 21, 31, 32, 40, 46, 49, 120,
121, 122, 125, 126, 130, 133, 135

starost 33, 40, 44, 118, 119, 121, 123,
125, 130, 133

status priseljenca 32, 33, 40, 41, 42,
44, 53, 54, 55, 57, 60, 61, 64, 71, 77,
78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91,
97, 99, 100, 102, 105, 106, 108, 109,
110, 111, 113, 114, 135, 136

U

učenci in učenke, čustvovanje 114

učna uspešnost 19, 22, 27, 32, 33, 39,
53, 113

W

Waters 114, 134

Klaudija Šterman Ivančič, Urška Štremfel, Igor Peras in Barbara Japelj Pavešič
Občutek pripadnosti šoli, dobrobit in učna uspešnost učencev in učenk:
vpogledi mednarodnih raziskav znanja

Znanstvena monografija/Scientific Monograph

Digitalna knjižnica/Digital Library

Uredniški odbor/Editorial Board: Fotini Egglezou (Hellenic Institute of Rhetorical and Communication Studies, Athens, Greece), Tomaž Grušovnik (University of Primorska, Koper, Slovenia), Ivanka Mavrodieva (Sofia University "St. Kliment Ohridski", Sofia, Bulgaria), Marcello Potocco (University of Primorska, Koper, Slovenia), Harvey Siegel (Professor of Philosophy Emeritus, University of Miami, Miami, USA), Damijan Štefanc, (Faculty of Arts, University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia), Miloš Zelenka (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice, Czech Republic, and Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra, Slovakia), Janja Žmavc, (Educational Research Institute, Ljubljana, and University of Primorska, Koper, Slovenia)

Dissertationes (znanstvene monografije/Scientific Monographs), 47
ISSN 1855-9638

Glavni in odgovorni urednik/Editor in chief: Igor Ž. Žagar

Recenzentki/Reviewers: Ana Kozina, Janja Usenik
Lektoriranje/Proofreading: Megamoment, d. o. o.
Oblikovanje, prelom in digitalna objava: Jonatan Vinkler

Izdal/Publisher: Pedagoški inštitut/Educational Research Institute
Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana
Za izdajatelja/For publisher: Igor Ž. Žagar
Ljubljana 2023

ISBN 978-961-270-355-4 (pdf)
<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-355-4.pdf>
ISBN 978-961-270-356-1 (html)
<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-356-1/index.html>

DOI: <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-355-4>

© 2023 Pedagoški inštitut/ Educational Research Institute

Brezplačna elektronska izdaja/Not for resale

Znanstvena monografija je nastala v okviru razvojno-strokovne naloge »Občutek pripadnosti šoli kot dejavnik blagostanja in učne uspešnosti učencev in učenk«, ki smo jo na Pedagoškem inštitutu izvedli v okviru Letnega delovnega načrta Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije v letih 2020 in 2021.



Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID 178799107
ISBN 978-961-270-355-4 (PDF)
ISBN 978-961-270-356-1 (HTML)

