

Klaudija Šterman Ivančič in Urška Štremfel

Globalne kompetence in trajnostni razvoj: slovenski učenci in učenke v raziskavi PISA

Povzetek: V okviru raziskave PISA je Slovenija leta 2018 prvič preverjala t. i. globalne kompetence (angl. *global competence*) 15-letnikov (OECD 2020a). V prispevku naju je zanimalo, koliko slovenski učenci in učenke poročajo o zaznanih globalnih kompetencah v primerjavi z vrstniki iz držav OECD in ali obstajajo razlike v zaznanih globalnih kompetencah učencev in učenk glede na različne skupine (spol, priseljenko ozadje in socialno-ekonomski status). Za potrebe analiz sva iz vzorca raziskave PISA 2018 izvzeli reprezentativni vzorec 6074 15-letnih učencev in učenk. Rezultati kažejo, da so slovenski učenci in učenke v primerjavi z vrstniki iz držav OECD svoje globalne kompetence ocenili nekoliko podpovprečno in da v Sloveniji obstajajo pomembne razlike v globalnih kompetencah med različnimi skupinami učencev in učenk. O precej manjših zaznanih globalnih kompetencah so poročali predvsem fantje in tisti, ki so poročali o nizkem socialno-ekonomskem statusu. Značilne razlike so se pokazale na področju manjše zaznane samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj, precej manjšem zavedanju o globalnih vprašanjih, spretnosti medkulturne komunikacije in odzivnosti na globalna vprašanja, to so spretnosti, ki se deloma navezujejo na znanje in bi jih bilo mogoče sistematično krepiti v izobraževalnem procesu. Iz rezultatov je tako mogoče sklepati, katere so tiste skupine učencev in učenk, ki bi pri krepitvi globalnih kompetenc v šolskem okolju potrebovale posebno pozornost.

Ključne besede: globalne kompetence, raziskava PISA, izobraževanje, trajnostni razvoj, Slovenija

UDK: 37.013.8

Znanstveni prispevek

Dr. Klaudija Šterman Ivančič, znanstvena sodelavka, Pedagoški inštitut, Gerbičeva ulica 62, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: klaudija.sterman@pei.si

Dr. Urška Štremfel, znanstvena sodelavka, Pedagoški inštitut, Gerbičeva ulica 62, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: urska.stremfel@pei.si

Uvod

V zadnjih desetletjih se je v mednarodnem prostoru razvilo več iniciativ, ki spodbujajo razvoj t. i. globalnih državljanov ter njihovo opolnomočenje za sprejemanje informiranih odločitev in odgovorna dejanja, ki bodo vodili k okoljski celovitosti, gospodarski uspešnosti in pravični družbi (npr. OECD 2018; OZN 2015; Svet Evrope 2002; UNESCO 2014).¹ Za najcelovitejšo in najvidnejšo na tem področju je mogoče šteti iniciativo OZN (2015), ki v okviru 17 ciljev trajnostnega razvoja do leta 2030 kot četrti cilj navaja pomen kakovostnega izobraževanja² in si kot podcilj 4.7 zastavlja »[d]o leta 2030 poskrbeti, da bodo vsi učenci pridobili znanje in spretnosti, potrebne za spodbujanje trajnostnega razvoja, tudi z izobraževanjem o [...] globalnem državljanstvu« (OZN 2015, str. 21).

Pashby in Sund (2020, str. 314) menita, da sta trajnostni razvoj in globalno državljanstvo sicer področji, ki jima je v delovanju UNESCO namenjena ločena pozornost, hkrati pa je predvsem v okviru cilja 4.7 zaslediti težnje po njunem vzporednem naslavljanju. Bamber (2020) poudarja, da cilji trajnostnega razvoja izražajo jasno pričakovanje, da bo izobraževanje o globalnem državljanstvu vključeno v vse stopnje izobraževanja v državah po svetu, njuno povezanost v konceptu t. i. trajnostnega državljanstva pa utemeljujeta tudi Huckle in Wals (2015). OECD (2018) pritrjuje, da je uresničevanje vizije trajnostnega razvoja močno odvisno od izobraževanja (globalnih državljanov),³ hkrati pa postavlja v ospredje, da so takšni cilji smiselni le, če postanejo merjeni in vidni. Cilji trajnostnega razvoja (OZN 2015) so zato spodbudili OECD, da so v Programu mednarodne primerjave dosežkov učencev (PISA) v letu 2018 prvič preverili t. i. globalne kompetence učencev in učenk v sodelujočih državah.

1 Več o izvoru, značilnostih in primerjavi iniciativ globalnega izobraževanja, globalnega učenja, izobraževanja za globalno državljanstvo, izobraževanja za razvoj in izobraževanja za trajnostni razvoj v Košmerl (2021) in Pieniazek (2020).

2 »Vsem enakopravno zagotoviti kakovostno izobrazbo ter spodbujati možnosti vseživljenjskega učenja za vsakogar.« (OZN 2015, str. 21)

3 OECD (2018) poudarja, da učenci in učenke globalne kompetence potrebujejo za: i) harmonično življenje v multikulturnih družbah; ii) za uspeh na spreminjajočem se trgu dela; iii) za učinkovito in odgovorno uporabo medijskih platform; iv) za podpiranje ciljev trajnostnega razvoja.

V okviru raziskave PISA 2018 so globalne kompetence opredeljene kot spretnost preučevanja različnih družbenokulturnih vprašanj, razumevanja in vrednotenja različnih mnenj in pogledov na svet, vzpostavljanja pozitivnih interakcij z ljudmi iz različnih kulturnih okolij in naravnost h konstruktivnemu ukrepanju v smeri trajnostnega razvoja ter vzpostavljanja skupne blaginje (OECD 2020a). Pri tem globalne kompetence sestavljajo štiri soodvisne dimenzije: i) spretnost kritičnega razumevanja lokalnih, globalnih in kulturnih vprašanj (npr. revščina, gospodarska soodvisnost, migracije, neenakost, okoljska vprašanja, konflikti, kulturne razlike in stereotipi); ii) spretnost razumevanja in spoštovanja različnih pogledov na svet; iii) spretnost vzpostavljanja pozitivnih interakcij z ljudmi drugih narodnosti, iz različnih etničnih, verskih, družbenih ali kulturnih ozadij ali različnega spola; iv) spretnost in naklonjenost za konstruktivno aktivno delovanje za trajnostni razvoj in skupno blaginjo. Prepletenost vseh štirih dimenzij globalnih kompetenc s cilji trajnostnega razvoja je razvidna v predpostavki, da se bodo učenci in učenke, ki zmorejo preučiti lokalne in globalne probleme, razumejo perspektive drugih in so sposobni učinkovito komunicirati s posamezniki iz različnih kultur, tudi bolj zavzemali za aktivno delovanje za skupno blaginjo in trajnostni razvoj. Pri tem raziskava PISA torej preverja znanje, spretnosti, stališča in vrednote učencev in učenk⁴ na štirih področjih⁵ (OECD 2020a), ki jih lahko umestimo v okoljski, družbeni in gospodarski vidik trajnostnega razvoja (npr. Giddings idr. 2002).

(Ne)enakosti na področju globalnih in državljanskih kompetenc

Analiza dosežkov v mednarodnih raziskavah znanja nam poleg mednarodne primerljivosti dosežkov učencev in učenk omogoča pridobiti tudi podatke o razlikah v dosežkih med posameznimi skupinami učencev znotraj države (npr. glede na spol, socialno-ekonomski status (SES), status priseljenca) ter s tem vpoglede v določene vidike pravičnosti izobraževalnega sistema. Na področju temeljnih kompetenc, kot so bralna, matematična in naravoslovna pismenost, so te razlike v ospredju poročanja o rezultatih PISA tako pri OECD (npr. OECD 2019) kot v nacionalnih državah ter v mednarodnem in slovenskem prostoru relativno dobro znanstveno preučevane (npr. Muench idr. 2022; Šterman Ivančič in Puklek Levpušček 2020). Na področju globalnih kompetenc kot novem področju mednarodnih primerjalnih raziskav znanja učencev in učenk po svetu pa se raziskovanje še ni uveljavilo, zato mu v prispevku namenjava posebno pozornost.

Ob zaznani raziskovalni vrzeli oziroma manku teoretskih osmislov ter izsledkov empiričnih raziskav na področju globalnih kompetenc je pri osmišljanju razlik med posameznimi skupinami učencev na tem področju smiselno izhajati iz

4 i) Znanje o svetu in drugih kulturah; ii) spretnosti za razumevanje sveta, komuniciranje z drugimi in ukrepanje; iii) stališča in dovzetnost za odprtost, spoštovanje ljudi iz različnih kultur in kulturnih okolij; iv) vrednote človekovega dostojanstva in raznolikosti.

5 i) Kultura in medkulturni odnosi; ii) socialno-ekonomski razvoj in soodvisnost; iii) okoljska trajnost; iv) institucije, konflikti in človekove pravice.

znanstvenih podlag učenja (globalnega) državljanstva. Socialno-ekonomske razlike znotraj izobraževalnega sistema in neenak dostop do priložnosti za učenje državljanstva so že bili identificirani kot pomembni dejavniki, ki prispevajo k socialno-ekonomskim neenakostim v kasnejšem državljanskem udejstvovanju (Hoskins idr. 2021) ter na ta način učinkujejo na socialno kohezivnost družbe. Dijkstra idr. (2021) na podlagi rezultatov Mednarodne raziskave državljanskega izobraževanja in vzgoje (ICCS 2016) ugotavljajo, da 74 % razlik v dosežkih pri državljanski vzgoji pojasnjujejo predvsem individualni dejavniki (spol, status priseljenca, SES). Empirične raziskave kažejo različne ravni državljanskih kompetenc, vključno z državljanskim znanjem in stališči, glede na spol, status priseljenca, SES ter izobraževalni program, ki ga učenci in učenke obiskujejo (Van Goethem idr. 2020). Hoskins idr. (2017) poudarjajo, da je državljanska mobilnost v smislu priložnosti mladih iz državljansko neaktivnih družin, da postanejo državljansko aktivni, prav tako problematična kot druge oblike socialno-ekonomske mobilnosti. Upoštevajoč razlike med posameznimi skupinami učencev in učenk, se postavlja vprašanje sposobnosti kompenzacijske vloge šole pri preseganju razlik v državljanskih kompetencah različnih skupin učencev in učenk (Dijkstra idr. 2021), ki jo utemeljuje teorija socialne reprodukcije neenakosti na področju političnega udejstvovanja (Hoskins idr. 2017). Čeprav še nimamo poglobljenih empiričnih podatkov o razlikah v dosežkih posameznih skupin učencev in učenk na področju globalnih kompetenc, nekateri raziskovalci (npr. Demaine 2002) opozarjajo, da so globalne kompetence značilni kazalnik razlik v znanju med posameznimi skupinami učencev in učenk.

Namen študije in raziskovalna vprašanja

Rezultati raziskave PISA 2018 kažejo, da so slovenski učenci in učenke v primerjavi z vrstniki iz držav OECD večino zaznanih globalnih kompetenc pri sebi v povprečju ocenili nižje. Glede na prepoznani pomen globalnih kompetenc za uspešno (so)delovanje posameznikov v sodobnem šolskem, lokalnem in globalnem okolju (Svet Evrope 2016; UNESCO 2014) sva želeli omenjene rezultate dodatno preučiti. V prispevku naju je zanimalo, v kolikšni meri slovenski učenci in učenke zaznavajo omenjene kompetence, predvsem pa, ali obstajajo razlike v zaznavi teh kompetenc med različnimi skupinami učencev in učenk glede na spol, status priseljenca in SES. 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), meniva, da lahko na ta način dodatno pojasniva pomembnost krepitve omenjenih kompetenc v izobraževalnem procesu, predvsem pa v prvem koraku identificirava tiste skupine učencev in učenk, ki potrebujejo pri krepitvi teh kompetenc posebno pozornost. Raziskovalna vprašanja, na katera sva želeli v prispevku odgovoriti, so tako naslednja:

- Koliko slovenski učenci in učenke poročajo o zaznanih globalnih kompetencah v primerjavi z vrstniki iz držav OECD?
- Ali v Sloveniji v zaznanih globalnih kompetencah učencev in učenk obstajajo

- razlike med posameznimi skupinami (spol, priseljsko ozadje in SES)?
- Katere so tiste skupine učencev in učenk, ki bi pri krepitvi globalnih kompetenc potrebovale posebno pozornost?

Metoda

Vzorec

Za namene raziskave sva uporabili podatke raziskave PISA 2018, v kateri je v Sloveniji sodelovalo 6401 15-letnikov. Za potrebe analiz sva iz vzorca izločili tiste, vključene v osnovno šolo, in tiste, ki so obiskovali programe nižjega poklicnega izobraževanja. Slednji so namreč izpolnjevali nekoliko prilagojen vprašalnik, s katerim so se ugotavljali različni spremljajoči dejavniki dosežkov, in tako zanje niso na voljo vsi podatki, ki sva jih potrebovali za najine analize. Končni vzorec, vključen v analize, zajema reprezentativno skupino 6074 15-letnih učencev in učenk, od tega 2882 (47,4 %) deklet in 3192 (52,6 %) fantov. 5510 (91,0 %) učencev in učenk je poročalo, da nimajo priseljskega ozadja, 259 (4,3 %) pa, da imajo priseljsko ozadje prve generacije, kar pomeni, da so bili vsi člani družine rojeni v drugi državi. Za potrebe analiz ugotavljanja razlik med skupinami učencev in učenk z visokim in nizkim SES sva vključili 668 (11,0 %) učencev in učenk, ki so se glede na vrednosti indeksa SES umestili v zgornjo četrtino porazdelitve vrednosti indeksa, in 548 (9,0 %) tistih, ki so se umestili v spodnjo četrtino porazdelitve vrednosti indeksa za Slovenijo.

Pripomočki

Za mednarodno primerjalno oceno globalnih kompetenc učencev in učenk sta bila v raziskavi PISA 2018 uporabljena kognitivni test za merjenje znanja in spretnosti ter vprašalnik za učence in učenke, v katerem so učenci in učenke poročali o svojih zaznanih globalnih kompetencah ter svojih domačih, šolskih in učnih izkušnjah (OECD 2018). Od skupno 79 držav, ki so v raziskavi PISA 2018 zbirale podatke, je 27 držav sodelovalo s kognitivnim testom globalnih kompetenc in vprašalniki za učence in učenke ter ravnatelje šol, v 66 državah, med njimi tudi v Sloveniji, pa so izpolnjevali zgolj vprašalnike za učence in učenke ter ravnatelje šol (OECD 2020a). Iz navedenega izhaja, da analiza rezultatov slovenskih učencev in učenk temelji zgolj na poročanju o lastnih zaznavah globalnih kompetenc in ne na njihovem dejanskem preverjanju.

Učenci in učenke so po dvournem preizkusu z nalogami iz bralne pismenosti v raziskavi PISA 2018 izpolnjevali vprašalnik za učence in učenke. Izpolnjevanje vprašalnika traja približno 40 minut, z njim pa se v okviru raziskave ugotavljajo spremljajoči dejavniki dosežkov. V nadaljevanju navajava podrobnejši opis tistih dejavnikov, ki sva jih uporabili v najinih analizah, in sicer: samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj, zavedanje o globalnih vprašanjih, odnos do pri-

seljencev, zanimanje za spoznavanje drugih kultur, razumevanje perspektive drugih, spretnost miselnega prilagajanja, spoštovanje ljudi iz drugih kultur, spretnost medkulturne komunikacije, odzivnost na globalna vprašanja in diskriminatorno vedenje učiteljev na šoli.⁶ Poleg omenjenih navajava še opis postavk, s katerimi sva ugotavljali priseljenko ozadje učencev in učenk ter opis indeksa SES.

Pri ugotavljanju zaznavanja *samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj* so učenci in učenke odgovarjali na vprašanje »S koliko truda bi sam/-a opravil/-a naslednje naloge?«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (1 – *Tega sam/-a ne bi zmoget/-gla* do 4 – *To bi zmoget/-gla z lahkoto*), primeri postavk pa so naslednji: »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« ipd.

Pri ugotavljanju *zavedanja o globalnih vprašanjih* so učenci in učenke odgovarjali na vprašanje »Koliko si obveščen/-a o naslednjih problemih?«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (1 – *Nikoli nisem slišal/-a za to* do 4 – *Ta problem poznam in bi lahko precej dobro pojasnil/-a, za kaj gre*), primeri postavk pa so naslednji: »Podnebne spremembe in globalno segrevanje«, »Svetovno zdravje (npr. epidemije)«, »Preseljevanje (selitev ljudi)« ipd.

Pri ugotavljanju *odnosa do priseljencev* so učenci in učenke odgovarjali na vprašanje »Ljudje se vse več selijo iz ene države v drugo. V kolikšni meri se strinjaš z naslednjimi trditvami o priseljenicah?«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (1 – *Sploh se ne strinjam* do 4 – *Popolnoma se strinjam*), primeri postavk pa so naslednji: »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« ipd.

Pri ugotavljanju *zanimanja za spoznavanje drugih kultur* so učenci in učenke odgovarjali na vprašanje »V kolikšni meri te spodnje trditve opisujejo?«. Pripadajoče postavke so ocenili na petstopenjski lestvici (1 – *Zelo mi je podobno* do 5 – *Sploh mi ni podobno*), primeri postavk pa so naslednji: »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«.

Pri ugotavljanju *razumevanja perspektive drugih* so učenci in učenke odgovarjali na vprašanje »V kolikšni meri te spodnje trditve opisujejo?«. Pripadajoče postavke so ocenili na petstopenjski lestvici (1 – *Zelo mi je podobno* do 5 – *Sploh mi ni podobno*), primeri postavk pa so naslednji: »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« ipd.

Pri ugotavljanju *spretnosti miselnega prilagajanja* so učenci in učenke odgovarjali na vprašanje »V kolikšni meri te spodnje trditve opisujejo?«. Pripadajoče

6 Zaradi obširnosti lestvic navajava pri posamezni lestvici zgolj nekaj primerov postavk. Celotne lestvice so dostopne v mednarodno objavljenem vprašalniku, ki je dostopen na spletni strani OECD.

postavke so ocenili na petstopenjski lestvici (1 – *Zelo mi je podobno* do 5 – *Sploh mi ni podobno*), primeri postavk pa so naslednji: »V nenavadnih okoliščinah se dobro znajdem«, »Lahko spremenim svoje vedenje, da bi to ustrezalo novim razmeram«, »Zlahka se prilagodim novi kulturi« ipd.

Pri ugotavljanju *spoštovanja ljudi iz drugih kultur* so učenci in učenke odgovarjali na vprašanje »V kolikšni meri te spodnje trditve opisujejo?«. Pripadajoče postavke so ocenili na petstopenjski lestvici (1 – *Zelo mi je podobno* do 5 – *Sploh mi ni podobno*), primeri postavk pa so naslednji: »Ljudi iz drugih kultur spoštujem kot enakovredna človeška bitja«, »Do ljudi sem spoštljiv ne glede na njihovo kulturno ozadje« ipd.

Pri ugotavljanju *spretnosti medkulturne komunikacije* so učenci in učenke odgovarjali na vprašanje »Zamisli si, da govoriš v svojem maternem jeziku z ljudmi, katerih materni jezik je drugačen od tvojega. V kolikšni meri se strinjaš z naslednjimi trditvami?«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (1 – *Sploh se ne strinjam* do 4 – *Popolnoma se strinjam*), primeri postavk pa so naslednji: »Pozorno opazujem njihove odzive«, »Pogosto preverjam, ali se pravilno razumemo«, »Pozorno poslušam, kaj govorijo« ipd.

Pri ugotavljanju *odzivnosti na globalna vprašanja* so učenci in učenke odgovarjali na vprašanje »V kolikšni meri se strinjaš z naslednjimi trditvami?«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (1 – *Sploh se ne strinjam* do 4 – *Popolnoma se strinjam*), primeri postavk pa so naslednji: »Sebe vidim kot državljana/-ko sveta«, »Ko vidim, v kako slabih pogojih živijo nekateri ljudje na svetu, se čutim dolžnega/-o ukrepati«, »Mislim, da lahko moje vedenje vpliva na ljudi v drugih državah« ipd.

Pri ugotavljanju zaznavanja *diskriminatornega vedenja učiteljev* so učenci in učenke odgovarjali na vprašanje »Pomisli na profesorje/-ice na tvoji šoli: za koliko od njih veljajo naslednje trditve?«. Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (1 – *Za nobenega ali skoraj nobenega* do 4 – *Za vse ali skoraj vse*), primeri postavk pa so naslednji: »O zgodovini nekaterih kulturnih skupin imajo napačno predstavo«, »O ljudeh nekaterih kulturnih skupin govorijo negativne stvari« ipd.

Priseljensko ozadje smo v raziskavi ugotavljali s pomočjo vprašanja »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 (SES) 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 dijakov in dijakinj, ki so sodelovali v raziskavi PISA 2018, izkazale kot ustrezno notranje zanesljive, in sicer so se vrednosti koeficientov notranje zanesljivosti gibale med $\alpha = 0,83$ in $\alpha = 0,93$ (OCED, 2020b).

Obdelava podatkov

Za potrebe analiz študije sva za vse prej navedene vključene spremenljivke uporabili že obstoječe vrednosti mednarodno primerljivih indeksov, ki sva jih vzeli iz nacionalne baze podatkov PISA 2018 za Slovenijo. Indeks je standardizirana vrednost s povprečjem 0 in standardnim odklonom 1. Zaradi dvostopenjskega vzorčenja v raziskavi sva podatke analizirali s pomočjo statističnega programa IBM SPSS 27.0 in orodja IEA IDBAnalyzer Version 5.0.5, ki nam pri obravnavi podatkov poleg uporabe uteži za posameznega učenca (W_FSTUWT) omogoča tudi uporabo vzorčnih uteži z namenom ustrezne ocene standardne napake parametrov v populaciji po metodi ponovnega vzorčenja (angl. *Bootstrap*).

Pri odgovarjanju na prvo raziskovalno vprašanje sva za vse vključene spremenljivke izračunali povprečne vrednosti in standardne odklone, vrednosti pa primerjali s povprečnimi vrednostmi držav OECD, ki sva jih vzeli iz mednarodnega poročila.

Pri odgovarjanju na drugo in tretje raziskovalno vprašanje sva najprej izračunali povprečne vrednosti in standardne odklone za posamezno vključeno spremenljivko, pri čemer sva jih izračunali ločeno glede na spol, izobraževalni program, SES in priseljsko ozadje. Pri ugotavljanju razlik med učenci in učenkami z visokim in nizkim SES sva v prvem koraku pogledali porazdelitev vrednosti indeksa za Slovenijo, nato pa za potrebe analiz vzeli tiste učence in učenke, ki so se glede na vrednost umestili v zgornjo in spodnjo četrtino vrednosti indeksa. Ker naju je zanimalo, ali so razlike med različnimi skupinami učencev in učenk statistično značilne, sva v naslednjem koraku izračunali vrednosti *t*-testa pri stopnji tveganja $p \leq 0,05$.

Rezultati

Zaznane globalne kompetence slovenskih učencev in učenk v mednarodni primerjavi

V Preglednici 1 so prikazane vrednosti mednarodno primerljivih indeksov⁷ lestvic globalnih kompetenc, ki nam omogočajo primerjavo ocene posamezne spretnosti s strani slovenskih učencev in učenk z oceno njihovih vrstnikov iz držav OECD. Iz Preglednice 1 je razvidno, 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 ocenili svojo spretnost razumevanja 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 učenci in učenke poročali o precej bolj

⁷ Indeks je standardizirana vrednost s povprečjem 0 in standardnim odklonom 1. Pozitivne vrednosti indeksa pomenijo, da so slovenski učenci in učenke v primerjavi z vrstniki iz držav OECD svojo spretnost na določeni lestvici ocenili bolj pozitivno, in obratno.

razširjenem diskriminatornem vedenju učiteljev na šolah, ki se nanaša predvsem na odnos učiteljev do učencev iz drugih kultur.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>SD_{SE}</i>
Samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj	-0,09	0,02	0,99	0,01
Zavedanje o globalnih vprašanjih	-0,01	0,02	0,95	0,01
Odnos do priseljencev	-0,06	0,02	0,92	0,01
Zanimanje za spoznavanje drugih kultur	-0,07	0,02	0,95	0,01
Razumevanje perspektive drugih	0,05	0,01	0,94	0,01
Spretnost miselnega prilagajanja	-0,01	0,01	0,89	0,01
Spoštovanje ljudi iz drugih kultur	-0,03	0,01	0,96	0,01
Spretnost medkulturne komunikacije	-0,18	0,02	0,95	0,01
Odzivnost na globalna vprašanja	-0,10	0,02	0,95	0,01
Diskriminatorno vedenje učiteljev	0,23	0,01	0,95	0,01
Občutek pripadnosti šoli	-0,11	0,01	0,84	0,01

Preglednica 1: Globalne kompetence slovenskih učencev in učenk v primerjavi z vrstniki iz držav OECD

Opomba: M – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; SD – standardni odklon; SE – standardna napaka

Razlike v zaznanih globalnih kompetencah učencev in učenk glede na spol

Rezultati ugotavljanja razlik med spoloma na področju globalnih kompetenc (Preglednica 2) kažejo, da so se v primerjavi z vrstniki iz držav OECD slovenske učenke pri večini globalnih kompetenc ocenile bolj pozitivno ali podobno. To ne velja le za zaznano samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj, kjer je vrednost indeksa za učenke v Sloveniji $-0,14$. Najbolj pozitivno so se učenke ocenile na lestvicah spoštovanja ljudi iz drugih kultur, razumevanja perspektive drugih in zanimanja za spoznavanje drugih kultur. Nasprotno so se učenci v Sloveniji na večini lestvic ocenili bolj negativno kot učenke in tudi kot njihovi vrstniki iz držav OECD. V Sloveniji so učenci v primerjavi z učenkami poročali o značilno bolj negativnem odnosu do priseljencev ($-0,25$ proti $0,14$), precej manjšem zanimanju za spoznavanje drugih kultur ($-0,30$ proti $0,16$), manjšem spoštovanju ljudi iz drugih kultur ($-0,30$ proti $0,23$) in precej slabši spretnosti medkulturne komunikacije ($-0,33$ proti $-0,03$). Nasprotno so učenci v primerjavi z učenkami izrazili precej več kritičnosti do učiteljev v smislu diskriminatornega vedenja učiteljev na šoli ($0,39$ proti $0,07$).

	Učenke		Učenci		t	p
	M	SD	M	SD		
Samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj	-0,14	0,02	-0,04	0,02	4,08	***
Zavedanje o globalnih vprašanjih	0,06	0,02	-0,07	0,02	4,65	***
Odnos do priseljencev	0,14	0,02	-0,25	0,02	13,86	***
Zanimanje za spoznavanje drugih kultur	0,16	0,02	-0,30	0,02	15,49	***
Razumevanje perspektive drugih	0,18	0,02	-0,08	0,02	8,28	***
Spretnost miselnega prilagajanja	-0,05	0,02	0,04	0,02	3,38	***
Spoštovanje ljudi iz drugih kultur	0,23	0,02	-0,30	0,02	19,98	***
Spretnost medkulturne komunikacije	-0,03	0,02	-0,33	0,02	9,97	***
Odzivnost na globalna vprašanja	-0,02	0,02	-0,17	0,02	4,57	***
Diskriminatorno vedenje učiteljev	0,07	0,02	0,39	0,02	10,66	***

Preglednica 2: Razlike v globalnih kompetencah slovenskih učencev in učenk glede na spol

Opomba: M – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; SD – standardni odklon; t – t-test; p – stopnja tveganja: *** $p \leq 0,001$

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

Značilne razlike pri oceni nekaterih globalnih kompetenc so se pokazale tudi med učenci in učenkami, ki nimajo priseljskega ozadja, in tistimi, ko so poročali o priseljskem ozadju prve generacije (Preglednica 3). V primerjavi z učenci in učenkami, ki niso poročali o priseljskem ozadju, so učenci in učenke s priseljskim ozadjem prve generacije poročali o značilno bolj pozitivnem odnosu do priseljencev (0,32 proti -0,08), zanimanju za spoznavanje drugih kultur (0,35 proti -0,09) in spoštovanju ljudi iz drugih kultur (0,19 proti -0,04), na drugi strani pa o značilno manjši odzivnosti na globalna vprašanja (-0,32 proti -0,09). Podobno ugotavljamo tudi, če primerjamo rezultate učencev in učenk s priseljskim ozadjem z rezultati vrstnikov iz držav OECD. Slovenski učenci in učenke s priseljskim ozadjem prve generacije so v primerjavi z učenci in učenkami brez priseljskega ozadja v državah OECD poročali tudi o bolj diskriminatornem vedenju učiteljev do učencev iz drugih kultur na šoli (0,47 proti 0,21). Rezultati nadalje kažejo tudi, da med slovenskimi učenci in učenkami, ki niso poročali o priseljskem ozadju, in tistimi, ki so, ni značilnih razlik v samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj, zavedanju o globalnih vprašanjih, razumevanju perspektive drugih,

spretnosti miselnega prilagajanja in medkulturne komunikacije.

	Brez priseljskega ozadja		Priseljsko ozadje prve generacije		t	p
	M	SD	M	SD		
Samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj	-0,08	0,02	-0,25	0,09	1,88	≥ ,05
Zavedanje o globalnih vprašanjih	0,01	0,02	-0,15	0,09	1,76	≥ ,05
Odnos do priseljencev	-0,08	0,02	0,32	0,08	4,97	***
Zanimanje za spoznavanje drugih kultur	-0,09	0,02	0,35	0,08	5,38	***
Razumevanje perspektive drugih	0,05	0,01	-0,04	0,09	1,00	≥ ,05
Spretnost miselnega prilagajanja	-0,01	0,01	0,03	0,08	0,51	≥ ,05
Spoštovanje ljudi iz drugih kultur	-0,04	0,01	0,19	0,08	3,03	**
Spretnost medkulturne komunikacije	-0,18	0,02	-0,10	0,08	0,92	≥ ,05
Odzivnost na globalna vprašanja	-0,09	0,02	-0,32	0,08	2,98	**
Diskriminatorno vedenje učiteljev	0,21	0,01	0,47	0,08	2,94	**

Preglednica 3: Razlike v globalnih kompetencah slovenskih učencev in učenk glede na priseljsko ozadje

*Opomba: M – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; SD – standardni odklon; t – t-test; p – stopnja tveganja: ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.*

Razlike v zaznanih globalnih kompetencah učencev in učenk glede na socialno-ekonomski status

V primerjavi odgovorov učencev in učenk z visokim ali nizkim SES so se razlike v odgovorih na vseh postavkah pokazale kot statistično značilne (Preglednica 4). V nadaljevanju navajava zgolj tiste, kjer so bile razlike največje. Slovenski učenci in učenke, ki so v študiji poročali o višjem SES, so se v primerjavi z vrstniki, ki so poročali o nizkem SES, na vseh lestvicah globalnih kompetenc ocenili značilno bolj pozitivno. Bolj pozitivno so se ocenili tudi v primerjavi z vrstniki iz držav OECD. Učenci in učenke, ki so poročali o nizkem SES, so v primerjavi s tistimi z visokim SES poročali o značilno manjši samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj (−0,49 proti 0,29), manjšem zavedanju o globalnih vprašanjih (−0,38 proti 0,30) in slabši spretnosti medkulturne komunikacije (−0,36 proti 0,03), o manjši odzivnosti na globalna vprašanja (−0,23 proti 0,02) in manjšem zanimanju za spoznavanje drugih kultur (−0,21 proti 0,10). Učenci z nizkim SES so se v povprečju na vseh postavkah ocenili bolj negativno tudi v primerjavi z vrstniki iz držav OECD.

	Visok SES		Nizek SES		t	p
	M	SD	M	SD		
Samoučinkovitost pri pojasnjevanju globalnih vprašanj	0,29	0,05	-0,49	0,05	10,84	***
Zavedanje o globalnih vprašanjih	0,30	0,05	-0,38	0,04	11,15	***
Odnos do priseljencev	0,06	0,05	-0,09	0,05	2,28	**
Zanimanje za spoznavanje drugih kultur	0,10	0,05	-0,21	0,06	3,56	***
Razumevanje perspektive drugih	0,18	0,04	-0,05	0,06	3,89	***
Spretnost miselnega prilagajanja	0,17	0,04	-0,14	0,05	4,44	***
Spoštovanje ljudi iz drugih kultur	0,15	0,04	-0,13	0,05	4,71	***
Spretnost medkulturne komunikacije	0,03	0,06	-0,36	0,05	5,38	***
Odzivnost na globalna vprašanja	0,02	0,05	-0,23	0,05	3,60	***
Diskriminatorno vedenje učiteljev	0,07	0,04	0,38	0,06	4,50	***

Preglednica 4: Razlike v globalnih kompetencah slovenskih učencev in učenk glede na socialno-ekonomski status

*Opomba: M – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; SD – standardni odklon; t – t-test; p – stopnja tveganja: ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$*

Razprava

V prispevku sva ugotavljali, kako slovenski učenci in učenke ocenjujejo svoje zaznane globalne kompetence v primerjavi z vrstniki iz držav OECD, ali obstajajo razlike v zaznanih globalnih kompetencah učencev in učenk iz različnih skupin (po spolu, priseljenkem ozadju in SES) in katere so tiste skupine učencev in učenk, ki bi pri krepitvi globalnih kompetenc potrebovale posebno pozornost. Rezultati kažejo, da so slovenski učenci in učenke v primerjavi z vrstniki iz držav OECD svoje globalne kompetence ocenili nekoliko podpovprečno. Najbolj pozitivno so ocenili svojo spretnost razumevanja 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 učenci in učenke poročali tudi o precej bolj razširjenem diskriminatornem vedenju učiteljev na šolah, ki se nanaša predvsem na odnos učiteljev do učencev iz drugih kultur.

Analiza razlik med različnimi skupinami učencev in učenk kaže, da prihaja v Sloveniji do značilnih razlik v zaznanih globalnih kompetencah predvsem med fanti in dekleti ter tistimi, ki poročajo o različnem SES. O značilno slabših zaznanih globalnih kompetencah so tako poročali predvsem fantje ter tisti učenci in učenke, ki so poročali o nizkem SES. Tako med fanti in dekleti kot med učenci in učenkami z nižjim in višjim SES so se značilne razlike pokazale tudi na področju manjše zaznane samoučinkovitosti pri pojasnjevanju globalnih vprašanj, precej manjšem

zavedanju o globalnih vprašanjih, manjše spretnosti medkulturne komunikacije in odzivnosti na globalna vprašanja, vse to so spretnosti, ki se deloma navezujejo na znanje in bi jih bilo mogoče sistematično krepiti v izobraževalnem procesu. Ti rezultati so skladni z nekaterimi drugimi študijami (npr. Manganelli idr. 2014), ki kažejo, da sta spol in SES identificirana kot pomembna dejavnika usvajanja državljanskih kompetenc. Dijkstra idr. (2021) navajajo, da dekleta izkazujejo več državljanskega znanja in bolj podpirajo enake pravice različnih etničnih skupin v družbi. Prav tako ugotavljajo, da učenci in učenke, katerih starši so bolj izobraženi, izkazujejo več državljanskega znanja kot tudi več podpore enakim pravicam različnih etničnih skupin. Raziskava Van Goethem idr. (2020) pa nakazuje, da skupine z nizkim in povprečnim SES v primerjavi s tistimi z visokim SES menijo, da je znanje o svetovnih problemih, različnosti v družbi, demokraciji in evropskem sodelovanju manj pomemben element državljanske vzgoje.

Zanimivi so tudi izsledki primerjave rezultatov učencev in učenk s priseljen-skim ozadjem prve generacije in tistimi, ki niso poročali o priseljen-skem ozadju. Ti izsledki namreč kažejo, da so učenci in učenke s priseljen-skim ozadjem prve generacije v primerjavi z učenci in učenkami brez priseljen-skega ozadja poročali o precej bolj pozitivnem odnosu do priseljencev, zanimanju za spoznavanje drugih kultur in spoštovanju ljudi iz drugih kultur. Na podlagi drugih študij državljanskih kompetenc lahko sklepamo, da k temu prispevajo izkušnje medkulturnosti in več razprav o teh tematikah v domačem okolju (Zhu in Chiu 2020) kot tudi višja stopnja zavedanja življenjskih razmer in želja priseljencev (Azzolini 2016). Po drugi strani med učenci in učenkami, ki niso poročali o priseljen-skem ozadju, in tistimi, ki so, ne prihaja do značilnih razlik v poročanju o samoučinkovitosti pri pojas-njevanju globalnih vprašanj, zavedanju o globalnih vprašanjih, razumevanju per-spektive drugih, spretnosti miselnega prilagajanja in medkulturne komunikacije, so pa učenci in učenke s priseljen-skim ozadjem prve generacije poročali o precej bolj diskriminatornem vedenju učiteljev do učencev iz drugih kultur kot učen-ci brez priseljen-skega ozadja. Rezultati študije Azzolinija (2016) nakazujejo, da ima diskriminatorno vedenje učiteljev do učencev s priseljen-skim ozadjem lahko posreden vpliv na odnos do te skupine učencev pri učencih brez priseljen-skega ozadja. Rezultati so vsekakor vredni dodatne raziskovalne pozornosti in pogloblje-nih analiz kot tudi nadaljnjih sistemskih prizadevanj za krepitev kompetenc pre-poznavanja različnosti pri učiteljih.

Sklep

Rezultati izvedenih analiz kažejo, da se v Sloveniji v globalnih kompetencah pojavljajo pomembne razlike med različnimi skupinami učencev in učenk. Razlog za take rezultate bi lahko bil v različnih priložnosti učencev in učenk za usvajanje globalnih kompetenc v šolskem okolju (OECD 2020a). Rezultati raziskave PISA 2018 namreč tudi kažejo, da je v Sloveniji izmed vseh sodelujočih držav z izjemo Kosova zaslediti največjo razliko med spoloma pri poročanju o številu priložnosti za usvajanje globalnih kompetenc, in sicer so o več priložnostih poročali fantje. O manjšem številu priložnosti za učenje so v Sloveniji poročali tudi učenci in učenke, ki se glede na SES umeščajo v spodnjo četrtino indeksa (OECD 2020a). Nezane-marljiv je tudi podatek, da so učenci in učenke v Sloveniji poročali o manjšem

številu priložnosti za učenje globalnih kompetenc kot njihovi vrstniki in vrstnice iz vseh sodelujočih držav z izjemo Madžarske. Rezultati so skladni z nekaterimi mednarodnimi raziskavami (npr. Hoskins idr. 2017, 2021), ki kažejo, da kljub kurikulumu, ki mu v šoli sledijo vsi učenci in učenke, obstajajo pomembne razlike v udeležbi pri prostovoljnih dejavnostih, ki imajo pomembno vlogo pri krepitvi (globalnih) državljskih kompetenc. Boljka idr. (2020) ugotavljajo, da se tudi v slovenskih osnovnih šolah kljub normativnemu okviru, ki vsem učencem zagotavlja enake pravice do sodelovanja v za krepitev državljskih kompetenc relevantnih (ob)šolskih dejavnostih, v praksi dogaja nesodelovanje učencev in učenk iz deprivilegiranih skupin, kar je mogoče pripisati tako samoocevalnim dejavnostim kot tudi omejevalnim praksam učiteljev in učiteljic. Sklepamo lahko, da tako kot na področju temeljnih kompetenc (bralna, matematična, naravoslovna pismenost) tudi na področju globalnih kompetenc zagotavljanje enakih možnosti in s tem pravičnosti ostaja eden izmed pomembnih izzivov slovenskega izobraževalnega sistema (prim. Cankar 2020; Cankar idr. 2017; Šterman Ivančič in Štremfel 2020).

Rezultati pritrjujejo razmisleku, da globalne kompetence osvetljujejo (ne)enakosti in (ne)pravične možnosti državljanov znotraj nacionalnih držav in med njimi. Demaine (2002) na primer pojasnjuje, da imajo deprivilegirani državljani zmanjšan dostop do globalnih informacij, tudi če do njih dostopajo in se do njih opredeljujejo, pa nimajo nujno možnosti vpliva nanje. Avtor trdi, da čeprav lahko elektronski mediji delujejo v prid spremembam, bo globalno državljanstvo verjetno še naprej zaznamovano z razlikami v ekonomskem, socialnem in političnem statusu državljanov tako znotraj nacionalnih držav kot med njimi (Demaine 2002). To ima implikacije za vzgojno-izobraževalno prakso. Ta mora vsem učencem in učenkam, zlasti pa tistim, ki jih nimajo možnosti razvijati v domačem in zunajšolskem okolju, v šoli zagotoviti enake možnosti za razvoj globalnih kompetenc. Pomemben cilj trajnostnega razvoja je namreč tudi zmanjšanje neenakosti (cilj 10) z zagotavljanjem večje vloge vseh ljudi ter spodbujanjem njihovega vključevanja v družbeno, gospodarsko in politično življenje ne glede na starost, spol, invalidnost, raso, narodnost, poreklo, vero ali ekonomski ali drug status (podcilj 10.2) (OZN 2015, 23). Brez tega lahko domnevamo, da bodo globalni državljani postali, podobno kot v Aristotelovi *Politiki*, posebni državljani, ki se bodo od drugih razlikovali po lastnostih in značilnostih, ki jih zahteva njihov status, ter po pravicah in pogojih, brez katerih ne bodo mogli opravljati vloge (globalnega) državljana (Hindess 1998).

Čeprav razprave o globalni pravičnosti (npr. Kodelja 2008, 2019) presegajo tematiko prispevka, pa rezultati, ki kažejo, da so slovenski učenci in učenke v primerjavi z vrstniki iz držav OECD svoje globalne kompetence ocenili nekoliko podpovprečno, v ospredje postavljajo vprašanje optimalne sistemske podprtosti razvoja globalnih kompetenc v Sloveniji (Arbeiter 2019; Neubauer 2012; Skinner 2012). Prispevek nakazuje na nezadostno kompenzacijsko vlogo šole v Sloveniji pri usvajanju globalnih kompetenc različnih skupin učencev, ki ji je v nadaljevanju smiselno nameniti dodatno raziskovalno pozornost v obliki analize opolnomočenosti učiteljev za krepitev globalnih kompetenc v izobraževalnem procesu, analize

kurikulov ter drugih aktivnosti na šolah z vidika vključenosti vsebin trajnostnega razvoja in globalnih kompetenc, didaktičnih strategij za spodbujanje razvoja teh kompetenc kot tudi analize obstoječih politik in praks na tem področju.

Literatura in viri

- 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. 8. 2021).
- Azzolini, D. (2016). Investigating the link between migration and civiness in Italy. Which individual and school factors matter? *Journal of Youth Studies*, 19, št. 8, str. 1022–1042.
- Bamber, P. (2020). Global citizenship education at home in higher education: Researching values in professional education. V: D. Bourn (ur.). *The Bloomsbury handbook of global education and learning*. London, New York: Bloomsbury Academic, str. 262–275.
- 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, št. 3/4, str. 81–106.
- Cankar, G. (2020). *Pravične možnosti izobraževanja v Sloveniji: populacijska raziskava o učencih s posebnimi potrebami, priseljencih in njihovem socialno-ekonomskem statusu v povezavi z dosežki v šoli*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Cankar, G., Bren, M. in Zupanc, D. (2017). *Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Damaine, J. (2002). Globalisation and citizenship education. *International Studies in Sociology of Education*, 12, št. 2, str. 117–128.
- Dijkstra, A. B., 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*. Cham: Springer, str. 135–146.
- Giddings, B., Hopwood, B. in O'Brien, G. (2002). Environment, economy and society: Fitting together into sustainable development. *Sustainable Development*, 10, št. 4, str. 187–196.
- Hindess, B. (1998). Divide and rule: The international character of modern citizenship. *European Journal of Social Theory*, 1, št. 1, str. 57–70.
- Hoskins, B., Janmaat Germen, J. in Melis, G. (2017). Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effect of learning citizenship at school. *Social Science Research*, 68, str. 88–101.
- 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*. Cham: Springer, str. 93–121.
- Huckle, J. in Wals, A. E. J. (2015). The UN decade of education for sustainable development: Business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21, št. 3, str. 491–505.
- Kirkwood, T. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies*, 92, št. 1, str. 10–15.
- Kodelja, Z. (2008). Globalna pravičnost, globalizacija in izobraževanje. *Sodobna pedagogi-*

ka, 59, št. 1, str. 26–37.

- Kodelja, Z. (2019). Neoliberalizem in problem globalne pravičnosti. V: U. Štremfel (ur.). *O pravičnosti izobraževalnih politik in praks*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 18–37.
- Košmerl, T. (2021). Od kolonialnega učenja do izobraževanja za trajnostni razvoj: pregled izbranih konceptov izobraževanja o globalni soodvisnosti. *Andragoška spoznanja*, 27, št. 1, str. 101–120.
- Manganelli, S., Lucidi, F. in Alivernini, F. (2014). Adolescents' expected civic participation: The role of civic knowledge and efficacy beliefs. *Journal of Adolescence*, 37, št. 5, str. 632–641.
- Muench, R., Wieczorek, O. in Dressler, J. (2022). Equity lost: Sweden and Finland in the struggle for PISA scores. *European Educational Research Journal*. Dostopno na: <https://doi.org/10.1177/14749041211069240> (pridobljeno 24. 1. 2022).
- Neubauer, T. (2012). A critical review of international research on citizenship and citizenship education – Lessons for citizenship education. *Journal of Social Science Education*, 11, št. 1, str. 81–102.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2020a). *PISA 2018 results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world?* Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2020b). *PISA 2018 technical report*. Paris: OECD Publishing. Dostopno na: https://www.oecd.org/PISA2018_Technical-Report.pdf (pridobljeno 24. 1. 2022).
- Organizacija združenih narodov (OZN). (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. Dostopno na: [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030 Agenda for Sustainable Development web.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf) (pridobljeno 17. 1. 2022).
- Paluck, E. in Green, D. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*, 60, št. 1, 339–367.
- Pashby, K. in Sund L. (2020). Critical global citizenship education in the ERA of SDG 4.7: Discussing HEADSUP with secondary teachers in England, Finland and Sweden. V: D. Bourn (ur.). *The Bloomsbury handbook of global education and learning*. London, New York: Bloomsbury Academic, str. 314–326.
- Pieniazek, M. A. (2020). Ubuntu: Constructing spaces of dialogue in the theory and practice of global education. V: D. Bourn (ur.). *The Bloomsbury handbook of global education and learning*. London, New York: Bloomsbury Academic, str. 76–89.
- 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%2020%20Skinner_Global%20education%20in%20Slovenia.pdf (pridobljeno 3. 8. 2021).
- Svet Evrope. (2002). *Maastrichtska deklaracija o globalnem izobraževanju*. Dostopno na: <https://rm.coe.int/168070e540> (pridobljeno 17. 1. 2022).
- Svet Evrope. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Šterman Ivančič, K. in Puklek Levpušček M. (2020). Branje mladih leta 2009 in leta 2018 ter razlike v branju glede na spol in izobraževalni program. *Šolsko polje*, 31, št. 1–2, str. 11–33.
- Šterman Ivančič, K. in Štremfel, U. (2020). Assessment policy and practice of Slovenia. V: H. Harju-Luukkainen, N. Mcelvany in J. Stang (ur.). *Monitoring student achievement in the 21st century: European policy perspectives and assessment strategies*. Cham:

- Springer, str. 237–249.
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
- Van Goethem, A., Dam, G. ... in Dijkstra, A. B. (2020). What does society want adolescents to know about civics? *Research Papers in Education*. Dostopno na: <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864767> (pridobljeno 24. 1. 2022).
- Zhu, J. in Chiu, M. M. (2020). Immigrant students in Denmark: why are they disadvantaged in civic learning? *Educational Psychology*, 40, št. 2, str. 207–226.

Klaudija ŠTERMAN IVANČIČ (Educational Research Institute, Slovenia)

Urška ŠTREMPEL (Educational Research Institute, Slovenia)

GLOBAL COMPETENCIES AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT: SLOVENIAN STUDENTS IN THE PISA 2018 STUDY

Abstract: Slovenia examined global competencies of 15-year-olds in the framework of the PISA 2018 for the first time OECD (2020a). In this paper, we were interested how Slovenian students report perceived global competencies compared to their peers from the OECD countries and whether there are differences in perceived global competencies of students within different groups (gender, immigrant background and socio-economic status). For the purposes of the analysis, we included a representative sample of 6074 15-year-old Slovenian students from the PISA 2018 sample. Results of PISA 2018 (OECD 2020a) demonstrate that, compared to the OECD average, Slovenian 15-year-olds reported lower perceived global competencies and that in Slovenia there are significant differences in global competencies between different groups of students. Significantly lower global competencies were reported mainly from boys, and those who reported low socio-economic status. Significant differences were identified in the lower perceived self-efficacy in explaining global issues, lower awareness of global issues, intercultural communication skills and responsiveness to global issues, therefore skills to some extent related to knowledge that could be systematically developed in educational process. The results indicate, which are the groups of male and female students who would need special attention in strengthening their global competencies in schools.

Keywords: global competencies, PISA, education, sustainable development, Slovenia

Email for correspondence: klaudija.sterman@pei.si