

KLAUDIJA ŠTERMAN IVANČIČ
URŠKA ŠTREMPEL

*globalne kompetence
slovenskih učencev
in učenk: konceptualni
in empirični vpogledi*

dissertationes

globalne kompetence slovenskih učencev in učenk: konceptualni in empirični vpogledi

Klaudija Šterman Ivančič, Urška Štremfel

Vsebina

11 Kazalo tabel in slik

13 Seznam krajšav

15 Predgovor

17 Uvod

17 Opredelitev in relevantnost tematike

19 Namen študije in raziskovalna vprašanja

20 Analitični model preučevanja

21 Metodološki okvir

21 Struktura monografije

23 (Javno)politični okvir razvoja globalnih kompetenc v izobraževanju

23 Mednarodna raven

23 Organizacija združenih narodov

25 UNESCO

25 Svet Evrope

26 Institucije EU

27 Nacionalna raven

33 Konceptualni okvir globalnih kompetenc

- 33 Razvoj globalnega izobraževanja
- 35 Tipologije globalnega izobraževanja
- 38 Spremljanje in merjenje globalnih kompetenc
- 40 Dejavniki, povezani z usvajanjem globalnih kompetenc
- 41 Individualni dejavniki
- 45 Šolski dejavniki
- 53 Globalne kompetence kot preplet znanja, spretnosti, stališč in vrednot
- 59 Globalne kompetence kot napovednik akademskih dosežkov in drugih izidov izobraževanja

61 Globalne kompetence v raziskavi PISA

- 62 Pomembnost specifičnih medkulturnih in globalnih kompetenc za učence in učenke
- 63 Štiri dimenzije globalnih kompetenc v raziskavi PISA (2018)
- 64 Kritike merjenja globalnih kompetenc v raziskavi PISA (2018)

67 Empirični del

- 67 Metoda
- 67 Vzorec
- 68 Pripomočki
- 72 Obdelava podatkov
- 73 Rezultati
- 73 Globalne kompetence slovenskih učencev in učenk iz mednarodno primerljive perspektive
- 83 Razlike v globalnih kompetencah učencev in učenk glede na spol
- 84 Razlike v globalnih kompetencah učencev in učenk glede na izobraževalni program
- 86 Razlike v globalnih kompetencah učencev in učenk glede na priseljsko ozadje
- 87 Razlike v globalnih kompetencah učencev in učenk glede na socialno-ekonomsko ozadje
- 88 Razlike v globalnih kompetencah učencev in učenk glede na dosežke pri preizkusu v raziskavi PISA

89	Razlike v globalnih kompetencah učencev in učenk glede na dosežke pri preizkusu iz matematike v raziskavi PISA
90	Razlike v globalnih kompetencah učencev in učenk glede na dosežke pri preizkusu iz naravoslovja v raziskavi PISA
92	Občutek pripadnosti šoli kot napovednik globalnih kompetenc učencev in učenk
94	Globalne kompetence učencev in učenk kot napovednik dosežkov pri preizkusu iz branja, matematike in naravoslovja v raziskavi PISA
98	Globalne kompetence kot preplet znanja, spretnosti, stališč in vrednot
100	Priložnosti za usvajanje globalnih kompetenc
105	Povzetek ključnih rezultatov
106	Razprava
111	Sklep
112	Omejitve študije in smernice za nadaljnje raziskovanje
115	Izhodišča in smernice za politiko in prakso
117	Literatura
133	Stvarno kazalo

Kazalo tabel in slik

- 56 *Tabela 1: Globalno znanje, spretnosti, stališča in vrednote
glede na mednarodne pobude*
- 74 *Tabela 2: Globalne kompetence slovenskih 15-letnikov
v primerjavi z vrstniki iz držav OECD*
- 84 *Tabela 3: Globalne kompetence učencev in učenk v raziskavi PISA
(2018) ločeno po spolu*
- 85 *Tabela 4: Globalne kompetence učencev in učenk v raziskavi PISA
(2018) ločeno po izobraževalnem programu*
- 86 *Tabela 5: Globalne kompetence učencev in učenk v raziskavi PISA
(2018) glede na priseljsko ozadje*
- 88 *Tabela 6: Globalne kompetence učencev in učenk v raziskavi PISA
(2018) glede na socialno-ekonomsko ozadje*
- 89 *Tabela 7: Globalne kompetence učencev in učenk z najnižjimi
in najvišjimi dosežki pri preizkusu iz branja v raziskavi PISA*
- 90 *Tabela 8: Globalne kompetence učencev in učenk z najnižjimi
in najvišjimi dosežki pri preizkusu iz matematike v raziskavi PISA*
- 91 *Tabela 9: Globalne kompetence učencev in učenk z najnižjimi
in najvišjimi dosežki pri preizkusu iz naravoslovja v raziskavi PISA*
- 93 *Tabela 10: Korelacije med vključenimi spremenljivkami*
- 94 *Tabela 11: Občutek pripadnosti šoli kot napovednik globalnih
kompetenc učencev in učenk*

- 95 *Tabela 12: Globalne kompetence kot napovednik dosežkov iz branja*
 v raziskavi PISA (2018)
- 96 *Tabela 13: Globalne kompetence kot napovednik dosežkov*
 iz matematike v raziskavi PISA (2018)
- 97 *Tabela 14: Globalne kompetence kot napovednik dosežkov*
 iz naravoslovja v raziskavi PISA (2018)
- 99 *Tabela 15: Zaznano zavedanje o globalnih vprašanjih kot napovednik*
 odzivnosti na globalna vprašanja, zaznane samoučinkovitosti
 pri pojasnjevanju globalnih vprašanj in odnosa do priseljencev
- 101 *Tabela 16: Priložnosti za usvajanje globalnih kompetenc v šoli*
-
- 20 *Slika 1: Analitični model preučevanja*
- 64 *Slika 2: Dimenzije globalnih kompetenc*
- 75 *Slika 3: Razumevanje perspektive drugih v raziskavi PISA (2018)*
 po državah
- 76 *Slika 4: Spretnost miselnega prilagajanja učencev in učenk v raziskavi*
 PISA (2018) po državah
- 77 *Slika 5: Zavedanje učencev o globalnih vprašanjih v raziskavi PISA*
 (2018) po državah
- 79 *Slika 6: Zaznana samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih*
 vprašanj v raziskavi PISA (2018) po državah
- 80 *Slika 7: Odzivnost na globalna vprašanja v raziskavi PISA (2018)*
 po državah
- 81 *Slika 8: Spretnost medkulturne komunikacije učencev in učenk*
 v raziskavi PISA (2018) po državah
- 82 *Slika 9: Zaznavanje diskriminatornega vedenja učiteljev v raziskavi*
 PISA (2018) po državah

Seznam krajšav

EU	Evropska unija (European Union)
ICCS	Mednarodna raziskava državljanskega izobraževanja in vzgoje (International Civic and Citizenship Education Study)
MZZ	Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije
MIZŠ	Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije
OECD	Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (Organisation for Economic Cooperation and Development)
OZN	Organizacija združenih narodov (United Nations)
PISA	Program mednarodne primerjave dosežkov učencev (Programme for International Student Assessment)
SES	socialno-ekonomski status (socio-economic status)
RS	Republika Slovenija
UNESCO	Organizacija združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation)

Predgovor

Klaudija Šterman Ivančič in Urška Štremfel

Slovenija je v letu 2018 sodelovala v modulu Programa mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk (PISA, 2018), ki je preverjal t. i. globalne kompetence (angl. *global competences*) 15-letnikov. Gre za model preverjanja znanja, spretnosti, stališč in vrednot, potrebnih za uspešno (so) delovanje mladih v medsebojno povezanem in hitro spreminjajočem se svetu, ki temelji na izhodiščih medkulturne vzgoje, izobraževanja o/za globalno državljanstvo in izobraževanja o/za demokratično državljanstvo. Pri tem so sodelujoči učenci in učenke v vprašalniku ocenili svoja stališča na štirih soodvisnih dimenzijah globalnih kompetenc: a) spretnost preučevanja različnih družbeno-kulturnih vprašanj tako na lokalni kot globalni ravni (npr. revščine, ekonomske soodvisnosti, migracij, neenakosti, okoljskega tveganja, konfliktov, kulturnih razlik in stereotipov), b) spretnost razumevanja in vrednotenja različnih mnenj in pogledov na svet, c) spretnost vzpostavljanja pozitivnih interakcij z ljudmi različnih nacionalnih, etničnih, verskih, socialnih ali kulturnih okolij in č) naravnost za konstruktivno ukrepanje v smeri trajnostnega razvoja in vzpostavljanja skupne blaginje (OECD, 2019). Rezultati kažejo, da so se slovenski učenci in učenke pri večini dimenzij ocenili nekoliko pod povprečjem držav članic OECD.

Glede na prepoznan pomen globalnih kompetenc za uspešno (so)delovanje posameznikov v sodobnem šolskem, lokalnem in globalnem okolju (Svet Evrope, 2016; UNESCO, 2014), ki ga prepoznajo tudi strateške usmeritve v Sloveniji (npr. Bela knjiga, 2011; Strategija razvoja Slovenije,

2017), smo analizi globalnih kompetenc slovenskih učencev in učenk, kot o njih poročajo v raziskavi PISA (2018), v znanstveni monografiji namenili posebno pozornost. Znanstvena monografija je nastala v okviru razvojno-strokovne naloge »Sekundarna študija PISA 2018: Globalne kompetence kot temelj uspešnega (so)delovanja v sodobnem šolskem, lokalnem in globalnem okolju«, ki smo jo na Pedagoškem inštitutu izvedli v okviru Letnega delovnega načrta Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije v letih 2021 in 2022.

Pričujoče delo s poglobljeno analizo globalnih kompetenc slovenskih učencev in učenk prispeva k znanstvenim razpravam na tem področju, hkrati pa želi v strokovni javnosti in pri oblikovalcih izobraževalnih politik podkrepiti zavedanje o pomenu globalnih kompetenc za uspešnost posameznika in celotne družbe.

Uvod

Oprelitev in relevantnost tematike

Globalizacija sproža dinamične spremembe, ki so vidne na domala vseh (javno)političnih področjih, predvsem pa na področjih proizvodnje dobrin, trga delovne sile, mednarodne trgovine in digitalizacije. Te spremembe prinašajo številne priložnosti, a tudi izzive, kot so izčrpavanje naravnih virov, socialne razlike, revščina, klimatske in demografske spremembe ter migracije. Ti izzivi so pogosto opredeljeni kot globalni problemi.¹ Globalna skupnost si navedene izzive prizadeva obvladovati z zastavljanjem ciljev, kot so zmanjšanje revščine, zagotavljanje vključujočega in pravičnega izobraževanja, stabilizacija miroljubnih in vključujočih družb ter doseganje trajnostnega razvoja (Organizacija združenih narodov, 2015).

Nastajajoče gospodarske, digitalne, kulturne, demografske in okoljske spremembe pomembno sooblikujejo tudi življenje mladih. Izobraževalni sistemi po svetu si zato ob podpori mednarodne skupnosti prizadevajo vzgajati globalne državljane, ki imajo znanje, spretnosti, stališča in

1 Evropska komisija (2015) navedene globalne probleme opredeli kot velike družbene izzive (angl. *grand societal challenges*). Čeprav ni enotne opredelitve, kaj so globalni problemi, velja prepričanje, da zadevajo vse posameznike, ne glede na državo in družbeno skupino, ki ji pripadajo (OECD, 2018, str. 12). Tako so globalni problemi lahko tudi lokalni problemi, katerih doseg je globalni. Medsebojno povezanost in vzajemni vpliv lokalne in globalne ravni nazorno opišeta termin globalizacija ter slogan »misli globalno, deluj lokalno« (npr. Hartmeyer, 2021).

vrednote za življenje v vedno bolj medsebojno povezanem, raznolikem in hitro spreminjajočem se svetu. Pedagoška podlaga za globalno izobraževanje sega v projekte svetovnih študij, ki jih je Richardson ustvaril v Združenem kraljestvu v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja (npr. Richardson, 1979). Projekti, ki so jih navdihnili Freirejeva (1972) filozofija in njegovi pogledi na izobraževanje kot na sredstvo za spodbujanje družbenih sprememb, so predstavljali pomemben premik od spoznavanja učnih vsebin (vezanih na družbene spremembe) k razvoju spretnosti, vrednot in stališč o globalnih problemih (Hicks, 2003). Z leti in desetletji so te temelje razvile in sprejele nacionalne države ter tudi različne mednarodne organizacije. Med njimi so na primer Organizacija združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO), ki je njegove temelje prisvojila v smislu izobraževanja za globalno državljanstvo (angl. *global citizenship education*), Svet Evrope v smislu globalnega izobraževanja (angl. *global learning*) in nazadnje Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD) v smislu ocenjevanja globalnih kompetenc (angl. *global competences*) v okviru Programa mednarodne primerjave dosežkov učencev (PISA) 2018.

C. Sälzer in N. Roczen (2018) ugotavljata, da se globalne kompetence kot koncept v terminološkem smislu uporabljajo že več desetletij (npr. Lambert, 1994), vendar so razmeroma nov znanstveni konstrukt (Boix Mansilla in Jackson, 2013; Reimers, 2010)² in se večinoma preučujejo v zahodnem svetu (Deardorff, 2011). A. Skinner (2012) ob tem dodaja, da je bilo na področju globalnega izobraževanja v Sloveniji, kot tudi širše v osrednji vzhodni Evropi, izvedenih le malo raziskav. Conolly in drugi (2019) izpostavljajo, da obstajajo velike regionalne razlike pri izvajanju globalnega izobraževanja in učenja, ki jih v veliki meri oblikujejo nacionalni interesi. Podobno tudi C. Sälzer in N. Roczen (2018) poudarjata, da so globalne kompetence močno odvisne od kulturnega konteksta. Davies in drugi (2018) pa pojasnjujejo, da čeprav globalno izobraževanje temelji na univerzalističnih predpostavkah, gre za zelo raznolik pojav z izrazitimi nacionalnimi značilnostmi in z zgodovino, na katero močno vplivajo lokalni politični kontekst, izobraževalni sistem in vrednotna naravnost države. Navedeno nakazuje pomen poglobljenega kontekstualnega preučevanja razvoja globalnih kompetenc v posameznih nacionalnih državah.

2 Izjemo glejte v Hanvey (1976).

Namen študije in raziskovalna vprašanja

Monografija, s konceptualizacijo globalnih kompetenc in poglobljenimi analizami podatkov raziskave PISA (2018) za Slovenijo, zapolnjuje raziskovalno vrzel na področju preučevanja dejavnikov in učinkov razvoja globalnih kompetenc. Rezultate umesti v širši pregled razvoja področja v nacionalnem in mednarodnem prostoru ter znanstvene razprave na tem področju.

Natančneje, v študiji želimo globalne kompetence slovenskih učencev in učenk preučiti z več vidikov: zanima nas, v kolikšni meri slovenski 15-letniki ocenjujejo lastne globalne kompetence, ali obstajajo razlike v ocenah lastnih globalnih kompetenc med različnimi skupinami učencev in učenk (razlike po spolu, srednješolskem izobraževalnem programu, priseljenskem ozadju, socialno-ekonomskem statusu (SES), dosežkih pri preizkusu iz branja, matematike in naravoslovja v raziskavi PISA) in ali se globalne kompetence povezujejo z občutkom pripadnosti šoli ter dosežki pri preizkusu iz bralne, matematične in naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA. Ker različne študije potrjujejo, da globalne kompetence zajemajo preplet znanja, stališč in vrednot, nas v študiji zanimajo tudi povezave med omenjenimi vidiki globalnih kompetenc. Posebno pozornost namenjamo tudi priložnostim za usvajanje globalnih kompetenc v šolskem kontekstu, o katerih poročajo različne skupine učenk in učencev. Ker gre za pomembne kompetence učencev in učenk, ki so bile v nekaterih študijah že prepoznane kot značilen napovednik različnih vidikov spodbudnega učnega okolja (Kirkwood, 2001; Paluck in Green, 2009), menimo, da bomo na ta način dodatno pojasnili pomembnost krepitve omenjenih kompetenc v izobraževalnem procesu, predvsem pa identificirali skupine učencev in učenk, ki pri krepitvi teh kompetenc potrebujejo posebno pozornost.

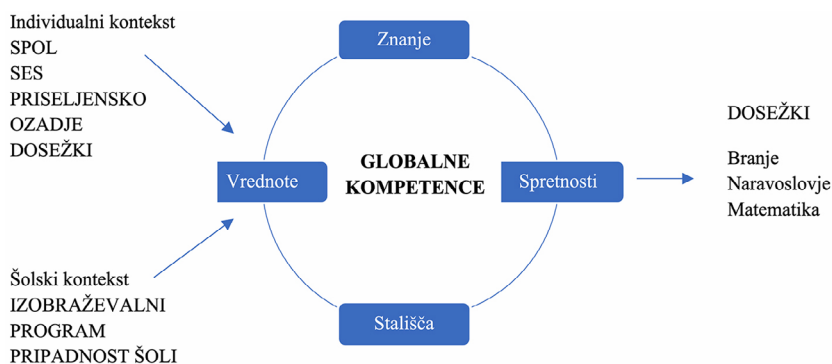
Na podlagi naštetih področji je namen bolj poglobljeno razumeti poročana stališča in dispozicije na področju globalnih kompetenc slovenskih učencev in učenk na mednarodni lestvici raziskave PISA (2018). Cilj analiz je tako odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako slovenski učenci in učenke samoocenjujejo stališča in dispozicije ter priložnosti za usvajanje na področju globalnih kompetenc v primerjavi z mednarodnim povprečjem (OECD) na različnih področjih globalnih kompetenc?
- Ali obstajajo značilne razlike v ocenah lastnih globalnih kompetenc med različnimi skupinami učencev in učenk (glede na spol,

izobraževalni program, status priseljencev, SES, dosežke pri preizkusu v raziskavi PISA)?

- Ali je občutek pripadnosti šoli značilen napovednik globalnih kompetenc slovenskih učencev in učenk?
- Ali ocene lastnih globalnih kompetenc značilno napovedujejo dosežke pri preizkusu iz branja, matematike in naravoslovja v raziskavi PISA?
- Kako so v Sloveniji povezana različna področja globalnih kompetenc? Ali je zaznано zavedanje o globalnih vprašanjih značilen napovednik odzivnosti na globalna vprašanja, zaznane samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj in odnosa do priseljencev?
- Kako razumeti rezultate raziskave PISA (2018) ob upoštevanju teoretičnega okvira, slovenskega (javno)političnega konteksta in OECD-jevega okvira ocenjevanja globalnih kompetenc?
- Kakšne so implikacije za nadaljnji razvoj globalnih kompetenc učencev v Sloveniji?

Analitični model preučevanja



Slika 1: Analitični model preučevanja

Vir: lastna zasnova.

Na podlagi poglobljenega pregleda teoretskih razprav na področju razvoja globalnih kompetenc smo oblikovali analitični okvir preučevanja, ki mu sledita tudi vsebina konceptualnega in struktura empiričnega dela mono-

grafije. Iz analitičnega modela je razvidno, da je razvoj globalnih kompetenc kot preplet znanja, spretnosti, stališč in vrednot odvisen od številnih individualnih (spol, SES, priseljsko ozadje, dosežki) in šolskih dejavnikov (izobraževalni program, občutek pripadnosti šoli) ter da so globalne kompetence prepoznane kot pomemben dejavnik bralnih, naravoslovnih in matematičnih dosežkov. Pri tem je treba upoštevati, da se razvoj globalnih kompetenc odvija v specifičnem nacionalnem in mednarodnem (javno)političnem kontekstu.

Metodološki okvir

Da bi odgovorili na raziskovalna vprašanja, opredeljena v namenu študije, smo uporabili kombinacijo kvalitativnih in kvantitativnih metod in tehnik. Kvalitativni del raziskave temelji na a) analizi nacionalnih in mednarodnih (javno)političnih dokumentov (npr. smernic, priporočil, deklaracij), ki usmerjajo razvoj globalnih kompetenc v izobraževanju; b) pregledu in ovrednotenju znanstvenoraziskovalnih vsebin s področij teoretskih pristopov in konceptov globalnega izobraževanja, globalnega državljanstva in globalnih kompetenc. Pri tem so bile za iskanje ustreznih virov (znanstvenih monografij in člankov) uporabljene podatkovne zbirke Web of Science, PsycARTICLES, ERIC, Scopus in SOC INDEX. Kvantitativni del raziskave predstavlja poglobljene statistične analize rezultatov raziskave PISA, katerih metodologijo predstavljamo v empiričnem delu monografije.

Struktura monografije

Po uvodnem delu, v katerem smo predstavili relevantnost tematike in namen študije, analitični model preučevanja in metodološki okvir, je monografija razdeljena na tri vsebinske sklope. V drugem delu predstavljamo javno(politični) okvir razvoja globalnih kompetenc, konceptualni okvir globalnih kompetenc, vključno z razvojem globalnih kompetenc, s tipologijo globalnih kompetenc, spremljanjem in merjenjem globalnih kompetenc, z dejavniki, povezanimi z usvajanjem globalnih kompetenc, z globalnimi kompetencami kot prepletom znanja, spretnosti, stališč in vrednot ter z globalnimi kompetencami kot napovednikom akademskih dosežkov. V tem delu se osredinjamo tudi na globalne kompetence v raziskavi PISA, namen spremljanja globalnih kompetenc, štiri dimenzije globalnih kompetenc kot tudi kritike OECD-jevega okvira spremljanja globalnih kompetenc. V tretjem, empiričnem, delu uvodoma predstavimo metodo (vzo-

rec in obdelavo podatkov), v nadaljevanju pa podrobne rezultate izvedenih analiz, povzetek ključnih ugotovitev in razpravo. Četrty, sklepni del, poleg zaključkov monografije vsebuje tudi omejitve študije in smernice za nadaljnje raziskovanje ter smernice in izhodišča za politiko in prakso.

(Javno)politični okvir razvoja globalnih kompetenc v izobraževanju

Mednarodna raven

Na področju razvoja globalnih kompetenc je pomembna vloga več mednarodnih organizacij, institucij in združenj, ki so razvoj globalnega izobraževanja po svetu podprli tudi z različnimi (javno)političnimi dokumenti in iniciativami. V nadaljevanju izpostavljamo ključne izmed njih.

Organizacija združenih narodov

Splošna deklaracija človekovih pravic (1948) je poudarila, da »priznanje prirojenega dostojanstva ter enakih in neodtujljivih pravic vseh članov človeške družine pomeni temelj svobode, pravičnosti in miru v svetu«, ter izpostavila pomen vzgoje in izobraževanja pri spodbujanju teh pravic, zaradi česar jo nekateri uvrščajo med pomembne zametke globalnega izobraževanja.

Z Milenijsko deklaracijo (2000) so se svetovni voditelji leta 2000 zavezali, da si bodo s skupnimi močmi prizadevali za globalni razvoj, in s tem namenom sprejeli t. i. razvojne cilje tisočletja (angl. *millennium development goals*). Večina izmed osmih ciljev (izkoreniniti skrajno revščino in lakoto, doseči univerzalno osnovnošolsko izobrazbo, zagotoviti enakost med spoloma in opolnomočiti ženske, zmanjšati smrtnost otrok, izboljšati zdravje mater, boriti se proti virusu HIV/AIDS-u, malariji in drugim boleznim, zagotoviti okoljsko trajnost, vzpostaviti globalno partnerstvo za

razvoj) predpostavlja pomen (globalnega) izobraževanja pri njihovem doseganju.

Kot najcelovitejšo in najvidnejšo na tem področju je mogoče izpostaviti iniciativo OZN (2015), ki v okviru 17 ciljev trajnostnega razvoja do leta 2030 kot četrti cilj izpostavlja pomen kakovostnega izobraževanja ter si kot podcilj 4.7 zastavlja »do leta 2030 poskrbeti, da bodo vsi učenci pridobili znanje in spretnosti, potrebne za spodbujanje trajnostnega razvoja, tudi z izobraževanjem o trajnostnem razvoju in trajnostnem načinu življenja, človekovih pravicah, enakosti spolov, spodbujanju kulture miru in nenasilja, globalnem državljanstvu ter spoštovanju kulturne raznolikosti in prispevka kulture k trajnostnemu razvoju« (OZN, 2015, str. 21).

Več priporočil in deklaracij je v zadnjih desetletjih sistematično poudarjalo pomembno vlogo izobraževanja pri zagotavljanju okoljskega vidika trajnostnega razvoja po svetu. Ti so nastali v okviru svetovnih srečanj, kot so Konferenca Združenih narodov o človekovem okolju (1972), Prva medvladna konferenca o okoljski vzgoji in izobraževanju (1977), Poročilo Svetovne komisije za okolje in razvoj (1987), Konferenca Združenih narodov o okolju in razvoju in iz nje izhajajoča Agenda 21 (1992), Svetovni vrh o trajnostnem razvoju (2002), Desetletje vzgoje in izobraževanja OZN za trajnostni razvoj (2005), Svetovna konferenca Unesca o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj (2009), Konferenca Združenih narodov o trajnostnem razvoju (2012), Svetovna konferenca Unesca o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj (2014), Agenda 2030 (2015) in iz nje izhajajoča Incheonska deklaracija o vzgoji in izobraževanju do leta 2030 (2015) in Globalni akcijski program VITR (2015–2019), Resolucija 72/222 Generalne skupščine OZN (2017), Izvedbeni okvir vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj po letu 2019 »VITR za 2030« (2020–2030) (podrobnejši pregled v UNESCO, 2022, str. 66–68).

Iz pregleda je razvidno, da so teme globalnega izobraževanja (vključno s človekovimi pravicami in trajnostnim razvojem) več desetletij visoko na (javno)politični agendi Združenih narodov. Vloga izobraževanja pri doseganju globalnih ciljev je močno poudarjena. V nadaljevanju predstavljamo konkretne iniciative, ki jih je OZN oziroma njena specializirana agencija za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO) pripravila na področju izobraževanja za globalno državljanstvo v podporo uresničevanju širših globalnih ciljev, identificiranih s strani organizacije.

UNESCO

Ob izteku obdobja za doseganje ciljev izobraževanja za vse v letu 2015 ter premišljanju novih oblik izobraževanja v 21. stoletju je UNESCO začel krepiti razvoj izobraževanja za globalno državljanstvo. Namen prve iniciative globalnega izobraževanja (angl. *global education first initiative*) je bil predvsem ozaveščati o pomenu globalnega državljanstva pri grajenju boljše prihodnosti za vse. Kot odgovor na zahteve držav članic po podpori pri opolnomočenju učencev, da postanejo globalni državljani, je izobraževanje za globalno državljanstvo postalo eden izmed ključnih ciljev izobraževanja Unesca v obdobju od leta 2014 do 2021. V tem obdobju je izobraževanje za globalno državljanstvo postalo eksplicitno prepoznano kot samostojna domena, in ne več implicitno vključeno v sorodne iniciative, kot sta na primer izobraževanje za trajnostni razvoj in izobraževanje za človekove pravice.

Poročilo z naslovom *Izobraževanje za globalno državljanstvo: priprava učencev za izzive 21. stoletja* (UNESCO, 2014) tako predstavlja vrednote organizacije na tem področju, poudarja kognitivno, socialno in vedenjsko dimenzijo globalnega državljanstva ter izpostavlja pomen premišljanja obstoječih oblik državljanstva kot podporo razvoju globalnega državljanstva. Publikacija *Izobraževanje za globalno državljanstvo: teme in učni cilji* (UNESCO, 2015) je priročnik za izvajanje dejavnosti v šolah kot tudi na ravni izobraževalnih sistemov.

Svet Evrope

V širšem evropskem prostoru kot začetno točko globalnega izobraževanja razumemo Listino o globalnem izobraževanju Sveta Evrope (1997). Njen namen je spodbuditi razpravo o tem, kako naj bo organizirano izobraževanje, kako naj bodo oblikovani učni načrti, da bodo naslavljali vprašanja globalizacije in sledili hitrim spremembam v vse bolj soodvisni družbi. Listina je vodila k vzpostavitvi Mreže za globalno izobraževanje v Evropi v letu 2001 (GENE, 2022)¹ ter Maastrichtski deklaraciji v letu 2002, ki je evropski strateški okvir za razvoj in izboljšanje globalnega izobraževanja v Evropi do leta 2015. V Maastrichtski deklaraciji je globalno izobraževanje opredeljeno na naslednji način (Svet Evrope, 2002):

Globalno izobraževanje je izobraževanje, ki ljudem odpira oči in um za resničnosti globaliziranega sveta ter jih prebuja, zato da bi bilo mogoče

1 Mreža vključuje 50 ministrstev, agencij in drugih nacionalnih organov iz več kot 25 držav. Njena člana sta tudi Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije in Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije.

uresničiti pravičnejši svet, v katerem bi bilo več enakosti in človekovih pravic za vse.

Globalno izobraževanje pomeni, da vključuje izobraževanje za razvoj, izobraževanje za človekove pravice, izobraževanje za trajnost, izobraževanje za mir in preprečevanje konfliktov ter medkulturno izobraževanje, kar predstavlja globalno razsežnost izobraževanja za državljanstvo. (str. 2)

Svet Evrope je v letu 2008 izdal Smernice za globalno izobraževanje, v katerih predstavlja opredelitev, pomen, zasnovo in metodologije globalnega izobraževanja za izobraževalce in oblikovalce politike (Svet Evrope, 2008).

Leta 2011 je Svet Evrope sprejel Priporočilo Sveta ministrov državam članicam o izobraževanju za globalno soodvisnost in solidarnost, kjer prepoznava pomen globalnega izobraževanja, opredeljenega v Maastrichtski deklaraciji, ter povezanih področij medkulturnega izobraževanja, izobraževanja za pravičnost, izobraževanja za trajnostni razvoj, mirovnega izobraževanja in razvojnega izobraževanja ter jih skuša poglobiti s tematiko medsebojne soodvisnosti in solidarnosti (Svet Evrope, 2011).

Dejavnosti Sveta Evrope kot tudi drugih mednarodnih organizacij so postale osnova za številne nacionalne strategije globalnega izobraževanja. V večini držav je globalno izobraževanje financirano s sredstvi za projekte, ki jih izvajajo nevladne organizacije in izobraževalne institucije. To je omogočilo razvoj inovativnih projektov, hkrati pa izpostavilo pomanjkljivost sistemske podprtosti in merjenja učinkov takih programov.

Institucije EU

V (javno)političnih dokumentih institucij EU (Evropskega sveta, Sveta EU za izobraževanje, Evropskega parlamenta, Evropske komisije) pojmi globalno izobraževanje, globalne kompetence in globalno državljanstvo niso zastopani. Navedeno je mogoče razumeti v osredinjanju prizadevanj institucij EU na razvoj evropske identitete ter evropskega državljanstva. Posebna pozornost pa je namenjena vsebinam trajnostnega razvoja in medkulturnega izobraževanja kot pomembnih elementov globalnega izobraževanja.

Bourn (2020, str. 14) poudarja, da čeprav je termin globalno izobraževanje v evropskem prostoru dokaj enotno rabljen, to ne pomeni, da ni razlik v konceptualnem razmišljanju in pristopih njegovega uresničevanja med državami. Te pomembno oblikujejo zgodovinski razvoj področja v državi, (nacionalne) znanstvene razprave, nacionalne javnopolitične agende in delovanje nevladnih organizacij. Pri tem meni, da se države med-

sebojno razlikujejo v t. i. zrelosti za izvajanje globalnega izobraževanja.² Kljub različnim stopnjam zrelosti in pristopom h globalnemu izobraževanju Bourn (2021) kot skupne vsebinske točke globalnega izobraževanja v evropskih državah opredeli socialno pravičnost, skrb za človekove pravice in trajnostni razvoj ter razvojno sodelovanje. Pri tem se države medsebojno razlikujejo tudi glede na to, kateremu izmed navedenih področij namenjajo več pozornosti.

Nacionalna raven

Slovensko izobraževalno politiko so v zgodovinskem razvoju oblikovali različni upravni sistemi (npr. avstro-ogrska monarhija, Jugoslavija). Prelomnico v razvoju izobraževalnega sistema predstavlja osamosvojitev Republike Slovenije leta 1991. Slovenija je uvedla novo zakonodajo, ki ureja celoten izobraževalni sistem od predšolskega do univerzitetnega izobraževanja v letih od 1993 do 1996. Od takrat dalje se je zakonodaja, ki ureja vodenje, organizacijo in financiranje izobraževanja, večkrat spremenila. Te spremembe se nanašajo na specifična vprašanja, ki so do neke mere povezana tudi z vstopom Slovenije v Evropsko unijo (EU) leta 2004 ter s članstvom in sodelovanjem Slovenije z različnimi mednarodnimi organizacijami, kot sta UNESCO in OECD (npr. Štremfel in Štraus, 2014). Zaradi prepletenih procesov demokratizacije države in globalizacije je vzgoja globalnih državljanov postala eden od pomembnih ciljev izobraževalnega sistema.

Pregled ključnih zakonov, ki urejajo izobraževalno politiko v Sloveniji (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996), Zakon o vrtcih (1996), Zakon o osnovni šoli (1996), Zakon o gimnazijah (1996) ter Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006)), kaže, da globalno izobraževanje, učenje in kompetence v teh zakonih niso izrecno omenjeni. Implicitno pa lahko prepoznamo nekatere njihove elemente. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) na primer med cilji izobraževalnega sistema navaja naslednje: »vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi« (2. člen)

- 2 M. Mesa Peinado (2011) pri tem opredeljuje pet stopenj zrelosti: pristop, ki temelji na dobroteljni pomoči, solidarnostni pristop, človeški razvoj, trajnostni razvoj, izobraževanje za globalno državljanstvo.

ter »vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje tudi globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, do svoje in drugih kultur, do naravnega in družbenega okolja, do prihodnjih generacij« (prav tam). Poleg tega Zakon o osnovni šoli (1996) vključuje naslednji cilj: »razvijanje zavedanja kompleksnosti in soodvisnosti pojavov ter kritične moči presojanja« (prav tam, 2. člen). Na srednješolski ravni Zakon o gimnazijah (1996) ter Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006) navajata naslednje cilje: »razvija samostojno kritično presojanje in odgovorno ravnanje«, »razvija pripravljenost za vzpostavljanje svobodne demokratične in socialno pravične države«, »razvija in ohranja lastne kulturne tradicije in seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami«, »vzbuja zavest odgovornosti za naravno okolje in lastno zdravje«, »razvija zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana«, »izobražuje za trajnostni razvoj, podjetnost, inovativnost in ustvarjalnost« (prav tam, 2. člen). V najnovejšem Zakonu o gimnazijah (1996) je dodan naslednji cilj: »/.../ in sprejemanje tveganj ter sposobnost načrtovanja in vodenja projektov za doseganje ciljev«. Čeprav je elemente globalnega izobraževanja v navedenih zakonih mogoče prepoznati, ni izrecno navedeno, da se ti nanašajo na globalni mišlje.

Čeprav je državljanska vzgoja v formalni izobraževalni sistem vključena kot del medpredmetnega povezovanja, njeno najpomembnejšo izvedbo predstavlja predmet Domovinska in državljanska kultura in etika, ki je vključen v kurikulum sedmega in osmega razreda osnovne šole (Banjac, 2019). Znotraj njegovih učnih načrtov se med splošnimi cilji pojavljajo razvijanje politične pismenosti, razvijanje kritičnega mišljenja ter dejavno vključevanje učencev v družbeno življenje. Globalna razsežnost znanja in spretnosti, ki naj bi jih učenci pridobili, je implicitno razvidna v smislu znanja o premagovanju predsodkov do drugih in drugačnih, mednarodnem sodelovanju na različnih ravneh s poudarkom na sodelovanju z mednarodnimi organizacijami (OZN, NATO – Organizacija Severnoatlantske pogodbe, OECD), ključnih splošnih svetovnih vprašanjih in načinih njihovega reševanja v smeri trajnostnega razvoja. Poleg tega je globalna dimenzija najbolj eksplicitno izražena v okviru dveh posebnih tem, ki se poučujeta v osmem razredu: »Slovenija, Evropska unija in svet« ter »Svetovna skupnost«. Za vsako temo so opredeljene vsebine, operativni cilji in (minimalni) standardi znanja.

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011) je globalna vzgoja skupaj z državljsko vzgojo, etiko in religijo ter vzgojo za medkulturnost obravnavana kot eden od enajstih strateških izzivov in usmeritev sistema vzgoje in izobraževanja. Iz Bele knjige (2011, str. 23, 44, 45) je mogoče razbrati naslednje cilje globalne vzgoje:

- usposabljanje za samostojno življenje in izzive sodobnega sveta;
- pripravljenost na potrebne spremembe in sposobnosti za iskanje novih nacionalnih in globalnih rešitev;
- osebna in skupna globalna odgovornost;
- etika državljanov sveta, ki temelji na poštenosti in spoštovanju lastnih človekovih pravic, pravic sočloveka in prihodnjih generacij;
- kritična ocena različnih vplivov, ki jih je prinesel sodobni družbeni razvoj;
- nacionalna in mednarodna interakcija, medkulturni dialog in učenje drug od drugega;
- razumevanje in spoštovanje različnih kultur ter odpiranje priložnosti, ki spodbujajo medsebojno bogatenje in razvoj globalne družbe;
- dobro poznavanje drugih kultur in prepričanj ter premagovanje različnih neutemeljenih predsodkov;
- spodbujanje drže spoštljivega odnosa in preprečevanje kakršne koli oblike diskriminacije ter
- spodbujanje osebne iniciative posameznika, da bi upal v svetlejšo prihodnost in bi se dejavno vključil v izgradnjo boljšega sveta.

Bela knjiga (2011) poudarja tako okoljski/trajnostni kot tudi gospodarski vidik globalnega izobraževanja. V smislu okoljskega/trajnostnega vidika je Zemlja razumljena kot stvarnost z omejenimi viri. S tega vidika bi morala globalna vzgoja vključevati varčen odnos in držo poštenosti, nepristranskosti in enakopravnosti pri globalni razdelitvi dobrin. Z gospodarskega vidika je globalno izobraževanje razumljeno kot podajanje znanja in spodbujanje spretnosti, ki upajajo v globalno ekonomijo ter pokažejo tudi na njene družbene in kulturne posledice.

Globalna razsežnost izobraževanja je priznana tudi v najnovejših nacionalnih medsektorskih strateških dokumentih. Strategija razvoja Slovenije

2030 (2017) opredeljuje spodbujanje globalnega učenja ter uveljavljanje konceptov trajnostnega razvoja, aktivnega državljanstva in etičnosti kot enega od načel vzgoje in izobraževanja za visokokakovostno življenje in delo. Resolucija o mednarodnem razvojnem sodelovanju in humanitarne pomoči Republike Slovenije (2017) prepozna vlogo globalnega učenja pri odpravi revščine in uresničevanju trajnostnega razvoja. Spodbuja aktivnosti globalnega učenja za razumevanje svetovnega dogajanja, njihovih vzrokov in posledic ter povezanosti lokalne in globalne razsežnosti. Resolucija izrecno navaja, da je za celostno razumevanje mednarodnega razvojnega sodelovanja posebna pozornost namenjena ozaveščanju javnosti v Republiki Sloveniji o pomenu, ciljih in dosežkih na tem področju. Strategija mednarodnega razvojnega sodelovanja in humanitarne pomoči Republike Slovenije do leta 2030 (2018) (v nadaljevanju Strategija) prepozna globalno učenje kot pomembno komponento mednarodnega razvojnega sodelovanja, ki ga je treba izvajati v sodelovanju med Ministrstvom za zunanje zadeve Republike Slovenije in Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije ter drugimi relevantnimi akterji. Strategija (2018) tudi navaja, da bi se morali programi formalnega in neformalnega izobraževanja osredinjati na ozaveščanje o temeljnih vzrokih in posledicah globalnih problemov ter mednarodnih zavez glede njihovega reševanja. Prav tako naj bi poudarjali razvijanje kritičnega mišljenja ter spodbujali aktivno in odgovorno vključevanje v lokalne in širše (nacionalne in globalne) skupnosti ter s tem aktivno prispevali k pravičnejšemu in trajnostnemu razvoju. Teme, ki jih obravnava globalno učenje, zadevajo trajnostni razvoj v njegovi gospodarski, socialni in okoljski razsežnosti, enakost spolov, človekove pravice, mir in preprečevanje konfliktov ter medkulturno izobraževanje. Poudarja, da bi morali »obstoječe instrumente vključevanja vsebin globalnega učenja v formalno in neformalno izobraževanje v prihodnje bolje povezati, celovito spremljati in ustrezno posodabljati« (Strategija, 2018, str. 35). Izvajanje globalnega izobraževanja je neposredno povezano tudi z uresničevanjem ciljev trajnostnega razvoja Združenih narodov do leta 2030 (cilj 4.7).

Pregled dokumentov s področja izobraževanja in medsektorskih politik dodatno razkriva vse večji pomen globalnega izobraževanja v Sloveniji. Medtem ko so teme globalnega izobraževanja v starejših dokumentih, kot je ključna zakonodaja na področju izobraževanja, omenjene le implicitno, pa so v novejših strateških dokumentih, vključno z Belo knjigo (2011), cilji globalnega izobraževanja opredeljeni bolj eksplicitno. Iz novejših dokumentov je razvidno, da zajemajo vse sodobne razsežnosti globalnih kom-

petenc (globalno znanje, spretnosti, stališča in vrednote) ter vse tri vidike globalnega izobraževanja: trajnostnega, socialnega in ekonomskega. Ker so bili učni načrti za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko objavljeni istega leta kot Bela knjiga in pred drugimi medsektorskimi dokumenti, ni mogoče trditi, da formalno izobraževanje v Sloveniji že vključuje naj-novejše nacionalne usmeritve za globalno izobraževanje. Pregled tudi po-kaže, da je v javnopolitičnih dokumentih na področju izobraževanja sicer rabljen izraz globalno izobraževanje, medsektorski dokumenti pa govori-jo o globalnem učenju kot širši dejavnosti, ki se lahko izvaja tako v formal-nem šolskem kot tudi v neformalnem okolju.

Po treh desetletjih slovenske samostojnosti in mednarodnega ra-zvoja ter skoraj dveh desetletjih formalnega članstva v EU se v skladu s predstavljenim (javno)političnim okvirom globalnega izobraževanja/uče-nja postavlja vprašanje, kako globalno kompetentni so slovenski učenci in učenke. To vprašanje v monografiji naslavljamo s poglobljenimi analizami podatkov iz raziskave PISA (2018).

Konceptualni okvir globalnih kompetenc

Razvoj globalnega izobraževanja

Čeprav je globalno izobraževanje pogosto razumljeno kot odziv na intenziven proces globalizacije v zadnjih desetletjih, Appiah (2007), Miller (2013) in M. C. Nussbaum (1997) menijo, da začetek globalnega državljanstva sega v četrto stoletje pred našim štetjem, ko je Diogen, grški filozof, eden od začetnikov kinizma, razglasil »Jaz sem državljan sveta«. Pojasnjujejo, da so v tretjem stoletju pred našim štetjem idejo razvili stoiki in jo postavili v središče svojega programa izobraževanja. Stoiki so izhajali iz prepričanja, da je človek prvotno zvest moralni skupnosti vseh ljudi, in ne vladi.

N. Santamaría-Cárdaba in drugi (2021) menijo, da so bili pomembni koraki v razvoju globalnega izobraževanja narejeni v obdobju kolonializma, ki ga umeščajo v obdobje od leta 1870 do 1914, in postkolonializma oziroma dekolonizacije, ko sta bili izpostavljeni problematika t. i. tretjega sveta ter potreba po skupnem mednarodnem sodelovanju.

V tridesetih letih prejšnjega stoletja so pobude za globalno izobraževanje v duhu strahu pred fašizmom in grožnjami demokraciji prihajale tudi s strani nacionalnih javnopolitičnih odločevalcev. Bourn (2020) tako kot ponovni začetek globalnega izobraževanja opredeljuje obdobje med prvo in drugo svetovno vojno ter vzpostavitev Organizacije združenih narodov leta 1945 z namero po spodbujanju zaščite človekovih pravic, zagotavljanja

miru in sodelovanja pri reševanju mednarodnih problemov, s tem pa tudi razvoj občutka globalnega državljanstva, predvsem v Evropi in Severni Ameriki. Čeprav je razvoj ideje svetovnega državljanstva hladna vojna nekoliko zamejila, so teme, kot so medkulturno razumevanje, mirovna vzgoja (angl. *peace education*), izobraževanje za človekove pravice in učenje o drugih državah, pridobile podporo mednarodne skupnosti. V šestdesetih letih prejšnjega stoletja je na vidnosti in pomenu pridobilo mednarodno sodelovanje za razvoj, ki se je razširilo na vsa področja družbe ter vplivalo na delovanje nevladnih organizacij in medijev ter javno mnenje, privedlo pa je tudi do vključevanja vprašanj, povezanih z nerazvitostjo ter obstojem t. i. tretjega sveta, v mednarodne agende.¹ Navedeni trendi so v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja vodili do različnih oblik in vsebin izobraževanja, ki jih danes opredeljujemo kot globalno izobraževanje. V Združenih državah Amerike so vodilni avtorji Kenneth A. Tye, James M. Becker, Robert G. Hanvey, Toni Fuss Kirkwood-Tucker in Merry M. Merryfield pozornost namenjali predvsem razumevanju različnih perspektiv in pogledov na svet. Sočasno so v Veliki Britaniji Robin Richardson, Graham Pike in David Selby oblikovali številne kurikularne predloge za razvoj globalne miselnosti (angl. *world mindedness*) in na učence osredinjen pristop k poučevanju. Pri tem so poudarjali predvsem razvoj spretnosti in vrednot za uresničevanje globalnega državljanstva (Bourn, 2020).

V osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja se je tako globalno izobraževanje razvijalo predvsem kot preplet globalne miselnosti in na otroka osredinjenega izobraževanja, s poudarkom na razumevanju perspektive drugega. Ob prelomu tisočletja so prišle v ospredje teme odprtosti, prepoznavanja pomena razumevanja različnih kulturnih perspektiv in sposobnosti ukrepanja za zagotavljanje družbenih sprememb. Na pomenu pridobi globalno državljanstvo kot aktivni element globalnega izobraževanja.

UNESCO (2014) izpostavlja, da medtem ko je zgodovina globalnega izobraževanja razmeroma dolga, je koncept izobraževanja za globalno državljanstvo razmeroma nov. Meni, da gre za pomemben premik od minimalističnih interpretacij globalnega izobraževanja, ki se osredinja na

1 Bourn (2020) pojasnjuje, da t. i. razvojno izobraževanje (angl. *development education*) izvira predvsem z Norveškega in je povezan z ozaveščanjem o razvojni pomoči Indiji. V drugih državah (npr. Veliki Britaniji) pa je bilo razvojno izobraževanje videno predvsem kot odgovor na procese dekolonizacije v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja z namenom pridobivanja podpore javnosti razvojni pomoči t. i. tretjemu svetu.

mednarodno ozaveščenost in razvoj celovite osebnosti, k aktivnejši vlogi globalnih državljanov, ki imajo tako dolžnosti kot pravice, predvsem pri spoštovanju medsebojne povezanosti, zavzemanju perspektive drugih, spoštovanju kulturne raznolikosti, zavzemanju za človekove pravice, socialno pravičnost in trajnostni razvoj.² Podobno Cabrera (2010) meni, da je globalno državljanstvo večdimenzionalna oznaka, pod katero je mogoče umestiti koncepte, kot so svetovljansko državljanstvo (angl. *cosmopolitan citizenship*), izobraževanje za medkulturno skupnost in svetovljanski moralni pogled (angl. *cosmopolitan moral outlook*). Meni, da se globalno državljanstvo nanaša na nabor dispozicij in praks, ki vključujejo samozavedanje, spoštovanje različnosti, empatijo, altruizem in zavzemanje za socialno pravičnost.

Tipologije globalnega izobraževanja

V literaturi je mogoče zaslediti različne pristope in tipologije globalnega izobraževanja in izobraževanja za globalno državljanstvo.

V. Andreotti (2006) razlikuje med dvema okviroma izobraževanja za globalno državljanstvo – mehkim in kritičnim pristopom. Prvi odraža medčloveški/moralni okvir za razumevanje odnosa z drugimi, opolnomočenje posameznikov za delo, ozaveščanje o globalnih vprašanjih in spodbujanje kampanj, medtem ko je drugi osredinjen na neenakost in družbeno nepravilnost, razumevanje globalnih odnosov kot političnih in etičnih ter spodbuja posameznike h kritičnemu razmišljanju in naslavljanju globalnih vprašanj. Po L. Johnson (2010) obstaja osem glavnih kategorij globalne državljanske vzgoje: politična, moralna, ekonomska, kulturno-estetska, kritična, položajna, okoljska in duhovna. Prve štiri se nanašajo na konvergentne in nasprotujoče si vzorce izobraževanja o globalnem državljanstvu in so povezani z mehкими oblikami globalnega izobraževanja, kot jih izpostavlja V. Andreotti (2006), medtem ko zadnje štiri opisujejo bolj kritične, postmoderne oblike globalnega državljanstva. L. Schultz (2007) poudarja tri kategorije izobraževanja za globalno državljanstvo: neoliberalno, radikalno in transformacijsko. Prav tako Veugelers (2011) razlikuje med

- 2 J. Arbeiter (2019) izpostavlja, da »globalno izobraževanje vključuje področja mednarodnega razvojnega sodelovanja, človekovih pravic, trajnostnega razvoja, varovanja okolja, miru in preprečevanja konfliktov, medkulturne komunikacije ter enakosti spolov, kar pomeni, da je treba to področje razumeti celovito in ga temu primer-no tudi analizirati«. Čeprav gre za različna področja, jim je skupno prizadevanje za tesnejši odnos med družbenimi vprašanji in vsebinami, s katerimi se jih naslavlja v razredu.

tremi oblikami. Prva se nanaša na »odprto globalno državljanstvo« in poudarja vse večjo soodvisnost in kulturno raznolikost sveta. Druga opisuje »globalno moralno državljanstvo« in poudarja etične kategorije, kot so enakost in človekove pravice, medtem ko tretja zagovarja »globalno družbeno in politično državljanstvo«, katerega namen je spremeniti razmerja politične moči v smeri enakosti in kulturne raznolikosti (Ahmed in Mohammed, 2022, str. 126). K. Pashby in drugi (2020) so na podlagi metapregleda številnih tipologij izobraževanja za globalno državljanstvo identificirali neoliberalni, liberalni in kritični pristop.

Conolly in drugi (2019) razlikujejo štiri pristope izobraževanja za globalno državljanstvo: neoliberalni pristop, pristop globalne zavesti, kritični pristop in zagovorniški pristop, za katere ugotavljamo, da povzemajo preplet drugih prej navedenih tipologij, in jih predstavljamo v nadaljevanju.

Neoliberalni pristop pod vplivom teorije človeškega kapitala izobraževanje opredeljuje kot naložbo (Rizvi, 2017) ter v skladu s tem kot pridobivanje globalnih kompetenc predvsem z namenom zaposljivosti posameznikov in zagotavljanja konkurenčnosti držav. Poudarja individualne dosežke posameznikov, kot bistveno prednost globalnega izobraževanja pa izpostavlja povečano globalno gospodarsko in delovno konkurenčnost (Goren in Yemini, 2017). Zanj je značilno, da svetovno gospodarstvo, ki temelji na prosti trgovini, sprejema kot normativno in globalne kompetence pogosto povezuje s podjetniškimi spretnostmi. Ta pristop vlaganje v globalno izobraževanje torej vidi kot pomembno priložnost za države, ki želijo gospodarsko napredovati v današnjem medsebojnem povezanem svetu. Conolly in drugi (2019) kot primer takega neoliberalnega pristopa izpostavijo merjenje globalnih kompetenc v raziskavi PISA.

Pristop globalne zavesti globalno izobraževanje opredeljuje kot moralni imperativ in si prizadeva za skupne cilje, kot sta socialna pravičnost in mir. Običajno zavzema liberalno humanistično ali kozmopolitsko držo, cilji pa vključujejo univerzalne človekove pravice, medkulturno razumevanje, empatijo in pripoznavanje drugega. Prevladujeta ključni ideji, da vsi ljudje enakovredno pripadajo človeški skupnosti ter da je treba kulturno raznolikost spoštovati in varovati. Vendar kljub poudarjanju moralne dolžnosti vsakogar, da prispeva k blaginji vseh, kritiki trdijo, da so univerzalne vrednote takega pristopa vseeno osredinjene na določen pogled na svet (Oxley in Morris, 2013) in da ne izzivajo dovolj trenutnega neravnovesja moči po svetu. Spremljanje globalnih kompetenc pri tem pristopu temelji

na preverjanju znanja in spretnosti v smislu razumevanja človekovih pravic in socialne pravičnosti, vendar pa mu primanjkuje zmogljivosti za uporabo v različnih kontekstih.

Kritični pristop, ki temelji na dekolonialnem razmišljanju, je postal pomemben predvsem v znanstvenih razpravah. V veliki meri je zasnovan kot nasprotujoč neoliberalnemu pristopu in pristopu globalne zavesti, globalno izobraževanje pa opredeljuje kot koncept, ki ga je treba kritično obravnavati (Pais in Costa, 2020). Po tem pristopu je izpostavljeno, da so drugi pristopi transmisivni, in ne transformativni, brez preučevanja temeljnih predpostavk globalnega izobraževanja pa tvegamo ohranjanje nepravičnih gospodarskih, družbenih in političnih struktur, ki prikrajšajo prav tiste skupine, ki jih globalno izobraževanje podpira. Kritični pristop poudarja, da razvoj globalnih kompetenc privilegira določene skupine posameznikov (tistih iz spodbudnejšega socialno-ekonomskega okolja in bogatejših držav), saj temelji na domnevi, da je učencem omogočen dostop do interneta, prav tako lahko potujejo po svetu in obiskujejo druge države. Conolly in drugi (2019) poudarjajo, da ta pristop ostaja večinoma teoretični in (še) ni sistematično uporabljen v praksi, prav tako (še) ni razvitih veljavnih instrumentov za spremljanje globalnih kompetenc, ki bi temeljili na njem. Pedagoški pristop kritičnega globalnega izobraževanja naj bi sicer spodbujal družbene spremembe z na učenca osredinjenimi in sodelovalnimi pristopi, s poudarkom na socialni pravičnosti in boju proti neenakosti. Spodbujal naj bi mednarodno solidarnost in glas deprivilegiranih (predvsem z globalnega juga). Pomanjkljivost navedenih pristopov v praksi po mnenju Pais in M. Costa (2020) lahko pripišemo dejstvu, da je dekolonialni pristop razmeroma nov, oblikovalci politik pa niso pripravljeni izpodbijati prevladujočega statusa quo. Pomanjkljivost teh pristopov v praksi lahko odraža tudi dejstvo, da naraščajoča instrumentalizacija poučevanja v številnih izobraževalnih sistemih preprečuje učiteljem, da bi se osredinjali na refleksivnost in kritičnost (prav tam).

Zagovorniški pristop daje prednost aktivnemu državljanstvu, da bi dosegli skupni cilj, kot je boj proti socialni nepravičnosti, revščini ali uničevanju okolja (Gaudelli, 2016). Ta pristop je običajno osredinjen na odgovornost do pravic drugih skupin (ali narave) in je pogosto kombiniran z drugimi pristopi, predvsem s pristopom globalne zavesti. Conolly in drugi (2019) menijo, da je spremljanje/merjenje takih oblik globalnega izobraževanja, ki pogosto poteka tudi kot neformalno izobraževanje ter predpostavlja dejavno udeležbo učencev, zahtevno in v embrionalni fazi razvoja.

Conolly in drugi (prav tam) ugotavljajo, da Združene države Amerike in azijske države dajejo prednost neoliberalnemu pristopu, ki poudarja razvoj spretnosti, povezanih z delom, kar odraža njihovo osredinjenost na globalno konkurenčnost. Evropski in kanadski (javno)politični okviri globalnega izobraževanja pa običajno vključujejo pristop globalne zavesti kot odgovor na izzive, ki jih predstavlja priseljevanje. Tako poudarjajo sprejemanje manjšin, vključujoče državljanstvo in spodbujajo socialno kohezijo. Menijo, da je v Evropi pogosto poudarjena tudi pravičnost.

Spremljanje in merjenje globalnih kompetenc

Na področju globalnega izobraževanja in izobraževanja za globalno državljanstvo je bilo od petdesetih let prejšnjega stoletja dalje razvitih več instrumentov in lestvic merjenja globalnih kompetenc učencev/študentov.³ Slednje so bile razmeroma redko uporabljene v posameznih državah po svetu.

- Lestvica globalne miselnosti (angl. *global mindedness scale*) (Hett, 1993) je bila zasnovana za potrebe merjenja stališč o globalnih tematikah med učenci pred udeležbo v programih globalnega izobraževanja ali po njej. Na podlagi tridesetih postavk omogoča merjenje stališč na petih področjih: odgovornosti, kulturnega pluralizma, učinkovitosti, globalnega centrizma in medsebojne povezanosti.
 - Ocena globalne usposobljenosti (angl. *global competence aptitude assessment*) (Hunter idr., 2006) izobraževalnemu sektorju kot tudi sektorju zaposlovanja omogoča vpogled v samozavedanje, znanje, medosebne spretnosti, stališča posameznikov kot pomembnih dimenzij globalnih kompetenc.
 - Lestvica globalnega državljanstva (angl. *global citizenship scale*) (Morais in Ogden, 2011) je namenjena spremljanju treh dimenzij: družbene odgovornosti, globalnih kompetenc (samozavedanja, medkulturne komunikacije, znanja o globalnih tematikah) in globalnega državljanskega udejstvovanja.
 - Lestvica globalne perspektive (angl. *global perspective inventory*) (Braskamp idr., 2014) je namenjena spremljanju globalnih per-
- ³ V besedilu navajamo le lestvice, ki celostno zaobjamejo področje globalnih kompetenc. Tako na primer posebej ne predstavljamo lestvic za spremljanje medkulturnih kompetenc, ker so le ena izmed dimenzij globalnih kompetenc.

spektiv učencev; vključuje kognitivno, intrapersonalno in medosebno dimenzijo.

- Lestvica globalnih kompetenc (angl. *global competence scale*) (Liu idr., 2020) meri znanje (znanje o svetu, razumevanje globalizacije, poznavanje temeljev mednarodnega akademskega okolja), spretnosti (uporabo orodij, medkulturno komunikacijo, mednarodno akademsko komunikacijo) in stališča študentov (namero sodelovanja, odprtost, vrednote).
- Raziskava PISA (2018) je, kot je opredeljeno v uvodu, edina raziskava, ki je spremljala globalne kompetence iz mednarodno primerljive perspektive in katere zasnovo, pripomočke in rezultate podrobneje predstavljamo v nadaljevanju monografije.

H. Goren in M. Yemini (2017) menita, da lestvice večinoma sledijo pristopu globalne zavesti, medtem ko je bil pilotiran instrument globalnega razmišljanja (angl. *global mindedness dispositions instrument*) poskus spremljanja kritičnega mišljenja, a ga je le šibko povezoval z izobraževanjem.

Liu in drugi (2020) menijo, da so v ozadju ocenjevalnih lestvic za merjenje določenih vidikov globalnih kompetenc pogosto psihološki koncepti, kot so osebnost, odprtost, motivacija, učinkovitost, kognicija, pri tem pa je zapostavljen edukacijski vidik oziroma proces razvoja globalnih kompetenc. Conolly in drugi (2019) poudarjajo, da je globalno izobraževanje najučinkovitejše, kadar gre za celostni pristop šole. Menijo, da je v tem okviru treba razmisliti o tem, ali bi se spremljanje/merjenje globalnih kompetenc moralo osrediniti na to raven namesto na spremljanje globalnih kompetenc posameznih učencev, na katere so osredinjene prej predstavljene lestvice.

Poleg merjenja globalnih kompetenc učencev/študentov je bila raziskovalna pozornost v zadnjih desetletjih namenjena tudi oblikovanju lestvic za spremljanje globalnih kompetenc učiteljev oziroma njihovih spretnosti poučevanja globalnega izobraževanja. Kontinuum globalno kompetentnega poučevanja (angl. *globally competent teaching continuum*) (Carter, 2020) predstavlja orodje za samorefleksijo učiteljev ter razvoj njihovih globalnih kompetenc in kompetenc za na principih globalnega izobraževanja temelječe poučevanje. Osredinjen je na tri področja: dispozicije, znanje in spretnosti učiteljev. I. van Werven in drugi (2021) so oblikovali lestvico za merjenje temeljnih kompetenc, ki se nanašajo na zmožnosti načrtovanja pouka za globalno izobraževanje pri osnovnošolskih učiteljih.

A. Scheunpflug (2021) poudarja, da so raziskave, ki temeljijo na veljavnih in zanesljivih lestvicah, izjemno pomembne pri razvoju in krepitvi globalnega izobraževanja, identifikaciji relevantnega znanja ter izboljševanju politik in praks na tem področju. Raziskav, ki bi sistematično preučevale učinkovitost programov globalnega izobraževanja in razvoja globalnih kompetenc, je premalo (Ahmed in Mohammed, 2022). Pomanjkljivost sistematičnega vrednotenja teh programov (prav tam) opredelita kot problematičnega z vidika razvoja in razširjanja programov, saj njihova učinkovitost tako ni dokazana. Sistematična pregleda literature s področja izobraževanja za globalno državljanstvo (Goren in Yemini, 2017; Pashby idr., 2020) sicer poudarjata naraščajoče zanimanje za raziskave na tem področju.

Dejavniki, povezani z usvajanjem globalnih kompetenc

Kot je opredeljeno v uvodu, so globalne kompetence razmeroma nov znanstveni konstrukt, zato so tudi raziskave o tem, kateri (individualni, šolski) dejavniki se povezujejo z njihovim usvajanjem, razmeroma omejene. Za njihovo razumevanje se je zato smiselno osrediniti na področje izobraževanja za (globalno) državljanstvo. Dijkstra in drugi (2021) so na podlagi analiz podatkov Mednarodne raziskave državljskega izobraževanja in vzgoje (ICCS 2016) ugotovili, da 74 odstotkov razlik v dosežkih pri državljanski vzgoji pojasnjujejo predvsem individualni dejavniki (spol, status priseljenca, SES). A. van Goethem in drugi (2020) so razlike v državljanskem znanju in stališčih identificirali tudi pri učencih in učenkah, ki obiskujejo različne izobraževalne programe. Kljub primanjkljaju poglobljenih empiričnih raziskav na področju globalnih kompetenc Dijkstra in drugi (2021) prevprašujejo kompenzacijsko vlogo šole pri usvajanju državljanskih kompetenc mladih. B. Hoskins in drugi (2017) namreč izpostavljajo, da je t. i. državljanska mobilnost, ki jo opredelijo kot priložnost mladih iz družin, ki se državljansko ne udeležujejo, da postanejo aktivni državljani, prav tako pomembna kot druge oblike socialno-ekonomske mobilnosti. Zaznane razlike med posameznimi skupinami učencev in učenk ne le v njihovih državljanskih kompetencah, temveč tudi priložnostih, ki so jim na voljo za učenje državljanstva v šolskem okolju, označijo za problematične, saj prispevajo k družbeni neenakosti pri državljanskem udejstvovanju v odraslem življenju in s tem negativno učinkujejo na družbeno kohezivnost družbe.

Individualni dejavniki

Pretekle raziskave (npr. Geijssel idr., 2012; Wanders idr., 2020) so potrdile različno raven državljskih kompetenc pri učencih z različnimi ozadji, tudi glede na spol, SES in izobraževalni program, ki ga obiskujejo.

Spol

J. Acker (2004) poudarja, da je na podlagi znanstvenih razprav mogoče sklepati o razlikah med moškimi in ženskami v doživljanju globalizacije. Ženske namreč globalizacija izpostavlja več možnostim izobraževanja in zaposlitve, zlasti v družbah s patriarhalnimi strukturami (Martell, 2010). Tudi če so delovna mesta slabo plačana, negotova in vključujejo delo v slabih razmerah, zaposlitev spremeni način, kako ženske gradijo svojo identiteto, ko se srečujejo z različnimi ljudmi in nabirajo izkušnje v globalnem kontekstu. V analizi, v katero so vključili 180 držav, so Gray in drugi (2006) ugotovili, da so mednarodna trgovina in neposredne tuje naložbe koristne za ženske v smislu daljše pričakovane življenjske dobe, višje stopnje pismenosti ter večje udeležbe v gospodarskem in političnem življenju. Rezultati OECD (2020a) sicer kažejo, da so dekleta v vseh državah, ki so sodelovale v kognitivnem testu globalnih kompetenc, razen na Škotskem, kjer razlike niso bile statistično značilne, izkazala višjo raven globalnih kompetenc kot fantje. Se pa razlike med spoloma v samooceni globalnih kompetenc razlikujejo med državami in glede na spremljano dimenzijo globalnih kompetenc.

Dijkstra in drugi (2021) so na podlagi analize podatkov ICCS 2016 ugotovili, da imajo dekleta nekoliko več državljskega znanja kot fantje in da bolj podpirajo enake pravice etničnih skupin v družbi. Prav tako poročajo o več državljske participacije (s prostovoljnim delom itd.).

Starost

Starost je poleg spola pomemben dejavnik pri razumevanju globalizacije in usvajanju globalnih kompetenc. Skozi zgodovino človeštva se predstavniki različnih starostnih skupin na različne načine odzivajo na družbene spremembe (Bergh in Nilsson, 2010; Cole in Durham, 2007). Mlajše generacije veljajo za bolj ozaveščene o svetu kot starejše in jasno je, da so zaradi povečane interakcije z internetom in množičnimi mediji bolj izpostavljene svetovnim dogodkom kot starejše generacije.

Socialno-ekonomski status

SES predstavlja enega izmed individualnih dejavnikov, ki pomembno vplivajo na dostopnost t. i. dobrin globalizacije in s tem priložnosti za usvajanje globalnih kompetenc. J. Simon in Ainsworth (2012) sta ugotovila, da SES ne vpliva le na dostop do mednarodnih potovanj, mednarodnega blaga in storitev ter priložnosti za študij v tujini in mednarodnih izmenjav v okviru izobraževanja, temveč omogoča tudi hiter dostop do mednarodnih družbenih povezav. Izkazalo se je, da višji SES posameznikom omogoča pozitivne internacionalne povezave in jim omogoča izkušnje v mednarodnem okolju. Turner (1993) pri tem meni, da ravno (mednarodne) izkušnje pomembno določajo globalno državljanstvo. Višji SES je tako lahko dejavnik samoidentifikacije posameznikov kot globalnih državljanov (Smith idr., 2017).

Socialno-ekonomske razlike znotraj izobraževalnih sistemov in neenak dostop do različnih oblik državljske vzgoje so izpostavljeni kot pomemben dejavnik socialno-ekonomske neenakosti pri političnem udejstvovanju v odraslosti (Hoskins in Janmaat, 2019). B. Hoskins in drugi (2021) ugotavljajo, da imajo učenci v štirih nordijskih državah z višjim SES več priložnosti za različne oblike participacije v šoli. Prav tako ugotavljajo, da šole z višjim deležem učencev z visokim SES nudijo več priložnosti za usvajanje državljskih kompetenc in poročajo o bolj odprti razredni klimi. Prav tako ugotavljajo, da ko imajo učenci z nizkim SES priložnost sodelovati v takšnih in drugih aktivnostih državljske vzgoje, imajo več koristi od takšnih aktivnosti kot njihovi vrstniki z višjim SES. Sklenejo, da pri učencih z nizkim SES aktivnosti državljske participacije v šoli lahko nadomestijo prikrajšano ozadje pri usvajanju državljskega znanja ter razvoju politične participacije v odraslosti.

Boljka in drugi (2020) na podlagi analize participacije učencev in učenk v različnih participativnih praksah v osnovnih šolah v Sloveniji ugotavljajo, da učenci iz družin z nizkim SES ne dobijo priložnosti za aktivno sodelovanje in so (v najboljšem primeru) zgolj zastopani, kar postavlja pod vprašaj pravičnost ureditve participacije vseh učencev in učenk v šoli.

B. Hoskins in Janmaat (2019) na podlagi teorije socialne reprodukcije neenakosti pri političnem udejstvovanju identificirata načina, po katerih lahko šole okrepijo in reproducirajo socialno-ekonomsko neenakost v političnem udejstvovanju. Prvič, šole lahko ne nudijo enakih priložnosti dostopa do določenih oblik državljske vzgoje učencem z nizkim in visokim SES, ali drugič, šole, ki jih večinsko obiskujejo učenci z visokim/niz-

kim SES, uporabljajo različne metode poučevanja in učenja pri državljan-ski vzgoji. Šole lahko niso uspešne pri zagotavljanju enakih priložnosti, saj od njih učenci z visokim SES odnesejo več kot tisti z nizkim SES, kar raz-like še povečuje. To se lahko zgodi, ko se učenci, ki so razvili višje ravni teh kompetenc v domačem okolju, v šolskih aktivnostih bolj odlikujejo kot drugi učenci.

Priseljensko ozadje

Rezultati raziskave, ki so jo izvedli Dijkstra in drugi (2021), so pokazali, da so učenci in učenke s priseljskim ozadjem bolj naklonjeni enakim pravicam vseh etničnih skupin, a izkazujejo manj državlanskega znanja. Kokkonen in drugi (2010) predvidevajo, da so otroci priseljencev bolj odpr-ti do pravic priseljencev, ker se bolj zavedajo njihovih življenjskih okoliščin in pogojev ter aspiracij. Pri tem je z vidika krepitve sprejemanja različnosti pomembna tudi ugotovitev, da je državlansko znanje pri učencih brez pri-seljenskega ozadja pozitivno povezano s sprejemanjem različnosti.

Azzolini (2016) ugotavlja tudi, da so učenci s priseljskim ozadjem občutljivejši do pravic priseljencev in temu namenjajo več pozornosti. Prav tako ugotavlja, da pravičnost v odnosu oziroma interakciji med učenci in učitelji izboljšuje razvoj državljskih kompetenc. Poudarja, da je poleg vsebinskega vidika državljske vzgoje za razvoj državljskih kompetenc prav tako pomembno tudi šolsko vzdušje (op. a. katerega pomemben ele-ment je tudi občutek pripadnosti šoli).

Izobrazba

Stopnja dosežene izobrazbe se je izkazala kot pomembno povezana z ure-sničenjem globalnega državljanstva. Empirične raziskave (pregled v Dij-kstra idr., 2021) kažejo, da so ljudje z visoko izobrazbo manj nagnjeni k fa-valoriziranju ene skupine pred drugo. Podobno Dijkstra in drugi (prav tam) ugotavljajo, da učenci z nižje izobraženimi starši izkazujejo nižje državljan-sko znanje in so manj naklonjeni enakim pravicam etničnih skupin. Inšti-tut za mednarodno izobraževanje (2001) zato poudarja, da je izobraževanje bistveni ključ do povečevanja razumevanja med narodi. Pri tem kot po-membne izpostavijo študijske programe in izmenjave v tujini, ki povečujejo zavedanje študentov o sebi in drugih, jih opolnomočijo in izobražujejo, da postanejo odgovorni državljani sveta.

Raziskava, ki so jo izvedli Smith in drugi (2017), izpostavlja pozitiv-no povezavo med doseženo izobrazbo posameznikov in globalnim drža-

vljanstvom. Kaže namreč, da se bodo posamezniki, ki so dosegli višjo stopnjo izobrazbe, a so drugače enaki po spolu in starosti ter živijo v primerljivo integriranih in razvitih družbah, verjetneje identificirali kot globalni državljani v primerjavi z manj izobraženimi vrstniki. Višja raven izobrazbe posameznika je torej bolj kot nacionalno in ekonomsko ozadje držav povezana z večjo verjetnostjo, da se posameznik identificira kot globalni državljan. Menijo, da se predvsem v naraščajočih migracijah manj izobraženi oklepajo svoje nacionalne identitete, medtem ko so bolj izobraženi, kljub prepoznanim kulturnim in verskim razlikam s priseljenci, sposobni prepoznati njihove humanistične podobnosti.

V povezavi z izobraževalnimi programi Dijkstra in drugi (2021) ugotavljajo, da imajo učenci in učenke v gimnazijskih programih več državljanskega znanja kot njihovi vrstniki v programih poklicnega izobraževanja. Prav tako bolj podpirajo enake pravice etničnih skupin. Zanimivo pri tem je, da avtorji niso zaznali razlik med izobraževalnimi programi glede na zaupanje učencev v svoje državljanske kompetence in državljanstvo participacijo. Pri tem ugotavljajo, da obstajajo razlike med izobraževalnimi programi v tem, da so učenci in učenke v gimnazijskih programih bolj prepričani o pomembnosti kritičnega državljanstva in osebnega razvoja, medtem ko so v poklicnih izobraževalnih programih bolj osredinjeni na državljanstvo, usmerjeno v prilagajanje in družbeno zaželeno vedenje. Prav tako učenci in učenke v gimnazijskih programih sodelujejo v več državljanskih aktivnostih v šoli in jih ocenjujejo kot pomembne, poročajo o razredni klimi, ki je odprta za razpravo, ter bolj pozitivnih odnosih med učenci in učitelji (prav tam).

Vpogled v individualne dejavnike razvoja (globalnih) državljanskih kompetenc omogoča tudi raziskava A. van Goethem in drugih (2020), ki se je osredinjala na to, kako se posamezniki z različnimi ozadji na Nizozemskem razlikujejo v svojih pogledih na državljanstvo in državljanstvo kompetence, ki naj bi jih usvojili mladi v šoli. Ženske so kot pomembnejše izpostavile vse teme razen demokracije, ki so jo kot pomembnejšo izpostavili moški. Tisti z nizkim in s povprečnim SES so v primerjavi s tistimi z visokim SES menili, da je znanje o globalnih problemih, različnosti v družbi, državljanskih zadevah, demokraciji in evropskem sodelovanju manj pomembno (prav tam).

Šolski dejavniki

Občutek pripadnosti šoli in globalne kompetence

Namen tega dela študije izhaja iz predpostavk, da globalno državljanstvo vključuje tudi grajenje novih identitet in novo obliko pripadnosti (človeštvu in globalni skupnosti). Ta ni lokalna, kulturna, socialna, nacionalna ali politična, temveč etična (Rivera in Carson, 2015), saj se nanaša na identifikacijo z vsemi človeškimi bitji in odgovornost do njih. McFarland in drugi (2019) menijo, da čeprav sta globalna identifikacija in pripadnost globalni skupnosti pojmovana kot različna konstrukta, rezultati merjenj kažejo, da sta medsebojno tesno povezana in predstavljata pomembno afektivno dimenzijo globalnega državljanstva.⁴ Kot pomemben element globalnega državljanstva pripadnost širši globalni skupnosti in človeštvu opredelita tudi Svet Evrope (2008) in UNESCO (2015).

Posamezniki pripadajo več skupinam, zato je zanje značilnih več oblik pripadnosti in identitet (družinska, šolska, generacijska, kulturna, lokalna, nacionalna). Globalno državljanstvo zahteva od posameznikov doseganje občutljivega ravnotežja med kulturno, nacionalno in globalno identifikacijo (Banks, 1997). Pri tem je ključno razumeti, da so kulturne, nacionalne in globalne izkušnje ter identifikacije interaktivne in medsebojno dinamično povezane. Kulturna, nacionalna in globalna identifikacija so po naravi razvijajoče se, kar pomeni, da posamezniki lahko dosežejo zdravo in premišljeno nacionalno identifikacijo le, če so dosegli zdravo in premišljeno kulturno identifikacijo, ter da lahko razvijejo premišljeno in pozitivno globalno identifikacijo le, če so razvili realistično, premišljeno in pozitivno nacionalno identifikacijo. Državlјanska vzgoja in globalno izobraževanje naj bi zato učence podpirala pri razvoju identifikacije in pripadnosti lokalni, nacionalni in globalni skupnosti. Globalna identiteta in pripadnost tvorita kozmopolitanizem. Kozmopoliti vidijo sebe kot državljane sveta, ki se bodo odločali in delovali v globalnem interesu, kar bo koristno za človeštvo (Nussbaum, 2002).

Izhajajoč iz predpostavk, da sta pripadnost in identiteta razvijajoči se in povezani in da je bil občutek pripadnosti šoli v znanstvenih razpravah že prepoznan kot pomemben dejavnik akademskih dosežkov in blagostanja učencev (pregled v Šterman Ivančič idr., 2021), nas je v odsotnosti razi-

4 O. Ichilov (1998) navaja, da državljanstvo vključuje dve dimenziji: pravno (pravice in odgovornosti) in afektivno (identiteto in občutek pripadnosti, opolnomočenje in delovanje).

skav na tem področju zanimalo, ali je občutek pripadnosti šoli napovednik globalnih kompetenc učencev.

Vloga šole pri spodbujanju razvoja globalnih kompetenc

Izobraževanje za globalno državljanstvo zahteva predanost šol. Šole so pomembni socializacijski agenti, ki prispevajo k razvoju državljskih kompetenc učencev. Šole bi morale spodbujati znanje, vrednote in spretnosti, ki vodijo k učinkoviti udeležbi v medsebojno povezani družbi, in pripraviti učence na kompleksno raznolikost nacionalnih identitet. Morale bi jih podpreti, da uresničijo »zmožnosti delovanja za spremembo sveta« (Banks, 2004, str. 298). V razredih, kjer vsakodnevno potekajo intenzivne formalne in neformalne interakcije z učitelji in vrstniki, učenci lahko usvojijo znanje in kompetence, ki so povezani z njihovim udejstvovanjem v šoli kot pomembnim predpogojem za državljsko in politično udejstvovanje v odraslosti (Azzolini, 2016). Pozitivna razredna klima je bila tako v številnih raziskavah prepoznana kot pomemben dejavnik državljske participacije (Castillo idr., 2015).

V sodobnem globaliziranem svetu naj bi šole spodbujale razvoj znanja, vrednot in spretnosti, ki vodijo k učinkoviti udeležbi v medsebojno povezani družbi, in pripravile učence na kompleksno raznolikost nacionalnih identitet. Učence in učenke naj bi podprle, da uresničijo »zmožnosti delovanja za spremembo sveta« (Banks, 2004, str. 298). Na podlagi pregleda literature so za uresničevanje navedene vloge šol pomembni v nadaljevanju predstavljeni uvidi.

Vsebine globalnega izobraževanja

Globalne kompetence vključujejo interdisciplinarno znanje o globalnih vprašanjih in aktualnem svetovnem dogajanju, vključno z ekonomskim, s političnim, kulturnim in z okoljskim sodelovanjem, ter vsebine, kot so identiteta, kultura (medkulturni odnosi, sprejemanje različnosti, komunikacija in sodelovanje), socialna pravičnost, človekove pravice, izgradnja miru, reševanje konfliktov in trajnostni razvoj (Karanikola, 2022; Parmigiani idr., 2022b).

Vključenost v izobraževalne programe

J. Arbeiter (2019) navaja, da je razvoj globalnih kompetenc vseživljenjski učni proces, ki poudarja potrebo po razvoju formalnih in neformalnih pro-

gramov izobraževanja in učenja, ki posameznike spodbuja in opolnomoči, da se angažirajo in začnejo delovati na področju razreševanja ključnih skupnih izzivov človeštva. Globalno učenje je torej koncept, ki bi ga bilo vredno vpletati v (ne)formalni del izobraževalnega procesa in hkrati njegove prvine vključevati v vsakodnevno življenje posameznikov v sodobni družbi (prav tam).

UNESCO (2015) kot še posebej relevanten izpostavlja premislek, kako vključiti globalno dimenzijo v vsakodnevno šolsko prakso. Raziskave namreč kažejo, da vključevanje v občasne ali enkratne dejavnosti dolgoročno ne spodbujajo razvoja globalnih kompetenc. To vprašanje je toliko pomembnejše v okoliščinah ugotovljenega primanjkljaja systemske podprtosti vključevanja tovrstnih vsebin v kurikulum (Guo-Brennan in Guo-Brennan, 2022). UNESCO (2015) namreč poudarja, da izobraževanje za globalno državljanstvo zahteva formalne in neformalne pristope, kurikularne in zunajšolske intervencije za krepitev znanja, spretnosti, vrednot in odnosov, ki jih učenci potrebujejo, da lahko prispevajo k bolj vključujočemu, pravičnejšemu in mirnejšemu svetu.

Pri tem uspešno usvajanje globalnih kompetenc učencev nujno ne predstavlja dodatnih vsebin, ki bi posegale v kurikulum posameznih izobraževalnih smeri. Pomembneje je dodajanje globalne perspektive temam, ki se obravnavajo v okviru učnih predmetov. V tem smislu UNESCO (2015) predlaga štiri načine za vpeljavo izobraževanja za globalno izobraževanje v šole: samostojen predmet, integrirano komponento v okviru različnih predmetov, medpredmetno temo in celostni pristop na ravni šole. Pri tem UNESCO (2018) ugotavlja, da čeprav so celostni pristopi na ravni šole prepoznani kot najučinkovitejši, so najmanj pogosto uporabljeni.

Kognitivna in afektivna dimenzija globalnih kompetenc

M. Chiba in drugi (2021) so na podlagi sistematičnega pregleda literature izpostavili, da so za razvoj globalnih kompetenc učencev pomembne priložnosti za spodbujanje teoretičnega razumevanja (znanje) ter praktične izkušnje za razvoj spretnosti, odnosov in vrednot. V tem pogledu UNESCO (2018) poudarja, da razvoj globalnih kompetenc zahteva pedagoški pristop, ki poleg kognitivne vključuje tudi socialno-čustveno in afektivno dimenzijo ter dejanske izkušnje in priložnosti za razvoj, preizkušanje in izoblikovanje lastnih pogledov in stališč ter načrtovanje odgovornega ravnanja. Parmigiani in drugi (2022a) menijo, da je to mogoče uresničiti z integracijo teoretičnih predavanj in aktivnih metod ter izvedbo različnih formalnih

in neformalnih dogodkov v obliki izkustvenega učenja. Navedeno vključuje izvedbo različnih projektov, delavnic in seminarjev.

Pedagoške in pedagoško-psihološke teorije in pristopi

M. Chiba in drugi (2021) menijo, da so za razvoj globalnih kompetenc poleg tradicionalnih učnih pristopov pomembni tudi sodobni učni pristopi, temelječi na teoriji transformativnega učenja, vključno z razpravami in sodelovanjem, kot tudi na učence osredinjeni pristopi poučevanja, vključno s skupinskim sodelovalnim projektnim delom ali skupnostnim učenjem (angl. *community learning*) (Majewska, 2022). Pomembno je, da ti pristopi podpirajo odkrivanje več perspektiv in razvoj kritičnega razmišljanja s pristnimi učnimi izkušnjami. Različni avtorji globalno učenje opirajo na različne pedagoške ter pedagoško-psihološke teorije in pristope.

V okviru *transformativnega učenja* so izpostavljeni medkulturni, na pravice osredinjeni, univerzalni in sodelovalni pristopi, ki spodbujajo ne le razvoj in promocijo spretnosti, temveč, kar je še pomembneje, vrednot, kot so empatija, solidarnost, spoštovanje razlik in različnosti, in dejavnosti, ki naslavljajo človekove pravice, revščino in okoljske tematike. Transformativno učenje temelji na predpostavki, da je treba transformirati ne le šolske sisteme in prakse, temveč tudi osebno in kulturno miselnost učencev in učenk. Osredinjeno je na samorefleksijo, zavedanje in delovanje, ki so nujni za prevpraševanje globalnih struktur moči. Gre za skupek spretnosti in miselnosti. Učenci postanejo bolj vključujoči, manj diskriminatorni, odprti, reflektivni in čustveno sposobni sprejemanja sprememb. Pri transformativnem učenju je torej pomembno, da učenci spremenijo svoje referenčne okvire z refleksijo svojih predpostavk in prepričanj ter zavednim oblikovanjem in izvajanjem načrtov, ki bodo vodili k novim potem definiranja njihovega sveta⁵ (Bamber idr., 2017; Banjac idr., 2022; Majewska, 2022).

Kritično mišljenje je metakognitivna aktivnost oziroma intelektualni proces aktivnega in spretnega konceptualiziranja, uporabe, analiziranja, sintetiziranja in (ali) vrednotenja informacij, zbranih ali ustvarjenih z opa-

5 Kritični postkolonialni kurikulum na primer za razvoj globalnih kompetenc naslavlja izvor globalne revščine in neenakosti ter s tem izziva depolitizirano konceptualizacijo revščine, predpostavko enotne, unilinearne poti človeškega napredka in univerzalno vrednost zahodnega znanja, tehnologije, načina vladanja (liberalne demokracije) in kapitalistične ekonomije kot poskusa podrejanja nadaljevanja kolonialne logike. Poudarja napačen univerzalizem globalizacije in kaže, kako so sodobne socialne, politične, ekonomske in kulturne prakse še naprej v procesih kulturne dominacije zaradi vsiljevanja imperialnih struktur oblasti.

zovanjem, izkušnjo, refleksijo, s sklepanjem ali komunikacijo. Predstavlja lo naj bi vodilo za razvoj stališč in delovanja. Zaradi kompleksnosti globalnih kompetenc naj bi njihov razvoj zahteval kritično mišljenje višjega reda (Duffy idr., 2020). Pomembno je za presojo globalnih vprašanj ter obstoječih, utrjenih in pogosto neprevpraševanih neenakosti po svetu. Te zaradi oddaljenosti od vsakodnevnega delovanja učencev pogosto zahtevajo tudi abstraktno mišljenje.

Aktivno učenje naj bi omogočalo ne le razvoj zavedanja globalnih problemov (oziroma znanja o globalnih problemih), temveč tudi razvoj socialnih spretnosti in vrednot. Aktivne metode učenja so pojmovane kot tiste, ki spodbujajo k delovanju učencev na globalni ravni. Pričakuje se namreč, da bodo izkušnje, ki jih bodo učenci pridobili v okviru aktivnih metod učenja v razredih, znali prenesti tudi v situacije v resničnem svetu (Estellés in Fischman, 2021).

M. Yemini in drugi (2019) na podlagi kvalitativne vsebine pedagoških pristopov izobraževanja za globalno državljanstvo ugotavljajo razmeroma pogosto zastopanost kritičnega mišljenja ter ne pogosto uporabo metod aktivnega učenja. Sklenejo, da učitelji pri razvoju globalnih kompetenc dajejo prednost analitičnim sposobnostim učencev, in ne spretnostim za aktivno udejstvovanje v (globalni) družbi.

V. R. Massaro (2022) je na podlagi sistematičnega pregleda literature o razvoju globalnega državljanstva izpostavila pomen vnaprej domišljenih in načrtovanih učnih pristopov in didaktičnih strategij ter identificirala tiste, pri katerih so bili ugotovljeni pozitivni učinki na razvoj globalnih kompetenc. Med njimi so:

- kombinacija učenja v učilnici s spletnim medkulturnim izobraževanjem s pozitivnim učinkom na globalno miselnost (Fluck idr., 2007);
- simulacija igranja vlog, med katero so bili študentje v vlogi predstavnikov držav in so skupaj sodelovali pri sprejetju resolucije o trajnosti s pozitivnim učinkom na poznavanje globalne politike in samopercepcije kot globalnih državljanov (Levintova idr., 2011; Majewska, 2022);
- na slikah temelječa, multimodalna in na praksi temelječa pedagogika s pozitivnim učinkom na razumevanje globalnih vprašanj (Kang idr., 2017);

- »učne skupnosti« študentov, ki skupaj obiskujejo dva ali več predmetov ter obravnavajo neko skupno temo, s pozitivnim učinkom na zavzemanje perspektive drugega, empatije in razvoja globalnega državljanstva (Kuh, 2008);
- dialoški pristop, ki temelji na vzpostavitvi konstruktivnega dialoga v šestih korakih in spodbuja učence, da postanejo aktivni oblikovalci prihodnosti (Robertson, 2021);
- »svetovna« pedagogika (angl. *worldly pedagogy*) s pozitivnim učinkom na razumevanje globalnih vprašanj (Fanghanel in Cousin, 2012).

Sistemska podprtost

Šole in učitelji se razlikujejo po pripravljenosti, zanimanju in zmožnosti integracije globalnih vsebin v šolsko prakso. Zato je pomembna ustrezna sistemska podpora globalnemu izobraževanju na ravni nacionalnega izobraževalnega sistema, ki bo ustrezno podprla vse šole, učitelje ter učence in učenke pri usvajanju globalnih kompetenc (Huber in Reynolds, 2014). UNESCO (2015) je opredelil ključne dejavnike za uspešno izvajanje izobraževanja za globalno državljanstvo: a) dolgoročno in celovito ukrepanje;⁶ b) podprtost s politiko ter širokim dostopom za vse zainteresirane strani; c) zagotavljanje začetnega in nadaljnega profesionalnega razvoja učiteljev.

Izobraževanje učiteljev

Parmigiani in drugi (2022a) poudarjajo, da je usvajanje globalnih kompetenc učencev in učenk tesno povezano z delovanjem učiteljev. Pri tem poudarjajo sodelovanje, vključenost, družbeno angažiranost in medkulturni dialog. Bosio (2021) predpostavlja, da je vloga prepričanja učiteljev o narašči znanja, učenja in poučevanja o globalnem državljanstvu pomembna pri razvoju globalnih kompetenc učencev. Vloga učiteljev, ki temelji na njihovem pričakovanju, pedagoških pristopih in didaktičnih strategijah, je ključna pri razvoju kognitivnih in afektivnih spretnosti, ki jih učenci potrebujejo, da bi postali globalni državljani ter svojo osredinjenost na šolsko, lokalno in nacionalno skupnost nadomestili s širšo globalno skupnostjo. Raziskava S. Gibson in Reysena (2013) potrjuje, da je globalna ozaveščenost učiteljev povezana z globalno identifikacijo učencev ter njihovimi proso-

6 Da globalnih kompetenc pri učencih ni mogoče razviti v kratkem času, ugotavljajo tudi A. Tichnor-Wagner in drugi (2019).

cialnimi vrednotami in vedenjem.⁷ Parmigiani in drugi (2022a) trdijo, da je za uspešno globalno izobraževanje pomembna globalna kompetentnost učiteljev in da so hkrati razvili spretnosti za razvoj globalnih kompetenc učencev. V tem okviru Guo (2014) izpostavlja, da so za razvoj globalnih kompetenc učencev in učenk pomembne predvsem naslednje kompetence učiteljev: a) poznavanje globalnih razsežnosti predmeta, ki ga poučujejo, in relevantnih globalnih vprašanj; b) uporaba pedagoških pristopov, ki vključujejo analizo primarnih virov iz različnih delov sveta, spoštovanje različnih pogledov na svet, prepoznavanje stereotipov in razvoj medkulturnega razumevanja; c) spodbuda in podpora učencem in učenkam pri povezovanju z lokalno in globalno skupnostjo; č) opolnomočenje učencev in učenk, da postanejo odgovorni člani svojih skupnosti in globalni državljani.

UNESCO (2018) ugotavlja, da učiteljem na vseh izobraževalnih ravneh primanjkuje kompetenc za uspešno in učinkovito izvajanje globalnega izobraževanja.⁸ V podporo učiteljem pri razvoju globalnih kompetenc so pripravili priročnik z usmeritvami. V njem poudarjajo, da se poleg prenosa globalnih vsebin na učence in učenke od učiteljev pričakuje, da bodo ustvarili spodbudno učno okolje ter podprli učence, da postanejo produktivni, etični, moralni in odgovorni državljani hitro spreminjajočega se in med seboj povezanega sveta. Da bi to dosegli, so pomembni dobro predmetno in pedagoško znanje, obvladovanje novih tehnologij ter občutljivost za različne potrebe učencev. Pri tem je pomembno, da se tudi sami zavedajo pomena globalnega državljanstva in možnosti vključevanja globalnih vsebin v različna predmetna področja. Sklenejo, da je treba zato profesionalnemu razvoju učiteljev na tem področju nameniti posebno pozornost. N. S. Yaccob in drugi (2022) menijo, da dejstvo o razširitvi odgovornosti učiteljev v zadnjih desetletjih na izobraževanje učencev o kompleksni in med seboj povezani globalni družbi zahteva novo dimenzijo profesionalnega razvoja učiteljev, ki vključuje globalne kompetence ter izkazuje potrebo, da so jim taki posodobljeni (začetni in nadaljnji) programi profesionalnega usposabljanja tudi na voljo.

7 O pomenu globalnih kompetenc učiteljev za razvoj globalnih kompetenc učencev in učenk glejte tudi S. N. Kerkhoff in drugi (2019), Sinagatullin (2019) ter A. Tichnor-Wagner in drugi (2019).

8 Navedeno potrjuje tudi raziskava PISA (2018) (OECD, 2020a) v državah, v katerih so vprašalnik o poučevanju o globalnih kompetencah izpolnjevali učitelji. V Sloveniji učitelji navedenega vprašalnika niso izpolnjevali.

Ker raziskave (npr. Duarte in Robinson-Jones, 2022; Kerkhoff in Cloud, 2020; Parmigiani idr., 2022; Ramos idr., 2021) kažejo, da sta pripravljenost učiteljev za poučevanje o globalnih kompetencah in njihova globalna naravnost pomembni dejavniki krepitve globalnih kompetenc učencev, je smiselno nadaljnje raziskave na področju globalnega izobraževanja usmeriti v to, kako dobro so slovenski učitelji pripravljeni na razvoj različnih področij globalnih kompetenc učencev in učenk. Podatki o tem, katere učne pristope uporabljajo pri pouku globalnega izobraževanja (npr. Chiba idr., 2021; Majewska, 2022), bi prav tako predstavljali dodatno pomembno kontekstualizacijo rezultatov, prikazanih v monografiji.

Priložnosti za usvajanje globalnih kompetenc

B. Hoskins in drugi (2017) ugotavljajo, da je socialna deprivilegiranost pomembno negativno povezana s politično aktivnostjo odraslih in njihovih otrok. Kot enega izmed dejavnikov, ki bi lahko prispeval k politični mobilnosti (angl. *political mobility*) oziroma prehodu iz politične neaktivnosti v politično aktivnost deprivilegiranih skupin, izpostavljajo dostopnost in vključenost v različne oblike šolskih in obšolskih dejavnosti za razvoj političnega udejstvovanja. Kahne in E. Middaugh (2008, v Hoskins idr., 2017) sta na podlagi podatkov ICCS ugotovila, da je deprivilegiranim mladim v Združenih državah Amerike omogočenega precej manj dostopa do razprav in drugih priložnosti za razvoj državljskih kompetenc kot privilegiranim mladim. Tem mladim naj bi bilo na voljo manj priložnosti za odprto razpravo o družbenih vprašanjih v primarni družini, avtonomija, spretnosti odločanja kot tudi spretnosti jezikovnega sporočanja pa naj bi bile zato zapostavljene.

Kot dejavnike, ki prispevajo k državljskim kompetencam mladih, B. Hoskins in drugi (2017) poleg državljske vzgoje izpostavljajo tudi razpravam odprto razredno vzdušje in politične dejavnosti v šoli. Menijo, da nezavezujoča narava zadnjih dveh omogoča razlike v dostopnosti in dejanski vključenosti posameznikov z različnimi ozadji vanje. Udeležba v teh dveh aktivnostih je namreč odvisna od (političnega) interesa in spretnosti posameznikov. Več priložnosti in vključenosti v različne dejavnosti, ki spodbujajo politično udejstvovanje mladih pri deprivilegiranih učencih, naj bi po mnenju avtorjev (prav tam) manjšalo neenakosti pri političnem udejstvovanju oziroma vsaj interesu za politična vprašanja.

Tudi rezultati raziskave PISA (2018) (OECD, 2020b) kažejo, da učenec z različnimi ozadji niso na voljo enake priložnosti sodelovanja v aktiv-

nostih za usvajanje globalnih kompetenc. Rezultati tako med drugim kažejo, da je v večini sodelujočih držav za učence z višjim SES več priložnosti kot za učence z nizkim SES.

Globalne kompetence kot preplet znanja, spretnosti, stališč in vrednot

Državljanstvo že stoletja predstavlja članstvo v določeni skupnosti, v kateri ima posameznik pravice in dolžnosti, ki jih določajo v ta namen vzpostavljene politične strukture (angl. *polity*). Državljska vzgoja je prepoznana kot ukrep za povečanje državljanske zavesti, ki se na splošno nanaša na znanje, stališča in spretnosti za življenje in delovanje članov v politični skupnosti (Heater, 1999).

Raziskovalci menijo, da proces globalizacije zahteva prehod od nacionalnega h globalnemu državljanstvu (npr. Delanty, 2000). Terminološka nejasnost termina »globalnega izobraževanja« ter različne teorije o tem, ali ga je treba poučevati, in če, kako razviti globalno državljanstvo, so sprožile številne kritike in razprave (Goren in Yemini, 2017) ter privedle do več različnih modelov globalnega izobraževanja. Kljub razlikam v njihovi usmeritvi in obsegu si modeli za skupen cilj zastavljajo spodbujanje razumevanja sveta pri učencih ter njihovo opolnomočenje za izražanje svojih stališč in sodelovanje v družbi (OECD, 2018). Globalno izobraževanje naj bi torej učencem omogočilo pridobiti t. i. globalne kompetence (kombinacijo znanja, spretnosti, stališč in vrednot), ki so pomembne za grajenje novih identitet, povezanih s posameznikovo pripadnostjo in identifikacijo z večnivojskimi političnimi strukturami, ki urejajo življenje v osebnih in družbenih, lokalnih, nacionalnih in globalnih skupnostih (Law, 2007).

Relevantnost in pomembnost osredinjanja na globalne kompetence kot preplet znanja, spretnosti, stališč in vrednot izhaja iz vsaj štirih razlogov. Prvi izvira iz teoretičnega okvira na kompetencah temelječega izobraževanja, ki poudarja znanje, spretnosti, stališča in vrednote kot pomembne izide izobraževanja in je v zadnjih desetletjih postal prevladujoča izobraževalna paradigma po vsem svetu (npr. Baartman in Bruijn, 2011; Gardinier, 2021). Drugič, vodilne mednarodne institucije in organizacije na tem področju (OECD, 2018; Svet Evrope, 2002; UNESCO, 2015) opredeljujejo te izide kot glavne razsežnosti (globalne) državljanske vzgoje. Tretjič, medtem ko obstoječe teoretične in empirične raziskave (npr. Banjac, 2019; Galston, 2004) dokazujejo povezanost znanja, spretnosti, stališč in vrednot na po-

dročju tradicionalnega nacionalnega državljanstva, njihova povezanost ni bila poglobljeno obravnavana na področju globalnega državljanstva (npr. Andreotti, 2015; Deželan idr., 2007), zaradi česar empirična raziskava, izvedena na obsežnih podatkih (PISA, 2018), ki jo predstavljamo v tej monografiji, predstavlja pomemben znanstveni prispevek na tem raziskovalnemu področju. Četrtrič, po Reimersu (2010, str. 187) so te dimenzije dovolj ločena področja, ki jih je mogoče za namene oblikovanja politik in izobraževalnih programov obravnavati kot neodvisna, kar pomeni, da se lahko za njihov razvoj uporabijo različni pedagoški pristopi. Zaradi teh argumentov je pomembno razumeti, kako so se slovenski učenci samoocenili pri različnih dimenzijah globalnih kompetenc (znanja, spretnosti, stališč, vrednot) in kako so te med seboj povezane. V nadaljevanju podrobneje prikazujemo opredelitev posameznih dimenzij.

Zavedanje vprašanj svetovnih in lokalnih razsežnosti ter podobnosti, razlik in odnosov med kulturami mladim omogoča kritično presojanje vsakdanjih situacij, izpodbijanje lažnih informacij in stereotipov o drugih kulturah ter preprečevanje preveč poenostavljenega pogleda na svet (OECD, 2020a). Trenutno ne obstaja znanstveno soglasje o tem, katero znanje je ključno in bi ga morali pridobiti globalni državljani. Znanstvene razprave (npr. Engel idr., 2019) izpostavljajo, da mednarodne organizacije dajejo prednost različnim temam (npr. Svet Evrope in UNESCO sta bolj socialno usmerjena, OECD pa bolj ekonomsko) (glejte tudi tabelo 1). Vendar pa je mogoče trditi, da globalno izobraževanje na splošno zajema znanje o naslednjih temah: kulturi in medkulturnih odnosih, socialno-ekonomskem razvoju in soodvisnosti, trajnostnem razvoju, miroljubnih mednarodnih odnosih in človekovih pravicah.

OECD spretnosti opredeli kot sposobnost izvrševanja kompleksnega in dobro organiziranega vzorca razmišljanja (v primeru kognitivnih spretnosti) ali vedenja (v primeru socialno-čustvenih spretnosti) za doseganje določenega cilja. Življenje v medsebojno povezani in večkulturni globalni družbi zahteva številne spretnosti, vključno s sklepanjem, z medkulturno komunikacijo, s privzemanjem različnih perspektiv, z reševanjem konfliktov in s prilagodljivostjo (OECD, 2020a, str. 62).

Možnost uspeha v večkulturnih globalnih okoljih je pogojena in tudi spodbujena s stališči. Stališča se nanašajo na miselnost, ki jo posameznik zavzame do osebe, skupnosti, institucije, vprašanja, vedenja ali simbola. Ta miselnost združuje prepričanja, ocene, občutke in težnje po določenem vedenju. Življenje z drugimi zahteva odprt odnos do ljudi iz drugih kultur-

nih okolij, spoštovanje kulturnih razlik in soočanje z globalnimi vprašanji (tj. zavedanje, da je človek državljan sveta z obveznostmi in dolžnostmi do planeta in drugih, ne glede na svoje kulturno ali nacionalno ozadje) (prav tam, str. 63).

V socialno-psihološkem pomenu je vrednota abstraktno, zaželeno končno stanje, za katero si ljudje prizadevajo ali ga želijo ohraniti. Vrednote so abstraktnejši in splošnejši ideali ter niso usmerjene le na določene predmete (kot so stališča), vedenje (kot so norme) ali stanje resničnosti (kot je prepričanje), temveč predstavljajo tudi zelo splošno in včasih nejasno končno stanje (npr. enakost, človekove pravice, dostojanstvo in raznolikost). Vrednote se nanašajo na abstraktno stanje, ki običajno deluje v prid skupnosti, ne le posameznika, in za katero si ljudje prizadevajo tudi, če ga povsem ne dosežejo. Vrednote urejajo družbo in medosebne odnose ter usmerjajo moralno vedenje. Razumemo jih kot skupne koncepte družbe, ki so v vlogi grajenja skupnosti (Rohan, 2000).

Oxfam⁹ (2006) je natančneje vsebinsko opredelil znanje, spretnosti in vrednote, ki bi jih moralo vključevati izobraževanje za globalno državljanstvo: (1) znanje (socialna pravičnost, pravičnost, trajnostni razvoj, raznolikost, globalizacija in soodvisnost, mir in konflikti), (2) spretnosti (kritično mišljenje, spoštovanje ljudi, krivice in neenakosti) in (3) vrednote (spoštovanje, spoštovanje različnosti, empatija, zavezanost trajnostnemu razvoju in občutek identitete).

V tabeli 1 je predstavljen primerjalni pregled globalnega znanja, spretnosti, stališč in vrednot, kot jih opredeljujejo in operacionalizirajo najpomembnejše mednarodne organizacije na tem področju (Svet Evrope, 2019; OECD, 2020a; UNESCO, 2015).

9 Oxfam je leta 1942 ustanovljena konfederacija 21 neodvisnih dobrodelnih organizacij, ki se osredinja na zmanjševanje svetovne revščine.

Tabela 1: Globalno znanje, spretnosti, stališča in vrednote glede na mednarodne pobude

	Znanje	Spretnosti	Stališča	Vrednote
	<i>Kognitivna razsežnost</i>	<i>Vedenjska razsežnost</i>	<i>Socialno-čustvena razsežnost</i>	<i>Socialno-čustvena razsežnost</i>
UNESCO (izobraževanje za globalno državljanstvo)	Pridobitev znanja in razumevanje ter kritično razmišljanje o globalnih, regionalnih, nacionalnih in lokalnih vprašanjih ter medsebojna povezanost in soodvisnost različnih držav in prebivalstva.	Učinkovito in odgovorno delovanje na lokalni, nacionalni in globalni ravni za mirnejši in bolj trajnosten svet.	Ustvarjanje občutka pripadnosti človeštvu, delitev vrednot ¹⁰ in odgovornosti, empatija, solidarnost ter spoštovanje različnosti in raznolikosti.	Deljenje skupnih vrednot in odgovornosti, ki temeljijo na človekovih pravicah.
Svet Evrope (globalno izobraževanje)	Poznavanje in kritično razumevanje: samega sebe, jezika in komunikacije, sveta (politike, prava, človekovih pravic, lastne in drugih kultur, religije, zgodovine, medijev, gospodarstva, okolja, trajnosti).	Zmožnost samostojnega učenja, sposobnost analitičnega in kritičnega razmišljanja, spretnost poslušanja in opazovanja, sočutje, prilagodljivost, jezikovne, sporazumeval. in večjezične spretnosti, spretnosti sodelovanja, spretnost reševanja sporov.	Odprtost za kulturno raznolikost in druga prepričanja, poglede na svet in prakse, spoštovanje, državljanska zavest, odgovornost, samoučinkovitost, strpnost in odprtost za različne poglede.	Vrednotenje: človekovega dostojanstva in človekovih pravic, kulturne raznolikosti, demokracije, pravičnosti, poštenosti, enakosti in pravne države.
OECD (globalne kompetence)	Poznavanje sveta in drugih kultur.	Spretnosti za razumevanje sveta, komuniciranje z drugimi in ukrepanje.	Dovzetnost za odprtost, spoštovanje ljudi iz različnih kulturnih okolij.	Vrednotenje človekovega dostojanstva in raznolikosti.

Viri: OECD (2020a), Svet Evrope (2019), UNESCO (2015).

- 10 V literaturi v zvezi s pojmovanjem globalnih kompetenc ni enoznačne opredelitve znanja, spretnosti, stališč in vrednot. Ocenjevanje, koliko so za učence pomembne vrednote človekovega dostojanstva in kulturne raznolikosti, je zapleteno in zahteva širšo paleto ocenjevalnih strategij, od intervjujev ali pogovorov do opazovanja učencev v bolj in manj strukturiranih situacijah. Ocenjevanje takih vrednot torej presega teoretični okvir opredelitve OECD, iz katerega v monografiji izhajamo, kot tudi okvir samoocenjevanja globalnih kompetenc v raziskavi PISA (2018), kjer so stališča pojmovana kot podstat razvoja vrednot in tvorijo skupno kategorijo (OECD, 2020, str. 64).

V znanstvenih razpravah je pogosto poudarjeno, da so znanje, spretnosti, stališča in vrednotemedsebojno povezani, oziroma pogojeni. Galston (2004, str. 264) poudarja, da državljansko znanje ni namenjeno samo sebi, ampak je povezano s številnimi državljskimi vrlinami. Državljsko znanje spodbuja politično participacijo, kar pomeni, da je večja verjetnost sodelovanja v državljskih in političnih zadevah pri posameznikih z več državljskega znanja (prav tam). Podobno zapisuje Crick (2004, str. 62), in sicer, da politično pismen človek ni le dobro obveščen o politiki, ampak je tudi sposoben aktivne udeležbe in komunikacije. Banjac (2019) pojasnjuje, da bi morali mladi pridobiti vso potrebno (osnovno) znanje o oblikah politične participacije in razpoložljivih orodjih, ki v okviru demokratičnih ureditev omogočajo participacijo, da bi zagotovili informirano politično udejstvovanje v širših demokratičnih procesih. Slednje ni smiselno le zanje, temveč za družbo kot celoto. Avtor tudi izpostavlja, da spretnosti participacije same po sebi (brez potrebnega znanja) ne zadoščajo. Pomemben pogoj za uveljavljanje globalnega državljanstva je torej ustrezna politična usposobljenost.¹¹ Na področju globalnih kompetenc OECD (2018, str. 61) razmerje med področji znanja, spretnosti in odnosov oriše z naslednjim primerom: »Preučevanje globalnih vprašanj, kot so podnebne spremembe, zahteva dobro poznavanje določene teme; spretnost, da to poznavanje pretvorimo v globlje razumevanje; sposobnost razmisleka o tem vprašanju z različnih kulturnih vidikov; pripravljenost delovanja za trajnost in skupno blaginjo.« Milfont in Sibley (2012) pojasnjujeta, da se sposobnost delovanja obravnava kot kulminacija znanja, spretnosti in odnosov, ki jih pridobijo učenci. Tisti, ki poznajo globalna in medkulturna vprašanja, ki so sposobni razumeti vidike drugih in se zanimajo za druge kulture, naj bi bili sposobni te pozitivne lastnosti prenesti tudi v dejanja, ki so koristna za njihove lokalne skupnosti in za svet, v katerem živijo.

Po Galstonu (2004, str. 265) lahko državljansko znanje spremeni mnenje o določenih državljskih vprašanjih. Trdi na primer, da čim več državljskega znanja imajo posamezniki, tem manj se boji novih priseljencev in njihovega vpliva nanje (prav tam). Na podlagi Banksovih (2001) dimenzij medkulturne vzgoje in sekundarnih analiz podatkov ICCS (2009) so tako na primer E. Klemenčič in druge (2011) empirično prikazale, da je po-

11 Posameznik kot »svetovni državljan« ni vezan na ozemeljsko omejeno politično skupnost, kar mu omogoča določeno stopnjo sodelovanja v politiki, vsaj v obliki udeležbe na volitvah. Da bi bil »globalni« državljan politično dejaven na globalni ravni, bi moral izkazati veliko višjo raven političnih kompetenc v smislu izbire ravni in teme participacije (Deželan idr., 2007, str. 105).

znavanje tem o večkulturnosti povezano z zmanjševanjem predsodkov do večkulturnosti.

Barrett (2018) poroča o rezultatih različnih raziskav, ki so pokazale, da so mladi z visoko stopnjo globalne naravnosti verjetneje vključeni v medkulturne stike, sodelovanje, interakcijo in dialog, strpni so do kulturnih razlik in cenijo kulturno raznolikost, podpirajo globalne človekove pravice in humanitarne potrebe ter so pripravljeni prispevati k mednarodni humanitarni pomoči, skrbi za okolje in so vključeni v dejavnosti za varovanje okolja.

S.-Y. Pan (2011) pojasnjuje zapletenost razvoja globalne identifikacije. Ker so dejanski stiki otroka z globalno skupnostjo, na podlagi katerih bo razvijal globalno identiteto, precej omejeni, je zelo pomembno znanje, s pomočjo katerega bo razvijal imaginarno globalno skupnost. Ob upoštevanju abstraktne narave globalne družbe otrokova globalna identifikacija torej ni samoumevna in jo je treba aktivno odkrivati, ustvarjati in vzdrževati z zagotavljanjem ustreznega znanja in poglobljenega razumevanja globalne skupnosti. Če nadaljujemo, V. Andreotti (2015) celo opozarja na negativne posledice površnega znanja o globalnih vprašanjih. Trdi, da odgovorno izobraževanje v trenutnem »globalnem času« zahteva na eni strani poglobljeno razumevanje družbenih, kulturnih, gospodarskih in zgodovinskih sil in tokov – ki povezujejo ljudi, kraje, prostore in poglede na svet –, ter na drugi strani o težavnosti poseganja v kompleksne in dinamične sisteme. Če to umanjka, lahko pride do nenamerne reprodukcije nepravilnih odnosov med večinskim prebivalstvom in manjšinami, reprodukcije poenostavljenih razlag neenakosti ter instrumentalne in etnocentrične predstave o globalnem državljanstvu, raznolikosti in družbeni odgovornosti.

Čeprav je bilo v znanstvenih razpravah izpostavljenih več pozitivnih učinkov državlanskega znanja, njegova povezava z različnimi področji državljskih kompetenc (spretnosti, stališč in vrednot) ni zadostno empirično podprta. To je še očitnejše na globalni ravni. Z analizo podatkov raziskave PISA (2018) o globalnih kompetencah in njihovo kontekstualizacijo poglavje tako zapolnjuje raziskovalno vrzel na tem področju.

V skladu s področji globalnih kompetenc, ki smo jih opredelili v uvodu, nas v raziskavi zanimajo znanje, spretnosti, stališča in vrednote slovenskih učencev in učenk glede globalnih vprašanj. Ob upoštevanju okvira OECD PISA (2018) smo slednje operacionalizirali kot zaznano zavedanje o globalnih vprašanjih (znanje), samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj in odzivnost na globalna vprašanja (spretnosti) ter odnos do

priseljencev (stališča/vrednote). V poglavju z rezultati bomo z analizo podatkov raziskave PISA (2018) za Slovenijo med drugim obravnavali povezave med omenjenimi področji.

Globalne kompetence kot napovednik akademskih dosežkov in drugih izidov izobraževanja

Raziskave kažejo, da je udeležba učencev in učenk v različnih oblikah globalnega izobraževanja pozitivno povezana s številnimi učnimi izidi, vključno z akademskimi dosežki. J. Klump in Nelson (2005) poročata o pozitivni povezanosti udeležbe v različnih oblikah globalnega učenja z osebnostnim razvojem učencev, s samostojnostjo in z občutljivostjo do ljudi iz drugih kultur. Raziskava L. C. Engel in drugih (2018) pa je izpostavila pomen zgodnje udeležbe v različnih oblikah globalnega izobraževanja pri razvoju globalnih kompetenc, kot so interes za raziskovanje sveta, prepoznavanje perspektive drugega in ukrepanje za dobrobit po svetu. Raziskave so prav tako pokazale, da je globalna usmerjenost šol pozitivno povezana z akademskimi dosežki učencev, ne glede na njihovo individualno ozadje (spol, etično pripadnost, SES) (Ahmed in Mohammed, 2022).

OECD (2020a) ugotavlja, da so v 27 državah, ki so sodelovale v preverjanju dosežkov pri preizkusu iz globalnih kompetenc, dosežki učencev značilno povezani z dosežki pri bralni, matematični in naravoslovni pismenosti. OECD (prav tam, str. 160) za to poda naslednje možne interpretacije. Visoki dosežki učencev pri vseh štirih domenah so lahko izkaz visokih kognitivnih sposobnosti učencev. Čeprav gre pri globalnih kompetencah za specifično znanje, spretnosti, stališča in vrednote, pa ne gre zanemariti tudi prepleta določenih generičnih spretnosti, ki so pomembne na več področjih (npr. razumevanje scenarijev v preizkusih znanja globalnih kompetenc in naravoslovne pismenosti, tehtanje zanesljivosti in ustreznosti virov, sklepanje na podlagi dokazov ter opisovanje in razlaga kompleksnih situacij in problemov v preizkusih znanja globalnih kompetenc in bralne pismenosti).

Globalne kompetence v raziskavi PISA

OECD je v ciklu raziskave PISA (2018) preverjala tudi globalne kompetence 15-letnikov kot pomembne kompetence, ki jih mladi potrebujejo za življenje v medsebojno povezanem in hitro spreminjajočem se svetu.

Globalne kompetence so opredeljene kot večdimenzionalna spretnost, ki vključuje spretnosti preučevanja globalnih in medkulturnih vprašanj, razumevanja in spoštovanja različnih pogledov ter stališč, uspešnega in spoštljivega sodelovanja z drugimi ter aktivnega delovanja za kolektivno blaginjo in trajnostni razvoj. 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, v katerem so ocenili svoja stališča glede globalnih kompetenc, med njimi je bila tudi Slovenija« (OECD, 2020a, v Šterman Ivančič idr., 2020, str. 12).

Namen raziskave PISA je zagotoviti celovit pregled prizadevanj sodelujočih 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 k 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 odzivov šol na kulturno raznolikost« (OECD, 2020a, v Šterman Ivančič idr., 2020, str. 14).

Pomembnost specifičnih medkulturnih in globalnih kompetenc za učence in učenke

OECD (2020a) poudarja, da so globalne kompetence posameznikov pomembne predvsem zaradi naslednjih vidikov delovanja sodobne globalne družbe:

- *Medkulturno razumevanje.* Ne le delovanje mednarodnega trga, tudi etnični in drugi konflikti po svetu v zadnjih desetletjih sprožajo številne migracije in ustvarjajo medkulturne skupnosti. Te na novo opredeljujejo svojo identiteto, hkrati pa pri posameznikih razvijajo nove oblike lokalne, regionalne, nacionalne in globalne pripadnosti. Za uspešno delovanje (novih) medkulturnih skupnosti je pomembno, da posamezniki razvijejo spoštovanje do kulturnih, rasnih, verskih in drugih raznolikosti ter se naučijo živeti skupaj kot globalni državljani. Vloga izobraževanja v tem pogledu je razvijati nove oblike identitet in pripadnosti ter medkulturnega razumevanja kot tudi zmanjševati morebitno diskriminacijo, predsodke in stereotipe.
- *Spreminjajoč se (mednarodni) trg dela.* Delovna mesta na (mednarodnem) trgu dela so vedno bolj raznolika, povezana, a hkrati tudi nepredvidljiva. Od posameznikov zahtevajo ne le specifično znanje, temveč tudi spretnosti uporabe širokega spektra znanja v različnih okoliščinah ter prilagodljivost v nepredvidljivih in negotovih situacijah. Kompleksnost (novih) delovnih okolij prav tako zahteva spoštovanje različnih pogledov na svet in učinkovito (medkulturno) komunikacijo.
- *Medijska pismenost.* Razvoj informacijskih in komunikacijskih tehnologij v zadnjih desetletjih je omogočil, da se posamezniki medsebojno povezujejo ter pridobivajo ogromno informacij in spletnih vsebin. Posledično govorimo tudi o novih oblikah učenja, v katerih je izvor znanja vedno bolj razpršen, posamezniki pa so pri učenju čedalje samostojnejši. Pri tem neizogibno prihaja tudi do izpostavljenosti škodljivim in neprimernim vsebinam, medosebne odtujenosti in odvisnosti od digitalnih tehnologij. Pomen medijske pismenosti je zato v digitalizirani globalni družbi poseben. Posameznikom med drugim omogoča, da uporabljajo digitalno tehnologijo za pridobivanje novega znanja in spoznavanje sveta, povezovanje ter odgovorno izražanje mnenja po spletu,

na drugi strani pa prepoznajo tudi pristranske, lažne ali drugače škodljive vsebine.

- *Trajnostni razvoj.* Uresničevanje vizije trajnostnega razvoja, kot ga najceloviteje opredeli OZN (2014), je močno odvisno od delovanja (globalnih) državljanov. Pomembno je, da se ti zavedajo globalnih problemov in so sposobni aktivnega delovanja pri njihovem reševanju ter s tem zagotavljanja trajnostnega razvoja po svetu.

Štiri dimenzije globalnih kompetenc v raziskavi PISA (2018)

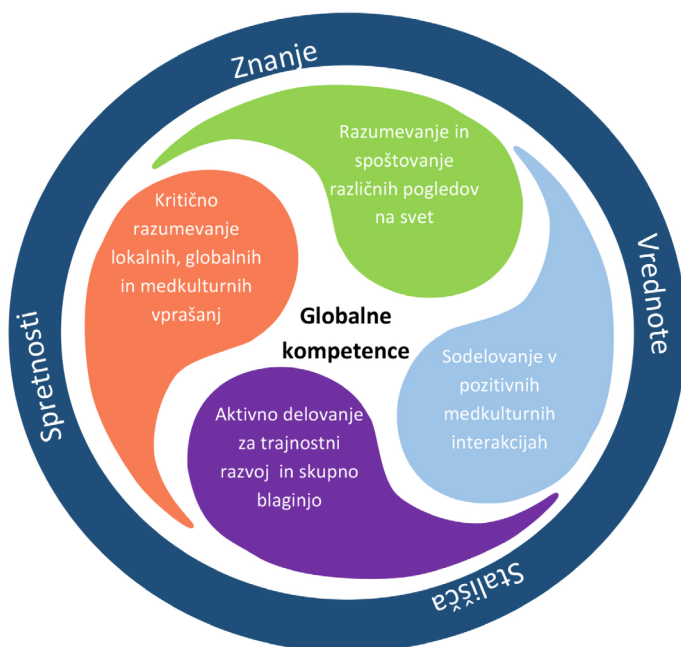
Izobraževanje za življenje v medsebojno povezanem svetu temelji na idejah različnih modelov izobraževanja, kot so medkulturna vzgoja, izobraževanje za globalno državljanstvo in izobraževanje za demokratično državljanstvo (Svet Evrope, 2016; UNESCO, 2014). Kljub razlikam v njihovih poudarkih in obsegu je skupni cilj, značilen za te modele, 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 (Šterman Ivančič idr., 2020).

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

V okviru raziskave PISA (2018) je bila uporabljena naslednja opredelitev globalnih kompetenc: globalne kompetence zajemajo preučevanje lokalnih, globalnih in medkulturnih vprašanj, razumevanje in spoštovanje različnih pogledov na svet, vključevanje v pozitivne interakcije z ljudmi iz različnih kultur in aktivno delovanje za skupno blaginjo ter trajnostni razvoj (prav tam).

V raziskavi PISA gre torej za model preverjanja različnih vidikov globalnih kompetenc (znanja, spretnosti, stališč in vrednot), pomembnih za

uspešno (so)delovanje mladih v medsebojno povezanem in hitro spreminjajočem se svetu. Globalne kompetence so v raziskavi PISA opredeljene s štirimi soodvisnimi dimenzijami: a) kritično razumevanje različnih družbeno-kulturnih vprašanj tako na lokalni kot globalni ravni (npr. revščine, ekonomske soodvisnosti, migracij, neenakosti, okoljskega tveganja, konfliktov, kulturnih razlik in stereotipov) (spretnosti), b) razumevanje in spoštovanje različnih pogledov na svet (znanje), c) vzpostavljanje pozitivnih interakcij z ljudmi različnih nacionalnih, etničnih, verskih, socialnih ali kulturnih okolij (vrednote) in č) aktivno delovanje v smeri trajnostnega razvoja in vzpostavljanja skupne blaginje (stališča) (prav tam).



Slika 2: Dimenzije globalnih kompetenc (Šterman Ivančič idr., 2020)

Vir: Prirejeno po OECD, 2020.

Kritike merjenja globalnih kompetenc v raziskavi PISA (2018)

OECD-jeva namera spremljanja globalnih kompetenc učencev po svetu ter njegova dejanska izvedba v raziskavi PISA (2018) je v znanstveni skupnosti sprožila več polemik in razprav, ki jih povzemamo v nadaljevanju.

C. Sälzer in N. Roczen (2018) menita, da so teoretske razprave in koncept globalnih kompetenc v embrionalni fazi razvoja ter v okoliščinah odsotnosti znanstvenega soglasja neprimerni za merjenje. Z navedenimi razlogi pojasnjujeta nesodelovanje številnih držav v delu raziskave PISA, ki meri globalne kompetence učencev. Liley in drugi (2015) izpostavljajo, da so dokazi o uspešnih izobraževalnih praksah razvoja globalnih kompetenc zelo omejeni, zato je tudi njihovo merjenje vprašljivo. Nesistematičnost pristopa k razvoju globalnih kompetenc v nacionalnih sistemih pa pušča odprto možnost, da postanejo le modna beseda, in ne dejanska praksa (Jooste in Heleta, 2017; Levintova idr., 2011).

Conolly in drugi (2019) ter L. C. Engel in drugi (2019) pristop OECD k merjenju globalnih kompetenc v raziskavi PISA (2018) uvrščajo med neoliberalne pristope h globalnemu izobraževanju. Menijo, da so ti pristopi, ki na globalno izobraževanje gledajo predvsem kot na naložbo, in ne kot na skupno dobro, moralno slepi ter temeljijo na sporni predpostavki, da je osebni interes posameznika koristen za javni interes. Izpostavlja, da meritvam globalnih kompetenc, ki temeljijo na neoliberalnih pristopih, manjkajo etične in socialne razsežnosti globalnega izobraževanja in učenja. Menijo, da je v raziskavi PISA (2018) poudarek na elitističnem kozmopolitskem medkulturnem razumevanju, ki nima razsežnosti globalne družbene pravičnosti. D. Cobb in Couch (2018; 2022) se osredinjata na raziskavo PISA (2018) kot tehnologijo vladanja in simbolno orodje za uvajanje predpostavljenih izobraževalnih reform, ki bodo podpirale (neoliberalno) globalno gospodarstvo.

Kljub povzetim kritikam merjenja globalnih kompetenc v raziskavi PISA (2018) se strinjamo s Parmigianijem in z drugimi (2022a), ki menijo, da OECD-jev okvir najceloviteje zaobjame globalne kompetence z vidika znanja, spretnosti, stališč in vrednot, ki so pomembni za delovanje v sodobnem globaliziranem svetu. Prav tako pojasnjujejo, da koncept globalnih kompetenc gradi na idejah različnih modelov globalnega izobraževanja, kot sta medkulturno izobraževanje in izobraževanje za demokratično državljanstvo. Menijo, da je koncept globalnih kompetenc po svetu najširše sprejet, saj je doseg drugih konceptov, med katerimi izpostavijo globalno državljanstvo, omejen in ti koncepti na globalnem jugu niso prepoznani. Dodajamo, da raziskava PISA (2018) predstavlja prvo mednarodno primerljivo merjenje globalnih kompetenc in na ta način, ob spoštovanju nekaterih izpostavljenih omejitev, predstavlja mednarodno primerljive raziskovalne uvide v obstoječe stanje nacionalnih politik in praks na tem področju.

Empirični del

Metoda

Vzorec

Za namene raziskave smo uporabili podatke raziskave PISA (2018), v katero so bili v Sloveniji vključeni učenci in učenke, stari od 15 let in tri mesece do 16 let in dva meseca, ne glede na izobraževalni program, ki ga obiskujejo. Vzorčenje je v raziskavi PISA večstopenjsko in stratificirano, zaradi zagotavljanja reprezentativnosti vzorca po izobraževalnih programih pa so v Sloveniji v vzorec zajeti vsi srednješolski izobraževalni programi in nekaj naključno izbranih osnovnih šol ter institucij za izobraževanje odraslih. Načeloma velja, da znotraj določenega izobraževalnega programa s seznama vseh 15-letnikov naključno izberemo vzorec 30 učencev in učenk, ki so nato vključeni v raziskavo. Sodelovanje v raziskavi je anonimno.

V raziskavi PISA (2018) so sodelovali 6401 učenec in učenka. Ker 15-letniki, ki obiskujejo programe nižjega poklicnega izobraževanja, v raziskavi PISA izpolnjujejo krajši vprašalnik, zanje nimamo vseh podatkov, ki smo jih potrebovali v analizah. Iz tega razloga so bili ti iz vzorca preliminarno izločeni, izločeni pa so bili tudi učenci in učenke, ki obiskujejo osnovno šolo, saj zanje zaradi načina vzorčenja v raziskavi PISA ni na voljo reprezentativnega vzorca. Končni vzorec, obravnavan v tej študiji, tako

zajema 6074 15-letnih učencev in učenk,¹ od tega 2882 (47,4 %) deklet in 3192 (52,6 %) fantov. 2054 (33,8 %) učencev in učenk je obiskovalo program splošne in strokovne gimnazije, 2578 (42,4 %) program srednjega strokovnega izobraževanja in 1442 (23,7 %) program srednjega poklicnega izobraževanja. 5510 (91 %) jih je poročalo, da so brez priseljskega ozadja, 259 (4,3 %) pa o priseljskem ozadju prve generacije, kar pomeni, da so bili vsi člani družine rojeni v drugi državi. Ker so nas v raziskavi zanimale razlike v globalnih kompetencah tudi glede na SES učencev in učenk, smo v analize vključili dve skupini: tiste, ki se v raziskavi PISA (2018) glede na vrednost indeksa SES umeščajo v zgornjo četrtino porazdelitve indeksa (tj. tiste z najvišjim SES, ki jih je 548 oz. 9 %) in tiste, ki se glede na vrednost indeksa SES umeščajo v spodnjo četrtino (tj. tiste z najnižjim SES, ki jih je 668 oz. 11 %). Ker so nas zanimale tudi razlike v globalnih kompetencah glede na visoke ali nizke dosežke učencev in učenk pri preizkusu iz branja, matematike in naravoslovja v raziskavi PISA, je bilo v analize vključenih 638 (10,5 %) učencev in učenk z visokimi² in 1006 (16,6 %) učencev in učenk z nizkimi dosežki³ pri matematiki, 370 (6,1 %) učencev in učenk z visokimi in 1006 (16,6 %) učencev in učenk z nizkimi dosežki pri naravoslovju ter 383 (6,3 %) učencev in učenk z visokimi in 1298 (21,4 %) učencev in učenk z nizkimi dosežki pri preizkusu iz branja v raziskavi PISA.

Pripomočki

Učenci in učenke so po dvournem preizkusu z nalogami iz bralne pismenosti v raziskavi PISA (2018) izpolnjevali vprašalnik za učence in učenke. Izpolnjevanje traja približno 40 minut, z njim pa se v okviru raziskave ugotavljajo spremljajoči dejavniki dosežkov. V nadaljevanju navajamo podrobnejši opis dejavnikov, ki smo jih uporabili v analizah, in sicer: samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj, zavedanje o globalnih vprašanjih, odnos do priseljencev, zanimanje za spoznavanje drugih kultur, razumevanje perspektive drugih, spretnost miselnega prilagajanja, spoštovanje ljudi iz drugih kultur, spretnost medkulturne komunikacije, odzivnost na globalna vprašanja, diskriminatorno vedenje učiteljev v

- 1 Čepprav vzorec raziskave PISA sestavljajo dijaki in dijakinje, bomo skozi celotno besedilo ohranili izraz učenci in učenke, saj gre za uveljavljeno dikcijo v okviru raziskav PISA.
- 2 Visoki dosežki so po definiciji OECD opredeljeni kot dosežki na 5. ali 6. ravni bralne, matematične ali naravoslovne pismenosti.
- 3 Nizki dosežki so po definiciji OECD opredeljeni kot dosežki pod drugo, temeljno, ravno bralne, matematične ali naravoslovne pismenosti.

šoli in priložnosti za usvajanje globalnih kompetenc v šoli. Termin globalne kompetence, ki ga vseskozi navajamo v nadaljevanju besedila, se zaradi večje preglednosti besedila tako nanaša na stališča učencev in učenk o različnih globalnih kompetencah, ki so bila izmerjena z vprašalnikom za učence in učenke, in ne na dejanske kompetence, ki bi jih izmerili s preizkusom znanja (z nalogami) s tega področja. Poleg omenjenih navajamo še opis postavk, s katerimi smo ugotavljali priseljenko ozadje učencev in učenk, njihov občutek pripadnosti šoli ter opis indeksa SES.

Samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj je raziskava PISA ugotavljala z vprašanjem »S koliko truda bi sam/-a opravil/-a naslednje naloge?« in s pripadajočimi postavkami: »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«. Učenci in učenke so postavke ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – *Tega sam/-a ne bi zmoget/-la* do 4 – *To bi zmoget/-la z lahko-to*).

Zavedanje o globalnih vprašanjih je raziskava PISA ugotavljala z vprašanjem »Koliko si obveščen/-a o naslednjih problemih?« in s pripadajočimi postavkami: »Podnebne spremembe in globalno segrevanje«, »Svetovno zdravje (npr. epidemije)«, »Preseljevanje (selitev ljudi)«, »Mednarodni spori«, »Lakota ali podhranjenost v različnih delih sveta«, »Razlogi za revščino« in »Enakovrednost moških in žensk v različnih delih sveta«. Učenci in učenke so postavke ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – *Nikoli nisem slišal/-a za to* do 4 – *Ta problem poznam in bi lahko precej dobro pojasnil/-a, za kaj gre*).

Odnos do priseljencev je raziskava PISA ugotavljala z vprašanjem »Ljudje se vse več selijo iz ene države v drugo. V kolikšni meri se strinjaš z naslednjimi trditvami o priseljencih?« in s pripadajočimi postavkami: »Otroci priseljencev 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«. Učenci in učenke so postavke

ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – *Sploh se ne strinjam* do 4 – *Popolnoma se strinjam*).

Zanimanje za spoznavanje drugih kultur je raziskava PISA ugotavljala z vprašanjem »V kolikšni meri te spodnje trditve opisujejo?« in s pripadajočimi postavkami: »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«. Učenci in učenke so postavke ocenili na petstopenjski lestvici (od 1 – *Zelo mi je podobno* do 5 – *Sploh mi ni podobno*).

Razumevanje perspektive drugih je raziskava PISA ugotavljala z vprašanjem »V kolikšni meri te spodnje trditve opisujejo?« in s pripadajočimi postavkami: »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/-ice bolje razumeti tako, da si predstavljam, kako so stvari videti z njihovega vidika«, »Preden koga kritiziram, si poskušam predstavljati, kako bi se jaz počutil/-a na njegovem/njenem mestu« in »Ko me kdo razjezi, se po navadi poskusim za hip postaviti v njegovo/njeno kožo«. Učenci in učenke so postavke ocenili na petstopenjski lestvici (od 1 – *Zelo mi je podobno* do 5 – *Sploh mi ni podobno*).

Spretnost miselnega prilagajanja je raziskava PISA ugotavljala z vprašanjem »V kolikšni meri te spodnje trditve opisujejo?« in s pripadajočimi postavkami: »V nenavadnih okoliščinah se dobro znajdem«, »Lahko spremenim svoje vedenje, da bi to ustrezalo novim razmeram«, »Zlahka se prilagodim novi kulturi«, »Ko naletim na težke položaje z drugimi ljudmi, se lahko domislim rešitve« in »Sposoben/-bna sem preseči svoje težave pri druženju z ljudmi iz drugih kultur«. Učenci in učenke so postavke ocenili na petstopenjski lestvici (od 1 – *Zelo mi je podobno* do 5 – *Sploh mi ni podobno*).

Spoštovanje ljudi iz drugih kultur je raziskava PISA ugotavljala z vprašanjem »V kolikšni meri te spodnje trditve opisujejo?« in s pripadajočimi postavkami: »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«. Učenci in učenke so postavke ocenili na petstopenjski lestvici (od 1 – *Zelo mi je podobno* do 5 – *Sploh mi ni podobno*).

Spretnost medkulturne komunikacije je raziskava PISA ugotavljala z vprašanjem »Zamisli si, da govoriš v svojem maternem jeziku z ljud-

mi, katerih materni jezik je drugačen od tvojega. V kolikšni meri se strinjaš z naslednjimi trditvami?» in s pripadajočimi postavkami: »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 (npr. s kretnjami, ponovno razlago, pisanjem itn.)«. Učenci in učenke so postavke ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – *Sploh se ne strinjam* do 4 – *Popolnoma se strinjam*).

Odzivnost na globalna vprašanja je raziskava PISA ugotavljala z vprašanjem »V kolikšni meri se strinjaš z naslednjimi trditvami?» in s pripadajočimi postavkami: »Sebe vidim kot državljana/-ko sveta«, »Ko vidim, v kako slabih pogojih živijo nekateri ljudje na svetu, se čutim dolžnega/-žno 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«. Učenci in učenke so postavke ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – *Sploh se ne strinjam* do 4 – *Popolnoma se strinjam*).

Zaznavanje diskriminatornega vedenja učiteljev je raziskava PISA ugotavljala z vprašanjem »Pomisli na profesorje/-ice na tvoji šoli: za koliko od njih veljajo naslednje trditve?» in s pripadajočimi postavkami: »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 dijak/-inje nekaterih kulturnih skupin imajo nižja učna pričakovanja«. Učenci in učenke so postavke ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – *Za nobenega ali skoraj nobenega* do 4 – *Za vse ali skoraj vse*).

Občutek pripadnosti šoli je raziskava PISA ugotavljala z vprašanjem »Pomisli na svojo šolo: v kolikšni meri se strinjaš z naslednjimi trditvami?» in s pripadajočimi postavkami: »Počutim se izločenega (ali izobčenega)«, »V šoli z lahkoto sklepam prijateljstva«, »Čutim pripadnost do te šole«, »V svoji šoli se počutim čudno in odveč«, »Zdi se mi, da me imajo drugi dijaki/-inje radi« in »V šoli sem osamljen/-a«. Učenci in učenke so postavke ocenili na štiristopenjski lestvici (od 1 – *Sploh se ne strinjam* do 4 – *Popolnoma se strinjam*).

Priložnosti za usvajanje globalnih kompetenc v šoli je raziskava PISA ugotavljala z vprašanjem »Se v šoli učiš naslednje?«. Učenci in učenke so

na pripadajoče postavke odgovorili z »Da.« ali »Ne.«, ocenili pa so deset postavk, ki se nanašajo na različne globalne kompetence, npr.: »Učim se o medsebojni povezanosti gospodarstev držav«, »V razredu se učim reševati spore z drugimi ljudmi«, »Pri rednem pouku se udeležujem razrednih razprav o svetovnih dogodkih«, »Učim se, kako se sporazumevati z ljudmi iz drugačnih kulturnih ozadij«.

Priseljensko ozadje je raziskava PISA ugotavljala z vprašanjem »V kateri državi ste bili rojeni ti, tvoja mama in tvoj oče?«, učenci in učenke pa so lahko izbirali med naslednjimi možnostmi: »V Sloveniji«, »V Italiji«, »Na Madžarskem« in »Drugo«.

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

Vse uporabljene lestvice so se na vzorcu slovenskih učencev in učenk raziskave PISA (2018) potrdile kot ustrezno notranje zanesljive, vrednosti koeficientov notranje zanesljivosti pa so se gibale med $\alpha = 0,83$ in $\alpha = 0,93$ (OCED, 2021).

Obdelava podatkov

Za vse navedene vključene spremenljivke smo uporabili že obstoječe vrednosti mednarodno primerljivih indeksov in povprečne dosežke iz branja, matematike in naravoslovja, ki so na voljo v nacionalni bazi podatkov PISA (2018) za Slovenijo. Indeks je standardizirana vrednost s povprečjem o in standardnim odklonom 1. Za vse vključene spremenljivke smo najprej izvedli deskriptivne analize podatkov ločeno po spolu, izobraževalnem programu, priseljenem ozadju, SES in povprečnem dosežku pri preizkusu iz branja, matematike in naravoslovja v raziskavi PISA (2018). Skupini učencev z visokim in nizkim SES smo določili tako, da smo preverili porazdelitev vrednosti indeksa za Slovenijo ter izvzeli učence in učenke, ki so se glede na vrednost indeksa umeščali v zgornjo ali spodnjo četrtino porazdelitve vrednosti indeksa. Statistično značilnost razlik med različnimi skupinami učencev in učenk smo preverjali na podlagi t-testa pri stopnji tveganja $p \leq 0,05$.⁴

Za namene ugotavljanja velikosti učinkov občutka pripadnosti šoli pri pojasnjevanju različnih globalnih kompetenc učencev in učenk in ugotav-

4 Zaradi večjega števila podatkov in primerjav med skupinami je statistična značilnost razlik navedena pod pripadajočo tabelo z rezultati.

ljanju velikosti učinkov globalnih kompetenc pri pojasnjevanju dosežkov pri preizkusu iz branja, matematike in naravoslovja v raziskavi PISA ter velikosti učinka zaznanega zavedanja učencev o globalnih vprašanjih pri pojasnjevanju njihove odzivnosti na globalna vprašanja, zaznane samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj in njihovega odnosa do priseljencev smo uporabili postopke linearne in multiple linearne regresije. Za preverjanje multikolinearnosti med vključenimi spremenljivkami smo predhodno izračunali koeficiente povezanosti med vključenimi spremenljivkami, kot kriterij multikolinearnosti pa upoštevali vrednost 0,80 (Kalniš, 2022). Predhodno smo preverili tudi linearno povezanost med posameznim napovednikom in odvisno spremenljivko. Zaradi izjemne velikosti vzorca smo predvidevali normalnost porazdelitve rezidualov povezanosti posameznega napovednika s kriterijsko spremenljivko (Tabachnick in Fidell, 2007).

Podatke smo analizirali s statističnim programom IBM SPSS 27.0 in z orodjem IEA IDBAnalyzer Version 4.0.35, ki pri obravnavi podatkov zaradi dvostopenjskega vzorčenja v raziskavi poleg uporabe uteži za posameznega učenca (W_FSTUWT) omogoča tudi uporabo vzorčnih uteži in vseh deset ocen bralnega, matematičnega in naravoslovnega dosežka, ki so na voljo v bazah podatkov raziskav PISA, z namenom ustrezne ocene standardne napake parametrov v populaciji po metodi ponovnega vzorčenja (angl. *bootstrap*).

Rezultati

Globalne kompetence slovenskih učencev in učenk iz mednarodno primerljive perspektive

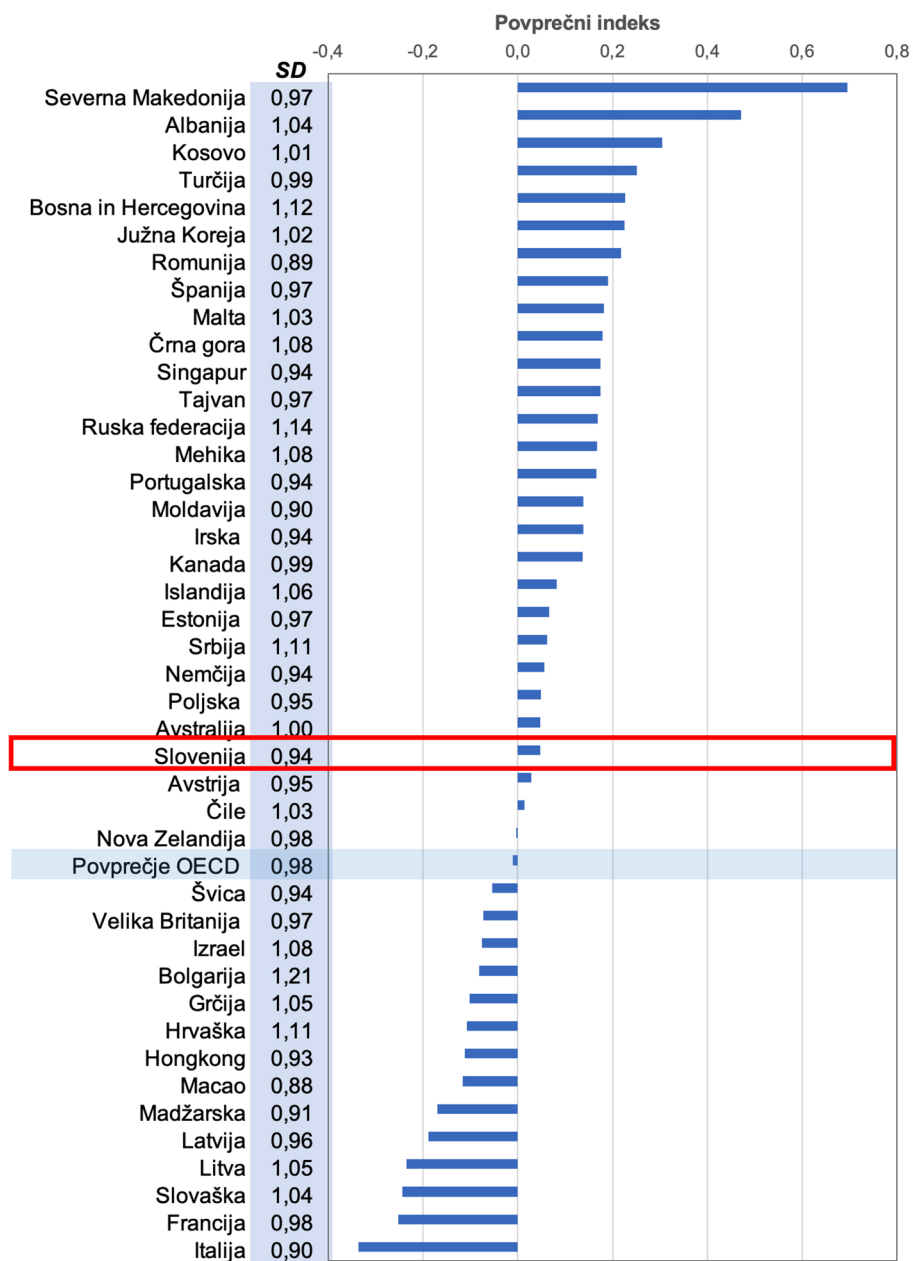
Prvi rezultati raziskave PISA (2018) (tabela 2) kažejo, da so slovenski 15-letniki v primerjavi z vrstniki iz držav OECD svoje globalne kompetence ocenili podobno oz. v večini primerov nekoliko podpovprečno. Najbolj pozitivno so ocenili svojo spretnost razumevanja perspektive drugih, zavedanje o globalnih vprašanjih in spretnost miselnega prilagajanja, najbolj negativno pa svojo spretnost medkulturne komunikacije, odzivnost na globalna vprašanja in samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj. V primerjavi z vrstniki iz držav OECD so slovenski 15-letniki poročali o precej bolj prisotnem diskriminatornem vedenju učiteljev v šolah, ki se nanaša predvsem na odnos učiteljev do učencev iz drugih kultur. V nadaljevanju predstavljamo omenjene indekse v mednarodni primerjavi.

Tabela 2: Globalne kompetence slovenskih 15-letnikov v primerjavi z vrstniki iz držav OECD

	<i>M</i>	<i>SE</i>
Samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj	–0,09	0,02
Zavedanje o globalnih vprašanjih	–0,01	0,02
Odnos do priseljencev	–0,06	0,02
Zanimanje za spoznavanje drugih kultur	–0,07	0,02
Razumevanje perspektive drugih	0,05	0,01
Spretnost miselnega prilagajanja	–0,01	0,01
Spoštovanje ljudi iz drugih kultur	–0,03	0,01
Spretnost medkulturne komunikacije	–0,18	0,02
Odzivnost na globalna vprašanja	–0,10	0,02
Diskriminatorno vedenje učiteljev	0,23	0,01
Občutek pripadnosti šoli	–0,11	0,01

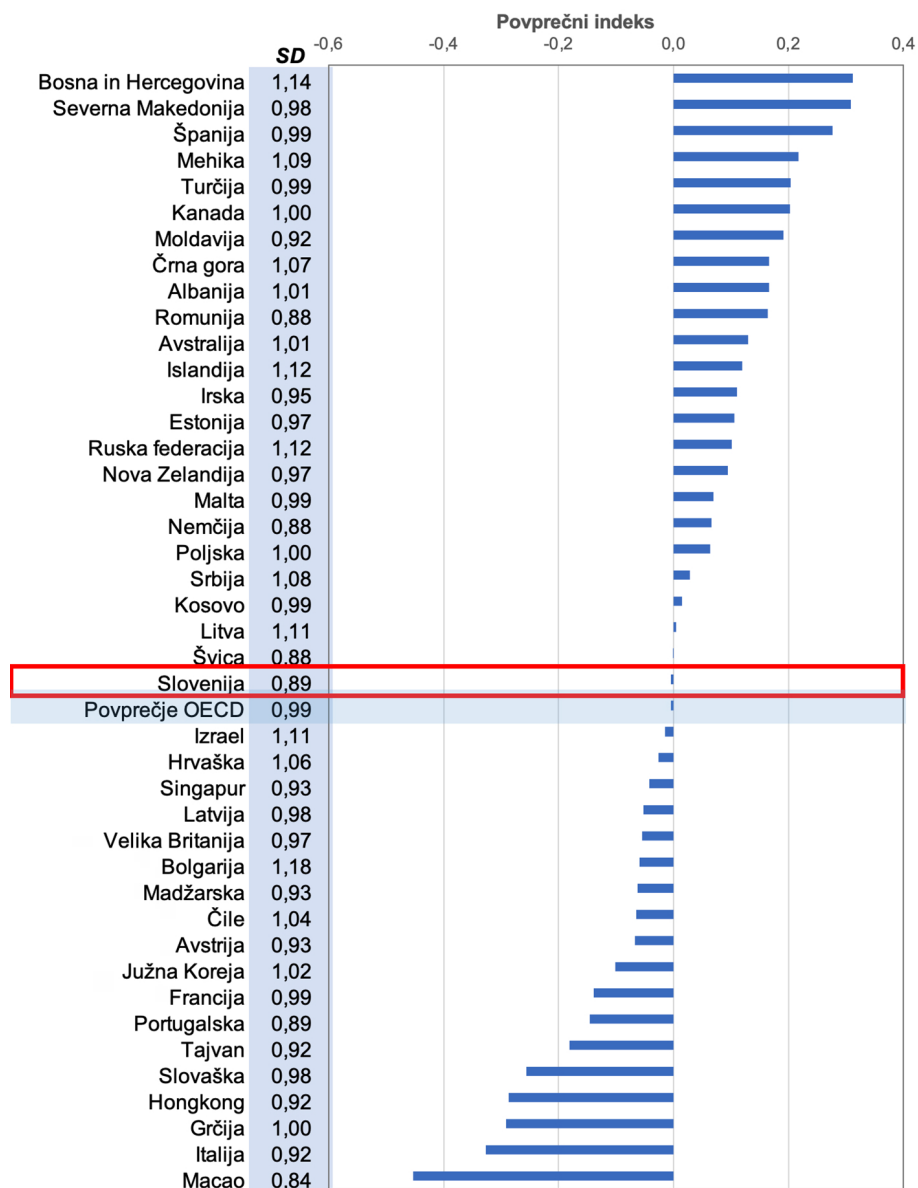
Opomba: *M* – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; *SE* – standardna napaka.

Vrednost indeksa razumevanja perspektive drugih je za Slovenijo 0,05 in se ne razlikuje značilno od povprečnega indeksa v državah OECD (slika 4). Izmed primerjanih držav so svojo spretnost razumevanja perspektive drugih najnižje ocenili učenci iz Italije, Francije, s Slovaškega in iz Litve, najvišje pa učenci iz Severne Makedonije, Albanije, s Kosova in iz Turčije. Izmed evropskih držav so o nižji spretnosti razumevanja perspektive drugih od slovenskih 15-letnikov poročali učenci iz Bolgarije, Grčije, s Hrvaškega, z Madžarskega, iz Latvije, Litve, s Slovaškega, iz Francije in Italije (Šterman idr., 2020, str. 25).



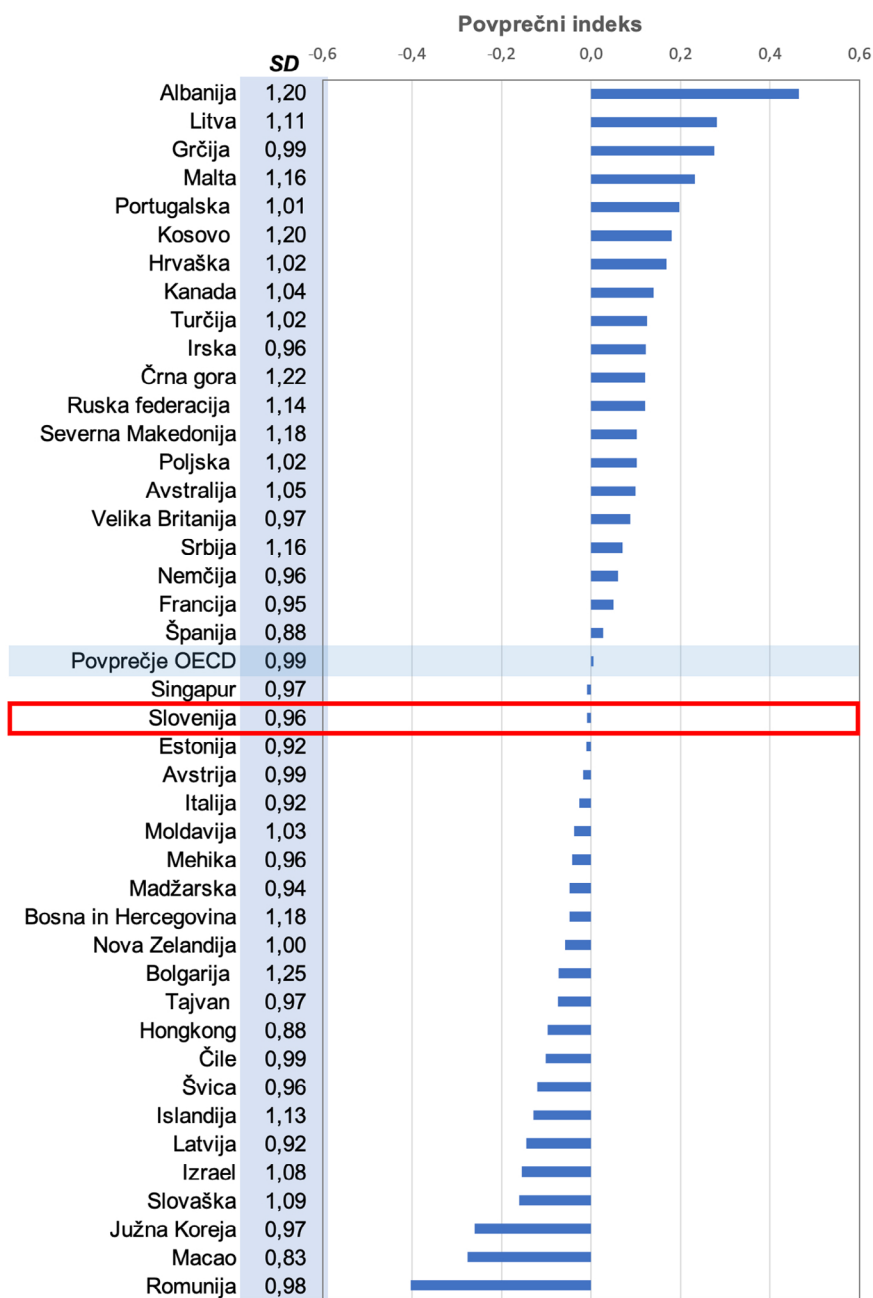
Slika 3: Razumevanje perspektive drugih v raziskavi PISA (2018) po državah

Vir: Prirejeno po OECD, 2020.



Slika 4: Spretnost miselnega prilagajanja učencev in učenk v raziskavi PISA (2018) po državah

Vir: Prirejeno po OECD, 2020.



Slika 5: Zavedanje učencev o globalnih vprašanjih v raziskavi PISA (2018) po državah
Vir: Prirejeno po OECD, 2020.

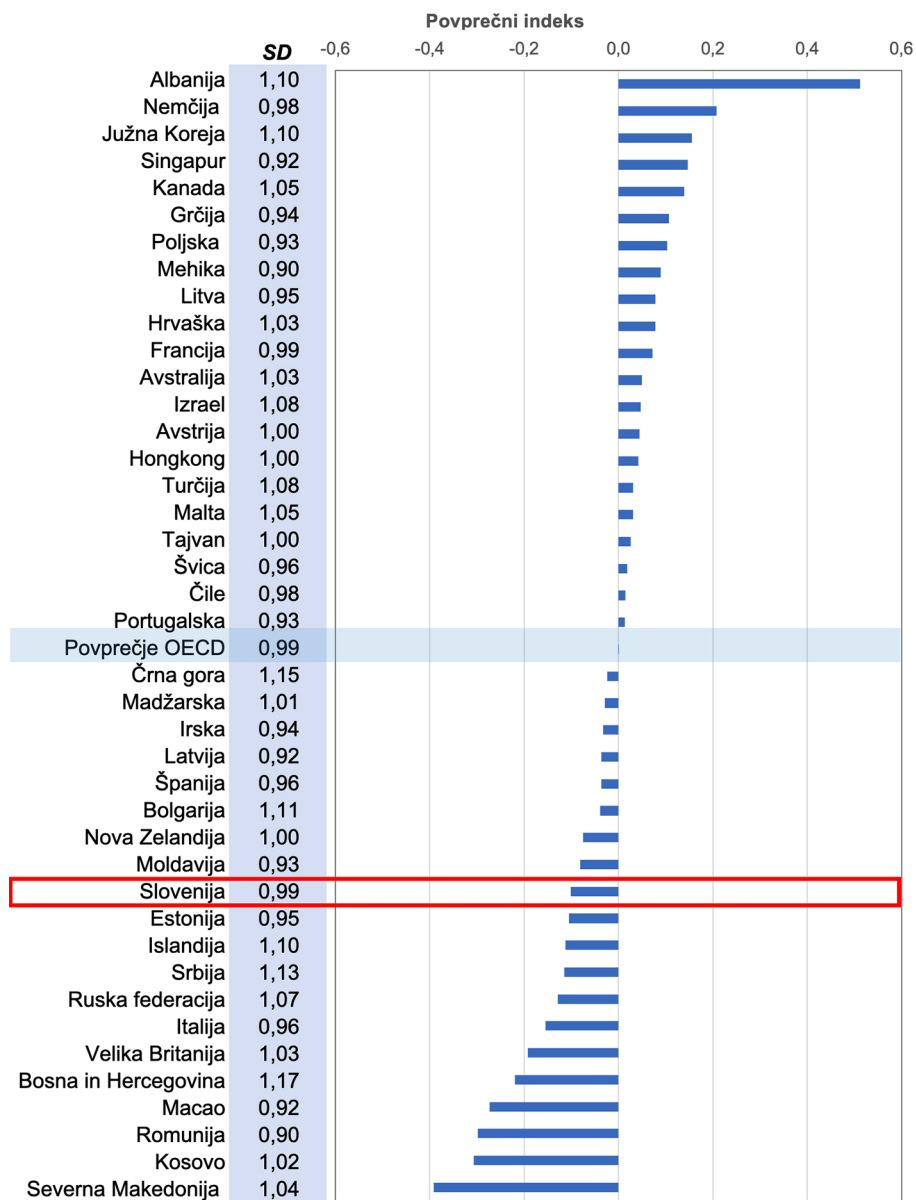
Tudi glede na vrednost indeksa spretnosti miselnega prilagajanja ($-0,01$) se Slovenija umešča v povprečje držav OECD (slika 5). Izmed primerjanih držav so svojo spretnost miselnega prilagajanja najnižje ocenili učenci iz Macaa, Italije, Grčije in Hongkonga, najvišje pa učenci iz Bosne in Hercegovine, Severne Makedonije in Španije. Izmed evropskih držav so o nižji spretnosti miselnega prilagajanja od slovenskih 15-letnikov poročali učenci s Hrvaškega, iz Latvije, Bolgarije, z Madžarskega, iz Avstrije, Francije, s Portugalskega, Slovaškega, iz Grčije in Italije (Šterman Ivančič idr., 2020, str. 34).

Podobno velja tudi za vrednost indeksa zavedanja o globalnih vprašanjih ($-0,01$) (slika 6). Izmed primerjanih držav so svoje zavedanje o globalnih vprašanjih najnižje ocenili učenci iz Romunije, Macaa in Južne Koreje, najvišje pa učenci iz Albanije, Litve in Grčije. Izmed evropskih držav so o značilno nižjem zavedanju o globalnih vprašanjih od slovenskih 15-letnikov poleg Romunije poročali še učenci z Madžarskega, iz Bolgarije, Latvije in s Slovaškega (Šterman Ivančič idr., 2020, str. 18).

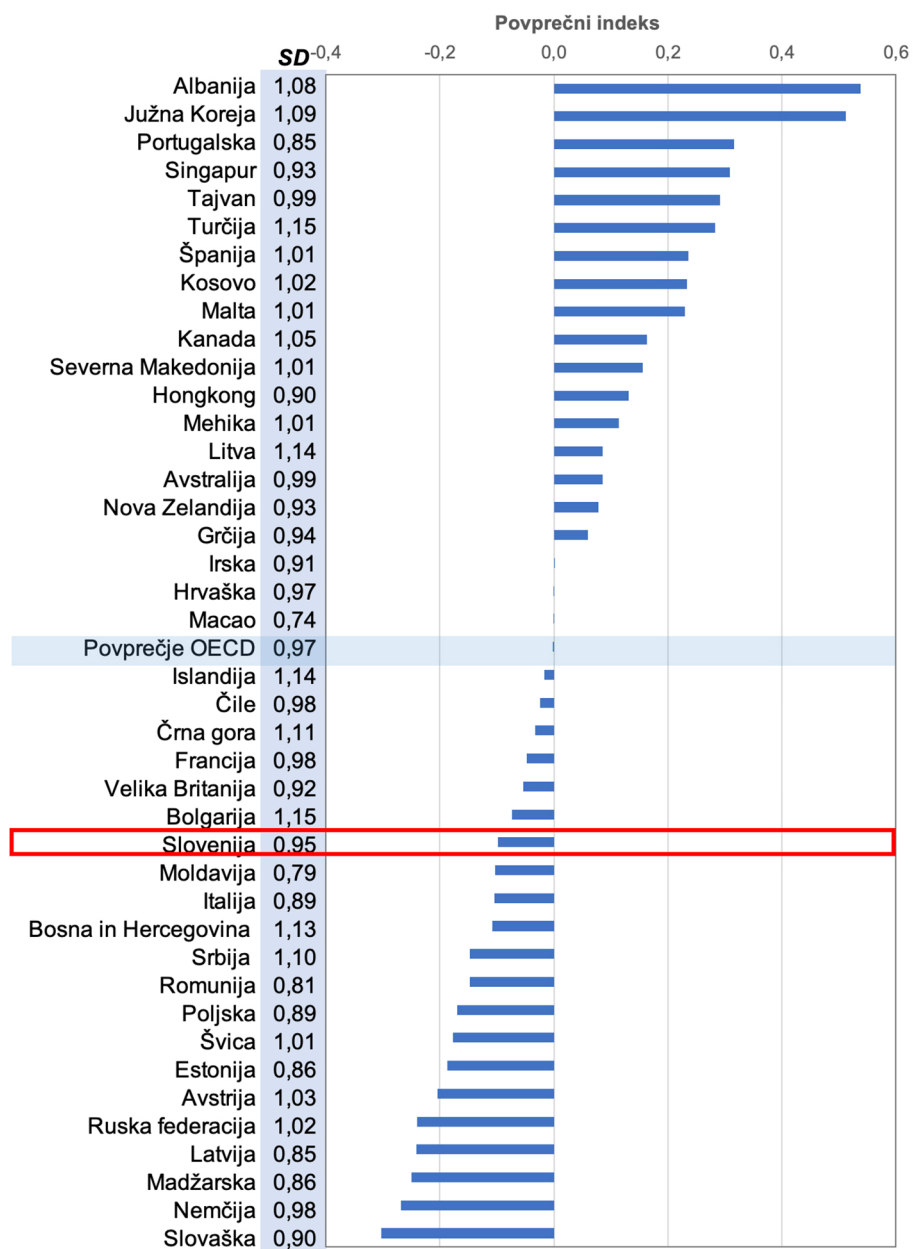
Pri oceni samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj in odzivnosti na globalna vprašanja (sliki 7 in 8) so rezultati nekoliko drugačni, in sicer sta vrednosti indeksov zaznane samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj in odzivanja na globalna vprašanja za Slovenijo značilno pod povprečjem držav OECD ($-0,09$ in $-0,10$).

Izmed primerjanih držav so svojo samoučinkovitost na področju pojasnjevanja globalnih vprašanj najnižje ocenili učenci iz Severne Makedonije, s Kosova in iz Romunije, najvišje pa učenci iz Albanije, Nemčije in Južne Koreje, izmed evropskih držav pa so o nižji samoučinkovitosti na področju globalnih vprašanj od slovenskih 15-letnikov poleg Romunije poročali še učenci iz Estonije, z Islandije in iz Italije (Šterman Ivančič idr., 2020, str. 21).

Pri oceni odzivnost na globalna vprašanja so se izmed primerjanih držav najvišje ocenili učenci in učenke iz Albanije in Južne Koreje, najnižje pa učenci s Slovaškega in iz Nemčije, izmed vseh evropskih držav pa so o slabši odzivnosti na globalna vprašanja od slovenskih 15-letnikov poročali učenci iz Italije, Romunije, s Poljskega, iz Estonije, Avstrije, Latvije, z Madžarskega, iz Nemčije in s Slovaškega (prav tam, str. 44).

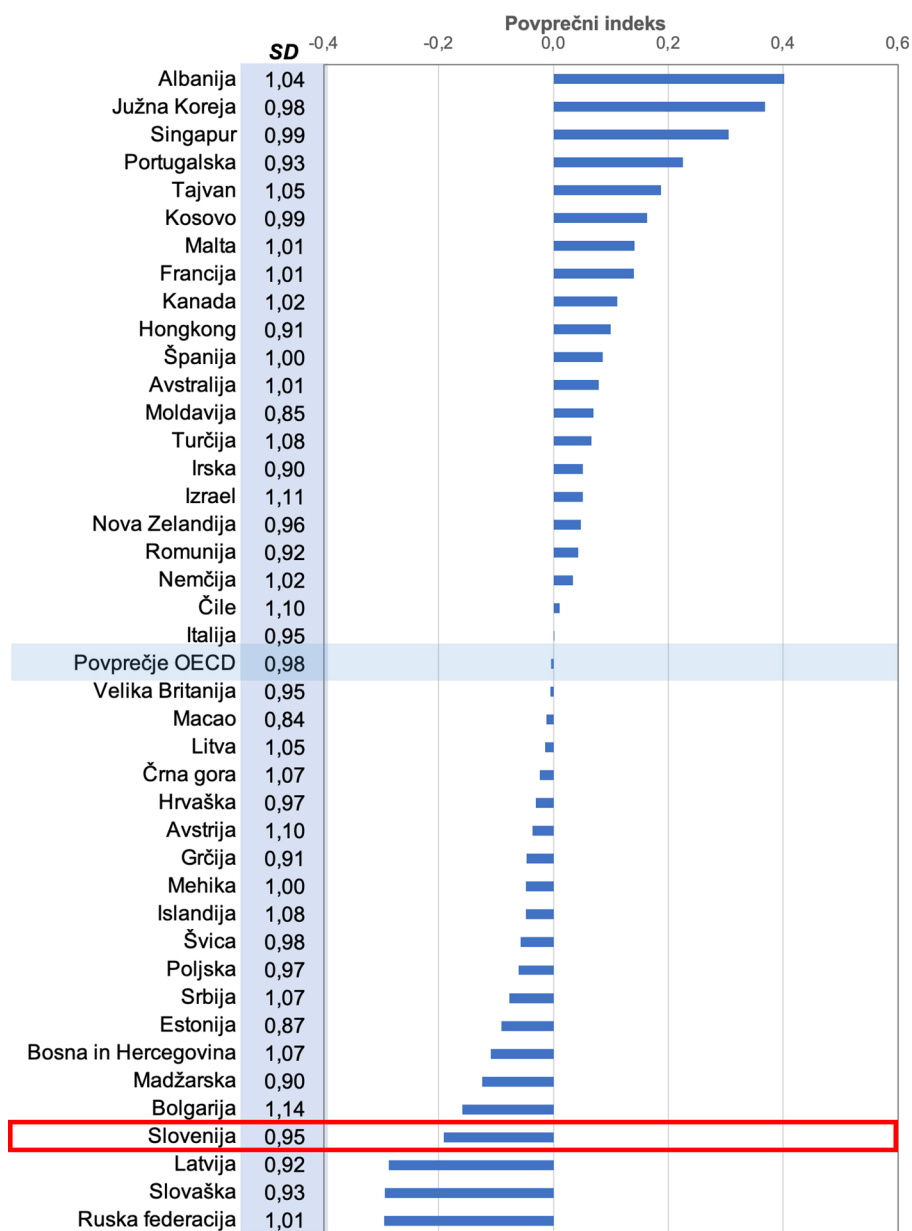


Slika 6: Zaznana samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj v raziskavi PISA (2018) po državah
Vir: Prirejeno po OECD, 2020.



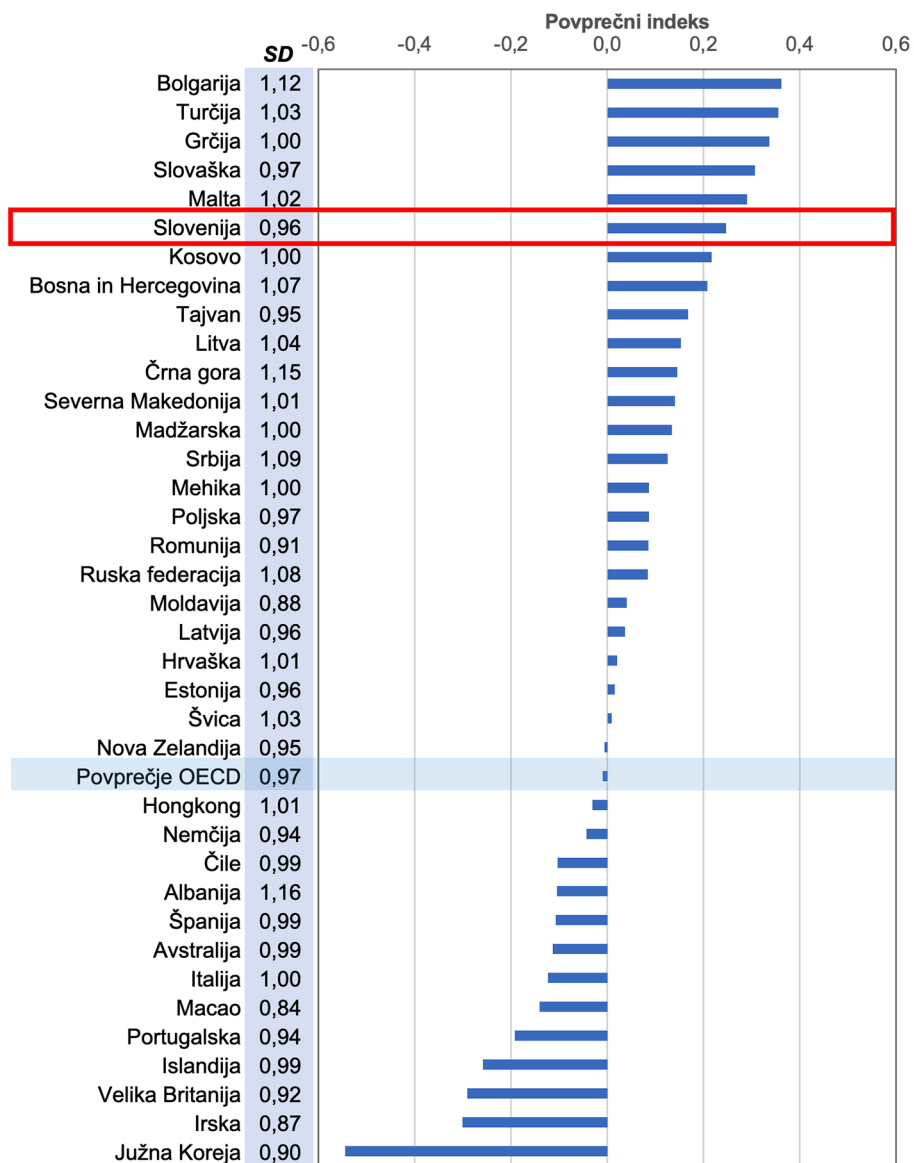
Slika 7: Odzivnost na globalna vprašanja v raziskavi PISA (2018) po državah

Vir: Prirejeno po OECD, 2020.



Slika 8: Spretnost medkulturne komunikacije učencev in učenek v raziskavi PISA (2018) po državah

Vir: Prirejeno po OECD, 2020.



Slika 9: Zaznavanje diskriminatornega vedenja učiteljev v raziskavi

PISA (2018) po državah

Vir: Prirejeno po OECD, 2020.

Vrednost indeksa spretnosti medkulturne komunikacije je za Slovenijo še nižja od prej omenjenih indeksov, in sicer $-0,18$, kar pomeni, da so slovenski 15-letniki v povprečju poročali o precej slabši spretnosti medkulturne komunikacije kot njihovi vrstniki iz državah OECD (slika 9). Izmed primerjanih držav so svojo spretnost medkulturne komunikacije najvišje ocenili učenci iz Albanije, Južne Koreje in Singapurja, najnižje pa učenci iz Ruske federacije, s Slovaškega in iz Latvije. Izmed vseh evropskih držav so o slabši spretnosti medkulturne komunikacije od slovenskih 15-letnikov poročali le še učenci iz Latvije in s Slovaškega (Šterman Ivančič idr., 2020, str. 40).

Nasprotno je vrednost indeksa zaznavanja diskriminatornega vedenja učiteljev za Slovenijo razmeroma visoka, in sicer $0,23$, 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 10). 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, z Irskega in iz Velike Britanije. Izmed vseh primerjanih držav so o več diskriminatornega vedenja učiteljev kot v Sloveniji poročali le še učenci z Malte, s Slovaškega, iz Grčije, Turčije in Bolgarije (Šterman Ivančič idr., 2020, str. 49).

Razlike v globalnih kompetencah učencev in učenk glede na spol

Rezultati ugotavljanja razlik⁵ med spoloma v globalnih kompetencah kažejo, da so se učenke na večini lestvic v povprečju ocenile bolj pozitivno (tabela 3). To velja tako za primerjavo z učenci v Sloveniji kot tudi za primerjavo s povprečjem držav OECD. Največje razlike med spoloma so se potrdile na lestvicah odnosa do priseljencev, zanimanja za spoznavanje drugih kultur in spoštovanja ljudi iz drugih kultur. V povprečju so se učenke najbolj pozitivno ocenile na lestvicah spoštovanja ljudi iz drugih kultur in razumevanja perspektive drugih, najbolj negativno pa na lestvicah samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj in spretnosti miselnega prilagajanja. Nasprotno so se učenci v povprečju najbolj negativno ocenili na lestvicah spretnosti medkulturne komunikacije, spoštovanja ljudi iz drugih kultur, zanimanja za spoznavanje drugih kultur in odnosa do priseljencev, najbolj pozitivno pa na lestvicah spretnosti miselnega prilagajanja in

5 Ko v tem razdelku govorimo o razlikah v vrednostih indeksov med različnimi skupinami, govorimo o statistično značilnih razlikah, razen če je eksplicitno navedeno drugače.

samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj. Učenci so, v primerjavi z učenkami, precej bolj negativno ocenili tudi učitelje v smislu diskriminatornega vedenja do učencev iz drugih kultur v šoli.

Tabela 3: Globalne kompetence učencev in učenk v raziskavi PISA (2018) ločeno po spolu

	Učenke		Učenci	
	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>
Samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj	-0,14	0,02	-0,04	0,02
Zavedanje o globalnih vprašanjih	0,06	0,02	-0,07	0,02
Odnos do priseljencev	0,14	0,02	-0,25	0,02
Zanimanje za spoznavanje drugih kultur	0,16	0,02	-0,30	0,02
Razumevanje perspektive drugih	0,18	0,02	-0,08	0,02
Spretnost miselnega prilagajanja	-0,05	0,02	0,04	0,02
Spoštovanje ljudi iz drugih kultur	0,23	0,02	-0,30	0,02
Spretnost medkulturne komunikacije	-0,03	0,02	-0,33	0,02
Odzivnost na globalna vprašanja	-0,02	0,02	-0,17	0,02
Diskriminatorno vedenje učiteljev	0,07	0,02	0,39	0,02

Opomba. *M* – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; *SE* – standardna napaka. Razlike v vrednostih indeksov med spoloma so se potrdile kot statistično značilne vsaj na ravni $\alpha = 0,01$ za vse vključene indekse.

Razlike v globalnih kompetencah učencev in učenk glede na izobraževalni program

Rezultati na področju ugotavljanja razlik v globalnih kompetencah med učenci in učenkami, ki obiskujejo različne izobraževalne programe v Sloveniji (tabela 4), kažejo, da so se slovenski 15-letniki, ki obiskujejo programe splošnega gimnazijskega izobraževanja, v primerjavi z vrstniki iz držav OECD na vseh lestvicah, s katerimi smo ugotavljali različne globalne kompetence, ocenili bolj pozitivno. Najbolj pozitivno so se ocenili na lestvicah spoštovanja ljudi iz drugih kultur in zavedanja o globalnih vprašanjih, najbolj negativno, a še vedno v povprečju držav OECD, pa na lestvici spretnosti medkulturne komunikacije. V primerjavi z vrstniki iz držav OECD so poročali o manj diskriminatornem vedenju učiteljev v šoli.

Nekoliko drugačni so rezultati učencev in učenk, ki v Sloveniji obiskujejo programe srednjega strokovnega in srednjega poklicnega izobraževanja (tabela 4). Ti so v primerjavi z vrstniki iz držav OECD svoje globalne kompetence na vseh vključenih lestvicah ocenili kot nižje, najnižje pa

so jih ocenili predvsem učenci in učenke, ki obiskujejo programe srednjega poklicnega izobraževanja. Slednji so tako poročali o precej podpovprečnih spretnostih medkulturne komunikacije, ravni spoštovanja ljudi iz drugih kultur, samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj, zavedanju o globalnih vprašanjih, odnosu do priseljencev, zanimanju za spoznavanje drugih kultur in odzivnosti na globalna vprašanja. Nasprotno so v primerjavi z vrstniki iz držav OECD poročali o precej bolj diskriminatornem vedenju učiteljev v šoli, precejšnja razlika pa se na tem področju kaže tudi med izobraževalnimi programi na nacionalni ravni, saj so učenci in učenke iz programov splošne gimnazije v primerjavi z učenci iz srednjih strokovnih in poklicnih programov vedenje učiteljev ocenili kot manj diskriminatorno v odnosu do učencev iz drugih kultur.

Tabela 4: Globalne kompetence učencev in učenk v raziskavi PISA (2018) ločeno po izobraževalnem programu

	GIMg		SSI		SPI	
	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>
Samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj	0,16	0,03	-0,19	0,02	-0,43	0,03
Zavedanje o globalnih vprašanjih	0,22	0,03	-0,07	0,02	-0,37	0,03
Odnos do priseljencev	0,14	0,03	-0,12	0,02	-0,34	0,03
Zanimanje za spoznavanje drugih kultur	0,13	0,03	-0,15	0,02	-0,30	0,03
Razumevanje perspektive drugih	0,13	0,03	0,04	0,02	-0,15	0,03
Spretnost miselnega prilagajanja	0,08	0,03	-0,05	0,02	-0,10	0,03
Spoštovanje ljudi iz drugih kultur	0,24	0,03	-0,09	0,02	-0,49	0,03
Spretnost medkulturne komunikacije	0,04	0,03	-0,23	0,02	-0,53	0,03
Odzivnost na globalna vprašanja	0,08	0,03	-0,17	0,02	-0,30	0,04
Diskriminatorno vedenje učiteljev	-0,09	0,03	0,34	0,02	0,62	0,03

Opomba: GIMg – program gimnazijskega izobraževanja; SSI – program srednjega strokovnega izobraževanja; SPI – program srednjega poklicnega izobraževanja; *M* – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; *SE* – standardna napaka. Razlike v vrednostih primerjanih indeksov so se potrdile kot statistično značilne vsaj na ravni $\alpha = 0,01$, in sicer za vse indekse in med vsemi vključenimi izobraževalnimi programi razen za indeks spretnosti miselnega prilagajanja, kjer ni statistično značilne razlike v vrednosti indeksa med programoma SSI in SPI.

Podobne razlike med izobraževalnimi programi (tabela 4) se kažejo tudi pri vseh preostalih lestvicah globalnih kompetenc, kjer so se sloven-

ski učenci in učenke, ki obiskujejo programe splošnega gimnazijskega izobraževanja, ocenili najbolj pozitivno, tudi nad povprečjem držav OECD, učenci iz programov srednjega strokovnega izobraževanja že precej bolj negativno in že nekoliko pod povprečjem držav OECD, učenci in učenke, ki obiskujejo programe srednjega poklicnega izobraževanja, pa so svoje globalne kompetence ocenili najbolj negativno in precej pod povprečjem držav OECD.

*Razlike v globalnih kompetencah učencev in učenk
glede na priseljsko ozadje*

Tabela 5: Globalne kompetence učencev in učenk v raziskavi PISA (2018)
glede na priseljsko ozadje

	Brez priseljskega ozadja		Priseljsko ozadje prve generacije	
	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>
Samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj	-0,08	0,02	-0,25	0,09
Zavedanje o globalnih vprašanjih	0,01	0,02	-0,15	0,09
Odnos do priseljencev	-0,08	0,02	0,32	0,08
Zanimanje za spoznavanje drugih kultur	-0,09	0,02	0,35	0,08
Razumevanje perspektive drugih	0,05	0,01	-0,04	0,09
Spretnost miselnega prilagajanja	-0,01	0,01	0,03	0,08
Spoštovanje ljudi iz drugih kultur	-0,04	0,01	0,19	0,08
Spretnost medkulturne komunikacije	-0,18	0,02	-0,10	0,08
Odzivnost na globalna vprašanja	-0,09	0,02	-0,32	0,08
Diskriminatorno vedenje učiteljev	0,21	0,01	-0,25	0,09

Opomba: *M* – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; *SE* – standardna napaka. Razlike med skupinama so se potrdile kot statistično značilne na ravni $\alpha = 0,05$ za indeks odnosa do priseljencev, indeks zanimanja za spoznavanje drugih kultur, indeks spoštovanja ljudi iz drugih kultur in indeks zaznavanja diskriminatornega vedenja učiteljev. Razlike med preostalimi vrednostmi indeksov se niso potrdile kot statistično značilne.

Rezultati na področju ugotavljanja razlik v globalnih kompetencah med učenci in učenkami s priseljskim ozadjem ali brez njega (tabela 5) kažejo, da so se učenci, ki poročajo o statusu priseljenca prve generacije, pri postavkah, ki se nanašajo na odnos do priseljencev, zanimanje za spoznavanje drugih kultur in spoštovanje ljudi iz drugih kultur, ocenili precej

bolj pozitivno kot učenci in učenke, ki niso poročali o statusu priseljenca. To velja tako za primerjavo med učenci in učenkami v Sloveniji kot tudi za primerjavo slovenskih učencev in učenk s statusom priseljenca s povprečjem držav OECD. Učenci in učenke, ki niso poročali o statusu priseljenca, so se najbolj pozitivno ocenili na lestvicah razumevanja perspektive drugih, zavedanja o globalnih vprašanjih in spretnosti miselnega prilagajanja, najbolj negativno pa na lestvicah spretnosti medkulturne komunikacije, zanimanja za spoznavanje drugih kultur in odzivnosti na globalna vprašanja. Na slednji lestvici so se najbolj negativno ocenili tudi učenci in učenke s statusom priseljenca prve generacije, a precej bolj pod povprečjem držav OECD kot učenci brez statusa priseljenca. Precejšnja razlika se je pokazala tudi na področju ocene diskriminatornega vedenja učiteljev, saj so učenci in učenke s statusom priseljenca prve generacije poročali o precej bolj diskriminatornem vedenju učiteljev kot učenci in učenke brez statusa priseljenca.

*Razlike v globalnih kompetencah učencev in učenk
glede na socialno-ekonomsko ozadje*

Primerjava rezultatov učencev in učenk z visokim in nizkim SES kaže (tabela 6), da so se učenci in učenke z visokim SES na vseh vključenih lestvicah ocenili precej bolj pozitivno kot njihovi vrstniki z nizkim SES. To velja tako za primerjavo učencev in učenk v Sloveniji kot tudi za primerjavo rezultatov slovenskih učencev in učenk z visokim SES s povprečjem držav OECD. Učenci in učenke z visokim SES so se v povprečju najbolj pozitivno ocenili na lestvicah, ki se nanašajo na zavedanje o globalnih vprašanjih in samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj, najbolj negativno, a še vedno nad povprečjem držav OECD, pa na lestvicah, ki se nanašajo na odzivnost na globalna vprašanja, spretnost medkulturne komunikacije in odnos do priseljencev. Nasprotno so se učenci in učenke z nizkim SES najbolj pozitivno, a še vedno pod povprečjem držav OECD, ocenili na lestvicah razumevanja perspektive drugih in odnosa do priseljencev, najbolj negativno pa na lestvicah samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj, zavedanja o globalnih vprašanjih in spretnosti medkulturne komunikacije. Precejšnja razlika je tudi v ocenah diskriminatornega vedenja učiteljev do učencev iz drugih kultur, saj so učenci in učenke z nizkim SES poročali o bolj diskriminatornem vedenju učiteljev do učencev iz drugih kultur v šoli.

Tabela 6: Globalne kompetence učencev in učenk v raziskavi PISA (2018) glede na socialno-ekonomsko ozadje

	Visok SES		Nizek SES	
	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>
Samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj	0,29	0,05	-0,49	0,05
Zavedanje o globalnih vprašanjih	0,30	0,05	-0,38	0,04
Odnos do priseljencev	0,06	0,05	-0,09	0,05
Zanimanje za spoznavanje drugih kultur	0,10	0,05	-0,21	0,06
Razumevanje perspektive drugih	0,18	0,04	-0,05	0,06
Spretnost miselnega prilagajanja	0,17	0,04	-0,14	0,05
Spoštovanje ljudi iz drugih kultur	0,15	0,04	-0,13	0,05
Spretnost medkulturne komunikacije	0,03	0,06	-0,36	0,05
Odzivnost na globalna vprašanja	0,02	0,05	-0,23	0,05
Diskriminatorno vedenje učiteljev	0,07	0,04	0,38	0,06

Opomba: *M* – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; *SE* – standardna napaka. Razlike v vrednostih indeksov med skupinama so se potrdile kot statistično značilne vsaj na ravni $\alpha = 0,01$ za vse primerjane indekse.

Razlike v globalnih kompetencah učencev in učenk glede na dosežke pri preizkusu v raziskavi PISA

Razlike v globalnih kompetencah učencev in učenk glede na dosežke pri preizkusu iz branja v raziskavi PISA

Učenci in učenke, ki so v Sloveniji pri preizkusu iz branja v raziskavi PISA (2018) dosegli najvišji rezultat, so se v primerjavi z vrstniki iz držav OECD na vseh lestvicah, s katerimi smo preverjali stališča glede globalnih kompetenc, ocenili precej bolj pozitivno (tabela 7). Precejšnje razlike v globalnih kompetencah so tudi v primerjavi z učenci in učenkami, ki so v Sloveniji pri preizkusu iz branja dosegli najnižje rezultat. Učenci in učenke z najvišjimi dosežki so se na vseh lestvicah ocenili bolj pozitivno, poročali pa so tudi o precej nižjem zaznavanju diskriminatornega vedenja učiteljev. Slovenski učenci in učenke z najvišjimi dosežki pri preizkusu iz branja so se najbolj pozitivno ocenili na lestvicah samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj in spoštovanju ljudi iz drugih kultur, najnižje, a še vedno nad povprečjem OECD, pa na lestvicah spretnosti miselnega prilagajanja in razumevanja perspektive drugih. Učenci in učenke, ki so pri preizkusu iz branja dosegli najnižji rezultat, so se najbolj pozitivno, a še vedno

pod povprečjem držav OECD, ocenili ravno na pravkar omenjenih lestvicah, najbolj negativno pa na lestvicah spretnosti medkulturne komunikacije, spoštovanja ljudi iz drugih kultur in zavedanja o globalnih vprašanjih.

Tabela 7: Globalne kompetence učencev in učenk z najnižjimi in najvišjimi dosežki pri preizkusu iz branja v raziskavi PISA

	Učenci/-ke z najnižjimi dosežki		Učenci/-ke z najvišjimi dosežki	
	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>
Samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj	-0,36	0,04	0,42	0,05
Zavedanje o globalnih vprašanjih	-0,42	0,04	0,30	0,05
Odnos do priseljencev	-0,38	0,04	0,29	0,06
Zanimanje za spoznavanje drugih kultur	-0,24	0,03	0,23	0,07
Razumevanje perspektive drugih	-0,17	0,04	0,22	0,06
Spretnost miselnega prilagajanja	-0,11	0,04	0,16	0,05
Spoštovanje ljudi iz drugih kultur	-0,50	0,04	0,40	0,05
Spretnost medkulturne komunikacije	-0,62	0,03	0,33	0,06
Odzivnost na globalna vprašanja	-0,31	0,04	0,23	0,06
Diskriminatorno vedenje učiteljev	0,78	0,03	-0,38	0,04

Opomba: Učenci/-ke z najnižjimi dosežki so v raziskavi PISA opredeljeni kot tisti, ki so na lestvici bralne pismenosti dosegli ravni pismenosti, nižje od druge, temeljne, ravni pismenosti. Učenci/-ke z najvišjimi dosežki so v raziskavi PISA opredeljeni kot tisti, ki so na lestvici bralne pismenosti dosegli peto ali šesto raven pismenosti. *M* – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; *SE* – standardna napaka. Razlike v vrednostih indeksov med skupinama so se potrdile kot statistično značilne vsaj na ravni $\alpha = 0,01$ za vse primerjane indekse.

Razlike v globalnih kompetencah učencev in učenk glede na dosežke pri preizkusu iz matematike v raziskavi PISA

Podobno kot pri razlikah v globalnih kompetencah učencev in učenk glede na dosežke pri preizkusu iz branja (tabela 8) so se učenci in učenke, ki so v Sloveniji v povprečju dosegli najvišji rezultat pri preizkusu iz matematike, na vseh vključenih lestvicah o globalnih kompetencah ocenili bolj pozitivno kot njihovi vrstniki iz držav OECD in tudi kot učenci, ki so v Sloveniji pri preizkusu dosegli najnižje rezultate (tabela 7). Pri zaznavanju diskriminatornega vedenja učiteljev so učenci in učenke z najnižjimi dosežki poročali o precej višjem zaznavanju diskriminatornega vedenja učiteljev v pri-

merjavi z učenci in učenkami, ki so dosegli najvišje rezultate pri preizkusu iz matematike. Učenci in učenke z najnižjimi dosežki so poročali tudi o precej nižji samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj, spretnosti medkulturne komunikacije, spoštovanju ljudi iz drugih kultur, odzivnosti na globalna vprašanja in zavedanju o globalnih vprašanjih.

Tabela 8: Globalne kompetence učencev in učenk z najnižjimi in najvišjimi dosežki pri preizkusu iz matematike v raziskavi PISA

	Učenci/-ke z najnižjimi dosežki		Učenci/-ke z najvišjimi dosežki	
	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>
Samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj	-0,48	0,04	0,29	0,03
Zavedanje o globalnih vprašanjih	-0,31	0,05	0,17	0,05
Odnos do priseljencev	-0,26	0,04	0,18	0,05
Zanimanje za spoznavanje drugih kultur	-0,18	0,04	-0,02	0,05
Razumevanje perspektive drugih	-0,10	0,05	0,16	0,05
Spretnost miselnega prilagajanja	-0,13	0,05	0,18	0,04
Spoštovanje ljudi iz drugih kultur	-0,36	0,04	0,23	0,04
Spretnost medkulturne komunikacije	-0,45	0,04	0,14	0,05
Odzivnost na globalna vprašanja	-0,35	0,05	0,14	0,04
Diskriminatorno vedenje učiteljev	0,65	0,04	-0,17	0,04

Opomba: Učenci/-ke z najnižjimi dosežki so v raziskavi PISA opredeljeni kot tisti, ki so na lestvici matematične pismenosti dosegli ravni pismenosti, nižje od druge, temeljne, ravni pismenosti. Učenci/-ke z najvišjimi dosežki so v raziskavi PISA opredeljeni kot tisti, ki so na lestvici matematične pismenosti dosegli peto ali šesto raven pismenosti. *M* – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; *SE* – standardna napaka. Razlike v vrednostih indeksov med skupinama so se potrdile kot statistično značilne vsaj na ravni $\alpha = 0,01$ za vse primerjane indekse.

Razlike v globalnih kompetencah učencev in učenk glede na dosežke pri preizkusu iz naravoslovja v raziskavi PISA

Tudi pri primerjanju stališč glede globalnih kompetenc med učenci in učenkami, ki so v Sloveniji pri preizkusu iz naravoslovja dosegli najvišje in najnižje rezultate (tabela 9), opazamo, da so se učenci in učenke, ki so pri preizkusu dosegli najvišje rezultate, na vseh lestvicah ocenili precej bolj pozitivno. To velja tako za primerjavo s povprečjem držav OECD kot tudi za primerjavo s slovenskimi učenci in učenkami, ki so dosegli najnižje rezul-

tate. Precejšnja razlika je tudi v zaznavah glede diskriminatornega vedenja učiteljev, saj so učenci in učenke, ki so v Sloveniji dosegli najvišje rezultate pri preizkusu iz naravoslovja, poročali o precej manj diskriminatornem vedenju učiteljev kot tisti, ki so dosegli najnižje rezultate. Učenci in učenke z najvišjimi dosežki so se najbolj pozitivno ocenili na lestvicah samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj in spoštovanju ljudi iz drugih kultur, najbolj negativno, a še vedno nad povprečjem držav OECD, pa na lestvicah zanimanja za spoznavanje drugih kultur in spretnosti miselnega prilagajanja. Učenci in učenke z najnižjimi dosežki so se, nasprotno, na tej lestvici ocenili najbolj pozitivno, a še vedno pod povprečjem držav OECD. Najbolj negativno so se ocenili na lestvicah samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj, spretnosti medkulturne komunikacije in zavedanja o globalnih vprašanjih.

Tabela 9: Globalne kompetence učencev in učenk z najnižjimi in najvišjimi dosežki pri preizkusu iz naravoslovja v raziskavi PISA

	Učenci/-ke z najnižjimi dosežki		Učenci/-ke z najvišjimi dosežki	
	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>
Samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj	-0,55	0,04	0,34	0,05
Zavedanje o globalnih vprašanjih	-0,50	0,04	0,24	0,05
Odnos do priseljencev	-0,32	0,04	0,20	0,06
Zanimanje za spoznavanje drugih kultur	-0,15	0,04	-0,05	0,07
Razumevanje perspektive drugih	-0,16	0,04	0,19	0,06
Spretnost miselnega prilagajanja	-0,11	0,04	0,11	0,06
Spoštovanje ljudi iz drugih kultur	-0,39	0,04	0,27	0,05
Spretnost medkulturne komunikacije	-0,54	0,03	0,18	0,06
Odzivnost na globalna vprašanja	-0,33	0,04	0,16	0,06
Diskriminatorno vedenje učiteljev	0,67	0,03	-0,41	0,04

Opomba: Učenci/-ke z najnižjimi dosežki so v raziskavi PISA opredeljeni kot tisti, ki so na lestvici naravoslovne pismenosti dosegli ravni pismenosti, nižje od druge, temeljne, ravni pismenosti. Učenci/-ke z najvišjimi dosežki so v raziskavi PISA opredeljeni kot tisti, ki so na lestvici naravoslovne pismenosti dosegli peto ali šesto raven pismenosti. *M* – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; *SE* – standardna napaka. Razlike v vrednostih indeksov med skupinama so se potrdile kot statistično značilne vsaj na ravni $\alpha = 0,01$ za vse primerjane indekse.

Občutek pripadnosti šoli kot napovednik globalnih kompetenc učencev in učenk

V okviru preverjanja napovednikov globalnih kompetenc in pozneje tudi dosežkov pri preizkusih v raziskavi PISA smo najprej preverili stopnjo povezanosti med vključenimi spremenljivkami. Rezultati (tabela 10) kažejo, da so vrednosti koeficienta povezanosti med vsemi vključenimi spremenljivkami večinoma pozitivne ter nizke do zmerne in v nobenem primeru ne presegajo vrednosti 0,50 (razen dosežkov iz branja, matematike in naravoslovja, ki pa v modele niso vključeni kot hkratni napovedniki), kar je z vidika preverjanja multikolinearnosti ugoden podatek. Najvišje vrednosti koeficientov povezanosti so med indeksom samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj in indeksom zavedanja o globalnih vprašanjih ter med indeksom spoštovanja ljudi iz drugih kultur in indeksoma odnosa do priseljencev in zanimanja za spoznavanje drugih kultur. Indeks zaznavanja diskriminatornega vedenja učiteljev se z vsemi preostalimi indeksi globalnih kompetenc povezuje negativno, kar pomeni, da so učenci, ki so se na lestvicah globalnih kompetenc v povprečju ocenili bolj pozitivno, poročali o nižjem zaznanem diskriminatornem vedenju učiteljev.

Pri ugotavljanju povezanosti med občutkom pripadnosti šoli in globalnimi kompetencami učencev in učenk nadaljnji rezultati (tabela 11) kažejo, da je občutek pripadnosti šoli značilen napovednik vseh obravnavanih globalnih kompetenc učencev in učenk razen zanimanja za spoznavanje drugih kultur. Največji učinek občutka pripadnosti šoli opazimo pri pojasnjevanju indeksa spretnosti miselnega prilagajanja, kjer se eno enoto višja vrednost indeksa občutka pripadnosti šoli povezuje s povišanjem vrednosti indeksa spretnosti miselnega prilagajanja za 0,24, z indeksom občutka pripadnosti šoli pa pojasnimo pet odstotkov variabilnosti tega indeksa. Večje učinke zaznanega občutka pripadnosti šoli opazimo tudi pri pojasnjevanju indeksa zaznanega diskriminatornega vedenja učiteljev, kjer se eno enoto višja vrednost indeksa občutka pripadnosti šoli povezuje z znižanjem vrednosti indeksa zaznavanja diskriminatornega vedenja učiteljev za -0,16, in pri pojasnjevanju indeksov zavedanja o globalnih vprašanjih in spoštovanja ljudi iz drugih kultur, kjer se eno enoto višja vrednost indeksa občutka pripadnosti šoli povezuje s povišanjem vrednosti omenjenih indeksov za 0,15.

Tabela 10: Korelacije med vključenimi spremenljivkami

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj	–													
2. Zavedanje o globalnih vprašanjih	0,46	–												
3. Odnos do priseljencev	0,13	0,22	–											
4. Zanimanje za spoznavanje drugih kultur	0,15	0,25	0,23	–										
5. Razumevanje perspektive drugih	0,11	0,15	0,17	0,31	–									
6. Spretnost miselnega prilaganja	0,23	0,22	0,10	0,27	0,44	–								
7. Spoštovanje ljudi iz drugih kultur	0,11	0,26	0,40	0,42	0,38	0,32	–							
8. Spretnost medkulturne komunikacije	0,23	0,25	0,25	0,20	0,21	0,19	0,26	–						
9. Odzivnost na globalna vprašanja	0,21	0,26	0,32	0,22	0,16	0,13	0,19	0,26	–					
10. Diskriminatorno vedenje učiteljev	–0,01	–0,04	–0,12	–0,05	–0,12	–0,02	–0,24	–0,12	–0,01	–				
11. Občutek pripadnosti šoli	0,11	0,13	0,09	0,04	0,10	0,22	0,14	0,11	0,11	–0,14	–			
12. Dosežek pri preizkusu iz branja	0,22	0,24	0,23	0,17	0,13	0,09	0,31	0,29	0,17	–0,37	0,12	–		
13. Dosežek pri preizkusu iz naravoslovja	0,26	0,22	0,16	0,08	0,10	0,09	0,21	0,24	0,15	–0,31	0,12	0,84	–	
14. Dosežek pri preizkusu iz matematike	0,23	0,18	0,14	0,06	0,07	0,09	0,19	0,19	0,14	–0,28	0,10	0,76	0,82	–

Opomba: Kot mera povezanosti med spremenljivkami so izračunane vrednosti Pearsonovega koeficienta korelacije.

Tabela 11: Občutek pripadnosti šoli kot napovednik globalnih kompetenc učencev in učenk

Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
Samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj										
Konstanta	-0,08	0,01	-5,17	0,00						
OPŠ	0,12	0,02	7,07	0,00	0,10	0,01	7,08	0,00	0,01	0,00
Zavedanje o globalnih vprašanjih										
Konstanta	0,01	0,02	0,56	>0,05						
OPŠ	0,15	0,02	7,26	0,00	0,13	0,02	7,31	0,00	0,02	0,00
Odnos do priseljencev										
Konstanta	-0,04	0,02	-2,82	0,01						
OPŠ	0,10	0,02	5,90	0,00	0,09	0,02	5,95	0,00	0,01	0,00
Zanimanje za spoznavanje drugih kultur										
Konstanta	-0,06	0,02	-3,58	0,00						
OPŠ	0,04	0,02	1,82	>0,05	0,04	0,02	1,82	>0,05	0,00	0,00
Razumevanje perspektive drugih										
Konstanta	0,06	0,01	4,05	0,00						
OPŠ	0,11	0,02	5,54	0,00	0,10	0,02	5,65	0,00	0,01	0,00
Spretnost miselnega prilagajanja										
Konstanta	0,01	0,01	0,97	>0,05						
OPŠ	0,24	0,02	11,93	0,00	0,23	0,02	12,13	0,00	0,05	0,01
Spoštovanje ljudi iz drugih kultur										
Konstanta	-0,01	0,01	-0,90	>0,05						
OPŠ	0,15	0,02	9,19	0,00	0,13	0,01	9,26	0,00	0,02	0,00
Spretnost medkulturne komunikacije										
Konstanta	-0,16	0,02	-9,82	0,00						
OPŠ	0,12	0,02	5,10	0,00	0,11	0,02	5,14	0,00	0,01	0,00
Odzivnost na globalna vprašanja										
Konstanta	-0,08	0,02	-5,25	0,00						
OPŠ	0,12	0,02	5,46	0,00	0,11	0,02	5,58	0,00	0,01	0,00
Diskriminatorno vedenje učiteljev										
Konstanta	0,21	0,01	14,96	0,00						
OPŠ	-0,16	0,02	-6,56	0,00	-0,14	0,02	-6,52	0,00	0,02	0,01

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

Globalne kompetence učencev in učenk kot napovednik dosežkov pri preizkusu iz branja, matematike in naravoslovja v raziskavi PISA

Na področju ugotavljanja povezanosti med globalnimi kompetencami učencev in učenk ter njihovimi dosežki pri preizkusu iz branja v raziskavi PISA (2018) (tabela 12) se je pokazalo, da so se kot značilen napoved-

nik dosežka pri preizkusu iz branja potrdile vse vključene globalne kompetence učencev in učenek razen zanimanja za spoznavanje drugih kultur in razumevanje perspektive drugih. Na dosežek iz branja najbolj učinkuje učenčevo zaznavanje diskriminatornega vedenja učiteljev, kjer se eno enoto višja vrednost omenjenega indeksa povezuje s povprečnim znižanjem dosežka iz branja za 29 točk. Na bralni dosežek bolj učinkujejo tudi učenčeva spretnost medkulturne komunikacije in spoštovanje ljudi iz drugih kultur (povišanje dosežka za 14 točk) ter učenčeva zaznana samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj (povišanje dosežka za 11 točk). Z vsemi vključenimi napovedniki pojasnimo 26 odstotkov variabilnosti v bralnem dosežku pri preizkusu v raziskavi PISA (2018).

Tabela 12: Globalne kompetence kot napovednik dosežkov iz branja v raziskavi PISA (2018)

	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
Konstanta	517,01	1,43	362,23	0,00						
1	10,97	1,84	5,96	0,00	0,12	0,02	5,91	0,00		
2	8,18	1,87	4,37	0,00	0,09	0,02	4,38	0,00		
3	5,42	1,85	2,92	0,01	0,06	0,02	2,91	0,01		
4	1,77	1,63	1,09	>0,05	0,02	0,02	1,09	>0,05		
5	-2,35	1,76	-1,34	>0,05	-0,02	0,02	-1,33	>0,05		
6	-4,41	1,82	-2,42	0,05	-0,04	0,02	-2,43	0,05		
7	13,48	1,77	7,59	0,00	0,14	0,02	7,77	0,00		
8	14,13	1,59	8,86	0,00	0,15	0,02	8,86	0,00		
9	4,13	1,72	2,40	0,05	0,04	0,02	2,41	0,05		
10	-29,12	1,31	-22,20	0,00	-0,30	0,01	-22,63	0,00		
									0,26	0,01

Opomba: 1 – samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj; 2 – zavedanje o globalnih vprašanjih; 3 – odnos do priseljencev; 4 – zanimanje za spoznavanje drugih kultur; 5 – razumevanje perspektive drugih; 6 – spretnost miselnega prilagajanja; 7 – spoštovanje ljudi iz drugih kultur; 8 – spretnost medkulturne komunikacije; 9 – odzivnost na globalna vprašanja; 10 – diskriminatorno vedenje učiteljev. B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; β – standardiziran regresijski koeficient; t – t -vrednost; p – statistična značilnost; R^2 – delež pojasnjene variance.

Pri pojasnjevanju dosežka iz matematike (tabela 13) so se kot značilen napovednik ponovno potrdile vse obravnavane globalne kompetence učencev in učenk razen učenčevega zavedanja o globalnih vprašanjih, odnosa do priseljencev in spretnosti miselnega prilagajanja. Največji učinek je ponovno opazen pri učenčevem zaznavanju diskriminatornega vedenja učiteljev, kjer se eno enoto višja vrednost indeksa v povprečju povezuje z 29 točkami manj pri preizkusu iz matematike, pri pojasnjevanju dosežka iz matematike pa je največji pozitiven učinek učenčeve zaznane samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj (povišanje dosežka za 15 točk). Z vsemi vključenimi napovedniki pojasnimo 16 odstotkov variabilnosti v dosežku iz matematike pri preizkusu v raziskavi PISA (2018).

Tabela 13: Globalne kompetence kot napovednik dosežkov iz matematike v raziskavi PISA (2018)

	B	SE _B	t _B	p	β	SE _β	t _β	p	R ²	SE _{R²}
Konstanta	527,02	1,62	324,39	0,00						
1	14,85	1,57	9,48	0,00	0,18	0,02	9,37	0,00		
2	3,10	2,14	1,45	>0,05	0,04	0,02	1,45	>0,05		
3	1,89	2,06	0,92	>0,05	0,02	0,02	0,92	>0,05		
4	-5,07	1,78	-2,85	0,01	-0,06	0,02	-2,84	0,01		
5	-3,86	1,92	-2,01	0,05	-0,04	0,02	-2,02	0,05		
6	1,56	2,04	0,76	>0,05	0,02	0,02	0,76	>0,05		
7	7,85	1,79	4,39	0,00	0,09	0,02	4,37	0,00		
8	7,18	1,83	3,92	0,00	0,08	0,02	3,85	0,00		
9	5,96	1,79	3,32	0,00	0,07	0,02	3,32	0,00		
10	-22,44	1,59	-14,15	0,00	-0,25	0,02	-14,76	0,00		
									0,16	0,01

Opomba: 1 – samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj; 2 – zavedanje o globalnih vprašanjih; 3 – odnos do priseljencev; 4 – zanimanje za spoznavanje drugih kultur; 5 – razumevanje perspektive drugih; 6 – spretnost miselnega prilagajanja; 7 – spoštovanje ljudi iz drugih kultur; 8 – spretnost medkulturne komunikacije; 9 – odzivnost na globalna vprašanja; 10 – diskriminatorno vedenje učiteljev. B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; β – standardiziran regresijski koeficient; t – t-vrednost; p – statistična značilnost; R² – delež pojasnjene variance.

Podobni rezultati kot pri pojasnjevanju dosežka iz matematike se kažejo tudi pri pojasnjevanju dosežka iz naravoslovja (tabela 14). Kot značilen napovednik dosežka pri preizkusu iz naravoslovja so se potrdile vse obravnavane globalne kompetence učencev in učenk razen njihovega odnosa do priseljencev, razumevanja perspektive drugih in spretnosti miselnega prilagajanja. Ponovno se je kot najmočnejši napovednik potrdilo učenčevu zaznavanje diskriminatornega vedenja učiteljev, kjer se eno enoto višja vrednost indeksa v povprečju povezuje s 24 točkami manj pri preizkusu iz naravoslovja, pri pojasnjevanju dosežka iz naravoslovja pa ima največji pozitivni učinek učenčeva zaznana samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj (povišanje dosežka za 16 točk). Z vsemi vključenimi napovedniki pojasnimo 20 odstotkov variabilnosti v dosežku iz naravoslovja pri preizkusu v raziskavi PISA (2018).

Tabela 14: Globalne kompetence kot napovednik dosežkov iz naravoslovja v raziskavi PISA (2018)

	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
Konstanta	525,82	1,34	391,29	0,00						
1	16,30	1,90	8,56	0,00	0,19	0,02	8,63	0,00		
2	6,00	2,10	2,86	0,01	0,07	0,02	2,86	0,01		
3	2,29	1,88	1,22	>0,05	0,02	0,02	1,22	>0,05		
4	-3,82	1,73	-2,21	0,05	-0,04	0,02	-2,21	0,05		
5	-2,05	1,80	-1,14	>0,05	-0,02	0,02	-1,14	>0,05		
6	-0,91	1,82	-0,50	>0,05	-0,01	0,02	-0,50	>0,05		
7	7,71	1,91	4,05	0,00	0,09	0,02	3,99	0,00		
8	10,45	1,61	6,49	0,00	0,12	0,02	6,44	0,00		
9	4,74	1,68	2,82	0,01	0,05	0,02	2,81	0,01		
10	-24,52	1,37	-17,89	0,00	-0,27	0,01	-19,01	0,00		
									0,20	0,01

Opomba: 1 – samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj; 2 – zavedanje o globalnih vprašanjih; 3 – odnos do priseljencev; 4 – zanimanje za spoznavanje drugih kultur; 5 – razumevanje perspektive drugih; 6 – spretnost miselnega prilagajanja; 7 – spoštovanje ljudi iz drugih kultur; 8 – spretnost medkulturne komunikacije; 9 – odzivnost na globalna vprašanja; 10 – diskriminatorno vedenje učiteljev.
 B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; β – standardiziran regresijski koeficient; t – t -vrednost; p – statistična značilnost; R^2 – delež pojasnjene variance.

Če povzamemo rezultate, ugotovimo, da je pojasnjevalna moč globalnih kompetenc največja pri pojasnjevanju dosežkov iz branja, temu pa sledita naravoslovje in matematika. Na vse tri vrste dosežkov ima največji negativen učinek učenčeva zaznavanje diskriminatornega vedenja učiteljev, pri pojasnjevanju dosežka iz matematike in naravoslovja pa ima največji pozitiven učinek učenčeva zaznana samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj. Poleg že omenjenega dejavnika sta pri pojasnjevanju dosežka iz branja najbolj učinkovala še učenčeva spretnost medkulturne komunikacije in spoštovanje ljudi iz drugih kultur. Pri pojasnjevanju dosežkov iz matematike in naravoslovja je rezultatom skupno tudi to, da sta se kot neznačilna napovednika potrdila odnos do priseljencev in spretnost miselnega prilagajanja, pri pojasnjevanju dosežkov iz branja pa sta se kot neznačilna napovednika potrdila zanimanje za spoznavanje drugih kultur in razumevanje perspektive drugih.

Globalne kompetence kot preplet znanja, spretnosti, stališč in vrednot

Rezultate opisne statistike, tj. povprečne vrednosti mednarodno primerljivih indeksov za samooceno stališč in povprečne vrednosti dispozicij učencev na področju globalnih kompetenc v Sloveniji v primerjavi s povprečjem držav članic OECD, kot tudi povezanost med različnimi vidiki poročanih stališč in dispozicij učencev na področju globalnih kompetenc smo že predstavili v prejšnjih poglavjih. V tem razdelku nas podrobneje zanima predvsem povezanost zaznanega zavedanja učencev o globalnih vprašanjih, njihove odzivnosti na globalna vprašanja, zaznane samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj in njihovega odnosa do priseljencev. Predvsem nas zanimajo učinki zaznanega zavedanja učencev o globalnih vprašanjih pri pojasnjevanju njihove odzivnosti na globalna vprašanja, zaznane samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj in njihovega odnosa do priseljencev.

Pri ocenjevanju učinka zaznanega zavedanja učencev o globalnih vprašanjih pri pojasnjevanju njihove odzivnosti na globalna vprašanja (tabela 15) so rezultati potrdili, da je zaznано zavedanje učencev o globalnih vprašanjih značilen napovednik njihove odzivnosti na globalna vprašanja. Povečanje indeksa zaznanega zavedanja učencev o globalnih vprašanjih za eno enoto ustreza povečanju indeksa odzivnosti na globalna vprašanja za 0,26, kar lahko štejemo za zmeren učinek. Z indeksom učenčevega zazna-

nega zavedanja o globalnih vprašanjih lahko pojasnimo sedem odstotkov variabilnosti indeksa učenčeve odzivnosti na globalna vprašanja.

Zaznano zavedanje učencev o globalnih vprašanjih se je prav tako izkazalo za značilen napovednik zaznane samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj (tabela 15). Povečanje indeksa zaznanega zavedanja učencev o globalnih vprašanjih za eno enoto ustreza povečanju indeksa zaznane samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj za 0,48, kar lahko štejemo za velik učinek. Z indeksom zaznanega zavedanja o globalnih vprašanjih lahko pojasnimo kar 21 odstotkov variabilnosti indeksa zaznane samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj.

Tabela 15: Zaznano zavedanje o globalnih vprašanjih kot napovednik odzivnosti na globalna vprašanja, zaznane samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj in odnosa do priseljencev

Model	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p	R^2	SE_{R^2}
Odzivnost na globalna vprašanja										
Konstanta	-0,10	0,02	-6,33	0,00						
ZOGV	0,26	0,02	12,35	0,00	0,26	0,02	12,57	0,00	0,07	0,01
Zaznana samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj										
Konstanta	-0,10	0,01	-6,94	0,00						
ZOGV	0,48	0,02	28,87	0,00	0,46	0,01	32,28	0,00	0,21	0,01
Odnos do priseljencev										
Konstanta	-0,05	0,02	-2,81	<0,01						
ZOGV	0,19	0,02	9,29	0,00	0,20	0,02	9,61	0,00	0,04	0,01

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

Pomembni učinki so bili ugotovljeni tudi v povezavi med zaznanim zavedanjem učencev o globalnih vprašanjih in njihovim odnosom do priseljencev (tabela 15). Zaznano zavedanje učencev o globalnih vprašanjih se je potrdilo kot značilen napovednik odnosa učencev do priseljencev. Pri tem je povečanje indeksa zaznanega zavedanja o globalnih vprašanjih za eno enoto pomenilo povečanje indeksa odnosa do priseljencev za 0,19, kar lahko štejemo za zmeren učinek. Z indeksom zaznanega zavedanja učencev o globalnih vprašanjih lahko pojasnimo štiri odstotke variabilnosti indeksa odnosa učencev do priseljencev.

Priložnosti za usvajanje globalnih kompetenc

V tem razdelku navajamo rezultate s področja priložnosti za usvajanje globalnih kompetenc v šoli, kot so o njih poročali učenci in učenke v okviru vprašalnika za učence in učenke v raziskavi PISA (2018). Zanimajo nas razlike v priložnostih za usvajanje globalnih kompetenc glede na spol, SES, status priseljenca, dosežke in izobraževalni program, ki jih v nadaljevanju navajamo v tabeli 16.

Na področju ugotavljanja priložnosti za usvajanje globalnih kompetenc pri pouku se kažejo določene razlike med učenci in učenkami iz različnih skupin (tabela 16). Primerjava rezultatov glede na spol kaže najvišji delež strinjanja tako učencev kot učenk (izmed vseh postavk), da se učijo o drugačnih kulturah (61 % učencev in 66 % učenk) in da se v razredu učijo reševati spore z drugimi ljudmi (51 % učencev in 58 % učenk). Prav tako so se, tako učenci kot učenke, v najnižjem odstotku strinjali s postavko, da med poukom berejo časopise, skupaj iščejo novice po spletu in gledajo poročila (32 % učencev in 20 % učenk). Poleg omenjene postavke so učenci v najnižjem odstotku poročali, da se vse šolsko leto udeležujejo prireditev, ki slavijo kulturno raznolikost (35 %), učenke pa, da jih profesorji večkrat vprašajo za mnenje o mednarodnih novicah (23 %). V splošnem opazimo, da so učenci na večino postavk odgovorili pritrdilno v višjem odstotku kot učenke razen pri postavkah, ki se nanašajo na reševanje sporov z drugimi ljudmi, učenje o drugačnih kulturah in učenje o tem, kako se sporazumevati z ljudmi z drugačnim kulturnim ozadjem.

Rezultati ugotavljanja razlik v priložnostih za usvajanje globalnih kompetenc med učenci z različnim socialno-ekonomskim ozadjem kažejo, da so se tako učenci z visokim kot tudi tisti z nizkim SES v najvišjem odstotku strinjali s postavko, ki se nanaša na učenje o drugačnih kulturah (54 % učencev z nizkim in 73 % učencev z visokim SES) in učenje reševanja sporov z drugimi ljudmi (52 % učencev z nizkim in 53 % učencev z visokim SES). Učenci z nizkim SES so se v najnižjem odstotku strinjali s postavkami, ki se nanašajo na komunikacijo s profesorji o mednarodnih novicah (27 %) ter udeležbo na prireditvah, ki slavijo kulturno raznolikost (27 %), razčlenjevanje globalnih težav v majhnih skupinah pri pouku (26 %) ter branje časopisov in iskanje novic po spletu ter gledanje poročil pri pouku (26 %). Učenci z visokim SES so v najnižjem deležu ocenili iste postavke kot učenci z nizkim SES, v splošnem pa opazimo, da so učenci z visokim SES v primerjavi s tistimi z nizkim v višjem odstotku izrazili strinjanje z več-

Tabela 16: Priložnosti za usvajanje globalnih kompetenc v šoli

	Učenci		Učence		Nizki SES		Visok SES		Status priseljenca		Brez statusa priseljenca		Visoki dosežki		Nizki dosežki		GIMg		SPI	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Učim se o medsebojni povezanosti gospodarstev držav.	47,42	0,93	34,60	1,23	45,96	2,51	42,53	2,37	52,74	4,38	40,44	0,78	31,55	2,89	54,47	1,69	35,60	1,46	56,13	1,50
V razredu se učim reševati spore z drugimi ljudmi.	50,74	1,01	57,81	1,05	50,29	2,68	52,78	2,55	59,68	4,24	54,18	0,82	51,29	3,30	57,08	1,56	53,28	1,37	58,74	1,57
Učim se o drugih kulturnih kulturah.	60,55	1,14	65,96	1,02	53,71	2,89	72,75	2,15	74,39	3,20	62,86	0,85	72,65	3,10	62,76	1,59	71,99	1,60	62,76	1,43
Med poukom beremo časopise, iščemo novice na spletu ali skupaj gledamo poročila.	31,58	0,89	19,58	0,91	26,36	2,07	25,75	2,01	35,78	3,39	25,04	0,65	14,25	2,11	41,43	1,74	20,39	1,24	37,47	1,73
Profesorji/-ice me večkrat vprašajo za mnenje o mednarodnih novicah.	36,92	1,05	22,71	0,94	27,18	2,02	30,60	2,51	34,67	3,87	29,56	0,70	28,88	2,90	43,37	1,75	28,60	1,26	40,58	1,62
Vse šolsko leto se udeležujem prireditev, ki slavijo kulturno raznolikost.	35,20	1,01	26,85	1,08	27,21	2,30	31,55	2,41	41,27	4,11	30,60	0,83	23,27	2,90	45,37	1,85	29,93	1,60	38,61	1,52
Pri rednem pouku se udeležujem razrednih razprav o svetovnih dogodkih.	42,57	1,09	29,72	1,19	32,61	2,63	41,35	2,32	45,12	4,52	35,35	0,93	40,26	3,16	47,78	1,77	36,35	1,70	44,28	1,84

Opomba: % – delež učencev in učenk, ki so na trditev odgovorili pritrdilno;
 SE – standardna napaka.

	Učenci		Učenke		Nizki SES		Visok SES		Status priseljenca		Brez statusa priseljenca		Visoki dosežki		Nizki dosežki		GIMg		SPI	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Med poukom s sošolci v majhnih skupinah razčlenjujemo globalne težave.	38,63	1,13	25,65	1,06	25,77	2,29	32,25	2,67	39,88	4,23	31,88	0,87	26,89	3,14	47,87	1,83	29,16	1,57	43,14	1,47
Učim se, kako imajo lahko ljudje iz drugih kultur različne poglede na nekatere težave.	44,85	1,11	42,40	1,17	40,85	2,70	45,17	2,55	53,45	4,24	43,18	0,86	37,09	2,52	51,44	1,62	42,13	1,44	49,81	1,84
Učim se, kako se sporazumevati z ljudmi iz drugih kultur-nih ozadij.	45,45	1,01	47,96	1,18	41,27	2,92	46,76	2,44	61,35	3,81	45,96	0,84	44,41	3,27	51,27	1,86	44,77	1,49	50,47	1,70

no postavk razen tistih, ki se nanašata na učenje o medsebojni povezanosti gospodarstev držav in branje časopisa ter iskanja novic po spletu med poukom, kjer je delež tistih, ki se s postavko strinjajo, znotraj obeh skupin zelo podoben.

Podobno kot pri primerjavi razlik v priložnostih za usvajanje glede na spol in SES je bilo ugotovljeno tudi pri primerjavi razlik glede na status priseljenca, saj so tako učenci s statusom priseljenca kot tudi tisti brez tega statusa v najvišjem odstotku izrazili strinjanje s postavko, ki se nanaša na učenje o drugih kulturah pri pouku (74 % učencev s statusom priseljenca in 63 % učencev brez statusa), in s postavko, ki se nanaša na učenje glede reševanja sporov z drugimi ljudmi (60 % učencev s statusom priseljenca in 54 % učencev brez statusa). Učenci s statusom priseljenca so v podobno visokem odstotku izrazili tudi strinjanje s postavko, ki se nanaša na učenje sporazumevanja z ljudmi z drugačnim kulturnim ozadjem pri pouku (61 %). Tako učenci s statusom kot tudi brez statusa priseljenca so se v najnižjem odstotku strinjali s postavkama, da pri pouku berejo časopise in iščejo novice po spletu (36 % učencev s statusom priseljenca in 25 % učencev brez statusa) in da jih profesorji večkrat vprašajo za mnenje o mednarodnih novicah (35 % učencev s statusom priseljenca in 30 % učencev brez statusa). Rezultati za obe skupini učencev pri vseh postavkah kažejo, da je v primerjavi z učenci brez statusa priseljenca več učencev s statusom priseljenca izrazilo strinjanje pri čisto vseh vključenih postavkah.

Tudi rezultati ugotavljanja razlik v priložnostih za usvajanje globalnih kompetenc med učenci z visokimi in nizkimi dosežki pri preizkusu iz branja v raziskavi PISA kažejo, da so se učenci iz obeh skupin v najvišjem odstotku strinjali s postavkama, ki se nanašata na učenje o drugačnih kulturah pri pouku (73 % učencev z visokimi dosežki in 63 % učencev z nizkimi) in učenje o reševanju sporov z drugimi ljudmi (52 % učencev z visokimi in 57 % učencev z nizkimi dosežki). Tako učenci z visokimi kot tudi nizkimi dosežki so v najnižjem odstotku izrazili strinjanje s postavko, da med poukom berejo časopise in iščejo novice po spletu ter skupaj gledajo poročila (14 % učencev z visokimi in 41 % z nizkimi dosežki), in s postavko, da se vse šolsko leto udeležujejo prireditev, ki slavijo kulturno raznolikost (23 % z visokimi in 45 % z nizkimi dosežki). Primerjava rezultatov obeh skupin pri vseh postavkah kaže, da se je z vsemi vključenimi postavkami strinjal višji odstotek učencev z nizkimi dosežki razen s postavko, ki se nanaša na učenje o drugih kulturah.

Podobno opazimo tudi pri primerjavi rezultatov med programoma gimnazijskega in srednjega poklicnega izobraževanja, saj so učenci iz programov srednjega poklicnega izobraževanja v višjem odstotku izrazili strinjanje z vsemi vključenimi postavkami razen postavke, ki se nanaša na učenje o drugih kulturah pri pouku. Strinjanje z omenjeno postavko so učenci iz obeh programov ocenili tudi v najvišjem odstotku (72 % učencev iz gimnazij in 63 % učencev iz programov srednjega poklicnega izobraževanja), poleg te postavke pa so v najvišjem odstotku izrazili tudi strinjanje s postavko, ki se nanaša na učenje o razreševanju sporov z drugimi ljudmi (53 % učencev iz gimnazij in 59 % učencev iz programov srednjega poklicnega izobraževanja). Podobno kot pri primerjavah prejšnjih skupin so tudi tukaj tako učenci iz gimnazij kot tudi tisti, ki obiskujejo programe srednjega poklicnega izobraževanja, v najnižjem odstotku izrazili strinjanje s postavko, da pri pouku berejo časopise, iščejo novice po spletu ali skupaj gledajo poročila (20 % učencev iz gimnazij in 37 % učencev iz programov srednjega poklicnega izobraževanja), in s postavko, da jih profesorji pri pouku večkrat vprašajo za mnenje o mednarodnih novicah (28 % učencev iz gimnazij in 41 % učencev iz programov srednjega poklicnega izobraževanja).

Če povzamemo rezultate s področja primerjave v priložnostih za usvajanje globalnih kompetenc pri pouku med različnimi skupinami učencev in učenk, lahko zaključimo, da so učenci in učenke iz večine skupin v najvišjem deležu ocenili strinjanje s postavkami, ki se nanašata na učenje reševanja sporov z drugimi ljudmi in na učenje o drugačnih kulturah pri pouku, v najnižjem pa strinjanje s postavkami, ki se nanašata na branje časopisa med poukom, iskanje novic po spletu in gledanje poročil, ter s postavko, da jih profesorji med poukom večkrat vprašajo za mnenje o mednarodnih novicah. Zaključimo lahko tudi, da so o več priložnostih za usvajanje globalnih kompetenc pri pouku poročali fantje, učenci z visokim SES, s statusom priseljenca in učenci z nižjimi dosežki pri branju ter tisti, ki obiskujejo programe srednjega poklicnega izobraževanja. Iz rezultatov je razvidno tudi, da so priložnosti za usvajanje različnih globalnih kompetenc pri pouku, ne glede na različne skupine učencev in učenk, v slovenskem prostoru prisotne v razmeroma nizkem deležu, saj je strinjanje z večino postavk v povprečju ocenilo le 30–50 odstotkov učencev in učenk.

Povzetek ključnih rezultatov

Globalne kompetence so pomembne spretnosti učencev in učenk, ki so bile v nekaterih študijah že prepoznane kot značilen napovednik različnih vidikov spodbudnega učnega okolja (Kirkwood, 2001; Paluck in Green, 2009). Namen analiz je bil identificirati skupine učencev in učenk, ki pri krepitvi teh spretnosti potrebujejo posebno pozornost, ugotoviti, kako se globalne kompetence povezujejo z občutkom pripadnosti šoli in dosežki s področij branja, matematike in naravoslovja pri preizkusu v raziskavi PISA, in kako se znanje, vezano na globalne kompetence, povezuje s spretnostmi in stališči učencev in učenk s tega področja.

Primerjava vrednosti mednarodno primerljivih indeksov s področja globalnih kompetenc kaže, da so slovenski učenci in učenke v primerjavi z vrstniki iz držav OECD svoje globalne kompetence v večini primerov ocenili nekoliko podpovprečno. Najbolj pozitivno so se ocenili na lestvicah spretnosti razumevanja drugih, zavedanja o globalnih vprašanjih in spretnosti miselnega prilagajanja, najbolj negativno pa na lestvicah spretnosti medkulturne komunikacije, odzivnosti na globalna vprašanja in samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj. V primerjavi z vrstniki iz držav OECD so slovenski učenci in učenke poročali o precej bolj prisotnem diskriminatornem vedenju učiteljev v šolah, ki se nanaša predvsem na odnos učiteljev do učencev iz drugih kultur.

Rezultati tudi kažejo, da v Sloveniji prihaja do značilnih razlik v globalnih kompetencah med različnimi skupinami učencev in učenk: po spolu, SES, izobraževalnem programu, statusu priseljenca in glede na dosežke iz branja, matematike in naravoslovja pri preizkusu v raziskavi PISA. Rezultati so pokazali, da so o precej nižjih globalnih kompetencah poročali predvsem fantje, učenci in učenke, ki obiskujejo programe nižjega poklicnega izobraževanja, učenci in učenke, ki so poročali o nizkem SES, tisti, ki so poročali o priseljskem ozadju prve generacije, in tisti, ki so pri preizkusu v raziskavi PISA dosegli najnižje rezultate pri branju, matematiki in naravoslovju. Zanimivi so tudi izsledki na področju ugotavljanja razlik glede na status priseljenca učencev in učenk, kjer rezultati kažejo, da so učenci in učenke s priseljskim ozadjem v primerjavi s tistimi brez priseljskega ozadja poročali o precej bolj pozitivnem odnosu do priseljencev, zanimanju za spoznavanje drugih kultur in spoštovanju ljudi iz drugih kultur. Pri vseh omenjenih skupinah učencev in učenk, ki so poročali o nižjih globalnih kompetencah, so se največje razlike pokazale predvsem na področju nižje zaznane samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj,

precej nižjem zavedanju o globalnih vprašanjih, spretnosti medkulturne komunikacije in odzivnosti na globalna vprašanja, tj. spretnostih, ki se do določene mere navezujejo na znanje, in bi jih bilo mogoče sistematično krečiti med izobraževalnim procesom.

Nadaljnje analize so pokazale, da je občutek pripadnosti šoli značilen napovednik vseh obravnavanih globalnih kompetenc učencev in učenk razen zanimanja za spoznavanje drugih kultur. Največji učinek občutka pripadnosti šoli so rezultati potrdili pri pojasnjevanju indeksa spretnosti miselnega prilagajanja, večji učinki zaznanega občutka pripadnosti šoli pa so se potrdili tudi pri pojasnjevanju indeksa zaznanega diskriminatornega vedenja učiteljev, indeksa zavedanja o globalnih vprašanjih in indeksa spoštovanja ljudi iz drugih kultur.

Rezultati tudi kažejo, da so globalne kompetence značilen napovednik dosežkov pri preizkusu v raziskavi PISA, in sicer tako bralnih kot tudi matematičnih in naravoslovnih. Na vse tri vrste dosežkov ima največji negativen učinek učenčeva zaznavanje diskriminatornega vedenja učiteljev, pri pojasnjevanju dosežka iz matematike in naravoslovja pa ima največji pozitiven učinek učenčeva zaznana samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj. Poleg že omenjenega dejavnika sta imela pri pojasnjevanju dosežka iz branja večji učinek še učenčeva spretnost medkulturne komunikacije in spoštovanje ljudi iz drugih kultur.

Rezultati na področju ugotavljanja povezanosti znanja, stališč in spretnosti znotraj globalnih kompetenc učencev in učenk so potrdili, da je zaznано zavedanje učencev o globalnih vprašanjih značilen napovednik njihove odzivnosti na globalna vprašanja, zaznane samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj kot tudi njihovega odnosa do priseljencev, pri čemer so se največji učinki potrdili predvsem pri pojasnjevanju odzivnosti učencev in učenk na globalna vprašanja.

Razprava

Rezultati sekundarnih analiz podatkov raziskave PISA iz leta 2018 o učenčevih stališčih in dispozicijah na področju globalnih kompetenc v Sloveniji kažejo, da so slovenski učenci v primerjavi z vrstniki iz drugih držav OECD poročali o nekoliko nižjih ravneh zavedanja o globalnih vprašanjih, odzivnosti na globalna vprašanja, samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj in pozitivnega odnosa do priseljencev.

Te rezultate je mogoče pojasniti na naslednje načine. Prvič, čeprav slovenski (javno)politični okvir, zlasti od Bele knjige (2011) dalje, zelo poudar-

ja globalno izobraževanje in vključuje vsa štiri področja preučevanih globalnih kompetenc (znanje, spretnosti, stališča invrednote), formalni Učni načrt za domovinsko in državljansko kulturo in etiko (2011) kot osrednji predmet (globalne) državljanske vzgoje v Sloveniji še ni usklajen z najnovejšimi trendi na tem področju. Drugič, slovenski učenci so v raziskavi PISA (2018) v povprečju poročali o sodelovanju pri štirih od desetih dejavnosti globalnega in medkulturnega učenja, kar je pod povprečjem OECD (pet dejavnosti).⁶ Ti rezultati se ujemajo z raziskavo M. Dolinar in V. Vodopivec (2012, str. 10), v kateri je med 67 srednješolskimi učitelji 75 odstotkov učiteljev poročalo, da so že slišali za globalno izobraževanje, vendar jih je le 20 odstotkov poročalo, da ga vključujejo v pouk. Podobno A. Skinner (2012) poroča, da slovenski učitelji in ravnatelji sicer razumejo globalno izobraževanje v smislu aktivnih, kritičnorefleksivnih pristopov in spretnosti mišljenja na višjih taksonomskih ravneh, vendar je vključevanje globalnih vprašanj v pouk zaradi časovnih obremenitev učnih načrtov zelo omejeno. Podatki OECD (OECD 2020a, str. 225) kažejo, da učenci, vključeni v večje število dejavnosti globalnega in medkulturnega učenja, v povprečju poročajo o bolj pozitivnih stališčih in dispozicijah glede globalnih vprašanj kot njihovi vrstniki, ki so vključeni v manj dejavnosti. To pomeni, da lahko omejene priložnosti za usvajanje globalnih kompetenc v šoli, o katerih v raziskavi PISA (2018) poročajo slovenski učenci, v drugih raziskavah pa učitelji in ravnatelji, omejujejo razvoj globalnih kompetenc slovenskih učencev. Tretjič, sklepamo lahko, da je v Sloveniji kot državi članici EU večji poudarek na razvijanju evropskega državljanstva kot na razvijanju globalnega državljanstva. Medtem ko se na primer 76 odstotkov sodelujočih učencev v raziskavi PISA (2018) strinja ali močno strinja s trditvijo »Mislim, da sem državljan sveta« (76 % povprečje OECD), se je v mednarodni raziskavi državljanstva izobraževanja in vzgoje, izvedeni leta 2016 (ICCS 2016), 98 odstotkov slovenskih osmošolcev strinjalo ali močno strinjalo s trditvijo »Vidim se kot Evropejec« (95-% povprečje ICCS 2016), 77 odstotkov slovenskih učencev (78-% povprečje ICCS 2016) pa se je strinjalo s trditvijo »Najprej se vidim kot državljan Evrope in šele nato kot državljan sveta« (Losito idr., 2017). Podobno razlikovanje med EU in svetom je razvi-

6 Ugotovitve (OECD, 2020a, str. 225) kažejo tudi, da so v številnih državah/gospodarstvih stališča in dispozicije učencev pozitivno povezani s številom dejavnosti s področja globalnih kompetenc, v katere so, po lastnem poročanju, vključeni. Učenci, vključeni v več dejavnosti, povezanih z globalnimi kompetencami, v povprečju poročajo o bolj pozitivnih stališčih in dispozicijah kot učenci, ki so vključeni v manj dejavnosti. Zato je mogoče sklepati, da vključevanje različnih dejavnosti v učni proces lahko prispeva k spodbujanju medkulturnega razumevanja.

dno iz raziskave World Value Survey 7, v kateri je 67 odstotkov slovenskih anketirancev, mlajših od 29 let, navedlo, da se čutijo blizu Evropi, 56 odstotkov anketirancev pa, da se čutijo blizu svetu (World Value Survey, 2021).

Analize so tudi pokazale, da v Sloveniji obstajajo pomembne razlike v zaznanem zavedanju učencev o globalnih vprašanjih glede na spol, SES in priseljsko ozadje, pri čemer so zlasti učenci z nižjim SES in s priseljskim ozadjem poročali o pomembno nižji ravni (tudi pod povprečjem OECD) zaznanega zavedanja o globalnih vprašanjih. Ti rezultati potrjujejo raziskavam (npr. Demaine, 2002), ki izpostavljajo, da so globalne kompetence značilen pokazatelj razlik v znanju med posameznimi skupinami učencev in učenk. Demaine (prav tam) namreč pojasnjuje, da je nekaterim deprivilegiranim skupinam zmanjšan dostop do globalnih informacij, tudi če jim je dostop do njih omogočen in se do njih opredeljujejo, pa ni nujno, da jim je omogočeno vplivanje nanje. Razlike v globalnih kompetencah med posameznimi skupinami učenk in učencev v ospredje postavljajo vprašanje kompenzacijske vloge šole pri izenačenju teh razlik (Dijkstra idr., 2021). Teorija socialne reprodukcije neenakosti na področju političnega udejstvovanja (Hoskins idr., 2017) namreč poudarja, da mora šolsko okolje vsem učencem, zlasti pa deprivilegiranim, ki jim ni omogočeno razvijati jih v domačem in zunajšolskem okolju, zagotoviti enake možnosti za razvoj globalnih kompetenc.

Če podrobneje pogledamo rezultate, povezane s priseljskim ozadjem, je ugotovitev, da so učenci in učenke s priseljskim ozadjem prve generacije v primerjavi z učenci in učenkami brez priseljskega ozadja poročali o bolj diskriminatornem vedenju učiteljev do učencev iz drugih kultur v šoli, skladna z ugotovitvami Azzolinija (2016), da so učenci s priseljskim ozadjem občutljivejši za pravice priseljencev in jim namenjajo več pozornosti. Rezultate, ki kažejo, da učenci in učenke s priseljskim ozadjem poročajo o precej nižji zaznani samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj in odzivnosti na globalna vprašanja, lahko pojasnimo z Azzolinijevimi (2016) ugotovitvami, da ti učenci, kar zadeva državljansko vedenje, kot je aktivno sodelovanje v skupnosti, manj sodelujejo, saj jim ni omogočen dostop do socialnih mrež, prav tako so brez jezikovnih spretnosti, ki sicer lajšajo komunikacijo in odnose učencem brez priseljskega ozadja.

Rezultate, ki kažejo, da so globalne kompetence pomemben napovednik bralne, matematične in naravoslovne pismenosti, lahko razumemo kot izkaz splošne razgledanosti učencev in učenk. Raziskava PISA namreč na vseh merjenih področjih ne preverja kurikularnega znanja,

temveč spretnosti, ki se povezujejo s praktičnimi življenjskimi izkušnjami, problemskim reševanjem in z uporabnim znanjem. Rezultati analize napovedne moči zaznanega zavedanja učencev o globalnih vprašanjih pri pojasnjevanju njihove odzivnosti na globalna vprašanja, zaznane samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj in njihovega odnosa do priseljencev so pokazali, da zaznано zavedanje učencev o globalnih vprašanjih pomembno napoveduje že druga preučevana področja globalnih kompetenc, zlasti zaznано samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj. Rezultati torej potrjujejo teoretične ugotovitve in izsledke drugih raziskav o povezanosti znanja, spretnosti, stališč in vrednot na področju globalnega državljanstva. Čeprav slovenski učenci niso sodelovali v kognitivnem preizkusu globalnih kompetenc v raziskavi PISA (2018), je bilo njihovo zaznано zavedanje o globalnih vprašanjih kot predpogoj za znanje na višjih taksonomskih ravneh merjeno z vprašalnikom za učence. Ali, kot pojasnjuje Galston (2004, str. 264), »državljsko znanje pomaga državljanom, da se naučijo več o državljskih zadevah«. Težko je pridobiti več znanja, če ni temeljne podlage zanj. Novo pridobljeno znanje lahko učinkovito uporabimo le, če ga znamo vključiti v obstoječi okvir znanja. Čeprav A. Skinner (2012) poudarja, da je učenje o dejstvih pomembno, to ob upoštevanju dinamike hitro spreminjajočega se sveta ne zadostuje. Poudarja pomen razvijanja spretnosti analiziranja, uporabe in prilagajanja znanja v skladu z nenehno spreminjajočim se svetom ter izpostavlja, da znanje o globalnih vprašanjih zagotavlja pomembno in nesporno podlago za vse druga področja globalnih kompetenc (spretnosti, stališča in vrednote). Po Reimersu (2010, str. 187) se ta področja dovolj razlikujejo, da jih je za namene oblikovanja politik in uvajanje sistemskih sprememb mogoče obravnavati kot neodvisna, kar pomeni, da se za njihov razvoj lahko uporabljajo različni pedagoški pristopi. Ker pa razvoj znanja o globalnih vprašanjih omogoča razvoj vseh drugih področij, kar se je pokazalo na vzorcu slovenskih učencev tudi v okviru globalnih kompetenc v raziskavi PISA (2018), je v slovenskem izobraževalnem prostoru smiselno prizadevanje najprej usmeriti v krepitev znanja učencev o globalnih vprašanjih. Ob upoštevanju pozitivnih učinkov znanja o globalnih vprašanjih na sposobnost delovanja (npr. spretnosti aktivnega državljanstva) ter večje razumevanje in vrednotenje različnih perspektiv (npr. bolj pozitiven odnos do priseljencev) se zdi, da je večje poznavanje globalnih vprašanj pot k opolnomočenju državljanov, da v procesih globalizacije ne vidijo le izzivov in nevarnosti, temveč predvsem priložnosti (Pikalo, 2010).

Sklep

Merjenje globalnih kompetenc 15-letnikov v raziskavi PISA (2018) naj bi zagotovilo podatke o delovanju izobraževalnega sistema na tem področju. To naj bi sodelujočim državam omogočilo, da razvijejo ukrepe, ki »/.../ pozivajo mlade k razumevanju sveta onkraj svojega neposrednega okolja, da z drugimi ljudmi ravnamo spoštljivo in dostojanstveno ter sprejemajo ukrepe za oblikovanje trajnostnih in uspešnih skupnosti« (OECD, v Robertson, 2021, str. 171).

Čeprav podatki OECD po mnenju nekaterih kritikov v celoti ne zajemajo kompleksnosti globalnih kompetenc (npr. osredinjenost na elitistično kozmopolitsko medkulturno razumevanje, pomanjkanje vidika globalne socialne pravičnosti) (Conolly idr., 2019) in je bilo na njihov okvir ocenjevanja globalnih kompetenc naslovljenih več kritik (Engel idr., 2019; Grotlüschen, 2018; Robertson, 2021; Sälzer in Roczen, 2018), ne smemo zanemariti, da raziskava PISA (2018) predstavlja do zdaj edino obsežno in mednarodno primerljivo oceno globalnih kompetenc učencev na svetu. Upoštevajoč navedeno, rezultatov raziskave PISA (2018) s področja globalnih kompetenc ne moremo spregledati, temveč jih moramo previdno in ustrezno interpretirati (glejte tudi Engel idr., 2019).

Ugotovitve raziskave in s tem uvide v podpovprečne rezultate slovenskih učencev na tem področju lahko podkrepimo z zelo redkimi slovenskimi študijami na področju (globalne) državljanske vzgoje. Te kažejo neskladje med institucionalnimi in normativnimi smernicami (tj. cilji politike) na

eni strani in realno trenutno prakso na tem področju (tj. rezultati politike) na drugi strani (Neubauer, 2012; Skinner, 2012) ter pomanjkanje medsektorskega (medresorskega, državnega in nevladnega) sodelovanja in sistemskega pristopa k razvijanju globalnih kompetenc (npr. Arbeiter, 2019). Raziskava prinaša do zdaj manjkajoče empirične in mednarodno primerljive podatke o stališčih in dispozicijah slovenskih učencev na področju globalnih kompetenc ter dopolnjuje obstoječa priporočila politikam na tem področju z glavnim poudarkom na smiselnosti krepite globalnih kompetenc vseh (zlasti pa deprivilegiranih skupin) učencev ter kreptvi znanja o globalnih vprašanjih kot predpogoja za razvoj vseh drugih vrlin (spretnosti, stališč in vrednot) globalnih državljanov. Prav tako raziskava kot pomembnega izpostavlja razmislek, da je v številčnosti mednarodnih iniciativ (npr. OECD, Unesca, Sveta Evrope in drugih), ki razvoj globalnih kompetenc učencev in učenk prepletajo s številnimi drugimi mednarodnimi iniciativami (kot so npr. zelene veščine (Evropska komisija (2023), trajnostni razvoj (OZN, 2015), medkulturno izobraževanje (Svet Evrope, 2023)), pomembno prepoznati skupne imenovalce vseh mednarodnih iniciativ ter jih smiselno umestiti v nacionalne politike. Usmerjanje pozornosti in ločeno naslavljanje vsake izmed njih, brez jasno opredeljenih nacionalnih ciljev, je namreč lahko pomemben dejavnik implementacijskega primanjkljaja na tem področju.

Omejitve študije in smernice za nadaljnje raziskovanje

Metode analiziranja podatkov v tej študiji temeljijo na ugotavljanju povezanosti različnih napovednikov, zato dopuščajo zgolj sklepanje o smeri in moči povezanosti med vključenimi spremenljivkami, o vzročno-posledičnih odnosih pa ne moremo govoriti. Poleg tega so obravnavani napovedniki le eden izmed dejavnikov, ki lahko učinkujejo na globalne kompetence pri učencih in učenkah, saj so te rezultat več, tudi še nepojasnjenih, dejavnikov, ki se med seboj dopolnjujejo in prepletajo. Pomembno je tudi dejstvo, da so ocene učinkov različnih dejavnikov ugotovljene na podlagi osebnih zaznav učencev in učenk, zato so le subjektivna ocena stanja v določenem trenutku.

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

Upoštevač analitični model (slika 1), ki smo mu v monografiji sledili s pregledom teoretskih konceptualnih podlag globalnih kompetenc ter s

poglobljenimi statističnimi analizami podatkov raziskave PISA (2018), je nadaljnjo raziskovalno pozornost na področju globalnih kompetenc (slovenskih) učencev in učenk smiselno namenjati predvsem na v nadaljevanju izpostavljenih področjih.

Rezultati, ki kažejo na pozitivno povezanost občutka pripadnosti šoli z različnimi dimenzijami globalnih kompetenc, izkazujejo pomen preučevanja povezanosti drugih socialno-čustvenih vidikov učenja z usvajanjem globalnih kompetenc, vključno z odnosi med učitelji in učenci.

Raziskave kažejo na pomembno vlogo učiteljev pri usvajanju globalnih kompetenc učencev. Pri tem pa so pomembni tako globalne kompetence učiteljev kot tudi pedagoški pristopi, ki jih pri poučevanju globalnih vsebin uporabljajo. Za dodatno osvetlitev rezultatov naše študije je zato dodatno pozornost smiselno nameniti analizi vsebin začetnega in nadaljnjeega profesionalnega razvoja učiteljev z vidika zastopanosti globalnih vsebin, preverjanju globalnih kompetenc slovenskih učiteljev ter raziskovanju pedagoških pristopov, ki jih uporabljajo pri poučevanju (globalnih) vsebin.

Ob prepoznanem pomenu celostnih pristopov na ravni šol pri spodbujanju globalnega državljanstva je posebno pozornost smiselno nameniti tudi raziskovanju dejavnosti za razvoj globalnih kompetenc učencev in učenk na ravni šole kot tudi šolske klime kot pomembnega napovednika posameznih dimenzij globalnih kompetenc (predvsem medkulturnega razumevanja).

Ker so za usvajanje globalnih kompetenc pomembni tako formalni kot tudi neformalni pristopi, je raziskovanje smiselno usmeriti tudi na področje skupnostnega učenja (angl. *community learning*) in drugih pristopov v lokalnih skupnostih. Nezanemarljivi pa so, kot izpostavljajo raziskave, pri usvajanju globalnih kompetenc učencev in učenk tudi domače okolje in priložnosti, ki jih na podlagi razprav o globalnih tematikah kot tudi dejanskih izkušnjah (potovanjih) omogočajo. Ne nazadnje tudi sistematični pregledi lestvic spremljanja globalnih kompetenc ugotavljajo, da te več pozornosti namenjajo samooceni psiholoških vidikov globalnih kompetenc kot edukacijskim procesom usvajanja globalnih kompetenc.

Rezultatom, ki kažejo, da o več priložnostih za usvajanje globalnih kompetenc v primerjavi z učenci in učenkami gimnazijskih programov v Sloveniji poročajo učenci in učenke poklicnih programov, je smiselno nameniti dodatno pozornost v smislu (primerjalne) analize kurikulumov z vidika zastopanosti globalnih vsebin kot tudi s kvalitativnim raziskovanjem (npr. v obliki fokusnih skupin), v katerem bi preverili razumevanje pojma

globalnih kompetenc ter njegovih posameznih dimenzij, ki so jih samooce-nili učenci in učenke v raziskavi PISA.

Raziskave kažejo, da mlajši v primerjavi s starejšimi izkazujejo viš-jo raven globalnih kompetenc. Upoštevajoč navedeno, bi bilo tudi v Slove-niji, kjer, kot kaže raziskava PISA (2018), 15-letniki svoje globalne kompe-tence ocenjujejo nekoliko nižje kot njihovi vrstniki v sodelujočih državah OECD, zanimivo preveriti raven globalnih kompetenc odraslih državlja-nov. Ne nazadnje tudi ključni nacionalni (javno)politični dokumenti po-udarjajo, da je globalno izobraževanje vseživljenjski proces. V tem pogle-du bi bilo zanimivo ugotoviti, koliko je priložnosti za usvajanje globalnih kompetenc učencev in učenk višjih letnikov srednjih šol kot tudi študentov in študentk različnih študijskih programov v Sloveniji.

Izhodišča in smernice za politiko in prakso

Na podlagi konceptualnih uvidov v razvoj globalnih kompetenc in rezultatov empiričnega dela raziskave je pri nadaljnjem razvoju globalnih kompetenc slovenskih učencev in učenk pozornost smiselno namenjati predvsem v nadaljevanju izpostavljenim vidikom politik in praks.

Iz rezultatov raziskave je razvidno, da se globalne kompetence statistično značilno povezujejo z drugimi psihosocialnimi dejavniki izobraževalnega in učnega procesa (npr. z občutkom pripadnosti šoli). Iz navedenega je mogoče sklepati, da je tudi na področju usvajanja globalnih kompetenc nadaljnjo pozornost v Sloveniji smiselno namenjati krepitvi varnega in spodbudnega učnega okolja.

Zaznava diskriminatornega vedenja učiteljev do učencev s priseljen-skim ozadjem, o katerem slovenski učenci in učenke poročajo med najvišjimi izmed sodelujočih držav v raziskavi PISA (2018), kaže na nujnost nadaljnjih kontinuiranih prizadevanj za razvoj medkulturnih kompetenc učiteljev v Sloveniji. Da bi vplivali na trajne spremembe v izobraževalnih sistemih, je pomembno vključiti globalno perspektivo že v začetnem usposabljanju učiteljev in vzgajati globalno kompetentne učitelje (Divéki, 2022).

Ob upoštevanju rezultatov, da je za mlade iz deprivilegiranih okolij manj priložnosti za udejstvovanje v aktivnostih, ki spodbujajo razvoj političnega interesa in participacije, B. Hoskins in drugi (2017) izpostavljajo, da je pomembno ozvestiti učitelje o primanjkljajih učencev iz deprivilegiranih skupin na tem področju in jih opolnomočiti za delo s temi skupinami

učencev ter njihovo vključevanje v te dejavnosti, vključno z odprtimi razpravami v razredu. Kot drugi razmislek izpostavijo uvedbo obveznih vsebin in aktivnosti državljanske vzgoje tudi v srednješolskih programih, kar sovpada z nekaterimi dozdajšnjimi pobudami v Sloveniji (npr. Dnevnik, 2019). Pri oblikovanju vsebin (globalne) državljanske vzgoje je torej smiselno upoštevati prednosti sistematičnega in kontinuiranega pristopa ter se zavedati kompenzacijske vloge šole pri usvajanju globalnih kompetenc učencev iz deprivilegiranih okolij, ki jim jih ni omogočeno usvojiti v zunajšolskem okolju. Pri tem je smiselno upoštevati tudi zaznane prednosti izkušenjskega učenja (npr. mobilnosti, medkulturnih stikov) ter pomena usvajanja temeljnega znanja o globalnih tematikah kot pomembnega temelja za razvoj vseh drugih dimenzij globalnih kompetenc (spretnosti, stališč in vrednot).

Literatura

- Acker, J. (2004). Gender, Capitalism and Globalization. *Critical Sociology*, 30 (1), 17–41, <https://doi.org/10.1163/156916304322981668>.
- Ahmed, E., in Mohammed, A. (2022). Evaluating the impact of global citizenship education programmes: A synthesis of the research. *Education, Citizenship and Social Justice*, 17 (2), 122–140, <https://doi.org/10.1177/1746197921100003>.
- Andreotti, V. O. (2006). Soft versus critical global citizenship education, *Policy & Practice – A Development Education Review*, 3 (Autumn), 40–51.
- Andreotti, V. O. (2015). Critical and Transnational Literacies in International Development and Global Citizenship Education. *Sisyphus. Journal of Education*, 2 (3), 32–50, <https://doi.org/10.25749/sis.6544>.
- Appiah, K. A. (2007). Global citizenship. *Fordham Law Review*, 75 (5), 2375–2391.
- Arbeiter, J. (2019). Analiza področja globalnega učenja v Sloveniji in priporočila za nadaljnjo krepitev področja. Dostopno na https://tuditi.si/wp-content/uploads/sites/2/2020/01/Analiza-globalnega-u%C4%8Denja-v-Sloveniji_Arbeiter_final.pdf (pridobljeno 3. avgusta 2021).
- Azzolini, D. (2016). Investigating the link between migration and civiness in Italy. Which individual and school factors matter? *Journal of Youth Studies*, 19 (8), 1022–1042, <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1136056>.

- Baartman, L. K. J., in de Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6, 125–134.
- Bamber, P., Lewin, D., in White, M. (2017). (Dis-) Locating the transformative dimension of global citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 50, 1–27, <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1328077>.
- Banjac, M. (2019). Knowledge on political participation among basic school pupils A look at the results from the National Assessment of Knowledge in the course Patriotic and Citizenship Culture and Ethics in the 2018/2019 School Year. *Šolsko polje*, 29 (5-6), 37–62, [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30\(5-6\)37-62](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30(5-6)37-62).
- Banjac, M., Šipuš, K., Tadič, D., Razpotnik, Š., Novak, M., Lajh, D., in Pušnik, T. (2022). *Izkustveno učenje: od teorije k praksi*. Zavod za šolstvo Republike Slovenije.
- Banks, J. A. (2001). *Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*, 68, 289–298.
- Barrett, M. (2018). *Young People's Civic and Political Engagement and Global Citizenship*. UN Chronicle, LIV, 4.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju. Dostopno na http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf (pridobljeno 3. avgusta 2021).
- Boix Mansilla, V., in Jackson, A. (2013). Educating for global competence: Learning redefined for an interconnected world. V H. H. Jacobs (ur.), *Mastering Global Literacy* (str. 5–27). Solution Tree Press.
- Boljka, U., Rosič, J., in Narat, T. (2020). Who Calls the Shots? The Insiders and Outsiders of (Un)just Participation in Slovenian Elementary Schools. *Šolsko polje*, 31 (3-4), 81–106.
- Bosio, E. (ur.) (2021). *Conversations on Global Citizenship Education Perspectives on Research, Teaching, and Learning in Higher Education*. Routledge.
- Bourn, D. (2020). The Emergence of Global Education as a Distinctive Pedagogical Field. V D. Bourn (ur.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (str. 11–22). Bloomsbury.
- Braskamp, L. A., Braskamp, D. C., in Engberg, M. E. (2014). Global Perspective Inventory (GPI): Its purpose, construction, potential uses, and psychometric characteristics. Global Perspective Institute Inc.

- Cabrera, L. (2010). *The Practice of Global Citizenship*. Cambridge University Press.
- Carter, A. (2020). In search of the ideal tool for international school teachers to increase their global competency: An Action Research Analysis of the Global Competency Learning Continuum. *International Education and Research Journal*, 19 (1), 23–37, <https://doi.org/10.1177/1475240920916045>.
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C., in Bascopé, M. (2015). Mitigating the Political Participation Gap from the School: The Roles of Civic Knowledge and Classroom Climate. *Journal of Youth Studies*, 18 (1), 16–35, <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.933199>.
- Chiba, M., Sustarsic, M., Perriton, S., in Brent Edwards, D. (2021). Investigating effective teaching and learning for sustainable development and global citizenship: Implications from a systematic review of the literature. *International Journal of Educational Development*, 81, 102337, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102337>.
- Cobb, D., in Couch, D. (2018). Teacher education for an uncertain future: Implications of PISA's global competence. V D. Heck in A. Ambrosetti (ur.), *Teacher Education in and for Uncertain Times* (str. 35–47). Springer, https://doi.org/10.1007/978-981-10-8648-9_3.
- Cobb, D., in Couch, D. (2022). Locating inclusion within the OECD's assessment of global competence: An inclusive future through PISA 2018? *Policy Futures in Education*, 20 (1), 56–72, <https://doi.org/10.1177/14782103211006636>.
- Cole, J., in Durham, D. (ur.) (2007). *Generations and Globalization: Youth, Age, and Family in the New World Economy*. Indiana University Press.
- Conolly, J., Lehtomäki, E., in Scheunpflug, A. (2019). *Measuring global competencies: a critical assessment*. ANGEL Briefing Paper. Dostopno na https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/5fc8eeb922891c6875c8a465/1607003835572/GE-competencies-Conolly-Lehtoma%CC%88ki-Scheunpflug_revised_29042019.pdf (pridobljeno 3. avgusta 2021).
- Crick, B. (2004). *Essays on citizenship*. Continuum.
- Damaine, J. (2002). Globalisation and Citizenship Education. *International Studies in Sociology of Education*, 12 (2), 117–128.
- Davies, I., Ho, L.-C., Kiwan, D., Peck C. L., Peterson, A., Sant, E., in Waghid, Y. (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Palgrave Macmillan.
- Deardorff, D. K. (2011). *Promoting Understanding and Development of Intercultural Dialogue and Peace: A comparative analysis and global perspective*.

- ve of regional studies on intercultural competence*. Report of the State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and Skills. Pariz: UNESCO.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a Global Age: Society, Culture, Politics*. Open University Press.
- Demaine, J. (2002). Globalisation and Citizenship Education. *International Journal Studies in Sociology of Education*, 12 (2), 117–128.
- Deželan, T., Fink-Hafner, D., Hafner-Fink M., in Uhan, S. (2007). *Državljanstvo brez meja?* Fakulteta za družbene vede.
- Dijkstra, A. B., ten Dam, G., in Munniksma, A. (2021). Inequality in Citizenship Competences. Citizenship Education and Policy in the Netherlands. V B. Malak-Minkiewicz in J. Torney-Purta (ur.), *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies* (str. 135–146). Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3_12.
- Divéki, R. (2022). Global competence development in EFL teacher training – An interview study on the global content in EFL teacher trainers’ courses in Hungary. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 5 (2), 49–59, <https://doi.org/10.1556/2059.2022.00058>.
- Dnevnik (2019). V srednjih šolah ne bo samostojnega predmeta aktivno državljanstvo. Dostopno na <https://www.dnevnik.si/1042915487> (pridobljeno 5. novembra 2022).
- Dolinar, M., in Vodopivec, N. (2012). *Globalno učenje v Sloveniji: Raziskava o globalnem učenju v slovenskih osnovnih in srednjih šolah*. Humanitas.
- Duarte, J., in Robinson-Jones, C. (2022). Bridging theory and practice: conceptualisations of global citizenship education in Dutch secondary education. *Globalisation, Societies and Education*, <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2048800>.
- Duffy, N. L., Stone, G. A., Townsend, J., in Cathey, J. (2022). Rethinking Curriculum Internationalization: Virtual Exchange as a Means to Attaining Global Competencies, Developing Critical Thinking, and Experiencing Transformative Learning, *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 37 (1-2), 11–25, <https://doi.org/10.1080/1937156X.2020.1760749>.
- Engel, L. C., Rutkowski, D., in Thompson, G. (2019). Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies and Education*, 17 (2), 117–131, <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1642183>.

- Estellés, M., in Fischman, G. E. (2021). Who Needs Global Citizenship Education? A Review of the Literature on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 72 (2), 223–236, <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>.
- Evropska komisija (2015). HORIZON 2020: The EU Framework Programme for Research and Innovation. Dostopno na <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/societalchallenges> (pridobljeno 20. septembra 2022).
- Evropska komisija (2023). Green skills. Dostopno na https://climate-pact.europa.eu/about/priority-topics/green-skills_en (pridobljeno 3. marca 2023).
- Fanghanel, J., in Cousin, G. (2012). 'Worldly' pedagogy: A way of conceptualising teaching towards global citizenship. *Teaching in Higher Education*, 17 (1), 39–50, <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.590973>.
- Fluck, U., Clouse, S. F., in Shooshtari, N. H. (2007). Reducing ethnocentrism in international business students with an online multicultural supplement. *Journal of Teaching in International Business*, 18 (2-3), 133–151, https://doi.org/10.1300/J066v18n02_07.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin.
- Galston, W. A. (2004). Civic Education and Political Participation. *Political Science and Politics*, 37 (2), 263–266.
- Gardinier, P. M. (2021). Imagining globally competent learners: experts and education policy-making beyond the nation-state, *Comparative Education*, 57 (1), 130–146, <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1845064>.
- Gaudelli, W. (2016). *Global Citizenship Education, Everyday Transcendence*. Routledge.
- Geijssel, F., Ledoux, G., Reumerman, R., in ten Dam, G. (2012). Citizenship in young people's daily lives: differences in citizenship competences of adolescents in the Netherlands. *Journal of Youth Studies*, 15 (6), 711–729, <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.671932>.
- GENE (2022). Global Education Network in Europe. Dostopno na <https://www.gene.eu/> (pridobljeno 3. decembra 2022).
- Gibson, S., in Reysen, S. (2013). Representations of global citizenship in a school environment. *International Journal of Education Research*, 8 (1), 116–128.
- Goren, H., in Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>.

- Gray, R., Bebbington, J., in Collison, D. (2006). NGOs, civil society and accountability: making the people accountable to capital. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 19 (3), 319–348, <https://doi.org/10.1108/09513570610670325>.
- Grotlüşchen, A. (2018). Global Competence – Does the New OECD Competence Domain Ignore the Global South? *Studies in the Education of Adults*, 50 (2), 185–202, <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1523100>.
- Guo, L. (2014). Preparing Teachers to Educate for 21st Century Global Citizenship: Envisioning and Enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4 (1), 1–23.
- Guo-Brennan, L., in Guo-Brennan, M. J. (ur.). (2022). *Preparing Globally Competent Professionals and Leaders for Innovation and Sustainability*. IGI Global.
- Hanvey, R. G. (1976). *An Attainable Global Perspective*. Global Perspectives in Education.
- Hartmeyer, H. (2021). Globality and Internationalization in Vienna: An Exploration of a Research Seminar Using Transformative Processes in Global Education. V D. Bourn (ur.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (str. 233–246). Bloomsbury.
- Heater, D. (1999). *What is citizenship?* Polity Press.
- Hett, E. J. (1993). Development of an Instrument to Measure Global-Mindedness Doctoral Dissertation. Dostopno na <https://digital.sandiego.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1589&context=dissertations> (pridobljeno 10. septembra 2021).
- Hicks, D. (2003). Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 5 (3), 265–275, <https://doi.org/10.1080/0013191032000118929>.
- Hindess, B. (1998). Divide and Rule: The International Character of Modern Citizenship. *European Journal of Social Theory*, 1 (1), 57–70.
- Hoskins, B., Huang, L., in Arensmeier, C. (2021). Socioeconomic Inequalities in Civic Learning in Nordic Schools: Identifying the Potential of In-School Civic Participation for Disadvantaged Students. V H. Biseth idr. (ur.), *Northern Lights on Civic and Citizenship Education*, IEA Research for Education 11 (str. 93–121). Springer.
- Hoskins, B., in Janmaat, J. G. (2019). *Education, Democracy and Inequality – Political Engagement and Citizenship Education in Europe*. Palgrave Macmillan.

- Hoskins, B., Janmaat, J. G., in Melis, G. (2017). Tackling inequalities in political socialization: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school. *Social Science Research*, 68, 88–101, <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.09.001>.
- Hoskins, B., Huang, L., in Arensmeier, C. (2021). Socioeconomic Inequalities in Civic Learning in Nordic Schools: Identifying the Potential of In-School Civic Participation for Disadvantaged Students. V H. Biseth, B. Hoskins in L. Huang (ur.), *Northern Lights on Civic and Citizenship Education: A Cross-national Comparison of Nordic Data from ICCS* (str. 91–120). Springer.
- Huber, J., in Reynolds, C. (ur.) (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hunter, B., White, G. P., in Godbey, G. C. (2006). What Does It Mean to Be Globally Competent? *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 267–285, <https://doi.org/10.1177/1028315306286930>.
- Ichilov, O. (1998). *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*. Woburn Press.
- Johnson, L. (2010). Towards a Framework for Global Citizenship Education. Dostopno na <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.9297&rep=pridobljeno> 10. septembra 2021).
- Jooste, N., in Heleta, S. (2017). Global Citizenship Versus Globally Competent Graduates: A Critical View From the South. *Journal of Studies in International Education*, 21 (1), 39–51, <https://doi.org/10.1177/1028315316637341>.
- Kang, R., Mehranian, Y., in Hyatt, C. (2017). Incorporating an image-based, multimodal pedagogy into global citizenship education. *International Journal of Education & the Arts*, 18 (23), 1–24.
- Karanikola, Z. (2022). Global Competence Measurement in Non-Formal Educational Settings. *European Journal of Development Studies*, 2 (4), 54–61, <https://doi.org/10.24018/ejdevelop.2022.2.4.125>.
- Kerckhoff, S. N., in Cloud, M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, 103, 101629, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629>.
- Kirkwood, T. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies*, 92 (1), 10–15, <https://doi.org/10.1080/00377990109603969>.
- Klemenčič, E., Štremfel, U., in Rožman, M. (2011). Znanje o multikulturnih tematikah in zmanjševanje predsodkov. *Šolsko polje*, 22 (5-6), 187–214.

- Klump, J., in Nelson, S. (ur.) (2005). Research-based resources: Cultural competency of schools. Dostopno na <http://www.mwrel.org/request/2005journal/> (pridobljeno 10. septembra 2021).
- Kokkonen, A., Esaiaasson, P., in Gilljam, M. (2010). Ethnic Diversity and Democratic Citizenship: Evidence from a Social Laboratory. *Scandinavian Political Studies*, 33 (4), 331–355, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2010.00253>.
- Kuh, G. D. (2008). Excerpt from high-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. *Association of American Colleges & Universities*, 14 (3), 28, 29.
- Lambert, R. D. (ur.) (1994). *Educational Exchange and Global Competence*. Council on International Educational Exchange.
- Law, W. W. (2007). Globalization, city development and citizenship education in China's Shanghai. *International Journal of Educational Development*, 27 (1), 18–38, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.04.017>.
- Levintova, E., Johnson, T., Scheberle, D., in Vonck, K. (2011). Global citizens are made, not born: Multiclass role-playing simulation of global decision making. *Journal of Political Science Education*, 7 (3), 245–274, <https://doi.org/10.1080/15512169.2011.590075>.
- Kathleen Lilley, K., Barker, M., in Harris, N. (2015). Exploring the Process of Global Citizen Learning and the Student Mind-Set. *Journal of Studies in International Education*, 19 (3) 225–245, <https://doi.org/10.1177/1028315314547822>.
- Liu, Y., Yin, Y., in Wu, R. (2020). Measuring graduate students' global competence: Instrument development and an empirical study with a Chinese sample. *Studies in Educational Evaluation*, 67 (2), 100915, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100915>.
- Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., in Schulz, W. (2017). *Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016, European Report. Springer.
- Majewska, I. A. (2022). Teaching Global Competence: Challenges and Opportunities. *College Teaching*, <https://doi.org/10.1080/87567555.2022.2027858>.
- Martell, L. (2010). *The sociology of globalization*. Polity Press.
- Massaro, V. R. (2022). Global citizenship development in higher education institutions: A systematic review of the literature. *Journal of Global Education and Research*, 6 (1), 98–114, <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.6.1.1124>.

- McFarland, S., Hackett, J., Hamer, K., Katzarska-Miller, I., Malsch, A., Reese, G., in Reysen, S. (2019). Global Human Identification and Citizenship: A Review of Psychological Studies. *Political Psychology*, 40, 141–171, <https://doi.org/10.1111/pops.12572>.
- Mesa Peinado, M. (2011). Evolution and future challenges of development education. Dostopno na <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/08-Manuela-Mesa-Ing%C3%A9s.pdf> (pridobljeno 10. septembra 2021).
- Milfont, T., in Sibley, C. (2012). The big five personality traits and environmental engagement: Associations at the individual and societal level. *Journal of Environmental Psychology*, 32 (2), 187–195, <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2011.12.006>.
- Miller, D. (2013). The idea of global citizenship. V S. R. Ben-Porath in R. M. Smith (ur.), *Varieties of sovereignty and citizenship* (str. 227–243). University of Pennsylvania, <https://doi.org/10.9783/9780812207484.227>.
- Morais, D. B., in Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15 (5), 445–466, <https://doi.org/10.1177/10283153103753>.
- Neubauer, T. (2012). A Critical Review of International Research on Citizenship and Citizenship Education – Lessons for Citizenship Education. *Journal of Social Science Education*, 11 (1), 81–102.
- Nussbaum, M. C. (1997). Citizens of the world. V N. C. Burbules (ur.), *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education* (str. 50–84). Harvard Educational Review.
- Nussbaum, M. C. (2002). Education for Citizenship in an Era of Global Connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289–303.
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing.
- OECD (2020a). *PISA 2018 results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world?* OECD Publishing.
- OECD (2020b). *Do all students have equal opportunities to learn global and intercultural skills at school? PISA in Focus 2020/109*. OECD Publishing.
- OECD (2021). *PISA 2018 Technical report*. Dostopno na <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/> (pridobljeno 3. avgusta 2021).
- Organizacija združenih narodov (1948). Universal Declaration of Human Rights. Dostopno na <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (pridobljeno 20. septembra 2022).

- Organizacija združenih narodov (1992). Agenda (21). United Nations Conference on Environment & Development. Rio de Janeiro, Brazilija, 3.–14. junija 1992. Dostopno na <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> (pridobljeno 20. septembra 2022).
- Organizacija združenih narodov (2000). United Nations Millennium Declaration. Dostopno na https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_55_2.pdf (pridobljeno 20. septembra 2022).
- Organizacija združenih narodov (2005). UN Decade of Education for Sustainable Development, 2005–2014. Dostopno na <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000141629> (pridobljeno 20. septembra 2022).
- Organizacija združenih narodov (OZN) (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Dostopno na <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> (pridobljeno 20. septembra 2022).
- Oxfam, G. B. (2006). Education for global citizenship: A guide for schools. Dostopno na http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx (pridobljeno 20. septembra 2022).
- Oxley, L., in Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions, *British Journal of Educational Studies*, 61 (3), 301–325, <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>.
- 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, <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163607>.
- Pais, A., in Costa, M. (2020). An ideology critique of global citizenship education, *Critical Studies in Education*, 61 (1), 1–16, <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>.
- Pan, S.-Y. (2011). Multileveled citizenship and citizenship education: experiences of students in China's Beijing. *Citizenship Studies*, 15 (2), 283–306, <https://doi.org/10.1080/13621025.2011.549730>.
- Parmigiani, D., Jones, S.-L., Kunnari, I., in Nicchia, E. (2022a). Global competence and teacher education programmes. A European perspective. *Cogent Education*, 9 (1), 2022996, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2022996>.
- Parmigiani, D., Jones, S.-L., Silvaggio, C., Nicchia, E., Ambrosini, A., Pario, M., Pedevilla, A., in Sardi, I. (2022b). Assessing Global Competence Within Teacher Education Programs. How to Design and Create a Set of

- Rubrics With a Modified Delphi Method. *SAGE Open* October-December 2022, 1–13, <https://doi.org/10.1177/21582440221128794>.
- Pashby, K., Da Costa, M., Stein, S., in Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56 (2), 144–164, <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>.
- Pikaló, J. (2010). Od etničnega do kozmopolitskega državljanstva. V J. Pikalo (ur.), *Nova državljanstva v dobi globalizacije* (str. 1–27). Sophia.
- Ramos, K., Wolf, E. J., in Hauber-Özer, M. (2021). Teaching for Global Competence: A Responsibility of Teacher Educators. *Journal of Research in Childhood Education*, 35 (2), 311–330, <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1880998>.
- Reimers, F. (2010). Educating for Global Competency. V J. E. Cohen in M. B. Malin (ur.), *International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education* (str. 183–202). Routledge.
- Resolucija o mednarodnem razvojnem sodelovanju in humanitarni pomoči Republike Slovenije (2017). Dostopno na <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/razvojno-sodelovanje/Resolution-on-development-cooperation-and-humanitarian-assistance-of-the-Republic-of-Slovenia.pdf> (pridobljeno 3. avgusta 2021).
- Richardson, R. (1979). World studies in the 1970s: A review of progress and unresolved tensions. *World Studies Journal*, 1 (1), 5–15.
- Rivera, de J., in Carson, H. A. (2015). Cultivating a Global Identity. *Journal of Social and Political Psychology*, 3 (2), 310–330, <https://doi.org/10.5964/jspp.v3i2.507>.
- Rizvi, F. (2017). Globalization and the Neoliberal Imaginary of Educational Reform. Education Research and Foresight Working Papers. Dostopno na <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247328> (pridobljeno 10. septembra 2021).
- Robertson, S. L. (2021). Provincializing the OECD-PISA global competences project, *Globalisation, Societies and Education*, 19 (2), 167–182, <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1887725>.
- Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 255–277, https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0403_4.
- Sälzer, C., in Roczen, N. (2018). Assessing global competence in PISA 2018: Challenges and approaches to capturing a complex construct. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10 (1), 5–20.

- Santamaría-Cárdaba, N., Martínez-Scott, S., in Vicente-Mariño, M. (2021). Discovering the way: past, present and possible future lines of global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 19 (5), 687–695, <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1878012>.
- Scheunpflug, A. (2020). Evidence and efficacy in global learning. V D. Bourn (ur.), *Handbook on Global Learning* (str. 40–51). Routledge.
- Schultz, L. (2007). Educating for global citizenship. *The Alberta Journal of Educational Research*, 5 (3), 248–258, <https://doi.org/10.11575/ajer.v5i3.55291>.
- Simon, J., in Ainsworth, J. W. (2012). Race and Socioeconomic Status Differences in Study Abroad Participation: The Role of Habitus, Social Networks, and Cultural Capital. *Education*, 413896, <https://doi.org/10.5402/2012/413896>.
- Sinagatullin, I. M. (2019). Developing Preservice Elementary Teachers' Global Competence. *International Journal of Educational Reform*, 28 (1), 48–62, <https://doi.org/10.1177/1056787918824193>.
- Skinner, A. (2012). *How is global education perceived and implemented within two secondary schools in Slovenia?* Dissertation. Institute of Education, University of London. Dostopno na http://www.pef.uni-lj.si/ceps/dejavnosti/sp/2013-04-10/06%202%20Skinner_Global%20education%20in%20Slovenia.pdf (pridobljeno 3. avgusta 2021).
- Smith, W. C., Fraser, P., Chykina, V., Ikoma, S., Levitan, J., Liu, J., in Mahfouz, J. (2017). Global citizenship and the importance of education in a globally integrated world, *Globalisation, Societies and Education*, 15 (5), 648–665, <https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1222896>.
- Strategija mednarodnega razvojnega sodelovanja in humanitarne pomoči Republike Slovenije do leta 2030 (2018). Dostopno na <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/razvojno-sodelovanje/Development-Cooperation-and-Humanitarian-Aid-Strategy-of-the-Republic-of-Slovenia.pdf> (pridobljeno 3. avgusta 2021).
- Strategija razvoja Slovenije 2030 (2017). Dostopno na <https://www.gov.si/assets/vladne-sluzbe/SVRK/Strategija-razvoja-Slovenije-2030/Slovenian-Development-Strategy-2030.pdf> (pridobljeno 3. avgusta 2021).
- Svet Evrope (1997). Listina globalnega izobraževanja. Global Education Charter. Dostopno na <https://rm.coe.int/168070fo5d> (pridobljeno 10. septembra 2021).
- Svet Evrope (2002). A European Strategy Framework For Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015. Dostopno na <https://rm.coe.int/168070e540> (pridobljeno 10. septembra 2021).

- Svet Evrope (2008). White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity. Strasbourg: Cambridge university press. Dostopno na http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/publication_whitepaper_id_EN.asp (pridobljeno 10. septembra 2021).
- Svet Evrope (2011). Recommendation CM/Rec(2011)4 of the Committee of Ministers to member states on education for global interdependence and solidarity. Dostopno na https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805affod (pridobljeno 10. septembra 2021).
- Svet Evrope (2016). Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Strasbourg: Svet Evrope.
- Svet Evrope (2019). Global education guidelines. Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers. Lizbona: Svet Evrope.
- Svet Evrope (2023). Intercultural education. Dostopno na <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/intercultural-aspects> (pridobljeno 3. marca 2023).
- Šterman Ivančič, K., Čuček, M., in Štigl, S. (2020). *Program mednarodne pri-merjave dosežkov učencev in učenk, Globalne kompetence učencev in učenk v raziskavi PISA 2018*. Dostopno na https://www.pei.si/wp-content/uploads/2020/10/Globalne-kompetence_okt2020.pdf (pridobljeno 3. avgusta 2021).
- Šterman Ivančič, K., Štremfel, U., Peras, I., in Japelj Pavešić, B. (2021). *Občutek pripadnosti šoli kot dejavnik blagostanja in učne uspešnosti učencev in učenk: zaključno poročilo* [interno gradivo]. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Štremfel, U., in Štraus, M. (2014). Slovenia's first decade within the European educational space. *Studia Historica Slovenica*, 14 (1), 197–215.
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., in Cain, J. M. (2019). *Becoming a Globally Competent Teacher*. ASCD Publishing.
- Turner, B. S. (1993). *Citizenship and Social Theory*. SAGE Publications.
- Učni načrt Državlanska in domovinska vzgoja ter etika (2011). Dostopno na https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_DDE_OS.pdf (pridobljeno 3. avgusta 2021).
- UNESCO (1974). Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. [Priporočila o izobraževanju za mednarodno razumevanje sodelovanja in mir ter izobraževanje za demokratično državljanstvo in učenje človekovih pravic]. Dostopno na <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-concerning-educati->

on-international-understanding-co-operation-and-peace-and-education (pridobljeno 20. septembra 2022).

UNESCO (1995). Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy [Izjava in celostni akcijski okvir za izobraževanje za mir, človekove pravice in demokracijo]. Dostopno na <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000112874> (pridobljeno 20. septembra 2022).

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.

UNESCO (2016). Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Dostopno na http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (pridobljeno 3. avgusta 2021).

UNESCO (2018). *Preparing Teachers for Global Citizenship Education. A Template*. Pariz: UNESCO.

UNESCO (2022). Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Kažipot. Dostopno na https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2022/03/VITR_za_2030-1.pdf (pridobljeno 3. decembra 2022).

Van Goethem, A., ten Dam, G., in Dijkstra, A. B. (2020). What does society want adolescents to know about civics? *Research Papers in Education*, 37 (5), 707–728, <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864767>.

Van Werven, I. M., Coelen, R. J., Jansen, E. P. W., in Hofman, W. H. (2021). Global teaching competencies in primary education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1869520>.

Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education, *Globalisation, Societies and Education*, 9 (3-4), 473–485, <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>.

Wanders, F. H., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., in Van der Veen, I. (2020). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education*, 35 (3), 266–286, <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568529>.

World Value Survey (2021). WVS 7. Dostopno na <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp> (pridobljeno 3. avgusta 2021).

- Yacob, N. S., Yunus, M. M., in Hashim, H. (2022). Globally competent teachers: English as a second language teachers' perceptions on global competence in English lessons. *Front. Psychol.*, 13, 925160, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925160>.
- Yemini, M., Tibbitts, F., in Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 77, 77–89, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.014>.
- Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja (1996). Dostopno na <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445> (pridobljeno 3. avgusta 2021).
- Zakon o gimnazijah (1996). Dostopno na <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO450#> (pridobljeno 3. avgusta 2021).
- Zakon o osnovni šoli (1996). Dostopno na <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (pridobljeno 3. avgusta 2021).
- Zakon o poklicnem izobraževanju (2006). Dostopno na <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325> (pridobljeno 3. avgusta 2021).
- Zakon o vrtcih (1996). Dostopno na <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO447> (pridobljeno 3. avgusta 2021).

Stvarno kazalo

A

aktivno (globalno) državljanstvo 30,
34, 35, 37, 40, 61, 63, 108
aktivno učenje 107

D

(de)kolonializem 33, 37
dosežki
bralni 19, 59, 88, 92, 94, 95, 98, 106, 108
matematični 59, 89, 92, 98, 108
naravoslovni 19, 59, 90, 91, 92, 97, 98,
108
državljska vzgoja 28, 29, 35, 42, 43,
45, 52, 53, 111, 116

G

globalizacija 25, 27, 33, 39, 42, 53, 55,
65
globalna miselnost 34, 38
globalni problemi 30, 44, 63

I

identiteta 41, 45, 53, 55, 62
evropska 26

globalna 45, 58

nacionalna 44, 45, 46

izobraževalni program 44, 113

gimnazijski 28, 44

izvenšolske dejavnosti 108, 116

K

kritično mišljenje 28, 29, 30, 35, 39,

44, 54, 55, 107

kurikul 28, 34, 113

M

medkulturna komunikacija 38, 39,

54

medkulturno izobraževanje 26, 30,

65

medkulturno razumevanje 34, 36,

62, 65, 113

N

neformalno učenje 30, 31, 37, 113

O

občutek pripadnosti šoli 43, 45, 72,
92, 113

odnos do priseljencev 59, 83, 86, 87,

92, 97, 98, 99, 109

odzivnost na globalna vprašanja 87,

90, 98, 108

Organizacija združenih narodov 23

P

pravičnost 26, 27, 35, 36, 37, 42, 43, 55,

56, 65

priseljensko ozadje 43, 86, 108

S

samoučinkovitost pri pojasnjevanju

globalnih vprašanj 73, 83, 87, 88,

90, 91, 92, 95, 97, 98, 99, 108, 109

socialno-ekonomski status 42, 44,

53, 87, 108

spol 40, 41, 83, 108

spretnost medkulturne komunikaci-

je 73, 83, 87, 89, 90, 91, 95, 98

Svet Evrope 25, 45, 53, 54, 55, 63

T

trajnostni razvoj 24, 26, 28, 30, 54,

55, 57, 61, 63

trg dela 62

U

učitelji

diskriminatorno vedenje 73, 83, 84, 87,

89, 91, 92, 95, 98, 108

globalne kompetence 39, 113, 115

profesionalni razvoj 113

UNESCO 15, 24, 25, 27, 34, 45, 53, 54,

56, 63

V

vrednote 31, 53, 55, 59, 63, 109, 112, 116

Z

zavedanje o globalnih vprašanjih 58,

73, 78, 87, 89, 90, 91, 92, 98, 108, 109

Klaudija Šterman Ivančič, Urška Štremfel

Globalne kompetence slovenskih učencev in učenk: konceptualni in empirični vpogledi

Znanstvena monografija/Scientific Monograph

Digitalna knjižnica/Digital Library

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

Dissertationes (znanstvene monografije/Scientific Monographs), 45

ISSN 1855-9638

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

Recenzentki/Reviewers: Klara Skubic Ermenc, Meta Novak

Lektoriranje/Proofreading: Megamoment, d. o. o.

Oblikovanje, prelom in digitalna objava: Jonatan Vinkler

Izdal/Publisher: Pedagoški inštitut/Educational Research Institute

Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana

Za izdajatelja/For publisher: Igor Ž. Žagar

Ljubljana 2023

ISBN 978-961-270-349-3 (pdf)

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-349-3.pdf>

ISBN 978-961-270-350-9 (html)

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-350-9/index.html>

DOI: <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-349-3>

© 2023 Pedagoški inštitut/ Educational Research Institute

Brezplačna elektronska izdaja/Not for resale



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

COBISS.SI-ID 148318467

ISBN 978-961-270-349-3 (PDF)

ISBN 978-961-270-350-9 (HTML)

