



Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk

Globalne kompetence učencev in učenk v raziskavi PISA 2018



Fotografija: Pixabay

Pedagoški inštitut

Ljubljana, oktober 2020

Nelektorirano gradivo

Publikacija je nastala v okviru dejavnosti projekta Evalvacija in spremljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema s pomočjo mednarodnih raziskav in študij, ki ga omogoča sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport.



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT

PEDAGOŠKI INŠTITUT



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI STRUKTURNI
IN INVESTICIJSKI SKLADI
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST

PISA 2018

Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk
Globalne kompetence učencev in učenk v raziskavi PISA 2018

Uredile: Klaudija Šterman Ivančič, Mojca Čuček, Simona Štigl
Fotografija na naslovnici: Pixabay

Vsebina je delno prirejena po mednarodnem poročilu OECD PISA 2018 Volume VI: Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?

Pedagoški inštitut
Gerbičeva 62,
SI-1000 Ljubljana

Ljubljana, oktober 2020

Predgovor

Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk PISA je dolgoročen mednarodni program ugotavljanja znanja in spretnosti 15-letnih mladostnikov v državah članicah Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD) ter državah partnerkah. Program je bil zasnovan ob koncu 90. let prejšnjega stoletja z namenom cikličnega ugotavljanja dosežkov iz bralne, matematične in naravoslovne pismenosti in prvič realiziran leta 2000. V vsakem ciklu te raziskave je poudarek na eni od pismenosti, poleg reševanja nalog pa učenci izpolnjujejo tudi vprašalnike, s katerimi skušamo podrobneje pojasniti dosežke in ugotavljamo t. i. spremljajoče dejavnike dosežkov.

Raziskava PISA je v slovenskem prostoru prisotna od leta 2006, ko smo prvič dobili podatke o naravoslovni, matematični in bralni pismenosti slovenskih 15-letnikov. Poleg teh treh področij merjenja je v vsakem ciklu raziskave še dodatno področje merjenja, ki kaže odraz sodobne situacije in sprememb v družbi. V ciklu raziskave PISA 2018 je bilo to področje globalnih kompetenc.

Eden izmed vplivov na spremembe v sodobni družbi je prav gotovo pojav in razmah procesa globalizacije, ki se je dotaknil vsake pore našega vsakdana. Njene posledice je čutiti na vsakem koraku, tako pozitivne, ko z univerzalnimi vsebinami širijo naša obzorja in bogatijo splošno izobrazbo, kot tudi negativne, ki se kažejo v slabšem odnosu do skrbi za okolje ali v spodbujanju potrošniške miselnosti.

S sodobno tehnologijo so mladi danes drugače povezani med seboj kot generacije njihovih staršev. Pravzaprav lahko rečemo, da imajo »svet na dlani«, obdani so z informacijami vseh vrst, a hkrati prepuščeni algoritmom, ki držijo v rokah škarje in platno njihovega obzorja. Za uspešno delovanje v sodobnem svetu potrebujejo torej drugačna znanja in spretnosti. A to še zdaleč ni dovolj. Vzgojanje pravih vrednot je proces, ki jih spremlja povsod; zgledi staršev, vrstnikov in učiteljev pa niso več edini, saj so poleg navedenih vedno bolj podvrženi tudi družbenim omrežjem, medijem oz. hitro razvijajoči-se tehnologiji.

V tako raznolikem svetu je težko napredovati brez sistemsko začrtanih smernic. Zato raziskava PISA 2018 med drugim ugotavlja tudi področje globalnih kompetenc, in sicer z namenom lažjega načrtovanja smernic za globalni razvoj. Pojem globalnih kompetenc je precej širok, a smo mnenja, da gre za pomembne vsebine, ki lahko precej pripomorejo k izboljšanju učnih vsebin in spodbujanju krepitve spretnosti, ki bodo mladim v pomoč v prihodnje. Slovenski 15-letniki so v okviru raziskave PISA 2018 izpolnjevali zgolj spremljajoča vprašanja na to temo,

samih kognitivnih nalog pa niso reševali. V pričujočem besedilu tako predstavljamo njihov pogled na lastno zavedanje o globalnih vprašanjih, samoučinkovitost glede globalnih vprašanj, razumevanje in spoštovanje različnih pogledov na svet, zanimanje za spoznavanje drugih kultur in spoštovanje ljudi iz drugih kultur, odnos do priseljencev, spretnost odprte, spoštljive in učinkovite medkulturne komunikacije in lastno motivacijo za aktivno delovanje za skupno blaginjo in trajnostni razvoj. Čeprav v tem prispevku ne navajamo samih dosežkov, ki bi jih ugotavljali s preizkusom iz globalnih kompetenc, kljub temu menimo, da je nastalo besedilo koristna informacija o tem, kje je v slovenskem šolskem prostoru še prostor za izboljšave v smeri aktualnosti in uporabnosti znanj za kakovostno (so)bivanje mladih v prihodnje.

Klaudija Šterman Ivančič, Simona Štigl in mag. Mojca Čuček
Nacionalni center raziskave PISA, Pedagoški inštitut

Kazalo vsebine

1. Ključne značilnosti raziskave PISA	7
1.1. Sodelujoče države v raziskavi PISA 2018.....	9
1.2. Učenci v raziskavi PISA	10
1.3. Globalne kompetence v raziskavi PISA 2018.....	11
2. Opredelitev globalnih kompetenc.....	12
2.1. Kaj so globalne kompetence?	12
2.2. Zakaj učenci potrebujejo specifične medkulturne in globalne spretnosti?	12
2.2.1. Za harmonično življenje v multikulturnih družbah	12
2.2.2. Za uspeh na spreminjajočem-se trgu dela	13
2.2.3. Za učinkovito in odgovorno uporabo medijskih platform	13
2.2.4. Za podpiranje ciljev trajnostnega razvoja	14
2.3. Preverjanje globalnih kompetenc v raziskavi PISA.....	14
2.4. Štiri dimenzije globalnih kompetenc.....	14
3. Dimenzije globalnih kompetenc.....	16
3.1 . Kritično razumevanje lokalnih, globalnih in medkulturnih vprašanj.....	16
3.1.1. Zavedanje učencev o globalnih vprašanjih	17
3.1.2. Zaznana samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj.....	20
3.2. Razumevanje in spoštovanje različnih pogledov na svet.....	23
3.2.1. Razumevanje perspektive drugih	23
3.2.2. Zanimanje učencev za spoznavanje drugih kultur	27
3.2.3. Spoštovanje ljudi iz drugih kultur	30
3.2.4. Spretnost miselnega prilagajanja	33
3.2.5. Odnos učencev do priseljencev	36
3.3. Spretnost odprte, spoštljive in učinkovite medkulturne komunikacije	39
3.3.1. Spretnost medkulturne komunikacije	39
3.4. Delovanje za skupno blaginjo in trajnostni razvoj	42
3.4.1. Odzivnost na globalna vprašanja	42
4. Vključenost učencev v aktivnosti povezane z globalnim učenjem.....	46
5. Pravičnost pri zagotavljanju dostopa do učenja	48
5.1. Učenčevo zaznavanje učiteljevega diskriminatornega vedenja do učencev iz drugih kultur	48
6. Sklep	51
7. Literatura	53

Kazalo slik

Slika 1: Države, ki so sodelovale v raziskavi PISA 2018.....	9
Slika 2: Dimenzije globalnih kompetenc	16
Slika 3: Zavedanje o globalnih vprašanjih	19
Slika 4: Zaznana samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj.....	22
Slika 5: Razumevanje perspektive drugih.....	26
Slika 6: Zanimanje učencev za spoznavanje drugih kultur	29
Slika 7: Spoštovanje ljudi iz drugih kultur.....	32
Slika 8: Spretnost miselnega prilagajanja.....	35
Slika 9: Odnos učencev do priseljencev	38
Slika 10: Spretnost medkulturne komunikacije	41
Slika 11: Odzivnost na globalna vprašanja	45
Slika 12: Zaznavanje učiteljevega diskriminatornega vedenja do učencev iz drugih kultur.....	50

Kazalo preglednic

Preglednica 1: Cikli raziskave PISA	8
Preglednica 2: Deleži odgovorov učencev po postavkah o zavedanju o globalnih vprašanjih.....	18
Preglednica 3: Deleži odgovorov učencev po postavkah o zaznani samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj.....	21
Preglednica 4: Deleži odgovorov učencev po postavkah o spretnosti razumevanja perspektive drugih	24
Preglednica 5: Deleži odgovorov učencev po postavkah o njihovem zanimanju za spoznavanje drugih kultur... ..	27
Preglednica 6: Deleži odgovorov učencev po postavkah o spoštovanju ljudi iz drugih kultur.....	30
Preglednica 7: Deleži odgovorov učencev po postavkah o spretnosti miselnega prilagajanja	33
Preglednica 8: Deleži odgovorov učencev po postavkah o odnosu do priseljencev	37
Preglednica 9: Deleži odgovorov učencev po postavkah o spretnosti medkulturne komunikacije	40
Preglednica 10: Deleži odgovorov učencev po postavkah o odzivnosti na globalna vprašanja	43
Preglednica 11: Deleži odgovorov učencev po postavkah o vključenosti ali ne vključenosti v posamezne aktivnosti, povezane z globalnim učenjem.....	47
Preglednica 12: Deleži odgovorov učencev po postavkah o učiteljevem odnosu do učencev iz drugih kultur	49

1. Ključne značilnosti raziskave PISA¹

Države poskušajo nenehno izboljševati kakovost svojih izobraževalnih sistemov. Nosilci odgovornosti za razvoj sistemov pri tem potrebujejo informacije o stopnji doseganja postavljenih ciljev. Visoki dosežki učencev, učinkovitost šol in odgovornost za doseganje postavljenih ciljev ter pravičnost v izobraževanju so postali ena najpomembnejših usmeritev izobraževalnih sistemov ter tako tudi merila za ugotavljanje njihove kakovosti. Potrebe po informacijah in podatkih o kazalnikih te kakovosti so tako vedno večje.

Raziskava PISA pomeni enega izmed načinov pridobivanja teh podatkov. Države v okviru raziskave v rednih triletnih ciklih primerjajo podatke o dosežkih učencev ter spremljajočih dejavnikih znotraj skupnih, mednarodno dogovorjenih okvirov. S takimi mednarodnimi primerjalnimi analizami lahko dopolnimo in poglobimo ugotovitve iz nacionalnih virov. Državam lahko pokažejo, na katerih področjih so učenci učno uspešnejši in na katerih učno šibkejši primerjalno med področji kot tudi primerjalno med državami. S seznanjanjem s pristopi drugih držav lahko oblikujemo pristope, ki šole, učitelje ter učence podpirajo pri izboljševanju kakovosti. Prav tako lahko mednarodne raziskave prispevajo k oblikovanju nacionalne izobraževalne politike, sestavljanju učnih načrtov in oblikovanju učnih praks v šolah.

Z dolgoročnostjo programa PISA nastajajo baze podatkov o bralnih, matematičnih in naravoslovnih znanjih ter spretnostih 15-letnikov, ki omogočajo primerjavo razvojnih usmeritev in ugotavljanje trendov na področju izobraževanja na mednarodni ter nacionalni ravni. Pri vsakem zbiranju podatkov v raziskavi je poudarek na eni izmed pismenosti. Preglednica 1 prikazuje pregled področij v dosedanjih ciklih raziskave PISA.

¹ Besedilo v tem poglavju je izvzeto iz nacionalnega poročila raziskave PISA 2018: Šterman Ivančič, K. (2019). *PISA 2018: Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk. Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Preglednica 1: Cikli raziskave PISA

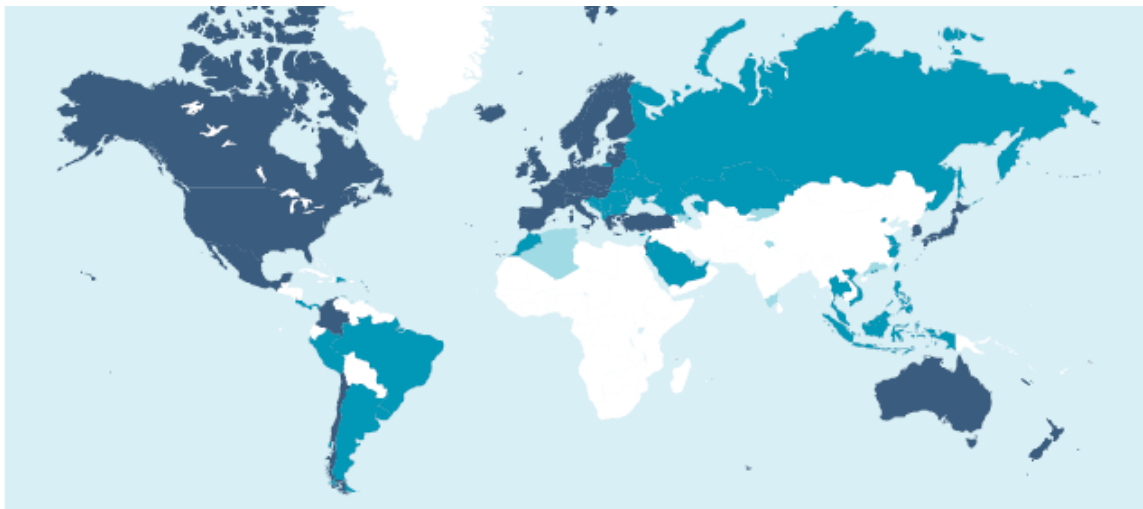
	Poudarjeno področje	Manj poudarjena področja
PISA 2000	bralna pismenost	matematična pismenost naravoslovna pismenost
PISA 2003	matematična pismenost	bralna pismenost naravoslovna pismenost reševanje problemsko zasnovanih nalog
PISA 2006	naravoslovna pismenost	matematična pismenost bralna pismenost
PISA 2009	bralna pismenost	matematična pismenost naravoslovna pismenost
PISA 2012	matematična pismenost	bralna pismenost naravoslovna pismenost reševanje problemsko zasnovanih nalog
PISA 2015	naravoslovna pismenost	matematična pismenost bralna pismenost sodelovalno reševanje problemsko zasnovanih nalog
PISA 2018	bralna pismenost	matematična pismenost naravoslovna pismenost globalne kompetence

Raziskava PISA je torej obsežen mednarodni program za zbiranje podatkov o dosežkih učencev ter dejavnikih iz učenčevega domačega in šolskega okolja, ki lahko pomagajo pojasniti razlike v njihovih dosežkih med državami ter znotraj držav. Odločitve o obsegu in naravi zbiranja teh podatkov sprejemajo vodilni strokovnjaki sodelujočih držav, ki si skupaj prizadevajo in zagotavljajo vire za doseganje kulturne ter jezikovne širine in uravnoveženosti v raziskavi. Uporabljajo stroge mehanizme zagotavljanja kakovosti prevajanja instrumentov, vzorčenja ter zbiranja podatkov. Posledično imajo podatki iz programa PISA visoko raven veljavnosti in zanesljivosti ter lahko pomembno prispevajo k razumevanju stanja na področju kakovosti izobraževanja v državi in po svetu.

V raziskavo PISA je vključeno strokovno znanje iz vseh sodelujočih držav, odločitve pa sodelujoče države sprejemajo skupaj, na podlagi skupnih interesov. Zasnova, instrumenti in metodologija zbiranja podatkov so rezultat večletnega razvojnega procesa, v katerega so vključene vse države, formalno pa zasnovo in instrumente potrdijo države članice OECD v okviru Mednarodnega odbora *PISA Governing Board*. S sodelovanjem v strokovnih skupinah si

države zagotovijo, da so instrumenti v raziskavi mednarodno veljavni in, kolikor je mogoče, ustrezajo njihovemu kulturnemu ter kurikularnemu kontekstu. Raziskava PISA je zasnovana v okviru organizacije OECD, zato je njen glavni namen, da so instrumenti v kontekstih držav članic OECD. Vendar pa se tudi članice OECD med seboj zelo razlikujejo glede omenjenih kontekstov, zato so oblikovane rešitve pogosto enako veljavne tudi v številnih državah partnericah.

1.1. Sodelujoče države v raziskavi PISA 2018



Slika 1: Države v raziskavi PISA 2018 (OECD, 2019)

■ države članice OECD
■ države partnerice

V raziskavi PISA 2018 je sodelovalo 79 držav. Sodelovale so vse države članice OECD: Avstralija, Avstrija, Belgija, Češka, Čile, Danska, Estonija, Finska, Francija, Grčija, Irska, Islandija, Italija, Izrael, Japonska, Kanada, Južna Koreja, Luksemburg, Latvija, Litva, Madžarska, Mehika, Nemčija, Nizozemska, Norveška, Nova Zelandija, Poljska, Portugalska, Slovaška, Slovenija, Španija, Švedska, Švica, Turčija, Velika Britanija in ZDA; prav tako pa tudi naslednje države partnerice: Albanija, Argentina, Azerbajdžan (le mesto Baku), Belorusija, Bolgarija, Bosna in Hercegovina, Brazilija, Brunej, Črna gora, Dominikanska republika, Filipini, Gruzija, Hongkong (Kitajska), Hrvaška, Indonezija, Jordanija, Katar, Kazahstan, Kolumbija, Kosovo, Kostarika, Libanon, Ljudska republika Kitajska (v nadaljevanju Kitajska (del), kar združuje province Peking, Šanghaj, Džiangsu in Žedžiang), Macao (Kitajska), Malezija, Malta, Moldavija, Maroko, Panama, Peru, Portoriko, Severna Makedonija, Romunija, Ruska federacija, Savdska Arabija, Singapur, Srbija, Tajska, Tajvan (Kitajska), Ukrajina, Urugvaj, Vietnam in Združeni arabski emirati.

Za primerjavo s Slovenijo smo v poročilu izbrali manjšo skupino (55) držav, v katero smo uvrstili: države članice OECD, države Evropske unije, države evropske regije in države z višjimi dosežki od Slovenije². Države, ki jih predstavljamo v poročilu, so: Albanija, Avstralija, Avstrija, Belgija, Bolgarija, Bosna in Hercegovina, Ciper, Češka, Čile, Črna gora, Danska, Estonija, Finska, Francija, Grčija, Gruzija, Hongkong, Hrvaška, Irska, Islandija, Italija, Izrael, Japonska, Kanada, Kitajska (del), Južna Koreja, Kosovo, Latvija, Litva, Luksemburg, Macao, Madžarska, Malta, Mehika, Moldavija, Nemčija, Nizozemska, Norveška, Nova Zelandija, Poljska, Portugalska, Republika Severna Makedonija, Romunija, Ruska federacija, Singapur, Slovaška, Slovenija, Srbija, Španija, Švedska, Švica, Tajvan, Turčija, Velika Britanija in ZDA.

1.2. Učenci v raziskavi PISA

V raziskavi PISA 2018 je sodelovalo okoli 540.000 učencev³ iz 79 držav, kar predstavlja reprezentativno skupino za okoli 29 milijonov 15-letnikov po svetu. V Sloveniji jih je sodelovalo 6401 in njihovi podatki so vključeni v končno bazo. V raziskavi v vsakem ciklu praviloma sodelujejo vse slovenske srednje šole ločeno po izobraževalnih programih. Tako sta leta 2018 v raziskavi sodelovala 302 srednješolska izobraževalna programa in 43 osnovnih šol ter dve ustanovi za izobraževanje odraslih.

V skladu z mednarodno usklajenimi standardi raziskava PISA vključuje učence, ki so v času reševanja preizkusov znanja stari od 15 let in 3 mesecev do 16 let in 2 mesecev, ne glede na razred ali vrsto izobraževalne ustanove, ki jo obiskujejo, in ne glede na to, ali so polno ali le delno vključeni v izobraževanje. Ta starost učencev v raziskavi PISA omogoča primerjave dosežkov učencev, ki so v večini sodelujočih držav približno ob koncu obveznega dela izobraževanja.

V Sloveniji so bili v raziskavo PISA 2018 vključeni učenci, rojeni v koledarskem letu 2002. Tisti, ki so se rodili leta 2002 in so svoje izobraževanje že končali, zaradi težavnosti izvedbe niso bili vključeni v vzorčenje. Podobno tudi v drugih državah 15-letniki, ki so že končali izobraževanje, niso sodelovali v raziskavi. Pri primerjavah šolskih sistemov je to lahko pomembno, saj se države zelo razlikujejo glede števila 15-letnikov, ki so že končali izobraževanje. Mladi te

² 55 držav je bilo skladno s tem kriterijem izbranih glede na lestvico skupnih bralnih dosežkov v raziskavi PISA 2018. Ni pa vseh teh 55 držav vključenih v vse primerjave v poročilu, saj za nekatere države na posameznih področjih merjenja ni podatka v mednarodni bazi.

³ V tem besedilu uporabljamo besedo učenec za vse sodelujoče 15-letnike v tej raziskavi, ne glede na njihov spol in izobraževalni program, ki ga obiskujejo. V Sloveniji so to večinoma dijaki in dijakinje 1. letnikov srednjih šol in nekaj učencev in učenk iz osnovnih šol.

starosti, ki so šolanje že končali, navadno niso naključna skupina, temveč so v večini primerov učno šibkejši učenci. Pri interpretacijah rezultatov raziskave PISA nam to lahko pomaga oblikovati ustrežnejšo sliko o primerjavah med izobraževalnimi sistemi.

V raziskavi torej ugotavljamo znanje in spretnosti posameznikov, ki so v Sloveniji rojeni v istem koledarskem letu in so pri starosti 15 let še vedno vključeni v izobraževanje. Po svetu imajo ti posamezniki različne izkušnje s pridobivanjem znanja tako znotraj, kot zunaj šole. Število različnih razrednih stopenj, ki so vključene v raziskavo PISA, se med državami razlikuje in je po državah odvisno od šolske politike glede vstopa učencev v šolo in glede njihovega prehajanja v višje razrede. Pri tem v raziskavi PISA velja omejitev, da sodelujoči učenci obiskujejo vsaj 7. razred osnovnega izobraževanja. V Sloveniji več kot 90 odstotkov 15-letnikov obiskuje 1. letnik srednješolskih programov (program splošne gimnazije, program strokovne gimnazije, program srednjega strokovnega izobraževanja, program srednjega poklicnega izobraževanja ter program nižjega poklicnega izobraževanja). Vzorec 15-letnih učencev smo v Sloveniji izbrali tako, da skupine iz posameznih programov predstavljajo reprezentativne vzorce za vse učence v Sloveniji, ki obiskujejo te programe.

1.3. Globalne kompetence v raziskavi PISA 2018

Pojmovanje pismenosti v raziskavi PISA vključuje uporabo znanja in spretnosti učencev v kontekstih zunaj šolskega kurikula ter ob postavljanju, reševanju in interpretiranju problemov v različnih situacijah in kako zmorejo svoje zamisli in ugotovitve tudi analizirati, utemeljevati ter učinkovito sporočati.

Poudarjeno področje v raziskavi PISA 2018 je bilo branje, manj poudarjeni pa naravoslovje in matematika. V nekaterih državah je preverjanje znanja in spretnosti vključevalo tudi področji globalnih kompetenc in finančne pismenosti.

V ciklu raziskave PISA 2018 so učenci reševali naloge ter odgovarjali na vprašalnike v celoti na računalnikih. Za reševanje nalog so imeli na voljo dve uri, po krajšem odmoru pa približno 48 minut za izpolnjevanje vprašalnikov, ki so zajemali tudi vprašanja o globalnih kompetencah. Na podlagi njihovih odgovorov smo dobili vpogled v njihova stališča do globalnih izzivov, pripravljenosti na aktivno delovanje pri reševanju pomembnih družbenih vprašanj in nenazadnje prišli do ugotovitev, kateri vidiki globalnih kompetenc bi lahko kreirali rešitve za izzive v prihodnosti.

2. Opredelitev globalnih kompetenc

Učenci 21. stoletja živijo v medsebojno povezanem, raznolikem in hitro spreminjajočem-se svetu. Nastajajoče gospodarske, digitalne, kulturne, demografske in okoljske spremembe sooblikujejo življenja mladih. To kompleksno okolje predstavlja priložnosti in izzive. Mladi se morajo danes naučiti sodelovanja v bolj povezanem svetu, pa tudi ceniti in spoštovati kulturne razlike ter jih znati uporabiti v skupno dobro. Razvijanje življenjskih veščin in stališč za medsebojno povezan svet je proces – vseživljenjski proces – ki ga lahko so-oblikuje tudi izobraževanje (Barrett idr., 2014; Boix Mansilla in Jackson, 2011; Deardorff, 2009).

2.1. Kaj so globalne kompetence?

V ciklu raziskave PISA 2018 smo preverjali globalne kompetence 15-letnikov, ki so potrebne za življenje v medsebojno povezanem in spreminjajočem-se svetu. Globalne kompetence so opredeljene kot večdimenzionalna spretnost, ki vključuje spretnost preučevanja globalnih in medkulturnih vprašanj, spretnost razumevanja in spoštovanja različnih pogledov in stališč, uspešnega in spoštljivega sodelovanja z drugimi ter aktivnega delovanja za kolektivno blaginjo in trajnostni razvoj (OECD, 2019). Učenci iz 27 držav so reševali naloge, ki so preverjale globalne kompetence in izpolnjevali modul v vprašalniku, ki se navezuje na to področje. Učenci iz 39 držav so globalni modul izpolnjevali le v vprašalniku, med njimi je bila tudi Slovenija.

2.2. Zakaj učenci potrebujejo specifične medkulturne in globalne spretnosti?

2.2.1. Za harmonično življenje v multikulturnih družbah

Izobraževanje lahko igra ključno vlogo pri spodbujanju zavedanja in spoštovanja v multikulturnih družbah. Od konca hladne vojne so etnični in kulturni konflikti postali vodilni vir nasilja v svetu, s čimer so izpodbijali sposobnost vlad za ohranjanje miru in harmonije med različnimi skupnostmi, ki živijo druga ob drugi (Brubaker in Laitin, 1998; Kymlicka, 1995). Takšni konflikti tudi kažejo na medsebojno povezanost današnjega sveta. Konflikt v eni regiji lahko povzroči priliv beguncev v države, ki so oddaljene tisoče kilometrov. Samo v letu 2015 je v države OECD prispelo približno 4,8 milijona priseljencev, val, ki je pomenil dolg in stalen trend naraščanja migracij (OECD, 2019).

S prihodom novih priseljencev v številne države so skupnosti na novo opredelile svojo identiteto in lokalno kulturo. Pojavile so se nove oblike državljanstva na več ravneh -

nacionalni, regionalni, občinski, lokalni - in nove oblike pripadnosti. Posamezniki morajo sobivati z ljudmi iz oddaljenih regij, hkrati pa poglobljati svoje razumevanje novega lokalnega okolja in raznolikosti znotraj svojih skupnosti. S spoštovanjem kulturne raznolikosti v skupnostih, ki jim pripadajo, se lahko mladi naučijo živeti skupaj kot globalni državljani (UNESCO, 2014; UNESCO, 2015). Čeprav izobraževanje ne more prevzeti izključne odgovornosti za odpravo rasizma in diskriminacije, lahko mlade pouči o nevarnostih kulturne pristranskosti in stereotipov.

2.2.2. Za uspeh na spreminjajočem-se trgu dela

Po vsem svetu postajajo tudi delovna mesta vedno bolj raznolika in medsebojno povezana. Za poklicni uspeh v 21. stoletju so potrebne spretnosti, ki presegajo znanje. V današnjem svetu je bistvenega pomena povezovanje znanja med posameznimi disciplinami, kritično ocenjevanje točnosti in vrednosti informacij, razumevanje različnih perspektiv ter komunikacija z ljudmi, ki morda nimajo istega pogleda na svet, čeprav govorijo isti jezik. Učinkovita komunikacija in primerno vedenje v multikulturnih skupinah sta in bosta ključnega pomena za uspeh tudi v prihodnje, tudi če so nekatere spretnosti delno ali popolnoma avtomatizirane. Delodajalci si vedno bolj prizadevajo, da bi pridobili posameznike, ki se zlahka prilagajajo in znajo aplicirati svoje znanje na nove okoliščine. Cenijo fleksibilne zaposlene, ki znajo krmariti po zapleteni dinamiki globalizacije in so odprti za ljudi iz različnih kultur, znajo z njimi vzpostaviti zaupanje in izkažejo spoštovanje do drugih (British Council, 2013).

2.2.3. Za učinkovito in odgovorno uporabo medijskih platform

V zadnjih dveh desetletjih so korenite preobrazbe informacijskih in komunikacijskih tehnologij spremenile naše življenje in sooblikovale pogled mladih na svet, njihovo interakcijo z drugimi in njihovo doživetje okolice. Družbeni mediji, spletna omrežja in interaktivne tehnologije povezujejo mlade s svojimi prijatelji, družinskimi člani in ljudmi izven teh krogov. Prav tako mladim posredujejo izjemno veliko informacij in spletnih vsebin. Takšna omrežja sprožajo nove oblike učenja, kjer se izvor znanja decentralizira, učenci pa imajo vedno večjo avtonomijo pri učenju (OECD, 2018).

Vendar ti novi mediji in tehnologije predstavljajo tudi nekaj tveganj za mlade, vključno z izpostavljenostjo škodljivim ali neprimernim vsebinam, pomanjkanjem ozaveščenosti o tem, kako lahko spletno vedenje vpliva na druge in odvisnostjo od interneta ali družbenih omrežij, ki lahko privede do odtujenosti od resničnega sveta. Po drugi plati tehnologija ljudem pomaga, da se lažje povežejo z drugimi, delovanje mladih na spletu pa nakazuje, da se mladi "zbližajo"

in dajejo prednost interakciji z majhnimi skupinami ljudi, s katerimi imajo veliko skupnega (Graf in Aday, 2008; Tewksbury in Riles, 2015). Nadalje dostop mladih do neomejene količine informacij pogosto trči v nezadostno medijsko pismenost, kar povzroči, da na mlade vplivajo predvsem pristranske in "lažne" novice. V tem kontekstu lahko spodbujanje spretnosti medkulturne komunikacije pomaga izkoristiti digitalne prostore za boljše razumevanje sveta v katerem živijo in odgovorno izražanje svojega mnenja preko spleta.

2.2.4. Za podpiranje ciljev trajnostnega razvoja

Izobraževanje za življenje v medsebojno povezanem svetu bi moralo prispevati k oblikovanju novih generacij državljanov, ki jim je mar za globalna vprašanja in so sposobni aktivno delovati zavoljo trajnosti in skupne blaginje. Kot je navedeno v cilju ZN za trajnostni razvoj do leta 2030 (Education 2030, Incheon Declaration and Framework for Action), bi morali vsi učenci pridobiti znanja in spretnosti, potrebne za spodbujanje trajnostnega razvoja, vključno z izobraževanjem za trajnostni razvoj in trajnostni življenjski slog, človekove pravice, enakost spolov, spodbujanje kulture miru in nenasilja, globalno državljanstvo, spoštovanje kulturne raznolikosti in kulturnega prispevka trajnostnemu razvoju.

2.3. Preverjanje globalnih kompetenc v raziskavi PISA

Številni izobraževalni sistemi so že uvedli učne dejavnosti povezane z globalnim državljanstvom, saj tako šole skušajo pripraviti svoje učence na življenje v vse bolj raznolikem in medsebojno povezanem okolju. V ta namen je potrebno razviti nove učne cilje in različne vrste preverjanj. V tem okviru želi raziskava PISA zagotoviti celovit pregled prizadevanj izobraževalnih sistemov za ustvarjanje učnih okolij, ki mlade spodbujajo k razumevanju sveta zunaj njihove neposredne okolice, k sodelovanju z drugimi ob spoštovanju njihovih pravic in dostojanstva ter aktivnemu delovanju za krepitev trajnostne in uspešne skupnosti. Temeljni cilj tega je podpreti »na podatkih temelječe« odločitve z namenom izboljšanja učnih načrtov, poučevanja, preverjanja in odzive šol na kulturno raznolikost (OECD, 2018).

2.4. Štiri dimenzije globalnih kompetenc

Izobraževanje za življenje v medsebojno povezanem svetu temelji na idejah različnih modelov izobraževanja, kot so medkulturna vzgoja, izobraževanje za globalno državljanstvo in izobraževanje za demokratično državljanstvo (Council of Europe, 2016; UNESCO, 2014;). Kljub razlikam v njihovih poudarkih in obsegu imajo ti modeli skupni cilj: pri učencih spodbujati

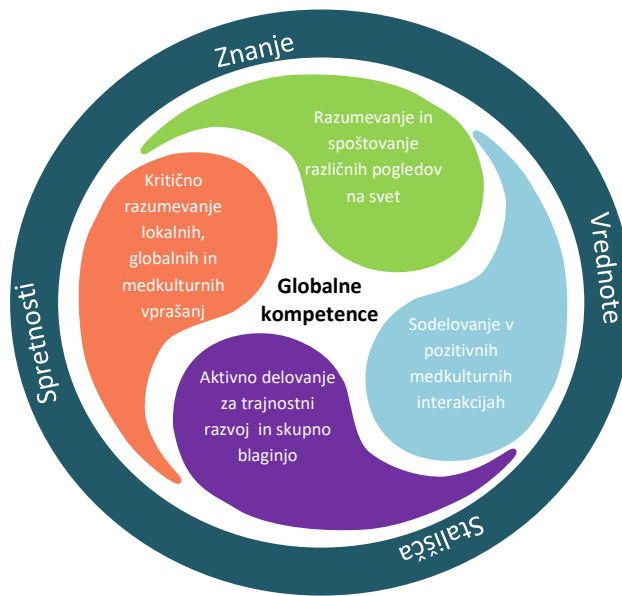
razumevanje sveta in jim omogočiti, da izražajo svoja stališča in sodelujejo v družbi. Raziskava PISA prispeva k obstoječim modelom s tem, da predlaga novo perspektivo opredelitve in preverjanja globalnih kompetenc.

»Kompetence« niso specifične veščine, temveč kombinacija znanja, spretnosti, stališč in vrednot, ki jih posamezniki uspešno uporabljajo v stiku z ljudmi iz drugega kulturnega okolja, v posameznikovem sodelovanju pri globalnih vprašanjih (tj. situacijah, ki od posameznika zahtevajo razmislek o problemih izven nacionalnih meja, ki imajo globoke posledice za sedanje in prihodnje generacije). Pridobitev omenjenih kompetenc je vseživljenjski proces; ne moremo postaviti točke, na kateri naj bi posameznik postal popolnoma kompetenten na tem področju. Raziskava PISA 2018 preverja, kje znotraj tega procesa so 15-letniki in, ali so njihove šole učinkovite pri razvijanju teh kompetenc.

V okviru raziskave PISA 2018 je bila uporabljena naslednja opredelitev globalnih kompetenc: *globalne kompetence so spretnost preučevanja lokalnih, globalnih in medkulturnih vprašanj, razumevanja in spoštovanja različnih pogledov na svet, vključevanja v pozitivne interakcije z ljudmi iz različnih kultur in aktivnega delovanja za skupno blaginjo ter trajnostni razvoj* (OECD, 2019).

Globalne kompetence tako sestavljajo štiri soodvisne dimenzije:

1. Spretnost kritičnega razumevanja lokalnih, globalnih in kulturnih vprašanj (npr. revščina, gospodarska soodvisnost, migracije, neenakost, okoljska vprašanja, konflikti, kulturne razlike in stereotipi).
2. Spretnost razumevanja in spoštovanja različnih pogledov na svet.
3. Spretnost vzpostavljanja pozitivnih interakcij z ljudmi drugih narodnosti, iz različnih etničnih, verskih, družbenih ali kulturnih ozadij ali različnega spola.
4. Spretnost in naklonjenost za konstruktivno aktivno delovanje za trajnostni razvoj in skupno blaginjo.



Slika 2: Dimenzije globalnih kompetenc (OECD, 2020)

3. Dimenzije globalnih kompetenc

3.1 . Kritično razumevanje lokalnih, globalnih in medkulturnih vprašanj

Prva dimenzija globalnih kompetenc se osredotoča na spretnost učencev, da uporabijo svoje znanje o svetu in kritično sklepanje, kadar se soočajo z lokalno ali globalno problematiko. Znanje je v tem kontekstu opredeljeno kot zbir informacij, ki jih je oseba pridobila; kritično razumevanje pa pomeni spretnost preučevanja, razumevanja in spoštovanja takšnega znanja (Council of Europe, 2018; OECD, 2018). Učenci, ki imajo to dimenzijo dobro razvito, uporabljajo višje kognitivne ravni razumevanja, kot sta selekcioniranje in presojanje dokazov za razmišljanje o svetovnem dogajanju. Prav tako lahko črpajo iz disciplinarnega znanja, ki so ga pridobili v šoli. Z njim si lahko postavljajo vprašanja, izberejo in analizirajo dokaze, pojasnijo pojave in razvijejo stališče do lokalnih, kot tudi do globalnih vprašanj. Ta dimenzija zahteva od posameznika tudi medijsko pismenost (prepoznavanje, dostop, analiziranje in kritična ocena medijske vsebine) (Buckingham, 2007; Kellner in Share, 2005).

Znanje o svetu in kritično razumevanje le-tega tako vključuje:

Znanje in kritično razumevanje ekonomije, okolja in trajnosti. To vključuje razumevanje revščine, gospodarski razvoj in vpliv na naravo ter odnos med zaposlovanjem, proizvodnjo,

delovnimi pogoji, dobičkom, migracijami in povezanost teh elementov z globalizacijo (Imoto, 2015).

Znanje in kritično razumevanje kulture. To zajema razumevanje vpliva kulturne pripadnosti posameznikov pri oblikovanju njihovega svetovnega nazora, identitete, dožemanja, prepričanj in vedenja. Vključuje tudi razumevanje, da ljudje znotraj kulturne skupine prihajajo iz različnih okolij in se nenehno razvijajo in spreminjajo. Tako znanje omogoča učencem razumeti, kako kulturni stereotipi, vladajoča oblast, diskriminatorne prakse in institucionalne ovire, med in znotraj skupin, jemljejo moč posameznikom (Boix Mansilla in Jackson, 2011; Huber idr., 2014; UNESCO, 2006).

Znanje in kritično razumevanje zgodovine. To vključuje razumevanje zgodovine različnih skupin, držav in regij ter, kako se interpretacije preteklosti razlikujejo med skupinami in skozi čas. Vključuje tudi razumevanje procesa raziskovanja zgodovine in način izbiranja ter uporabe spoznanj. Zajema tudi potrebo po dostopu do alternativnih virov informacij, saj je pripoved marginaliziranih skupin pogosto spregledana (Nordgren, 2017).

Znanje in kritično razumevanje medijev. To se osredotoča na poznavanje in razumevanje načina izbiranja, urejanja in razlage informacij množičnih medijev ter razumevanje množičnih medijev kot "blaga", ki terja proizvajalce in potrošnike. Vključuje razumevanje, da na oblikovanje odnosov med enimi in drugimi vplivajo različni motivi in nameni. Prav tako zajema razumevanje točnosti informacij, kako nastajajo in kako je mogoče prepoznati netočne informacije, propagando in sovražni govor (Buckingham, 2007; Kellner in Share, 2005).

V okviru prve dimenzije smo se s pomočjo dveh vprašanj v Vprašalniku za učence in učenke osredotočili na domeni »zavedanje učencev o globalnih vprašanjih« in na »zaznano samoučinkovitost glede globalnih vprašanj«, katerih rezultate slovenskih 15-letnikov navajamo v nadaljevanju.

3.1.1. Zavedanje učencev o globalnih vprašanjih

Zavedanje učencev o globalnih vprašanjih je bilo v raziskavi PISA 2018 preverjeno z vprašanjem v Vprašalniku za učence in učenke. Učenci so bili pozvani, da odgovorijo, v kolikšni meri se zavedajo naslednjih globalnih vprašanj: »Podnebnih sprememb in globalnega segrevanja«, »Svetovnega zdravja (npr. epidemije)«, »Preseljevanja (selitev ljudi)«, »Mednarodnih sporov«, »Lakote ali podhranjenosti v različnih delih sveta«, »Razlogov za revščino« in »Enakovrednosti moških in žensk v različnih delih sveta«. Omenjene postavke so učenci ocenili

s pomočjo 4-stopenjske lestvice Likertovega tipa (1 – Nikoli nisem slišal/-a za to do 4 – Ta problem poznam in bi lahko precej dobro pojasnil/-a za kaj gre).

Slovenski 15-letniki so postavke o zavedanju o različnih globalnih vprašanih ocenili relativno podobno kot njihovi vrstniki iz držav OECD (Preglednica 2). Izmed vseh navedenih postavk je najmanjši delež tako slovenskih učencev kot učencev iz držav OECD visoko ocenil lastno poznavanje svetovnega zdravja (Slovenija 68 % in OECD 65 %) in mednarodnih sporov (Slovenija 66 % in OECD 66 %), največji delež pa jih je najvišje ocenil področje enakovrednosti moških in žensk v različnih delih sveta (Slovenija 83 % in OECD 83 %) ter preseljevanje ljudi (Slovenija 82 % in OECD 79 %). Podoben delež slovenskih 15-letnikov (82 %) je ocenil tudi, da bi lahko na splošno ali dobro pojasnili problematiko lakote in podhranjenosti v različnih delih sveta in razloge za revščino.

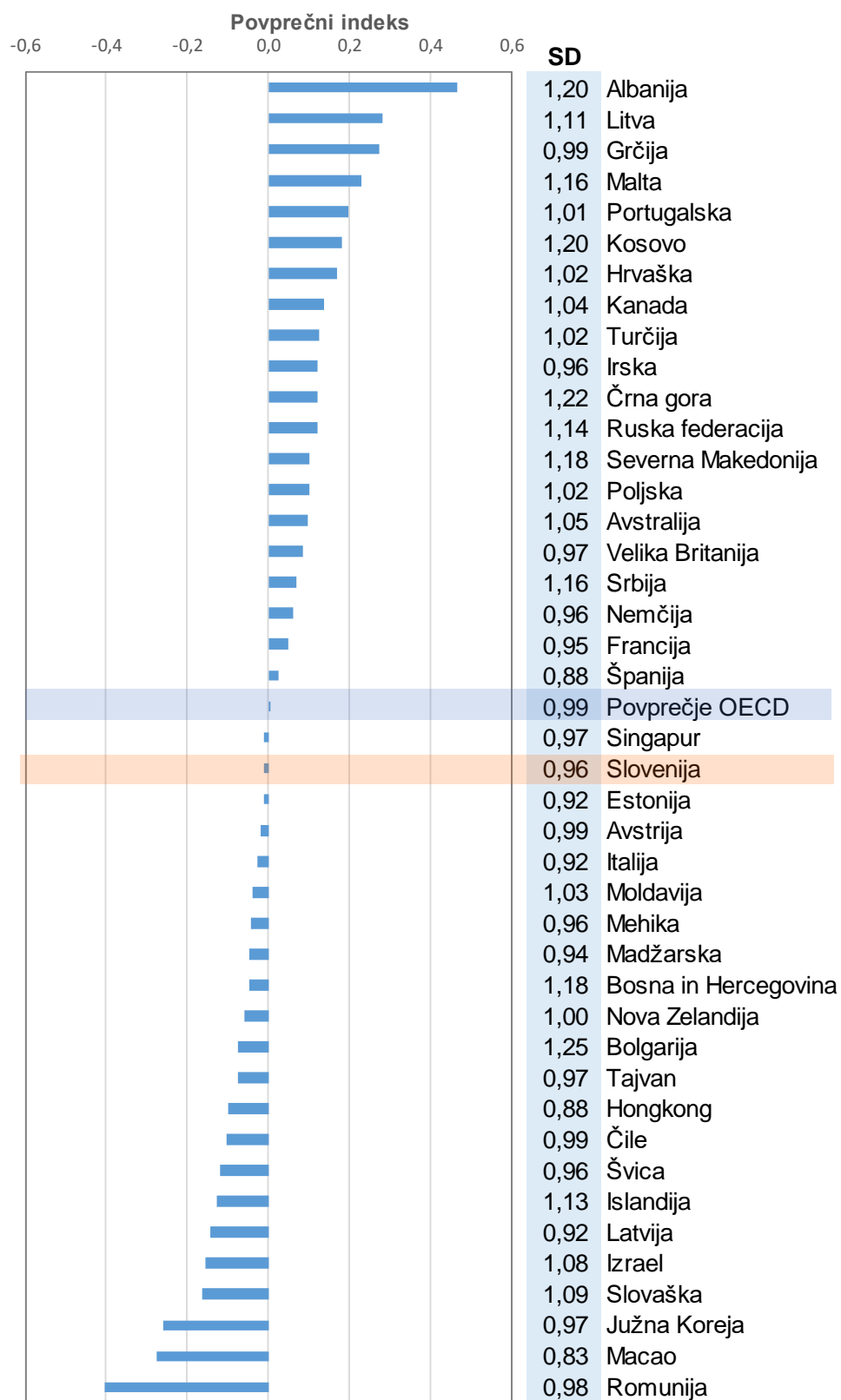
Preglednica 2: Deleži odgovorov učencev po postavkah o zavedanju o globalnih vprašanih

	Povprečje OECD				Slovenija			
	Nikoli nisem slišal za to oz. sem že slišal, a ne bi mogel pojasniti, za kaj pravzaprav gre.		Vem nekaj o tem in bi lahko splošno pojasnil oz. problem poznam in bi ga lahko dobro pojasnil.		Nikoli nisem slišal za to oz. sem že slišal, a ne bi mogel pojasniti, za kaj pravzaprav gre.		Vem nekaj o tem in bi lahko splošno pojasnil oz. problem poznam in bi ga lahko dobro pojasnil.	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Podnebne spremembe in globalno segrevanje.	21,5	0,1	78,5	0,1	22,3	0,6	77,7	0,6
Svetovno zdravje (npr. epidemije).	34,9	0,1	65,1	0,1	31,7	0,8	68,3	0,8
Preseljevanje (selitev ljudi).	20,8	0,1	79,2	0,1	18,1	0,5	81,9	0,5
Mednarodni spori.	33,9	0,1	66,1	0,1	34,5	0,7	65,5	0,7
Lakota ali podhranjenost v različnih delih sveta.	22,1	0,1	77,9	0,1	18,2	0,6	81,8	0,6
Razlogi za revščino.	21,7	0,1	78,3	0,1	18,5	0,7	81,5	0,7
Enakovrednost moških in žensk v različnih delih sveta.	17,0	0,1	83,0	0,1	16,8	0,7	83,2	0,7

Odgovori na trditve so bili uporabljeni za oblikovanje t. i. indeksa⁴ zavedanja o globalnih vprašanih. Vrednost omenjenega indeksa za Slovenijo je 0,0 ($SD = 0,96$) (Slika 3) in je podobna povprečju držav OECD. Izmed primerjanih držav so svoje zavedanje o globalnih vprašanih najnižje ocenili učenci iz Romunije, Makaa in Južne Koreje, najvišje pa učenci iz Albanije, Litve in Grčije. Izmed evropskih držav so o značilno nižjem zavedanju o globalnih vprašanih od

⁴ Vrednost indeksa je standardizirana vrednost s povprečjem 0 in standardnim odklonom 1. Pozitivne vrednosti indeksa za državo pomenijo, da so 15-letniki v državi v primerjavi z vrstniki iz drugih držav v povprečju postavke ocenili bolj pozitivno in obratno.

slovenskih 15-letnikov, poleg Romunije, poročali še učenci iz Madžarske, Bolgarije, Latvije in Slovaške.



Slika 3: Zavedanje o globalnih vprašanjih (OECD, 2020)

3.1.2. Zaznana samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj

Samoučinkovitost je v raziskavi PISA opredeljena kot zmožnost učencev za delovanje v smeri proti želenim ciljem oziroma rezultatom (Bandura, 1978), in sicer se samoučinkovitost učencev preverja znotraj specifičnih področji, kot sta matematika in naravoslovje. Leta 2018 je raziskava spraševala po njihovi oceni samoučinkovitosti na področju globalnih kompetenc. Učenci, ki verjamejo, da lahko uspejo, si pogosteje postavljajo zahtevne cilje, vlagajo trud in tudi uspešno premagujejo ovire (Ozer in Bandura, 1990). Velja pa tudi obratno – tisti, ki imajo slabše razvito samoučinkovitost, pogosteje verjamejo, da je vlaganje truda v zahtevne naloge izguba časa, zaradi česar manj vztrajajo in zmanjšujejo verjetnost za lasten uspeh (Bandura, 1999; Bandura idr., 2001; OECD, 2013; Wigfield in Eccles, 2000).

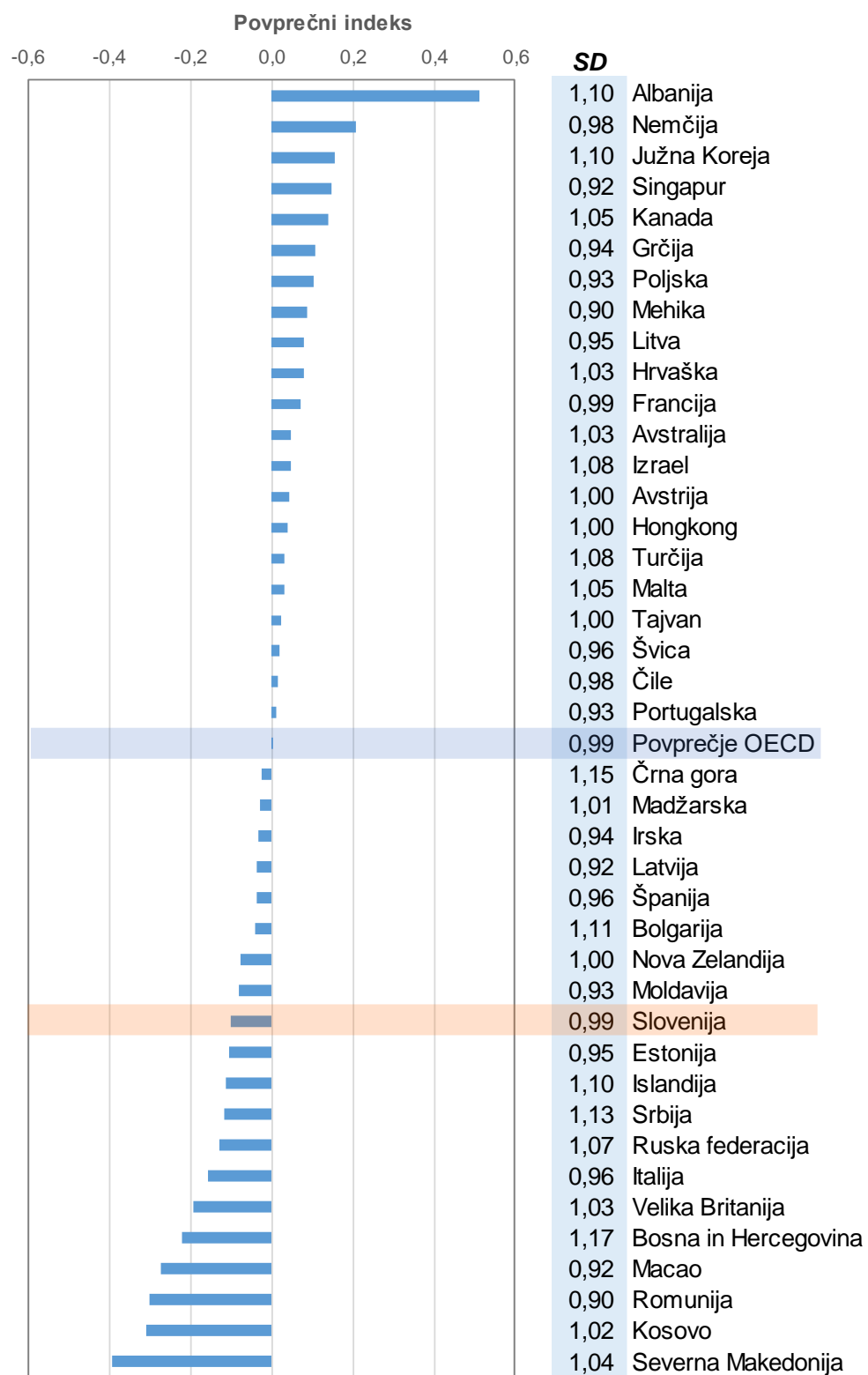
V Vprašalniku za učence in učence v raziskavi PISA 2018 je bilo učencem postavljeno vprašanje, da presodijo, v kolikšni meri bi bili zmožni pojasniti naslednja globalna vprašanja: »Pojasniti, kako izpuhi ogljikovega dioksida vplivajo na globalne podnebne spremembe«, »Ugotoviti povezavo med cenami tekstila in delovnimi pogoji v državah, kjer tekstil izdelajo«, »Razpravljati o različnih razlogih, zaradi katerih ljudje postanejo begunci«, »Pojasniti, zakaj nekatere države bolj prizadenejo globalne podnebne spremembe kot druge«, »Pojasniti, kako gospodarska kriza v eni državi vpliva na globalno gospodarstvo« in »Razpravljati o vplivu gospodarskega razvoja na okolje«. Omenjene postavke so učenci ocenili s pomočjo 4-stopenjske lestvice Likertovega tipa (*1 – Tega sam/-a ne bi zmožel/-a do 4 – To bi zmožel/-a z lahkoto*).

Iz preglednice 3 je razvidno, da so slovenski učenci večino navedenih postavk ocenili nekoliko nižje v primerjavi z vrstniki iz držav OECD. Tako jih 72 % (OECD 77 %) meni, da bi z lahkoto oziroma malo truda razpravljali o različnih razlogih, zaradi katerih ljudje postanejo begunci, 66 % (OECD 72 %) jih je mnenja, da bi z lahko malo truda pojasnili, zakaj nekatere države bolj prizadenejo globalne podnebne spremembe kot druge, 57 % (OECD 61 %) jih meni, da znajo z lahkoto pojasniti, kako gospodarska kriza v eni državi vpliva na globalno gospodarstvo, 63 % (OECD 65 %) pa jih je mnenja, da lahko z malo truda razpravljajo o vplivu gospodarskega razvoja na okolje. V primerjavi s povprečjem OECD je nekoliko večji delež slovenskih učencev (64 % in 63 % v OECD) menil, da bi lahko z lahkoto oziroma z malo truda pojasnili, kako izpuhi ogljikovega dioksida vplivajo na globalne spremembe, 61 % (OECD 58 %) pa, da lahko brez večjih težav ugotovijo povezavo med cenami tekstila in delovnimi pogoji v državah, kjer tekstil izdelajo.

Preglednica 3: Deleži odgovorov učencev po postavkah o zaznani samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj

	Povprečje OECD				Slovenija			
	Tega sam ne bi zmoget oz. bi zmoget le s težavo.		To bi zmoget z lahkoto oz. z malo truda.		Tega sam ne bi zmoget oz. bi zmoget le s težavo.		To bi zmoget z lahkoto oz. z malo truda.	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Pojasniti, kako izpuhi ogljikovega dioksida vplivajo na globalne podnebne spremembe.	37,1	0,2	62,9	0,2	35,8	0,7	64,2	0,7
Ugotoviti povezavo med cenami tekstila in delovnimi pogoji v državah, kjer tekstil izdelajo.	42,0	0,2	58,0	0,2	38,9	0,8	61,1	0,8
Razpravljati o različnih razlogih, zaradi katerih ljudje postanejo begunci.	22,8	0,1	77,2	0,1	27,9	0,8	72,1	0,8
Pojasniti, zakaj nekatere države bolj prizadenejo globalne podnebne spremembe kot druge.	27,7	0,1	72,3	0,1	34,2	0,8	65,8	0,8
Pojasniti, kako gospodarska kriza v eni državi vpliva na globalno gospodarstvo.	39,5	0,1	60,5	0,1	42,8	0,8	57,2	0,8
Razpravljati o vplivu gospodarskega razvoja na okolje.	35,2	0,1	64,8	0,1	37,1	0,8	62,9	0,8

Odgovori na trditve so bili uporabljeni za oblikovanje t. i. indeksa zaznane samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj. Pozitivne vrednosti tega indeksa za Slovenijo pomenijo, da so učenci v povprečju poročali o večji zaznani samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj od vrstnikov iz držav OECD in obratno. Vrednost omenjenega indeksa za Slovenijo je $-0,1$ ($SD = 0,99$) in je nekoliko pod povprečjem držav OECD (Slika 4). Izmed primerjanih držav so svojo samoučinkovitost na področju pojasnjevanja globalnih vprašanj najnižje ocenili učenci iz Severne Makedonije, Kosova in Romunije, najvišje pa učenci iz Albanije, Nemčije in Južne Koreje. Izmed evropskih držav so o nižji samoučinkovitosti na področju globalnih vprašanj od slovenskih 15-letnikov, poleg Romunije, poročali še učenci iz Estonije, Islandije in Italije.



Slika 4: Zaznana samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj (OECD, 2020)

3.2. Razumevanje in spoštovanje različnih pogledov na svet

Druga dimenzija globalnih kompetenc se osredotoča na spretnost učencev, da razumejo in spoštujejo različne poglede drugih. Ko posamezniki pridobivajo znanja o zgodovini kulture, vrednotah, oblikah komuniciranja, prepričanjih in praksah drugih kultur, se učijo, da njihove poglede in vedenja oblikuje več dejavnikov, da se le-teh niso vedno v celoti zavedali in da imajo ostali ljudje lahko poglede na svet, ki se močno razlikujejo od njihovih lastnih pogledov (Hanvey, 1982).

Vključevanje in razumevanje različnih pogledov zahteva določen odnos in naklonjenost, spoštovanje drugih in zanimanje za to, kdo so, za njihova čustva in koncept resničnosti. Posamezniki, ki imajo razvito to spretnost, so sposobni izraziti občutljivost za kulturno raznolikost in različne poglede na svet ter vrednote, ki se razlikujejo od njihovih (Council of Europe, 2018).

Kompetence na tem področju vključujejo: radovednost in zanimanje za odkrivanje in spoznavanje drugih kultur, različnih pogledov na svet, prepričanj, vrednot in praks; spretnost prilagajanja novim situacijam; spretnost presoje prepričanj in vrednot drugih ljudi in zmožnost, da lahko posameznik podvomi v splošno veljavnost lastnih prepričanj; pripravljenost za čustveno povezanost z drugimi ljudmi ter pripravljenost za iskanje priložnosti za sodelovanje z drugimi, čeprav imajo lahko drugačne poglede, prepričanja in kulturno ozadje (Fennes in Hapgood, 1997).

Dimenzija spretnosti razumevanja in spoštovanja različnih pogledov na svet je bila v raziskavi PISA 2018 preverjana s pomočjo kognitivnega preizkusa in petih vprašanj v Vprašalniku za učence in učenke. Slednje smo preverjali tudi v Sloveniji. Vprašanja so se osredotočala na: razumevanje perspektive drugih, zanimanje za spoznavanje drugih kultur, spoštovanje ljudi iz drugih kultur, spretnost miselnega prilagajanja in odnos do priseljencev.

3.2.1. Razumevanje perspektive drugih

Sposobnost gledanja na svet s perspektive drugih, ki se lahko razlikuje od naše glede na kulturno okolje, prepričanja, stališča in prakse, je odvisna od samozavedanja in razumevanja lastne perspektive in perspektive drugega. Odvisna je od poznavanja in razumevanja predpostavk, ki so podlaga za lastno perspektivo, in od razumevanja tega, kako pogled drugega na svet oblikujejo njegova kulturna pripadnost in izkušnje, in tudi, kako te vplivajo na njegove presoje in reakcije. Poleg tega samozavedanje zahteva zavedanje lastnih motivov, občutkov in čustev ter jasno razumevanje meja lastnih spretnosti in znanja (Council of Europe, 2016; Council of Europe, 2018). Zavzemanje perspektive drugega se prav tako opira na

sposobnost operacionalizacije znanja o določeni kulturi in ocenjevanja situacij iz različnih kultur (Gehlbach, 2011; LaRusso idr., 2016). Kritično mišljenje in spretnosti analitičnega mišljenja so prav tako bistveni, saj na ta način posamezniki ocenjujejo informacije in situacije ter osmišljajo svojo okolico (Garside, 1996; OECD, 2018).

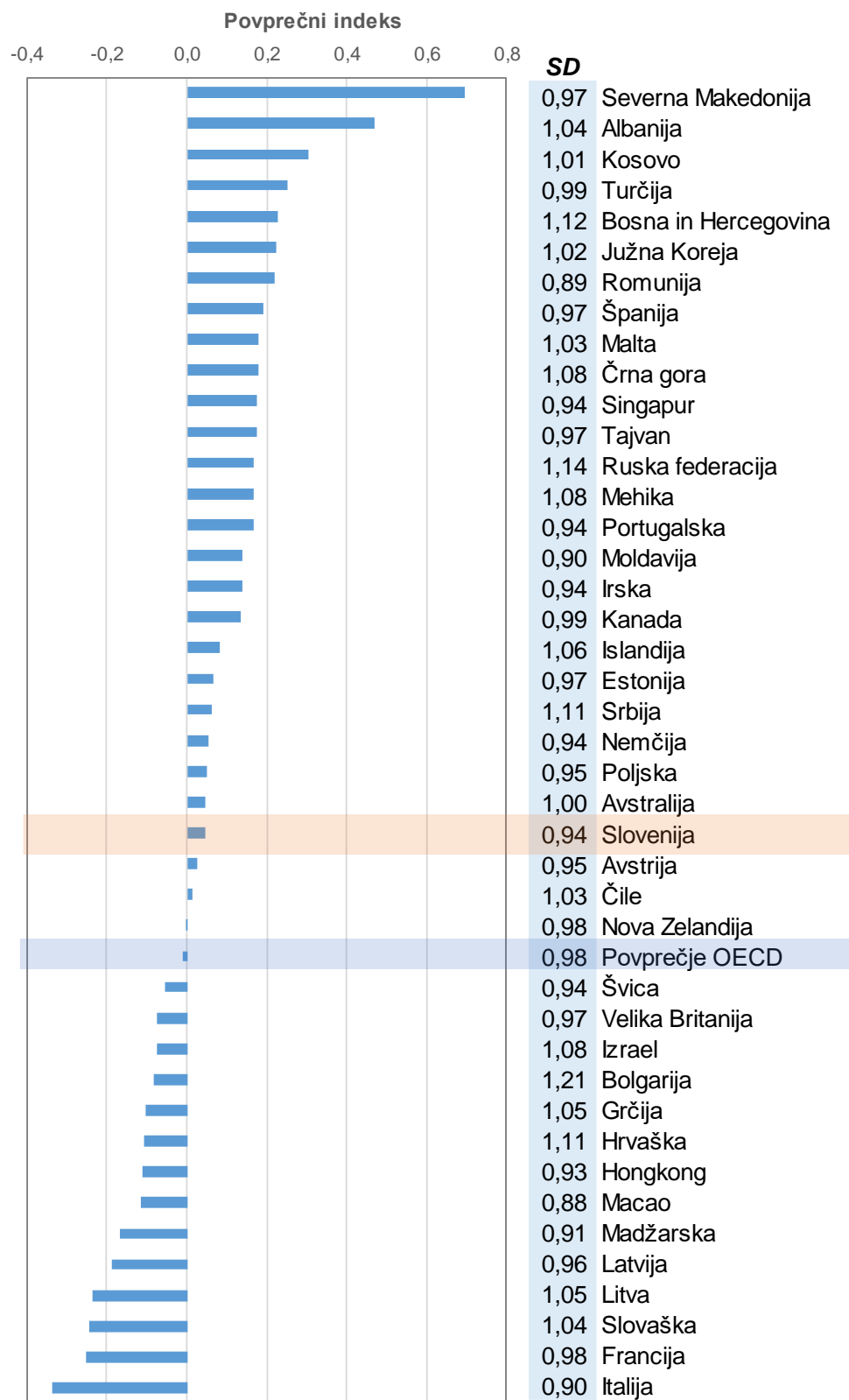
V Vprašalniku za učence in učenke v raziskavi PISA 2018 so učenci poročali o svoji spretnosti razumevanja različnih perspektiv, in sicer na podlagi ocene naslednjih petih trditev: »Pri sporu poskusim videti vse plati, preden se odločim«, »Verjamem, da sta pri vsakem vprašanju dve plati in poskušam videti obe«, »Včasih poskušam svoje prijatelje bolje razumeti tako, da si predstavljam, kako so stvari videti z njihovega vidika«, »Preden koga kritiziram, si poskušam predstavljati, kako bi se jaz počutil na njegovem mestu« in »Ko me kdo razjezi, se po navadi poskusim za hip postaviti v njegovo kožo«. Omenjene postavke so učenci ocenili s pomočjo 5-stopenjske lestvice Likertovega tipa (1 – *Zelo mi je podobno* do 5 – *Sploh mi ni podobno*).

V primerjavi z vrstniki iz držav OECD so slovenski 15-letniki v povprečju večino postavk, ki se nanašajo na spretnost razumevanja perspektive drugih, ocenili višje (Preglednica 4). Podobno kot v državah OECD je največji delež slovenskih učencev svojo spretnost razumevanja perspektive drugih najvišje (94 % in 90 % v OECD) ocenil na postavki, ki se nanaša na razumevanje svojih prijateljev na način, da si predstavljajo, kako so stvari videti iz njihovega vidika, najmanjši delež učencev (67 % in 70 % v OECD) pa je visoko ocenil postavko, ki se nanaša na postavljanje v kožo drugega v primeru, ko jih nekdo razjezi. Relativno velik delež slovenskih učencev je svoje spretnosti razumevanja perspektive drugih visoko ocenil tudi na postavki, ki se nanaša na upoštevanje vseh plati pred sprejetjem odločitve (92 % in 89 % v OECD) in prepričanje, da sta pri vsakem vprašanju dve plati zgodbe, ki ju je dobro upoštevati (92 % in 90 % v OECD).

Preglednica 4: Deleži odgovorov učencev po postavkah o spretnosti razumevanja perspektive drugih

	Povprečje OECD				Slovenija			
	Ni mi podobno oz. sploh mi ni podobno.		Nekoliko, precej oz. zelo mi je podobno.		Ni mi podobno oz. sploh mi ni podobno.		Nekoliko, precej oz. zelo mi je podobno.	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Pri sporu poskusim videti vse plati, preden se odločim.	10,7	0,1	89,3	0,1	8,0	0,5	92,0	0,5
Verjamem, da sta pri vsakem vprašanju dve plati in poskušam videti obe.	10,2	0,1	89,8	0,1	8,5	0,5	91,5	0,5
Včasih poskušam svoje prijatelje bolje razumeti tako, da si predstavljam, kako so stvari videti z njihovega vidika.	9,9	0,1	90,1	0,1	6,5	0,4	93,5	0,4
Predem koga kritiziram, si poskušam predstavljati, kako bi se jaz počutil na njegovem mestu.	16,8	0,1	83,2	0,1	14,2	0,5	85,8	0,5
Ko me kdo razjezi, se po navadi poskusim za hip postaviti v njegovo kožo.	29,9	0,1	70,1	0,1	33,4	0,7	66,6	0,7

Odgovori na trditve so bili uporabljeni za oblikovanje t. i. indeksa spretnosti razumevanja perspektive drugih. Pozitivne vrednosti tega indeksa za Slovenijo pomenijo, da so učenci v povprečju poročali o večji spretnosti razumevanja perspektive drugih od vrstnikov iz držav OECD in obratno. Vrednost omenjenega indeksa za Slovenijo je 0,0 ($SD = 0,94$) in se ne razlikuje značilno od povprečnega indeksa v državah OECD (Slika 5). Izmed primerjanih držav so svojo spretnost razumevanja perspektive drugih najnižje ocenili učenci iz Italije, Francije, Slovaške in Litve, najvišje pa učenci iz Severne Makedonije, Albanije, Kosova in Turčije. Izmed evropskih držav so o nižji spretnosti razumevanja perspektive drugih od slovenskih 15-letnikov poročali učenci iz Bolgarije, Grčije, Hrvaške, Madžarske, Latvije, Litve, Slovaške, Francije in Italije.



Slika 5: Razumevanje perspektive drugih (OECD, 2020)

3.2.2. Zanimanje učencev za spoznavanje drugih kultur

Zanimanje za ljudi iz drugih kultur je neposredno povezano z znanjem in kritičnim razumevanjem različnih kultur. Zanimanje se nanaša na pripravljenost za sodelovanje z ljudmi iz drugih kultur in sprejemanje različnih prepričanj ter svetovnih pogledov. Nanaša se na lastnosti posameznika, kot so radovednost in pripravljenost za spoznavanje novih kultur ter občutljivost do ljudi iz različnih kulturnih okolij (Clark in Seider, 2017; Huber idr., 2014). Zanimanje za kulture drugih ljudi se izraža v pripravljenosti, da se izpostavimo različnim kulturnim vplivom ter se vključimo in komuniciramo z ljudmi, ki imajo drugačno kulturno pripadnost (Council of Europe, 2018).

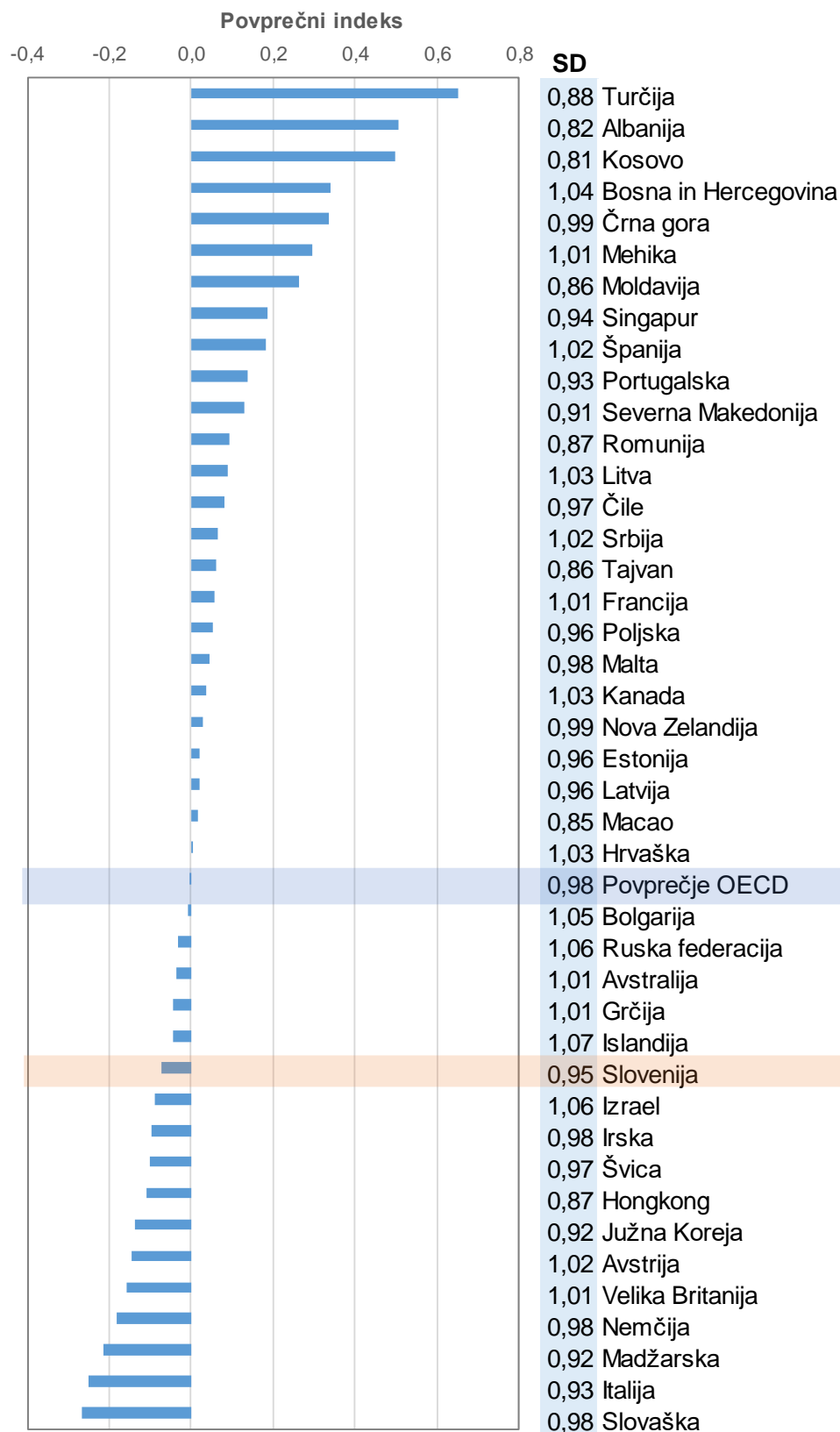
V Vprašalniku za učence in učenke v raziskavi PISA 2018 so učenci poročali o svojem zanimanju za spoznavanje drugih kultur na podlagi ocene naslednjih štirih trditev: »Želim izvedeti, kako živijo ljudje v različnih državah«, »Želim izvedeti več o verah po svetu«, »Zanima me, kako ljudje iz različnih kultur vidijo svet« in »Zanima me poizvedovanje o običajih iz drugih kultur«. Omenjene postavke so učenci ocenili s pomočjo 5-stopenjske lestvice Likertovega tipa (1 – Zelo mi je podobno do 5 – Sploh mi ni podobno).

Največji delež slovenskih 15-letnikov (Preglednica 5) je, podobno kot v državah OECD, izmed navedenih najvišje ocenil postavko, ki se nanaša na to, da želijo izvedeti, kako živijo ljudje v različnih državah (89 % in 85 % v OECD), najmanjši delež pa je visoko ocenil postavko, ki opisuje zanimanje za poizvedovanje o običajih iz drugih kultur (77 % in 79 % v OECD). Še vedno pa kar 31 % (34 % v OECD) slovenskih učencev meni, da jim ni podobno, da bi želeli izvedeti kaj več o verah po svetu.

Preglednica 5: Deleži odgovorov učencev po postavkah o njihovem zanimanju za spoznavanje drugih kultur

	Povprečje OECD				Slovenija			
	Ni mi podobno oz. sploh mi ni podobno.		Nekoliko, precej oz. zelo mi je podobno.		Ni mi podobno oz. sploh mi ni podobno.		Nekoliko, precej oz. zelo mi je podobno.	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Želim izvedeti, kako živijo ljudje v različnih državah.	15,3	0,1	84,7	0,1	11,5	0,5	88,5	0,5
Želim izvedeti več o verah po svetu.	33,7	0,1	66,3	0,1	30,9	0,8	69,1	0,8
Zanima me, kako ljudje iz različnih kultur vidijo svet.	19,0	0,1	81,0	0,1	20,3	0,7	79,7	0,7
Zanima me poizvedovanje o običajih iz drugih kultur.	20,8	0,1	79,2	0,1	23,4	0,7	76,6	0,7

Odgovori na trditve so bili uporabljeni za oblikovanje t. i. indeksa zanimanja učencev za spoznavanje drugih kultur. Pozitivne vrednosti tega indeksa za Slovenijo pomenijo, da so učenci v povprečju poročali o večjem zanimanju za spoznavanje drugih kultur od vrstnikov iz držav OECD in obratno. Vrednost omenjenega indeksa za Slovenijo je - 0,1 ($SD = 0,95$) in je pod povprečjem držav OECD (Slika 6). Izmed primerjanih držav so svoje zanimanje za spoznavanje drugih kultur najnižje ocenili učenci iz Slovaške, Italije, Madžarske in Nemčije, najvišje pa učenci iz Turčije, Albanije in Kosova. Izmed evropskih držav so o nižjem zanimanju za spoznavanju drugih kultur od slovenskih 15-letnikov poročali učenci z Irske, Avstrije, Nemčije, Madžarske, Italije in Slovaške.



Slika 6: Zanimanje učencev za spoznavanje drugih kultur (OECD, 2020)

3.2.3. Spoštovanje ljudi iz drugih kultur

Spoštovanje do drugih je odnos, ki izhaja iz predpostavke, da ima vsak posameznik sam po sebi vrednost, ki to spoštovanje upravičuje (Council of Europe, 2016; Council of Europe, 2018). Ena pomembnih oblik spoštovanja v okviru kulturne raznolikosti je spoštovanje do ljudi, za katere velja, da imajo različno kulturno pripadnost ali različna mnenja in prepričanja. Takšno spoštovanje predpostavlja, da imajo vsa človeška bitja enakovredno dostojanstvo in jim nihče ne more odtujiti pravice pri izbiri lastne pripadnosti, prepričanj, praks in mnenj. Ta vrsta spoštovanja ne zahteva usklajenosti s prepričanja druge osebe in zmanjševanja razlik med temi prepričanja in lastnimi pogledi (Leask, 2009).

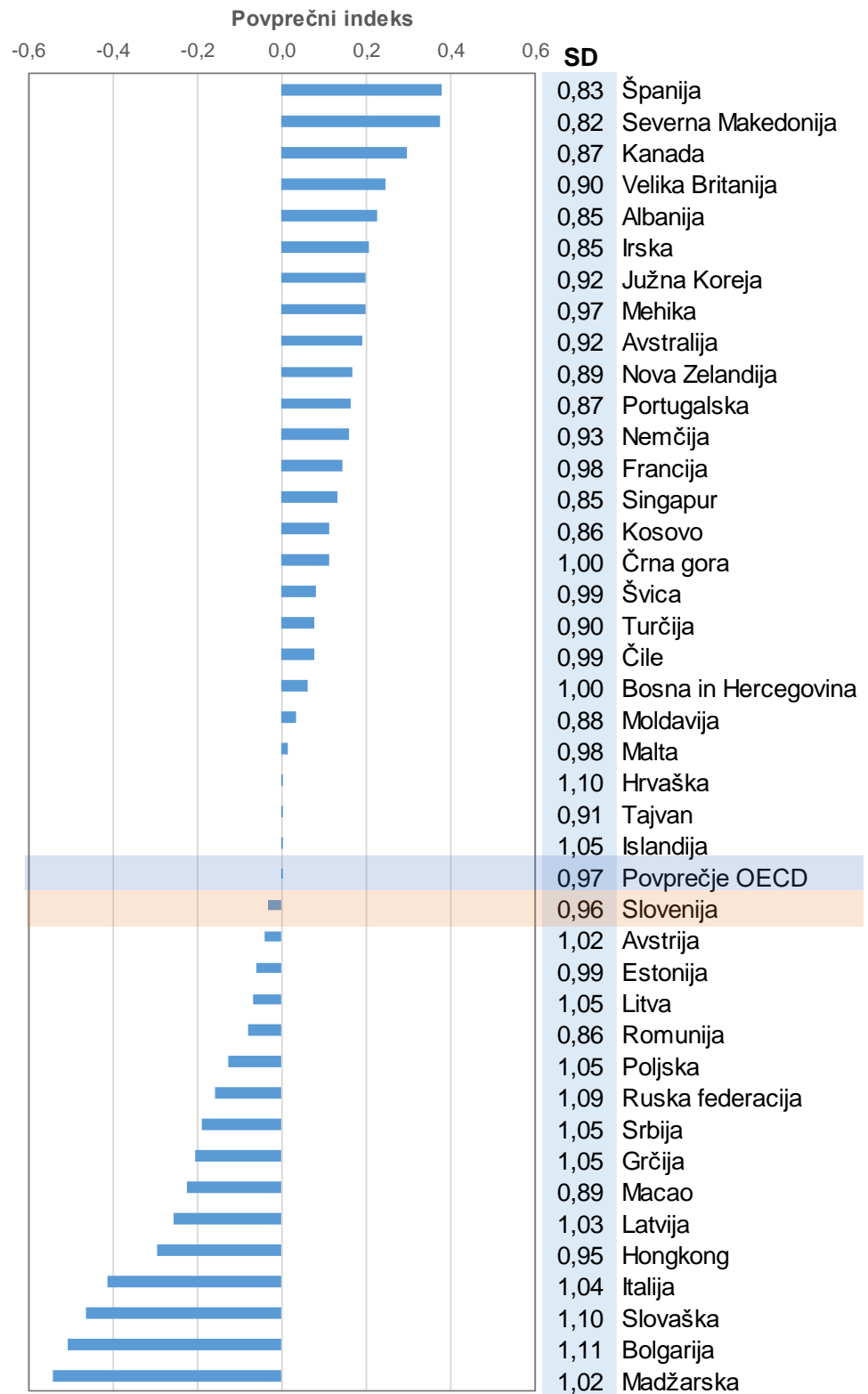
V Vprašalniku za učence in učenke v raziskavi PISA 2018 so učenci poročali, v kolikšni meri spoštujejo ljudi iz drugih držav, in sicer na podlagi ocene naslednjih petih trditev: »Ljudi iz drugih kultur spoštujem kot enakovredna človeška bitja«, »Do ljudi sem spoštljiv, ne glede na njihovo kulturno ozadje«, »Ljudem iz drugih kultur dam prostor, da se izrazijo«, »Spoštujem vrednote ljudi iz drugačnih kultur« in »Cenim mnenja ljudi iz drugačnih kultur«. Omenjene postavke so učenci ocenili s pomočjo 5-stopenjske lestvice Likertovega tipa (1 – Zelo mi je podobno do 5 – Sploh mi ni podobno).

Vse trditve, ki se nanašajo na spoštovanje ljudi iz drugih kultur, so slovenski učenci na lestvici od 1 do 5 ocenili precej visoko (Preglednica 6). Podobno visoko so svoje spoštovanje ljudi iz drugih kultur ocenili tudi vrstniki iz držav OECD. Tako kar 96 % (95 % v OECD) slovenskih 15-letnikov meni, da spoštujejo ljudi iz drugih kultur kot enakovredna človeška bitja, enak delež (96 % in 95 % v OECD) jih meni, da so do ljudi spoštljivi, ne glede na njihovo kulturno ozadje, in da ljudem iz drugih kultur dajo prostor, da se izrazijo, 94 % (in 94 % ter 93 % v OECD) pa jih je mnenja, da spoštujejo vrednote ljudi iz drugačnih kultur in cenijo njihovo mnenje.

Preglednica 6: Deleži odgovorov učencev po postavkah o spoštovanju ljudi iz drugih kultur

	Povprečje OECD				Slovenija			
	Ni mi podobno oz. sploh mi ni podobno.		Nekoliko, precej oz. zelo mi je podobno.		Ni mi podobno oz. sploh mi ni podobno.		Nekoliko, precej oz. zelo mi je podobno.	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Ljudi iz drugih kultur spoštujem kot enakovredna človeška bitja.	4,7	0,1	95,3	0,1	4,1	0,3	95,9	0,3
Do ljudi sem spoštljiv, ne glede na njihovo kulturno ozadje.	4,9	0,1	95,1	0,1	3,6	0,3	96,4	0,3
Ljudem iz drugih kultur dam prostor, da se izrazijo.	5,1	0,1	94,9	0,1	4,4	0,3	95,6	0,3
Spoštujem vrednote ljudi iz drugačnih kultur.	5,9	0,1	94,1	0,1	5,8	0,4	94,2	0,4
Cenim mnenje ljudi iz drugačnih kultur.	6,7	0,1	93,3	0,1	6,0	0,4	94,0	0,4

Odgovori na trditve so bili uporabljeni za oblikovanje t. i. indeksa spoštovanja ljudi iz drugih kultur. Pozitivne vrednosti tega indeksa za Slovenijo pomenijo, da so učenci v povprečju poročali o večjem spoštovanju ljudi iz drugih kultur od vrstnikov iz držav OECD in obratno. Vrednost omenjenega indeksa za Slovenijo je 0,0 ($SD = 0,96$) in se ne razlikuje značilno od povprečnega indeksa v državah OECD (Slika 7). Izmed primerjanih držav so svoje spoštovanje do ljudi iz drugih kultur najnižje ocenili učenci z Madžarske, Bolgarije, Slovaške in Italije, najvišje pa učenci iz Španije, Severne Makedonije in Kanade. Izmed evropskih držav so o nižjem spoštovanju do ljudi iz drugih kultur od slovenskih 15-letnikov poročali učenci iz Avstrije, Estonije, Litve, Romunije, Poljske, Grčije, Latvije, Italije, Slovaške, Bolgarije in Madžarske.



Slika 7: Spoštovanje ljudi iz drugih kultur (OECD,2020)

3.2.4. Spretnost miselnega prilagajanja

Spretnost miselnega prilagajanja se nanaša na spretnost prilagajanja mišljenja in vedenja kulturnemu okolju ali novim situacijam in kontekstom, ki predstavljajo nove zahteve ali izzive. Posamezniki, ki pridobijo to večino, so sposobni obvladovati posledice »kulturnega šoka«, kot so frustracija, stres in občutek odtujenosti (Levin, 2015). Bolj miselno prilagodljivi učenci lažje razvijejo trajnejše medosebne odnose z ljudmi iz drugih kultur in lažje sprejemajo različne spreminjajoče-se okoliščine (Lepine, Colquitt in Erez, 2000).

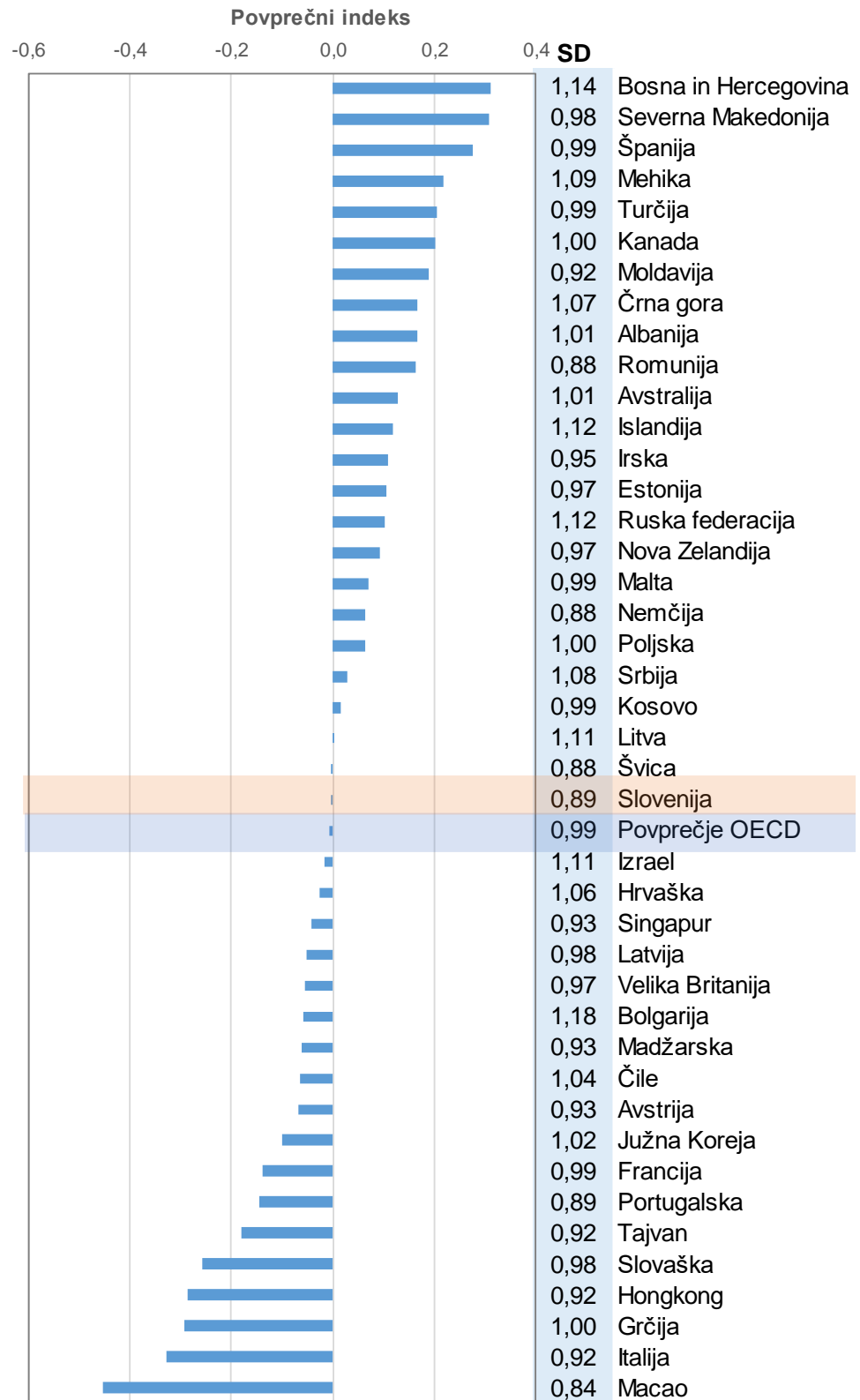
V Vprašalniku za učence in učenke v raziskavi PISA 2018 so učenci poročali o svoji spretnosti miselnega prilagajanja, in sicer na podlagi ocen naslednjih šestih trditev: »V nenavadnih okoliščinah se dobro znajdem«, »Lahko spremenim svoje vedenje, da bi to ustrezalo novim razmeram«, »Lahko se prilagodim različnim položajem, tudi če sem pod stresom ali pritiskom«, »Zlahka se prilagodim novi kulturi«, »Ko naletim na težke položaje z drugimi ljudmi, se lahko domislím rešitve« in »Sposoben sem preseči svoje težave pri druženju z ljudmi iz drugih kultur«. Omenjene postavke so učenci ocenili s pomočjo 5-stopenjske lestvice Likertovega tipa (1 – Zelo mi je podobno do 5 – Sploh mi ni podobno).

Slovenski učenci so svoje spretnosti miselnega prilagajanja v primerjavi z učenci iz držav OECD na lestvici od 1 do 5 v povprečju ocenili nekoliko višje (Preglednica 7). Največji delež (92 % in 90 % ter 92 % v OECD) jih je svoje spretnosti miselnega prilagajanja visoko ocenil na postavkah, ki se nanašajo na to, da se v nenavadnih okoliščinah dobro znajdejo, in da lahko spremenijo svoje vedenje, da to ustreza novim razmeram, najmanjši delež (81 % in 81 % v OECD) pa jih je visoko ocenil postavko, ki se nanaša na to, da se z lahkoto prilagodijo novi kulturi.

Preglednica 7: Deleži odgovorov učencev po postavkah o spretnosti miselnega prilagajanja

	Povprečje OECD				Slovenija			
	Ni mi podobno oz. sploh mi ni podobno.		Nekoliko, precej oz. zelo mi je podobno.		Ni mi podobno oz. sploh mi ni podobno.		Nekoliko, precej oz. zelo mi je podobno.	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
V nenavadnih okoliščinah se dobro znajdem.	10,4	0,1	89,6	0,1	8,1	0,5	91,9	0,5
Lahko spremenim svoje vedenje, da bi to ustrezalo novim razmeram.	8,5	0,1	91,5	0,1	8,4	0,5	91,6	0,5
Lahko se prilagodim različnim položajem, tudi če sem pod stresom ali pritiskom.	14,3	0,1	85,7	0,1	9,4	0,5	90,6	0,5
Zlahka se prilagodim novi kulturi.	18,8	0,1	81,2	0,1	19,2	0,6	80,8	0,6
Ko naletim na težke položaje z drugimi ljudmi, se lahko domislím rešitve.	11,3	0,1	88,7	0,1	9,4	0,5	90,6	0,5
Sposoben sem preseči svoje težave pri druženju z ljudmi iz drugih kultur.	13,4	0,1	86,6	0,1	10,3	0,5	89,7	0,5

Odgovori na trditve so bili uporabljeni za oblikovanje t. i. indeksa spretnosti miselne prilagodljivosti. Pozitivne vrednosti tega indeksa za Slovenijo pomenijo, da so učenci v povprečju poročali o večji spretnosti miselnega prilagajanja od vrstnikov iz držav OECD in obratno. Vrednost omenjenega indeksa za Slovenijo je 0,0 ($SD = 0,89$) in se ne razlikuje značilno od povprečnega indeksa v državah OECD (Slika 8). Izmed primerjanih držav so svojo spretnost miselnega prilagajanja najnižje ocenili učenci iz Makaa, Italije, Grčije in Hongkonga, najvišje pa učenci iz Bosne in Hercegovine, Severne Makedonije in Španije. Izmed evropskih držav so o nižji spretnosti miselnega prilagajanja od slovenskih 15-letnikov poročali učenci s Hrvaške, Latvije, Bolgarije, Madžarske, Avstrije, Francije, Portugalske, Slovaške, Grčije in Italije.



Slika 8: Spretnost miselnega prilagajanja (OECD, 2020)

3.2.5. Odnos učencev do priseljencev

V številnih državah po svetu se je število priseljencev v zadnjih letih močno povečalo. Samo v letu 2015 je v države OECD prispelo približno 4,8 milijona priseljencev, kar krepi dolgoročni trend naraščanja migracij (OECD/European Union, 2018). Ko družbe postajajo vse bolj raznolike, se postavlja vprašanje: Kako gostoljubne so države gostiteljice? Če prebivalci gostujoče države zavzemajo izključujoče stališče do priseljencev, je lahko integracija priseljencev močno ogrožena (Hainmueller in Hopkins, 2014; Janmaat, 2014). Kako se šole in izobraževalni sistemi odzivajo na te spremembe, je lahko odločilni dejavnik pri oblikovanju odnosov med prebivalci gostujoče države in priseljenci ter pri ustvarjanju kohezivnih in harmoničnih družb (Bilgili, 2019; Charette in Kalubi, 2018).

Obstajajo različne hipoteze o tem, kaj vpliva na mnenja o priseljenicah. Te segajo od ekonomskih interesov prebivalstva gostujoče države do skrbi glede integracije in identitete. Prva hipoteza se osredotoča na ekonomske argumente, v skladu s katerimi so priseljenci obravnavani kot konkurenti za redka delovna mesta in vire (Mayda, 2006). Na primer, visoko-kvalificirani delavci gostujoče države lahko konkurirajo nizko-kvalificiranim priseljencem, ne pa tudi visoko-kvalificiranim (Facchini in Mayda, 2009).

Druga hipoteza se osredotoča na sposobnost priseljencev, da se integrirajo in asimilirajo v gostujoči državi in na to, kako taki procesi vplivajo na identiteto prebivalcev gostujoče države (Burns in Gimpel, 2000). Obseg vpliva je odvisen od številnih dejavnikov, vključno s kulturnimi razlikami med priseljenici in gostujočo državo, ter stališči, vrednotami in veščinami priseljencev ter prebivalcev gostujoče države. Ti dejavniki zajemajo že prej omenjene spretnosti, in sicer odprtost, zanimanje in spoštovanje do drugih kultur, spretnost razumevanja različnih perspektiv ter znanje in razumevanje drugih kultur. V nadaljevanju se osredotočamo na odnos učencev do priseljencev, ki zajema učenčevo zaznavanje raznolikosti v šoli ter stališča do priseljencev, kot sta odprtost in spoštovanje.

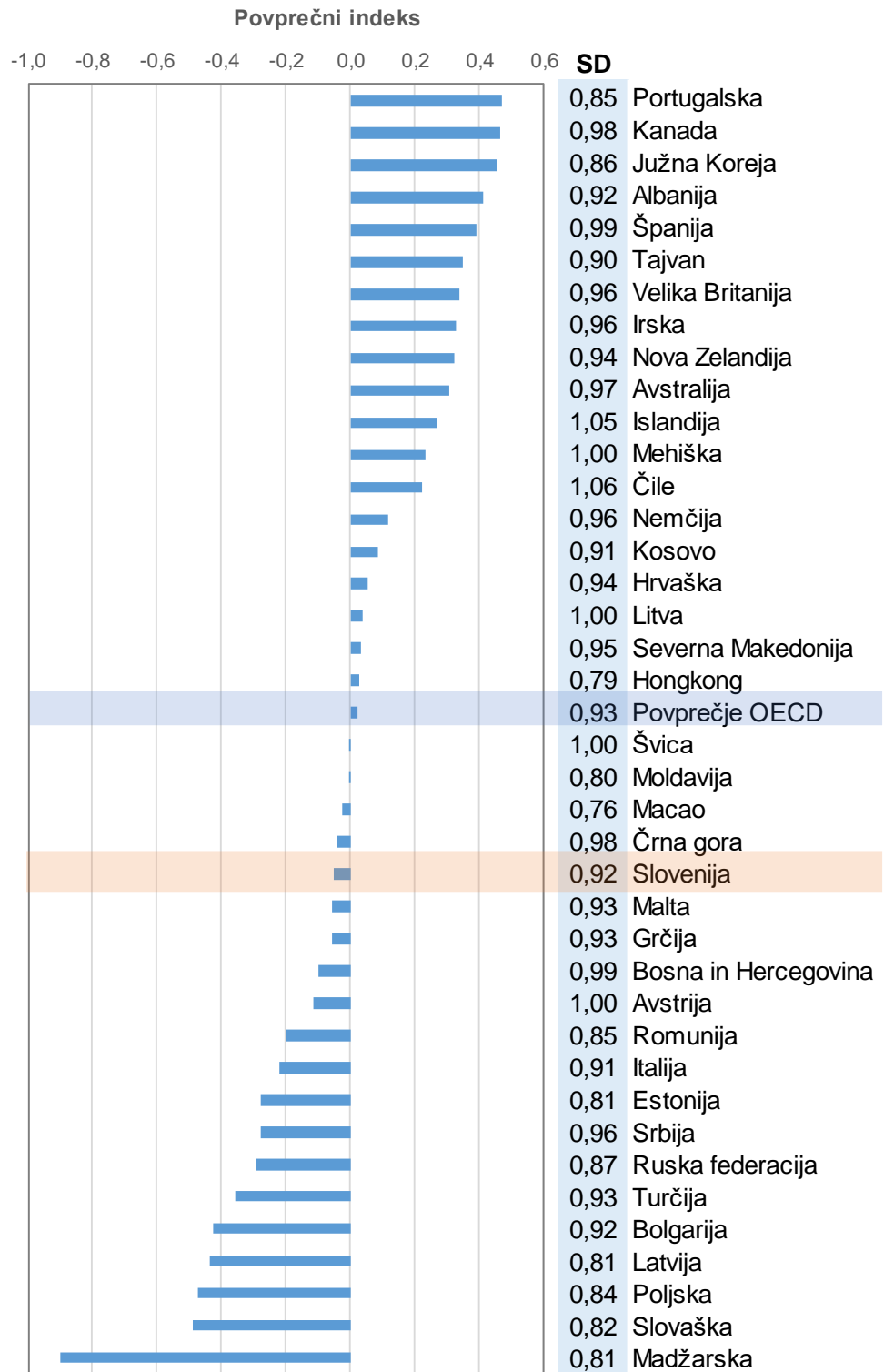
V Vprašalniku za učence in učenke v raziskavi PISA 2018 so učenci poročali o njihovem odnosu do priseljencev, in sicer na podlagi ocene naslednjih štirih trditev: »Otroci priseljenci bi morali imeti enake možnosti za izobrazbo kot drugi otroci v državi«, »Priseljenci, ki več let živijo v neki državi, bi morali imeti možnost, da volijo na volitvah«, »Priseljenci bi morali imeti možnost, da ohranijo svoje običaje in življenjski slog« in »Priseljenci bi morali imeti enake pravice kot vsi drugi v državi«. Omenjene postavke so učenci ocenili s pomočjo 4-stopenjske lestvice Likertovega tipa (1 – *Sploh se ne strinjam* do 4 – *Popolnoma se strinjam*).

V Preglednici 8 so navedeni deleži odgovorov učencev po postavkah, ki se nanašajo na odnos do priseljencev. 86 % (in 85 % v OECD) slovenskih učencev se strinja ali popolnoma strinja s trditvijo, da bi morali imeti otroci priseljencev enake možnosti za izobrazbo kot drugi otroci v državi. Nekoliko manjši delež (83 % v Sloveniji in 80 % v OECD) se strinja ali popolnoma strinja s tem, da bi morali imeti priseljenci enake pravice kot vsi drugi v državi. Še vedno pa se 26 % (in 24 % v OECD) slovenskih učencev ne strinja oziroma sploh ne strinja s trditvijo, da bi morali imeti priseljenci, ki že več let živijo v neki državi, možnost, da volijo na volitvah. 17 % (in 20 % v OECD) se jih tudi ne strinja s tem, da bi morali imeti priseljenci enake pravice v državi kot vsi drugi.

Preglednica 8: Deleži odgovorov učencev po postavkah o odnosu do priseljencev

	Povprečje OECD				Slovenija			
	Ne strinjam se oz. sploh se ne strinjam.		Strinjam se oz. popolnoma se strinjam.		Ne strinjam se oz. sploh se ne strinjam.		Strinjam se oz. popolnoma se strinjam.	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Otroci priseljenci bi morali imeti enake možnosti za izobrazbo kot drugi otroci v državi.	14,9	0,1	85,1	0,1	13,6	0,5	86,4	0,5
Priseljenci, ki več let živijo v neki državi, bi morali imeti možnost, da volijo na volitvah.	27,7	0,1	72,3	0,1	26,4	0,7	73,6	0,7
Priseljenci bi morali imeti možnost, da ohranijo svoje običaje in življenjski slog.	23,7	0,1	76,3	0,1	26,1	0,7	73,9	0,7
Priseljenci bi morali imeti enake pravice kot vsi drugi v državi.	19,8	0,1	80,2	0,1	17,4	0,6	82,6	0,6

Odgovori na trditve so bili uporabljeni za oblikovanje t. i. indeksa odnosa do priseljencev. Pozitivne vrednosti tega indeksa za Slovenijo pomenijo, da so učenci v povprečju poročali o bolj pozitivnem odnosu do priseljencev v primerjavi z vrstniki iz držav OECD in obratno. Vrednost omenjenega indeksa za Slovenijo je - 0,1 ($SD = 0,92$), kar pomeni, da so slovenski 15-letniki v povprečju poročali o bolj negativnem odnosu do priseljencev kot vrstniki iz državah OECD (Slika 9). Izmed primerjanih držav so svoj odnos do priseljencev najbolj negativno ocenili učenci iz Madžarske, Slovaške, Poljske, Latvije in Bolgarije, najbolj pozitivno pa učenci iz Portugalske, Kanade, Južne Koreje in Albanije. Izmed evropskih držav so o bolj negativnem odnosu do priseljencev od slovenskih 15-letnikov poročali učenci iz Malte, Grčije, Avstrije, Romunije, Italije, Estonije, Bolgarije, Latvije, Poljske, Slovaške in Madžarske.



Slika 9: Odnos učencev do priseljencev (OECD, 2020)

3.3. Spretnost odprte, spoštljive in učinkovite medkulturne komunikacije

Tretja dimenzija globalnih kompetenc, ki je potrebna za uspeh v medsebojno povezanem svetu, je spretnost učinkovite komunikacije med posamezniki iz različnih kultur (Chen in Starosta, 1996; Deardorff, 2009). Učenci, ki imajo razvito to spretnost, razumejo različne kulturne norme in lahko v vsaki situaciji prilagajajo svoje vedenje, kot tudi komunikacijo. Cenijo pomen spoštljivega dialoga, prizadevajo si razumeti drugega in se potrudijo v komunikaciji s posamezniki iz marginalnih skupin. Učinkovita komunikacija zahteva tudi jasno, samozavestno in mirno izražanje, ko prihaja do nestrinjanj (Collier, 2015; Wiseman, Hammer in Nishida, 1989), in kot taka vključuje razumevanje različnih pričakovanj in pogledov.

Obvladovanje več kot enega jezika je nujen pogoj za učinkovito medkulturno komunikacijo (Bialystok, 2016). V medkulturnem kontekstu učinkovito komunikacijo olajšuje tudi aktivno poslušanje. To pomeni, da posameznik ne posluša samo tega, kar drugi govori, ampak tudi, na kakšen način to pove: npr. nihanje glasu in govorica telesa. Kompetentni govorci so tisti učenci, ki učinkovito uporabljajo svojo telesno govorico in glas, ko razpravljajo o globalnih vprašanjih, in primerno izrazijo ter utemeljijo svoje osebno mnenje.

3.3.1. Spretnost medkulturne komunikacije

V nadaljevanju navajamo rezultate s področja spretnosti medkulturne komunikacije pri slovenskih 15-letnikih, ki smo jo ugotavljali s pomočjo Vprašalnika za učence in učenke v raziskavi PISA 2018. Koncept spretnosti medkulturne komunikacije se v raziskavi osredotoča na spretnost učencev, da jasno komunicirajo v različnih situacijah (Corcoll, 2013; P.M. Ribeiro, 2016; Svalberg, 2012), so sposobni prepoznati različne oblike izražanja in subtilnosti medkulturne komunikacije, ustrezno izražajo nestrinjanja, poslušajo z razumevanjem, obvladujejo šume v komunikaciji in svoje vedenje prilagajajo na način, ki jim omogoča učinkovito komuniciranje z drugimi (Council of Europe, 2018; OECD, 2018).

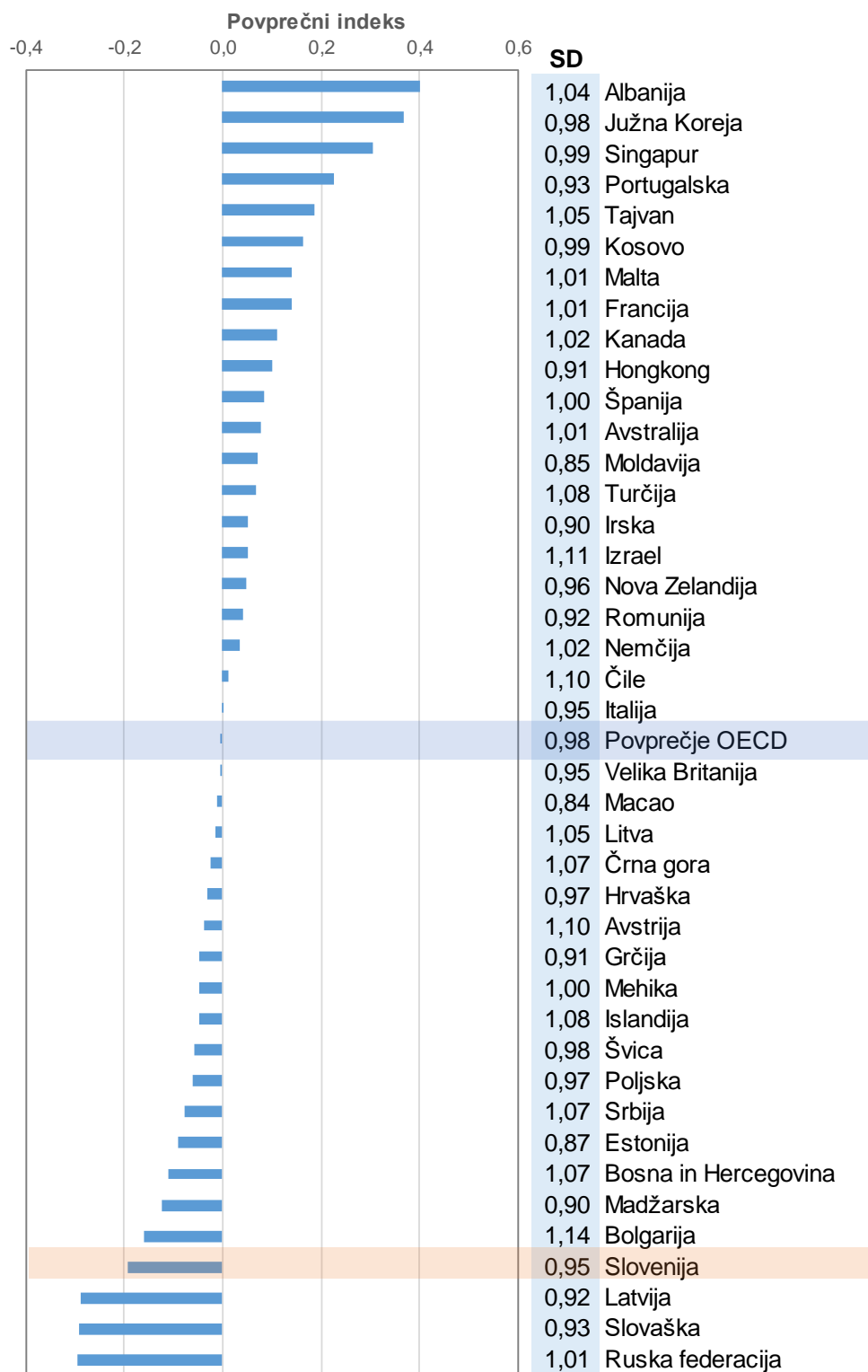
Učenci so ocenili naslednjih sedem trditev glede na postavljen hipotetičen scenarij, da govorijo v svojem maternem jeziku z ljudmi, katerih materni jezik je drugačen od njihovega: »Pozorno opazujem njihove odzive«, »Pogosto preverjam, ali se pravilno razumemo«, »Pozorno poslušam, kaj govorijo«, »Pazljivo izbiram besede«, »Svoje ideje pojasnim s konkretnimi primeri«, »Zelo pazljivo pojasnim stvari« in »Če pri sporazumevanju nastanejo težave, se znajdem«. Omenjene postavke so učenci ocenili s pomočjo 4-stopenjske lestvice Likertovega tipa (1 – *Sploh se ne strinjam* do 4 – *Popolnoma se strinjam*).

Rezultati (Preglednica 9) kažejo, da so slovenski 15-letniki v primerjavi z vrstniki iz držav OECD svoje spretnosti učinkovite medkulturne komunikacije v povprečju na vseh navedenih postavkah ocenili nižje. Medtem ko je relativno velik delež slovenskih učencev visoko ocenil postavke, ki se nanašajo na pozorno opazovanje odzivov drugih v komunikaciji z osebo, ki govori različen jezik od njihovega (81 % v Sloveniji in 82 % v OECD), pogosto preverjanje, ali se v komunikaciji vsi pravilno razumejo (82 % v Sloveniji in 84 % v OECD), pozorno poslušanje drugih (86 % v Sloveniji in 88 % v OECD) in uspešno iskanje rešitev, če pri sporazumevanju nastanejo težave (83 % v Sloveniji in 85 % v OECD), približno četrtnina slovenskih učencev še vedno meni, da se ne strinjajo s trditvami, da pri komunikaciji z ljudmi iz drugih kultur pazljivo izbirajo besede (25 % v Sloveniji in 20 % v OECD), svoje ideje pojasnijo s konkretnimi primeri (26 % v Sloveniji in 19 % v OECD) in so pri pojasnjevanju stvari pazljivi (26 % v Sloveniji in 22 % v OECD).

Preglednica 9: Deleži odgovorov učencev po postavkah o spretnosti medkulturne komunikacije

	Povprečje OECD				Slovenija			
	Ne strinjam se oz. sploh se ne strinjam.		Strinjam se oz. popolnoma se strinjam.		Ne strinjam se oz. sploh se ne strinjam.		Strinjam se oz. popolnoma se strinjam.	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Pozorno opazujem njihove odzive.	17,8	0,1	82,2	0,1	18,8	0,7	81,2	0,7
Pogosto preverjam, ali se pravilno razumemo.	15,6	0,1	84,4	0,1	17,6	0,7	82,4	0,7
Pozorno poslušam, kaj govorijo.	12,0	0,1	88,0	0,1	13,9	0,5	86,1	0,5
Pazljivo izbiram besede.	20,2	0,1	79,8	0,1	24,9	0,7	75,1	0,7
Svoje ideje pojasnim s konkretnimi primeri.	19,2	0,1	80,8	0,1	25,5	0,6	74,5	0,6
Zelo pazljivo pojasnim stvari.	22,3	0,1	77,7	0,1	26,3	0,7	73,7	0,7
Če pri sporazumevanju nastanejo težave, se znajdem (npr. s kretnjami, ponovno razlago, pisanjem itn.).	15,1	0,1	84,9	0,1	16,6	0,6	83,4	0,6

Odgovori na trditve so bili uporabljeni za oblikovanje t. i. indeksa spretnosti medkulturne komunikacije. Pozitivne vrednosti tega indeksa za Slovenijo pomenijo, da so učenci v povprečju poročali o boljši spretnosti medkulturnega komuniciranja v primerjavi z vrstniki iz držav OECD in obratno. Vrednost omenjenega indeksa za Slovenijo je precej nizka, in sicer - 0,2 ($SD = 0,95$), kar pomeni, da so slovenski 15-letniki v povprečju poročali o precej slabši spretnosti medkulturne komunikacije kot njihovi vrstniki iz državah OECD (Slika 10). Izmed primerjanih držav so svojo spretnost medkulturne komunikacije najvišje ocenili učenci Albanije, Južne Koreje in Singapurja, najnižje pa učenci iz Ruske federacije, Slovaške in Latvije. Izmed vseh evropskih držav so o slabši spretnosti medkulturne komunikacije od slovenskih 15-letnikov poročali le še učenci iz Latvije in Slovaške.



Slika 10: Spretnost medkulturne komunikacije (OECD, 2020)

3.4. Delovanje za skupno blaginjo in trajnostni razvoj

Četrta dimenzija globalnih kompetenc zajema spretnost in pripravljenost učencev za ukrepanje za skupno blaginjo in trajnostni razvoj (Boix Mansilla, 2011; UNESCO, 2014). Ta dimenzija se osredotoča na vlogo mladih kot aktivnih in odgovornih članov družbe ter na njihovo pripravljenost, da se odzivajo na lokalna, globalna ali medkulturna vprašanja in situacije. Učenci, ki imajo te spretnosti dobro razvite, so pripravljeni in zmožni sprejemati odločitve na podlagi informacij ter ukrepati. To lahko vključuje zagovarjanje sošolca, čigar človeško dostojanstvo je ogroženo, začetek medijske kampanje v šoli o okoljskih vprašanjih, širjenje osebnega stališča do begunske krize preko družbenih omrežij ali sprejemanje ukrepov za preprečevanje širjenja življenjsko nevarnega virusa. Učenci, ki so pripravljeni prevzeti pobude, sodelujejo pri izboljšanju življenjskih pogojev v svojih skupnostih in pri gradnji pravičnejšega, mirnejšega, vključujočega in trajnostnega sveta (Council of Europe, 2018; OECD, 2018;).

Delovanje za skupno blaginjo in trajnostni razvoj je končni cilj treh dimenzij globalnih kompetenc, ki smo jih razdelali v prejšnjih poglavjih. Učenci, ki zmorejo preučiti lokalne in globalne probleme, razumejo perspektive drugih in so sposobni učinkovito komunicirati s posamezniki iz različnih kultur, naj bi se v zadnjem koraku tudi bolj zavzemali za aktivno delovanje za skupno blaginjo in trajnostni razvoj. V raziskavi PISA 2018 smo spretnost aktivnega delovanja ocenili z vprašanjem, ki se nanaša na odzivnost na globalna vprašanja.

3.4.1. Odzivnost na globalna vprašanja

Odzivnost na globalna vprašanja je opredeljena kot svetovni nazor, v katerem se človek vidi povezanega s svetovno skupnostjo in čuti odgovornost do njenih članov. Osebo, ki je odzivna na globalna vprašanja, skrbi za druge ljudi v drugih delih sveta in čuti moralno odgovornost, da poskuša izboljšati pogoje drugih, ne glede na razdaljo in kulturne razlike (Boix Mansilla, 2016). Ljudi, ki so odzivni na globalna vprašanja, skrbi za prihodnje generacije in tako ohranjajo okoljske pogoje planeta. So kritični ob dejstvu, da imajo lahko drugi ljudje drugačno vizijo o človeških potrebah in so pripravljeni na razmislek in spreminjanje svoje vizije. Namesto da bi verjeli, da je vse razlike mogoče odpraviti, si prizadevajo ustvariti prostor za različne načine dostojanstvenega življenja (Engberg in Hurtado, 2011).

V zadnjih letih je oblikovanje širšega pogleda na svet postalo pomembnejše z naraščanjem pojmov, kot sta globalno državljanstvo in globalna zavzetost (Andreotti, 2009; de Oliveira Andreotti, Biesta in Ahenakew, 2014; Mannion idr., 2011; Paige idr., 2009). Dovzetnost za globalna vprašanja je v današnjem svetu ena od učnih nalog, s katero mladostniki spoznajo

različne ljudi in ideje in se jih trudijo bolje razumeti. Cilj je, da se zmanjšajo predsodki in spodbudi želja po aktivnem delovanju za izboljšanje kolektivne blaginje in trajnostnega razvoja (Allport, 1954). Učenci, ki so dovzetni za globalna vprašanja, so tisti, ki se dojemajo kot globalni državljani in imajo razvite določene odgovornosti do drugih in sveta.

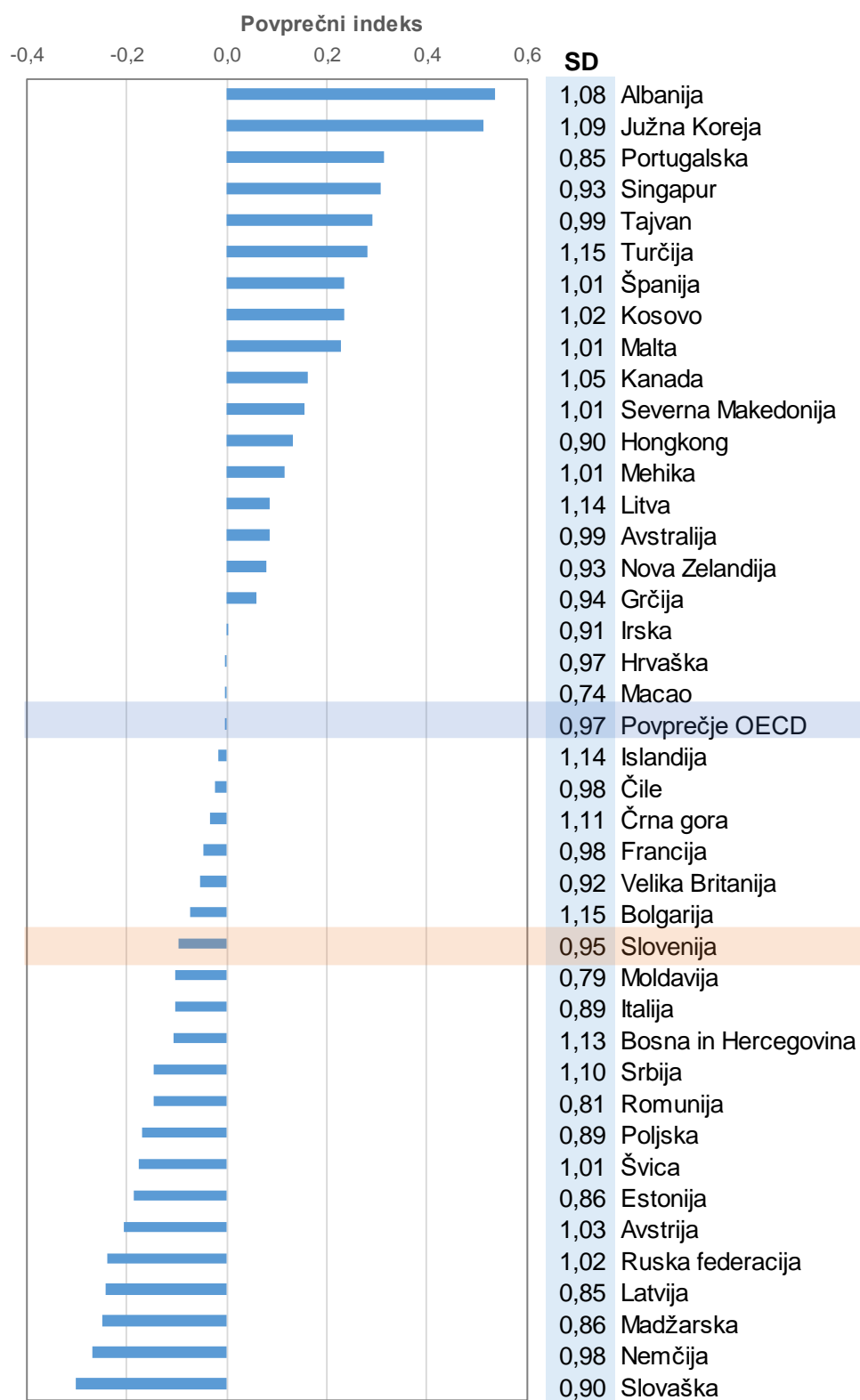
V Vprašalniku za učence in učenke v raziskavi PISA 2018 so učenci poročali o odzivnosti na globalna vprašanja, in sicer na podlagi ocene naslednjih šestih trditev: »Sebe vidim kot državljana sveta«, »Ko vidim v kako slabih pogojih živijo nekateri ljudje na svetu, se čutim dolžnega ukrepati«, »Mislim, da lahko moje vedenje vpliva na ljudi v drugih državah«, »Prav je bojkotirati podjetja, ki so znana po tem, da njihovi zaposleni delajo v slabih delovnih pogojih«, »Lahko kaj storim glede svetovnih težav« in »Skrb za varovanje okolja povsod po svetu mi je pomembna«. Omenjene postavke so učenci ocenili s pomočjo 4-stopenjske lestvice Likertovega tipa (1 – *Sploh se ne strinjam do 4 – Popolnoma se strinjam*).

Slovenski 15-letniki so v primerjavi z vrstniki iz držav OECD postavke o lastni odzivnosti na globalna vprašanja v povprečju ocenili nekoliko nižje (Preglednica 10). Nekaj več kot polovica slovenskih učencev (52 % in 44 % ter 43 % v OECD) meni, da njihovo vedenje nima vpliva na ljudi v drugih državah in se ne strinja s trditvijo, da lahko kaj storijo glede svetovnih težav. Višje so svojo odzivnost na globalna vprašanja ocenili na postavkah, ki se nanašajo na pojmovanje sebe kot državljana sveta (76 % in 76 % v OECD), občutek, da morajo ukrepati, ko vidijo, v kakšnih pogojih živijo nekateri ljudje na svetu (68 % in 67 % v OECD), mnenje, da je treba bojkotirati podjetja, ki so znana po tem, da slabo ravnajo s svojimi zaposlenimi (71 % in 66 % v OECD) in pomembnost skrbi za varovanje okolja povsod po svetu (79 % in 78 % v OECD).

Preglednica 10: Deleži odgovorov učencev po postavkah o odzivnosti na globalna vprašanja

	Povprečje OECD				Slovenija			
	Ne strinjam se oz. sploh se ne strinjam.		Strinjam se oz. popolnoma se strinjam.		Ne strinjam se oz. sploh se ne strinjam.		Strinjam se oz. popolnoma se strinjam.	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Sebe vidim kot državljana sveta.	23,8	0,1	76,2	0,1	24,3	0,7	75,7	0,7
Ko vidim v kako slabih pogojih živijo nekateri ljudje na svetu, se čutim dolžnega ukrepati.	32,7	0,1	67,3	0,1	32,1	0,8	67,9	0,8
Mislim, da lahko moje vedenje vpliva na ljudi v drugih državah.	44,0	0,2	56,0	0,2	52,2	0,9	47,8	0,9
Prav je bojkotirati podjetja, ki so znana po tem, da njihovi zaposleni delajo v slabih delovnih pogojih.	33,7	0,1	66,3	0,1	28,8	0,7	71,2	0,7
Lahko kaj storim glede svetovnih težav.	42,5	0,2	57,5	0,2	52,1	0,9	47,9	0,9
Skrb za varovanje okolja povsod po svetu mi je pomembna.	22,1	0,1	77,9	0,1	21,4	0,8	78,6	0,8

Odgovori na trditve so bili uporabljeni za oblikovanje t. i. indeksa odzivnosti na globalna vprašanja. Pozitivne vrednosti tega indeksa za Slovenijo pomenijo, da so učenci v povprečju poročali o večji lastni odzivnosti na globalna vprašanja v primerjavi z vrstniki iz držav OECD in obratno. Vrednost omenjenega indeksa za Slovenijo je - 0,10 ($SD = 0,95$), kar pomeni, da so slovenski 15-letniki v povprečju poročali o slabši lastni odzivnosti na globalna vprašanja kot njihovi vrstniki iz državah OECD (Slika 11). Izmed primerjanih držav so svojo odzivnost na globalna vprašanja najvišje ocenili učenci Albanije in Južne Koreje, najnižje pa učenci iz Slovaške in Nemčije. Izmed vseh evropskih držav so o slabši odzivnosti na globalna vprašanja od slovenskih 15-letnikov poročali učenci iz Italije, Romunije, Poljske, Estonije, Avstrije, Latvije, Madžarske, Nemčije in Slovaške.



Slika 11: Odzivnost na globalna vprašanja (OECD, 2020)

4. Vključenost učencev v aktivnosti, povezane z globalnim učenjem

Pomembnost izobraževanja pri preprečevanju rasnih, etničnih in nacionalnih predsodkov ter nestrpnosti med otroki in mladostniki je nesporna (Kirkwood, 2001; Paluck in Green, 2009). Globalna in državljanska vzgoja pogosto zajemata tovrstne teme, ki jih učitelji vključujejo v svoje učne ure. Vendar pa globalne kompetence, kot so opredeljene v izhodiščih raziskave PISA 2018, presegajo znanje, saj vključujejo tudi spretnosti in stališča (OECD, 2018). Nekatere šole posebej ponujajo dejavnosti in znanja s področja že navedenih globalnih kompetenc, ponekod pa jih učitelji vključujejo v obstoječi učni načrt predmetov kot so matematika, naravoslovje in branje in se na ta način izognejo preobremenitvi učnega načrta (Asia Society in OECD, 2018).

Spretnosti za življenje v medsebojno povezanem svetu ne bi smeli obravnavati kot vsebine, ki tekmujejo s poučevanjem tradicionalnih predmetov. Pravzaprav so številne spretnosti, ki so potrebne za življenje v medsebojno povezanem svetu, npr. kritično mišljenje, reševanje problemov in medijska pismenost, podobne tistim, ki so del tradicionalnih šolskih predmetov (Council of Europe, 2018). Vključevanje globalnih kompetenc v obstoječe učne načrte bi torej lahko prihranilo čas učencem in hkrati dodalo globalno perspektivo obstoječim predmetom.

Strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju se razlikujejo po svoji pripravljenosti, zanimanju in sposobnosti, da v svojo dejavnost vključijo poučevanje za življenje v medsebojno povezanem svetu. Učinkovito globalno izobraževanje zahteva dosleden pristop, saj prekinjajoče ali enkratne dejavnosti dolgoročno verjetno ne bodo spodbudile opolnomočenja učencev na tem področju. Za to so potrebni prenovljeni učni načrti in učitelji, ki so usposobljeni za globalno izobraževanje, poleg tega pa je za uspešno izvajanje potreben celovit pristop, ki deluje na ravni sistema, šole, posameznega učitelja in učenca (Huber idr., 2014).

V Vprašalniku za učence in učenke v raziskavi PISA 2018 so učenci s pomočjo ocene naslednjih postavk poročali, ali so med poukom vključeni v aktivnosti povezane z globalnim učenjem ali ne: »Učim se o medsebojni povezanosti gospodarstev držav«, »V razredu se učim reševati spore z drugimi ljudmi«, »Učim se o drugačnih kulturah«, »Med poukom beremo časopise, iščemo novice na spletu ali skupaj gledamo poročila«, »Učitelji me večkrat vprašajo za mnenje o mednarodnih novicah«, »Vse šolsko leto se udeležujem prireditev, ki slavijo kulturno raznolikost«, »Pri rednem pouku se udeležujem razrednih razprav o svetovnih dogodkih«, »Med poukom s sošolci v majhnih skupinah razčlenjujemo globalne težave«, »Učim se, kako

imajo lahko ljudje iz drugačnih kultur različne poglede na nekatere težave« in »Učim se, kako se sporazumevati z ljudmi iz drugačnih kulturnih ozadij«.

V Preglednici 11 so predstavljeni deleži odgovorov učencev, ki so poročali o svoji vključenosti ali ne vključenosti v aktivnosti, povezane z globalnim učenjem. V povprečju so slovenski 15-letniki na vseh postavkah poročali o manjši vključenosti v različne aktivnosti, povezane z globalnim učenjem, kot njihovi vrstniki iz držav OECD. Največji delež (64 % in 76 % v OECD) jih je poročal, da se pri pouku učijo o drugih kulturah. Nekaj več kot polovica (54 % in 64 % v OECD) jih je poročala, da se v razredu učijo reševati spore z drugimi ljudmi. Najmanj, t. j. dobra četrtina (25 % in 41 % v OECD) pa je poročala, da med poukom berejo časopise, iščejo novice na spletu ali skupaj gledajo poročila. Relativno majhen delež učencev (31 % in 41 % v OECD) je poročal tudi, da jih profesorji večkrat vprašajo za mnenje o mednarodnih novicah, da se vse šolsko leto udeležujejo prireditev, ki slavijo kulturno raznolikost (31 % in 41 % v OECD), da se pri rednem pouku udeležujejo razrednih razprav o svetovnih dogodkih (36 % in 56 % v OECD) in da med poukom s sošolci v majhnih skupinah razčlenjujejo globalne težave (33 % in 48 % v OECD).

Preglednica 11: Deleži odgovorov učencev po postavkah o vključenosti ali ne vključenosti v posamezne aktivnosti, povezane z globalnim učenjem

	Povprečje OECD				Slovenija			
	NE		DA		NE		DA	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Učim se o medsebojni povezanosti gospodarstev držav.	45,1	0,2	54,9	0,2	58,8	0,7	41,2	0,7
V razredu se učim reševati spore z drugimi ljudmi.	35,6	0,2	64,4	0,2	45,7	0,8	54,3	0,8
Učim se o drugačnih kulturah.	24,2	0,1	75,6	0,1	36,3	0,8	63,7	0,8
Med poukom beremo časopise, iščemo novice na spletu ali skupaj gledamo poročila.	59,3	0,2	40,7	0,2	74,7	0,7	25,3	0,7
Profesorji me večkrat vprašajo za mnenje o mednarodnih novicah.	54,3	0,2	45,7	0,2	69,8	0,7	30,2	0,7
Vse šolsko leto se udeležujem prireditev, ki slavijo kulturno raznolikost.	59,5	0,2	40,5	0,2	68,9	0,8	31,1	0,8
Pri rednem pouku se udeležujem razrednih razprav o svetovnih dogodkih.	44,3	0,2	55,7	0,2	63,8	0,8	36,2	0,8
Med poukom s sošolci v majhnih skupinah razčlenjujemo globalne težave.	51,8	0,2	48,2	0,2	67,4	0,8	32,6	0,8
Učim se, kako imajo lahko ljudje iz drugačnih kultur različne poglede na nekatere težave.	38,2	0,2	61,8	0,2	55,8	0,8	44,2	0,8
Učim se, kako se sporazumevati z ljudmi iz drugačnih kulturnih ozadij.	41,8	0,2	58,2	0,2	52,6	0,8	47,4	0,8

5. Pravičnost pri zagotavljanju dostopa do učenja

Šole lahko pomembno prispevajo k izboljšanju pravičnosti pri dostopu do priložnosti za učenje, v nekaterih primerih pa lahko delujejo kot ovira. To se lahko zgodi v primeru razslojevanja in v primeru, da učenci ne ostanejo v izobraževalnem sistemu enako dolgo. Mehanizmi stratifikacije lahko vključujejo zgodnjo selekcijo in zgodnje usmerjanje v poklicno ali splošno izobraževanje, pa tudi segregacijo šol glede na socialnoekonomski status učencev (npr. razlike med javnimi in zasebnimi šolami) (Borgonovi, d'Hombres in Hoskins, 2010; Hoskins, D'Hombres in Campbell, 2008; Nie, Junn in Stehlik-Barry, 1996). Poleg tega tudi učenci, ki obiskujejo isto šolo, morda ne bodo izpostavljeni enakim priložnostim za učenje. To je lahko posledica različnih praks v razredu, ponavljanja razreda, učiteljeve izbire določenega pristopa poučevanja in učiteljevega odnosa do učencev ter pripravljenosti za vključitev globalnega izobraževanja v svoje učne ure (Hoskins, Janmaat in Melis, 2017; Kahne in Middaugh, 2008; McFarland in Starmanns, 2009).

Vendar pa razlage, ki se osredotočajo na vlogo šol pri krepitvi »statusa quo« v družbi, pogosto spregledajo pomembno vlogo šol in učiteljev pri premagovanju različnih neenakosti (OECD, 2018; OECD, 2019) (Aldridge idr., 2016). Pozitivna šolska klima, ki jo oblikujejo spodbudni odnosi učencev z njihovimi učitelji in vrstniki, stališča in prepričanja učiteljev ter kakovost poučevanja in učenja, so dejavniki, ki vplivajo na pozitivne izkušnje, stališča in odpornost učencev iz različnih kulturnih skupin pred najrazličnejšimi stiskami (Weissbourd, Bouffard in Jones, 2013).

5.1. Učenčevo zaznavanje učiteljevega diskriminatornega vedenja do učencev iz drugih kultur

Oprelitev diskriminacije se je sčasoma spreminjala, obstoječe definicije pa ločujejo med simbolno, tradicionalno, institucionalno in individualno diskriminacijo (Rosenbloom in Way, 2004). Tradicionalna diskriminacija je negativni odnos do skupine ljudi, ki temelji na stereotipih in posploševanjih, medtem ko je simbolna diskriminacija bolj subtilna. Individualno diskriminacijo lahko opišemo kot dejanje posameznika, medtem ko je institucionalna diskriminacija sistemska.

V Vprašalniku za učence in učenke v raziskavi PISA 2018 so učenci poročali o njihovem zaznavanju učiteljevega diskriminatornega vedenja do učencev iz drugih kultur na podlagi naslednjih štirih trditev: »O zgodovini nekaterih kulturnih skupin imajo napačno predstavo«,

»O ljudeh nekaterih kulturnih skupin govorijo negativne stvari«, »Ljudi nekaterih kulturnih skupin krivijo za težave, s katerimi se spopada Slovenija« in »Za učence nekaterih kulturnih skupin imajo nižja učna pričakovanja«. Omenjene postavke so učenci ocenili s pomočjo 4-stopenjske lestvice Likertovega tipa (1 – *Za nobenega ali skoraj nobenega do 4 – Za vse ali skoraj vse*).

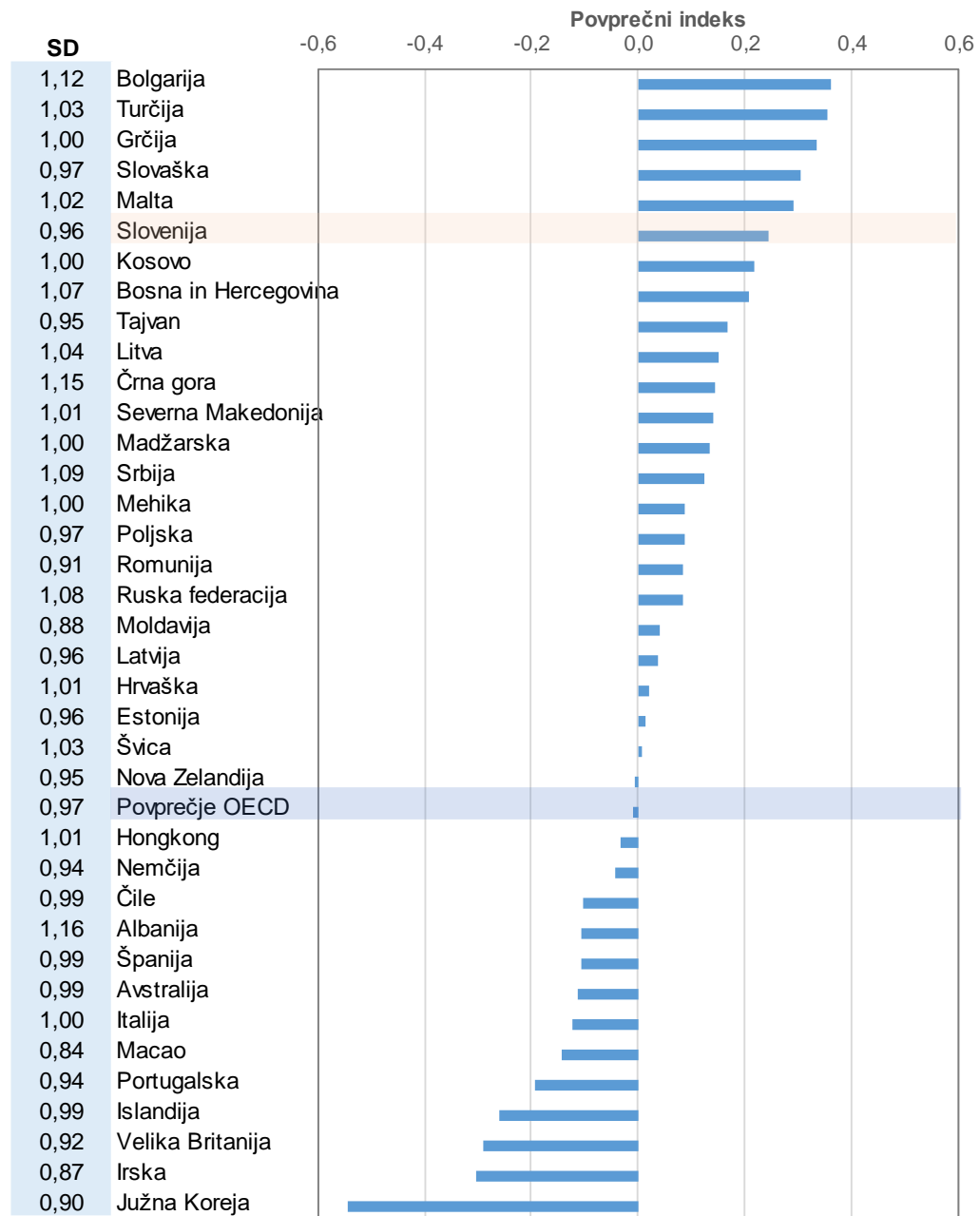
Slovenski učenci so svoje učitelje na postavkah, ki se nanašajo na njihov odnos do učencev iz drugih kultur, v povprečju ocenili bolj negativno kot njihovi vrstniki iz držav OECD (Preglednica 12). 20 % (in 15 % v OECD) jih tako meni, da za vse ali večino njihovih učiteljev na šoli velja, da imajo za učence iz nekaterih kulturnih skupin nižja učna pričakovanja, 17 % (in 14 % v OECD) jih meni, da vsi ali večina učiteljev na šoli krivi ljudi nekaterih kulturnih skupin za težave, s katerimi se spopada Slovenija, 15 % (in 12 % v OECD) jih je mnenja, da vsi ali večina učiteljev na šoli govori negativne stvari o ljudeh nekaterih kulturnih skupin in 13 % (in 12 % v OECD) jih meni, da imajo vsi ali večina učiteljev o zgodovini nekaterih kulturnih skupin napačno predstavo.

Preglednica 12: Deleži odgovorov učencev po postavkah o učiteljevem odnosu do učencev iz drugih kultur

	Povprečje OECD				Slovenija			
	Za nobenega ali skoraj nobenega oz. za nekatere.		Za vse ali skoraj vse oz. za večino.		Za nobenega ali skoraj nobenega oz. za nekatere.		Za vse ali skoraj vse oz. za večino.	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
O zgodovini nekaterih kulturnih skupin imajo napačno predstavo.	88,4	0,1	11,6	0,1	87,3	0,5	12,7	0,5
O ljudeh nekaterih kulturnih skupin govorijo negativne stvari.	88,1	0,1	11,9	0,1	85,9	0,6	14,1	0,6
Ljudi nekaterih kulturnih skupin krivijo za težave, s katerimi se spopada Slovenija.	85,9	0,1	14,1	0,1	83,4	0,6	16,6	0,6
Za učence nekaterih kulturnih skupin imajo nižja učna pričakovanja.	84,6	0,1	15,4	0,1	80,5	0,6	19,5	0,6

Odgovori na trditve so bili uporabljeni za oblikovanje t. i. indeksa zaznavanja učiteljevega diskriminatornega vedenja. Pozitivne vrednosti tega indeksa za Slovenijo pomenijo, da so učenci v povprečju poročali o več učiteljeve diskriminacije do učencev iz drugih kultur v primerjavi z vrstniki iz držav OECD in obratno. Vrednost omenjenega indeksa za Slovenijo je relativno visoka, in sicer 0,25 ($SD = 0,96$), kar pomeni, da so slovenski 15-letniki v povprečju poročali o več učiteljeve diskriminacije do učencev iz drugih kultur kot njihovi vrstniki iz državah OECD (Slika 12). Izmed primerjanih držav so učiteljevo diskriminacijo do učencev iz drugih kultur najvišje ocenili učenci iz Bolgarije, Turčije in Grčije, najnižje pa učenci iz Južne Koreje, Irske in Velike Britanije. Izmed vseh primerjanih držav so o več diskriminatornega

vedenja učitelja kot v Sloveniji poročali le še učenci iz Malte, Slovaške, Grčije, Turčije in Bolgarije.



Slika 12: Zaznavanje učiteljevega diskriminatornega vedenja do učencev iz drugih kultur (OECD, 2020)

6. Sklep

Šole se s svojim delovanjem skušajo hitro in učinkovito prilagajati stalnim spremembam v družbi. »Globalno učenje« je v učilnice prineslo pomembne novosti: nove učne vsebine o svetu in drugih kulturah, nove možnosti uporabe pridobljenih znanj, pa tudi nov pogled učiteljev na svoje delo z učenci iz različnih kultur. Mednarodne izmenjave učencev, kot ena izmed vidnejših aktivnosti pridobivanja globalnih kompetenc, so bile v daljni preteklosti bolj izjema kot pravilo. Danes je to sicer stalna praksa, a prihodnost pridobivanja tovrstnih izkušenj je zaradi pandemije ponovno negotova. Učitelji sicer spodbujajo učence k analiziranju in razmišljanju o vzrokih za nastanek globalnih vprašanj ter k izmenjavi idej za morebitne rešitve le-teh, vendar je napredek po svetu neenakomeren in tudi izmenjave dobrih praks na mednarodni ravni ne potekajo v vseh državah enako.

V letu 2018 smo tudi v okviru raziskave PISA prvič pridobili mednarodne podatke o globalnih kompetencah 15-letnikov. In, čeprav v Sloveniji nismo ugotavljali neposrednih dosežkov učencev na preizkusu znanja iz globalnih kompetenc, smo pridobili informacije o tem, kako 15-letniki pri sebi ocenjujejo lastno zavedanje o globalnih vprašanjih, samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj, razumevanje in spoštovanje različnih pogledov na svet, zanimanje za spoznavanje drugih kultur in spoštovanje ljudi iz drugih kultur, odnos do priseljencev, spretnost odprte, spoštljive in učinkovite medkulturne komunikacije, lastno motivacijo za aktivno delovanje za skupno blaginjo in trajnostni razvoj, vključenosti ali ne vključenosti v posamezne aktivnosti, povezane z globalnim učenjem, in učiteljev odnos do učencev iz različnih kultur.

Rezultati mednarodne primerjave kažejo, da slovenski 15-letniki v primerjavi z vrstniki iz držav OECD v povprečju poročajo o podobnem zavedanju o različnih globalnih vprašanjih, spoštovanju ljudi iz drugih kultur, podobni ravni spretnosti razumevanja perspektive drugih in spretnosti miselnega prilagajanja v novih okoliščinah. Poleg tega pa v primerjavi z učenci iz držav OECD v povprečju poročajo o nižji zaznani samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj, slabšem zanimanju za spoznavanje drugih kultur, manj pozitivnem odnosu do priseljencev, slabši spretnosti medkulturnega komuniciranja in slabši odzivnosti na različna globalna vprašanja. Slovenski 15-letniki so poročali tudi o manj pogosti vključenosti v posamezne aktivnosti, povezane z globalnim učenjem v šoli, v primerjavi z učenci iz držav OECD pa so poročali tudi o večji prisotnosti diskriminatornega vedenja učiteljev do učencev iz drugih kultur.

Zgoraj navedeni podatki vsekakor ponujajo določeno mero vpogleda v lastne zaznave slovenskih učencev glede globalnih vprašanj, izobraževanja in aktivnega udejstvovanja, t. j. področij in spretnosti, ki bodo v hitro spreminjajočem-se in povezanem svetu najverjetneje vedno bolj pomembne. In, čeprav gre za zaznave učencev, ki bi jih veljalo v prihodnje dodatno preveriti in preučiti, rezultati nakazujejo na to, da je na tem področju v slovenskem šolskem prostoru še veliko prostora za izboljšave. Ob tem pa je potrebno zavedanje, da so globalne kompetence kot učni cilj kompleksno področje. Ti, prvi rezultati s tega področja v okviru raziskave PISA, so šele korak k ugotavljanju nadaljnjih potreb in omejitev za njihovo raziskovanje na mednarodni in tudi nacionalni ravni. Po mnenju snovalcev raziskave (OECD, 2018) bo najbolj nujno in hkrati zahtevno predvsem razvijanje novih metod za izboljšanje merjenja dimenzij globalnih kompetenc, ki bodo v prihodnje vključevale tudi socialno-čustveno dimenzijo ter dimenzijo različnih medosebnih odnosov mladostnikov ter njihovih vrednot.

7. Literatura

Aldridge, J. (2016). *Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity*. Improving Schools. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1177/1365480215612616>.

Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. New York: Addison-Wesley.

Andreotti, V. (2009). Global education in the '21st Century': Two different perspectives on the 'post-' of postmodernism. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2/2, 5-22. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.18546/ijdegl.02.2.02>.

Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1/4, 139-161. Dostopno na: [http://dx.doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](http://dx.doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4).

Bandura, A. (1999). A sociocognitive analysis of substance abuse: An agentic perspective. *Psychological Science*, 10/3, 214-217. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.00138>.

Bandura, A. idr. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72/1, 187-206. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00273>.

Barrett, M. idr. (2014), *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe, Strasbourg.

Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21/6, 666-679. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859>.

Bilgili, Ö. (2019). Policy approaches to integration of newly arrived immigrant children in schools: The case of the Netherlands. *OECD Education Working Papers, No. 206*. OECD Publishing, Paris. Dostopno na: <https://dx.doi.org/10.1787/f19de900-en>.

Boix Mansilla, V. in Jackson, A. (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Asia Society, New York.

Boix Mansilla, V. (2016). How to be a global thinker. *Educational Leadership*, 74/4, 10 - 16.

Borgonovi, F., D'Hombres, B. in Hoskins, B. (2010). Voter turnout, information acquisition and education: Evidence from 15 European countries. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 10/1. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.2202/1935-1682.2463>.

British Council (2013). *Culture at work: The value of intercultural skills in the workplace*. British Council, London.

Brubaker, R. in Laitin, D. (1998). Ethnic and nationalist violence. *Annual Review of Sociology*, 24/1, 423-452. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.423>.

Buckingham, D. (2007). Digital media literacies: Rethinking media education in the age of the internet. *Research in Comparative and International Education*, 2/1, 43-55. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>.

Burns, P. in Gimpel, J. (2000). Economic insecurity, prejudicial stereotypes, and public opinion on immigration policy. *Political Science Quarterly*, 115/2, 201-225. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.2307/2657900>.

Charette, J. in Kalubi, J. (2018). Rapport à l'école de parents récemment immigrés. Contexte migratoire et représentations sociales. *Diversité urbaine*, 17, 73-94. Dostopno na : <http://dx.doi.org/10.7202/1047978ar>.

Chen, G. in Starosta, W. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19/1, 353-383. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>.

Clark, S. in Seider, S. (2017). Developing critical curiosity in adolescents. *Equity & Excellence in Education*, 50/2, 125-141. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1080/10665684.2017.1301835>.

Collier, M. (2015). Intercultural communication competence: Continuing challenges and critical directions. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 9-11. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.003>.

Corcoll, C. (2013). Developing children's language awareness: switching codes in the language classroom. *International Journal of Multilingualism*, 10/1, 27-45. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2011.628023>.

Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Strasbourg: Council of Europe.

De Oliveira Andreotti, V., Biesta, G. in Ahenakew, C. (2014). Between the nation and the globe: Education for global mindedness in D782. *Globalisation, Societies and Education*, 13/2, 246-259. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2014.934073>.

Deardorff, D. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Engberg, M. in Hurtado, S. (2011). Developing pluralistic skills and dispositions in college: Examining racial/ethnic group differences. *The Journal of Higher Education*, 82/4, 416-443. Dostopno na: <https://doi.org/10.1080/00221546.2011.11777211>.

Facchini, G. in Mayda, A. (2009). Does the welfare state affect individual attitudes toward immigrants? Evidence across countries. *Review of Economics and Statistics*, 91/2, 295-314. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1162/rest.91.2.295>.

Fennes, H. in Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom: Crossing borders*. London: Continuum International Publishing Group Ltd.

Garside, C. (1996). Look who's talking: A comparison of lecture and group discussion teaching strategies in developing critical thinking skills. *Communication Education*, 45/3, 212-227. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1080/03634529609379050>.

Gehlbach, H. (2011). Making social studies social: engaging students through different forms of social perspective taking. *Theory Into Practice*, 50/4, 311-318. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2011.607394>.

Graf, J. in Aday, S. (2008). Selective attention to online political information. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52/1, 86-100. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1080/08838150701820874>.

Hainmueller, J. in Hopkins, D. (2014). The hidden american immigration consensus: A conjoint analysis of attitudes toward immigrants. *American Journal of Political Science*, 59/3, 529-548. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1111/ajps.12138>.

Hoskins, B., D'Hombres, B. in Campbell, J. (2008). Does formal education have an impact on active citizenship behaviour? *European Educational Research Journal*, 7/3, 386-402. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.3.386>.

Hoskins, B., Janmaat, J. in Melis, G. (2017). Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school. *Social Science Research*, 68, 88-101. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.09.001>.

Huber, J. idr. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe. Dostopno na <http://book.coe.int>.

Imoto, R. (2015). Home economics education to nurture the leaders of a sustainable society. *日本家庭科教育学会誌*, 58/3, 172-176. Dostopno na: http://dx.doi.org/10.11549/jjahee.58.3_172.

Janmaat, J. (2014). Do ethnically mixed classrooms promote inclusive attitudes towards immigrants everywhere? A study among native adolescents in 14 countries.

European Sociological Review, 30/6, 810-822. Dostopno na:
<http://dx.doi.org/10.1093/esr/jcu075>.

Kahne, J. in Middaugh, E. (2008). *Democracy for some: The civic opportunity gap in high school*. Maryland: The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, College Park.

Kellner, D. in Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26/3, 369-386. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1080/01596300500200169>.

Kirkwood, T. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies*, 92/1, 10-15. Dostopno na:
<http://dx.doi.org/10.1080/00377990109603969>.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship : A liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.

LaRusso, M. idr. (2016). Contributions of academic language, perspective taking, and complex reasoning to deep reading comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9/2, 201-222. Dostopno na:
<http://dx.doi.org/10.1080/19345747.2015.1116035>.

Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13/2, 205-221. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1177/1028315308329786>.

Lepine, J., Colquitt, J. in Erez, A. (2000). Adaptability to changing task contexts: Effects of general cognitive ability, conscientiousness, and openness to experience. *Personnel Psychology*, 53/3, 563-593. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570>.

Levin, H. (2015). The importance of adaptability for the 21st century. *Society*, 52/2, 136-141. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1007/s12115-015-9874-6>.

Mannion, G. idr. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: Genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9/3-4, 443-456. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2011.605327>.

Mayda, A. (2006). Who is against immigration? A cross-country investigation of individual attitudes toward immigrants. *Review of Economics and Statistics*, 88/3, 510-530. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1162/rest.88.3.510>.

McFarland, D. in Starmanns, C. (2009). Inside student government: The variable quality of high school student councils. *Teachers College Record*, 111, 27-54.

Nie, N., Junn, J. in Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and democratic citizenship in America*. Chicago: Chicago University Press.

Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, 49/5, 663-682. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2017.1320430>.

OECD (2013). *PISA 2012 results: Ready to learn (Volume III): Students' engagement, drive and self-beliefs*. Pariz: OECD Publishing. Dostopno na: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>.

OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. Pariz: OECD Publishing. Dostopno na: <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>.

OECD (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Pariz: OECD Publishing. Dostopno na: <https://dx.doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

OECD (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. Pariz: OECD Publishing. Dostopno na: <https://www.oecd.org/education/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>.

OECD (2019). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. Pariz: OECD Publishing. Dostopno na: <https://dx.doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

OECD (2020). *PISA 2018 results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world?* Pariz: OECD Publishing.

European Union (2018). *Settling in 2018: Indicators of immigrant integration*. Pariz: Bruselj: European Union. Dostopno na: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264307216-en>.

Ozer, E. in Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58/3, 472-486. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.58.3.472>.

Ribeiro, S. (2016). Developing intercultural awareness using digital storytelling. *Language and Intercultural Communication*, 16/1, 69-82. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1080/14708477.2015.1113752>.

Paige, R. idr. (2009). Study abroad for global engagement: the long-term impact of mobility experiences. *Intercultural Education*, 20/sup1, 29-44. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1080/14675980903370847>.

Paluck, E. in Green, D. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice". *Annual Review of Psychology*, 60/1, 339-367. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163607>.

Rosenbloom, S. in Way, N. (2004). Experiences of discrimination among African American, Asian American, and Latino adolescents in an urban high school. *Youth & Society*, 35/4, 420-451. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1177/0044118x03261479>.

Svalberg, A. (2012). Language awareness in language learning and teaching: A research agenda. *Language Teaching*, 45/3, 376-388. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1017/s0261444812000079>.

Šterman Ivančič, K. (2019) PISA 2018: *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk. Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Tewksbury, D. in Riles, J. (2015). Polarization as a function of citizen predispositions and exposure to news on the internet. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 59/3, 381-398. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1080/08838151.2015.1054996>.

UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Pariz: UNESCO. Dostopno na <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>.

UNESCO (2014). *Global Citizenship Education Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Pariz: UNESCO.

UNESCO (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*, Pariz: UNESCO.

Weissbourd, R., Bouffard, S. in Jones, S. (2013). *School climate and moral and social development*. New York: National School Climate Centre.

Wigfield, A. in Eccles, J. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25/1, 68-81. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>.

Wiseman, R., Hammer, M. in Nishida, H. (1989). Predictors of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13/3, 349-370. Dostopno na: [http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(89\)90017-5](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(89)90017-5).