

Rezultati Slovenije v mednarodnem merilu

DOBROBIT UČENCEV IN UČENK V SLOVENIJI

Mednarodnoprimerjalna analiza socialne in
psihične dobrobiti učencev in učenk na podlagi
podatkov mednarodnih raziskav PIRLS,
TIMSS in PISA



Zbirka

**UGOTAVLJANJE IN
ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI
V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU**

Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (MIZŠ 2017) usmerja razvoj in dograjevanje procesov spremljanja in vrednotenja področja vzgoje in izobraževanja v Sloveniji v celovit in enoten sistem, ki bi bolje povezal številne in raznovrstne podatke s področja vzgoje in izobraževanja v Sloveniji in hkrati spodbudil njihovo večjo uporabo pri načrtovanju razvojnih politik in ukrepov, tako na ravni sistema kot vzgojno-izobraževalnih organizacij. Vzpostavitev ministrske zbirke Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju je del tega širšega in dolgoročnejšega razvojnega procesa; z osnovnim namenom, da se z objavami podatkov v bolj strnjeni in širšemu krogu bralcev čim dostopnejši obliki pomaga utirati pot »na podatkih temelječi politiki« in »na podatkih temelječi strokovni praksi«. Poleg strnjenih prikazov podatkov se v okviru te zbirke načrtujejo tudi objave ključnih razvojnih dokumentov ter primerov dobrih praks na področju vzgoje in izobraževanja. Objave v zbirki so javno dostopne na spletni strani ZRSŠ (digitalna bralnica): www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica.

Serijska

**Mednarodne
raziskave in študije**

Slovenija na področju vzgoje in izobraževanja redno sodeluje v številnih mednarodnih raziskavah in študijah, ki omogočajo primerjanje kakovosti vzgoje in izobraževanja med različnimi državami oziroma izobraževalnimi sistemi po svetu. V večjem delu gre za periodične raziskave (na tri, štiri ali več let), ki zato omogočajo tudi ugotavljanje sprememb oziroma trendov. Z objavami v tej seriji se v celovito evalvacijo slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema vključuje vidik mednarodne primerljivosti podatkov za Slovenijo – s strnjenim preglednim povzemanjem prvih rezultatov mednarodnih raziskav in študij, rezultatov bolj poglobljenih analiz delov oziroma vidikov posamezne raziskave ali študije in rezultatov sekundarnih prečnih analiz podatkov več mednarodnih raziskav in študij na izbrano temo oziroma vprašanje.

**Zbirka
UGOTAVLJANJE
IN ZAGOTAVLJANJE
KAKOVOSTI V VZGOJI
IN IZOBRAŽEVANJU**



**Mednarodne
raziskave in študije**

**Nacionalne evalvacijske
študije in raziskave**

**Nacionalna
evalvacijska poročila**

**Ukrepi izobraževalne
politike**

**Primeri
dobrih praks**



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT

Rezultati Slovenije v mednarodnem merilu

DOBROBIT UČENCEV IN UČENK V SLOVENIJI

**Mednarodnoprimerjalna analiza socialne in
psihične dobrobiti učencev in učenk na podlagi
podatkov mednarodnih raziskav PIRLS,
TIMSS in PISA**

Ljubljana 2022



**Zbirka UGOTAVLJANJE IN ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI
V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU**

Serijska: Mednarodne raziskave in študije

**Rezultati Slovenije v mednarodnem merilu
Dobrobit učencev in učenk v Sloveniji:
mednarodnoprimerjalna analiza socialne in psihične
dobrobiti učencev in učenk na podlagi podatkov
mednarodnih raziskav PIRLS, TIMSS in PISA**

<i>Priprava</i>	Sebastijan Magdič, dr. Mojca Štraus
<i>Uredila</i>	Tanja Taštanoska
<i>Jezikovni pregled</i>	Davorin Dukič
<i>Recenzijski pregled</i>	dr. Katja Košir, dr. Tanja Rupnik Vec
<i>Oblikovanje</i>	Žiga Valetič
<i>Grafična priprava</i>	Art design d. o. o.
<i>Izdala in založila</i>	Ministrstvo Republike Slovenije za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo
<i>Za izdajatelja</i>	dr. Igor Papič, dr. Vinko Logaj
<i>Odgovorna urednica zbirke</i>	Maja Mihelič Debeljak
<i>Glavni urednici serije</i>	Ksenija Bregar Golobič, dr. Mojca Štraus
<i>Urednica ZRSŠ</i>	Zvonka Kos

Spletna izdaja
Ljubljana, 2022

Publikacija ni plačljiva.

Publikacija je dosegljiva na: www.zrss.si/pdf/Dobrobit_ucenk_in_ucencev.pdf

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 128239875

ISBN 978-961-03-0754-9 (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, PDF)

Vprašanje dobrobiti učencev in učenk postaja vse bolj predmet razprav v mednarodnem prostoru oziroma izobraževalnih sistemih po svetu. Večina držav v svojih izobraževalnih politikah in praksah to vprašanje naslavlja vsaj delno ali posredno. Programi in ukrepi, ki naslavlajo dileme v zvezi z medvrstniškimi nasiljem, s pravičnostjo v izobraževanju, z enakostjo spolov, s šolsko klimo, z zdravim življenjskim slogom, duševnim zdravjem učencev in učenk ipd., so med najpogostejšimi mehanizmi izobraževalnih politik držav, ki se nanašajo na vprašanje dobrobiti učencev in učenk (Evropska komisija 2021, 11).

Tudi v Sloveniji vprašanje dobrobiti učencev in učenk v okviru izobraževalnih politik naslavljammo na različne načine. Med osrednjimi je zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja, ki je eden od temeljnih ciljev vzgoje in izobraževanja, zapisan v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2.a člen). Ta cilj se uresničuje preko ukrepov, kot so preprečevanje medvrstniškega nasilja, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev, zagotavljanje stabilne mreže javnih šol, subvencioniranje prehrane v šoli, razširjen program osnovne šole, izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ipd.

Vprašanje dobrobiti učencev in učenk je postalo še posebej aktualno v času pandemije covid-19. Ena od pomembnih skrbi držav pri spopadanju s pandemijo in z njenimi posledicami je bila prav, kako zmanjšati negativni vpliv in tveganja za kognitivni, socialni, psihični ter fizični razvoj otrok in mladostnikov. Zato je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport v letu 2021 med drugim naročilo in koordiniralo več evalvacijskih dejavnosti za ugotavljanje učinkov izobraževanja na daljavo v času pandemije. Med temi je imelo pomembno težo ugotavljanje socialnih in čustvenih vidikov izobraževanja na daljavo. Te aktivnosti so izvajali Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2022), Državni izpitni center (Rakinič idr. 2021), Pedagoški inštitut (Jager idr. 2021) in konzorcij pedagoških fakultet treh slovenskih univerz. Poleg tega je Slovenija sodelovala v mednarodni raziskavi motenj izobraževanja v času epidemije (REDS), ki jo je na nacionalni ravni izvedel Pedagoški inštitut (Klemenčič, Pertoci in Mirazchiyski 2021). Ugotovitve in izkušnje na podlagi teh aktivnosti lahko predstavljajo eno od pomembnih izhodišč za nadaljnje raziskovanje dobrobiti učencev in učenk tudi v času običajnega poteka pouka ter dodaten korak v smeri učinkovitejšega spremljanja relevantnih podatkov in posledično boljšega razumevanja tega področja.

V mnogih državah je naraščajoče število nacionalno specifičnih raziskav in podatkovnih nizov pomembno razširilo strokovne podlage za obravnavo dobrobiti otrok. Kljub temu pa ni pretirano reči, da tudi večina razvitih držav, kot so

članice OECD, nima vzpostavljene močne podatkovne infrastrukture, ki bi služila kot učinkovita podlaga za razvoj javnih politik na področju dobrobiti otrok in mladostnikov (OECD 2021b, 8). Tudi primerjalni podatki med državami so pomanjkljivi. Medtem ko so sicer mednarodnoprimerjalni podatki o kognitivnem razvoju otrok in mladostnikov ter njihovih učnih izidih dokaj obširni – še posebej na področjih matematike, naravoslovja in bralne pismenosti –, pa je, denimo, vprašanje njihove socialne in čustvene dobrobiti v trenutno obstoječih mednarodnih raziskavah manj pokrito (OECD 2021b, 9). Tam kjer obstajajo mednarodnoprimerjalni podatki o dobrobiti otrok in mladostnikov, ti tipično prihajajo iz različnih raziskav in podatkovnih baz, ki so med seboj nepovezane in dajejo poudarek različnim vidikom.

Eden od pomembnih izzivov na področju preučevanja dobrobiti otrok in mladostnikov je tako izboljšanje dostopnosti nacionalnih ter mednarodno primerljivih podatkov na tem področju. V zadnjem obdobju je bilo narejenih nekaj pomembnih korakov v tej smeri. Med njimi je poskus razvoja novega konceptualnega okvira za merjenje dobrobiti otrok in mladostnikov s strani OECD (2021b), ki med drugim identificira ključne podatkovne vrzeli in postavlja temelje za boljšo podatkovno infrastrukturo na tem področju. OECD je nedavno izvedla tudi samostojno raziskavo o socialnih in čustvenih spretnostih učencev in učenk, starih deset in 15 let (OECD 2021a). Raziskava sama ni toliko pomembna z vidika dostopnosti mednarodno primerljivih podatkov – v njej je sodelovalo deset mest iz različnih držav (Slovenija ni sodelovala) –, ampak bolj z vidika poskusa celostnega pristopa merjenja »neakademskih« spretnosti otrok in mladostnikov oziroma tistih vidikov dobrobiti, ki v uveljavljenih mednarodnih raziskavah, kot so PISA, TIMSS, PIRLS, niso v ospredju.

Tudi v Sloveniji je bilo v zadnjem času izvedenih kar nekaj dejavnosti s področja raziskovanja dobrobiti otrok in mladostnikov. Pedagoški inštitut je leta 2021 objavil zaključno poročilo raziskave o občutku pripadnosti šoli kot dejavniku blagostanja in učne uspešnosti učencev in učenk (Šterman Ivančič idr. 2021). Že pred pandemijo je Zavod Republike Slovenije za šolstvo opravil analizo o vplivu različnih dejavnikov na doživljanje in znake stresa v 6. in 8. razredu osnovne šole (Rupnik Vec in Slivar 2019). Državni izpitni center je v letih 2017 (Cankar, Bren in Zupanc 2017) in 2020 (Cankar in Zupanc 2020) objavil publikacijo, ki naslavlja vprašanje pravičnosti sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Poleg tega poteka kar nekaj razvojnih projektov. Eden izmed njih je projekt ROKA v ROKI (Pedagoški inštitut b.l.), ki je usmerjen v opolnomočenje učiteljc in učiteljev za spoprijemanje s kariernimi izzivi preko podpore socialnim in čustvenim kompetencam ter sprejemanju različnosti. Zavod Republike Slovenije za šolstvo v kontekstu širšega področja zagotavljanja varnega in spodbudnega učnega okolja izvaja razvojno nalogo z naslovom Krepitev čustvene in socialne pismenosti (Zavod Republike Slovenije za šolstvo b.l.). V slovenskih vrtcih in osnovnih šolah se izvajajo tudi vsebine programa To sem jaz (Nacionalni inštitut za javno zdravje b. l.), ki je leta 2001 nastal pod okriljem NIJZ in je namenjen razvijanju socialnih in čustvenih spretnosti.

Vsaka od teh dejavnosti na nacionalni in ter mednarodni ravni predstavlja svoj kamenček v mozaiku spremljanja dobrobiti učencev in učenk ter večjega razumevanja kompleksne narave tega področja. V pričujoči publikaciji smo

Eden od pomembnih izzivov na področju preučevanja dobrobiti otrok in mladostnikov je tako izboljšanje dostopnosti nacionalnih ter mednarodno primerljivih podatkov na tem področju.

se lotili analize tistih podatkov mednarodnih raziskav PISA, TIMSS in PIRLS, s katerimi lahko osvetlimo stanje dobrobiti slovenskih učencev in učenk v mednarodnoprimerjalni perspektivi. Osnovni namen je, da množico obstoječih podatkov in pristopov k spremljanju dobrobiti učencev in učenk v mednarodnem prostoru umestimo v enoten in kompakten konceptualni okvir ter znotraj slednjega predstavimo kratek pregled podatkov o nekaj najpomembnejših vidikih dobrobiti učencev in učenk v Sloveniji.

Slovenija je trenutno v procesu priprave prenove učnih načrtov, zato sta strnjena povzetek in pregled podatkov o dobrobiti učencev in učenk lahko eden od korakov širšega razmisleka o tem pomembnem vprašanju ter o smeri nadaljnega razvoja sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

Vabljeni k branju pričujoče publikacije in skupnem razmišljanju o dobrobiti učencev in učenk v Sloveniji.

Maja Mihelič Debeljak,
direktorica Urada za razvoj in kakovost izobraževanja

Kazalo

Povzetek	11
Uvod	13
POJMOVANJE IN KAZALNIKI DOBROBITI UČENCEV IN UČENK	15
1.1 Opredelitev pojma dobrobit učencev in učenk ter klasifikacija kazalnikov	16
1.1.1 Agregatni in samostojni kazalniki	20
1.1.2 Objektivni in subjektivni kazalniki	20
1.1.3 Individualni in kontekstualni kazalniki	21
1.2 Izbrani kazalniki za analizo socialne in psihične dobrobiti učencev in učenk	22
VIRI PODATKOV IN POSTOPEK IZPELJAVE KAZALNIKOV DOBROBITI UČENCEV IN UČENK	24
2.1 Zasnova in izvedba raziskav PIRLS, TIMSS in PISA ter izbor kazalnikov	26
2.2 Postopek izpeljave kazalnikov dobrobiti	28
MEDNARODNE PRIMERJAVE DOBROBITI SLOVENSКИH UČENCEV IN UČENK	32
3.1 Socialna dobrobit	33
3.1.1 Zaznana zavzetost in opora učitelja	37
3.1.2 Občutek pripadnosti šoli	41
3.1.3 Razlike med spoloma v zaznavanju lastne socialne dobrobiti	42
3.2 Splošnopsihična dobrobit	43
3.2.1 Samoocena vztrajnosti pri delu in ob soočanju s problemi	46
3.2.2 Odsotnost strahu pred neuspehom	46
3.2.3 Odnos do medvrstniškega nasilja	47
3.2.4 Razlike med spoloma v zaznavanju lastne splošnopsihične dobrobiti ...	47
3.3 Učnopsihična dobrobit	48
3.3.1 Veselje do učenja matematike, tesnoba pri matematiki in pripisovanje neuspeha	51

3.3.2 Naravnost k obvladanju učne snovi, naravnost k temu, da bi bili pri učenju med najboljšimi, in tesnoba pred preizkusi znanja	52
3.3.3 Razlike med spoloma v zaznavanju lastne učnopsihične dobrobiti	53

Sklepne misli.....	54
---------------------------	-----------

Viri in literatura	57
---------------------------------	-----------

Priloge.....	61
---------------------	-----------

Seznam preglednic	62
-------------------------	----

Seznam slik	62
-------------------	----

Seznam okvirjev	62
-----------------------	----

Seznam kratic

BDP	bruto domači proizvod	OECD	The Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj)
FAS	Family Affluence Scale (lestvica družinskega izobilja)		
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children (Zdravstveno vedenje šoloobveznih otrok)	PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study (Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS)
ISCWeb	International Survey of Children's Well-Being (Mednarodna raziskava o dobrobiti otrok)	PISA	Programme for International Student Assessment (Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenek)
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study (Mednarodna raziskava državljske vzgoje in izobraževanja)	REDS	Responses to Educational Disruptions Survey (Mednarodna raziskava motenj izobraževanja)
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Mednarodno združenje za preučevanje učinkov izobraževanja)	SDG	Sustainable Development Goals (cilji trajnostnega razvoja)
		SESS	The Survey of Social and Emotional Skills (Raziskava o socialnih in čustvenih spretnostih)
IKT	informacijska in komunikacijska tehnologija	TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja)
MDDSZ	Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti		
MIZŠ	Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport	UN	United Nations (Združeni narodi)
NEET	youth neither in employment nor education and training (mladi, ki niso zaposleni in se ne izobražujejo ali usposablajo)	UNICEF	United Nations Children's Fund (Sklad Združenih narodov za otroke)
NIJZ	Nacionalni inštitut za javno zdravje	WHO	World Health Organization (Svetovna zdravstvena organizacija)

Poleg spremljanja predmetnospecifičnih znanj in spretnosti, ki so v raziskavah na področju izobraževanja običajno v ospredju, dobiva v nacionalnem in mednarodnem prostoru vedno večjo pozornost tudi širši pogled na dobrobit učencev in učenk, ki se nanaša na njihovo celovito izkušnjo v vzgojno-izobraževalnem procesu kot tudi na njihovo zadovoljstvo z življenjem na splošno. V pričujoči publikaciji predstavljamo mednarodnoprimerjalni pogled na dobrobit učencev in učenk v slovenskem izobraževalnem prostoru. S tem zapolnjujemo vrzel, ki je, kljub v zadnjem času povečanemu številu raziskav tako na nacionalni kot na mednarodni ravni, ostajala zaradi razdrobljenosti podatkov in ozke usmerjenosti analiz v posamezne kazalnike iz teh raziskav. Osrednji namen te publikacije je predstavitev strnjene pregleda stanja glede dveh temeljnih vidikov dobrobiti, in sicer socialne in psihične dobrobiti učencev in učenk v Sloveniji. Pregled stanja smo umestili v mednarodno perspektivo na podlagi podatkov več raziskav, vendar z uporabo enotnega konceptualnega in metodološkega okvira.

Kazalnike socialne in psihične dobrobiti smo izpeljali iz podatkov uveljavljenih mednarodnih raziskav PISA, TIMSS in PIRLS, zbranih v obdobju 2012–2018, kar omogoča pregled dobrobiti treh starostnih skupin, in sicer četrtošolcev in četrtošolk, osmošolcev in osmošolk ter 15-letnikov in 15-letnic. Za mednarodne primerjave smo uporabili podatke še 14 evropskih držav. V okviru psihične dobrobiti smo vidik, povezan s kontekstom izobraževanja, obravnavali ločeno od vidika splošne psihične dobrobiti z namenom jasnejše prepoznave vloge varnega in spodbudnega učnega okolja v procesih zagotavljanja dobrobiti učencev in učenk. Skladno z ločitvijo smo ta vidika poimenovali učnopsihična in splošnopsihična dobrobit.

Rezultati kažejo, da so ravni socialne in učnopsihične dobrobiti slovenskih učencev in učenk podpovprečne, pri splošnopsihični dobrobiti pa so primerjave z mednarodnim povprečjem med kazalniki raznolike in zato ne omogočajo enotne interpretacije. Na področju socialne dobrobiti slovenski učenci in učenke izražajo mednarodnoprimerjalno še posebej nizek občutek pripadnosti šoli ter manj zaznavajo zavzetost in oporo učitelja pri pouku, tako pri pouku slovenščine kot matematike. Na področju učnopsihične dobrobiti imajo v primerjavi z evropskimi vrstniki predvsem manj veselja do učenja matematike in so manj naravnani k obvladanju učne snovi ali k temu, da bi želeli biti pri učenju med najboljšimi, se pa pri matematiki ocenjujejo med najbolj samoučinkovitimi. Na področju splošnopsihične dobrobiti pozitivneje od vrstnikov ocenjujejo predvsem svoji vztrajnost pri delu in vztrajnost ob soočanju s problemi, ob tem pa jih je bolj strah neuspeha in imajo relativno strpnejši odnos do medvrstniškega

Ključni pojmi:

dobrobit učencev in učenk, socialna dobrobit, psihična dobrobit, vzgoja in izobraževanje, mednarodne raziskave PISA, TIMSS, PIRLS

nasilja. Pri vseh treh vidikih dobrobiti se kažejo razlike med spoloma, tako v Sloveniji kot v mednarodnem povprečju.

Slovenski učenci in učenke torej izkazujejo primerjalno negativnejša stališča predvsem pri tistih dveh od treh preučevanih vidikov dobrobiti, ki sta neposredno povezana z izobraževalnim procesom in prostorom. To utrjuje prepričanje, da je treba vprašanju dobrobiti učencev in učenk v Sloveniji v izobraževalnih politikah nameniti ustrezno pozornost ter da je ukrepe za zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja treba načrtovati čim celostneje.

Namen raziskave

V publikaciji predstavimo temeljne vidike dobrobiti učencev in učenk v Sloveniji v mednarodnoprimerjalni perspektivi **v obdobju 2012–2018**. Kazalnike smo izbrali iz nekaterih najbolj uveljavljenih mednarodnih raziskav na tem področju, raziskav **PIRLS**, **TIMSS** in **PISA**, ki poleg preverjanja znanja zbirajo tudi podatke o družinskih okoliščinah, počutju in stališčih učencev in učenk do življenja v šoli ter v splošnem. Ti podatki so tudi zaradi možnosti povezovanja z dosežki pomemben vir preučevanja dobrobiti učencev in učenk v sodelujočih državah. Težišče poročanja o rezultatih teh raziskav je sicer v primerjavah dosežkov na preverjanjih znanja, preučevanje t. i. spremljajočih dejavnikov, in s tem tudi dobrobiti, pa je večinoma osredinjeno prav na njihovo povezanost z dosežki. Nabor kazalnikov in metodologija njihove izpeljave ter nenazadnje način predstavljanja rezultatov o teh dejavnikih se med raziskavami razlikujejo, saj vsaka od raziskav v mednarodnih objavah in primerjavah rezultatov med državami poudarja različne vidike. Vse to otežuje celosten in primerjalni pregled izsledkov za Slovenijo ter usmerja pozornost v posamezne, najpogosteje mednarodnoprimerjalno izstopajoče rezultate v posamezni raziskavi.

V pričujoči publikaciji smo zasnovali enotno analizo podatkov omenjenih treh raziskav za **celostnejši pregled dobrobiti slovenskih učencev in učenk na podlagi primerjav z drugimi državami v evropskem izobraževalnem prostoru**. V pričujoči publikaciji smo zasnovali enotno analizo podatkov raziskav PIRLS, TIMSS in PISA za celostnejši pregled dobrobiti slovenskih učencev in učenk na podlagi primerjav z drugimi državami v evropskem izobraževalnem prostoru. Pripravili smo pregledne interpretacije položaja Slovenije na razpoložljivih kazalnikih dobrobiti tako, da smo kazalnike za 15 evropskih držav predstavili na lestvicah, katerih vrednosti imajo med kazalniki in med raziskavami enak pomen za primerjave med državami. Kazalnike smo pred tem na podlagi strokovne literature vsebinsko umestili v skupen konceptualni okvir in jih tako tudi povezali med starostnimi skupinami, ki so zajete v omenjenih treh raziskavah. Celostnost pregleda je seveda omejena z obsegom in s kakovostjo zbranih podatkov v že izvedenih raziskavah. Prav tako posamezni izsledki o Sloveniji na podlagi novih vrednosti kazalnikov sovpadajo z že objavljenimi izsledki iz posameznih raziskav v mednarodnih in nacionalnih publikacijah. Dodana vrednost pričujoče publikacije je v povezovanju kazalnikov več raziskav in za različne starostne skupine ter preglednosti mednarodnoprimerjalnega položaja Slovenije na teh kazalnikih med 15 evropskimi državami. S tem dobimo nov vpogled v

Dodana vrednost pričujoče publikacije je v povezovanju kazalnikov več raziskav in za različne starostne skupine ter preglednosti mednarodnoprimerjalnega položaja Slovenije na teh kazalnikih med 15 evropskimi državami.

stanje dobrobiti učencev in učenk v Sloveniji. V publikaciji tako predstavljamo nekatere že pridobljene, predvsem pa nove ugotovitve o dobrobiti učencev in učenk na pregleden in strnjen način.

Države v svojih politikah vprašanje dobrobiti učencev in učenk naslavljajo na različne načine. Ugotovitve v pričujoči publikaciji političnim odločevalcem ponujajo podporo pri sprejemanju na podatkih temelječih odločitev, strokovni in ostali zainteresirani javnosti pa dodatno osvetlitev koncepta in stanja dobrobiti učencev in učenk kot podlago za nadaljnje analize ter delovanje na tem področju.

V prvem poglavju publikacije predstavljamo pojmovanje dobrobiti in klasifikacijo kazalnikov na podlagi pregleda literature ter utemeljimo izbor kazalnikov dobrobiti za mednarodnoprimerjalno analizo položaja Slovenije. V drugem poglavju so na kratko predstavljeni viri podatkov in ter metodologija izpeljave izbranih kazalnikov dobrobiti učencev in učenk iz omenjenih mednarodnih raziskav. Osrednje (tretje) poglavje predstavlja rezultate analize po enotni metodologiji izpeljave kazalnikov med raziskavami in starostnimi skupinami. Dosedanje raziskave na področju dobrobiti otrok in mladostnikov kažejo na pomembne razlike med spoloma; razumevanje teh razlik ostaja pomembno področje raziskovanja, zato so tudi rezultati naše analize prikazani ločeno po spolu. V zadnjem poglavju navajamo nekaj sklepnih misli iz ugotovljenih rezultatov.

1 POJMOVANJE IN KAZALNIKI DOBROBITI UČENCEV IN UČENK

1.1 Opredelitev pojma dobrobit učencev in učenk ter klasifikacija kazalnikov

1.1.1 Agregatni in samostojni kazalniki

1.1.2 Objektivni in subjektivni kazalniki

1.1.3 Individualni in kontekstualni kazalniki



1 Pojmovanje in kazalniki dobrobiti učencev in učenk

1.1 Opredelitev pojma dobrobit učencev in učenk ter klasifikacija kazalnikov

Opredelitvi dobrobiti otrok in mladostnikov ter dobrobiti učencev in učenk se v veliki meri prekrivata, saj otroci in mladostniki pomemben del svojega življenja preživijo v šoli oziroma so vključeni v (formalni) vzgojno-izobraževalni proces. V publikaciji uporabljamo izraz dobrobit¹ učencev in učenk in ne otrok in mladostnikov, ker se osredinjamo na izobraževalni prostor. Na podlagi podatkov mednarodnih raziskav je mogoče opisati dobrobit treh starostnih skupin, in sicer četrtošolcev in četrtošolk (raziskavi PIRLS in TIMSS), osmošolcev in osmošolk (raziskava TIMSS) ter 15-letnikov in 15-letnic² (raziskava PISA). Tudi sicer se velika večina raziskav s področja dobrobiti otrok in mladostnikov osredinja na šoloobvezne otroke (OECD 2021b, 20).

Na podlagi podatkov mednarodnih raziskav je mogoče opisati dobrobit treh starostnih skupin, in sicer četrtošolcev in četrtošolk, osmošolcev in osmošolk ter 15-letnikov in 15-letnic.

1 Angl. *wellbeing* oziroma student *wellbeing*. V slovenskem prostoru se uporabljata tudi izraza »blagostanje« in »blaginja«, pri čemer so opredelitve pomenov teh izrazov lahko raznolike.

2 Med raziskavami se načini opredelitve ciljnih populacij razlikujejo; medtem ko sta v raziskavah PIRLS in TIMSS ciljni populaciji opredeljeni kot učenci in učenke, ki obiskujejo določen razred, je v raziskavi PISA ciljna populacija opredeljena glede na starost 15 let. V Sloveniji 15-letniki in 15-letnice v veliki večini obiskujejo prve letnike srednjih šol (Šterman Ivančič 2019), zato lahko posplošeno razumemo, da opisujemo ta razred oziroma letnik slovenskega izobraževanja, vendar pa to ne velja za vse države v pričujoči analizi. V besedilu tudi za 15-letnike in 15-letnice uporabljamo splošno poimenovanje »učenci in učenke«.

Okvir 1: Opredelitev pojma dobrobiti otrok in mladostnikov oziroma učencev in učenk

V najširšem smislu razumemo, da se dobrobit otroka nanaša na to, da otrok živi dobro življenje in dosega svoj polni potencial (OECD 2021b, 37).

V našem pregledu pojmovanja dobrobiti se opiramo predvsem na opredelitev, uporabljeno v raziskavi PISA, ki pravi, da se dobrobit učencev in učenk nanaša na njihovo psihično, kognitivno, materialno, socialno in fizično delovanje in spretnosti, ki jih potrebujejo za srečno in izpolnjeno življenje (OECD 2017a v OECD 2019b, 40). Teh pet domen natančneje opredeljujeta F. Borgonovi in J. Pál (2016 v OECD 2019b, 40), in sicer na naslednji način:

Kognitivna domena se nanaša na znanje, spretnosti in temelje, ki jih imajo učenci in učenke za učinkovito sodelovanje v današnji družbi kot vseživljenjski učeči se posamezniki,³ učinkoviti delavci in zavzeti državljani (Borgonovi in Pál 2016 v OECD 2019b, 40).

Psihična domena se nanaša na to, kako učenci in učenke vrednotijo in gledajo na svoje življenje, koliko so zavzeti pri šolskem delu ter kakšne cilje in ambicije imajo glede svoje prihodnosti (Borgonovi in Pál 2016 v OECD 2019b, 40).

Socialna domena se nanaša na kakovost njihovega socialnega življenja (Rath in Harter 2010 v OECD 2021: 40), vključno z njihovimi odnosi v družini, z vrstniki in učitelji, in na to, kako zaznavajo svoje socialno življenje v šoli (Pollard in Lee 2003 v OECD 2019b, 40).

Fizična domena se nanaša na zdravstveni status, sodelovanje v fizičnih aktivnostih in osvojitve zdravih prehranjevalnih navad (Statham in Chase 2010 v OECD 2019b, 40).

Materialna domena se nanaša na materialne vire, ki omogočajo družini, da zadosti otrokovim potrebam, in šolam, da podpirajo njihov učni in zdravstveni razvoj (OECD 2019b, 40). Ker menimo, da v to domeno poleg materialnih virov spadajo tudi človeški viri, v tej publikaciji uporabljamo izraz domena materialnih in človeških virov, kamor med drugim uvrščamo na primer tudi izobrazbo, izkušnje in usposabljanje učiteljev, izobrazbo staršev ipd.

Medtem ko v strokovni literaturi ni večjih razhajanj pri najsplošnejši opredelitvi dobrobiti, pa so razhajanja pri poskusih konkretnejše in operativne opredelitve tega pojma (Evropska komisija 2021, 18). To velja tudi za klasifikacijo in pojmovanje različnih vrst kazalnikov, ki so povezani z dobrobitjo otrok in mladostnikov oziroma učencev in učenk.

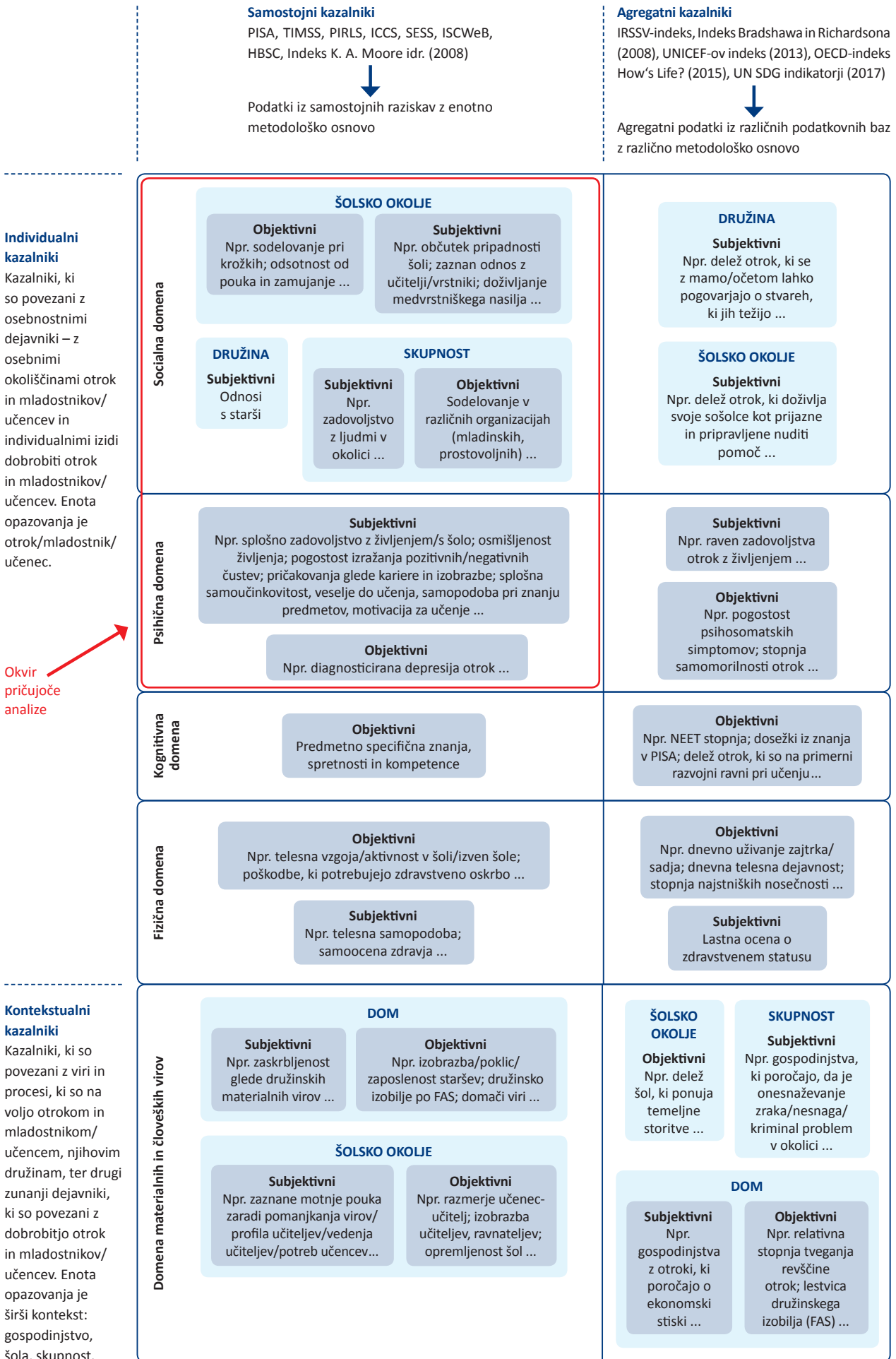
³ Angl. *lifelong learners*.

mladostnikov, smo kazalnike razvrstili v nekaj osnovnih kategorij. Slika 1 prikazuje klasifikacijo kazalnikov⁴ dobrobiti otrok in mladostnikov oziroma učencev in učenk po omenjenih petih domenah: socialni, psihični, kognitivni, fizični in materialni domeni. Čeprav je osrednji namen mednarodnih raziskav znanja zbiranje podatkov o dosežkih, v ospredje našega pregleda postavljamo socialno in psihično dobrobit učencev in učenk ter s tem vlogo izobraževanja kot prostora sekundarne socializacije v obdobju še vedno intenzivnega psihičnega razvoja otrok in mladostnikov. V klasifikaciji kazalnikov po področjih dobrobiti zato tudi nekoliko odstopamo od klasifikacije v raziskavi PISA. F. Borgonovi in J. Pal (2016) namreč v kognitivno domeno vključujeta dve podskupini kazalnikov: predmetnospecifične spretnosti in kompetence kot prvo podskupino ter samoprepričanja v povezavi s predmetom kot drugo. V pričujoči analizi dosežkov ne obravnavamo, samoprepričanja v povezavi s posameznimi šolskimi predmeti in doživljanje učnih situacij ter sebe v njih pa razumemo kot kazalnike psihične dobrobiti, zato te kazalnike umeščamo v psihično domeno in jih kot posebno podskupino imenujemo učnopsihična dobrobit (umestitev kazalnikov v pričujoči analizi po domenah dobrobiti podrobneje predstavljamo v Okviru 2).

V klasifikaciji na Sliki 1 so kazalniki razvrščeni tudi po nadaljnjih treh delitvah: agregatni in samostojni kazalniki, objektivni in subjektivni kazalniki ter individualni in kontekstualni kazalniki. Kazalnike socialne domene in domene materialnih ter človeških virov še dodatno razvrstimo glede na okolje, na katerega se nanašajo: družina oziroma gospodinjstvo, šola in širša skupnost. V nadaljevanju predstavljamo povzetke pregleda kazalnikov po teh delitvah.

4 Na sliki znotraj kategorij prikazujemo le posamezne primere kazalnikov.

Slika 1: Klasifikacija kazalnikov dobrobiti otrok in mladostnikov iz mednarodnih raziskav in analiz



Pojmovanje in kazalniki dobrobiti učencev in učenek

19

1.1.1 Agregatni in samostojni kazalniki

Poleg mednarodnih raziskav znanja se z vprašanjem dobrobiti otrok in mladostnikov ukvarjajo tudi mednarodne analize, ki temeljijo na t. i. sestavljenih indeksih dobrobiti otrok.⁵ Ti indeksi predstavljajo nekoliko drugačen pristop k spremljanju dobrobiti od raziskav, kot so PISA, TIMSS, PIRLS, ICCS in HBSC, ker kombinirajo različne kazalnike s področja splošne dobrobiti otrok in jih pretvorijo v eno samo vrednost. Prednost tovrstnega pristopa je, da sicer kompleksen pojav, kot je dobrobit otrok in mladostnikov, predstavijo na enostavnejši in preglednejši način, kar političnim odločevalcem in oblikovalcem javnih politik olajša dostopnost podatkov in ugotovitev. Vendar obstajajo pomisleki o previsoki ceni poenostavitve v tovrstnih indeksih. Nepoznavanje metodologije izpeljave indeksa lahko vodi v zavajanje s podatki ali njihovo napačno interpretacijo (Boljka, Nagode in Narat 2018, 11). Omenjeni indeksi izvirne podatke kazalnikov posameznih področij dobrobiti otrok praviloma črpajo iz številnih že obstoječih mednarodnih podatkovnih baz in raziskav, ki imajo pogosto različno metodološko osnovo.⁶ Za razliko od mednarodnih indeksov prej omenjene mednarodne raziskave izvajajo posebna zbiranja podatkov z izrecno za raziskavo pripravljeno metodološko osnovo. Prvo skupino kazalnikov zato imenujemo agregatni in drugo samostojni kazalniki.

1.1.2 Objektivni in subjektivni kazalniki

Preučevanje dobrobiti otrok v mednarodnih raziskavah je v pretežni meri otrokocentrično. To pomeni, da se v največji možni meri upošteva otrokov subjektivni vidik, pridobljen z njegovim odgovarjanjem na vprašanja o lastnem počutju, ambicijah, motiviranosti, odnosih ipd. Poleg tega mednarodne raziskave pogosto vključujejo tudi subjektivne poglede staršev, učiteljev, ravnateljev o določenih vidikih dobrobiti otrok in mladostnikov. Hkrati pa določene kazalnike dobrobiti, npr. znanje, merijo na objektivni način, s t. i. zunanji merili, ki torej niso odvisna od subjektivne zaznave posameznikov.⁷ Samopodobo učencev in učenek, njihove subjektivne poglede na odnose s sovrstniki, učitelji, starši, mnenja staršev o šoli, mnenja učiteljev o odnosih z učenci in učenkami ipd. tako uvrščamo med subjektivne kazalnike, dosežke v znanju, posedovanje materialnih dobrin ipd. pa uvrščamo med objektivne kazalnike.

5 Boljka, M. Nagode in T. Narat (2018) navajajo nekaj uveljavljenih mednarodnih indeksov otrokove dobrobiti: Indeks K. A. Moore idr. (2008), Indeks Bradshawa in Richardsona (2009), UNICEF-ov indeks (2013), OECD-indeks (2015). Svoj prispevek na tem področju je dala tudi Slovenija, natančneje Inštitut za socialno varstvo, kjer so leta 2017 in 2018 skupaj s strokovnjaki MDDSZ in UNICEF-a za 27 evropskih držav razvili indeks blaginje otrok. Poleg teh je izmed mednarodno prepoznavnejših treba omeniti še kazalnike spremljanja uresničevanja ciljev trajnostnega razvoja Združenih narodov – cilj 4 se nanaša na izobraževanje.

6 Izjema je indeks K. A. Moore idr. (2008), ki temelji na samostojni raziskavi.

7 Npr., število pravilno odgovorjenih vprašanj na preizkusu znanja je zunanje merilo, ki je neodvisno od tega, ali učenec meni, da snov obvlada ali ne.

1.1.3 Individualni in kontekstualni kazalniki

Izraz kontekstualni kazalniki se v mednarodnih raziskavah uporablja različno. Boljka, M. Nagode in T. Narat (2018) opredeljujejo dve skupini kazalnikov dobrobiti otrok: kazalnike izidov in kontekstualne kazalnike. Kontekstualne kazalnike avtorji opredeljujejo kot tiste, ki izidov dobrobiti otrok ne merijo neposredno, ampak na njih vplivajo – v kolikor se ti kazalniki spremenijo, se, če med njimi in kazalniki izidov obstaja neposredna povezanost, spremenijo tudi slednji (Boljka, Nagode in Narat 2018, 31).⁸ V tem smislu opredeljujejo tri ravni kontekstualnih kazalnikov: mikroraven (npr. dohodek, izobrazba, zaposlitev), mezoraven (npr. delež izdatkov BDP, ki jih država namenja za družine itd.) ter makroraven (npr. BDP, Ginijev koeficient). V pričujoči publikaciji med kontekstualne kazalnike uvrščamo tiste, ki so povezani z viri in s procesi, ki so na voljo otrokom in njihovim družinam v različnih kontekstih: doma, v šoli in skupnosti. Kot je razvidno s Slike 1, se tako opredeljeni kontekstualni kazalniki v naši klasifikaciji prekrivajo z domeno materialnih in človeških virov. Osnovna enota opazovanja je v tem primeru kontekst oziroma značilnost okolja/skupnosti. Med individualne kazalnike pa uvrščamo vse ostale kazalnike iz preostalih štirih domen dobrobiti učencev in učenk. Pri teh kazalnikih je enota opazovanja otrok/mladostnik/učenec oziroma njegove osebne (notranje) lastnosti, spretnosti in zaznavanja.⁹

V strokovni literaturi oziroma mednarodnih raziskavah zasledimo tudi druge delitve in pojmovanja, npr. na vhodne kazalnike in kazalnike izidov,¹⁰ neposredne in posredne,¹¹ makro, mikro in individualne kazalnike¹² ipd. Delitev na vhodne kazalnike in kazalnike izidov je še posebej izziv, saj posega v njihovo medsebojno povezanost (korelacijo). Posamezni kazalniki dobrobiti otrok lahko nastopajo kot vhodni kazalniki ali kot kazalniki izidov, saj lahko medsebojni vpliv med samimi kazalniki poteka v različne smeri. To med drugim izpostav-

8 Tudi K. A. Moore idr. (2018) na primer ločijo med izidi dobrobiti otrok (angl. *outcome measures of child well-being*) in kontekstualnimi kazalniki (angl. *contextual measures*).

9 V OECD (2021a) opredeljujejo kontekstualne informacije kot te, ki se nanašajo na t. i. ozadenske (angl. *background*) značilnosti učencev in učenk ter njihovih staršev, kot tudi na družino, šolo in skupnost (str. 37). Njihovo pojmovanje je nekoliko širše kot v pričujoči analizi in vključuje med drugim tudi odnose otrok z njihovimi sovrstniki, odnose s starši, njihove percepcije o čustvenih in socialnih spretnostih ipd. Gre za to, da s kontekstualnimi informacijami poskušajo pridobiti dodatne informacije o čustvenih in socialnih spretnostih učencev in učenk in o tem, kateri so dejavniki teh spretnosti. V njihovi raziskavi o socialnih in čustvenih spretnostih tovrstne informacije pridobivajo s spremljajočimi vprašalniki (angl. *background questionnaires*), na katere odgovarjajo učenci in učenke, starši, učitelji ter ravnatelji.

10 Angl. *inputs/drivers – outcomes*.

11 Bradshaw in Richardson (2009) npr. navajata naslednje delitve kazalnikov: vhodni kazalniki in kazalniki izidov (*inputs – outcomes*), posredni in neposredni, kazalniki, ki se nanašajo na dobrobit otroka zdaj za razliko od kazalnikov, ki se nanašajo na to, kako se utegne otrok odrezati v odrasli dobi; kazalniki, ki postavijo otroka kot enoto opazovanja, in kazalniki, kjer je enota opazovanja starš, družina ali gospodinjstvo. Poleg tega pa dodajata, da sta v svoji raziskavi uporabila kazalnike, ki se nanašajo na to, kaj otroci mislijo in čutijo glede svojega življenja. Slednji se ujemajo z našim pojmovanjem subjektivnih kazalnikov (za razliko od objektivnih).

12 Raziskava *Children's Views on Their Lives and Well-Being in 35 Countries: A Report on the Children's Worlds Project, 2016-19* (ISCWeb), denimo, opredeljuje makrodejavnike (angl. *macro-level factors*) – socio-ekonomski status, dohodkovno enakost, revščino in pomanjkanje, družbeni razred in kulturo –, mikrodejavnike (angl. *micro-level factors*) – šolsko okolje in odnose z družino in prijatelji – ter individualne dejavnike (angl. *individual-level factors*): starost, spol, osebne značilnosti (Rees idr. 2020, 88). Po drugi strani pa na primer K. A. Moore idr. (2008) razdelijo kazalnike na tiste, kjer je enota opazovanja posameznik (angl. *micro-data*), in na kazalnike, kjer je enota analiza populacija (angl. *macro-level measures*).

Ljata F. Borgonovi in J. Pal (2016), ki pravita, da kazalniki v raziskavi PISA niso jasno razdeljeni na vhodne kazalnike in kazalnike izidov, ampak je njihova vloga odvisna od tega, kako je vprašanje zastavljeno in kako so kazalniki sestavljeni (str. 49). Poudarjata težo in potencial bodočega prepoznavanja ter umestitev specifičnih vhodnih kazalnikov in kazalnikov izidov v jasno konceptualno shemo, še posebej kot pomoč političnim odločevalcem pri identificiranju ukrepov in politik, ki izboljšujejo dobrobit učencev in učenk (str. 49).

1.2 Izbrani kazalniki za analizo socialne in psihične dobrobiti učencev in učenk

V pričujoči analizi se osredinjamo na kazalnike iz mednarodnih raziskav PIRLS, TIMSS in PISA, ki kot samostojni kazalniki naslavlajo dobrobit otrok in mladostnikov v izobraževalnem prostoru. Kazalnike iz omenjenih treh raziskav smo izbrali na podlagi vprašalnikov, na katere so v raziskavah v obdobju 2012–2018 odgovarjali učenci in učenske.¹³ S kazalniki, ki jih je mogoče izpeljati iz samoocen učencev in učenk v teh raziskavah, opišemo stanje dobrobiti na področjih socialne in psihične dobrobiti, kot sta predstavljeni v klasifikaciji na Sliki 1. To ustreza namenu obravnave vloge izobraževanja kot prostora sekundarne socializacije v času intenzivnega psihičnega razvoja otrok in mladostnikov. Kazalnike psihične dobrobiti smo glede na njihov vsebinski pomen nadalje razdelili v dve podskupini, ki smo ju poimenovali splošnopsihična in učnopsihična dobrobit. Splošnopsihična dobrobit se nanaša na to, kako učenci in učenske vrednotijo in gledajo na svoje življenje ter kako se počutijo, medtem ko se učnopsihična dobrobit nanaša na to, kako doživljajo sebe v učnem procesu in koliko so zavzeti pri šolskem delu.

Z raziskovanjem socialne in psihične dobrobiti obravnavamo vlogo izobraževanja kot prostora sekundarne socializacije v času intenzivnega psihičnega razvoja otrok in mladostnikov.

13 Uporabili smo slovenske prevode vprašalnikov, ki jih je pripravil Pedagoški inštitut. Klasifikacija na Sliki 1 vključuje tudi kazalnike, ki temeljijo na poročanju staršev, učiteljev, ravnateljev in na podatkih iz različnih nacionalnih baz ipd., ki pa jih v nadaljnji analizi nismo uporabili.

Okvir 2: Pregled kazalnikov socialne, splošnopsihične in učnopsihične dobrobiti na podlagi samoocen učencev in učenek v mednarodnih raziskavah PIRLS, TIMSS in PISA

Med kazalnike **socialne dobrobiti** v pričujoči analizi umeščamo občutek pripadnosti šoli, zaznana odsotnost medvrstniškega nasilja, zaznana zavzetost in oporo učitelja pri pouku slovenščine, zaznana zavzetost in oporo učitelja pri pouku matematike, zaznana nediskriminatornost učiteljev na šoli, zaznane pozitivne odnose med učitelji in učenci, zaznana disciplino pri pouku slovenščine, zaznana sodelovalnost med učenci in učenkami na šoli, zaznana tekmovalnost med učenci in učenkami na šoli ter zaznana oporo staršev glede izobraževanja.

Kazalnike **psihične dobrobiti** v pričujoči analizi delimo na kazalnike splošnopsihične dobrobiti in kazalnike učnopsihične dobrobiti.

Med kazalnike **splošnopsihične dobrobiti** umeščamo splošno samoučinkovitost, osmišljenost življenja, samooceno empatičnosti, samooceno sodelovalnosti, samooceno tekmovalnosti, samooceno vztrajnosti pri delu, samooceno vztrajnosti ob soočanju s problemi, samooceno uspešnosti pri reševanju problemov, odsotnost strahu pred neuspehom, odklonilnost do medvrstniškega nasilja, zadovoljstvo z življenjem in pogostost različnih oblik čustvovanja.

Med kazalnike **učnopsihične dobrobiti** pa umeščamo veselje do branja, samopodobo pri branju, veselje do učenja matematike, samopodobo pri matematiki, zunanjo motivacijo za učenje matematike, samoučinkovitost pri matematiki, odsotnost tesnobe pri matematiki, odsotnost pripisovanja neuspeha pri matematiki neobvladljivim dejavnikom, zunanjo motivacijo za trud za šolo, naravnost k obvladanju učne snovi, naravnost k biti pri učenju med najboljšimi in odsotnost tesnobe pred preizkusi znanja.

Posamezne kazalnike dobrobiti smo poimenovali tako, da kar najbolj povzemajo vsebino postavk v vprašalnikih za učenke in učence.¹⁴ **Hkrati je poimenovanje izbrano tako, da pozitivne vrednosti kazalnika predstavljajo pozitivno stanje dobrobiti.** Npr., kazalnik o medvrstniškem nasilju imenujemo zaznana odsotnost medvrstniškega nasilja, saj je izpeljan tako, da višje vrednosti kazalnika predstavljajo stanje, ko učenci in učenke poročajo, da je nasilja manj kot v primerih, ko so vrednosti kazalnika nižje. To olajša interpretacije v pregledu več kazalnikov dobrobiti skupaj.

¹⁴ Konkretnih postavk iz vprašalnikov za učenke in učence, ki sestavljajo posamezne kazalnike, v prizadevanju za ohranitev omejenega obsega publikacije ne navajamo, pomembno pa je upoštevati, da se postavke enako poimenovanih kazalnikov med raziskavami lahko razlikujejo. Več o dostopnosti virov iz mednarodnih raziskav PIRLS, TIMSS in PISA je najti v poglavju o metodologiji.

2 VIRI PODATKOV IN POSTOPEK IZPELJAVE KAZALNIKOV DOBROBITI UČENCEV IN UČENK

**2.1 Zasnova in izvedba raziskav PIRLS, TIMSS
in PISA ter izbor kazalnikov**

2.2 Postopek izpeljave kazalnikov dobrobiti



2 Viri podatkov in postopek izpeljave kazalnikov dobrobiti učencev in učenk

V analizi smo uporabili podatke mednarodnih raziskav PIRLS, TIMSS in PISA.¹⁵ Glavni cilj teh raziskav so mednarodne primerjave dosežkov, in sicer v raziskavi PIRLS mednarodne primerjave bralne pismenosti četrtošolcev in četrtošolk, v raziskavi TIMSS matematičnega in naravoslovnega znanja četrtošolcev in četrtošolk ter osmošolcev in osmošolk, v raziskavi PISA pa bralne, matematične ter naravoslovne pismenosti 15-letnih učencev in učenk. V raziskavah se ob preverjanju znanja zbirajo tudi podatki o družinskih okoliščinah, počutju ter stališčih učencev in učenk do življenja v šoli ter v splošnem. Raziskave potekajo v koordinatorstvu mednarodnih organizacij, in sicer za raziskavi PIRLS in TIMSS Mednarodnega združenja za preučevanje učinkov izobraževanja (IEA) in za raziskavo PISA Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD). Vse omenjene raziskave v Sloveniji izvaja Pedagoški inštitut.

Zbiranje podatkov v vseh treh raziskavah se izvaja v večletnih krogih, katerih dolžina se med raziskavami razlikuje. V analizi smo uporabili podatke zadnjih krogov raziskav, v katerih je sodelovala Slovenija, in sicer podatke PIRLS iz leta 2016, podatke TIMSS iz leta 2015 ter podatke PISA iz leta 2018, za nekaj kazalnikov pa tudi podatke raziskave PISA iz let 2012 in 2015. Na podlagi podatkov predhodnih krogov smo za kazalnike, kjer je bilo to mogoče, opravili tudi krajšo analizo trendov v obdobju od leta 2011 dalje, katere ugotovitve omenjamo v sklepnem delu.

Nabor sodelujočih držav v omenjenih raziskavah je različen in se spreminja tudi med krogi iste raziskave,¹⁶ zato smo za analizo izbrali tiste države, ki omogočajo smiselne primerjave s Slovenijo in so sodelovale v čim več omenjenih raziskavah. Izbrali smo naslednjih **15 evropskih držav: Avstrijo, Češko, Dansko, Estonijo, Finsko, Hrvaško, Irsko, Italijo, Madžarsko, Nemčijo, Nizozemsko, Poljsko, Portugalsko, Slovenijo, Švedsko**. V Preglednici 1 predstavljamo pregled sodelovanja teh držav v omenjenih treh raziskavah.

¹⁵ Tudi druge mednarodne raziskave, kot sta npr. TIMSS za maturante in ICCS, vključujejo kazalnike dobrobiti učenk in učencev. Podatkov raziskave TIMSS za maturante nismo uporabili zaradi specifičnosti ciljnih populacij in okrnjene mednarodne primerljivosti, raziskava ICCS pa vključuje ciljno populacijo 8. razredov, za katero smo zaradi povezave s 4. razredom prednostno uporabili raziskavo TIMSS.

¹⁶ Seznami sodelujočih držav v vsakem krogu posamezne raziskave so dostopni na spletnih straneh Pedagoškega inštituta in spletnih straneh organizacij koordinatic raziskav.

Preglednica 1: Pregled sodelujočih držav v raziskavah PIRLS 2016, TIMSS 2016 in PISA 2012, 2015 in 2018

Država	PIRLS 4. razred 2016	TIMSS 4. razred 2015	TIMSS 8. razred 2015	PISA (15-letniki) 2012–2015–2018
Avstrija	•			•
Češka	•	•		•
Danska	•	•		•
Estonija				•
Finska	•	•		•
Hrvaška		•		•
Irska	•	•	•	•
Italija	•	•	•	•
Madžarska	•	•	•	•
Nemčija	•	•		•
Nizozemska	•	•		•
Poljska	•	•		•
Portugalska	•	•		•
Slovenija	•	•	•	•
Švedska	•	•	•	•

2.1 Zasnova in izvedba raziskav PIRLS, TIMSS in PISA ter izbor kazalnikov

V raziskavah PIRLS, TIMSS in PISA učenci in učenke v splošnem najprej rešujejo pisni (v nekaterih raziskavah oziroma krogih tudi računalniški) preizkus znanja s področja oziroma področij, ki jih raziskava pokriva, za tem pa odgovarjajo na spremljajoči vprašalnik. V raziskavah so pripravljene tudi vprašalniki za ravnatelje sodelujočih šol in v nekaterih primerih tudi za učitelje ter starše. S temi vprašalniki se zbirajo dodatni podatki za pojasnjevanje ugotovitev raziskave. Kot že omenjeno, smo v pričujoči analizi uporabili le podatke iz vprašalnikov za učence in učenke.

Vsaka od omenjenih raziskav se izvaja skladno z zanjo pripravljenimi mednarodno usklajenimi vsebinskimi izhodišči in tehničnimi standardi, ki so javno objavljeni na spletnih straneh mednarodnih koordinatorjev. Tehnični standardi med drugim določajo, kaj je načrtovana ciljna populacija učencev in učenk v raziskavi ter kako za posamezno državo uskladiti končno izbrano ciljno populacijo, ki ne bo odstopala od načrtovane tako, da bi to pomembno vplivalo na mednarodno primerljivost rezultatov. Nadalje standardi določajo, kako pripraviti vzorec sodelujočih učencev in učenk iz končne izbrane ciljne populacije v državi. Pojasnila o izboru vzorca in drugih postopkih ter morebitnih prilagoditvah izvajanja raziskav v posameznih državah so dostopna v tehničnih poročilih

V pričujoči analizi smo uporabili podatke iz vprašalnikov za učence in učenke raziskav PIRLS, TIMSS in PISA.

raziskav,¹⁷ zato na tem mestu teh pojasnil ne navajamo. Iz tehničnih poročil je razvidno, da so bile raziskave v Sloveniji in ostalih izbranih državah izvedene skladno z mednarodnimi standardi. V Sloveniji je v raziskavi PIRLS leta 2016 sodelovalo 4.499 četrtošolcev in četrtošolk, v raziskavi TIMSS leta 2015 pa jih je sodelovalo 4.445. V raziskavi TIMSS je leta 2015 sodelovalo 4.257 slovenskih osmošolcev in osmošolk. V raziskavi PISA je leta 2012 sodelovalo 7.229 slovenskih 15-letnikov in 15-letnic, 6.406 jih je sodelovalo leta 2015 in 6.401 leta 2018. Podatki za ostale države so navedeni v omenjenih tehničnih poročilih. Prvi rezultati vseh raziskav, katerih podatke smo uporabili v pričujoči analizi, so že bili javno objavljeni s strani mednarodnih koordinatorjev in nacionalnih izvajalcev, v mnogih primerih pa tudi rezultati nadaljnjih analiz različnih vidikov vzgoje in izobraževanja, ki so jih raziskave naslavljale. Baze podatkov iz raziskav so v anonimizirani obliki dostopne na spletnih straneh mednarodnih koordinatorjev.

Na podlagi pregleda literature in postavk v vprašalnikih za učence in učenke v raziskavah PISA, TIMSS, PIRLS v obdobju 2012 do 2018 smo presodili, katere podatke lahko uporabimo za pregled primerjav socialne in psihične dobrobiti učencev in učenk z enotno zasnovano analizo, ki smo jo utemeljili na teoriji odgovora na postavko¹⁸ in je podrobneje predstavljena v naslednjem razdelku. Stremeli smo k široki vključitvi razpoložljivih podatkov, vendar pa smo se v nekaterih primerih omejili, npr., pri predmetnospecifičnih kazalnikih smo se omejili le na podatke za slovenščino in matematiko. Kazalnikov, povezanih z naravoslovjem, četudi jih raziskavi TIMSS in PISA obravnavata, v analizo nismo vključili zaradi raznolikosti med državami glede tega, ali se naravoslovje v določeni starostni skupini poučuje kot en ali več predmetov, kar otežuje primerljivost in posledično interpretacije rezultatov. V primerih, ko sta za vidik dobrobiti na voljo dva kazalnika iz iste raziskave in za isto starostno skupino, smo uporabili podatke iz novejšega kroga raziskave, ali pa v primeru, da sta kazalnika iz istega kroga, glede na kakovost podatkov in glede na ostale kazalnike presodili, kateri je ustrežnejši.

Večino kazalnikov smo pripravili tako, da smo odgovore na več vprašanj oziroma trditve (postavk) združili v eno vrednost.¹⁹ Trditve v vprašalnikih za učenke in učence smo v kazalnike združevali praviloma enako, kot so bile združene v kazalnike v mednarodnem poročanju o rezultatih ustreznega kroga posamezne raziskave. To omogoča preverjanje kakovosti kazalnikov z informacijami v že omenjenih tehničnih poročilih raziskav. Z namenom vsebinskega povezo-

Enotno zasnovano analizo smo utemeljili na teoriji odgovora na postavko.

17 PIRLS 2016: <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html> (Martin idr. 2017).

TIMSS 2015: <https://timssandpirls.bc.edu/publications/timss/2015-methods.html> (Martin idr. 2016).

PISA 2012: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012technicalreport.htm> (OECD 2014b).

PISA 2015: <https://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/> (OECD 2017b).

PISA 2018: <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/> (OECD b. l.).

18 Angl. *IRT – Item Response Theory*.

19 Kot že omenjeno, ne navajamo konkretnih postavk iz vprašalnikov za učenke in učence, ki smo jih združili v posamezne kazalnike. Prav tako ne navajamo podrobnejših tehničnih informacij o izračunih kazalnikov, kot so npr. standardne napake cenilk. Informacije o tem so na voljo v omenjenih tehničnih poročilih raziskav in pri avtorjih.

vanja kazalnikov med raziskavami smo tri kazalnike iz raziskave PISA sestavili nekoliko širše, s povezovanjem več sklopov postavk, ki so v mednarodnem poročanju o rezultatih raziskave PISA sestavljeni v ločene kazalnike. To velja za kazalnika zaznane zavzetosti in opore učitelja pri pouku slovenščine in zaznane zavzetosti in opore učitelja pri pouku matematike ter za kazalnik samopodobe pri branju. Za razliko od mednarodnega poročanja smo v analizi sestavili tudi kazalnik odnosa do medvrstniškega nasilja.²⁰ Izven enotne analize smo, zaradi pomembnosti pri opisu psihične dobrobiti, posebej analizirali deleže odgovorov na samostojne postavke kazalnikov zadovoljstvo z življenjem in pogostost različnih oblik čustvovanja. Šteto ločeno po starostnih skupinah smo tako pripravili mednarodnoprimerjalni pregled dobrobiti slovenskih učencev in učenk s skupaj 48 kazalniki, od tega 17 kazalniki socialne, 12 splošnopsihične in 19 učnopsihične dobrobiti. Glede na to, da gre za mednarodne raziskave s preverjanjem znanja, ni presenetljivo, da je med navedenimi največ kazalnikov učnopsihične dobrobiti, saj ti predstavljajo pomemben vir iskanja pojasnil za ugotovljene razlike v dosežkih učencev in učenk.

2.2 Postopek izpeljave kazalnikov dobrobiti

Kazalnike dobrobiti na podlagi podatkov raziskav PIRLS, TIMSS in PISA v pričujoči analizi razumemo kot latentne (ne neposredno izmerljive) lastnosti učencev in učenk (npr. občutek pripadnosti šoli). Merjenje tovrstnih latentnih lastnosti je opravljeno tako, da je v vprašalniku za učence in učenke pripravljenih več vprašanj oziroma trditvev, ki vsaka na nek način (delno) ugotavlja to lastnost (podobno kot je npr. učenčevo znanje matematike merjeno preko ugotavljanja uspešnosti reševanja več nalog v matematičnem preizkusu znanja). Bolj ko učenec oziroma učenka pri vprašanjih/trditvah, ki se nanašajo na določeno latentno lastnost, izbira pritrtilne odgovore (npr. se bolj strinja z različnimi trditvami o pripadnosti šoli), bolj lahko razumemo, da izkazuje večjo vrednost te latentne lastnosti (npr. večji občutek pripadnosti šoli). Iz odgovorov na vsa vprašanja/trditve skupaj izpeljemo vrednost te latentne lastnosti. V pričujoči analizi so vrednosti latentnih lastnosti izpeljane s pomočjo matematičnega modela, ki temelji na teoriji odgovora na postavko. V modelih teorije odgovora na postavko se za določitev vrednosti latentne lastnosti posameznega učenca oziroma učenke upošteva ne le število posameznih pritrtilnih odgovorov ampak tudi, na katera vprašanja/trditve je učenec bolj in na katera manj pritrtilno odgovarjal. Na nekatera vprašanja/trditve pritrtilno odgovarjajo skoraj vsi in ta imenujemo »lažja« oziroma razumemo, da zajemajo manjše vrednosti latentne lastnosti. Na nekatera vprašanja/trditve o isti latentni lastnosti pritrtilno odgovarja le peščica in ta imenujemo »težja« oziroma razumemo, da zajemajo večje vrednosti latentne lastnosti (podobno kot lažje matematične naloge preverjajo

Kazalnike dobrobiti v pričujoči analizi razumemo kot latentne (ne neposredno izmerljive) lastnosti učencev in učenk, za katere podatke pridobimo preko odgovorov učencev in učenk na več vprašanj oziroma trditvev.

²⁰ Kazalnik odnosa do medvrstniškega nasilja je v mednarodnem poročanju predstavljen z odstotki odgovorov na posamezne postavke (OECD 2019b).

manj in težje več znanja matematike).²¹ Tako lahko razumemo, da je iz nabora vprašanj/trditev, ki v različnih obsegih zajemajo isto latentno lastnost, sestavljena lestvica od nižjih do višjih vrednosti te lastnosti, na kateri lahko določimo vrednost lastnosti za posameznega učenca oziroma učenko.

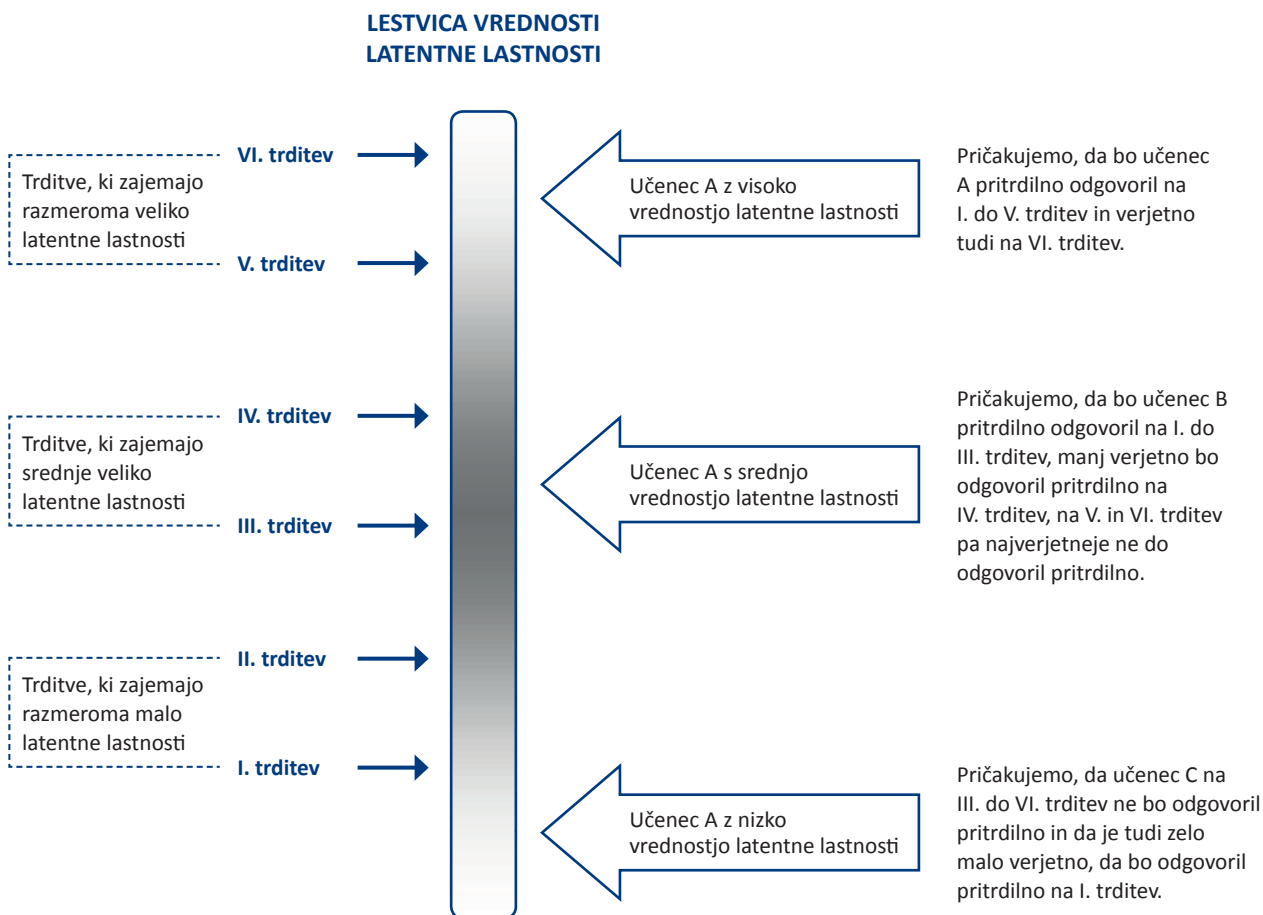
Osnovno vodilo pri določanju vrednosti latentne lastnosti učencev in učenk, ki so odgovarjali na nabor vprašanj/trditev o tej lastnosti, je razumevanje, da bodo učenci in učenke, ki imajo večjo vrednost latentne lastnosti, v primerjavi s tistimi, ki imajo to vrednost manjšo, najverjetneje pritrtilno odgovarjali tudi na več »težjih« vprašanj/trditev in ne le na »lažja«, na katera so najverjetneje pritrtilno odgovorili tudi tisti z manjšo vrednostjo latentne lastnosti. To razumevanje je shematizirano na Sliki 2. Vrednost kazalnika dobrobiti za posameznega učenca na lestvici ponazarja, kolikšna je vrednost latentne lastnosti učenca; mesto vsakega vprašanja/trditve pa ponazarja, koliko latentne lastnosti vprašanje/trditev zajema (kot omenjeno, višje na lestvici postavljena oziroma »težja« vprašanja/trditve zajemajo več latentne lastnosti in nižje postavljena oziroma »lažja« manj). Mesta za vprašanja/trditve in mesta za vrednosti latentne lastnosti posameznih učencev oziroma učenk so na lestvici med seboj razvrščena v naslednjem smislu: vrednost latentne lastnosti je na mestu, kjer je »najtežje« vprašanje/trditev, za katero je dovolj verjetno, da bo učenec nanj/nanjo odgovoril pritrtilno.²² To ne pomeni, da učenec pritrtilno odgovori na vsa vprašanja/trditve pod njegovo vrednostjo latentne lastnosti ali da ne odgovori pritrtilno na nobeno od »težjih« vprašanj/trditev, ki so na lestvici nad njegovim mestom. Določitev teh mest na lestvici temelji na verjetnosti: učenec z določeno vrednostjo latentne lastnosti (mestom) na lestvici bo verjetno pritrtilno odgovoril na vprašanje/trditev, ki je na istem mestu na lestvici (ker ima tolikšno »težavnost«), na višje postavljeno vprašanje/trditev bo odgovoril manj verjetno in na nižje postavljeno verjetneje pritrtilno.

Vrednost kazalnika dobrobiti za posameznega učenca na lestvici ponazarja, kolikšna je vrednost latentne lastnosti učenca; mesto vsakega vprašanja/trditve pa ponazarja, koliko latentne lastnosti vprašanje/trditev zajema.

21 Poimenovanje »lažja« in »težja« vprašanja v kontekstu latentne lastnosti, ki ni znanje, lahko razumemo kot vprašanja, na katera je lažje oziroma težje odgovoriti pritrtilno, odvisno torej od tega, koliko latentne lastnosti ima posameznik.

22 To neposredno velja v primeru, ko gre za dihrotomne odgovore (npr. negativno/pozitivno). V primeru večstopenjskih odgovorov se model uporablja za vsak prehod z ene stopnje odgovora na naslednjo in skupno mesto za vprašanje/trditev je povprečje parametrov iz teh prehodov.

Slika 2: Lestvica povezanosti med vrednostmi latentne lastnosti učencev in učenk ter »težavnostjo« vprašanj/trditvev o latentni lastnosti



Vir: prir. po OECD (2019a, 43).

Na podlagi odgovorov učencev in učenk na trditve smo izračunali²³ vrednosti kazalnikov tako, da višje vrednosti predstavljajo pozitivnejše stanje. To pomeni, da smo pri negativno izraženih trditvah odgovore upoštevali obrnjeno; npr., večja stopnja strinjanja se je pri negativno izraženi trditvi upoštevala kot nižja vrednost oziroma manj pozitiven odgovor. Končno izpeljane vrednosti vsakega kazalnika so standardizirane tako, da je povprečje Slovenije znotraj starostne skupine (učenci in učenke skupaj) enako 0 in standardni odklon 1. Negativne vrednosti kazalnika tako ne pomenijo nujno negativnih odgovorov učencev in učenk, ampak v smislu lestvice latentne lastnosti nižje odgovore od povprečja v Sloveniji. Vrednosti za ostale države so izračunane glede na ti dve izhodiščni vrednosti, kar posledično tudi prikaže razpršenost med povprečji držav za oba spola in omogoča presojo praktične pomembnosti statistično pomembnih razlik med temi povprečji.

Vrednosti vsakega kazalnika so standardizirane tako, da je povprečje Slovenije znotraj starostne skupine (učenci in učenke skupaj) enako 0 in standardni odklon 1.

²³ Uporabili smo aplikacije SPSS 27.0 (Statistical Package for the Social Sciences), IDB Analyzer (2022) in mdlm 1.965 (von Davier 2005).

V predstavitvi rezultatov bomo večinoma ločeno po spolu vrednosti kazalnikov za Slovenijo primerjali z mednarodnim povprečjem vrednosti po vseh državah, za katere so na voljo podatki. Tako bomo **vrednost kazalnika za Slovenijo opisali kot nad- ali podpovprečno le v primerih, kjer bo ta vrednost statistično pomembno odstopala od mednarodnega povprečja**. V ostalih primerih bomo vrednost za Slovenijo opisali kot podobno mednarodnemu povprečju.

Okvir 3: O statistični značilnosti razlik med skupinami ali kdaj lahko sklepamo na razlike med skupinami v populaciji

PIRLS, TIMSS in PISA so raziskave, ki so opravljene na kompleksno zasnovanem vzorcu (delu) učencev in učenk iz celotnih nacionalnih ciljnih populacij učencev in učenk. Izmerjena rezultata dveh skupin učencev in učenk iz vzorca (npr. dečkov in deklíc) se lahko razlikujeta, iz česar pa še ne moremo neposredno sklepati o razliki med obema skupinama (npr. po spolu) tudi v celotni ciljni populaciji. O razliki na ravni populacije oziroma na nacionalni ravni sklepamo v primeru ugotovljene oziroma potrjene statistične značilnosti (pomembnosti) vzorčne razlike. Statistične značilnosti razlik med rezultati v tem besedilu so bile ločeno preverjene, praviloma pri stopnji tveganja 5 %, ²⁴ s pomočjo standardnih napak izračunanih vzorčnih vrednosti.

Zaradi lažje berljivosti praviloma izpuščamo daljši izraz »statistično značilna razlika«. Če je zapisano, da razlika med skupinama obstaja, velja, da na podlagi ugotovljene statistične značilnosti vzorčne razlike sklepamo o obstoju razlike v populaciji. Če je zapisano, da razlike ni, kljub temu da se številske vrednosti rezultatov iz vzorca razlikujeta, pomeni, da izmerjena razlika med skupinama v vzorcu ni bila ugotovljena kot statistično značilna (pomembna), in zato ne moremo sklepati, da razlika obstaja tudi na ravni populacije.

²⁴ Statistično pomembnost razlik ugotavljamo pri 5-odstotni stopnji tveganja za vsako primerjavo posebej. Sklepanje iz več primerjav hkrati ima torej višjo stopnjo tveganja, da pomotoma zavrnemo hipotezo o enakosti populacijskih vrednosti.

3 MEDNARODNE PRIMERJAVE DOBROBITI SLOVENSКИH UČENCEV IN UČENK

3.1 Socialna dobrobit

- 3.1.1 Zaznana zavzetost in opora učitelja
- 3.1.2 Občutek pripadnosti šoli
- 3.1.3 Razlike med spoloma v zaznavanju lastne socialne dobrobiti

3.2 Splošnopsihična dobrobit

- 3.2.1 Samoocena vztrajnosti pri delu in ob soočanju s pro
- 3.2.2 Odsotnost strahu pred neuspehom
- 3.2.3 Odnos do medvrstniškega nasilja
- 3.2.4 Razlike med spoloma v zaznavanju lastne splošnopsihične dobrobiti

3.3 Učnopsihična dobrobit

- 3.3.1 Veselje do učenja matematike, tesnoba pri matematiki in pripisovanje neuspeha
- 3.3.2 Naravnost k obvladanju učne snovi, naravnost k temu, da bi bili pri učenju med najboljšimi, in tesnoba pred preizkusi znanja
- 3.3.3 Razlike med spoloma v zaznavanju lastne učnopsihične dobrobiti



3 Mednarodne primerjave dobrobiti slovenskih učencev in učenk

V poglavju predstavljamo krovne mednarodne primerjave stanja dobrobiti slovenskih učencev in učenk treh starostnih skupin, in sicer učencev in učenk v 4. razredu (raziskavi PIRLS in TIMSS), učencev in učenk v 8. razredu (raziskava TIMSS) in 15-letnih učencev in učenk (raziskava PISA). Ugotovitve iz mednarodnih primerjav predstavljamo za področji socialne in psihične dobrobiti, za slednjo pa ločeno po podskupinah kazalnikov splošne in učne psihične dobrobiti. Podatke smo uporabili iz zadnjih krogov omenjenih raziskav, v katerih je sodelovala Slovenija. Za poglobljeno razumevanje za nekatere kazalnike predstavimo dodatne informacije v obliki deležev odgovorov na nekatere postavke oziroma trditve, ki sestavljajo kazalnik. Uvodoma smo že omenili, da rezultate prikazujemo ločeno po spolu z namenom vpogleda tudi v te razlike na področju dobrobiti učencev in učenk.

3.1 Socialna dobrobit

Socialni vidik dobrobiti zajema tako kvantiteto kot kvaliteto socialnih mrež učencev in učenk (Helliwell in Putnam 2004 v Borgonovi in Pal 2016, 29). Kazalniki socialne dobrobiti zato na različne načine odražajo odnose učencev in učenk s starši, z vrstniki in učitelji, in to, kako vidijo svoje socialno življenje v šoli.

Na Sliki 3²⁵ predstavljamo mednarodne primerjave kazalnikov socialne dobrobiti učencev in učenk. Kazalniki, ki smo jih izpeljali iz podatkov omenjenih raziskav, so **občutek pripadnosti šoli**,²⁶ **zaznana odsotnost medvrstniškega nasilja**, **zaznana zavzetost in opora učitelja pri slovenščini**,²⁷ **zaznana zavzetost in opora učitelja pri matematiki**, **zaznana disciplina pri pouku slovenščine**, **zaznana nediskriminatornost učiteljev na šoli**, **pozitivni odnosi med učitelji in učenci ter učenkami**, **zaznana sodelovalnost med učenci in učenkami**

25 V Prilogi 1 so številčno predstavljeni vrednosti kazalnikov za Slovenijo in ostale države ter mednarodno povprečje.

26 Kazalnik vključuje tudi vidik občutja vključenosti in sprejetosti v šoli.

27 Za druge države se kazalniki, ki jih v tej analizi poimenujemo v povezavi s poukom slovenščine, nanašajo na pouk jezika, v katerem v državi poteka poučevanje. Za usmerjanje fokusa v slovenske rezultate smo ohranili poimenovanje v povezavi s slovenščino.

na šoli, zaznana tekmovalnost med učenci in učenkami na šoli ter zaznana opora staršev glede izobraževanja. Pri vsakem kazalniku je razvidno, za katere starostne skupine in iz katere raziskave so uporabljeni podatki. Kot že omenjeno, vrednosti kazalnikov za Slovenijo primerjamo v okviru še 14 drugih evrop-

Slika 3: Kazalniki socialne dobrobiti slovenskih učencev in učenk v mednarodnoprimerjalni perspektivi



- ▲ Povprečje v Sloveniji je nad mednarodnim povprečjem.
- Povprečje v Sloveniji je podobno mednarodnemu povprečju.
- ▼ Povprečje v Sloveniji je pod mednarodnim povprečjem.

Opomba: Vrednosti kazalnikov so umerjene tako, da je skupno povprečje za učenke in učence v Sloveniji enako 0 in standardni odklon 1.

skih držav oziroma tistih izmed njih, ki so sodelovale v raziskavi, katere podatki so uporabljeni za izpeljavo kazalnika; posledično je za nekatere starostne skupine in kazalnike na voljo več in za druge manj podatkov. Npr., kazalnik občutka pripadnosti šoli je predstavljen za četrtošolke in četrtošolce iz raziskave PIRLS 2016 za 13 držav, za osmošolke in osmošolce iz raziskave TIMSS 2015 za 5 držav in za 15-letne učence in učenke iz raziskave PISA 2018 za 15 držav. Posebej sta označena vrednost kazalnika za Slovenijo in mednarodno povprečje.²⁸ Za veliko kazalnikov so podatki na voljo le iz raziskave PISA, torej za starostno skupino 15-letnih učencev in učenk.

Na podlagi rezultatov na Sliki 3 lahko ugotovimo, da slovenski učenci in učenke le pri malo kazalnikih socialne domene izražajo zaznave, ki so nad mednarodnim povprečjem ali so mu vsaj podobne; pri večini kazalnikov izražajo podpovprečne ravni socialne dobrobiti. V smislu primerjav z drugimi državami lahko kot pozitiven razumemo rezultat, da slovenske 15-letne učenke navajajo nadpovprečno odsotnost medvrstniškega nasilja in disciplino pri pouku slovenščine, obenem pa osmošolke in 15-letni učenci o tem poročajo podobno mednarodnemu povprečju. Vendar pa so **odgovori slovenskih četrtošolk in četrtošolcev glede odsotnosti medvrstniškega nasilja podpovprečni in z velikim zaostankom za mednarodnim povprečjem**, zato se odpira vprašanje o ozadju tega neskladja med starostnimi skupinami. Učenci v Sloveniji pravzaprav pri nobenem kazalniku ne izražajo zaznav svoje socialne dobrobiti nad mednarodnim povprečjem; ob že omenjenih povprečnih zaznavah odsotnosti medvrstniškega nasilja 15-letni učenci kot povprečno ocenjujejo še tekmovalnost med učenci in učenkami na šoli, četrtošolci pa zavzetost in oporo učitelja pri pouku matematike.

Pri večini kazalnikov slovenski učenci in učenke izražajo podpovprečne ravni socialne dobrobiti.

Okvir 4: O razpršenosti povprečij držav na Sliki 3.

Za predstavljene kazalnike je razvidna raznolikost med povprečji držav. Npr., občutek osmošolk o pripadnosti šoli (TIMSS 2015) je v eni od držav (na Irskem) blizu vrednosti 1. To pomeni, da osmošolke na Irskem v splošnem izražajo precej višji občutek pripadnosti šoli kot osmošolke in osmošolci v Sloveniji, in sicer kar za celoten standardni odklon vrednosti tega kazalnika v Sloveniji (ki je enak 1). Razvidno je tudi, da je tolikšna razlika med povprečjema dveh držav relativno velika glede na razpršenost povprečij držav pri ostalih kazalnikih; za večino kazalnikov je razpršenost med povprečji držav precej manjša od razpršenosti vrednosti kazalnika med učenkami in učenci v Sloveniji (in tudi znotraj drugih držav).²⁹ To pomeni, da je večina raznolikosti še vedno med učenkami in učenci znotraj držav ter manj med samimi državami.

²⁸ Mednarodno povprečje je povprečje vrednosti kazalnika za tiste od 15 evropskih držav, ki so sodelovale v raziskavi za ustrezno starostno skupino.

²⁹ Standardni odkloni vrednosti kazalnikov so v vseh državah približno enaki 1.

Na sliki vrednosti kazalnikov za posamezne od ostalih 14 primerjanih držav niso razvidne, vendar je mogoče s pomočjo podatkov v Prilogi 1 pregledati, v katerih državah učenci oziroma učenke izražajo višje oziroma nižje ravni socialne dobrobiti. V nadaljevanju navajamo nekaj splošnih ugotovitev o državah, v katerih se pogosteje pokažejo primerjalno visoke ali nizke vrednosti.³⁰ Visoke ravni socialne dobrobiti izražajo učenci in učenke na Portugalskem in Irskem. Pri tem portugalski učenci in učenke na nobenem od kazalnikov ne izražajo podpovprečnih vrednosti, irski učenci in učenke pa v starosti 15 let poročajo o podpovprečnem občutku pripadnosti šoli ter sodelovalnosti med učenci in učenkami ter podpovprečni odsotnosti (in torej nadpovprečni prisotnosti) medvrstniškega nasilja. Dodatno pri kazalnikih občutka pripadnosti šoli in odsotnosti medvrstniškega nasilja v nekaterih starostnih skupinah pozitivno odgovarjajo še učenci in učenke na Finskem ter Nizozemskem, v obeh državah pa so dokaj kritični do svojih učiteljev. Pri več kazalnikih zaznane zavzetosti in opore učiteljev ob portugalskih ter irskih pozitivno odgovarjajo še učenci in učenke na Madžarskem. Podpovprečne vrednosti pri večjem številu kazalnikov socialne dobrobiti izražajo, podobno kot že ugotovljeno za Slovenijo, učenci in učenke na Češkem, v obeh državah pa pri nobenem kazalniku ne izražajo (za oba spola hkrati) nadpovprečnih vrednosti. Pri več kazalnikih podpovprečne zaznave svoje socialne dobrobiti izražajo še učenci in učenke na Nizozemskem ter Poljskem.

Za natančnejši vpogled v slovenske rezultate lahko kazalnike razdelimo v pet skupin: zaznavanje zavzetosti in opore učiteljev, disciplina in medvrstniško nasilje, občutek pripadnosti šoli, šolska klima ter zaznavanje opore staršev. S Slike 3 lahko razberemo, da so odgovori slovenskih učencev in učenk še posebej (primerjalno) negativni pri kazalnikih občutka pripadnosti šoli ter zaznane zavzetosti in opore, ki ju čutijo pri svojih učiteljih. **Vrednosti kazalnikov občutka pripadnosti šoli za Slovenijo kažejo velik zaostanek za mednarodnim povprečjem tako v 4. kot v 8. razredu in podpovprečni so tudi v starostni skupini 15 let.** Izrazito pod mednarodnim povprečjem pa so odgovori slovenskih 15-letnih učencev in učenk glede zavzetosti ter opore učitelja pri slovenščini in nediskriminatornosti učiteljev na šoli ter odgovori učencev in učenk v 8. razredu glede zavzetosti in opore učitelja pri matematiki. Četrtošolci in četrtošolke so do svojih učiteljev nekoliko manj kritični kot tudi 15-letniki in 15-letnice do svojih učiteljev matematike. V nadaljevanju predstavljamo slovenske rezultate po postavkah, ki sestavljajo omenjena kazalnika zaznane zavzetosti in opore učiteljev.

Odgovori slovenskih učencev in učenk so (primerjalno) še posebej negativni pri kazalnikih občutka pripadnosti šoli in zaznane zavzetosti ter opore, ki ju čutijo pri svojih učiteljih.

³⁰ Torej ne nujno najvišje ali najnižje, ampak za oba spola hkrati nad- ali podpovprečne vrednosti; pri tem je treba upoštevati tudi, da za nekatere kazalnike ni podatkov za vse države.

3.1.1 Zaznana zavzetost in opora učitelja

Podatki o zaznani zavzetosti in opori učitelja so na voljo za pouk slovenščine v starostnih skupinah učencev in učenk v 4. razredu ter 15-letnih učencev in učenk in za pouk matematike v vseh treh starostnih skupinah. Postavke kazalnikov se med starostnimi skupinami praviloma razlikujejo, saj tudi izhajajo iz različnih raziskav,³¹ kljub temu pa lahko rezultate kazalnikov vsebinsko bolj razumemo s podrobnejšim vpogledom v deleže odgovorov na posamezne postavke. Zanimajo nas predvsem postavke, pri katerih slovenski učenci in učenke s svojimi odgovori odstopajo od sovrstnikov v drugih državah oziroma od mednarodnega povprečja.

Kazalnik zavzetosti in opore učitelja pri pouku slovenščine v 4. razredu je izpeljan iz stopnje strinjanja učencev in učenk s trditvami o pouku.³² Za ilustracijo pregleda postavk kazalnika v Preglednici 2 navajamo odstotke četrtošolk in četrtošolcev, ki so se strinjali ali zelo strinjali s posameznimi trditvami, ki sestavljajo kazalnik, in sicer primerjalno med Slovenijo in mednarodnim povprečjem. V Sloveniji se s trditvijo *Všeč mi je tisto, kar beremo v šoli* strinja ali zelo strinja 92 % četrtošolk in 79 % četrtošolcev, mednarodno povprečje pa znaša 90 % četrtošolk in 84 % četrtošolcev; pri tem je delež slovenskih četrtošolk nad in četrtošolcev pod mednarodnim povprečjem. Tudi pri ostalih trditvah so deleži učencev in učenk, ki so se strinjali ali zelo strinjali, visoki. V Sloveniji so ti deleži za oba spola nad mednarodnim povprečjem pri trditvah *Moj učitelj³³ nam za branje izbere zanimiva besedila*, *Vem, kaj učitelj pričakuje od mene pri šolskem delu*, *Moj učitelj me vzpodbuja, da povem, kaj si mislim o tem, kar sem prebral* in *Moj učitelj mi dovoli, da pokažem, kaj sem se naučil*. Pod mednarodnim povprečjem pa je delež slovenskih tako učenk kot učencev pri trditvi *Zanima me, kar govori moj učitelj*. Ker gre za mlajše učenke in učence, ki so strinjanje, gledano za obe stopnji skupaj, izražali v zelo visokih deležih, v nadaljevanju podrobneje primerjamo deleže le za najvišjo stopnjo strinjanja. Ti podatki so predstavljeni v desnem delu preglednice.

31 Zaradi različnosti postavk, še bolj pa zaradi umerjenosti vrednosti kazalnikov na povprečje za Slovenijo znotraj vsake starostne skupine vrednosti kazalnikov med starostnimi skupinami neposredno niso primerljive. Npr., vrednosti kazalnikov zaznane zavzetosti in opore učitelja pri matematiki so v Sloveniji tako za 4. kot za 8. razred za oba spola enake 0, kar pa ne pomeni, da so bili odgovori učenk in učencev teh dveh starostnih skupin podobni. Iz enakosti med spoloma vemo, da so bili podobni odgovori med spoloma znotraj starostne skupine, primerjalno med starostnima skupinama pa iz splošnega poznavanja lahko domnevamo, da so bili odgovori za 8. razred kritičnejši.

32 Strinjanje s postavkami v vprašalnikih za učenke in učence je v vseh treh raziskavah merjeno s štirimi stopnjami, od katerih dve izražata strinjanje (npr. »Strinjam se« in »Zelo se strinjam«.) in dve nestrinjanje (npr. »Ne strinjam se« in »Sploh se ne strinjam«).

33 Trditve so bile v vprašalnikih izražene praviloma v obojespolni obliki; tu jih z namenom berljivosti navajamo nekoliko poenostavljeno.

Preglednica 2: Odstotki četrtošolk in četrtošolcev, ki so se strinjali ali zelo strinjali s trditvami o zavzetosti in opori učitelja pri pouku slovenščine, PIRLS 2016

	Odstotki učenk in učencev, ki so pri trditvah odgovorili »Strinjam se.« ali »Zelo se strinjam.«				Odstotki učenk in učencev, ki so pri trditvah odgovorili »Zelo se strinjam.«			
	Slovenija		mednarodno povprečje		Slovenija		mednarodno povprečje	
	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci
<i>Všeč mi je tisto, kar berem v šoli.</i>	92 ▲	79 ▼	90	84	38 ▼	30 ▼	46	41
<i>Učitelj nam za branje izbere zanimiva besedila.</i>	92 ▲	84 ▲	87	81	53 ▲	45 ○	48	43
<i>Vem, kaj učitelj pričakuje od mene pri šolskem delu.</i>	95 ▲	92 ▲	92	89	62 ○	53 ○	60	56
<i>Mojega učitelja je lahko razumeti.</i>	95 ○	92 ○	94	91	59 ▼	57 ○	63	60
<i>Zanima me, kar govori moj učitelj.</i>	89 ▼	83 ▼	92	87	51 ▼	45 ▼	59	50
<i>Moj učitelj me vzpodbuja, da povem, kaj si mislim o tem, kar sem prebral.</i>	89 ▲	84 ▲	85	80	51 ○	44 ○	49	44
<i>Moj učitelj mi dovoli, da pokažem, kaj sem se naučil.</i>	93 ▲	90 ▲	90	87	58 ○	53 ○	60	55
<i>Moj učitelj počne različne stvari, da nam pomaga pri učenju.</i>	97 ○	94 ○	96	94	74 ▼	66 ▼	78	73
<i>Moj učitelj mi pokaže, kako lahko popravim napake.</i>	96 ○	94 ○	95	93	68 ▼	63 ▼	74	70

- ▲ Odstotek v Sloveniji je nad mednarodnim povprečjem.
- Odstotek v Sloveniji je podoben mednarodnemu povprečju.
- ▼ Odstotek v Sloveniji je pod mednarodnim povprečjem.

Iz Preglednice 2 je razvidno, da so z večjimi zaostanki za mednarodnim povprečjem slovenski četrtošolke in četrtošolci najvišjo raven strinjanja izražali pri trditvah *Všeč mi je tisto, kar berem v šoli*, *Moj učitelj mi pokaže, kako lahko popravim napake*, *Zanima me, kar govori moj učitelj* in *Moj učitelj počne različne stvari, da nam pomaga pri učenju*. Še vedno pa so slovenske učenke v deležih nad mednarodnim povprečjem in učenci podobno temu povprečju z najvišjo stopnjo strinjanja odgovarjali pri trditvi *Učitelj nam za branje izbere zanimiva besedila*. Iz primerjave le deležev z upoštevanjem obeh stopenj strinjanja bi izpeljali drugačne splošne sklepe, kot jih nakazujejo primerjave deležev z upoštevanjem le najvišje stopnje strinjanja. Iz vseh postavk skupaj izpeljani kazalnik natančneje upošteva te razlike pri strnjenem povzemanju informacije v danih odgovorih. Hkrati kazalnik upošteva tudi, pri katerih trditvah se učenci in učenke bolj ali manj strinjajo, s čimer se v kazalniku še natančneje odraža informacija, zajeta v odgovorih učencev in učenk. **Iz že predstavljenih rezultatov na Sliki 3 je razvidno, da je vrednost kazalnika zaznane zavzetosti in opore učitelja pri slovenščini za slovenske četrtošolke podobna mednarodnemu povprečju ter za četrtošolce pod njim.**

Iz več postavk izpeljani kazalnik natančneje odražajo informacijo, zajeto v odgovorih učencev in učenk.

Za 15-letne učence in učenke je kazalnik zaznane zavzetosti in opore učitelja pri pouku slovenščine izpeljan iz njihovih odgovorov o pogostosti ravnanj učitelja, ki predstavljajo oporo in zavzetost, pri pouku. Za primerjavo deležev vzemimo odgovore o pogostosti pri večini ali vseh urah za razliko od odgovorov o pogostosti pri nekaterih urah ali nikoli. Deleži slovenskih tako učencev kot učenk, ki odgovarjajo o pogostejših ravnanjih učitelja, za mednarodnim povprečjem najbolj zaostajajo pri trditvi *Profesor pomaga dijakom pri učenju*. Zaostanek v deležih je velik, in sicer pri učenkah približno 30 in pri učencih 20 odstotnih točk.³⁴ Z več od deset odstotnih točk zaostanka za mednarodnim povprečjem so deleži slovenskih učencev in učenk še pri naslednjih osmih trditvah *Profesor se zanima za vsakega dijaka, Profesor ponudi dodatno pomoč, kadar jo dijaki potrebujejo, Profesor razlaga toliko časa, dokler dijaki ne razumejo, Profesor prilagodi snov potrebam in znanju našega razreda, Profesor poskrbi za individualno pomoč, ko ima dijak težave pri razumevanju teme ali naloge, Profesor me obvešča o mojih prednostih pri tem predmetu, Profesor mi pove, na katerih področjih se lahko še izboljšam in Profesor mi pove, kako lahko izboljšam svoj uspeh*. Nekoliko večji od mednarodnega povprečja, vendar za manj od deset odstotnih točk, pa so bili deleži slovenskih tako učencev kot učenk, ki so o večji pogostosti odgovarjali pri trditvi *Profesor na začetku vsake ure na kratko obnovi snov prejšnje ure*, deleži učenk (in ne učencev) pa so bili nekoliko večji še pri trditvah *Profesor spodbuja dijake, da izrazijo svoje mnenje o besedilu in Profesor pomaga dijakom povezati zgodbe, ki jih berejo, z njihovim življenjem*. Povzeto za obe starostni skupini se na podlagi vsebin predstavljenih postavk zdi, da slovenski učenci in učenke manjšo stopnjo strinjanja ali celo nestrinjanje oziroma manjšo pogostost izražajo pri ravnanjih učitelja pri pouku slovenščine, ki predstavljajo neposreden stik med učiteljem in učenci ter učenkami z namenom neposredne pomoči pri izboljšanju dosežkov, medtem ko večjo stopnjo strinjanja ali pogostosti izražajo pri postavkah, ki opisujejo učiteljevo splošno strokovno ravnanje.

Pri **kazalniku zaznane zavzetosti in opore učitelja pri matematiki** v 8. razredu so za Slovenijo izrazito negativne mednarodne primerjave, kjer med sicer le petimi državami slovenski osmošolci in osmošolke te zaznave izražajo na zadnjem mestu. V 4. razredu in v starostni skupini 15 let so odgovori slovenskih učencev in učenk manj kritični. Pri kazalniku zaznane zavzetosti in opore učitelja pri matematiki so za Slovenijo izrazito negativne mednarodne primerjave v 8. razredu, kjer med sicer le petimi državami slovenski osmošolci in osmošolke te zaznave izražajo na zadnjem mestu. Z vpogledom v odgovore na posamezne postavke tega kazalnika, ki so si bile med 4. in 8. razredom podobne, lahko ugotovimo, da so deleži četrtošolk in četrtošolcev, ki se s trditvami strinjajo ali zelo strinjajo, podobno kot pri vprašanju za slovenščino, zelo visoki, deleži osmošolk in osmošolcev pa so nekoliko nižji, vendar za večino postavk še vedno nad dvema tretjinama. Ti deleži so v 4. razredu za večino postavk podobni med-

Slovenski učenci in učenke manj pozitivno kot njihovi sovrstniki v povprečju v evropskih državah odgovarjajo glede pomoči na podlagi neposrednega stika med učiteljem in učenci.

³⁴ Natančneje, da se to dogaja vsaj pri večini ur, je odgovorilo 39 % slovenskih učenk in 49 % učencev, medtem ko sta mednarodni povprečji 68 % za učenke in 71 % za učence.

narodnemu povprečju, za oba spola pa so nižji od mednarodnega povprečja pri trditvah *Učiteljevo razlago pri matematiki zlahka razumem* in *Učitelj naredi različne stvari, ki mi pomagajo pri učenju*. V 8. razredu so deleži za polovico postavk pri obeh spolih podobni mednarodnemu povprečju, za eno, *Učitelj naredi različne stvari, da nam pomaga pri učenju*, nad in za tri, *Razlago učitelja pri matematiki zlahka razumem*, *Zanima me, kaj pri matematiki pove učitelj* in *Učitelj mi da pri matematiki v delo zanimive stvari*, pa pod mednarodnim povprečjem. Vendar pregled deležev le za najvišjo stopnjo strinjanja pokaže v 8. razredu zaostanek za mednarodnim povprečjem pri prav vseh trditvah, v 4. razredu pa pri skoraj vseh; nad mednarodnim povprečjem sta za oba spola le deleža četrtošolk in četrtošolcev, ki se zelo strinjajo s trditvijo *Učitelj poskrbi, da pri matematiki počnemo zanimive stvari*. Gledano **na splošno, se pri odgovorih v 8. razredu nakazuje večji razkorak od mednarodnega povprečja kot v 4. razredu**, kar pove, da so v Sloveniji v primerjavi z drugimi državami verjetno dodatne okoliščine in dejavniki, ki prispevajo k večji kritičnosti starejših učencev in učenk v primerjavi z mlajšimi.

V raziskavi PISA je za 15-letne učence in učenke kazalnik zaznane zavzetosti in opore učitelja pri pouku matematike, podobno kot za pouk slovenščine, izpeljan iz njihovih odgovorov o pogostosti ravnanj učitelja, ki predstavljajo oporo in zavzetost. Za primerjavo deležev tudi pri tem kazalniku vzemimo odgovore o pogostosti pri večini ali vseh urah za razliko od odgovorov o pogostosti pri nekaterih urah ali nikoli. Podobno kot za slovenščino v letu 2018 so tudi za matematiko v letu 2012 deleži slovenskih 15-letnih učencev in učenk, ki so odgovarjali o večji pogostosti, od mednarodnega povprečja najbolj, in sicer za približno 20 odstotnih točk, zaostajali pri trditvi *Profesor pomaga dijakom pri učenju*.³⁵ S tem v nasprotju pa so bili za približno deset odstotnih točk nad mednarodnim povprečjem deleži teh učencev in učenk, ki so o večji pogostosti odgovarjali pri trditvah *Profesor nam pri zapletenih nalogah da možnost, da sami izberemo postopek reševanja* in *Profesor na začetku vsake ure na kratko obnovi snov prejšnje ure*. Če povzamemo ugotovitve iz kazalnikov zavzetosti in opore učitelja, se zdi, da so si ključni elementi zaznav slovenskih učencev in učenk o tem med starostnimi skupinami ter med obema predmetoma podobni.

V Sloveniji so verjetno okoliščine in dejavniki, ki bolj kot v povprečju v drugih evropskih državah prispevajo k večji kritičnosti starejših učencev in učenk v primerjavi z mlajšimi.

Zaznave slovenskih učencev in učenk o zavzetosti in opori učiteljev so si podobne med starostnimi skupinami ter med predmetoma slovenščina in matematika.

³⁵ Da se to dogaja vsaj pri večini ur, je odgovorilo 45 % slovenskih učenk in 51 % učencev, medtem ko sta mednarodni povprečji 64 % za učenke in 68 % za učence.

3.1.2 Občutek pripadnosti šoli

V tem razdelku predstavljamo rezultate glede občutka pripadnosti šoli. **Občutek pripadnosti** zajema občutek sprejetosti in zaželenosti s strani ostalih v skupini, povezanosti z drugimi in pripadnosti skupnosti (Baumeister in Leary 1995; Maslow 1943 v Borgonovi in Pal 2016, 29). Tudi pri tem kazalniku se postavke med starostnimi skupinami nekoliko razlikujejo, njihovo jedro v vseh starostnih skupinah pa je, **kako učenci doživljajo socialne odnose v šoli – kako se čutijo sprejete s strani sošolcev in kako radi so v šoli.**

Omenili smo že, da slovenski učenci in učenke vseh treh starostnih skupin izkazujejo nižji občutek pripadnosti šoli kot v povprečju njihovi vrstniki v evropskih državah. Mednarodnoprimerjalno je tudi pri tem kazalniku rezultat izrazito negativen v 8. razredu, kjer slovenski učenci in učenke v primerjavi z vrstniki v štirih drugih državah, za katere so na voljo podatki, izražajo najnižji občutek pripadnosti šoli. Med postavkami kazalnika izstopa *Rad sem v šoli*, s katero se v Sloveniji strinjajo ali zelo strinjajo precej manjši deleži učencev in učenk od mednarodnih povprečij, tako v 4. kot v 8. razredu. Podatki za 4. razred kažejo, da se je leta 2016 v Sloveniji 82 % učenk in 68 % učencev strinjalo ali zelo strinjalo s to trditvijo, mednarodno pa v povprečju 86 % učenk in 75 % učencev. V 8. razredu se je v Sloveniji s trditvijo strinjalo ali zelo strinjalo 58 % učenk in 47 % učencev ter mednarodno 72 % učenk in 63 % učencev. Z drugimi besedami, **za večino slovenskih učencev in učenk sicer lahko razumemo, da so radi v šoli, vendar pa to ne velja za približno petino četrtošolk in tretjino četrtošolcev ter približno 40 % osmošolk in kar polovico osmošolcev.**

Slovenski učenci in učenke vseh treh starostnih skupin izkazujejo nižji občutek pripadnosti šoli kot v povprečju njihovi vrstniki v evropskih državah.

Za starostno skupino 15. let so bile v raziskavi PISA postavke o občutku pripadnosti šoli drugačne; učenci in učenke so bili povprašani o stopnji strinjanja s trditvami, kot je na primer *V šoli z lahkoto sklepam prijateljstva*. S to trditvijo se strinja ali popolnoma strinja 75 % slovenskih učenk in 82 % učencev, v mednarodnem povprečju pa 74 % učenk in 79 % učencev. Deleži slovenskih učencev in učenk, ki se strinjajo ali popolnoma strinjajo, so za večino trditev podobni mednarodnemu povprečju, za mednarodnim povprečjem pa deleži zaostajajo pri trditvah *Počutim se izločenega (ali izobčenega)*³⁶ in *Zdi se mi, da me imajo drugi dijaki radi*, vendar v nobenem primeru zaostanek ne presega šestih odstotnih točk. Kljub temu, kot smo že omenili, **tudi učenke in učenci te starostne skupine v skupnem kazalniku izražajo manjši občutek pripadnosti šoli kot v povprečju njihovi sovrstniki v primerjanih evropskih državah.**

³⁶ Pri negativno izraženih postavkah primerjamo deleže učenk oziroma učencev, ki se s trditvijo ne strinjajo ali sploh ne strinjajo.

3.1.3 Razlike med spoloma v zaznavanju lastne socialne dobrobiti

Rezultati analize kažejo, da pri večini kazalnikov učenke izražajo pozitivnejše zaznave svoje socialne dobrobiti od učencev, tako v Sloveniji kot v mednarodnem povprečju, četudi te primerjave ne veljajo enakomerno v vseh starostnih skupinah. V splošnem pričujoča analiza potrjuje, da razlike med spoloma v zaznavanju lastne socialne dobrobiti obstajajo. Kot največja se kaže razlika med spoloma glede zaznane (ne)diskriminatornosti učiteljev (PISA 2018) – v vseh državah so ocene učenk o nediskriminatornosti učiteljev na njihovi šoli višje od ocen učencev. **Kazalnik nediskriminatornosti učiteljev** temelji na odgovorih učencev in učenk, za kolikšen del učiteljev njihove šole velja, da, npr., [o] *ljudeh nekaterih kulturnih skupin govorijo negativne stvari*. Učenci pa v primerjavi z učenkami, gledano po mednarodnih povprečjih, le v starostni skupini 15 let zaznavajo večjo zavzetost in oporo učitelja pri slovenščini, večjo zavzetost in oporo učitelja pri matematiki, pozitivnejše odnose med učitelji in učenci ter več tekmovalnosti med učenci in učenkami na šoli.

Razlike med spoloma glede socialne dobrobiti v Sloveniji so za večino kazalnikov podobne kot v mednarodnem povprečju v smislu, da so razkoraki med vrednostjo kazalnika za Slovenijo in mednarodnim povprečjem pri učenkah podobni razkorakom pri učencih. V teh primerjavah **kot izjema izstopa zaznana disciplina pri pouku slovenščine**, kjer je vrednost kazalnika za slovenske učenke nad mednarodnim povprečjem za učenke, medtem ko je vrednost kazalnika za slovenske učence pod mednarodnim povprečjem za učence. Podobno nakazujeta tudi zaznana odsotnost medvrstniškega nasilja ter zaznana sodelovalnost med učenci in učenkami na šoli, kjer vrednosti za Slovenijo za enega od spolov ne odstopajo in za drugega odstopajo od mednarodnega povprečja. Ena od možnosti za razmislek glede tega neskladja je v smeri, da so 15-letni učenci in učenke šele vstopili v srednješolsko izobraževanje in se je s tem najverjetneje tudi povsem spremenilo njihovo šolsko okolje, ob tem pa so v Sloveniji med spoloma znane neenakosti glede izbire srednješolskih izobraževalnih programov – iz generacije devetošolk se v gimnazije vpiše večji delež učenk, kot je delež učencev, ki se vpišejo v gimnazije, glede na generacijo devetošolcev (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2020, 17). Vendar dodatna analiza vrednosti kazalnika discipline pri pouku slovenščine iz raziskave PISA 2018 po spolu za posamezne srednješolske izobraževalne programe v Sloveniji pokaže, da so razlike v vrednostih kazalnika med spoloma znotraj programov sicer manjše, vendar še vedno ostajajo. Tudi to nakazuje, da so med spoloma razlike v zaznavanju šolskega okolja, četudi je lahko le-to v, recimo temu, zunanjih elementih enako ali zelo podobno.

Pri večini kazalnikov učenke izražajo pozitivnejše zaznave svoje socialne dobrobiti od učencev tako v Sloveniji kot v mednarodnem povprečju.

Razlike med spoloma glede socialne dobrobiti v Sloveniji so podobne kot v mednarodnem povprečju.

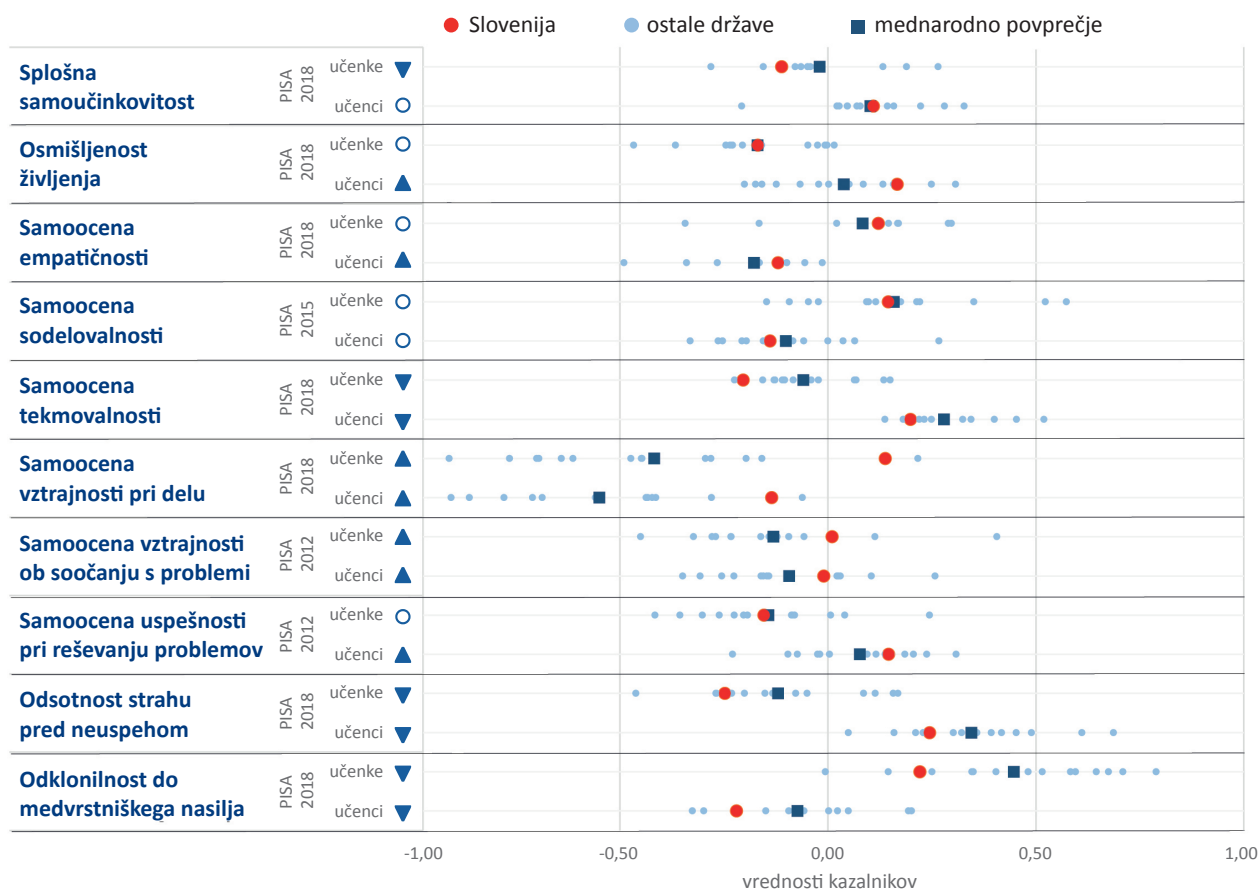
3.2 Splošnopsihična dobrobit

Psihična domena dobrobiti opisuje samoporočanje učencev o psihičnem delovanju in vključuje zadovoljstvo z življenjem na splošno ter tri vidike izobraževanja, ki so povezani s psihičnim delovanjem: (1) načrtovanje in odnos do kariere in pričakovanja glede izobrazbe, (2) notranjo motivacijo, ki je povezana z vrednotenjem izobraževalnih priložnosti, ki so učencem na voljo, zavzetostjo za učenje in interesom za pridobivanje znanja, ter (3) tesnoba pred preizkusi znanja in učenjem (Borgonovi in Pal 2016, 18). V pričujoči analizi ločeno obravnavamo skupino kazalnikov, ki opisujejo splošno psihično dobrobit, in kazalnikov vidika psihične dobrobiti, ki se neposredno povezuje z izobraževanjem oziroma s šolskim delom, kar smo poimenovali učnopsihična dobrobit. V tem podpoglavju obravnavamo splošnopsihično dobrobit, učnopsihično pa v naslednjem.

Slika 4³⁷ prikazuje krovni pregled mednarodnih primerjav kazalnikov splošnopsihične dobrobiti učencev in učenk. **Vsi predstavljeni kazalniki so iz raziskave PISA in posledično predstavljamo ocene splošnopsihične dobrobiti le za starostno skupino 15. let.** Kazalniki te dobrobiti so **splošna samoučinkovitost, osmišljenost in zadovoljstvo z življenjem, samoocene empatičnosti, sodelovalnosti, tekmovalnosti, vztrajnosti pri delu, vztrajnosti ob soočanju s problemi, uspešnosti pri reševanju problemov, odsotnost strahu pred neuspehom, odklonilnost do medvrstniškega nasilja in pogostost različnih oblik čustvovanja.** Kazalniki zadovoljstva z življenjem in različnih oblik čustvovanja na Sliki 4 niso predstavljeni, ker podatki ne omogočajo izpeljave kazalnikov na enak način kot za ostale, torej z združevanjem več postavk na osnovi teorije odgovora na postavko, in zato pri teh kazalnikih le pregledamo deleže posameznih odgovorov.

37 V Prilogi 2 so številčno predstavljeni vrednosti kazalnikov za Slovenijo in ostale države ter mednarodno povprečje.

Slika 4: Kazalniki splošnopsihične dobrobiti slovenskih učencev in učenk v mednarodnoprimerjalni perspektivi



- ▲ Povprečje v Sloveniji je nad mednarodnim povprečjem.
- Povprečje v Sloveniji je podobno mednarodnemu povprečju.
- ▼ Povprečje v Sloveniji je pod mednarodnim povprečjem.

Opomba: Vrednosti kazalnikov so umerjene tako, da je skupno povprečje za učence in učence v Sloveniji enako 0 in standardni odklon 1.

Čustvovanje je pomemben gradnik psihične dobrobiti. V kratkem pregledu odgovorov učencev in učenk v raziskavi PISA 2018 o pogostosti različnih oblik čustvovanja lahko povzamemo, da so **slovenski učenci in učence primerjalno v manjših deležih poročali o prisotnosti pozitivnih čustev ter v povprečnih deležih o odsotnosti negativnih čustev**. Npr., da se vedno³⁸ počutijo srečne, je v Sloveniji odgovorilo 15 % učenk in 21 % učencev, v mednarodnem povprečju pa 38 % učenk in 42 % učencev. Da se vedno počutijo vesele, je v Sloveniji odgovorilo 26 % učenk in 37 % učencev, v mednarodnem povprečju pa, enako kot za občutenje sreče, 38 % učenk in 42 % učencev. Po drugi strani je o tem, da se nikoli ne počutijo žalostni, poročalo 3 % slovenskih učenk in 10 % učencev, v mednarodnem povprečju pa 3 % učenk in 13 % učencev. Da pa se nikoli ne počutijo zaskrbljene, je v Sloveniji odgovorilo 2 % učenk in 8 % učencev, v mednarodnem povprečju pa več, in sicer 7 % učenk in 16 % učencev.

38 V analizi primerjamo deleže odgovora »Vedno« glede prisotnosti pozitivnih/negativnih čustev in odgovora »Nikoli« glede njihove odsotnosti.

Kazalnik o splošnem zadovoljstvu z življenjem izhaja iz ocene 15-letnih učencev in učenk na lestvici od 0 do 10 (0 – sploh nisem zadovoljen; 10 – sem popolnoma zadovoljen). Da so zadovoljni z življenjem,³⁹ v Sloveniji odgovarja 55 % učenk in 73 % učencev, medtem ko v mednarodnem povprečju 65 % učenk in 75 % učencev. Delež slovenskih učenk, ki so zadovoljne z življenjem, torej za deset odstotnih točk zaostaja za mednarodnim povprečjem za učenke, medtem ko je delež učencev blizu mednarodnega povprečja za učence. Glede zadovoljstva z življenjem se v Sloveniji kaže večja razlika med spoloma kot v mednarodnem povprečju.

S kazalniki na Sliki 4 pa je razvidno, da mednarodne primerjave splošno-psihične dobrobiti po samoocenah slovenskih učencev in učenk ne moremo opisati poenoteno; primerjave z mednarodnim povprečjem so med kazalniki raznolike. Primerjalno gledano, slovenski tako učenci kot učenke najpozitivneje ocenjujejo svoji vztrajnost pri delu in vztrajnost ob soočanju s problemi, oboji pa primerjalno negativno ocenjujejo svojo tekmovalnost, v večji meri izražajo strah pred neuspehom in relativno strpen odnos do medvrstniškega nasilja. Podobno mednarodnemu povprečju se ocenjujejo glede sodelovalnosti.

S pomočjo Priloge 2 lahko tudi glede psihične dobrobiti navedemo nekaj posplošenih ugotovitev o državah, v katerih se pogosteje kažejo visoke oziroma nizke vrednosti kazalnikov. Relativno visoke ravni splošno-psihične dobrobiti izkazujejo npr. hrvaški 15-letni učenci in učenke, ki se v primeru obeh spolov hkrati primerjalno visoko ocenjujejo pri več kazalnikih, in sicer glede splošne samoučinkovitosti, osmišljenosti življenja, uspešnosti pri reševanju problemov, sodelovalnosti in odsotnosti strahu pred neuspehom. Ob tem se podpovprečno ocenjujejo le glede tekmovalnosti. Portugalski in irski 15-letni učenci in učenke se, podobno slovenskim, visoko ocenjujejo glede vztrajnosti pri delu in ob soočanju s problemi, portugalski izražajo tudi visoko osmišljenost življenja in sodelovalnost, irski pa še tekmovalnost in so obenem nadpovprečno odklonilni do medvrstniškega nasilja. Vendar pa učenci in učenke v obeh državah izražajo nadpovprečne ravni strahu pred neuspehom. Pri nekaterih kazalnikih psihične dobrobiti se visoko ocenjujejo tudi učenci in učenke v Nemčiji, in sicer glede osmišljenosti življenja, vztrajnosti ob soočanju s problemi in odsotnosti strahu pred neuspehom. Pri več kazalnikih podpovprečne ravni psihične dobrobiti izražajo učenci in učenke na Nizozemskem, nadpovprečno pa ti učenci in učenke izražajo odsotnost strahu pred neuspehom. Podpovprečne ravni splošno-psihične dobrobiti pri več kazalnikih izražajo še češki in poljski 15-letniki in 15-letnice.

Da so zadovoljni z življenjem, v Sloveniji odgovarja 55 % učenk in 73 % učencev, medtem ko v mednarodnem povprečju 65 % učenk in 75 % učencev.

Slovenski tako učenci kot učenke primerjalno najpozitivneje ocenjujejo svoji vztrajnost pri delu in vztrajnost ob soočanju s problemi, oboji pa primerjalno negativno ocenjujejo svojo tekmovalnost, v večji meri izražajo strah pred neuspehom in relativno strpen odnos do medvrstniškega nasilja.

³⁹ V skupino učencev in učenk, ki so zadovoljni z življenjem, umeščamo tiste, ki so odgovorili z vrednostmi od 7 do 10, kar je skladno z mednarodnim poročanjem o rezultatih raziskave PISA 2018.

3.2.1 Samoocena vztrajnosti pri delu in ob soočanju s problemi

Videli smo, da slovenski 15-letni učenci in učenke primerjalno visoko ocenjujejo lastno vztrajnost pri delu in vztrajnost ob soočanju s problemi. Za dopolnjen vpogled v te rezultate si pogledjmo nekaj postavk teh kazalnikov, pri katerih odgovori slovenskih učencev in učenk bolj odstopajo od mednarodnega povprečja. **Kazalnik glede vztrajnosti pri delu** (PISA 2018) je sestavljen iz postavk, kot je npr. *Ko se nečesa lotim, vztrajam, dokler ni narejeno. S to trditvijo se strinja ali popolnoma strinja 79 % slovenskih učenk in 76 % učencev, mednarodno povprečje pa je 69 % za oba spola. Še posebej visok je torej delež za slovenske učenke. Pri tem kazalniku so tako slovenski učenci kot učenke z več od oziroma s približno za deset odstotnih točk višjimi deleži od mednarodnega povprečja izrazili strinjanje ali popolno strinjanje s trditvama *Ko pri delu dam vse od sebe, sem zadovoljen* in *Veseli me, ko mi gre pri nekem opravilu bolje kot zadnjič*. Pri **kazalniku vztrajnosti ob soočanju s problemi** (PISA 2012) so slovenski učenci in učenke z več od oziroma s približno za deset odstotnih točk višjimi deleži od mednarodnega povprečja ocenili, da jim je precej ali zelo podobno, kar je opisano v trditvi *Če si zadam neko nalogo, me zanimanje ne mine*, prednost nekaj manj od deset odstotnih točk pa je tudi pri trditvi *Ko se soočim s problemom, naredim več, kot pričakujejo od mene*. Odgovori torej nakazujejo **visoke ravni vztrajnosti slovenskih učencev in učenk**, kar bi lahko razumeli kot dobro podlago za soočanje z zahtevami nenehnega prilagajanja v globalnem svetu.*

Slovenski 15-letni učenci in učenke primerjalno visoko ocenjujejo lastno vztrajnost pri delu in vztrajnost ob soočanju s problemi.

3.2.2 Odsotnost strahu pred neuspehom

Odgovori slovenskih učencev in učenk o odsotnosti strahu pred neuspehom nakazujejo primerjalno nizke ravni tega vidika njihove dobrobiti. Kazalnik je izpeljan na podlagi stopnje strinjanja učencev in učenk s tremi negativno izraženimi trditvami, in sicer *Ko mi spodleti, me skrbi, kaj si drugi mislijo o meni*, *Ko mi spodleti, se bojim, da morda nisem dovolj nadarjen* in *Ko mi spodleti, podvomim o svojih načrtih za prihodnost*. Deleži slovenskih tako učencev kot učenk, ki se s trditvami ne ali sploh ne strinjajo (kar torej predstavlja pozitivnejše stanje v izpeljanem kazalniku), zaostajajo za mednarodnim povprečjem pri vseh treh trditvah, predvsem pa pri prvi, s katero se ne strinja ali sploh ne strinja 30 % slovenskih učenk in 44 % učencev, v mednarodnem povprečju pa 40 % učenk in 52 % učencev. Nestrinjanje z ostalima dvema trditvama so izrazili nekoliko večji deleži slovenskih učencev in učenk, v grobem gledano približno polovica, in zaostanek teh deležev za mednarodnim povprečjem je do približno 5 odstotnih točk.

Odgovori slovenskih učencev in učenk o odsotnosti strahu pred neuspehom nakazujejo primerjalno nizke ravni tega vidika njihove dobrobiti.

Glede na predhodne ugotovitve o vztrajnosti se zdi smiselno vprašanje o ozadju medsebojne povezanosti predstavljenih samoocen slovenskih učencev in učenk, kar pa puščamo odprto.

3.2.3 Odnos do medvrstniškega nasilja

V okviru socialne dobrobiti smo že predstavili kazalnik o pojavnosti medvrstniškega nasilja, s katerim smo ugotovili, da mlajši učenci in učenke v Sloveniji poročajo o primerjalno večji pojavnosti tega nasilja kot v drugih državah, medtem ko starejši učenci in učenke o tej pojavnosti poročajo na ravni mednarodnega povprečja. Z medvrstniškim nasiljem je povezan kazalnik splošnopsihične dobrobiti, ki se nanaša na odnos, natančneje odklonilnost učencev do medvrstniškega nasilja. S Slike 4 je razvidno, da, primerjalno gledano, slovenski 15-letni učenci in učenke izražajo relativno strpen odnos do tega nasilja. Kazalnik je izpeljan na podlagi stopnje strinjanja učencev in učenk s trditvami, ki izražajo odklonilnost do medvrstniškega nasilja, kot npr. *Moti me, če nihče ne brani ustrahovanih dijakov* in *Dobro je pomagati dijaku, ki se ne morejo braniti*. V Sloveniji ter mednarodnem povprečju se s tovrstnimi trditvami strinja ali popolnoma strinja približno 90 % učenk in 80 % učencev. Vendar pa podpovprečna vrednost kazalnika za Slovenijo nakazuje, da deleži najvišje stopnje strinjanja bolj zaostajajo za mednarodnim povprečjem, zato pogledimo podrobneje le-te. Slovenski učenci in učenke so v deležih, ki več od oziroma za približno deset odstotnih točk zaostajajo za mednarodnim povprečjem, najvišjo stopnjo strinjanja izrazili pri trditvah *Narobe je, če se pridružiš ustrahovanju* in *Všeč mi je, ko se kdo postavi za dijake, ki jih ustrahujejo*. Z drugimi besedami, zdi se, da so se pri teh trditvah odzvali manj odločno kot v povprečju njihovi sovrstniki v drugih državah.

Gledano primerjalno, slovenski 15-letni učenci in učenke izražajo relativno strpen odnos do medvrstniškega nasilja.

3.2.4 Razlike med spoloma v zaznavanju lastne splošnopsihične dobrobiti

Tudi med kazalniki splošnopsihične dobrobiti so opazne razlike med učenkami in učenci, tako v Sloveniji kot v drugih državah. Pri več kazalnikih učenci izražajo višje ravni te dobrobiti od učenk, npr. glede splošne samoučinkovitosti, osmišljenosti življenja, samoocen tekmovalnosti in uspešnosti pri reševanju problemov ter odsotnosti strahu pred neuspehom. Mednarodno se učenci višje od učenk ocenjujejo tudi glede vztrajnosti ob soočanju s problemi, pri čemer pa v Sloveniji med spoloma ni razlike. Učenke v primerjavi z učenci višje ravni splošnopsihične dobrobiti tako v Sloveniji kot v mednarodnem povprečju izkazujejo pri samoocenah empatičnosti, sodelovalnosti in vztrajnosti pri delu ter glede odklonilnosti do medvrstniškega nasilja.

Rezultate glede razlik med spoloma lahko ovrednotimo kot pričakovane, smiselno pa je v kontekstu izobraževalnega prostora nadalje iskati možnosti za enakost spolov pri zagotavljanju visokih ravni splošnopsihične dobrobiti.

Pri večini kazalnikov učenci izražajo višje ravni splošnopsihične dobrobiti od učenk; učenke višje ravni te dobrobiti izražajo le pri samoocenah empatičnosti, sodelovalnosti in vztrajnosti pri delu ter glede odklonilnosti do medvrstniškega nasilja.

3.3 Učnopsihična dobrobit

V pričujoči analizi med kazalnike učnopsihične dobrobiti umeščamo tiste, ki se nanašajo na samoprepričanja v povezavi s šolskim delom in doživljanje učnih situacij ter sebe v njih. Nekateri kazalniki so predmetnospecifični za slovenščino in matematiko, nekateri pa so splošneje povezani z izobraževanjem. Omenili smo že, da predmetnospecifičnih spretnosti učencev in učenk oziroma dosežkov na preizkusih znanja, kar je sicer osrednja tema objav prvih rezultatov vsakokratnega kroga raziskav PIRLS, TIMSS in PISA, v pričujoči analizi ne obravnavamo. **Osredinjamo se na kazalnike samoprepričanj in doživljanj učencev in učenk v povezavi z njihovimi dosežki na področjih branja in matematike ter na splošno s šolskim delom.** Kazalniki učnopsihične dobrobiti so vključeni v vseh treh raziskavah in so najštevilčnejši, kar je razumljivo, saj se prav med temi kazalniki najbolj išče pojasnila za ugotovljene ravni znanj ter spretnosti učencev in učenk.

Slika 5⁴⁰ prikazuje krovne mednarodne primerjave kazalnikov učnopsihične dobrobiti učencev in učenk. Predmetnospecifični med temi kazalniki so **veselje do branja, samopodoba pri branju, veselje do učenja matematike, samopodoba pri matematiki, zunanja motivacija za učenje matematike, samoučinkovitost pri matematiki, tesnoba pri matematiki ter pripisovanje neuspeha pri matematiki neobvladljivim dejavnikom.** Ostali kazalniki učnopsihične dobrobiti pa so **zunanja motivacija za trud za šolo, naravnost k obvladanju učne snovi, naravnost k temu, da bi bili pri učenju med najboljšimi, in tesnoba pred preizkusi znanja.**

Pri večini kazalnikov se, podobno kot pri socialni dobrobiti, kažejo podpovprečne ravni učnopsihične dobrobiti slovenskih učencev in učenk. Edina pozitivna izjema je ocena samoučinkovitosti pri matematiki (PISA 2012), pri kateri se **slovenski 15-letni učenci in učenke, primerjalno s sovrstniki iz 14 evropskih držav, po lastni oceni umeščajo med najbolj samoučinkovite.** Glede na znane stabilno nadpovprečne⁴¹ rezultate pri matematični pismenosti v vseh krogih raziskave PISA se visoka samoučinkovitost pri matematiki zdi utemeljena (glej npr. OECD 2014a in OECD 2019a). Vendar pa učenci in učenke iz držav, vključenih v pričujočo analizo, v katerih so bili dosežki pri matematiki v raziskavi PISA 2012 podobni (Avstrija, Češka, Danska, Irska) ali celo višji (Estonija, Finska, Nemčija, Nizozemska, Poljska), izražajo nižjo samoučinkovitost pri matematiki, z izjemo učencev v Nemčiji, ki v primerjavi s slovenskimi izražajo višjo samoučinkovitost. Ob tem **slovenski učenci in učenke izražajo le povprečno samopodobo pri matematiki tako v 4. razredu kot pri 15 letih, v 8. razredu pa celo podpovprečno. Veselje do učenja matematike je, z izjemo četrtošolcev, ki odgovarjajo o povprečnem veselju, podpovprečno in samopodoba pri matematiki povprečna, v 8. razredu podpovprečna.** Zunanja motivacija

Pri večini kazalnikov se, podobno kot pri socialni dobrobiti, kažejo podpovprečne ravni učnopsihične dobrobiti slovenskih učencev in učenk.

40 V Prilogi 3 so številčno predstavljeni vrednosti kazalnikov za Slovenijo in ostale države ter mednarodno povprečje.

41 V tem primeru je nadpovprečnost mišljena v primerjavi s povprečjem držav OECD, kot je razvidno iz mednarodnega poročanja o rezultatih raziskave.

za učenje matematike, odsotnost tesnobe pred matematiko in odsotnost pripisovanja neuspeha pri matematiki neobvladljivim dejavnikom pa vsi dodatno nakazujejo na podpovprečne ravni z matematiko povezane učnopsihične dobrobiti slovenskih učencev in učenk.

Slika 5: Kazalniki učnopsihične dobrobiti slovenskih učencev in učenk v mednarodnoprimerjalni perspektivi



- ▲ Povprečje v Sloveniji je nad mednarodnim povprečjem.
- Povprečje v Sloveniji je podobno mednarodnemu povprečju.
- ▼ Povprečje v Sloveniji je pod mednarodnim povprečjem.

Opomba: Vrednosti kazalnikov so umerjene tako, da je skupno povprečje za učenke in učence v Sloveniji enako 0 in standardni odklon 1.

Tudi rezultati analize veselja do branja in bralne samopodobe so primerjalno nizki. **V 4. razredu je veselje do branja povprečno in bralna samopodoba podpovprečna, bralna samopodoba 15-letnih učencev in učenk pa je povprečna in veselje do branja podpovprečno.** Kazalniki učnopsihične dobrobiti, ki odražajo stališča do šolskega dela v splošnem, in sicer zunanja motivacija za trud za šolo, naravnost k obvladanju učne snovi, naravnost k temu, da bi bili pri učenju med najboljšimi, in odsotnost tesnobe pred preizkusi znanja, nakazujejo, da slovenski učenci in učenke učne situacije v svojem izobraževanju doživljajo negativneje kot v povprečju sovrstniki v evropskih državah.

V nadaljevanju na kratko navajamo nekaj posplošenih ugotovitev o posameznih državah še za ta vidik dobrobiti. Slovenskim so podobni rezultati za Hrvaško, kjer učenci in učenke, za razliko od splošne, za učnopsihično dobrobit pri veliko kazalnikov izražajo nizke ravni in pri nobenem visoke. Hrvaški 15-letni učenci in učenke, podobno kot slovenski, nimajo veselja do branja in učenja matematike, izražajo višje ravni tesnobe pri matematiki in pred preizkusi na splošno, neuspeh pri matematiki relativno bolj pripisujejo neobvladljivim dejavnikom in niso naravnani k temu, da bi bili pri učenju med najboljšimi. Pri tem pa hrvaški 15-letni učenci in učenke, za razliko od slovenskih, izražajo tudi podpovprečni samopodobi pri branju in pri matematiki. Odgovori portugalskih učencev in učenk kažejo zanimiv kontrast: tako mlajši kot starejši učenci in učenke izražajo veselje do branja ter do učenja matematike, kljub temu pa imajo na teh področjih nižjo samopodobo. 15-letni učenci in učenke v tej državi izražajo tudi visoko zunanjo motivacijo za učenje matematike in samoučinkovitost pri tem predmetu, pri učenju so naravnani k temu, da bi bili med najboljšimi, vendar pa so pri matematiki in pred preizkusi na splošno tesnobnejši ter neuspeh pri matematiki bolj pripisujejo neobvladljivim dejavnikom. Nasprotno finski učenci in učenke ne uživajo v branju, vendar izražajo visoko bralno samopodobo. Pri matematiki se finski 15-letni učenci in učenke čutijo podpovprečno samoučinkoviti, kar je v razkoraku z njihovimi dosežki v mednarodnih primerjavah, hkrati pa izražajo nadpovprečno zunanjo motivacijo za učenje matematike, odsotnost tesnobe pri matematiki in pred preizkusi na splošno ter neuspeha pri matematiki ne pripisujejo neobvladljivim dejavnikom. Na Češkem učenci in učenke izražajo nizke ravni učnopsihične dobrobiti pri več kazalnikih. Npr., tako mlajši kot starejši učenci in učenke izražajo nizko samopodobo pri branju in matematiki, 15-letni učenci in učenke pa izražajo tudi tesnobo pri matematiki in neuspeh pri tem predmetu bolj pripisujejo neobvladljivim dejavnikom. Tudi češki učenci in učenke, podobno kot hrvaški, pri nobenem od kazalnikov učnopsihične dobrobiti ne izražajo nadpovprečnih ravni. Nizozemski tako mlajši kot starejši učenci in učenke branja in učenja matematike ne marajo ter v starosti 15 let tudi nimajo zunanje motivacije za učenje matematike, vendar pa pri matematiki niso tesnobni kot tudi ne pred preizkusi na splošno in neuspeha pri matematiki ne pripisujejo neobvladljivim dejavnikom.

Slovenski učenci in učenke učne situacije v svojem izobraževanju doživljajo negativneje kot v povprečju sovrstniki v evropskih državah.

3.3.1 Veselje do učenja matematike, tesnoba pri matematiki in pripisovanje neuspeha

Veselje do učenja matematike je v Sloveniji primerjalno nizko. Za približno deset odstotnih točk od mednarodnega povprečja manjši deleži učenk oziroma učencev 4. razredov so se strinjali ali zelo strinjali s trditvijo *Rad rešujem matematične probleme* in se niso strinjali ali se sploh niso strinjali z negativno izraženo trditvijo *Želim si, da se mi ne bi bilo treba učiti matematike*. V 8. razredu so bili ti deleži manjši od mednarodnega povprečja pri skoraj vseh trditvah o matematiki, za več od deset odstotnih točk pa pri trditvah *Z veseljem se učim matematiko*, *Rad imam kakršnokoli šolsko delo, ki vsebuje števila*, *Pri matematiki se učimo veliko zanimivega* in *Želim si, da se mi ne bi bilo treba učiti matematike*. 15-letni učenci in učenke so se v približno za deset odstotnih točk manjših deležih od mednarodnega povprečja strinjali ali popolnoma strinjali s trditvama *Matematiko se učim, ker mi je všeč* in *Stvari, ki se jih učimo pri matematiki, me zanimajo*. Ponovno so večji razkoraki od mednarodnega povprečja v 8. razredu v primerjavi s 4. razredom pri enakih postavkah kazalnika, kar kaže na večji porast odklonilnosti do učenja matematike pri starejših učencih in učenkah v primerjavi z drugimi državami.

Z veseljem do učenja matematike je negativno povezana **tesnoba pri matematiki**. Podpovprečne vrednosti tega kazalnika, ki smo ga izpeljali iz podatkov PISA 2012, za slovenske 15-letne učence in učenke nakazujejo, da le-ti poročajo o več tesnobi kot v povprečju njihovi sovrstniki v evropskih državah. Gledano po postavkah, slovenski odgovori z večjimi deleži strinjanja oziroma popolnega strinjanja odstopajo od mednarodnega povprečja, in sicer za približno deset odstotnih točk, predvsem pri negativno izraženih trditvah *Pri reševanju matematičnih problemov postanem živčen* in *Skrbi me, da bom pri matematiki dobil slabe ocene*.

Pripisovanje neuspeha pri matematiki neobvladljivim dejavnikom je bilo v raziskavi PISA 2012 zajeto preko odgovorov učencev in učenk o tem, kako verjetno jih spremljajo določene, v postavkah podane misli v situaciji, ko profesor matematike vsak teden pripravi kratek preizkus in gre učencu oziroma učenki v zadnjem času pri reševanju slabo.⁴² Kazalnik odsotnosti pripisovanja neuspeha neobvladljivim dejavnikom odraža odgovore, da je manj verjetno, da bi jih tovrstne misli spremljale. Npr., 65 % slovenskih učenk in 62 % učencev, v mednarodnem povprečju pa 53 % učenk in 56 % učencev, je odgovorilo, da je malo ali sploh ni verjetno, da bi jim v takšni situaciji prišlo na misel *Ta teden sem slabo ugibal*. To pa je edina od vprašanih misli, pri kateri so deleži slovenskih učencev in učenk s tovrstnimi odgovori večji od mednarodnega povprečja. Hkrati je to tudi edina misel, pri kateri so deleži tako v Sloveniji kot v mednarodnem povprečju večji od polovice; pri vseh drugih podanih mislih so deleži obravnavanih odgovorov manjši od polovice. Pri tem deleži slovenskih

Slovenski 15-letni učenci in učenke so pri matematiki tesnobnejši kot v povprečju njihovi sovrstniki v evropskih državah.

⁴² Učenci in učenke so lahko izbirali med odgovori »Zelo verjetno je.«, »Verjetno je.«, »Malo verjetno je.« in »Sploh ni verjetno.«.

učencev in učenk s takšnimi odgovori najbolj, vendar za manj od deset odstotnih točk, za mednarodnim povprečjem zaostajajo pri mislih *Nisem uspešen pri reševanju matematičnih problemov* in *Včasih je snov pretežka*, za tem pa pri *Profesor ta teden ni dobro razložil snovi* in *Profesorju ni uspelo zbuditi zanimanja dijakov*.

3.3.2 Naravnost k obvladanju učne snovi, naravnost k temu, da bi bili pri učenju med najboljšimi, in tesnoba pred preizkusi znanja

V okviru splošnopsihične dobrobiti se slovenski učenci in učenke ocenjujejo kot vztrajni pri delu ter ob soočanju s problemi. V zvezi s šolskim delom pa se ocenjujejo kot manj naravnani k obvladanju učne snovi in prav tako manj naravnani k temu, da bi bili pri učenju med najboljšimi, pri tem pa izražajo višje ravni tesnobnosti pred preizkusi znanja (in tudi pri matematiki, kar pa smo že obravnavali). Medtem ko so pri naravnosti k obvladanju učne snovi deleži slovenskih 15-letnih učencev in učenk, ki so odgovorili, da to zanje velja, zelo velja ali popolnoma velja, pri trditvi *Moj cilj je, da se naučim čim več* podobni mednarodnemu povprečju z 82 % za učenke in s 76 % za učence, so ti deleži precej nižji od mednarodnega povprečja pri trditvi *Moj cilj je, da popolnoma obvladam snov, predstavljeno v razredu*, in sicer za 17 odstotnih točk za učenke in za 12 odstotnih točk za učence.⁴³ Glede naravnosti k temu, da bi bili pri učenju med najboljšimi, so deleži slovenskih učencev in učenk, ki so se strinjali ali popolnoma strinjali s podanimi trditvami, nižji od mednarodnega povprečja pri vseh trditvah v kazalniku, najbolj, in sicer za deset odstotnih točk tako za učenke kot za učence, pa pri trditvi *Pri večini ali vseh svojih predmetih hočem imeti najboljše ocene*.⁴⁴

Glede tesnobnosti pred preizkusi znanja so relevantni deleži učencev in učenk, ki se niso ali sploh niso strinjali s podanimi trditvami, kot npr. *Skrbi me, da bom v šoli dobil slabe ocene* ali *Tudi, če sem na test dobro pripravljen, sem zelo zaskrbljen*. Pri teh dveh trditvah deleži slovenskih 15-letnih učenk in učencev, ki se niso ali sploh niso strinjali, za mednarodnim povprečjem zaostajajo za od 6 do deset odstotnih točk, zaostajajo pa praviloma tudi pri ostalih treh trditvah v kazalniku, vendar za manj. Tako kot iz primerjav kazalnikov, lahko tudi iz navedenega povzamemo, da slovenski učenci in učenke izražajo nekoliko negativnejši odnos do učenja in dela za šolo kot v povprečju mladostniki v drugih evropskih državah.

Slovenski učenci in učenke se ocenjujejo kot manj naravnani k obvladanju učne snovi in prav tako manj naravnani k temu, da bi bili pri učenju med najboljšimi, pri tem pa izražajo višje ravni tesnobnosti pred preizkusi znanja.

Slovenski učenci in učenke izražajo negativnejši odnos do učenja in dela za šolo kot v povprečju mladostniki v drugih evropskih državah.

43 Da to zanje velja, zelo velja ali popolnoma velja, je odgovorilo 61 % slovenskih učenk in 62 % učencev.

44 S trditvijo se je strinjalo ali popolnoma strinjalo 70 % slovenskih učenk in 69 % učencev.

3.3.3 Razlike med spoloma v zaznavanju lastne učnopsihične dobrobiti

Pri mnogih kazalnikih učenci izražajo višje ravni učnopsihične dobrobiti od učenk. S Slike 5 je še posebej očitno med spoloma različen odnos do branja in matematike tako v Sloveniji kot v drugih državah. Učenke v primerjavi z učenci izkazujejo pozitivnejša stališča do branja, učenci pa do matematike. Razlike med spoloma v Sloveniji pri teh kazalnikih so v splošnem podobne razlikam med spoloma v mednarodnih povprečjih.

Razlike med spoloma v veselju do branja so velike v obeh starostnih skupinah, za kateri so na voljo podatki, tako v 4. razredu kot pri 15 letih. Pri tem slovenski tako učenke kot učenci v obeh starostnih skupinah izkazujejo mednarodnoprimerjalno podpovprečna stališča. Slovenski četrtošolci se v primerjavi s četrtošolkami v za več od deset odstotnih točk manjših deležih strinjajo ali zelo strinjajo s trditvami *Razveselilo bi me, če bi za darilo dobil knjigo, Rad bi imel več časa za branje* in *Uživam v branju* ter se v za več od deset odstotnih točk večjih deležih strinjajo ali zelo strinjajo z negativno izraženo trditvijo *Mislím, da je branje dolgočasno*. Slovenski 15-letni učenci pa se v za več od 20 odstotnih točk manjših deležih od učenk strinjajo ali popolnoma strinjajo s trditvama *Branje je eden izmed mojih najljubših konjičkov* in *O knjigah se rad pogovarjam z drugimi* ter se najmanj v toliko večjih deležih strinjajo ali popolnoma strinjajo z negativno izraženimi trditvami *Berem le, če moram, Branje se mi zdi izguba časa* in *Berem le zato, da dobim informacije, ki jih potrebujem*.

Zunanje motivirane za trud za šolo so v Sloveniji bolj učenke, učenci pa, podobno kot pri tesnobi pri matematiki, izražajo manj tesnobi pred preizkusi znanja na splošno. O naravnosti k obvladanju učne snovi in naravnosti k temu, da bi bili pri učenju med najboljšimi, pa slovenski učenci in učenke poročajo medsebojno podobno.

V Sloveniji in drugih državah učenke v primerjavi z učenci izražajo pozitivnejša stališča do branja, učenci pa do matematike.

Sklepne misli

Dobrobit učencev in učenk je dejavnik vzgojno-izobraževalnega procesa in hkrati del njegovih rezultatov. Izkušnje z življenjem v šoli imajo tudi dolgoročne posledice. Pregled dosedanjih raziskav in literature kaže veliko raznolikost pristopov k pojmovanju in ter analizi dobrobiti učencev in učenk, v izhodišču pa obstaja konsenz o njeni večdimenzionalnosti in kompleksnosti.

Glavni cilji, ki smo jih zasledovali v pričujoči publikaciji, so bili na podlagi strokovne literature in dosedanjih raziskav pridobiti vpogled v pojmovanje dobrobiti učencev in učenk, pregledati in klasificirati najpomembnejše kazalnike te dobrobiti ter z enotno analizo narediti primerjave vrednosti za Slovenijo z vrednostmi za druge evropske države za del kazalnikov, ki jih lahko pridobimo iz mednarodnih raziskav PIRLS, TIMSS in PISA. Da bi zamejili obseg publikacije in ker so bili razpoložljivi podatki v analizi omejeni, nismo zajeli vseh vidikov dobrobiti učencev in učenk. Predstavljene ugotovitve so del, kot že omenjeno, zelo obširnega in kompleksnega področja, vendar je posebna dodana vrednost pričujoče analize v uporabi virov podatkov, ki so neposredno povezani s šolskim okoljem in z vzgojno-izobraževalnim procesom, na kar smo kot ministrstvo, pristojno za izobraževanje, še posebej pozorni.

Dosedanje objave rezultatov raziskav PIRLS, TIMSS in PISA se praviloma osredinjajo na posamezne vidike dobrobiti učencev in učenk, ki so podrejeni vprašanju mednarodnih primerjav predmetnospecifičnih znanj in spretnosti, preverjanih v posamezni raziskavi. Z drugimi besedami, v teh raziskavah se praviloma analizirajo tisti vidiki dobrobiti, ki so neposredno ali posredno povezani z dosežki. To lahko zamegli pogled na »gozd« in namesto tega usmerja pogled v »posamezna drevesa«. Na to je treba biti še posebej pozoren pri preučevanju dobrobiti učencev in učenk, saj je pomembno zagotavljati ugodno stanje prav pri vsakem posameznem vidiku dobrobiti. Celostnost našega pristopa je v preglednem okviru kazalnikov koncepta dobrobiti učencev in učenk ter enotni analizi podatkov več raziskav, kar omogoča hkratno predstavitev stanja po več kazalnikih in za več starostnih skupin. S tem smo želeli usmeriti pozornost na »gozd« in manj na »posamezna drevesa«.

Občutek pripadnosti šoli, zavnava zavzetosti in opore učitelja pri pouku, veselje do učenja matematike in naravnost k obvladanju učne snovi so »drevesa«, pri katerih slovenski učenci in učenke v primerjavi z vrstniki v evropskih državah izražajo še posebej negativna stališča. V tem smislu rezultati pričujoče analize potrjujejo nekatere že znane ugotovitve iz predhodnih objav rezultatov raziskav PIRLS, TIMSS in PISA. Naša analiza »gozda« pa je pokazala, da slovenski učenci in učenke v primerjavi s svojimi vrstniki v relevantnoprimerljivih evropskih državah izkazujejo negativnejša stališča pri tistih dveh od treh preučevanih vidikov dobrobiti, ki sta neposredno povezana z izobraževalnim procesom in

prostorom. Iz tega lahko sklepamo, da je treba vprašanju dobrobiti učencev in učenk v strokovnih razpravah in izobraževalnih politikah nameniti (še) večjo pozornost in da je pri naslavljanju tega kompleksnega vprašanja treba postopati čim celostneje.

Mednarodnoprimerjalno podpovprečni rezultati seveda ne pomenijo nujno, da je stanje dobrobiti v Sloveniji slabo samo po sebi. Npr., večina slovenskih učencev in učenk še vedno odgovarja, da so radi v šoli. Vendar pa nam takšne primerjave razkrivajo vidike dobrobiti, pri katerih morda sicer zadovoljivo stanje v Sloveniji zaostaja za stanjem v drugih državah. Z drugimi besedami, lahko stremimo k boljšim rezultatom in to poskušamo doseči, med drugim, tudi z učenjem od drugih držav. Pomembno pa je tudi upoštevati, da so razlike med povprečji držav manjše od razpršenosti vrednosti kazalnikov med učenci in učenkami znotraj držav. To kaže, da države relativno podobno uspešno dosegajo povprečne ravni dobrobiti učencev in učenk ter da se vse soočajo z raznolikostjo ravni dobrobiti med učenci in učenkami znotraj države. Zato sta relevantna prepoznavanje tistih podskupin učencev in učenk, ki ne uživajo ustreznih ravni dobrobiti, sistemskih in drugih dejavnikov, ki k temu prispevajo ali predstavljajo oviro za doseganje višjih ravni dobrobiti teh podskupin, ter vzpostavljanje sistemskih ukrepov za naslavljanje ugotovljenih razkorakov. Kot že povedano, smo za analizo uporabili podatke zadnjih krogov omenjenih raziskav. Z dodatno analizo smo za nekatere kazalnike pregledali spremembe v času od predhodnih krogov zbiranj podatkov in stanje glede na razpoložljive kazalnike se praviloma ne izboljšuje, kvečjemu ostaja približno enako. Z uporabo podatkov iz prihajajočih krogov raziskav bo mogoče glede tega opraviti še dodatne analize.

V pričujoči analizi se ne poglobljamo v morebitna ozadja ugotovljenega stanja. Prav tako se ne posvečamo medsebojnim povezavam vidikov dobrobiti, njihovim povezavam z demografskimi dejavniki ali drugimi rezultati vzgojno-izobraževalnega procesa, kot npr. dosežki, kar so že prepoznana pomembna vprašanja pri obravnavi dobrobiti učencev in učenk (glej npr. OECD 2019b). Pri ugotavljanju stanja smo se naslonili le na samoocene učencev in učenk, relevantne pa so tudi perspektive staršev, učiteljev, ravnateljev idr. Povezavam in razširitvi perspektive se bomo posvetili v nadaljnjih analizah, saj prepoznava vhodnih in izhodnih kazalnikov v procesih razvoja ter sprememb v vzgoji in izobraževanju predstavlja pomembno osnovo za oblikovanje ustreznih ukrepov izboljšanja dobrobiti učencev in učenk. Ugotavljanje ozadij in širšega konteksta dobljenih rezultatov pa je prav gotovo treba, ob dodatnih analizah podatkov, nasloviti tudi v širših strokovnih razpravah.

Analiza dobrobiti učencev in učenk je izziv tudi zato, ker kazalniki najpogosteje, in tudi v pričujoči analizi, temeljijo na samoporočanju v raziskavo vključenih posameznikov. To včasih otežuje zagotavljanje nepristranskosti, zanesljivosti in veljavnosti podatkov, saj so subjektivni odgovori posameznikov lahko podvrženi različnim dejavnikom vpliva, kot so nagnjenost k podajanju družbeno zaželenih odgovorov, vpliv referenčne, na primer vrstniške, skupine in različnost stilov odgovarjanja (OECD 2021a, 35). V mednarodnih raziskavah to lahko ovira interpretacije primerjav med državami in tudi interpretacije rezultatov pričujoče analize. Tako je treba imeti v mislih vprašanje, ali primerjane vred-

nosti kazalnikov za slovenske učence in učenke odražajo izključno primerjalno višje ali nižje vrednosti latentne lastnosti, ki jo kazalnik ponazarja, ali pa izmerjene vrednosti (delno) izhajajo tudi iz med državami različnih stilov odgovarjanja učencev in učenk. Tega vprašanja s pričujočo analizo ni mogoče poglobljeno nasloviti, deloma pa vendarle z ugotovitvijo, da manjša in raznolika odstopanja od mednarodnih povprečij pri kazalnikih splošnopsihične dobrobiti nakazujejo, da slovenski učenci in učenke ne odgovarjajo manj pozitivno ali celo negativneje od sovrstnikov v drugih državah kar na splošno. V vsakem primeru je pomembna pozornost na morebitne dejavnike vpliva na odgovore učencev in učenk pri vključevanju rezultatov analiz podatkov v širši kontekst vzgoje in izobraževanja. Zato je treba tudi nadalje razvijati čim kakovostnejše, torej zanesljive, veljavne in nepristranske kazalnike, kar v raziskavah poskušajo doseči tako, da izberejo kazalnike, ki so v čim večji meri neodvisni od nacionalno specifičnih kulturnih kontekstov (Evropska komisija 2021, 18–19). Utemeljeno pa je pričakovati, da instrumenti, ki temeljijo na samoporočanju, ne bodo dosegali enake ravni kakovosti merjenja latentnih konstruktov dobrobiti, kot to velja za preizkuse, ki merijo znanje (Murillo in Hernández-Castilla 2011 v Govorova, Benitez in Muñiz 2020, 12).

Zadnje obdobje je močno zaznamovala pandemija covid-19, ki je vsekakor dejavnik vpliva na dobrobit učencev in učenk, zato je pomembno razumevanje, da se v pričujoči analizi naslanjamo na podatke, ki so bili zbrani pred pandemijo. Nadaljnji krogi mednarodnih raziskav TIMSS, PIRLS in PISA, iz katerih bomo lahko poskušali zaznati učinke pandemije, v tem trenutku še niso dokončani, prve rezultate pa pričakujemo konec leta 2022, in sicer z objavami novih rezultatov raziskave PIRLS, izvedene leta 2021, in leto zatem z objavami novih rezultatov raziskave PISA, izvedene leta 2022. Učinki pandemije, prehoda na izobraževanje na daljavo in kasneje vračanja na delo v šoli na dobrobit otrok in mladostnikov terjajo posebno pozornost. Izvedene in v izvajanju so še druge aktivnosti zbiranj podatkov ter analiz teh učinkov, tako na nacionalni kot na mednarodni ravni. Izredne razmere in prehod na izobraževanje na daljavo v času pandemije, ob siceršnjem pričakovanju, da bo imela pandemija predvsem negativne učinke, pa kljub temu ponujajo nove priložnosti za dodatno razumevanje koncepta in stanja dobrobiti učencev in učenk. Kot ministrstvo, pristojno za izobraževanje, še posebno pozornost namenjamo vlogi, ki jo imata pri tem šolsko okolje in narava vzgojno-izobraževalnega procesa. Pridobitev širokega vpogleda v stanje dobrobiti učencev in učenk v Sloveniji je torej pomembna za prepoznavanje in naslavljanje prioritet v procesih zagotavljanja varnega in spodbudnega učnega okolja v slovenskem izobraževalnem prostoru.

Koncept in razumevanje dobrobiti otrok in mladostnikov se v mednarodnem prostoru stalno nadgrajuje. V Sloveniji pri tem zavzemamo aktivno vlogo, tako v mednarodnem sodelovanju kot v razvoju koncepta in pristopov k preučevanju dobrobiti otrok in mladostnikov znotraj nacionalno specifičnega konteksta. Nadejamo se, da bo pričujoča publikacija prispevala svoj delež na tej poti.

Boljka, U., M. Nagode in T. Narat. 2018. *IRSSV indeks blaginje otrok: vsebinski izzivi, metode in uporabnost*. Ljubljana: Inštitut RS za socialno varstvo. <https://ibo.irssv.si/IRSSV-indeks-blaginje-otrok-publikacija.pdf>.

Borgonovi, F., in J. Pál. 2016. »A Framework for the analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 in 2015.« OECD Education Working Papers No. 140, OECD Publishing, Pariz. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszwghvvb-en>.

Bradshaw, J., in D. Richardson. 2009. »An Index of Child Well-Being in Europe.« *Child Indicators Research* 2 (3): 319–351.

Cankar, G., in D. Zupanc. 2020. *Pravične možnosti izobraževanja v Slovenije: populacijska raziskava o učencih s posebnimi potrebami, priseljencih in njihovim socialno-ekonomskim statusom v povezavi z dosežki v šoli*. Ljubljana: Državni izpitni center. <https://www.ric.si/ric/knjiznica/>.

Cankar, G., M. Bren in D. Zupanc. 2017. *Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji: (analize povezav dosežkov učenk in učencev s socialnimi, kulturnimi, ekonomskimi in regionalnimi značilnostmi učenk in učencev, pridobljenimi prek podatkov Statističnega urada RS)*. Ljubljana: Državni izpitni center. <https://www.ric.si/ric/knjiznica/>.

Evropska komisija. 2021. *Pregled izobraževanja in usposabljanja 2021*. Luksemburg: Urad za publikacije Evropske unije. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/32aebf22-57db-11ec-91ac-01aa75ed71a1/language-en>.

Govorova, E., I. Benitez in J. Muñiz. 2020. »Predicting Student Well-Being: Network Analysis Based on PISA 2018.« *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (11): 4014. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114014>.

Jager, J., B. Japelj Pavešič, T. Mervic, M. Režek in P. Zgonec. 2021. *Raziskava o vzgojno-izobraževalnem procesu v predšolski vzgoji in njegovih učinkih v času epidemije bolezni covid-19: zaključno poročilo o rezultatih raziskave*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://korakzakovom.si/storage/app/files/projekti/Raziskava%20covid/Kon%20Dno%20poro%20Dilo%20o%20rezultatih%20raziskave%20Covid19%204.%2011..pdf>.

Klemenčič, M., E., N. Pertoci in P. Mirazchiyski. 2021. *Mednarodna raziskava motenj izobraževanja v času epidemije covid-19 (IEA REDS): nacionalno poročilo – prvi rezultati*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2022/04/REDS_nacionalno_porocilo-1.pdf.

Martin, M. O., I. V. S. Mullis, P. Foy in M. Hooper. 2016. *Methods and Procedures in TIMSS 2015*. Chestnut Hill, MA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/publications/timss/2015-methods.html>.

Martin, M. O., I. V. S. Mullis, P. Foy in M. Hooper. 2017. *Methods and Procedures in PIRLS 2016*. Chestnut Hill, MA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html>.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2020. *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji, 2018/19*. Ur. T. Tašanoska, K. Kuščer in K. Svetlik. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. <https://www.eurydice.si/publikacije/Vzgoja-in-izobrazevanje-v-RS-2018-19.pdf>.

Moore, K. A., C. Theokas, L. Lippman, M. Bloch, S. Vandivere in W. O'Hare. 2008. »A Microdata Child Well-Being Index: Conceptualization, Creation, and Findings.« *Child Indicators Research* 1 (1): 17–50.

Nacionalni inštitut za javno zdravje. B. I. Spletna stran programa za duševno zdravje mladih To sem jaz. <https://www.tosemjaz.net/o-programu/>.

OECD. 2014a. *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do; Student Performance in Mathematics, Reading and Science, Volume 1*. Revised Edition. Pariz: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>.

OECD. 2014b. *PISA 2012 Technical Report*. Pariz: OECD Publishing.

OECD. 2015. *How's Life? 2015: Measuring Well-Being*. Pariz: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2015_how_life-2015-en.

OECD. 2017a. *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Pariz: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.

OECD. 2017b. *PISA 2015 Technical Report*. Pariz: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/>.

OECD. 2019a. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Pariz: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

OECD. 2019b. *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Pariz: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

OECD. 2021a. *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Pariz: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a-11084-en>.

OECD. 2021b. *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*. Pariz: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e82fded1-en>.

OECD. B. I. »PISA 2018 Technical Report.« <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>.

Pedagoški inštitut. B. I. Spletna stran projekta Roka v Roki: opolnomočenje učiteljic in učiteljev v Evropi za spoprijemanje s kariernimi izzivi preko podpore socialnim in čustvenim kompetencam ter sprejemanju različnosti. <https://handinhand.si/sl/home2/>.

Rakinič, K., I. Komljen, E. Semen in G. Cankar. 2021. *Učinki izobraževanja na daljavo v šolskem letu 2020/2021: poročilo Državnega izpitnega centra o analizi dosežkov NPZ in socialno-ekonomskega statusa učenk in učencev*. Ljubljana: Državni izpitni center. <https://www.ric.si/ric/knjiznica/>.

Rees, G., S. Savahl, B. J. Lee in F. Casas, ur. 2020. *Children's Views on Their Lives and Well-Being in 35 Countries: A Report on the Children's Worlds Project, 2016-19*. Jeruzalem: Children's Worlds Project (ISCWeB). <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf>.

Rupnik Vec, T., in B. Slivar. 2019. *Vpliv različnih dejavnikov na doživljanje in znake stresa pri učencih v 6. in 8. razredu osnovne šole: poročilo o raziskavi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/digitalna-bralnica/raziskave/>.

Šterman Ivančič, K., ur. 2019. *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk – PISA 2018: Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pisa/pisa-2018/>.

Šterman Ivančič, K., U. Štremfel, I. Peras in B. Japelj Pavešič. 2021. *Občutek pripadnosti šoli kot dejavnik blagostanja in učne uspešnosti učencev in učenk*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

UNICEF. 2013. *Child Well-Being in Rich Countries: A Comparative Overview*. Innocenti Report Card 11. Firenze: Innocenti Research Centre. <https://www.unicef-irc.org/publications/683-child-well-being-in-rich-countries-a-comparative-overview.html>.

United Nations. B. I. »Global Indicator Framework for the Sustainable Development Goals and Targets of the 2030 Agenda for Sustainable Development.« <https://unstats.un.org/sdgs/indicators/indicators-list/>.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2022. *Pouk slovenščine in matematike ter socialno-čustveno odzivanje učenk in učencev v času drugega vala epidemije covid-19*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. B. I. Predstavitev aktivnosti v okviru razvojnega projekta Varno in spodbudno učno okolje. <https://www.zrss.si/stiki-s-prakso/aktualno/varno-spodbudno-ucno-okolje/>.

Ostali uporabljeni viri in literatura

Baumeister, R. F., in M. R. Leary. 1995. »The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation.« *Psychological Bulletin* 117 (3): 497–529. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>.

Helliwell, J. F., in R. D. Putnam. 2004. »The Social Context of Well-Being.« *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Studies* 359 (1449): 1435–1446.

IDB Analyzer (verzija 5.0.12.0). Programska oprema. 2022. Amsterdam: IEA. <https://www.iea.nl/data-tools/tools>.

Maslow, A. H. 1943. »A theory of human motivation.« *Psychological Review* 50 (4): 370–396. <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>.

Murillo, F. J., in R. Hernández-Castilla. 2011. »Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica.« *Relieve* 17 (2): 4007. <https://doi.org/10.7203/relieve.17.2.4007>.

Pollard, E., in P. Lee. 2003. »Child Well-Being: A Systematic Review of the Literature.« *Social Indicators Research* 61 (1): 59–78. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021284215801>.

Rath, T., in J. Harter. 2010. *Wellbeing: The Five Essential Elements*. New York: Gallup.

Statham, J., in E. Chase. 2010. »Childhood Wellbeing: A Brief Overview.« Briefing Paper 1, Childhood Wellbeing Research Centre, Kent. http://www.cwrc.ac.uk/documents/CWRC_Briefing_paper.pdf.

von Davier, M. 2005. *mdltm: Software for the General Diagnostic Model and for Estimating Mixtures of Multidimensional Discrete Latent Traits Models*. Programska oprema. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

PRILOGE

Seznam preglednic

Seznam slik

Seznam okvirjev

Opisi ravni znanja in spretnosti na lestvicah pismenosti

Opis ravni znanja in spretnosti na lestvici naravoslovne pismenosti

Opis ravni znanja in spretnosti na lestvici matematične pismenosti

Opis ravni znanja in spretnosti na lestvici bralne pismenosti

Opis ravni znanja in spretnosti na lestvici skupinskega reševanja problemov



Seznam preglednic

[Preglednica 1: Pregled sodelujočih držav v raziskavah PIRLS 2016, TIMSS 2016 in PISA 2012, 2015 in 2018](#)

[Preglednica 2: Odstotki četrtošolk in četrtošolcev, ki so se strinjali ali zelo strinjali s trditvami o zavzetosti in opori učitelja pri pouku slovenščine, PIRLS 2016](#)

Seznam slik

[Slika 1: Klasifikacija kazalnikov dobrobiti otrok in mladostnikov iz mednarodnih raziskav in analiz](#)

[Slika 2: Lestvica povezanosti med vrednostmi latentne lastnosti učencev in učenk ter »težavnostjo« vprašanj/trditev o latentni lastnosti](#)

[Slika 3: Kazalniki socialne dobrobiti slovenskih učenk in učencev v mednarodnoprimerjalni perspektivi](#)

[Slika 4: Kazalniki splošnopsihične dobrobiti slovenskih učenk in učencev v mednarodnoprimerjalni perspektivi](#)

[Slika 5: Kazalniki učnopsihične dobrobiti slovenskih učenk in učencev v mednarodnoprimerjalni perspektivi](#)

Seznam okvirjev

[Okvir 1: Opredelitev pojma dobrobiti otrok in mladostnikov oziroma učencev in učenk](#)

[Okvir 2: Pregled kazalnikov socialne, splošnopsihične in učnopsihične dobrobiti na podlagi samoocen učencev in učenk v mednarodnih raziskavah PIRLS, TIMSS in PISA](#)

[Okvir 3: O statistični značilnosti razlik med skupinami ali kdaj lahko sklepamo na razlike med skupinami v populaciji](#)

[Okvir 4: O razpršenosti povprečij držav na Sliki 3](#)

Priloga 1: Vrednosti kazalnikov socialne dobrobiti

	Občutek pripadnosti šoli						Zaznana odsotnost medvrstniškega nasilja						Zaznana zavzetost in opora učitelja pri slovenščini			
	4. razred		8. razred		15-letniki		4. razred		8. razred		15-letniki		4. razred		15-letniki	
	PIRLS 2016		TIMSS 2015		PISA 2018		PIRLS 2016		TIMSS 2015		PISA 2018		PIRLS 2016		PISA 2018	
	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci
popv. (s.e.)	popv. (s.e.)	popv. (s.e.)	popv. (s.e.)	popv. (s.e.)	popv. (s.e.)	popv. (s.e.)	popv. (s.e.)	popv. (s.e.)	popv. (s.e.)	popv. (s.e.)	popv. (s.e.)	popv. (s.e.)	popv. (s.e.)	popv. (s.e.)	popv. (s.e.)	
Avstrija	0,43 (0,03)	0,02 (0,03)	n. p.	n. p.	0,62 (0,03)	0,59 (0,03)	0,31 (0,03)	0,10 (0,03)	n. p.	n. p.	0,02 (0,02)	-0,19 (0,02)	0,27 (0,04)	-0,03 (0,04)	0,14 (0,03)	0,18 (0,02)
Češka	0,12 (0,03)	-0,17 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,26 (0,02)	-0,17 (0,02)	0,37 (0,03)	0,14 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,06 (0,02)	-0,21 (0,03)	-0,04 (0,03)	-0,21 (0,03)	0,18 (0,03)	0,19 (0,03)
Danska	0,42 (0,04)	0,33 (0,04)	n. p.	n. p.	0,21 (0,02)	0,56 (0,03)	0,28 (0,03)	0,26 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,10 (0,02)	-0,20 (0,02)	-0,19 (0,03)	-0,31 (0,04)	0,57 (0,03)	0,63 (0,02)
Estonija	n. p.	n. p.	n. p.	n. p.	-0,05 (0,02)	0,03 (0,02)	n. p.	n. p.	n. p.	n. p.	-0,07 (0,02)	-0,32 (0,02)	n. p.	n. p.	0,31 (0,02)	0,35 (0,03)
Finska	0,64 (0,03)	0,27 (0,04)	n. p.	n. p.	0,02 (0,02)	0,26 (0,02)	0,60 (0,03)	0,37 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,05 (0,02)	-0,11 (0,02)	-0,13 (0,03)	-0,38 (0,03)	0,28 (0,03)	0,33 (0,02)
Hrvaška	n. p.	n. p.	n. p.	n. p.	0,18 (0,02)	0,21 (0,02)	n. p.	n. p.	n. p.	n. p.	0,18 (0,02)	0,02 (0,02)	n. p.	n. p.	0,21 (0,03)	0,29 (0,02)
Irska	0,70 (0,04)	0,14 (0,05)	0,99 (0,04)	0,82 (0,05)	-0,13 (0,02)	0,03 (0,02)	0,57 (0,04)	0,47 (0,03)	0,16 (0,03)	0,11 (0,02)	-0,19 (0,02)	-0,32 (0,02)	0,38 (0,04)	0,06 (0,04)	0,54 (0,03)	0,61 (0,03)
Italija	0,36 (0,03)	-0,03 (0,04)	0,66 (0,04)	0,39 (0,04)	0,15 (0,03)	0,21 (0,02)	0,00 (0,03)	-0,07 (0,03)	0,01 (0,03)	-0,02 (0,02)	0,07 (0,02)	-0,14 (0,03)	0,30 (0,03)	0,06 (0,03)	0,33 (0,03)	0,34 (0,02)
Madžarska	0,45 (0,04)	0,15 (0,04)	0,74 (0,04)	0,57 (0,05)	0,16 (0,02)	0,27 (0,03)	0,21 (0,03)	0,05 (0,03)	-0,02 (0,03)	0,04 (0,03)	0,11 (0,02)	-0,12 (0,03)	0,46 (0,04)	0,28 (0,04)	0,39 (0,03)	0,48 (0,03)
Nemčija	0,23 (0,04)	-0,11 (0,04)	n. p.	n. p.	0,42 (0,03)	0,50 (0,03)	0,21 (0,03)	0,01 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,06 (0,03)	-0,14 (0,03)	0,06 (0,04)	-0,15 (0,04)	0,23 (0,02)	0,29 (0,02)
Nizozemska	0,57 (0,03)	0,28 (0,05)	n. p.	n. p.	0,28 (0,03)	0,44 (0,03)	0,15 (0,03)	0,00 (0,03)	n. p.	n. p.	0,26 (0,02)	0,13 (0,02)	-0,14 (0,03)	-0,34 (0,04)	0,06 (0,03)	0,15 (0,02)
Poljska	0,28 (0,04)	-0,10 (0,04)	n. p.	n. p.	-0,22 (0,02)	-0,11 (0,02)	0,64 (0,03)	0,30 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,07 (0,02)	-0,31 (0,03)	0,07 (0,03)	-0,16 (0,04)	0,34 (0,03)	0,32 (0,03)
Portugalska	0,83 (0,02)	0,60 (0,03)	n. p.	n. p.	0,19 (0,03)	0,36 (0,02)	0,30 (0,03)	0,07 (0,04)	n. p.	n. p.	0,19 (0,02)	0,12 (0,02)	0,85 (0,03)	0,67 (0,04)	0,52 (0,03)	0,58 (0,03)
Slovenija	0,13 (0,03)	-0,13 (0,04)	0,09 (0,03)	-0,09 (0,04)	-0,03 (0,02)	0,03 (0,02)	0,12 (0,03)	-0,12 (0,03)	0,04 (0,03)	-0,04 (0,03)	0,14 (0,02)	-0,14 (0,02)	0,13 (0,03)	-0,13 (0,03)	-0,04 (0,02)	0,04 (0,02)
Švedska	0,40 (0,04)	0,32 (0,04)	0,55 (0,05)	0,70 (0,04)	0,04 (0,03)	0,30 (0,03)	0,58 (0,04)	0,53 (0,04)	0,06 (0,03)	0,11 (0,03)	0,05 (0,02)	-0,03 (0,02)	-0,03 (0,03)	-0,06 (0,03)	0,47 (0,03)	0,60 (0,03)
medn. popv.	0,43 (0,01)	0,12 (0,01)	0,61 (0,02)	0,48 (0,02)	0,11 (0,01)	0,23 (0,01)	0,33 (0,01)	0,16 (0,01)	0,05 (0,01)	0,04 (0,01)	0,03 (0,01)	-0,13 (0,01)	0,15 (0,01)	-0,05 (0,01)	0,30 (0,01)	0,36 (0,01)

Opomba: V primerih brez podatkov je oznaka n. p. Standardne napake so v oklepajih.

	Zaznana zavzetost in opora učitelja pri matematiki						Zaznana nediskriminatorska učiteljev na šoli		Zaznani pozitivni odnosi med učitelji in učenci		Zaznana disciplina pri pouku slovenščine		Zaznana sodelovalnost med učenci na šoli		Zaznana tekmovalnost med učenci na šoli		Zaznana opora staršev glede izobraževanja		
	4. razred		8. razred		15-letniki		15-letniki		15-letniki		15-letniki		15-letniki		15-letniki		15-letniki		
	TIMSS 2015		TIMSS 2015		PISA 2012		PISA 2018		PISA 2012		PISA 2018		PISA 2018		PISA 2018		PISA 2018		
	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke
povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)
Avstrija	n. p.	n. p.	n. p.	n. p.	-0,24 (0,04)	0,11 (0,03)	n. p.	n. p.	0,07 (0,04)	0,16 (0,04)	0,29 (0,03)	0,22 (0,03)	0,50 (0,03)	0,29 (0,03)	0,03 (0,02)	0,25 (0,02)	0,29 (0,02)	0,05 (0,02)	
Češka	-0,02 (0,03)	0,00 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,06 (0,04)	0,17 (0,04)	n. p.	n. p.	0,11 (0,03)	0,08 (0,04)	0,07 (0,03)	-0,09 (0,04)	-0,17 (0,03)	-0,23 (0,02)	-0,55 (0,02)	-0,23 (0,02)	-0,30 (0,02)	-0,33 (0,02)	
Danska	-0,23 (0,03)	-0,22 (0,04)	n. p.	n. p.	-0,03 (0,03)	0,22 (0,03)	n. p.	n. p.	0,45 (0,03)	0,44 (0,02)	0,17 (0,03)	0,21 (0,02)	0,36 (0,02)	0,39 (0,02)	-0,17 (0,02)	0,07 (0,02)	0,23 (0,03)	0,07 (0,02)	
Estonija	n. p.	n. p.	n. p.	n. p.	-0,05 (0,03)	0,16 (0,04)	0,33 (0,02)	0,14 (0,02)	0,16 (0,03)	0,23 (0,03)	0,25 (0,02)	0,24 (0,02)	-0,11 (0,02)	-0,08 (0,02)	-0,22 (0,02)	-0,10 (0,02)	-0,11 (0,02)	-0,22 (0,02)	
Finska	-0,08 (0,02)	-0,18 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,16 (0,03)	0,06 (0,03)	n. p.	n. p.	0,19 (0,03)	0,15 (0,02)	-0,11 (0,02)	-0,05 (0,02)	0,06 (0,02)	0,14 (0,02)	0,17 (0,02)	0,38 (0,02)	0,03 (0,02)	-0,05 (0,02)	
Hrvaška	0,14 (0,03)	0,07 (0,04)	n. p.	n. p.	-0,29 (0,04)	0,01 (0,04)	0,37 (0,02)	0,10 (0,03)	0,07 (0,03)	0,20 (0,04)	0,13 (0,02)	-0,03 (0,03)	0,01 (0,03)	0,03 (0,02)	-0,28 (0,02)	-0,04 (0,03)	0,16 (0,02)	0,01 (0,02)	
Irska	0,38 (0,04)	0,14 (0,03)	0,39 (0,05)	0,39 (0,05)	0,03 (0,03)	0,12 (0,03)	0,69 (0,02)	0,46 (0,02)	0,38 (0,03)	0,25 (0,03)	0,11 (0,03)	-0,02 (0,03)	-0,10 (0,02)	-0,22 (0,02)	0,33 (0,03)	0,43 (0,02)	0,34 (0,02)	0,08 (0,02)	
Italija	0,21 (0,04)	0,22 (0,02)	0,27 (0,04)	0,24 (0,04)	-0,03 (0,02)	0,17 (0,02)	0,57 (0,02)	0,21 (0,03)	0,12 (0,02)	0,10 (0,02)	0,09 (0,03)	-0,10 (0,02)	-0,31 (0,03)	-0,28 (0,02)	-0,10 (0,02)	-0,02 (0,02)	-0,05 (0,02)	-0,24 (0,02)	
Madžarska	0,22 (0,03)	0,19 (0,03)	0,25 (0,05)	0,25 (0,05)	-0,15 (0,05)	0,13 (0,04)	0,23 (0,03)	-0,01 (0,04)	0,24 (0,04)	0,31 (0,03)	0,13 (0,03)	0,01 (0,03)	-0,13 (0,03)	-0,09 (0,03)	-0,18 (0,03)	0,08 (0,02)	0,07 (0,03)	-0,01 (0,02)	
Nemčija	0,05 (0,03)	-0,02 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,12 (0,03)	0,21 (0,04)	0,43 (0,03)	0,20 (0,04)	0,02 (0,03)	0,07 (0,03)	0,09 (0,02)	0,00 (0,03)	0,15 (0,04)	0,05 (0,03)	-0,37 (0,03)	-0,16 (0,03)	0,22 (0,03)	0,00 (0,03)	
Nizozemska	0,06 (0,02)	-0,06 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,23 (0,04)	-0,04 (0,04)	n. p.	n. p.	0,11 (0,03)	0,11 (0,03)	-0,14 (0,02)	-0,17 (0,02)	0,23 (0,03)	0,19 (0,02)	-0,37 (0,02)	-0,24 (0,03)	0,18 (0,02)	0,05 (0,02)	
Poljska	-0,18 (0,04)	-0,14 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,09 (0,03)	0,09 (0,04)	0,31 (0,02)	0,01 (0,03)	-0,20 (0,03)	-0,19 (0,03)	0,09 (0,03)	0,00 (0,03)	0,01 (0,02)	0,03 (0,02)	0,33 (0,02)	0,38 (0,02)	-0,31 (0,02)	-0,37 (0,02)	
Portugalska	0,85 (0,03)	0,78 (0,02)	n. p.	n. p.	0,56 (0,05)	0,81 (0,05)	0,60 (0,02)	0,32 (0,03)	0,62 (0,03)	0,64 (0,03)	0,06 (0,03)	-0,03 (0,02)	-0,08 (0,02)	0,00 (0,02)	0,32 (0,02)	0,42 (0,02)	0,35 (0,02)	0,22 (0,02)	
Slovenija	0,00 (0,03)	0,00 (0,03)	0,00 (0,04)	0,00 (0,04)	-0,12 (0,03)	0,11 (0,03)	0,17 (0,02)	-0,17 (0,02)	-0,05 (0,03)	0,05 (0,04)	0,13 (0,02)	-0,13 (0,02)	0,05 (0,03)	-0,05 (0,02)	-0,12 (0,02)	0,12 (0,02)	0,11 (0,03)	-0,11 (0,02)	
Švedska	-0,10 (0,03)	-0,06 (0,02)	0,08 (0,06)	0,32 (0,04)	0,01 (0,04)	0,43 (0,04)	n. p.	n. p.	0,33 (0,04)	0,41 (0,03)	0,03 (0,03)	0,08 (0,02)	-0,13 (0,03)	0,07 (0,02)	0,09 (0,03)	0,26 (0,03)	0,09 (0,02)	-0,04 (0,02)	
medn. povp.	0,10 (0,01)	0,06 (0,01)	0,20 (0,02)	0,24 (0,02)	-0,06 (0,01)	0,18 (0,01)	0,41 (0,01)	0,14 (0,01)	0,17 (0,01)	0,20 (0,01)	0,09 (0,01)	0,01 (0,01)	0,02 (0,01)	0,02 (0,01)	-0,07 (0,01)	0,11 (0,01)	0,09 (0,01)	-0,06 (0,01)	

Opomba: V primerih brez podatkov je oznaka n. p. Standardne napake so v oklepajih.

Priloga 2: Vrednosti kazalnikov splošnopsihične dobrobiti

	Splošna samoučinkovitost		Osmišljenost življenja		Samoocena empatičnosti		Samoocena sodelovalnosti		Samoocena tekmovalnosti		Samoocena vztrajnosti pri delu		Samoocena vztrajnosti ob soočanju s problemi		Samoocena uspešnosti pri reševanju problemov	
	15-letniki		15-letniki		15-letniki		15-letniki		15-letniki		15-letniki		15-letniki		15-letniki	
	PISA 2018		PISA 2018		PISA 2018		PISA 2015		PISA 2018		PISA 2018		PISA 2012		PISA 2012	
	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci
povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	
Avstrija	0,13 (0,03)	0,14 (0,02)	0,02 (0,02)	0,25 (0,02)	0,12 (0,02)	-0,16 (0,02)	0,52 (0,02)	0,06 (0,02)	-0,08 (0,02)	0,25 (0,03)	-0,08 (0,02)	0,25 (0,03)	-0,08 (0,02)	0,25 (0,03)	-0,20 (0,03)	0,15 (0,03)
Češka	-0,28 (0,02)	-0,21 (0,02)	-0,37 (0,02)	-0,12 (0,02)	n. p.	n. p.	-0,05 (0,02)	-0,33 (0,02)	-0,10 (0,02)	0,20 (0,03)	-0,10 (0,02)	0,20 (0,03)	-0,10 (0,02)	0,20 (0,03)	-0,42 (0,03)	-0,23 (0,03)
Danska	-0,02 (0,02)	0,22 (0,02)	-0,16 (0,02)	0,09 (0,02)	n. p.	n. p.	0,12 (0,02)	-0,06 (0,02)	0,06 (0,02)	0,32 (0,02)	0,06 (0,02)	0,32 (0,02)	0,06 (0,02)	0,32 (0,02)	-0,26 (0,03)	0,09 (0,03)
Estonija	-0,02 (0,02)	0,05 (0,02)	-0,16 (0,02)	0,00 (0,02)	0,17 (0,02)	-0,11 (0,02)	0,21 (0,02)	-0,09 (0,02)	-0,11 (0,02)	0,14 (0,02)	-0,11 (0,02)	0,14 (0,02)	-0,11 (0,02)	0,14 (0,02)	-0,09 (0,03)	-0,02 (0,03)
Finska	-0,02 (0,02)	0,02 (0,02)	-0,05 (0,02)	0,13 (0,02)	n. p.	n. p.	0,09 (0,02)	-0,20 (0,02)	-0,02 (0,02)	0,28 (0,03)	-0,02 (0,02)	0,28 (0,03)	-0,02 (0,02)	0,28 (0,03)	-0,30 (0,02)	-0,10 (0,03)
Hrvaška	0,27 (0,02)	0,33 (0,02)	-0,01 (0,02)	0,31 (0,02)	0,02 (0,02)	-0,34 (0,02)	0,18 (0,02)	-0,16 (0,02)	-0,16 (0,02)	0,22 (0,03)	-0,16 (0,02)	0,22 (0,03)	-0,16 (0,02)	0,22 (0,03)	-0,08 (0,02)	0,19 (0,02)
Irska	-0,08 (0,02)	0,08 (0,02)	-0,23 (0,02)	-0,17 (0,02)	0,30 (0,02)	-0,06 (0,02)	0,22 (0,02)	-0,08 (0,02)	0,13 (0,02)	0,52 (0,03)	0,13 (0,02)	0,52 (0,03)	0,13 (0,02)	0,52 (0,03)	-0,19 (0,03)	-0,02 (0,03)
Italija	-0,02 (0,02)	0,07 (0,02)	-0,20 (0,02)	-0,07 (0,02)	-0,34 (0,02)	-0,49 (0,02)	-0,02 (0,02)	-0,25 (0,02)	0,15 (0,02)	0,45 (0,02)	0,15 (0,02)	0,45 (0,02)	0,15 (0,02)	0,45 (0,02)	-0,23 (0,01)	-0,07 (0,02)
Madžarska	0,19 (0,02)	0,28 (0,02)	-0,47 (0,03)	-0,20 (0,02)	-0,16 (0,02)	-0,27 (0,02)	0,10 (0,02)	-0,11 (0,02)	0,07 (0,02)	0,40 (0,02)	0,07 (0,02)	0,40 (0,02)	0,07 (0,02)	0,40 (0,02)	0,04 (0,02)	0,14 (0,04)
Nemčija	-0,04 (0,02)	0,10 (0,02)	0,00 (0,02)	0,16 (0,03)	0,15 (0,03)	-0,10 (0,03)	0,35 (0,02)	0,04 (0,02)	-0,11 (0,03)	0,23 (0,03)	-0,11 (0,03)	0,23 (0,03)	-0,11 (0,03)	0,23 (0,03)	-0,08 (0,03)	0,31 (0,03)
Nizozemska	-0,16 (0,02)	0,03 (0,02)	-0,24 (0,02)	-0,16 (0,02)	n. p.	n. p.	-0,09 (0,02)	-0,21 (0,02)	-0,13 (0,02)	0,18 (0,02)	-0,13 (0,02)	0,18 (0,02)	-0,13 (0,02)	0,18 (0,02)	-0,36 (0,03)	0,00 (0,03)
Poljska	-0,06 (0,02)	0,05 (0,02)	-0,23 (0,02)	0,05 (0,02)	0,17 (0,02)	-0,12 (0,02)	-0,15 (0,02)	-0,26 (0,02)	-0,04 (0,02)	0,18 (0,02)	-0,04 (0,02)	0,18 (0,02)	-0,04 (0,02)	0,18 (0,02)	0,24 (0,03)	0,24 (0,03)
Portugalska	-0,03 (0,02)	0,10 (0,02)	-0,02 (0,02)	0,17 (0,03)	0,29 (0,02)	-0,01 (0,02)	0,57 (0,02)	0,27 (0,02)	-0,22 (0,02)	0,34 (0,03)	-0,22 (0,02)	0,34 (0,03)	-0,22 (0,02)	0,34 (0,03)	0,01 (0,03)	0,12 (0,03)
Slovenija	-0,11 (0,02)	0,11 (0,02)	-0,17 (0,02)	0,17 (0,03)	0,12 (0,03)	-0,12 (0,02)	0,15 (0,02)	-0,14 (0,02)	-0,20 (0,02)	0,20 (0,02)	-0,20 (0,02)	0,20 (0,02)	-0,20 (0,02)	0,20 (0,02)	-0,15 (0,03)	0,15 (0,03)
Švedska	-0,05 (0,02)	0,16 (0,02)	-0,24 (0,02)	-0,02 (0,03)	n. p.	n. p.	0,17 (0,02)	0,00 (0,03)	-0,13 (0,02)	0,27 (0,03)	-0,13 (0,02)	0,27 (0,03)	-0,13 (0,02)	0,27 (0,03)	-0,08 (0,03)	0,21 (0,04)
medn. povp.	-0,02 (0,01)	0,10 (0,01)	-0,17 (0,01)	0,04 (0,01)	0,08 (0,01)	-0,18 (0,01)	0,16 (0,01)	-0,10 (0,01)	-0,06 (0,01)	0,28 (0,01)	-0,06 (0,01)	0,28 (0,01)	-0,06 (0,01)	0,28 (0,01)	-0,14 (0,01)	0,08 (0,01)

Opomba: V primerih brez podatkov je oznaka n. p. Standardne napake so v oklepajih.

	Samoocena vztrajnosti pri delu		Samoocena vztrajnosti ob soočanju s problemi		Samoocena uspešnosti pri reševanju problemov		Odsotnost strahu pred neuspehom		Odklonilnost do medvrstniškega nasilja	
	15-letniki		15-letniki		15-letniki		15-letniki		15-letniki	
	PISA 2018		PISA 2012		PISA 2012		PISA 2018		PISA 2015	
	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci
	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)
Avstrija	-0,08 (0,02)	0,25 (0,03)	-0,08 (0,02)	0,25 (0,03)	-0,20 (0,03)	0,15 (0,03)	0,11 (0,02)	0,45 (0,02)	0,67 (0,03)	-0,06 (0,03)
Češka	-0,10 (0,02)	0,20 (0,03)	-0,10 (0,02)	0,20 (0,03)	-0,42 (0,03)	-0,23 (0,03)	-0,15 (0,02)	0,25 (0,02)	0,35 (0,03)	-0,09 (0,03)
Danska	0,06 (0,02)	0,32 (0,02)	0,06 (0,02)	0,32 (0,02)	-0,26 (0,03)	0,09 (0,03)	-0,27 (0,02)	0,32 (0,02)	0,65 (0,02)	0,20 (0,02)
Estonija	-0,11 (0,02)	0,14 (0,02)	-0,11 (0,02)	0,14 (0,02)	-0,09 (0,03)	-0,02 (0,03)	-0,05 (0,02)	0,42 (0,02)	0,35 (0,02)	-0,22 (0,02)
Finska	-0,02 (0,02)	0,28 (0,03)	-0,02 (0,02)	0,28 (0,03)	-0,30 (0,02)	-0,10 (0,03)	-0,08 (0,02)	0,49 (0,02)	0,60 (0,02)	-0,06 (0,02)
Hrvaška	-0,16 (0,02)	0,22 (0,03)	-0,16 (0,02)	0,22 (0,03)	-0,08 (0,02)	0,19 (0,02)	0,09 (0,02)	0,39 (0,02)	0,52 (0,02)	-0,06 (0,03)
Irska	0,13 (0,02)	0,52 (0,03)	0,13 (0,02)	0,52 (0,03)	-0,19 (0,03)	-0,02 (0,03)	-0,46 (0,02)	0,05 (0,02)	0,79 (0,02)	0,19 (0,01)
Italija	0,15 (0,02)	0,45 (0,02)	0,15 (0,02)	0,45 (0,02)	-0,23 (0,01)	-0,07 (0,02)	-0,24 (0,02)	0,16 (0,02)	0,25 (0,02)	-0,15 (0,02)
Madžarska	0,07 (0,02)	0,40 (0,02)	0,07 (0,02)	0,40 (0,02)	0,04 (0,02)	0,14 (0,04)	-0,13 (0,02)	0,36 (0,02)	-0,01 (0,02)	-0,30 (0,02)
Nemčija	-0,11 (0,03)	0,23 (0,03)	-0,11 (0,03)	0,23 (0,03)	-0,08 (0,03)	0,31 (0,03)	0,17 (0,03)	0,61 (0,03)	0,71 (0,04)	0,00 (0,04)
Nizozemska	-0,13 (0,02)	0,18 (0,02)	-0,13 (0,02)	0,18 (0,02)	-0,36 (0,03)	0,00 (0,03)	0,16 (0,03)	0,69 (0,03)	0,40 (0,02)	-0,08 (0,02)
Poljska	-0,04 (0,02)	0,18 (0,02)	-0,04 (0,02)	0,18 (0,02)	0,24 (0,03)	0,24 (0,03)	-0,23 (0,02)	0,21 (0,02)	0,15 (0,03)	-0,33 (0,02)
Portugalska	-0,22 (0,02)	0,34 (0,03)	-0,22 (0,02)	0,34 (0,03)	0,01 (0,03)	0,12 (0,03)	-0,20 (0,02)	0,23 (0,02)	0,48 (0,03)	0,05 (0,02)
Slovenija	-0,20 (0,02)	0,20 (0,02)	-0,20 (0,02)	0,20 (0,02)	-0,15 (0,03)	0,15 (0,03)	-0,25 (0,02)	0,24 (0,02)	0,22 (0,02)	-0,22 (0,02)
Švedska	-0,13 (0,02)	0,27 (0,03)	-0,13 (0,02)	0,27 (0,03)	-0,08 (0,03)	0,21 (0,04)	-0,27 (0,02)	0,30 (0,02)	0,58 (0,02)	0,02 (0,03)
medn. povp.	-0,06 (0,01)	0,28 (0,01)	-0,06 (0,01)	0,28 (0,01)	-0,14 (0,01)	0,08 (0,01)	-0,12 (0,01)	0,34 (0,01)	0,45 (0,01)	-0,07 (0,01)

Opomba: V primerih brez podatkov je oznaka n. p. Standardne napake so v oklepajih.

Priloga 3: Vrednosti kazalnikov učnopsihične dobrobiti

	Veselje do branja				Samopodoba pri branju				Veselje do učenja matematike					
	4. razred		15-letniki		4. razred		15-letniki		4. razred		8. razred		15-letniki	
	PISA 2016		PISA 2015		PISA 2016		PISA 2015		TIMSS 2015		TIMSS 2015		TIMSS 2012	
	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci
povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	
Avstrija	0,31 (0,03)	-0,13 (0,03)	0,34 (0,03)	-0,37 (0,02)	0,32 (0,03)	0,17 (0,03)	0,40 (0,03)	0,44 (0,03)	n. p.	n. p.	n. p.	n. p.	-0,30 (0,03)	0,09 (0,03)
Češka	0,24 (0,03)	-0,18 (0,03)	0,53 (0,02)	-0,20 (0,02)	-0,01 (0,02)	-0,08 (0,02)	-0,33 (0,02)	-0,31 (0,02)	-0,04 (0,03)	0,08 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,01 (0,03)	0,19 (0,03)
Danska	-0,06 (0,03)	-0,43 (0,03)	0,10 (0,02)	-0,34 (0,02)	0,27 (0,03)	0,27 (0,03)	0,21 (0,02)	0,31 (0,02)	0,08 (0,03)	0,10 (0,03)	n. p.	n. p.	0,48 (0,02)	0,75 (0,03)
Estonija	n. p.	n. p.	0,54 (0,02)	-0,11 (0,02)	n. p.	n. p.	0,03 (0,02)	0,05 (0,02)	n. p.	n. p.	n. p.	n. p.	0,21 (0,03)	0,26 (0,03)
Finska	0,11 (0,03)	-0,37 (0,03)	0,32 (0,02)	-0,34 (0,02)	0,37 (0,02)	0,17 (0,02)	0,17 (0,02)	0,23 (0,03)	-0,19 (0,03)	-0,06 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,07 (0,02)	0,11 (0,03)
Hrvaška	n. p.	n. p.	0,21 (0,02)	-0,33 (0,02)	n. p.	n. p.	-0,09 (0,02)	-0,13 (0,02)	-0,13 (0,03)	-0,03 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,10 (0,03)	0,03 (0,03)
Irska	0,61 (0,03)	0,14 (0,04)	0,38 (0,02)	-0,10 (0,02)	0,22 (0,03)	0,12 (0,03)	-0,01 (0,02)	0,09 (0,02)	0,09 (0,03)	0,06 (0,03)	0,30 (0,03)	0,39 (0,04)	0,27 (0,03)	0,31 (0,03)
Italija	0,51 (0,03)	0,04 (0,04)	0,71 (0,02)	-0,08 (0,02)	0,05 (0,02)	-0,10 (0,03)	0,03 (0,02)	-0,10 (0,02)	0,18 (0,04)	0,43 (0,03)	0,26 (0,04)	0,47 (0,04)	0,19 (0,02)	0,34 (0,02)
Madžarska	0,29 (0,04)	-0,16 (0,04)	0,63 (0,03)	-0,13 (0,02)	0,06 (0,03)	0,01 (0,03)	0,11 (0,02)	0,02 (0,03)	-0,01 (0,03)	0,13 (0,03)	0,15 (0,03)	0,26 (0,04)	-0,05 (0,03)	0,17 (0,03)
Nemčija	0,15 (0,04)	-0,28 (0,04)	0,39 (0,03)	-0,38 (0,03)	0,26 (0,03)	0,14 (0,03)	0,26 (0,03)	0,29 (0,03)	-0,09 (0,03)	0,18 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,04 (0,03)	0,36 (0,03)
Nizozemska	-0,01 (0,04)	-0,41 (0,04)	0,02 (0,03)	-0,60 (0,02)	0,06 (0,03)	-0,06 (0,03)	-0,12 (0,02)	0,00 (0,03)	-0,14 (0,03)	-0,06 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,15 (0,03)	0,05 (0,02)
Poljska	0,21 (0,03)	-0,29 (0,04)	0,70 (0,02)	0,05 (0,02)	0,35 (0,03)	0,20 (0,03)	-0,13 (0,02)	-0,18 (0,02)	0,02 (0,04)	0,11 (0,03)	n. p.	n. p.	0,05 (0,03)	0,14 (0,03)
Portugalska	1,16 (0,04)	0,85 (0,04)	0,66 (0,02)	-0,04 (0,02)	-0,19 (0,02)	-0,28 (0,03)	-0,17 (0,02)	-0,26 (0,02)	0,39 (0,03)	0,65 (0,03)	n. p.	n. p.	0,36 (0,02)	0,39 (0,03)
Slovenija	0,23 (0,03)	-0,23 (0,03)	0,32 (0,02)	-0,30 (0,02)	0,11 (0,03)	-0,11 (0,03)	0,00 (0,02)	0,00 (0,02)	-0,06 (0,03)	0,06 (0,04)	-0,03 (0,04)	0,03 (0,03)	-0,11 (0,03)	0,11 (0,03)
Švedska	-0,17 (0,03)	-0,46 (0,03)	0,12 (0,02)	-0,28 (0,02)	0,57 (0,03)	0,45 (0,03)	-0,06 (0,03)	0,00 (0,03)	0,01 (0,03)	0,05 (0,03)	0,22 (0,04)	0,46 (0,05)	0,23 (0,03)	0,42 (0,03)
medn. povp.	0,28 (0,01)	-0,15 (0,01)	0,40 (0,01)	-0,24 (0,0)	0,19 (0,01)	0,07 (0,0)	0,02 (0,01)	0,02 (0,01)	0,01 (0,01)	0,13 (0,01)	0,18 (0,02)	0,32 (0,02)	0,06 (0,01)	0,25 (0,01)

Opomba: V primerih brez podatkov je oznaka n. p. Standardne napake so v oklepajih.

	Samopodoba pri matematiki						Zunanja motivacija za učenje matematike				Samoučinkovitost pri matematiki	
	4. razred		8. razred		15-letniki		8. razred		15-letniki		15-letniki	
	TIMSS 2015		TIMSS 2015		TIMSS 2012		TIMSS 2015		PISA 2012		PISA 2012	
	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci
povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	
Avstrija	n. p.	n. p.	n. p.	n. p.	-0,17 (0,03)	0,29 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,46 (0,03)	0,08 (0,04)	-0,42 (0,02)	0,04 (0,03)
Češka	-0,30 (0,02)	-0,05 (0,02)	n. p.	n. p.	-0,29 (0,03)	0,00 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,06 (0,03)	0,19 (0,03)	-0,44 (0,02)	-0,06 (0,03)
Danska	-0,06 (0,02)	0,19	n. p.	n. p.	-0,02 (0,03)	0,57 (0,03)	n. p.	n. p.	0,35 (0,03)	0,66 (0,02)	-0,52 (0,03)	-0,09 (0,03)
Estonija	n. p.	n. p.	n. p.	n. p.	-0,03 (0,02)	0,18 (0,03)	n. p.	n. p.	0,10 (0,03)	0,20 (0,02)	-0,46 (0,02)	-0,15 (0,03)
Finska	-0,18 (0,02)	0,04 (0,02)	n. p.	n. p.	-0,13 (0,03)	0,29 (0,03)	n. p.	n. p.	0,22 (0,03)	0,27 (0,02)	-0,69 (0,02)	-0,28 (0,03)
Hrvaška	0,00 (0,03)	0,13 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,35 (0,04)	-0,11 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,11 (0,03)	0,08 (0,03)	-0,36 (0,03)	-0,03 (0,04)
Irska	0,04 (0,03)	0,19 (0,03)	0,05 (0,03)	0,29 (0,04)	-0,16 (0,03)	0,11 (0,03)	0,24 (0,03)	0,46 (0,03)	0,31 (0,03)	0,48 (0,03)	-0,42 (0,03)	-0,09 (0,03)
Italija	-0,04 (0,03)	0,22 (0,02)	-0,05 (0,04)	0,27 (0,04)	-0,08 (0,02)	0,18 (0,02)	-0,27 (0,03)	-0,04 (0,03)	-0,05 (0,02)	0,14 (0,02)	-0,55 (0,01)	-0,29 (0,02)
Madžarska	-0,05 (0,03)	0,23 (0,03)	0,08 (0,03)	0,29 (0,03)	-0,25 (0,03)	0,06 (0,03)	0,12 (0,03)	0,25 (0,04)	0,08 (0,03)	0,33 (0,03)	-0,27 (0,03)	-0,01 (0,03)
Nemčija	-0,15 (0,03)	0,28 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,14 (0,03)	0,46 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,08 (0,03)	0,31 (0,03)	-0,22 (0,03)	0,28 (0,03)
Nizozemska	-0,07 (0,03)	0,35 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,12 (0,04)	0,30 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,27 (0,04)	0,01 (0,03)	-0,52 (0,03)	-0,11 (0,04)
Poljska	-0,16 (0,03)	0,02 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,16 (0,03)	0,07 (0,04)	n. p.	n. p.	0,10 (0,03)	0,10 (0,03)	-0,23 (0,04)	-0,10 (0,03)
Portugalska	-0,36 (0,03)	-0,02 (0,03)	n. p.	n. p.	-0,19 (0,02)	0,07 (0,03)	n. p.	n. p.	0,51 (0,03)	0,55 (0,03)	-0,17 (0,03)	0,02 (0,02)
Slovenija	-0,12 (0,03)	0,12 (0,03)	-0,10 (0,03)	0,09 (0,02)	-0,15 (0,04)	0,15 (0,03)	-0,06 (0,03)	0,05 (0,03)	-0,10 (0,03)	0,09 (0,03)	-0,11 (0,03)	0,11 (0,04)
Švedska	0,08 (0,03)	0,18 (0,03)	0,02 (0,03)	0,44 (0,02)	-0,01 (0,03)	0,37 (0,03)	-0,01 (0,04)	0,21 (0,04)	0,36 (0,03)	0,53 (0,03)	-0,30 (0,03)	-0,03 (0,03)
medn. povp.	-0,11 (0,01)	0,14 (0,01)	0,00 (0,01)	0,27 (0,02)	-0,15 (0,01)	0,20 (0,01)	0,00 (0,01)	0,19 (0,02)	0,06 (0,01)	0,27 (0,0)	-0,38 (0,01)	-0,05 (0,01)

Opomba: V primerih brez podatkov je oznaka n. p. Standardne napake so v oklepajih.

	Odsotnost strahu pred matematiko		Odsotnost pripisovanja neuspeha pri mat. neobvladljivim dejavnikom		Zunanja motivacija za trud za šolo		Naravnost k obvladanju učne snovi		Naravnost k biti pri učenju med najboljšimi		Odsotnost tesnobe pred preizkusi znanja	
	15-letniki		15-letniki		15-letniki		15-letniki		15-letniki		15-letniki	
	PISA 2012		PISA 2012		PISA 2012		PISA 2012		PISA 2012		PISA 2012	
	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci	učenke	učenci
	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)	povp. (s.e.)
Avstrija	0,14 (0,04)	0,51 (0,04)	0,05 (0,03)	0,40 (0,03)	0,17 (0,02)	-0,03 (0,02)	0,39 (0,02)	0,26 (0,02)	0,16 (0,03)	0,35 (0,02)	-0,19 (0,03)	0,21 (0,02)
Češka	-0,03 (0,03)	0,19 (0,03)	-0,13 (0,03)	0,06 (0,03)	-0,12 (0,02)	-0,34 (0,02)	0,34 (0,02)	0,14 (0,02)	0,15 (0,02)	0,18 (0,02)	0,08 (0,02)	0,48 (0,02)
Danska	0,20 (0,03)	0,74 (0,03)	0,28 (0,03)	0,59 (0,03)	0,18 (0,02)	-0,02 (0,03)	0,87 (0,02)	0,60 (0,02)	0,31 (0,02)	0,21 (0,02)	-0,29 (0,02)	0,39 (0,02)
Estonija	0,14 (0,03)	0,35 (0,03)	-0,14 (0,02)	0,04 (0,03)	-0,02 (0,02)	-0,20 (0,02)	0,14 (0,02)	0,05 (0,02)	0,55 (0,02)	0,37 (0,02)	0,05 (0,02)	0,56 (0,02)
Finska	0,14 (0,02)	0,52 (0,02)	0,19 (0,03)	0,45 (0,03)	0,23 (0,02)	-0,02 (0,02)	0,15 (0,02)	0,03 (0,02)	-0,24 (0,02)	-0,20 (0,03)	0,35 (0,02)	0,73 (0,02)
Hrvaška	-0,12 (0,03)	0,01 (0,03)	-0,23 (0,04)	-0,01 (0,03)	0,12 (0,02)	-0,08 (0,02)	0,26 (0,02)	0,14 (0,02)	0,16 (0,02)	0,17 (0,02)	-0,19 (0,02)	0,28 (0,03)
Irska	-0,22 (0,02)	0,12 (0,03)	0,06 (0,02)	0,34 (0,03)	0,33 (0,03)	0,10 (0,02)	0,33 (0,02)	0,03 (0,02)	0,78 (0,02)	0,89 (0,02)	-0,31 (0,02)	0,13 (0,02)
Italija	-0,35 (0,01)	-0,13 (0,01)	-0,01 (0,01)	0,11 (0,02)	0,23 (0,02)	-0,02 (0,02)	0,18 (0,02)	0,04 (0,02)	0,29 (0,02)	0,35 (0,02)	-0,84 (0,02)	-0,32 (0,02)
Madžarska	0,03 (0,04)	0,26 (0,03)	0,02 (0,03)	0,23 (0,04)	0,26 (0,02)	0,11 (0,02)	0,19 (0,03)	0,15 (0,02)	0,13 (0,02)	0,16 (0,02)	-0,03 (0,02)	0,36 (0,03)
Nemčija	0,17 (0,03)	0,60 (0,03)	0,07 (0,03)	0,43 (0,04)	0,03 (0,02)	-0,22 (0,02)	0,45 (0,02)	0,21 (0,02)	0,12 (0,02)	0,24 (0,02)	0,21 (0,02)	0,64 (0,02)
Nizozemska	0,35 (0,03)	0,62 (0,03)	0,14 (0,03)	0,42 (0,03)	0,26 (0,02)	0,04 (0,03)	0,16 (0,03)	0,00 (0,02)	0,05 (0,02)	0,17 (0,02)	0,47 (0,02)	0,87 (0,02)
Poljska	0,05 (0,03)	0,16 (0,04)	0,18 (0,03)	0,34 (0,04)	-0,32 (0,02)	-0,47 (0,02)	0,45 (0,02)	0,17 (0,02)	0,03 (0,02)	-0,03 (0,02)	-0,05 (0,02)	0,38 (0,03)
Portugalska	-0,09 (0,02)	0,03 (0,03)	-0,02 (0,02)	0,09 (0,03)	0,66 (0,02)	0,40 (0,02)	0,40 (0,02)	0,16 (0,02)	0,73 (0,02)	0,70 (0,02)	-0,79 (0,02)	-0,18 (0,02)
Slovenija	-0,08 (0,03)	0,08 (0,02)	-0,07 (0,02)	0,07 (0,03)	0,09 (0,02)	-0,09 (0,02)	0,02 (0,02)	-0,02 (0,02)	0,03 (0,02)	-0,03 (0,02)	-0,28 (0,02)	0,27 (0,02)
Švedska	0,26 (0,03)	0,61 (0,03)	0,02 (0,02)	0,36 (0,03)	0,20 (0,02)	0,14 (0,03)	0,32 (0,02)	0,30 (0,03)	0,72 (0,02)	0,58 (0,03)	-0,31 (0,03)	0,39 (0,03)
medn. povp.	0,04 (0,01)	0,31 (0,01)	0,03 (0,01)	0,26 (0,01)	0,15 (0,01)	-0,05 (0,01)	0,31 (0,01)	0,15 (0,01)	0,26 (0,01)	0,27 (0,01)	-0,14 (0,01)	0,35 (0,01)

Opomba: V primerih brez podatkov je oznaka n. p. Standardne napake so v oklepajih.

V pričujoči publikaciji smo se lotili analize tistih podatkov mednarodnih raziskav PISA, TIMSS in PIRLS, s katerimi lahko osvetlimo stanje dobrobiti slovenskih učencev in učenk v mednarodnoprimerjalni perspektivi. Osnovni namen je, da množico obstoječih podatkov in pristopov k spremljanju dobrobiti učencev in učenk v mednarodnem prostoru umestimo v enoten in kompakten konceptualni okvir ter znotraj slednjega predstavimo kratek pregled podatkov o nekaj najpomembnejših vidikih dobrobiti učencev in učenk v Sloveniji.

*Maja Mihelič Debeljak
(iz Predgovora)*

Celostnost našega pristopa je v preglednem okviru kazalnikov koncepta dobrobiti učencev in učenk ter enotni analizi podatkov več raziskav, kar omogoča hkratno predstavitev stanja po več kazalnikih in za več starostnih skupin. S tem smo želeli usmeriti pozornost na »gozd« in manj na »posamezna drevesa«.

*Sebastijan Magdič in dr. Mojca Štraus
(iz Sklepnih misli)*

Zbirka	Mednarodne raziskave in študije
UGOTAVLJANJE	Nacionalne evalvacijske študije in raziskave
IN ZAGOTAVLJANJE	Nacionalna evalvacijska poročila
KAKOVOSTI V VZGOJI	Ukrepi izobraževalne politike
IN IZOBRAŽEVANJU	Primeri dobrih praks