Povezanost šolske klime z zaznavanjem zadovoljstva z življenjem slovenskih mladostnikov v raziskavi PISA 2018

Neja Markelj, Fakulteta za šport Univerze v Ljubljani
Vedrana Sember, Fakulteta za šport Univerze v Ljubljani

Teoretični okvir

Mladostniki v šoli in ob delu za šolo preživijo večji del svojega časa. Vpliv šole, kamor vključujemo ne samo šolsko delo, temveč tudi socializacijo, interakcijo z vrstniki in učitelji, je lahko na občutja mladostnika precejšen. Interakcija mladostnika z varnim, kakovostnim in stabilnim socialnim okoljem sooblikuje razvoj pozitivnega fizičnega, kognitivnega, čustvenega, socialnega in ekonomskega kapitala, ki je podlaga za njegovo zdravje in blagostanje kasneje v življenju (Blakemore in Mills, 2014). Ti isti vzorci pa se prenašajo tudi naprej v naslednjo generacijo (Patton et al., 2016). Ravno zaradi tega je mladostništvo (poleg prvih otroških let) drugo okno priložnosti, kako povečati zdravje in blagostanje posameznika in družbe.

Razumevanje koncepta zadovoljstva z življenjem v prispevku

Nivo blagostanja, tj. »posameznikova kognitivna in afektivna ocena svojega življenja« (Diener, 2000: str. 34), je pomemben, ker pomembno vpliva na kakovost posameznikovega življenja (Skevington in Böhnke, 2018): pozitivno blagostanje omogoča več priložnosti za socialno in osebno rast, raziskovalno vedenje in za razvoj pozitivnega psihološkega kapitala, pomembnega za oblikovanje ustreznih obrambnih strategij (Gilman in Huebner, 2003). Na drugi strani pa pozitivno blagostanje omili delovanje različnih negativnih genetskih ali okoljskih dejavnikov, kot so npr. razvoj mentalne bolezni ali nefunkcionalni odnosi (Park, 2004). Po Kashdanu (2004) raziskovalci danes soglašajo, da koncept blagostanja

(angl. *subjective well being*) obsega dve področji: 1) kognitivno oceno o zadovoljstvu v življenju nasploh in na posameznih življenjskih področjih ter 2) čustveno doživljanje (kako pogosto in intenzivno doživljamo pozitivna in negativna čustva).

Podobno tudi v raziskavi PISA (OECD, 2017) učenčevu blagostanje opredelijo s tistimi sposobnosti in priložnosti, ki jih posameznik potrebuje, da bi živel srečno in izpolnjujoče. Razdelijo jih na 5 področij (Borgonovi in Pál, 2016): kognitivno (učenčevu znanje, spretnosti in temelji za učinkovito vključevanje v družbo), psihološko (vrednotenje lastnega življenja, zavzetost za šolo, cilji za prihodnost), fizično (zdravje, športne aktivnosti, zdrava prehrana), socialno (kakovost socialnega življenja s primarno družino, sovrstniki in učitelji) in materialno (materialni viri staršev, da zadovoljijo učenčeve potrebe, in šole za uspešno učenje in razvoj).

Kot osnovni kazalnik blagostanja mnogo raziskovalcev uporablja kar kognitivno komponento, ker 1) zajema in presega takojšnje učinke življenjskih dogodkov in razpoloženskih stanj (Diener et al., 1999; Veenhoven, 2012; OECD, 2019), 2) samostojno pojasni pomemben delež skupne variance blagostanja in 3) vpliva na druga pomembna vedenja posameznika (npr. na vedenja, ki preprečujejo razvoj depresivnih stanj, povečujejo zdravstveno blagostanje ter omogočajo učinkovite medosebne odnose in uspešno funkcioniranje posameznika na poklicnem področju) (Gilman in Huebner, 2003).

Kognitivno komponento blagostanja nekateri raziskovalci imenujejo in opredeljujejo kot zadovoljstvo z življenjem (angl. *life satisfaction*) (Diener et al., 1999; Gilman in Huebner, 2003). V raziskavi PISA ga opredelijo kot učenčevu splošno oceno lastnega življenja in ga obravnavajo skupaj z učenčevim dojetanjem namena in smisla lastnega življenja (OECD, 2019). Zaradi slednjega oceno zadovoljstva z življenjem v raziskavi PISA umestijo na psihološko področje (Borgonovi in Pál, 2016).

Kaj o zadovoljstvu z življenjem slovenskih mladostnikov kažejo dosedANJI rezultati raziskave PISA?

Raziskava PISA 2018 ugotavlja, da je večina slovenskih 15-letnikov zadovoljna z lastnim življenjem (OECD, 2019), vendar so v primerjavi s povprečjem OECD ($M = 7,04$) poročali o nekoliko nižjem zadovoljstvu z življenjem ($M = 6,86$). O zadovoljstvu z življenjem (ocena med 7 in 10) je poročalo 64 % 15-letnikov (povprečje držav OECD 67 %), o nezadovoljstvu (ocena med 0 in 4) pa 20 % 15-letnikov (povprečje držav OECD 16 %), kar je za 4 odstotne točke več kot leta 2015 (Šterman Ivančič, 2019).

Dosedanje raziskave ugotavljajo večjo povezanost zadovoljstva z življenjem z osebnimi in socialnimi dejavniki kot z objektivnimi. Zadovoljstvo z življenjem otrok in mladostnikov se močneje povezuje z osebnostnimi in s socialnimi spremenljivkami kot pa z demografskimi (npr. starost, spol, razred, poklic staršev in tudi inteligentnost) (Gilman in Huebner, 2003). Tudi druge raziskave ugotavljajo, da ima širok spekter posameznikovih značilnosti (vključno s spolom, socialno-ekonomskim statusom in priseljenkim ozadjem) nizek vpliv na zadovoljstvo z življenjem otrok (Chen, Cai, He in Fan, 2020; Huebner, Drane in Valois, 2000).

Pri tem avtorja Gilman in Huebner (2003) navajata številne raziskave, ki pri severnoameriških in avstralskih otrocih niso pokazale razlik v splošnem zadovoljstvu z življenjem med spoloma, nekaj manjših, a pomembnih razlik pa so pokazale pri portugalskih in turških otrocih, kjer so fantje v povprečju poročali o višjem zadovoljstvu z življenjem kot dekleta. Tudi novejša metaanaliza (Chen, Cai, He in Fan, 2020) potrjuje, da ima spol šibek vpliv na poročano zadovoljstvo z življenjem in da različni avtorji prihajajo do zelo mešanih zaključkov. Več študij je pokazalo, da so fantje bolj zadovoljni s svojim življenjem kot dekleta (npr. Soares, Pais-Ribeiro in Silva, 2019). Druge študije pa razlik med fanti in dekleti niso odkrile (npr. Huebner, Drane in Valois, 2000).

V nasprotju s temi ugotovitvami so v raziskavi PISA 2018 (OECD, 2019) v večini držav ugotovili pomembno razliko med spoloma v zadovoljstvu z življenjem: pri 56-ih državah so ugotovili, da so fantje bolj zadovoljni z življenjem kot dekleta, v štirih državah so poročali obratno in v 10-ih državah ni bilo pomembnih razlik med spoloma. Slovenija je ena izmed tistih držav, kjer je bila razlika med spoloma še posebno velika (tj. več kot 15 odstotnih točk).

Socialno-ekonomski status družine se v večini raziskav ni pokazal kot pomemben dejavnik splošnega zadovoljstva z življenjem pri otrocih (Gilman in Huebner, 2003), pomembno nižje zadovoljstvo z življenjem so ugotovili le pri brezdomskih otrocih (Bearsley and Cummins, 1999, v *ibid.*). Predpostavljamo lahko, da ko so enkrat osnovne otrokove potrebe zadovoljene, dodatna finančna moč družine nima več velikega vpliva na otrokovo splošno zadovoljstvo z življenjem.

Na drugi strani pa raziskovalci ugotavljajo, da na doživljanje zadovoljstva z življenjem močneje vplivajo osebnostne značilnosti mladostnika, kot so splošna samozavest, samoučinkovitost in samozanesljivost (Gilman, Huebner in Laughlin, 2000; Diener in Diener, 2009), notranji lokus kontrole (Ash in Huebner, 2001), storilnostna motiviranost učenca (Štraus, 2017), ekstravertiranost in nevroticizem (Fogle, Huebner in Laughlin, 2002) ter t. i. raztreščeni um (Luo, Zhu in You, 2016). Tudi

doseganje razvojnih mejnikov v obdobju mladostništva se pozitivno povezuje z mladostnikovim zadovoljstvom z življenjem (Kins in Beyers, 2010).

Zadovoljstvo z življenjem je pomemben mediator pri vrsti problematičnih vedenj otroka in mladostnika. Višje zadovoljstvo z življenjem pri mladostnikih zmanjšuje tudi vpliv večjih stresnih dogodkov na razvoj psihičnih težav mladostnika (Suldo in Huebner, 2004a). Pri mladostnikih, ki pogosteje zlorabljajo alkohol ali droge ali izkazujejo druga tvegana vedenja, pa raziskovalci ugotavljajo nižje zadovoljstvo z življenjem (Zullig et al., 2001).

Biološki in okoljski dejavniki zadovoljstva z življenjem

Na tem mestu je treba poudariti, da se raziskovalci še niso poenotili, kolikšen vpliv na razvoj zadovoljstva z življenjem imajo biološki dejavniki in kolikšnega okoljski.

Biološki dejavniki določajo osnovno raven zadovoljstva, h kateri se posameznik vrača, ne glede na pozitivne in negativne dogodke v življenju (Headey and Wearing, 1989). Prav tako določajo občutljivost posameznika na dogodke v življenju (Gray, 1981). Zadovoljstvo z življenjem blaži negativne vplive stresnih dogodkov in vzpodbuja uspešno delovanje posameznika (Park, 2004), saj naj bi po Lazarusovi teoriji o stresu (1993) posamezniki s pozitivnim vrednotenjem življenja (kot ga nakazuje zadovoljstvo z življenjem) zunanje dogodke pogosteje ocenjevali kot izziv in ne kot grožnjo, zaradi česar doživljajo prijetnejša čustva in izbirajo bolj uspešne strategije soočanja s stresom.

Kasneje so se teorije osredotočile na raziskovanje vpliva domačega okolja na posameznikovo zadovoljstvo v življenju. Raziskovalci ugotavljajo, da imajo starši od najzgodnejšega obdobja ogromen vpliv na razvoj otroka (Dew in Huebner, 1994). Odzivanje in ravnanje staršev lahko elegantno strnemo v sloge starševstva, ki na zadovoljstvo z življenjem otroka in kasneje mladostnika vplivajo pozitivno (avtoritativni slog¹) ali negativno (avtokratski slog in permissivni slog) (Abdi et al., 2014, Desjardins et al., 2008). Podpora staršev se namreč visoko povezuje z mladostnikovim zadovoljstvom z življenjem (Štraus, 2017).

Raziskovalci ugotavljajo, da je mladostnikovo zadovoljstvo z življenjem mediator med učinki starševskega sloga in njegovim problematičnim vedenjem (usmerjenim navzven ali navznoter): pomanjkanje starševske čustvene in instrumentalne podpore bo na mladostnika z visokim zadovoljstvom z življenjem manj negativno vplivalo kot na mladostnika z nizkim zadovoljstvom z življenjem (Suldo in Huebner, 2004b).

1 Sem dodajava še povezovalno/sočutno/zavestno starševstvo (npr. Shefali, 2010), ki se pojavlja v zadnjih letih.

V mladostništvu pa za zadovoljstvo z življenjem mladostnika postaja vedno pomembnejši vpliv vrstnikov (Park, 2004). Mladostnik z visoko izraženim zadovoljstvom z življenjem bo verjetneje dobro socialno prilagojen kljub negativnemu vplivu vrstnikov ali pomanjkanju interakcij z vrstniki (Griffin, 2002, v *ibid.*). Čeprav se mladostnik osamosvaja iz primarnega družinskega okolja, pa je le-to zanj še vedno zelo pomembno. Arslan (2019) v raziskavi o odnosu med socialno izključenostjo in zadovoljstvom z življenjem med mladostniki ugotavlja, da socialna izključenost negativno vpliva na zadovoljstvo v življenju mladostnika, pri čemer njegova samozavest in odpornost proti stresu igrata ključno mediatorsko vlogo med spremenljivkama. Kljub močnemu vplivu sovrstnikov pa se zadovoljstvo z življenjem pri otrocih in mladostnikih še vedno močnejše povezuje s pozitivnimi izkušnjami znotraj družine kot s pozitivnimi izkušnjami z vrstniki (Dew in Huebner, 1994).

Navedene raziskave kažejo, da nikakor ne moremo zanikati izrednega pomena družinskega okolja na eni strani (primerjaj statistično pomembno korelacijo zadovoljstva z življenjem s čustveno podporo staršev v tej analizi) in vpliva prijateljev na drugi strani na pozitiven razvoj otroka in mladostnika ter s tem v povezavi tudi na njegovo zadovoljstvo z življenjem.

Pomen šolskega okolja pri oblikovanju zadovoljstva z življenjem

Vendar pa nekateri mladostniki zaradi različnih vzrokov nimajo pozitivne podpore v družinskem okolju, zato je pomembno, da najdejo drugo okolje, ki razume njihovo čustvovanje in podpira njihov razvoj. Na tem mestu moramo omeniti tudi rezultate raziskave McCullougha s sodelavci (2000), ki ugotavlja, da imajo vsakodnevni dogodki (npr. hobi, druženje s prijatelji ipd.) močnejši vpliv na mladostnikovo zadovoljstvo z življenjem kot veliki življenjski dogodki (pozitivni ali negativni).

Ker se torej vsakodnevno doživljanje mladostnika izkazuje kot pomembno za občutenje zadovoljstva z življenjem (*ibid.*), je čas šolanja pomembno obdobje, ki sooblikuje občutek zadovoljstva z življenjem. To je namreč dolgo obdobje, v katerem se nakopičijo mali pozitivni in negativni pomembni dogodki, hkrati pa je tudi prostor, kjer učenci doživijo močne občutke (ne)razumevanja, (ne)povezanosti ali globoko osredotočenost v smiselno učenje.

Te globoke izkušnje, ki jih doživljajo učenci v šoli, oblikujejo njihovo učenje in nadaljnji razvoj preko različnih povezav in poti. Zato tu toliko bolj vidiva pomembnost šole kot mediatorja negativnih izkušenj mladostnikov, saj lahko le-tem ponudi priložnosti za vsakodnevno doživljanje pozitivnih dogodkov, na drugi strani pa lahko z intervencijami na ravni

šole mladostnikom pomaga pri izgradnji pomembnih osebnostnih lastnosti in veščin za učinkovito delovanje v življenju, kot so na primer samozavest, socialne veščine in odpornost na stres. V pozitivni šolski klimi vidiva pomemben dejavnik zadovoljstva z življenjem predvsem pri tistih mladostnikih, ki doma nimajo ugodnega okolja za razvoj svojega potenciala.

Opredelitev šolske klime v raziskavi PISA in njena povezanost z zadovoljstvom z življenjem

Raziskave, ki raziskujejo vpliv šolske klime na mladostnike, kažejo, da je ta vpliv kompleksen in zelo širok. V raziskavi PISA verjamejo, da lahko otroci lažje dosežejo svoj socialni, čustveni in akademski potencial, če obiskujejo šolo s pozitivno, podporno in sodelovalno šolsko klimo (OECD, 2019).

Šolska klima se nanaša na značaj in kakovost šolskega življenja. V raziskavi PISA (OECD, 2019) šolsko klimo razumejo kot multidimenzionalni konstrukt, ki zajema štiri področja: 1) varnost (red v razredu, izostajanje, nadlegovanje, zloraba substanc, odnos šole do naštetih neprilagojenih vedenj), 2) poučevanje in učenje (podpora učiteljev, povratna informacija, navdušenje za poučevanje, nekateri vidiki kurikuluma, strokovna usposabljanja učiteljev, vodenje šole), 3) šolsko skupnost (odnos med učiteljem in učenci, sodelovanje med učenci, spoštovanje različnosti, sodelovanje staršev, občutek pripadnosti šoli) in 4) izobraževalno okolje (materialni, izobraževalni in tehnološki viri, organizacija dela v šoli). Kar se dogaja v šoli, je ključ do razumevanja učenčevega občutka povezanosti z drugimi v šoli, do njegovega zadovoljstva z različnimi vidiki življenja in ne nazadnje do razumevanja fizičnega ter psihičnega zdravja (Bradshaw, Hoelscher in Richardson, 2007).

Zaenkrat raziskave ugotavljajo povezanost različnih dejavnikov šolske klime z blagostanjem in z zadovoljstvom z življenjem. Na primer, pozitivna šolska klima na eni strani vpliva na kognitivne dosežke učencev, na drugi pa na boljše blagostanje in samozavest (MacNeil, Prater and Busch, 2009; Way, Reddy in Rhodes, 2007). Štraus (2017) ugotavlja, da visoke ravni zadovoljstva z življenjem močno napoveduje občutek pripadnosti šoli. Učitelji lahko tudi vzpodbujajo učenčevo blagostanje z zadovoljevanjem njegovih potreb po avtonomnosti, kompetentnosti in z vpetostjo v učni proces (Niemiec in Ryan, 2009).

Raziskave že dolgo časa kažejo, da je povratna informacija pomembna v odnosu do dosežkov učencev (npr. Gentrup et al., 2020), še posebno formativna povratna informacija (npr. Schildkamp et al., 2020). Vendar pa lahko empatična in fluidna povratna informacija pomaga mladostniku pri osebnostnem razvoju, ki je pomemben za akademsko področje,

o katerem je povratno informacijo dobil (Torres, Higheagle Strong in Adesope, 2020), pri čemer se razvijajo njegova pozitivna akademska samopodoba in spretnosti samoregulativnega učenja. Mladostnikova samopodoba in samoučinkovitost pa se močno povezujeta z zadovoljstvom v življenju, kot smo že pisali.

Strukturirane interesne dejavnosti na šoli lahko prav tako zvišajo zadovoljstvo učenca s šolo in posredno njegovo zadovoljstvo z življenjem (Gilman, 2001). Sklop raziskav Mahoneyja z ekipo (Mahoney, Schweder in Stattin, 2001) kaže, da zunajšolske aktivnosti znižujejo ponotranjnost (npr. depresivnost) in vedenjske (npr. delikventnost) težave predvsem pri mladostnikih z neuspešno navezanostjo s starši. Mladostniki v tem obdobju še vedno potrebujejo strukturo, ki jim pove, kje so meje – brez mej so izgubljeni in takrat se ne počutijo dobro (Siegel, 2014), zato z izzi-valnim obnašanjem poskušajo izzvati reakcije odraslih, ki morajo postaviti mejo. Pri tem je ključnega pomena čustvena podpora voditelja interesne aktivnosti (Mahoney, Schweder in Stattin, 2001), saj le-ta delno nadomesti pomanjkanje varne navezanosti s starši. Pri tem ni treba poudarjati, da je kakovost socialnih interakcij pomembnejša od količine vseh interakcij (torej dobro vzpostavljena vez z enim pomembnim drugim je v razvoju mladostnika pomembnejša od več površnih vezi).

Negativno se z zadovoljstvom z življenjem povezujeta strah pred pre-verjanjem znanja (Štraus, 2017) in pogostost doživljanja medvrstniškega nasilja (Navaro, Ruiz-Oliva, Larranaga in Yubero, 2013; Šterman Ivančič, 2017; Štraus, 2017). Tudi učiteljev nadzor v razredu in višja zahtevnost šolskega dela sta negativno povezana z občutki pritiska, kar posledično se-veda vodi v nižje učenčevo blagostanje (Modin in Östberg, 2009; Samdal et al., 1998).

Nenazadnje pa ne pozabimo na učitelje! Raziskave kažejo, da učitelji v šolah, kjer na primer vladata red in podpora, poročajo o višjem zadovoljstvu na delovnem mestu in nižji stopnji izgorelosti (Aldridge and Fraser, 2016; Berg and Cornell, 2016; Mostafa and Pál, 2018), kar posredno vpli-va tudi na doživljanje višjega zadovoljstva z življenjem in večjega blagosta-nja. Nekatere raziskave kažejo tudi na povezanost med višjim zadovoljstvom učitelja z večjo uspešnostjo učencev ali dijakov (Scott Patric, 2007), pa tudi na višje ravni zadovoljstva z življenjem dijakov (Braun, Schonert-Reichl in Roeser, 2020). Predvidevamo, da zadovoljni učitelji nudijo večjo čustveno in instrumentalno podporo učencem, so bolj angažirani in izra-žajo večje navdušenje pri poučevanju.

Raziskovalni problem

Predstavljena izhodišča kažejo na pomembnost okoljskih dejavnikov pri oblikovanju posameznikovega blagostanja, pri čemer seveda ne želiva zanemariti pomena posameznikove samodejavnosti pri lastnem osebnem razvoju. Rezultati v uvodu predstavljenih raziskav so jasno pokazali povezanost nekaterih dejavnikov okolja z mladostnikovim zadovoljstvom z življenjem, kot so na primer podpora staršev, odnosi z vrstniki in nekateri dejavniki šolske klime. Ker predstavljene raziskave ugotavljajo, da je mladostnikovo zadovoljstvo z življenjem pomemben mediator med neugodnim okoljem na eni strani ter njegovim psihosocialnim razvojem in subjektivnim blagostanjem v kasnejšem življenju na drugi strani, je smiselno raziskati, kateri dejavniki šolske klime so tisti, ki lahko ublažijo negativne dejavnike mladostnikovega domačega okolja na njegov razvoj ali morda celo preusmerijo njegov razvoj v pozitivno smer.

Če želimo v šolskem okolju zagotoviti čim boljše pogoje za celovit osebnostni razvoj učencev, je prav, da raziščemo, kako dogajanje v šoli vpliva na blagostanje učencev. Zavedava se, da gre pri tem za kompleksen sistem sovplivov, ki jih je težko kontrolirati, zato se bova v prispevku omejili na iskanje povezav med zadovoljstvom z življenjem 15-letnikov in nekaterimi dejavniki šolske klime, ki jih omogoča baza podatkov raziskave PISA 2018.

Zato želiva s prispevkom odgovoriti na naslednje raziskovalno vprašanje: Kateri kazalniki šolske klime v raziskavi PISA 2018 se pomembno povezujejo z zadovoljstvom z življenjem pri 15-letnikih.

Metodologija

Osnova za analize so slovenski podatki iz raziskave PISA 2018.² V nadaljevanju so predstavljene informacije o vključenem podvzorcu in spremenljivkah, ki so bile vključene v model za ugotavljanje njihovih povezanosti.

Udeleženci

V vzorec so vključeni 15-letni učenci in učenke iz raziskave PISA 2018 (v nadaljevanju petnajstletniki), za katere so na voljo podatki o različnih vidikih njihovega blagostanja ter o različnih kazalnikih šolske klime. V analizo je bilo skupaj vključenih 4810 15-letnikov, od tega je 2284 deklet (47,5 %) in 2526 fantov (52,5 %).

2 Postopki vzorčenja in izvedba raziskave na šoli so podrobneje opisani v tehničnih standardih raziskave PISA 2018 (OECD, v izdaji).

Spremenljivke

Spremenljivke, vključene v našo raziskavo, so bile merjene v okviru Vprašalnika za dijake in diakinje raziskave PISA 2015, s katerim v okviru raziskave ugotavljajo ozadenske dejavnike, povezane z dosežki. Izpolnjevanje vprašalnika traja približno 40 minut, rešujejo pa ga po končanem preizkusu znanja.

Zadovoljstvo z življenjem so v raziskavi PISA 2018 merili z enim in neposrednim vprašanjem, in sicer: »Koliko si v zadnjem času na splošno zadovoljen s svojim življenjem?« Anketirani so na lestvici od 0 (sploh nisem zadovoljen/-a) do 10 (popolnoma sem zadovoljen/-a) z drsnikom označili, kje na lestvici se nahajajo. Posameznike, ki so podali oceno med 7 in 10, pojmuje kot tiste, ki so s svojim življenjem zadovoljni.

Značilnosti šolske klime v raziskavi PISA 2018 predstavlja velik nabor različnih kazalnikov. Če bi vključili celoten nabor kazalnikov, bi dobili preveč kompleksen model, zato bodo v nadaljevanju predstavljeni le tisti, ki so se izkazali za statistično pomembne v preliminarnih analizah. Za oceno področja šolske skupnosti smo vključili *indeks občutka pripadnosti šoli*, za oceno področja varnosti *indeks medvrstniškega nasilja* in *indeks discipline med poukom slovenščine* ter za oceno področja poučevanja in učenja *indeks navdušenja učitelja pri pouku slovenščine*, *indeks zaznave učiteljeve opore pri pouku slovenščine*, *indeks usmerjenega poučevanja med poukom slovenščine* in *indeks zaznave povratne informacije*.

Indeks občutka pripadnosti šoli (BELONG) so v raziskavi PISA 2018 ugotavljali s šestimi postavkami, ki so jih 15-letniki ocenili na 4-stopenjski lestvici Likartovega tipa (*popolnoma se strinjam, strinjam se, ne strinjam se in sploh se ne strinjam*). Te postavke so: »Počutim se izločenega/-no (ali izobčenega/-no)«, »V šoli z lahkoto sklepam prijateljstva«, »Čutim pripadnost do te šole«, »V svoji šoli se počutim čudno in odveč«, »Zdi se mi, da me imajo drugi dijaki/-inje radi« in »V šoli sem osamljen/-a«.

Pogostost doživljanja verbalnega, fizičnega, psihičnega in ekonomskega nasilja ter nasilja v obliki namernega izločanja iz vrstniških skupnih aktivnosti v šoli ali v socialnih medijih v obdobju zadnjega leta so v raziskavi PISA 2018 ugotavljali z osmimi postavkami, ki so jih 15-letniki ocenili na 4-stopenjski lestvici Likartovega tipa (*nikoli ali skoraj nikoli, nekajkrat na leto, nekajkrat na mesec in enkrat na teden ali pogosteje*). Te postavke so: »Dijaki/-inje so me žalili/-e«, »Dijaki/-inje so se spravljali/-e name«, »Dijaki/-inje so me nalašč izločili/-e iz dogajanja«, »Dijaki/-inje so se norčevali/-e iz mene«, »Dijaki/-inje so mi grozili/-e«, »Dijaki/-inje so mi vzeli/-e ali uničili/-e moje stvari«, »Dijaki/-inje so me udarili/-e ali porinili/-e« in »Dijaki/-inje širijo grde govorice o meni« *Indeks medvrstniškega nasilja (BEINGBULLIED)* so oblikovali iz prvih treh postavk.

Indeks discipline med poukom slovenščine (DISCLIMA) so v raziskavi PISA 2018 ugotavljali s petimi postavkami, ki so jih 15-letniki ocenili na 4-stopenjski lestvici Likartovega tipa (*pri vseh urah, pri večini ur, pri nekaterih urah, nikoli ali zelo redko*). Te postavke so: »Dijaki ne poslušajo profesorja«, »V učilnici sta hrup in nered«, »Profesor mora dolgo čakati, da se dijaki umirijo«, »Dijaki ne morejo dobro delati«, »Dijaki še dolgo po tem, ko se je pouk začel, ne začnejo delati«.

Indeks navdušenja učitelja pri pouku slovenščine (TEACHINT) so v raziskavi PISA 2018 ugotavljali s štirimi postavkami, ki so jih 15-letniki ocenili na 4-stopenjski lestvici Likartovega tipa (*pri vseh urah, pri večini ur, pri nekaterih urah, nikoli ali zelo redko*). Te postavke so: »Jasno mi je bilo, da nas profesor rad poučuje«, »Profesorjevo navdušenje me je navdihnilo«, »Jasno je bilo, da profesor rad obravnava učno snov«, »Vidi se, da profesor z veseljem poučuje«.

Indeks zaznave učiteljeve opore pri pouku slovenščine (TEACHSUP) so v raziskavi PISA 2018 ugotavljali s štirimi postavkami, ki so jih 15-letniki ocenili na 4-stopenjski lestvici Likartovega tipa (*pri vseh urah, pri večini ur, pri nekaterih urah, nikoli ali zelo redko*). Te postavke so: »Profesor se zanima za vsakega dijaka«, »Profesor ponudi dodatno pomoč, kadar jo dijaki potrebujejo«, »Profesor pomaga dijakom pri učenju«.

Indeks usmerjenega poučevanja med poukom slovenščine (DIRINS) so v raziskavi PISA 2018 ugotavljali s štirimi postavkami, ki so jih 15-letniki ocenili na 4-stopenjski lestvici Likartovega tipa (*pri vseh urah, pri večini ur, pri nekaterih urah, nikoli ali zelo redko*). Te postavke so: »Profesor zastavi jasne cilje učenja«, »Profesor zastavlja vprašanja, da preveri, če smo razumeli, kar je razložil«, »Profesor na začetku vsake ure na kratko obnovi snov prejšnje ure«, »Profesor nam pove, kaj se moramo naučiti«.

Indeks zaznave povratne informacije (PERFEED) so v raziskavi PISA 2018 ugotavljali s tremi postavkami, ki so jih 15-letniki ocenili na 4-stopenjski lestvici Likartovega tipa (*pri vseh urah, pri večini ur, pri nekaterih urah, nikoli ali zelo redko*). Te postavke so: »Profesor me obvešča o mojih prednostih pri tem predmetu«, »Profesor mi pove, na katerih področjih se lahko še izboljšam«, »Profesor mi pove, kako lahko izboljšam svoj uspeh«.

Vsi uporabljeni kazalniki šolske klime so v bazi PISA pretvorjeni v obliko indeksov, izpeljanih iz odgovorov sodelujočih na več postavk v vprašalniku. Indeksi so preračunani tako, da je znotraj OECD držav povprečna vrednost indeksa 0 in standardni odklon 1. Pozitivna vrednost indeksa pomeni večjo izraženost mere glede na povprečje odgovorov 15-letnikov v OECD državah in obratno.

Izpeljani indeksi kazalnikov šolske klime imajo dobre psihometrične značilnosti (po OECD, v izdaji). Cronbach α koeficienti zanesljivosti za posamezne indekse so sprejemljivi do zmerno visoki: *indeks občutka pripadnosti šoli* 0,798, *indeks medvrstniškega nasilja* 0,790, *indeks discipline med poukom slovenščine* 0,885, *indeks navdušenja učitelja pri pouku slovenščine* 0,873, *indeks zaznave učiteljeve opore pri pouku slovenščine* 0,847, *indeks usmerjenega poučevanja med poukom slovenščine* 0,778 in *indeks zaznave povratne informacije* 0,851.

Na podlagi rezultatov predhodnih raziskav smo v analize vključili še dva indeksa v funkciji kontrolnih spremenljivk, in sicer *indeks socialno-ekonomskega in kulturnega statusa (ESCS)* in *indeks čustvene opore staršev (EMOSUPS)*. Slednjega so v raziskavi PISA 2018 ugotavljali s tremi postavkami, ki so jih 15-letniki ocenili na 4-stopenjski lestvici Likartovega tipa (*popolnoma se strinjam, strinjam se, ne strinjam se in sploh se ne strinjam*). Te postavke so: »Moji starši podpirajo moje izobraževalne napore in dosežke«, »Moji starši me podprejo, ko v šoli naletim na težave« in »Moji starši me spodbujajo k samozavesti«.

Postopek

Podatke smo analizirali s pomočjo statističnega programa IBM SPSS 26.0. Za ugotavljanje napovednikov *zadovoljstva z življenjem* 15-letnikov na podlagi različnih dejavnikov šolske klime je bila uporabljena multipla vstopna regresijska analiza (angl. *Enter*). Zaradi strukture dvostopenjskega vzorčenja v raziskavi PISA – posamezniki so vzorčeni znotraj predhodno vzorčenih šol – smo za izračune vzorčnih varianc in standardnih napak cenilk uporabili ustrezne vzorčne uteži, ki so na voljo v bazi, in metode *bootstrap*.

Pred postopkom smo preverili predpostavke normalnosti porazdelitve, multikolinearnosti, homoscedastičnosti in neodvisnosti napak.

Rezultati

V Preglednici 1 so prikazani rezultati opisne statistike za spremenljivko *zadovoljstvo z življenjem* in za izbrane kazalnike šolske klime.

Slovenski 15-letniki v povprečju izkazujejo srednjo raven *zadovoljstva z življenjem* (Preglednica 1), ki je nekoliko nižja od povprečja OECD ($M = 7,04$). Tudi pri vseh izbranih kazalnikih šolske klime so povprečni indeksi za slovenske 15-letnike nižji od povprečnih indeksov OECD.³ Od povprečja OECD najbolj odstopata *indeks zaznave učiteljeve opore pri*

3 Za *indeks usmerjenega poučevanja med poukom slovenščine* žal v mednarodnem poročilu PISA 2018 nismo uspeli najti podatka za Slovenijo.

Preglednica 1: Opisna statistika za življenjsko zadovoljstvo in izbrane kazalnike šolske klime z izračunanimi korelacijskimi koeficienti.

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	indeks ¹ za Slovenijo (OECD, 2019)	<i>r</i> (z življenjskim zadovoljstvom)
zadovoljstvo z življenjem	4810	6,84	2,83	--	--
indeks zaznave učiteljeve opore pri pouku slovenščine	4810	-0,58	1,05	-0,61	0,15*
indeks usmerjenega poučevanja med poukom slovenščine	4810	-0,16	1,01	N.P.	0,13*
indeks zaznave povratne informacije	4810	-0,37	0,96	-0,41	0,12*
indeks navdušenja učitelja pri pouku slovenščine	4810	-0,09	0,98	-0,10	0,11*
indeks discipline med poukom slovenščine	4810	-0,08	1,12	-0,01	0,08*
indeks občutka pripadnosti šoli	4810	-0,10	0,87	-0,11	0,31*
indeks medvrstniškega nasilja	4810	-0,07	0,99	-0,11	-0,15*

Opombe: ¹ – indeks za Slovenijo v primerjavi s povprečnim rezultatom OECD (negativni indeks pomeni nižjo izraženost glede na povprečje OECD); N.P.: – ni podatka; * – korelacije so značilne pri $p = 0,000$.

pouku slovenščine (–0,61) in *indeks zaznave povratne informacije* (–0,41), *indeks discipline med poukom slovenščine* (–0,01) pa najmanj.

Vsi izbrani dejavniki šolske klime so se izkazali kot pomembno korelirani ($p = 0,000$) z *zadovoljstvom z življenjem* 15-letnikov (Preglednica 1), pri čemer se tudi vsi pozitivno povezujejo z *zadovoljstvom z življenjem*, razen *indeksa medvrstniškega nasilja*, ki se z *zadovoljstvom z življenjem* povezuje negativno. Korelacije so večinoma neznatne do nizke ($0,08 \leq r \leq 0,31$), najvišjo pa opazimo z *indeksom občutka pripadnosti šoli*.

V nadaljevanju sva s pomočjo multiple regresijske analize preverjali, kateri izmed izbranih dejavnikov šolske klime so statistično pomembni napovedniki zadovoljstva z življenjem pri 15-letnikih (Preglednica 2). Drubin-Watson test je pokazal, da ne obstajajo povezanosti med neodvisnostjo napak (Durbin-Watson test: 1.833). Normalnost porazdelitve smo preverili grafično (*Q-Q plot*) in multikolinearnosti med regresijskimi

Preglednica 2: Rezultati multiple regresije izbranih kazalnikov šolske klime kot napovednikov zadovoljstva z življenjem 15-letnikov.

povzetek modela	pojasnjena varianca			
	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² (Wherryjev popravek)	<i>SE</i> napovedi
	,349	,122	,121	2,651
Izbrani dejavniki šolske klime	regresijski koeficienti			
	nestandardizirani koeficienti		standardizirani koeficienti	<i>t</i>
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	
(konstanta)	7,118	,046		153,698 **
indeks zaznave učiteljeve opore pri pouku slovenščine	,162	,048	,060	3,397 **
indeks usmerjenega poučevanja med poukom slovenščine	,126	,049	,045	2,580 *
indeks zaznave povratne informacije	,227	,044	,077	5,124 **
indeks navdušenja učitelja pri pouku slovenščine	,007	,046	,003	,159
indeks discipline med poukom slovenščine	,032	,036	,013	,888
indeks občutka pripadnosti šoli	,904	,046	,278	19,611 **
indeks medvrstniškega nasilja	-,188	,041	-,066	-4,596 **

Opombe: * – *t*-vrednost je značilna pri $p < 0,05$; ** *t*-vrednost je značilna pri $p < 0,01$.

koeficienti ni bilo zaznati, saj obstajajo šibke povezanosti med regresijskimi koeficienti (med 0,837 in 0,912; $VIF < 1,2$). *Indeks ESCS* se je v modelu napovednikov izkazal kot statistično nepomemben napovednik, zato ni bil vključen v glavno regresijsko analizo. *Indeks čustvene opore staršev* se je izkazal kot nizko, a značilno povezan z *zadovoljstvom z življenjem* ($r = 0,241$, $p = 0,000$), prav tako se je tudi v modelu napovednikov izkazal kot značilno pomemben napovednik ($0,17 < \beta < 0,23$; $p = 0,000$). V glavno regresijsko analizo ni bil vključen, ker analiza zaradi prevelikega števila napovednikov ni zdržala, glede na vsebinski problem prispevka pa smo presodili, da je manj pomemben.

Multipla regresijska analiza je pokazala, da je pet kazalnikov šolske klime statistično značilnih napovednikov *zadovoljstva z življenjem* 15-letnikov ($F(7,4802) = 95,23, p = 0,000; ES = 0,11$), model pa pojasnjuje le 12,1 % skupne variance *zadovoljstva z življenjem* (Preglednica 2). Izmed sedmih napovednikov se dva nista izkazala kot pomembna (*indeks navdušenja učitelja pri pouku slovenščine* in *indeks discipline med poukom slovenščine*). Za najmočnejši napovednik *zadovoljstva z življenjem* 15-letnikov se je izkazal *indeks občutka pripadnosti šoli* ($\beta = 0,278$), za edinega negativno povezanega napovednika pa se je izkazal *indeks medvrstniškega nasilja*.

Razprava

S prispevkom sva poskušali odgovoriti na raziskovalno vprašanje: Kateri kazalniki šolske klime v raziskavi PISA 2018 se pomembno povezujejo z zadovoljstvom z življenjem pri 15-letnikih.

Rezultati *zadovoljstva z življenjem* in izbranih kazalnikov šolske klime so pod povprečjem držav OECD. Raven *zadovoljstva z življenjem* slovenskih 15-letnikov se je v povprečju izkazala kot nekoliko nižja v primerjavi s povprečjem držav OECD ($M_{SI} = 6,84; MOECD = 7,04$). Podobna slika se pokaže tudi, ko pogledamo strukturo odgovorov (Šterman Ivančič, 2019): v primerjavi s povprečjem držav OECD je delež slovenskih 15-letnikov v skupini z višje izraženim *zadovoljstvom z življenjem* nižji za 3 % in delež 15-letnikov z nizkim *zadovoljstvom z življenjem* višji za 4 %.

Na vseh izbranih kazalnikih šolske klime so slovenski 15-letniki poročali o nižjih povprečnih vrednostih glede na povprečje OECD. Najbolj odstopajo na spremenljivkah, ki opisujejo komunikacijo učiteljev slovenščine v primerjavi z učitelji materinščine v državah OECD: 15-letniki zaznavajo, da slovenski učitelji kažejo manj navdušenja pri poučevanju, dajejo manj usmeritev za učenje in povratnih informacij, obenem pa tudi izkazujejo manj čustvene opore. Največje odstopanje se pojavi pri *indeksu zaznane učiteljeve opore pri pouku slovenščine*, kjer so rezultati tudi na nacionalni ravni najnižji (Šterman Ivančič, 2019). Precej nižja od povprečne ravni držav OECD je tudi vrednost *indeksa zaznave povratne informacije*. Pozitivno je, da je tudi *indeks zaznave medvrstniškega nasilja* nekoliko nižji od povprečja držav OECD, kar pomeni, da slovenski 15-letniki v povprečju redkeje doživljajo medvrstniško nasilje.

Naš model multiple regresijske analize vključuje 5 kazalnikov šolske klime (razvrščeni po moči napovedi): *indeks občutka pripadnosti šoli*, *indeks zaznave povratne informacije*, *indeks medvrstniškega nasilja*, *indeks zaznave učiteljeve opore pri pouku slovenščine* in *indeks usmerjenega poučevanja med poukom slovenščine*. Ti rezultati so nam dali odgovor na zastavljeno raziskovalno vprašanje: Kateri kazalniki šolske klime v raziskavi

PISA 2018 se pomembno povezujejo z zadovoljstvom z življenjem pri 15-letnikih. V nadaljevanju pa je potrebno še interpretirati njihov pomen.

Najmočnejši napovednik je *indeks občutka pripadnosti šoli*. Če mladostnik zlahka sklepa prijateljstva in v šoli čuti, da ga imajo vrstniki radi in ga sprejemajo, se ne počuti izločenega ali osamljenega. Takšna pozitivna občutja in vpetost mladostnika v dejavnosti šole so pomemben napovednik večjega zadovoljstva z življenjem. Nasprotno pa pogostost doživljanja fizičnega, psihičnega in ekonomskega nasilja ter nasilja v obliki namernega izločanja iz vrstniških skupnih aktivnosti zmanjšuje občutek zadovoljstva z življenjem mladostnika. Tu se lahko navežemo na Griffinove (2002, v Park, 2004) in Arslanove (2019) ugotovitve: socialna izključenost in negativne izkušnje z vrstniki negativno vplivajo na zadovoljstvo z življenjem mladostnika, pri čemer njegova samozavest in odpornost proti stresu igrata ključno mediatorsko vlogo. Navežemo se lahko tudi na ugotovitve raziskav o negativni povezanosti zadovoljstva z življenjem s pogostostjo doživljanja medvrstniškega nasilja (Navaro, Ruiz-Oliva, Larranaga in Yubero, 2013; Šterman Ivančič, 2017; Štraus, 2017). Z vidika povezanosti socialne izključenosti z zadovoljstvom v življenju lahko torej razložimo, zakaj sta občutek pripadnosti šoli in pogostost doživljanja medvrstniškega nasilja pomembna napovednika zadovoljstva z življenjem tudi v našem modelu.

Na drugi strani ne smemo zanemariti pomembnost interakcij med učitelji in dijaki. Kot prvo izmed pomembnih značilnosti interakcij se je izkazalo učiteljevo usmerjeno poučevanje. Če učitelj postavi jasne cilje, povzema preteklo snov ter sproti preverja, ali so dijaki razumeli navodila, potem se mladostniki počutijo bolj samozavestne (primerjaj Gilman, Huebner in Laughlin, 2000 ter Diener in Diener, 2009), saj vedo, kaj se od njih pričakuje in kaj morajo narediti, njihov um pa bo lažje ostal osredotočen na pomembno. Naj spomniva, da so Luo, Zhu in You (2016) pokazali, da je raztreščeni um negativno povezan z zadovoljstvom z življenjem mladostnikov, pri čemer samozavest igra vlogo mediatorja.

Učiteljeve povratne informacije dijaku o njegovih močnih in šibkih področjih ter usmeritve, kako lahko izboljša pomanjkljivosti, so prav tako pomemben napovednik zadovoljstva z življenjem mladostnikov. Tu se naši rezultati skladajo z ugotovitvami raziskav, ki preučujejo pozitivni vpliv različnih vrst povratnih informacij na dosežke učencev (Gentrup et al., 2020) in na druga področja njihovega razvoja (Schildkamp et al., 2020; Torres, Higheagle Strong in Adesope, 2020): samozavest, akademsko samopodobo in spretnosti samoregulativnega učenja.

Če učitelj ob tem kaže tudi interes za posameznikovo učenje, nudi pomoč v pravem trenutku, pomaga pri učenju in vztraja s svojo podporo,

dokler ni skupni cilj dosežen, potem mladostniki občutijo učiteljevo podporo. Ob tem se mladostnik počuti dovolj pomembnega, vrednega in sprejetega takšen, kakršen pač je, zato se je tudi *indeks učiteljeve podpore* izkazal kot naslednji pomemben dejavnik zadovoljstva z življenjem.

Ugotovitve raziskav, predstavljenih v teoretičnem okviru, kažejo, da ima pozitivno družinsko okolje zelo močan, morda najmočnejši, vpliv na razvoj zadovoljstva z življenjem pri otrocih in mladostnikih. Tako se je tudi *indeks čustvene opore staršev* izkazal kot pomembno povezan z *zadovoljstvom z življenjem* (česarvno je korelacijski koeficient nižji v primerjavi z *indeksom občutka pripadnosti šoli*), prav tako se je izkazal kot njegov pomemben napovednik.

Regressijski model kazalnikov šolske klime pojasnjuje 12,1 % skupne variance *zadovoljstva z življenjem*, kar je zadovoljivo, saj v analizo nisva vključili kazalnikov družinske klime. To pomeni, da šolsko okolje ima učinek na oblikovanje mladostnikovega zadovoljstva z življenjem. Ta podatek je še posebno pomemben zaradi tistih mladostnikov, ki zaradi različnih vzrokov nimajo pozitivne podpore v družinskem okolju. Za njih je pomembno, da najdejo drugo okolje, ki razume njihovo čustvovanje in podpira njihov razvoj. Šola lahko v njihovem primeru deluje kot blažilec drugih negativnih dejavnikov vsakdanjega življenja. Ponudi lahko obilo priložnosti za vsakodnevno doživljanje pozitivnih dogodkov (interesne dejavnosti, oblikovanje prijateljstev, izgradnja občutka pripadnosti in sprejemanja), na drugi strani pa lahko z intervencijami na ravni šole mladostnikom pomaga pri izgradnji pomembnih osebnostnih lastnosti in veščin za učinkovito delovanje v življenju, kot so na primer samozavest, socialne veščine in odpornost na stres.

Za razvoj slednjih vidiva priložnost za vključevanje šolske svetovalne službe pri preventivi (presejalni testi, tematske delavnice v okviru obveznih in izbirnih interesnih dejavnosti) in intervenciji (svetovalni razgovori, napotitve), razrednika (osebni razgovori, napotitve v svetovalno službo in tematske razredne ure) ter tudi posameznih učiteljev, ki lahko znotraj pouka s svojo razumevajočo, vzpodbudno in pravično interakcijo vplivajo na posameznike znotraj oddelka in tudi na dinamiko celotnega oddelka. Poudarek pri vseh preventivnih dejavnostih bi moral biti osredotočen na pozitivna občutja in dogajanja. Učiteljem je treba nuditi strokovna izpopolnjevanja in popolno podporo pri lastnem osebnostnem razvoju in ozaveščanju, saj brez le-tega ne morejo zares spremeniti svojega učiteljskega sloga in biti zavedni večino časa med poučevanjem.

Na ravni šoli pa je treba vzpodbujati mladostnikov občutek pripadnosti šoli, ki se je izkazal kot najpomembnejši napovednik *zadovoljstva z življenjem* mladostnikov. Mladostnik občutek pripadnosti šoli razvija

predvsem v dejavnostih, kjer aktivno sodeluje z drugimi in ima občutek, da je prispeval nekaj pomembnega. Med poukom lahko to dosežemo predvsem z uvajanjem sodelovalnega učenja.

Za razvoj občutka pripadnosti so zelo primerne strukturirane interesne dejavnosti (Gilman, 2001). Pri tem je ključnega pomena čustvena podpora voditelja interesne aktivnosti (Mahoney, Schweder in Stattin, 2001), saj le-ta delno nadomesti pomanjkanje varne navezanosti s starši. Pri tem ni treba poudarjati, da je kakovost socialnih interakcij pomembnejša od količine vseh interakcij (torej dobro vzpostavljena vez z enim pomembnim drugim je v razvoju mladostnika pomembnejša od več površnih vezi). Da se lahko med udeleženci interesnih dejavnosti ustvarjajo nove vezi in krepijo stare, pa morajo biti dejavnosti dovolj sproščene. Zato so za izvajanje preventive še posebej primerne športne interesne dejavnosti (Wong in Csikszentmihalyi, 1991), saj vključujejo igro, sodelovanje in druženje s prijatelji, pozitivne učinke pa imajo tudi na ravni uravnavanja hormonov, s čimer posredno vplivajo tudi na počutje in doživljanje samega sebe (Mills, Dudley in Collins, 2019).

Omejitve raziskave in smernice za nadaljnje raziskovanje

Namen raziskave PISA je primerjava kazalnikov dosežkov na mednarodni ravni, zato je vsebinsko in časovno zelo omejena pri raziskovanju ozadja merjenih kazalnikov dosežkov. To pomeni, da so vsi spremljajoči vprašalniki o izbranih merjenih konstruktih splošni in predvsem kratki. Raje izbirajo neposredna vprašanja, kot je to primer pri *zadovoljstvu z življenjem*, kot pa konstruirane psihološke vprašalnike. Gilman in Huebner (2003) se zavzemata za multidimenzionalno lestvico zadovoljstva z življenjem, ker omogoča izdelavo posameznikovega profila zadovoljstva z življenjem po področjih. Če ugotovimo, na katerem področju je zadovoljstvo z življenjem nizko, potem lažje iščemo vzroke in oblikujemo intervencije. Mnogokrat se lahko nizko zadovoljstvo z življenjem na enem področju zamaskira v zadovoljivem splošnem zadovoljstvu z življenjem.

Naslednja omejitev in hkrati priložnost za nova raziskovanja je izbrani model napovednikov zadovoljstva z življenjem in odnosi med njimi. Model napovednikov je v resnici precej bolj kompleksen: vključiti bi bilo treba več merjenih spremenljivk, ki sva jih zaradi omejitve statističnega paketa zavedno izpustili (npr. spol, izobrazbene aspiracije, dosežki na testih PISA ipd.), hkrati pa raziskava PISA niti ne meri vseh spremenljivk, ki v šolskem okolju verjetno vplivajo na zadovoljstvo z življenjem pri mladostnikih. V nadaljnjih analizah bi bilo zanimivo tudi poiskati poti vplivov med napovedniki zadovoljstva z življenjem, s čimer bi bolje razumeli oblikovanje zadovoljstva z življenjem mladostnika v šoli, hkrati pa bi imeli

tudi boljši vpogled v načrtovanje preventive in intervencij na šoli v splošnem in v posameznih primerih.

Nadalje bi bilo zanimivo raziskati, kateri model napovednikov se izkaže za pomembnega pri mladostnikih, ki so najmanj zadovoljni s svojim življenjem. Rezultati naše analize se namreč nanašajo na splošno populacijo 15-letnikov, ki v povprečju izkazujejo zmerno stopnjo zadovoljstva z življenjem (tako absolutno kot relativno na povprečje OECD). Predvidevava, da bi se v tem primeru model napovednikov lahko spremenil, verjetno pa bi se kot močnejša izkazala potreba po učiteljevi opori. Rezultati te in drugih raziskav kažejo, da je čustvena podpora staršev izrednega pomena za občutenje zadovoljstva z življenjem pri mladostniku in s tem njegov razvoj.

Kako povezati individualne dejavnike in dejavnike okolja, je naslednji korak v raziskavah zadovoljstva z življenjem pri mladostnikih. S tem preusmerimo pozornost iz na otroka usmerjene obravnave na interakcijo individualnega otroka v točno določenem okolju. Najbolj učinkovite intervencije namreč izkoriščajo pomen interakcije med posameznikom in okoljem, da pridemo do sprememb hitreje in trajno.

Zaključek

Ugotovili smo, da slovenski 15-letniki izkazujejo nekoliko nižjo raven *zadovoljstva z življenjem* v primerjavi s povprečjem OECD. Vsi kazalniki šolske klime se statistično značilno povezujejo z zadovoljstvom z življenjem v pričakovanih smereh. Vendar pa so vsi indeksi (razen indeksa medvrstniškega nasilja) nižji od povprečja OECD, kar nakazuje, da slovenski 15-letniki šolsko klimo zaznavajo manj pozitivno v primerjavi s povprečnim 15-letnikom OECD držav.

V prispevku nas je zanimalo, kateri so najpomembnejši napovedniki zadovoljstva z življenjem v šolskem okolju. Dobili smo statistično značilen model petih pomembnih dejavnikov šolske klime, ki pojasni 12,1 % skupne variance zadovoljstva z življenjem. 15-letniki so z življenjem bolj zadovoljni, kadar občutijo večjo pripadnost šoli, kadar zaznavajo ali doživljajo malo vrstniškega nasilja, kadar zaznavajo oporo s strani učiteljev med poukom, dobijo natančne usmeritve za delo in dobijo formativno povratno informacijo. Na podlagi rezultatov ugotavljamo, da je pomembno oblikovati šolsko okolje tako, da bo mladostnikom ponujalo podporno okolje, še posebno tistim mladostnikom, ki izhajajo iz neugodnega družinskega okolja. Največ priložnosti za to vidimo v strukturiranih interesnih dejavnostih.

Literatura

- Abdi, M., Yasavoli, H. M., in Yasavoli, M. M. (2015) Assessment of Structural Model to Explain Life Satisfaction and Academic Achievement Based on Parenting Styles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 182, str. 668–672.
- Arslan, G. (2019) Mediating role of the self-esteem and resilience in the association between social exclusion and life satisfaction among adolescents. *Personality and Individual Differences* 151, str. 109–114.
- Ash, C., in Huebner, E. S. (2001) Environmental events and life satisfaction reports of adolescents. *School Psychology International* 22(3), str. 20–36.
- Blakemore, S. J., in Mills, K. L. (2014) Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology* 65, str. 187–207.
- Borgonovi, F., in Pál, J. (2016) *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study*. OECD Education Working Papers, No. 140. Paris: OECD Publishing.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P., in Richardson, D. (2007) An Index of Child Well-being in the European Union. *Social Indicators Research* 80(1), str. 133–177.
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., in Roeser, R. W. (2020) Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology* 69, str. 101–151.
- Chen, X., Cai, Z., He, J., in Fan, X. (2020) Gender differences in life satisfaction among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies* 21, str. 2279–2307.
- Desjardins, J., Zelenski, J. M., in Coplan, R. J. (2008) An investigation of maternal personality, parenting styles, and subjective well-being. *Personality and Individual Differences* 44(3), str. 587–597.
- Dew, T., in Huebner, E. S. (1994) Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal of School Psychology* 32(2), str. 185–199.
- Diener, E. (2000) Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist* 55(1), str. 34–43.
- Diener, E., in Diener, M. (2009) Cross-cultural correlates in life satisfaction and self-esteem. V Diener, E. (ur.). *Culture and well-being. The collected works of Ed Diener*. Dordrecht: Springer.

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., in Smith, H. L. (1999) Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin* 125, str. 276–302.
- Extremera, N., in Rey, L. (2018) Core self-evaluations are associated with judgments of satisfaction with life via positive but not negative affect. *Personality and Individual Differences* 130 (1), str. 112–116.
- Fogle, L., Huebner, E. S. in Laughlin, J. E. (2002) The relationships between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models. *Journal of Happiness Studies* 3(4), str. 373–392.
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., in Kogan, I. (2020) Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction* 66, str. 101–296.
- Gilman, R. (2001) The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence* 20, str. 749–67.
- Gilman, R., in Huebner, S. (2003) A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly* 18(2), str. 192–205.
- Gilman, R., Huebner, E. S., in Laughlin, J. E. (2000) A first study of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with adolescents. *Social Indicators Research* 52(2), str. 135–160.
- Gray, J. A. (1981) A critique of Eysenck's theory of personality. V Eysenck, H. J. (ur.). *A model for personality*. New York: Springer-Verlag.
- Headey, B., in Wearing, A. (1989) Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology* 57, str. 731–39.
- Huebner, E., Drane, W., in Valois, R. (2000) Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International* 21(3), str. 281–292.
- Kashdan, T. B. (2004) The assessment of subjective well-being (issues raised by the Oxford Happiness Questionnaire). *Personality and Individual Differences* 36(5), str. 1225–1232.
- Kins E., in Beyers W. (2010) Failure to launch, failure to achieve criteria for adulthood? *Journal of Adolescent Research* 25, str. 743–777.
- Lazarus, R. S. (1993) From psychological stress to the emotions. A History of Changing Outlooks. *Annual Reviews of Psychology* 44(1), str. 1–21.
- Luo, Y., Zhu, R., Ju, E., in You, X. (2016) Validation of the Chinese version of the Mind-Wandering Questionnaire (MWQ) and the mediating

- role of self-esteem in the relationship between mind-wandering and life satisfaction for adolescents. *Personality and Individual Differences* 92, 118–122.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., in Busch, S. (2009) The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement. *International Journal of Leadership in Education* 12(1), str. 73–84.
- Mahoney, J. L., Schweder, A. E., in Stattin, H. (2001) Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology* 30(1), 69–86.
- McCullough, G., Huebner, E. S., in Laughlin, J. E. (2000) Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools* 37(3), str. 281–290.
- Mills, K., Dudley, D., in Collins, N. J. (2019) Do the benefits of participation in sport and exercise outweigh the negatives? An academic review. *Best Practice & Research Clinical Rheumatology* 33(1), str. 172–187.
- Modin, B., in Östberg, V. (2009) School climate and psychosomatic health: A multilevel analysis. *An International Journal of Research, Policy and Practice* 20(4), str. 433–455.
- Niemiec C. P. in Ryan, R. M. (2009) Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice. *School Field* 7(2), str. 133–144.
- OECD. (2017) *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019) *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (v izdaji) *PISA 2018 technical report*. Paris: OECD Publishing.
Spletna stran: <http://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>
(pridobljeno 7. 5. 2020).
- Park, N. (2004) The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 591, str. 25–39.
- Patton, G. C., Sawyer, S. M., in Santelli, J. S. (2016) Our future: A Lancet Commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet* 387(10036), str. 2423–2478.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., in Kannas, L. (1998) Achieving health and educational goals through schools: a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Educational Research* 13(3), str. 383–397.

- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., in Veldkamp, B. P. (2020) Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research* 103, str. 101–602.
- Scott Patric, A. (2007) *Examination of Teacher Workplace Satisfaction and Student Achievement*. Electronic Theses and Dissertations: 272. Spletna stran: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/272> (pridobljeno 10. 8. 2020).
- Siegel, D. J. (2014) *Brainstorm: The Power and purpose of the teenage brain*. New York: Penguin Group.
- Shefali, T. (2010). *The Conscious Parent: Transforming Ourselves, Empowering Our Children*. Vancouver: Namaste Publishing.
- Skevington, S. M., in Böhnke, J. R. (2018) How is subjective well-being related to quality of life? Do we need two concepts and both measures? *Social Science & Medicine* 206, str. 22–30.
- Soares, A., Pais-Ribeiro, J., in Silva, I. (2019) Developmental assets predictors of life satisfaction in adolescents. *Frontiers in Psychology* 10, str. 1–11.
- Suldo, S. M., in Huebner, E. S. (2004a) Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly* 19(2), str. 93–105.
- Suldo, S. M., in Huebner, E. S. (2004b) The role of life satisfaction in the relationship between parenting styles and adolescent problem behaviors. *Social Indicators Research* 66(1/2), str. 165–195.
- Šterman Ivančič, K. (ur.) (2019) *PISA 2018: Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk: nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Štraus, M. (2017) So v Sloveniji učno najuspešnejši 15-letniki tudi najbolj zadovoljni z življenjem? Primerjava napovednikov visokih dosežkov in zadovoljstva z življenjem iz raziskave PISA 2015. *Šolsko polje* 28(5-6), str. 121–156.
- Torres, J. T., Higheagle Strong, Z., in Adesope, O. O. (2020) Reflection through assessment: A systematic narrative review of teacher feedback and student self-perception. *Studies in Educational Evaluation* 64, str. 100–814.
- Veenhoven, R. (2012) Happiness: Also known as “life satisfaction” and “subjective well-being”. V Land, K. C., Michalos, A. C., in Sirgy, M. J. (ur.). *Handbook of Social Indicators and Quality of Life Research*. Dordrecht: Springer.

- Yin-Nei Cho, E. (2019) A multilevel analysis of life satisfaction among secondary school students: Do school-level factors matter? *Children and Youth Services Review* 102, str. 231–242.
- Way, N., Reddy, R., in Rhodes, J. (2007) Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *American Journal of Community Psychology* 40(3/4), str. 194–213.
- Wong, M. M., in Csikszentmihalyi, M. (1991) Motivation and academic achievement: The effects of personality traits and the quality of experience. *Journal of Personality* 59, str. 539–74.
- Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S., Oeltmann, J. E., in Drane, J. W. (2001) Relationship between perceived life satisfaction and adolescent substance abuse. *Journal of Adolescent Health* 25(4), str. 353–366.