



KAKOVOST
V VZGOJI IN
IZOBRAŽEVANJU

NACIONALNA EVALVACIJSKA
POROČILA

Nacionalno poročilo o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji

SINTEZNO POROČILO



NACIONALNA EVALVACIJSKA POROČILA

Nacionalno poročilo o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji

SINTEZNO POROČILO



KAKOVOST
V VZGOJI IN
IZOBRAŽEVANJU

Nacionalno poročilo o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji: sintezno poročilo

Glavna urednica:
dr. Tanja Taštanoska

Avtorji:
Polona Knific, Sebastijan Magdič, Andreja Schmuck, dr. Mojca Štraus

Jezikovni pregled:
Zala Mikeln

Oblikovanje in grafična priprava:
Matjaž Tomažič/Humanfrog d. o. o.

Izdal in založil:
Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje

Za izdajatelja:
dr. Vinko Logaj

Spletna publikacija

Publikacija je dosegljiva na: zakakovost.si/files/2026/04/Sintezno_porocilo.pdf

Ljubljana, 2026

Publikacija je brezplačna.



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE



NAČRT ZA
OKREVANJE
IN ODORNOST



Financira
Evropska unija
NextGenerationEU

Nacionalno poročilo je nastalo v okviru projekta Analitsko središče. Projekt Analitsko središče sofinancirata Republika Slovenija, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, in Evropska unija – NextGenerationEU. Projekt se izvaja skladno z Načrtom za okrevanje in odpornost (NOC) v okviru razvojnega področja C3 – Pametna, trajnostna in vključujoča rast, komponente C3 K5 – Krepitev kompetenc, zlasti digitalnih in tistih, ki jih zahtevajo novi poklici in zeleni prehod (C3 K5), za ukrep C3.K12.IE / Celovita transformacija (trajnost in odpornost) zelenega in digitalnega izobraževanja.

Sintezno poročilo temelji na ugotovitvah pripevkov Nacionalnega poročila o kakovosti sistema v vzgoji in izobraževanju.

Celotno Nacionalno poročilo o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji je dostopno na QR kodi



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

COBISS.SI-ID 272738051

ISBN 978-961-7202-60-1 (PDF)



Priznavanje avtorstva-
Nekomercialno-Brez predelav

Vsebina

Uvod: Četrto stoletje do prvega sistemskega poročila o kakovosti	6	Profesionalno učenje in delovanje učiteljic in učiteljev	117
Sistemiški kazalniki in merila	26	Začetno izobraževanje učiteljic in učiteljev	121
Dosežki učenk in učencev ter dosežki otrok v razvoju in učenju	27	Vstop v poklic	127
Varno in spodbudno učno okolje	31	Profesionalni razvoj	130
Profesionalno učenje in delovanje učiteljic in učiteljev	36	Delovni pogoji, zadovoljstvo in dobrobit učiteljic in učiteljev	135
Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo	39	Profesionalna avtonomija, odgovornost in vrednotenje učiteljic in učiteljev	140
Dosežki učenk in učencev ter dosežki otrok v razvoju in učenju	41	Pomanjkanje učiteljskega kadra	144
Kakovost dosežkov po ravneh vzgoje in izobraževanja	45	Sklep	147
Kakovost dosežkov po vsebinskih področjih	51	Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo	151
Dosežki kot izidi pravičnosti v vzgoji in izobraževanju	72	Umeščenost institucionalne samoevalvacije v celovit sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti	155
Prečne spretnosti in etične vrednote	75	Podpora vzgojno-izobraževalnim zavodom za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo	157
Sklep	81	Kakovost procesov samoevalvacije na vzgojno-izobraževalnih zavodih	162
Varno in spodbudno učno okolje	86	Usposobljenost in motiviranost strokovnih delavcev in delavk ter ravnateljev in ravnateljic za izvajanje samoevalvacije	167
Kompetence strokovnih delavcev in delavk v vzgoji in izobraževanju na področju VSUO	90	Sklep	173
Ustvarjalno učno okolje	95	Literatura in viri	177
Samozaznavanje učenk in učencev različnih vidikov VSUO	99		
Vključenost vseh in še posebej ranljivih skupin v sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji	102		
Sklep	115		

UPORABLJENE KRAJŠAVE

ACS	Andragoški center Slovenije
CPI	Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje
CRP	ciljni raziskovalni program
CSD	center za socialno delo
EAG	Education at a Glance (Pogled na izobraževanje)
ESCS	index of economic, social and cultural status (indeks ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa)
ET 2030	Education and Training 2030 (strateški okvir EU za sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju)
ETM	Education and Training Monitor (Pregled izobraževanja in usposabljanja)
EU	Evropska unija
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children (Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju)
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study (Mednarodna raziskava državljske vzgoje in izobraževanja)
ICILS	International Computer and Information Literacy Study (Mednarodna raziskava računalniške in informacijske pismenosti)
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Mednarodno združenje za preučevanje učinkov izobraževanja)
ISCED	International Standard Classification of Education (mednarodna standardna klasifikacija izobraževanja)
JRC	Joint Research Centre (Skupno raziskovalno središče)
JV	jugovzhodna
KATIS	Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja
KPVIZ	Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji
MIZŠ	Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport
MVI	Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje
NOO	Načrt za okrevanje in odpornost
NPZ	nacionalno preverjanje znanja
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj)

OŠ	osnovna šola
OŠPP	osnovna šola s prilagojenim programom
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study (Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS)
PISA	Programme for International Student Assessment (Program mednarodne primerjave dosežkov učencev)
RIC	Državni izpitni center
RS	Republika Slovenija
SČK	socialno-čustvene kompetence
SDG	Sustainable Development Goals (cilji trajnostnega razvoja)
SES	socialno-ekonomski status
SI	Slovenija
SPS	srednje poklicno in strokovno (izobraževanje, šola ...)
SRS 2030	Strategija razvoja Slovenije 2030
SŠ	srednja šola, srednješolsko izobraževanje
SURS	Statistični urad Republike Slovenije
SV	severovzhodna
TALIS	Teaching and Learning International Survey (Mednarodna raziskava poučevanja in učenja)
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Mednarodna raziskava trendov v znanju matematike in naravoslovja)
UMAR	Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj
UZK	ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti
VI	vzgoja in izobraževanje/vzgojno-izobraževalni
VIO	vzgojno-izobraževalno obdobje
VIZ	vzgojno-izobraževalni zavod
VSUO	varno in spodbudno učno okolje
ZOFVI	Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja
ZRSŠ	Zavod Republike Slovenije za šolstvo

.....

UVOD

Četrto stoletje do prvega sistemskega poročila o kakovosti

»Moraš biti nora,« je rekla Mačka, »drugače ne bi prišla semkaj,« je pisalo na beli naslovnici svežnja, ovitega v rjavi uradniški spis. Dokument, ki sem ga podedovala v eni od pisarniških omar ministrstva, pristojnega za šolstvo, s citatom iz Aličinih dogodivščin v Čudežni deželi pisatelja Lewisa Carrolla, je po mojem spominu nosil letnico preloma tisočletja. Naslovnici je sledil strokovni zagovor potrebe o ustanovitvi enote na ministrstvu, ki bo zmogla povezovati in razumeti podatke in iz njih pripravljati usmeritve in razmisleke za nadaljnje delo – analitske enote. Dokument je vseboval popis vseh podatkovnih zbirk ministrstva, njihovih pomanjkljivosti, nepovezljivosti, nacionalnega in mednarodnega poročanja podatkov in potreb po nadgradnji ter razvoju analitske dejavnosti z namenom razvoja orodij in metod za predvidevanje in usmerjanje razvoja ter podpore informiranemu odločanju za razvoj sistema vzgoje in izobraževanja. Tovrstnih dokumentov je v omarah Urada za razvoj in kakovost izobraževanja na Ministrstvu za vzgojo in izobraževanje mogoče najti še več, prvega z letnico 1997.

Slika 1.1

Časovnica do prvega nacionalnega poročila o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja



Sistem potrebuje
skupen okvir in
odgovornost.

A vsi dobro argumentirani poskusi so ostali le sled na papirju. Do julija leta 2021, ko je bil ob reorganizaciji ministrstva v sklopu URKI ustanovljen **Sektor za kakovost in analize (SKA)**. Leta 2022 je bil po sklepu vlade v načrt razvojnih programov v okviru Načrta za okrevanje in odpornost umeščen projekt **Analitsko središče**, umeščen v SKA, s temeljnim ciljem vzpostavitve središča, ki bo okrepilo analitske zmožnosti ministrstva in bo povezano v mrežo institucij za podporo ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti na ravni predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja ter podpiralo na podatkih temelječe oblikovanje izobraževalnih politik.

V projektu Analitsko središče je kot eden izmed ključnih projektnih rezultatov načrtovano **Nacionalno poročilo o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja**. To je zdaj pred vami kot prvi poskus konceptualizacije kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja s pomočjo opredeljenih sistemskih kazalnikov kakovosti, operacionaliziranih v objektivna merila, z namenom prispevati k bolj poenotenemu razumevanju kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja. Ob splošnem konsenzu, da ne more biti enotne definicije kakovosti, saj nanjo gleda tisoče različnih perspektiv, se morda tu, četrto stoletje kasneje, staknemo z uvodnim citatom glede norosti. Da se izkopljemo iz Aličinega podzemnega sveta norosti, potrebujemo strukturo, potrebujemo skupne elemente oziroma opredelitev najmanjšega skupnega imenovalca mnogoterih perspektiv na kakovost. Verjamem, da struktura poročila široko zajema štiri ključna področja kakovosti:

1. dosežke učencev in učenk ter dosežke otrok v razvoju in učenju,
2. varno in spodbudno učno okolje,
3. profesionalno delovanje in učenje učiteljev ter
4. ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo.

Poročilo ponuja na enem mestu zbrane podatkovne vire, na katere lahko naslonimo presojo o trenutnem stanju in trendih v vzgoji in izobraževanju. Nastajalo je z željo, da osvetljene točke, ki smo jih identificirali kot izhodišča za potrebne izboljšave v sistemu, služijo kot odskočišča za razvoj vzgoje in izobraževanja,

tako za prakso kot za politične odločevalce. Cilj poročila torej ni, da zgolj podaja ugotovitve o kakovosti, temveč da služi kot podlaga za njeno zagotavljanje.

Čeprav gre za prvo tovrstno poročilo, to ne vstopa v prazen prostor. Področje ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti je poudarjeno v različnih nacionalnih dokumentih, na primer v obeh Belih knjigah o vzgoji in izobraževanju (1995, 2011) in v Strategiji razvoja Slovenije do 2030 (2017). Razvoj sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju je naveden kot eden od razvojnih izzivov v delovnem dokumentu Urada za razvoj in kakovost izobraževanja Radovednost je lepa čednost: Pogled na izzive slovenske vzgoje in izobraževanja (MIZŠ, 2020). Programski dokument za razvojno načrtovanje do 2033 (2025), ki temelji na predlogu Nacionalnega programa za vzgojo in izobraževanje, sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti namenja celo poglavje.

Periodičen pogled v ogledalo, ki nam (sistemu) omogoča, da preverimo, kako dobro oziroma slabo nam gre, kje smo in kam želimo, je smiselna maksima, ki jo zasleduje to prvo poročilo o kakovosti sistema. Podobno logiko so zasledovali tudi projekti za podporo ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v vrtcih in šolah vse od osamosvojitve Slovenije (npr. Ogledalo, 1999, in Modro oko, 2001), ki so to pričakovanje postavljali vzgojno-izobraževalnim zavodom. Formalizacijo tega pričakovanja je utelesila sprememba Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v letu 2008, ki je ravnatelju naložila dolžnost ugotavljati in zagotavljati kakovost, med cilje izobraževanja pa vpisala novo alinejo »zagotavljanje kakovostne izobrazbe«. Že dve leti pred tem je bila ta zahteva vpisana v zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Če ta kritično reflektivni pogled pričakujemo od vzgojno-izobraževalnih zavodov, je še kako upravičeno, da enako pričakujemo tudi od sistema v celoti.

Struktura poročila se navezuje na dve sidrišči: prvo je leta 2017 na kolegiju ministrice potrjen **Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja**, ki opredeljuje temeljna področja kakovosti in postavlja dva stebra oziroma ravni ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti

v sistemu kakovosti – sistemsko raven in raven vzgojno-izobraževalnih zavodov.

Druga sidrna točka poročila je **Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah** (2019), ki je nastala v okviru projekta Vzpostavitev, dopolnitev in pilotni preizkus modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja. Pri pripravi systemskega poročila se je namreč izkazalo kot smiselno, da za namen kohezivnosti koncepta kakovosti poskusimo kazalnike na ravni sistema povezati z razvitimi in v projektu preizkušenimi kazalniki za raven vzgojno-izobraževalnih zavodov. S takim poenotenjem šolam in vrtcem pokažemo, kako s svojimi prizadevanji in izboljšavami tvorno prispevajo k cilju kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja v celoti, sistemu pa podamo usmeritve, na katerih kaže ta prizadevanja šol in vrtcev še dejavneje podpreti. Ob prvih treh področjih, ki jih nacionalni okvir opredeljuje kot obvezna področja kakovosti – dosežki, varno in spodbudno učno okolje ter profesionalno delovanje učiteljev –, smo v nacionalno poročilo umestili še četrto poglavje, ki se nanaša na ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo. To smo storili, ker je stava na to, da vzgojno-izobraževalni zavodi zmorejo sami skrbeti za zagotavljanje kakovosti v slovenskem sistemu vzgoje in izobraževanja, izjemno tvegana. Ob nezadostni zmožnosti zavodov in systemski podpori predstavlja realno tveganje za kakovost.

Slovenija, doma v svetu

Slovenski izobraževalni sistem ne deluje kot izolirana proizvodna komora. Vsak dan, ko otroci, učenci in dijaki, njihovi vzgojitelji in učitelji, ravnatelji ter starši prestopajo vrata institucij, vanje vstopa družbena realnost in ustvarja pritiske, ki kličejo po prilagoditvah in spremembah. Te družbene silnice niso le nacionalne narave, svet domuje tudi v Sloveniji, Slovenija biva v svetu.

Število **globalnih oboroženih konfliktov** – meddržavnih in znotraj držav – narašča. Ruska invazija na Ukrajino leta 2022 je na prag Evropske unije prinesla veliko meddržavno vojno. Poleg

cene, plačane s človeškimi življenji, so posledice, ki smo jih in jih še občutimo tudi v Sloveniji in torej v šolah in vrtcih – občutenje varnostne grožnje, migracijski tok, energetska kriza, pritisk na povečano javno potrošnjo za oboroževanje.

Evropa je **starajoča se celina**. Naravni prirast v Sloveniji ima od leta 2017 vse večjo negativno bilanco (SURS). Razmerje med delovno aktivnimi in neaktivnimi starejšimi prebivalci se bo v prihodnosti izrazito spremenilo. Tudi med učitelji in učiteljicami v Sloveniji je bistveno več tistih, ki so le še korak pred upokojitvijo, kot tistih, ki so pravkar vstopili v poklic.

Bilanca selitvenega prirasta s tujino pa je po drugi plati pozitivna vse od 2015. Delež vključenih v izobraževanje, katerih materni jezik ni slovenski, vztrajno narašča in predstavlja enega večjih izzivov sistemu. Delež otrok priseljencev se, sicer malo različno v odvisnosti od ravni in vrste izobraževanja, giblje okrog 10 odstotkov in ta ne vključuje tistih, ki so sicer rojeni v Sloveniji, a doma ne govorijo slovensko. Na osnovnih šolah z vsaj enim odstotkom učencev beguncev je leta 2024 poučevalo 44 odstotkov učiteljev in učiteljic, pri čemer učitelji in učiteljice v Sloveniji v manjši meri kot njihovi kolegi v OECD poročajo o tem, da so pripravljeni na prilagajanje kulturni raznolikosti v razredih (TALIS, 2024).

Planet se pregreva. Zdi se, da smo postali otopeli ob rednih poročilih o novih temperaturnih rekordih. Slovenija pa je v letu 2025 prag ekološkega dolga prestopila 8. aprila. To pomeni, da smo skoraj 8 mesecev živeli »na kredit«¹ prihodnjih generacij.

Dne 30. novembra 2022 smo lahko prvič dostopili do javno objavljenega orodja **Chat GPT**. Poleg sistema počasnega in sistema hitrega razmišljanja (Khaneman, 2011) je z umetno inteligenco v prostor vstopil še tretji, pogosto netransparenten sistem, sistem umetnega razmišljanja. Tri in pol leta kasneje ob skoraj neverjetnem razmahu umetne inteligence na vseh področjih človeškega delovanja se neizogibno odpirajo vprašanja o vplivu umetne inteligence na procese učenja, poučevanja in ocenjevanja. Ob etičnih dilemah, vprašanih avtorskih pravic in odgovornosti za konsekvence napak, ki jih zagrešijo ali prihalucinirajo veliki jezikovni modeli, znanstveniki in

znanstvenice, ki raziskujejo človeško rabo umetne inteligence govorijo o realnem tveganju »kognitivne predaje« človeških uporabnikov umetne inteligence (Shaw in Nave, 2026). Ravnatelji in ravnateljice osnovnih šol v Sloveniji so v raziskavi ICILS 2023 izražali stališča, ki kažejo na to, da v primerjavi s svojimi kolegi v mnogo manjši meri vidijo potencial uporabe umetne inteligence pri učenju za razvoj kreativnosti, zmanjšanje stresa, kritično evalvacijo informacij, rafiniranje lastnih raziskovalnih vprašanj. Raziskava ICILS razkriva tudi, da so ravnatelji in ravnateljice v Sloveniji v najmanjšem deležu med državami, zajetimi v raziskavo, poročali, da so dobili usmeritve v zvezi z uporabo umetne inteligence pri delu učiteljev in učiteljic (4 odstotki) ali za učenje učencev in učenk (3 odstotki). Zaostanek do mednarodnega povprečja 23 odstotkov je velik.

Digitalizacija družbe in učenja je dodaten zagon dobila med epidemijo covida-19. Poročilo o stanju Digitalnega desetletja za Slovenijo za leto 2025, ki ga je pripravila Evropska komisija, ugotavlja, da ima Slovenija sicer dobro razvito digitalno infrastrukturo, vendar zaostaja na področju človeških virov. Tudi UMAR v letnih poročilih o razvoju opozarja na pomanjkljive spretnosti in znanja na digitalnih področjih, ki predstavljajo oviro za gospodarski razvoj. Poudarja, da Slovenija beleži velik zaostanek za večino gospodarsko bolj razvitih držav v deležu strokovnjakov in strokovnjakinj IKT v skupnem številu delovno aktivnih (UMAR, 2024 in 2025) ter eno med najnižjimi stopnjami digitalne spretnosti zaposlenih v EU (2025).

Digitalizacija družbe ob emancipatornem potencialu in obljubi gospodarskih pospeškov, ki jih vneta zagovarjajo tehnofili, prinaša vrsto tveganj, ki niso omejena zgolj na vprašanja kibernetске varnosti in vdore v zasebnost. Vključujejo tudi negativne vplive na posameznike, njihov življenjski slog in **mentalno zdravje, razvoj digitalnih odvisnosti** (od računalniških iger, interneta, družbenih omrežij, telefona), pri čemer so še posebno na udaru mladi. Da je tako tudi v Sloveniji, lahko na primer izluščimo iz mednarodne raziskave Z zdravjem povezano vedenje mladostnikov, ki jo je izvedel Nacionalni inštitut za javno zdravje (NIJZ) v letu 2023. Iz podatkov sledi, da 9 odstotkov mladostnikov in mladostnic poroča o problematični rabi spletnih

socialnih medijev, največji delež je med 13-letniki in 13-letnicami. Prav tako približno četrtna mladostnikov in mladostnic poroča, da igrajo video in druge spletne igre vsak dan, pri tem jih 57 odstotkov temu namenja več kot dve uri dnevno, 9 odstotkov pa jih poroča o prisotnosti znakov, ki lahko kažejo na zasvojenost. Raziskava PISA pa nam pokaže na negativno povezanost med učnimi dosežki in ekstenzivno rabo digitalnih naprav v prostem času.

V globalni digitalni areni se poleg tveganj za posameznike širijo tudi **tveganja za demokracijo** s porastom dezinformacij in globokih ponaredkov ter algoritmičnim spodbujanjem polarizacije političnega prostora, ki dodaja gorivo v motor populizma. Kritična presoja v poplavi informacij je torej ključna za ohranjanje demokracije, pri tem pa mednarodna raziskava ICILS iz leta 2023 postreže z zaskrbljujočim podatkom, da je med osmošolci in osmošolkami v Sloveniji le 16 odstotkov (enako kot v mednarodnem povprečju) takih, ki so prepoznali vsaj enega od štirih ključnih indikatorjev, ki kažejo, da so informacije na spletni strani lahko nezanesljive. Mednarodna raziskava državljanske vzgoje ICCS pa nam naslika še nove temne oblake nad prihodnost demokracije. Leta 2022 se je le 69 odstotkov osmošolcev in osmošolk v Sloveniji strinjalo, da je demokracija najboljša oblika politične ureditve. Kaj torej o demokraciji razmišlja preostalih 31 odstotkov, se bodo udeležili volitev, ko bodo polnoletni? Kje bodo pridobili informacije, na podlagi katerih se bodo odločali, če na podlagi iste raziskave vemo, da je med letoma 2016 in 2022 izrazito upadlo gledanje televizijskih novic in branje časopisov z namenom informiranja o družbenih in političnih vprašanjih (Nacionalno poročilo ICCS, 2023).

Četrta industrijska revolucija (avtomatizacija, robotika, digitalne platforme) preoblikuje trg dela, poklice in kompetence prihodnosti. S seboj prinaša večji poudarek na naravoslovno-tehničnih področjih (STEM), ki so glede na rezultate mednarodnih merjenj znanja (PISA, TIMSS) ena močnejših plati slovenskega izobraževalnega sistema. V kontekstu četrte industrijske revolucije se odpira vprašanje povezovanja šol z gospodarstvom, pred sistem pa se ob hitro spreminjajočih se poklicnih profilih postavlja zahteva hitrejšega odzivanja kot v

preteklosti. Vendar to ni edina zahteva te revolucije, saj ta terja razvoj mehkih veščin, kot so sodelovanje, prilagodljivost in ustvarjalnost. Pri slednji, tako nas opozarja tudi zadnje poročilo UMAR o razvoju, v Sloveniji kritično zaostajamo (UMAR, 2025).

Kakovost vzgoje in izobraževanja v mednarodnem prostoru

Globalna lekcija:
Izobraževanje mora
postati odpornejše,
bolj vključujoče in
trajnostno zasnovano.

Zgoraj omenjeni družbeni pojavi pred nacionalne sisteme vzgoje in izobraževanja postavljajo izziv prilagajanja ter rekonceptualizacije vloge vzgoje in izobraževanja v družbi in s tem pojmovanja njune kakovosti. Globalni in evropski kontekst postavljata zagotavljanje kakovosti vzgoje in izobraževanja med temeljne strateške cilje. Leta 2015 sprejeta **Agenda za trajnostni razvoj do leta 2030** pri Organizaciji Združenih narodov je med cilje trajnostnega razvoja umestila naslednji, četrti cilj trajnostnega razvoja: Vključujoče in pravično kakovostno izobraževanje z omogočanjem priložnosti za vseživljenjsko učenje.¹ **Aktualna Resolucija Sveta EU (2021) o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše (2021–2030) (ET2030)** kot prvo strateško prednostno nalogo postavlja izboljšanje kakovosti, pravičnosti, vključenosti in vsesplošnega uspeha pri izobraževanju in usposabljanju. Ta strateška prioriteta okvira ET2030 poudarja, da je kakovost in pravičnost v izobraževanju mogoče doseči samo z zagotavljanjem ključnih kompetenc, zmanjševanjem neenakosti ter s kakovostnim, vključujočim in dostopnim izobraževanjem na vseh ravneh. Posebna pozornost je namenjena zgodnjemu opuščanju šolanja, predšolski vzgoji, podpori ranljivim skupinam, spolni enakosti ter digitalni vključenosti, pri čemer je ključno vlogo pripisati visoko usposobljenim, motiviranim in strokovno podprtim učiteljem in učiteljicam ter mentorjem in mentoricam.

Oba dokumenta za strateške cilje postavljata tudi kazalnike in merila. V EU so se tako države članice leta 2021, vključno s

1 Več o podciljih CTR4 v Bregar Golobič (2026).

Mednarodni prostor
strateške cilje
dopolnjuje s kazalniki
in merili.

Slovenijo, zavezale, da bodo sodelovale pri doseganju naslednjih ciljev skupnega evropskega izobraževalnega prostora:

1. Delež 15-letnikov in 15-letnic z nizkimi dosežki pri bralni, matematični in naravoslovni pismenosti bi do leta 2030 moral biti manjši od 15 odstotkov.
2. Delež osmošolcev in osmošolk z nizkimi dosežki pri računalniški in informacijski pismenosti bi do leta 2030 moral biti manjši od 15 odstotkov.
3. V predšolsko vzgojo in varstvo bi do leta 2030 morale biti vključenih vsaj 96 odstotkov otrok med tretjim letom starosti in šoloobvezno starostjo.
4. Delež mladih, ki zgodaj opustijo izobraževanje in usposabljanje, bi moral biti do leta 2030 pod 9 odstotkov.
5. Do leta 2030 bi terciarno izobrazbo morale imeti vsaj 45 odstotkov prebivalstva v starosti od 25 do 34 let.
6. Do leta 2025 bi morale vsaj 60 odstotkov diplomantov in diplomantk iz poklicnega in strokovnega izobraževanja med poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem sodelovati v učenju skozi delo.
7. Do leta 2025 bi morale biti vključenih v izobraževanje v zadnjih 12 mesecih vsaj 47 odstotkov odraslih v starosti od 25 do 64 let.

Doseganje strateških ciljev EU spremlja skozi letna poročila Education and Training Monitor (Pregled izobraževanja in usposabljanja), večletni pogled na napredek skupnega evropskega izobraževalnega okvira pa je strnjen v European Education Area progress report (Poročilo o napredku skupnega evropskega izobraževalnega prostora). Iz teh poročil na evropski ravni črpajo tudi specifična priporočila državam članicam v okviru evropskega semestra, v katerem izobraževanje oziroma pogled na človeške vire zavzema vse vidnejšo vlogo.

Napovedana vmesna posodobitev strateškega okvira sodelovanja pod danskim predsedovanjem EU v drugi polovici leta 2025 je zaradi veta Madžarske spodletela. V času produkcije besedila tega poročila tako še vedno veljajo evropske zaveze iz leta 2021. Ambicije predsedstva in Evropske komisije, da bi v polje sodelovanja na področju izobraževanja s konsenzom

držav članic EU vnesla posodobljene in dodatne cilje v povezavi z visokimi učnimi dosežki, državljansko vzgojo, naravoslovno-tehničnim področjem (STEM), študijem na področju informacijsko-komunikacijske tehnologije, zgodnjim opuščanjem izobraževanja, doseženo ravno terciarne izobrazbe pri mladih, pravičnostjo izobraževanja in mednarodno privlačnostjo evropskega visokošolskega prostora ter državljansko vzgojo, so tako zaenkrat pristale na »čakanju«.

Unescov dokument **Zamišljanje naših skupnih prihodnosti: Nova socialna pogodba za izobraževanje** (2021) med poudarke za prihodnost vseživljenjsko dostopne javne vzgoje in izobraževanja kot skupnega dobrega umešča:

- načela sodelovanja in solidarnosti;
- kurikule, ki podpirajo ekološko, interdisciplinarno in medkulturno učenje, omogočajo kritičnost, odpornost proti dezinformacijam in spodbujajo aktivno državljanstvo;
- šolske prostore kot kraje inkluzije, pravičnosti in dobrobiti, ki lahko prispevajo k družbeni transformaciji za pravičnejšo in bolj trajnostno naravnano prihodnost;
- učitelje in učiteljice kot strokovnjake in strokovnjakinje, ki delujejo v učeči se skupnosti in so ključni akterji družbene in izobraževalne preobrazbe.

Za kakovost ni pomemben le končni izid, ampak tudi proces učenja.

Leta 2019 objavljeni koncept **OECD Učni kompas 2030** (Learning Compass, OECD, 2019) shematizira strateške usmeritve delovanja sodobnega izobraževalnega sistema, ki se prilagaja novi družbeni normalnosti. Poudarja, da izobraževalni sistem prihodnosti ni več le zaprta samostojna entiteta, temveč se odpira in je del širšega ekosistema. V njem sta odločanje in odgovornost deljena med deležnike, vključno s starši, delodajalci, skupnostmi in učenci. Cenjen je ne le izid, ampak tudi proces učenja – učne izkušnje imajo lastno vrednost. Poudarek ni le na akademskih dosežkih, temveč na celostni dobrobiti učencev. Učno napredovanje je nelinearno: vsak učenec ima svojo učno pot, z različnimi predznanji, spretnostmi in stališči. Fokus spremljanja kakovosti je na odgovornosti sistema in njegovem stalnem izboljševanju, z rednimi povratnimi informacijami na vseh ravneh. V takšnem

Profesionalni razvoj in dobrobit učiteljev in učiteljic sta strateški komponenti kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja.

sistemu so v rabi različne vrste ocenjevanj za različne namene (ne le standardizirani testi). Učenec je aktiven udeleženec, ki participira z lastnim soustvarjanjem učnega procesa, predvsem v sodelovanju z učiteljevim pedagoškim delovanjem (OECD, 2019).

Učiteljski kompas (Teaching Compass, OECD, 2025d)

razširja razumevanje kakovosti izobraževanja v 21. stoletju s pripoznanjem, da brez kakovostnih in zavzetih učiteljev in učiteljic ni mogoče dosegati kompleksnih ciljev sodobnega izobraževanja. Pedagoško delo opredeljuje kot odnosno, etično in intelektualno zahtevno delo, v katerem učitelji in učiteljice z učenci in učenkami soustvarjajo znanje; zato niso ključne le kompetence, temveč tudi ustrezni delovni pogoji, kultura profesionalnega sodelovanja in izoblikovana profesionalna identiteta ter vodstvena podpora. Kompas posebej poudarja dobrobit učiteljev in učiteljic kot temeljno predpostavko kakovostnega poučevanja. Učiteljev in učiteljic ne postavlja le v vlogo izvajalcev in izvajalk učnega načrta, temveč v vlogo pomembnih akterjev posodabljanja kurikulumov, njihovo strokovno rast in dobrobit pa razume kot ključni strateški komponenti kakovosti izobraževalnega sistema.

Iz zgoraj navedenega sledi pomembna ugotovitev, da se v mednarodnem prostoru konceptualizacija kakovosti vzgoje in izobraževanja od golega merjenja kognitivnih in kvalifikacijskih dosežkov zamika v preizpraševanje konteksta in pogojev, v katerih se ti dosežki lahko ustvarjajo. V razumevanje kakovosti okrepljeno vstopa pomen dostopnosti in inkluzivnosti izobraževanja, kompenzacijskih učinkov izobraževanja za pravičnost v družbi, pogojev profesionalnega delovanja učiteljev in učiteljic ter tudi nekognitivnih izidov. Spremljanje systemske kakovosti ni več utemeljeno zgolj na inšpekcijskem preverjanju zakonske skladnosti delovanja institucij in zaposlenih, temveč na sistemski odgovornosti, da preizprašuje učinke lastnega delovanja in se nenehno izboljšuje.

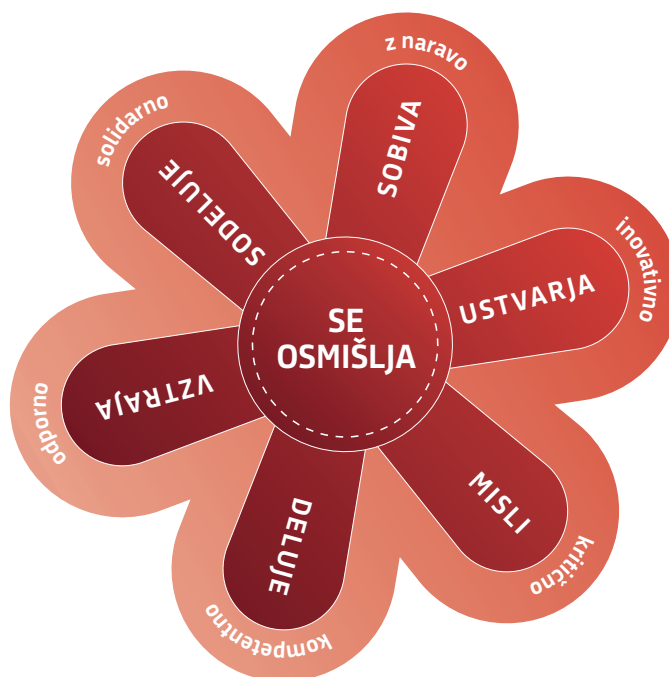
Nacionalni okvir kakovosti vzgoje in izobraževanja za prihodnji razvoj

Kako torej misliti kakovost sistema vzgoje in izobraževanja za trenutek tukaj in zdaj in za prihodnost? Poročilo Delorsove komisije Učenje: skriti zaklad je leta 1996 vizijo kakovostnega humanistično usmerjenega izobraževanja za 21. stoletje postavilo na štiri stebre: učiti se, da bi znali, učiti se delati, učiti se živeti skupaj in učiti se biti. Čeprav gre za še vedno aktualne poudarke, pa je dejstvo, da je Delorsova komisija delovala v kontekstu pred podnebno krizo, digitalno družbo, ekonomijo ustvarjalnosti in družbeno krizo duševnega zdravja in odpornosti. V sodobnem kontekstu se zato zdi smiselno z rekombinacijo in iskanjem presečišč dimenzij, ki jih je predlagalo poročilo Učenje: skriti zaklad, posodobiti smotre delovanja sistema. Slovensko izobraževanje prihodnosti mora razvijati posameznika, ki:

- misli (kritično),
- deluje (kompetentno),
- vztraja (odporno),
- sodeluje (solidarno),
- sobiva (z naravo),
- ustvarja (inovativno),
- se osmišlja.

Slika 1.2

Razvoj posameznika v vzgojno-izobraževalnem sistemu...



S to predpostavko in oprijemališči z začetka tega besedila smo v tem poročilu oblikovali sistem kazalnikov na štirih ključnih področjih kakovosti in ga tako odmikamo od izključnega vpogledovanja v kakovost skozi raven akademskih dosežkov. S tem ne želimo zmanjšati pomena znanja, vendar mu želimo ob bok pripeti dejstvo, da imajo pomembno vrednost tudi nekognitivni izidi, ki poleg tega, da jih štejemo za pogoje, v katerih znanje nastaja, zavzemajo tudi mesto cilja delovanja sistema samega na sebi. Model prinaša tudi poudarek na profesionalnem delovanju in učenju učiteljev in učiteljic kot ključnem pogoju kakovosti, ob katerem nastajajo tako varno in spodbudno učno okolje kot dosežki učencev. Področje samoevalvacije vzgojno-izobraževalnih zavodov v tej logični strukturi postavljamo kot sistemsko pomembno področje kakovosti ob bok dosežkom, varnemu in spodbudnemu učnemu okolju ter profesionalnemu delovanju in učenju učiteljev in učiteljic, saj institucionalno samoevalvacijo razumemo kot povezovalni mehanizem, motor izboljšav, ki ni le temeljni garant kakovosti delovanja zavodov, temveč tudi dejavnik izboljševanja drugih področij kakovosti sistema.

Slovenski model kakovosti je umeščen v evropski in globalni kontekst.

Model kazalnikov in meril, razvit s tem poročilom, se v veliki meri prekriva z opisanimi konceptualizacijami mednarodnega prostora in jih v nekaterih delih nadgrajuje. Na področju dosežkov v učenju in razvoju slovenski okvir prinaša kazalnike s področja ustvarjalnosti, odnosa do učenja in vrednostnih orientacij, ki jih mednarodni okviri ne zajemajo. Merila s področja varnega in spodbudnega učnega okolja, ki se nanašajo na pravičnost v izobraževanju, doživljanje nasilja, percepcijo šolske klime, šolsko pripadnost, občutenje pozitivnih odnosov z učitelji in učiteljicami, prav tako segajo dlje od evropskih in globalnih okvirov. Enako lahko trdimo za področje profesionalnega delovanja in učenja učiteljev in učiteljic, pri katerem se globalni okvir zaenkrat usmerja predvsem v vprašanje formalnih kvalifikacij učiteljev in učiteljic ter spremljanje demografske strukture, ne postavlja pa poglobitev v posamezna obdobja profesionalnega razvoja in delovanja, s čimer smo oplemenitili slovenski okvir. Umestitev področja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo

je, gledajoč skozi prizmo mednarodnih okvirov, precej svojstveno. Temelji na dejstvu, da v slovenskem nacionalnem sistemu vzgoje in izobraževanja sistem prepušča in zaupa vzgojno-izobraževalnim zavodom, da bodo naredili največ, kar je za kakovost mogoče. Vendar je za kakovost sistema smiselno postavljati vprašanje, ali je avtonomija vzgojno-izobraževalnih zavodov na tem področju uravnotežena z njihovo usposobljenostjo in razpoložljivimi viri za izvajanje samoevalvacije in kaj se mora v sistemu zgoditi, da bo takšno ravnotežje vzpostavljeno.

Slika 1.3

Model področij kakovosti



Kakovost sistema je
večdimenzionalna.

Struktura sinteznega poročila

Na **področje dosežkov učencev in učenk ter otrok v razvoju in učenju** umeščamo naslednje sistemske kazalnike:

prepoznavanje vloge predšolske vzgoje, udeležba v predšolski vzgoji, doseganje izobrazbenih ravni, izkazano znanje na nacionalnih eksternih preverjanjih in mednarodnih raziskavah, prečne spretnosti in etične vrednote.

Na **področje varnega in spodbudnega učnega okolja** (VSUO) so umeščeni sistemski kazalniki, ki se nanašajo na inkluzivnost in pravičnost sistema, kompetence strokovnih delavcev in delavk v vzgoji in izobraževanju, ki so usposobljeni za zagotavljanje različnih vidikov VSUO, na zagotavljanje ustvarjalnega učnega okolja in na doživljanje udeležencev in udeleženk glede fizične in psiho-socialne varnosti učnega okolja.

Na **področje profesionalnega učenja in delovanja učiteljic in učiteljev** so umeščeni sistemski kazalniki glede začetnega izobraževanja učiteljev, vstopa v poklic, profesionalnega razvoja, varnosti delovnega okolja, cenjenosti poklica in ne nazadnje glede zagotavljanja zadostnega usposobljenega kadra za izvedbo vzgojno-izobraževalnega procesa.

Na **področje ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo** so umeščeni sistemski kazalniki, ki se nanašajo na obstoj enovitega nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja ter na sistem podpore vzgojno-izobraževalnim zavodom za izvajanje samoevalvacije, načrtnost in sistematičnost izvedbe samoevalvacije v zavodih ter usposobljenost strokovnih delavcev in delavk za njeno izvajanje.

Predlagano celovito **strukturo področij in sistemskih kazalnikov kakovosti, smo operacionalizirali s kvalitativnimi in kvantitativnimi merili**, pregledna struktura predlaganih kazalnikov in meril je v 1. poglavju tega poročila. Merila ponujajo vpogled v trenutno stanje sistema, kjer je mogoče, umeščajo Slovenijo v mednarodni prostor s primerjavo z mednarodnimi povprečji. Podatke, zajete v poročilu, smo črpali iz velikih mednarodnih raziskav na področju izobraževanja (PISA, PIRLS,

TIMSS, ICILS, ICCS, TALIS), ki jih za Slovenijo koordinira in izvaja Pedagoški inštitut, iz podatkov Državnega izpitnega centra, evidenčnih statističnih virov, mednarodnega zbornika podatkov s področja izobraževanja Education at a Glance (Pogled na izobraževanje), nacionalnih evalvacijskih študij, ciljnih raziskovalnih projektov in drugih raziskav. Nekatera od meril tudi v prihodnosti omogočajo periodično spremljanje, pri nekaterih kazalnikih pa smo se v pomanjkanju evidenčnih ali periodičnih virov oprli na podatke, ki tega žal (še) ne omogočajo. Želeli smo vzpostaviti številčno obvladljiv nabor kazalnikov in meril za oblikovanje »helikopterskega« pogleda na kakovost sistema. Pri tem nas je vodila dodatna previdnost, da nismo padli v past dobe merjenja, kamor nas je mamilo obilje podatkov (Biesta 2010). Prav lahko bi se namreč zgodilo, da bi začeli ceniti le, kar lahko merimo, in pozabili, da se vsega, kar cenimo, ne izmeri prav zlahka. Zavedamo se, da so podatki, ki jih ponujamo kot merila, nepopolni, so pa najboljši približki, ki smo jih zmogli identificirati. Na nekaterih mestih pa se v poročilu pokaže tudi, da relevantnih podatkov za kazalnike, za katere menimo, da so pomembni za oceno kakovosti sistema, preprosto ni na voljo. Zato boste tam našli oznako »ni podatka« kot spodbudo za prihodnji sistemski razmislek o zbiranju podatkov.

Proces priprave poročila

Sintezno poročilo je nastalo na podlagi Nacionalnega poročila o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja, v katerega je prispevalo 27 avtorjev in avtoric, ki so se odzvali na javni poziv: Anja Benko, Romana Bešter, Kristina Bratina, Gašper Cankar, Aleksandra Grašič, Tomaž Grušovnik, Ada Holcar, Mojca Juriševič, Marta Licardo, Barbara Kampjut, Eva M. Klemenčič, Simona Knavs, Katja Košir, Ana Kozina, Sebastijan Magdič, Saša Masterl, Sonja Pečjak, Janez Pirc, Vesna Podgornik, Simona Rogič Ožek, Sonja Rutar, Klaudija Šterman Ivančič, Gregor Torkar, Marjanca Ajša Vižintin, Janez Vogrinc, Mihaela Zavašnik in Brigita Žarkovič Adlešič. Uvodni razmislek o umestitvi slovenskega izobraževanja v sistem kazalnikov globalnih ciljev trajnostnega razvoja je prispevala sodelavka Sektorja za kakovost in analize Ksenija Bregar Golobič. Uredniško delo

v Nacionalnem poročilu so opravili Mojca Štraus, Sebastijan Magdič, Andreja Schmuck in Polona Knific, vsi sodelavci Sektorja za kakovost in analize, ki se obenem podpisujejo kot avtorji pod poglavja sinteznega poročila. V Sinteznem poročilu so zbrane ključne ugotovitve člankov Nacionalnega poročila o kakovosti, dopolnjene z dodatnimi vpogledi in podatki, ki v članke, ki so jih avtonomno pripravljali avtorji in avtorice in so ponekod tematiko obravnavali ožje, niso bili vključeni. Sinteza ponuja selekcijo izbranih kazalnikov, ki so jih v veliki meri razvili in predlagali avtorji in avtorice v Nacionalnem poročilu, dopolnili in izčistili pa smo jih v uredniškem procesu nastajanja sinteze.

Omejitve in predlogi za nadgradnjo

Kot vsako poročilo ima tudi to številne omejitve. Bralce in bralke zato prosimo za določeno mero prizanesljivosti, saj gre za prvo tovrstno poročilo v slovenskem prostoru. Njegova ambicija je bila, kot smo povedali že na začetku, v prvi vrsti prispevati k poenotenju razumevanja kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja, razviti kazalnike in merila kakovosti sistema ter osvetliti točke, potrebne izboljšave. Menim, da nam je to v tem razvojnem koraku dovolj dobro uspelo. Ustvarjalci in ustvarjalke smo vedeli, da ne smemo odgrizniti prevelikega kosa, če želimo priti do konca etape v zastavljeni časovnici projekta Analitsko središče. V poročilo tako nismo vključili pomembnega področja izobraževanja odraslih, deloma tudi zato ker so na tem področju z Nacionalnim programom izobraževanja odraslih na nacionalni ravni sprejeti strateški cilji razvoja področja, česar še vedno ne moremo trditi za preostali del douniverzitetne vertikale. Kot podatkovna škrbina se v poročilu kaže področje predšolske vzgoje. Prvič, ker se izmakne standardizaciji na ravni dosežkov², drugič, ker o kazalcih procesne kakovosti in strokovnih delavcih in delavkah v predšolski vzgoji ni na voljo reprezentativnih podatkov. Pokazali so se tudi drugi podatkovni manki, na primer na področju strokovnega in poklicnega izobraževanja. Poročilo ne zajema vpogleda v fizični prostor in opremo kot pomembna

2 Tega nikakor ne gre razumeti kot zagovor standardizacije za to občutljivo obdobje otroškega razvoja.

sooblikovalca učnega okolja. V poročilo niso vključena področja telesnih zmogljivosti, likovne in glasbene ustvarjalnosti, prav tako niso zajete glasbene šole. Z izjemo kadrovskih virov se poročilo ne posveča virom kot temeljnemu pogoju za delovanje sistema. Povsem izpuščeni so tudi vidiki mednarodnega sodelovanja in njihov vpliv na kakovost.

Kot možnost za nadgradnjo v naslednjih iteracijah se kaže tudi posebej posvetiti področju vodenja v vzgoji in izobraževanju, za katero v danem trenutku ni na voljo zbranih podatkov, pa tudi področju upravljanja sistema v celoti. Glede na zakonske spremembe si lahko obetamo, da bo naslednje poročilo o kakovosti sistema lahko zajelo tudi pomembne izsledke sistemskih pregledov šolske inšpekcije, ki se bodo začeli izvajati v prihodnjem letu.

Hvala!

Ob zaključku tega uvoda namenjam posebno zahvalo vsem avtorjem in avtoricam, ki so ugriznili v izziv in pripravili poglobljene članke s predlogi kazalnikov in izboljšav za Nacionalno poročilo o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja. Uredniku in urednicam za njihovo pripravljenost na osebno in profesionalno rast in sodelovanje, za strokovno in predano vlogo pri nastanku Nacionalnega poročila in sinteze, Statističnemu uradu Republike Slovenije pa poleg kakovostnih podatkov za izvrstno sodelovanje in odzivnost. Hvala Tatjani Plevnik, ki je iz Aličine dežele prinesla in posejala prva počasi kaleča semena možnega, in Barbari Kresal Sterniša ter Borutu Dobnikarju, da sta jih zalivala. Hvala Andreji Barle Lakota in Stanki Lunder Verlič, nekdanjima direktoricama Urada, ki sta začrtali stranice okvira kakovosti, Mateji Brejc, ki je vodila njegovo preizkušanje na vzgojno-izobraževalnih zavodih. Hvala Aleši Mihelič, sodelavki Analitskega središča, ki je marljivo vlivala olje v kolesje produkcije poročila in pritiskala na plin, Alešu Ojsteršku, nekdanjemu vodji Sektorja za razvoj izobraževanja, Mihaeli Zavašnik z ZRSŠ, za nenehne dialoške spodbude, ter Maji Mihelič Debeljak, direktorici Urada za razvoj izobraževanja, za ključno podporo pri nastajanju sektorja in tega poročila.

Poročilo je izhodišče,
ne zaključek.

Nazaj v prihodnost

Sintezno nacionalno poročilo o kakovosti sistema ni zgolj pregled stanja. Vem, da je prvo, in verjamem, da ni zadnje. Je novo orodje za umeščanje slovenskega prostora vzgoje in izobraževanja v širšo, evropsko in globalno zgodbo. Z njim razumemo, kje smo povezani z evropskimi cilji in kaj je specifično za slovenski prostor: kaj izhaja iz naših pričakovanj in potreb, kaj naj povezuje s skupnimi globalnimi in evropskimi zavezami. Prostor vzgoje in izobraževanja v Sloveniji boleha za kronično boleznijo pomanjkanja jasno opredeljenih strateških ciljev. Poročilo tako ni le obrobni produkt nekega projekta, ki se po nekaj letih izteka in mu je usojeno pasti v pozabo, je dokument, pomemben za sistem. Predstavlja izhodišče za opredelitev strateških ciljev in strateško razvojno načrtovanje. Postavlja nas v zrelejše obdobje, v katerem lahko odslej pogled na kakovost in strateško načrtovanje močneje opremo na podatke, ki služijo strokovnosti, dialogu ter skupni odgovornosti za artikulacijo strateških ciljev, ki naj podprejo nadaljnji razvoj in kakovost vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

Dr. Tanja Taštanoska,
glavna urednica, vodja Sektorja za kakovost in analize

SISTEMSKI KAZALNIKI IN MERILA

DOSEŽKI UČENK IN UČENCEV TER DOSEŽKI OTROK V RAZVOJU IN UČENJU

Kazalnik	Merilo	Izmerjena ali ocenjena vrednost
I. Predšolska vzgoja		
I.1: V družbi je prepoznan pomen institucionalno organizirane predšolske vzgoje za razvoj otrok.	I.1.1: Delež otrok, starih med tremi leti in starostjo obveznega začetka osnovnošolskega izobraževanja (drugo starostno obdobje), vključenih v institucionalno organizirano predšolsko vzgojo	I.1.1.1: 93,5 % (2024/25; 2023: Slovenija 93,2 % in EU 94,6 %, Eurostat (b. d.-c))
I.2: Zagotovljena je pedagoška in profesionalna kontinuiteta v vrtcih.	I.2.1: Predšolska vzgoja je del sistema vzgoje in izobraževanja, zakonsko organizirana kot enovita dejavnost prvega in drugega starostnega obdobja, z enotnim kurikulumom.	I.2.1.1: DA
I. 3: Otroci razvijajo porajajočo se pismenost.	I.3.1: Delež otrok, ki imajo ob vstopu v šolo razvit glasovni ključ (poznajo črke) in fonološke sposobnosti	I.3.1.1: Glasovni ključ – ni podatka I.3.1.2: Fonološke sposobnosti – ni podatka
II. Osnovnošolska vzgoja in izobraževanje		
II.1: Vsi mladi odrasli imajo doseženo osnovnošolsko izobrazbo.	II.1.1: Delež mladih odraslih v starosti 18–22 let z doseženo osnovnošolsko izobrazbo	II.1.1.1: 98,3 % (2024, SURS)
II.2: Učenci in učenke izkazujejo kakovostno znanje in napredek v znanju.	A. Bralna pismenost: II.2.1: Delež četrtošolcev in četrtošolk, ki dosežajo vsaj mejnik srednje bralne pismenosti na lestvici PIRLS (475 točk)	II.2.1.1: 75 % (mednarodna mediana 75 %, PIRLS 2021)
	II.2.2: Delež 15-letnikov in 15-letnic, ki dosežajo vsaj temeljno raven (2. raven) bralne pismenosti v raziskavi PISA	II.2.2.1: 74 % (povprečje OECD 74 %, PISA 2022)

Kazalnik	Merilo	Izmerjena ali ocenjena vrednost
II.2: Učenci in učenke izkazujejo kakovostno znanje in napredek v znanju.	B. Matematična pismenost: II.2.3: Delež četrtošolcev in četrtošolk, ki dosegajo vsaj mejnik srednjega znanja matematike na lestvici TIMSS (475 točk)	II.2.3.1: 71 % (mednarodna mediana 70 %, TIMSS 2023)
	II.2.4: Delež 15-letnikov in 15-letnic, ki dosegajo vsaj temeljno raven (2. raven) matematične pismenosti v raziskavi PISA	II.2.4.1: 75 % (povprečje OECD 69 %, PISA 2022)
	C. Naravoslovna pismenost: II.2.5: Delež četrtošolcev in četrtošolk, ki dosegajo vsaj mejnik srednjega znanja naravoslovja na lestvici TIMSS (475 točk)	II.2.5.1: 76 % (mednarodna mediana 70 %, TIMSS 2023)
	II.2.6: Delež 15-letnikov in 15-letnic, ki dosegajo vsaj temeljno raven (2. raven) naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA	II.2.6.1: 82 % (povprečje OECD 74 %, PISA 2022)
	Č. Računalniška in informacijska pismenost: II.2.7: Delež osmošolcev in osmošolk, ki dosegajo vsaj temeljno raven (2. raven) računalniške in informacijske pismenosti na lestvici ICILS	II.2.7.1: 49 % (mednarodno povprečje 49 %, ICILS 2023)
	II.2.8: Delež osmošolcev in osmošolk, ki dosegajo vsaj 2. raven računalniškega mišljenja na lestvici ICILS	II.2.8.1: 55 % (mednarodno povprečje 66 %, ICILS 2023)
	D. Državljska vednost: II.2.9: Delež osmošolcev in osmošolk, ki dosegajo vsaj drugo najvišjo zahtevnostno raven državljanske vednosti (ravni A in B) ICCS	II.2.9.1: 61 % (mednarodno povprečje 62 %, ICCS 2022)

Kazalnik	Merilo	Izmerjena ali ocenjena vrednost
III. Srednješolska vzgoja in izobraževanje		
III.1: Mladi odrasli v Sloveniji imajo doseženo srednješolsko izobrazbo, stopnja dokončanja srednješolskega izobraževanja je visoka.	III.1.1: Delež mladih odraslih v starosti 23–27 let z doseženo srednješolsko izobrazbo	III.1.1.1: 89,5 % (2024, SURS)
	III.1.2: Delež dijakov in dijakinj, ki uspešno zaključijo srednješolsko izobraževanje najkasneje dve leti po izteku uradnega trajanja programa	III.1.2.1: 89,9 % (2023/24, SURS)
III.2: Diplomanti in diplomantke srednješolskega izobraževanja izkazujejo kakovostno znanje.	III.2.1: Odstotek kandidatov in kandidatke, ki so uspešno opravili splošno, poklicno maturo oziroma zaključni izpit	III.2.1.1: 92,9 % (splošna matura, RIC 2024) Opomba: Vključeni tudi kandidati in kandidatke brez statusa dijaka oziroma dijakinje.
		III.2.1.2: 94,1 % (poklicna matura, RIC 2024) Opomba: Vključeni tudi kandidati in kandidatke brez statusa dijaka oziroma dijakinje.
		III.2.1.3: 98,4 % (zaključni izpit, RIC 2024) Opomba: Vključeni tudi kandidati in kandidatke brez statusa dijaka oziroma dijakinje.
III.3: Srednješolsko izobraževanje predstavlja trden temelj za vključevanje na trg dela ali nadaljevanje izobraževanja.	III.3.1: Delež zaposlenih diplomantov in diplomantk srednješolskega izobraževanja v starosti 20–34 let med tistimi, ki niso vključeni v nadaljnje izobraževanje	III.3.1.1: 79,2 % (2024, povprečje EU 76,1 %, Eurostat, b. d.-a)
	III.3.2: Delež diplomantov in diplomantk srednjega splošnega in strokovnega izobraževanja, vpisanih na terciarno izobraževanje	III.3.2.1: Zaključili srednje izobraževanje 2018/19 in vpisani v terciarno izobraževanje 2019/20
		Zaključili srednje izobraževanje 2021/22 in vpisani v terciarno izobraževanje 2022/23
		Srednje strokovno izobraževanje 66,8 % 67,7 %
		Srednje splošno izobraževanje 89,4 % 90,8 %
		Skupaj (SURS) 89,4 % 90,8 %

Kazalnik	Merilo	Izmerjena ali ocenjena vrednost
IV. Prečne spretnosti in etične vrednote		
IV.1: Učenci in učenke napredujejo v kritičnem mišljenju, povezanem z državljansko vzgojo in izobraževanjem.	IV.1.1: Delež osmošolcev in osmošolk, ki dosegajo najvišjo zahtevnostno raven državljske vednosti (raven A) ICCS	IV.1.1.1: 25 % (mednarodno povprečje 31 %, ICCS 2022)
IV.2: Učenci in učenke izkazujejo pozitiven odnos do učenja in razumejo pomen vseživljenjskega učenja.	IV.2.1: Delež četrtošolcev in četrtošolk, ki izkazujejo pozitiven odnos do branja	IV.2.1.1: 79 % (se zelo strinjajo ali strinjajo s trditvijo »Uživam v branju.«, mednarodno povprečje 82 %, PIRLS 2021)
	IV.2.2: Delež 15-letnikov in 15-letnic, ki izkazujejo pozitiven odnos do branja	IV.2.2.1: 43 % (se sploh ne strinjajo ali ne strinjajo s trditvijo »Berem le, če moram.«, povprečje OECD 51 %, PISA 2018)
IV.3: Učenci in učenke razvijajo samouravnavanje na različnih področjih.	IV.3.1: Delež četrtošolcev in četrtošolk, ki izkazujejo samozavest pri branju	IV.3.1.1: 92 % (se zelo strinjajo ali strinjajo s trditvijo »Običajno sem dober/dobra pri branju.«, mednarodno povprečje 91 %, PIRLS 2021)
	IV.3.2: Delež osmošolcev in osmošolk, ki izkazujejo samoučinkovitost na področju državljske vzgoje in izobraževanja	IV.3.2.1: 69 % (menijo, da bi jim šlo zelo dobro ali precej dobro pri zagovarjanju svojega mnenja o spornem političnem ali družbenem vprašanju, mednarodno povprečje 70 %, ICCS 2022)
IV.4: Učenci in učenke izkazujejo vrednote na področju ohranjanja okolja ter državljske vzgoje in izobraževanja.	IV.4.1: Delež četrtošolcev in četrtošolk, ki izkazujejo pozitivna stališča do ohranjanja okolja in visoko samooceno lastnega okoljskega delovanja	IV.4.1.1: 95 % (se zelo strinjajo ali strinjajo s trditvijo »Skrbi me za zaščito rastlin in živali.«, mednarodno povprečje 94 %, TIMSS 2023)
		IV.4.1.2: 74 % (poročajo, da vsak dan ali skoraj vsak dan poskušajo porabiti manj virov, mednarodno povprečje 62 %, TIMSS 2023)
	IV.4.2: Delež osmošolcev in osmošolk, ki izkazujejo udejanjanje vrednot s področja državljske vzgoje in izobraževanja	IV.4.2.1: 13 % (poročajo, da se vsaj enkrat na teden pogovarjajo s prijatelji o političnih in družbenih vprašanjih, mednarodno povprečje 24 %, ICCS 2022)
		IV.4.2.2: 30 % (poročajo, da so že kdaj sodelovali pri odločitvah o tem, kako se vodi šola, mednarodno povprečje 40 %, ICCS 2022)

VARNO IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE

Kazalnik	Merilo	Izmerjena ali ocenjena vrednost
1: Strokovni delavci in delavke v vzgoji in izobraževanju so usposobljeni za zagotavljanje različnih vidikov VSUO.	1.1: Samoocena strokovnih delavcev in delavk o kompetentnosti za zagotavljanje različnih vidikov VSUO	1.1.1: Delež učiteljev in učiteljic, ki menijo, da zmorejo precej dobro ali zelo dobro (po trditvah, TALIS 2024, tretje VIO OŠ): - Sestaviti močna/kakovostna vprašanja za učence in učenke: 85 % (TALIS 2024, povprečje OECD 88 %) - Pomagati učencem in učenkam kritično razmišljati: 84 % (TALIS 2024, povprečje OECD 81 %) 1.1.2: Odstotek učiteljic in učiteljev, ki menijo, da jih je njihovo formalno izobraževanje pripravilo »kar precej« ali »zelo« na navedene vidike poučevanja (TALIS 2024, tretje VIO): - Poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju: 9 % (TALIS 2024, povprečje OECD 30 %) - Nudenje podpore učencem in učenkam pri njihovem socialno-čustvenem razvoju: 22 % (TALIS 2024, povprečje OECD 44 %) 1.1.3: Odstotek učiteljic in učiteljev v Sloveniji, ki menijo, da so dobro ali zelo dobro pripravljeni na: - Vodenje razreda in obnašanje učencev in učenk (tretje VIO OŠ): 62 % (TALIS 2018, povprečje OECD 53 %) - Poučevanje v okolju z različnimi sposobnostmi učenk in učencev: 57 % (TALIS 2018, povprečje OECD 44 %) - Poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju: 27 % (TALIS 2024, povprečje OECD 26 %)

Kazalnik	Merilo	Izmerjena ali ocenjena vrednost
		1.1.4: Odstotek učiteljic in učiteljev, ki poročajo o »visoki stopnji potrebe« po naslednjih dejavnostih strokovnega učenja: • Vodenje razreda glede vedenja učenk in učencev: 24 % (TALIS 2024, povprečje OECD 21 %) • Metode za podporo socialno-čustvenemu učenju učenk in učencev 21 % (TALIS 2024, povprečje OECD 21 %) • Poučevanje učenk in učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami: 18 % (TALIS 2024, povprečje OECD 25 %) • Poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju: 14 % (TALIS 2024, povprečje OECD 18 %)
2: V slovenskem sistemu VI se zagotavlja ustvarjalno učno okolje.	2.1: Prepričanja in stališča učencev in učenk do ustvarjalnosti	2.1.1: Indeks ¹ samoučinkovitosti na področju ustvarjalnosti: –0,15 (PISA 2022, povprečje OECD 0,0)
		2.1.2: Indeks odprtosti za pridobivanje novega znanja: –0,33 (PISA 2022, povprečje OECD 0,0)
		2.1.3: Indeks odprtosti za umetnost in nove izkušnje: 0,02 (PISA 2022, povprečje OECD 0,0)
	2.2: Delež učencev in učenk, ki izkazujejo znanje na višjih taksonomskih ravneh	2.2.1: Delež 15-letnikov in 15-letnic, ki dosegajo višjo raven (5, 6) pri: 1. matematiki: 11 % (PISA 2022, povprečje OECD 11 %) 2. naravoslovju: 9 % (PISA 2022, povprečje OECD 9 %) 3. bralni pismenosti: 4 % (PISA 2022, povprečje OECD 8 %)
	2.3: Dosežki učencev in učenk na področju ustvarjalnega mišljenja in znanja	2.3.1: Povprečni dosežek v ustvarjalnem mišljenju (možnih 60 točk): 30 točk (PISA 2022, povprečje OECD 33 točk) oziroma delež pravih odgovorov skupaj: 34 % (PISA 2022, povprečje OECD 41 %)

1 Za navedene indekse v PISA 2022 velja povprečje OECD je 0, standardni odklon je 1.

Kazalnik	Merilo	Izmerjena ali ocenjena vrednost
3: Učenke in učenci učno okolje doživljajo kot fizično in psiho-socialno varno in spodbudno.	3.1: Samoporočano doživljanje medvrstniškega nasilja s strani učencev in učenk	3.1.1: Delež 15-letnikov in 15-letnic, ki so pogosto žrtev medvrstniškega nasilja: • 2022: 8 % (PISA 2022, povprečje OECD 8 %)
		3.1.2: Delež učenk in učencev, ki poročajo o tedenskem doživljanju medvrstniškega nasilja (TIMSS, MAT, 4. razred): • 2023: 13 % (TIMSS 2023, medn. povp. 15 %)
	3.2: Zaznani občutki pripadnosti šoli	3.2.1: Delež učenk in učencev, ki izkazujejo visok občutek pripadnosti: 40 %, medn. povp. 57 % (TIMSS 2023, 4. razred)
		3.2.2: Indeks občutka pripadnosti šoli 15-letnikov in 15-letnic: 0,04 (PISA 2022, povprečje OECD -0,02)
	3.3: Zaznana opora učiteljev in učiteljic	3.3.1: Indeks podpore učitelja oziroma učiteljice pri pouku matematike: -0,41 (PISA 2022, povprečje OECD -0,03)

Kazalnik	Merilo	Izmerjena ali ocenjena vrednost																	
4: Sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji zagotavlja inkluzivno naravnost za vse in tudi za ranljive skupine.	4.1: Delež romskih učencev in učenk (%), ki niso uspešno zaključili razreda (v primerjavi z neromskimi učenci in učenkami) ²	4.1.1: Vrednosti po posameznih šolskih letih (Inštitut za narodnostna vprašanja) ³																	
		<table> <tr> <th>Šolsko leto</th><th>Ocena deleža (%) romskih učencev in učenk (neromskih učencev in učenk), ki niso uspešno zaključili razreda</th><th>Ocena deleža (%) romskih učencev in učenk (neromskih učencev in učenk), ki niso uspešno zaključili razreda, po regijah</th></tr> <tr> <td>2020/21</td><td>32 (1)</td><td>SV: 10 (0);⁴ JV: 43 (1)</td></tr> <tr> <td>2021/22</td><td>34 (1)</td><td>SV: 16 (1); JV: 42 (1)</td></tr> <tr> <td>2022/23</td><td>32 (1)</td><td>SV: 19 (1); JV: 37 (1)</td></tr> <tr> <td>2023/24</td><td>32 (1)</td><td>SV: 16 (1); JV: 39 (1)</td></tr> <tr> <td>2024/25</td><td>30 (1)</td><td>SV: 17 (1); JV: 37 (2)</td></tr> </table>	Šolsko leto	Ocena deleža (%) romskih učencev in učenk (neromskih učencev in učenk), ki niso uspešno zaključili razreda	Ocena deleža (%) romskih učencev in učenk (neromskih učencev in učenk), ki niso uspešno zaključili razreda, po regijah	2020/21	32 (1)	SV: 10 (0); ⁴ JV: 43 (1)	2021/22	34 (1)	SV: 16 (1); JV: 42 (1)	2022/23	32 (1)	SV: 19 (1); JV: 37 (1)	2023/24	32 (1)	SV: 16 (1); JV: 39 (1)	2024/25	30 (1)
Šolsko leto	Ocena deleža (%) romskih učencev in učenk (neromskih učencev in učenk), ki niso uspešno zaključili razreda	Ocena deleža (%) romskih učencev in učenk (neromskih učencev in učenk), ki niso uspešno zaključili razreda, po regijah																	
2020/21	32 (1)	SV: 10 (0); ⁴ JV: 43 (1)																	
2021/22	34 (1)	SV: 16 (1); JV: 42 (1)																	
2022/23	32 (1)	SV: 19 (1); JV: 37 (1)																	
2023/24	32 (1)	SV: 16 (1); JV: 39 (1)																	
2024/25	30 (1)	SV: 17 (1); JV: 37 (2)																	
	4.2: Učni dosežki otrok priseljencev	4.2.1: Razlika v številu doseženih točk pri matematiki glede na status priseljencev: Priseljenci – nepriseljenci: –60 (PISA 2022, povprečje OECD: –29)																	

² V oklepajih so deleži za neromske učence in učenke.

³ Vir: Bešter in Pirc, 2025, tabela 6

⁴ Vrednosti 0 v oklepajih pri tem merilu so zaokrožene vrednosti, ki so manjše od 0,5 in večje od 0,0.

Kazalnik	Merilo	Izmerjena ali ocenjena vrednost
	4.3: Delež učencev in učenk z nizkim SES, ki dosegajo dobre učne rezultate	4.3.1: ⁵ Delež 15-letnikov in 15-letnic, ki dosegajo raven 4 ali višje pri vsaj eni domeni (matematiki, naravoslovju ali bralni pismenosti): 2022: 16 % (ETM 2025, nacionalno poročilo)
	4.4: Delež otrok, ki eno leto pred vstopom v OŠ ni vključenih v noben program predšolske vzgoje	4.4.1: Podatki po šolskih letih (SURs): 2016/17: 6,4 % 2017/18: 5,9 % 2018/19: 5,5 % 2019/20: 4,9 % 2020/21: 5,2 % 2021/22: 5,0 % 2022/23: 4,8 % 2023/24: 4,3 % 2024/25: 4,6 %

5 Gre za 15-letnike in 15-letnice, ki se po vrednosti OECD PISA sestavljenega indeksa ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa (ESCS) uvrščajo v spodnjo četrtino vseh 15-letnikov in 15-letnic na ravni države. Za podrobnejšo razlago indeksa glej OECD 2023b, poglavje 4 in Annex 1.

PROFESIONALNO UČENJE IN DELOVANJE UČITELJIC IN UČITELJEV

Kazalnik	Merilo	Izmerjena ali ocenjena vrednost
1: Učiteljicam in učiteljem je zagotovljeno kakovostno začetno izobraževanje.	1.1: Na nacionalni ravni sprejeti formalni kriteriji za pripravo in ocenjevanje pedagoških študijskih programov	1.1.1: NE
	1.2: Kakovost začetnega izobraževanja učiteljic in učiteljev	1.2.1: Delež učiteljic in učiteljev, ki se »strinjajo« ali »popolnoma strinjajo«, da je njihova prva kvalifikacija za poučevanje: a) omogočila dobro razumevanje predmeta, ki ga poučujejo: • prvo in drugo VIO OŠ: 86 % • tretje VIO OŠ: 89 % • SŠ: 84 % • OECD ISCED 2: 85 % b) dala osnove za uspešno obvladovanje vedenja v razredu: • prvo in drugo VIO OŠ: 38 % • tretje VIO OŠ: 37 % • SŠ: 52 % • OECD ISCED 2: 58 % c) dala dovolj praktičnih priložnosti za poučevanje v šoli: • prvo in drugo VIO OŠ: 38 % • tretje VIO OŠ: 35 % • SŠ: 41 % • OECD ISCED 2: 64 % (TALIS 2024)
2: Učiteljicam in učiteljem je zagotovljena kakovostna podpora ob vstopu v poklic.	2.1: Predpisano obvezno uvajalno obdobje za učiteljice začetnice in učitelje začetnike	2.1.1: NE
	2.2: Učiteljice začetnice in učitelji začetniki, vključeni v formalno uvajanje ob vstopu v poklic	2.2.1: Deleži učiteljic in učiteljev z do petimi leti delovnih izkušenj s poučevanjem, vključenih v formalno obliko uvajanja na trenutni šoli: • prvo in drugo VIO OŠ: 36 % • tretje VIO OŠ: 30 % • SŠ: 40 % • OECD ISCED 2: 44 % (TALIS 2024)
	2.3: Predpisano obvezno usposabljanje za mentorice in mentorje	2.3.1: NE

Kazalnik	Merilo	Izmerjena ali ocenjena vrednost
3: Učiteljicam in učiteljem je omogočen kakovosten profesionalni razvoj.	3.1: Sodelovanje učiteljic in učiteljev v učinkovitih dejavnostih profesionalnega razvoja	3.1.1: Delež učiteljic in učiteljev, ki so v 12 mesecih pred raziskavo sodelovali v vsaj eni dejavnosti profesionalnega razvoja: • tretje VIO OŠ: 98 % (povprečje OECD 96 %) (TALIS 2024) 3.1.2: Delež učiteljic in učiteljev, ki poročajo, da so dejavnosti profesionalnega učenja, v katerih so sodelovali v 12 mesecih pred raziskavo, na splošno »precej« ali »zelo« pozitivno vplivale na njihovo poučevanje: • tretje VIO OŠ: 43 % (povprečje OECD 55 %) (TALIS 2024)
	3.2: Izvedeni programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja glede na njihovo dolžino	3.2.1: Delež izvedenih programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v trajanju 24 ur ali več v šolskem letu 2023/24: 4 % (MVI, KATIS)
	3.3: Vzpostavljeno večdeležniško strokovno telo za presojanje vidikov kakovosti nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter dodatnega strokovnega dela učiteljic in učiteljev	3.3.1: NE
	3.4: Vzpostavljen sistem identificiranja potreb učiteljic in učiteljev po dejavnostih in vsebinah profesionalnega učenja	3.4.1: NE
4: Učiteljicam in učiteljem je zagotovljeno varno in spodbudno delovno okolje.	4.1: Varnost zaposlitve	4.1.1: Delež zaposlenih za nedoločen čas: • tretje VIO OŠ: 88 % (povprečje OECD 81 %) (TALIS 2024)
	4.2: Plače učiteljic in učiteljev	4.2.1: Razmerje med dejansko izplačanimi plačami učiteljic in učiteljev ter plačami zaposlenih s terciarno izobrazbo v letu 2022: • predšolska vzgoja: 0,67 • prvo in drugo VIO OŠ: 0,83 • tretje VIO OŠ: 0,84 • SŠ splošno: 0,87 (EAG 2025)

Kazalnik	Merilo	Izmerjena ali ocenjena vrednost
	4.3: Zadovoljstvo učiteljic in učiteljev s pogoji zaposlitve	4.3.1: Delež učiteljic in učiteljev, ki se »strinjajo« ali »popolnoma strinjajo«, da so zadovoljni s svojimi pogoji zaposlitve (brez upoštevanja plač): • tretje VIO OŠ: 73 % (povprečje OECD 68 %) (TALIS 2024)
	4.4: Doživljanje stresa	4.4.1: Delež učiteljic in učiteljev, ki poročajo, da doživljajo »veliko« stresa: • tretje VIO OŠ: 19 % (povprečje OECD 19 %) (TALIS 2024)
5: Učiteljski poklic je cenjen.	5.1: Vrednotenje učiteljskega poklica	5.1.1: Delež učiteljic in učiteljev, ki se »strinjajo« ali »zelo strinjajo« z izjavami: a) da je učiteljski poklic cenjen v družbi: • tretje VIO OŠ: 7 % (povprečje OECD 22 %) b) da politični odločevalci v Sloveniji cenijo stališča učiteljic in učiteljev: • tretje VIO OŠ: 5 % (povprečje OECD 16 %) (TALIS 2024)
6: Zagotovljeni so kakovostni kadrovski viri za izvedbo vzgojno-izobraževalnega procesa.	6.1: Ravnovesje starostne strukture učiteljic in učiteljev	6.1.1: Delež mlajših od 30 let med učiteljicami in učitelji po področjih vzgoje in izobraževanja v šolskem letu 2024/25: • vrtec: 16,9 % • osnovna šola: 10,1 % • srednja šola: 7,2 % 6.1.2: Delež starih 50 let ali več med učiteljicami in učitelji po področjih vzgoje in izobraževanja v šolskem letu 2024/25: • vrtec: 21,9 % • osnovna šola: 31,5 % • srednja šola: 48,7 % (SURS)

UGOTAVLJANJE IN ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI S SAMOEVALVACIJO

Kazalnik	Merilo	Izmerjena ali ocenjena vrednost
1: Obstaja celovit sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja, v katerega je umeščena institucionalna samoevalvacija.	1.1: Formalna vzpostavitev nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja za vzpostavitev enotnega sistema za institucionalno samoevalvacijo	1.1.1: DELNO
	1.2: Avtonomija vzgojno-izobraževalnih zavodov je uravnotežena z njihovo usposobljenostjo in razpoložljivimi viri za izvajanje samoevalvacije.	1.2.1: Velja za 1/3 SPS šol. Ni popolnih podatkov za preostale ravni izobraževanja. (Kolegialna presoja slovenskega sistema SPSI v okviru mreže EQAVET)
2: Sistem vzgoje in izobraževanja zagotavlja koherentno, dostopno in trajnostno podporo vzgojno-izobraževalnim zavodom za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo.	2.1: Zagotovljena je enotna referenčna oziroma vstopna točka za podporo UZK s samoevalvacijo na ravni sistema in/ali vseh javnih zavodov za zagotovitev javne mreže podpornih ustanov in dostopnosti podpornih ukrepov za VIZ.	2.1.1: DELNO
	2.2: Ministrstvo, pristojno za vzgojo in izobraževanje, v sodelovanju z javnimi zavodi s področja izobraževanja načrtuje, izvaja, spremlja in vrednoti raznolike podpirne ukrepe za kakovostno samoevalvacijo vzgojno-izobraževalnih zavodov.	2.2.1: DELNO
	2.3: Zagotovljeni so ustrezni, stabilni in predvidljivi finančni in človeški viri za izvajanje samoevalvacije v vzgojno-izobraževalnih zavodih.	2.3.1: DELNO
	2.4: Zagotovljena so centralno dostopna orodja za podporo samoevalvacije vzgojno-izobraževalnih zavodov.	2.4.1: DELNO

Kazalnik	Merilo	Izmerjena ali ocenjena vrednost
3: Vzgojno-izobraževalni zavodi samoevalvacijo izvajajo načrtno in sistematično.	3.1: Na vzgojno-izobraževalnih zavodih delujejo strokovne skupine oziroma komisije za kakovost.	3.1.1: DELNO
	3.2: Vzgojno-izobraževalni zavodi redno pripravljajo letno poročilo o samoevalvaciji.	3.2.1: DELNO Ni popolnih podatkov.
	3.3: Letna poročila o samoevalvaciji vzgojno-izobraževalnih zavodov so vsebinsko in metodološko ustrezna.	3.3.1: DELNO
	3.4: Letna poročila o samoevalvaciji so umeščena v letni delovni načrt in usmerjajo delovanje vzgojno-izobraževalnih zavodov.	3.4.1: Ni podatka.
4: Strokovni delavci in delavke ter ravnatelj in ravnateljice so ustrezno usposobljeni in motivirani za izvajanje samoevalvacije.	4.1: Strokovni delavci in delavke ter ravnatelj in ravnateljice pozitivno ocenjujejo lastno usposobljenost za izvajanje samoevalvacije.	4.1.1: DELNO
	4.2: Strokovni delavci in delavke ter ravnatelj in ravnateljice so motivirani za izvajanje samoevalvacije.	4.2.1: DELNO
	4.3: Strokovni delavci in delavke ter ravnatelj in ravnateljice poznajo nacionalne usmeritve, okvire in strokovna gradiva za izvajanje samoevalvacije.	4.3.1: DELNO

DOSEŽKI
UČENK IN
UČENCEV
TER DOSEŽKI
OTROK V
RAZVOJU IN
UČENJU

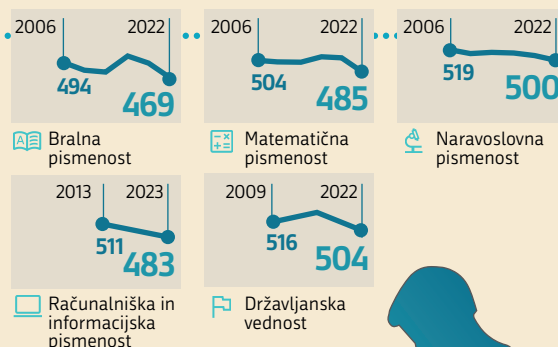
Dosežki učenk in učencev ter dosežki otrok v razvoju in učenju

KAKOVOST DOSEŽKOV IN TRENDI

Upad dosežkov na pomembnih področjih

Ob koncu obveznega izobraževanja so povprečni dosežki bralne, matematične, naravoslovne, računalniške in informacijske pismenosti ter državljanske vednosti v Sloveniji najnižji doslej in v upadu so tudi dosežki ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

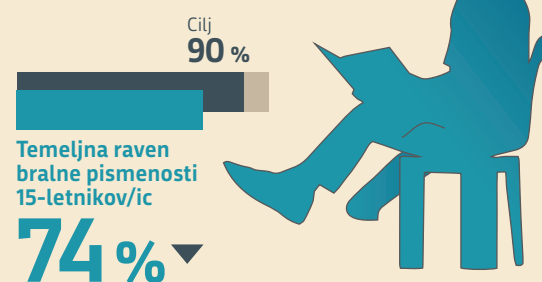
Vir: PISA, ICILS, ICCS



Oddaljevanje od ciljev Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti

Zaostanek za nacionalnim ciljem 90 % 15-letnikov in 15-letnic, ki dosegajo temeljno raven bralne pismenosti, se je povečal, saj jih to raven dosega le še približno tri četrtine (74 %).

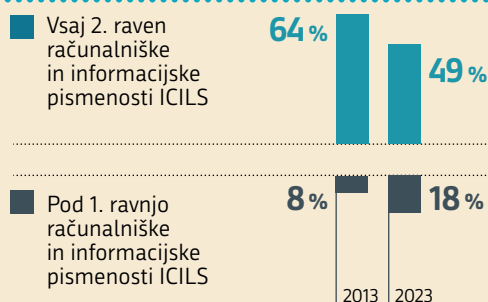
Vir: PISA 2022



Računalniška in informacijska pismenost pod pričakovanji

Temeljno raven računalniške in informacijske pismenosti dosega le približno polovica osmošolk in osmošolcev, kar je precejšen zaostanek za evropskim ciljem. V računalniškem mišljenju so učenci in učenke v Sloveniji pod mednarodnim povprečjem.

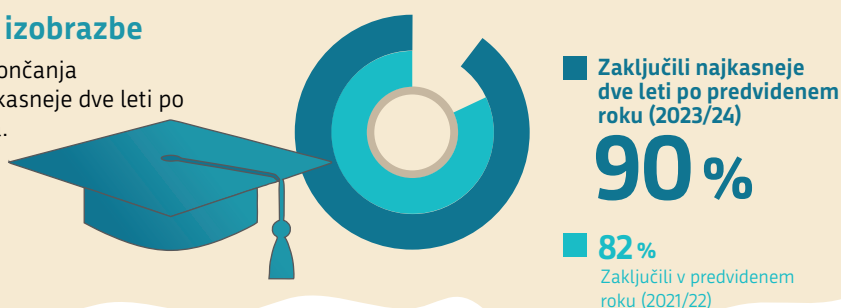
Vir: ICILS



Doseganje srednješolske izobrazbe

Približno 90-odstotna stopnja dokončanja srednješolskega izobraževanja najkasneje dve leti po izteku uradnega trajanja programa.

Vir: SURS



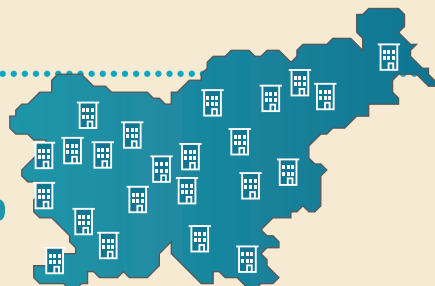
DOSEŽKI KOT IZIDI PRAVIČNOSTI

Majhne razlike med šolami

Manj od 10 % razlik v dosežkih osnovnošolcev in osnovnošolk je povezanih s tem, katero šolo v Sloveniji obiskujejo. Deleži razlik v dosežkih med osnovnimi šolami so med najnižjimi v mednarodnem prostoru, kar kaže na enakomernost kakovosti osnovnošolske vzgoje in izobraževanja po vsej državi.

Vir: PIRLS, TIMSS, ICCS, ICILS

Razlike med šolami
<10 %



Vpliv socialno-ekonomskega ozadja

Vpliv socialno-ekonomskega ozadja na dosežke učencev in učenek je mednarodnoprimerjalno srednje velik, kljub šibkejšemu ozadju pa 16 % 15-letnikov in 15-letnic vsaj na enem področju izmed bralne, matematične in naravoslovne pismenosti izkazuje visoke dosežke. Ta delež je enak povprečju EU.

Vir: PISA 2022

Delež učno
rezilientnih
15-letnikov
in 15-letnic
16 %



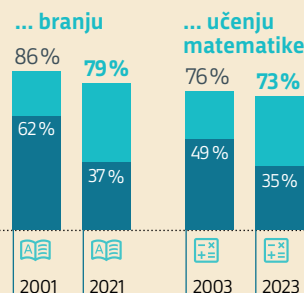
PREČNE VEŠČINE IN ETIČNE VREDNOTE

Odnos do učenja je ključen dejavnik dosežkov

Deleži četrtošolk in četrtošolcev, ki zelo uživajo v branju ali v učenju matematike, so v dveh desetletjih precej upadli.

Vir: PIRLS, TIMSS

■ Uživam v ...
■ Zelo uživam v ...

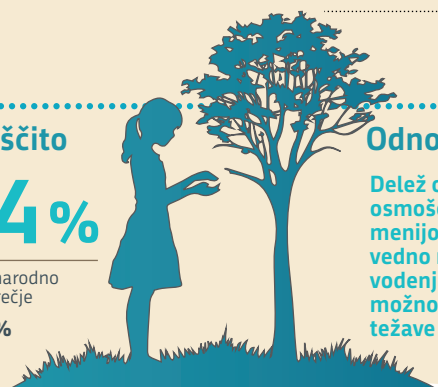


Skrb in delovanje za zaščito okolja

Delež četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji, ki poskušajo vsak dan ali skoraj vsak dan porabiti manj virov (npr. vode, hrane)

74 %
mednarodno
povprečje
62 %

Vir: TIMSS 2023



Odnos do demokracije

Delež osmošolcev in osmošolk v Sloveniji, ki menijo, da je demokracija še vedno najboljša oblika vodenja države, čeprav je možno zaznati nekatere težave

69 %
mednarodno
povprečje
74 %

Vir: ICCS 2022

Doseganje kakovostne izobrazbe preko učnih ciljev in standardov, zapisanih v učnih načrtih, je pravica, ki jo je treba zagotavljati z nenehnim preverjanjem in izboljševanjem kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema v vseh njegovih razsežnostih. Kakovost sistema smiselno presojamo tudi z ugotavljanjem njegovih izidov, torej koliko znanja, spretnosti in vrednot otroci, učenci in učenke ter dijaki in dijakinje¹ v času svojega izobraževanja pridobijo, sprejmejo oziroma razvijejo. S spremljanjem dosežkov učečih se ugotavljamo učinke vzgojno-izobraževalnega procesa in s tem podpremo razmišljanja o izvajanju tega procesa ter ukrepih za izboljševanje njegove kakovosti.

Dosežki so eno od obveznih področij samoevalvacije vzgojno-izobraževalnih zavodov, kot jih opredeljuje Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2017). Področje dosežkov v vzgoji in izobraževanju sestavlja kompleksen nabor vsebin, znanj, spretnosti in vrednot, za katere kot skupnost želimo, da bi jih učenci in učenke usvojili, sprejeli in razvili. Viri za ugotavljanje stanja na področju dosežkov učencev in učenk so notranje in zunanje evalvacije, med katerimi so za ugotavljanje kakovosti na ravni sistema ustreznejše zunanje evalvacije, torej nacionalna in mednarodna preverjanja znanja. Mednarodna preverjanja oziroma raziskave imajo vlogo tudi pri ugotavljanju doseganja kakovostnega izobraževanja kot strateške usmeritve in trajnostnega cilja v nacionalni Strategiji razvoja Slovenije 2030 (2017) (v nadaljevanju Cilj SRS 2030), saj so merila doseganja tega cilja opredeljena z mednarodnimi primerjavami dosežkov učencev in učenk. Podobno so merila doseganja kakovostnega izobraževanja opredeljena z dosežki učencev in učenk na globalni in evropski ravni, kjer je kakovostno izobraževanje eden od ciljev Agende Združenih narodov za trajnostni razvoj do leta 2030, na evropski ravni pa je bilo s sprejetjem Resolucije Sveta o strateškem okviru za evropsko

1 V nadaljevanju bomo vse skupine praviloma imenovali z izrazom učenci in učenke.

sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše (2021–2030) (Evropska komisija, 2021) potrjeno soglasje držav članic EU o potrebi po politikah in sistemih, usmerjenih v zagotavljanje in krepitev kakovosti v izobraževanju.²

Ugotovitve o kakovosti sistema skozi dosežke učenk in učencev v tem poglavju najprej predstavimo po vzgojno-izobraževalnih ravneh (predšolska vzgoja, osnovnošolska in srednješolska vzgoja in izobraževanje) ter za tem podrobneje obravnavamo nekatera vsebinska področja, za katera so dostopni ustrezni podatkovni viri. Zanje merila, v nekaterih primerih pa tudi ciljne vrednosti, opredelimo nacionalno in mednarodno.

KAKOVOST DOSEŽKOV PO RAVNEH VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Predšolska vzgoja

Predšolska raven se od drugih ravni razlikuje v presojanju dosežkov otrok. Glede na hiter, vendar med otroki raznolik razvoj je ocenjevanje dosežkov v smislu doseganja standardov znanja in spretnosti mnogo preozko in bi vodilo v primerjanje ali celo stigmatizacijo otrok ter delovalo nespodbudno za vzgojno-izobraževalno delo v vrtcih (Cankar, 2019). Na sistemski ravni se zato podatki o dosežkih otrok v predšolskem obdobju ne zbirajo in moramo presojo sistemske kakovosti nasloniti na druge vire.

Za družbo in vzgojno-izobraževalni sistem je pomembno v predšolsko vzgojo vključiti čim več otrok. V zadnjih dveh desetletjih Slovenija beleži pozitiven trend vključenosti otrok v predšolsko vzgojo. Kljub temu še ni dosežen evropski cilj vključenosti otrok v drugem starostnem obdobju. Cilji predšolske vzgoje predstavljajo pomembno osnovo za kasnejše vključevanje otroka v obvezno izobraževanje. Cilj vključenosti

V zadnjih dveh desetletjih Slovenija beleži pozitiven trend vključenosti otrok v predšolsko vzgojo. Kljub temu še ni dosežen evropski cilj vključenosti otrok v drugem starostnem obdobju.

² Za mednarodne kazalnike v okviru Agende 2030 in Strateškega okvira sodelovanja na področju izobraževanja in usposabljanja ET 2030 glej tudi Bregar Golobič (2026) in Predgovor v tem poročilu. V okviru Strategije razvoja Slovenije 2030 je opredeljen strateški cilj: Ohraniti uvrstitev v zgornji četrtini držav članic Evropske unije v raziskavi PISA glede na povprečne rezultate pri matematiki, branju in naravoslovju (Strategija razvoja Slovenije, 2017, str. 27).

v predšolsko vzgojo je tako pomemben za Slovenijo, podoben premislek pa je bil opravljen tudi na evropski ravni. V okviru evropskega Strateškega okvira sodelovanja na področju izobraževanja in usposabljanja ET 2030 (Evropska komisija, 2021) sta na ravni predšolske vzgoje med državami usklajena merilo in ciljna vrednost vključenosti vsaj 96 odstotkov otrok, starih med tremi leti in starostjo obveznega začetka osnovnošolskega izobraževanja (drugo starostno obdobje), do leta 2030. Čeprav Slovenija še ne dosega navedene ciljne vrednosti, podatki SURS za zadnji dve desetletji kažejo pozitiven trend, od 75,5 odstotka v letu 2004/05 do 93,5 odstotka v letu 2024/25 (SURS, 2025a).

Hkrati s strukturno je nujno presoati procesno kakovost predšolske vzgoje, saj je šele preko te mogoče dosegati cilje predšolske vzgoje (Rutar, 2026). V ospredju sistemskega pogleda na vidik procesne kakovosti je pedagoška in profesionalna kontinuiteta med prvim in drugim starostnim obdobjem. To sistem že zagotavlja in jo je treba torej ohraniti. Med značilnostmi, ki bi jih bilo treba še okrepiti oziroma vzpostaviti, pa so medresorsko povezovanje, individualno spremljanje razvoja in učenja otrok ter višanje zahtevane ravni izobrazbe ravnateljcev in ravnateljic ter drugih vodstvenih delavcev in delavk vrtcev z namenom zagotavljanja kakovostnejšega vodenja vzgojnega procesa (prav tam).

Osnovnošolska vzgoja in izobraževanje

Odlog všolanja presega desetino generacije.

Odlog všolanja presega desetino generacije. V prvi razred obveznega izobraževanja se vpisujejo otroci v letu, ko dopolnijo šest let, vendar se lahko všolanje na pobudo staršev odloži za eno leto. Trend rasti deleža otrok z odlogom všolanja v zadnjem desetletju, ocenjen z deležem prvič vpisanih sedemletnikov in sedemletnic glede na njihovo starostno kohorto,³ kaže rast z 9,3 odstotka v šolskem letu 2016/17 na 12,7 odstotka v 2019/20, v nadaljnjih letih pa se je ustalil na približno 12 odstotkih (SURS,

3 Seštevek števila teh sedemletnikov in sedemletnic s številom v predhodnem šolskem letu prvič vpisanih šestletnikov in šestletnic.

Izobraževanje na domu je od leta 2023 v upadu. Med učenci in učenkami, ki se izobražujejo na domu, jih je velika večina v prvih dveh vzgojno-izobraževalnih obdobjih.

Med mladimi odraslimi nimajo vsi zaključene osnovnošolske izobrazbe. Delež vsaj osnovnošolsko izobraženih je nižji med tujimi državljani in državljanke.

2025c). Rast tega deleža, še posebno v primerjavi z obdobjem takoj po uvedbi devetletnega osnovnošolskega izobraževanja, ko je bil zelo nizek, lahko kaže na stopnjo nezaupanja staršev v zmožnost osnovnošolskega izobraževanja, da zadovolji razvojne potrebe njihovega šestletnega otroka.

Izobraževanje na domu je od leta 2023 v upadu. Med učenci in učenkami, ki se izobražujejo na domu, jih je velika večina v prvih dveh vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Starši izpolnjevanje zakonsko predpisane devetletne osnovnošolske obveznosti otroku lahko zagotovijo z izobraževanjem v javni, zasebni osnovni šoli ali na domu. Učenci in učenke, ki se izobražujejo na domu, morajo pridobiti vsaj enakovreden izobrazbeni standard, kot ga zagotavlja obvezni program javne osnovne šole, zato morajo pridobiti ocene znanja iz vseh predmetov posameznega razreda. Podatki Ministrstva za vzgojo in izobraževanje⁴ kažejo, da se je v posameznem šolskem letu pred 2010 na domu šolalo le nekaj deset učencev in učenk, v vsakem nadaljnjem letu pa se je število večalo do več kot tisoč učenk in učencev v šolskih letih 2021/22 (1608 učenk in učencev) in 2022/23 (1138 učenk in učencev). V zadnjem obdobju je to število spet v upadu, in sicer se je v šolskem letu 2024/25 na domu izobraževal 701 učenec oziroma učenka, v šolskem letu 2025/26 pa 602 učenca oziroma učenki. Velika večina jih je v prvih dveh vzgojno-izobraževalnih obdobjih, v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju jih je le približno petina. Po podatkih ankete, ki jo je Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje izvedlo po šolah za šolsko leto 2024/25, so bile tri četrtine na domu šolajočih se učencev in učenk pri doseganju enakovrednega izobrazbenega standarda uspešne. V šolskem letu 2025/26 jih približno 40 odstotkov vseh, ki so se predhodno leto izobraževali doma, izobraževanje nadaljuje v šoli.

Med mladimi odraslimi (18 do 22 let) nimajo vsi zaključene osnovnošolske izobrazbe. Delež vsaj osnovnošolsko izobraženih je nižji med tujimi državljani in državljanke.

V obdobju 2015 do 2025 je med mladimi odraslimi v Sloveniji v starosti od 18 do 22 let ta delež nihal med 98,3 odstotka

4 Interna zbirka MVI Odgovori na novinarska vprašanja.

Dosežki učenk in učencev na nacionalnem preverjanju znanja so med leti stabilni, nižja uspešnost je pri doseganju višjih taksonomskih ravni znanja in tvorjenju samostojnih daljših odgovorov.

(2024) in 99,2 odstotka (2015 do 2017) (SURS, 2025b). Med toliko starimi državljani in državljankami Slovenije jih ima zaključeno osnovnošolsko izobrazbo od 99,3 (2021 do 2023) do 99,6 odstotka (2015 in 2016), med nedržavljeni in nedržavljankami pa od 90,1 (2015 in 2024) do 94,0 odstotka (2019). Pri tem je pomembno tudi, da je delež tujih državljanov in državljanek med prebivalci in prebivalkami Slovenije, starimi od 18 do 22 let, v tem obdobju vztrajno naraščal, in sicer od 4,1 odstotka v letu 2015 do 12,0 odstotkov v letu 2025.⁵

Dosežki učenk in učencev 6. in 9. razreda na nacionalnem preverjanju znanja so med leti stabilni, nižja uspešnost je pri doseganju višjih taksonomskih ravni znanja in tvorjenju samostojnih daljših odgovorov. Za ugotavljanje kakovosti dosežkov na ravni sistema osnovnošolske vzgoje in izobraževanja je na voljo nacionalno preverjanje znanja, s katerim se preverja doseganje učnih ciljev in standardov v slovenskih učnih načrtih in torej služi kot merilo za kazalnik, da učenci in učenke izkazujejo kakovostno znanje in napredek v znanju. Za oceno splošne kakovosti dosežkov v osnovnošolskem izobraževanju analiza letnih poročil predmetnih komisij v obdobju 2014–2024, ko se je nacionalno preverjanje znanja izvajalo v 6. in 9. razredu, v splošnem pri vseh predmetih kaže stabilnost dosežkov učenk in učencev med leti, pri čemer so temeljna znanja oziroma učni cilji preverjanih predmetov doseženi, še posebno tisti, ki se jih obravnava več let ali medpredmetno in so dobro utrjeni. Nižja uspešnost učencev in učenk v 6. in 9. razredu se kaže pri doseganju višjih taksonomskih ravni in tvorjenju samostojnih daljših odgovorov. Krovno lahko torej ugotovimo, da učenci in učenke v osnovnošolski vzgoji in izobraževanju delno izkazujejo poznavanje in razumevanje temeljnih pojmov predmeta in tudi delno izkazujejo znanje predmeta na vseh taksonomskih ravneh (Masterl, 2026). Dosežke na posameznih vsebinskih področjih bomo podrobneje obravnavali še v nadaljevanju.

5 Lastni izračuni iz podatkov SURS (2026) – osebna komunikacija.

Delež mladih, ki zgodaj opustijo šolanje brez dosežene srednješolske izobrazbe, je v Sloveniji med najnižjimi v Evropski uniji.

Leta 2025 je imelo doseženo srednješolsko izobrazbo 89,4 odstotka mladih odraslih, starih od 23 do 27 let.

Stopnja dokončanja srednješolskega izobraževanja je v šolskem letu 2023/24 znašala 89,9 odstotka, po posameznih programih pa so opazne razlike.

Srednješolska vzgoja in izobraževanje

Delež mladih (od 18 do 24 let), ki zgodaj opustijo šolanje brez dosežene srednješolske izobrazbe, je v Sloveniji med najnižjimi v Evropski uniji. Za spremljanje doseganja četrtega cilja trajnostnega razvoja Agende 2030, da se vsem enakopravno zagotovi kakovostno izobrazbo ter spodbuja možnosti vseživljenjskega učenja za vsakogar, je merilo delež vseh prebivalcev in prebivalk, starih od 18 do 24 let, z le končano ali nedokončano osnovno šolo ali brez šolske izobrazbe, ki niso vključeni v izobraževanje ali usposabljanje (SURS, 2026a). Podatki od 2008 dalje kažejo, da je ta delež v Sloveniji vsa leta približno 5 odstotkov, kar je med nižjimi vrednostmi v Evropski uniji, povprečje EU za leto 2024 pa je 9,3 odstotka (Eurostat, b. d.-b).

Leta 2025 je imelo doseženo srednješolsko izobrazbo 89,4 odstotka mladih odraslih, starih od 23 do 27 let. Kljub neobveznosti srednješolske vzgoje in izobraževanja zahteve sodobnega trga dela vzgojno-izobraževalnemu sistemu postavljajo imperativ spodbujanja in zagotavljanja, da čim več posameznikov in posameznic doseže vsaj srednješolsko raven izobrazbe. V obdobju 2015 do 2025 je bil delež vsaj srednješolsko izobraženih v tej starostni skupini prebivalk in prebivalcev Slovenije med vrednostma 89,4 (2025) in 92,6 odstotka (2017) (SURS, 2025b), za državljane in državljanke med 93,3 (2021 do 2023) in 94,0 odstotka (2015 in 2016) ter za nedržavljane in nedržavljanke med 69,8 (2015) in 78,6 odstotka (2019). Ob tem je delež tujih državljanov in državljanek med prebivalci in prebivalkami v starosti od 23 do 27 let v tem obdobju vztrajno naraščal, in sicer od 6,7 odstotka v letu 2015 do 18,8 odstotka v letu 2025.⁶

Stopnja dokončanja srednješolskega izobraževanja je v šolskem letu 2023/24 znašala 89,9 odstotka, po posameznih programih pa so opazne razlike. Tolikšen delež dijakov in dijakinj iz opazovane kohorte je uspešno zaključil srednješolsko izobraževanje najkasneje dve leti po izteku uradnega trajanja

6 Lastni izračuni iz podatkov SURS (2026) – osebna komunikacija.

programa. V preglednici 2.1 so predstavljeni deleži po vrsti programa in glede na dokončanje v predvidenem roku oziroma zakasnjeno za največ dve leti.

Preglednica 2.1

Stopnja dokončanja srednješolskega izobraževanja po vrsti izobraževanja in obdobju opazovanja (v odstotkih)

Vir: SURS (2026c)

	Vrsta izobraževanja – skupaj	Nižje poklicno	Srednje poklicno	Srednje strokovno	Srednje splošno
Zaključili najkasneje dve leti po predvidenem roku (2023/24)	89,9	67,6	83,2	89,4	95,5
Zaključili v predvidenem roku (2021/22)	82,1	61,6	76,3	81,7	87,0

Najkasneje dve leti po predvidenem roku je srednješolsko izobraževanje zaključilo 89,9 odstotka dijakov in dijakinj, največ v srednjem splošnem izobraževanju, 95,5 odstotka, nižje poklicno izobraževanje pa sta uspešno končali dve tretjini (67,6 odstotka). V predvidenem roku jih je srednješolsko izobraževanje zaključilo 82,1 odstotka. **Večina dijakov in dijakinj je zaključila tisto vrsto izobraževanja, v katero se je prvotno vpisala** (SURS, 2026c).

Delež uspešnih kandidatov in kandidatk na poklicni in splošni maturi je med leti stabilen. Za sistemsko presojo doseganja učnih ciljev in standardov v učnih načrtih predmetov v srednješolski vzgoji in izobraževanju so na voljo rezultati splošne in poklicne mature. **Leta 2024 je bil delež kandidatov in kandidatk, ki so uspešno opravili splošno maturo, 92,9 odstotka, delež za poklicno maturo pa 94,1 odstotka** (Cankar, 2026). Zaključni izpit je v letu 2024 uspešno opravilo kar 98,4 odstotka kandidatov in kandidatk (Državni izpitni center, 2025). Deleži uspešnosti pri zaključevanju srednješolskega izobraževanja so med leti stabilni.

KAKOVOST DOSEŽKOV PO VSEBINSKIH PODROČJIH

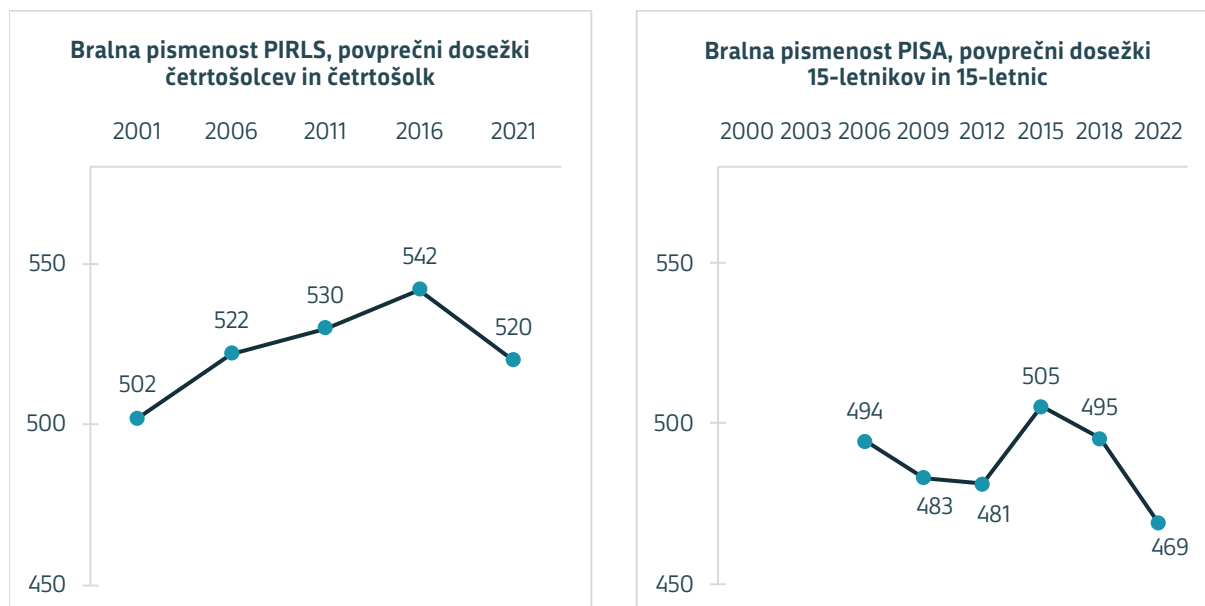
Skladno s slovenskimi kurikularnimi dokumenti, ki so osredinjeni na učne cilje in standarde znanja, postavljamo v ospredje kazalnik, **da v kakovostnem izobraževanju učenci in učenke izkazujejo kakovostno znanje in napredek v znanju**. Kot osnovni podatkovni vir za določanje meril in vrednosti zaradi možnosti primerjav podatkov za Slovenijo s podatki za druge države in v času uporabljamo **mednarodne raziskave**. Glede na ciljne populacije v teh raziskavah tako ugotavljamo stanje dosežkov četrtošolcev in četrtošolk, osmošolcev in osmošolk ter 15-letnikov in 15-letnic⁷ na področjih bralne pismenosti, matematike, naravoslovja, računalniške in informacijske pismenosti ter državljanske vednosti. Te starostne skupine predstavljajo ključni obdobji obveznega izobraževanja, in sicer so četrtošolci in četrtošolke zaključili prvo triletno vzgojno-izobraževalno obdobje, ko opismenjevanje prehaja v učenje vsebin, osmošolci in osmošolke ter 15-letniki in 15-letnice pa so tik pred zaključeno obvezno vzgojo in izobraževanjem oziroma tik po tem, ko naj bi usvojili osnovna znanja in spretnosti za nadaljevanje svoje izobraževalne poti in življenja. Na slikah 2.1 do 2.5 predstavljamo trende povprečnih dosežkov po posameznih vsebinskih področjih in ustreznih starostnih skupinah.

⁷ V slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu so 15-letniki in 15-letnice v veliki večini dijaki in dijakinje prvih letnikov srednjih šol.

Slika 2.1

Trendi dosežkov učencev in učenk v Sloveniji na področju bralne pismenosti⁸

Viri: PIRLS: Mullis idr. (2023), preglednica 2.1.1; PISA: OECD, PISA 2022 Database, preglednica I.B1.5.5 (OECD, 2023a).⁹



Graf na levi strani slike 2.1 kaže povprečne dosežke bralne pismenosti četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji v raziskavi PIRLS, graf na desni strani pa povprečne dosežke 15-letnikov in 15-letnic v raziskavi PISA. Razvidno je, da so trendi med starostnima skupinama različni, saj so se dosežki četrtošolk in četrtošolcev v obdobjih pred zadnjim krogom PIRLS zviševali, v dosežkih 15-letnikov in 15-letnic pa so spremembe med posameznimi krogi raziskave tako pozitivne kot negativne. V obeh starostnih skupinah so dosežki zadnje generacije nižji od dosežkov generacije pred njo.

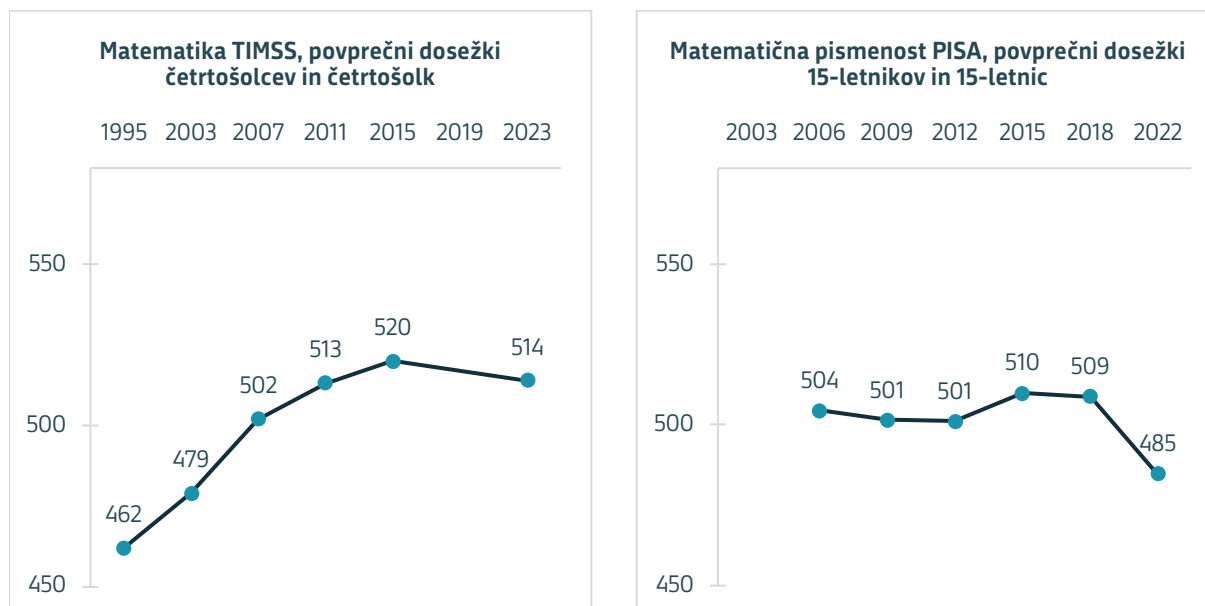
8 Ob prvi postavitvi posamezne lestvice so točkovne vrednosti določene tako, da je mednarodno povprečje dosežkov enako 500 točk in standardni odklon 100 točk. Vendar točkovne vrednosti med grafi niso primerljive, saj so lestvice izpeljane na različnih vsebinskih podlagah in nalogah ter tako predstavljajo različne, medsebojno neprimerljive vsebine (npr. dosežek 500 točk pri branju v PIRLS ni primerljiv z dosežkom 500 točk pri branju v PISA, niti nista primerljiva dosežka 500 točk pri matematiki v TIMSS in 500 točk pri naravoslovju v TIMSS). Velja tudi za slike 2.2 do 2.5.

9 Dostopi do datotek za PIRLS so na: https://pirls2021.org/wp-content/uploads/2022/files/2-1_achievement-trends-1.xlsx.

Slika 2.2

Trendi dosežkov učencev in učenk v Sloveniji na področju matematike

Viri: TIMSS: von Davier idr. (2024), preglednica 1.1.9; PISA: OECD, PISA 2022 Database, preglednica I.B1.5.4 (OECD, 2023a).¹⁰



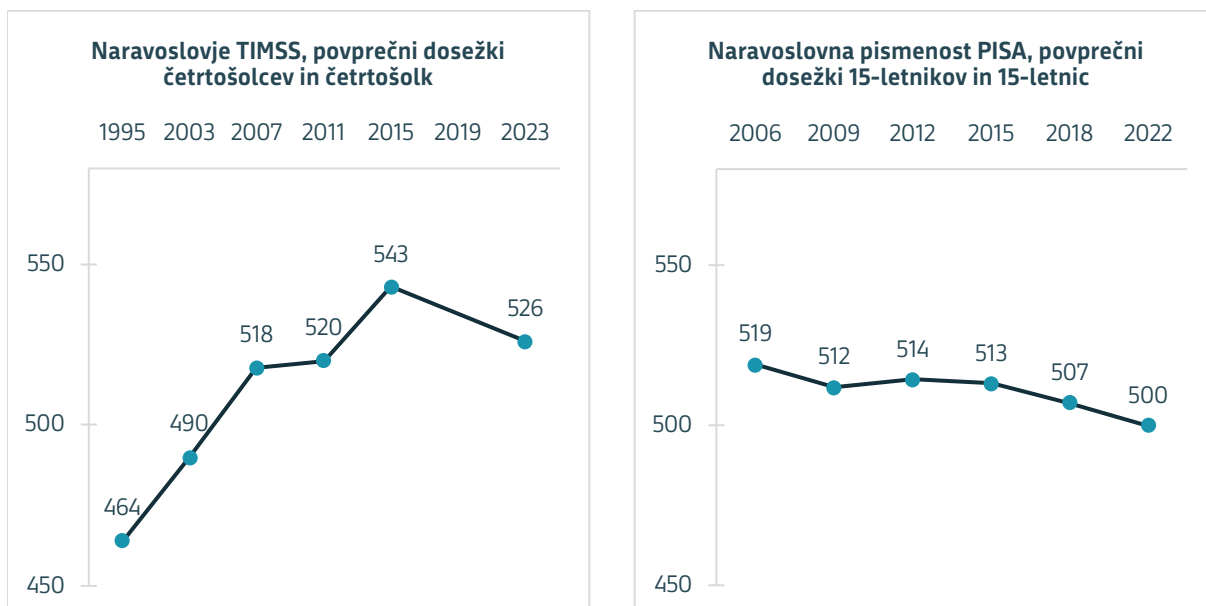
Na sliki 2.2 predstavljamo povprečne matematične dosežke četrtošolcev in četrtošolk ter 15-letnikov in 15-letnic v Sloveniji. Podobno kot pri branju so trendi med starostnima skupinama različni. Dosežki četrtošolk in četrtošolcev so se v obdobjih pred zadnjim krogom TIMSS zviševali, dosežki 15-letnikov in 15-letnic pa so do zadnjega kroga PISA ostajali približno stabilni. Vendar pa tudi za matematične dosežke velja, da so v obeh starostnih skupinah dosežki zadnje generacije nižji od dosežkov generacije pred njo.

¹⁰ Dostopi do datotek za matematika TIMSS so na: https://timss2023.org/wp-content/uploads/2024/11/1-1-10_ach-g4m-trend-table.xlsx.

Slika 2.3

Trendi dosežkov učencev in učenk v Sloveniji na področju naravoslovja

Viri: TIMSS: von Davier idr. (2024), preglednica 2.1.9; PISA: OECD, PISA 2022 Database, preglednica I.B1.5.6 (OECD, 2023a)..¹¹



Povprečni naravoslovni dosežki četrtošolcev in četrtošolk ter 15-letnikov in 15-letnic v Sloveniji so predstavljeni na Sliki 2.3. Tudi naravoslovni dosežki četrtošolk in četrtošolcev so se v obdobjih pred zadnjim krogom TIMSS zviševali, medtem ko se v naravoslovnih dosežkih 15-letnikov in 15-letnic od prvega kroga PISA dalje kaže blag negativni trend. Enako kot za branje in matematiko za naravoslovje velja, da v obeh starostnih skupinah zadnja generacija izkazuje nižje dosežke kot generacija pred njo.

¹¹ Dostopi do datotek za naravoslovje TIMSS so na: https://timss2023.org/wp-content/uploads/2024/11/2-1-10_ach-g4s-trend-table.xlsx.

Na vseh področjih so zadnja merjenja pokazala upade dosežkov.

Na vseh področjih so zadnja merjenja pokazala upade dosežkov. S slik 2.1 do 2.3 lahko razberemo skupno značilnost, da so se v predhodnih obdobjih dosežki četrtošolk in četrtošolcev izrazito izboljševali,¹² zadnja merjenja pa so na vseh treh vsebinskih področjih pokazala upade dosežkov. Ker točkovne vrednosti na posameznih lestvicah medsebojno niso neposredno primerljive, primerjave upadov v točkah¹³ ne dajejo odgovora, na katerem področju je upad večji ali manjši. Vendar lahko za izhodišče primerjav vzamemo leto 2011, ko sta raziskavi PIRLS in TIMSS potekali hkrati, da ugotovimo, da je povprečni dosežek bralne pismenosti leta 2021 (520 točk) nižji od dosežka leta 2011 (530 točk) in podoben tistemu leta 2006 (522 točk), medtem ko sta dosežka pri matematiki in naravoslovju leta 2023 (514 točk oziroma 526 točk) podobna tistima leta 2011 (513 točk in 530 točk) in torej ostajata višja od dosežkov pred 2011 (Mullis idr., 2023; von Davier idr., 2024).¹⁴ Čeprav generacija četrtošolcev in četrtošolk v zadnjem krogu PIRLS ni ista kot v zadnjem krogu TIMSS,¹⁵ lahko na podlagi posplošene predpostavke, da naj bi v kakovostnem sistemu vzgoje in izobraževanja (na primer kljub izobraževanju na daljavo v času pandemije covida-19) trendi dosežkov ostajali pozitivni, sklepamo, da je **bralna pismenost četrtošolcev in četrtošolk bolj nazadovala kot njihovo znanje matematike in naravoslovja.**

12 V začetnih krogih PIRLS in TIMSS je v ozadju izboljševanja dosežkov tudi prehod iz osemletne v devetletno osnovno šolo, saj so se v osemletni osnovni šoli v PIRLS in TIMSS preverjali dosežki tretješolcev in tretješolk.

13 Za četrtošolke in četrtošolce so ob zadnjem merjenju ugotovljeni upadi dosežkov 23 točk pri bralni pismenosti (med letoma 2016 in 2021), 6 točk pri matematiki in 17 točk pri naravoslovju (med letoma 2015 in 2023).

14 PIRLS: Mullis idr. (2023), preglednica 2.1.1; TIMSS: von Davier idr. (2024), preglednica 1.1.9 in preglednica 2.1.9.

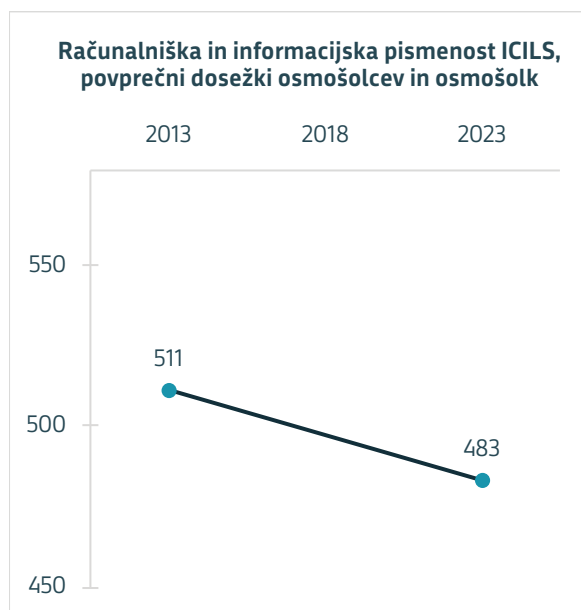
15 Leta 2021 so v raziskavi PIRLS sodelovali četrtošolci in četrtošolke, ki so v osnovno šolo vstopili v šolskem letu 2017/18 in so torej preizkus bralne pismenosti PIRLS reševali v času pandemije covida-19. Leta 2023 so v raziskavi TIMSS sodelovali četrtošolci in četrtošolke, ki so v osnovno šolo vstopili v šolskem letu 2019/20 in so v času izobraževanja na daljavo svoje opismenjevanje šele dobro začeli, pred pisanjem preizkusa TIMSS pa so bili že nekaj časa nazaj v šoli.

V nadaljevanju obravnavamo dosežke ob koncu obveznega izobraževanja. Dosežki na področjih bralne, matematične in naravoslovne pismenosti so predstavljeni na slikah 2.1 do 2.3, na slikah 2.4 in 2.5 pa predstavljamo povprečne dosežke osmošolk in osmošolcev na področjih računalniške in informacijske pismenosti ter državljanske vednosti.

Slika 2.4

Trendi dosežkov učencev in učenk v Sloveniji na področju računalniške in informacijske pismenosti

Vir: ICILS: Fraillon (2024), preglednica 5.3, str. 111.

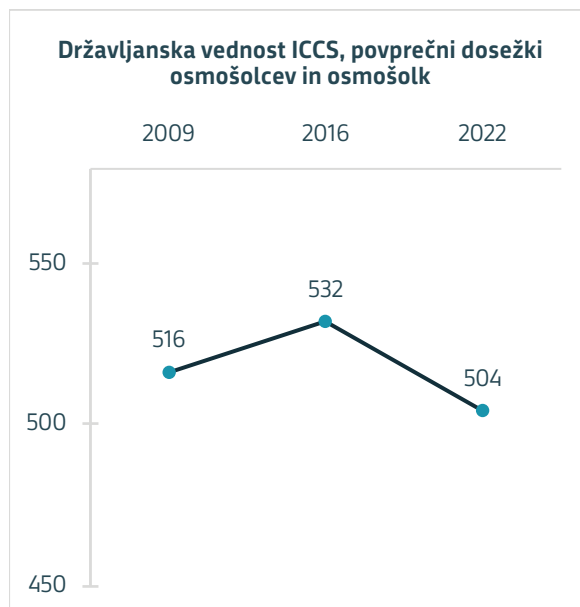


Ugotovitve o računalniški in informacijski pismenosti izhajajo iz raziskave ICILS, ki je bila v mednarodnem prostoru izvedena v treh krogih, v letih 2013, 2018 in 2023. Vendar Slovenija v krogu ICILS 2018 ni sodelovala, zato so na voljo le podatki iz let 2013 in 2023. Ti podatki kažejo, da je raven računalniške in informacijske pismenosti osmošolk in osmošolcev v Sloveniji v zadnjem desetletju upadla.

Slika 2.5

Trendi dosežkov učencev in učenk v Sloveniji na področju državljanske vednosti

Vir: ICCS: Schulz idr. (2024), preglednica 3.11, str. 71.



Ob koncu obveznega izobraževanja so povprečni dosežki bralne, matematične, naravoslovne, računalniške in informacijske pismenosti ter državljanske vednosti najnižji doslej.

Ob koncu obveznega izobraževanja so povprečni dosežki bralne, matematične, naravoslovne, računalniške in informacijske pismenosti ter državljanske vednosti najnižji doslej. Na podoben način kot za četrtošolke in četrtošolce obravnavamo skupne značilnosti trendov dosežkov osmošolcev in osmošolk ter 15-letnikov in 15-letnic v Sloveniji. Tudi v raziskavi PISA točkovne vrednosti na lestvicah posameznih vsebinskih področij medsebojno niso neposredno primerljive, je pa posamezna meritev vseh treh področij opravljena na isti generaciji 15-letnikov in 15-letnic. Pri bralni pismenosti smo nazadovanje dosežkov zaznali že v preteklosti, v letih 2009 in 2012, in ga v vmesnem obdobju uspešno popravili, leta 2022 pa se je ponovno pokazal upad, in sicer na najnižjo raven doslej. Matematična pismenost vseh generacij do leta 2018 je bila v raziskavi PISA stabilna, celo z manjšo rastjo dosežkov med letoma 2012 in 2015, ki se je do leta 2018 še ohranila, leta 2022 pa se je pokazal upad dosežkov, glede na predhodna obdobja največji doslej. Stabilni negativni trend lahko prepoznamo tudi za naravoslovno pismenost, kar pomeni, da tudi ravni te še nikoli niso bile tako nizke. Vendar lahko, podobno kot ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ocenimo, da med

trema področji ob koncu obveznega izobraževanja **naravoslovni dosežki kažejo najboljše stanje**. To potrjujejo tudi primerjave s povprečjem držav članic OECD na posameznem področju, saj so bralni dosežki učenk in učencev v Sloveniji pod povprečjem OECD, matematični in naravoslovni pa nad tem povprečjem, pri čemer je rang naravoslovnih dosežkov višji (OECD, 2023b).

Podatki o trendih dosežkov na področjih **računalniške in informacijske pismenosti ter državljske vednosti**, predstavljeni na slikah 2.4 in 2.5, so na voljo za krajše obdobje, vendar tudi ti v zadnjem obdobju **izkazujejo upade dosežkov osmošolk in osmošolcev**. Osmošolci in osmošolke v Sloveniji so leta 2013 na lestvici dosežkov računalniške in informacijske pismenosti dosegli 511 točk, leta 2023 pa le 483 točk. Slednji dosežek je sicer še vedno nad mednarodnim povprečjem vseh v letu 2023 sodelujočih držav, ki je 476 točk (Fraillon, 2024). O državljski vednosti ob koncu obveznega izobraževanja podatki raziskave ICCS kažejo, da so se povprečni dosežki med letoma 2009 in 2016 zvišali s 516 na 532 točk, leta 2022 pa so le še 504 točke. Ta dosežek je sicer podoben mednarodnemu povprečju vseh v letu 2023 sodelujočih držav, ki je 508 točk (Schulz idr., 2024).

Slovenija se pri bralni pismenosti oddaljuje od cilja SRS 2030 ohraniti uvrstitev v zgornji četrtini držav članic Evropske unije, pri matematični in naravoslovni pismenosti pa je cilj dosežen.

Slovenija se pri bralni pismenosti oddaljuje od cilja SRS 2030 ohraniti uvrstitev v zgornji četrtini držav članic Evropske unije, pri matematični in naravoslovni pismenosti pa je cilj dosežen.

Na področju bralne pismenosti je med državami članicami Evropske unije na lestvici PISA leta 2022 pred Slovenijo 15 teh držav,¹⁶ in sicer Irska, Estonija, Finska, Danska, Poljska, Češka, Švedska, Italija, Avstrija, Nemčija, Belgija, Portugalska, Hrvaška, Latvija in Španija. Pri matematični pismenosti so leta 2022 pred Slovenijo le štiri države, in sicer Estonija, Nizozemska, Irska in Danska, najboljše stanje pa se kaže pri naravoslovni pismenosti, saj povprečni dosežek v Sloveniji leta 2022 zaostaja le za Estonijo in Finsko (OECD, 2023b).

¹⁶ Med število držav članic Evropske unije s povprečnim dosežkom pred Slovenijo na lestvici bralne pismenosti PISA štejemo tiste od teh držav, katerih povprečni dosežek je statistično značilno višji od povprečnega dosežka v Sloveniji. Enako pri matematični in naravoslovni pismenosti.

V nadaljevanju dosežke učenk in učencev na posameznih vsebinskih področjih obravnavamo še z drugimi merili, na primer z uvodoma omenjenimi mednarodnimi merili iz Ciljev SDG 2030 in Ciljev ET 2030.

Bralna pismenost

Za raven predšolske vzgoje ni ažurnih podatkov o deležu otrok z razvitim glasovnim ključem in fonološkimi spretnostmi.

Za raven predšolske vzgoje ni ažurnih podatkov o deležu otrok z razvitim glasovnim ključem in fonološkimi spretnostmi.

Razvoj bralne pismenosti se začne že v predšolskem obdobju kot porajajoča se pismenost, vendar za ugotavljanje vrednosti deležev otrok, ki imajo ob vstopu v šolo razvit glasovni ključ (poznajo črke) in fonološke sposobnosti, nimamo posodobljenega in nacionalno reprezentativnega podatkovnega vira (Pečjak, 2026) in torej v tem trenutku o stanju dosežkov v tej starostni skupini ne moremo presojati.

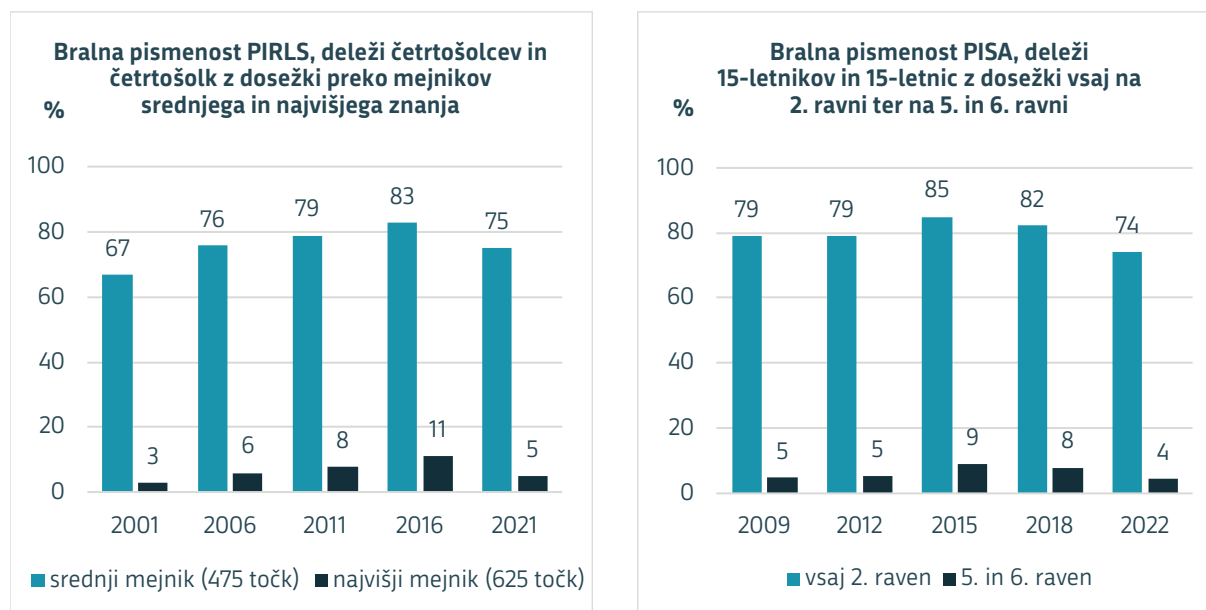
O bralni pismenosti ob koncu prvega triletnega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ko učenje branja prehaja v branje za učenje, po zgledu v Ciljih SDG 2030 presojamo z merilom delež četrtošolk in četrtošolcev, katerih dosežki segajo preko mejnika srednje bralne pismenosti na mednarodni lestvici PIRLS (475 točk)¹⁷ (Pečjak, 2026). Na levi strani slike 2.6 predstavljamo mednarodne primerjave vrednosti tega merila za Slovenijo po krogih PIRLS.

17 V Ciljih SDG 2030 je kot globalno primerjalno merilo kakovosti izobraževanja opredeljeno ugotavljanje deleža četrtošolcev in četrtošolk, katerih dosežki na lestvici PIRLS segajo preko mejnika nižje bralne pismenosti (400 točk), kar vsebinsko pomeni, da učenci in učenke pri branju lahkkih besedil najdejo in navedejo izrecno zapisano informacijo, najdejo relevanten del besedila in ga uporabijo za sklep, ki je očiten iz besedila (Klemenčič in Myrachsky, 2023). Vendar ta mejnik v Sloveniji dosega že velika večina učencev in učenk (94 odstotkov v PIRLS 2021), zato je za merilo kakovosti izobraževanja bolj smiselno uporabiti delež učencev in učenk z dosežki preko mejnika srednje bralne pismenosti (475 točk), kar vsebinsko pomeni nekoliko zahtevnejšo raven branja, in sicer da učenci in učenke pri branju lažjih ali srednje zahtevnih besedil poiščejo, prepoznajo in navedejo izrecno navedene informacije, izpeljejo preproste sklepe in interpretirajo osrednje informacije (prav tam).

Slika 2.6

Trendi v deležih doseganja mejnikov srednje (475 točk) in najvišje bralne pismenosti PIRLS (625 točk) ter vsaj temeljne ravni (2. ravni) in najvišjih ravni (5. in 6. ravni) bralne pismenosti PISA v Sloveniji (v odstotkih)

Viri: PIRLS: Mullis idr. (2023), preglednica 4.3; PISA: OECD, PISA 2022 Database, preglednica I.B1.5.2 (OECD, 2023a).¹⁸



Ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja srednje ravni bralne pismenosti dosega tri četrtine učenk in učencev, najvišje pa 5 odstotkov. Oba deleža sta precej nižja kot pred petimi leti.

Ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja srednje ravni bralne pismenosti dosega tri četrtine učenk in učencev, najvišje pa 5 odstotkov. Oba deleža sta precej nižja kot pred petimi leti. Po zadnjih podatkih iz leta 2021 je delež četrtošolk in četrtošolcev v Sloveniji, katerih dosežki segajo preko mejnika srednje bralne pismenosti, 75 odstotkov, delež tistih, katerih dosežki segajo preko mejnika najvišje bralne pismenosti, pa 5 odstotkov. Za oba deleža je s slike 2.6 razvidna rast v predhodnih obdobjih in v zadnjem krogu upad. Leta 2021 je mednarodna mediana deležev doseganja mejnika srednje bralne pismenosti tudi 75 odstotkov, medtem ko je mednarodna mediana deležev doseganja mejnika najvišje bralne pismenosti 7 odstotkov (Mullis idr., 2023, preglednica 4.1).

¹⁸ Dostopi do datotek za PIRLS so na: https://pirls2021.org/wp-content/uploads/2022/files/4-3_international-benchmarks-trends-1.xlsx.

Delež 15-letnikov in 15-letnic, ki dosegajo vsaj temeljno raven bralne pismenosti, je leta 2022 najnižji doslej, zmanjšan je tudi delež tistih, ki dosegajo najvišje ravni. Podatki kažejo na oddaljevanje od ciljev, zastavljenih v Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti in evropskem okviru.

Delež 15-letnikov in 15-letnic, ki dosegajo vsaj temeljno raven bralne pismenosti, je leta 2022 najnižji doslej, zmanjšan je tudi delež tistih, ki dosegajo najvišje ravni. Podatki kažejo na oddaljevanje od ciljev, zastavljenih v Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti in evropskem okviru. Za stanje dosežkov bralne pismenosti ob koncu obveznega izobraževanja sta na evropski ravni v Ciljih ET 2030 postavljena merilo in ciljna vrednost, da naj bi bilo do leta 2030 učencev in učenk z nizkimi dosežki manj od 15 odstotkov, kar se ugotavlja z **deležem 15-letnikov in 15-letnic, ki ne dosegajo temeljne ravni (2. ravni) bralne pismenosti v raziskavi PISA**. Z drugimi besedami, vsaj temeljno raven naj bi dosegalo najmanj 85 odstotkov 15-letnikov in 15-letnic. Na desni strani slike 2.6 so predstavljeni deleži 15-letnikov in 15-letnic, ki dosegajo vsaj temeljno raven ter najvišji, 5. in 6. raven od leta 2009 naprej. Zadnji podatki iz leta 2022 kažejo, da je v Sloveniji delež doseganja temeljne ravni 74 odstotkov, kar je enako povprečnemu deležu v državah OECD (OECD, 2023b). S slike 2.6 je tudi razvidno, da je bil Cilj ET2030 dosežen leta 2015, v nadaljnjih letih pa se Slovenija od tega cilja oddaljuje. Medtem ko Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti 2019–2030 (2019) določa specifični cilj ob končanem programu osnovne šole, da naj bi najmanj temeljno raven bralne pismenosti (2. raven v raziskavi PISA) dosegalo vsaj 90 odstotkov učencev in učenk, najvišje ravni bralne pismenosti (5. in 6. raven v raziskavi PISA) pa vsaj 10 odstotkov učencev in učenk, se dejanski dosežki mladih v Sloveniji od tega cilja oddaljujejo. Delež 15-letnikov in 15-letnic, katerih dosežki so na 5. ali 6. ravni, je bil v letu 2015 9 odstotkov in v letu 2018 8 odstotkov, leta 2022 pa le še 4 odstotke (OECD, 2023b). Skupaj z negativnimi trendi v povprečnih dosežkih te ugotovitve kažejo, da je na področju bralne pismenosti v Sloveniji nujno potrebno izboljšanje.

Po dolgoletni rasti matematičnih dosežkov ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja ter stabilnosti teh dosežkov ob koncu obveznega izobraževanja so v zadnjem obdobju ti dosežki za obe starostni skupini upadli.

Matematika

Po dolgoletni rasti matematičnih dosežkov ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja ter stabilnosti teh dosežkov ob koncu obveznega izobraževanja so v zadnjem obdobju ti dosežki za obe starostni skupini upadli. Po posameznih matematičnih vsebinskih področjih je upad povprečnih dosežkov četrtošolcev in četrtošolk največji pri merjenju in geometriji, upad dosežkov 15-letnikov in 15-letnic pa na področjih količin ter sprememb in razmerij¹⁹ (Šterman Ivančič, 2026). Splošno presojo o ravneh znanja matematike v obveznem izobraževanju, ob omenjenih trendih, naslanjamo na dve dodatni merili, podobni merilom za bralno pismenost, in tudi v tem primeru povezani z merili iz Ciljev SDG 2030 in Ciljev ET 2030, v slednjem tudi s ciljno vrednostjo, da naj bi bilo do leta 2030 učencev in učenk z nizkimi dosežki pri matematiki manj od 15 odstotkov. Za stanje dosežkov ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole je tako merilo delež četrtošolcev in četrtošolk, katerih dosežki segajo preko mejnika srednjega znanja matematike na lestvici TIMSS (475 točk),²⁰ in za stanje dosežkov ob koncu obveznega izobraževanja delež 15-letnikov in 15-letnic, katerih dosežki so vsaj na temeljni ravni matematične pismenosti v raziskavi PISA. Trende vrednosti obeh meril prikazujemo na sliki 2.4 skupaj z deleži doseganja mejnika najvišjega matematičnega znanja TIMSS in deleži doseganja najvišjih ravni matematične pismenosti PISA.

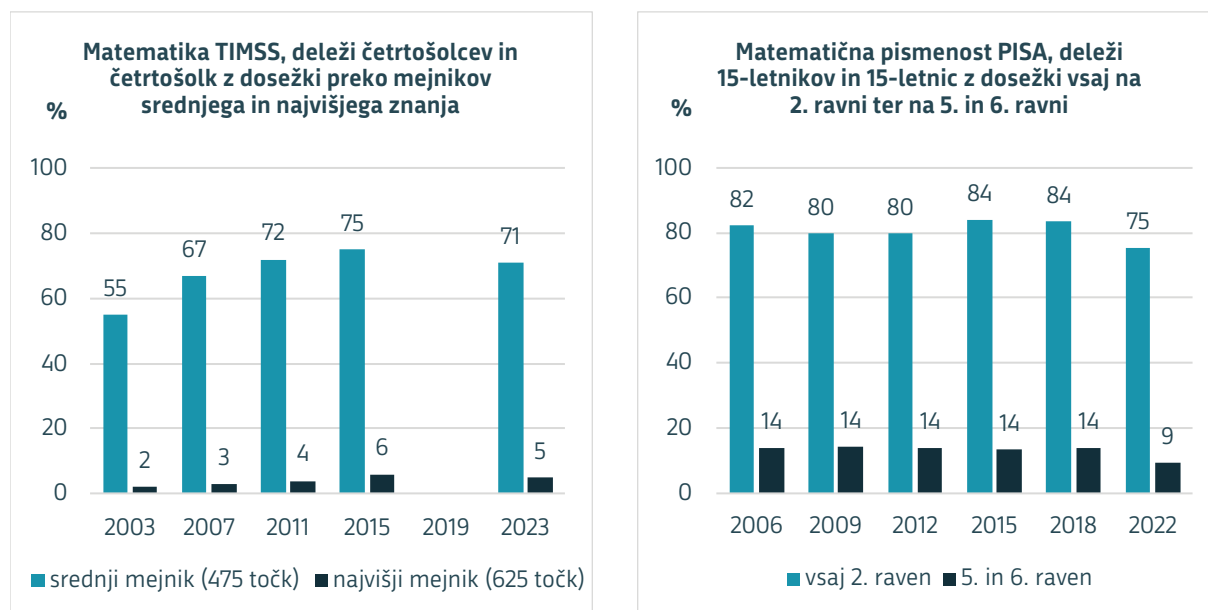
19 Matematična področja v raziskavi TIMSS za 4. razred so poimenovana Števila, Merjenje in geometrija ter Podatki. Matematična področja v raziskavi PISA pa so poimenovana Spremembe in razmerja, Količine, Liki in telesa ter Verjetnost in delo s podatki.

20 Različno od bralne pismenosti je tudi v Ciljih SDG2030 kot globalno primerjalno merilo kakovosti izobraževanja opredeljeno ugotavljanje deleža četrtošolcev in četrtošolk, katerih dosežki na lestvici TIMSS segajo preko mejnika srednjega znanja matematike (475 točk).

Slika 2.7

Trendi v deležih doseganja mejnikov srednjega (475 točk) in najvišjega (625 točk) znanja matematike TIMSS ter vsaj temeljne ravni (2. ravni) in najvišjih ravni (5. in 6. ravni) matematične pismenosti PISA v Sloveniji (v odstotkih)

Viri: TIMSS: von Davier idr. (2024), preglednica 1.1.12; PISA: OECD, PISA 2022 Database, preglednica I.B1.5.1 (OECD, 2023a).²¹



Ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja mejnik srednjega matematičnega znanja dosega manj od treh četrtin učencev in učenk, mejnik najvišjega znanja jih dosega 5 odstotkov. Za matematične dosežke ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole zadnji podatki iz leta 2023 kažejo, da je delež dosežkov preko mejnika srednjega znanja na lestvici TIMSS v Sloveniji 71 odstotkov, kar je nekoliko nižje kot v predhodni raziskavi leta 2015, delež dosežkov preko mejnika najvišjega znanja pa je 5 odstotkov, leta 2015 je bil 6 odstotkov. Leta 2023 sta mednarodni mediani ustreznih deležev 70 odstotkov za dosežke preko mejnika srednjega znanja in 7 odstotkov za dosežke preko mejnika najvišjega znanja (von Davier idr., 2024).

21 Dostopi do datotek za TIMSS so na: https://timss2023.org/wp-content/uploads/2024/11/1-1-12_ach-g4m-bmk-trend.xlsx.

Ob koncu obveznega izobraževanja je delež učenk in učencev, ki dosegajo vsaj temeljno raven matematične pismenosti, najnižji doslej, manjši je tudi delež tistih, ki dosegajo najvišje ravni. Za matematične dosežke ob koncu obveznega izobraževanja podatki iz leta 2022 kažejo, da je v Sloveniji delež 15-letnikov in 15-letnic z dosežki matematične pismenosti vsaj na temeljni ravni 75 odstotkov, kar je najnižji delež doslej, saj je bil v vseh predhodnih krogih ta delež 80 odstotkov ali več. Upad tega deleža glede na leto 2018 odraža, da približno **dodatna desetina v generaciji učenk in učencev ob koncu obveznega izobraževanja ne dosega temeljne ravni matematične pismenosti.** Na sliki 2.7 je do leta 2018 razvidna izrazita stabilnost 14-odstotnega deleža 15-letnikov in 15-letnic z najvišjimi matematičnimi dosežki, leta 2022 pa ta skupina učencev in učenk predstavlja le še približno desetino generacije.

Kljub dosedanjemu blagemu, vendar vztrajnemu negativnemu trendu so naravoslovni dosežki ob koncu obveznega izobraževanja najbližje ciljnim vrednostim evropskega okvira ET 2030.

Naravoslovje

Kljub dosedanjemu blagemu, vendar vztrajnemu negativnemu trendu so naravoslovni dosežki ob koncu obveznega izobraževanja najbližje ciljnim vrednostim evropskega okvira ET 2030. V Sloveniji se naravoslovje v višjih razredih osnovne šole poučuje v ločenih predmetih fizika, biologija in kemija. Ker pa je v nekaterih državah v Evropi in po svetu tudi v višjih razredih obveznega izobraževanja ohranjeno poučevanje naravoslovnih disciplin v enotnem predmetu (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje / Eurydice Slovenija, 2023) se je v mednarodnih raziskavah uveljavilo raziskovanje naravoslovnih dosežkov na skupni lestvici vseh naravoslovnih disciplin. Na sliki 2.3 smo predstavili, da se v Sloveniji tudi za naravoslovje kažejo negativni trendi povprečnih dosežkov, in podrobnejša analiza (Šterman Ivančič, 2026) pokaže, da je upad dosežkov četrtošolcev in četrtošolk največji pri Živi naravi, upad dosežkov 15-letnikov in 15-letnic pa pri Sistemih Zemlje in vesolja.²²

Različno od branja in matematike v Ciljih SDG 2030 za

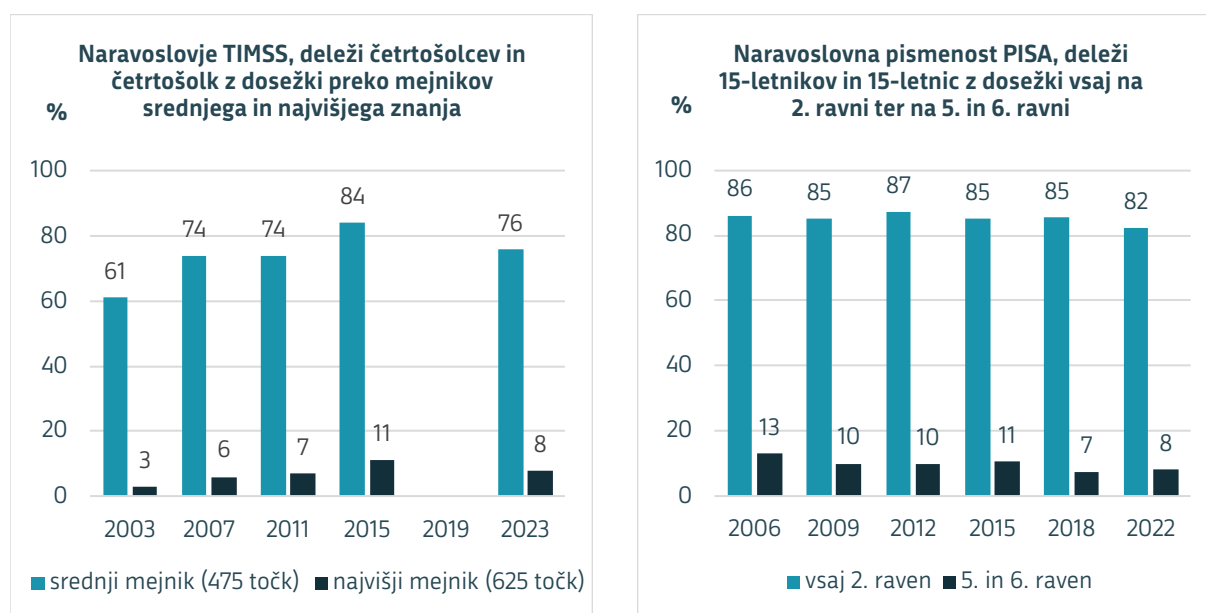
22 V raziskavi TIMSS so naravoslovna vsebinska področja poimenovana Živa narava, Neživa narava in Vede o Zemlji, v raziskavi PISA pa Živi sistemi, Fizikalni sistemi ter Sistemi Zemlje in vesolja.

naravoslovne dosežke ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja ni postavljenega merila. Sta pa za dosežke ob koncu obveznega izobraževanja na evropski ravni v Ciljih ET 2030 postavljena merilo in ciljna vrednost manj od 15 odstotkov učencev in učenk z nizkimi dosežki, kar se, enako kot za branje in matematiko, ugotavlja z deležem 15-letnikov in 15-letnic, ki dosegajo vsaj temeljno raven (2. raven) naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA. Stanje naravoslovnih dosežkov v Sloveniji v nadaljevanju presojamo, podobno kot za matematiko, z merili iz raziskave TIMSS za konec prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja in iz raziskave PISA za konec obveznega izobraževanja. Vrednosti teh meril za Slovenijo skupaj z deleži učencev in učenk z najvišjimi dosežki predstavljamo na sliki 2.5.

Slika 2.8

Trendi v deležih doseganja mejnikov srednjega (475 točk) in najvišjega (625 točk) znanja naravoslovja TIMSS ter vsaj temeljne ravni (2. ravni) in najvišjih ravni (5. in 6. ravni) naravoslovne pismenosti PISA v Sloveniji (v odstotkih)

Viri: TIMSS: von Davier idr. (2024), preglednica 2.1.12; PISA: OECD, PISA 2022 Database, preglednica I.B1.5.3 (OECD, 2023a).²³



23 Dostopi do datotek za TIMSS so na: https://timss2023.org/wp-content/uploads/2024/11/2-1-12_ach-g4s-bmk-trend.xlsx.

Ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja mejnik srednjega naravoslovnega znanja leta 2023 dosegajo približno tri četrte učenk in učencev, ob koncu obveznega izobraževanja pa vsaj temeljno raven naravoslovne pismenosti dosegajo štiri petine učenk in učencev. Oba deleža sta nižja kot v predhodnih raziskavah. S slike 2.8 je razvidno, da se je delež doseganja mejnika srednjega naravoslovnega znanja na lestvici TIMSS po letih z nižjimi vrednostmi v letu 2015 izrazilo izboljšal kar za 10 odstotnih točk na 84 odstotkov, leta 2023 pa je ta vrednost ponovno nižja, 76 odstotkov. Podobno je bil delež doseganja mejnika najvišjega znanja najvišji leta 2015, 11 odstotkov, leta 2023 pa je 8 odstotkov. Za naravoslovne dosežke ob koncu obveznega izobraževanja podatki PISA kažejo, da je bil v vseh krogih PISA pred letom 2022 delež doseganja temeljne ravni v Sloveniji enak ali višji od 85 odstotkov in je s tem dosegal ciljno vrednost ET 2030, leta 2022 pa se je znižal na 82 odstotkov in je tako najnižji doslej. Podobno je razviden negativen trend v deležu doseganja najvišjih ravni naravoslovne pismenosti, ki je v predhodnih obdobjih obsegal desetino ali več generacije, v letih 2018 in 2022 pa je 7 oziroma 8 odstotkov. Lahko sicer ocenimo, da je v Sloveniji stanje dosežkov na področju naravoslovja v splošnem boljše kot pri branju in matematiki, vendar pa je zaskrbljujoč izkazani negativni trend.

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj

V potekajoči kurikularni prenovi v Sloveniji so posebej poudarjeni skupni cilji kot področja, ki jih predmetne kurikularne komisije smiselno umeščajo med predmetne cilje in standarde znanja v učnem načrtu predmeta ter v didaktična priporočila (Ahačič idr., 2024). Med njimi sta vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, katerih namen je učence in učenke opolnomočiti z znanjem, spretnostmi, vrednotami in stališči, ki jim omogočajo sprejemanje informiranih odločitev ter odgovorno delovanje za okoljsko celovitost, gospodarsko uspešnost in družbeno pravičnost (prav tam, str. 11).

Znanje četrtošolk in četrtošolcev o okolju je primerljivo z mednarodnim povprečjem. Raziskovanje stanja kompetenc

Znanje četrtošolk
in četrtošolcev o
okolju je primerljivo
z mednarodnim
povprečjem.

učencev in učenk za trajnostnost je tudi na mednarodni ravni v intenzivnem razvoju in se verjetno tudi zato na mednarodni ravni še niso uveljavila merila in ciljne vrednosti za presojo izidov in rezultatov tega izobraževanja na področju dosežkov. Torkar (2026) z uporabo podatkov iz raziskave TIMSS 2023 analizira stanje dosežkov četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji na področju okoljskih znanj. S klasifikacijo ustreznih naravoslovnih nalog iz raziskave TIMSS 2023 na naloge, ki preverjajo znanje o sistemu, in naloge, ki preverjajo znanje o ukrepih in njihovi učinkovitosti, je za tri sloje ciljev trajnostnega razvoja, biosfera, družba in gospodarstvo (po Folke idr., 2016, v Torkar, 2026), ugotavljal primerjave povprečnega deleža pravilnih odgovorov v Sloveniji z mednarodnim povprečnim deležem. S temi merili na splošno lahko ugotovimo, da so rezultati v znanju učencev in učenk v Sloveniji primerljivi z mednarodnim povprečjem in da četrtošolci in četrtošolke v Sloveniji izkazujejo zadovoljivo znanje o okolju. Rezultati tudi nakazujejo, da je znanje o ukrepih in njihovi učinkovitosti nasploh boljše kot znanje o sistemu, izboljšave pa so torej možne predvsem na področju znanja o sistemu - razumevanja naravnih procesov in okoljskih sistemov, povezanosti naravnih in družbenih sistemov, vplivov gospodarstva na naravne sisteme itn. (Torkar, 2026).

Računalniška in informacijska pismenost

V aktualnem predmetniku osnovnošolske vzgoje in izobraževanja v Sloveniji ni za vse učenke in učence obveznega predmeta za poučevanje računalniške in informacijske pismenosti, so pa pripravljene zakonodajne podlage za uvedbo tovrstnega predmeta v 7. razred.²⁴ Obenem so v potekajoči kurikularni prenovi digitalne kompetence vključene med skupne cilje celotnega izobraževanja (Ahačič idr., 2023). Izhajajoč iz Okvira digitalnih kompetenc za državljane 2.2 (ZRSŠ, 2023, v Ahačič idr., 2023), avtorji gradiva o skupnih ciljih navajajo, da biti digitalno kompetenten oziroma pismen pomeni biti sposoben razumeti medije, poiskati informacije, se kritično odločati o

24 Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o Osnovni šoli (ZOsn-L) (2025).

Temeljno raven računalniške in informacijske pismenosti v Sloveniji dosega le polovica osmošolk in osmošolcev, kar je precejšen zaostanek za ciljem iz evropskega okvira ET 2030.

najdenih informacijah ter komunicirati z drugimi z uporabo različnih digitalnih orodij in aplikacij. Digitalno kompetentnost (oziroma pismenost) opredelijo kot zmožnost uporabe digitalne tehnologije.

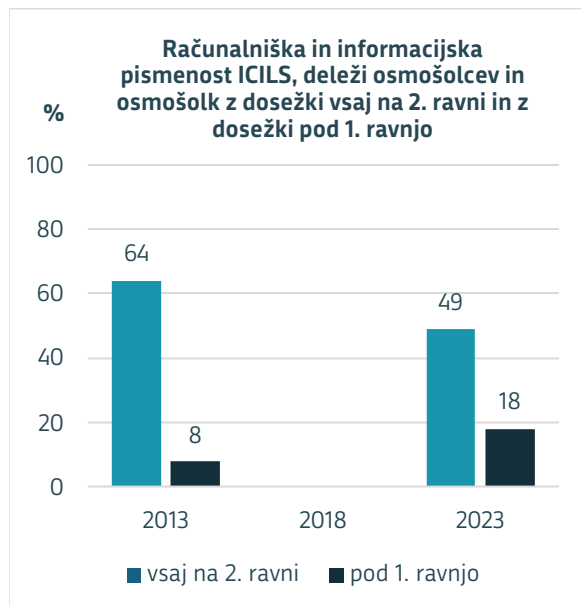
Temeljno raven računalniške in informacijske pismenosti v Sloveniji dosega le polovica osmošolk in osmošolcev, kar je precejšen zaostanek za ciljem iz evropskega okvira ET 2030.

Merjenje digitalne pismenosti oziroma, natančneje, računalniške in informacijske pismenosti poteka v okviru mednarodne raziskave ICILS. Na sliki 2.4 smo že predstavili negativni trend v povprečnih dosežkih ICILS v Sloveniji med letoma 2013 in 2023. Na podlagi te raziskave sta na evropski ravni v okviru Ciljev ET 2030 predlagana merilo in ciljna vrednost, da naj bi bilo do leta 2030 ob koncu obveznega izobraževanja manj od 15 odstotkov učencev in učenk z nizkimi dosežki na področju računalniške in informacijske pismenosti. Vsaj osnovna znanja naj bi jih torej dosegalo najmanj 85 odstotkov. Doseganje te ciljne vrednosti se ugotavlja z deležem osmošolcev in osmošolk, ki dosegajo vsaj temeljno raven (2. raven) računalniške in informacijske pismenosti v raziskavi ICILS, in vrednosti tega merila za Slovenijo predstavljamo na sliki 2.9 skupaj z deleži učenk in učencev, katerih dosežki ne dosegajo niti 1. ravni na lestvici ICILS. Razvidno je, da imamo za Slovenijo vrednosti le za leti 2023 in 2013, saj leta 2018 Slovenija v raziskavi ICILS ni sodelovala.

Slika 2.9

Trendi v deležih dosežkov vsaj na temeljni ravni (2. ravni) računalniške in informacijske pismenosti ICILS ter dosežkov pod 1. ravnjo (v odstotkih)

Viri: Fraillon idr. (2014), preglednica 3.6, str. 98, in Fraillon (2024), preglednica 5.2, str. 109.



Po podatkih iz leta 2023 temeljno raven (2. raven) računalniške in informacijske pismenosti dosega le slaba polovica osmošolcev in osmošolk v Sloveniji, pred desetletjem pa je bil ta delež skoraj dve tretjini. Hkrati je s slike 2.9 razvidno, da je bil delež učencev in učenk z izrazito nizkimi dosežki (pod 1. ravnjo) pred desetletjem za 10 odstotnih točk nižji – leta 2013 je bil 8 odstotkov in leta 2023 se je zvišal na 18 odstotkov. To odraža, da **v zadnjem desetletju dodatna desetina osmošolk in osmošolcev ne izkazuje niti najosnovnejših znanj na področju računalniške in informacijske pismenosti**. Leta 2023 je bilo mednarodno povprečje deležev učencev in učenk z dosežki vsaj na 2. ravni 51 odstotkov, pod 1. ravnjo pa 24 odstotkov (Fraillon, 2024).

Leta 2018 je bil konceptualni okvir raziskave ICILS dopolnjen s preverjanjem računalniškega mišljenja, ki se je torej v Sloveniji prvič preverjalo leta 2023. Računalniško mišljenje se nanaša na posameznikovo zmožnost prepoznati vidike dejanskih problemov, ki so primerni za računalniško obravnavo, ter

V računalniškem mišljenju so učenci in učenke v Sloveniji pod mednarodnim povprečjem.

Po zvišanju v predhodnem obdobju se je med letoma 2016 in 2022 pokazal ponoven upad deleža osmošolk in osmošolcev z dosežki na najvišjih dveh ravneh državljanske vednosti, še posebno velik je upad deleža dosežkov na najvišji ravni.

ovrednotiti in razviti algoritemске rešitve za te probleme, tako da se rešitve lahko izvajajo z računalnikom (Fraillon, 2024, str. 9).

V računalniškem mišljenju so učenci in učenke v Sloveniji pod mednarodnim povprečjem. V nasprotju z računalniško in informacijsko pismenostjo, pri kateri so povprečni dosežki v Sloveniji (484 točk) nad mednarodnim povprečjem (476 točk), so dosežki računalniškega mišljenja učencev in učenk v Sloveniji (448 točk) pod mednarodnim povprečjem (483 točk). Prav tako je pod mednarodnim povprečjem delež učencev in učenk z dosežki vsaj na 2. ravni računalniškega mišljenja. V Sloveniji je ta delež 55 odstotkov, mednarodno povprečje pa je 66 odstotkov.

Koncepta računalniške in informacijske pismenosti sta seveda povezana v smislu, da imajo učenci in učenke z razvitejšo računalniško in informacijsko pismenostjo v povprečju tudi višje dosežke računalniškega mišljenja in obratno. Vendar je med sodelujočimi državami v Sloveniji korelacija med dosežki na teh dveh področjih najnižja, 0,69, medtem ko je mednarodno povprečje korelacij po sodelujočih državah 0,76. V nasprotju z računalniško in informacijsko pismenostjo, pri kateri so uspešnejše učenke, pri računalniškem mišljenju v Sloveniji in tudi v večini drugih sodelujočih držav razlik med spoloma ni, v nekaterih državah pa so na tem področju uspešnejši učenci (Fraillon, 2024).

Državlјanska vzgoja in izobraževanje

Po zvišanju v predhodnem obdobju se je med letoma 2016 in 2022 pokazal ponoven upad deleža osmošolk in osmošolcev z dosežki na najvišjih dveh ravneh državljanske vednosti, še posebno velik je upad deleža dosežkov na najvišji ravni.

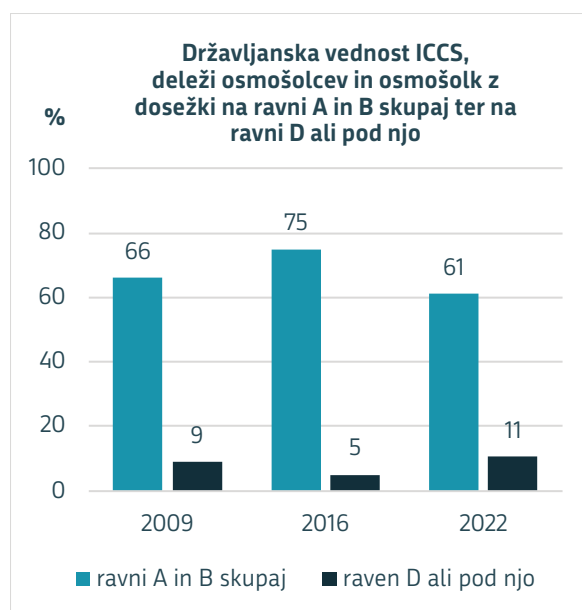
Poučevanje državljanske vzgoje in izobraževanja je v obveznem izobraževanju organizirano s predmetom domovinska in državljanska kultura in etika, sodi pa to področje tudi med skupne cilje kot podpodročje v poglavju Jezik, državlјanstvo, kultura in umetnost (Ahačič idr., 2023, str. 9). Delež dosežkov vsaj na drugi najvišji ravni (ravni A in B skupaj), še posebno pa delež na najvišji ravni (raven A) na lestvici državljanske vednosti

ICCS odraža dosežke na področju kritičnega mišljenja, ki ima v državljanski vzgoji in izobraževanju osrednjo vlogo (Grušovnik, 2026). Na sliki 2.10 predstavljamo vrednosti deležev dosežkov vsaj na ravni B za Slovenijo po krogih ICCS skupaj z deleži osmošolcev in osmošolk z nizkimi dosežki (dosežki na ravni D ali pod njo).

Slika 2.10

Trendi v deležih dosežkov vsaj na ravni B državljanske vednosti ICCS ter dosežkov na ravni D ali pod njo (v odstotkih)

Vir: Schulz idr. (2024), preglednica 3.12, str. 73, in preglednica 3.13, str. 74



V Sloveniji ima na področju državljanske vednosti več od desetine osmošolk in osmošolcev nizke dosežke.

V Sloveniji ima na področju državljanske vednosti več od desetine osmošolk in osmošolcev nizke dosežke. Po višjih deležih dosežkov na najvišjih dveh ravneh državljanske vednosti ICILS v letih 2009 in 2016 (66 in 75 odstotkov) je ta delež v letu 2022 le še 61 odstotkov, kar je sicer podobno mednarodnemu povprečju vseh v letu 2022 sodelujočih držav (62 odstotkov) (Schulz idr., 2024). V splošnem torej manj od dveh tretjin osmošolcev in osmošolk tako v Sloveniji kot v mednarodnem prostoru izkazuje ustrezne ravni državljanske vednosti. Podrobnejši vpogled v doseganje posameznih ravni državljanske vednosti na lestvici ICCS pokaže, da v Sloveniji v

upadu doseganja najvišjih ravni prevladuje upad doseganja prav najvišje ravni (ravni A) s 37 odstotkov v letu 2016 na le 25 odstotkov v letu 2022, medtem ko je delež dosežkov na drugi najvišji ravni (ravni B) v obeh letih približno podoben (38 odstotkov v letu 2016 in 36 odstotkov v letu 2022). Hkrati z upadom deleža visokih dosežkov je s slike 2.10 razvidna ponovna rast deleža nizkih dosežkov.

DOSEŽKI KOT IZIDI PRAVIČNOSTI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Razlike v dosežkih med osnovnimi šolami so med najnižjimi v mednarodnem prostoru.

Razlike v dosežkih med osnovnimi šolami so med najnižjimi v mednarodnem prostoru. Pravičnost v vzgoji in izobraževanju skozi prizmo dosežkov obravnavamo s pregledom razlik v povprečnih dosežkih med šolami in po skupinah učenk in učencev glede na njihovo socialno-ekonomsko ozadje ter glede na spol.²⁵ Glede razlik med šolami je uveljavljeno merilo pravičnosti delež celotne variance v dosežkih učencev in učenk, ki ga obsega varianca povprečnih dosežkov po šolah. Za Slovenijo je vrednost tega merila smiselno ugotavljati na podlagi podatkov raziskav, v katerih sodelujejo učenci in učenke iz osnovnih šol, kar so vse v tem poglavju obravnavane raziskave z izjemo raziskave PISA.²⁶ Iz vseh raziskav na ravni osnovne šole lahko v splošnem ugotovimo, da je delež variance v dosežkih, ki ga obsega varianca med šolami, praviloma manjši od 10 odstotkov in da je ta delež glede na druge države med najnižjimi (Foy, 2004; Schulz idr., 2018; Schulz idr., 2024; Zopluoglu, 2012). V Sloveniji so torej razlike med šolami mednarodno primerjalno nizke.

25 V kontekstu pravičnosti vzgoje in izobraževanja se pogosto obravnava tudi razlike v dosežkih glede na priseljsko ozadje učencev in učenk, kar v tem poročilu obravnavamo v poglavju o varnem in spodbudnem učnem okolju.

26 V raziskavo PISA so vključene srednje šole, med katerimi raziskava ugotavlja mednarodno primerjalno večje razlike v povprečnih dosežkih med šolami. Večje razlike lahko razumemo tudi kot posledico vzorčenja, saj primarna enota vzorčenja v raziskavi PISA v Sloveniji ni celotna šola, temveč posamezni izobraževalni program na šoli. Za različne izobraževalne programe – poklicne, strokovne, gimnazijske – se odločajo učenci in učenke z različnim predznanjem in izobraževalnimi aspiracijami, kar se potem odraža v povprečnem dosežku posameznega programa.

Vpliv socialno-
ekonomskega ozadja
učenk in učencev
na njihove dosežke
je pomemben in
v mednarodno
primerjalnem merilu
srednje velik.

Vpliv socialno-ekonomskega ozadja učenk in učencev na njihove dosežke je pomemben in v mednarodno primerjalnem merilu srednje velik. V vseh mednarodnih raziskavah, ki jih v tem poglavju uporabljamo za podatkovne vire, učenci in učenke ali njihovi starši izpolnjujejo tudi vprašalnike, v katerih se zbirajo podatki o socialno-ekonomskem ozadju, ki jih je potem mogoče povezati z dosežki teh učencev in učenk na preizkusih znanja. V vseh raziskavah in vseh sodelujočih državah, tudi v Sloveniji, se izkazuje vpliv socialno-ekonomskega ozadja na te dosežke, in sicer v smislu, da imajo učenci in učenke z ugodnejšim socialno-ekonomskim ozadjem praviloma višje dosežke. Za Slovenijo lahko v splošnem ugotovimo tudi, da je v primerjavi z drugimi državami ta vpliv srednje velik (npr. von Davier idr., 2024; Fraillon, 2024; Mullis idr., 2023; OECD, 2023b; Schulz idr., 2024).

Vpliv socialno-ekonomskega ozadja na dosežke nekateri učenci in učenke presežejo. V Sloveniji je leta 2022 16 odstotkov 15-letnikov in 15-letnic učno rezilientnih. Učna rezilientnost se izkazuje z doseganjem visokih ravni znanja kljub šibkejšemu socialno-ekonomskemu ozadju. Delež 15-letnikov in 15-letnic iz prikrajšanega socialno-ekonomskega okolja (spodnjega kvartila po indeksu socialno-ekonomskega in kulturnega statusa), ki so vsaj na enem od področij bralne, matematične in naravoslovne pismenosti dosegali najmanj 4. raven, je bil leta 2022 enak povprečju držav članic Evropske unije (16 odstotkov). Delež rezilientnih učencev se je v Sloveniji občutno zmanjšal glede na leto 2015 (24 odstotkov) (Evropska komisija, 2025).

Na nacionalni ravni so Cankar idr. (2017) podatke o socialno-ekonomskem ozadju družin, pridobljenih na SURS, povezali z dosežki otrok na nacionalnem preverjanju znanja, splošni in poklicni maturi v letih 2010 do 2013. Ugotovitve kažejo, da so korelacije med socialno-ekonomskim položajem družin in dosežki na nacionalnem preverjanju znanja praviloma manjše v 6. razredu kot v 9. razredu, pri maturah pa so korelacije manjše kot pri nacionalnem preverjanju znanja, kar izvira iz večje homogenosti kandidatov in kandidatke na splošni in poklicni maturi tudi glede na socialno-ekonomsko ozadje. Na šole, ki se zaključijo s splošno maturo, se vpišejo dijaki in dijakinje iz

ugodnejšega socialno-ekonomskega okolja kakor na šole, ki se zaključijo s poklicno maturo. Pri odločanju za vpis gre verjetno za preplet dotedanjih dosežkov in aspiracij, saj odločitev za gimnazijo nujno pomeni tudi odločitev za nadaljevanje šolanja na terciarni ravni in posledično ekonomsko odvisnost za še nekaj nadaljnjih let. Zaključek srednjega strokovnega izobraževanja pa predstavlja pridobljen poklic in vsaj načelno lažji vstop na trg dela ter pridobitev ekonomske samostojnosti. Zanimivo je povezanost dosežkov pri matematiki in slovenščini večja z izobrazbo in bruto dohodkom matere kakor očeta, vzorci povezanosti na posameznih generacijah učencev in učenk pa so bili med leti stabilni (prav tam).

Razlike v dosežkih med spoloma so največje pri bralni pismenosti.

Razlike v dosežkih med spoloma so največje pri bralni pismenosti. Tudi razlike med spoloma v dosežkih na posameznih področjih učenja so merilo pravičnosti vzgoje in izobraževanja, ki se obravnava v vseh raziskavah. Razlike med spoloma so po posameznih vsebinskih področjih različne, hkrati pa po krogih raziskav približno stabilne. Tako se v vseh krogih raziskav PIRLS in PISA in v skoraj vseh sodelujočih državah, tudi v Sloveniji, ugotavlja, da imajo na področju bralne pismenosti učenke višje dosežke od učencev. Vendar pa so razlike v Sloveniji med večjimi v primerjavi z drugimi državami (Mullis idr., 2023; OECD, 2023b). Tako je bila leta 2021 razlika v dosežkih bralne pismenosti med četrtošolci in četrtošolkami v Sloveniji 18 točk (kar predstavlja približno četrtno razpona 75 točk med dvema mejnikoma dosežkov na lestvici PIRLS), razlika med 15-letnicami in 15-letniki leta 2022 pa 44 točk (kar predstavlja več kot polovico razpona posamezne ravni dosežkov na lestvici PISA). Pri matematiki so imeli leta 2023 ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja četrtošolci za 10 točk višje dosežke na lestvici TIMSS od četrtošolk (v TIMSS 2015 razlike ni bilo), med 15-letniki in 15-letnicami pa leta 2022 (in v vseh predhodnih krogih PISA) ni bilo razlik. Pri naravoslovju so imeli leta 2023 ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja četrtošolci za 5 točk višje dosežke na lestvici TIMSS od četrtošolk (v TIMSS 2015 je bila razlika 7 točk), ob koncu obveznega izobraževanja pa so imele leta 2022 15-letnice za 15 točk višje dosežke na lestvici PISA od 15-letnikov (kar je približno petina razpona ravni

dosežkov na lestvici PISA) (npr. von Davier idr., 2024; Mullis idr., 2023; OECD, 2023b).

Podobno kot pri bralni pismenosti mednarodne raziskave tudi pri računalniški in informacijski pismenosti ter državljanski vednosti kažejo skoraj v vseh državah višje dosežke osmošolk v primerjavi z dosežki osmošolcev. Mednarodno primerjalno so te razlike v Sloveniji med večjimi. Leta 2022 so osmošolke v Sloveniji izkazovale 29 točk višje dosežke državljanske vednosti od osmošolcev, leta 2023 pa 27 točk višje dosežke računalniške in informacijske pismenosti (Fraillon, 2024; Schulz idr., 2024).

PREČNE SPRETNOSTI IN ETIČNE VREDNOTE

V tem razdelku se bomo posvetili še dvema kazalnikoma kakovosti na področju dosežkov, in sicer da učenci in učenke napredujejo v prečnih veščinah ter da razvijajo etične vrednote, vrednote vseživljenjskega učenja in trajnostnega razvoja. Iz podatkovnih virov mednarodnih raziskav najprej obravnavamo odnos do učenja in za tem odnos do okolja ter etične vrednote.

Odnos do branja je ključen dejavnik uspešnega razvoja bralne pismenosti. Med šolarji je vedno manj zelo navdušenih za branje. Ob koncu obveznega izobraževanja po lastni izbiri bere manj od polovice učencev in učenk, kar je med najnižjimi deleži v Evropski uniji.

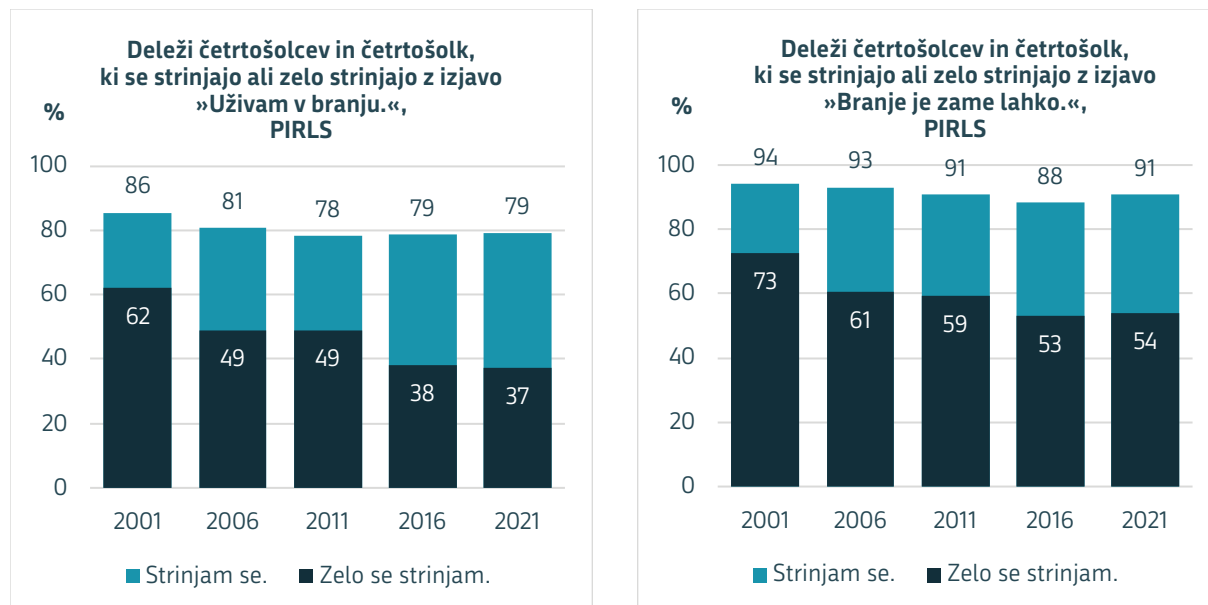
Odnos do branja

Odnos do branja je ključen dejavnik uspešnega razvoja bralne pismenosti. Ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja skoraj štiri petine četrtošolk in četrtošolcev v Sloveniji poročajo, da uživajo v branju, vendar je med njimi vedno manj zelo navdušenih za branje. Ob koncu obveznega izobraževanja pa po lastni izbiri bere manj od polovice učencev in učenk, kar je med najnižjimi deleži v Evropski uniji. Kot merilo kazalnika, da učenci in učenke izkazujejo pozitiven odnos do branja in razumejo njegov pomen, uporabimo delež učencev in učenk, ki izkazujejo interes za branje oziroma so motivirani za branje, za kar dobimo vrednosti iz raziskav PIRLS in PISA.

Slika 2.11

Deleži četrtošolk in četrtošolcev glede uživanja v branju in bralne samopodobe (v odstotkih)

Viri: TIMSS & PIRLS International Study Center (b. d.-a, b ,c, č, d) in Pedagoški inštitut (interno gradivo raziskave).



S slike 2.11 je razvidno, da je delež četrtošolk in četrtošolcev v Sloveniji, ki uživajo v branju, po visoki vrednosti 86 odstotkov leta 2001 od leta 2006 naprej stabilen, okrog 80 odstotkov. Vendar pa se izrazito nižajo deleži tistih, ki odgovarjajo, da zelo uživajo v branju²⁷ – z izjemo leta 2001 so ti deleži pod polovico, v zadnjih dveh raziskavah pod 40 odstotkov. Samozavest pri branju, da je branje zanje lahko,²⁸ izražajo približno štiri petine četrtošolcev in četrtošolk. Vendar pa se tudi v tem primeru izrazito nižja delež tistih z visoko samozavestjo, saj se je delež s skoraj treh četrтин leta 2001 v dveh desetletjih znižal na približno polovico v letu 2021. Samozavest pri učenju je pokazatelj stopnje samouravnavanja učenja (Holcar, 2026),²⁹ iz česar lahko

27 So pri postavki izbrali odgovor »Zelo se strinjam.«. Enako za visoko samozavest pri branju.

28 V PIRLS 2001 in 2006 je bila postavka »Branje je zame zelo lahko.«.

29 Avtorica kot pokazatelj samouravnavanja uporabi merilo delež strinjanja s postavko »Običajno sem dober/dobra pri branju.« iz leta 2003, ki pa ni bila uporabljena v vseh krogih PIRLS, zato smo na sliki 2.11 za prikaz sprememb v času predstavili postavko »Branje je zame lahko.«. Rezultati za postavko »Običajno sem dober/dobra pri branju.« so od leta 2011 naprej podobni.

sklepamo, da se kažejo negativni trendi tega samouravnavanja na področju branja.

Odnos do branja se oblikuje tako doma kot v šoli oziroma vrtcu. O odnosu do branja doma podatki zadnjih treh raziskav PIRLS, torej iz let 2011, 2016 in 2021, kažejo, da se med državami **najnižji deleži staršev četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji zelo strinjajo s trditvijo »Branje je pri nas doma pomembna dejavnost.«** (leta 2021 je bil ta delež v Sloveniji 17 odstotkov, v mednarodnem povprečju pa 40 odstotkov)³⁰ (TIMSS & PIRLS International Study Center, b. d.-c, č, d). Tudi raziskava o bralnih navadah strokovnih delavcev in delavk v vrtcu in osnovni šoli (Haramija idr., 2025) je pokazala, da redno branje otrokom v vrtcih ni del vsakdana. Štiri odstotke vzgojiteljic in vzgojiteljev ter pomočnic oziroma pomočnikov vzgojiteljic in vzgojiteljev poroča, da bere otrokom manj kot enkrat do dvakrat na mesec, enkrat do dvakrat na teden jim bere 24 odstotkov strokovnih delavk in delavcev ter vsak dan oziroma skoraj vsak dan 72 odstotkov. Še bolj zaskrbljujoči so podatki o branju osnovnošolskih učiteljev in učiteljic učencem in učenkam: kar 44 odstotkov učiteljev in učiteljic sporoča, da učencem in učenkam kaj preberejo med učnimi urami le enkrat do dvakrat na mesec ali redkeje, 35 odstotkov jim kaj prebere enkrat do dvakrat na teden in le 32 odstotkov kaj prebere učencem in učenkam (skoraj) vsako uro (Haramija idr., 2025, v Pečjak, 2026).

Naslednji pomemben dejavnik razvoja pismenosti je s tiskom bogato okolje tako v družini kot v vrtcu oziroma šoli. Iz vrtcev 83 odstotkov strokovnih delavk in delavcev poroča, da imajo knjižni kotiček, iz katerega si otroci lahko izposojajo knjige, bistveno manj – le 34 odstotkov – pa jih poroča, da si lahko knjige izposodijo tudi za domov. Med osnovnošolskimi učitelji in učiteljicami jih 79 odstotkov poroča, da pri pouku uporabljajo knjige iz knjižnice; 55 odstotkov jih enkrat do dvakrat mesečno ali pogosteje napoti učence in učenke v knjižnico v povezavi s šolskim delom, le 25 odstotkov pa jih enkrat do dvakrat mesečno ali pogosteje sodeluje s knjižničarjem oziroma knjižničarko pri

30 Skupni delež odgovorov »Zelo se strinjam.« in »Strinjam se.« je v Sloveniji 71 odstotkov in v mednarodnem povprečju 79 odstotkov.

Ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja se približno tri četrtnine učencev in učenk rade učijo matematiko, samozavestnih, da jim gre pri matematiki dobro, pa je skoraj devet desetih.

pripravi ali izvedbi učnih ur (Haramija idr., 2025, v Pečjak, 2026).

Interes za branje ob koncu obveznega izobraževanja ugotavljamo na podlagi podatkov raziskave PISA iz let 2009 in 2018, ko je bilo branje glavno področje raziskovanja, in sicer z merilom delež učencev in učenk, ki nasprotujejo trditvi »Berem le, če moram.«. V obeh raziskavah se manj od polovice 15-letnikov in 15-letnic v Sloveniji sploh ne strinja ali ne strinja s to trditvijo (leta 2009 47 odstotkov in leta 2018 43 odstotkov, kar sta obakrat med najnižjimi deleži v državah članicah Evropske unije) (OECD, 2010 in 2019a).

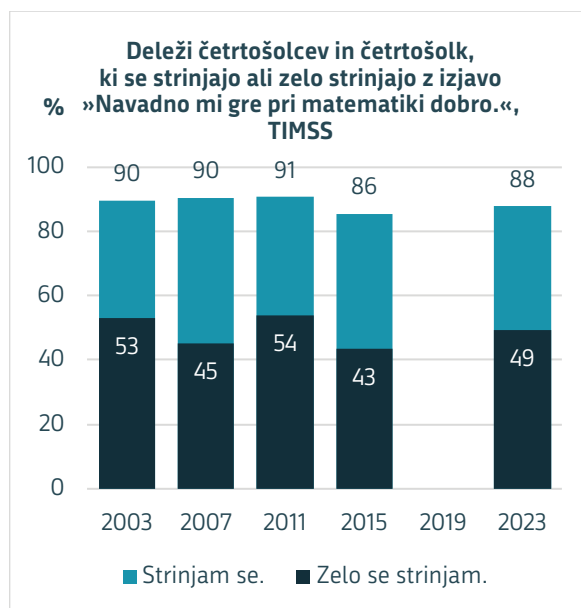
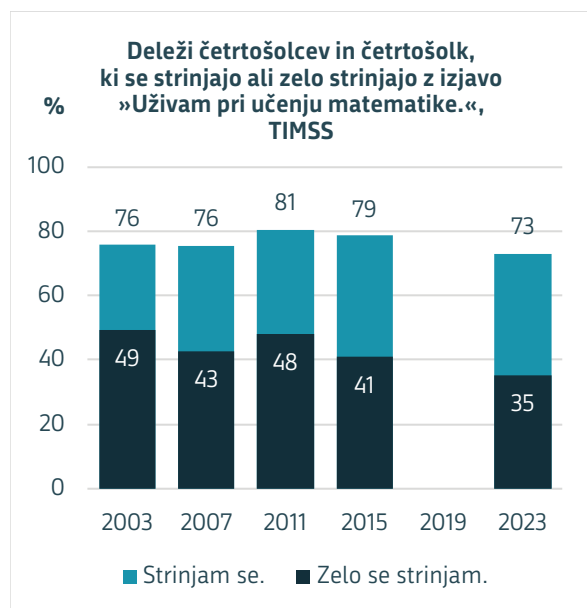
Odnos do matematike

Ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja se približno tri četrtnine učencev in učenk rade učijo matematiko, samozavestnih, da jim gre pri matematiki dobro, pa je skoraj devet desetih. Na sliki 2.12 predstavljamo časovne primerjave odnosa do učenja matematike in samopodobe pri matematiki učencev in učenk ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

Slika 2.12

Deleži strinjanja četrtošolk in četrtošolk v raziskavi TIMSS glede odnosa do učenja matematike in samopodobe pri matematiki (v odstotkih)

Viri: TIMSS & PIRLS International Study Center (b. d.-e, f, g, h, i) in Pedagoški inštitut (interno gradivo raziskave).



S slike 2.12 je razvidno, da je bilo v generacijah četrtošolk in četrtošolcev do leta 2015 nad tri četrtine takih, ki so se matematiko radi učili,³¹ leta 2023 pa je ta delež nekoliko nižji, 73 odstotkov. Še izraziteje so se znižali deleži učenk in učencev, ki se ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja zelo radi učijo matematiko.³² Medtem ko se je pred dvema desetletjema zelo rada učila matematiko dobra polovica četrtošolk in četrtošolk, je takih v letu 2023 le še dobra tretjina. Podobno kot pri branju tudi samozavest četrtošolk in četrtošolk, da jim gre pri učenju matematike dobro, ostaja visoka, saj se jih z izjavo »Navadno mi gre pri matematiki dobro.«³³ strinja približno 90 odstotkov. V nasprotju z branjem pa delež pri učenju matematike zelo samozavestnih učenk in učencev v dveh desetletjih ostaja približno pri polovici. Tako se ravni spretnosti samouravnavanja učenja matematike (Holcar, 2026) zdijo med generacijami četrtošolk in četrtošolk stabilne.

Odnos do matematike ob koncu obveznega izobraževanja kot pokazatelj samouravnavanja učenja (Holcar, 2026) gledamo skozi merilo delež 15-letnikov in 15-letnic, ki izkazujejo tesnobo pri matematiki. Ta se najbolj izraža glede skrbi, da bodo pri matematiki dobili slabe ocene (leta 2022 jih tako odgovarja 64 odstotkov, kar je podobno povprečju OECD 65 odstotkov), in glede tega, da jim bo pri pouku matematike težko (tako jih odgovarja 62 odstotkov, povprečje OECD pa je 60 odstotkov). Da jih zelo skrbi,³⁴ da bodo pri matematiki dobili slabe ocene, izraža približno četrtina 15-letnikov in 15-letnic in prav tako jih četrtina odgovarja, da jih zelo skrbi, da jim bo pri pouku matematike težko.

31 Na prikazu je postavka iz leta 2023. Med leti so se postavke nekoliko razlikovale, in sicer je bila postavka v letih 2003 in 2007 »Rad/-a se učim matematiko.«, v letih 2011 in 2015 pa »Z veseljem se učim matematiko.«.

32 So pri postavki izbrali odgovor »Zelo se strinjam.«. Enako za visoko samozavest pri matematiki.

33 Na prikazu je postavka iz leta 2023. Med leti so se postavke nekoliko razlikovale, in sicer je bila postavka v letu 2003 »Pri matematiki sem ponavadi dober/-a.« in v letih 2007, 2011 in 2015 »Pri matematiki sem ponavadi uspešen/-a.«.

34 So pri postavki izbrali odgovor »Popolnoma se strinjam.«.

Skoraj vsi četrtošolci in četrtošolke izražajo skrb za zaščito okolja, nekoliko manj jih poroča o delovanju za njegovo zaščito.

V Sloveniji so mednarodno primerjalno nižji deleži osmošolcev in osmošolk, ki se pozitivno opredeljujejo do demokratičnega sistema politične ureditve, z vrstniki pogovarjajo o političnih vprašanjih ali so že sodelovali v odločitvah za vodenje šole.

Odnos do okolja

Skoraj vsi četrtošolci in četrtošolke izražajo skrb za zaščito okolja, nekoliko manj jih poroča o delovanju za njegovo zaščito. Kazalnike odgovornosti do okolja preverjamo z merili, da učenci in učenke izkazujejo tako pozitiven odnos do ohranjanja okolja kot visoko raven delovanja za to (Torkar, 2026), in vrednosti zanje pridobimo iz raziskave TIMSS 2023 kot deleže četrtošolcev in četrtošolk, ki izkazujejo pozitivna stališča do ohranjanja okolja oziroma visoko samooceno lastnega okoljskega delovanja. V raziskavi TIMSS 2023 več od 90 odstotkov učenk in učencev v Sloveniji izraža, da jih skrbi za naravo, približno tri četrtine jih poroča, da pogosto poskušajo porabiti manj virov, in približno polovica, da poskušajo pogosto sodelovati v skupinskih akcijah, da pomagajo okolju. Deleži izražanja skrbi za naravo in sodelovanja v akcijah za pomoč okolju so podobni mednarodnim povprečjem, medtem ko o varčevanju virov v mednarodnem povprečju poroča le 62 odstotkov učencev in učenk in torej **skrbnost glede varčevanja virov v Sloveniji izraža mednarodno primerjalno večji delež učencev in učenk** (TIMSS & PIRLS International Study Center, b. d.-i). Podatki kažejo tudi na razkorak med pogostejšim izvajanjem individualnih okolju prijaznih vedenj, kot sta varčevanje z vodo ali recikliranje, in manjšo kolektivno zavezanostjo varovanju okolja, kar bi bilo smiselno spodbujati v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa (Torkar, 2026).

Etične vrednote

V Sloveniji so mednarodno primerjalno nižji deleži osmošolcev in osmošolk, ki se pozitivno opredeljujejo do demokratičnega sistema politične ureditve, z vrstniki pogovarjajo o političnih vprašanjih ali so že sodelovali v odločitvah za vodenje šole. Kazalniki etičnih vrednot vključujejo napredovanje v medosebnih veščinah, samoučinkovitost na področju državljske vzgoje in izobraževanja, izkazovanje demokratičnih procesnih vrednot ter družbenega angažmaja (Grušovnik, 2026). Iz zadnjih podatkov ICCS iz leta 2022 lahko v splošnem ugotovimo, da so deleži osmošolk in osmošolcev, ki skozi vprašalnike v raziskavi

izkazujejo te vrednote, podobni mednarodnim povprečjem, nekoliko manj pa se jih vsaj enkrat na teden pogovarja s prijatelji o političnih in družbenih vprašanjih ali so že kdaj sodelovali pri odločitvah o tem, kako se vodi šolo. Glede demokratičnega sistema politične ureditve pa se jih 69 odstotkov zelo strinja ali strinja s trditvijo »Čeprav je v demokraciji možno zaznati nekatere težave, je še vedno najboljša oblika vodenja države/Slovenije.«, medtem ko je mednarodno povprečje 74 odstotkov (Schulz idr., 2024).

SKLEP

V poglavju smo obravnavali kakovost slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja skozi njune izide, natančneje dosežke učencev in učenk. Ključna ugotovitev so negativni trendi dosežkov na vseh področjih, za katera je trende mogoče spremljati iz mednarodnih raziskav, torej pri branju, matematiki, naravoslovju, računalniški in informacijski pismenosti ter državljanski vzgoji in izobraževanju. Ta ugotovitev ni novost in izziv izboljševanja dosežkov učencev in učenk v Sloveniji je prepoznala tudi delovna skupina strokovnjakov in strokovnjakinj v pripravi predlogov ukrepov, ki so umeščeni v *Programski dokument za razvojno načrtovanje do 2033* (MVI, 2025b). Strateški cilj, ki se izrecno nanaša na dosežke učencev in učenk, je zagotavljanje kakovostnega in učinkovitega učenja in poučevanja ter trajnostno naravnane sistema vzgoje in izobraževanja po celotnem sistemu vzgoje in izobraževanja (MVI, 2025b, str. 35). Obenem so avtorice in avtorji prispevkov za *Nacionalno poročilo o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji* (2026) pripravili svoje razmisleke o potrebnih korakih naprej in na tej podlagi v tem razdelku podajamo temeljna priporočila za izboljšave po ravneh vzgoje in izobraževanja.

Kompetenten in povezan sistem kakovosti predšolske vzgoje

Za spremljanje in zagotavljanje kakovosti v predšolski vzgoji je ključno definirati področja in kazalnike kakovosti na sistemski ravni, na ravni vrtcev in posameznika oziroma posameznice (procesnih vidikov vzgojno-izobraževalnega dela strokovnih delavcev in delavk) zato, da bomo v prihodnje lahko zagotovili kompetenten in povezan sistem kakovosti. Z namenom zagotavljanja kontekstualiziranosti kurikuluma je treba v prihodnje vzpostaviti ali ohraniti izvedbene kurikule na ravni vrtcev (in šol) ter s tem zagotoviti možnost raznolikih poti zagotavljanja kakovostnega procesa z namenom upoštevanja specifičnosti sociokulturnega konteksta in s tem povezanost skupnih izhodišč s specifičnostjo konteksta (Rutar, 2026). Glede dosežkov v tem obdobju je treba razviti sistematično spremljanje napredka otrok ter ga smiselno povezati s sistemom spremljanja učenja in napredka v šoli (Rutar, 2026; MVI, 2025b, str. 36).

Krepitev kakovosti s povezovanjem podatkovnih virov

V osnovnošolski in srednješolski vzgoji in izobraževanju so za ugotavljanje kakovosti dosežkov vpeljani sistemi nacionalnega preverjanja znanja ter splošne in poklicne mature. Ob uveljavljanju njihovega pomena za podporo samoevalvacijskim procesom v vzgojno-izobraževalnih zavodih je treba v prihodnje tudi krepiti povezovanje med temi podatkovnimi viri za še bolj poglobljene ugotovitve in priporočila (Masterl, 2026, Cankar, 2026). To se sklada tudi s strateškim ciljem *Programskega dokumenta za razvojno načrtovanje do 2033* (MVI, 2025b) (v nadaljevanju programski dokument) zagotavljati kakovostno preverjanje in ocenjevanje znanja, v okviru katerih naj bi krepili vlogo standardov znanja za kakovostno učenje ter poučevanje/preverjanje in ocenjevanje znanja, ne nazadnje pa tudi kakovost ocenjevanja znanja v šolah (prav tam, str. 37–38).

Izboljševanje bralne pismenosti in bralne kulture že v zgodnjem obdobju

Za izboljšanje dosežkov na področju bralne pismenosti bi bilo treba že v kurikulumu za vrtec poskrbeti za sistematično in neposredno razvijanje sposobnosti porajajoče se pismenosti, še zlasti spoznavnega vidika in ne le bralne kulture, v začetnem obdobju šolanja pa ob spodbujanju razvoja tekočega branja z razumevanjem ohranjati podporo motivaciji za branje (Pečjak, 2026). Obenem bi bilo treba ozaveščati strokovne delavce in delavke v vrtcu o pomenu rednega, vsakodnevnega branja otrokom, bolj povezati kurikulare po celotni vertikali, izdelati strokovna gradiva za razvoj bralne pismenosti za strokovne delavce in delavke ter starše, ne nazadnje pa skrbeti za branje iz pisnih gradiv pri vseh predmetih (prav tam). Programski dokument razvoj bralne pismenosti obravnava v okviru samostojnega strateškega cilja, v katerem se obsežen nabor ukrepov nanaša na vse ravni izobraževanja, vključujoč ozaveščanje staršev in razvoj bralne kulture, poseben sklop ukrepov pa je namenjen stalnemu preverjanju bralne pismenosti tako na ravni sistema kot na ravni šol in posameznikov (MVI, 2025b, str. 16). Veliko teh ukrepov sledi priporočilom Računskega sodišča iz revizije učinkovitosti Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, Ministrstva za kulturo, Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in Javne agencije za knjigo Republike Slovenije pri razvijanju bralne pismenosti otrok v obdobju 2014–2018 (Računsko sodišče Republike Slovenije, 2020).

Sistematično umeščanje in razvoj gradnikov različnih vrst pismenosti

V okviru strateškega cilja programskega dokumenta, ki se nanaša na zagotavljanje kakovostnega in učinkovitega učenja in poučevanja, je izrecno navedeno tudi razvijanje različnih vrst pismenosti po celotni vertikali izobraževalnega sistema na primer z ukrepi, kot so upoštevati oziroma oblikovati gradnike bralne, naravoslovne, matematične, medijske in finančne pismenosti ter drugih vrst pismenosti in jih smiselno vključiti v kurikulum z namenom zagotovitve celostnega pristopa k

pismenosti, sistematično razvijati in upoštevati gradnike bralne pismenosti skozi celotno vertikalo izobraževanja pri vseh področjih, predmetih in strokovnih modulih (MVI, 2025b, str. 35). Pri tem pa je ključno spodbujati ne le doseganje temeljnih ravni pismenosti, ampak tudi višjih ravni ter prenos znanja za uporabo v realnih kontekstih (npr. Pečjak, 2026, Šterman Ivančič, 2026).

Dvig ravni računalniške in informacijske pismenosti

Ob spodbujanju različnih vrst pismenosti programski dokument navaja, da je treba v poučevanje in učenje smiselno umeščati tudi umetno inteligenco z ukrepom ustvariti in uporabiti digitalne platforme, ki podpirajo kakovosten proces učenja in poučevanja, vključno z elektronskimi učnimi viri in orodji, ki so dostopni in prilagojeni različnim starostnim skupinam, ob jasnih etičnih smernicah njihove varne rabe (MVI, 2025b, str. 35). Ne nazadnje je za razvoj digitalne pismenosti opredeljena vrsta ukrepov v okviru posebnega strateškega cilja (prav tam, str. 19). Vendar ravni računalniške in informacijske pismenosti učenk in učencev v Sloveniji pa tudi v mnogih drugih državah ne dosegajo Cilja ET 2030. Glede tega je, ob že sprejeti zakonodajni podlagi uvedbe samostojnega predmeta informatike in digitalnih tehnologij v obvezno izobraževanje, smiselno razmisliti o posodobljenem akcijskem načrtu, s pomočjo katerega bi stremeli ki temu, da zmanjšamo delež učencev in učenk z dosežki pod drugo zahtevnostno ravno pri računalniški in informacijski pismenosti ICILS (Klemenčič, 2026).

Okrepitev izobraževanja za doseganje družbenih ciljev na področju trajnostnega razvoja ter državlanskega udejstvovanja

V programskem dokumentu je prepoznana tudi potreba po krepitvi državlanske vzgoje in izobraževanja na področju družbenih ciljev trajnostnega razvoja in vsebin globalne vzgoje, ki učencem in učenkam pomagajo razumeti globalna vprašanja in jih pripravljajo na državljanstvo v globaliziranem svetu (MVI, 2025b, str. 19). Tudi za razumevanje pomena trajnostnega

razvoja je nujno povezovanje znanja iz vseh znanstvenih disciplin oziroma šolskih predmetov, vertikalna in horizontalna integracija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od vrtca, šole do univerze oziroma do tretjega življenjskega obdobja (Torkar, 2026). Kakovostna državljanska vzgoja in izobraževanje pa morata temeljiti na vseh štirih temeljnih elementih, in sicer poznavanju, vrednotah in stališčih, refleksiji ter udejstvovanju, pri čemer je treba zagotoviti, da je za element poznavanja znanje, tudi faktografsko, ki ga morajo usvojiti učenke in učenci, relevantno in hkrati ne preobsežno, da bi zameglilo jedro: poslanstvo in osnovno strukturo demokratičnih držav (Grušovnik, 2026).

Spodbujanje motivacije za učenje in njegovo samouravnavanje

Iz rezultatov raziskav je razvidno, da se pri odnosu do učenja in razumevanju njegovega pomena kaže upad. Okrepitev motivacije za učenje je v programskem dokumentu obravnavana s samostojnim strateškim ciljem in ukrepi, kot so okrepiti učence in učenke za samouravnavanje pri učenju, vključiti kompetenco učenje učenja v učne načrte, omogočiti prožen prenos znanja med različnimi učnimi situacijami znotraj posameznega vsebinskega področja in med različnimi področji, zagotoviti sprotne povratne informacije v vseh fazah učnega procesa z namenom vzdrževanja motivacije ter spodbujati sodelovanje in medvrstniško učno pomoč (MVI, 2025b, str. 37). Za krepitev samouravnavanja učenja in spodbujanje pozitivnega odnosa do učenja pa Holcar (2026) opozarja na potrebo po večji uporabi formativnega spremljanja kot pedagoškega pristopa v slovenskih šolah.

**VARNO IN
SPODBUDNO
UČNO
OKOLJE**

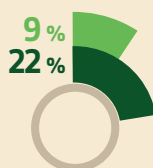
Varno in spodbudno učno okolje

KOMPETENCE UČITELJEV IN UČITELJIC TER PODPORA UČENCEM IN UČENKAM

Manko kompetenc učiteljc in učiteljev na področjih VSUO

Odstotek učiteljc in učiteljev, ki jih meni, da jih je formalno izobraževanje pripravilo na:

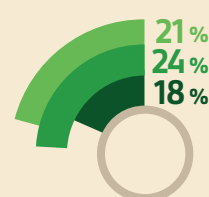
- poučevanje v večkulturnem okolju
- nudenje podpore učencem in učenkam pri njihovem socialno-čustvenem razvoju



Vir: TALIS 2024

Odstotek učteljc in učiteljev, ki je poročalo o visoki stopnji potrebe po usposabljanju za:

- podporo socialno-čustvenemu učenju učenk in učencev
- vodenje razreda glede vedenja učenk in učencev
- poučevanje učenk in učencev s posebnimi potrebami



V Sloveniji učenke in učenci zaznavajo nižjo podporo učiteljev in učiteljc kot njihovi vrstniki in vrstnice iz drugih držav



Indeks podpore učitelja oziroma učteljice pri pouku matematike

-0,41

Povprečje OECD
-0,03

Vir: PISA 2022

USTVARJALNOST

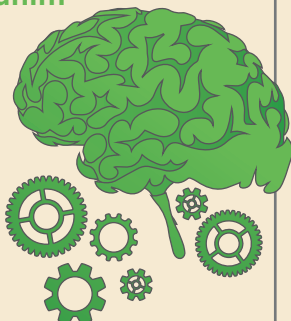
Dosežki v ustvarjalnem mišljenju pod mednarodnim povprečjem

Slovenski 15-letniki/ce so dosegli

30/60 točk

OECD
33/60 točk

Vir: PISA 2022



Med 15-letniki in 15-letnicami v Sloveniji prevladuje togo pojmovanje ustvarjalnosti

Le 39 % jih meni, da se ustvarjalnosti lahko učimo.

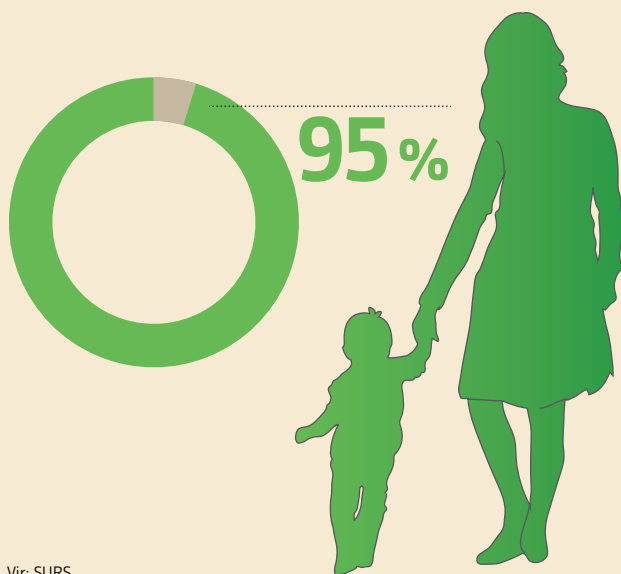
39 %

Povprečje OECD: 47 %

Vir: PISA 2022

VKLJUČENOST ZA VSE

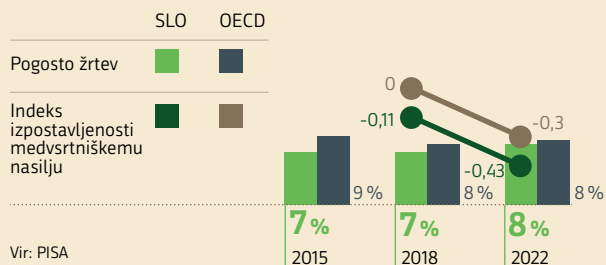
Približno 5 % petletnikov in petletnic v Sloveniji ni vključenih v predšolsko vzgojo



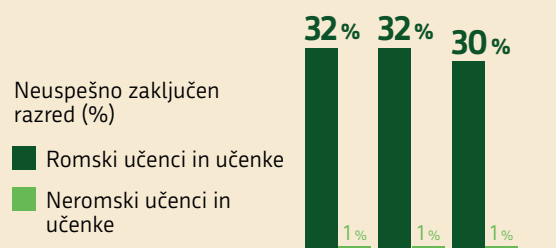
Vir: SURS

15-letniki in 15-letnice na splošno poročajo o manj pogostem doživljanju medvrstniškega nasilja, vendar to ne velja za najbolj prizadete

Podatki kažejo, da se delež 15-letnic in 15-letnikov, katerih odgovori jih uvrščajo med pogoste žrtve medvrstniškega nasilja v raziskavi PISA ni zmanjšal.



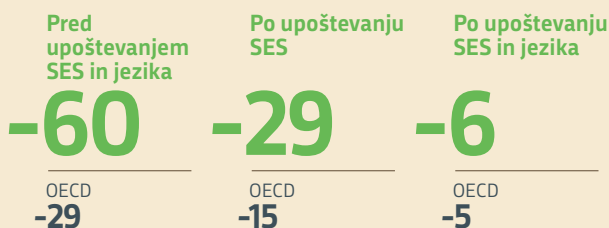
Velik razkorak med romskimi in neromskimi učenkami in učenci



Vir: Inštitut za narodnostna vprašanja

Socialno-ekonomski status družine in jezik močno vplivata na učne dosežke učenk in učencev priseljencev

Razlika v točkah pri matematiki med učenkami in učenci priseljenci in nepriseljenci



Varno in spodbudno učno okolje (VSUO) je izraz, ki se vedno pogosteje uporablja v povezavi s sistemom vzgoje in izobraževanja pri nas kakor tudi v širšem mednarodnem prostoru. S konceptom varnega in spodbudnega učnega okolja se najpogosteje povezujejo izrazi, kot so šolska klima, šolska kultura, dobro počutje, vključenost, fizična in psihološka varnost, pravičnost ipd. Bolj kot za izboljšanje nekega posebnega vidika učenja pri posamezniku oziroma posameznici gre pri varnem in spodbudnem učnem okolju predvsem za to, da se osredotočimo na zagotavljanje takšnih učnih okolij, s katerimi organiziramo in optimiziramo pogoje za učenje vseh (Brejc in Širok, 2019).

V tem poročilu povzemamo nekaj skupnih ugotovitev iz nacionalnega poročila na področju VSUO s poudarkom na naslednjih vidikih:

- kompetence strokovnih delavcev in delavk v vzgoji in izobraževanju na področju VSUO,
- ustvarjalno učno okolje,
- samozaznavanje učenk in učencev različnih vidikov VSUO,
- vključenost vseh in ranljivih skupin v sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

Na kratko lahko strnemo, da se učitelji in učiteljice v Sloveniji za zagotavljanje različnih vidikov VSUO počutijo manj kompetentne v primerjavi z drugimi vidiki poučevanja, učenci in učenke se počutijo razmeroma varne in občutijo pripadnost šoli – 15-letniki in 15-letnice v večji meri kot četrtošolci in četrtošolke – ter zaznavajo razmeroma nizko podporo učiteljic in učiteljev v primerjavi s sovrstniki v drugih državah.

Na področju spodbujanja ustvarjalnih potencialov vseh učencev in učenk kljub prepoznavni vrednosti ustvarjalnosti v Sloveniji še ni strokovnih in pravnih podlag, na katere bi se bilo mogoče opreti pri pedagoškem delu (Jurišević, 2026),

na področju obravnave nadarjenih učencev in učenk pa je zakonodaja pomanjkljiva in neusklajena med posameznimi vzgojno-izobraževalnimi ravni, kar se tiče opredelitve skupine nadarjenih učencev ter dela z njimi (Juriševič, 2026). V primerjavi z vrstniki in vrstnicami iz držav OECD 15-letniki in 15-letnice v Sloveniji izkazujejo v povprečju nižje ustvarjalno znanje, delež učenk in učencev v Sloveniji, ki dosegajo znanje na najvišjih ravneh, skozi leta ostaja na približno enaki ravni oziroma rahlo pada med 15-letniki in 15-letnicami pri bralni pismenosti in matematiki. V Sloveniji 15-letniki in 15-letnice v večini menijo, da se ustvarjalnosti ni mogoče naučiti, svojo ustvarjalnost in odprtost za pridobivanje novega znanja pa ocenjujejo precej nižje kot njihovi vrstniki in vrstnice iz držav OECD.

Slovenija še nima sprejetega operacionaliziranega strateškega dokumenta o inkluzivni naravnosti. Termin inkluzija v slovenskem prostoru najpogosteje implicira otroke s posebnimi potrebami in manj druge. Ranljive skupine v Sloveniji pri učnih dosežkih zaostajajo za večinsko populacijo. Na področju skrbi za ranljive skupine država izvaja vrsto ukrepov, ki pa bi na določenih področjih terjali večjo usmerjenost, kot so npr. upoštevanje regionalnih specifik pri vključevanju učenk in učencev Romov (razlike med JV in SV Slovenijo ter upoštevanje populacije romskih učencev in učenk v urbanih središčih), upoštevanje maternega jezika pri izvajanju tečaja slovenščine za učence in učenke priseljence (delitev na slovanske in neslovanske jezike), pri izvajanju dodatne strokovne pomoči učencem in učenkam pa bi bilo treba nameniti pozornost tudi drugim področjem za celostno podporo in razvoj potencialov in ne samo učnemu področju.

KOMPETENCE STROKOVNIH DELAVCEV IN DELAVK V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU NA PODROČJU VSUO

Osrednjo vlogo pri zagotavljanju VSUO imajo strokovni delavci in delavke v vzgoji in izobraževanju, zato je v nacionalnem poročilu tudi znotraj VSUO posebna pozornost namenjena strokovnim delavcem in delavkam v vzgoji in izobraževanju, in sicer vprašanju njihove kompetentnosti za zagotavljanje VSUO.

Le majhen delež učiteljev in učiteljic meni, da jih je formalno izobraževanje pripravilo na poučevanje v večkulturnem okolju in nudenje podpore učencem in učenkam v socialno-čustvenem razvoju.

Pri tem se opiramo predvsem na dva vidika: samozaznana usposobljenost na različnih področjih zagotavljanja VSUO ter umeščenost vsebin z različnih področij VSUO v vse oblike izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavk in delavcev.

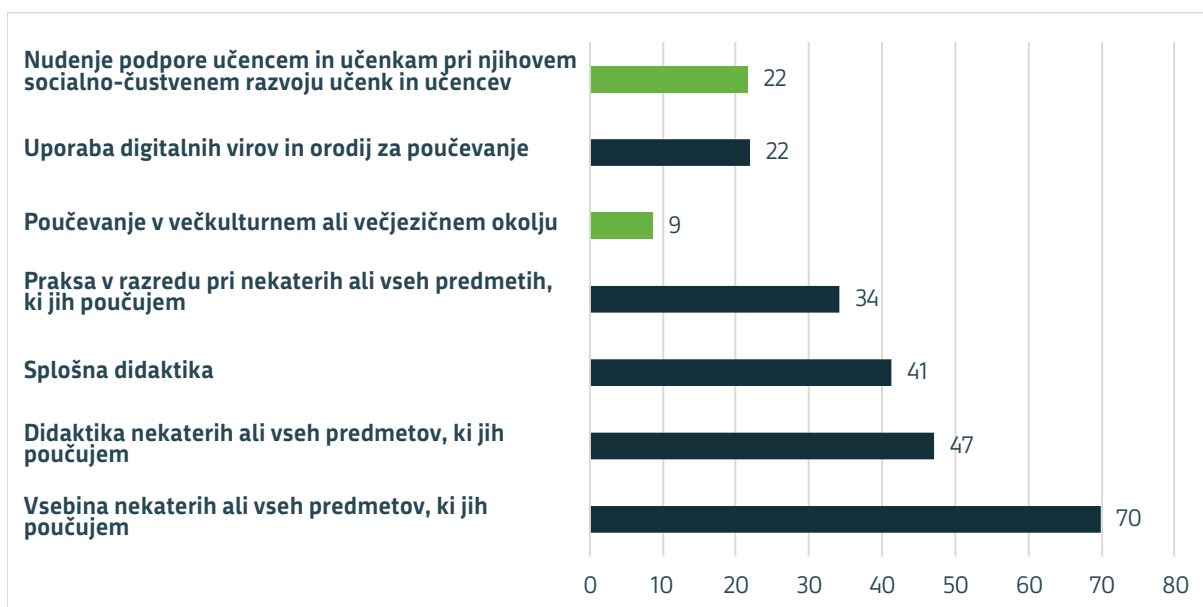
Le majhen delež učiteljev in učiteljic meni, da jih je formalno izobraževanje pripravilo na poučevanje v večkulturnem okolju in nudenje podpore učencem in učenkam v socialno-čustvenem razvoju. Učitelji in učiteljice izražajo visoko potrebo po usposabljanju za različne vidike zagotavljanja varnega in spodbudnega učnega okolja.

Sliki 3.1 in 3.2 prikazujeta dve vrsti podatkov iz raziskave TALIS 2024: odstotek učiteljic in učiteljev, ki menijo, da jih je njihovo formalno izobraževanje pripravilo »kar precej« ali »zelo« na različne vidike poučevanja, ter odstotek učiteljev in učiteljic, ki poročajo o »visoki stopnji potrebe« po različnih dejavnostih strokovnega usposabljanja. Svetlo zeleni stolpci predstavljajo področja, ki so neposredneje povezana z zagotavljanjem VSUO in ki jih obravnavamo v nacionalnem poročilu.

Slika 3.1

Odstotek učiteljic in učiteljev, ki menijo, da jih je njihovo formalno izobraževanje pripravilo »kar precej« ali »zelo« na navedene vidike poučevanja (TALIS 2024)

Vir: OECD, TALIS 2024 Database, preglednica 4.5



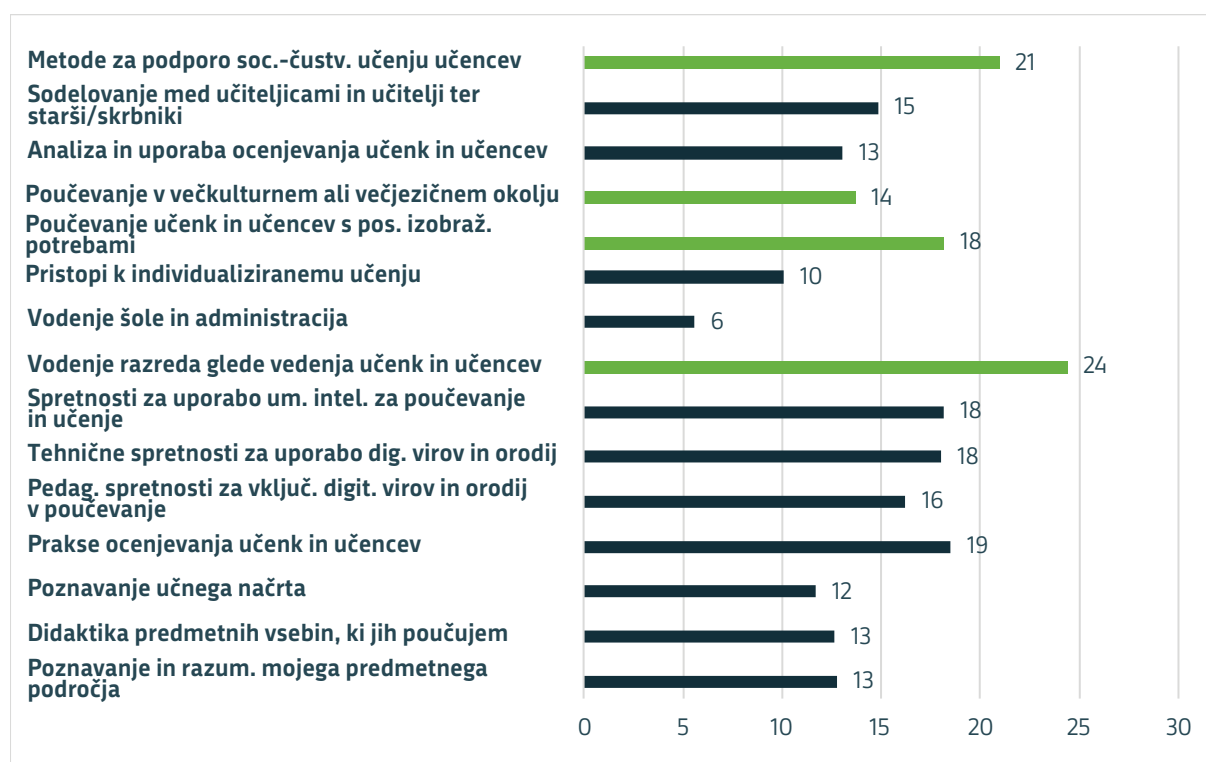
Učitelji in učiteljice izražajo visoko potrebo po usposabljanju za različne vidike zagotavljanja varnega in spodbudnega učnega okolja.

S slike 3.1 je razvidno, da daleč najnižji delež učiteljc in učiteljev v Sloveniji ocenjuje, da jih je njihovo formalno izobraževanje »kar precej« ali »zelo« pripravilo na poučevanje v večkulturnem in večjezikovnem okolju, drugi najnižji delež pa je na področju uporabe digitalnih virov in orodij za poučevanje ter na področju nudenja podpore učencem in učenkam pri njihovem socialno-čustvenem razvoju. To pomeni, da sta med tremi področji z najnižjim odstotkom obe s področja VSUO.

Slika 3.2

Odstotek učiteljev in učteljc, ki poročajo o »visoki stopnji potrebe« po navedenih dejavnostih strokovnega usposabljanja (TALIS 2024)

Vir: OECD, TALIS 2024 Database, preglednica 4.27



Slika 3.2 kaže, da učiteljice in učtelji v Sloveniji od vseh navedenih dejavnosti strokovnega delovanja v najvišji meri izražajo potrebo po usposabljanju za vodenje razreda glede vedenja učencev in učenk ter za metode za podporo socialno-čustvenemu učenju učencev in učenk, poleg tega pa razmeroma visok delež izraža potrebo tudi po usposabljanju za poučevanje

učencev in učenk s posebnimi potrebami. Nekoliko manj jih izraža potrebo po usposabljanju za poučevanje v večkulturnem in večjezičnem okolju, kljub temu da jih je v isti raziskavi najmanj menilo, da jih je njihovo formalno izobraževanje »kar precej« ali »zelo« pripravilo na poučevanje v večkulturnem in večjezikovnem okolju (slika 3.1). Povzamemo lahko, da učiteljice in učitelji v raziskavi TALIS 2024 izražajo manko kompetenc še posebej na področjih, ki so neposredneje povezana z VSUO.

V Sloveniji 15-letniki in 15-letnice zaznavajo v povprečju več učiteljeve oziroma učiteljičine diskriminacije učencev in učenk iz drugih kultur kot njihovi vrstniki in vrstnice iz držav OECD.

V Sloveniji 15-letniki in 15-letnice zaznavajo v povprečju več učiteljeve oziroma učiteljičine diskriminacije učencev in učenk iz drugih kultur kot njihovi vrstniki in vrstnice iz držav OECD. Da je poučevanje v večkulturnem okolju izziv za učiteljice in učitelje v Sloveniji, je pokazala tudi raziskava PISA 2018 o globalnih kompetencah, v kateri so 15-letniki in 15-letnice poročali o svojem zaznavanju učiteljevega oziroma učiteljičinega diskriminatornega vedenja do učencev in učenk iz drugih kultur. V Sloveniji so 15-letniki in 15-letnice svoje učiteljice in učitelje pri postavkah, ki se nanašajo na njihov odnos do učencev in učenk iz drugih kultur, v povprečju ocenili negativneje kot njihovi vrstniki in vrstnice iz držav OECD. Odgovori glede trditev so bili uporabljeni za oblikovanje t. i. indeksa zaznavanja učiteljevega oziroma učiteljičinega diskriminatornega vedenja. Pozitivne vrednosti tega indeksa za Slovenijo pomenijo, da so 15-letniki in 15-letnice v povprečju poročali o več učiteljeve oziroma učiteljičine diskriminacije učencev in učenk iz drugih kultur v primerjavi z vrstniki in vrstnicami iz držav OECD in obratno. Vrednost omenjenega indeksa za Slovenijo je bila razmeroma visoka, in sicer 0,25 (SD = 0,96), kar pomeni, da so 15-letniki in 15-letnice v Sloveniji v povprečju poročali o več učiteljeve oziroma učiteljičine diskriminacije učenk učencev iz drugih kultur kot njihovi vrstniki in vrstnice iz držav OECD. Izmed vseh primerjanih držav OECD so o večjem diskriminatornem vedenju učitelja oziroma učiteljice, kot je tisto v Sloveniji, poročali le še učenci iz Malte, Slovaške, Grčije, Turčije in Bolgarije (Šterman Ivančič, Štigl in Čuček, 2020, str. 49).

Analiza predmetnikov pedagoških študijskih programov kaže, da so vsebine s področja medvrstniškega nasilja, vključujočega vodenja in odnosnih kompetenc sicer vključene v izobraževanje

bodočih učiteljev in učiteljic, a v majhnem obsegu (Košir in Magdič, 2026). V Sloveniji sicer obstajajo nekatere na dokazih utemeljene prakse, ki podpirajo razvoj odnosnih kompetenc učiteljev in učiteljic ter učencev in učenk oziroma socialno-čustveno učenje, vendar so te na voljo le zainteresiranim ali motiviranim šolam ter učiteljem in učiteljicam in niso urejene na sistemski ravni (Košir in Magdič, 2026). V Sloveniji niti nimamo systemskega in sistematičnega usposabljanja učiteljev in učiteljic za krepitev socialno-čustvenih kompetenc (SČK) pri učencih in učenkah niti nimamo sistematičnega razvijanja kompetenc v izobraževanju za učiteljski poklic (Kozina, 2024 v Bratina, 2026). Deloma je pridobivanje »mehkih veščin« vključeno v različne programe usposabljanja, ki jih najdemo v Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (KATIS) (Bratina, 2026).

V Sloveniji na področju dela z nadarjenimi in spodbujanja ustvarjalnega mišljenja nimamo samostojnih pedagoških študijskih programov v začetnem izobraževanju strokovnih delavcev in delavk.

V Sloveniji na področju dela z nadarjenimi in spodbujanja ustvarjalnega mišljenja nimamo samostojnih pedagoških študijskih programov v začetnem (dodiplomskem) izobraževanju strokovnih delavcev in delavk. Vsebine o spodbujanju ustvarjalnih potencialov učencev in učenk ter vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi so vključeni med vsebine ustreznih obveznih predmetov na prvi in drugi stopnji študija ali pa so predstavljene v okviru izbirnih predmetov (Juriševič, 2026). Analiza zastopanosti vsebinskih področij v pedagoških študijskih programih, ki so jo izvedle tri slovenske univerze (Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru in Univerza na Primorskem) v okviru projekta Posodobitev pedagoških študijskih programov, je med drugim pokazala, da je na nivoju ciljev in kompetenc med najbolj zastopanimi področji poučevanje, pri čemer prevladujejo teme didaktika, ocenjevanje znanja in poučevanje nadarjenih učenk in učencev. Znotraj področja, ki so ga avtorji in avtorice analize poimenovali »dodatno«, pa po pogostosti izstopata temi reševanje kompleksnih problemov in kreativnost (Vogrinc, 2026).

Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi ter spodbujanje ustvarjalnega mišljenja v okviru strateških ciljev, podciljev in ukrepov neposredno obravnava tudi Programski dokument za razvojno načrtovanje 2030 (MVI, 2025b), in sicer s podciljem

okrepiti inkluzivno naravnost za nadarjene otroke in mladostnike ter strateškim ciljem vzpostavitve ustvarjalne vzgojno-izobraževalne skupnosti. Oba vidika sta tesno povezana z vzpostavitvijo ustvarjalnega učnega okolja.

USTVARJALNO UČNO OKOLJE

Ustvarjalno mišljenje postaja vse pomembnejše v sodobnem svetu, kjer npr. digitalizacija, umetna inteligenca in robotika povečujejo priložnosti za avtomatizacijo procesov v znatnem delu gospodarstva. Zato veščine, ki jih ni mogoče zlahka avtomatizirati, kot je npr. ustvarjalnost in kritično mišljenje, postajajo vse bolj cenjene (Vincent-Lancrin idr., 2019). Poleg tega pa ustvarjalnost in kritično mišljenje prispevata k dobrobiti posameznikov in posameznic ter k dobremu delovanju demokratičnih družb, zato večina kurikulumov v državah OECD vključuje na tak ali drugačen način ustvarjalnost in kritično mišljenje kot pričakovana učna izida učenk in učencev (Vincent-Lancrin idr., 2019). Pogoj za to pa je vzpostavitev ustvarjalne učne skupnosti, ki tovrstno mišljenje spodbuja oziroma spodbuja učne potenciale učenk in učencev, kar predstavlja enega od temeljnih elementov socialno pravičnega in kakovostnega vzgojno-izobraževalnega sistema (Juriševič, 2026).

Kot že omenjeno, je ustvarjalnost oziroma vzpostavitev ustvarjalne vzgojno-izobraževalne skupnosti tudi eden od strateških ciljev v Programskem dokumentu za razvojno načrtovanje do 2033 (MVI, 2025b). Avtorji in avtorice programskega dokumenta med drugim ugotavljajo, da »učna klima v vzgojno-izobraževalnih zavodih ni ustvarjalno spodbudno naravnana, prav tako se obstoječi vzgojno-izobraževalni sistem ne posveča gradnji ustvarjalne učeče se vključujoče skupnosti v vzgojno-izobraževalnih zavodih ter ozaveščanju o pomenu ustvarjalnosti za posameznika in družbo v strokovni javnosti in drugih javnostih« (MVI, 2025b, str. 25). Zato je po njihovem mnenju pomembno, »da se spodbujanje ustvarjalnosti jasno naslovi in sistematično uresničuje v celotnem vzgojno-izobraževalnem sistemu« (MVI, 2025b, str. 25). Tudi poročilo UMAR (2025) obravnava ustvarjalnost kot

fokusno temo, saj ugotavlja, da »v Sloveniji ni postavljena v jedro vzgojno-izobraževalnih in družbenih procesov, zato je tudi ustvarjalno mišljenje mladih med najnižjimi v EU« (Kakovost življenja, 2025, str. 54 v Juriševič, 2026, str. 10), in priporoča, da bi bilo treba »ustvarjalnost postaviti v jedro vzgojno-izobraževalnih in družbenih procesov ter prepoznati kulturo vseživljenjskega učenja kot pot v dolgoživo družbo, katere kakovost bo odvisna tudi od strateškega upravljanja človeških virov ter uspešnega vključevanja in aktivacije še razpoložljivih potencialnih človeških virov (doma in v tujini), razvoja človeškega kapitala za prihodnje potrebe ter izzive, ne nazadnje pa tudi od avtomatizacije poslovnih in drugih procesov« (Kakovost življenja, 2025, str. 22 v Juriševič, 2026, str. 10–11).

Na področju spodbujanja ustvarjalnosti učenk in učencev pomanjkanje ustreznih strokovnih in pravnih podlag, na katere bi se bilo mogoče opreti pri pedagoškem delu.

Analiza obstoječe systemske ureditve na področju spodbujanja ustvarjalnosti učenk in učencev v vzgojno-izobraževalnem sistemu je med drugim pokazala pomanjkanje ustreznih strokovnih in pravnih podlag, na katere bi se bilo mogoče opreti pri pedagoškem delu (Juriševič, 2026). V Sloveniji je spodbujanje ustvarjalnosti učencev in učenk kot splošen cilj vzgojno-izobraževalnih dejavnosti sicer stalnica v različnih strokovnih, strateških in zakonodajnih dokumentih, ki urejajo posamezne ravni vzgojno-izobraževalnega sistema, vendar na nobenem mestu, kjer je omenjeno, ni opredeljeno (Juriševič, 2026).

Odnos učencev in učenk do ustvarjalnosti in zaznava spodbud za ustvarjalno mišljenje je pozitivno povezana z njihovimi dosežki.

Odnos učencev in učenk do ustvarjalnosti in zaznava spodbud za ustvarjalno mišljenje je pozitivno povezana z njihovimi dosežki. Mednarodna raziskava PISA je leta 2022 poleg merjenja znanja na treh standardnih področjih prvič kot dodatno področje vključila tudi merjenje ustvarjalnega mišljenja učencev in učenk, prepričanja, stališča, izbrane socialno-čustvene značilnosti in pričakovanja učencev in učenk do ustvarjalnega razmišljanja (OECD, 2024; Pedagoški inštitut, b. d. v Juriševič, 2026). Rezultati so med drugim pokazali, da sta odnos učencev in učenk do ustvarjalnosti in zaznava spodbud za ustvarjalno mišljenje pozitivno povezana z njihovimi rezultati pri ustvarjalnih nalogah raziskave PISA (Juriševič, 2026). Povezave med dosežki slovenskih učencev in učenk na področju branja, matematike in naravoslovja z dosežkom iz ustvarjalnega mišljenja so se

sicer pokazale kot rahlo šibkejše kot v povprečju držav OECD, a so bile vse srednje visoke in statistično značilne (OECD, 2024 v Juriševič, 2026). Iz tega razloga je merjenje ustvarjalne klime oziroma njenih elementov pri učencih in učenkah ter strokovnih in vodstvenih delavcih in delavkah nujno, če je cilj strateško načrtovanje spodbujanja razvoja na tem področju (Juriševič, 2026).

V Sloveniji 15-letniki in 15-letnice izkazujejo nižje ustvarjalno znanje od povprečja držav OECD.

V Sloveniji 15-letniki in 15-letnice izkazujejo nižje ustvarjalno znanje od povprečja držav OECD. V raziskavi PISA 2022 so 15-letniki in 15-letnice v Sloveniji dosegli nižji rezultat pri ustvarjalnem znanju (30 točk) od povprečja OECD (33 točk), dosegli pa so višje število točk od povprečja OECD na področju matematike in naravoslovja. Razlika v doseganju rezultatov na merjenih področjih napeljuje na razmišljanje, da so učenci in učenke v Sloveniji uspešnejši na področjih, ki se jih spodbuja tudi pri pouku (znanje pri šolskih predmetih), medtem ko spretnosti, potrebne za reševanje ustvarjalnih nalog, najverjetneje niso spodbujene v ustreznem obsegu, zato tudi znanja na tem področju ne morejo pokazati (Juriševič, 2026). Višje ravni na področju ustvarjalnega mišljenja v raziskavi PISA 2022 je doseglo 20 odstotkov 15-letnikov in 15-letnic v Sloveniji (OECD 36 odstotkov); pokazalo se je tudi, da so 15-letniki in 15-letnice v Sloveniji pri vseh treh merjenih spretnostih (raznolikost idej, izvirnost idej, vrednotenje in izboljševanje idej) ter na vseh štirih področjih merjenja ustvarjalnega mišljenja (jezikovno, slikovno, družboslovno in naravoslovno) dosegli rezultat pod povprečjem držav OECD (Juriševič, 2026).

Delež učencev in učenk, ki dosega najvišje ravni znanja pri mlajših učencih in učenkah stagnira, pri starejših upada.

Delež učencev in učenk, ki dosega najvišje ravni znanja pri mlajših učencih in učenkah stagnira, pri starejših upada.

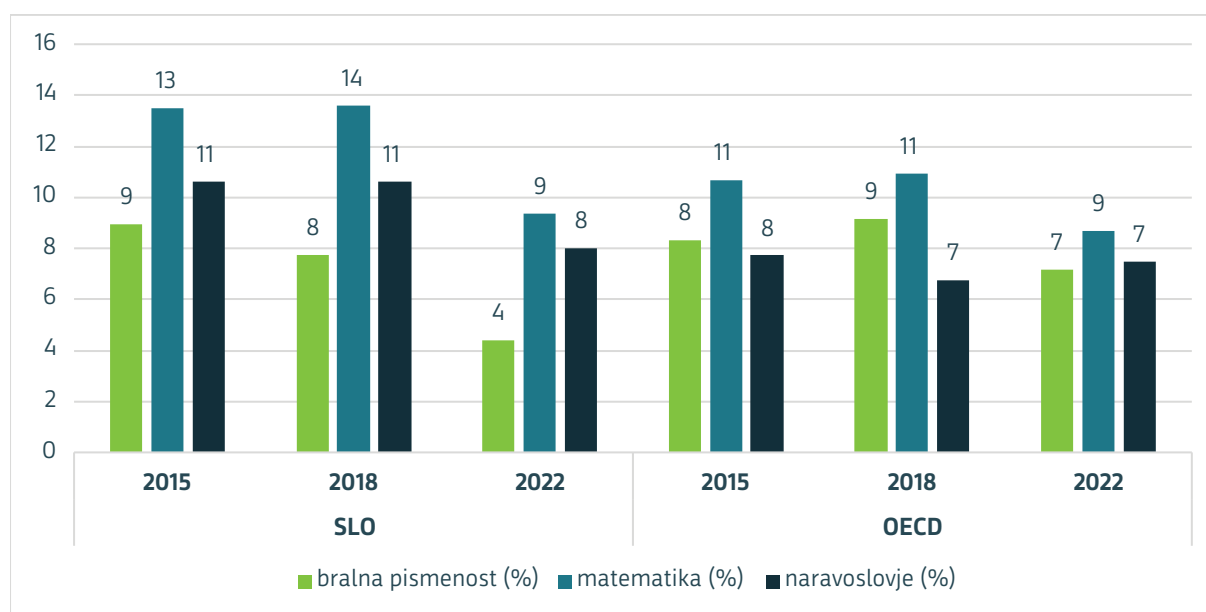
Mednarodne raziskave predmetnega znanja (matematika, naravoslovje, bralna pismenost) kažejo, da delež učencev in učenk v Sloveniji, ki dosegajo znanje na najvišjih ravneh, v povprečju ne narašča. Delež četrtošolcev in četrtošolk, ki so v raziskavi TIMSS leta 2023 dosegli najvišji nivo znanja (5 odstotkov pri matematiki, 8 odstotkov pri naravoslovju) je bil približno enak kot leta 2011 (4 odstotki pri matematiki, 7 odstotkov pri naravoslovju), v raziskavi PISA pa delež 15-letnikov in 15-letnic v Sloveniji, ki dosega najvišji ravni znanja (5. oziroma 6. raven)

v obdobju med 2015 in 2022 rahlo upada, še posebej pri bralni pismenosti in matematiki (slika 3.3).

Slika 3.3

Delež 15-letnikov in 15-letnic, ki v raziskavi PISA dosegajo 5. in 6. raven znanja, po letih (2015–2022)

Vir: OECD, PISA 2015 Database, preglednice I.2.1a, I.4.1a, I.5.1a (OECD, 2016); OECD, PISA 2018 Database, preglednice I.B1.1, I.B1.2, I.B1.3 (OECD, 2019a); OECD, PISA 2022 Database, preglednice I.B1.3.1., I.B1.3.2, I.B1.3.3 (OECD, 2023a)



Prevladujeta tego pojmovanje ustvarjalnosti ter nizka odprtost za pridobivanje novega znanja. Prožna miselnost je opredeljena kot prepričanje, da se sposobnosti in inteligentnost lahko čez čas razvijejo pri posamezniku oziroma posameznici. To je v nasprotju s prepričanjem, da se nekdo rodi z določeno stopnjo sposobnosti in inteligence, ki se ne spreminja z izkušnjami, kar imenujemo fiksna ali toga miselnost (Caniëls, Semeijn in Renders, 2018; Dweck, 2006 v OECD, 2019b). V Sloveniji so v raziskavi PISA 2022 15-letniki in 15-letnice v povprečju izkazali fiksno pojmovanje ustvarjalnosti, saj jih je le 39 odstotkov (povprečje OECD 47 odstotkov) izrazilo mnenje, da se ustvarjalnosti lahko učimo. Odstotek 15-letnikov in 15-letnic v Sloveniji, katerih ravnateljice in ravnatelji tako mislijo, je sicer višji (70 odstotkov), vendar bistveno nižji od povprečja OECD (90 odstotkov). Prav tako pa so 15-letniki in 15-letnice v Sloveniji svojo ustvarjalnost in odprtost za pridobivanje novega znanja ocenili precej nižje (–0,33) kot

njihovi vrstniki in vrstnice iz držav OECD (0,0), svojo odprtost za umetnost in nove izkušnje pa so ocenili podobno (0,02) kot 15-letniki in 15-letnice v državah OECD (0,0) (Juriševič, 2026).

Prožno miselnost je pri učenkah in učencih smiselno spodbujati, saj rezultati raziskav kažejo, da se med drugim pozitivno povezuje z motivacijo učenk in učencev, da obvladajo naloge, njihovo splošno samoučinkovitostjo, učnimi cilji ter pozitivnim vrednotenjem šolanja (OECD, 2019). Rezultati kažejo, da bi bilo treba v Sloveniji okrepiti napore za spodbujanje prožne miselnosti pri učenkah in učencih, kar med drugim vključuje vzpostavitev takega okolja, v katerem bodo učenke in učenci razvijali prožno miselnost in v katerem jim bodo zagotovljeni potrebni viri in veščine, da uresničijo svoje učne cilje (Dweck, 2016 v OECD, 2019b).

SAMOAZNAVANJE UČENK IN UČENCEV RAZLIČNIH VIDIKOV VSUO

Eden od temeljnih elementov preučevanja varnega in spodbudnega učnega okolja so percepcije in stališča učenk in učencev, zato je preučevanje različnih vidikov dobrobiti (angl. *well-being*) učenk in učencev v mednarodnih raziskavah v veliki meri otrokocentrično, kar pomeni, da se v največji možni meri upošteva otrokov subjektivni vidik, pridobljen z njegovim odgovarjanjem na vprašanja o lastnem počutju, ambicijah, motiviranosti, odnosih ipd. (Magdič in Štraus, 2022). To ima lahko sicer svoje metodološke omejitve, še posebej v kontekstu mednarodnih primerjav (npr. kulturno pogojeni odgovori ipd.), kljub temu pa so subjektivne zaznave in percepcije učencev in učenk v kombinaciji z drugimi (tudi objektivnimi) vidiki nepogrešljivi pri razumevanju različnih vidikov varnega in spodbudnega učnega okolja. V tem poročilu poudarjamo tri vidike samozaznavanja učenk in učencev na področju VSUO, in sicer zaznavanje medvrstniškega nasilja, podpore učiteljic in učiteljev ter občutek pripadnosti šoli.

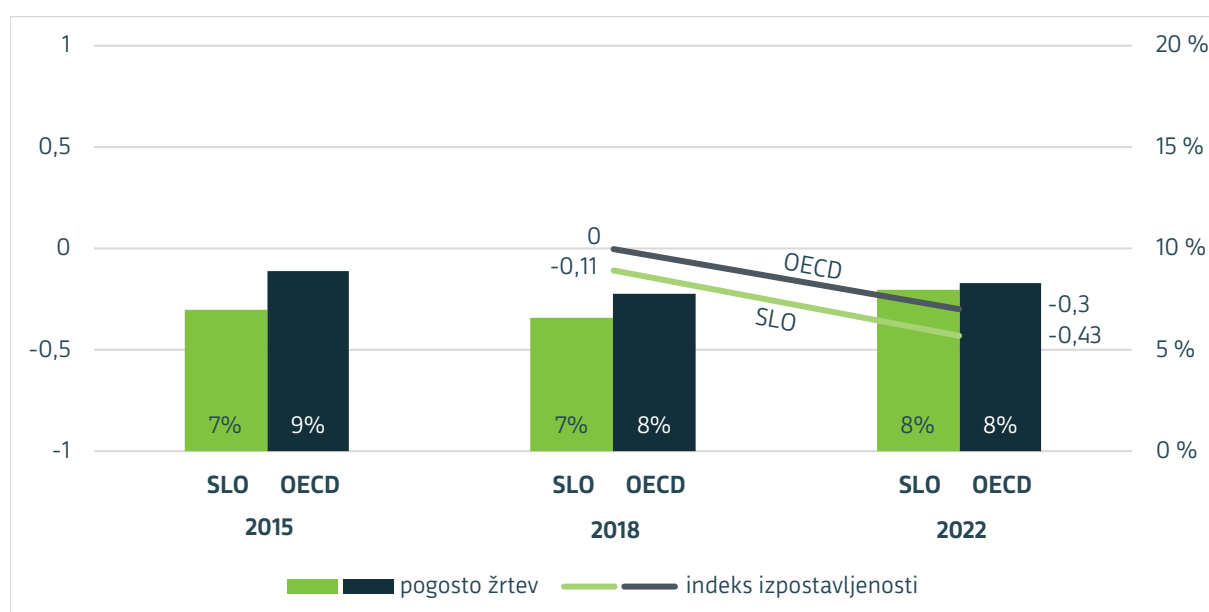
Padec poročanega medvrstniškega nasilja, vendar ne med najranljivejšimi skupinami učenk in učencev.

Mednarodne raziskave beležijo padec poročanega medvrstniškega nasilja, vendar ne med najranljivejšimi skupinami učenk in učencev. Če primerjamo podatke iz raziskav PIRLS, TIMSS, PISA po letih, opazimo trend zaznavanja padanja medvrstniškega nasilja med učenci in učenkami pri vseh treh raziskavah. Vendar to ne velja za najbolj prizadete učenke in učence.

Slika 3.4

Indeks pogostosti doživljanja medvrstniškega nasilja in delež 15-letnikov in 15-letnic v Sloveniji, ki odgovarjajo, da so pogosto žrtev medvrstniškega nasilja, po letih (PISA)

Vir: Košir in Magdič, 2026



Slika 3.4 kaže dva različna podatka: indeks izpostavljenosti medvrstniškemu nasilju in delež učenk in učencev, ki so »pogosto žrtev« tega nasilja. Vrednosti indeksa za Slovenijo kažejo očiten padec v poročanju učenk in učencev o pogostosti doživljanja medvrstniškega nasilja med letoma 2018 in 2022, in sicer z vrednosti -0,11 na -0,43. V Sloveniji 15-letnice in 15-letniki v letu 2022 torej na splošno poročajo o manj pogostem doživljanju medvrstniškega nasilja kot v letu 2018. Vendar to ne velja za najbolj prizadete 15-letnike in 15-letnice. Podatek »pogosto žrtev« se nanaša na delež 15-letnic in 15-letnikov,

katerih odgovori jih uvrščajo v zgornjo desetino vrednosti indeksa izpostavljenosti medvrstniškemu nasilju po vseh državah/gospodarstvih v raziskavi PISA. To so torej 15-letnice in 15-letniki, ki med vsemi državami/gospodarstvi v raziskavi PISA poročajo o najpogostejši izpostavljenosti medvrstniškemu nasilju. Podatki kažejo, da se delež takih 15-letnic in 15-letnikov v Sloveniji med letoma 2015 in 2022 ni pomembno spremenil in je ostal na približno enaki ravni, 7 in 8 odstotkov (Košir in Magdič, 2026). Podatki za Slovenijo v tem smislu nakazujejo potrebo po bolj ciljno usmerjenih ukrepih za zaščito najranljivejših skupin na tem področju (Košir in Magdič, 2026).

V Sloveniji učenke in učenci zaznavajo nižjo podporo učiteljev in učiteljic kot njihovi vrstniki in vrstnice iz drugih držav.

V Sloveniji učenke in učenci zaznavajo nižjo podporo učiteljev in učiteljic kot njihovi vrstniki in vrstnice iz drugih držav. Podatki iz raziskave PISA 2022 glede zaznane podpore učiteljev in učiteljic kažejo, da 15-letnice in 15-letniki v Sloveniji v primerjavi s povprečjem pri njihovih vrstnikih in vrstnicah v državah OECD zaznavajo nižjo podporo učitelja oziroma učiteljice pri pouku matematike: indeks zaznane podpore učitelja oziroma učiteljice v Sloveniji je tretji najnižji izmed vseh sodelujočih držav (-0,41, povprečje OECD -0,03). Podatki raziskave HBSC 2022 kažejo, da je delež učencev in učenk, ki poročajo, da zaznavajo veliko opore učiteljev in učiteljic, pod povprečjem vseh vključenih držav za vse tri starostne skupine udeležencev tako za dekleta kot za fante (11 let: 63 odstotkov pri dekletih in 66 odstotkov pri fantih, povprečje HBSC 67 odstotkov in 69 odstotkov; 13 let: 35 odstotkov in 45 odstotkov, povprečje HBSC 42 odstotkov in 52 odstotkov; 15 let: 32 odstotkov in 44 odstotkov, povprečje HBSC 37 odstotkov in 47 odstotkov) (Košir in Magdič, 2026).

V Sloveniji 15-letniki in 15-letnice izkazujejo nekoliko višjo pripadnost šoli kot njihovi vrstniki in vrstnice v povprečju OECD, četrtošolci in četrtošolke pa nižjo pripadnost v primerjavi z mednarodnimi povprečji.

V Sloveniji 15-letniki in 15-letnice izkazujejo nekoliko višjo pripadnost šoli kot njihovi vrstniki in vrstnice v povprečju OECD, četrtošolci in četrtošolke pa nižjo pripadnost v primerjavi z mednarodnimi povprečji. Podatki iz zadnjih ciklov treh mednarodnih raziskav PISA, TIMSS, PIRLS kažejo na določene razlike v doživljanju pripadnosti šoli med četrtošolci in četrtošolkami ter 15-letniki in 15-letnicami v Sloveniji glede na mednarodna povprečja. Podatki iz raziskave PISA kažejo, da 15-letniki in 15-letnice v Sloveniji izkazujejo podoben občutek

pripadnosti kot v povprečju njihovi vrstniki in vrstnice iz držav OECD (indeks občutka pripadnosti šoli: 0,04, povprečje OECD: 0,02), medtem ko podatki raziskav TIMSS (visok občutek pripadnosti šoli: 40 odstotkov, mednarodno povprečje: 57 odstotkov) in PIRLS (visok občutek pripadnosti šoli: 51 odstotkov, mednarodno povprečje: 63 odstotkov) kažejo nekoliko nižji občutek pripadnosti šoli pri četrtošolcih in četrtošolkah v Sloveniji v primerjavi z mednarodnim povprečjem. Je pa Slovenija med redkimi državami, ki so v zadnjem ciklu raziskav PISA pokazale izrazito izboljšanje občutka pripadnosti med 15-letniki in 15-letnicami v primerjavi z letoma 2018 in 2015 (zvišanje indeksa občutka pripadnosti šoli z -0,11 oziroma -0,10 na 0,04) (Košir in Magdič, 2026).

Trenutno v Sloveniji nimamo nacionalno zbranih reprezentativnih podatkov o socialno-čustvenih kompetencah (SČK) učenk in učencev ali o socialno-čustvenem učenju. Zavod RS za šolstvo v sodelovanju z Državnim izpitnim centrom in Ministrstvom za vzgojo in izobraževanje razvija instrument za spremljanje socialno-čustvenih vidikov učenja na podlagi samoporočanja učencev in učenk ter pripomočke za merjenje šolske in razredne klime, ki bodo šolam v pomoč pri samoevalvaciji na področju krepitve SČK (Bratina, 2026).

..... **VKLJUČENOST VSEH IN ŠE POSEBEJ RANLJIVIH SKUPIN V SISTEM VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI**

Globalni tokovi, ki narekujejo ritem današnjega sveta, kot so prost pretok delovne sile in kapitala, migracije, begunska kriza, povečanje neenakosti ipd., postavljajo vprašanje vključenosti in pravičnosti v ospredje tematik nacionalnih izobraževalnih politik, saj se izobraževalna okolja srečujejo z vedno bolj heterogeno skupino učenk in učencev. Soočanje z razlikami je zato eden izmed najpomembnejših izzivov na področju vzgoje in izobraževanja. Inkluzivna naravnost vzgojno-izobraževalnega polja odgovarja na vprašanje, kako se kakovostno prilagoditi in odzvati na raznolikost otrok (Meijer idr., 2013 v Rogič Ožek, 2026).

Termin inkluzija v slovenskem prostoru najpogosteje implicira otroke s posebnimi potrebami in manj na druge.

Termin inkluzija v slovenskem prostoru najpogosteje implicira otroke s posebnimi potrebami in manj na druge. Hkratno upoštevanje potreb posameznih ranljivih skupin in izvajanje vzgoje in izobraževanja v raznoliki skupnosti z namenom vključevanja vseh zahtevata dodatne razmisleke na področju vzgoje in izobraževanja. Na področju zakonodaje so vključeni cilji vzgoje in izobraževanja, ki so usmerjeni h krepitvi inkluzivne naravnosti, a se nanašajo predvsem na otroke s posebnimi potrebami (Rogič Ožek, 2026). Slovenija se je s sprejetjem Programskega dokumenta za razvojno načrtovanje do 2033 približala tistim evropskim državam, ki imajo v pomembnih strateških dokumentih na področju vzgoje in izobraževanja vključen strateški cilj, ki se nanaša na inkluzivnost. Kot naslednji razvojni korak pa bi bilo treba pripraviti in sprejeti še operacionaliziran strateški dokument o inkluzivni naravnosti, ki ga Slovenija še nima (Rogič Ožek, 2026).

Čeprav je inkluzivnost v izobraževanju vrednota, ki velja za vse učence ne glede na njihovo ozadje, je v praksi še posebej pomembna za učence iz prikrajšanih okolij ali tradicionalno marginaliziranih skupin, ki pogosteje dosegajo nizko izobraževalno raven (npr. zgodnje opuščanje šolanja) ter slabše rezultate iz matematike, branja in naravoslovja (OECD, 2023b). Zato je v nacionalnem poročilu še posebna pozornost namenjena vključenosti ranljivih skupin: otrokom s posebnimi potrebami, učenkam in učencem priseljencem, romskim učenkam in učencem ter petletnikom in petletnicam, ki predhodno še niso bili vključeni v noben program predšolske vzgoje.

Ena od skupnih ugotovitev glede zagotavljanja vključenosti ranljivih skupin v slovenski sistem vzgoje in izobraževanja je, da imamo v Sloveniji na tem področju razmeroma dobro razvit podporni sistem na normativni ravni in tudi v smislu izvajanja številnih projektov. Potrebe se kažejo predvsem po večji usklajenosti ukrepov, spremljanju učinkov ter bolj ciljno usmerjenemu pristopu.

Zakonodaja na področju nadarjenih je pomanjkljiva in po vertikali neusklajena.

Vključenost nadarjenih učenk in učencev v vzgojno-izobraževalni sistem

Zakonodaja na področju nadarjenih je pomanjkljiva in po vertikali neusklajena. V nacionalnem poročilu je vsebinsko analizirano tudi vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenkami in učenci v Sloveniji. Iz analize sledi, da je zakonodaja na področju obravnave nadarjenih pomanjkljiva in neusklajena med posameznimi vzgojno-izobraževalnimi ravni, kar zadeva opredelitev skupine nadarjenih učencev ter delo z njimi (Juriševič, 2026).

Analize pred uvedbo posodobljenega Koncepta (Računsko sodišče RS, 2020, v Juriševič, 2026) so opozorile na zakonodajno in izvedbeno razdrobljenost področja dela z nadarjenimi, metodološko neenotne postopke identifikacije, visok delež identificiranih učencev in učenk, nesorazmerje med identifikacijo in pedagoškimi prilagoditvami, nezadostna sredstva, neurejen status koordinatorjev in koordinatork ter mentorjev in mentoric ter odsotnost sistematične evalvacije učinkov.

Dvoletni poskus uvajanja posodobljenega Koncepta (2022–2024) predstavlja razvojni odziv na te pomanjkljivosti, saj uvaja multiplo identifikacijo, večjo standardizacijo postopkov ter jasnejšo opredelitev vlog mentorjev in mentoric ter koordinatorjev in koordinatork. Rezultati kažejo večjo selektivnost identifikacije, vendar identifikacijski pripomočki niso bili sistematično preverjeni niti analizirani glede delovanja pri različnih skupinah učencev in učenk (zlasti pri učencih in učenkah iz nižjih socialno-ekonomskih okolij, priseljencih in priseljenkah, dvojno izjemnih ter učencih in učenkah s posebnimi potrebami). Zato ostaja odprto vprašanje morebitnih pristranskosti postopkov.

Poročilo poskusa (Jakelj, 2025) poudarja, da so za uspešno implementacijo nujni stalno strokovno usposabljanje, vzdržna finančna podpora ter jasna normativna ureditev in ustrezno ovrednotenje vloge koordinatorja oziroma koordinatork. Hkrati spletna izdaja Koncepta iz leta 2025 (Bezić idr., 2025) vsebinskih ugotovitev poskusa ne vključuje in sledi izdaji iz leta 2020, kar odpira vprašanje konsistentnosti med empiričnimi spoznanji in

normativnimi dokumenti. Posodobljeni Koncept tako pomeni razvojni korak, vendar njegova dolgoročna učinkovitost ostaja odvisna od zakonodajne uskladitve, empirične validacije instrumentov ter trajne institucionalne in finančne podpore.

Vključenost romskih učencev in učenk v vzgojno-izobraževalni sistem

V Sloveniji je pomanjkanje natančnejših podatkov o romskih učencih in učenkah ter dijakih in dijakinjah.

V Sloveniji je pomanjkanje natančnejših podatkov o romskih učencih in učenkah ter dijakih in dijakinjah. Večina podatkov v nacionalnem poročilu glede vključevanja romskih učencev in učenk ter dijakov in dijakinj temelji na ocenah. Slovenija na področju vključevanja romskih otrok, učencev in učenk ter dijakov in dijakinj izvaja številne podporne ukrepe, vendar pomanjkanje natančnejših podatkov otežuje učinkovito spremljanje učinkov posameznih ukrepov ter merjenje in ocenjevanje napredka na tem področju (Bešter in Pirc, 2026).

Romski učenci in učenke v vseh preučevanih vidikih vključenosti izrazito zaostajajo za neromskimi učenci in učenkami.

Romski učenci in učenke v vseh preučevanih vidikih vključenosti izrazito zaostajajo za neromskimi učenci in učenkami. Delež romskih učencev in učenk v višjih razredih je bistveno nižji kot v nižjih razredih. Po ocenah Inštituta za narodnostna vprašanja jih je bilo denimo v povprečju med šolskima letoma 2016/17 in 2022/23 od celotne populacije romskih učenk in učencev, ki so vključeni v osnovno šolo, 17 odstotkov vključenih v 1. razred, v 9. razred pa le še 4 odstotki. Pri neromskih učenkah in učencih je ta delež približno enak v vseh razredih OŠ (11 odstotkov) (Bešter in Pirc, 2026). Tudi delež romskih učencev in učenk, ki niso uspešno zaključili razreda, je precej višji od deleža pri neromskih učencih in učenkah (v povprečju okoli 30 odstotkov romskih učencev in učenk ter okoli 1 odstotek neromskih učencev in učenk ni uspešno zaključilo razreda), hkrati pa so romske učenke in učenci v nadpovprečnem deležu vključeni v osnovne šole s prilagojenim programom (OŠPP). Obstoječi podatki za sedem šolskih let (2016/17–2022/23) kažejo, da je med romskimi učenci in učenkami delež tistih, ki obiskujejo OŠPP, v Sloveniji v povprečju približno 6- do 8-krat večji (11 odstotkov) kot med neromskimi učenci in učenkami (2 odstotka) (Bešter in Pirc, 2026).

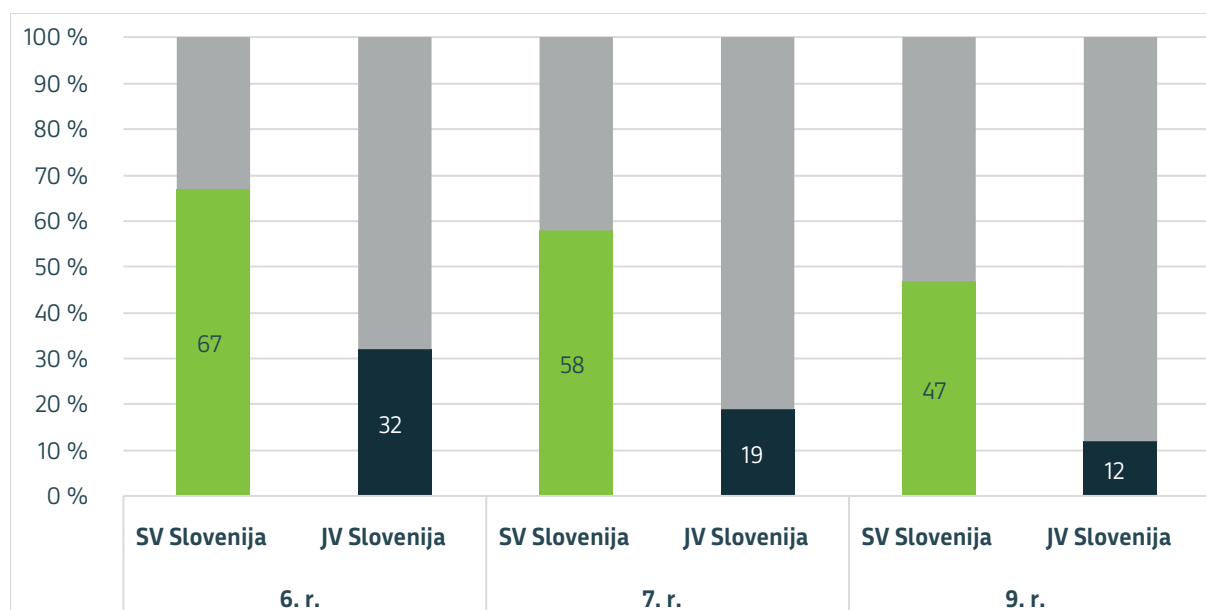
Obstajajo velike regionalne razlike med romskimi učenkami in učenci.

Obstajajo velike regionalne razlike med romskimi učenkami in učenci. Po ocenah na podlagi razpoložljivih podatkov je v obdobju od šolskega leta 2016/17 do 2024/25 le nekaj več kot 41 odstotkov romskih učencev in učenk uspešno zaključilo 6. razred, slabih 30 odstotkov jih je zaključilo 7. razred, in le 21 odstotkov 9. razred (Bešter in Pirc, 2025). Vendar pa so pomembne razlike med severovzhodno (SV) in jugovzhodno (JV) Slovenijo. V SV Sloveniji je bil delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 6., 7. in 9. razred, bistveno večji kot v JV Sloveniji (slika 3.5).

Slika 3.5

Delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 6., 7. ali 9. razred osnovne šole glede na skupno število romskih učencev in učenk v 1. razredu ob pričakovanem začetku šolanja njihove generacije (devetletno povprečje: 2016/17–2024/25), po regijah

Vir: Bešter in Pirc, 2025, graf 51



Kljub pravnim podlagam, obstoječim ukrepom in projektom, usmerjenim v podporo romskim učencem in učenkam (npr. dodatni kadri, sistem romskih pomočnikov, individualizirani pristopi), se kaže potreba po večji usklajenosti ukrepov, rednem spremljanju njihovega učinka in dolgoročni sistemski podpori.

Še posebej sta ključna zagotavljanje kakovostnega vključevanja otrok v predšolsko vzgojo ter večja vpetost lokalnih skupnosti in staršev (Bešter in Pirc, 2026, str. 30). V letu 2025 je bilo na področju predšolske vzgoje in osnovnošolskega izobraževanja romskih otrok sprejetih več sprememb zakonov, s katerimi se uvaja ukrepe, namenjene večji vključenosti teh otrok v vrtčevske programe, njihovemu rednemu obiskovanju osnovne šole ter spremembi metodologije zbiranja podatkov na podlagi etnične pripadnosti zaradi omogočanja izvajanja pravice do vzgoje in izobraževanja (Bešter in Pirc, 2026, str. 9). Za Rome in Rominje v statističnih regijah Jugovzhodne Slovenije bi bilo zaradi njihove šibkejše vključenosti in slabšega napredovanja treba uvesti še določene posebne ukrepe pomoči, pri vpeljevanju ukrepov bi bilo treba upoštevati tudi Rome in Rominje v urbanih središčih. Na področju srednješolskega izobraževanja Romov in Rominj pa primanjkuje konkretnjših ukrepov, ki bi romske mladostnike in mladostnice spodbujali, da bi se v večjem deležu odločali za nadaljevanje izobraževanja po zaključeni osnovni šoli (Bešter in Pirc, 2026).

Vključenost otrok priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem

Slovenija je prepoznana kot ena izmed držav, ki ima razvite posebne strategije in akcijske načrte za vključevanje otrok priseljencev v izobraževalni sistem.

Slovenija je prepoznana kot ena izmed držav, ki ima razvite posebne strategije in akcijske načrte za vključevanje otrok priseljencev v izobraževalni sistem. Poudarjen je pomen celostnega (angl. *whole-child*) pristopa, ki poleg akademske podpore vključuje tudi socialno-čustveno podporo otrokom priseljencem (Vižintin in Magdič, 2026). Poseben poudarek je na jezikovni in učni pomoči, saj je prav pomanjkanje znanja slovenskega jezika največja ovira za uspešno vključevanje in doseganje učnih uspehov. Normativ za dodeljene ure za tečaj slovenščine v osnovni in srednji šoli je število otrok priseljencev, ne pa materni jezik otrok priseljencev ali njihove izvirne države. To bi bilo treba upoštevati in povečati število ur tečaja slovenščine tako v osnovni kot v srednji šoli, saj se otroci priseljenci s slovanskimi maternimi jeziki praviloma hitreje in lažje (na)učijo slovensko, medtem ko otroci z maternimi jeziki iz

drugih jezikovnih skupin potrebujejo več časa (Vižintin in Magdič, 2026).

Po raziskavi MIPEx (2025) je Slovenija v zadnjih petih letih bistveno izboljšala izobraževalno politiko za otroke priseljence.

Po raziskavi MIPEx (2025) je Slovenija v zadnjih petih letih bistveno izboljšala izobraževalno politiko za otroke priseljence. Na področju izobraževanja je Slovenija v primerjavi z letom 2020 (Solano in Huddleston, 2020) napredovala z ocenjenih 33 na 53 točk od 100 možnih. Napredek v oceni je med drugim utemeljen s tem, da se je jezikovno poučevanje v tem času znatno razširilo na vseh ravneh, strukturirani pouk slovenskega jezika pa se zdaj ponuja v osnovnem, srednješolskem in visokošolskem izobraževanju (Yavčan in Gorgerino, 2025 v Vižintin in Magdič, 2026).

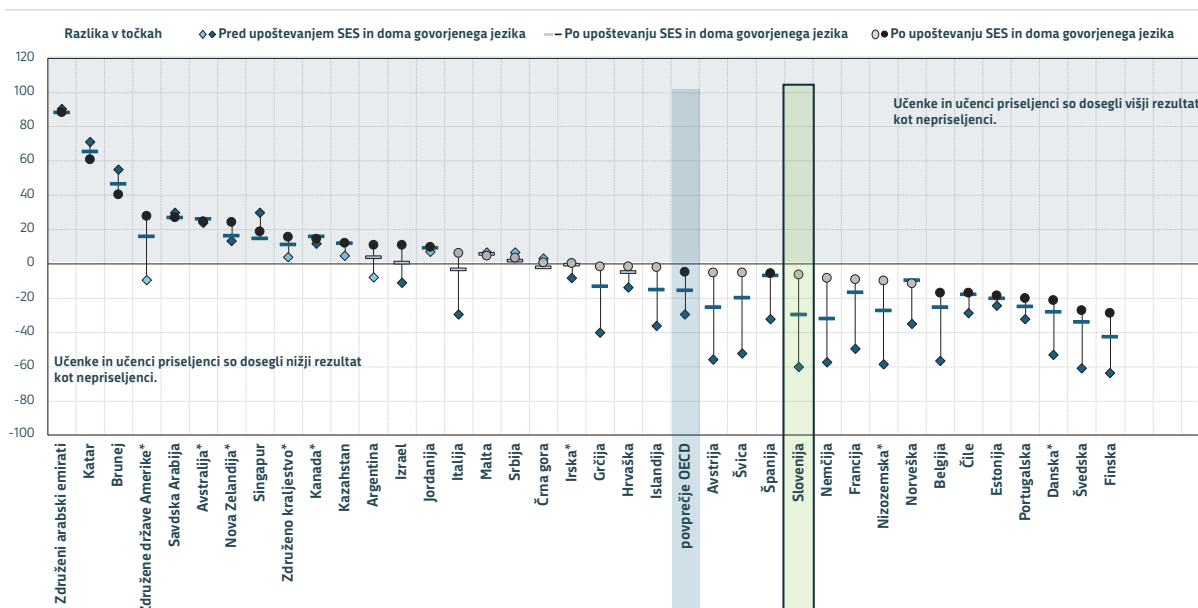
Učenke in učenci priseljenci kljub podpornim ukrepom v povprečju izkazujejo nižje učne dosežke kot nepriseljenci.

Učenke in učenci priseljenci kljub podpornim ukrepom v povprečju izkazujejo nižje učne dosežke kot nepriseljenci, tudi ob upoštevanju socialno-ekonomskega statusa (SES), čeprav se razlike ob upoštevanju SES precej zmanjšajo. Slika 3.6 prikazuje razlike v številu doseženih točk pri matematiki glede na status priseljence v raziskavi PISA 2022, in sicer pred upoštevanjem SES in jezika 15-letnic in 15-letnikov priseljencev, po upoštevanju SES ter po upoštevanju SES in jezika.

Slika 3.6

Razlike v številu doseženih točk pri matematiki glede na status priseljence (PISA 2022)

Vir: Vižintin in Magdič, 2026



S slike 3.6 je med drugim razvidno, da Slovenija sodi med države, kjer imata SES in jezik še posebej velik vpliv na učne dosežke 15-letnikov in 15-letnic priseljencev, saj je razlika v točkah pred upoštevanjem njihovega SES in po njem primerjalno med najvišjimi (–31 točk, povprečje OECD: –14 točk), ob upoštevanju še jezika pa je razlika v točkah pred upoštevanjem SES in jezika in po njem v Sloveniji najvišja med vsemi državami (–54, povprečje OECD: –25). To med drugim dodatno utrjuje pomembnost ustreznega učenja jezika okolja oziroma učnega jezika za učenke in učence priseljence (Vižintin in Magdič, 2026, str. 22) ter ukrepov, s katerimi se poskuša zmanjšati vpliv SES na učne dosežke učenk in učencev priseljencev, npr. preko podpornih socialnih ukrepov, učinkovitega sodelovanja s starši učenk in učencev priseljencev ipd.

Za predšolsko vzgojo trenutno ni zakonodajnih okvirov, ki bi omogočali financiranje tečaja slovenščine.

Za predšolsko vzgojo trenutno ni zakonodajnih okvirov, ki bi omogočali financiranje tečaja slovenščine. V nacionalnem poročilu so poudarjeni nekateri obstoječi predlogi na tem področju, in sicer da se otroci učijo jezika predvsem skozi vsakodnevno komunikacijo v vrtcu. Mlajši otroci (1–3 let) se naj jezika učijo le v okviru rednih dejavnosti, starejši (3–6 let) pa lahko imajo tudi posebne ure začetnega učenja slovenščine, zlasti v letu pred vstopom v šolo. Predlagano število ur začetnega učenja naj bo odvisno od velikosti skupine: 50 ur oziroma do 100 ur v zadnjem letu pred šolo (do 7 otrok) ter do 75 ur oziroma do 120 ur v zadnjem letu pred šolo (8–12 otrok) (ISA institut, 2018 v Vižintin in Magdič, 2026).

Učenke in učenci priseljenci v Sloveniji izkazujejo približno enake zaznave glede različnih vidikov varnega in spodbudnega učnega okolja kot nepriseljenci. V raziskavi PISA izkazujejo 15-letnice in 15-letniki priseljenci v Sloveniji približno enak občutek pripadnosti šoli ter doživljajo enako stopnjo medvrstniškega nasilja kot nepriseljenci z izjemo leta 2018, ko je raziskava PISA pokazala nekoliko višjo stopnjo doživljanja medvrstniškega nasilja pri 15-letnikih in 15-letnicah priseljencih: delež tistih, ki poročajo o tem, da so bili deležni medvrstniškega nasilja vsaj nekajkrat na mesec, je bil za 7 odstotnih točk višji (27 odstotkov) kot pri nepriseljencih (20 odstotkov). Razlika

je statistično značilna (Vižintin in Magdič, 2026, str. 23). Mednarodne raziskave v splošnem ne kažejo niti na razlike v zaznani podpori učiteljev in učiteljic med obema skupinama učenk in učencev v Sloveniji v zadnjem obdobju; izjema je raziskava PISA 2022, ki pokaže, da 15-letnice in 15-letniki priseljenci v Sloveniji v povprečju zaznavajo višjo podporo učiteljev in učiteljic kot nepriseljenci (Vižintin in Magdič, 2026).

Večina šol meni, da bi morali učenke in učenci priseljenci najprej obiskovati samo tečaj slovenskega jezika. Čeprav slovenski šolski sistem temelji na integraciji in inkluziji, ne pa na segregaciji in asimilaciji, sta tako kvantitativna kot kvalitativna analiza pokazali, da več kot dve tretjini osnovnih šol (72 odstotkov) in srednjih šol (68 odstotkov) meni, da bi otroci priseljenci morali najprej obiskovati (vsaj) pol leta samo začetni pouk slovenščine oziroma intenzivni tečaj slovenskega jezika, šele potem naj bi se vključili k rednemu pouku oziroma v varstvo, medtem ko večina vrtcev (59 odstotkov) tega ne podpira (Vižintin in Magdič, 2026).

Vključenost otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalni sistem

Učenke in učenci s posebnimi potrebami so heterogena skupina z različnimi ravni zmoglosti in podpornih potreb, ki se vključujejo v različne vzgojno-izobraževalne programe glede na specifične potrebe.

Učenke in učenci s posebnimi potrebami dosegajo nižje učne rezultate. Učni dosežki učenk in učencev s posebnimi potrebami sicer niso bili posebej obravnavani v nacionalnem poročilu, je pa iz podatkov v letnih poročilih o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja (NPZ) med drugim razvidno, da učenke in učenci s posebnimi potrebami, ki obiskujejo programe z enakovrednim izobrazbenim standardom, dosegajo v povprečju nižje rezultate kot njihovi vrstniki in vrstnice z značilnim razvojem pri vseh predmetih NPZ. Kot navajajo avtorji in avtorice letnega poročila NPZ, gre v tem primeru za učenke in učence, ki se šolajo v osnovnih šolah z enakovrednim izobrazbenim standardom in

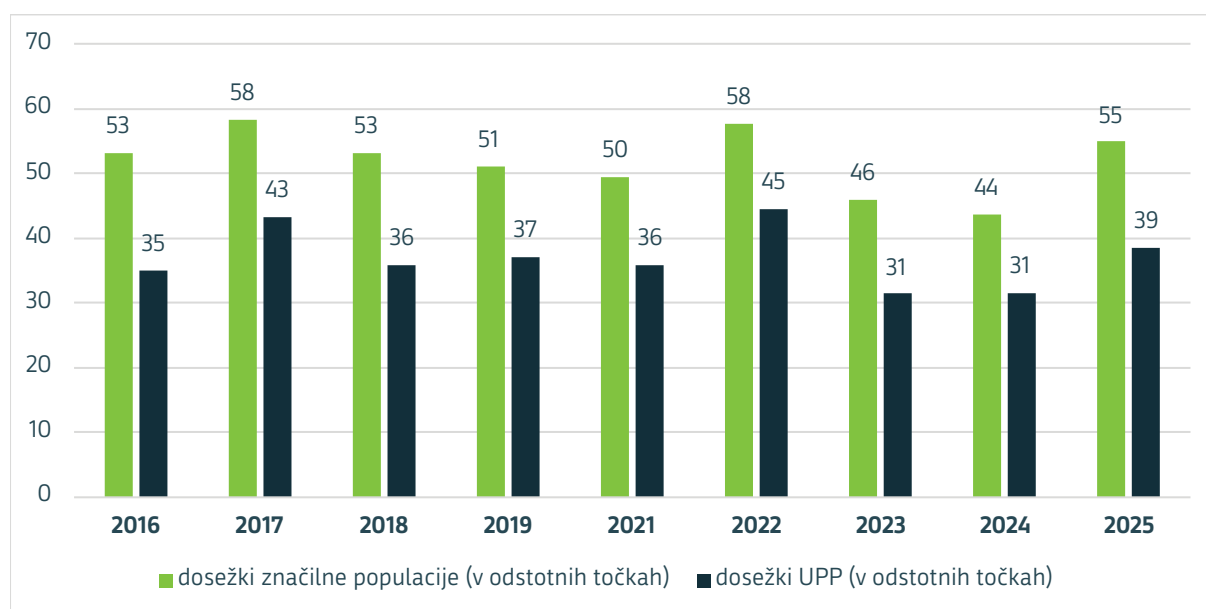
imajo pri NPZ številne prilagoditve, zato bi pričakovali, da bo njihova učna uspešnost primerljiva z uspešnostjo vrstnikov in vrstnic, vendar ni (Državni izpitni center, 2025, str. 205).

Slika 3.7 prikazuje primerjavo povprečnih dosežkov pri NPZ iz matematike v 9. razredu po letih med značilno populacijo ter učenci in učenkami s posebnimi potrebami, ki se šolajo v osnovnih šolah z izobraževalnim programom s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter v prilagojenih programih z enakovrednim izobrazbenim standardom.

Slika 3.7

Povprečni dosežki značilne populacije ter učencev in učenk s posebnimi potrebami (v odstotnih točkah) pri NPZ-ju iz matematike v 9. razredu, 2016–2025

Vir: Državni izpitni center (2025, 2024, 2023, 2022, 2021, 2019, 2018, 2017, 2016). Opomba: leta 2020 je bila izvedba NPZ zaradi epidemije covid-19 odpovedana.



S slike 3.7 je razvidno, da učenke in učenci s posebnimi potrebami v vseh letih dosegajo nižji povprečni rezultat pri matematiki, razlika med leti rahlo niha, vendar ostaja dokaj konstantna (med 12 in 18 odstotnimi točkami). Podobno velja za slovenščino, pri kateri se razlike po letih v istem obdobju gibljejo med 11 in 17 odstotnimi točkami. Za razumevanje dejavnikov vztrajanja takega razkoraka med obema skupinama učenk in

Dodatna strokovna pomoč se med šolami izvaja različno in je pogojno učinkovita.

učencev bi bile potrebne dodatne analize. Podatki kažejo, da bi bilo treba temu vprašanju v prihodnje nameniti dodatno pozornost.

Dodatna strokovna pomoč se med šolami izvaja različno in je pogojno učinkovita. Sistem dodeljevanja in izvajanja dodatne strokovne pomoči učencem in učenkam s posebnimi potrebami je precej jasno določen na ravni zakonodaje, hkrati pa se v praksi izvedba med šolami izrazito razlikuje, pri čemer se pojavljajo primeri dobrih in slabih praks (Rogič Ožek, 2026). Ena od ugotovitev v nacionalnem poročilu je, da je dodatna strokovna pomoč pogojno učinkovita, in sicer da učinkuje na otrokov napredek pri učenju, slabši pa so učinki podpore na drugih področjih, kot npr. pri socialni vključenosti otrok, zato bi bilo treba pri izvajanju dodatne strokovne pomoči nameniti več pozornosti tudi drugim področjem za celostno podporo in razvoj potencialov in ne samo učnemu področju (Rogič Ožek, 2026).

Prilagoditve programov so za nekatere otroke neustrezne.

Prilagoditve programov so za nekatere otroke neustrezne.

V Sloveniji so vzpostavljeni različni vzgojno-izobraževalni programi, v katere se lahko otroci s posebnimi potrebami vključijo glede na njihove potrebe: programi vzgoje in izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojeni programi vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom, prilagojeni programi vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom, posebni programi vzgoje in izobraževanja ter vzgojni programi za otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami oziroma drugi vzgojni programi. Trenutno se v Sloveniji na ravni osnovnošolskega izobraževanja prilagojeni programi z enakovrednim in nižjim izobrazbenim standardom izvajajo ločeno v posebnih oddelkih ali specialnih vzgojno-izobraževalnih zavodih, kljub dolgoletnim prizadevanjem za izvajanje prilagojenih programov tudi v oddelkih rednih šol, kar zakonodaja že omogoča, vendar dokončne rešitve na izvedbenem nivoju do danes še ni (Ožek Rogič, 2026). Ne glede na to, kako so programi za otroke s posebnimi potrebami umeščeni v sistem, so za nekatere otroke neustrezni, saj ne omogočajo ustrezne podpore in pomoči glede na njihove potrebe. Gre predvsem za otroke z lažjo motnjo v duševnem

razvoju, ki so usmerjeni v program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Število otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki naj bi se sicer usmerjali v za njih ustrežnejši program z nižjim izobrazbenim standardom, se v programu osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo povečuje (Rogič Ožek, 2026).

Na srednješolski ravni je manj sprejet koncept vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami kot na osnovnošolski ravni. Prav tako je manj poglobljeno izvajanje dodatne strokovne pomoči (Rogič Ožek, 2026). V teku je nacionalna evalvacijska študija o nadaljnjem razvoju nižjega poklicnega izobraževanja s predlogi sistemskih in programskih sprememb, ki bo med drugim podala tudi predloge rešitev za programske prilagoditve glede na potrebe dijakov in dijakinj (zlasti tistih s posebnimi potrebami in priseljence).

Vključenost otrok v predšolsko vzgojo eno leto pred vstopom v šolo

Med šolskima letoma 2016/17 in 2024/25 približno 5 odstotkov populacije petletnikov in petletnic pred vstopom v šolo ni bilo vključenih v noben program predšolske vzgoje.

Med šolskima letoma 2016/17 in 2024/25 približno 5 odstotkov populacije petletnikov in petletnic pred vstopom v šolo ni bilo vključenih v noben program predšolske vzgoje (SURS, 2026b).

Vključenost otrok v kakovostne programe predšolske vzgoje pa je pomembno orodje za odpravljanje morebitnih socialnih prikrajšanosti otrok ter koristi kognitivnemu in socialnemu razvoju otrok že v zgodnjem otroštvu (Licardo, 2026). Analiza vključenosti otrok brez tveganja za socialno izključenost in tistimi, ki živijo s tovrstnim tveganjem, za Slovenijo kaže, da je med njimi pomembna razlika glede vključenosti v prid neogroženih otrok (JRC, 2019, str. 15).

Leta 2018 je bila v Sloveniji uvedena nova sistemska oblika izvajanja predšolske vzgoje – dodatni krajši programi v omejenem obsegu do 240 ur, s katerimi se želi premostiti razkorak med potrebami družin, ki sicer ne vključijo otroka v celodnevni ali poldnevni program predšolske vzgoje, in tem, da bi ti otroci vendarle bili deležni predšolske vzgoje vsaj krajši čas zadnje leto pred vstopom v šolo (Licardo, 2026).

V krajše programe predšolske vzgoje je vključen le manjši delež referenčne populacije otrok.

Kakovost izvajanja krajših programov med vrtci se precej razlikuje.

V krajše programe predšolske vzgoje je vključen le manjši delež populacije otrok, starih pet let, ki eno leto pred vstopom v šolo niso vključeni v predšolsko vzgojo, čeprav so krajši programi nastali s tem namenom. Vanje se vključujejo predvsem otroci, katerih materni jezik ni slovenščina in ki prihajajo iz socialnih okolij, v katerih je več dejavnikov tveganja za njihov optimalni razvoj. Povprečna prisotnost otrok v krajših programih, ki so bili zajeti v raziskavo, je v razponu od 27 do 83 odstotkov.

Analiza procesne in strukturne kakovosti izvedbe krajših programov je pokazala, da se kakovost izvajanja krajših programov med vrtci precej razlikuje, izzivi se pojavljajo predvsem pri organizaciji prostora in ustreznosti opreme, pri učnih dejavnostih in pri učenju slovenskega jezika (Licardo, 2026). Vzgojitelji in vzgojiteljice so v nacionalni evalvacijski študiji sicer prepoznali opazne pozitivne učinke vključenosti otrok v krajše programe, predvsem pri razvoju sporazumevalnih zmožnosti in lažjem prehodu v šolo (Licardo, 2026).

Glede na ugotovitve v nacionalnem poročilu bi bilo v prihodnje smiselno vložiti dodatne napore v to, da se zagotovi dodatna ponudba krajših programov, v katere bi se lahko vključili petletniki in petletnice eno leto pred vstopom v šolo ob hkratni zagotovitvi enake kakovosti tovrstnih programov, ne glede na to, kje se izvajajo. Država je v zadnjem času na področju spodbujanja vključevanja petletnikov in petletnic v predšolsko vzgojo že izvedla določene dodatne ukrepe, kot je npr. nedavna sprememba Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih (2025), ki med drugim uvaja možnost vključitve petletnika oziroma petletnice v krajši program vrtca na podlagi mnenja centra za socialno delo (CSD), če ta v postopku obravnave družine presodi, da je to v njegovo oziroma njeno korist. V nacionalnem poročilu pa je podan tudi predlog za spremembo zakonodaje, s katero bi starše obvezali k vključevanju otrok v krajše ali celodnevne predšolske programe eno leto pred vstopom v šolo (Licardo, 2026).

SKLEP

V nacionalnem poročilu so podrobneje opredeljena številna priporočila za izboljšanje kakovosti na obravnavanih posameznih področjih varnega in spodbudnega učnega okolja. Na podlagi analize stanja in ugotovljenih pomanjkljivosti v nacionalnem poročilu, v sklepu poudarjamo in povzemamo še tri ključne skupine priporočil.

Dvig kompetenc strokovnih delavk in delavcev na področjih VSUO

Analize kažejo na manjšo umeščenost tem medvrstniškega nasilja, vključujočega vodenja in odnosnih kompetenc v začetno izobraževanje učiteljev in učiteljic, kar se med drugim odraža tudi v razmeroma nizkih deležih učiteljev in učiteljic, ki menijo, da jih je njihova formalna izobrazba pripravila na poučevanje in delovanje na teh področjih ter na izraženih razmeroma višjih potrebah po dodatnem usposabljanju na teh področjih. Predlagane so posodobitve pedagoških študijskih programov, razširitev ponudbe strokovnih usposabljanj ter vzpostavitev kakovostnih kriterijev za programe na omenjenih področjih. Poudarjena je tudi potreba po izkustvenem učenju, superviziji, coachingu in kontinuirani podpori.

Zmanjšanje podatkovnih vrzeli za učinkovito spremljanje učinkov ukrepov na različnih področjih VSUO

Ugotovljene so nekatere podatkovne vrzeli na različnih področjih VSUO, kar omejuje učinkovitost ukrepov in politik na teh področjih. Med drugim bi bilo treba vzpostaviti pravno podlago za spremljanje podatkov o romskih dijakih in dijakinjah, podobno kot je bilo to nedavno vzpostavljeno za romske učence in učenke v osnovni šoli; vzpostaviti bi bilo treba tudi sistemsko in redno spremljanje socialno-čustvenih kompetenc, razredne in šolske klime ter sistematično spremljanje in evalviranje učinkov dela z nadarjenimi učenci in učenkami. Merjenje različnih vidikov medvrstniškega nasilja je sicer prisotno v različnih raziskavah

na mednarodni in nacionalni ravni, manjka pa celostnejši pristop pri spremljanju in vrednotenju medvrstniškega nasilja. Gre za izrazito skupinski pojav, zato je razumevanje šolskega in razrednega konteksta ključno. Treba je zagotoviti dolgoročno in večdimenzionalno spremljanje dogajanja v razrednih skupnostih, pri čemer se predlaga, da se poleg povprečij redno analizirajo tudi deleži učencev in učenk, ki poročajo o višjih stopnjah doživljanja nasilja, saj ti predstavljajo posebej ranljivo skupino. Prav tako je smiselno vključiti merila, ki predstavljajo vidike delovanja oddelčnih in šolskih skupnosti, kot so zaznana podpora vrstnikov in vrstnic, kakovost medosebnih odnosov in pripadnost šoli.

Okrepitev inkluzivne naravnosti VI sistema za vse

Treba je okrepiti inkluzivno naravnost VI sistema, ki presega tradicionalno razumevanje inkluzije kot podpore le otrokom s posebnimi potrebami. Sprejeti bi bilo treba operacionaliziran strateški dokument o inkluzivni naravnosti, ki bi opredelil sodobno razumevanje inkluzivnosti. Vzpostaviti bi bilo treba stalno koordinacijo sodelovanja, povezovanja in izmenjav različnih deležnikov na področju inkluzivne naravnosti po vzoru stalnih strokovnih komisij, ki na sistemski ravni že obstajajo. Na izvedbeni ravni bi bilo treba izboljšati tudi prožnost in prilagodljivost sistema raznolikim potrebam otrok. Med drugim koncept petstopenjske pomoči v praksi še ni v zadostni meri in ustrezno izvajan. Sistem se osredotoča pretežno na učne težave otrok, medtem ko se na nekatere druge težave ne odziva s petstopenjskim modelom, čeprav je namenjen tudi otrokom, ki imajo npr. težave na socialnem področju in zdravstvene težave.

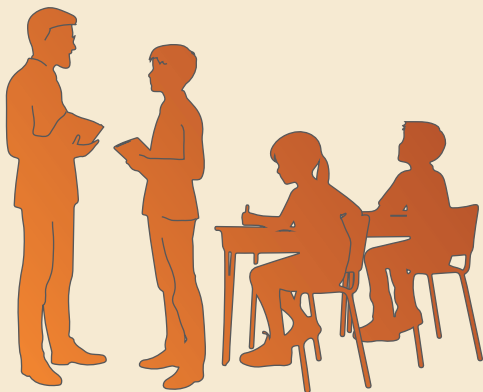
PROFESIONALNO
UČENJE IN
DELOVANJE
UČITELJIC IN
UČITELJEV

Profesionalno učenje in delovanje učiteljic in učiteljev

ZAČETNO IZOBRAŽEVANJE IN VSTOP V POKLIC

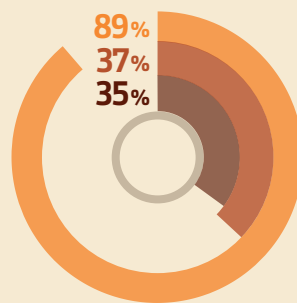
Kakovost začetnega izobraževanja

Večina učiteljic in učiteljev meni, da jim je začetno izobraževanje omogočilo dobro razumevanje predmeta poučevanja, manj pa, da jim je dalo osnove za uspešno obvladovanje vedenja v razredu in dovolj praktičnih priložnosti za poučevanje v šoli.



Začetno izobraževanje mi je ...

- omogočilo dobro razumevanje predmeta poučevanja
- dalo osnove za uspešno obvladovanje vedenja v razredu
- dalo dovolj praktičnih priložnosti za poučevanje v šoli

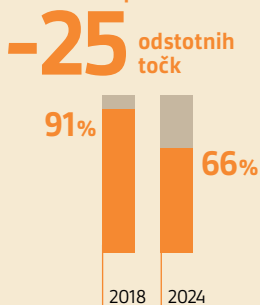


Vir: TALIS 2024 (podatki za tretje VIO OŠ)

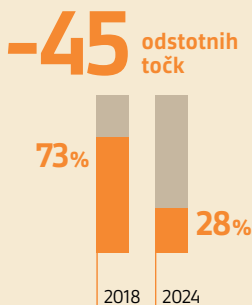
Padec občutka pripravljenosti za poučevanje

Občutek pripravljenosti za poučevanje vsebine predmeta je od leta 2018 padel za 25 odstotnih točk, za 45 odstotnih točk pa občutek pripravljenosti na neposredno pedagoško delo v razredu.

Občutek pripravljenosti za poučevanje vsebine predmeta



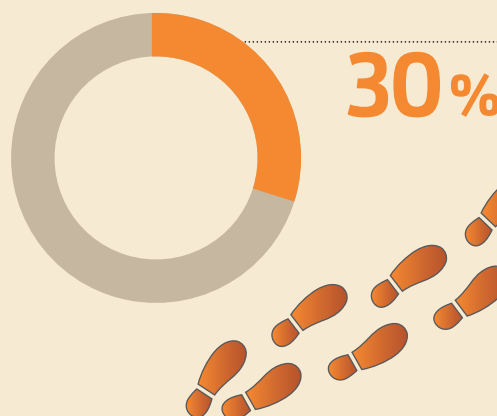
Občutek pripravljenosti na neposredno pedagoško delo v razredu



Vir: TALIS 2024 (podatki za tretje VIO OŠ)

Formalna podpora ob vstopu v poklic

30 % učiteljic in učiteljev na začetku poklicne poti je vključenih v formalno obliko uvajanja na trenutni šoli.



Vir: TALIS 2024 (podatki za tretje VIO OŠ)

PROFESIONALNI RAZVOJ

Visoka udeležba v dejavnostih profesionalnega učenja, a nizek vpliv na poučevanje

Visoka udeležba na izobraževanjih

98% 43%

Nizek zaznan učinek

Vir: TALIS 2024
(podatki za tretje VIO OŠ)

Sistemijski mehanizmi kakovosti

V Sloveniji ni vzpostavljenega sistema identificiranja potreb učiteljc in učiteljev po vsebinah profesionalnega učenja niti strokovnega telesa za presojanje vidikov kakovosti nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.

DELOVNI POGOJI IN UGLED POKLICA

Visoko zadovoljstvo z delom, nizko zadovoljstvo s plačo

Zadovoljni s svojim delom

88%

Zadovoljni s svojimi plačami

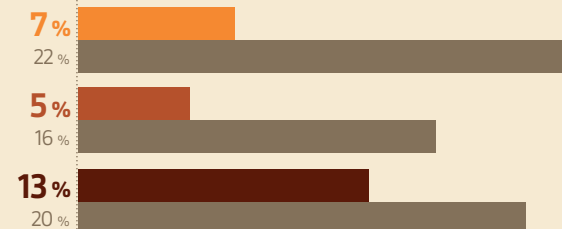
33%

Cenjenost učiteljskega poklica

Učitelji in učiteljice menijo, da ...

- je učiteljski poklic cenjen v družbi
- politični odločevalci v Sloveniji cenijo stališča učteljc in učiteljev
- mediji v Sloveniji cenijo stališča učteljc in učiteljev

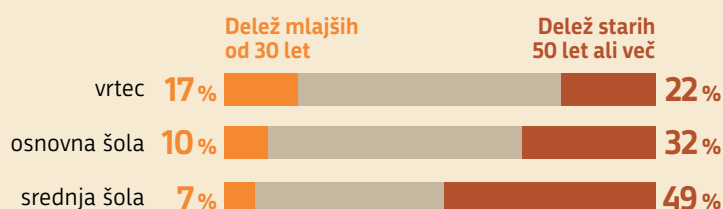
■ povprečje OECD



Vir: TALIS 2024
(podatki za tretje VIO OŠ)

POMANJKANJE UČITELJSKEGA KADRA - IZZIVI PONUDBE IN POVPRASEVANJA

Neravnovesje starostne strukture



Vir: SURS (podatki za šolsko leto 2024/25)

Kakovost sistema vzgoje in izobraževanja je v veliki meri odvisna od strokovnih delavk in delavcev, ki v vrtcih in šolah opravljajo vzgojno-izobraževalno delo, še posebej od učiteljic in učiteljev ter vzgojiteljic in vzgojiteljev (v nadaljevanju uporabljamo skupno poimenovanje učiteljice in učitelji). Kot ugotavlja že Bela knjiga iz leta 2011, so v strokovni literaturi, ki obravnava kakovost vzgojno-izobraževalnih sistemov, strokovne delavke in delavci prepoznani kot dejavnik, ki ima najpomembnejši vpliv na kakovost izobraževanja. Podobno novejši Programski dokument za razvojno načrtovanje do 2033 (MVI, 2025b) na osnovi rezultatov desetletij raziskovanj kot tiste, ki najpomembneje prispevajo h kakovosti poučevanja ter s tem vplivajo na učenje in dosežke otrok, učenk in učencev, dijakinj in dijakov ter odraslih, prepoznava strokovne in vodstvene delavke in delavce vzgojno-izobraževalnih zavodov. Številne raziskave kažejo, da sta profesionalizem učiteljic in učiteljev ter kakovost njihovega poučevanja najpomembnejša dejavnika učnih dosežkov, na katera lahko vpliva politika. Zato se pri obravnavi kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja vedno bolj posvečamo tudi vprašanjem, kot so: kdo poučuje, kakšne kompetence ima, kako poučuje, v kakšnih pogojih opravlja svoje delo, kako je to delo cenjeno.

Učiteljice in učitelji ter druge strokovne delavke in delavci h kakovosti vzgoje in izobraževanja prispevajo na različne načine. Njihova naloga v sistemu vzgoje in izobraževanja je več kot samo posredovanje znanja, saj vključuje celovito pedagoško delovanje: načrtovanje, izvajanje in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa, vzpostavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja ter oblikovanje dobrih in spoštljivih odnosov tako z udeleženkami in udeleženci vzgoje in izobraževanja ter njihovimi starši kot tudi s sodelavkami in sodelavci. Za kakovostno izvajanje svojih nalog pa morajo biti ustrezno usposobljeni in morajo izpolnjevati visoke profesionalne zahteve za opravljanje svojega poklica.

Profesionalizem je ključni dejavnik, ki opredeljuje kakovost učiteljic in učiteljev, jih opolnomoči za strokovno odločanje, prispeva k učinkovitemu poučevanju, omogoča uporabo inovativnih pristopov in kreativno razmišljanje o izzivih, s katerimi se srečujejo. Poleg tega je profesionalizem ključnega pomena tudi za razvoj avtonomnih in zadovoljnih učiteljic in učiteljev, pomaga jim graditi lastno pozitivno samopodobo, prispeva k uspešnemu sodelovanju z delovnim in družbenim okoljem (OECD, 2020). Ob tem se zastavi vprašanje, kaj učiteljice in učitelji potrebujejo, da bodo lahko razvijali svoj profesionalizem in strokovno opravljali svoje delo.

Za pregled kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja v delu, ki se nanaša na učiteljski poklic, obravnavamo nekaj ključnih področij od začetnega izobraževanja, vstopa v poklic, nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja do delovnih pogojev in vrednotenja učiteljic in učiteljev. Kakovost bomo presojali in spremljali z naborom sistemskih indikatorjev, ki ne merijo le uspešnosti učiteljic in učiteljev, ampak predvsem sposobnost sistema, da privablja kakovostne učiteljice in učitelje, jim omogoča pogoje za kakovostno poučevanje in učenje, nudi podporo ob vstopu v poklic in ustrezne pogoje za njihov profesionalni razvoj, zagotavlja dobre delovne pogoje in skrbi za njihovo ostajanje v poklicu. Ob tem pa bomo iskali tudi načine za izboljšanje obstoječega stanja.

••••• ZAČETNO IZOBRAŽEVANJE UČITELJIC IN UČITELJEV

Kompetence za vodenje profesionalnega razvoja in za izvajanje samoevalvacije so slabo zastopane v programih začetnega izobraževanja učiteljic in učiteljev.

Kompetence za vodenje profesionalnega razvoja in za izvajanje samoevalvacije so slabo zastopane v programih začetnega izobraževanja učiteljic in učiteljev.

Osnova za razvoj kakovostnega poučevanja se oblikuje v začetnem izobraževanju – pomembno je, da učiteljice in učitelji pridobijo strokovno znanje in kompetence, ki jih potrebujejo za učinkovito poučevanje. V začetnem izobraževanju morajo učiteljice in učitelji pridobiti znanje predmeta oziroma področja, ki ga poučujejo, in ustrezno pedagoško-psihološko znanje, zadostiti pa mora tudi potrebam vse kompleksnejše

V teku je projekt Posodobitev pedagoških študijskih programov, ki se izvaja v okviru Načrta za okrevanje in odpornost.

Učiteljice in učitelji v raziskavi TALIS poročajo, da jih je začetno izobraževanje nezadostno pripravilo na uspešno obvladovanje vedenja v razredu in jim ni ponudilo dovolj praktičnih priložnosti za poučevanje.

vloge učiteljic in učiteljev ter zahtevnejšega okolja učenja in poučevanja. Poleg tega mora začetno izobraževanje učiteljice in učitelje pripraviti tudi na izvajanje procesov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in na skrb za lasten profesionalni razvoj, ki vodi k izboljšanju njihovih strokovnih znanj in kompetenc (Vogrinc, 2026).

V teku je projekt Posodobitev pedagoških študijskih programov, ki se izvaja v okviru Načrta za okrevanje in odpornost. Namen projekta je »s posodobitvijo učnih načrtov obstoječih predmetov in/ali pripravo učnih načrtov novih predmetov v pedagoških študijskih programih za pridobitev izobrazbe in v programih za izpopolnjevanje izobrazbe prispevati k dvigu kompetenc prihodnjih strokovnih delavk in delavcev v vzgoji in izobraževanju, pomembnih za soočanje z aktualnimi izzivi in izzivi prihodnosti, za krepitev odpornosti izobraževalnega sistema, s poudarkom na digitalnih kompetencah in kompetencah za trajnostni razvoj« (Vogrinc, 2026). V okviru projekta opravljena analiza zastopanosti vsebinskih področij v pedagoških študijskih programih, ki jih izvajajo članice treh slovenskih univerz (Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru in Univerza na Primorskem), »je pokazala, da sta na nivoju ciljev in kompetenc najbolj zastopani področji poučevanje (pri tem prevladujejo teme didaktika, ocenjevanje znanja in poučevanje nadarjenih učenk in učencev) in spodbujanje evropskega načina življenja (pri tem prevladujeta temi medkulturnost in večjezičnost ter poučevanje otrok s posebnimi potrebami). Znotraj področja, ki smo ga poimenovali ‚dodatno‘ po pogostosti izstopata temi reševanje kompleksnih problemov in kreativnost. Na nivoju kompetenc sta najmanj pogosto zastopani temi profesionalni razvoj in evropski zeleni dogovor (še posebej redko sta zastopani temi podnebna kriza in negativni vplivi na okolje). Na nivoju ciljev pa je poleg profesionalnega razvoja najmanj zastopano področje kakovostno izobraževanje (raziskovanje, samoevalvacija).« (Vogrinc, 2026)

Učiteljice in učitelji v raziskavi TALIS poročajo, da jih je začetno izobraževanje nezadostno pripravilo na uspešno obvladovanje vedenja v razredu in jim ni ponudilo dovolj praktičnih priložnosti za poučevanje. Kakovost formalnega

izobraževanja so ocenjevali učiteljice in učitelji osnovnih in srednjih šol v Sloveniji, ki so sodelovali v mednarodni raziskavi poučevanja in učenja TALIS 2024¹ (OECD, 2025c). Nekaj manj kot tri četrtine učiteljic in učiteljev (kar je tudi manj, kot znašajo mednarodna povprečja) meni, da je bila njegova kakovost na splošno visoka. Velik delež tako osnovnošolskih kot srednješolskih učiteljic in učiteljev (nekoliko nad mednarodnimi povprečji) ocenjuje, da jim je začetno izobraževanje omogočilo dobro razumevanje predmetov, ki jih poučujejo. Precej manj jih meni, da jim je dalo osnove za uspešno obvladovanje vedenja v razredu. Kritični so do razmerja med teoretičnimi in praktičnimi vidiki poučevanja. Najmanj učiteljic in učiteljev pa meni, da je začetno izobraževanje vključevalo dovolj časa za opazovanje poučevanja v razredu in jim zagotovilo dovolj praktičnih priložnosti za poučevanje v šoli.

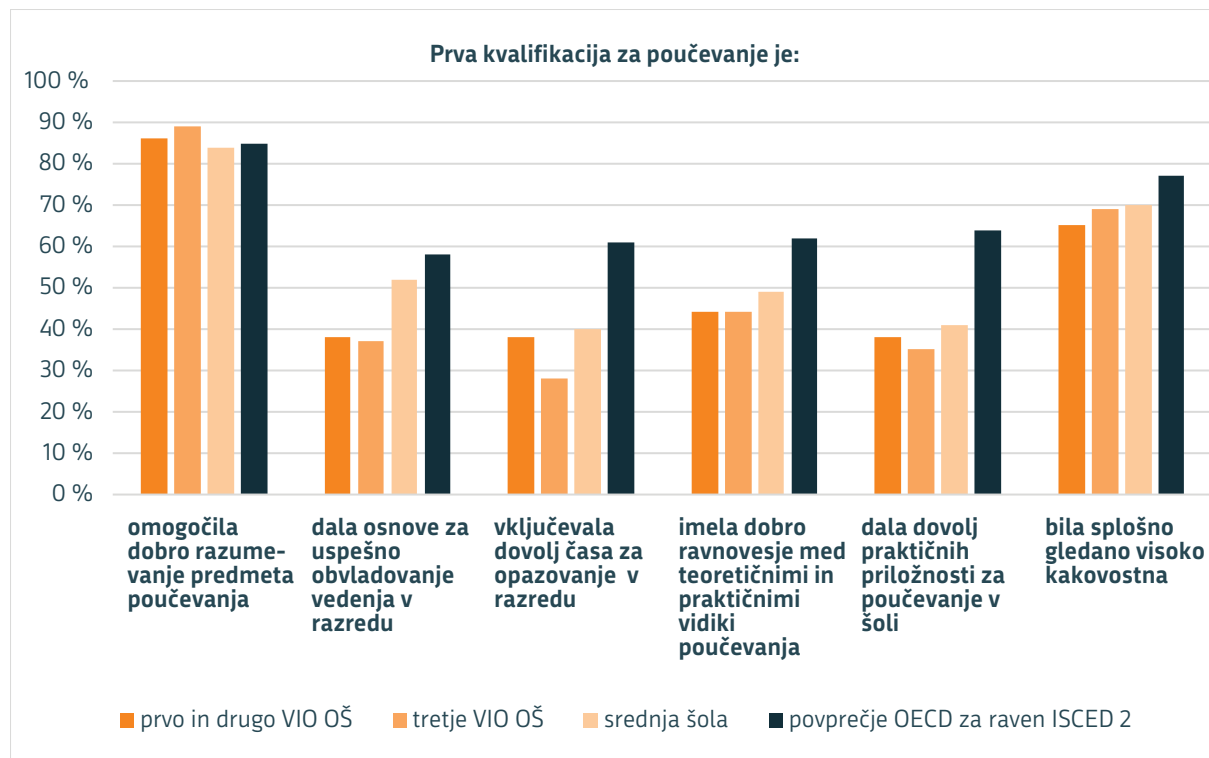
1 Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS (angleško Teaching and Learning International Survey) je mnenjska raziskava, ki jo koordinira OECD. V raziskavi TALIS 2024 je Slovenija sodelovala s ciljnim populacijami učiteljic in učiteljev na treh ravneh, in sicer ISCED 2, ki je obvezna raven v raziskavi, ter ISCED 1 in ISCED 3, pri katerih je sodelovanje izbirno. Raven ISCED 2 predstavlja v Sloveniji tretje vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole (tretje VIO), torej učiteljice in učitelje, ki poučujejo od 7. do 9. razreda, medtem ko predstavlja raven ISCED 1 prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole (prvo in drugo VIO), ki zajema učiteljice in učitelje od 1. do 6. razreda, raven ISCED 3 pa srednje šole, torej učiteljice in učitelje, ki poučujejo v srednjem poklicnem, strokovnem in splošnem izobraževanju.

Slika 4.1

Kakovost začetnega izobraževanja učiteljic in učiteljev

Delež učiteljic in učiteljev, ki se »strinjajo« ali »popolnoma strinjajo« s trditvami

Vir: OECD, TALIS 2024 Database, preglednica 4.3



Tudi podatki o zaznavanju podpore socialnim in čustvenim kompetencam ter prepoznavanju raznolikosti na različnih ravneh, ki so bili pridobljeni med sodelujočimi učiteljicami in učitelji projekta ROKA v ROKI, kažejo, da je velika večina učiteljic in učiteljev čutila podporo pri razvoju teh kompetenc s strani nacionalnih izobraževalnih politik in šolskih politik ter v dejavnostih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, medtem ko se je le 20 odstotkov učiteljic in učiteljev strinjalo, da so v svojem začetnem izobraževanju imeli priložnost razvijati socialne in čustvene kompetence ter prepoznavanje raznolikosti (Kozina, 2026).

Nizek je tudi občutek pripravljenosti za poučevanje.

Nizek je tudi občutek pripravljenosti za poučevanje. Če so učiteljice in učitelji v TALIS 2018 še poročali, da se zaradi formalnega izobraževanja počutijo dokaj dobro pripravljeni za poučevanje, kažejo rezultati TALIS 2024 precejšen padec ocene

te pripravljenosti. Ne samo primerjalno s predhodnim ciklom raziskave, ampak tudi mednarodno primerjalno, saj so ocene pripravljenosti pri vseh vidikih poučevanja pod mednarodnimi povprečji. Delež učiteljic in učiteljev, ki poročajo, da se zaradi formalnega izobraževanja počutijo »kar precej« ali »zelo« pripravljeni na poučevanje, je večji od polovice samo pri vsebini predmetov, ki jih poučujejo (slika 3.1). Pri učiteljicah in učiteljih tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole je od leta 2018 ta občutek pripravljenosti padel za 25 odstotnih točk, pri srednješolskih učiteljicah in učiteljih pa za 33 odstotnih točk. Okoli polovica učiteljic in učiteljev meni, da jih je formalno izobraževanje »kar precej« ali »zelo« pripravilo na didaktiko predmeta in splošno didaktiko. Primerjava s predhodnim ciklom pokaže, da je pripravljenost pri obeh vidikih padla za skoraj 40 odstotnih točk pri učiteljicah in učiteljih tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja in okoli 20 odstotnih točk pri srednješolskih učiteljicah in učiteljih. Še večji padec je zaznan pri pripravljenosti na neposredno pedagoško delo – prakso v razredu (45 odstotnih točk pri učiteljicah in učiteljih tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja in 36 odstotnih točk pri srednješolskih učiteljicah in učiteljih). Okoli 20 do 30 odstotkov učiteljic in učiteljev je začetno izobraževanje pripravilo na podpiranje socialno-čustvenega razvoja učenk in učencev ter na uporabo digitalnih virov in orodij za poučevanje (padec za 30 odstotnih točk tudi pri slednjem). Samo 8 do 14 odstotkov učiteljic in učiteljev pa meni, da jih je pripravilo za poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju (OECD, 2025c).

Da predpisan obseg ur pedagoške prakse ne zadošča in da ni dobro zasnovana, ocenjuje 67 odstotkov ravnateljic in ravnateljev, anketiranih v raziskavi, ki je bila izvedena za potrebe nacionalnega poročila o kakovosti.

Da predpisan obseg ur pedagoške prakse ne zadošča in da ni dobro zasnovana, ocenjuje 67 odstotkov ravnateljic in ravnateljev, anketiranih v raziskavi, ki je bila izvedena za potrebe nacionalnega poročila o kakovosti. Pri poročanju o stopnji zadovoljstva mentoric in mentorjev z delom študentk in študentov ravnateljice in ravnatelji ocenjujejo, da so mentorice in mentorji na splošno zadovoljni s predmetnim znanjem in trdom študentk in študentov, opažajo pa primanjkljaje na drugih področjih, in sicer predvsem na didaktičnem področju in inkluziji (Kampjut, 2026). Ob tem Kampjut (prav tam) opozarja na pomanjkanje sodelovanja med fakultetami in šolami ter na

nezadostno sodelovanje med specialnimi didaktiki na fakultetah ter mentoricami in mentorji na šolah.

Podatki kažejo na potrebo po ukrepanju na področju začetnega izobraževanja učiteljic in učiteljev. Pri pripravi nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja 2023–2033 je *izboljšanje kakovosti pedagoških študijskih programov* kot strateški cilj na področju *profesionalnega in kariernega razvoja strokovnih in vodstvenih delavcev v vzgoji in izobraževanju* opredelila tudi delovna skupina, ki je med ukrepe zapisala tudi povečanje obsega pedagoške prakse ter »sprotno in sistematično posodabljanje pedagoških študijskih programov, ki strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju omogočajo pridobitev ustreznih kompetenc za učinkovito spoprijemanje s sodobnimi izzivi v vzgoji in izobraževanju« (MVI, 2025b). Prvi korak na tej poti je že zastavljen s projektom Posodobitev pedagoških študijskih programov (NOO), ki bo s posodobitvijo učnih načrtov prispeval k boljši pripravljenosti učiteljic in učiteljev za poučevanje.

Za pripravo novih pedagoških študijskih programov ni celovitih formalnih kriterijev.

Za pripravo novih pedagoških študijskih programov ni celovitih formalnih kriterijev, saj je v letu 2018 prenehala veljavnost Meril za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev (2011), ki so se nadgrajevala vse od leta 1995 (sprva kot Merila za ocenjevanje pedagoških študijskih programov in Merila za ocenjevanje pedagoških študijskih programov, njihovem obsegu in strukturi). Merila so določala minimalne strokovne, pedagoške in organizacijske zahteve, ki jih je moral izpolnjevati vsak pedagoški študijski program, s čimer so preprečevala akreditacijo neustreznih ali pomanjkljivo zasnovanih programov in zagotavljala pridobivanje temeljnih znanj in kompetenc, potrebnih za kakovostno poučevanje. Vzel je nekoliko omilil sprejem Internih navodil o merilih za soglasje k študijskim programom za izobraževanje strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja (MIZŠ, 2022), ki pa ne morejo nadomestiti meril za akreditacijo študijskih programov, saj nimajo primerljive splošne in zavezujoče veljave. Zaznana je tudi širše izražena potreba po ponovnem oblikovanju tovrstnih meril na nacionalni ravni, poleg tega pa tudi po vzpostavitvi organa, ki bi skrbel za njihovo izvajanje (MVI, 2025b; Vogrinc, 2026). Merila

za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev so predstavljala enega izmed pomembnih instrumentov za zagotavljanje in razvoj kakovosti izobraževanja, saj so vplivala na usposobljenost učiteljic in učiteljev za opravljanje poklica in s tem posredno na kakovost pouka v šolah.

VSTOP V POKLIC

Kljub njeni pomembnosti večina učiteljic in učiteljev ni deležna podpore ob vstopu v poklic.

Ne glede na to, kako kakovostno je začetno izobraževanje učiteljic in učiteljev, jih ne more pripraviti na vse izzive, s katerimi se bodo srečali ob vstopu v poklic in pri zahtevnem opravljanju dela. Številne raziskave so pokazale, da podpora in pomoč, ki ju učiteljice in učitelji prejmejo v prvih letih zaposlitve, pomembno vplivata na predanost poklicu in ostajanje v poklicu, na prakse poučevanja in učenja ter na dosežke učenč in učencev (Ingersoll in Strong 2011 v OECD 2019).

Kljub njeni pomembnosti večina učiteljic in učiteljev ni deležna formalne podpore ob vstopu v poklic. Raziskava TALIS preučuje vključenost učiteljic in učiteljev v uvajalne dejavnosti, ki so namenjene tako novim učiteljicam in učiteljem v poklicu kot tudi novim v določeni šoli in se izvajajo kot formalni, strukturirani programi ali potekajo v različnih neformalnih oblikah. Podatki kažejo, da je bila v Sloveniji v formalno obliko uvajanja na trenutni šoli vključena manj kot polovica učiteljic in učiteljev z do petimi leti delovnih izkušenj s poučevanjem: 36 odstotkov učiteljic in učiteljev, ki poučujejo v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 30 odstotkov učiteljic in učiteljev, ki poučujejo v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (povprečje sodelujočih držav članic OECD za raven ISCED 2 je 44 odstotkov) in 40 odstotkov srednješolskih učiteljic in učiteljev. Učiteljice in učitelji z več kot petimi leti delovnih izkušenj s poučevanjem so imeli ob svojem vstopu v poklic boljše možnosti za sodelovanje v formalnem uvajanju (delež tistih, ki so bili deležni formalnega uvajanja, je pri osnovnošolskih učiteljicah in učiteljih višji za 14 odstotnih točk, pri srednješolskih pa za 4 odstotne točke). Opazen pa je pozitiven trend, saj se je stopnja sodelovanja v formalnem uvajanju med letoma 2018 in 2024 povečala za 10

V Sloveniji formalno uvajanje v poklic ni obvezno.

odstotnih točk tudi pri učiteljicah in učiteljih z do petimi leti delovnih izkušenj s poučevanjem (OECD, 2025c).

V Sloveniji formalno uvajanje v poklic ni obvezno. Učiteljice in učitelji vstopajo v poklic na dva načina – na osnovi razpisa za pripravništvo ali na osnovi razpisa za prosto delovno mesto. V času pomanjkanja učiteljskega kadra je druga možnost pogostejša izbira zavoda, tako da je veliko učiteljic in učiteljev prikrašanih za formalno uvajanje v poklic. Zato je v nacionalnem programu vzgoje in izobraževanja 2023–2033 zapisana potreba po vpeljavi obveznega enoletnega uvajalnega obdobja za vse strokovne in vodstvene delavke in delavce na začetku karijerne poti, ki bo vključevala polno učno obveznost in strukturirano enoletno mentorstvo, kot tudi potreba po posodobitvi strokovnega izpita (MVI, 2025b). Tudi nacionalna evalvacijska študija na temo razredništva (Gregorčič Mrvar idr., 2025), ki analizira vloge in potrebe razredničark in razrednikov v vzgojno-izobraževalnem procesu, priporoča okrepitev dela mentoric in mentorjev v času pripravništva, z dodatnim poudarkom na področju razredništva, ter sistemsko ureditev uvajanja novih razredničark in razrednikov z mentoriranjem in sorazredništvom.

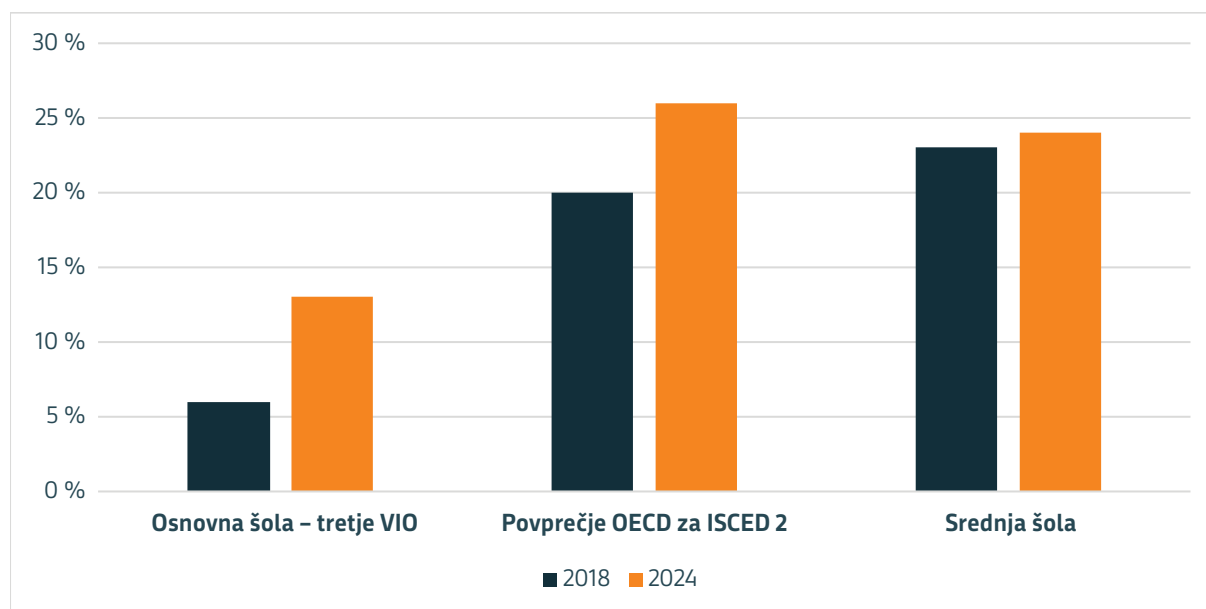
Novim učiteljicam in učiteljem je treba zagotoviti kakovostno podpora. Po podatkih raziskave TALIS 2024 je imelo v Sloveniji v osnovnih šolah formalno dodeljenega mentorja oziroma mentorico 13 odstotkov učiteljic začetnic in učiteljev začetnikov z do petimi leti delovnih izkušenj s poučevanjem (povprečje OECD za raven ISCED 2 je 26 odstotkov), v srednjih šolah pa 24 odstotkov. Med letoma 2018 in 2024 se je delež pri osnovnošolskih učiteljicah in učiteljih (tretje vzgojno-izobraževalno obdobje) povečal za 7 odstotnih točk, medtem ko pri srednješolskih ni bilo statistično značilnega povečanja (OECD, 2025c).

Slika 4.2

Dostop učiteljic in učiteljev do mentorstva

Delež učiteljic in učiteljev z do petimi leti delovnih izkušenj s poučevanjem, ki so imeli formalno dodeljenega mentorja oziroma mentorico, v letih 2018 in 2024

Vir: OECD, TALIS 2024 Database, preglednica 4.11



Vloga mentorice oziroma mentorja je zahtevna in odgovorna naloga, zato za dobro mentoriranje ne zadošča zgolj nekaj let praktičnih izkušenj, ampak je treba tudi izkušenim učiteljicam in učiteljem omogočiti podporo pri pripravi na prevzem mentorske vloge in jim zagotoviti ustrezne programe za usposabljanje, da se lahko dobro pripravijo na mentoriranje (Kampjut, 2026). Mentoriranje učiteljic začetnic in učiteljev začetnikov je bolj formalno urejeno kot mentorstvo študentkam in študentom na pedagoški praksi. Pomembno pa je poudariti, da se je v letu 2025 na področju vrednotenja mentorskega dela zgodil pomemben premik, saj je bila vzpostavljena zakonska podlaga za vrednotenje mentorskega dela, na osnovi katere sta bila sprejeta tudi pravilnika za osnovno in srednje šolstvo, ki določata štiri mentorske ure na teden za čas priprave na strokovni izpit, opredeljujeta pa tudi obseg ur za mentoriranje pri pedagoški praksi (Kampjut, 2026).

PROFESIONALNI RAZVOJ

Proces profesionalnega učenja učiteljic in učiteljev se nadaljuje v dejavnostih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, v katerih nadgrajujejo že pridobljeno in usvajajo novo znanje. V Sloveniji imajo učiteljice in učitelji v skladu s Kolektivno pogodbo za dejavnost vzgoje in izobraževanja zagotovljeno pravico do najmanj 5 dni strokovnega izobraževanja na leto oziroma 15 dni na vsaka 3 leta (KPVIZ, 1994). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je na sistemski ravni podprto z različnimi ukrepi in spodbudami, kot so brezplačna udeležba na izobraževanjih, povrnjeni potni in drugi stroški izobraževanja (kotizacija), opravičena odsotnost z delovnega mesta v času izobraževanja, dodatek k plači ob pridobitvi višje izobrazbe, možnost finančne podpore pri nadaljnjem formalnem izobraževanju, omogočen plačan študijski dopust.

Učiteljice in učitelji v Sloveniji imajo na voljo veliko priložnosti za svoj profesionalni razvoj.

Učiteljice in učitelji v Sloveniji imajo na voljo veliko priložnosti za svoj profesionalni razvoj. Natančnejši pregled podatkov Kataloga programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (KATIS) kaže, da ponudba programov, ki se izvajajo v obliki študijskih programov, konferenc, seminarjev in delavnic, narašča, prav tako število udeleženk in udeležencev (Zavašnik, 2026a). Podatki raziskave TALIS 2024 kažejo, da so v obdobju 12 mesecev pred raziskavo v vsaj eni od oblik profesionalnega učenja sodelovali skoraj vsi učitelji (več kot 98 odstotkov, povprečje OECD za raven ISCED 2 je 96 odstotkov), največ se jih je udeleževalo predavanj, seminarjev in delavnic ter izobraževalnih konferenc. Med najpogostejše navajane ovire za vključevanje v profesionalno učenje (izbrala jih je več kot polovica učiteljic in učiteljev) najdemo naslednje: strokovno učenje je v nasprotju z delovnim urnikom, pomanjkanje časa zaradi drugih obveznosti ali odgovornosti in profesionalno učenje je predrago (OECD, 2025c).

Manj kot polovica učiteljic in učiteljev ocenjuje, da je profesionalno učenje pozitivno vplivalo na njihovo poučevanje.

Manj kot polovica učiteljic in učiteljev ocenjuje, da je profesionalno učenje pozitivno vplivalo na njihovo poučevanje. Kljub visoki udeležbi manj kot polovica učiteljic in učiteljev ocenjuje, da je profesionalno učenje na splošno »precej« ali »zelo« pozitivno vplivalo na njihovo poučevanje (povprečje na

mednarodni ravni je nekaj več kot polovica), kar ne sovпада s povprečnimi ocenami (predvsem z vidika izvedbe in vsebin) evalvacije programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja iz nacionalne baze KATIS, ki so bistveno višje. Razkorak med ocenami lahko odpira vprašanje o ustreznosti evalvacijskega vprašalnika oziroma njegove časovne umeščenosti, saj ga udeleženke in udeleženci programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja izpolnijo neposredno po izvedenem programu, ko še ne morejo celovito oceniti uporabnosti programa (Zavašnik, 2026a). Morda na nižjo oceno učinka vpliva tudi dejstvo, da se učiteljice in učitelji v večjem številu udeležujejo kratkotrajnih in manj poglobljenih oblik, saj raziskave ugotavljajo, da imajo daljši programi večje učinke na poučevanje (OECD, 2019). Vendar pa je treba dodati, da je manjša tudi ponudba daljših programov (več kot polovica izvedenih programov je v trajanju do vključno 8 ur, samo 4 odstotke programov je v trajanju 24 ur ali več), kar predstavlja sistemsko šibkost (Zavašnik, 2026a). Krepitev daljših in intenzivnih oblik profesionalnega in kariernega razvoja ter spodbujanje različnih oblik kolegialne podpore znotraj vzgojno-izobraževalnih zavodov je predlagala tudi delovna skupina za pripravo nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja 2023–2033 (MVI, 2025b).

Kakovost in učinki programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pa niso odvisni samo od njihove izvedbe, ampak tudi od vzpostavljenega ustreznega mehanizma za presojanje kakovosti programov in načrtovanje nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Strokovno telo, kot je bil nekdani programski odbor, je imelo pomembno vlogo pri presoji primernosti programov ter njihovem umeščanju v sistem KATIS (Zavašnik, 2026a). Odsotnost tovrstnega mehanizma lahko vpliva na kakovost ponudbe programov in s tem na doseganje pričakovanih učinkov. Nujnost vzpostavitve mehanizma za presojanje kakovosti programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter izdelave ustrezne informacijske podpore za kakovostno sistemsko uresničevanje profesionalnega in kariernega razvoja je zapisana tudi med ukrepi programskega dokumenta za razvojno načrtovanje do leta 2033 (MVI, 2025b).

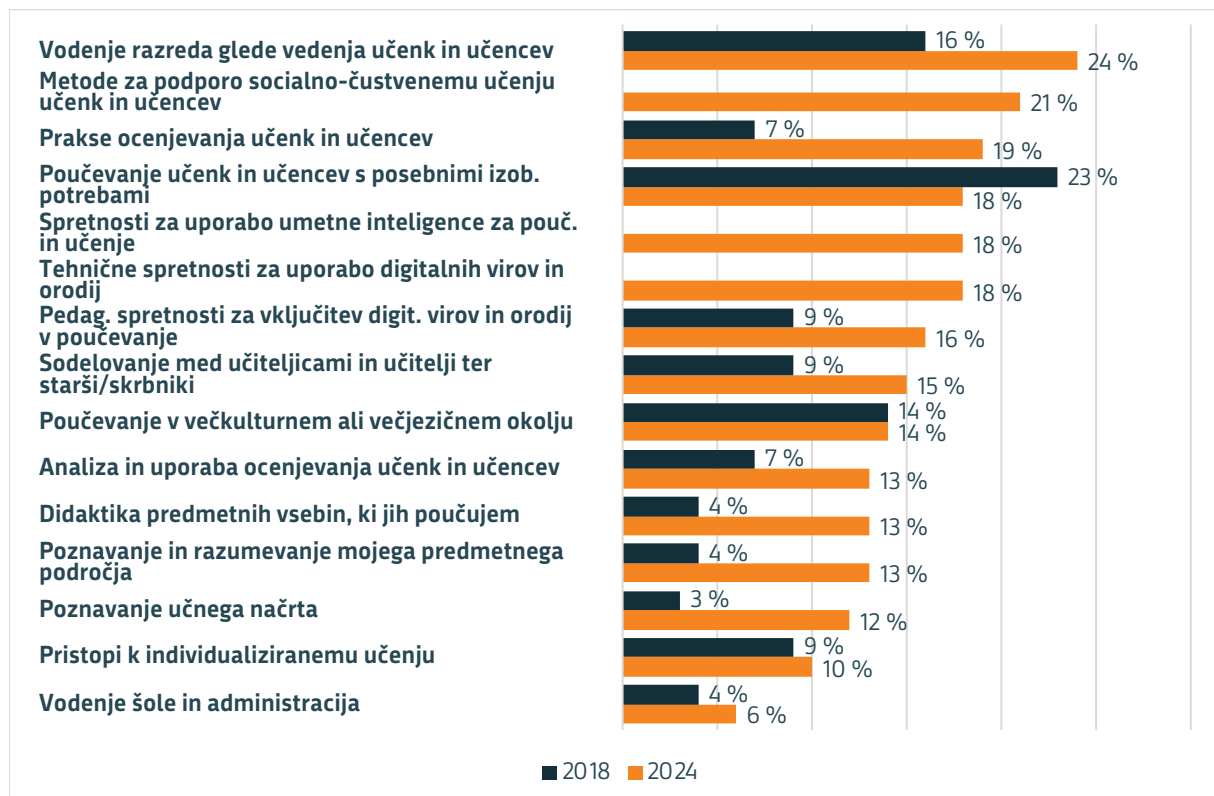
Podatki TALIS 2024 kažejo, da se učiteljice in učitelji v Sloveniji najpogosteje vključujejo v dejavnosti profesionalnega učenja, povezane s predmetnim znanjem, z uporabo digitalnih virov in orodij ter ocenjevanjem učenk in učencev, medtem ko so področja vodenje razreda glede vedenja učenk in učencev, metode za podporo socialno-čustvenemu učenju učenk in učencev, poučevanje učenk in učencev s posebnimi potrebami, prakse ocenjevanja učenk in učencev, spretnosti za uporabo umetne inteligence za poučevanje in učenje ter tehnične spretnosti za uporabo digitalnih virov in orodij področja z najvišje izraženimi potrebami po dodatnem profesionalnem učenju. Na tem mestu je treba opozoriti še na eno slabost, ki se kaže v tem, da na ravni sistema ni vzpostavljenega mehanizma identificiranja potreb po dejavnostih in vsebinah profesionalnega učenja, čeprav gre za podatke, ki so pomembni pri načrtovanju nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (Zavašnik, 2026a).

Slika 4.3

Potrebe po dejavnostih profesionalnega učenja učiteljic in učiteljev

Delež učiteljic in učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, ki so izrazili »visoko stopnjo potrebe« po profesionalnem učenju na naslednjih področjih v letih 2018 in 2024

Vir: OECD, TALIS 2024 Database, preglednica 4.27



Na prvih mestih najvišje ocenjenih potreb po profesionalnem učenju so vsebine, pomembne za razvoj odnosne kompetentnosti učiteljic in učiteljev.

Na prvih mestih najvišje ocenjenih potreb po profesionalnem učenju so vsebine, pomembne za razvoj odnosne kompetentnosti učiteljic in učiteljev, ki predstavlja osnovo za kakovostne in vključujoče odnose, torej za zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja. Gre za vidik vzgoje in izobraževanja, ki sodi med najbolj spregledano in nepodprto področje, saj je bila »sistemska in strokovna pozornost vzgoje in izobraževanja večinoma namenjena temu, kaj počnemo (učna vsebina) in kako počnemo (didaktika poučevanja), in ne temu, v kakšnem odnosu to počnemo (odnosna kompetentnost)« (Kozina, 2026). Raziskave so pokazale, da sodi podpora odnosni kompetentnosti med pomembne vsebine profesionalnega učenja učiteljic in učiteljev, saj pozitivno vpliva na njihovo počutje in dobrobit, zadovoljstvo in učinkovitost pri delu ter nižje ravni stresa in izgorelosti, to pa vpliva tudi na izide učenk in učencev, tako na učnem kot na socialnem in čustvenem področju (prav tam). Posebno vlogo na tem področju ima razredništvo, saj je ključno pri oblikovanju oddelčne klime in kulture odnosov ter spodbujanju participacije udeleženk in udeležencev izobraževanja, hkrati pa deluje kot povezovalni člen med učenkami in učenci, starši, učiteljicami in učitelji, svetovalno službo in vodstvom šole. Delo razredničarke oziroma razrednika je vse izraziteje usmerjeno v razvojno-preventivno delovanje, podporo socialnemu in osebnemu razvoju učenk in učencev ter zagotavljanje njihove dobrobiti, kar razredništvo umešča med ključne prakse za uresničevanje odnosne kompetentnosti v šolskem prostoru (Gregorčič Mrvar in drugi, 2025).

Odnosni vidiki poučevanja in učenja v Sloveniji do sedaj niso bili deležni sistematične in sistemske podpore.

Odnosni vidiki poučevanja in učenja v Sloveniji do sedaj niso bili deležni sistematične in sistemske podpore. Iz podatkov raziskave TALIS 2024 je razvidna slabša vključenost odnosnih vsebin tako v začetno kot tudi nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljic in učiteljev. Primerjava rezultatov za leto 2024 pokaže manjše deleže učiteljic in učiteljev, ki so poročali o vključenosti vsebin vedenja učenk in učencev in vodenja razreda v dejavnosti profesionalnega učenja kot v letu 2018 (padec pri osnovnošolskih učiteljicah in učiteljih s 46 odstotkov na 40 odstotkov in s 37 odstotkov na 33 odstotkov pri srednješolskih) (OECD, 2025c).

Podatki kažejo na nujnost vzpostavitve sistemske podpore razvijanju odnosnih kompetenc učiteljic in učiteljev. Potreba po krepitvi odnosne kompetentnosti je umeščena tudi v programski dokument za razvojno načrtovanje do leta 2033, v katerem sta med cilji navedeni potreba po opredelitvi odnosne kompetentnosti tako na deklarativni kot izvedbeni ravni in potreba po pripravi strokovnih smernic o vključevanju odnosne kompetentnosti. Podpore razvijanju odnosne kompetentnosti je treba vključiti tako v začetno izobraževanje in jo umestiti med splošne (generične) kompetence diplomantk in diplomantov pedagoških študijskih programov kot tudi v profesionalno učenje učiteljic in učiteljev, kar je treba podpreti s pripravo meril za presojo kakovosti programov za krepitev odnosne kompetentnosti, okrepiti pa je treba tudi multidisciplinarnost svetovalne službe (MVI, 2025b). Med predlogi so tudi uvedba stalne supervizije, umeščene v redno delovno obveznost, ter stalno redno letno spremljanje in evalvacija odnosnih vidikov učenja in poučevanja tako z vidika učiteljic in učiteljev (odnosna kompetentnost) kot z vidika učencev in učenk (sprejetost in vključenost) (Kozina, 2026). Prav tako ugotovitve nacionalne evalvacijske študije na temo razredništva (Gregorčič Mrvar idr., 2025), ki utemeljujejo njegov pomen kot ključnega nosilca odnosne dimenzije vzgojno-izobraževalnega dela, podpirajo priporočilo, da se vsebine, povezane z odnosno kompetentnostjo, komunikacijo, vodenjem oddelčne skupnosti in preventivnim delovanjem, sistematično vključijo v začetno izobraževanje učiteljic in učiteljev ter njihovo nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. V evalvacijski študiji predlagajo tudi razmislek o uvedbi različnih modulov za posamezna področja, pri katerih razredničarke in razredniki potrebujejo dodatno usposabljanje (gre za področja, ki vključujejo osnovne vsebine odnosnih kompetenc).

DELOVNI POGOJI, ZADOVOLJSTVO IN DOBROBIT UČITELJIC IN UČITELJEV

Varnost zaposlitve učiteljic in učiteljev, gledano z vidika oblike pogodbe o zaposlitvi, je v Sloveniji visoka.

S svojim delom je zadovoljna velika večina učiteljic in učiteljev, precej manj učiteljic in učiteljev je zadovoljnih s svojimi plačami.

Delovni pogoji neposredno vplivajo na kakovost poučevanja, profesionalno zadovoljstvo in dobrobit učiteljic in učiteljev. Predpisi, ki na sistemski ravni vzpostavljajo osnove za dobre zaposlitvene in delovne pogoje, prispevajo k varnosti in zadovoljstvu učiteljic in učiteljev. Preobremenjenost ter pomanjkanje časa za pripravo na pouk in sodelovanje pa povečujejo tveganje za stres in izgorelost.

Varnost zaposlitve učiteljic in učiteljev, gledano z vidika oblike pogodbe o zaposlitvi, je v Sloveniji visoka. Za nedoločen čas je zaposlenih 88 odstotkov osnovnošolskih in 87 odstotkov srednješolskih učiteljic in učiteljev. To je tudi višji delež, kot je povprečje v državah OECD za raven ISCED 2, ki je 81 odstotkov. Učiteljice in učitelji tako v osnovnih kot srednjih šolah v Sloveniji poročajo o opravljenih 41 delovnih urah na teden, kar je enako kot mednarodno povprečje OECD za raven ISCED 2. Učiteljice in učitelji, zaposleni s polnim delovnim časom, poročajo, da za poučevanje na teden porabijo: učiteljice in učitelji prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole 24 ur, tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja 23 ur, 21 ur pa srednješolske učiteljice in učitelji (podobno povprečju OECD za ISCED 2, ki je 23 ur), za pripravo učnih ur pa porabijo od 9 do 10 ur na teden, kar je nad povprečjem OECD za ISCED 2, ki je 7 ur (OECD, 2025c).

S svojim delom je zadovoljna velika večina učiteljic in učiteljev, precej manj učiteljic in učiteljev je zadovoljnih s svojimi plačami. Raziskava TALIS 2024 razkriva visok delež učiteljic in učiteljev, ki so zadovoljni s svojim delom (85 odstotkov učiteljic in učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 88 odstotkov tretjega in 89 odstotkov srednješolskih učiteljic in učiteljev), kar je primerljivo z mednarodnimi povprečji. S svojimi pogoji zaposlitve (brez upoštevanja plače) je zadovoljnih 79 odstotkov učiteljic in učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 73 odstotkov tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja in 77 odstotkov srednješolskih učiteljic in učiteljev, kar je precej višje od mednarodnih povprečij, vendar pa se je od

leta 2018 delež pri osnovnošolskih učiteljih tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja zmanjšal za 4 odstotne točke, medtem ko se pri srednješolskih ni pomembno spremenil.²

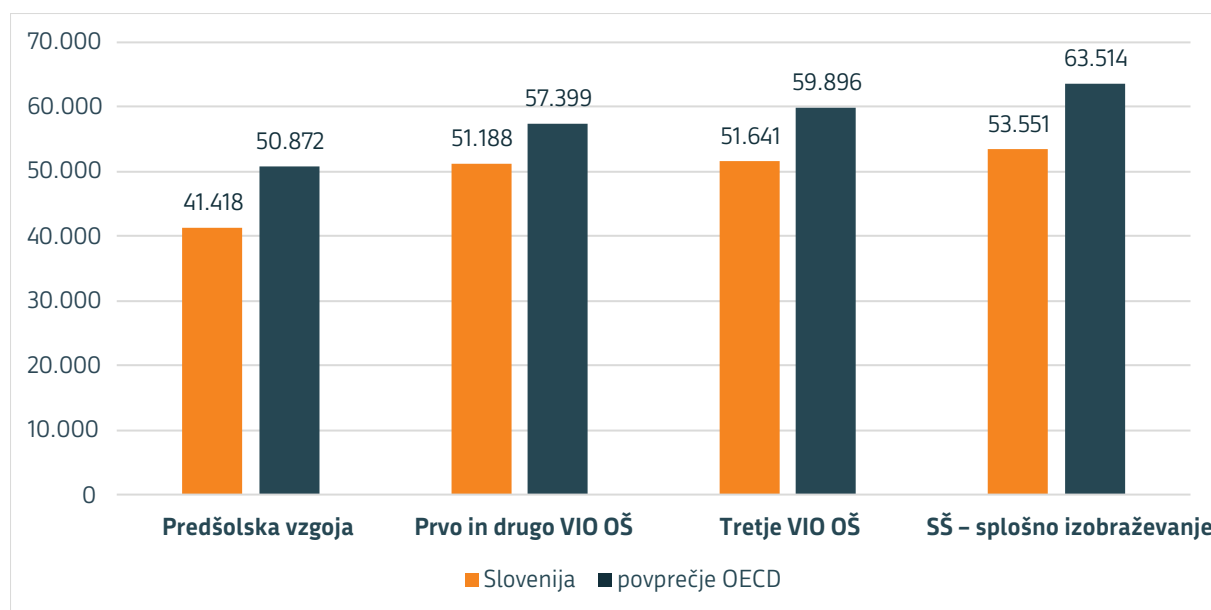
Precej manj učiteljic in učiteljev je zadovoljnih s svojimi plačami, in sicer 36 odstotkov učiteljic in učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 33 odstotkov tretjega in 34 odstotkov srednješolskih učiteljic in učiteljev, kar je nižje od mednarodnih povprečij. Medtem ko se delež osnovnošolskih učiteljic in učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ki so zadovoljni s svojo plačo, med letoma 2018 in 2024 ni pomembno spremenil, pa je v istem obdobju delež srednješolskih učiteljic in učiteljev, ki so s svojo plačo zadovoljni, narasel za 7 odstotnih točk (OECD, 2025c).

Slika 4.4

Dejansko izplačane plače učiteljic in učiteljev v Sloveniji v primerjavi s povprečjem OECD

Letne povprečne dejansko izplačane plače učiteljic in učiteljev, starih od 25 do 64 let, Slovenija (2023) in povprečje OECD (2024), po ravneh izobraževanja, USD v partitetah kupne moči

Vir: OECD, Education at a Glance 2025, preglednica D3.3.



2 Na predšolski ravni je zadovoljstvo z delom merila tudi raziskava, opravljena med vzgojiteljicami in vzgojitelji predšolskih otrok v Sloveniji (sodelovalo je 145 vzgojiteljic in vzgojiteljev). Ugotovitve kažejo, da je z delom »zadovoljnih« 57 odstotkov anketiranih, 3 odstotke je nezadovoljnih, medtem ko jih je 40 odstotkov ne nezadovoljnih ne zadovoljnih (Žveglič Mihelič idr., 2025).

Plače učiteljic in učiteljev naraščajo z višino ravni izobraževanja (slika 4.4). Plače vzgojiteljic in vzgojiteljev so znatno nižje od plač učiteljic in učiteljev, kar je posledica razlik v predpisanih pogojih o izobrazbi in plačnih razredih v javnem sektorju. Primerjava plač učiteljic in učiteljev v Sloveniji s povprečjem OECD pokaže, da so dejansko izplačane plače učiteljic in učiteljev pod povprečjem OECD.

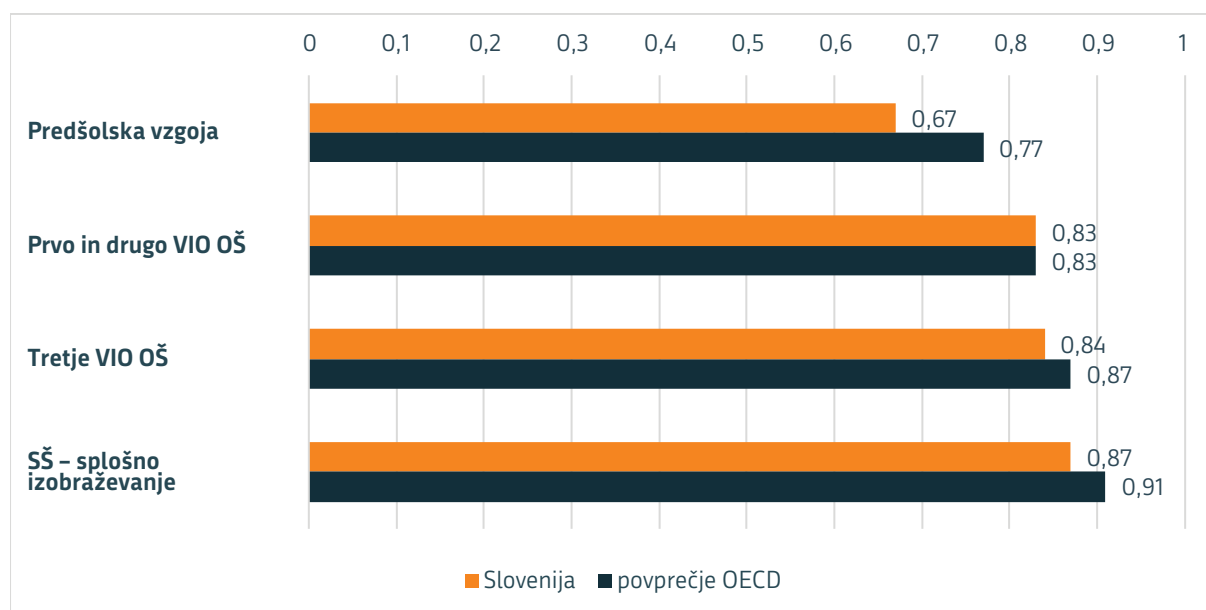
Dejansko izplačane plače učiteljic in učiteljev so tako v Sloveniji kot tudi v večini držav OECD v povprečju nižje glede na plače zaposlenih s terciarno izobrazbo. Tudi razmerje med dejansko izplačanimi plačami učiteljic in učiteljev ter plačami zaposlenih s terciarno izobrazbo je v Sloveniji pod povprečjem OECD z izjemo učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja, pri katerih je enako povprečju OECD (slika 4.5). Vsi prikazani podatki segajo v obdobje pred plačno reformo, ki je začela veljati s 1. 1. 2025 in s katero so se povečale plače učiteljicam in učiteljem.

Slika 4.5

Razmerje med dejansko izplačanimi plačami učiteljic in učiteljev ter plačami zaposlenih s terciarno izobrazbo za Slovenijo in povprečje OECD

Letne povprečne plače redno polno zaposlenih učiteljic in učiteljev v javnih zavodih v primerjavi s plačami redno polno zaposlenih delavk in delavcev s terciarno izobrazbo (Slovenija za 2022, povprečje OECD za 2022 in 2023)

Vir: OECD, Education at a Glance 2025, preglednica D3.2.



Da se učiteljice in učitelji v njihovi šoli lahko zanesejo drug na drugega, se strinja več kot 80 odstotkov učiteljic in učiteljev, več osnovnošolskih kot srednješolskih.

Da se učiteljice in učitelji v njihovi šoli lahko zanesejo drug na drugega, se strinja več kot 80 odstotkov učiteljic in učiteljev, več osnovnošolskih kot srednješolskih. Poleg tega se 88 odstotkov osnovnošolskih in 84 odstotkov srednješolskih učiteljic in učiteljev strinja, da ima vodstvo šole dobre profesionalne odnose z osebjem, velika večina tudi meni, da jim zagotavlja koristne povratne informacije. Skoraj vsi se strinjajo, da se običajno dobro razumejo z učenkami in učenci, nekaj manj kot tri četrtine pa se jih strinja, da jih učenke in učenci v njihovi šoli cenijo. Ti rezultati so v glavnem primerljivi z mednarodnimi povprečji. Nekaj več kot polovica osnovnošolskih in tri četrtine srednješolskih učiteljic in učiteljev se strinja, da starši in skrbniki v njihovi šoli cenijo učitelje, kar je nižje od mednarodnih povprečij (OECD, 2025c).

V Sloveniji o doživljanju veliko stresa na delovnem mestu, odvisno od ravni izobraževanja, poroča od 13 do 19 odstotkov učiteljic in učiteljev.

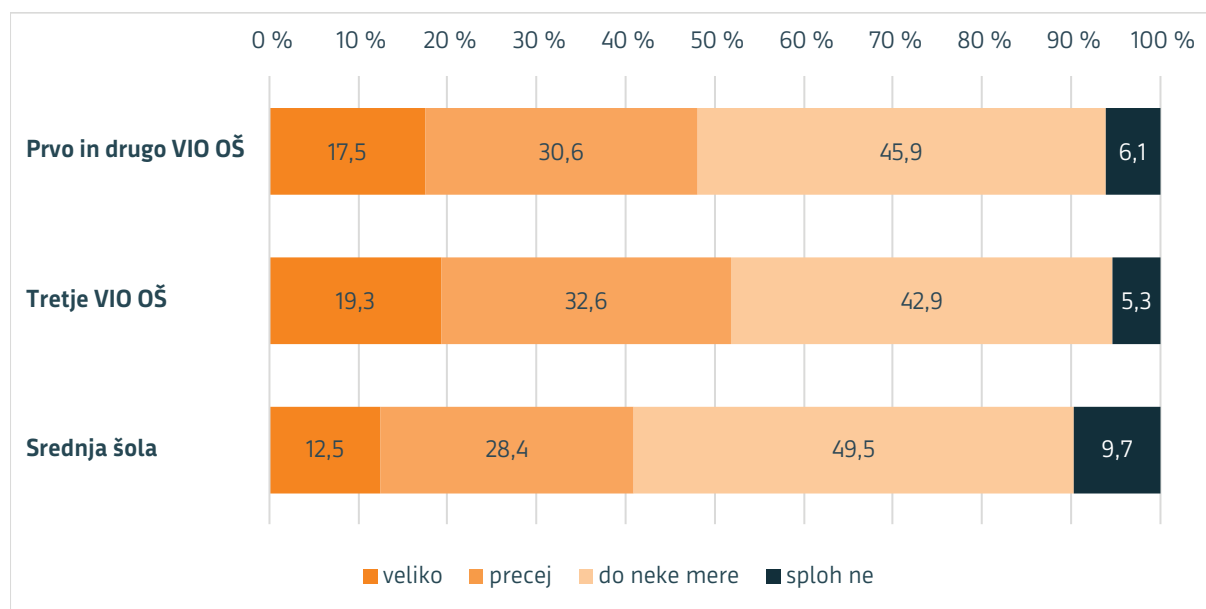
V Sloveniji o doživljanju veliko stresa na delovnem mestu poroča 18 odstotkov učiteljic in učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 19 odstotkov tretjega in 13 odstotkov srednješolskih učiteljic in učiteljev, ti deleži se med letoma 2018 in 2024 niso pomembno spremenili. Največji deleži učiteljic in učiteljev kot »precejšen« ali »velik« vir stresa navajajo: preveč administrativnega dela, reševanje zahtev staršev ali skrbnikov, vzdrževanje discipline v razredu in odgovornost za socialno-čustveno dobrobit učenk in učencev. Glede na to, da na doživljanje stresa vpliva kombinacija osebnih, delovnih in okoljskih dejavnikov, je treba spremljati ravni stresa, da bi lahko identificirali dejavnike in načrtovali ukrepe za njihovo odpravljanje. Z zmanjševanjem stresa bi prispevali k večjemu zadovoljstvu učiteljic in učiteljev ter njihovemu ohranjanju v poklicu, saj podatki raziskave TALIS 2024 kažejo, da je namera zamenjave zaposlitve povezana z doživljanjem stresa, s tem pa bi pripomogli tudi k izboljšanju privlačnosti učiteljskega poklica (Benko in Žarkovič Adlešič, 2026).

Slika 4.6

Doživljanje stresa na delovnem mestu

Delež učiteljic in učiteljev, ki poročajo o doživljanju stresa

Vir: OECD, TALIS 2024 Database, preglednica 2.3



PROFESIONALNA AVTONOMIJA, ODGOVORNOST IN VREDNOTENJE UČITELJIC IN UČITELJEV

Kakovost sistema vzgoje in izobraževanja je močno povezana s tem, koliko je učiteljski poklic prepoznan, cenjen in profesionalno avtonomen.

Kakovost sistema vzgoje in izobraževanja je močno povezana s tem, koliko je učiteljski poklic prepoznan, cenjen in profesionalno avtonomen. Kakovost učiteljskega dela je pomembno povezana s stopnjo avtonomije in odgovornosti, ki jo imajo učiteljice in učitelji. Ključno pa je tudi ustrezno razmerje med avtonomijo in odgovornostjo. V Sloveniji velik delež učiteljic in učiteljev poroča, da imajo »precejšnjo« ali »popolno« avtonomijo pri načrtovanju in poučevanju, še posebej pri izbiri metod in strategij poučevanja ter oblikovanju in pripravi učnih ur (več kot 90 odstotkov tako osnovnošolskih kot srednješolskih učiteljic in učiteljev, kar je blizu povprečju OECD za raven ISCED 2), najmanj (okoli polovica učiteljic in učiteljev) pa poroča, da ima avtonomijo pri izbiri učnih ciljev (pod povprečjem OECD za raven ISCED 2, ki je 71 odstotkov) (OECD, 2025c). Slednje lahko pojasnujemo z dejstvom, da so v Sloveniji centralno določeni cilji in standardi znanja. Nekoliko nižji pa so deleži učiteljic in učiteljev, ki delajo v šolah, katerih ravnateljice in ravnatelji poročajo, da imajo učiteljice in učitelji pomembno odgovornost pri odločanju o učnem načrtu in učnih virih ter šolskih politikah, vendar so ti deleži praviloma nad povprečjem OECD za raven ISCED 2. Manj kot 5 odstotkov učiteljic in učiteljev je vključenih v šolsko odločanje o proračunu in splošnih šolskih virih, kar je nekoliko manj, kot je povprečje OECD za raven ISCED 2. Učiteljice in učitelji poročajo tudi o omejenem vplivu na oblikovanje izobraževalnih politik na sistemski ravni, saj 14 odstotkov učiteljic in učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 16 odstotkov tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 20 odstotkov učiteljic in učiteljev srednjih šol ocenjuje, da lahko vplivajo na izobraževalno politiko v svoji državi (povprečje OECD za raven ISCED 2 je 24 odstotkov).

Podatki TALIS 2024 kažejo, da učiteljice in učitelji z večjo avtonomijo pri poučevanju in aktivnejšim vključevanjem v odločanje pogosteje poročajo o večji samozavesti pri vodenju razreda in poučevanju, večjem zadovoljstvu pri delu in boljšem počutju, zato je treba podpreti profesionalno avtonomijo

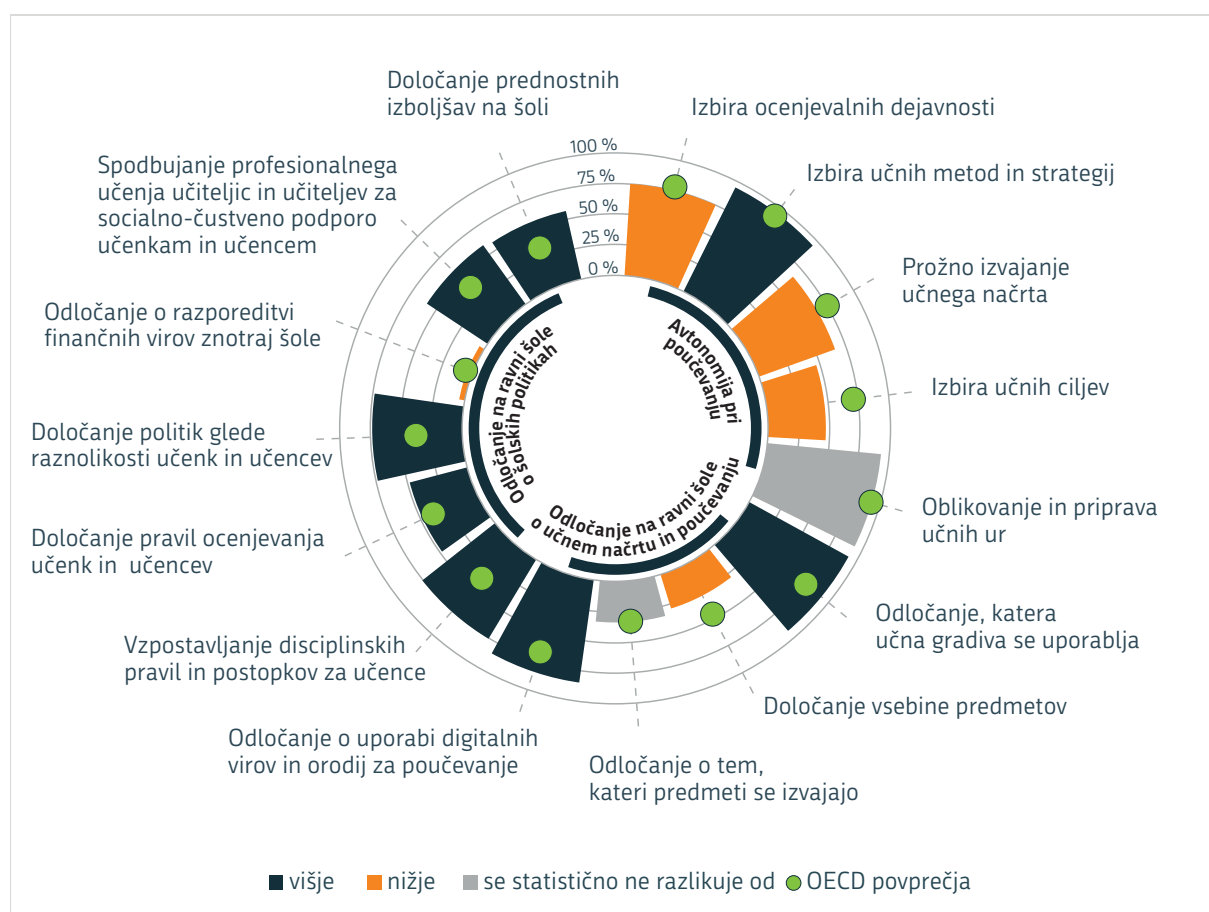
zaposlenih v vzgoji in izobraževanju z jasno razmejitvijo vlog ter odgovornosti različnih deležnikov v vzgoji in izobraževanju ter (o)krepiti priložnosti za sodelovanje učiteljic in učiteljev o pomembnih vprašanih vzgoje in izobraževanja, npr. glede razbremenjevanja učnih načrtov, drugačne zasnove ocenjevanja, strokovnega izpita, napredovanja v nazive, ter priložnosti za aktivnejše oblike sodelovanja s političnimi odločevalci (MVI, 2025b; Benko in Žarkovič Adlešič, 2026).

Slika 4.7

Avtonomija učiteljic in učiteljev

Delež učiteljic in učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, ki poročajo, da imajo »precejšnjo« ali »popolno« avtonomijo pri navedenih vidikih načrtovanja in poučevanja

Vir: OECD, TALIS 2024 Database, preglednice 5.1, 5.2 in 5.31



Učiteljice in učitelji ocenjujejo, da imajo nizek vpliv na izobraževalno politiko na nacionalni ravni in tudi da oblikovalci politik ne cenijo njihovih stališč.

Učiteljice in učitelji ocenjujejo, da imajo nizek vpliv na izobraževalno politiko na nacionalni ravni in tudi da oblikovalci politik ne cenijo njihovih stališč. V raziskavi TALIS 2024 (OECD, 2025c) se z izjavo, da politični odločevalci v Sloveniji cenijo stališča učiteljic in učiteljev, »strinja« ali »zelo strinja« 7 odstotkov učiteljic in učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 5 odstotkov tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja ter 9 odstotkov srednješolskih učiteljic in učiteljev. Nekoliko višji, a še vedno zelo nizki so deleži učiteljic in učiteljev, ki menijo, da družba ceni učiteljski poklic. S to trditvijo se »strinja« ali »zelo strinja« 8 odstotkov učiteljic in učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 7 odstotkov tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja ter 14 odstotkov srednješolskih učiteljic in učiteljev. V obdobju med letoma 2018 in 2024 so se ti deleži sicer povečali za 2 do 4 odstotne točke, vendar še vedno za več kot 10 odstotnih točk zaostajajo za mednarodnimi povprečji. Podobno velja za zaznavo medijske podobe učiteljskega poklica. Nekoliko več učiteljic in učiteljev meni, da so v slovenskih medijih cenjeni, vendar tudi tu deleži ostajajo nizki: s to izjavo se »strinja« ali »zelo strinja« 14 odstotkov učiteljic in učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 13 odstotkov tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja ter 16 odstotkov srednješolskih učiteljic in učiteljev. Čeprav so se med letoma 2018 in 2024 ti deleži povečali za 6 do 7 odstotnih točk, so še vedno precej nižji od mednarodnih povprečij. Hkrati druge raziskave kažejo nekoliko drugačno sliko. Starši visoko ocenjujejo pomen in ugled dela učiteljic in učiteljev (Imamović, 2014 v Benko in Žarković Adlešič, 2026), prav tako pa se učiteljski poklic že vrsto let uvršča med deset najbolj zaupanja vrednih poklicev v Sloveniji (Valicon, 2025).

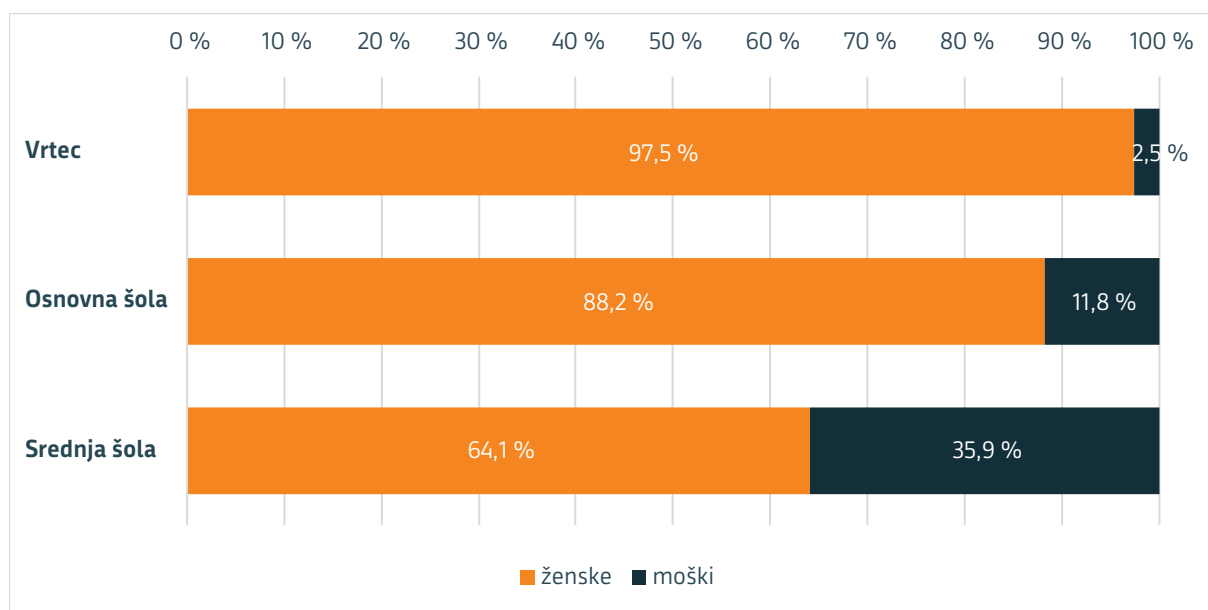
K razumevanju razkoraka med nizko cenjenostjo poklica in visokim zaupanjem javnosti lahko prispeva podatek o izraziti feminizaciji učiteljskega poklica, še posebej v predšolskem in osnovnošolskem izobraževanju, saj prispeva k dojetju, da gre za bolj »skrbstven« in manj strokovno zahteven poklic (Formitas Group, 2024). Mednarodne raziskave kažejo, da so poklici, v katerih prevladujejo ženske, pogosto nižje ovrednoteni,

kar se odraža tako v plačilu in družbenem ugledu kot vplivu na procese odločanja (Cacouault-Bitaud, 2001; OECD, 2025c). Vse to lahko dodatno vodi v stanje, da se moški manj odločajo za izbiro učiteljskega poklica. Zaradi tega bi bilo treba raziskati spolno pogojena pričakovanja glede delovnih vlog in dejavnike odločanja za poklic, da bi lahko pripravili ukrepe za spodbujanje moških, da postanejo učitelji (MIZŠ, 2020).

Slika 4.8

Spolna struktura, šolsko leto 2024/25

Vir: SURS



Za dvig ugleda in privlačnosti učiteljskega poklica je potrebna usklajena in dolgoročna akcija vseh ključnih deležnikov v sistemu vzgoje in izobraževanja. Posebno pozornost je treba nameniti krepitvi profesionalne samopodobe učiteljic in učiteljev, saj je njihovo delovanje tesno povezano s tem, kako vrednotijo lastno delo in kako zaznavajo družbeno priznanje poklica. Nujno je tudi ustrezno finančno ovrednotenje učiteljskega dela, da bo plačilo primerljivo z drugimi podobno zahtevnimi in odgovornimi poklici. Obenem je treba okrepiti vključevanje učiteljic in učiteljev v procese oblikovanja izobraževalnih politik ter jim zagotoviti večjo vidnost in težo v javnih razpravah. Starše je smiselno vključevati v dejavnosti šole, pri čemer pa je pomembno jasno

opredeliti meje njihovih pristojnosti in odgovornosti, skladno z vlogo in poslanstvom šole. Pomembno vlogo pri krepitvi ugleda poklica morajo prevzeti tudi učiteljice in učitelji sami, saj lahko s svojim aktivnim nastopom v javnosti prispevajo k boljšemu razumevanju zahtevnosti svojega dela in izzivov, s katerimi se soočajo, ter seznanjajo z dosežki, ki jih dosegajo pri svojem delu (Benko in Žarkovič Adlešič, 2026).

POMANJKANJE UČITELJSKEGA KADRA

Sistem vzgoje in izobraževanja je lahko na vseh posameznih področjih formalno dobro urejen, vendar brez potrebnega števila ustrezno usposobljenih učiteljic in učiteljev ne more kakovostno delovati. Demografski dejavniki, kot so staranje učiteljske populacije, večje generacije šolajočih se in manjše generacije diplomantk in diplomantov, povzročajo neravnovesje med ponudbo in povpraševanjem.

Delež učiteljic in učiteljev oziroma vzgojiteljic in vzgojiteljev, starih 50 let ali več, je bistveno večji od deleža njihovih kolegov in kolegic, mlajših od 30 let.

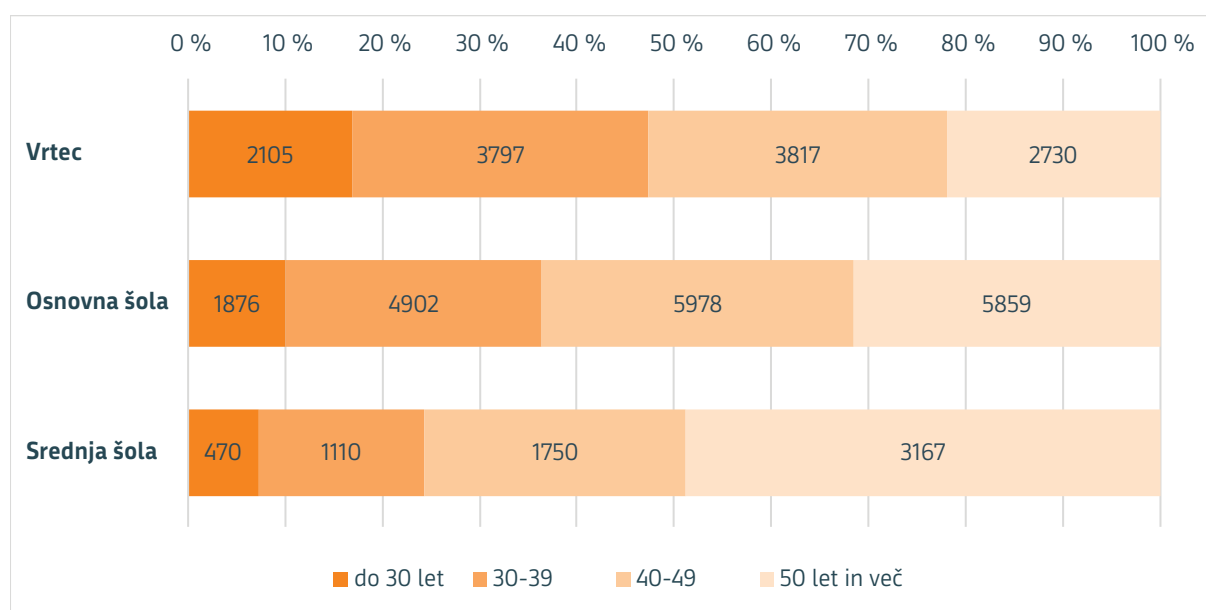
Po podatkih SURS je bilo v šolskem letu 2024/25 mlajših od 30 let 16,9 odstotka vzgojiteljic in vzgojiteljev ter njihovih pomočnic in pomočnikov, 10,1 odstotka osnovnošolskih učiteljic in učiteljev ter 7,2 odstotka srednješolskih učiteljic in učiteljev. Starih 50 let ali več je bilo 21,9 odstotka vzgojiteljic in vzgojiteljev ter njihovih pomočnic in pomočnikov, 31,5 odstotka osnovnošolskih učiteljic in učiteljev ter 48,7 odstotka srednješolskih učiteljic in učiteljev (SURS, 2026č, 2026d, 2026e). Vpisane študentke in študenti, ki pripadajo najmanjšim generacijam, ne morejo nadomestiti vseh učiteljic in učiteljev, ki se upokojujejo. Vrtci in predvsem šole se tako vse pogosteje soočajo s težavami pri iskanju ustrezno usposobljenega kadra. Po podatkih raziskave TALIS 2024 (OECD, 2025) v šolah, ki jih pri zagotavljanju kakovostnega poučevanja ovira pomanjkanje usposobljenih učiteljic in učiteljev, dela 18 odstotkov osnovnošolskih in 20 odstotkov srednješolskih učiteljic in učiteljev. Ravnateljice in ravnatelji morajo za reševanje primanjkljaja sprejemati različne ukrepe, najpogostejši so povečevanje obsega dela obstoječim učiteljicam in učiteljem, prerazporejanje dela med zaposlenimi, zaposlovanje neustrezno usposobljenih, združevanje oddelkov, kar vse vpliva tudi na

kakovost izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela (MVI, 2025a). O najvišjem deležu učiteljic in učiteljev, ki več kot polovico ur poučevanja opravijo brez ustrezne izobrazbe, poročajo osnovne šole s prilagojenim programom in zavodi za izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, kjer je takih 31,5 odstotka učiteljic in učiteljev. V osnovnih šolah je ta delež 7,1 odstotka, v srednjih pa 5,3 odstotka (prav tam).

Slika 4.9

Starostna struktura, šolsko leto 2024/25

Vir: SURS



Poleg demografskih so med pomembnimi dejavniki, ki prispevajo k pomanjkanju ali pa ga lahko dolgoročno preprečujejo, tudi različni sistemski dejavniki. Učinkovito reševanje pomanjkanja zahteva celosten nabor ukrepov, ki vključujejo pogled na demografske spremembe, ugled in privlačnost učiteljskega poklica, pogoje dela, plačno politiko, profesionalno učenje ter karierni razvoj učiteljic in učiteljev in drugo (MVI, 2025b). Na ravni sistema se že izvajajo številni ukrepi za pridobivanje novih strokovnih delavk in delavcev kot tudi za ohranjanje že zaposlenih v sistemu vzgoje in izobraževanja (finančne spodbude pri odločanju za poklic, pridobivanju

dodatnih kompetenc in podpori profesionalnemu razvoju, plačna reforma, izboljšanje pogojev dela, dejavnosti za dvig privlačnosti učiteljskega poklica, smiselno in vsebinsko nadzorovano širjenje izobrazbenih pogojev, posodabljanje študijskih programov za izpopolnjevanje, priznavanje krajših izobraževanj, skrb za profesionalni in karierni razvoj, aktivacija upokojenih učiteljic in učiteljev ipd.), v pripravi so tudi novi ukrepi (prav tam).

Poseben izziv predstavlja reševanje pomanjkanja učiteljic in učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju.

Poseben izziv predstavlja reševanje pomanjkanja učiteljic in učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju. V poklicnem in strokovnem izobraževanju se namreč soočajo z dvojno stisko – poleg neugodnejše starostne strukture obstoječih učiteljic in učiteljev je izziv večji tudi zaradi določenih posebnosti poklicnega in strokovnega izobraževanja, kot so velika razpršenost strokovnih modulov, omejene strokovne skupnosti učiteljic in učiteljev ter zahtevni formalni pogoji za vstop v poklic, večje konkurenčnosti trga dela, kjer strokovnjakinje in strokovnjaki s tehničnimi in poklicnimi znanji pogosto dobijo boljša plačila in karierne priložnosti ter manj regulirane zaposlitve v gospodarstvu, z manjšimi administrativnimi obremenitvami kot v vzgoji in izobraževanju. Izobrazbeni pogoji zaposlitve, kot npr. pedagoško-andragoška izobrazba in strokovni izpit, pa podaljšujejo pot v stabilno zaposlitev in zmanjšujejo privlačnost učiteljskega poklica za izkušene strokovnjakinje in strokovnjake (Knave, 2026). Te probleme obravnava tudi Programski dokument za razvojno načrtovanje do 2033 (MVI, 2025b), ki predlaga prilagojene ukrepe za spodbujanje vstopa strokovnih kadrov z večletnimi delovnimi izkušnjami v vzgojno-izobraževalni sistem in njihovo zadržanje v poklicnem in strokovnem izobraževanju.

Za uspešno reševanje problematike pomanjkanja učiteljic in učiteljev ter za učinkovito spremljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja so potrebni kakovostni, zanesljivi in dostopni podatki.

Za uspešno reševanje problematike pomanjkanja učiteljic in učiteljev ter za učinkovito spremljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja so potrebni kakovostni, zanesljivi in dostopni podatki. Le kakovostni podatki omogočajo poglobljen vpogled v stanje in dinamiko učiteljskega kadra. Med zbiranjem in analizo podatkov za pripravo modela napovedovanja potreb po učiteljicah in učiteljih so se s pomanjkljivimi podatki soočali pri projektu Vzpostavitev sistema spremljanja in napovedovanja potreb po kadrih v vzgoji

in izobraževanju (CRP, 2023). Pomanjkanje in nekonsistentnost podatkov otežuje celovito razumevanje stanja učiteljskega kadra in ustvarja številne izzive in omejitve pri napovedovanju prihodnjih potreb po učiteljicah in učiteljih. Za boljše načrtovanje kadrovskih virov in izobraževalnih strategij v prihodnosti bi morali »nameniti več sredstev za urejanje centraliziranih baz podatkov, ki bi vključevale obsežne in zanesljive informacije o učiteljih ter drugih relevantnih dejavnikih« (prav tam, str. 69). Nujno je, »da se ta prizadevanja podprejo z ustrezno infrastrukturo za zbiranje in analizo podatkov, saj so ti ključni za uspeh izobraževalnih reform in izboljšanje kakovosti izobraževanja v državi« (prav tam, str. 69). Tudi pregled kazalnikov razkriva določene omejitve pri spremljanju kakovosti vzgoje in izobraževanja na nacionalni ravni na tem področju (Knavs, 2026). Nujna je zagotovitev enotne systemske podatkovne rešitve in odgovorno sodelovanje vseh deležnikov, da bo omogočen ažuren in zanesljiv vpogled v stanje na področju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju, ki bo predstavljal ključno podporo tako strateškemu načrtovanju kot oblikovanju ciljno usmerjenih ukrepov (Benko in Žarkovič Adlešič, 2026). Brez zanesljivih, ažuriranih in dostopnih evidenc namreč ni mogoče zagotavljati kakovostnih strokovnih podlag za sistematično, celovito in informirano odločanje ter pripravo razvojnih politik niti spremljati napredka kakovosti na področju sistema vzgoje in izobraževanja.

SKLEP

Predstavljene ugotovitve potrjujejo, da sta zagotavljanje in ohranjanje kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja neločljivo povezana s podporo profesionalnemu učenju in delovanju učiteljic in učiteljev. Istočasno razkrivajo tudi vrsto strukturnih vrzeli vzdolž njihove celotne profesionalne in karierne poti. Pregled stanja kaže na potrebo po usklajenem in sistemsko podprtem pristopu, ki povezuje začetno izobraževanje, vstop v poklic, profesionalni razvoj, zagotavljanje ustreznih delovnih pogojev in dobrobiti učiteljic in učiteljev ter ustrezno družbeno vrednotenje učiteljskega poklica. Na koncu še strnjeno

povzemamo priporočila, ki so ključna za nadaljnji razvoj profesionalnosti učiteljskega poklica ter kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja.

Izboljšanje kakovosti začetnega izobraževanja in krepitev profesionalnih kompetenc za poučevanje v sodobnem okolju

Na področju začetnega izobraževanja je potrebna prenova pedagoških študijskih programov, pri čemer je treba poseben poudarek nameniti okrepitvi praktičnega usposabljanja ter pridobivanju kompetenc za inkluzijo, razvoj socialnih in čustvenih spretnosti ter odnosno kompetentnost, saj učiteljice in učitelji poročajo o primanjkljaju na teh področjih in o upadu občutka pripravljenosti za poučevanje, prav tako pa se je treba posvetiti vključevanju kompetenc za samoevalvacijo in profesionalni razvoj. Nujno je izboljšati povezovanje fakultet in vzgojno-izobraževalnih zavodov kot tudi sodelovanje med specialnimi didaktiki na fakultetah ter mentoricami in mentorji na šolah. Ponovno je treba vzpostaviti nacionalno zavezujoča merila za akreditacijo pedagoških študijskih programov, ki bi zagotavljala enotnejšo raven kakovosti.

Vzpostavitev obveznega uvajalnega obdobja za nove učiteljice in učitelje ter podpore mentorskemu delu

Vstop v poklic zahteva močnejšo in obvezno sistemsko podporo, saj podatki kažejo, da pomemben delež učiteljic začetnic in učiteljev začetnikov ni deležnih ustrezne formalne podpore, kar je povezano z večjim tveganjem za opustitev učiteljskega poklica. Priporočljiva je uvedba obveznega enoletnega uvajalnega obdobja za vse nove učiteljice in učitelje ob ustrezni podpori mentoric in mentorjev. Prav tako je treba učiteljicam in učiteljem zagotoviti usposabljanje za pripravo na mentoriranje ter ustrezno ovrednotiti mentorsko delo.

Razvoj kakovostnega, podatkovno podprtega sistema profesionalnega učenja glede na potrebe učiteljic in učiteljev

Na področju profesionalnega učenja podatki kažejo visoko udeležbo učiteljic in učiteljev v različnih oblikah izobraževanja, vendar razmeroma nizko zaznan vpliv teh dejavnosti na prakso poučevanja. To odpira vprašanja o ustreznosti in kakovosti ponudbe ter odsotnosti ustreznih mehanizmov za presojanje kakovosti programov in ugotavljanje potreb po profesionalnem učenju. Nujno bi bilo okrepiti daljše, bolj poglobljene oblike profesionalnega učenja, vzpostaviti sistemske mehanizme za presojanje kakovosti programov in razviti podatkovno podprto načrtovanje profesionalnega učenja, zlasti na področjih, pri katerih učiteljice in učitelji izražajo največje potrebe.

Izboljšanje delovnih pogojev in dvig ugleda učiteljskega poklica

Potrebno je kontinuirano prizadevanje za izboljšanje zaposlitvenih in delovnih pogojev, sistematično spremljanje in obvladovanje poklicnega stresa, skrb za dobrobit učiteljic in učiteljev ter podporno delovno okolje. Nujno je ustrezno finančno ovrednotenje učiteljskega dela, skladno z njegovo zahtevnostjo in družbeno odgovornostjo. Nizka zaznava družbene cenjenosti poklica ter občutek, da stališča učiteljic in učiteljev niso upoštevana, kažeta na potrebo po dejavnostih za boljšo prepoznavnost in dvig ugleda učiteljskega poklica ter nadaljnjem razvoju mehanizmov vključevanja učiteljic in učiteljev v oblikovanje izobraževalnih politik.

Zagotavljanje zadostnega in ustrezno usposobljenega učiteljskega kadra

Za dolgoročno stabilnost sistema je ključno celostno reševanje pomanjkanja učiteljskega kadra, ki vključuje plačno politiko, delovne pogoje, profesionalni in karierni razvoj ter privlačnost in ugled poklica, zlasti v poklicnem in strokovnem izobraževanju pa

tudi prilagojene vstopne poti in podporo kariernim prehodom. To področje se kaže kot posebej izpostavljeno, saj se pomanjkanje kadra prepleta s specifičnimi izzivi trga dela, zahtevnimi formalnimi pogoji za vstop v poklic ter večjo konkurenčnostjo gospodarstva, zato bi bilo smiselno razvijati ciljno usmerjene ukrepe za privabljanje in zadržanje strokovnih kadrov posameznih področij.

Krepitev raziskovalne in razvojne podpore področju predšolske vzgoje

Iz pričujočega poglavja je razvidno, da je področje predšolske vzgoje v razpoložljivih analizah manj zastopano. Glede na pomen zgodnjega obdobja za razvoj otrok bi bilo priporočljivo okrepiti raziskovalno in analitično pozornost na tem področju ter izboljšati podatkovne podlage, ki bi omogočale celovitejši vpogled v profesionalni razvoj strokovnega kadra, delovne pogoje in razvojne potrebe v vrtcih.

Vzpostavitev celovitega podatkovnega sistema kot temelja za razvoj kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja

Kot pomembna razvojna usmeritev se kaže tudi krepitev podatkovnih podlag. Nujna je vzpostavitev enotnega, zanesljivega in dostopnega podatkovnega sistema o zaposlenih v vzgoji in izobraževanju, ki bo omogočal sprotno spremljanje stanja, napovedovanje potreb in podpiral strateško načrtovanje. Brez kakovostnih podatkov ni mogoče izvajati informiranega odločanja, pripravljati ciljno usmerjenega oblikovanja politik niti sistematično spremljati napredka kakovosti vzgoje in izobraževanja. Le na podlagi zanesljivih informacij in partnerskega sodelovanja vseh deležnikov lahko dolgoročno zagotavljamo stabilen, vključujoč in kakovosten vzgojno-izobraževalni sistem.

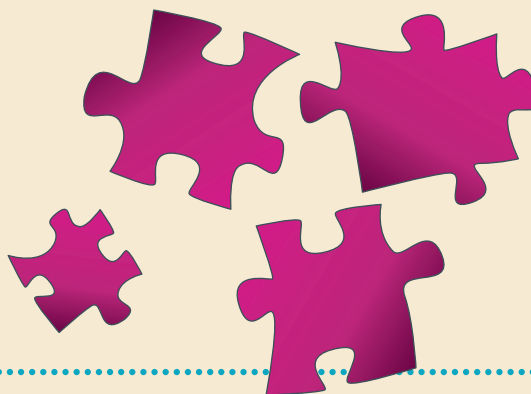
UGOTAVLJANJE IN ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI S SAMOEVALVACIJO

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo

TRENUTNO STANJE: IZZIVI IN VRZELI

Sistemska razdrobljenost in neenotnost

Nacionalni sistem nima enotnih kazalnikov, podpora VIZ pa je nepovezana in odvisna od zmožnosti posameznega VIZ.



Vrzel v kompetencah

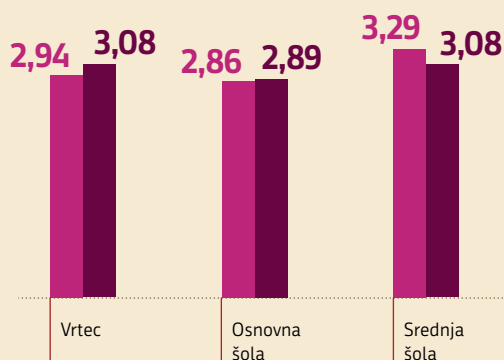
Zaposleni svojo usposobljenost ocenjujejo kot srednje dobro; največji primanjkljaj je pri analizi in interpretaciji podatkov.

Zaznava usposobljenosti za izvajanje samoevalvacije

(ocenjeno na lestvici od 1 do 5)

- Samoocena zaposlenih
- Ocena ravnateljev

Vir: Institucionalna samoevalvacija v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji: analiza stanja (2024)



Samoevalvacija kot administrativno breme

Velika časovna obremenitev in šibke analitične kompetence zmanjšujeta motivacijo za razvojno delo.



Manj kot polovica samoevalvacijskih poročil opredeli cilje izboljšav

V letnih poročilih o samoevalvaciji prevladujeta deskriptivno opisovanje stanja brez poglobljene analize vzrokov in akcijskih načrtov.

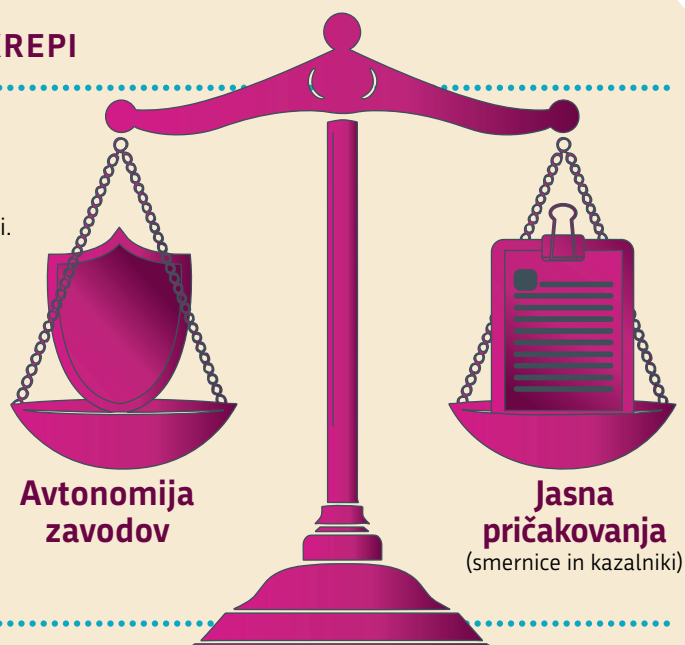


<50%

POT DO IZBOLJŠAV: SISTEMSKI UKREPI

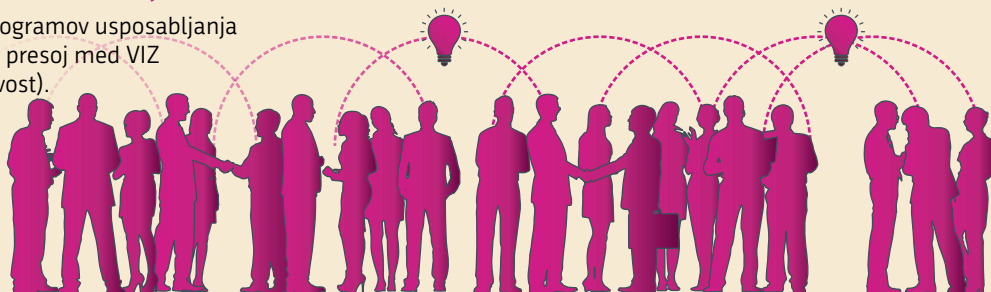
Koherenten nacionalni okvir

Sprejetje enotnih nacionalnih smernic, področij, standardov in kazalnikov, ki uravnotežijo avtonomijo VIZ z jasnimi sistemskimi usmeritvami in pričakovanji.



Dvig kompetenc in mreženje

Vzpostavitev mreže programov usposabljanja in krepitev kolegialnih presoj med VIZ (Mreženje šol za kakovost).



Enotna vstopna točka - zakakovost.si

Nadgradnja spletišča v osrednje nacionalno vozlišče z gradivi in orodji za podporo celotnemu samoevalvacijskemu procesu.



Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (UZK) s samoevalvacijo je v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu prepoznano kot temeljni notranji mehanizem razvoja kakovosti, ki naj bi vzgojno-izobraževalnim zavodom (VIZ) omogočal utemeljeno presojo lastnega delovanja ter načrtovanje izboljšav. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 48. in 49. člen) samoevalvacijo umešča v redno delovanje VIZ. Cilje, standarde in merila kakovosti opredelijo VIZ sami, jih spremljajo in evalvirajo v okviru programa razvoja oziroma letnega delovnega načrta (ZOFVI, 20. a člen). Ob tem pa se tudi na ravni sistema krepi razumevanje, da samoevalvacija ni le administrativna obveznost, temveč proces, ki zahteva ustrezne kompetence strokovnih in vodstvenih delavcev in delavk, organizacijske pogoje in podporno kulturo kakovosti.

V tem poglavju povzemamo nekaj skupnih ugotovitev iz Nacionalnega poročila o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji (MVI, 2026) na področju UZK, s poudarkom na naslednjih vidikih:

- sistemska podpora VIZ za UZK s samoevalvacijo,
- načrtnost in sistematičnost izvajanja samoevalvacije v VIZ,
- usposobljenost strokovnih in vodstvenih delavcev in delavk v VI za izvajanje samoevalvacije.

Izhajamo iz skupne ugotovitve prispevkov v tem poglavju Nacionalnega poročila o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja (MVI, 2026), da je samoevalvacija lahko učinkovito razvojno orodje le, če je umeščena v razvojno in letno načrtovanje VIZ, zasnovana kot načrten in sistematičen proces zbiranja, analiziranja in interpretiranja podatkov ter podprta z jasnimi pričakovanji, usposabljanji, viri in usklajenimi sistemskimi mehanizmi. V nadaljevanju bomo predstavili kazalnike in merila s področja UZK s samoevalvacijo, opredelili ključne izzive ter predlagali prednostne ukrepe za izboljšave na ravni VIZ in sistema z namenom okrepiti kakovost in učinke UZK s samoevalvacijo v celotnem sistemu VI.

UMEŠČENOST INSTITUCIONALNE SAMOEVALVACIJE V CELOVIT SISTEM UGOTAVLJANJA IN ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI

Na ravni sistema VI je institucionalna samoevalvacija (v nadaljevanju samoevalvacija) formalno umeščena v zakonodajo. Med osnovnimi elementi za UZK je umeščena na prvo mesto v 20. a členu ZOFVI, ki govori o UZK v sistemu VI. S tem je vzpostavljena normativna podlaga za izvajanje samoevalvacije v VIZ, v istem zakonu je umeščena med odgovornosti ravnatelja oziroma ravnateljice in pristojnosti sveta zavoda.

Kljub temu nacionalni sistem UZK ni vzpostavljen kot enoten in celovit sistem, ki bi zavodom zagotavljal skupne in zavezujoče temelje za samoevalvacijo. Na sistemski ravni namreč ne obstajajo enotni in predpisani standardi ter kazalniki kakovosti, ki bi usmerjali izvajanje samoevalvacije, prav tako ni enotnih nacionalnih smernic, ki bi jasno opredeljevale pričakovanja glede procesa, metodologije in uporabe rezultatov samoevalvacije.

Med ravnmi in področji VI ni normativne in strokovne usklajenosti okvirov samoevalvacije, ki bi tvorili celovit sistem UZK. Okviri samoevalvacije se razlikujejo tako z normativnega kot s strokovnega vidika. V vrtcih in osnovnih šolah koordinacijsko telo za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo ni zakonsko določeno. V srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju je skladno z Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju vzpostavljena komisija za kakovost, katere sestava se razlikuje od sestave tovrstnih teles v gimnazijah, predpisanih z Zakonom o gimnazijah, v katerih strokovni tim za kakovost sestoji le iz strokovnih delavcev in delavk. V izobraževanju odraslih komisija za kakovost obstaja, vendar njena sestava ni opredeljena na zakonski ravni, temveč se določa v internem aktu izvajalca (Zavašnik, 2026b). Ugotovljena je tudi neusklajenost med ustanovitvenimi akti gimnazij in Zakonom o gimnazijah, saj se v zakonodaji uporablja poimenovanje »strokovni tim za kakovost«, v ustanovitvenih aktih pa »komisija za kakovost«. Medtem ko je v srednjem strokovnem izobraževanju predpisano zasledovanje kazalnikov kakovosti, ki jih je potrdil Strokovni svet za strokovno in

poklicno izobraževanje in izvirajo iz evropskega okvira kakovosti na področju poklicnega izobraževanja, na drugih ravneh izobraževanja še ne obstajajo formalne opredelitve kazalnikov kakovosti.

Iz zgoraj naštetega izhaja, da je samoevalvacija v praksi prepuščena visoki stopnji avtonomije posameznih VIZ, kar vodi v raznolike, pogosto neprimerljive pristope ter omejuje vzpostavitev enotnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na ravni celotnega sistema vzgoje in izobraževanja.

Razlike v projektih in pristopih se kažejo tudi v samem konceptualnem izhodišču, uporabljenih orodjih, metodoloških okvirih ter v oblikah podpore, ki jih posamezne pobude ponujajo VIZ. Skupna značilnost večine teh pristopov je, da izhajajo iz paradigme nenehnega izboljševanja kakovosti, temeljijo na prostovoljni vključenosti VIZ ter poudarjajo uporabo zbranih podatkov predvsem za notranje razvojne namene. Samoevalvacija (oziroma notranja presoja) se pri tem praviloma dopolnjuje z različnimi oblikami zunanje evalvacije, ki lahko deluje kot mehanizem potrjevanja ali strokovne podpore.

Raznolikost pristopov in pobud je lahko razvojno spodbudna in omogoča prilagajanje specifičnim kontekstom posameznih ravni ter zavodov. Vendar pa prevelika razdrobljenost, metodološka neprimerljivost ali celo medsebojna neusklajenost pristopov lahko vodijo v neenotne prakse, povečujejo administrativne obremenitve ter otežujejo vzpostavitev koherentnega nacionalnega sistema UZK. Razvoj kulture kakovosti zato zahteva premišljeno usklajevanje med pluralnostjo pristopov in sistemsko usmerjenostjo (Brejc, 2014).

Ravnotežje med avtonomijo in razpoložljivimi podpornimi ukrepi na ravni SPSI ni vzpostavljeno. V letih 2022–2023 je potekala zunanja kolegialna presoja slovenskega sistema SPSI v okviru mreže EQAVET na temo Nacionalni sistem podpore SPS šolam pri notranjem upravljanju s kakovostjo. Presoja je pokazala, da je nacionalni sistem podpore učinkovit le za manj kot tretjino SPS šol, medtem ko ima večina šol preveč avtonomije in premalo usmeritev, kar vodi v neenotne prakse in šibke notranje sisteme kakovosti. Presojevalci so Sloveniji

predlagali: bolj centralizirano vodenje šol pri vzpostavljanju notranjih sistemov kakovosti in večjo vlogo ministrstva pri usmerjanju in podpori šol, enoten nacionalni okvir kakovosti, ki bo zagotavljal skupni jezik in jasna pričakovanja, razmislek o zunanjem potrjevanju notranjih sistemov kakovosti, krepitev usposabljanj, digitalne podpore in mrež sodelovanja (European Commission, 2023).

Ker tudi na ravni vrtcev in osnovnih šol ni enotnega systemskega okvira, ob hkratni visoki avtonomiji, lahko ugotovitve presoje smiselno prenašamo tudi na ti ravni. Ugotovitve kažejo, da je za razvoj kulture kakovosti nujna uravnotežena kombinacija avtonomije in systemskega vodenja.

V času zadnje redakcije nacionalnega poročila je na Ministrstvu za vzgojo in izobraževanje v usklajevanju z deležniki Pravilnik o UZK s samoevalvacijo, katerega krovni namen je vzpostaviti širok formalni okvir, ki usmerja šole in vrtce ob hkratni skrbi za ohranjanje njihove avtonomije, ter s tem zagotoviti poenotenost razumevanja kakovosti in poenotiti ter izboljšati raven samoevalvacijskih procesov na VIZ.

PODPORA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIM ZAVODOM ZA UGOTAVLJANJE IN ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI S SAMOEVALVACIJO

Sistem podpornih ukrepov za samoevalvacijo je nepoenoten in strukturno razdrobljen.

V sistemu VI v Sloveniji obstajajo systemski podporni ukrepi za UZK s samoevalvacijo, ki vključujejo strokovne okvire, usposabljanja, svetovanje, pisna in digitalna gradiva, razvoj orodij ter posamezne oblike kolegialne presoje in strokovnega povezovanja VIZ. Ključne systemske podporne ukrepe na področju UZK s samoevalvacijo VIZ zagotavljajo štirje javni zavodi, in sicer Zavod RS za šolstvo (ZRSŠ), Center za poklicno izobraževanje (CPI), Državni izpitni center (RIC) in Andragoški center Slovenije (ACS).

Sistem podpornih ukrepov za samoevalvacijo je nepoenoten in strukturno razdrobljen. Analiza razpoložljivih podatkov je pokazala strukturna neskladja v sistemu podpornih ukrepov za UZK s samoevalvacijo, ki jih VIZ nudijo javni zavodi. Razlike so

zaznane v obsegu, intenziteti in raznolikosti podpornih ukrepov. Na sistemski ravni ni vzpostavljenega formalnega in enotnega okvira UZK s samoevalvacijo, ki bi vključeval skupno opredeljena področja, standarde ter kazalnike. Na ravni sistema delujejo trije vsebinsko ločeni strokovni okviri UZK s samoevalvacijo: okvir POKI oziroma Mozaik kakovosti za področje izobraževanja odraslih, nacionalni kazalniki za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki so potrjeni s strani Strokovnega sveta Republike Slovenije za poklicno in strokovno izobraževanje, ter zbirka Kakovost v vrtcih in šolah za področje splošnega izobraževanja (Zavašnik, 2026b).

Ob ugotovljeni razdrobljenosti podpornih ukrepov se kot pomemben vidik kaže razmerje med podporo, ki so jo na sistemski ravni deležni javni zavodi, in neposredno podporo vrtcem in šolam. V tem okviru se kaže tudi razmejitev in hkratna povezanost dveh ravni podpore UZK s samoevalvacijo: podpore javnim zavodom, ki razvijajo in izvajajo sistemske podporne ukrepe, ter neposredne podpore vrtcem in šolam kot nosilcem samoevalvacijskih procesov. Podporne dejavnosti na obeh ravneh so razmeroma razvite, vendar so v večini primerov vzpostavljene in predstavljene ločeno, brez enotnega sistemskega okvira, ki bi jih pregledno povezoval.

Vzpostavitev enotne referenčne oziroma vstopne točke predstavlja pomemben razvojni korak v smeri večje preglednosti in dostopnosti podpore samoevalvaciji. Obstoječe spletišče (zakakovost.si), omogoča centraliziran dostop do izbranih informacij, gradiv in orodij ter prispeva k večji vidnosti podpornih vsebin na ravni sistema. Hkrati pa v trenutni fazi razvoja še ne omogoča celovitega pregleda nad naborom podpornih ukrepov posameznih javnih zavodov niti sistematičnega usmerjanja vrtcev in šol glede na njihove razvojne potrebe, stopnjo razvitosti samoevalvacije in kontekst delovanja.

Dostop do podpore je zato še vedno v določeni meri odvisen od iniciative posameznih VIZ, njihove vpetosti v razvojne projekte in mreže ter iznajdljivosti pri uporabi ponujenih svetovalnih storitev. Trenutna ureditev nakazuje postopno vzpostavljanje bolj koherentnega sistema podpore, pri čemer enotna vstopna

točka že prispeva k večji preglednosti, njen nadaljnji razvoj pa predstavlja priložnost za okrepitev povezovalne in usmerjevalne vloge med sistemsko in izvedbeno ravno.

Neenotna ureditev poročanja in javne objave rezultatov samoevalvacije med posameznimi ravni izobraževanja zmanjšuje preglednost in primerljivost samoevalvacijskih praks na ravni sistema. V poklicnem in strokovnem

izobraževanju komisija za kakovost pripravlja poročilo komisije za kakovost¹ in hkrati letno poročilo o samoevalvaciji,² medtem ko izvajalci izobraževanja odraslih in splošnega izobraževanja pripravljajo le letno poročilo o samoevalvaciji. V gimnazijah je letno poročilo o samoevalvaciji del poročila o izvedbi letnega delovnega načrta, v drugih vrstah zavodov pa to ni predpisano. Javna objava poročila komisije za kakovost je obvezna v srednjem splošnem ter poklicnem in strokovnem izobraževanju, ne pa tudi v vrtcih, osnovnih šolah in pri izvajalcih izobraževanja odraslih (Zavašnik, 2026b).

Neenakomerna in deloma zastarela podpora procesom samoevalvacije omejuje njihovo kakovostno in dosledno izvajanje.

Neenakomerna in deloma zastarela podpora procesom samoevalvacije omejuje njihovo kakovostno in dosledno izvajanje. Na področju podpore procesom samoevalvacije je

zaznana velika raznolikost v ponudbi usposabljanj, količini pisnih gradiv in številu razpoložljivih instrumentov za izvajanje UZK s samoevalvacijo. Velik delež prosto dostopnih pisnih gradiv je starejšega datuma in ni posodobljen v skladu z najnovjšimi strokovnimi usmeritvami. Podpora v obliki kolegialne presoje in zunanjih ekspertnih evalvacij je zagotovljena le pri delu javnih zavodov, prav tako so skupnosti praks razvite neenakomerno. Kot pozitivna sistemska značilnost je prepoznano dejstvo, da je sodelovanje pri procesih samoevalvacije (sodelovanje oziroma vodenje skupine za kakovost) vrednoteno skladno s Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, in sicer z dvema oziroma tremi točkami (Zavašnik, 2026b).

1 Poročilo komisije za kakovost je povzetek letnega poročila o samoevalvaciji, ki ga VIZ objavi na svoji spletni strani oziroma je namenjen javni objavi.

2 Letno poročilo o samoevalvaciji je dokument, ki ga VIZ pripravi kot rezultat izvajanja samoevalvacije lastnega delovanja. V njem sistematično spremlja in ovrednoti doseganje zastavljenih ciljev ter kakovost svojega dela v določenem obdobju, običajno v enem šolskem letu. Uporabljamo tudi izraz samoevalvacijsko poročilo.

Pozitivna razvojna naravnost sistema je opazna preko delovanja projekta Analitsko središče

Na ravni sistema VI centralno dostopna orodja za podporo samoevalvacije še niso vzpostavljena na celosten in sistematičen način.

Pozitivna razvojna naravnost sistema je opazna preko delovanja projekta Analitsko središče, ki se v okviru Načrta za okrevanje in odpornost izvaja na MVI, na Uradu za razvoj in kakovost izobraževanja. Projekt je usmerjen v nadgradnjo sistema kakovosti VI, krepi sodelovanje in povezovanje javnih zavodov, razvoj spremljanja samoevalvacije in sistematično zbiranje podatkov za utemeljeno odločanje na ravni sistema ter stremi k zagotavljanju bolj koherentne in dostopnejše podpore vrtcem in šolam, tudi z vzpostavitvijo skupnega spletišča (zakakovost.si), kjer so na voljo razlagalni videoposnetki, pripomočki, orodja ter gradiva za izvajanje samoevalvacije.

Na ravni sistema VI centralno dostopna orodja za podporo samoevalvacije še niso vzpostavljena na celosten in sistematičen način. Obstajajo posamezna orodja in pobude, vendar so vsebinsko omejene, razpršene in ne zagotavljajo sistematične podpore celotnemu samoevalvacijskemu ciklu. Za osnovne šole in gimnazije je RIC razvil orodje OrKA za analizo dosežkov NPZ in splošne mature, ki predstavlja pomemben podatkovni vir, v razvoju pa je tudi orodje za analizo dosežkov na poklicni maturi. OrKA zagotavlja informacijsko-podatkovno podporo samoevalvaciji na področju analize učnih dosežkov, za njeno rabo pa je potrebna zadostna usposobljenost strokovnih delavcev in delavk. Na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja obstaja tudi EPoS, ki strokovnim in poklicnim šolam prek projektnega financiranja CPI omogoča digitalno podprto samoevalvacijo, povezano s standardi in vsebinskimi področji zbirke Kakovost v vrtcih in šolah. Zaznan je manko centralno dostopnih orodij za področje varnega in spodbudnega učnega okolja ter profesionalnega delovanja in učenja strokovnih delavcev in delavk. Ni aplikacij za podporo pri pripravi samoevalvacijskih poročil. Pozitiven premik predstavlja spletišče zakakovost.si, ki sicer vsebuje nabor določenih orodij in prispeva k večji preglednosti podpornih gradiv, vendar je še v začetni fazi razvoja in zahteva stalno vsebinsko nadgradnjo ter sistemsko skrb, da bi dolgoročno ohranilo svojo podporno vlogo. V večini vrtcev in šol se samoevalvacija še vedno opira na splošna (digitalna) orodja ali lastne rešitve, ki omogočajo zbiranje podatkov, ne pa tudi teoretsko utemeljenega instrumentarija ter

Kot mehanizem krepitve kakovosti in preglednosti delovanja sistema se vzpostavljajo tudi sistemski pregledi na področju šolske inšpekcije.

Razdrobljena ponudba programov nadaljnega izobraževanja za podporo samoevalvaciji v sistemu KATIS zmanjšuje njihovo dostopnost in sistemsko učinkovitost.

celostne in primerljive podpore razvojnemu ciklu VIZ.

Kot mehanizem krepitve kakovosti in preglednosti delovanja sistema se vzpostavljajo tudi sistemski pregledi na področju šolske inšpekcije. Inšpekcijski sistemski pregledi se bodo skladno z novim zakonom začeli izvajati s 1. 1. 2027. Ključna prednost sistemskih pregledov po novem Zakonu o šolski inšpekciji (ZSoll-1) je v celostnem in rednem spremljanju delovanja VIZ, ki poleg preverjanja skladnosti z zakonodajo vključuje tudi strokovno podporo, spremljanje vpeljevanja izboljšav ter oblikovanje priporočil za nadaljnji razvoj kakovosti na ravni posameznih VIZ in celotnega sistema (Zakon o šolski inšpekciji, 2025).

Razdrobljena ponudba programov nadaljnega izobraževanja za podporo samoevalvaciji v sistemu KATIS zmanjšuje njihovo dostopnost in sistemsko učinkovitost. Sistematičen pregled kataloga KATIS za zadnja tri šolska leta (2021/2022–2023/2024) kaže, da je programov, vsebinsko usmerjenih v institucionalno samoevalvacijo in zagotavljanje kakovosti, zelo malo, vsebinska ustreznost številnih pa je pogosto majhna. Ugotovljena je precejšnja razpršenost in nejasna kategorizacija ponudbe, kar otežuje ciljno izbiro usposabljanj, zmanjšuje preglednost ter slabi sistemsko podporo KATIS pri razvoju kakovosti in samoevalvacije v vzgoji in izobraževanju (Zavašnik, 2026b).

Na podlagi prikazanega preseka stanja na področju podpornih ukrepov smo oblikovali predloge sistemskih ukrepov, ki v veliki meri sovpadajo z usmeritvami in ukrepi Programskega dokumenta za razvojno načrtovanje do 2033, in sicer: na nacionalni ravni določiti obvezna in izbirna področja ter sprejeti nacionalne smernice za UZK s samoevalvacijo; poenotiti temeljni pristop k samoevalvaciji na ravni vrtcev, osnovnih in srednjih šol ob upoštevanju specifik posameznih podpodročij; nadgraditi spletišče zakakovost.si v enotno nacionalno vstopno točko za podporo samoevalvaciji; razvoj in financiranje mreže podpornih ustanov ter strokovnjakov in strokovnjakinj za samoevalvacijo; sistemsko vzpostaviti in usposobiti skupine (time oziroma komisije) ter koordinatorje in koordinatorke za kakovost v VIZ ter poenotiti njihovo delovanje; digitalno in

podatkovno podpreti samoevalvacijske procese; vzpostaviti redno nacionalno spremljanje in poročanje o izvajanju ter izsledkih samoevalvacije ter zagotoviti stabilne finančne in človeške vire za trajnostno uresničevanje navedenih ukrepov.

KAKOVOST PROCESOV SAMOEVALVACIJE NA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH ZAVODIH

Obstoj strokovnih skupin za kakovost v VIZ je razmeroma razširjen, vendar ni enotno urejen na vseh ravneh izobraževanja, pomemben delež zavodov tovrstnega organa nima vzpostavljenega.

Načrtno³ in sistematično⁴ izvajanje samoevalvacije je temeljni pogoj za to, da samoevalvacija preseže raven posamičnih ali priložnostnih refleksij ter postane razvojno orodje VIZ. V nadaljevanju presojamo, v kolikšni meri VIZ samoevalvacijo izvajajo kot vnaprej načrtovan proces, ki je strukturiran v jasno opredeljene faze in zasleduje Demingov krog kakovosti.⁵ Ocena temelji na analizi treh meril, ki zajemajo organizacijski, vsebinski in metodološki vidik izvajanja samoevalvacije, in sicer:

- delovanje strokovnih skupin za kakovost,
- redno pripravljanje letnih poročil o samoevalvaciji,
- vsebinska in metodološka ustreznost letnih poročil o samoevalvaciji.

Obstoj strokovnih skupin za kakovost v VIZ je razmeroma razširjen, vendar ni enotno urejen na vseh ravneh izobraževanja, pomemben delež zavodov tovrstnega organa nima vzpostavljenega. Strokovne skupine za kakovost⁶ so eden ključnih nosilcev izvajanja samoevalvacije v VIZ, saj naj bi zagotavljale koordinacijo dejavnosti, strokovno podporo in

3 Načrtno izvajanje samoevalvacije pomeni, da mora VIZ vnaprej pripraviti vsebinski in metodološki načrt samoevalvacije.

4 Sistematično izvajanje pomeni, da samoevalvacijo izvajajo po korakih oziroma po določenih fazah (načrtovanje samoevalvacije, priprava instrumentarija za zbiranje podatkov, analiza zbranih podatkov in interpretacija, oblikovanje sklepnih ugotovitev, seznanjanje deležnikov z ugotovitvami in priprava akcijskega načrta nadaljnjega dela).

5 Demingov krog kakovosti (PDCA) je model cikličnega izboljševanja, ki samoevalvacijo umešča v zaporedje načrtovanja, izvajanja, preverjanja in izboljševanja delovanja VIZ.

6 Pri interpretaciji podatkov o obstoju strokovnih skupin za kakovost je treba upoštevati, da se v VIZ skupine, ki so zadolžene za izvajanje samoevalvacije, pojavljajo pod različnimi nazivi (npr. skupina za kakovost, tim za kakovost, komisija za kakovost, razvojni ali strokovni tim); različni nazivi pogosto odražajo tudi različno razumevanje njihove vloge, sestave in nalog.

kontinuiteto samoevalvacijskega procesa. Njihova vzpostavitev in delovanje pa nista enotno urejena na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja. Medtem ko so skupine za kakovost na ravni srednješolskega izobraževanja normativno predpisane,⁷ v vrtcih in osnovnih šolah njihovo delovanje ni zakonska obveznost, temveč je odvisno od odločitev posameznega vrtca oziroma šole.

Podatki iz raziskave Institucionalna samoevalvacija v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji – analiza stanja (Podgornik idr., 2024) kažejo, da tovrstno koordinacijsko telo za kakovost deluje le v približno dveh tretjinah VIZ (70,6 odstotka vrtcev, 59 odstotkov osnovnih šol in 71 odstotkov srednjih šol), kar pomeni, da veliko VIZ nima vzpostavljenega stabilnega nosilca samoevalvacijskega procesa. Posledično je samoevalvacija v teh zavodih pogosto prepuščena posamičnim pobudam ali administrativnim zahtevam, brez jasne odgovornosti, sistematičnega usmerjanja in povezave z razvojnimi cilji VIZ, kar omejuje njen dejanski razvojni učinek.

Primerjava razpoložljivih podatkov o delovanju strokovnih skupin ter podatkov o rednosti priprave oziroma objave letnih poročil o samoevalvaciji (Podgornik idr., 2024) nakazuje, da obstoj strokovne skupine sam po sebi ne zagotavlja rednega in sistematičnega izvajanja samoevalvacije. Na podlagi razpoložljivih podatkov je mogoče sklepati, da je delovanje teh skupin v praksi pogosto omejeno na posamične naloge ali pripravo dokumentov, kar ne zadostuje za zagotavljanje načrtnega in sistematičnega izvajanja samoevalvacije, prav tako njihova vloga pri vodenju celotnega samoevalvacijskega cikla ni vedno jasno razvidna ali dosledno uresničena.

Redno pripravljane letnih poročil o samoevalvaciji pomembno prispeva k načrtnemu in sistematičnemu izvajanju samoevalvacije, saj omogoča strukturiran pregled ugotovitev, sprejetih odločitev in nadaljnjih usmeritev delovanja VIZ. Pri ugotavljanju rednosti pripravljanja poročil je treba jasno razlikovati med obstojem poročila in njegovo javno objavo, saj

7 Skupina za kakovost: v gimnazijah je strokovni tim za kakovost (Zakon o gimnazijah), v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju pa komisija za kakovost (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju).

ta na posameznih ravneh vzgoje in izobraževanja ni enotno normativno urejena. Za vrtce in osnovne šole javna objava letnega poročila o samoevalvaciji ni obvezna, zato odsotnost javno dostopnega dokumenta ne pomeni nujno, da poročilo ne obstaja. Za ti dve ravni ni vzpostavljenega sistemskega spremljanja, ki bi omogočalo zanesljivo presojo rednosti priprave poročil. Razpoložljivi podatki o javno objavljenih poročilih za obdobje 2020/21–2023/24 (Podgornik idr., 2024) kažejo, da je imelo objavljeno vsaj eno letno poročilo o samoevalvaciji 9 odstotkov vrtcev (10 od 108) in 9 odstotkov osnovnih šol (41 od 456). Ti deleži ne omogočajo sklepanja o dejanski razširjenosti priprave poročil, vendar jasno kažejo na zelo nizko stopnjo preglednosti in sledljivosti samoevalvacijskih procesov.

Na ravni sistema trenutno nimamo zanesljivih in celovitih podatkov o rednosti priprave letnih poročil o samoevalvaciji.

Na ravni sistema trenutno nimamo zanesljivih in celovitih podatkov o rednosti priprave letnih poročil o samoevalvaciji.

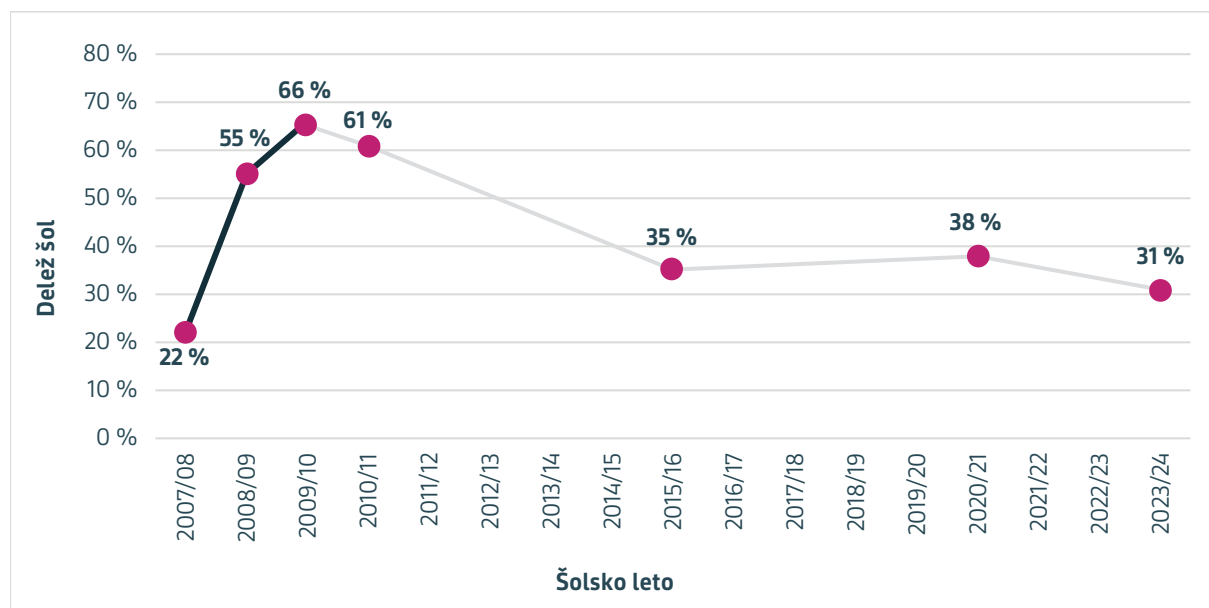
Vzpostavitev sistematičnega spremljanja redne priprave letnih poročil o samoevalvaciji – ob hkratnem upoštevanju razlik v normativni ureditvi posameznih ravni vzgoje in izobraževanja – bi zato pomenila pomemben korak k večji preglednosti in primerljivosti samoevalvacijskih praks. Takšno spremljanje bi omogočilo bolj informirano odločanje na ravni izobraževalnih politik in učinkovitejše usmerjanje strokovne podpore.

Zakonska zahteva po objavi poročila komisije za kakovost v srednjem strokovnem in poklicnem izobraževanju se izvaja nedosledno.

Zakonska zahteva po objavi poročila komisije za kakovost v srednjem strokovnem in poklicnem izobraževanju se izvaja nedosledno. Na področju srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja je normativna ureditev samoevalvacije razmeroma jasna, saj zakonodaja določa ustanovitev komisije za kakovost ter obveznost letne priprave in javne objave poročila komisije za kakovost oziroma letnega poročila o samoevalvaciji. Kljub temu je imelo v obravnavanem obdobju objavljeno poročilo le 31 odstotkov srednjih šol (46 od 149), kar jasno kaže na nedosledno izvajanje zakonsko predpisane prakse (Podgornik idr., 2024).

Slika 5.1:**Delež⁸ srednjih poklicnih in strokovnih šol z objavljenimi poročili⁹**

Vir: Grašič, 2026



S slike je razvidno, da se je delež srednjih poklicnih in strokovnih šol (SPS šol) z javno objavljenimi poročili o samoevalvaciji po izrazitem porastu do šolskega leta 2009/10 dolgoročno zmanjševal in se v zadnjem desetletju ustalil na ravni približno tretjine šol. Takšen trend kaže, da sistematično izvajanje samoevalvacije in redno poročanje nista bila vzpostavljena kot stabilna notranja praksa, temveč sta bila v veliki meri odvisna od zunanjih razvojnih spodbud, zlasti projektnega dela in finančne podpore. Po zaključku teh spodbud številne šole samoevalvacije niso več zmožne ohranяти kot razvojno naravnane procesa, kar se poleg upada pogostosti priprave in objave poročil kaže tudi v velikih razlikah v njihovi kakovosti ter v neenakomerni razvitosti notranjih sistemov kakovosti (Grašič, 2026).

⁸ Podatki so na voljo za izrecno označena leta, črte v vmesnih obdobjih le nakazujejo povezanost med njimi.

⁹ Analize objavljenih poročil pri izvajalcih SPSI in pri SPS šolah znotraj te skupine so upoštevale katerega koli od objavljenih poročil z naslovom Poročilo komisije za kakovost, Poročilo o samoevalvaciji/Samoevalvacijsko poročilo ali Poročilo o kakovosti.

Letna poročila o samoevalvaciji pogosto ne izkazujejo zadostne vsebinske poglobljenosti in metodološke doslednosti, da bi samoevalvacija delovala kot učinkovit in razvojno usmerjen proces.

Redna priprava letnih poročil o samoevalvaciji sama po sebi še ne pomeni, da je samoevalvacija vzpostavljena kot učinkovit in sistematičen proces; zelo pomembno je, v kolikšni meri so poročila vsebinsko in metodološko ustrezna in dejansko pripomorejo k sistematičnemu izboljševanju delovanja VIZ.

Letna poročila o samoevalvaciji pogosto ne izkazujejo zadostne vsebinske poglobljenosti in metodološke doslednosti, da bi samoevalvacija delovala kot učinkovit in razvojno usmerjen proces. Presoja vsebinske in metodološke ustreznosti letnih poročil o samoevalvaciji temelji na raziskavi Institucionalna samoevalvacija v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji – analiza stanja (Podgornik idr., 2024), v sklopu katere je bilo analiziranih 149 javno dostopnih letnih poročil o samoevalvaciji vrtcev, osnovnih in srednjih šol za obdobje šolskih let 2020/21–2023/24. Analiza je bila usmerjena v presojo, ali letna poročila o samoevalvaciji vključujejo vsebinska oziroma prednostna področja, jasno opredeljene cilje, analizo izhodiščnega stanja, ustrezno uporabo in interpretacijo podatkov ter razvojno naravnane akcijske načrte, ter v ugotavljanje, v kolikšni meri so ti elementi med seboj povezani v sistematičen proces izboljševanja.

Z vidika vsebinske ustreznosti je analiza pokazala, da večina poročil sicer navaja vsebinska oziroma prednostna področja samoevalvacije, ta so bila opredeljena v 83 odstotkih poročil vrtcev, 88 odstotkih poročil osnovnih šol in v približno 75 odstotkih poročil srednjih šol, vendar cilji izboljšav v pomembnem deležu poročil ostajajo splošni in niso jasno povezani z ugotovljenim stanjem. Posebej izrazita pomanjkljivost je odsotnost analize izhodiščnega stanja: v analiziranem vzorcu vrtcev je bila ta jasno razvidna le v 7 od 12 poročil, pri osnovnih in srednjih šolah pa je bila pogosto nadomeščena z opisnim navajanjem podatkov brez utemeljitve izbire vsebinskih področij (Podgornik idr., 2024).

Z metodološkega vidika analiza kaže, da poročila večinoma temeljijo na omejenem naboru podatkovnih virov, najpogosteje na anketnih vprašalnikih, pri čemer prevladuje deskriptivni prikaz podatkov (frekvence, odstotki). V večini poročil ni razvidna

poglobljena analiza ali interpretacija podatkov v smislu iskanja vzrokov za ugotovljeno stanje. Posebej problematična je šibka razvitost akcijskih načrtov: v vzorcu vrtcev več kot polovica poročil ni vsebovala akcijskega načrta, v osnovnih in srednjih šolah pa so bili akcijski načrti pogosto zapisani zelo okvirno, brez jasno določenih ukrepov, nosilcev, časovnih rokov in kriterijev spremljanja (Podgornik idr., 2024).

Na tej podlagi lahko sklenemo, da letna poročila o samoevalvaciji na ravni sistema le delno izpolnjujejo zahteve vsebinske in metodološke ustreznosti. Samoevalvacija v številnih zavodih ostaja usmerjena predvsem v opis stanja in izpolnjevanje formalnih zahtev, njen potencial načrtnega, sistematičnega in razvojno usmerjenega procesa pa je omejen.

Ugotavljamo tudi, da na nacionalni ravni ni sistematičnih podatkov, ki bi neposredno potrjevali, da so letna poročila o samoevalvaciji umeščena v letni delovni in razvojni načrt ter da dejansko usmerjajo delovanje VIZ. Obstoječe raziskave nasprotno kažejo, da samoevalvacija pogosto ni integralni del načrtovanja, temveč deluje kot ločen in predvsem administrativni proces (Podgornik idr. 2024).

USPOSOBLJENOST IN MOTIVIRANOST STROKOVNIH DELAVCEV IN DELAVK TER RAVNATELJEV IN RAVNATELJIC ZA IZVAJANJE SAMOEVALVACIJE

Raven usposobljenosti in motiviranosti strokovnih delavcev in delavk ter ravnateljev in ravnateljic pomembno vpliva na kakovost in razvojno naravnost izvajanja samoevalvacije, zato se v nadaljevanju osredotočamo na analizo zaznane usposobljenosti in motiviranosti za njeno izvajanje.

Zaposleni svojo usposobljenost za izvajanje samoevalvacije praviloma ocenjujejo kot srednje dobro.

Zaposleni svojo usposobljenost za izvajanje samoevalvacije praviloma ocenjujejo kot srednje dobro. To kaže na raven kompetenc, ki še ne zagotavlja izvajanja stabilnega, kakovostnega in metodološko doslednega samoevalvacijskega cikla ter narekuje potrebo po nadaljnji krepitvi znanj in spretnosti. Analiza zaznane usposobljenosti kaže, da večina zaposlenih ne zaznava svoje usposobljenosti kot visoke, saj se

kot dobro ali zelo dobro usposobljene opredeljuje le 18 odstotkov strokovnih delavcev in delavk v osnovnih šolah, 19 odstotkov v vrtcih in 38 odstotkov v srednjih šolah (Podgornik idr., 2024).

Povprečne ocene usposobljenosti na vseh ravneh izobraževanja se gibljejo okoli srednje vrednosti petstopenjske lestvice, pri čemer so zaznane razlike tako med posameznimi ravnmi izobraževanja kot tudi med perspektivo samoocene strokovnih delavcev in delavk ter oceno ravnateljev in ravnateljic (Podgornik, 2026).

Preglednica 5.1

Povprečna ocena usposobljenosti strokovnih delavcev in delavk za izvajanje samoevalvacije¹⁰

Raven izobraževanja	Samoocena	Ocena ravnateljev in ravnateljic
vrtec	2,94	3,08
osnovna šola	2,86	2,89
srednja šola	3,29	3,08

Primerjava zaznane usposobljenosti strokovnih delavcev in delavk za izvajanje samoevalvacije, kot jo ocenjujejo sami ter ravnateljji in ravnateljice, kaže na razlike med ravnmi izobraževanja ter na različno perspektivo presoje obeh skupin. V vrtcih vodstvo usposobljenost strokovnih delavcev in delavk ocenjuje nekoliko bolj pozitivno kot sami strokovni delavci in delavke, kar lahko kaže bodisi na večjo samokritičnost zaposlenih bodisi na večje zaupanje vodstva v njihove kompetence. V osnovnih šolah so ocene usposobljenosti najnižje in hkrati zelo usklajene med obema skupinama, kar nakazuje skupno zaznavo samoevalvacije kot razmeroma šibkejšega področja, ki zahteva dodatno podporo in ciljno usmerjeno usposabljanje. V srednjih šolah strokovni delavci in delavke

¹⁰ Znanje je bilo ocenjeno na petstopenjski lestvici, pri čemer ocena 1 pomeni, da je znanje zelo slabo, ocena 5 pa, da je znanje zelo dobro.

svojo usposobljenost zaznavajo bolj pozitivno kot ravnatelji in ravnateljice, kar lahko odraža večjo samozavest zaposlenih pri izvajanju posameznih samoevalvacijskih postopkov ali nekoliko strožja merila vodstva pri presoji kakovosti celostnega procesa. Razlike med samoocenami strokovnih delavcev in delavk ter ocenami vodstva so sicer razmeroma majhne, vendar dosledno opozarjajo na različne referenčne okvire presoje, kar je smiselno upoštevati pri interpretaciji rezultatov in načrtovanju nadaljnjega strokovnega razvoja na področju samoevalvacije (Podgornik, 2026).

Analiza stanja kaže, da tako ravnatelji in ravnateljice kot strokovni delavci in delavke svoje znanje s področja izvajanja samoevalvacije, metodologije in statistike v povprečju ocenjujejo kot srednje dobro, vendar z jasnimi razlikami med skupinama. Ravnatelji in ravnateljice na lestvici od 1 do 5 dosegajo nekoliko višje skupne samoocene ($M = 3,31$), medtem ko strokovni delavci in delavke svoje znanje ocenjujejo nižje ($M = 3,05$), pri čemer se prav na področju statistike pri strokovnih delavcih in delavkah pojavi povprečna ocena pod 3. To kaže na izrazite omejitve pri poglobljeni analizi in interpretaciji podatkov ter pomeni tveganje, da se samoevalvacija v praksi pogosto izvaja predvsem na deskriptivni ravni, brez zadostne analitične podlage za razvojno usmerjene odločitve in sistematično izboljševanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela (Podgornik, 2026).

Ugotavljamo, da obstoječa raven usposobljenosti zaposlenih omejuje razvojno vlogo samoevalvacije, zlasti zaradi pomanjkljivosti na področju analize in interpretacije podatkov, kar potrjuje potrebo po sistematični krepitvi kompetenc (Podgornik, 2026). Državna podpora sicer obstaja, vendar je neenotna, razpršena in premalo sistemsko utrjena, da bi dolgoročno zagotovila enakomerno raven usposobljenosti v celotnem sistemu.

Motiviranost zaposlenih za izvajanje samoevalvacije je pomemben dejavnik, ki vpliva na to, ali se samoevalvacija v VIZ uveljavlja kot kontinuiran razvojni proces ali gre zgolj za uresničevanje formalne zahteve.

Motiviranost za izvajanje samoevalvacije v VIZ je nestabilna ter močno pogojena z delovnimi obremenitvami, razpoložljivo strokovno podporo in ravno usposobljenosti zaposlenih.

Motiviranost za izvajanje samoevalvacije v VIZ je nestabilna ter močno pogojena z delovnimi obremenitvami, razpoložljivo strokovno podporo in ravno usposobljenosti zaposlenih.

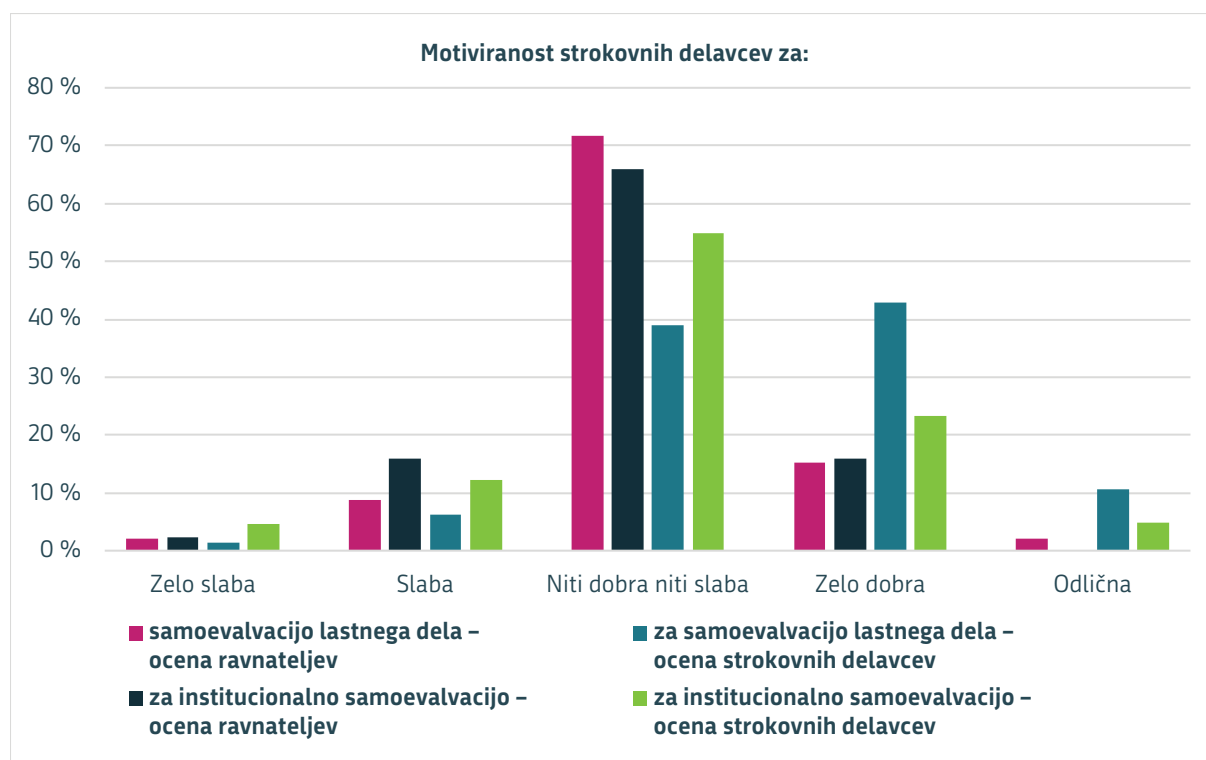
Podatkov o motiviranosti ravnateljev in ravnateljic za izvajanje samoevalvacije nimamo; njihovo vlogo vrednotimo predvsem skozi njihovo presojo motiviranosti zaposlenih in poročanje o izvajanju samoevalvacijskih procesov na ravni VIZ.

V nadaljevanju predstavljamo primerjavo zaznane motiviranosti strokovnih delavcev in delavk za samoevalvacijo lastnega dela in institucionalno samoevalvacijo, kot jo ocenjujejo sami ter ravnatelji in ravnateljice.

Slika 5.2

Mnenje ravnateljev in ravnateljic ter strokovnih delavcev in delavk o tem, kako motivirani so strokovni delavci in delavke za izvajanje institucionalne samoevalvacije ter samoevalvacije lastnega dela

Vir: Podgornik 2026



Tako ravnateljji in ravnateljice kot strokovni delavci in delavke kot najpomembnejše ukrepe za krepitev motiviranosti navajajo razbremenitev zaposlenih, večje priznanje vloženega dela, večjo strokovno in finančno podporo ter dostop do ciljno usmerjenih usposabljanj.

Slika razkriva, da se zaznave motiviranosti med ravnateljji in ravnateljicami ter strokovnimi delavci in delavkami razlikujejo. Ravnateljji in ravnateljice motiviranost strokovnih delavcev in delavk za izvajanje institucionalne samoevalvacije in samoevalvacije lastnega dela večinoma ocenjujejo kot povprečno (niti dobro niti slabo), zelo dobre ocene so redke. Strokovni delavci in delavke svojo motiviranost ocenjujejo višje, zlasti pri samoevalvaciji lastnega strokovnega dela, medtem ko so pri institucionalni samoevalvaciji bolj zadržani in jo pogosteje ocenjujejo kot povprečno, del pa tudi kot nizko. Iz tega sklepamo, da se zaposleni čutijo odgovornejše in bolj motivirane za samoevalvacijo lastnega dela kot za institucionalno samoevalvacijo (Podgornik, 2026).

Analiza dodatno potrjuje, da je motiviranost močno pogojena s sistemskimi in organizacijskimi dejavniki. Med najpogostejše omenjenimi ovirami se pojavljajo visoke delovne in časovne obremenitve ter nezadostno strokovno in finančno ovrednotenje dela, povezanega s samoevalvacijo. Pomanjkljiva usposobljenost strokovnih delavcev in delavk za izvajanje samoevalvacije dodatno zmanjšuje motivacijo, saj se samoevalvacija v posameznih primerih dojema predvsem kot administrativna obveznost, ne pa kot razvojno naravnan proces. **Tako ravnateljji in ravnateljice kot strokovni delavci in delavke kot najpomembnejše ukrepe za krepitev motiviranosti navajajo razbremenitev zaposlenih, večje priznanje vloženega dela, večjo strokovno in finančno podporo ter dostop do ciljno usmerjenih usposabljanj, kar potrjuje neposredno povezavo med motiviranostjo in pogoji za izvajanje samoevalvacije** (Podgornik, 2026).

Poznavanje nacionalnih usmeritev in strokovnih podlag je ključno za sistematično in enotnejše izvajanje institucionalne samoevalvacije v VIZ. Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti ter Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah zagotavljata skupno izhodišče za razumevanje standardov in kazalnikov kakovosti ter prispevata k primerljivosti in verodostojnosti samoevalvacijskih ugotovitev.

Neenakomerno poznavanje in uporaba nacionalnih okvirov, smernic in gradiv za izvajanje samoevalvacije, povezano z razpršeno ponudbo usposabljanj, vodi v neenotno in pogosto formalistično izvajanje samoevalvacije v vzgojno-izobraževalnih zavodih.

Neenakomerno poznavanje in uporaba nacionalnih okvirov, smernic in gradiv za izvajanje samoevalvacije, povezano z razpršeno ponudbo usposabljanj, vodi v neenotno in pogosto formalistično izvajanje samoevalvacije v VIZ.

Analiza stanja (Podgornik idr., 2024) kaže na izrazite razlike v poznavanju Nacionalnega okvira za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti med ravnatelji in ravnateljicami ter strokovnimi delavci in delavkami. Med ravnatelji in ravnateljicami večina poroča o srednje dobrem ali dobrem poznavanju okvira, medtem ko skoraj dve tretjini strokovnih delavcev in delavk navaja slabo ali nikakršno poznavanje; podobno se kaže tudi pri poznavanju standardov in kazalnikov iz Zbirke Kakovost v vrtcih in šolah.

Razlike v poznavanju se odražajo tudi v uporabi nacionalnih usmeritev, saj se dobra polovica ravnateljev in ravnateljic nanje opira pogosto ali vedno, skoraj tretjina le občasno, približno petina pa redko ali nikoli, kar kaže na nedosledno rabo. Posledično se neenakomerno in površinsko poznavanje okvirov ter gradiv odraža v različni kakovosti samoevalvacijskih poročil in pogostih metodoloških pomanjkljivostih, medtem ko VIZ, vključeni v razvojne projekte in mreže kakovosti, izkazujejo višjo raven poznavanja in uporabe teh usmeritev.

V zaključku lahko ugotovimo, da neenakomerno poznavanje in uporaba nacionalnih okvirov, smernic in gradiv, skupaj z razpršeno in nezadostno strukturirano ponudbo usposabljanj (Zavašnik, 2026b), prispeva k temu, da se samoevalvacija v številnih vzgojno-izobraževalnih zavodih izvaja predvsem formalno in brez zadostne razvojne globine. To nakazuje na potrebo po posodobitvi obstoječega pravnega okvira UZK, ki bo sistematičen in podporen ter bo omogočil enotnejše razumevanje in doslednejšo uporabo samoevalvacije, okrepil njen razvojni potencial v sistemu VI ter podprl vsebinsko in metodološko posodobitev trenutno veljavnih usmeritev.

SKLEP

V Nacionalnem poročilu o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja so na področju UZK s samoevalvacijo prepoznane številne sistemske vrzeli, ki vplivajo na kakovostno izvajanje samoevalvacije ter njeno dejansko umeščenost v delovanje VIZ. Na podlagi sintezne analize ugotovitev strokovnih prispevkov, zunanjih presoj kakovosti in nacionalnih raziskav v sklepu navajamo tri medsebojno povezane prednostne sklope ukrepov, ki so ključni za vzpostavitev celovitega, koherentnega in razvojno naravnane sistema UZK s samoevalvacijo.

Dvig kompetenc strokovnih in vodstvenih delavcev in delavk za UZK s samoevalvacijo

Ugotovitve kažejo, da strokovni in vodstveni delavci in delavke pogosto nimajo zadostne usposobljenosti za izvajanje UZK s samoevalvacijo ter da ne poznajo dovolj nacionalnih usmeritev in strokovnih okvirov. To se odraža v nizki stopnji načrtovanja in sistematičnosti procesov, v neenotni kakovosti samoevalvacijskih poročil ter v njihovi šibki umeščenosti v notranje upravljanje in razvojno načrtovanje VIZ. Zato je nujno vzpostaviti raznoliko in dostopno mrežo programov nadaljnega strokovnega izpopolnjevanja ter sistematično usposabljanje članice in članice timov za kakovost v VIZ za izvajanje UZK s samoevalvacijo. V tem okviru je smiselno nadaljevati in vsebinsko nadgrajevati projekt Mreženje šol za kakovost kot ciljno usmerjen sistemski program krepitev zmožnosti timov za kakovost. Hkrati je treba zagotoviti tudi ciljno usposabljanje strokovnjakov in strokovnjakinj na podpornih ustanovah za svetovanje in podporo VIZ ter vsebine UZK s samoevalvacijo vključiti v izobraževanje prihodnjih strokovnih in vodstvenih delavcev in delavk. Pomemben del krepitev zmožnosti predstavlja tudi vpeljava sistematičnih kolegialnih presoj in posvetovalnih obiskov med VIZ ter krepitev njihovega medsebojnega povezovanja v koordinaciji podpornih ustanov.

Sistemske podporni ukrepi za krepitev zmožnosti VIZ za UZK s samoevalvacijo

V poročilu ugotavljamo, da so sistemski podporni ukrepi za UZK s samoevalvacijo razdrobljeni med različne institucije in neusklajeni, kar povzroča razlike v dostopnosti, obsegu in kakovosti podpore ter omejuje primerljivost in dolgoročni razvoj notranjih sistemov kakovosti VIZ. Zato je nujno vzpostaviti enotno nacionalno referenčno oziroma vstopno točko za podporo VIZ, oblikovati javno mrežo podpornih javnih zavodov in strokovnjakov in strokovnjakinj ter zagotoviti, da bodo imele te ustanove na voljo ustrezne kadrovske vire za izvajanje strokovne podpore na področju UZK s samoevalvacijo. Ob tem je treba na nacionalni ravni načrtno razviti in dolgoročno zagotavljati centralno dostopna orodja, ki bodo VIZ sistematično podpirala pri izvajanju celotnega samoevalvacijskega cikla in prispevala k večji enotnosti ter kakovosti praks. Hkrati je nujno zagotoviti kontinuiteto in nadaljnji razvoj Analitskega središča na MVI, saj predstavlja ključen povezovalni mehanizem za usklajevanje podpornih ukrepov, razvoj strokovnih podlag, sistematično zbiranje in uporabo podatkov ter krepitev koherentne podpore kakovosti na ravni celotnega sistema. Poleg tega je treba uvesti sistemsko načrtovanje, spremljanje in vrednotenje podpornih ukrepov ter zagotoviti stabilne finančne in kadrovske vire za izvajanje UZK tako na ravni posameznega VIZ kot na ravni sistema.

Koherenten nacionalni sistem za notranje upravljanje s kakovostjo

Analize kažejo, da je obstoječa nacionalna ureditev UZK s samoevalvacijo funkcionalna le za manjši del VIZ, medtem ko za večino pomeni nefunkcionalno prepuščanje avtonomiji brez zadostnih razvojnih smernic. Hkrati primanjkuje sistematičnega spremljanja učinkov ukrepov ter celostnih podatkov o procesih in izidih UZK. Zato je nujno poenotiti pristop k UZK s samoevalvacijo na nacionalni ravni, ob sočasnem upoštevanju specifik posameznih podsistemov VI. V ta namen je treba uravnotežiti razmerje med avtonomijo vzgojno-izobraževalnih

zavodov in sistemsko usmeritvijo ter na normativni ravni sprejeti enotne nacionalne smernice. Te morajo vključevati enoten sistem kazalnikov ter usklajene načine zbiranja, obdelave in rabe podatkov za sistematično spremljanje in vrednotenje učinkov UZK s samoevalvacijo na ravni VIZ in sistema. Hkrati je treba v vsakem VIZ vzpostaviti jasno koordinacijo UZK s samoevalvacijo ter oblikovati mrežo strokovnjakov in strokovnjakinj, ki bodo zavodom zagotavljali strokovno podporo pri izvajanju teh procesov. Na sistemski ravni pa je treba vzpostaviti tudi enotno zbiranje ključnih podatkov o poteku UZK s samoevalvacijo, ki jih VIZ posredujejo na nacionalno raven, s čimer se omogoči povezovanje sistemske in institucionalne ravni UZK.

Literatura in viri

- Ahačič, K., Banjac, M., Baškarad, S., Belasić, I., Bergoč, S., Bešter, J., Borota, B., Bratina, K., Brečko, B. N., Breznik, I., Brodnik, A., Čop, J., Gorenc, J., Gradišek, P., Grušovnik, T., Holcar, A., Jerko, A., Jurak, G., Klančnik, B., ... Zupan, B. (2024). *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj* (spletna izd.). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/skupni_cilji.pdf
- Bešter, R., in Pirc, J. (2025). *Vključenost in uspešnost romskih učenk in učencev v osnovni šoli (v obdobju 2016/17-2024/25): zaključno poročilo projekta Vključenost in uspešnost romskih deklet na področju izobraževanja na ravni osnovne šole*. Inštitut za narodnostna vprašanja. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SRI/Romi/Raziskave/Vključenost-in-uspešnost-romskih-deklet-v-OS-od-2016-17-do-2024-25-INV.pdf>
- Bezić, T., Bucik, V., Bučar - Markič, S., Miklavčič, M., Kranjc, T., Andrenšek - Lep, B., Malešević, T., Nollmal, F., Rojc, J., Rostohar, G., Slivar, B., Vidovič, M., in Vršnik Perše, T. (2025). *Koncept prepoznavanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-EQM5FJDG/bec5e6b9-ccda-40f1-a7f9-3f2678a5c4b8/PDF>
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Brejč, M. (2014). *Usposabljanje kot strategija za krepitev zmoglosti za samoevalvacijo v šolah* [doktorska disertacija]. Univerza na Primorskem, Fakulteta za management. <https://repozitorij.upr.si/Dokument.php?id=13299&lang=slv>
- Brejč, M., in Širok, K. (ur.). (2019). *Kakovost v vrtcih in šolah*. Šola za ravnateljce. <http://kakovost.solazaravnateljce.si/#/Zbirka>
- Cacouault-Bitard, M. (2001). «Is the feminization of a profession a loss of prestige?». *Travail, genre et sociétés*, 5(1), 91-115. <https://shs.cairn.info/journal-travail-genre-et-societes-2001-1-page-91?lang=en>
- Cankar, G., Bren, M., in Zupanc, D. (2017). *Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji*. Državni izpitni center. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-L2KS6DEU/b69355d3-b1d9-444b-8b08-5837cbeef1db/PDF>
- Ciljni raziskovalni program Vzpostavitev sistema spremljanja in napovedovanja potreb po kadrih v vzgoji in izobraževanju (CRP). (2023). Univerza v Ljubljani in Univerza v Mariboru. Dostopno na Ministrstvu za vzgojo in izobraževanje.
- Davies, M. von, Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C., Bookbinder, A., Bezirhan, U., in Yin, L. (2024). *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460>
- Delors, J. (ur.). (1996). *Učenje: skriti zaklad*. Ministrstvo za šolstvo in šport in Andragoški center Slovenije.
- Državni izpitni center. (2016). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2015/2016*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>
- Državni izpitni center. (2017). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2016/2017*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>
- Državni izpitni center. (2018). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2017/2018*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>
- Državni izpitni center. (2019). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2018/2019*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>
- Državni izpitni center. (2021). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2020/2021*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>
- Državni izpitni center. (2022). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2021/2022*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>
- Državni izpitni center. (2023). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2022/2023*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>
- Državni izpitni center. (2024). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2023/2024*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>
- Državni izpitni center. (2025). *Letno poročilo nacionalnega preverjanja znanja 2025 – vsebinski del*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>
- Državni izpitni center. (2025). *Letno poročilo o zaključnem izpitu 2024*. Državni izpitni center. <https://www.ric.si/zakljucni-izpiti/porocila/>
- European Commission. (2023). *EQAVET peer review on »National system of support to VET schools in their internal quality assurance« – Flash report*. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=2707161&lang=en>
- Eurostat. (b. d.-a). *Early leavers from education and training by sex (edat_lfse_24)* [podatkovna baza]. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_24/default/table?lang=en
- Eurostat. (b. d.-b). *Employment rates by age group (edat_lfse_14)* [podatkovna baza]. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_14/default/table?lang=en
- Eurostat. (b. d.-c). *Participation in early childhood education (educ_uoe_enra21)* [podatkovna baza]. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_enra21/default/table?lang=en
- Evropska komisija (2021). *Resolucija Sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše (2021–2030)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=celex%3A32021G0226%2801%29>
- Evropska komisija. (2025). *Education and Training Monitor: 5. Vocational education and training*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/comparative-report/chapter-5.html>
- Folke, C., Biggs, R., Norström, A. V., Reyers, B., in Rockström, J. (2016). Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science. *Ecology and Society*, 21(3), 14.
- Formitas Group. (2024). *Ugled poklicev: študija percepcije poklicev v Sloveniji in predlog komunikacijske strategije*. Dostopno na Ministrstvu za vzgojo in izobraževanje.
- Foy, P. (2004). P25: Intra-class correlation and variance components as population attributes and measures of sampling efficiency in PIRLS 2001. <https://www.iea.nl/publications/presentations/intra-class-correlation-and-variance-components-population-attributes-and>
- Fraillon, J. (ur.). (2024). *An international perspective on digital literacy: Results from ICILS 2023*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-87722-3>
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., in Gebhart, E. (2014). *Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-14222-7>
- Gregorčič, M., Hribnik, M., Kmet Zupančič, R., Wostner, P. (ur.). (2025). *Kakovost življenja v Sloveniji: poročilo o razvoju 2025*. Urad RS za makroekonomske analize in razvoj. https://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/razvoj_slovenije/2025/slovenski/POR_2025.pdf
- Gregorčič, M., Hribnik, M., Kmet Zupančič, R. (ur.). (2024). *Poročilo o razvoju 2024*. Urad RS za makroekonomske analize in razvoj. https://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/razvoj_slovenije/2024/slovenski/POR2024_S_01.pdf
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kristl, N., Kroflič, R., Skubic Ermenč, K., Šarič, M., in Šteh, B. (2025). *Končno poročilo nacionalne evalvacijske študije: analiza vlog in potreb razrednikov pri vodenju vzgojno-izobraževalnega dela v osnovni in srednji šoli*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SRI/SKE/Razredniki_NEC_Končno_poročilo_dec_25.pdf
- Haramija, D., Fras Popović, S., Pečjak, S., Ivanuš Grmek, M., Javrh, P., Jančič Hegediš, P., Jug, T., Kovač, M., Licardo, M., Mithans, M., Puncer, M., Šek, P., Usenik, J., Vilar, P., Švab,

- K., Voršič, I., in Ograjšek, S. (2025). *Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah ter knjižnicah*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. <https://doi.org/10.18690/um.pef.2.2025>
- Jakelj, M. (ur.) (2025). *Zaključno poročilo poskusa Uvajanje posodobljenega koncepta prepoznavanja in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/zakljucno_porocilo_poskusa_nadarjeni.pdf
 - Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
 - Katalog programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (KATIS). (b. d.). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje RS. <https://paka3.mss.edus.si/Katis/Prijava.asp>
 - Klemenčič, E., in Myrzachsky, P. (2023). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2021: nacionalno poročilo – prvi rezultati*. Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pirls/pirls-2021/>
 - Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (KPVIZ). (1994). *Uradni list RS*, št. 52/94, 49/95, 34/96, 45/96 – popr., 51/98, 28/99, 39/99 – ZMPUPR, 39/00, 56/01, 64/01, 78/01 – popr., 56/02, 43/06 – ZKOLP, 60/08, 79/11, 40/12, 46/13, 106/15, 8/16 – popr., 45/17, 46/17, 80/18, 160/20, 88/21, 136/22, 11/23, 13/24, 99/24, 109/24 – popr., 92/25 in 6/26. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=KOLP19>
 - Krek, J. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Zavod RS za šolstvo. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-YDIRK2GZ>
 - Magdič, S., in Straus, M. (2022). *Dobrobit učencev in učenk v Sloveniji: mednarodnoprimerljiva analiza socialne in psihične dobrobiti učencev in učenk na podlagi podatkov mednarodnih raziskav PIRLS, TIMSS in PISA*. Ministrstvo Republike Slovenije za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Dobrobit_ucenk_in_ucencev.pdf
 - Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev. (2011). *Uradni list RS*, št. 94/11 in 21/18. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=MER141>
 - Merila za ocenjevanje pedagoških študijskih programov, njihovem obsegu in strukturi. (1998). *Uradni list RS*, št. 56/98 in 101/04. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=MER115>
 - Merila za ocenjevanje pedagoških študijskih programov. (1995). *Uradni list RS*, št. 34/95.
 - Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ). (2017). *Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja*. https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2018/05/Nacionalni_okvir_Kakovost_Feb_2017-7.pdf
 - Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ). (2020). *Pogled na izzive slovenske vzgoje in izobraževanja: delovni dokument Urada za razvoj in kakovost izobraževanja*. https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.gov.si%2Fassets%2Fministrstva%2FMVI%2FDokument%2FRazvoj-solstva%2FRazvoj-in-kakovost%2FPogled-na-izzive-slovenske-VIZ_15.10.2020_oddani-dokument_lekt_sprejete-spremembe-TT-SM.docx&wdOrigin=BROWSELINK
 - Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ). (2022). *Interna navodila o merilih za soglasje k študijskim programom za izobraževanje strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja*. <https://www.gov.si/teme/ustroznost-izobrazbe-strokovnih-delavcev/>
 - Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI). (2025a). *Analiza pomanjkanja vzgojiteljev in vzgojiteljev, učiteljev in učiteljev ter drugih strokovnih delavk in delavcev v vzgoji in izobraževanju: analiza stanja*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Razvoj-solstva/Razvoj-in-kakovost/Analiza-pomanjkanja-v-viz_Koncna2025-05-29.pdf
 - Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI). (2025b). *Programski dokument za razvojno načrtovanje do 2033*. <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/prenova-sistema-vzgoje-in-izobrazevanja-v-sloveniji/>
 - Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje / Eurydice Slovenija. (2023). *Izboljševanje učnih dosežkov in motivacije za učenje matematike in naravoslovja v šoli: ugotovitve poročila Eurydice z nacionalnimi poudarki*. <https://eurydice.sio.si/publikacije/Izboljsavanje-ucnih-dosezkov-in-motivacije-za-ucenje-matematike-in-naravoslovja-v-soli-SI-UG.pdf>
 - Mullis, I. V. S., Davies, M. von, Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., in Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College. TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
 - Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (2019). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>
 - OECD. (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264083943-en>
 - OECD. (2016). *PISA 2015 Database: izbrane preglednice iz I. zvezka*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2015-database.html>
 - OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
 - OECD. (2019a). *PISA 2018 Database: izbrane preglednice iz I. zvezka*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2018-database.html>
 - OECD. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-iii_acd78851-en.html
 - OECD. (2019c). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
 - OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
 - OECD. (2023a). *PISA 2022 Database: izbrane preglednice iz I. zvezka*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>
 - OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
 - OECD. (2025a). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
 - OECD. (2025b). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching, TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
 - OECD. (2025c). *TALIS 2024 Database*. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/talis-2024-database.html>
 - OECD. (2025d). *OECD Teaching Compass: Reimagining teachers as agents of curriculum changes (Education Policy Perspectives No. 123)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8297a24a-en>
 - Podgornik, V., Vogrinc, J., Berčnik, S., Rožman Krivec, L., Matjašič, M., Vošnjak, M., Čotič, M., Rutar, S., Ivanuš Grmek, M., Mithans, M., Ograjšek, S., Makovec Radovan, D., Kalin, J., Bogataj, J., Baloh, A., Kozar, E., Prosen, U., Bratož, S., Sedminek, P., Bednjički Rošar, B., Plavčak, D., in Sraka Petek, B. (2024). *Institucionalna samoevalvacija v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji: analiza stanja: končno raziskovalno poročilo*. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. https://zakakovost.si/files/2025/12/Analiza_samoevalvacije.pdf
 - Računsko sodišče Republike Slovenije. (2020). *Bralna pismenost otrok v Republiki Sloveniji: revizijsko poročilo (št. 320-1/2019/33)*. https://www.rs-rs.si/fileadmin/user_upload/Datoteke/Revizije/2020/Bralna-pismenost/Bralna_pismenost_RevizijskoP.pdf
 - Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., in Friedman, T. (2024). *ICCS 2022 International Report: Education for Citizenship in Times of Global Change*. Springer.
 - Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., in Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Springer.
 - Shaw, S. D., in Nave, G. (2026). *Thinking—Fast, Slow, and Artificial: How AI is reshaping human reasoning and the rise of cognitive surrender (SSRN delovni dokument No. 6097646)*. SSRN. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=6097646
 - Spletna stran Ministrstva za vzgojo in izobraževanje RS, Analitsko središče. <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/analitsko-sredisce/>
 - Statistični urad Republike Slovenije (SURS). (2025a). *Delež otrok, vključenih v vrtec, po starostnih obdobjih, Slovenija, letno [preglednica št. H0955]*. SiStat podatkovni portal. <https://www.stat.si/>
 - Statistični urad Republike Slovenije (SURS). (2025b). *Prebivalstvo, staro 15 ali več let, po izobrazbi, starosti in spolu, Slovenija, letno*

- [preglednica št. 05G2002S]. SiStat podatkovni portal. <https://www.stat.si/>
- Statistični urad Republike Slovenije (SURS). (2025c). *Učenci v rednih in prilagojenih programih osnovne šole po vrsti programa, razredih, starosti in spolu, Slovenija, letno [preglednica št. 0952723S]*. SiStat podatkovni portal. <https://www.stat.si/>
 - Statistični urad Republike Slovenije (SURS). (2026a). *Cilj 4: vsem enakopravno zagotoviti kakovostno izobrazbo ter spodbujati možnosti vseživljenjskega učenja za vsakogar: zgodnja opustitev izobraževanja*. <https://www.stat.si/Pages/cilji/cilj-4.-vsem-enakopravno-zagotoviti-kakovostno-izobrazbo-ter-spodbujati-mo%C5%BEnosti-vse%C5%BDivljenjskega-u%C4%8Denja-za-vsakogar/4.2-zgodnja-opustitev-izobra%C5%BDevanja>
 - Statistični urad Republike Slovenije (SURS). (2026b). *Delež otrok, vključenih v vrtec, po posameznih letih starosti in spolu, Slovenija, letno [preglednica št. 0971411S]*. Si-Stat podatkovni portal. <https://www.stat.si/>
 - Statistični urad Republike Slovenije (SURS). (2026c). *Stopnja dokončanja srednješolskega izobraževanja, šolsko leto 2023/2024*. <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/14155>
 - Statistični urad Republike Slovenije (SURS). (2026č). *Strokovni delavci v srednjih šolah za mladino in odrasle po starostnih skupinah in spolu, Slovenija, letno [preglednica št. 0953412S]*. Si-Stat podatkovni portal. <https://www.stat.si/>
 - Statistični urad Republike Slovenije (SURS). (2026d). *Strokovni delavci za vzgojo in izobraževanje, vodstveni, svetovalni in drugi strokovni delavci v vrtcih po spolu, starostnih skupinah in obliki lastnine, Slovenija, letno [preglednica št. 0952610S]*. Si-Stat podatkovni portal. <https://www.stat.si/>
 - Statistični urad Republike Slovenije (SURS). (2026e). *Strokovno osebje v osnovnih šolah za mladino in odrasle po starostnih skupinah in spolu, Slovenija, letno [preglednica št. 0952910S]*. Si-Stat podatkovni portal. <https://www.stat.si/>
 - *Strategija razvoja Slovenije 2030* (2017). Služba Vlade za razvoj in kohezijsko politiko. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MKRR/Strategija-razvoja-Slovenije-2030/Strategija_razvoja_Slovenije_2030.pdf
 - TIMSS & PIRLS International Study Center. (b. d.-a). *PIRLS 2001 User Guide. Almanacs* [arhivirana datoteka]. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_UG.html
 - TIMSS & PIRLS International Study Center. (b. d.-b). *PIRLS 2006 Almanacs* [arhivirana datoteka]. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2006/user_guide.html
 - TIMSS & PIRLS International Study Center. (b. d.-c). *PIRLS 2011 Almanacs* [arhivirana datoteka]. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-database.html>
 - TIMSS & PIRLS International Study Center. (b. d.-č). *PIRLS 2016 Almanacs* [arhivirana datoteka]. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>
 - TIMSS & PIRLS International Study Center. (b. d.-d). *PIRLS 2021 Context Almanacs* [arhivirana datoteka]. <https://pirls2021.org/data/>
 - TIMSS & PIRLS International Study Center. (b. d.-e). *TIMSS 2003 User Guide for the International Database. Almanacs* [arhivirana datoteka]. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2003i/userguide.html>
 - TIMSS & PIRLS International Study Center. (b. d.-f). *TIMSS 2007 International Database and User Guide. Almanacs* [arhivirana datoteka]. https://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2007/idb_ug.html
 - TIMSS & PIRLS International Study Center. (b. d.-g). *TIMSS 2011 International Database. Almanacs. TIMSS 2011 Fourth Grade Almanacs* [arhivirana datoteka]. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-database.html>
 - TIMSS & PIRLS International Study Center. (b. d.-h). *TIMSS 2015 International Database. Almanacs. TIMSS 2011 Fourth Grade Almanacs* [arhivirana datoteka]. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/>
 - TIMSS & PIRLS International Study Center. (b. d.-i). *TIMSS 2023 International Database. Data Almanacs. Context Almanacs – Grade 4* [arhivirana datoteka]. <https://timss2023.org/data/>
 - UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
 - Valicon. (2025). *Ogledalo Slovenije: jesen 2025*. <https://www.valicon.net/sl/ogledalo-slovenije-jesen-2025/>
 - Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G., Urgel, J., in Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing.
 - Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). (1996). *Uradni list RS*, št. 12/96, 23/96 – popr., 22/00 – ZJS, 64/01, 108/02, 34/03, 79/03, 65/05, 118/06 – ZUOPP-A, 129/06, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj, 123/21, 172/21, 207/21, 105/22 – ZZNŠPP, 141/22, 158/22 – ZDoh-2AA, 71/23, 22/25 – ZZZRO-1 in 48/25. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO445>
 - Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-L). (2025). *Uradni list RS*, št. 54/25. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2025-01-2215>
 - Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih (ZVrt-H). (2025). *Uradni list RS*, št. 85/25. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2025-01-3049>
 - Zakon o šolski inšpekciji (ZSoll-I). (2025). *Uradni list RS*, št. 57/2025.
 - Zavod Republike Slovenije za šolstvo (ZRSŠ). (2023). *DigComp 2.2: okvir digitalnih kompetenc za državljane: z novimi primeri rabe znanja, spretnosti in stališč*. <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/08/DigComp-2-2-Okvir-digitalnih-kompetenc.pdf>
 - Zopluoglu, C. (2012). *A Cross-National Comparison of Intra-Class Correlation Coefficient in Educational Achievement Outcomes*. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 3, 242–278.
 - Žveglič Mihelič, M., Valenčič Juljan, M., in Plešec Gasparič, R. (2025). *Preschool Teachers' Conceptions of Professional Development in Relation to Career Motivation and Job Satisfaction*. *Revija za elementarno izobraževanje*, 18(1), 51–67. <https://doi.org/10.18690/rei.4425>
- Prispevki v Nacionalnem poročilu o kakovosti sistema v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji**
<https://zakakovost.si/files/2026/04/NPKVIS.pdf>
- Benko, A., in Žarkovič Adlešič, B. (2026). *Ugled in položaj učiteljskega poklica – dejavniki in predlogi za izboljšave*.
 - Bešter, R. in Pirc, J. (2026). *Napredovanje in vključenost romskih učencev in učenk ter dijakov in dijakinj v izobraževanje v Sloveniji*.
 - Bratina, K. (2026). *Razvijanje socialno-čustvenih kompetenc*.
 - Bregar Golobič, K. (2026). *Globalno ogledalo kakovosti nacionalnega sistema vzgoje in izobraževanja*.
 - Cankar, G. (2026). *Kakovost izobraževanja skozi dosežke zunanjih preverjanj znanja*.
 - Grašič, A. (2026). *Ovrednotenje nacionalnega sistema podpore srednjim poklicnim in strokovnim šolam pri notranjem upravljanju s kakovostjo*.
 - Grušovnik, T. (2026). *Vprašanja kakovosti državljske vzgoje in izobraževanja*.
 - Holcar, A. (2026). *Pomen formativnega spremljanja za izboljšanje samouravnavanja učenja: pogled skozi raziskavi PISA in PIRLS*.
 - Juriševič, M. (2026). *Spodbujanje učnih potencialov v vrtcu in šoli: ustvarjalno mišljenje in razvoj talentov*.
 - Kampjut, B. (2026). *Vloga mentoric in mentorjev ter pomen praktičnega pedagoškega usposabljanja v začetnem izobraževanju učiteljc in učiteljcev: izzivi, priložnosti in poti naprej*.
 - Klemenčič, M. E. (2026). *Analiza dosežkov računalniške in informacijske pismenosti ter računalniškega mišljenja: ICILS 2023*.
 - Knavs, S. (2026). *Učiteljice in učitelji strokovnih modulov v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju*.
 - Košir, K. in Magdič, S. (2026). *Spremljanje vidikov doživljanja varnosti in vključenosti v šoli*.
 - Kozina, A. (2026). *Odnosna kompetentnost strokovnih delavk in delavcev v vzgoji in izobraževanju*.
 - Licardo, M. (2026). *Zagotavljanje enakih možnosti za vse otroke v predšolski vzgoji: izsledki evalvacije krajših programov*.
 - Masterl, S. (2026). *Nacionalno preverjanje znanja kot informacija o kakovosti znanja. Nacionalno poročilo o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji*.
 - Pečjak, S. (2026). *Stanje in izzivi bralne pismenosti v vrtcu in šoli*.
 - Podgornik, V. (2026). *Izvajanje institucionalne samoevalvacije v vzgoji in izobraževanju in priprava samoevalvacijskih poročil*.
 - Rogič Ožek, S. (2026). *Zagotavljanje kakovosti na področju inkluzivne naravnosti za vse in tudi za otroke s posebnimi potrebami na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja*.

- Rutar, S. (2026). *Povezanost sistemskih značilnosti predšolske vzgoje in procesne kakovosti vrtcev za zagotavljanje enakih možnosti vseh otrok.*
- Šterman Ivančič, K. (2026). *Analiza dosežkov na lestvicah vsebin iz matematike in naravoslovja v raziskavah TIMSS in PISA.*
- Torkar, G. (2026). *Mednarodne raziskave trendov znanja matematike in naravoslovja k oblikovanju kompetenc za trajnostnost.*
- Vižintin, M.A. in Magdič, S. (2026). *Zagotavljanje kakovosti na področju vključevanja otrok priseljencev na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja.*
- Vogrinc, J. (2026). *Začetno izobraževanje učiteljic in učiteljev v kontekstu zagotavljanja kakovosti izobraževanja in spodbujanja njihovega profesionalnega razvoja.*
- Zavašnik, M. (2026a). *Profesionalno učenje strokovnih delavk in delavcev ter ravnateljic in ravnateljev – priložnosti, učinki in potrebe.*
- Zavašnik, M. (2026b). *Sistemski podporni ukrepi na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo za vzgojno-izobraževalne zavode.*

Kazalo slik

Slika 1.1: Časovnica do prvega nacionalnega poročila o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja	7	Slika 3.3.: Delež 15-letnikov in 15-letnic, ki v raziskavi PISA dosega 5. in 6. raven znanja, po letih (2015–2022)	98
Slika 1.2: Razvoj posameznika v vzgojno-izobraževalnem sistemu, ki..	18	Slika 3.4: Indeks pogostosti doživljanja medvrstniškega nasilja in delež 15-letnikov in 15-letnic v Sloveniji, ki odgovarjajo, da so pogosto žrtev medvrstniškega nasilja, po letih (PISA)	100
Slika 1.3: Model področij kakovosti	20	Slika 3.5: Delež romskih učencev in učenk, ki so uspešno zaključili 6., 7. ali 9. razred osnovne šole glede na skupno število romskih učencev in učenk v 1. razredu ob pričakovanem začetku šolanja njihove generacije (devetletno povprečje: 2016/17–2024/25), po regijah	106
Slika 2.1: Trendi dosežkov učencev in učenk v Sloveniji na področju bralne pismenosti	52	Slika 3.6: Razlike v številu doseženih točk pri matematiki glede na status priseljenca (PISA 2022)	108
Slika 2.2: Trendi dosežkov učencev in učenk v Sloveniji na področju matematike	53	Slika 3.7: Povprečni dosežki značilne populacije ter učencev in učenk s posebnimi potrebami (v odstotnih točkah) pri NPZ-ju iz matematike v 9. razredu, 2016–2025	111
Slika 2.3: Trendi dosežkov učencev in učenk v Sloveniji na področju naravoslovja	54	Slika 4.1: Kakovost začetnega izobraževanja učiteljc in učiteljev	124
Slika 2.4: Trendi dosežkov učencev in učenk v Sloveniji na področju računalniške in informacijske pismenosti	56	Slika 4.2: Dostop učiteljc in učiteljev do mentorstva	129
Slika 2.5: Trendi dosežkov učencev in učenk v Sloveniji na področju državljanske vednosti	57	Slika 4.3: Potrebe po dejavnostih profesionalnega učenja učiteljc in učiteljev	132
Slika 2.6: Trendi v deležih doseganja mejnika srednje (475 točk) in najvišjega bralne pismenosti PIRLS (625 točk) ter vsaj temeljne ravni (2. ravni) in najvišjih ravni (5. in 6. ravni) bralne pismenosti PISA v Sloveniji (v odstotkih)	60	Slika 4.4: Dejansko izplačane plače učiteljc in učiteljev v Sloveniji v primerjavi s povprečjem OECD	136
Slika 2.7: Trendi v deležih doseganja srednjega (475 točk) in najvišjega mejnika (625 točk) znanja matematike TIMSS ter vsaj temeljne ravni (2. ravni) in najvišjih ravni (5. in 6. ravni) matematične pismenosti PISA v Sloveniji (v odstotkih)	63	Slika 4.5: Razmerje med dejansko izplačanimi plačami učiteljc in učiteljev ter plačami zaposlenih s terciarno izobrazbo za Slovenijo in povprečje OECD	138
Slika 2.8: Trendi v deležih doseganja srednjega (475 točk) in najvišjega mejnika (625 točk) znanja naravoslovja TIMSS ter vsaj temeljne ravni (2. ravni) in najvišjih ravni (5. in 6. ravni) naravoslovne pismenosti PISA v Sloveniji (v odstotkih)	65	Slika 4.6: Doživljanje stresa na delovnem mestu	139
Slika 2.9: Trendi v deležih dosežkov vsaj na temeljni ravni (2. ravni) računalniške in informacijske pismenosti ICILS ter dosežkov pod 1. ravno (v odstotkih)	69	Slika 4.7: Avtonomija učiteljc in učiteljev	141
Slika 2.10: Trendi v deležih dosežkov vsaj na ravni B državljanske vednosti ICCS ter dosežkov na ravni D ali pod njo (v odstotkih)	71	Slika 4.8: Spolna struktura, šolsko leto 2024/25	143
Slika 2.11: Deleži četrtošolk in četrtošolcev glede uživanja v branju in bralne samopodobe (v odstotkih)	76	Slika 4.9: Starostna struktura, šolsko leto 2024/25	145
Slika 2.12: Deleži strinjanja četrtošolk in četrtošolcev v raziskavi TIMSS glede odnosa do učenja matematike in samopodobe pri matematiki (v odstotkih)	78	Slika 5.1: Delež srednjih poklicnih in strokovnih šol z objavljenimi poročili	165
Slika 3.1: Odstotek učiteljc in učiteljev, ki menijo, da jih je njihovo formalno izobraževanje pripravilo »kar precej« ali »zelo« na navedene vidike poučevanja (TALIS 2024)	91	Slika 5.2: Mnenje ravnateljcev in ravnateljic ter strokovnih delavcev in delavk o tem, kako motivirani so strokovni delavci in delavke za izvajanje institucionalne samoevalvacije ter samoevalvacije lastnega dela	170
Slika 3.2: Odstotek učiteljev in učiteljc, ki poročajo o »visoki stopnji potrebe« po navedenih dejavnostih strokovnega usposabljanja (TALIS 2024)	92		

Kazalo preglednic

Preglednica 2.1: Stopnja dokončanja srednješolskega izobraževanja po vrsti izobraževanja in obdobju opazovanja (v odstotkih)	50
Preglednica 5.1: Povprečna ocena usposobljenosti strokovnih delavcev in delavk za izvajanje samoevalvacije	168



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE



NAČRT ZA
OKREVANJE
IN ODPORNOST



Financira
Evropska unija
NextGenerationEU

Nacionalno poročilo o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji je nastalo v okviru projekta Analitsko središče. Projekt Analitsko središče sofinancirata Republika Slovenija, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, in Evropska unija – NextGenerationEU. Projekt se izvaja skladno z Načrtom za okrevanje in odpornost (NRO) v okviru razvojnega področja C3 – Pametna, trajnostna in vključujoča rast, komponente C3 K5 – Krepitev kompetenc, zlasti digitalnih in tistih, ki jih zahtevajo novi poklici in zeleni prehod (C3 K5), za ukrep C3.K12.IE / Celovita transformacija (trajnost in odpornost) zelenega in digitalnega izobraževanja.