



Nacionalni centar
za vanjsko vrednovanje
obrazovanja

PISA 2018: GLOBALNE KOMPETENCIJE UČENIKA

Međunarodno istraživanje znanja i vještina učenika

Ana Markočić Dekanić
Marina Markuš Sandrić
Margareta Gregurović
Ines Elezović

Zagreb, 2020.



PISA 2018: GLOBALNE KOMPETENCIJE UČENIKA

Međunarodno istraživanje znanja i vještina učenika

Nakladnik:

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja



Za nakladnika:

Ivana Katavić, ravnateljica

Urednica:

Ana Markočić Dekanić

Autori:

**Ana Markočić Dekanić
Marina Markuš Sandrić
Margareta Gregurović
Ines Elezović**

Lektura:

Dubravka Volenec

Grafičko oblikovanje:

Zoran Žitnik

Tisak:

MediaPrint-Tiskara Hrastić d.o.o.

Naklada:

300 primjeraka

ISBN: 978-953-7556-73-0

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 001076780.

Sve mocijske tvorenice u ovom izvješću (npr. učenik/učenica) navedene su u muškom rodu i jednako se odnose na osobe muškoga i ženskoga spola, osim kada nije drugačije navedeno.

Zahvale

Zahvaljujemo svim učenicima, njihovim roditeljima, nastavnicima i ravnateljima škola koji su svojim sudjelovanjem u istraživanju PISA 2018 omogućili prikupljanje podataka za Republiku Hrvatsku i tako pridonijeli dobivanju važnih pokazatelja za unapređenje kvalitete i pravednosti hrvatskog obrazovnog sustava.

Posebne zahvale svim školskim koordinatorima, ispitnim administratorima, koderima te svim ostalim vanjskim suradnicima na suradnji i iznimnom trudu koji su uložili u provedbu istraživanja.

IZVRŠNI SAŽETAK	9
1. UVOD	17
1.1. Što je to PISA?	19
1.2. Koji su glavni ciljevi PISA-e?	19
1.3. Po čemu se PISA razlikuje od drugih obrazovnih istraživanja?	20
1.4. Koji se podaci prikupljaju PISA-om?	20
1.4.1. Podaci o znanjima i vještinama učenika	20
1.4.2. Kontekstualni podaci	21
1.4.3. Podaci o trendovima u postignuću	22
1.5. Koje zemlje sudjeluju u PISA-i?	22
1.6. Na koji način se u PISA-i izvješćuju rezultati?	24
1.6.1. Prosječni rezultat zemlje	24
1.6.2. Razine postignuća učenika	25
1.7. Tko su PISA učenici?	25
1.8. PISA 2018 u Hrvatskoj	26
1.9. Analize i prikaz rezultata	27
1.10. Gdje se može pronaći više informacija ili rezultata PISA istraživanja?	28
2. KONCEPTUALNI OKVIR GLOBALNIH KOMPETENCIJA U ISTRAŽIVANJU PISA 2018	31
2.1. Što su to globalne kompetencije?	32
2.2. Zašto su nam potrebne globalne kompetencije?	32
2.3. Koncept i dimenzije globalnih kompetencija	34
2.4. Ključne komponente globalnih kompetencija: znanja, vještine, stavovi i vrijednosti	36
2.4.1. Znanja o svijetu i drugim kulturama	36
2.4.2. Vještine za razumijevanje svijeta, komunikaciju s drugima i djelovanje	37
2.4.3. Otvoreni stavovi, uvažavanje ljudi različitog kulturnog podrijetla te globalna svijest i djelovanje	39
2.4.4. Poštivanje ljudskog dostojanstva i različitosti	40
2.5. Ispitivanje globalnih kompetencija u PISA-i	41

2.6.	Izješćivanje rezultata o globalnim kompetencijama učenika	43
2.6.1.	Prosječni rezultat u području globalnih kompetencija	43
2.6.2.	Razine postignuća	43
2.7.	Primjeri zadataka iz globalnih kompetencija	45
3.	REZULTATI ISPITIVANJA GLOBALNIH KOMPETENCIJA U ISTRAŽIVANJU PISA 2018	47
3.1.	Rezultati na ukupnoj skali globalnih kompetencija	48
3.2.	Razine postignuća učenika u globalnim kompetencijama	50
3.3.	Povezanost postignuća u globalnim kompetencijama s postignućima u čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti	53
3.4.	Postignuće u globalnim kompetencijama s obzirom na odabrane karakteristike učenika	55
3.4.1.	Spol učenika i rezultat u globalnim kompetencijama	55
3.4.2.	Školski program učenika i rezultat u globalnim kompetencijama	57
3.4.3.	Socioekonomski status učenika i rezultat u globalnim kompetencijama	59
3.4.4.	Migrantski status učenika i rezultat u globalnim kompetencijama	61
3.5.	Odnos rezultata u globalnim kompetencijama i odabranih pokazatelja zemalja sudionica	63
3.5.1.	Bruto domaći proizvod (BDP) i rezultat u globalnim kompetencijama	63
3.5.2.	Stopa zaposlenja i rezultat u globalnim kompetencijama	64
4.	STAVOVI UČENIKA I POSTIGNUĆE U PODRUČJU GLOBALNIH KOMPETENCIJA	67
4.1.	Razmatranje lokalnih, globalnih i interkulturnih problema	68
4.1.1.	Osviještenost o globalnim problemima	68
4.1.2.	Samoučinkovitost u području globalnih problema	71
4.2.	Razumijevanje i uvažavanje različitih perspektiva i svjetonazora	74
4.2.1.	Sposobnost razumijevanja različitih perspektiva	74
4.2.2.	Interes za učenje o drugim kulturama	76
4.2.3.	Uvažavanje ljudi različitog kulturnog podrijetla	78
4.2.4.	Kognitivna prilagodljivost	81
4.2.5.	Stavovi prema imigrantima	83

4.3.	Stupanje u otvorene, primjerene i učinkovite interakcije s ljudima različitog nacionalnog, vjerskog, društvenog ili kulturnog podrijetla ili spola	87
4.3.1.	Svijest o međukulturnoj komunikaciji	87
4.3.2.	Kontakt s ljudima iz drugih zemalja	90
4.3.3.	Jezici koje učenici govore i uče	91
4.4.	Konstruktivno djelovanje u svrhu općeg dobra i održivog razvoja	95
4.4.1.	Osjećaj činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema	95
4.4.2.	Sposobnost aktivnog djelovanja	98
5.	STAVOVI RODITELJA I POSTIGNUĆE UČENIKA U PODRUČJU GLOBALNIH KOMPETENCIJA	103
5.1.	Razmatranje lokalnih, globalnih i interkulturnih problema	105
5.2.	Razumijevanje i uvažavanje različitih perspektiva i svjetonazora	107
5.3.	Stupanje u otvorene, primjerene i učinkovite interakcije s ljudima različitog nacionalnog, vjerskog, društvenog ili kulturnog podrijetla ili spola	112
5.4.	Konstruktivno djelovanje u svrhu općeg dobra i održivog razvoja	112
5.5.	Učinak stavova roditelja na postignuće učenika u globalnim kompetencijama	115
6.	ŠKOLSKO OKRUŽJE I POSTIGNUĆE UČENIKA U PODRUČJU GLOBALNIH KOMPETENCIJA	117
6.1.	Postignuće učenika u području globalnih kompetencija u odnosu na odabrane karakteristike škole	118
6.1.1.	Varijacija u postignuću u području globalnih kompetencija unutar i između škola	118
6.1.2.	Organizacijske karakteristike škola	119
6.1.3.	Multikulturni karakter škole	121
6.2.	Aktivnosti učenja za razvoj globalnih kompetencija	127
6.3.	Poučavanje o multikulturalnosti u školi	132
6.4.	Globalne kompetencije u školskim kurikulumima	137
6.4.1.	Globalni problemi uključeni u školske kurikule	137

6.5. Stavovi učenika, socioekonomski profil škole i strukovno obrazovanje	144
6.5.1. Stavovi učenika i socioekonomski profil škole	144
6.5.2. Stavovi učenika i strukovno obrazovanje	147
7. PREGLED ODGOJA I OBRAZOVANJA USMJERENOG NA RAZVOJ GLOBALNIH KOMPETENCIJA U REPUBLICI HRVATSKOJ	151
7.1. Kompetencijski pristup u odgoju i obrazovanju	152
7.2. Odgoj i obrazovanje kroz međupredmetne teme	153
7.3. Građanski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj	154
7.4. Rezultati do sada provedenih istraživanja u području građanskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj	159
8. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	163
9. LITERATURA	177
10. PRILOZI	183
10.1. Razlike u stavovima između učenika svih zemalja sudionica prema spolu, socioekonomskom statusu i migrantskom statusu	184
10.2. Rezultati testiranja značajnosti razlika	193
POPIS TABLICA	197
POPIS GRAFIČKIH PRIKAZA	199

IZVRŠNI SAŽETAK

2018
DISA

REZULTATI ISPITIVANJA GLOBALNIH KOMPETENCIJA U ISTRAŽIVANJU PISA 2018

PISA (Programme for International Student Assessment), odnosno Međunarodni program za ispitivanje znanja i vještina učenika, najveće je svjetsko obrazovno istraživanje koje Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) provodi od 2000. godine u zemljama članicama OECD-a i partnerskim zemljama s ciljem prikupljanja međunarodno usporedivih podataka o kvaliteti, učinkovitosti i pravednosti obrazovnih sustava. U istraživanjima sudjeluju petnaestogodišnji učenici koji se u toj dobi u većini zemalja sudionica bliže završetku obveznog obrazovanja pa se želi ispitati u kojoj im je mjeri obrazovni sustav zemlje uspio osigurati stjecanje ključnih kompetencija. Iz tog razloga PISA istraživanja nisu usredotočena na školske kurikule i reprodukciju usvojenih znanja, već na sposobnost učenika da primijene usvojena znanja i vještine koje će im biti neophodne za osobni razvoj, za aktivno sudjelovanje u društvenom, kulturnom i političkom životu te za uspješno pronalaženje i zadržavanje radnog mjesta.

Istraživanje **PISA 2018** sedmi je ciklus PISA-inih istraživanja (peti po redu u kojemu je sudjelovala Republika Hrvatska) u kojemu se, uz čitalačku, matematičku i prirodoslovnu pismenost, područje globalnih kompetencija ispitivalo kao dodatna inovativna domena. U Republici Hrvatskoj ispitivanje je **provedeno u 2018. godini u 179 srednjih i 4 osnovne škole, a ukupno je sudjelovalo 6609 petnaestogodišnjih učenika**. Testiranje je provedeno na računalima. Osim kognitivnog testa, učenici, njihovi roditelji i ravnatelji njihovih škola ispunili su upitnik kojim su prikupljeni kontekstualni podaci o mogućim pozadinskim čimbenicima koji mogu imati utjecaj na postignuća učenika.

Od 27 zemalja u kojima je primijenjen test globalnih kompetencija, najbolji prosječni rezultat ostvario je Singapur s 576 bodova. Zatim slijede Kanada (554 boda), Hong Kong (Kina) (542 boda) te Ujedinjeno Kraljevstvo (534 boda). Najlošije rezultate ostvarili su Filipini (371 bod), Maroko (402 boda) te Kazahstan i Indonezija (408 bodova).

Hrvatski učenici ostvarili su prosječni rezultat od 506 bodova što je statistički značajno bolji rezultat od prosječnog rezultata svih zemalja sudionica koji iznosi 474 boda. Tim rezultatom Hrvatska se smjestila na **8. mjesto u ukupnom poretku 27 zemalja** sudionica pri čemu se rezultati hrvatskih učenika ne razlikuju statistički značajno od rezultata koje su postigli učenici Južne Koreje i Španjolske.

S obzirom na razine postignuća učenika u globalnim kompetencijama, **na najvišoj, petoj razini postignuća nalazi se 4,2% hrvatskih učenika** te prosječno 4,3% učenika svih zemalja sudionica. To su učenici koji posjeduju kompleksna znanja i vještine poput kritičkog promišljanja o globalnim zbivanjima i djelovanja u svrhu individualne i kolektivne dobrobiti. U Hrvatskoj većinom samo učenici gimnazijskih programa postižu rezultate na najvišoj, petoj razini postignuća. S druge strane, **osnovnu razinu globalnih kompetencija (razinu 2) ne dostiže 33,3% hrvatskih učenika** te 49% učenika u prosjeku svih zemalja sudionica. To su učenici koji ne posjeduju osnovne kompetencije potrebne za uspješno suočavanje s globalnim problemima i društvenim, političkim, ekonomskim i ekološkim izazovima. U Hrvatskoj **između 60% i 70% učenika strukovnih programa ne dostiže osnovnu razinu globalnih kompetencija**.

Utvrđena je statistički značajna **pozitivna povezanost između postignuća u globalnim kompetencijama i postignuća u trima glavnim ispitnim područjima** u istraživanju PISA 2018 – učenici koji postižu bolji rezultat u globalnim kompetencijama postižu i bolje rezultate u čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti. Stoga, kako bi se kontrolirao učinak postignuća u čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti na postignuće u globalnim kompetencijama, izračunato je tzv. relativno postignuće učenika. Hrvatska se i prema relativnom postignuću svrstava u skupinu zemalja s iznadprosječnim postignućem u globalnim kompetencijama.

U Hrvatskoj **djevojčice postižu statistički značajno bolji rezultat od dječaka** i to za 8 bodova. Pritom djevojčice u većim udjelima postižu rezultate na najvišim razinama postignuća, dok su dječaci u većim udjelima zastupljeni na nižim razinama postignuća u globalnim kompetencijama. **Učenici gimnazijskih programa postižu najbolje rezultate** u odnosu na učenike svih ostalih obrazovnih programa. Najlošije rezultate postižu učenici koji se s petnaest godina još uvijek nalaze u osnovnoj školi te učenici obrtničkih programa i programa za stjecanje nižih kvalifikacija.

U Republici Hrvatskoj utvrđena je **značajna povezanost socioekonomskog statusa učenika te migrantskog statusa učenika s njihovim postignućem** u globalnim kompetencijama. Pritom učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa te učenici bez migrantskog podrijetla postižu značajno bolji rezultat.

Razmatranje lokalnih, globalnih i interkulturalnih problema

Ispitivanjem stavova učenika u području globalnih kompetencija pokazalo se da hrvatski učenici iskazuju **iznadprosječnu osviještenost o globalnim problemima** (poput migracija, ravnopravnosti muškaraca i žena, međunarodnih sukoba ...), višu od njihovih vršnjaka iz primjerice Poljske, Njemačke, Slovenije, Estonije. Pritom statistički značajno višu osviještenost iskazuju djevojčice i učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa. Najveći postotak hrvatskih učenika upoznat je s temom ravnopravnosti muškaraca i žena u različitim dijelovima svijeta (85,8%), zatim s uzrocima siromaštva (85,1%) te s gladi i pothranjenosti u različitim dijelovima svijeta (85,1%). Najmanji postotak hrvatskih učenika upoznat je s temom globalnog zdravlja (69%) i međunarodnih sukoba (72,6%).

Hrvatski učenici iskazuju **iznadprosječni stupanj samoučinkovitosti u području globalnih problema**, pri čemu veći stupanj samoučinkovitosti iskazuju učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa. Najveći postotak hrvatskih učenika procijenio je da može lako ili uz malo truda raspravljati o različitim razlozima zbog kojih ljudi postaju izbjeglice (82,6%), dok najmanji postotak hrvatskih učenika smatra da može lako ili uz malo truda utvrditi vezu između cijena tekstilnih proizvoda i radnih uvjeta u zemljama u kojima se oni proizvode (60,9%).

Bolji rezultat u globalnim kompetencijama postižu učenici koji procjenjuju svoju samoučinkovitost u području globalnih problema boljom, te oni koji su više osviješteni o različitim globalnim problemima.

Roditelji, u odnosu na učenike, iskazuju prosječno višu razinu osviještenosti o globalnom zdravlju i klimatskim promjenama, dok su učenici statistički značajno više od svojih ro-

ditelja osviješteni o temama poput migracija, međunarodnih sukoba, gladi, uzroka siromaštva, ravnopravnosti muškaraca i žena.

Roditelji hrvatskih učenika izrazili su veću razinu osviještenosti o globalnim problemima u usporedbi s prosječnim rezultatom roditelja iz 14 zemalja koje su primijenile upitnik za roditelje.

Osviještenost učenika o globalnim problemima statistički je značajno pozitivno povezana s razinom osviještenosti roditelja o istim problemima u svim zemljama sudionicama.

Razumijevanje i uvažavanje različitih perspektiva i svjetonazora

Hrvatski učenici iskazuju **ispodprosječni stupanj razumijevanja različitih perspektiva** pri čemu je taj stupanj statistički značajno veći kod djevojčica i učenika povoljnijeg socioekonomskog statusa. Najveći postotak hrvatskih učenika smatra da svaki problem ima dvije strane te ih pokušava obje razmotriti (57%), dok je najmanji postotak učenika sposoban sagledati stvari iz perspektive osobe koja ih je uzrujala (37%).

U Hrvatskoj učenici iskazuju **prosječan interes za učenje o drugim kulturama**. Djevojčice i učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa pokazuju statistički značajno veći interes za učenje o drugim kulturama. Najmanji postotak hrvatskih učenika (42%) pokazuje interes za učenje o religijama u svijetu, dok najveći postotak njih (54%) želi naučiti kako žive ljudi u različitim zemljama.

Indeks uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla hrvatskih učenika nalazi se oko prosjeka svih zemalja sudionica pri čemu djevojčice i učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa iskazuju statistički značajno viši indeks uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla. Između 70% i 80% hrvatskih učenika iskazuje visok stupanj uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla.

Indeks kognitivne prilagodljivosti hrvatskih učenika nalazi se oko prosjeka svih zemalja sudionica pri čemu veći stupanj kognitivne prilagodljivosti iskazuju učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa. Najveći postotak hrvatskih učenika izjavio je da se zna snaći u neobičnim situacijama (61%), dok ih najmanji postotak smatra da se mogu lako prilagoditi novoj kulturi (44%).

Stavovi hrvatskih učenika prema imigrantima pozitivniji su u odnosu na prosjek svih zemalja sudionica. Djevojčice i učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa iskazuju pozitivniji stav prema imigrantima. Najpozitivniji stav prema imigrantima iskazuju učenici iz Portugala, Kanade i Južne Koreje, dok najmanje pozitivan stav prema imigrantima iskazuju učenici iz Mađarske, Slovačke i Poljske.

Bolji rezultat u globalnim kompetencijama postižu oni učenici koji u većoj mjeri uvažavaju ljude različitog kulturnog podrijetla i koji imaju pozitivnije stavove prema imigrantima.

Roditelji u odnosu na učenike iskazuju prosječno veći interes za tradicije drugih kultura, dok učenici u prosjeku izražavaju veći interes od svojih roditelja za različite religije, život ljudi u različitim kulturama i način na koji ljudi iz različitih kultura vide svijet.

Djeca roditelja koji iskazuju veći interes za učenje o drugim kulturama također iskazuju veći interes za učenje o drugim kulturama. Djeca roditelja koji imaju pozitivniji stav prema imigrantima također iskazuju pozitivniji stav prema imigrantima.

Stupanje u otvorene, primjerene i učinkovite interakcije s ljudima različitog nacionalnog, vjerskog, društvenog ili kulturnog podrijetla ili spola

Indeks svijesti o međukulturnoj komunikaciji hrvatskih učenika nešto je niži od prosjeka svih zemalja sudionica pri čemu djevojčice i učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa iskazuju statistički značajno veću svijest o međukulturnoj komunikaciji.

U Hrvatskoj 61% učenika dolazi u kontakt s ljudima iz drugih zemalja u svojoj obitelji, a 62% njih u svom krugu prijatelja. Najmanji postotak hrvatskih učenika dolazi u kontakt s ljudima iz drugih zemalja u školi (38%) i u svom susjedstvu (45%). U odnosu na vršnjake iz zemalja OECD-a, **hrvatski učenici češće dolaze u kontakt s ljudima iz drugih zemalja u svojoj obitelji, a rjeđe u školi.**

Više od 90% hrvatskih učenika izjavilo je da govori dva ili više jezika, što je statistički značajno više u odnosu na prosjek svih zemalja sudionica koji iznosi 68%. Pritom djevojčice i **učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa govore više jezika u odnosu na učenike nepovoljnijeg socioekonomskog statusa.** Također se pokazalo da više jezika govore oni učenici čiji roditelji i sami govore veći broj jezika.

U Hrvatskoj je svega 0,5% učenika izjavilo da u školi ne uči niti jedan strani jezik, 41,5% ih je izjavilo da uči jedan jezik, a 58,1% ih je izjavilo da uči dva ili više stranih jezika. Za usporedbu, na razini svih zemalja sudionica prosječno 12% učenika u školi ne uči niti jedan strani jezik, 38% ih uči jedan strani jezik, a 50% ih uči dva ili više stranih jezika.

Utvrđeno je da **učenici koji uče i govore više stranih jezika te koji su više osviješteni u razgovoru s ljudima čiji je materinski jezik različit od njihova postižu bolji rezultat na skali globalnih kompetencija.**

Učenici u prosjeku govore statistički značajno više jezika od svojih roditelja. Oko 45% roditelja govori dva jezika, dok se jednim jezikom služi 40% roditelja. Učenici u većem udjelu od roditelja govore tri ili četiri i više jezika.

Konstruktivno djelovanje u svrhu općeg dobra i održivog razvoja

Indeks osjećaja činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema hrvatskih učenika nalazi se oko prosjeka svih zemalja sudionica pri čemu djevojčice i učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa iskazuju veći osjećaj činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema. Oko 75% hrvatskih učenika izjavilo je da se osjeća građaninom/građankom svijeta, dok ih 50% smatra da mogu osobno nešto učiniti u vezi s problemima u svijetu.

Hrvatski su učenici u usporedbi s vršnjacima iz OECD-a **u manjoj mjeri spremni na poduzimanje aktivnosti vezanih uz lokalne i globalne probleme.** Pri tome najmanji

postotak hrvatskih učenika potpisuje ekološke ili društvene peticije na internetu (18%) te bojkotira proizvode ili tvrtke iz političkih, etičkih ili ekoloških razloga (19%). Najviše hrvatskih učenika aktivno djeluje na način da smanjuje potrošnju energije kod kuće (npr. smanjuje grijanje ili hlađenje ili gasi svjetla pri izlasku iz prostorije) s ciljem zaštite okoliša (64%) te se informira o zbivanjima u svijetu putem Twittera ili Facebooka (60%). Učenici češće poduzimaju jednostavnije aktivnosti koje ne zahtijevaju puno vremena ili financijskih ulaganja. Mnogo rjeđe učenici aktivno sudjeluju u aktivnostima koje iziskuju veći trud i angažman.

Djeca roditelja koji prakticiraju pojedine aktivnosti poput smanjenja potrošnje energije ili sudjelovanja u aktivnostima zaštite okoliša također će češće sudjelovati u tim istim aktivnostima.

Bolji rezultat na testu globalnih kompetencija postižu učenici čiji roditelji govore više jezika te iskazuju veći interes za učenje o drugim kulturama. Isto tako, bolji rezultati učenika povezani su i s većom osviještenošću roditelja o globalnim problemima, pozitivnijim stavovima prema imigrantima te većim osobnim angažmanom tj. sudjelovanjem u većem broju aktivnosti usmjerenih kolektivnoj dobrobiti i održivom razvoju.

Školsko okružje

Varijacije u postignuću unutar škola u Hrvatskoj znatno su manje od prosjeka, dok su varijacije između škola nešto veće od prosjeka svih zemalja sudionica.

Učenici koji pohađaju škole u većim gradovima postižu statistički značajno bolji prosječni rezultat u području globalnih kompetencija od učenika koji pohađaju škole u manjim mjestima.

Hrvatski su ravnatelji prijavili nešto višu razinu pozitivnih međukulturnih uvjerenja nastavnika u odnosu na prosjek svih zemalja sudionica.

Rezultati pokazuju da **hrvatski učenici statistički značajno više u odnosu na prosjek primjećuju diskriminacijsko ponašanje većeg broja njihovih nastavnika** pri čemu dječaci više primjećuju takvo ponašanje od djevojčica.

Najzastupljenija aktivnost za razvoj globalnih kompetencija u školama jest učenje o različitim kulturama (82% hrvatskih učenika izjavilo je da su uključeni u ovu aktivnost u školi), dok u najmanjoj mjeri učenici čitaju novine, traže vijesti na internetu ili zajedno gledaju vijesti tijekom nastave te sudjeluju u proslavama kulturne raznolikosti tijekom školske godine.

Oko 59% hrvatskih učenika pohađa škole u kojima postoje programi razmjene učenika sa školama u drugim zemljama.

U Republici Hrvatskoj teme vezane uz globalne probleme i međukulturno učenje manje su uključene u kurikule u odnosu na zemlje OECD-a.

Učenici koji pohađaju općeobrazovne programe i škole povoljnijeg socioekonomskog položaja imaju pozitivnije stavove vezane uz samoučinkovitost i osviještenost u području globalnih problema, sposobnost razumijevanja različitih perspektiva, interes za učenje o drugim kulturama, uvažavanje ljudi različitog kulturnog podrijetla i svijest o međukulturnoj komunikaciji.



1. UVOD



Učenici 21. stoljeća žive u kompleksnom i heterogenom svijetu koji se mijenja velikom brzinom. Takve brze društvene, ekonomske, tehnološke, ekološke, kulturne i demografske promjene donose brojne nove mogućnosti, ali i velike izazove. Da bi se uspješno nosili s učestalim promjenama i koristili mogućnosti koje im nudi sve veća povezanost u svijetu, mladima su danas kompetencije poput sposobnosti prepoznavanja i uvažavanja međukulturnih razlika te korištenja njihovih prednosti potrebnije nego što su to bile njihovim djedovima i bakama. No, život u sve povezanijem svijetu nerijetko donosi sa sobom i velike izazove kako na osobnoj i lokalnoj tako i na globalnoj razini, što najbolje potvrđuje trenutna pandemija koronavirusa u svijetu. Problemi nezapamćenih razmjera uzrokovani pandemijom koronavirusa uzdrmali su svijet i doslovno preko noći donijeli dotad nezamislive promjene – zatvaranje državnih granica, prekide transporta i trgovine, zatvaranje škola, izolaciju čitavih obitelji, zajednica i država. Na takve iznenadne promjene s kojima se svijet nije suočio u posljednjih stotinjak godina nitko nije bio potpuno spreman. U borbi protiv širenja virusa i ublažavanja njegovih posljedica na društvo i gospodarstvo, zajednice i države diljem svijeta reagirale su svaka na svoj način, nerijetko služeći se metodama pokušaja i pogrešaka, često posežući za kreativnim i inovativnim rješenjima. Ne znajući što donosi budućnost, države i zajednice susrele su se s novom dilemom: na koji se način boriti s posljedicama pandemije i krize - globalnom suradnjom ili izolacijom, odnosno prekidanjem globalnih veza (OECD, 2020a)? Međutim, globalna suradnja sada bi trebala biti važnija nego ikada. Zemlje bi trebale učiti jedna od druge kako se boriti protiv širenja virusa, kako jačati zdravstveni sustav, kako nastaviti kvalitetno, učinkovito i pravedno obrazovanje svih učenika u trenutku kada su zatvorene sve škole, kako spriječiti kolaps gospodarstva, kako zajedničkim snagama razviti učinkovito cjepivo, kako jačati socijalnu koheziju uz istovremeno poticanje fizičkog distanciranja.

No, javno zdravlje nije jedini globalni problem s kojim se svijet suočava u posljednje vrijeme. Veliki protesti i borba protiv rasne i rodne diskriminacije i zlouporabe moći diljem svijeta još su jedan primjer koji pokazuje kako je lokalni problem preko noći postao globalni. Učenici 21. stoljeća ne bi trebali samo biti svjesni takvih problema, već imati i adekvatna znanja, kompetencije i stavove potrebne za djelovanje u svrhu individualne i kolektivne dobrobiti.

Uz obitelj, škole imaju ključnu ulogu u razvoju globalnih kompetencija kod mladih budući da pružaju učenicima priliku da aktivnije kritički promišljaju o globalnim zbivanjima. Škole mogu poučavati učenike kako kritički, učinkovito i odgovorno koristiti digitalne informacije i društvene medije. Škole mogu kod učenika poticati interkulturnu osjetljivost i poštovanje omogućujući im da stječu iskustva koja pridonose uvažavanju različitih naroda, jezika i kultura (Bennett, 1993; Sinicropo, Norris i Watanabe, 2007 sve prema OECD, 2019). Škole također imaju jedinstvenu priliku pridonositi razvoju sposobnosti mladih za bolje razumijevanje vlastitog mjesta u zajednici i svijetu te unapređivati njihovu sposobnost donošenja prosudbi i djelovanja (Hanvey, 1975, prema OECD, 2019). Obrazovanje za globalne kompetencije u konačnici može pridonijeti stvaranju novih generacija koje brinu o globalnim problemima i uspješno se nose s društvenim, političkim, ekonomskim i ekološkim izazovima.

U tom kontekstu, istraživanje PISA 2018 po prvi puta je, uz čitalačku, matematičku i prirodoslovnu pismenost, ispitivalo i globalne kompetencije učenika. Ispitivanjem globalnih

kompetencija učenika i prikupljanjem kontekstualnih podataka vezanih uz globalne kompetencije učenika željela se dobiti sveobuhvatnija slika o tome što sve obrazovni sustavi diljem svijeta čine da bi stvorili okruženja učenja koja potiču mlade da razumiju svijet izvan svog neposrednog okruženja, da se uključuju u interakcije s drugima poštujući njihova prava i dostojanstvo te djeluju u cilju izgradnje održivih i uspješnih zajednica. Ispitivanjem globalnih kompetencija učenika željelo se također potaknuti donošenje političkih odluka o kurikulumima, metodama poučavanja, načinima vrednovanja i odgovaranja škola na kulturnu raznolikost na temelju podataka i dokaza.

1.1. ŠTO JE TO PISA?

PISA je skraćena od *Programme for International Student Assessment*, odnosno *Programa za međunarodno ispitivanje znanja i vještina učenika*, najvećeg obrazovnog istraživanja na svijetu koje je 2000. godine pokrenula Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) kao odgovor na sve veću potrebu za međunarodno komparativnim podacima o postignućima učenika.

PISA istraživanja provode se u trogodišnjim ciklusima kako bi se ispitalo do kojeg stupnja su petnaestogodišnji učenici diljem svijeta, koji se bliže kraju obveznog školovanja u većini zemalja sudionica, stekli ključna znanja i vještine neophodne za potpuno sudjelovanje u društvenom i gospodarskom aspektu života.

1.2. KOJI SU GLAVNI CILJEVI PISA-E?

PISA pokušava dati odgovor na važna obrazovna pitanja poput:

- Koliko dobro škola priprema učenike za suočavanje s izazovima s kojima će se susretati kao odrasle osobe?
- Jesu li učenici sposobni analizirati, zaključivati i učinkovito iznositi svoje ideje? Hoće li se uspješno nositi s naglim društvenim promjenama u budućem životu? Hoće li biti sposobni kontinuirano učiti tijekom cijeloga života?
- Jesu li neki načini organizacije škola i učenja učinkovitiji od drugih?
- Kakav utjecaj ima kvaliteta školskih resursa na postignuća učenika?
- Koje obrazovne strukture i prakse povećavaju šanse učenika iz socijalno ugroženih sredina?
- Koliko je obrazovni sustav neke zemlje pravedan i osigurava jednake uvjete za sve učenike?

1.3. PO ČEMU SE PISA RAZLIKUJE OD DRUGIH OBRAZOVNIH ISTRAŽIVANJA?

Zbog svojih ciljeva i obilježja PISA je postala međunarodni indikator kvalitete i pravednosti obrazovnih sustava i politika. Njezina glavna obilježja su:

- **politička relevantnost** – PISA pokušava dati odgovor na ključna politička pitanja od najvećeg značaja za zemlje sudionice. Odluke o opsegu i prirodi istraživanja zajednički donose zemlje sudionice. Uz pokazatelje o postignućima učenika, PISA prikuplja i podatke o kontekstualnim čimbenicima koji utječu na učenje i postignuća učenika, čime omogućuje donositeljima obrazovnih politika diljem svijeta da usporede znanja i vještine svojih učenika sa znanjima i vještinama učenika iz drugih zemalja, da identificiraju relativno dobre i slabe točke svog obrazovnog sustava, da analiziraju karakteristike najuspješnijih učenika, škola i sustava te da uče iz obrazovnih politika i praksi drugih zemalja.
- **inovativni koncept “pismenosti”** – PISA definira “pismenost” kao sposobnost učenika da primijene znanja i vještine u ključnim područjima te da analiziraju, zaključuju i učinkovito komuniciraju prilikom postavljanja, rješavanja i interpretiranja problema u različitim situacijama. PISA-ina istraživanja, dakle, nisu usmjerena na sposobnost učenika da reproduciraju ono što su naučili u školi, već na to koliko su sposobni primijeniti ono što znaju na rješavanje stvarnih životnih problema u nepoznatim školskim i neškolskim okruženjima.
- **naglasak na cjeloživotnom učenju** - PISA prikuplja podatke o motivaciji učenika za učenje i strategijama učenja
- **redovito praćenje kroz trogodišnje cikluse istraživanja**, što zemljama sudionicama omogućuje praćenje promjena u postignućima učenika i napretka u postizanju ključnih obrazovnih ciljeva
- **velika pokrivenost** – u ciklusu PISA 2018 sudjelovao je dosad najveći broj zemalja, odnosno 37 zemalja članica OECD-a i 42 zemlje partnerice.

1.4. KOJI SE PODACI PRIKUPLJAJU PISA-OM?




1.4.1. Podaci o znanjima i vještinama učenika

PISA ispituje postignuća učenika u trima osnovnim područjima: čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti, pri čemu je u svakom ciklusu istraživanja naglasak na jednom od područja (Prikaz 1.1.). Uz osnovna ispitna područja, u svakom ciklusu istraživanja ispituju se znanja i vještine učenika i u dodatnim inovativnim područjima poput financijske pismenosti, rješavanja problema itd.

PISA 2018 sedmi je ciklus istraživanja u kojemu je glavno ispitno područje bila čitalačka pismenost, a sporedna ispitna područja matematička i prirodoslovna pismenost. Osim tih triju osnovnih područja, u ciklusu PISA 2018 zemlje sudionice mogle su kao dodatno, neobavezno ispitno područje odabrati i financijsku pismenost te ispitivanje globalnih kompetencija učenika. Republika Hrvatska odabrala je dodatno ispitivanje globalnih kompetencija učenika, čiji su rezultati predstavljeni u ovom izvješću.

Prikaz 1.1. PISA ciklusi i ispitna područja

PISA 2000	čitalačka pismenost	matematička pismenost	prirodoslovna pismenost		
PISA 2003	čitalačka pismenost	matematička pismenost	prirodoslovna pismenost	rješavanje problema	
PISA 2006	čitalačka pismenost	matematička pismenost	prirodoslovna pismenost		
PISA 2009	čitalačka pismenost	matematička pismenost	prirodoslovna pismenost	čitanje elektroničkih tekstova	
PISA 2012	čitalačka pismenost	matematička pismenost	prirodoslovna pismenost	kreativno rješavanje problema	financijska pismenost
PISA 2015	čitalačka pismenost	matematička pismenost	prirodoslovna pismenost	suradničko rješavanje problema	financijska pismenost
PISA 2018	čitalačka pismenost	matematička pismenost	prirodoslovna pismenost	globalne kompetencije	financijska pismenost
PISA 2022*	čitalačka pismenost	matematička pismenost	prirodoslovna pismenost	kreativno mišljenje	financijska pismenost
PISA 2025	čitalačka pismenost	matematička pismenost	prirodoslovna pismenost	strani jezici	učenje u digitalnom svijetu

	glavno ispitno područje ciklusa
	sporedna ispitna područja ciklusa
	inovativne domene ciklusa

* Zbog zatvaranja škola u većini zemalja sudionica kao posljedice pandemije koronavirusom u svijetu i nemogućnosti provedbe probnog ispitivanja 2020. godine, odlučeno je da se probno ispitivanje pomakne na 2021. godinu, a glavno ispitivanje na 2022. godinu, zbog čega dolazi do promjene u nazivu ciklusa istraživanja (PISA 2022).

1.4.2. Kontekstualni podaci

Osim znanja i vještina učenika, PISA prikuplja i kontekstualne podatke putem upitnika koje ispunjavaju učenici, roditelji, ravnatelji škola, nastavnici i predstavnici obrazovne vlasti. U ciklusu PISA 2018 Republika Hrvatska koristila je tri obvezna upitnika (upitnik za učenika, upitnik za školu i upitnik o obrazovnom sustavu) i tri međunarodne opcije: upit-

nik za učenika o korištenju ICT-a, upitnik o tijeku školovanja učenika te upitnik za roditelje. Zajedno s rezultatima testa, kontekstualni podaci prikupljeni navedenim upitnicima omogućili su dobivanje šire i detaljnije slike o postignućima učenika, škola i obrazovnih sustava u području globalnih kompetencija.

1.4.3. Podaci o trendovima u postignuću

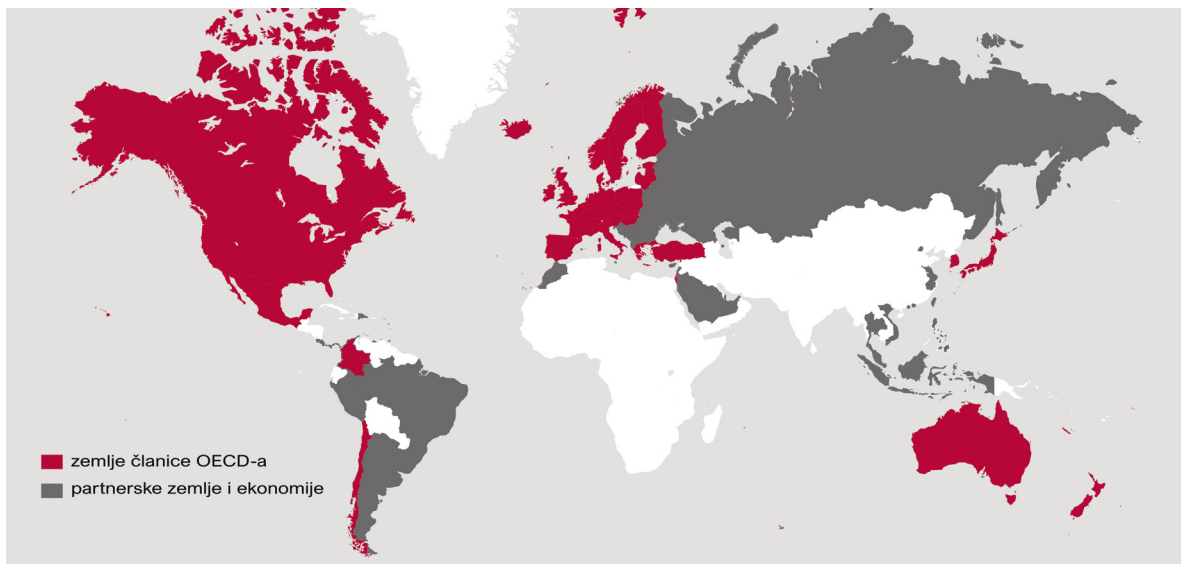
Budući da se u svakom ciklusu istraživanja jedno ispitno područje ispituje u većem opsegu, a druga dva područja u manjem opsegu, PISA omogućuje analize i kratkoročnih trendova (svake tri godine) i dugoročnih trendova (svakih devet godina) u postignućima učenika. Međutim, s obzirom na to da su se globalne kompetencije učenika ispitivale u ciklusu PISA 2018 po prvi puta, nije moguće pratiti i analizirati promjene u globalnim kompetencijama učenika kroz vrijeme.

1.5. KOJE ZEMLJE SUDJELUJU U PISA-I?

PISA se provodi u mnogim regijama svijeta, a interes zemalja članica OECD-a i partnerskih zemalja i teritorija za sudjelovanje sve je veći iz ciklusa u ciklus (Prikaz 1.2.). Republika Hrvatska priključila se trećem ciklusu istraživanja (PISA 2006) i od tada je sudjelovala u svim ciklusima (PISA 2006, PISA 2009, PISA 2012, PISA 2015, PISA 2018).

U ciklusu PISA 2018 u ispitivanju osnovnih ispitnih područja (čitalačka, matematička i prirodoslovna pismenost) ukupno je sudjelovalo više od 600 000 učenika koji predstavljaju 32 milijuna petnaestogodišnjih učenika iz 79 zemalja. U ispitivanju globalnih kompetencija nisu sudjelovale sve zemlje sudionice ciklusa PISA 2018 – test iz globalnih kompetencija riješili su učenici iz 27 zemalja sudionica, dok su posebnu komponentu upitnika posvećenu globalnim kompetencijama ispunili učenici iz ukupno 66 zemalja sudionica (Tablica 1.1).

Prikaz 1.2. Zemlje sudionice PISA-e



Tablica 1.1. Zemlje sudionice u istraživanju PISA 2018

Zemlje članice OECD-a *	Partnerske zemlje i ekonomije *
Australija	Albanija
Austrija	Azerbajdžan (samo Baku)
Belgija	Argentina
Češka	Bjelorusija
Čile	Bosna i Hercegovina
Danska	<i>Brazil</i>
Estonija	Brunej
Finska	Bugarska
Francuska	Cipar
Grčka	Crna Gora
<i>Irska</i>	<i>Dominikanska Republika</i>
Island	Filipini
<i>Italija</i>	Gruzija
Izrael	Hong Kong-Kina
Južna Koreja	Hrvatska
Japan	Indonezija
Kanada	Jordan
Kolumbija	Katar
Latvija	Kazahstan
Litva	Kineski Tajpeh
Luksemburg	Kina (P-Š-J-Z)***
Mađarska	Kosovo
<i>Meksiko</i>	Kostarika
Nizozemska	Libanon
Norveška	<i>Makao-Kina</i>
Novi Zeland	Malezija
<i>Njemačka</i>	Malta
Poljska	Maroko
<i>Portugal</i>	Moldavija
Sjedinjene Američke Države	Panama
Slovačka	Peru

Zemlje članice OECD-a *	Partnerske zemlje i ekonomije *
Slovenija	Rumunjska
Španjolska	Rusija
Švedska	Saudijska Arabija
Švicarska	Singapur
Turska	Sjeverna Makedonija
Ujedinjeno Kraljevstvo**	Srbija
	Tajland
	Ujedinjeni Arapski Emirati
	Ukrajina
	Urugvaj
	Vijetnam

* Zemlje čiji su učenici rješavali test iz globalnih kompetencija označene su masnijim tiskom, zemlje čiji su učenici ispunili upitnik iz područja globalnih kompetencija označene su zatamnjenom podlogom, a zemlje koje su primijenile upitnik za roditelje označene su kurzivom.

** Iz Ujedinjenog Kraljevstva u ispitivanju globalnih kompetencija (rješavanje testa i ispunjavanje upitnika iz globalnih kompetencija) sudjelovala je samo Škotska.

*** P-Š-J-Z se odnosi na kineske pokrajine Peking, Šangaj, Jiangsu i Zhejiang.

1.6. NA KOJI NAČIN SE U PISA-I IZVJEŠĆUJU REZULTATI?

Rezultati PISA istraživanja izvješćuju se na dva načina:

1.6.1. Prosječni rezultat zemlje

Slično kao i u drugim obrazovnim istraživanjima, PISA rezultati izvješćuju se na ukupnoj skali u obliku prosječnog rezultata, odnosno prosječnog broja bodova koji je svaka zemlja postigla što omogućuje usporedbe relativnog poretka zemalja i podskupina. Prilikom rangiranja zemalja sudionica važno je voditi računa o društvenom i ekonomskom kontekstu zemalja. Mnoge zemlje postižu sličan prosječni rezultat pa se manje razlike, kao i razlike koje nisu statistički značajne ne bi trebale previše isticati.

Iako je u PISA-i do sada bio običaj uspoređivati prosječni rezultat neke zemlje s prosječkom zemalja članica OECD-a, na temelju čega su se zemlje sudionice mogle svrstati u tri skupine ovisno o postignutom rezultatu (zemlje čiji je prosječni rezultat oko OECD-ova prosjeka, zemlje čiji je prosječni rezultat značajno iznad OECD-ova prosjeka i zemlje čiji je prosječni rezultat značajno ispod OECD-ova prosjeka), prosječni rezultati zemalja u

području globalnih kompetencija u ovom su izvješću analizirani u odnosu na prosječni rezultat svih zemalja sudionica, bez obzira na to jesu li one članice OECD-a ili ne.

1.6.2. Razine postignuća učenika

Postignuća učenika u svakom ispitnom području u PISA-i prikazuju se i na skalama koje su podijeljene na više razina postignuća (najčešće šest razina). Razina 2 smatra se osnovnom razinom koju bi svaki učenik trebao minimalno dostići prije završetka obveznog obrazovanja.

Cilj prikazivanja postignuća na pojedinim razinama jest sažeto opisati znanja i kompetencije koje posjeduju učenici koji su postigli određeni broj bodova. Učenici koji se nalaze na određenoj razini ne posjeduju samo znanja i vještine na toj razini, već i znanja i vještine na svim nižim razinama skale.

Skala postignuća pokazuje i odnos između težine zadataka i znanja i sposobnosti učenika u tom području, odnosno na skali je moguće istovremeno iščitati i razinu postignuća učenika i težinu pojedinog zadatka, odnosno razinu postignuća koje pojedini zadatak predstavlja.

1.7. TKO SU PISA UČENICI?

Zbog razlika u prirodi i opsegu ranog odgoja i obrazovanja, dobi polaska u školu, strukturi obrazovnog sustava i politikama o ponavljanju razreda u zemljama sudionicama razredi često nisu dobar indikator stupnja kognitivnog razvoja učenika. Da bi se rezultati učenika mogli bolje uspoređivati u međunarodnom kontekstu, PISA ispituje postignuća učenika točno određene dobi. Riječ je o učenicima koji u vrijeme provedbe testiranja imaju između 15 godina i 3 mjeseca i 16 godina i 2 mjeseca te koji se nalaze u 7 ili višem razredu škole. Svi učenici koji zadovoljavaju ta dva kriterija mogu sudjelovati u PISA istraživanju bez obzira na to koji tip škole pohađaju (općeobrazovni ili strukovni programi, javne, privatne ili međunarodne škole). Definiranje dobi učenika omogućuje da se, usprkos razlikama u školovanju, tijekom vremena konzistentno uspoređuju znanja i vještine učenika rođenih iste godine koji se nalaze u sustavu školovanja.

Prilikom tumačenja rezultata i razina postignuća petnaestogodišnjih učenika u PISA-i važno je uzeti u obzir činjenicu da rezultati ne odražavaju samo učinak srednjoškolskog obrazovanja, već i ishode učenja u svim ranijim fazama školovanja te kognitivne, emocionalne i socijalne kompetencije koje su učenici stekli prije polaska u školu.

U PISA istraživanju jedan od glavnih metodoloških zahtjeva jest odabrati uzorak koji u potpunosti predstavlja ciljnu populaciju učenika u svim zemljama sudionicama. Repräsentativnost uzorka u PISA-i postiže se dvoetašnim stratificiranim uzorkovanjem. U prvoj etapi uzorkuju se škole koje pohađaju petnaestogodišnji učenici (najmanje 150 škola po zemlji) pri čemu se posebno vodi računa o čimbenicima poput lokacije škola (npr. urbane ili ruralne) i razini obrazovanja (npr. osnovna ili srednja škola). Nakon toga, u drugoj se etapi unutar svake škole slučajnim odabirom odabiru učenici koji će sudjelovati u

istraživanju. U istraživanju PISA 2018 u većini zemalja bilo je uzorkovano između 4000 i 8000 učenika, odnosno 42 učenika po školi.

1.8. PISA 2018 U HRVATSKOJ

Glavno ispitivanje u sklopu istraživanja PISA 2018 u Republici Hrvatskoj provedeno je u razdoblju od 5. ožujka do 27. travnja 2018. godine u 179 srednjih i 4 osnovne škole.

Ukupno je uzorkovano 7380 učenika rođenih 2002. godine, a testirano je njih 6609. Od 771 učenika koji nisu pristupili testiranju 135 učenika isključeno je zbog posebnih obrazovnih potreba, 55 učenika isključeno je zbog nezadovoljavanja kriterija sudjelovanja (npr. nisu rođeni 2002. godine), 581 učenik nije pristupio testiranju (npr. zbog bolesti, nepristanka roditelja i sl.). Ukupni odaziv učenika u Republici Hrvatskoj iznosio je 89,5%.

Kao što je slučaj i s drugim sporednim ispitnim područjima u PISA-i, test u području globalnih kompetencija ispunjavao je manji udio uzorkovanih učenika (njih 30%), a upitnik o globalnim kompetencijama ispunjavali su svi učenici.¹ U procjeni postignuća u području globalnih kompetencija na razini ukupnog uzorka kreiraju se procjene rezultata za sve učenike uključene u PISA testiranje (više u "PISA 2018 Technical Report", OECD, 2020b).

U Tablici 1.2. sažeto su prikazana ključna obilježja istraživanja PISA 2018, a u Tablici 1.3. osnovne karakteristike hrvatskog uzorka.

Tablica 1.2. Ključna obilježja istraživanja PISA 2018

Vrijeme ispitivanja	5. 3. - 27. 4. 2018.		
Ispitna područja	Glavno područje	Sporedna područja	
	čitalačka pismenost	matematička pismenost	prirodoslovna pismenost
		globalne kompetencije	
Instrumenti	Dvosatni test na računalu	Upitnici	
		Upitnik za učenika (na računalu)	
		ICT upitnik za učenika (na računalu)	
	1 sat – čitalačka pismenost	Upitnik o tijeku školovanja učenika (na računalu)	
	1 sat – ostala područja	Upitnik za školu (online)	
		Upitnik za roditelje (tiskani)	
		Upitnik o obrazovnom sustavu (online)	
Ispitanici	Učenici	Roditelji	Ravnatelji
	Petnaestogodišnji učenici rođeni 2002.	Roditelji učenika koji sudjeluju u ispitivanju	Ravnatelji škola koje sudjeluju u ispitivanju

¹ Upitnik o globalnim kompetencijama integralni je dio upitnika za učenike.

Tablica 1.3. Osnovne karakteristike hrvatskog uzorka u istraživanju PISA 2018

Ukupni uzorak		7380 učenika
Ukupno testirano		6609 učenika
Ukupni odaziv		89,5%
Spol učenika	ženski	3311 (50,1%)
	muški	3298 (49,9%)

		Broj škola u uzorku	Broj učenika u uzorku
Distribucija prema dominantnom programu škole	Četverogodišnje ili petogodišnje strukovne škole	66	2709
	Strukovne industrijske i/ili obrtničke škole	34	1415
	Mješovite škole	33	1362
	Umjetničke strukovne škole	4	158
	Gimnazije	42	1720
	Osnovne škole	4	16

1.9. ANALIZE I PRIKAZ REZULTATA

U ovome se izvješću prikazuju rezultati postignuća u globalnim kompetencijama ispitivanim u okviru ciklusa PISA 2018. Prikazuju se postignuća hrvatskih učenika u međunarodnom kontekstu – usporedbom s drugim zemljama sudionicama te u nacionalnom kontekstu – u odnosu na odabrane karakteristike učenika i njihovih obitelji, školskog okružja, ekonomskih pokazatelja zemlje i sl. Postignuće u globalnim kompetencijama prikazuje se pomoću dva pokazatelja: kao apsolutni rezultat/postignuće te kao relativni rezultat/postignuće u kojem se kontrolira učinak postignuća u ostalim ispitnim područjima – čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti na postignuće u globalnim kompetencijama.

U obradama podataka korištene su deskriptivne (univarijatne) analize te bivarijatne (npr. t-test, ANOVA, korelacijska analiza) i multivarijatne analize (npr. linearna regresijska analiza) pomoću koji je uspjeh hrvatskih petnaestogodišnjaka u globalnim kompetencijama doveden u odnos s ispitivanim kontekstualnim karakteristikama učenika, njihovih obitelji i škola. Valja ponoviti da je, u usporedbi s testiranjem postignuća, upitnik o globalnim kompetencijama na razini cjelokupnog PISA istraživanja ispunjavao značajno više učenika stoga su međunarodne analize stavova u području globalnih kompetencija provedene na većim uzorcima. Imajući u vidu da su hrvatski učenici pristupili i testiranju i ispunjavanju upitnika o globalnim kompetencijama moguće je njihove odgovore i rezultate dovoditi u odnos te analizirati moguće povezanosti. Analize i interpretacije rezultata u ovom izvješću temeljene su na podacima iz OECD-ove baze podataka prije konačne

službene objave rezultata pa su moguća manja odstupanja u podacima i rezultatima prikazanim u nacionalnom izvješću u odnosu na međunarodno izvješće.

1.10. GDJE SE MOŽE PRONAĆI VIŠE INFORMACIJA ILI REZULTATA PISA ISTRAŽIVANJA?

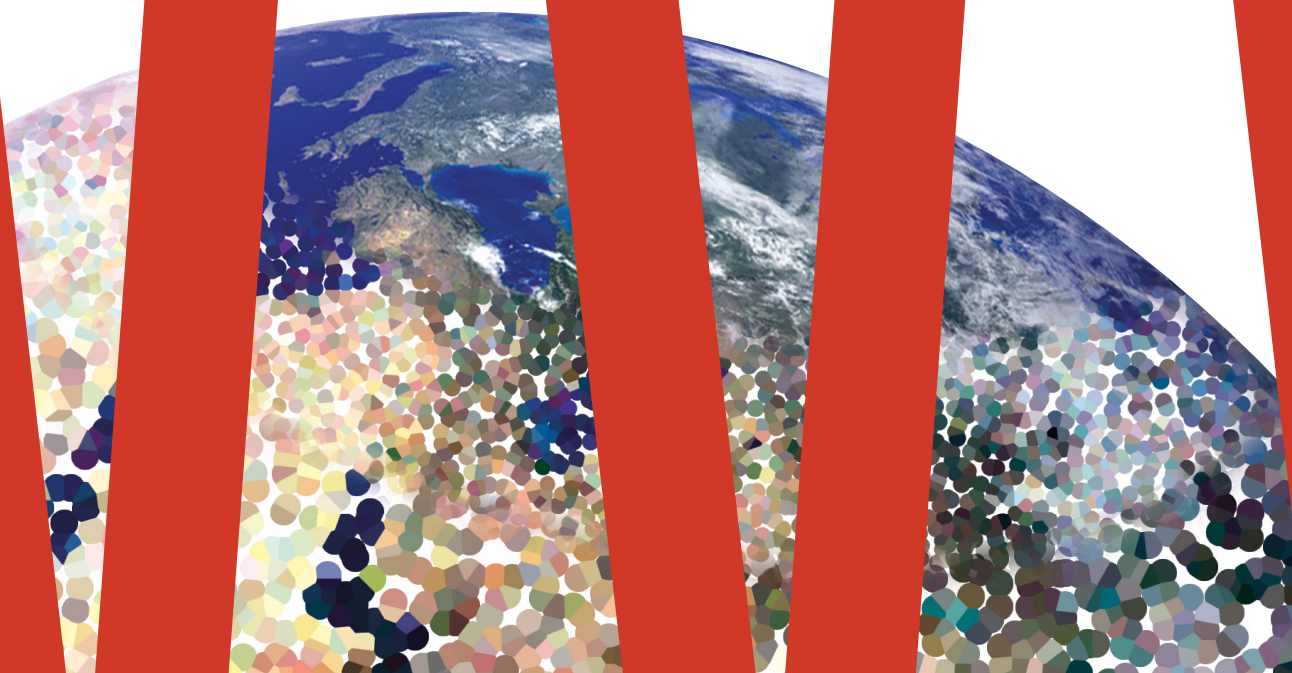
Više informacija o PISA istraživanjima dostupno je na mrežnim stranicama Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja na adresi: <https://pisa.ncvvo.hr/> i mrežnim stranicama OECD-a na adresi: <http://www.oecd.org/pisa/>.

Međunarodne baze podataka iz ciklusa PISA 2018 i prethodnih PISA ciklusa istraživanja dostupne su na OECD-ovim mrežnim stranicama na adresi: <http://www.oecd.org/pisa/data/>.



2. KONCEPTUALNI OKVIR GLOBALNIH KOMPETENCIJA U ISTRAŽIVANJU PISA 2018

PISA



U ovom se odjeljku daje pregled konceptualnog okvira na kojemu je temeljeno ispitivanje globalnih kompetencija učenika u istraživanju PISA 2018. U svrhu razvoja zadataka i testa globalnih kompetencija, PISA-in konceptualni okvir globalnih kompetencija definira znanja, kompetencije i stavove koji čine četiri dimenzije globalnih kompetencija potrebnih za uspješan život u promjenjivom i sve poveznijem svijetu. Detaljnije informacije o PISA-inom konceptualnom okviru globalnih kompetencija mogu se pronaći na <https://pisa.ncvvo.hr/konceptualni-okviri/>.

2.1. ŠTO SU TO GLOBALNE KOMPETENCIJE?

Prema PISA-inom konceptualnom okviru, globalne kompetencije višedimenzionalan su i cjeloživotni cilj učenja. Globalno kompetentne osobe sposobne su razmatrati lokalne, globalne i međukulturne probleme, razumjeti i uvažavati različita gledišta i svjetonazore, uspješno se i s poštovanjem uključivati u interakcije s drugima te odgovorno djelovati s ciljem održivosti i kolektivne dobrobiti.

2.2. ZAŠTO SU NAM POTREBNE GLOBALNE KOMPETENCIJE?

- Za skladan život u multikulturalnim društvima

Sa sve lakšom i većom mobilnošću ljudi, heterogena, multikulturalna društva postaju realnost u gotovo svim dijelovima svijeta, što ponekad dovodi do značajnog porasta etničko-kulturnih sukoba i predstavlja izazove za donositelje politika koji nastoje održati mir i sklad među različitim zajednicama koje žive u neposrednoj blizini. Pri tome, sukob u jednom dijelu svijeta može dovesti do velikih priljeva izbjeglica, čak i u više tisuća kilometara udaljene zemlje.

Zbog sve veće mobilnosti ljudi zajednice diljem svijeta redefinišu vlastiti identitet i lokalnu kulturu. Na svim razinama (nacionalnoj, regionalnoj, lokalnoj) dolazi do pojave kompleksnih oblika građanstva i novih oblika pripadnosti. U takvim okolnostima, pojedinci trebaju stupati u interakcije s udaljenim regijama, ljudima i idejama istovremeno produbljujući vlastito razumijevanje o lokalnom okruženju te različitostima unutar svojih zajednica. Uvažavajući kulturnu različitost zajednica kojima pripadaju, mladi mogu učiti kako živjeti zajedno kao globalni građani (Delors, 1996; UNESCO, 2014, sve prema OECD, 2020a). Iako obrazovanje ne može snositi cjelokupnu odgovornost za iskorjenjivanje rasizma i diskriminacije, ono ipak može osvijestiti mlade o važnosti borbe protiv kulturalne pristranosti i stereotipa.

- Za uspjeh na promjenjivom tržištu rada

Jednako kao i društva, sve raznovrsniji i međusobno povezani postaju i različiti poslovi. U 21. stoljeću, za uspjeh u profesionalnom aspektu života nije više dovoljno samo znanje, već su potrebne i adekvatne kompetencije. Današnji svijet zahtijeva operacionalizaciju

znanja iz različitih disciplina te komunikaciju s drugima koji možda ne dijele iste svjetonazore ili ne govore istim jezikom. Ključ uspjeha su učinkovita komunikacija i primjereno ponašanje u multikulturalnim timovima, a njihova će važnost, bez obzira na automatizaciju poslova, rasti još i više s razvojem tehnologija koje olakšavaju povezivanje ljudi širom svijeta. Poslodavci sve više traže osobe koje su spremne učiti i lako se prilagođavaju te koje su sposobne primjenjivati i prenositi svoje vještine i znanja na nove kontekste. Oni traže zaposlenike koji se uspješno snalaze u kompleksnoj dinamici globalizacije, koji su otvoreni prema ljudima različitog kulturnog podrijetla, koji mogu graditi povjerenje u različitim timovima te koji pokazuju poštovanje prema drugima (British Council, 2013, prema OECD 2020a).

- Za učinkovito i odgovorno korištenje medijskih platformi

U protekla dva desetljeća radikalne transformacije informacijskih i komunikacijskih tehnologija promijenile su naše živote i značajno pridonijele oblikovanju svjetonazora mladih, njihovih interakcija s drugima i njihovih percepcija o okruženjima u kojima žive. Internetske mreže, društveni mediji i interaktivne tehnologije povezuju mlade s prijateljima, članovima obitelji i drugim ljudima. Nudeći ogromne količine informacija i internetskih sadržaja oni omogućuju nove oblike učenja u kojima je izvor znanja decentraliziran, a mladi dobivaju sve veću kontrolu nad načinima učenja.

No, novi mediji i tehnologije donose sa sobom i mnoge rizike poput izloženosti neprimjerenim ili štetnim sadržajima, zanemarivanja učinaka koje postupci mladih možda imaju na druge te ovisnosti o internetu ili društvenim medijima koja može dovesti do udaljanja od stvarnosti. Štoviše, dok tehnologija omogućava lakše povezivanje ljudi širom svijeta, ponašanja na internetu pokazuju da su mladi skloni "letjeti svome jatu", budući da biraju interakcije s manjim skupinama ljudi s kojima dijele mnogo toga zajedničkog (Graf i Aday, 2008; Tewksbury i Riles, 2015, sve prema OECD 2020a). Jednako tako, pristup neograničenim količinama informacija često je popraćen nedovoljnom medijskom pismenošću, zbog čega su mladi često podložni obmanama pristranih, neobjektivnih ili lažnih vijesti. U tom kontekstu, jačanjem globalnih kompetencija učenicima se može pomoći da bolje koriste digitalni prostor, da bolje razumiju svijet u kojemu žive te da odgovorno izražavaju vlastito mišljenje na internetu.

- Za podršku ciljeva održivog razvoja

Obrazovanje za globalne kompetencije u konačnici može pridonijeti stvaranju novih naraštaja koji vode računa o globalnim problemima i uspješno se nose s društvenim, političkim, ekonomskim i ekološkim izazovima. Agenda za održivi razvoj do 2030. godine (2030 Agenda for Sustainable Development) prepoznaje ključnu ulogu obrazovanja u postizanju ciljeva održivosti. Cilj 4.7, primjerice, poziva sve zemlje da osiguraju da do 2030. godine svi učenici steknu znanja i kompetencije neophodne za promicanje održivog razvoja između ostalog i kroz obrazovanje za održivi razvoj i održive načine života, ljudska prava, rodnu ravnopravnost, promicanje kulture mira i nenasilja, globalno građanstvo te uvažavanje kulturalne raznolikosti i doprinosa kulture održivom razvoju (UNESCO, 2016: 19, prema OECD 2019).

2.3. KONCEPT I DIMENZIJE GLOBALNIH KOMPETENCIJA

Obrazovanje za život u međusobno sve povezanijem svijetu temeljeno je na različitim modelima obrazovanja poput interkulturalnog obrazovanja, obrazovanja za globalno građanstvo i obrazovanja za demokratsko građanstvo (UNESCO, 2014; Vijeće Europe, 2016, sve prema OECD, 2020a). Usprkos razlikama u fokusu i opsegu, ovi modeli imaju zajednički cilj: promicati bolje razumijevanje svijeta i osnaživanje za izražavanje stajališta i sudjelovanja u društvu.

PISA nudi novi pogled na definiciju i vrednovanje znanja, vještina, stavova i vrijednosti potrebnih za postizanje ciljeva obuhvaćenih ovim modelima. Njezin konceptualni okvir i smjernice za vrednovanje globalnih kompetencija mogu pomoći donositeljima obrazovnih politika i ravnateljima škola u razvoju kurikula i sadržaja usmjerenih na globalne kompetencije kao višedimenzionalni kognitivni, socioemocionalni i građanski cilj učenja (Boix Mansilla, 2016, prema OECD, 2020a).

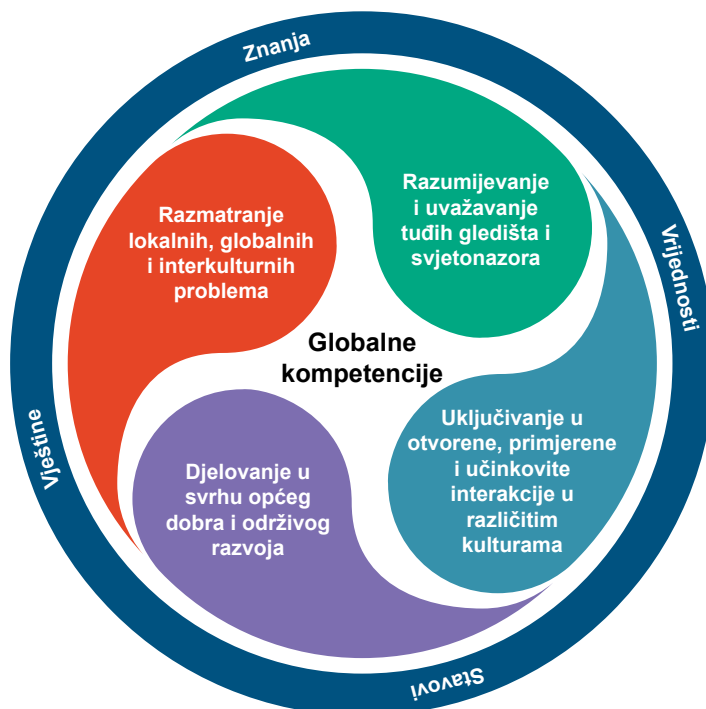
Globalne kompetencije nisu specifične kompetencije, već su kombinacija znanja, vještina, stavova i vrijednosti koje se uspješno primjenjuju u izravnim, virtualnim ili posredovanim susretima s ljudima drugačijeg kulturnog podrijetla ili u angažmanu oko globalnih pitanja (tj. situacijama u kojima pojedinci trebaju promišljati o problemima koji nadilaze državne granice i koji imaju velike implikacije za sadašnje i buduće naraštaje). Usvajanje potrebnih znanja, vještina, stavova i vrijednosti cjeloživotni je proces – nijedan pojedinac nije nikada u potpunosti globalno kompetentan. Iz tog razloga, ispitivanjem globalnih kompetencija PISA želi izmjeriti gdje se točno petnaestogodišnjaci nalaze u tom procesu te koliko učinkovito njihove škole doprinose razvoju njihovih znanja, vještina i dispozicija. Prema PISA-inom konceptualnom okviru, globalne kompetencije sastoje se od četiriju međuzavisnih sposobnosti, odnosno dimenzija (Prikaz 2.1.):

1. *Razmatranje problema i situacija od lokalnog, globalnog i kulturnog značaja* (npr. siromaštvo, ekonomska međuovisnost, migracije, nejednakosti, ekološki rizici, sukobi, kulturne razlike i stereotipi), što podrazumijeva primjenu znanja o svijetu i kritičko promišljanje prilikom formiranja mišljenja o nekom globalnom problemu. Razmatranje globalnih problema zahtijeva vještine mišljenja višeg reda kao što su odabir i razmatranje odgovarajućih dokaza, korištenje i kombiniranje disciplinarnog znanja i načina razmišljanja kako bi se postavljala pitanja, analizirali podaci i argumenti, objašnjavali fenomeni te razvijao stav o nekom lokalnom globalnom ili kulturnom pitanju. Ova sposobnost zahtijeva i medijsku pismenost koja se može definirati kao sposobnost pristupanja, analiziranja i kritičkog vrednovanja medijskih poruka (Buckingham, 2007; Kellner i Share, 2005, sve prema OECD 2020a).
2. *Razumijevanje i uvažavanje različitih perspektiva i svjetonazora*, što podrazumijeva istraživanje porijekla i implikacija tuđih i vlastitih pretpostavki. Pojedinci koji imaju ovu kompetenciju pokazuju interes i duboko poštovanje za druge, njihov koncept stvarnosti i njihove emocije te vode računa i uvažavaju veze (npr. ljudska prava i potrebe, zajednička iskustva) koje im omogućuju da premoste razlike i nađu zajedničko stajalište. Oni zadržavaju vlastiti kulturni iden-

titet, ali su istovremeno svjesni kulturnih vrijednosti i uvjerenja ljudi oko sebe. Prepoznavanje tuđeg stajališta ili uvjerenja ne mora nužno značiti i prihvaćanje tog stajališta ili uvjerenja, no sposobnost promatranja kroz drugačiji “kulturni filter” pruža prilike za propitkivanje i produbljivanje vlastitih gledišta te tako i donošenje zrelijih odluka u odnosima s drugima (Fennes i Hapgood, 1997, prema OECD, 2020a).

3. *Stupanje u otvorene, primjerene i učinkovite interakcije s ljudima različitog nacionalnog, vjerskog, društvenog ili kulturnog podrijetla ili spola*, što podrazumijeva razumijevanje kulturnih normi, interaktivnih stavova i različitih stupnjeva formalnosti u interkulturalnim kontekstima te prilagođavanje vlastitog ponašanja i komunikacije. Ova dimenzija obuhvaća poštivanje uvažavajućeg dijaloga, želju za razumijevanjem drugih i nastojanje da se uključe marginalizirane skupine, kao i sposobnost interakcije s drugima usprkos razlikama na otvoreni, primjereni i učinkoviti način. Otvorene interakcije odnose se na interakcije u kojima svi sudionici pokazuju osjetljivost, znatiželju i spremnost za uključivanje u interakciju s drugima i njihovim gledištima.
4. *Konstruktivno djelovanje u svrhu općeg dobra i održivog razvoja*, što se odnosi na ulogu mladih kao aktivnih i odgovornih članova društva te na njihovu spremnost za odgovaranje na određen lokalni, globalni ili interkulturalni problem ili situaciju. Pojedinci koji su uspješni u međusobno povezanim i multikulturalnim društvima sposobni su stvarati prilike za informirano i promišljajuće djelovanje te izražavati vlastito stajalište. Oni su angažirani oko unapređivanja životnih uvjeta u svojim zajednicama i izgradnje pravednijeg, miroljubivijeg, inkluzivnijeg i ekološki održivijeg svijeta.

Prikaz 2.1. Dimenzije globalnih kompetencija



2.4. KLJUČNE KOMPONENTE GLOBALNIH KOMPETENCIJA: ZNANJA, VJEŠTINE, STAVOVI I VRIJEDNOSTI

Gornje četiri opisane dimenzije globalnih kompetencija oslanjaju se na četiri nerazdvojiva čimbenika: znanja, vještine, stavove i vrijednosti (Prikaz 2.1.). Na primjer, razmatranje nekog globalnog problema (dimenzija 1) iziskuje *znanja* o tom problemu, *vještine* za transformaciju te svijesti u dublje razumijevanje te *stavove* i *vrijednosti* potrebne za promišljanje o problemu iz različitih kulturnih gledišta, vodeći računa o interesima svih uključenih strana.

2.4.1. Znanja o svijetu i drugim kulturama

Znanje o problemima koji utječu na život na lokalnoj i globalnoj razini te znanje o sličnostima, razlikama i odnosima među kulturama pomažu mladim ljudima da kritički promišljaju o svakodnevnim situacijama i odbacuju dezinformacije i stereotipe o drugim kulturama te na taj način doprinose suzbijanju netolerancije i pojednostavljenog prikaza svijeta.

Globalni problemi su problemi koji pogađaju sve, bez obzira na nacionalnu ili društvenu pripadnost. Takvi se problemi mogu protezati sve od trgovinske razmjene do siromaštva, ljudskih prava, geopolitike i okoliša. Globalni problemi otkrivaju koliko su različite regije svijeta međusobno povezane pružajući jasniju sliku o različitostima i sličnostima u njihovim iskustvima (Boix Mansilla i Jackson, 2011, prema OECD 2019).

Kao što se globalni problemi javljaju u trenutku kad ekološki i društveno-gospodarski interesi nadiđu državne granice, **međukulturni problemi** i situacije proizlaze iz interakcija ljudi različitog kulturnog podrijetla. U takvim interakcijama svaka strana tumači način razmišljanja, vjerovanja, osjećaje i postupke druge strane. Taj proces može teći glatko ako između kultura nema ekstremnih razlika i ako su pojedinci otvoreni za učenje i prihvaćanje razlika. No, u međukulturnim interakcijama može doći i do grešaka u komunikaciji i nesporazuma. U najgorim slučajevima, nesporazumi prerastaju u stereotipe, diskriminaciju i nasilne sukobe.

Djeca u školi mogu učiti o različitim relevantnim globalnim i međukulturnim problemima. U posljednje vrijeme, bilo je pokušaja da se kompleksne skupine problema sistematiziraju u koherentan slijed nastavnih jedinica i materijala na svim razinama kurikula (IBO, 2012; Oxfam, 2015; Reimers, 2017, sve prema OECD 2019). Učinkoviti kurikulum trebao bi biti usmjeren na sljedeća četiri područja znanja:

- **Kultura i međukulturni odnosi** (jezik, umjetnosti, znanja, tradicije, norme)

Stjecanje znanja u ovome području može pomoći mladima da razviju veću svijest o vlastitom kulturnom identitetu, da razumiju razlike i sličnosti među kulturama i unutar kultura te cijene važnost očuvanja kulturnih razlika i raznolikosti. Kroz učenje o drugim kulturama i individualnim razlikama, učenici počinju prepoznavati višestruke, kompleksne identitete te izbjegavati kategoriziranje ljudi na temelju pojedinih obilježja identiteta (npr. crni, bijeli, muškarac, žena, siromašan, bogat). Učenici mogu stjecati znanja u ovom

području promišljajući o vlastitom kulturnom identitetu i identitetu svojih vršnjaka analiziranjem čestih stereotipa o ljudima u svojoj zajednici ili analiziranjem primjera sukoba ili uspješne integracije različitih kulturnih skupina.

- **Društveno-gospodarski razvoj i međuovisnost** (proučavanje razvojnih obrazaca u različitim regijama svijeta, s naglaskom na povezanost i međusobnu ovisnost društava i gospodarstava)

Učenici mogu na različitim razinama kompleksnosti i u skladu sa svojom dobi analizirati različite oblike globalizacije poput međunarodnih migracija, transnacionalne proizvodnje, svjetskih robnih marki i tehnologija. Na taj način učenici mogu bolje razumjeti na koji način lokalni, nacionalni i globalni procesi zajednički oblikuju razvojne obrasce zemalja i nejednakosti u prilikama koje su dostupne pojedinacima.

- **Održivost okoliša**

Učenicima je potrebno osnovno znanje o ekološkoj problematici kako bi promicali i podupirali održivost. Aktivnosti učenja u području održivosti okoliša pomažu učenicima bolje razumjeti kompleksne sustave i politike vezane uz potražnju i korištenje prirodnih resursa.

- **Formalne i neformalne institucije, sukobi i ljudska prava**

Učenici mogu učiti kako su uspostavljene globalne institucije poput Ujedinjenih naroda, promišljati o spornoj prirodi globalnog upravljanja u svijetu s izrazito neuravnoteženim odnosima moći, razmatrati uzroke i rješenja za aktualne i povijesne sukobe između zemalja, etničkih ili društvenih skupina, te istraživati gdje i na koje načine mladi mogu imati aktivnu ulogu u društvu, preuzeti odgovornost i ostvariti svoja prava. Dobro poznavanje ovog područja ključno je za razvoj vrijednosti kod mladih poput mira, nediskriminacije, jednakosti, pravde, nenasilja, tolerancije i poštovanja.

2.4.2. Vještine za razumijevanje svijeta, komunikaciju s drugima i djelovanje

Globalne se kompetencije također temelje na specifičnim kognitivnim, komunikacijskim i socioemocionalnim vještinama. Vještine se mogu definirati kao sposobnost realizacije kompleksnog i dobro organiziranog obrasca razmišljanja (u slučaju kognitivnih vještina) ili ponašanja (u slučaju bihevioralnih vještina) radi postizanja određenog cilja. Globalne kompetencije iziskuju brojne vještine, među kojima su: **promišljanje o informacijama, komunikacijske vještine u međukulturnim kontekstima, zauzimanje perspektiva, vještine rješavanja sukoba i prilagodljivost.**

Globalno kompetentni učenici mogu **promišljati o informacijama** iz različitih izvora, npr. iz udžbenika, od vršnjaka, od utjecajnih odraslih osoba, iz tradicionalnih i digitalnih medija. Sposobni su samostalno prepoznati svoje potrebe za informacijama i namjenski birati izvore na temelju njihove relevantnosti i pouzdanosti. Koriste se logičkim, sustavnim i sekvencijalnim pristupom kako bi proučili informacije u nekom tekstu ili nekom drugom mediju istražujući njihovu povezanost i neslaganja. Sposobni su procijeniti vrijednost,

valjanost i pouzdanost bilo kojeg materijala na temelju njegove unutarnje dosljednosti te dosljednosti u odnosu na dokaze i vlastito znanje i iskustva. Globalno kompetentni učenici propituju i promišljaju o motivima autora, svrhama i gledištima, tehnikama korištenima za privlačenje pozornosti, korištenju slike, zvuka i jezika za prenošenje značenja te o mogućim različitim interpretacijama različitih pojedinaca.

Globalno kompetentni učenici mogu **komunicirati učinkovito i na uvažavajući način** s ljudima drugačijeg kulturnog podrijetla. Učinkovita komunikacija iziskuje sposobnost jasnog izražavanja, na samouvjeren način i bez ljutnje, čak i kada je riječ o većem neslaganju. Uvažavajuća komunikacija zahtijeva razumijevanje očekivanja i perspektiva različitih sugovornika te korištenje tog razumijevanja u svrhu zadovoljavanja potrebe sugovornika. Uvažavajući sugovornici također provjeravaju i pojašnjavaju značenja riječi i izraza prilikom sudjelovanja u međukulturnom dijalogu. Poznavanje većeg broja jezika nesumnjivo pridonosi učinkovitoj međukulturnoj komunikaciji. Uspješnoj komunikaciji u međukulturnim kontekstima također doprinosi i aktivno slušanje, koje ne podrazumijeva samo tumačenje izrečenog, već i načina na koje je to izrečeno pomoću glasa i pratećeg govora tijela. Globalno kompetentni učenici sposobni su govornici koji mogu učinkovito koristiti svoj govor tijela i glas u razgovoru i raspravama o globalnim problemima, izražavati i obrazlagati osobno mišljenje ili uvjeriti druge da slijede određeni smjer djelovanja.

Zauzimanje perspektiva odnosi se na kognitivne i socijalne vještine koje su potrebne pojedincima da bi razumjeli kako drugi ljudi misle i što osjećaju. Riječ je o sposobnosti utvrđivanja i zauzimanja često suprotnih stavova, odnosno "stavljanja u tuđe cipele". Zauzimanje perspektiva ne podrazumijeva samo predočavanje tuđeg stajališta, već i razumijevanje načina na koje su različite perspektive međusobno povezane. Razumijevanje tuđe perspektive omogućava zrelije i tolerantnije tumačenje razlika među skupinama.

Globalno kompetentni učenici pristupaju sukobima na konstruktivan način i svjesni su činjenice da je sukob proces kojim valja upravljati, a ne koji treba negirati. Aktivno sudjelovanje u **upravljanju i rješavanju sukoba** zahtijeva slušanje i traženje zajedničkog rješenja. Mogući načini rješavanja sukoba uključuju: analiziranje ključnih problema, potreba i interesa (npr. moć, priznavanje zasluga, podjela rada, pravednost); utvrđivanje porijekla sukoba i perspektiva uključenih u sukob; prepoznavanje da se sukobljene strane mogu razlikovati u statusu ili moći; utvrđivanje područja slaganja i neslaganja; transformaciju sukoba; upravljanje emocijama i njihovo reguliranje, tumačenje promjena u vlastitim i tuđim emotivnim stanjima i motivaciji; suočavanje s vlastitim i tuđim stresom, tjeskobom i nesigurnošću; postavljanje prioriteta među potrebama i ciljevima te odlučivanje o mogućim kompromisima i okolnostima pod kojima bi se oni mogli ispuniti (Rychen i Salganik, 2003, prema OECD, 2019).

Prilagodljivost se odnosi na sposobnost prilagođavanja vlastitog mišljenja i ponašanja dominantnom kulturnom okruženju ili novim situacijama i kontekstima koji mogu postavljati nove zahtjeve ili izazove. Pojedinci koji steknu ovu vještinu sposobni su nositi se s osjećajem "kulturnog šoka" poput frustracije, stresa i otuđenosti u nepoznatim situacijama uzrokovanim novim okruženjem. Prilagodljivim je učenicima lakše razviti dugoročne međuljudske odnose s ljudima iz drugih kultura i uspješno se nositi s promjenjivim okolnostima.

2.4.3. Otvoreni stavovi, uvažavanje ljudi različitog kulturnog podrijetla te globalna svijest i djelovanje

Globalne kompetencije utjelovljuju i pokreću ključne dispozicije ili stavovi. Stavovi podrazumijevaju mentalni sklop koji pojedinac usvaja spram neke osobe, skupine, institucije, problema, ponašanja ili simbola. Taj mentalni sklop obuhvaća uvjerenja, procjene, osjećaje i sklonosti određenoj vrsti ponašanja. Globalno kompetentno ponašanje zahtijeva **otvoreni stav** prema ljudima drugačijeg kulturnog podrijetla, **uvažavanje** kulturnih razlika te **globalnu svijest i djelovanje** (tj. da je pojedinac građanin svijeta s dužnostima i obvezama prema planetu i drugima, bez obzira na svoje specifično kulturno ili nacionalno podrijetlo). Takvi se stavovi mogu poticati na izravan način, kroz participativno poučavanje i poučavanje usmjereno na učenika, ali i na neizravan način kroz kurikulum obilježen načelom pravednosti i povoljno školsko ozračje za sve učenike.

Otvorenost prema ljudima drugačijeg kulturnog podrijetla podrazumijeva senzibilitet, znatiželju i spremnost za stupanje u interakciju s drugim ljudima te drugačije poglede na svijet (Byram, 2008; Vijeće Europe, 2016, sve prema OECD, 2019). Ona iziskuje aktivnu spremnost na traženje i prihvaćanje prilika za interakciju s ljudima različitog kulturnog podrijetla, na otkrivanje i upoznavanje njihovih kulturnih perspektiva i načina na koje tumače poznate i nepoznate fenomene, te na učenje o konvencijama u njihovu jeziku i ponašanjima. Još jedna važna karakteristika učenika s otvorenim stavovima jest njihova spremnost da u interakciji s drugima privremeno potisnu vlastite kulturne vrijednosti, uvjerenja i ponašanja umjesto da pretpostave da su samo njihova osobna uvjerenja, vrijednosti i ponašanja ispravna. Otvoreni stav prema “kulturno drugačijem” treba razlikovati od interesa za prikupljanjem “egzotičnih” iskustava samo u svrhu osobnog zadovoljstva ili koristi. Umjesto toga, međukulturna se otvorenost izražava kroz spremnost na angažman, suradnju i interakciju s osobama za koje smatramo da pripadaju drugačijoj kulturi od naše, i to na ravnopravan način.

Uvažavanje se sastoji od pozitivnog odnosa i poštovanja prema nekome ili nečemu na temelju prosudbe o njihovoj intrinzičnoj vrijednosti. U ovom konceptualnom okviru uvažavanje pretpostavlja dostojanstvo svih ljudskih bića i njihovo neotuđivo pravo izbora vlastite pripadnosti, uvjerenja, mišljenja ili postupaka. Uvažavanje kulturnih razlika ne zahtijeva minimiziranje ili zanemarivanje značajnih i dubokih razlika koje mogu postojati između pojedinaca, kao niti slaganje s tuđim uvjerenjima ili njihovo usvajanje ili preuzimanje. Uvažavanje drugih također ima neka ograničenja određena načelom ljudskog dostojanstva. Primjerice, uvažavanje se ne bi smjelo slagati s uvjerenjima i mišljenjima ili načinima života i postupcima koji narušavaju ili vrijeđaju dostojanstvo drugih (Vijeće Europe, 2016, prema OECD, 2019).

Koncept uvažavanja treba razlikovati od koncepta tolerancije. U nekim kontekstima, tolerancija može jednostavno značiti “podnošenje razlika”. Uvažavanje je manje dvosmišleni, a više pozitivni koncept. Temelji se na priznavanju dostojanstva, prava i sloboda drugoga u ravnopravnom odnosu.

Globalna svijest i djelovanje, kako ju je definirao Hett (prema OECD, 2019), odnosi se na svjetonazor prema kojemu se pojedinac smatra povezanim sa svjetskom zajednicom i osjeća odgovornost za njezine članove. Osoba s razvijenom globalnom svijesću mari

za ljude u drugim dijelovima svijeta te se osjeća moralno odgovornom da pokuša poboljšati uvjete drugih ljudi bez obzira na udaljenost i kulturne razlike. Pojedinci s razvijenom globalnom sviješću mare za buduće generacije zbog čega rade na očuvanju ekološkog integriteta planeta. Oni mogu djelovati i izražavati mišljenje svjesni činjenice da drugi ljudi možda imaju različito viđenje onoga što je potrebno čovječanstvu te su spremni promišljati o vlastitom viđenju i mijenjati ga kako se upoznaju s drugačijim perspektivama. Umjesto uvjerenja da se sve razlike mogu ukloniti, osobe s razvijenom globalnom sviješću nastoje prihvatiti različite načine dostojanstvenog življenja.

2.4.4. Poštivanje ljudskog dostojanstva i različitosti

Vrijednosti nadilaze stavove i pojedine objekte ili situacije. Vrijednosti su općenitija uvjerenja o poželjnim ciljevima kojima pojedinci teže u životu te su odraz ponašanja ili stanja koje pojedinac smatra poželjnijim od svih drugih alternativa. Na taj način vrijednosti služe kao standardi i kriteriji koje ljudi i svjesno i nesvjesno koriste u svojim prosudbama. One imaju normativnu, preskriptivnu kvalitetu o tome što bi trebalo činiti ili misliti u različitim situacijama. Vrijednosti, stoga, potiču određena ponašanja i stavove.

Poštivanje ljudskog dostojanstva i poštivanje kulturne raznolikosti doprinose globalnoj kompetentnosti jer predstavljaju važne filtre koji pojedincima pomažu u procesiranju informacija o drugim kulturama i donošenju odluka o načinima na koji će pristupiti drugima i svijetu. Pojedinci koji njeguju ove vrijednosti postaju svjesniji sebe i svoje okoline te su snažno motivirani za borbu protiv isključivosti, neznanja, nasilja, ugnjetavanja i rata.

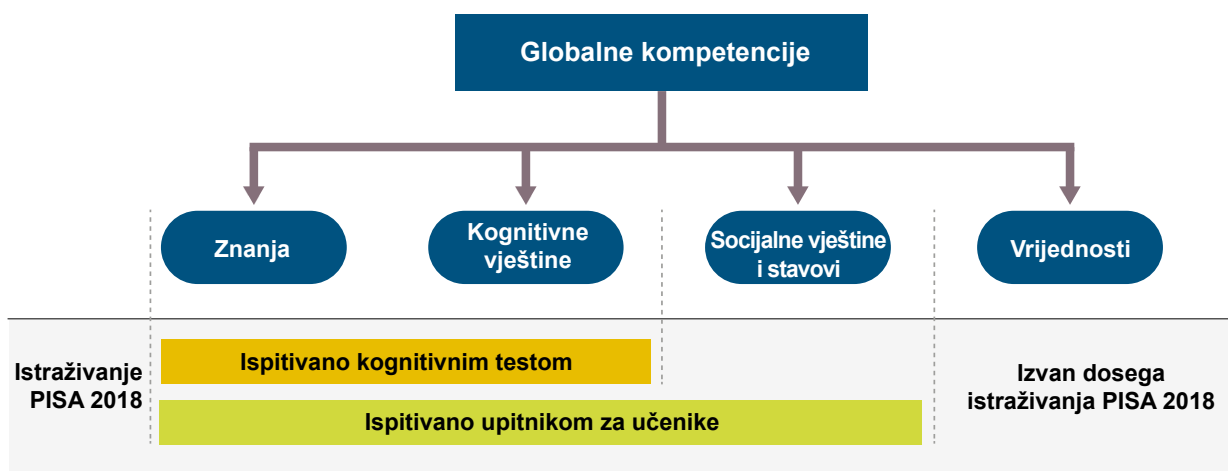
Obrazovanje ima duboki utjecaj na vrijednosti pojedinaca. Tijekom školovanja, mladi formiraju navike uma, uvjerenja i načela s kojima će živjeti do kraja života. Iz tog je razloga ključno promišljati o vrsti obrazovanja koja najbolje "njeguje čovječanstvo" (Nussbaum, 1997, prema OECD, 2020a). Obrazovanje koje potiče na poštivanje dostojanstva, ljudskih prava i raznolikosti stavlja naglasak na sličnosti koje ujedinjuju ljude širom svijeta umjesto na razlike koje ih dijele; osigurava učenicima prilike da sagledavaju svijet iz različitih perspektiva omogućavajući im da preispituju vlastita mišljenja i uvjerenja te društvene norme i tradicije; potiče ljude da uvide značaj tuđe patnje; te naglašava važnost promišljanja, pažljive argumentacije, logične analize, preispitivanja samog sebe, potrage za istinom i objektivnosti.

2.5. ISPITIVANJE GLOBALNIH KOMPETENCIJA U PISA-I

Ispitivanje globalnih kompetencija u cijeloj svojoj kompleksnosti zahtijeva pristup koji uključuje više perspektiva i metoda. Najistaknutiji izazov u ispitivanju globalnih kompetencija u istraživanju PISA 2018 bio je taj da je trebalo voditi računa o velikom broju različitih geografskih i kulturnih konteksta prisutnih u zemljama sudionicama. Primjerice, u zadacima kojima se vrednuje promišljanje o nekom globalnom problemu učenici vjerojatno već posjeduju prethodna znanja o tom problemu, a na to znanje utječu i njihova osobna iskustva u sklopu njihova jedinstvenog društvenog konteksta. S jedne strane, kulturna varijabilnost unutar testirane populacije zahtijeva da test ne naginje previše određenoj perspektivi, na primjer perspektivi učenika u nekoj bogatoj zemlji koji promišlja o problemu neke siromašne zemlje. Slično tome, ispitne cjeline trebale bi biti usredotočene na teme koje su relevantne za petnaestogodišnjake u svim zemljama sudionicama. S druge strane, prevelikim oslanjanjem na “kulturnu neutralnost” u razvoju scenarija i zadataka povećava se opasnost od smanjivanja autentičnosti i relevantnosti zadataka. Uz to, dizajn testa dodatno je limitiran vremenskim ograničenjima ispitivanja i slaboj dostupnosti međunarodno valjanih instrumenata koji mjere bihevioralne aspekte globalnih kompetencija.

Uzimajući u obzir navedena ograničenja i izazove, ispitivanje globalnih kompetencija u istraživanju PISA 2018 sastojao se od dvije komponente (Prikaz 2.2.): **kognitivnog testa** koji je bio isključivo usmjeren na konstrukt “globalnog razumijevanja”, definiranog kao kombinacija temeljnog znanja i kognitivnih vještina potrebnih za rješavanje problema vezanih uz globalna i međukulturna pitanja, te skupine **pitanja u upitniku** kojima su se od učenika prikupljale informacije o njihovoj osviještenosti o globalnim problemima i kulturama, kognitivnim i socijalnim vještinama i stavovima, a od ravnatelja i nastavnika informacije o aktivnostima za promicanje globalne kompetentnosti.

Prikaz 2.2. Ispitivanje globalnih kompetencija u PISA-i



Test iz područja globalnih kompetencija rješavali su učenici iz 27 od ukupno 79 zemalja sudionica u istraživanju PISA 2018. Zадaci iz područja globalnih kompetencija bili su integrirani u test zajedno sa zadacima iz ostalih ispitnih područja (čitalačka, matematička i prirodoslovna pismenost). Test iz područja globalnih kompetencija ukupno je sadržavao 69 zadataka organiziranih u 18 ispitnih cjelina, koje su zatim organizirane u 4 veća klastera ispitnih cjelina.

Rješavanje PISA testa u istraživanju PISA 2018 ukupno je trajalo dva puna sata, od čega su, prema integriranom PISA dizajnu, svi uzorkovani učenici u istraživanju prvi sat rješavali test iz čitalačke pismenosti, 41% njih rješavali su zadatke iz matematičke pismenosti, 41% njih rješavali su zadatke iz prirodoslovne pismenosti, a 30% njih zadatke iz globalnih kompetencija. Drugim riječima, svi su učenici rješavali test iz čitalačke pismenosti te još jedan ili više testova iz nekog drugog ispitnog područja. Više informacija o razvoju testa iz globalnih kompetencija dostupno je u OECD-ovom dokumentu "PISA 2018 Technical Report" (OECD, 2020b) na poveznici: <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>.

Kao što je već navedeno, konceptualni okvir globalnih kompetencija definira četiri kognitivna procesa koji obuhvaćaju znanja i vještine povezane s četiri dimenzije globalnih kompetencija. Oni čine temelj učenikove sposobnosti za razumijevanje globalnih i međukulturnih pitanja i situacija. U istraživanju PISA 2018 ispitivana su samo tri od četiri kognitivna procesa. Kognitivni proces koji se odnosi na treću dimenziju (*uključivanje u otvorene, primjerene i učinkovitu komunikaciju s različitim kulturama*) nije bio obuhvaćen ispitivanjem budući da je komunikacijske vještine teško ispitivati pismenim testom. Kognitivni aspekti prve dimenzije (*razmatranje lokalnih, globalnih i međukulturnih problema*) ispitivani su pomoću 37 zadataka koji su zahtijevali primjenu kognitivnih podprocesa poput odabira izvora, promišljanja o pouzdanosti i relevantnosti izvora, korištenja izvora radi zaključivanja na temelju dokaza te opisivanja i objašnjavanja kompleksnih situacija ili problema. Kognitivni aspekti druge dimenzije (*razumijevanje i uvažavanje tuđih gledišta i svjetonazora*) ispitivani su pomoću 18 zadataka koji pokrivaju kognitivne podprocese poput prepoznavanja perspektiva i svjetonazora te uočavanja povezanosti. Konačno, kognitivni aspekti četvrte dimenzije (*djelovanje u svrhu općeg dobra i održivog razvoja*) ispitivani su pomoću 14 zadataka koji su obuhvaćali kognitivne podprocese poput razmatranja postupaka i procjenjivanja posljedica i implikacija.

Svaka ispitna cjelina u testu globalnih kompetencija sastojala se od jednog scenarija prvenstveno usmjerenog na određeni globalni problem ili međukulturno pitanje te niza različitih zadataka temeljenih na tom scenariju. Neki scenariji imali su i sekundarni fokus. Scenariji su temeljeni na jednom od četiri područja znanja definiranih konceptualnim okvirom (*interkulturni odnosi, društveno-ekonomski razvoj, ekološka održivost te institucije, sukobi i ljudska prava*).

2.6. IZVJEŠĆIVANJE REZULTATA O GLOBALNIM KOMPETENCIJAMA UČENIKA

Kao što je već navedeno u prvom poglavlju ovog izvješća, rezultati koje su učenici neke zemlje postigli u testu globalnih kompetencija izvješćuju se na dva načina: kao **prosječni rezultat** te zemlje i kao udjeli učenika na pojedinim razinama **skale postignuća**.

2.6.1. Prosječni rezultat u području globalnih kompetencija

Prosječni rezultat u području globalnih kompetencija koji je neka zemlja ostvarila zapravo je prosječan broj bodova koji su postigli učenici te zemlje na ukupnoj skali globalnih kompetencija. Međutim, u PISA-i prosječan rezultat nema samostalno značenje budući da nije mjerna jedinica poput metra ili grama, već on služi za usporedbu postignuća zemalja sudionica. Iako se u ostalim ispitnim domenama (čitalačka, matematička i prirodoslovna pismenost) prosječni rezultati zemalja uspoređuju s prosjekom zemalja OECD-a i prema svom prosječnom rezultatu svrstavaju u jednu od tri skupine (ispod prosjeka, u prosjeku ili iznad prosjeka OECD-a), u području globalnih kompetencija zemlje se uspoređuju s prosjekom svih zemalja sudionica.

2.6.2. Razine postignuća

Budući da prosječni rezultati adekvatno ne opisuju varijacije u postignućima, u PISA se u svim ispitnim domenama, pa tako i u području globalnih kompetencija, postignuća učenika prikazuju i s obzirom na razine postignuća na skali globalnih kompetencija.

Skala globalnih kompetencija pokriva cijeli raspon postignuća u kognitivnom testu globalnih kompetencija, a podijeljena je na pet razina pri čemu razina 1 predstavlja nanižu, a razina 5 najvišu razinu znanja i sposobnosti. Kao i u drugim ispitnim domenama, razina 2 smatra se osnovnom razinom koju bi svaki petnaestogodišnji učenik trebao minimalno dostići do završetka obveznog obrazovanja.

Cilj prikazivanja postignuća na pojedinim razinama skale globalnih kompetencija jest s jedne strane sažeto opisati znanja i vještine koje posjeduju učenici koji su postigli određeni broj bodova, a s druge strane opisati i težinu zadataka, odnosno razinu postignuća koju pojedini zadatak u testu predstavlja (Tablica 2.1.).

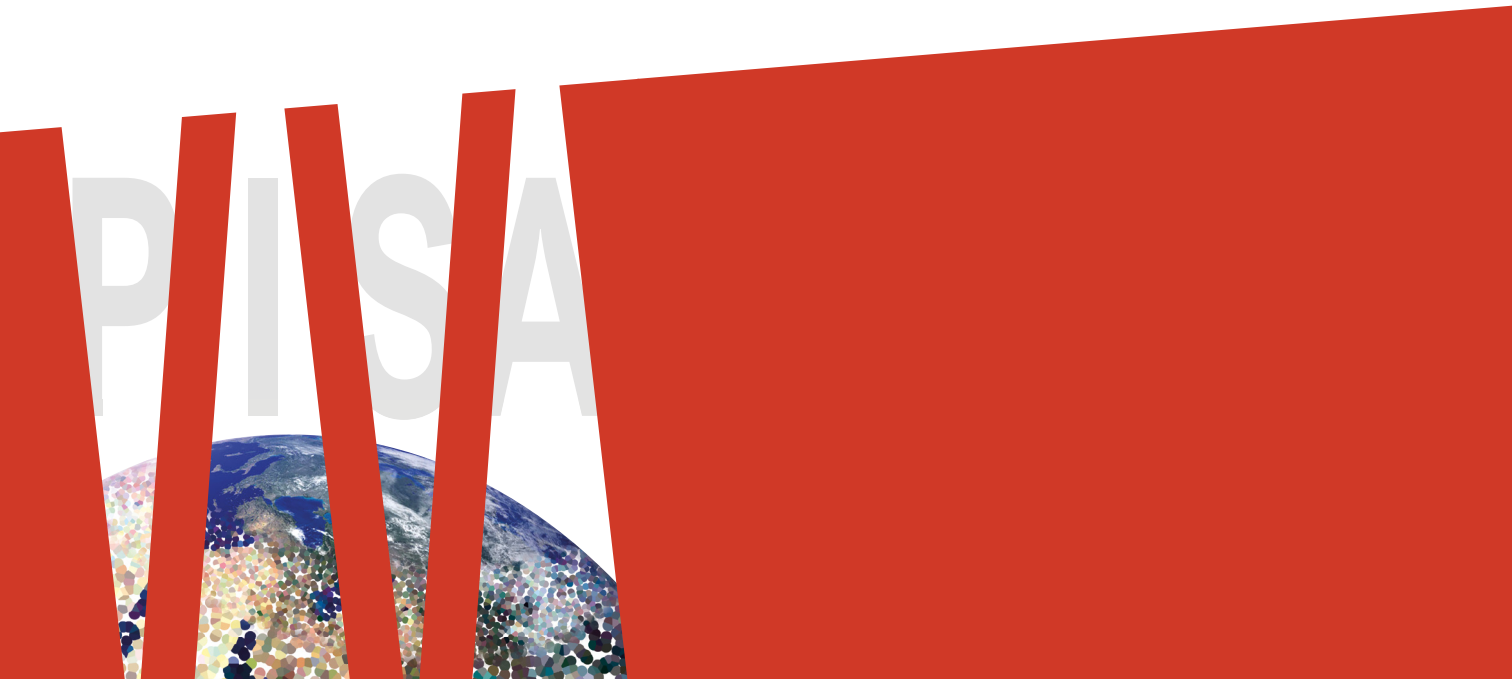
Tablica 2.1. Razine postignuća u području globalnih kompetencija u istraživanju PISA 2018

Razina	Donja bodovna granica	Postotak učenika koji su uspješno riješili zadatke na pojedinoj razini ili iznad nje (prosjek svih zemalja sudionica)	Obilježja zadataka
5	661 ili više	4,3%	Na razini 5 učenici su sposobni prepoznati i analizirati različite perspektive. Sposobni su promišljati o idejama i stvarati pretpostavke izvan informacija koje su navedene o nekom problemu učinkovito vrednujući veću količinu informacija. Na ovoj razini učenici su sposobni promišljati o većoj količini informacija bez dodatne pomoći scenarija ispitne cjeline, što znači da su sposobni samostalno povezivati različite elemente problema. Sposobni su učinkovito objašnjavati situacije i različite aspekte situacija, što zahtijeva kompleksne vrste razmišljanja kao što su prepoznavanje nenamjernih posljedica, vrednovanje informacija radi razlikovanja pristranih i nepristranih izvora te prepoznavanje kratkoročnih i dugoročnih posljedica određenih postupaka. Na razini 5 učenici su sposobni razvijati kompleksne modele situacije opisane u stimulusu i zadatku kako bi riješili neki problem. Učenici pokazuju dosljednost u svojoj sposobnosti objašnjavanja situacija u različitim aktivnostima u okviru problema.
4	596	13,6%	Na razini 4 učenici su sposobni prepoznati i analizirati najviše pet različitih perspektiva u okviru nekog problema. Na ovoj razini učenici pokazuju sposobnost donošenja zaključaka izvan eksplicitno navedenih informacija u tekstu uz istovremeno vrednovanje veće količine informacija. Međutim, to je vrednovanje olakšano informacijama poput prethodno navedenih informacija u scenariju ispitne cjeline, što može olakšati međusobno povezivanje informacija o problemu. Učenici su sposobni opisivati situacije koje su manje poznate ili zahtijevaju kompleksnije zaključivanje poput uzročno-posljedičnog zaključivanja. Učenici su sposobni davati i objašnjenja situacija i različitih aspekata situacija te pokazuju dosljednost u svojoj sposobnosti vrednovanja, opisivanja i/ili objašnjavanja situacija u različitim aktivnostima u okviru problema.
3	531	29,8%	Na razini 3 učenici su sposobni prepoznati i analizirati dvije ili tri različite perspektive u određenoj situaciji. Na ovoj se razini može uočiti povezanost između učenikove sposobnosti zaključivanja izvan eksplicitno navedenih informacija o problemu te količine informacija koje je potrebno vrednovati. Zaključivanje učenika može nadilaziti informacije o problemu dokle god su informacije koje je potrebno vrednovati minimalne. Suprotno tome, učenici pokazuju sposobnost vrednovanja veće količine informacija dokle god se u zadatku traži zaključivanje koje ne izlazi previše iz okvira navedenih informacija o problemu. U takvim okolnostima, učenici su sposobni vrednovati srednju do veliku količinu informacija u stimulusu i zadatku. Na razini 3 učenici su sposobni objasniti situaciju ili različite aspekte situacije te pokazuju dosljednost u sposobnosti vrednovanja, opisivanja i/ili objašnjavanja situacija u različitim aktivnostima u okviru problema.

Razina	Donja bodovna granica	Postotak učenika koji su uspješno riješili zadatke na pojedinoj razini ili iznad nje (prosjeak svih zemalja sudionica)	Obilježja zadataka
2	466	51%	Na razini 2 učenici su sposobni točno prepoznati dvije različite perspektive u određenoj situaciji. Sposobni su donositi zaključke izvan okvira opisane situacije pod uvjetom da je količina informacija minimalna. Kad trebaju donijeti zaključke o informacijama koje su navedene o nekom problemu, učenici na ovoj razini sposobni su vrednovati minimalnu do srednju količinu informacija. Sposobni su opisati situaciju ili različite aspekte situacije te prepoznati točno objašnjenje neke situacije. Kad trebaju vrednovati minimalnu količinu informacija, učenici su sposobni dati objašnjenje situacije ili različitih aspekata situacije.
1	401	73,5%	Na razini 1 učenici su sposobni točno prepoznati jednu perspektivu te koristiti informacije o toj perspektivi kako bi riješili zadatak. Sposobni su donositi zaključke izvan eksplicitno navedenih informacija u stimulusu ili zadatku kako bi razumjeli novu situaciju u veoma poznatom kontekstu poput potrebe za preseljenjem. Uzrok preseljenja može biti novi uzrok (tj. klimatske promjene), no poteškoće koje preseljenje donosi sa sobom su poznate pa se učenik može lako "staviti u tuđe cipele" promišljajući o tome kako izgleda ili kako bi izgledalo preseljenje. Na ovoj razini učenici su sposobni vrednovati minimalnu količinu informacija u rješavanju zadatka. Sposobni su dati opis situacije ili određenih aspekata situacije.

2.7. PRIMJERI ZADATAKA IZ GLOBALNIH KOMPETENCIJA

Na kraju svakog ciklusa PISA istraživanja manji se broj zadataka koji više neće biti korišteni u budućim PISA ciklusima objavljuje u javnosti. Primjeri zadataka iz globalnih kompetencija korišteni u istraživanju PISA 2018 dostupni su na mrežnim stranicama NCVVO-a na adresi: <https://pisa.ncvvo.hr/primjeri-pisa-zadataka/>.



3. REZULTATI ISPITIVANJA
GLOBALNIH KOMPETENCIJA
U ISTRAŽIVANJU PISA 2018



Ispitivanje globalnih kompetencija u ciklusu PISA 2018 bilo je sporedno ispitno područje čija se kognitivna komponenta ispitivala testom globalnih kompetencija, dok su se socioemocionalne vještine i stavovi učenika ispitivali upitnikom za učenike. Osim toga, upitnicima za ravnatelje i roditelje prikupljene su informacije o kontekstualnim čimbenicima i aktivnostima povezanim s razvojem globalnih kompetencija. Iako su globalne kompetencije ispitivane kao sporedno ispitno područje, dobiveni rezultati omogućuju usporedbu nacionalnih rezultata s rezultatima drugih zemalja sudionica kao i brojne nacionalne analize rezultata hrvatskih učenika s obzirom na razine postignuća, demografske i socioekonomske karakteristike učenika te druge kontekstualne indikatore.

Važno je napomenuti da se od ukupno 79 zemalja koje su sudjelovale u istraživanju PISA 2018, njih 27 odlučilo za ispitivanje globalnih kompetencija. Od tih 27 zemalja, svega njih 11 su članice OECD-a pa se zbog toga u ovom izvješću kao referentni rezultat ne koristi prosjek OECD-a (što je bilo uobičajeno u svim dosadašnjim PISA izvješćima), već se prilikom usporedbe rezultata koristi prosjek svih 27 zemalja sudionica.

3.1. REZULTATI NA UKUPNOJ SKALI GLOBALNIH KOMPETENCIJA




Na testu globalnih kompetencija **hrvatski učenici ostvarili su prosječni rezultat od 506 bodova što je statistički značajno bolji rezultat od prosječnog rezultata zemalja sudionica koji iznosi 474 boda**. Tim rezultatom Hrvatska se svrstala u skupinu od 13 zemalja čiji je rezultat statistički značajno bolji od ukupnog prosjeka zemalja sudionica. S obzirom na prosječni rezultat, Hrvatska se može smjestiti na 8. mjesto u ukupnom poretku 27 zemalja sudionica pri čemu se rezultati hrvatskih učenika ne razlikuju statistički značajno od rezultata koje su postigli učenici u Južnoj Koreji i Španjolskoj.

Najbolji rezultat ostvario je Singapur s 576 bodova, što je za 70 bodova bolji rezultat od prosječnog hrvatskog rezultata. Zatim slijede Kanada s 554 boda, Hong Kong (Kina) s 542 boda te Ujedinjeno Kraljevstvo s 534 boda. Najlošije rezultate ostvarili su Filipini s 371 bodom, što je za 135 bodova lošiji rezultat od prosječnog hrvatskog rezultata. Na začelju se još nalaze Maroko s 402 boda te Kazahstan i Indonezija s 408 bodova. Bodovni raspon između zemalja s najboljim i najlošijim prosječnim rezultatom iznosi 205 bodova.

U Tablici 3.1. prikazan je poredak zemalja s obzirom na prosječni rezultat ostvaren na testu globalnih kompetencija. Crvenom bojom označene su zemlje čiji je rezultat statistički značajno bolji od prosječnog rezultata 27 zemalja sudionica. Bijelom bojom označene su zemlje čiji se rezultat ne razlikuje značajno od prosječnog rezultata zemalja sudionica. Sivom bojom označene su zemlje čiji je rezultat statistički značajno lošiji od prosječnog rezultata zemalja sudionica. Osim toga, za svaku su zemlju navedene zemlje čiji se prosječni rezultati međusobno značajno ne razlikuju. Primjerice, iako su Španjolska i Južna Koreja ostvarile za nekoliko bodova bolji rezultat od Hrvatske, kada se uzme u obzir veličina statističke pogreške, rezultati Španjolske, Južne Koreje i Hrvatske međusobno se statistički značajno ne razlikuju.

Tablica 3.1. Prosječni rezultati na testu globalnih kompetencija

Zemlja	Prosječni rezultat	S.E.	NE razlikuje se statistički značajno od rezultata:
Singapur	576	(1,8)	
Kanada	554	(2,3)	
Hong Kong (Kina)	542	(2,8)	UK
UK	534	(4,9)	Kineski Tajpeh, Hong Kong (Kina)
Kineski Tajpeh	527	(2,9)	UK
Španjolska	512	(1,6)	Hrvatska, Južna Koreja
Južna Koreja	509	(3,0)	Hrvatska, Španjolska
Hrvatska	506	(2,8)	Južna Koreja, Španjolska
Latvija	497	(2,0)	Izrael
Izrael	496	(3,8)	Grčka, Latvija, Litva
Litva	489	(1,9)	Grčka, Izrael, Slovačka
Grčka	488	(3,6)	Izrael, Litva, Rusija, Slovačka
Slovačka	486	(2,3)	Grčka, Litva, Rusija
Rusija	480	(2,8)	Grčka, Malta, Slovačka
Malta	479	(2,1)	Rusija
Čile	466	(2,9)	Srbija
Srbija	463	(3,2)	Čile, Kolumbija, Kostarika
Kolumbija	457	(3,3)	Kostarika, Srbija
Kostarika	456	(3,7)	Kolumbija, Srbija
Brunej	429	(1,3)	Albanija, Tajland
Albanija	427	(2,5)	Brunej, Tajland
Tajland	423	(3,0)	Albanija, Brunej
Panama	413	(2,9)	Indonezija, Kazahstan
Indonezija	408	(2,4)	Kazahstan, Maroko, Panama
Kazahstan	408	(1,6)	Indonezija, Maroko, Panama
Maroko	402	(3,4)	Indonezija, Kazahstan
Filipini	371	(3,4)	

	Statistički značajno iznad prosjeka svih zemalja sudionica
	Nije statistički značajno različito od prosjeka svih zemalja sudionica
	Statistički značajno ispod prosjeka svih zemalja sudionica

3.2. RAZINE POSTIGNUĆA UČENIKA U GLOBALNIM KOMPETENCIJAMA

S ciljem što bolje interpretacije učeničkih rezultata, skala globalnih kompetencija podijeljena je na 5 razina postignuća pri čemu svaka razina opisuje specifična znanja i vještine potrebne učenicima za uspješno rješavanje zadataka te razine. Kao i u svim dosadašnjim PISA ciklusima, razina 2 predstavlja osnovnu razinu koju bi svi učenici minimalno trebali doseći do kraja svog obveznog obrazovanja. Razine postignuća detaljno su opisane u drugom poglavlju ovog izvješća.

U Tablici 3.2. i Prikazu 3.1. navedeni su udjeli učenika na svakoj od razina postignuća u globalnim kompetencijama.

Tablica 3.2. Udio učenika na svim razinama postignuća u globalnim kompetencijama

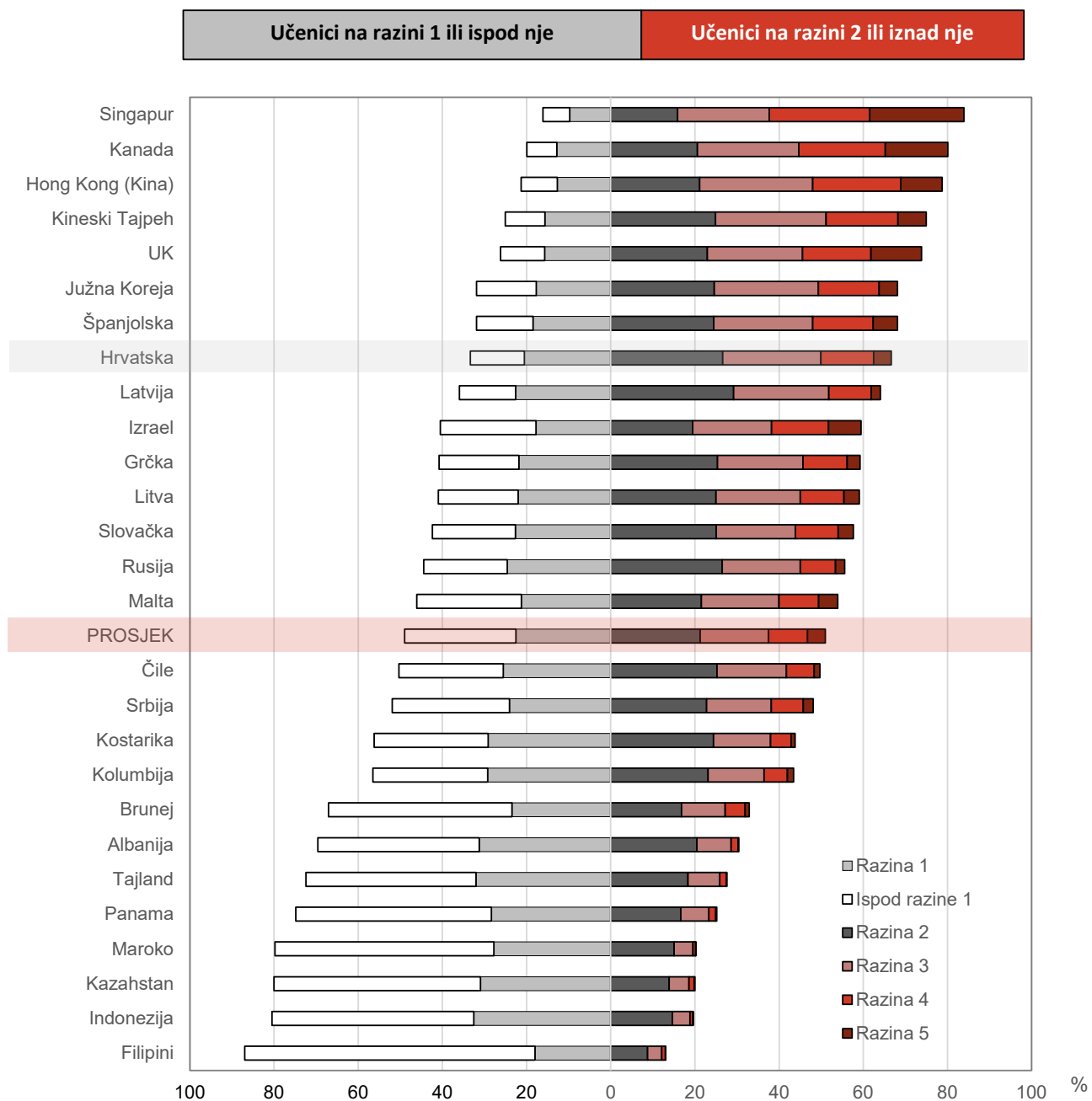
	Ispod razine 1	Razina 1	Razina 2	Razina 3	Razina 4	Razina 5
	(manje od 401 boda)	(od 401 do 465 bodova)	(od 466 do 530 bodova)	(od 531 do 595 bodova)	(od 596 do 660 bodova)	(iznad 661 boda)
	%	%	%	%	%	%
Čile	24,8	25,6	25,2	16,5	6,6	1,3
Kazahstan	49,0	30,9	13,9	4,7	1,2	0,2
Kanada	7,1	12,8	20,6	24,1	20,5	14,9
Srbija	27,9	24,0	22,8	15,3	7,6	2,3
Maroko	52,0	27,8	15,1	4,5	0,6	0,0
Brunej	43,6	23,5	16,8	10,3	4,7	1,0
Izrael	22,8	17,7	19,5	18,7	13,5	7,8
Hrvatska	12,8	20,5	26,6	23,3	12,5	4,2
Panama	46,5	28,3	16,6	6,7	1,6	0,2
Malta	24,8	21,2	21,5	18,4	9,4	4,5
Rusija	19,8	24,6	26,5	18,5	8,4	2,2
Albanija	38,4	31,2	20,5	8,1	1,7	0,1
Latvija	13,4	22,6	29,2	22,6	10,1	2,2
Singapur	6,4	9,7	15,8	21,8	23,9	22,3
Južna Koreja	14,2	17,7	24,6	24,7	14,5	4,4
Španjolska	13,4	18,4	24,5	23,5	14,3	5,8
Hong Kong (Kina)	8,6	12,7	21,1	26,9	20,9	9,8
Kolumbija	27,3	29,3	23,1	13,3	5,6	1,5
Litva	18,9	22,0	25,0	20,0	10,4	3,7

	Ispod razine 1	Razina 1	Razina 2	Razina 3	Razina 4	Razina 5
	(manje od 401 boda)	(od 401 do 465 bodova)	(od 466 do 530 bodova)	(od 531 do 595 bodova)	(od 596 do 660 bodova)	(iznad 661 boda)
	%	%	%	%	%	%
Tajland	40,4	32,0	18,4	7,6	1,6	0,1
Kostarika	27,1	29,1	24,4	13,5	4,9	0,9
Slovačka	19,7	22,6	25,1	18,8	10,2	3,6
Indonezija	47,9	32,6	14,6	4,2	0,7	0,0
Kineski Tajpeh	9,4	15,7	24,9	26,3	17,1	6,7
Grčka	19,0	21,8	25,4	20,3	10,5	3,1
Filipini	69,0	18,0	8,8	3,4	0,8	0,1
UK	10,5	15,7	23,0	22,6	16,3	12,0
PROSJEK	26,5	22,5	21,2	16,2	9,3	4,3

Proučimo li detaljnije distribuciju učenika na najvišim i najnižim razinama postignuća možemo vidjeti da je u svim zemljama sudionicama najvišu razinu postignuća, razinu 5, prosječno doseglo 4,3% učenika. Ti učenici posjeduju znanja i vještine poput kritičkog promišljanja o globalnim zbivanjima i djelovanja u svrhu individualne i kolektivne dobrobiti. U Hrvatskoj se postotak učenika na najvišim razinama postignuća značajno ne razlikuje od prosječnog i iznosi 4,2% učenika. Prema tom postotku Hrvatska je slična zemljama poput Malte (4,5%) i Južne Koreje (4,4%) koje također imaju oko 4% učenika na najvišoj razini postignuća. Najviše učenika koji su dosegli razinu 5 imaju Singapur (22,3%), Kanada (14,9%) i Ujedinjeno Kraljevstvo (12,0%). Zemlje s najmanjim udjelom učenika na najvišoj razini su Maroko (0,0%), Indonezija (0,0%), Filipini (0,1%), Tajland (0,1%) i Albanija (0,1%). Može se primijetiti da zemlje s boljim prosječnim rezultatom na testu globalnih kompetencija ujedno imaju i veći postotak učenika na najvišim razinama postignuća i obrnuto.

S druge strane, ispod razine 2 nalazi se čak 49% učenika svih zemalja sudionica. To su učenici koji ne posjeduju osnovne kompetencije potrebne za uspješno suočavanje sa globalnim problemima i društvenim, političkim, ekonomskim i ekološkim izazovima. Postotak hrvatskih učenika koji nisu dosegli osnovnu razinu (razinu 2) iznosi 33,3%, što je značajno manji postotak od prosjeka svih zemalja sudionica. Prema tom postotku Hrvatska je slična zemljama poput Španjolske i Južne Koreje u kojima 31,9% učenika nije doseglo razinu 2. Više od 70% učenika nije doseglo razinu 2 u Filipinima (86,9%), Indoneziji (80,5%), Kazahstanu (80%), Maroku (79,8%) i Panami (74,8%).

Prikaz 3.1. Distribucija učenika na razinama postignuća u globalnim kompetencijama



3.3. POVEZANOST POSTIGNUĆA U GLOBALNIM KOMPETENCIJAMA S POSTIGNUĆIMA U ČITALAČKOJ, MATEMATIČKOJ I PRIRODOSLOVNOJ PISMENOSTI

Kao što se može vidjeti iz Tablice 3.3. postoji značajna pozitivna povezanost između postignuća u globalnim kompetencijama i postignuća u trima glavnim ispitnim područjima u istraživanju PISA 2018. Drugim riječima, učenici koji postižu bolji rezultat u globalnim kompetencijama postižu i bolje rezultate u čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti. Najveći je stupanj povezanosti postignuća u globalnim kompetencijama i postignuća u čitalačkoj pismenosti ($r=0,84$), zatim u prirodoslovnoj pismenosti ($r=0,79$) te u matematičkoj pismenosti ($r=0,73$).

Tablica 3.3. Korelacije između postignuća u globalnim kompetencijama i postignuća u čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti – prosječna vrijednost 27 zemalja sudionica

	Matematička pismenost	Čitalačka pismenost	Prirodoslovna pismenost
Globalne kompetencije	0,73	0,84	0,79
Matematička pismenost		0,79	0,78
Čitalačka pismenost			0,85

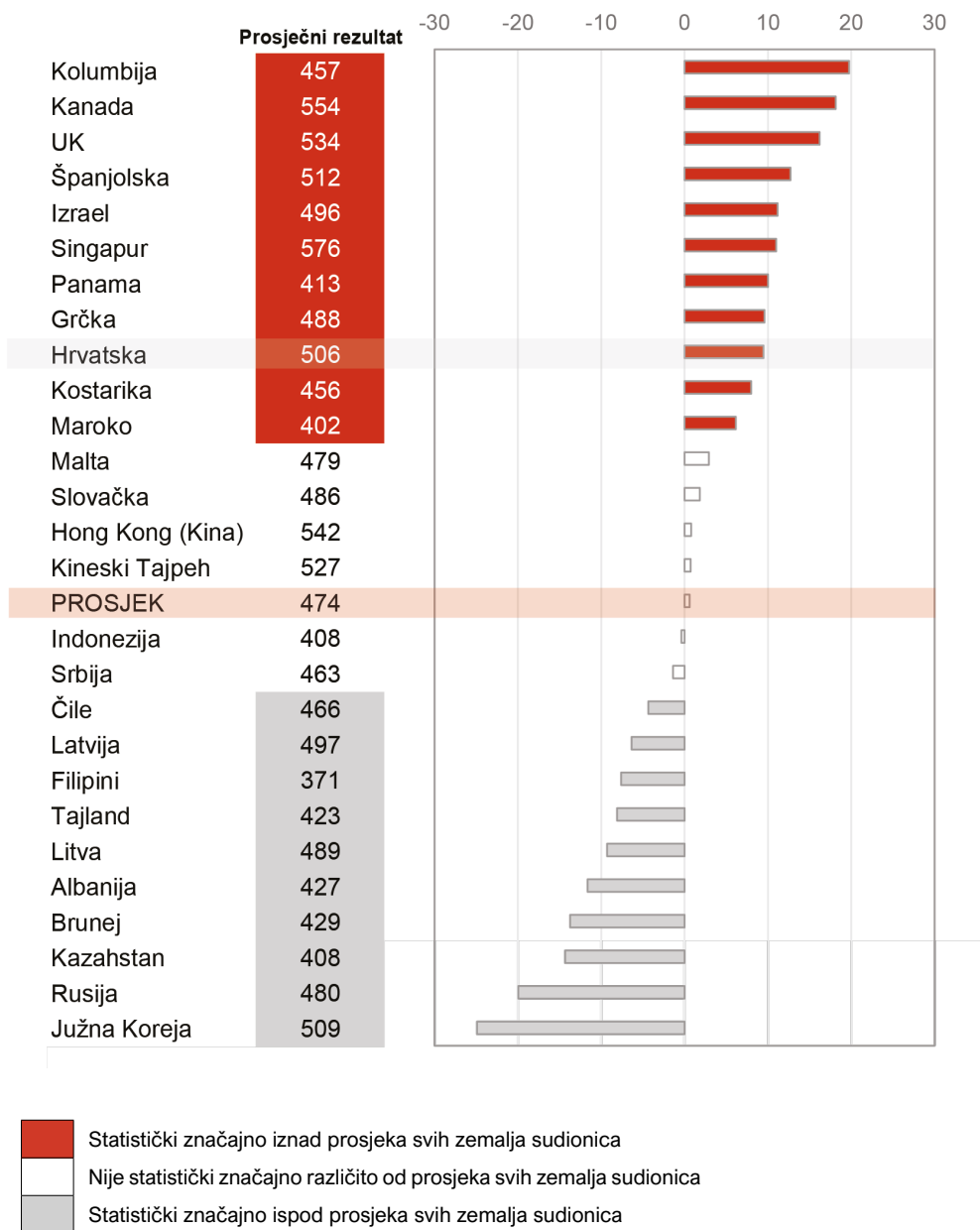
U Hrvatskoj je povezanost postignuća u globalnim kompetencijama i postignuća u ostalim ispitnim područjima veća od prosječne te iznosi $r=0,87$ za čitalačku pismenost, $r=0,81$ za prirodoslovnu pismenost i $r=0,76$ za matematičku pismenost.

Ovakva snažna povezanost može upućivati na zaključak da je postignuće u sva četiri ispitna područja rezultat općih kognitivnih sposobnosti (OECD, 2020a). Primjerice, da bi učenik postigao dobar rezultat na testu iz globalnih kompetencija i prirodoslovne pismenosti, on mora biti sposoban pročitati i razumjeti različite vrste zadataka i pitanja koja mu se postavljaju. Isto tako, da bi bio uspješan u globalnim kompetencijama i čitalačkoj pismenosti on mora imati dobro razvijene čitalačke vještine poput prepoznavanja relevantnih informacija, razumijevanja, kritičkog vrednovanja i promišljanja. No postignuće u globalnim kompetencijama ne ovisi nužno samo o čitalačkim sposobnostima, već je ono dijelom rezultat i specifičnih vještina u području globalnih kompetencija.

Da bi se kontrolirao učinak postignuća u čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti na postignuće u globalnim kompetencijama izračunato je tzv. relativno postignuće učenika u globalnim kompetencijama (Prikaz 3.2.). Iz Prikaza 3.2. može se vidjeti koliko se relativno postignuće u globalnim kompetencijama razlikuje od onoga koje bismo očekivali s obzirom na rezultate u čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti. Sve zemlje sudionice rangirane su prema relativnom postignuću i svrstane u tri skupine. Skupinu zemalja s iznadprosječnim relativnim postignućem (crveni stupci), skupinu

zemalja s prosječnim relativnim postignućem (bijeli stupci) i skupinu zemalja s ispodprosječnim relativnim postignućem (sivi stupci).

Prikaz 3.2. Relativno postignuće u globalnim kompetencijama



Zemlja s najvišim relativnim postignućem je Kolumbija čiji su učenici postigli za 20 bodova bolji rezultat u globalnim kompetencijama nego što bi se to očekivalo s obzirom na rezultate postignute u čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti. Suprotno tome, učenici iz Južne Koreje postigli su za 25 bodova lošiji rezultat u globalnim kompetencijama.

tencijama nego što bi se to moglo očekivati s obzirom na rezultate postignute u čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti.

Hrvatski učenici postižu za 9 bodova bolji rezultat u globalnim kompetencijama nego što bi se to očekivalo s obzirom na rezultate postignute u čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti čime se Hrvatska svrstava u skupinu zemalja s iznadprosječnim relativnim postignućem.

Usporedbom relativnog i apsolutnog postignuća u zemljama sudionicama mogu se uočiti velike razlike. Primjerice, apsolutno postignuće Malte i Rusije nije se značajno razlikovalo od prosječnog apsolutnog postignuća svih zemalja, ali kada pogledamo njihovo relativno postignuće, Malta je postigla za 3 boda bolji rezultat u globalnim kompetencijama, dok je Rusija postigla za 20 bodova lošiji rezultat u globalnim kompetencijama u odnosu na prosječno relativno postignuće svih zemalja (OECD, 2020a). To upućuje na zaključak da učenici iz Malte imaju više razvijena specifična znanja i vještine u globalnim kompetencijama, dok učenici iz Rusije imaju manje razvijena specifična znanja i vještine u globalnim kompetencijama te je njihov rezultat pod većim utjecajem nespecifičnih znanja i vještina, primjerice čitalačkih vještina.

3.4. POSTIGNUĆE U GLOBALNIM KOMPETENCIJAMA S OBZIROM NA ODABRANE KARAKTERISTIKE UČENIKA

3.4.1. Spol učenika i rezultat u globalnim kompetencijama

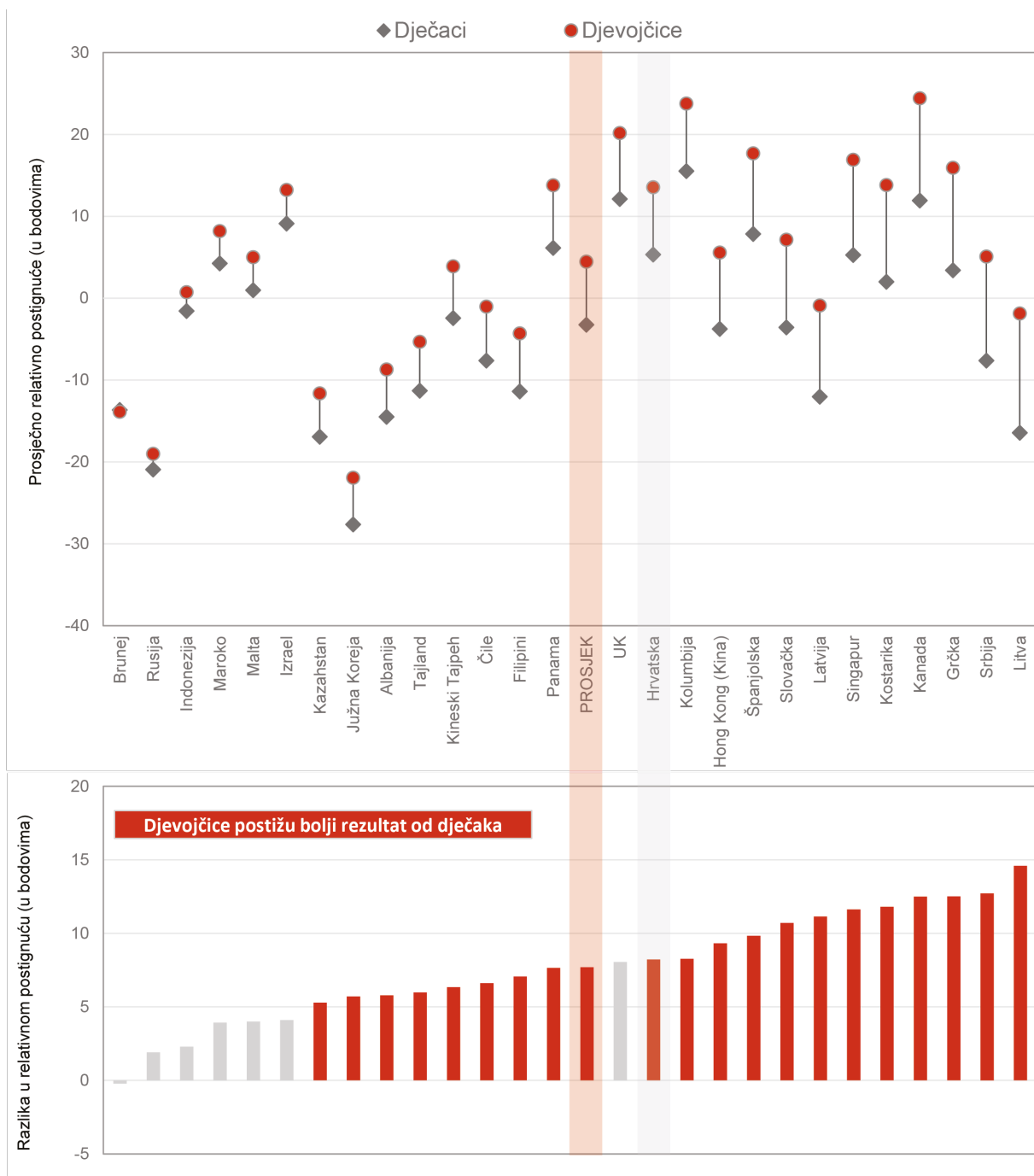
U svim zemljama sudionicama osim Ujedinjenog Kraljevstva, djevojčice su postigle statistički značajno bolji apsolutni rezultat u globalnim kompetencijama u odnosu na dječake. Razlika u postignuću prosječno iznosi 25 bodova pri čemu su najveće razlike uočene u Grčkoj, Litvi i Srbiji. U Ujedinjenom Kraljevstvu razlika između djevojčica i dječaka nije se pokazala značajnom.

Promotrimo li relativno postignuće učenika u globalnim kompetencijama, djevojčice su ostvarile značajno bolji rezultat u 20 zemalja sudionica, dok u 7 zemalja nije bilo značajne razlike između dječaka i djevojčica (Prikaz 3.3.).

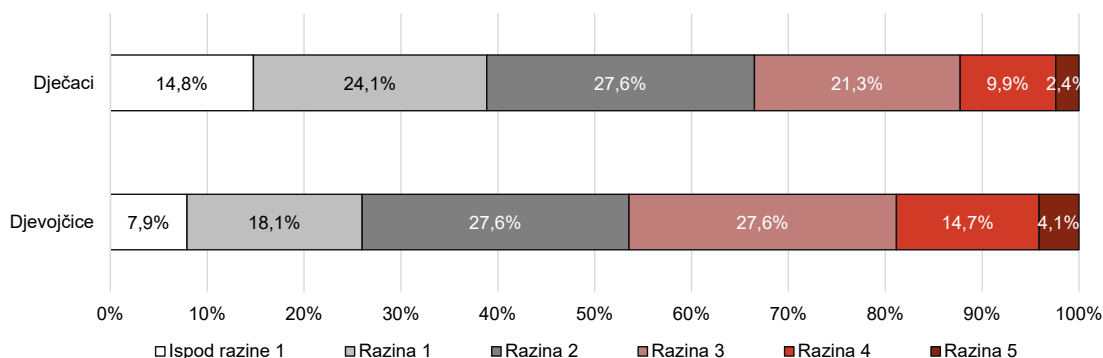
U Hrvatskoj su djevojčice postigle značajno bolji rezultat od dječaka i to za 8 bodova.

Razlike u prosječnom rezultatu prema spolu sukladne su razlikama u distribuciji prema razinama postignuća na ukupnoj skali globalnih kompetencija. Iz Prikaza 3.4. vidljivo je da djevojčice u većim udjelima postižu rezultate na najvišim razinama postignuća. Pritom se udio djevojčica na razini 5 (4,1%) ne razlikuje značajno od ukupnog hrvatskog prosjeka (4,2%). S druge strane, osnovnu razinu 2 ne dostiže veći udio dječaka u odnosu na djevojčice. Dok nešto više od četvrtine djevojčica ne dostiže ovu razinu, udio dječaka znatno je izraženiji te upućuje da osnovne globalne kompetencije ne posjeduje gotovo 40% petnaestogodišnjih dječaka.

Prikaz 3.3. Razlike u relativnom postignuću u globalnim kompetencijama s obzirom na spol učenika



Prikaz 3.4. Distribucija po razinama na ukupnoj skali globalnih kompetencija prema spolu



3.4.2. Školski program učenika i rezultat u globalnim kompetencijama

Školski programi prema kojima se petnaestogodišnji učenici obrazuju u Hrvatskoj u PISA istraživanju kategorizirani su unutar sedam kategorija: gimnazijski programi, četverogodišnji ili petogodišnji strukovni programi, industrijski programi, obrtnički programi, programi za stjecanje nižih kvalifikacija i osnovnoškolski programi. Te su kategorije korištene u analizama razlika između učenika koji se obrazuju prema različitim vrstama programa. Pronađene su razlike između prosječnih rezultata apsolutnog postignuća u globalnim kompetencijama učenika navedenih kategorija (Tablica 3.4.).

Učenici gimnazijskih programa postižu statistički značajno najbolje rezultate na testu globalnih kompetencija te su po tom rezultatu značajno iznad ukupnog hrvatskog prosjeka. Nešto lošiji rezultat od gimnazijalaca, koji se ne razlikuje od ukupnog hrvatskog prosjeka, postižu učenici umjetničkih programa. Učenici ovih srednjoškolskih programa značajno se razlikuju i od ukupnog prosjeka svih zemalja sudionica pri čemu bilježe značajno bolji uspjeh od prosječnog postignuća svih testiranih učenika.

S druge strane, sukladno rezultatima i u drugim ispitivanim PISA područjima, učenici strukovnih programa postižu značajno lošije rezultate u globalnim kompetencijama. Pritom najbolje rezultate među njima postižu učenici četverogodišnjih ili petogodišnjih strukovnih programa, a najlošije učenici obrtničkih programa (iako se rezultati učenika obrtničkih programa i programa niže kvalifikacije statistički značajno ne razlikuju). Učenici koji se s petnaest godina još uvijek obrazuju prema osnovnoškolskom programu postižu najlošije rezultate u globalnim kompetencijama.

Tablica 3.4. Razlike u prosječnom apsolutnom postignuću u globalnim kompetencijama prema školskom programu

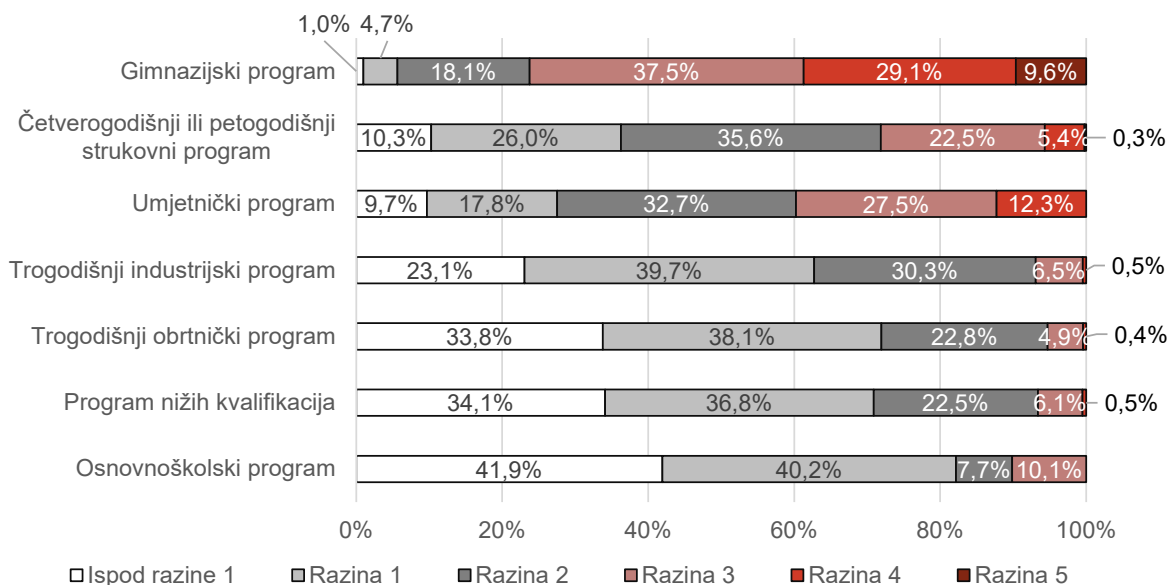
	Prosječni broj bodova	Gimnazijski	Četverogodišnji ili petogodišnji strukovni	Umjetnički	Trogodišnji industrijski	Trogodišnji obrtnički	Program nižih kvalifikacija	OŠ	Hrvatska	Sve zemlje sudionice
Gimnazijski	574		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Četverogodišnji ili petogodišnji strukovni	489	▼		▼	▲	▲	▲	▲	▼	▼
Umjetnički	507	▼	▲		▲	▲	▲	▲	•	▲
Trogodišnji industrijski	445	▼	▼	▼		▲	▲	▲	▼	▼
Trogodišnji obrtnički	428	▼	▼	▼	▼		•	•	▼	▼
Program nižih kvalifikacija	430	▼	▼	▼	▼	•		•	▼	▼
OŠ	420	▼	▼	▼	▼	•	•		▼	▼
Hrvatska	506	▼	▲	•	▲	▲	▲	▲		▲
Sve zemlje sudionice	474	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▼	

Legenda:

▲	statistički značajno bolji rezultat
▼	statistički značajno lošiji rezultat
•	nema statistički značajne razlike

Raspodjela prema školskom programu i razini postignuća na ukupnoj skali globalnih kompetencija upućuje na to da većinom samo učenici gimnazijskih programa postižu rezultate na najvišoj, petoj razini postignuća (Prikaz 3.5.). Ovu razinu dostiže svaki deseti gimnazijalac. S druge strane, nešto više od 5% gimnazijalaca ne posjeduje osnovne globalne kompetencije (ispod razine 2). Taj je udio znatno veći ukoliko se promotre postignuća učenika drugih školskih programa: osnovnu razinu globalnih kompetencija (razinu 2) ne dostiže preko 80% učenika koji u dobi od petnaest godina još uvijek pohađaju osnovnu školu te između 60% i 70% učenika strukovnih programa.

Prikaz 3.5. Distribucija po razinama postignuća na ukupnoj skali globalnih kompetencija prema školskom programu



3.4.3. Socioekonomski status učenika i rezultat u globalnim kompetencijama

Kao jedinstveni pokazatelj socioekonomskog statusa učenika PISA u svojim istraživanjima koristi međunarodni indeks ekonomskog, socijalnog i kulturnog statusa (ESCS) koji se formira kao kompozitna varijabla temeljena na podacima o obrazovanju roditelja, vrijednosti međunarodnog socioekonomskog indeksa zanimanja roditelja te posjedovanja različitih elemenata u kućanstvu. Ovaj se indeks koristi za procjenu u kojoj su mjeri učenicima dostupni resursi financijskog, socijalnog, kulturnog i humanog kapitala.

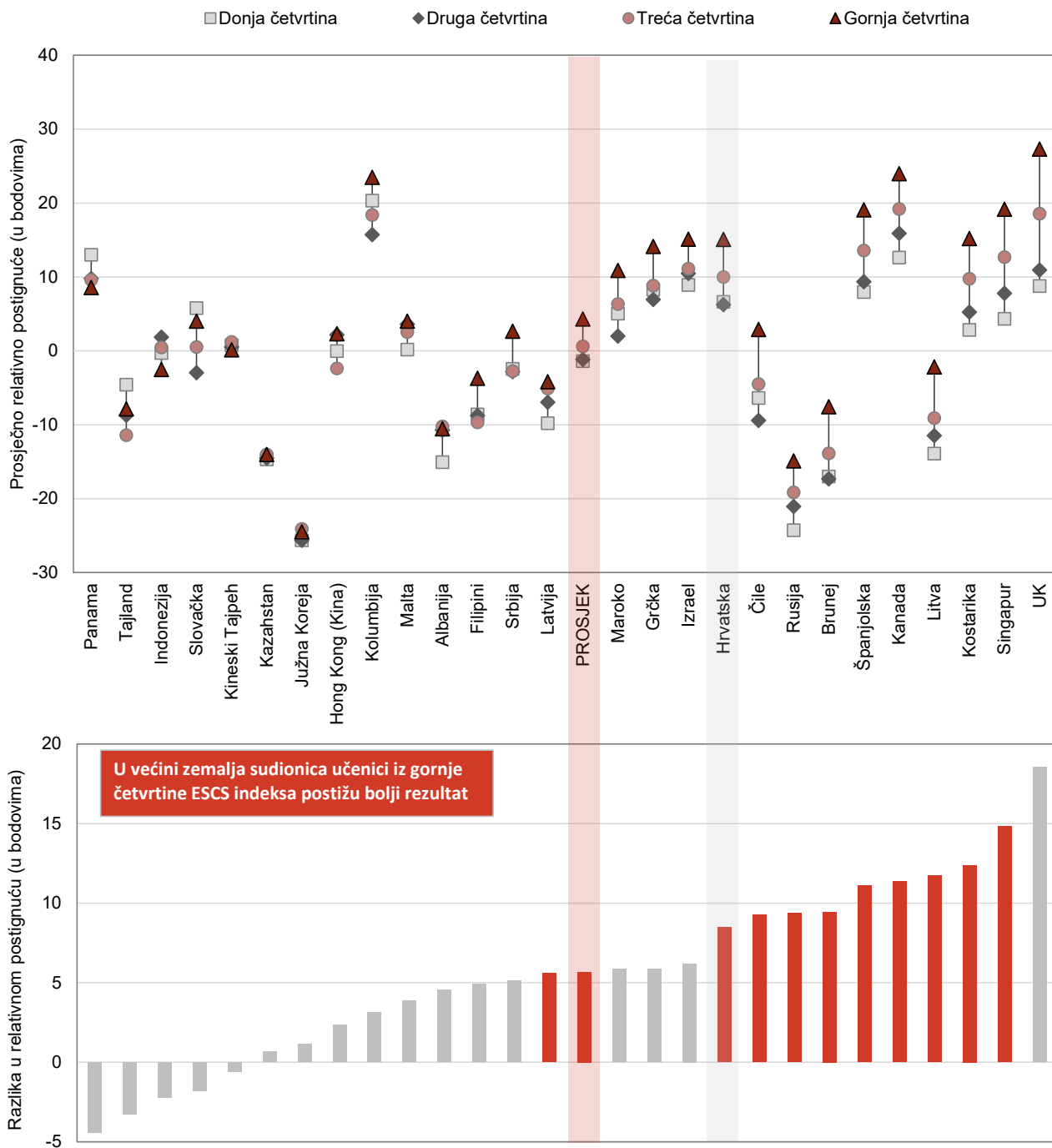
U dosadašnjim ciklusima PISA istraživanja utvrđena je značajna povezanost socioekonomskog statusa učenika i njihova postignuća u testiranim domenama (Markočić Dekanić i sur., 2019a). I u ovom istraživanju globalnih kompetencija također je potvrđena značajna pozitivna povezanost ESCS indeksa i postignuća u testu globalnih kompetencija u svim zemljama sudionicama. Pritom učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa postižu u prosjeku čak 75 bodova bolji rezultat od učenika nepovoljnog socioekonomskog statusa.

U Hrvatskoj učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa postižu u prosjeku 67 bodova bolji rezultat od učenika nepovoljnog socioekonomskog statusa.

Kada se promotri relativno postignuće u globalnim kompetencijama (tj. kada se kontrolira učinak rezultata čitalačke, matematičke i prirodoslovne pismenosti), razlike u postignuću među učenicima povoljnijeg i nepovoljnog socioekonomskog statusa bitno su umanjene. Na razini svih zemalja sudionica, razlika u relativnom postignuću u globalnim

kompetencijama s obzirom na socioekonomski status iznosi u prosjeku 6 bodova. Hrvatski učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa također postižu značajno bolji rezultat (za 8 bodova) od učenika nepovoljnog socioekonomskog statusa. (Prikaz 3.6.).

Prikaz 3.6. Razlike u relativnom postignuću u globalnim kompetencijama s obzirom na socioekonomski status učenika



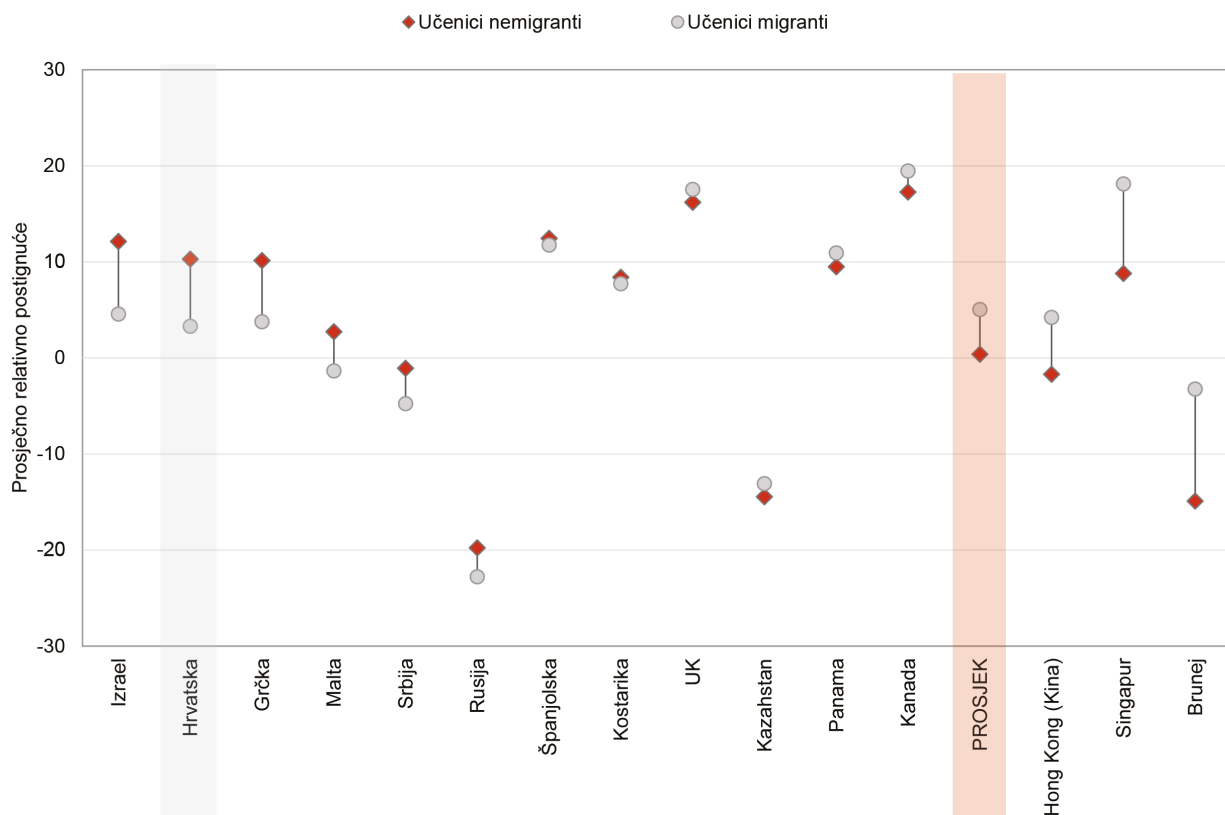
3.4.4. Migrantski status učenika i rezultat u globalnim kompetencijama

Od 15 zemalja koje imaju više od 5% učenika migrantskog podrijetla, u njih 8 utvrđena je značajna razlika u apsolutnom postignuću u globalnim kompetencijama s obzirom na migrantski status učenika. Pri tome su učenici migrantskog podrijetla postigli značajno bolji rezultat u Bruneju, Panami i Singapuru, dok su učenici bez migrantskog podrijetla postigli značajno bolji rezultat u Kostarici, Hrvatskoj, Grčkoj i Izraelu.

Uzmemo li u obzir relativno postignuće učenika u globalnim kompetencijama, u većini zemalja nije utvrđena značajna razlika s obzirom na migrantski status učenika uz iznimku Hrvatske i Izraela gdje je relativno postignuće učenika bez migrantskog podrijetla značajno bolje, dok je u Bruneju, Hong Kongu i Singapuru relativno postignuće učenika bez migrantskog podrijetla značajno lošije u odnosu na učenike s migrantskim podrijetlom (Prikaz 3.7.).

Iz dosadašnjih analiza i usporedbi apsolutnog i relativnog postignuća u globalnim kompetencijama može se primijetiti da se većina socioekonomskih i demografskih razlika može pripisati razlikama u postignuću u čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti, a tek manji dio može se pripisati postignuću u globalnim kompetencijama (OECD, 2020a).

Prikaz 3.7. Razlike u relativnom postignuću u globalnim kompetencijama s obzirom na migrantski status učenika

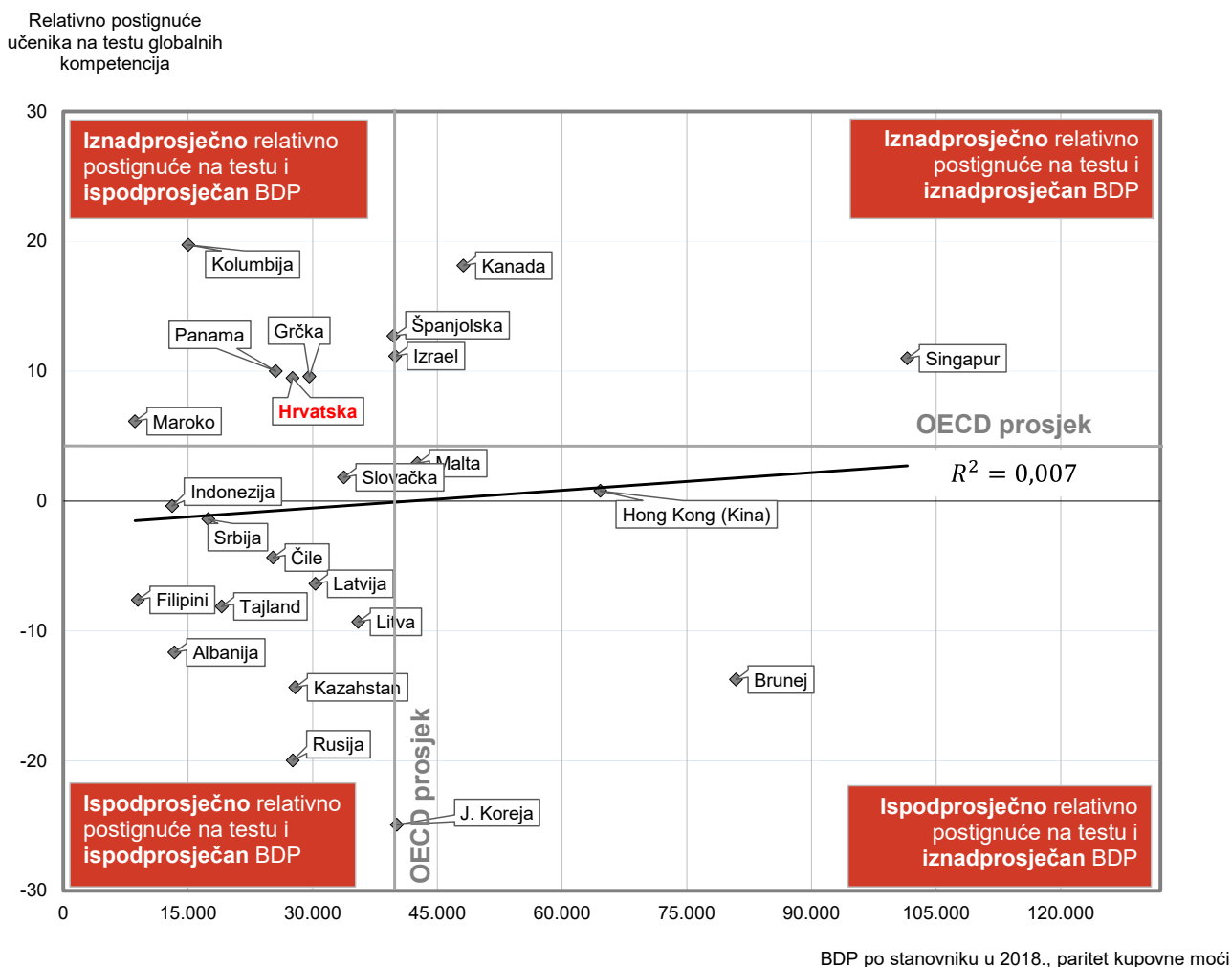


3.5. ODNOS REZULTATA U GLOBALNIM KOMPETENCIJAMA I ODABRANIH POKAZATELJA ZEMALJA SUDIONICA

3.5.1. Bruto domaći proizvod (BDP) i rezultat u globalnim kompetencijama

Na razini svih zemalja sudionica nije pronađena značajna povezanost između bruto domaćeg proizvoda (BDP-a) i relativnog postignuća u globalnim kompetencijama (Prikaz 3.8.).

Prikaz 3.8. Odnos Bruto domaćeg proizvoda i relativnog postignuća u globalnim kompetencijama

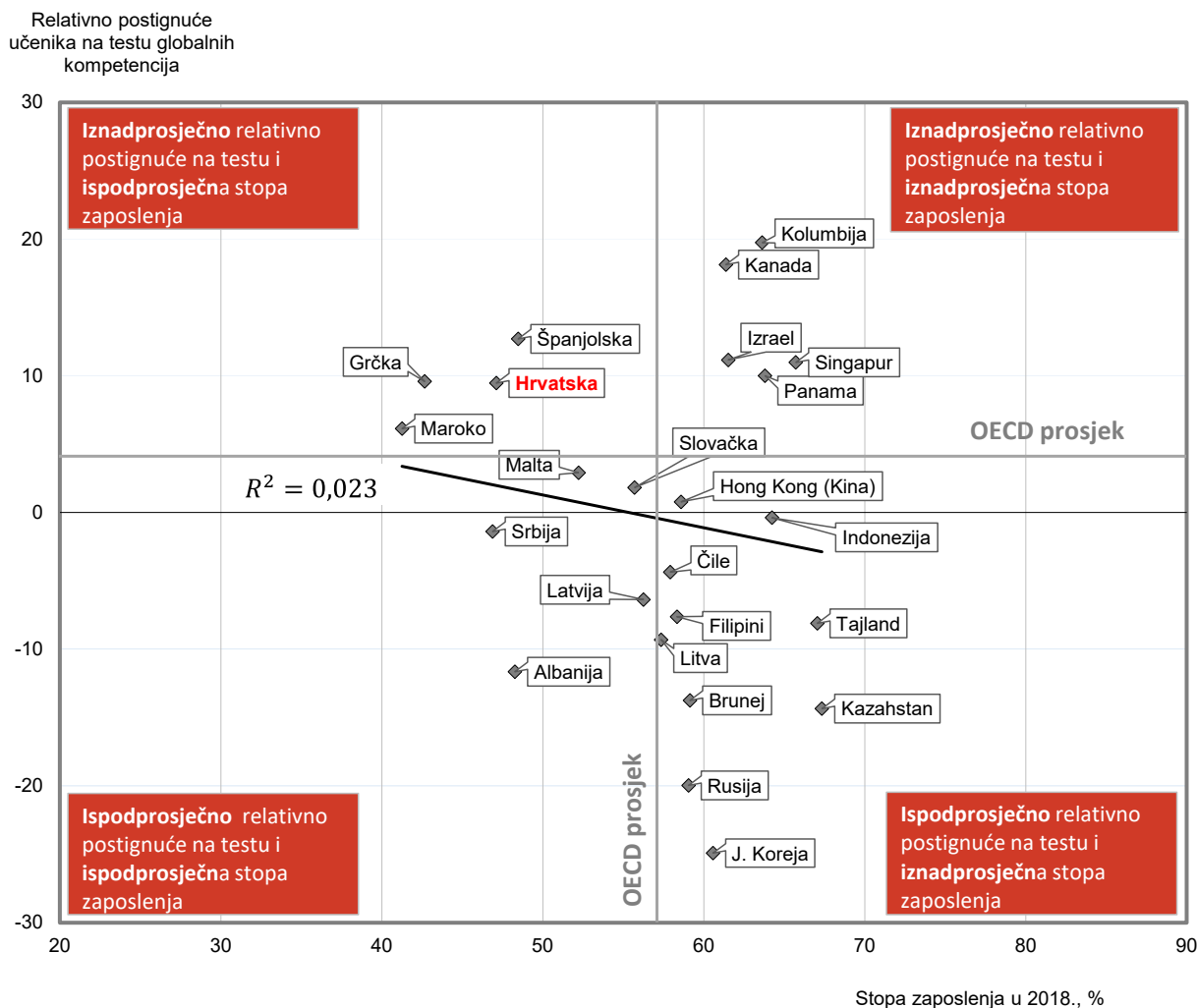


Republika Hrvatska spada u skupinu zemalja s iznadprosječnim relativnim postignućem na testu globalnih kompetencija i ispodprosječnim BDP-om. U toj skupini zemalja nalaze se još i Grčka, Panama, Maroko i Kolumbija. U skupini zemalja s iznadprosječnim relativnim postignućem na testu globalnih kompetencija i iznadprosječnim BDP-om nalaze se Kanada, Španjolska, Izrael i Singapur, dok se na drugom kraju spektra s ispodprosječnim postignućem i ispodprosječnim BDP-om nalaze Albanija, Tajland, Filipini, Srbija, Rusija, Kazahstan, Čile, Latvija. Iznadprosječni BDP i ispodprosječne rezultate u globalnim kompetencijama ostvarile su Južna Koreja i Brunej.

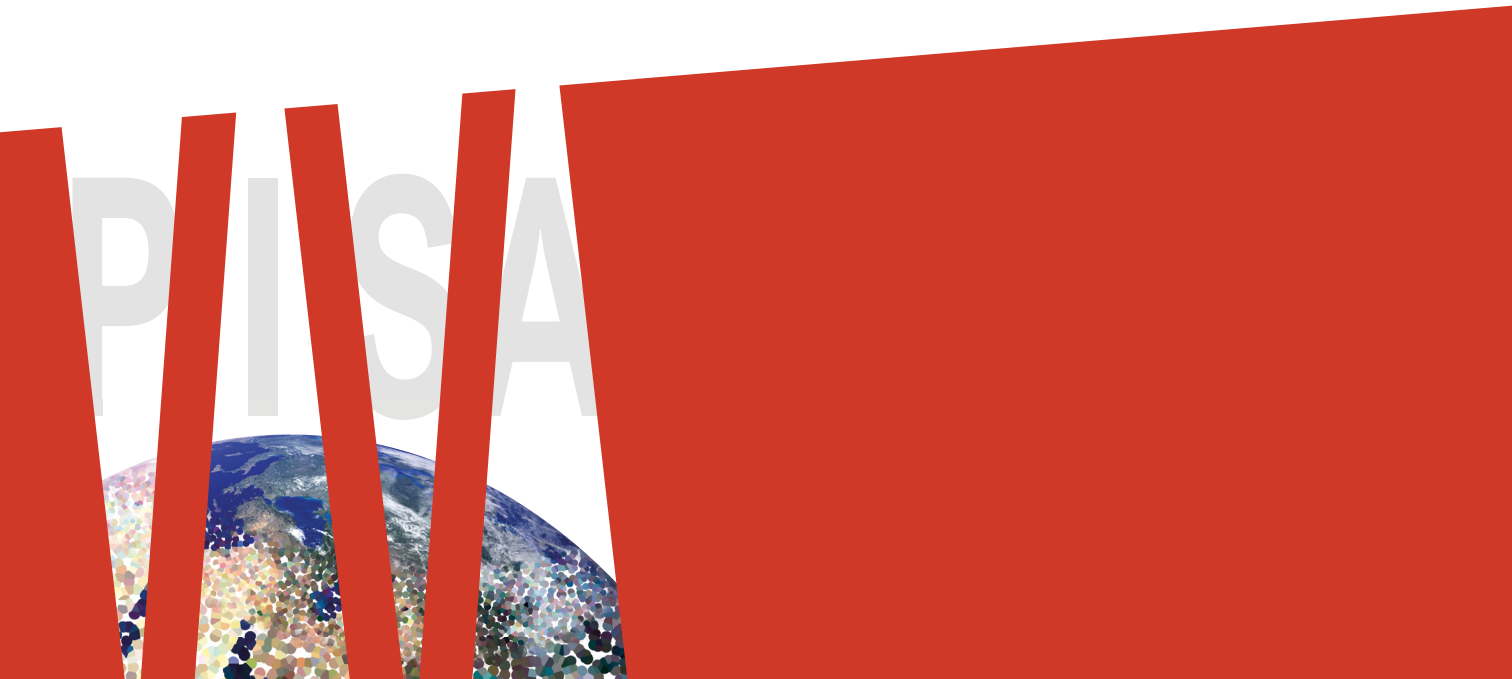
3.5.2. Stopa zaposlenja i rezultat u globalnim kompetencijama

Utvrđena je slaba negativna povezanost između stope zaposlenja i relativnog postignuća u globalnim kompetencijama (Prikaz 3.9.).

Prikaz 3.9. Odnos stope zaposlenja i relativnog postignuća u globalnim kompetencijama



Hrvatska spada u skupinu zemalja s iznadprosječnim relativnim postignućem na testu globalnih kompetencija i ispodprosječnom stopom zaposlenja. Uz Hrvatsku u toj su skupini još i Španjolska, Grčka i Maroko. Zemlje s iznadprosječnom stopom zaposlenja i iznadprosječnim relativnim postignućem su Kolumbija, Kanada, Izrael, Singapur i Panama.



4. STAVOVI UČENIKA I POSTIGNUĆE U PODRUČJU GLOBALNIH KOMPETENCIJA



Stavovi učenika u području globalnih kompetencija mogu imati moderatorski utjecaj na postignuća budući da uključuju znatiželju o drugim kulturama, interes za različitu globalnu problematiku, svjesno informiranje o aktualnim lokalnim i globalnim događajima, pozitivan i uvažavajući stav prema kulturnim razlikama te želju da se nešto poduzme po pitanju globalnih problema (OECD, 2019). Stavovi učenika u istraživanju PISA 2018 ispitivali su se nizom pitanja u sklopu upitnika za učenike. Pritom su pitanjima obuhvaćene četiri dimenzije globalnih kompetencija te su na temelju odgovora učenika za svaku od tih dimenzija formirani indeksi koji nam omogućuju usporedbu rezultata zemalja sudionica. U ovom poglavlju detaljnije se analiziraju i prikazuju rezultati za svaku od četiriju dimenzija globalnih kompetencija. Isto tako, indikatori svake od analiziranih dimenzija dovode se u odnos s postignućem hrvatskih učenika u području globalnih kompetencija. Budući da je upitnik za učenike s pitanjima vezanim uz globalne kompetencije primijenjen u 66 zemalja (vidi Tablicu 1.1. u prvom poglavlju), od kojih je 27 članica OECD-a, prilikom usporedbe rezultata o stavovima učenika kao referentna točka koristi se prosjek zemalja OECD-a.

4.1. RAZMATRANJE LOKALNIH, GLOBALNIH I INTERKULTURNIH PROBLEMA

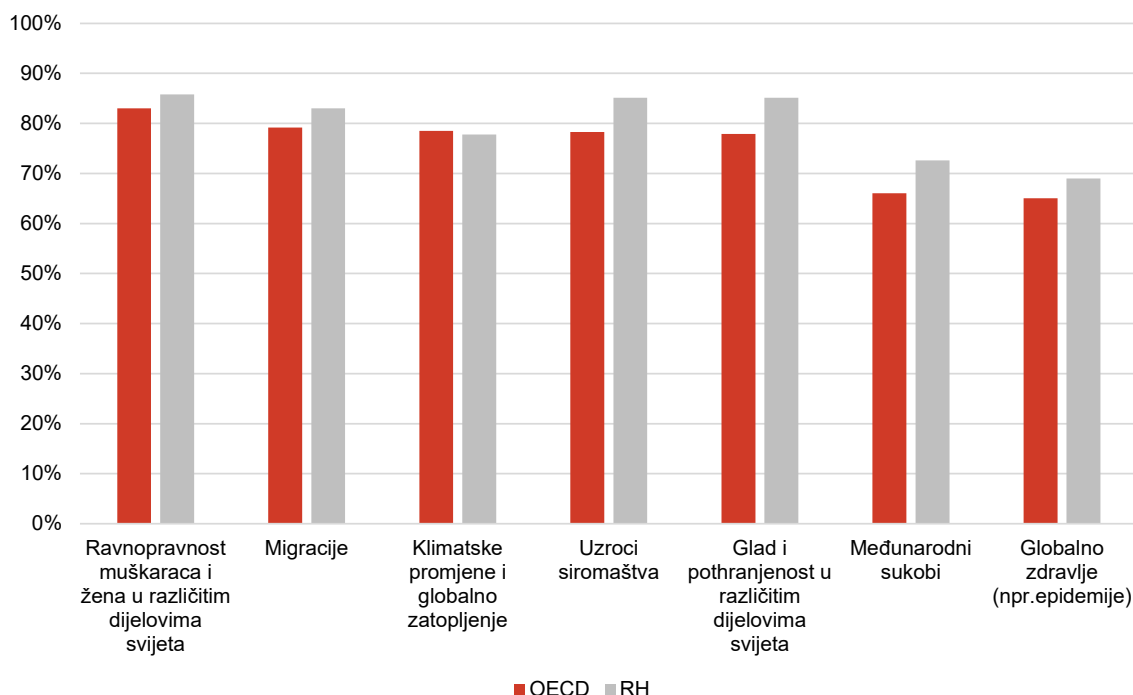
Dimenzija *Razmatranje lokalnih, globalnih i interkulturnih problema* odnosi se na primjenu znanja o svijetu i kritičko promišljanje prilikom formiranja mišljenja o nekom problemu poput siromaštva, migracija, nejednakosti, ekoloških rizika, sukoba, stereotipa itd. U istraživanju ove dimenzije, njezina je kognitivna komponenta ispitivana testom globalnih kompetencija, dok su pitanja iz upitnika za učenika bila usmjerena na *osviještenost o globalnim problemima te na samoučinkovitost u području globalnih kompetencija*.

4.1.1. Osviještenost o globalnim problemima

U upitniku se od učenika tražilo da procijene u kojoj su mjeri upoznati s problemom klimatskih promjena i globalnog zatopljenja, globalnog zdravlja (npr. epidemije), migracija, međunarodnih sukoba, gladi i pothranjenosti u različitim dijelovima svijeta, uzrocima siromaštva te ravnopravnosti muškaraca i žena u različitim dijelovima svijeta. Pritom su učenici odgovarali na skali od četiri stupnja: “Nikad nisam čuo/la za to”; “Čuo/la sam za to, no ne bih znao/la objasniti o čemu se točno radi”; “Znam nešto o tome i mogu objasniti u osnovnim crtama o čemu se radi”; i “Upoznat/a sam s tim i mogao/la bih dobro objasniti o čemu se radi”.

Razmatra li se osviještenost učenika o globalnim problemima prema specifičnim temama (Prikaz 4.1.), može se uočiti da je najveći postotak hrvatskih učenika upoznat s temom ravnopravnosti muškaraca i žena u različitim dijelovima svijeta (85,8%), zatim s uzrocima siromaštva (85,1%) te s gladi i pothranjenosti u različitim dijelovima svijeta (85,1%). Najmanji postotak hrvatskih učenika upoznat je s temom globalnog zdravlja (69%) i međunarodnih sukoba (72,6%), što se vjerojatno promijenilo u odnosu na 2018. godinu kada je provedeno istraživanje imajući u vidu razvoj situacije vezano uz pandemiju COVID-19.

Prikaz 4.1. Indikatori osviještenosti o globalnim problemima – postotak učenika koji su izjavili da znaju nešto o navedenoj temi ili su dobro upoznati s temom



Radi lakše usporedbe zemalja sudionica, na temelju odgovora učenika formiran je indeks osviještenosti o globalnim problemima.

Kao što se može vidjeti iz Prikaza 4.2., učenici iz Albanije, Litve, Grčke i Malte iskazuju najviši stupanj osviještenosti, a učenici iz Saudijske Arabije, Indonezije i Bruneja najniži stupanj osviještenosti o globalnim problemima. Hrvatski učenici iskazuju iznadprosječnu osviještenost o globalnim problemima, višu od njihovih vršnjaka iz primjerice Poljske, Njemačke, Slovenije, Estonije. Pri tome je indeks osviještenosti značajno viši kod djevojčica i učenika povoljnijeg socioekonomskog statusa. Nije pronađena razlika u osviještenosti o globalnim problemima s obzirom na migrantski status hrvatskih učenika.

U većini zemalja sudionica, među kojima je i Hrvatska, djevojčice pokazuju značajno veću osviještenost o globalnim problemima.² Izuzetak u rodnim razlikama odnosi se na Južnu Koreju, u kojoj dječaci iskazuju značajno veću osviještenost o globalnim problemima od djevojčica. Uz to, u svim zemljama sudionicama učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa iskazuju značajno veću osviještenost o globalnim problemima. Što se tiče migrantskog statusa, u 18 zemalja (npr. u Kanadi, Irskoj, Australiji, Ujedinjenom Kraljevstvu) utvrđeno je da učenici migrantskog podrijetla iskazuju veću osviještenost o globalnim problemima, dok je u Libanonu situacija obrnuta – učenici nemigrantskog porijekla iskazuju veću osviještenost o globalnim problemima od učenika migrantskog porijekla.

² Razlike između učenika svih zemalja sudionica prema spolu, socioekonomskom statusu i migrantskom statusu za sve analizirane indekse nalaze se u tablicama u Prilogu 10.1.

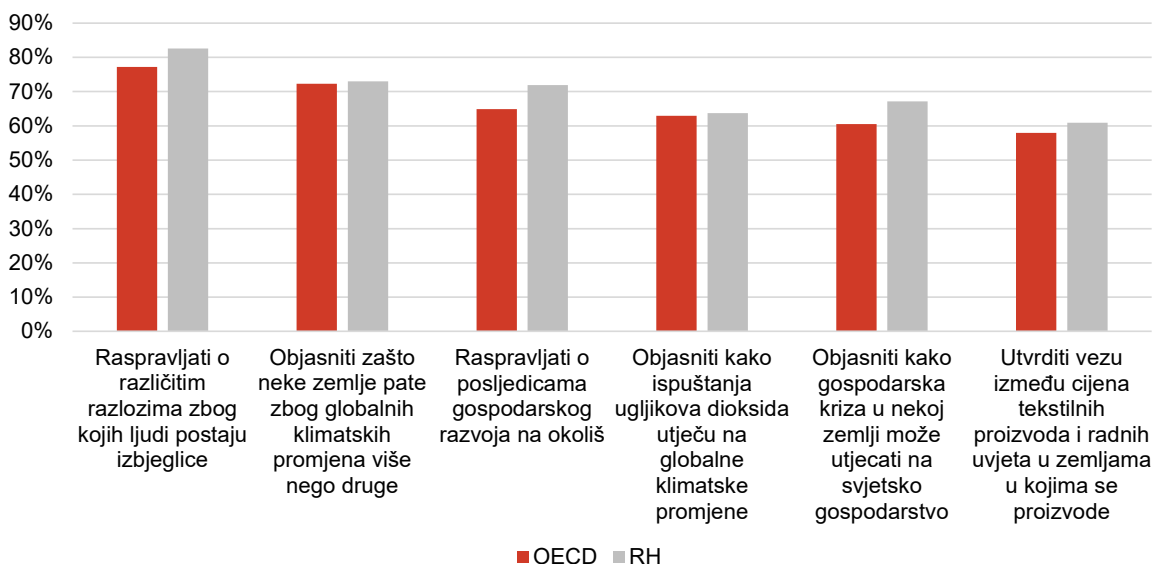
Prikaz 4.2. Indeks osviještenosti učenika o globalnim problemima



4.1.2. Samoučinkovitost u području globalnih problema

Kako bi se ispitala samoučinkovitost u području globalnih problema, od učenika se tražilo da procijene u kojoj su mjeri sposobni samostalno izvršiti određene zadatke vezane uz globalne probleme. Svoje su procjene davali na skali od četiri stupnja: “Ne bih mogao/la to izvršiti”; “Teško bih to mogao/la sam/a izvršiti”; “Mogao/la bih to izvršiti uz malo truda”; “Lako bih to izvršio/la”.

Prikaz 4.3. Indikatori samoučinkovitosti u području globalnih problema – postotak učenika koji su izjavili da mogu lako ili uz malo truda izvršiti navedeni zadatak

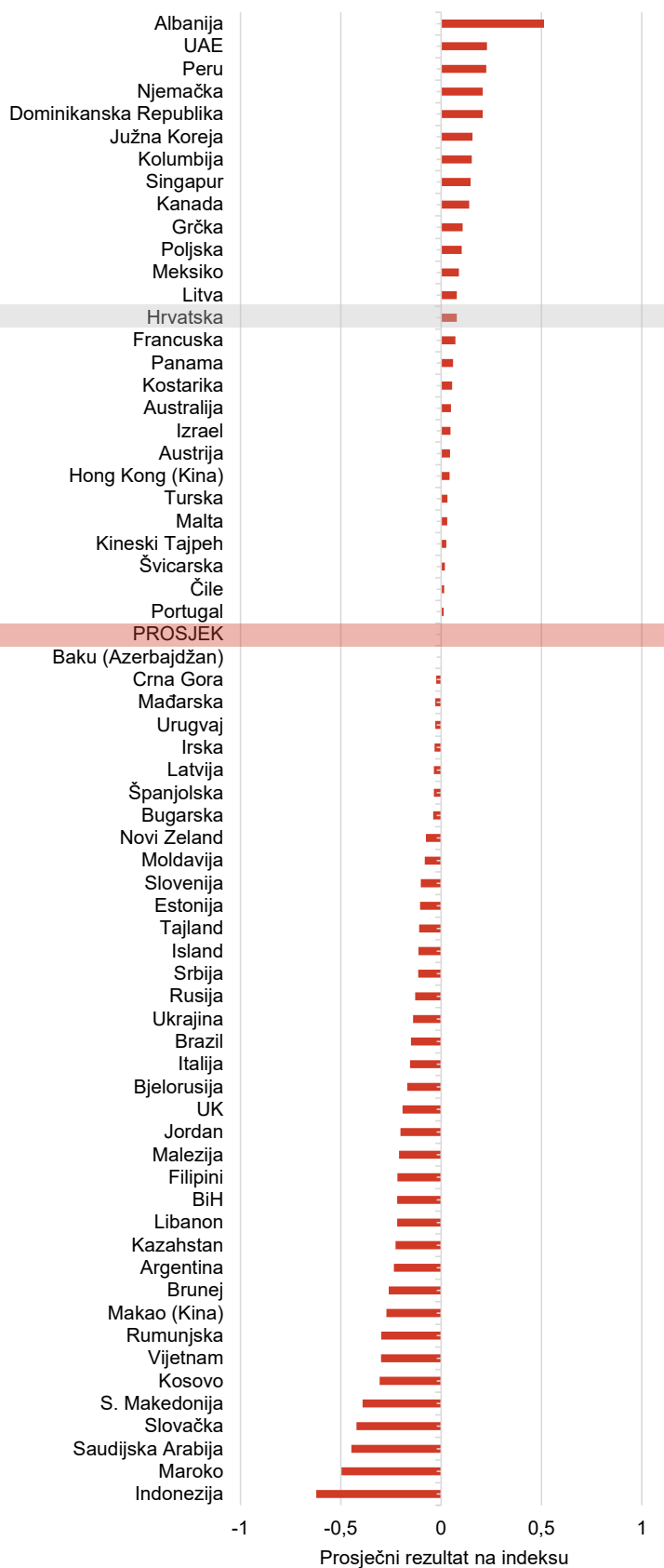


Kada se samoučinkovitost u području globalnih problema razmatra prema procjeni samostalnog izvršavanja pojedinih zadataka vezanih uz globalne probleme (Prikaz 4.3.), uočava se da je najveći postotak hrvatskih učenika procijenio da može lako ili uz malo truda raspravljati o različitim razlozima zbog kojih ljudi postaju izbjeglice (82,6%), dok najmanji postotak hrvatskih učenika smatra da može lako ili uz malo truda utvrditi vezu između cijena tekstilnih proizvoda i radnih uvjeta u zemljama u kojima se oni proizvode (60,9%). Procijenjena samoučinkovitost hrvatskih učenika u svim navedenim zadacima nešto je viša od prosjeka OECD-a.

Na temelju odgovora učenika formiran je indeks osviještenosti o globalnim problemima (Prikaz 4.4.).

Najviši stupanj samoučinkovitosti iskazuju učenici u Albaniji, Ujedinjenim Arapskim Emiratima, Peruu i Njemačkoj, dok najniži stupanj samoučinkovitosti iskazuju učenici u Indoneziji, Maroku, Saudijskoj Arabiji i Slovačkoj. Hrvatski učenici iskazuju iznadprosječni stupanj samoučinkovitosti u području globalnih problema, pri čemu je procijenjena samoučinkovitost veća kod učenika povoljnijeg socioekonomskog statusa. Među hrvatskim učenicima nije pronađena značajna razlika u samoučinkovitosti s obzirom na spol i migrantski status.

Prikaz 4.4. Indeks samoučinkovitosti u području globalnih problema



Rodne razlike u procjeni samoučinkovitosti u području globalnih problema značajne su u 39 zemalja sudionica. Pritom u njih 21 (npr. Albaniji, Peruu, Grčkoj i Meksiku itd.) djevojčice procjenjuju svoju samoučinkovitost značajno većom od dječaka, dok u 18 zemalja (npr. Njemačkoj, Singapuru, Francuskoj, Australiji itd.) dječaci procjenjuju samoučinkovitost značajno većom od djevojčica. Kao i u slučaju osviještenosti o globalnim problemima, u svim zemljama sudionicama učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa iskazuju značajno veću samoučinkovitost u području globalnih problema u odnosu na učenike nepovoljnijeg socioekonomskog statusa. U 16 zemalja sudionica (npr. Kanadi, Australiji, Francuskoj, Malti itd.) učenici migrantskog podrijetla iskazuju veću samoučinkovitost u području globalnih problema, za razliku od Islanda gdje učenici nemigrantskog podrijetla iskazuju veću samoučinkovitost od učenika migrantskog podrijetla.

Pod pretpostavkom da su stavovi i procjene učenika o lokalnim, globalnim i interkulturalnim problemima povezani s njihovim postignućem na ukupnoj skali globalnih kompetencija, provedena je regresijska analiza kako bi se utvrdila snaga i značajnost učinka osviještenosti o globalnim problemima i samoučinkovitost u istome području na rezultat na testu globalnih kompetencija (Tablica 4.1.).

Tablica 4.1. Procjena učinka indeksâ dimenzije *Razmatranje lokalnih, globalnih i interkulturalnih problema* na postignuće učenika u globalnim kompetencijama

	Postignuće u globalnim kompetencijama
	Beta
Osviještenost o globalnim problemima (GCAWARE)	,058***
Samoučinkovitost u području globalnih problema (GCSELFEFF)	,284***
	R ² =,101
	F= 1834,630
	p=,000

*** p<0,001

Regresijska analiza pokazala je da oba indikatora dimenzije *Razmatranja lokalnih, globalnih i interkulturalnih problema* imaju statistički značajan učinak na postignuće učenika u globalnim kompetencijama pri čemu ispitani model tumači 10% varijance postignuća. Iako su oba prediktora statistički značajna, izraženo jači učinak na postignuće ima indeks samoučinkovitosti u području globalnih kompetencija. Analiza pokazuje da učenici koji procjenjuju svoju samoučinkovitost boljom, tj. u većoj mjeri smatraju da bi mogli izvršiti zadatke poput raspravljanja o razlozima migracija ili posljedicama gospodarskog razvoja na okoliš, postižu bolji rezultat na skali globalnih kompetencija. Slično vrijedi i za drugi prediktor – bolji rezultat u globalnim kompetencijama postižu oni učenici koji smatraju da su više osviješteni o različitim globalnim problemima.

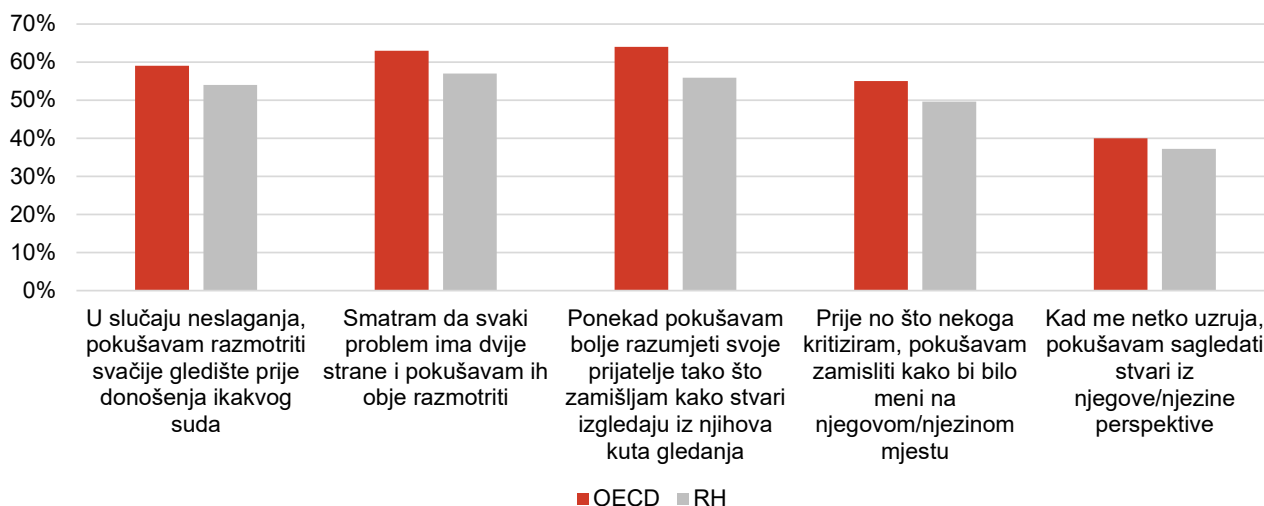
4.2. RAZUMIJEVANJE I UVAŽAVANJE RAZLIČITIH PERSPEKTIVA I SVJETONAZORA

Druga dimenzija globalnih kompetencija odnosi se na *razumijevanje i uvažavanje tuđih gledišta i svjetonazora*, odnosno na pokazivanje interesa i dubokog poštovanja prema drugima, prema njihovom konceptu stvarnosti i njihovim emocijama. Pojedinci koji imaju razvijenu ovu kompetenciju zadržavaju vlastiti kulturni identitet, ali su istovremeno svjesni kulturnih vrijednosti i uvjerenja ljudi oko sebe.

4.2.1. Sposobnost razumijevanja različitih perspektiva

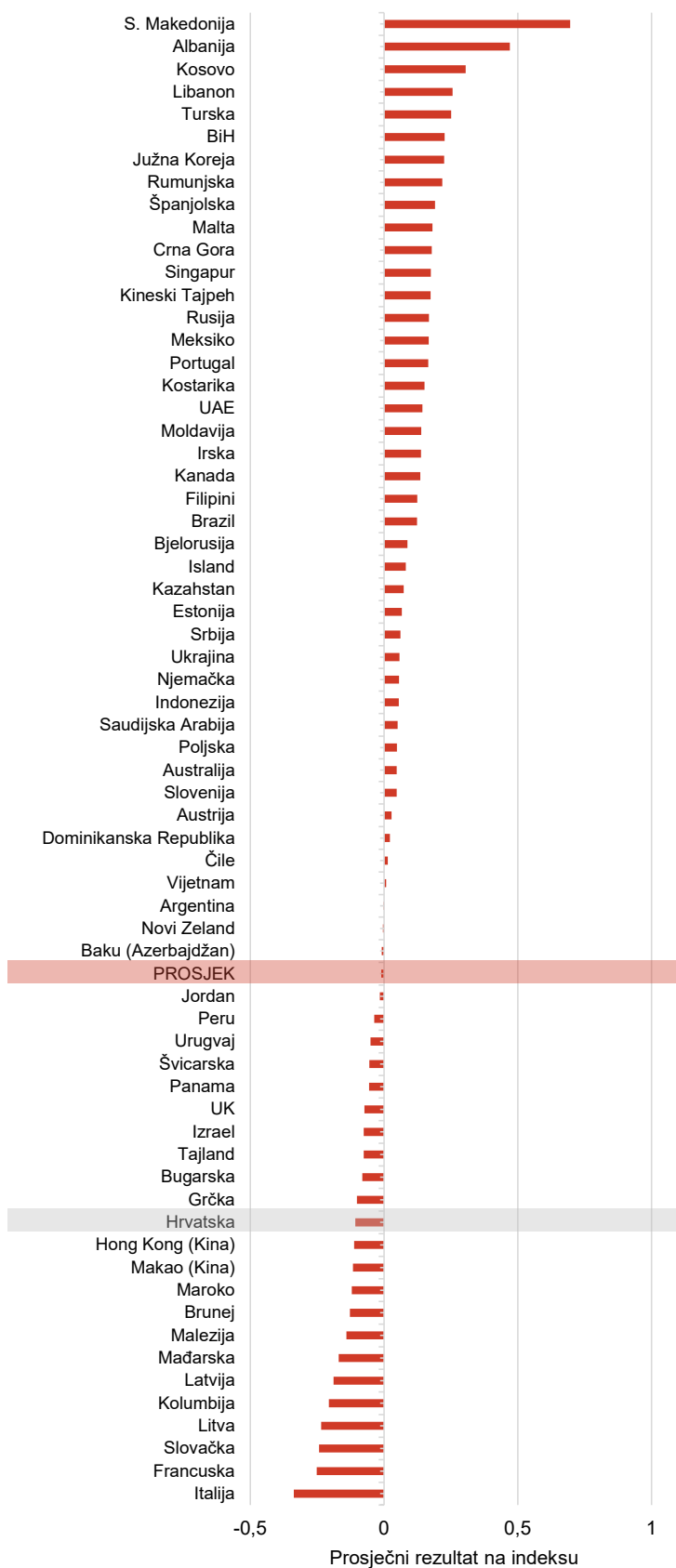
U Prikazu 4.5. navedene su tvrdnje pomoću kojih se ispitala sposobnost učenika za razumijevanje različitih perspektiva. Učenici su na skali od 5 stupnjeva procjenjivali koliko se pojedina tvrdnja odnosi na njih: “Potpuno se odnosi na mene”; “Uglavnom se odnosi na mene”; “Donekle se odnosi na mene”; “Uglavnom se ne odnosi na mene”; “Uopće se ne odnosi na mene”. Uz svaku tvrdnju naveden je i postotak hrvatskih učenika i učenika iz zemalja OECD-a koji su izjavili da se pojedina tvrdnja uglavnom ili potpuno odnosi na njih. Iz prikaza je vidljivo da su hrvatski učenici u nešto manjem postotku od učenika iz zemalja OECD-a sposobni razumjeti različite perspektive. Najmanji postotak hrvatskih učenika sposoban je sagledati stvari iz perspektive osobe koja ih je uzrujala (37%), dok ih najveći postotak smatra da svaki problem ima dvije strane te ih pokušava obje razmotriti (57%).

Prikaz 4.5. Indikatori sposobnosti razumijevanja različitih perspektiva – postotak učenika koji su izjavili da se pojedina tvrdnja uglavnom ili potpuno odnosi na njih



Osim toga, na temelju odgovora učenika formiran je i indeks koji omogućuje međusobnu usporedbu zemalja sudionica (Prikaz 4.6.).

Prikaz 4.6. Indeks sposobnosti razumijevanja različitih perspektiva



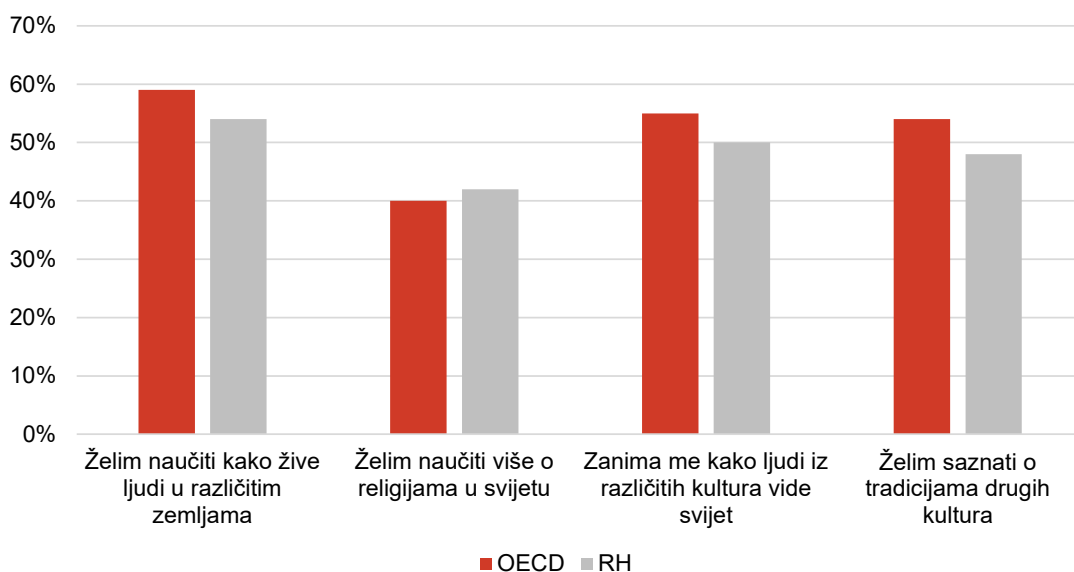
Učenici iz Sjeverne Makedonije, Albanije, Kosova, Libanona, Turske i Bosne i Hercegovine iskazuju najveći stupanj sposobnosti razumijevanja različitih perspektiva, dok učenici iz Italije, Francuske, Slovačke i Litve iskazuju najmanji stupanj sposobnosti razumijevanja različitih perspektiva. Hrvatski učenici iskazuju ispodprosječni stupanj razumijevanja različitih perspektiva pri čemu je taj stupanj značajno veći kod djevojčica i učenika povoljnijeg socioekonomskog statusa. Nije pronađena značajna razlika s obzirom na migrantski status.

U svim zemljama sudionicama, osim u Dominikanskoj Republici, djevojčice pokazuju veću sposobnost razumijevanja različitih perspektiva. U većini zemalja sudionica učenici boljeg socioekonomskog statusa iskazuju značajno veću sposobnost razumijevanja različitih perspektiva. Što se tiče migrantskog statusa, u 9 zemalja utvrđeno je da učenici migrantskog podrijetla iskazuju veću sposobnost razumijevanja različitih perspektiva.

4.2.2. Interes za učenje o drugim kulturama

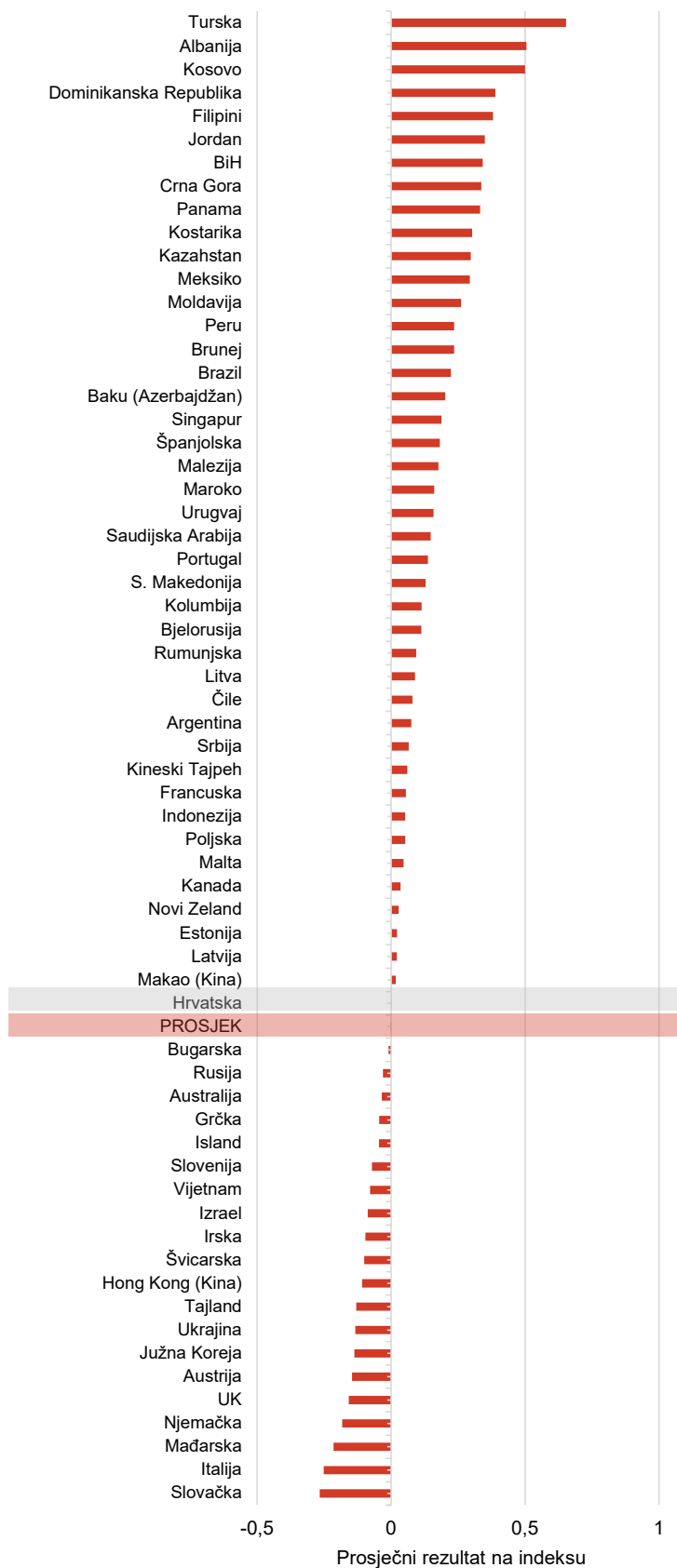
Interes učenika za učenje o drugim kulturama ispitivan je pomoću 4 tvrdnje kod kojih su učenici procjenjivali koliko se odnose na njih: “Potpuno se odnosi na mene”; “Uglavnom se odnosi na mene”; “Donekle se odnosi na mene”; “Uglavnom se ne odnosi na mene”; “Uopće se ne odnosi na mene”. U Prikazu 4.7. navedeni su postoci hrvatskih učenika i učenika iz zemalja OECD-a na koje se pojedine tvrdnje odnose uglavnom ili potpuno. Slično prosjeku OECD-a, najmanji postotak hrvatskih učenika (42%) pokazuje interes za učenje o religijama u svijetu, dok najveći postotak njih (54%) želi naučiti kako žive ljudi u različitim zemljama.

Prikaz 4.7. Indikatori interesa za učenje o drugim kulturama – postotak učenika koji su izjavili da se pojedina tvrdnja uglavnom ili potpuno odnosi na njih



Na temelju odgovora učenika formiran je i indeks interesa za učenje o drugim kulturama koji omogućuje međusobnu usporedbu zemalja sudionica (Prikaz 4.8.).

Prikaz 4.8. Indeks interesa za učenje o drugim kulturama



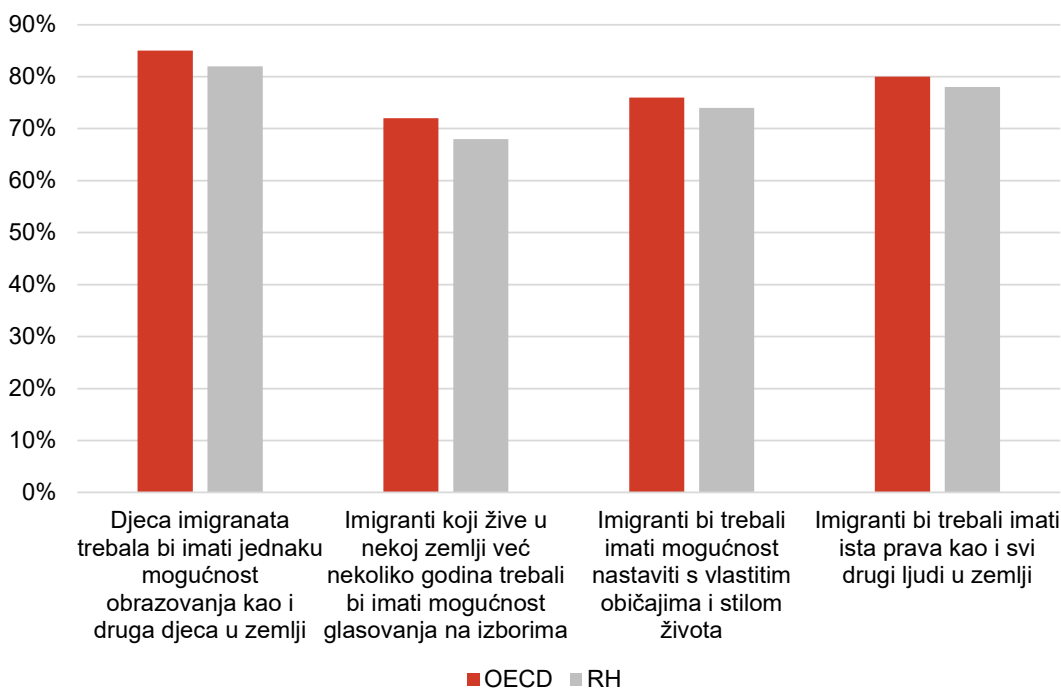
Iz Prikaza 4.8. vidljivo je da najveći interes za učenje o drugim kulturama pokazuju učenici iz Turske, Albanije, Kosova, Dominikanske Republike i Filipina. Najmanji interes prisutan je kod učenika iz Slovačke, Italije, Mađarske, Njemačke i Ujedinjenog Kraljevstva. Interes hrvatskih učenika nalazi se oko prosjeka svih zemalja sudionica.

U svim zemljama sudionicama osim Južne Koreje, djevojčice pokazuju veći interes za učenje o drugim kulturama od dječaka. Učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa pokazuju veći interes za učenje o drugim kulturama u svim zemljama osim Dominikanske Republike i Paname. U 20 od 32 zemlje koje imaju više od 5% učenika migrantskoga podrijetla, pokazalo se da učenici migrantskoga podrijetla iskazuju veći interes za učenje o drugim kulturama. U Hrvatskoj se pokazalo da djevojčice i učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa pokazuju značajno veći interes za učenje o drugim kulturama. Razlika u interesu s obzirom na migrantski status učenika nije pronađena.

4.2.3. Uvažavanje ljudi različitog kulturnog podrijetla

Pomoću pet tvrdnji iz upitnika za učenika ispitivano je u kojoj mjeri učenici uvažavaju ljude iz drugih kultura. Svoje odgovore učenici su davali na skali od 5 stupnjeva (od 1 = "Potpuno se odnosi na mene" do 5 = "Uopće se ne odnosi na mene"). Kao što se može vidjeti iz Prikaza 4.9., između 70% i 80% hrvatskih učenika iskazuje visok stupanj uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla.

Prikaz 4.9. Indikatori uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla – postotak učenika koji su izjavili da se pojedina tvrdnja uglavnom ili potpuno odnosi na njih



Usporedimo li zemlje sudionice s obzirom na indeks uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla (Prikaz 4.10.), možemo vidjeti da je indeks uvažavanja najviši u Španjolskoj, Sjevernoj Makedoniji, Kanadi, Ujedinjenom Kraljevstvu i Kostarici, a najmanji u Tajlandu, Mađarskoj, Bugarskoj i Slovačkoj. Indeks uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla hrvatskih učenika nalazi se oko prosjeka svih zemalja sudionica.

U svim zemljama sudionicama pokazalo se da djevojčice i učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa iskazuju značajno viši indeks uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla. U 20 zemalja uočeno je da učenici migrantskog podrijetla značajno više uvažavaju ljude različitog kulturnog podrijetla. U Hrvatskoj nije zabilježena značajna razlika s obzirom na migrantski status učenika.

Prikaz 4.10. Indeks uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla

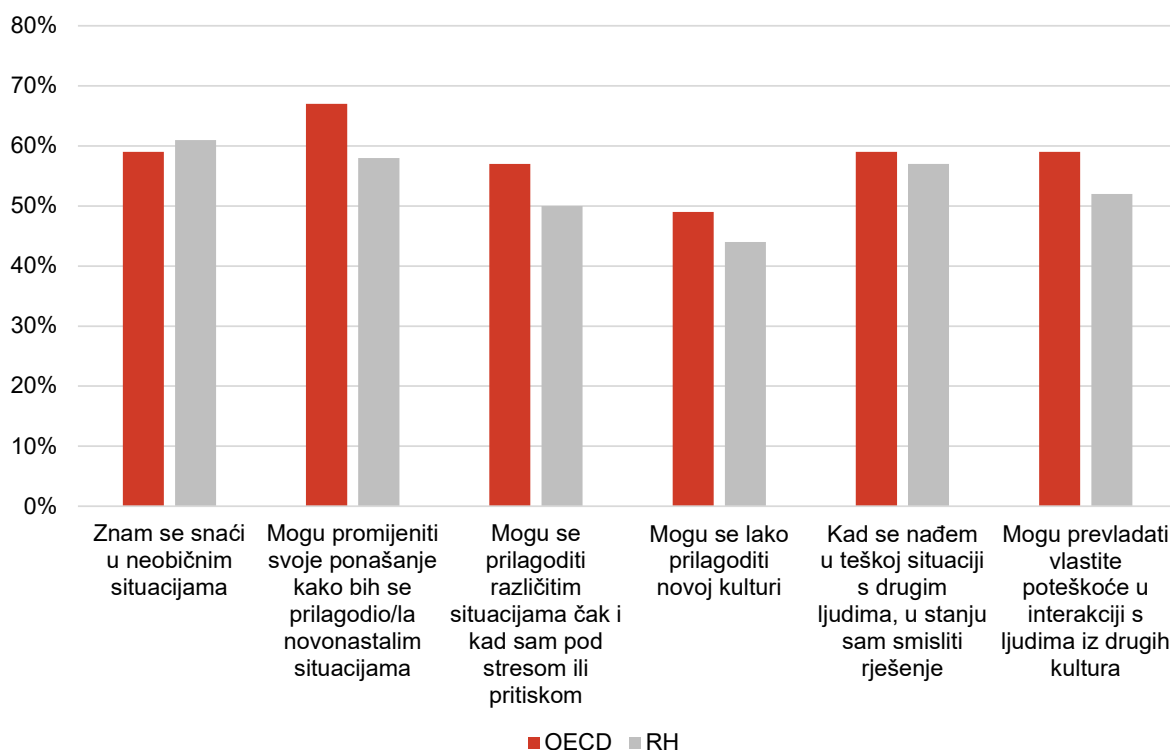


4.2.4. Kognitivna prilagodljivost

Kognitivna prilagodljivost odnosi se na sposobnost pojedinca da prilikom interakcije s ljudima iz drugih kultura prilagodi svoje mišljenje i ponašanje novoj situaciji, kulturnoj sredini i okolnostima. Osobe koje pokazuju veću prilagodljivost bolje se nose s osjećajima izazvanim “kulturnim šokom” i lakše ostvaruju dugoročne međuljudske odnose s pripadnicima različitih kultura (OECD, 2020a).

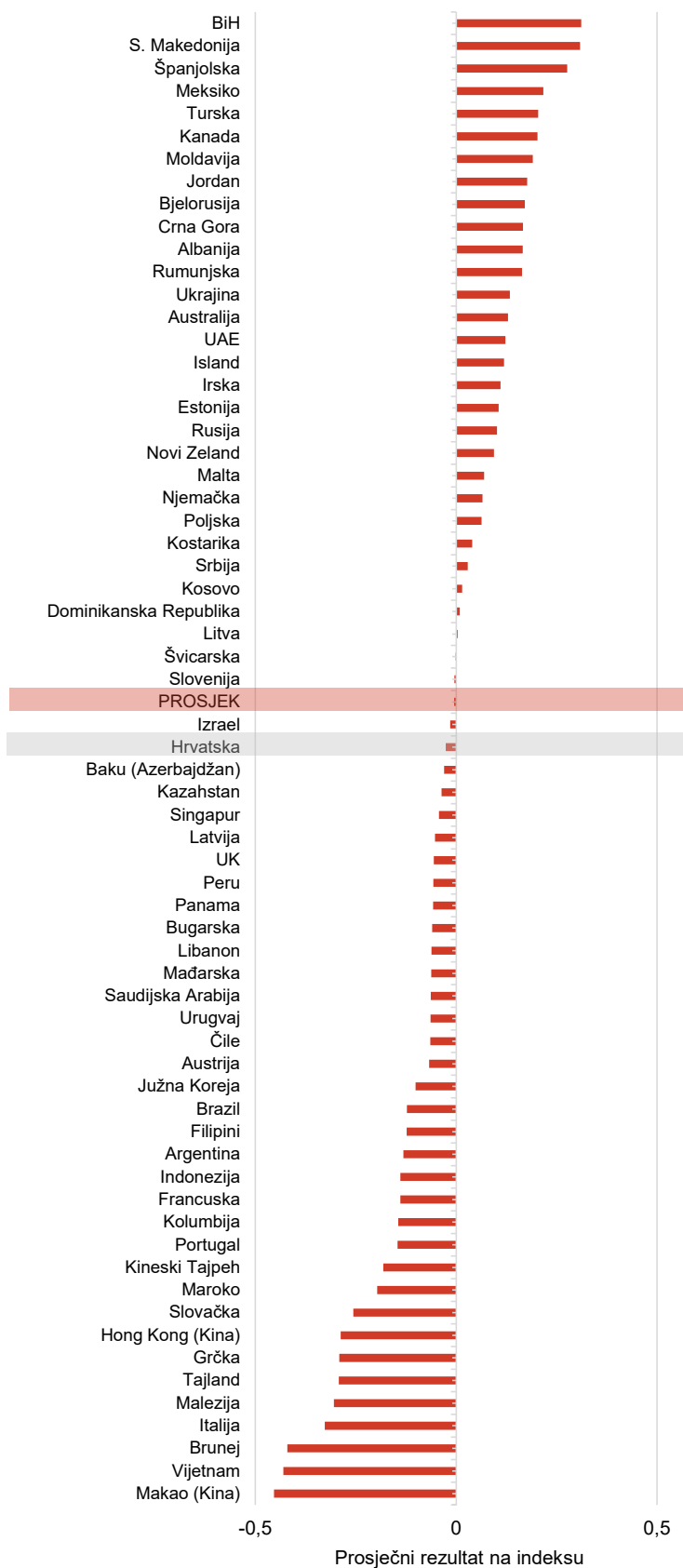
U istraživanju PISA 2018 sposobnost kognitivne prilagodljivosti mjerila se nizom tvrdnji za koje su učenici trebali naznačiti na skali od 5 stupnjeva (od 1 = “Potpuno se odnosi na mene” do 5 = “Uopće se ne odnosi na mene”) koliko se odnose na njih (Prikaz 4.11.). Najveći postotak hrvatskih učenika smatra da se zna snaći u neobičnim situacijama (61%), dok ih najmanji postotak smatra da se mogu lako prilagoditi novoj kulturi (44%).

Prikaz 4.11. Indikatori kognitivne prilagodljivosti – postotak učenika koji su izjavili da se pojedina tvrdnja uglavnom ili potpuno odnosi na njih



Usporedbom prosječnog indeksa kognitivne prilagodljivosti (Prikaz 4.12.) možemo vidjeti da je on najviši u Bosni i Hercegovini, Sjevernoj Makedoniji, Španjolskoj, Meksiku i Turskoj. Najmanji stupanj prilagodljivosti iskazuju učenici u Makau (Kina), Vijetnamu, Bruneju i Italiji. Hrvatski učenici iskazuju nešto nižu prilagodljivost u odnosu na prosjek svih zemalja sudionica.

Prikaz 4.12. Indeks kognitivne prilagodljivosti



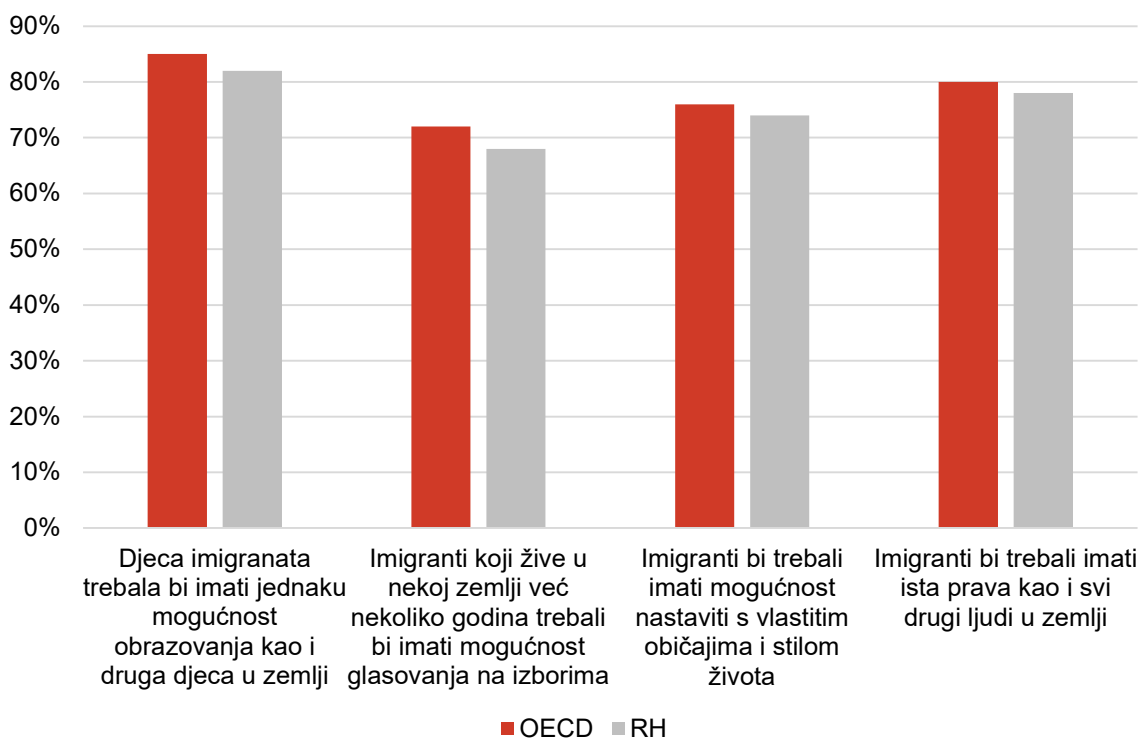
Analiza razlika prema odabranim sociodemografskim karakteristikama učenika pokazala je da su u više od polovice zemalja sudionica (njih 35) zabilježene razlike prema spolu pri čemu većinom značajno veću razinu kognitivne prilagodljivosti iskazuju dječaci. Nadalje, učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa u svim zemljama osim u Indoneziji (u kojoj nije zabilježena značajna razlika prema socioekonomskom statusu) iskazuju značajno veću kognitivnu prilagodljivost, dok u 14 zemalja sudionica značajno veću kognitivnu prilagodljivost također iskazuju i učenici migrantskog podrijetla. Među hrvatskim su učenicima značajne razlike samo prema socioekonomskome statusu.

4.2.5. Stavovi prema imigrantima

Zemlje diljem svijeta suočavaju se sa sve većim udjelom stanovništva migrantskog podrijetla kao posljedicom pojačanog vala migracija u svijetu i sve veće integracije svjetskih ekonomija i tržišta. Uspješnost procesa integracije i/ili asimilacije imigranata u novu zajednicu uvelike ovisi o stavovima i vrijednostima same zajednice. U istraživanju PISA 2018 stavovi učenika prema imigrantima ispitivali su se upitnikom za učenike pomoću četiri tvrdnje kod kojih su učenici trebali iskazati svoj stupanj slaganja. (Prikaz 4.13.).

Rezultati pokazuju da se hrvatski učenici u visokim udjelima (od 68% do 82%) slažu sa svim analiziranim tvrdnjama, pri čemu nešto više od dvije trećine njih smatra da bi imigranti nakon nekoliko godina života u nekoj zemlji trebali imati mogućnost glasovanja na izborima, dok četiri od pet učenika smatraju da bi djeca imigranata trebala imati jednake obrazovne mogućnosti kao i sva druga djeca. Udjeli učenika u prosjeku zemalja OECD-a koji se slažu s ovim tvrdnjama nešto su viši od udjela hrvatskih učenika.

Prikaz 4.13. Indikatori stavova prema imigrantima – postotak učenika koji su izjavili da se slažu ili potpuno slažu s pojedinom tvrdnjom



Na temelju odgovora učenika formiran je indeks pomoću kojega možemo uspoređivati stavove učenika prema imigrantima među zemljama sudionicama (Prikaz 4.14.). Najpozitivniji stav prema imigrantima iskazuju učenici iz Portugala, Kanade, Južne Koreje, Albanije i Španjolske. Suprotno tome, učenici iz Mađarske, Slovačke, Poljske, Latvije i Bugarske imaju najmanje pozitivan stav prema imigrantima. Stavovi hrvatskih učenika prema imigrantima pozitivniji su u odnosu na prosjek svih zemalja sudionica.

Djevojčice iskazuju pozitivniji stav prema imigrantima u svim zemljama sudionicama osim u Hong Kongu, Makau (Kina) i Vijetnamu, u kojima nije utvrđena značajna razlika s obzirom na spol. U svim zemljama sudionicama osim u Hong Kongu, Italiji i Turskoj, učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa iskazuju pozitivniji stav prema imigrantima od učenika nepovoljnijeg socioekonomskog statusa.

Prikaz 4.14. Indeks stavova učenika prema imigrantima



Regresijskom analizom dovedeni su u odnos indeksi dimenzije *Razumijevanje i uvažavanje različitih perspektiva i svjetonazora* i rezultat učenika na testu iz globalnih kompetencija (Tablica 4.2.). Ispitani model tumači slični udio varijance rezultata od 10%, kao i prediktorski model sastavljen od indeksa dimenzije *Razmatranja lokalnih, globalnih i interkulturalnih problema*. Pritom je za sve prediktore zabilježen statistički značajan učinak na postignuće učenika. Najjači učinak povezuje se uz indeks uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla, a nešto slabiji uz stavove prema imigrantima. Navedeno upućuje da bolji rezultat u globalnim kompetencijama postižu oni učenici koji u većoj mjeri uvažavaju ljude različitog kulturnog podrijetla i koji imaju pozitivnije stavove prema imigrantima. Iako značajan, prilično je slabiji učinak drugih prediktora u modelu koji pokazuju da učenici koji smatraju da bolje razumiju različite perspektive, koji iskazuju veći interes za učenje o drugim kulturama te oni koji su manje kognitivno prilagodljivi postižu bolje rezultate na ukupnoj skali globalnih kompetencija.

Tablica 4.2. Procjena učinka indeksâ dimenzije *Razumijevanje i uvažavanje različitih perspektiva i svjetonazora* na postignuće učenika u globalnim kompetencijama

	Postignuće u globalnim kompetencijama
	Beta
Sposobnost razumijevanja različitih perspektiva (PERSPECT)	,033 ***
Interes za učenje o drugim kulturama (INTCULT)	,028***
Uvažavanje ljudi različitog kulturnog podrijetla (RESPECT)	,260***
Kognitivna prilagodljivost (COGFLEX)	-,034***
Stavovi prema imigrantima (ATTIMM)	,112***
	R ² =,108
	F= 743,774
	p=,000

*** p<0,001

4.3. STUPANJE U OTVORENE, PRIMJERENE I UČINKOVITE INTERAKCIJE S LJUDIMA RAZLIČITOG NACIONALNOG, VJERSKOG, DRUŠTVENOG ILI KULTURNOG PODRIJETLA ILI SPOLA

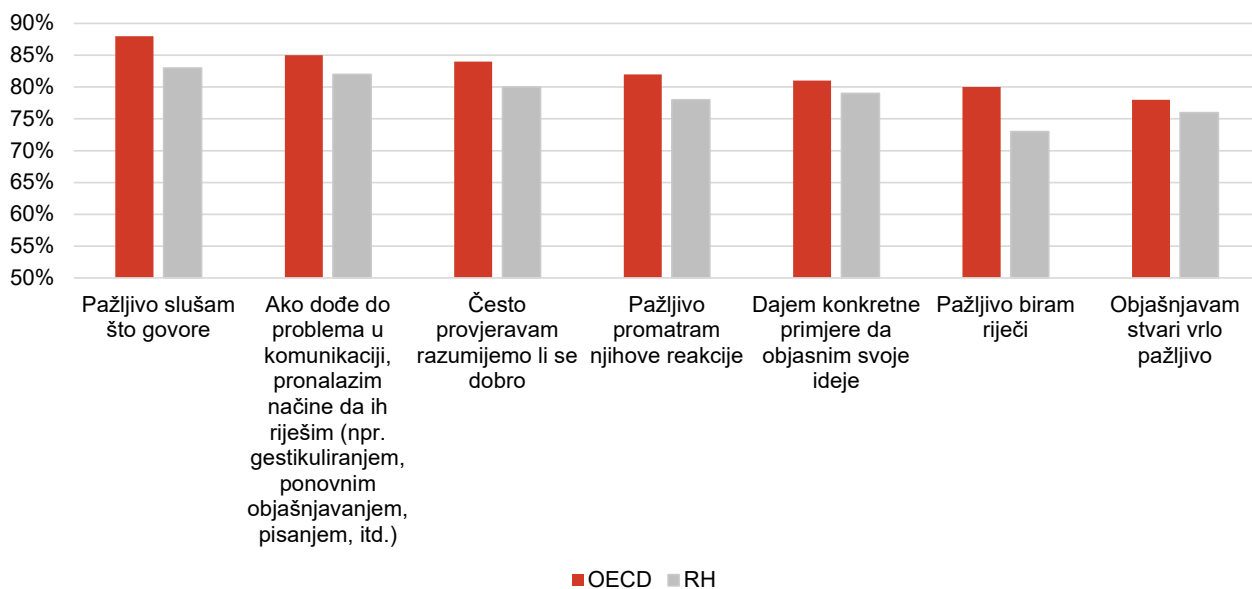
Život u sve raznolikijem društvu i napredak tehnologije koji olakšava povezivanje ljudi širom svijeta zahtijevaju od pojedinaca da neprestano razvijaju svoje jezične i komunikacijske vještine kako bi na primjeren i učinkovit način mogli komunicirati s ljudima različitog nacionalnog, vjerskog, društvenog ili kulturnog podrijetla ili spola. Znanje stranih jezika logičan je i očiti preduvjet za uspješnu međukulturnu komunikaciju, no osim znanja stranih jezika, učinkovita komunikacija podrazumijeva i vještine poput aktivnog slušanja, jasnog izražavanja i zastupanja vlastitog stajališta te staloženog rješavanja poteškoća u komunikaciji. Kako bi se detaljnije istražila ova dimenzija globalnih kompetencija, PISA se u svom istraživanju usmjerila na ispitivanje učeničke *svijesti o međukulturnoj komunikaciji* i na *jezike koje učenici uče i govore*.

4.3.1. Svijest o međukulturnoj komunikaciji

Ovaj konstrukt usmjeren je na sposobnost učenika da jasno komuniciraju u različitim situacijama čak i kada govore jezikom koji nije njihov materinji jezik ili kad komuniciraju s ljudima čiji je jezik različit od njihovog. Učenici bi trebali biti sposobni razlikovati različite oblike izražavanja i načine iskazivanja neslaganja u međukulturnoj komunikaciji. Također, trebali bi biti u stanju promijeniti i prilagoditi svoje ponašanje kako bi uspješno komunicirali s drugima (OECD, 2020a).

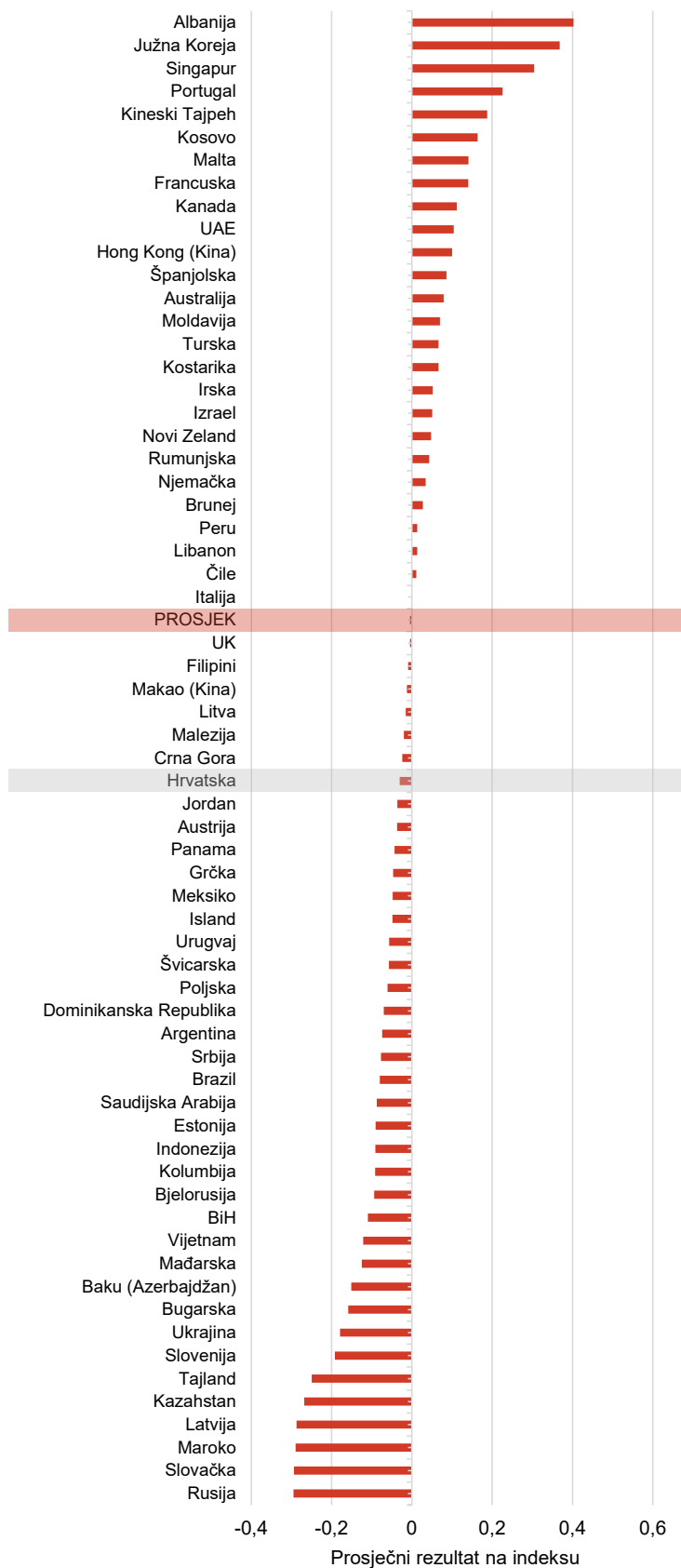
Svijest učenika o međukulturnoj komunikaciji u istraživanju PISA 2018 ispitivala se na način da se od učenika tražilo da zamisle sljedeću situaciju: "Zamisli da na svom materinskom jeziku razgovaraš s ljudima čiji materinski jezik nije isti kao tvoj". Nakon toga učenici su na skali od četiri stupnja izražavali svoj stupanj slaganja sa svakom od sedam ponuđenih tvrdnji (Prikaz 4.15.). Pokazalo se da se hrvatski učenici u najvećem udjelu (83%) slažu s tvrdnjom da pažljivo slušaju što govore ljudi čiji je materinski jezik različit, a najmanje se slažu s tvrdnjom da pažljivo biraju riječi dok razgovaraju s njima (73%). Odgovori učenika u prosjeku OECD-a nešto su viši u odnosu na odgovore hrvatskih učenika.

Prikaz 4.15. Indikatori svijesti o međukulturnoj komunikaciji – postotak učenika koji se slažu ili potpuno slažu da prilikom razgovora s ljudima čiji je materinski jezik različit od njihovog čine navedeno



U Prikazu 4.16. usporedno su navedeni prosječni indeksi svijesti o međukulturnoj komunikaciji za sve zemlje sudionice. Najveći stupanj osviještenosti iskazuju učenici iz Albanije, Južne Koreje, Singapura i Portugala, dok najniži stupanj osviještenosti iskazuju učenici iz Rusije, Slovačke, Maroka i Latvije. Indeks osviještenosti hrvatskih učenika niži je od prosjeka svih zemalja sudionica. U svim zemljama sudionicama značajno veći stupanj svijesti o međukulturnoj komunikaciji iskazuju djevojčice i učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa.

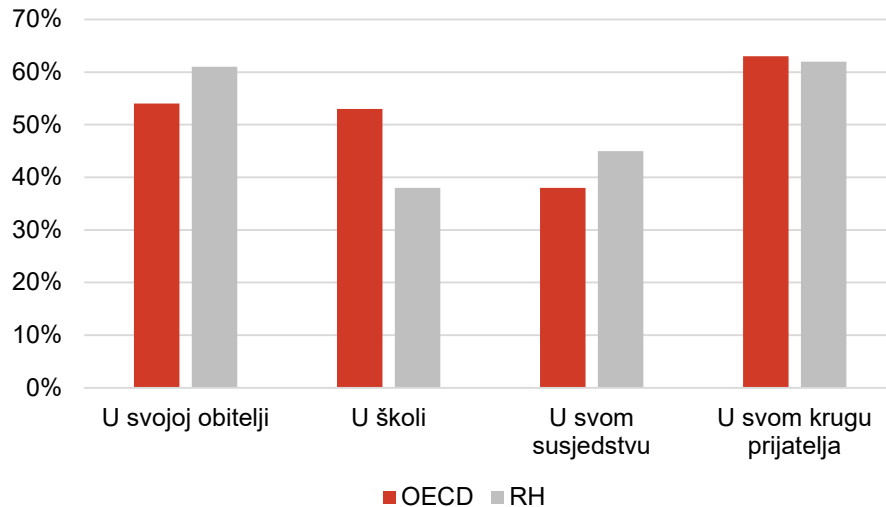
Prikaz 4.16. Indeks svijesti o međukulturnoj komunikaciji



4.3.2. Kontakt s ljudima iz drugih zemalja

Učenicima je u upitniku postavljeno pitanje dolaze li u kontakt s ljudima iz drugih zemalja i, ako dolaze, gdje se ostvaruje takav kontakt. U Prikazu 4.17. nalaze se postoci hrvatskih učenika i učenika iz zemalja OECD-a koji su naveli da dolaze u kontakt s ljudima iz drugih zemalja te na kojim mjestima.

Prikaz 4.17. Indikatori kontakta s ljudima iz drugih zemalja – postotak učenika koji dolaze u kontakt s ljudima iz drugih zemalja



U Hrvatskoj 61% učenika dolazi u kontakt s ljudima iz drugih zemalja u svojoj obitelji, a 62% njih u svom krugu prijatelja. Najmanji postotak hrvatskih učenika dolazi u kontakt s ljudima iz drugih zemalja u školi (38%) i u svom susjedstvu (45%). U odnosu na svoje vršnjake iz zemalja OECD-a, hrvatski učenici češće dolaze u kontakt s ljudima iz drugih zemalja u svojoj obitelji, a rjeđe u školi.

U većini zemalja sudionica utvrđena je značajna pozitivna povezanost između kontakta s ljudima iz drugih zemalja i stavova učenika. Pritom je najveći stupanj povezanosti utvrđen s indeksom kognitivne prilagodljivosti učenika, indeksom samoučinkovitosti u području globalnih problema i interesom za učenje o drugim kulturama. To upućuje na zaključak da bi ostvarivanje kontakta s ljudima iz drugih zemalja moglo utjecati na ublažavanje predrasuda prema ljudima drugačijeg podrijetla te da bi stvaranje prilika za kontakt s ljudima iz drugih zemalja u školi i izvan nje (virtualni ili licem u lice) mogao biti učinkovit način poticanja pozitivnih interkulturnih odnosa (OECD, 2020a).

4.3.3. Jezici koje učenici govore i uče

U sve raznolikijem i međusobno povezanom svijetu znanje dvaju ili više jezika ključna je vještina koja mladim ljudima olakšava zapošljavanje, proširuje vidike, omogućuje pristup globalnim medijima te promiče društvenu koheziju i interkulturalni dijalog. Stoga je poticanje višejezičnosti kroz obrazovnu politiku postao jedan od glavnih ciljeva obrazovnih sustava diljem svijeta (Krzyżanowski i Wodak, 2011, prema OECD, 2020a).

U sklopu istraživanja PISA 2018 ispitalo se koliko jezika (uključujući i onaj kojim govore kod kuće) učenici i njihovi roditelji znaju dovoljno dobro da bi mogli razgovarati s drugima te koliko jezika učenici uče u školi. Rezultati su pokazali da više od 90% hrvatskih učenika govori dva ili više jezika, što je značajno više u odnosu na prosjek svih zemalja sudionica koji iznosi 68% (Prikaz 4.18.). Hrvatska se, uz Latviju, Hong Kong, Singapur, Makao, Maltu i Estoniju nalazi u skupini zemalja s najvećim udjelom učenika koji govore dva ili više jezika (više od 90%). Nasuprot tome, u Južnoj Koreji, Meksiku, Kolumbiji, Vijetnamu, Brazilu, Australiji, Čileu i Ujedinjenom Kraljevstvu, manje od 40% učenika govori dva ili više jezika.

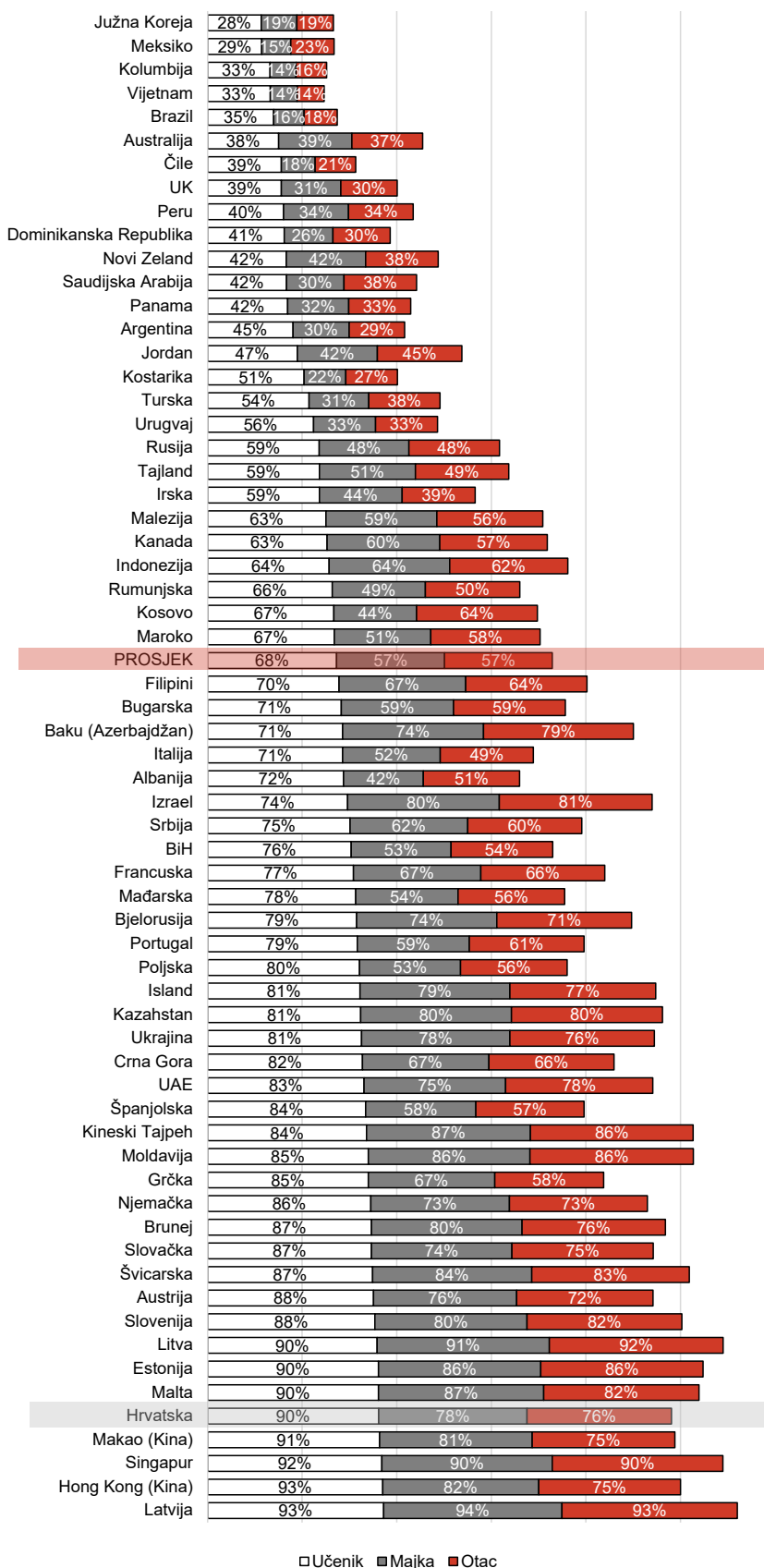
U većini zemalja sudionica rezultati su pokazali da djevojčice govore više jezika u odnosu na dječake te da učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa govore više jezika u odnosu na učenike nepovoljnijeg socioekonomskog statusa. U Hrvatskoj se također pokazao takav trend.

Usporedimo li koliko jezika govore učenici i njihovi roditelji, može se primijetiti da više jezika govore oni učenici čiji roditelji i sami govore veći broj jezika (Prikaz 4.18.). Pri tome je prema procjeni učenika udio roditelja koji govore više jezika ipak manji u odnosu na udio učenika koji govore više jezika. To može upućivati na određeni međugeneracijski prijenos jezičnih vještina s roditelja na djecu, ali i na sve veću važnost višejezičnosti u 21. stoljeću zbog veće mobilnosti učenika, širenja interneta i masovnih medija te veće dostupnosti i mogućnosti učenja jezika (OECD, 2020a).

Pogledamo li koliko stranih jezika učenici uče u školi, može se uočiti da je u Hrvatskoj svega 0,5% učenika izjavilo da u školi ne uči niti jedan strani jezik, 41,5% ih je izjavilo da uči jedan jezik, a 58,1% ih je izjavilo da uči dva ili više stranih jezika (Prikaz 4.19.). Za usporedbu, na razini svih zemalja sudionica prosječno 12% učenika u školi ne uči niti jedan strani jezik, 38% ih uči jedan strani jezik, a 50% ih uči dva ili više stranih jezika. Novi Zeland, Australija i Ujedinjeno Kraljevstvo ističu se po najvećem udjelu učenika koji u školi ne uče niti jedan strani jezik. S druge strane, gotovo svi učenici u Rumunjskoj, Litvi i Poljskoj (njih između 97% i 98%) u školi uče dva ili više stranih jezika.

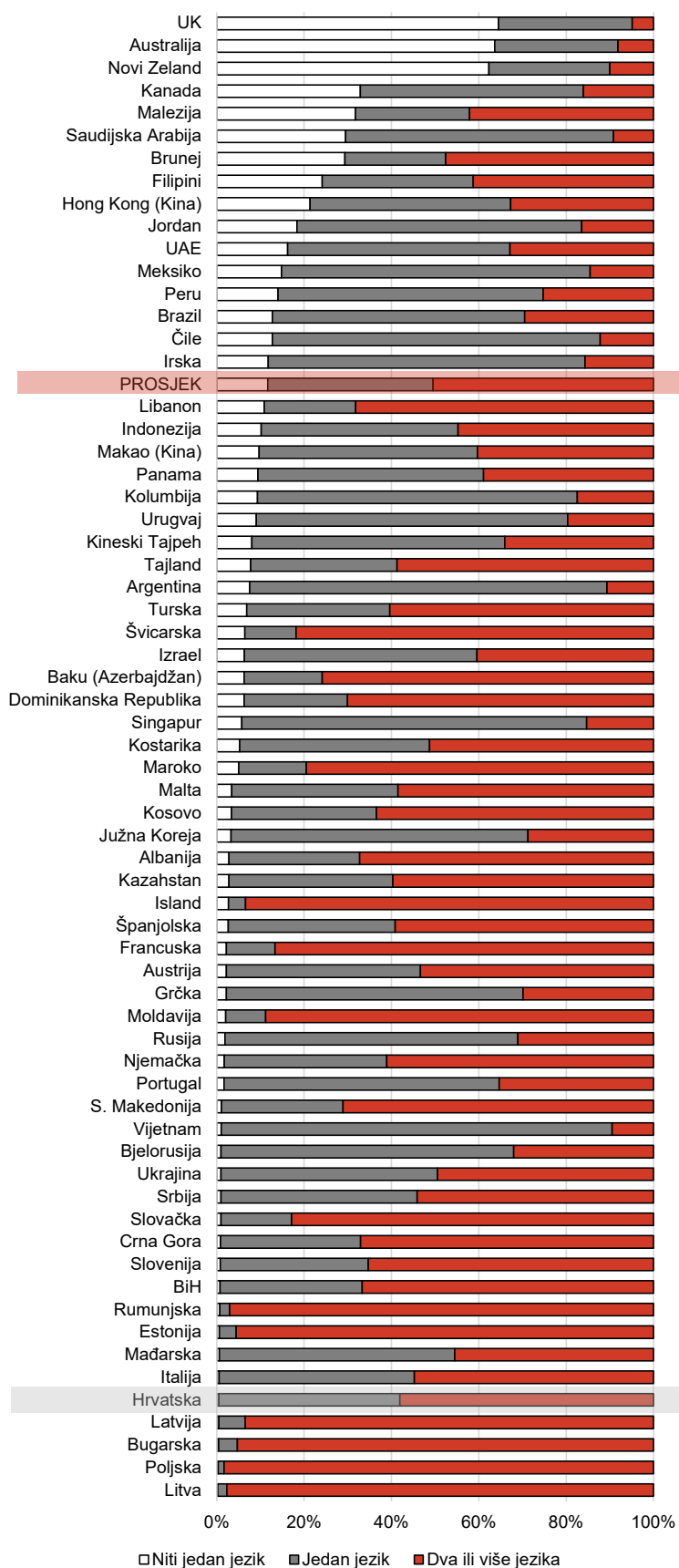
Analizom odnosa između učenja i govorenja više jezika s jedne strane, te vještina i stavova potrebnih za interakciju s ljudima iz različitih kultura s druge strane, utvrđena je njihova međusobna pozitivna povezanost. Drugim riječima, učenici koji imaju veću motivaciju za učenje drugih jezika, imaju pozitivniji stav prema učenju o drugim kulturama i interakciji s njima i obrnuto. To je i jasan pokazatelj da se kroz veću dostupnost višejezičnog obrazovanja može pomoći učenicima da napreduju u današnjem sve povezanim i raznolikijem svijetu.

Prikaz 4.18. Udio učenika i roditelja koji govore dva ili više jezika – procjena učenika



□ Učenik ■ Majka ■ Otac

Prikaz 4.19. Udio učenika koji uče strane jezike u školi



Odnos između postignuća u području globalnih kompetencija i indikatora međukulturne komunikacije i kontakta te poznavanja stranih jezika ispitan je pomoću regresijske analize (Tablica 4.3.). Ovaj model tumači nešto veći udio od 17% varijance postignuća u globalnim kompetencijama u odnosu na ranije ispitane modele. Najveći učinak na rezultat imaju učenje stranih jezika u školi, svijest o međukulturnoj komunikaciji te broj jezika koje učenici govore, pri čemu oni učenici koji uče i govore više stranih jezika te koji su više osviješteni u razgovoru s ljudima čiji je materinski jezik različit od njihovog postižu bolji rezultat na skali globalnih kompetencija. Zanimljiv je rezultat da učenici koji ostvaruju kontakte s ljudima iz drugih zemalja u obitelji, školi ili u susjedstvu postižu lošije rezultate na ukupnoj skali globalnih kompetencija.

Tablica 4.3. Procjena učinka indikatora dimenzije *Stupanje u otvorene, primjerene i učinkovite interakcije s ljudima različitog nacionalnog, vjerskog, društvenog ili kulturnog podrijetla ili spola* na postignuće učenika u globalnim kompetencijama

	Postignuće u globalnim kompetencijama
	Beta
Svijest o međukulturnoj komunikaciji (AWACOM)	,174***
Kontakt s ljudima iz drugih zemalja u obitelji	-,131***
Kontakt s ljudima iz drugih zemalja u školi	-,084***
Kontakt s ljudima iz drugih zemalja u susjedstvu	-,118***
Kontakt s ljudima iz drugih zemalja u krugu prijatelja	-,005
Broj jezika koje govori učenik	,138***
Broj stranih jezika koje učenici uče u školi	,203***
	R ² =,172
	F= 894,063
	p=,000

*** p<0,001

4.4. KONSTRUKTIVNO DJELOVANJE U SVRHU OPĆEG DOBRA I ODRŽIVOG RAZVOJA

Četvrta dimenzija globalnih kompetencija odnosi se na sposobnost i spremnost učenika da djeluju u svrhu općeg dobra i održivog razvoja. Učenici kod kojih je visoko razvijena ova dimenzija spremni su reagirati na određeni lokalni globalni ili interkulturni problem ili situaciju te na taj način sudjeluju u poboljšanju životnih uvjeta u vlastitim zajednicama i izgradnji pravednijeg, mirnijeg, inkluzivnijeg i ekološki održivijeg svijeta (OECD, 2020a).

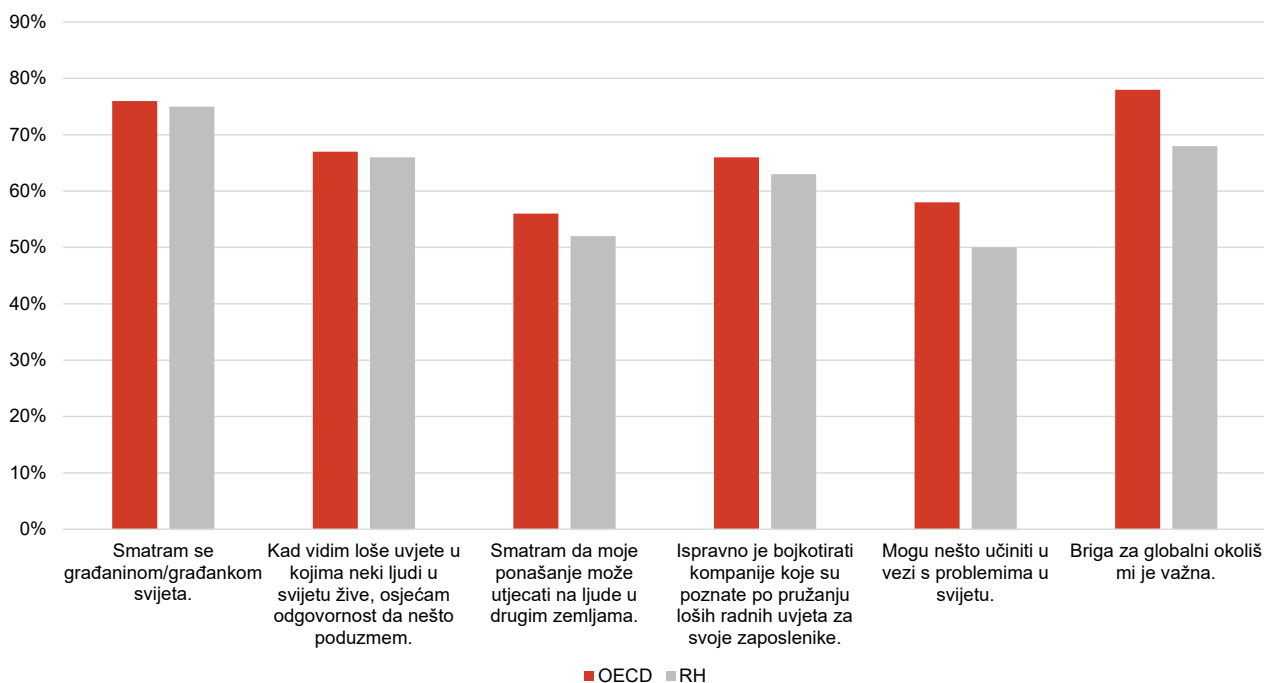
Krajnji cilj triju dimenzija globalnih kompetencija koje su analizirane i opisane u prethodnim odjeljcima jest poduzimanje koraka, odnosno konstruktivno djelovanje. Učenici koji su sposobni razmatrati lokalne i globalne probleme, koji razumiju perspektivu drugih i koji su u stanju učinkovito komunicirati s ljudima iz različitih kultura, trebali bi biti sposobni i poduzimati korake za kolektivnu dobrobit i održivi razvoj. U istraživanju PISA 2018 sposobnost djelovanja ispitana je putem upitnika za učenike. U nastavku odjeljka opisani su najvažniji rezultati.

4.4.1. Osjećaj činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema

Osjećaj činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema može se definirati kao svjetonazor prema kojemu se pojedinac osjeća povezanim sa svjetskom zajednicom i osjeća odgovornost za članove te zajednice. Osoba s razvijenim osjećajem činjenja i djelovanja brine za druge ljude u različitim dijelovima svijeta te osjeća moralnu odgovornost da pokuša poboljšati uvjete života bez obzira na udaljenost i kulturne razlike. Ljudi s razvijenim osjećajem činjenja i djelovanja u pogledu globalnih pitanja brinu o budućim generacijama te stoga postupaju i djeluju kako bi se očuvao ekološki integritet našeg planeta (OECD, 2020a).

Od učenika se tražilo da na skali od četiri stupnja iskažu svoj stupanj slaganja s nizom ponuđenih tvrdnji. U Prikazu 4.20. navedeni su postoci hrvatskih učenika i učenika iz zemalja OECD-a koji se slažu ili potpuno slažu s navedenim tvrdnjama. Rezultati pokazuju da hrvatski učenici u nešto manjim udjelima iskazuju slaganje sa svim tvrdnjama u odnosu na prosječni rezultat OECD-a. Pritom se u najvećem udjelu slažu da se smatraju građanima svijeta, a najmanje da oni osobno mogu nešto učini u vezi s problemima u svijetu.

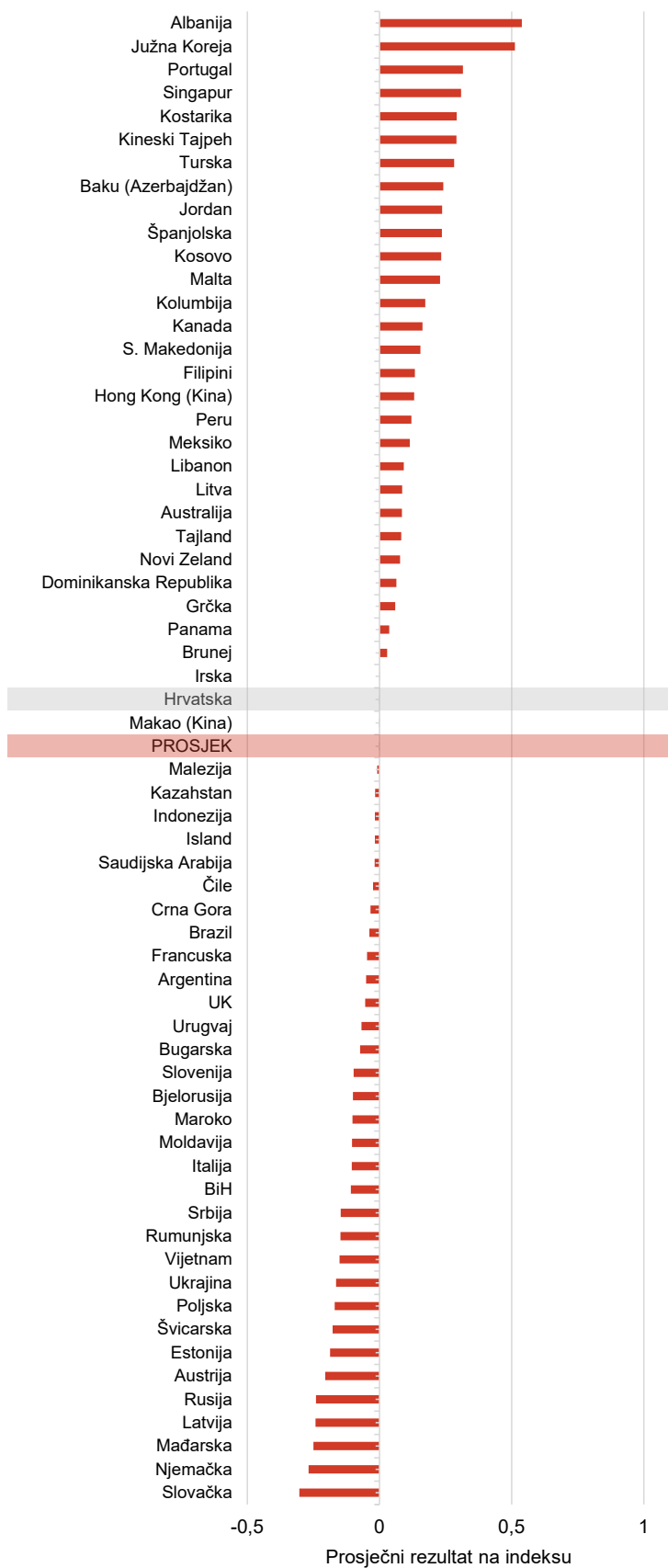
Prikaz 4.20. Indikatori osjećaja činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema – postotak učenika koji su izjavili da se slažu ili potpuno slažu s pojedinom tvrdnjom



Na temelju odgovora učenika formiran je indeks osjećaja činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema koji nam omogućuje međusobnu usporedbu zemalja (Prikaz 4.21.). Najizraženiji osjećaj činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema iskazuju učenici u Albaniji, Južnoj Koreji, Portugalu, Singapuru i Kostarici, dok najslabiji osjećaj iskazuju učenici u Slovačkoj, Njemačkoj, Mađarskoj, Latviji i Rusiji. Indeks hrvatskih učenika nalazi se oko prosjeka svih zemalja sudionica.

Dodatnim analizama utvrđeno je da u većini zemalja sudionica djevojčice iskazuju značajno veći osjećaj činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema od dječaka. U svim zemljama sudionicama učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa iskazuju značajno veći osjećaj činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema, dok se prema migrantskom statusu učenici razlikuju tek u 7 zemalja sudionica, u kojima učenike migrantskog porijekla obilježava značajno izraženiji osjećaj činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema. U Hrvatskoj se značajne razlike mogu povezati sa spolom i socioekonomskim statusom, pri čemu djevojčice i učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa iskazuju veći osjećaj činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema od dječaka, odnosno od učenika nepovoljnijeg socioekonomskog statusa.

Prikaz 4.21. Indeks osjećaja činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema

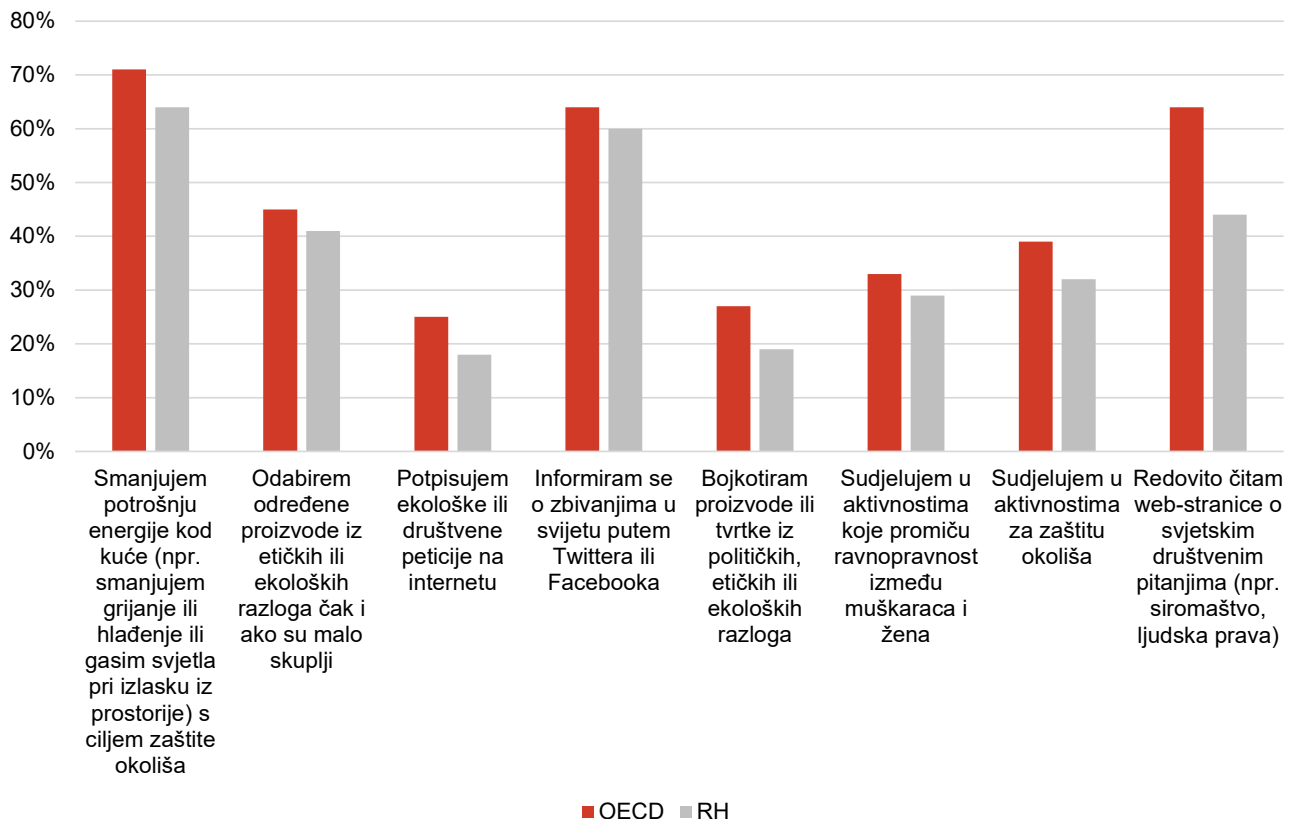


4.4.2. Sposobnost aktivnog djelovanja

Sposobnost aktivnog djelovanja smatra se najvišom razinom različitih znanja, vještina i stavova koje su učenici stekli. Učenici koji su upoznati s globalnim i interkulturalnim problemima, koji razumiju perspektivu drugih ljudi i pokazuju interes za druge kulture, također bi trebali biti sposobni ta znanja i vještine pretočiti u djelovanje koje donosi korist njihovim lokalnim zajednicama i svijetu u kojemu žive (Milfont i Sibley, 2012, prema OECD, 2020a).

Sposobnost aktivnog djelovanja ispitana je pomoću osam tvrdnji pri čemu su učenici odgovarajući s “da” i “ne” iskazivali svoju spremnost za poduzimanje navedenih aktivnosti. U Prikazu 4.22. prikazane su tvrdnje i postoci učenika koji su izjavili da poduzimaju navedene aktivnosti. U usporedbi s učenicima iz zemalja članica OECD-a, hrvatski su učenici u manjoj mjeri spremni na poduzimanje svih navedenih aktivnosti. Pritom najmanji postotak hrvatskih učenika potpisuje ekološke ili društvene peticije na internetu (18%) te bojkotira proizvode ili tvrtke iz političkih, etičkih ili ekoloških razloga (19%). Najviše hrvatskih učenika aktivno djeluje na način da smanjuje potrošnju energije kod kuće (npr. smanjuje grijanje ili hlađenje ili gasi svjetla pri izlasku iz prostorije) s ciljem zaštite okoliša (64%), te se informira o zbivanjima u svijetu putem Twittera ili Facebooka (60%). Ovi rezultati pokazuju da učenici češće poduzimaju jednostavnije aktivnosti koje ne zahtijevaju puno vremena ili financijskih ulaganja. Mnogo rjeđe učenici aktivno sudjeluju u aktivnostima koje iziskuju veći trud i angažman.

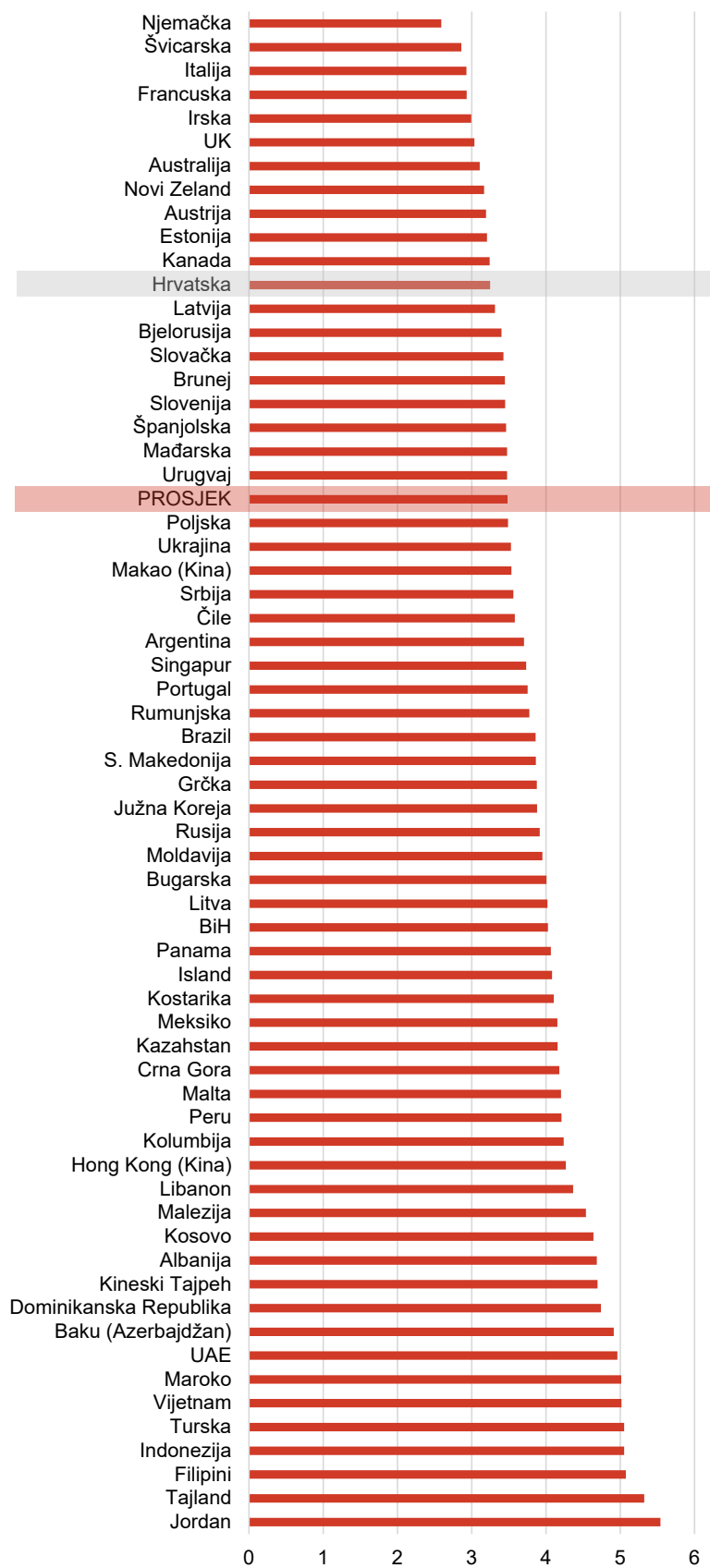
Prikaz 4.22. Indikatori sposobnosti aktivnog djelovanja – postotak učenika koji poduzimaju navedene aktivnosti



Hrvatski učenici, što odgovara i prosjeku svih zemalja sudionica, u prosjeku poduzimaju tri od osam navedenih aktivnosti (Prikaz 4.23.). Po najvećem prosječnom broju aktivnosti ističu se učenici iz Jordana s prosječno šest aktivnosti. Ni u jednoj od zemalja sudionica nije zabilježeno da učenici sudjeluju u manje od prosječno tri aktivnosti.

Sukladno očekivanjima, rezultati su pokazali da je sposobnost aktivnog djelovanja pozitivno povezana sa svim indeksima međukulturnih stavova prethodno opisanima u ovome poglavlju. Učenici koji su bili spremniji na aktivno djelovanje ujedno su imali i pozitivnije stavove, odnosno postigli su veće vrijednosti na indeksima: *osviještenost o globalnim problemima; samoučinkovitost u području globalnih problema; sposobnost razumijevanja različitih perspektiva; interes za učenje o drugim kulturama; uvažavanje ljudi različitog kulturnog podrijetla; kognitivna prilagodljivost; stavovi prema imigrantima; svijest o međukulturnoj komunikaciji; kontakt s ljudima iz drugih zemalja; osjećaj činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema.*

Prikaz 4.23. Broj aktivnosti koje učenici poduzimaju vezano uz opće dobro i održivi razvoj



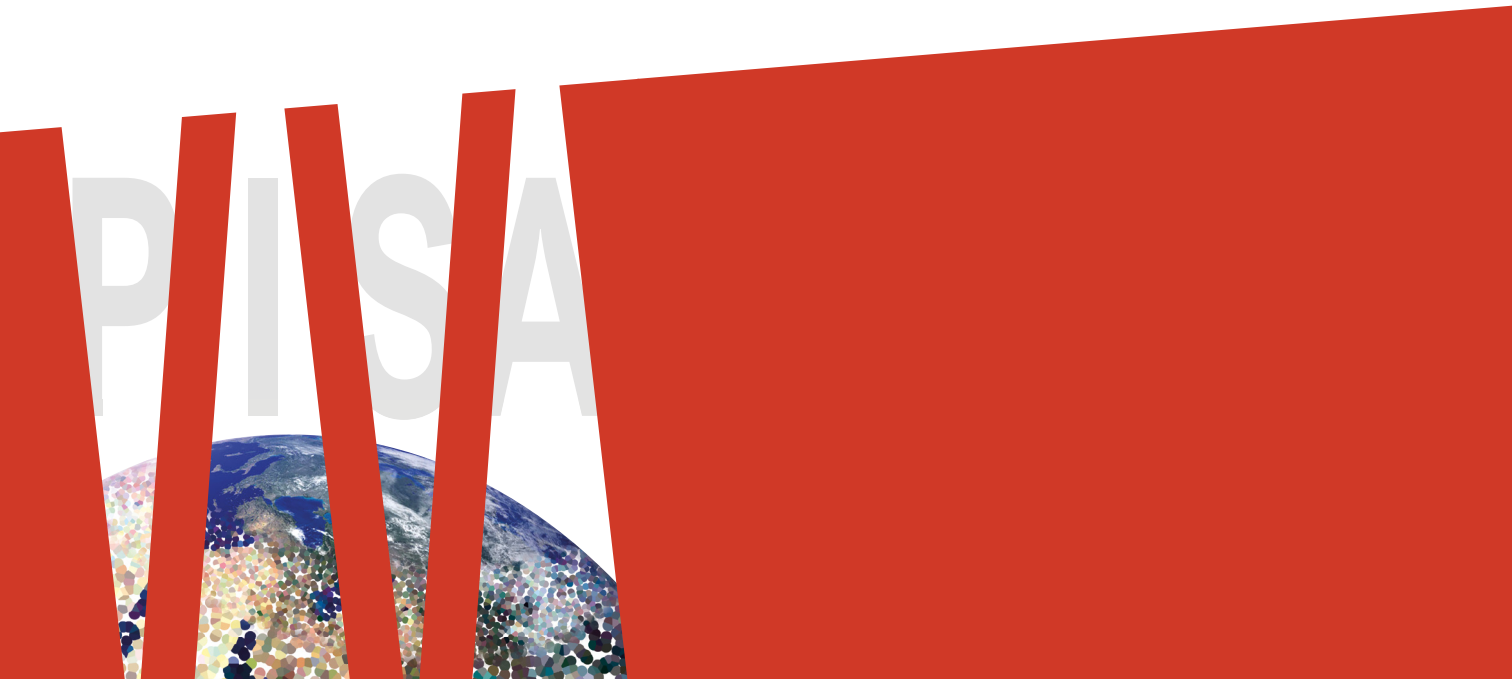
Indikatori dimenzije *Sposobnosti aktivnog djelovanja* značajno su povezani s i postignućem učenika na testu globalnih kompetencija. Analizirani regresijski model ipak pokazuje najmanji učinak ovih indikatora na rezultate, pri čemu indeks osjećaja činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema i broj aktivnosti u kojima učenici sudjeluju tumači tek 3% varijance rezultata na ukupnoj skali globalnih kompetencija (Tablica 4.4.). Oba prediktora imaju učinak slične snage no drukčijeg predznaka, što upućuje na to da učenici koji su svjesniji globalnih problema u svijetu i mogućeg vlastitog učinka na njih, ali i oni koji sudjeluju u manjem broju aktivnosti, postižu bolje rezultate. Iako naizgled kontradiktorno, navođenje većeg broja aktivnosti u kojima sudjeluju može odražavati želju učenika da se ponašaju sukladno očekivanim normama, zbog čega, iako možda i ne sudjeluju u takvim aktivnostima, smatraju da bi to trebali te stoga daju društveno poželjne odgovore.

Tablica 4.4. Procjena učinka indikatora dimenzije *Konstruktivno djelovanje u svrhu općeg dobra i održivog razvoja* na postignuće učenika u globalnim kompetencijama

	Postignuće u globalnim kompetencijama
	Beta
Osjećaj činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema (GLOBMIND)	,158***
Broj aktivnosti – sposobnost aktivnog djelovanja	-,137***
	R ² =,033
	F= 537,864
	p=,000

*** p<0,001

Iako su povezani s postignućem učenika u globalnim kompetencijama, stavovi učenika u ovome području tumače relativno mali udio varijacija u rezultatu. Vjerojatniji je snažniji učinak kognitivnih karakteristika učenika na njihov uspjeh u globalnim kompetencijama kao i, već ranije analizirano, postignuće u drugim područjima koja PISA ispituje: čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti.



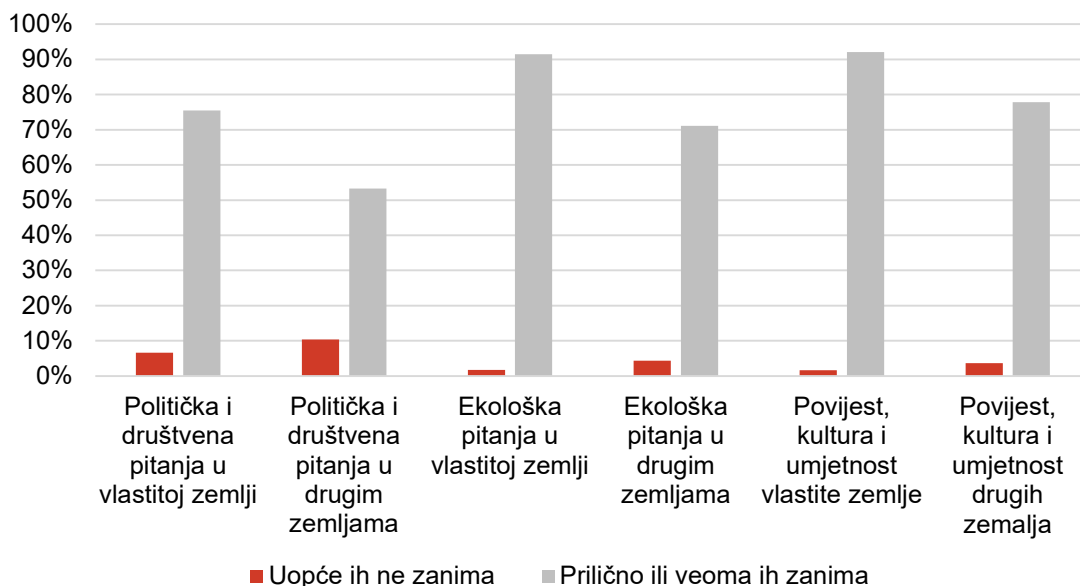
5. STAVOVI RODITELJA I
POSTIGNUĆE UČENIKA U
PODRUČJU GLOBALNIH
KOMPETENCIJA



Obitelj, a posebice roditelji, za djecu su prvi model s kojim se mogu poistovjetiti, pa djeca nerijetko, po uzoru na vlastite roditelje, preuzimaju od njih načine razmišljanja i stavove. Ponašanje roditelja razmatrano u kontekstu ekološke osviještenosti i sudjelovanja u pojedinim aktivnostima (poput razvrstavanja otpada) također se prenosi na djecu i kod njih stvara određene – pozitivne ili negativne – navike. Stavovi roditelja u ovome se poglavlju razmatraju na temelju pitanja uključenih u upitnik za roditelje, a kojima su djelomično obuhvaćene sve četiri dimenzije globalnih kompetencija. Ipak, relativno oskudan broj pitanja ne omogućava razradu stavova roditelja i procjenu njihova učinka na postignuće učenika u području globalnih kompetencija u razmjerima kao što je to bilo razrađeno u prethodnom poglavlju o stavovima učenika. Unatoč tome, u ovome se dijelu donose opisi stavova roditelja hrvatskih učenika i njihova usporedba sa stavovima učenika te se prikazuju dobiveni rezultati u međunarodnom kontekstu. Upitnik za roditelje primijenjen je u 14 zemalja sudionica (vidi Tablicu 1.1. u prvom poglavlju), a kao vrijednost usporedbe uzima se prosječna vrijednost upravo tih 14 zemalja. Također, na kraju poglavlja ispituje se učinak analiziranih stavova na postignuće hrvatskih učenika u području globalnih kompetencija.

Prije nego što se analiziraju pojedini indikatori dimenzija globalnih kompetencija koje je moguće usporediti između učenika i njihovih roditelja, donose se rezultati pitanja usmjerenog na interese roditelja o pojedinim društvenim pitanjima koje je bilo uključeno samo u upitnik za roditelje. Ovi rezultati mogu poslužiti kao svojevrsan uvod u teme koje su od interesa roditeljima hrvatskih petnaestogodišnjaka kao i njihov razmjer, odnosno jesu li njihovi interesi usmjereni više na neposrednu okolinu i vlastitu zemlju ili su globalno orijentirani (Prikaz 5.1.).

Prikaz 5.1. Interes roditelja hrvatskih petnaestogodišnjaka za društvene teme u vlastitoj i drugim zemljama



Kao što se može vidjeti, roditelji iskazuju prilično velik interes za sve navedene teme iako je zamjetno da su više usmjereni prema vlastitoj zemlji. U najvećem udjelu iskazuju interes za povijest, kulturu i umjetnost (92%), ali i za ekološka pitanja u vlastitoj zemlji (91%). Najmanje su zainteresirani za politička i društvena pitanja u drugim zemljama (53%).

5.1. RAZMATRANJE LOKALNIH, GLOBALNIH I INTERKULTURNIH PROBLEMA

Dva su procesa kojima se prenose stavovi i interesi između roditelja i djece: socijalizacija i enkulturacija. Socijalizacija uključuje formiranje pojedinaca kako bi se mogli prilagoditi svojoj društvenoj okolini te se odvija između ostalog i u obitelji, odnosno uključuje roditeljstvo. S druge strane, enkulturacija se odnosi na eksplicitne i namjerne oblike učenja koji pomažu pojedincima u prihvaćanju identiteta, jezika, običaja i vrijednosti koji bi im trebali omogućiti potpuno uključivanje u određenu kulturu. U okviru oba procesa, kroz formalne i neformalne mehanizme, stavovi i postupci roditelja vjerojatno će imati učinak na njihovu djecu (OECD, 2020a).

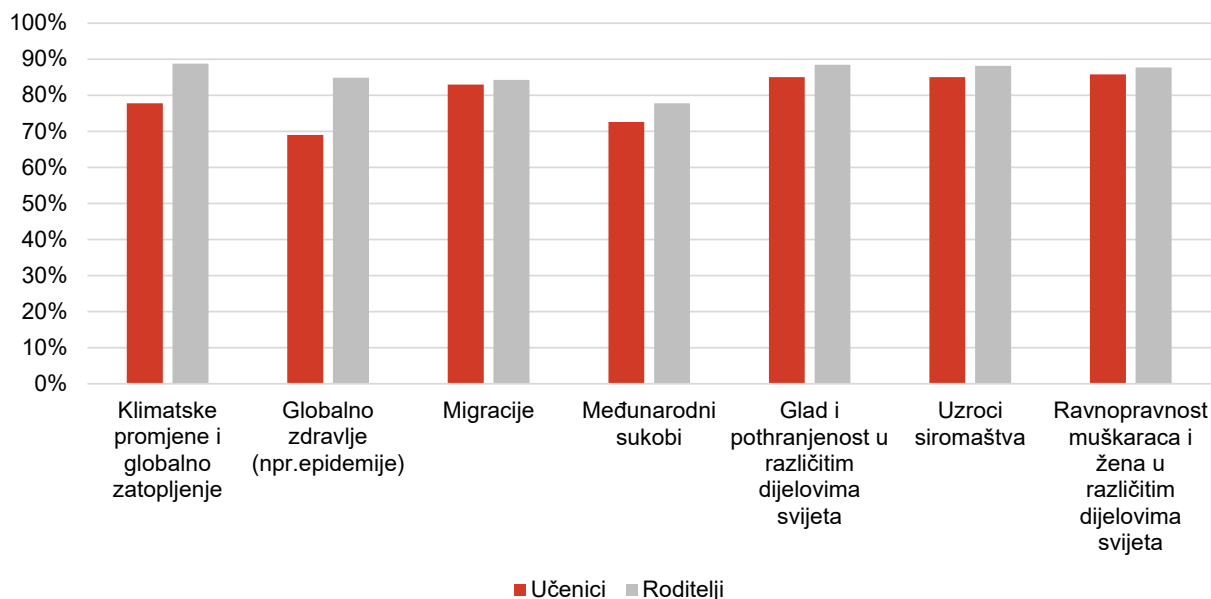
U širokom spektru literature usmjerene istraživanju međugeneracijskog prenošenja društvenog statusa, blagostanja i socijalnog kapitala područje prenošenja određenih stavova i ponašanja vezanih uz globalne probleme i interkulture odnose relativno je neistraženo (Black, Devereux i Salvanes, 2005, prema OECD 2020a)³. U okviru istraživanja PISA 2018, upitnik za roditelje primijenjen je u 14 zemalja sudionica. Od nekoliko indikatora dimenzije globalnih kompetencija koja se odnosi na razmatranje lokalnih, globalnih i interkulture odnose, upitnikom za roditelje bila su obuhvaćena samo pitanja vezana uz osviještenost o globalnim problemima u istom obliku kao što su bila postavljena i učenicima. Pomoću skale odgovora od 1 "Nikad nisam čuo/la za to"; 2 "Čuo/la sam za to, no ne bih znao/la objasniti o čemu se točno radi"; 3 "Znam nešto o tome i mogu objasniti u osnovnim crtama o čemu se radi"; do 4 "Upoznat/a sam s tim i mogao/la bih dobro objasniti o čemu se radi" roditelji su procjenjivali sljedeće teme: klimatske promjene i globalno zatopljenje, globalno zdravlje, migracije, međunarodni sukobi, glad i pothranjenost u različitim dijelovima svijeta, uzroci siromaštva te ravnopravnost muškaraca i žena u različitim dijelovima svijeta.

Usporede li se udjeli roditelja hrvatskih petnaestogodišnjaka koji izjavljuju da znaju nešto o odabranim temama ili su s njima dobro upoznati s udjelima učenika koji iskazuju veću upoznatost s istim temama (Prikaz 5.2.), vidljivo je da roditelji smatraju da su nešto bolje upoznati sa svim temama u odnosu na svoju djecu. Roditelji u najvećoj mjeri smatraju da su upoznati s klimatskim promjenama i globalnim zatopljenjem (89%), s temom gladi i pothranjenosti u svijetu (89%) te uzrocima siromaštva i rodnom ravnopravnošću (88%). Učenici u najvećoj mjeri smatraju da su upoznati s rodnom ravnopravnošću (86%) te uzrocima siromaštva i glađu i pothranjenošću u svijetu (85%). No ukoliko se promotre razlike u prosječnim vrijednostima razine osviještenosti o svakoj od navedenih tema, rezultati su nešto drugačiji. Za sve su analizirane teme potvrđene statistički značajne

³ O međugeneracijskim razlikama i sličnostima u stavovima učenika i njihovih roditelja prema migrantima i pripadnicima etničkih manjina u Hrvatskoj više u Čačić-Kumpes, Gregurović i Kumpes (2014).

razlike u prosječnoj osviještenosti između hrvatskih učenika i njihovih roditelja.⁴ Pritom roditelji u prosjeku iskazuju višu razinu osviještenosti o globalnom zdravlju i klimatskim promjenama, dok su učenici značajno više u prosjeku osviješteni o preostalim temama.

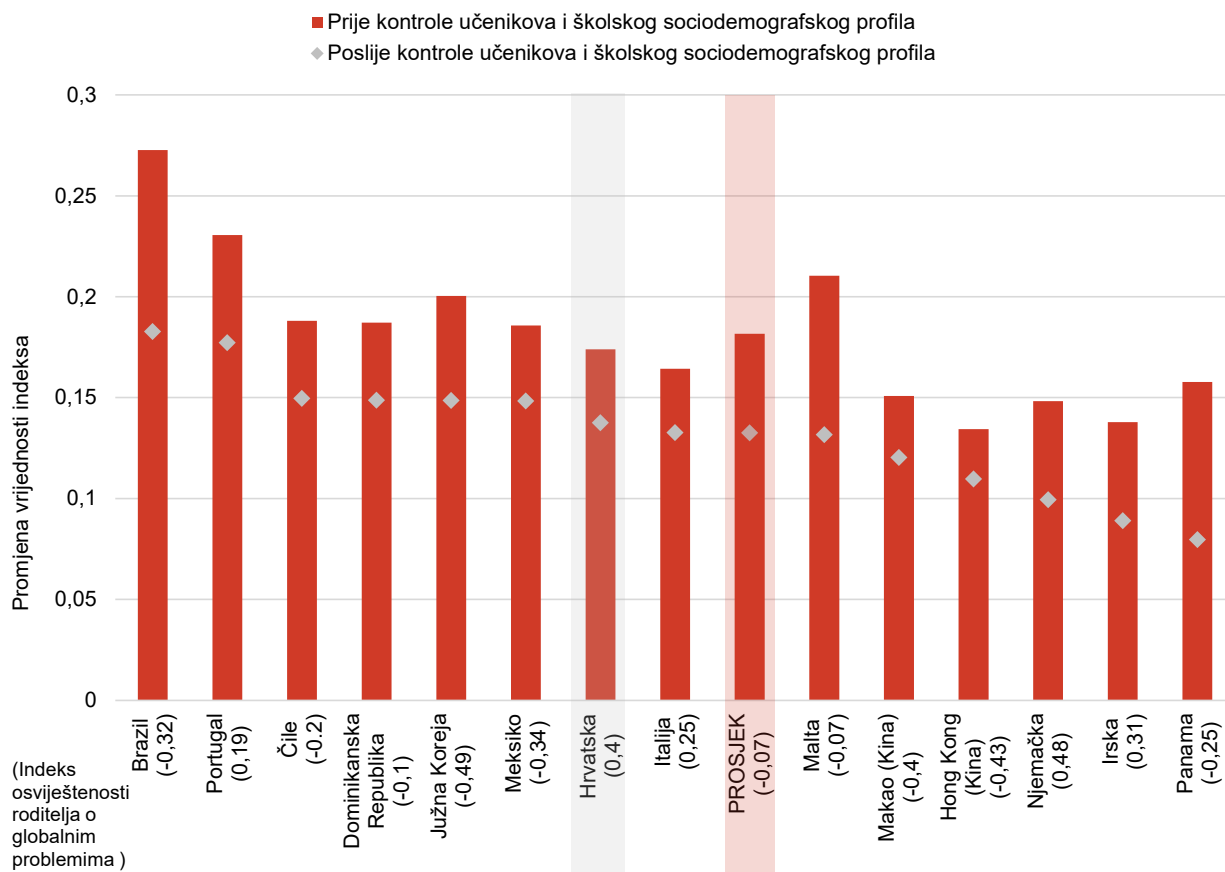
Prikaz 5.2. Indikatori osviještenosti o globalnim problemima – postotak hrvatskih učenika i roditelja koji su izjavili da znaju nešto o navedenoj temi ili su dobro upoznati s temom



Na temelju ovih pitanja konstruiran je međunarodni indeks osviještenosti roditelja o globalnim problemima koji omogućuje usporedbe između zemalja koje su primijenile upitnik za roditelje. Pozitivnije vrijednosti indeksa pokazuju da su roditelji izrazili veću razinu osviještenosti u usporedbi s prosječnim roditeljem iz svih zemalja koje su primijenile upitnik za roditelje. Rezultati pokazuju da su roditelji iz Hrvatske, Njemačke, Irske i Italije više osviješteni o globalnim problemima nego što su to roditelji iz Brazila, Čilea, Hong Konga (Kina), Južne Koreje, Makaa (Kina), Meksika i Paname. Osviještenost učenika o globalnim problemima značajno je i pozitivno povezana sa razinom osviještenosti roditelja o istim problemima u svim zemljama sudionicama, čak i uz kontrolu učeničkog i školskog sociodemografskog profila (Prikaz 5.3.). Ovi rezultati upućuju na to da međugeneracijsko prenošenje stavova nadilazi izravan učinak socioekonomskog statusa ili, drugim riječima, da roditelji, bez obzira na svoju socioekonomsku pozadinu, mogu prenijeti djeci određene interese i znanja te osnažiti stavove koje njihova djeca razvijaju kroz učenje i iskustva u školi (OECD, 2020a). Najveća je povezanost dobivena u Brazilu, Čileu, Dominikanskoj Republici, Južnoj Koreji, Meksiku i Portugalu.

⁴ Tablice s rezultatima provedenih t-testova na uparenim uzorcima učenika i njihovih roditelja nalaze se u Prilogu 10.2.

Prikaz 5.3. Osviještenost učenika i roditelja o globalnim problemima – promjena vrijednosti indeksa učenika povezana s povećanjem vrijednosti indeksa roditelja za jedan bod



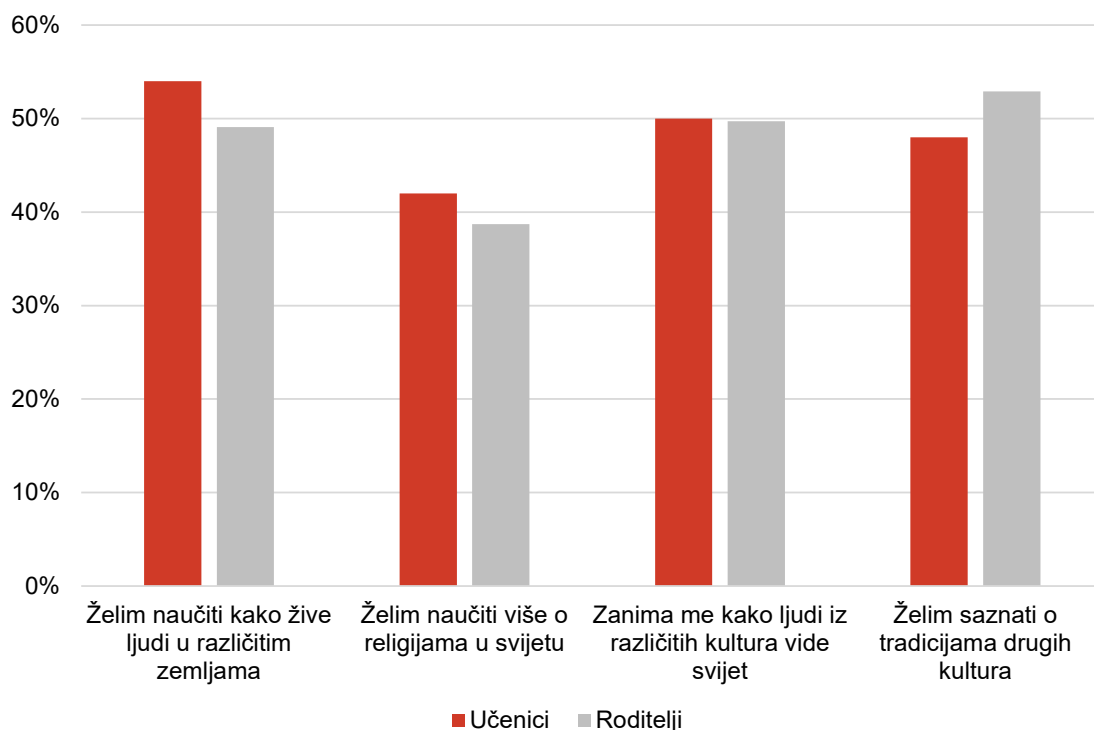
5.2. RAZUMIJEVANJE I UVAŽAVANJE RAZLIČITIH PERSPEKTIVA I SVJETONAZORA

Kao što je ranije istaknuto, roditelji imaju ključnu ulogu u razvoju i oblikovanju interesa svoje djece (Schönpflug, 2001, prema OECD, 2020a). Roditelji koji iskazuju interes za učenje o drugim kulturama vjerojatno će tu znatiželju prenijeti i svojoj djeci – kroz dugotrajan, postupni i neformalni proces u kojemu će dijete biti izloženo različitim kulturnim iskustvima i utjecajima. Na kraju, taj će ih proces oblikovati u osobe u koje će odrasti te definirati njihove poglede i stavove (OECD, 2020a).

U okviru dimenzije razumijevanja i uvažavanja različitih perspektiva i svjetonazora upitnikom za roditelje obuhvaćeni su indikatori interesa za učenje o drugim kulturama i stavovi prema imigrantima. Interes za učenje o drugim kulturama ispitivan je putem četiriju tvrdnji (Prikaz 5.4.) za koje su roditelji procjenjivali u kojoj se mjeri svaka odnosi na njih. Iz Prikaza 5.4. može se vidjeti da hrvatski učenici iskazuju nešto veći interes za pripadnike drugih kultura – kako žive (54%) i kako vide svijet (50%), a u većem udjelu nego

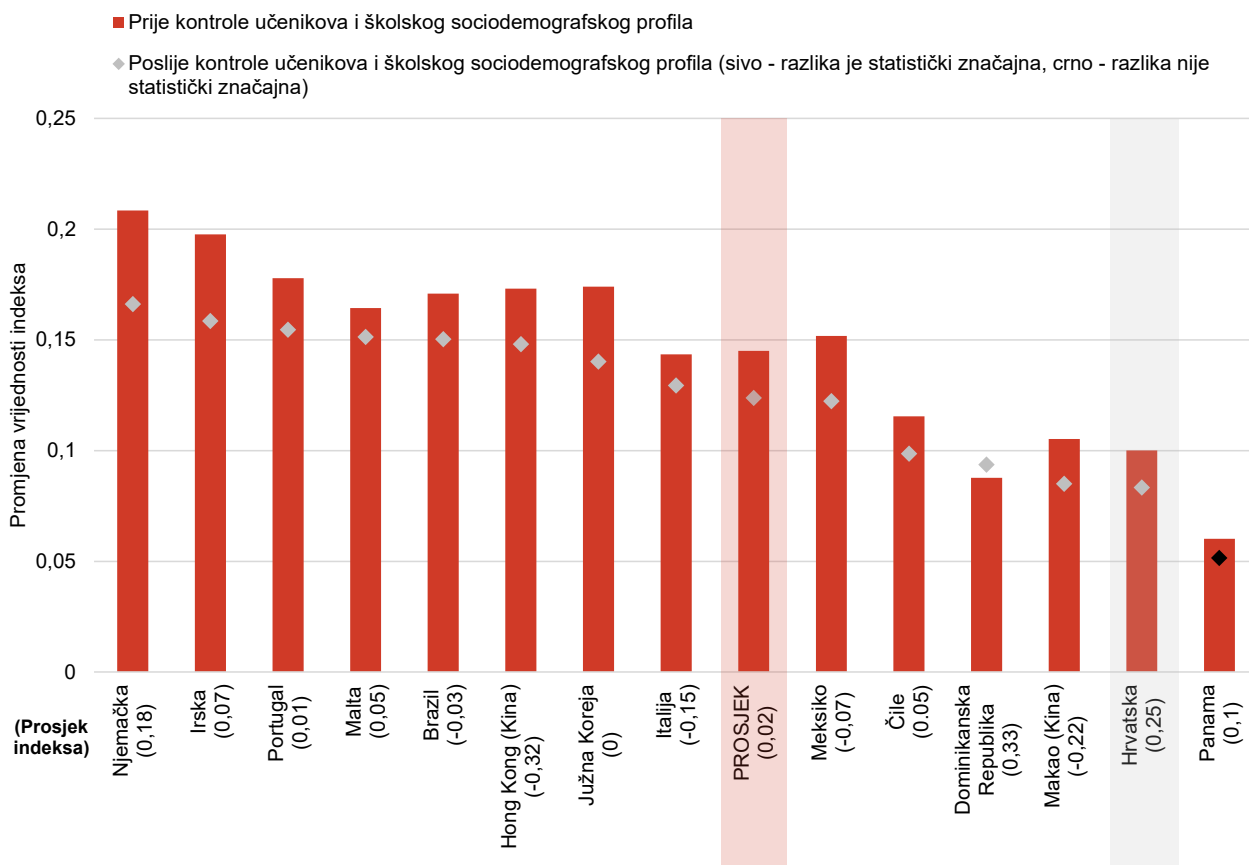
roditelji žele naučiti više o religijama u svijetu. S druge strane, roditelji u većem postotku žele naučiti o tradicijama drugih kultura (53%). Razmatraju li se razlike u prosječnim odgovorima, dobiveni su statistički značajni rezultati na svim tvrdnjama. Ove razlike prate rezultat deskriptivne analize te pokazuju da učenici u prosjeku izražavaju veći interes od svojih roditelja za prve tri tvrdnje, a roditelji za posljednju – tj. iskazuju prosječno veći interes za tradicije drugih kultura od učenika.

Prikaz 5.4. Indikatori interesa za učenje o drugim kulturama – postotak hrvatskih učenika i roditelja koji su izjavili da se pojedina tvrdnja uglavnom ili potpuno odnosi na njih



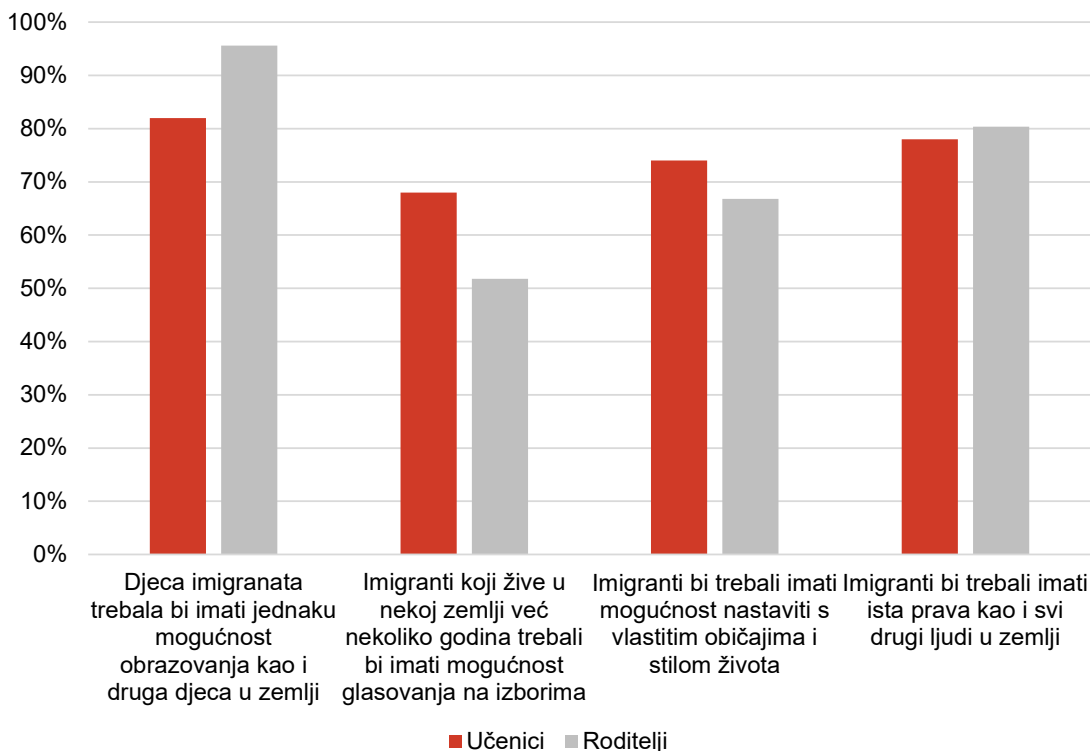
Na temelju ovih tvrdnji konstruiran je međunarodni indeks interesa roditelja za učenje o drugim kulturama, pri čemu veća vrijednost indeksa upućuje na veći interes. Roditelji iz Hrvatske, Dominikanske Republike i Njemačke iskazuju najveći interes za učenje o drugim kulturama, a roditelji iz Hong Konga (Kina), Italije i Makaa (Kina) najmanji (Prikaz 5.5.). U svim zemljama osim u Panami zabilježena je značajna pozitivna povezanost između iskazanog interesa roditelja i učenika. U prosjeku zemalja sudionica povećanje od jednog boda na indeksu interesa roditelja za učenje o drugim kulturama povezano je s povećanjem od 0,12 bodova na indeksu interesa učenika za učenje o drugim kulturama. Iako je povezanost slabija nakon kontrole učeničkog i školskog sociodemografskog profila, ona je i dalje značajna u 13 zemalja, a najjača je u Brazilu, Njemačkoj, Hong Kongu (Kina), Irskoj, Malti i Portugalu.

Prikaz 5.5. Interes učenika i roditelja za učenje o drugim kulturama – promjena vrijednosti indeksa *učenika* povezana s povećanjem vrijednosti indeksa *roditelja*



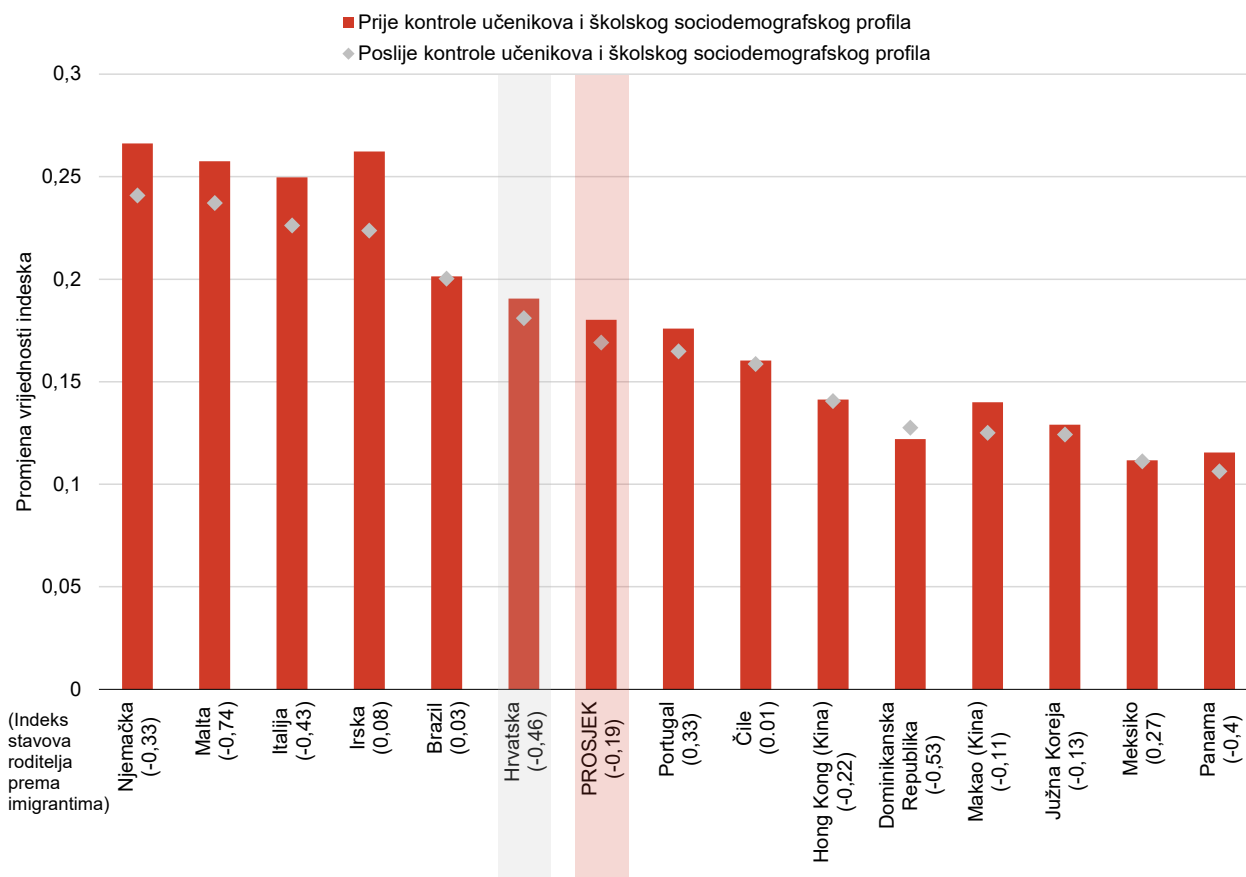
U svojim stavovima prema imigrantima hrvatski se roditelji također razlikuju od svoje djece. Prema postocima slaganja iz Prikaza 5.6. vidljivo je da se učenici u većim udjelima od roditelja slažu da bi imigranti trebali imati pravo glasovanja nakon par godina života u nekoj zemlji (68% učenika u odnosu na 52% roditelja) te da bi trebali imati mogućnosti nastaviti s vlastitim običajima i stilom života (74% učenika u odnosu na 67% roditelja). Roditelji izražavaju nešto veće slaganje s tvrdnjom da bi imigranti trebali imati ista prava kao i svi drugi ljudi u zemlji (80% roditelja u odnosu na 78% učenika), a nešto je izraženija razlika vezana uz jednake mogućnosti obrazovanja djece imigranata, što podržava čak 96% roditelja u odnosu na 82% učenika. Ovu razliku potvrđuju i rezultati t-testa prema kojima se roditelji u prosjeku značajno više slažu od svoje djece da bi djeca imigranata trebala imati jednaku mogućnost obrazovanja kao i druga djeca u zemlji. Na preostalim tvrdnjama statistički značajno veće slaganje izražavaju učenici.

Prikaz 5.6. Indikatori stavova prema imigrantima – postotak hrvatskih učenika i roditelja koji su izjavili da se slažu ili potpuno slažu s pojedinom tvrdnjom



Konstruirani međunarodni indeks stavova roditelja prema imigrantima u Prikazu 5.7. pokazuje povezanost sa stavovima učenika prema imigrantima prije i nakon kontrole učenikova i školskog sociodemografskog profila. Rezultati pokazuju značajnu pozitivnu povezanost u svih četrnaest zemalja. U prosjeku svih zemalja, povećanje indeksa stavova roditelja prema imigrantima za jedan bod povezano je s povećanjem od 0,17 bodova na indeksu stavova učenika prema imigrantima. Ova je povezanost najsnažnija u Brazilu, Njemačkoj, Irskoj, Italiji i Malti.

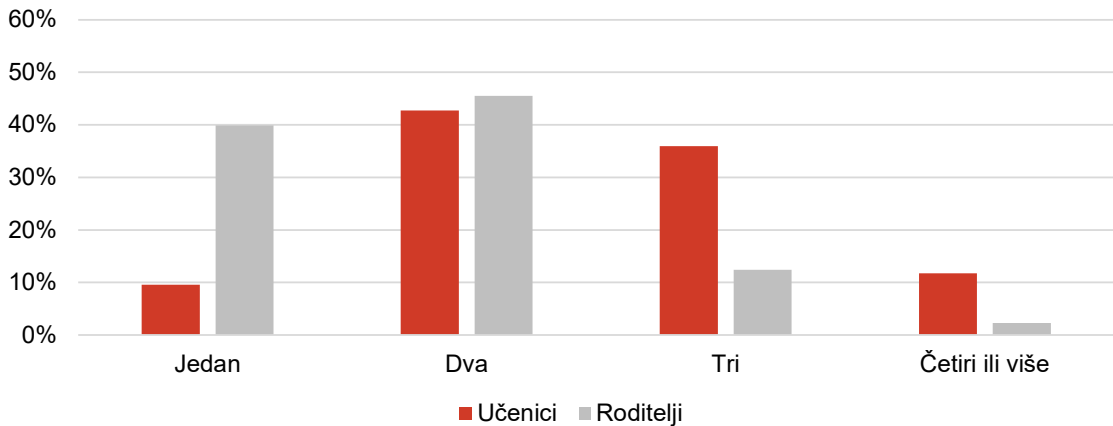
Prikaz 5.7. Stavovi učenika i roditelja prema imigrantima – promjena vrijednosti indeksa *učenika* povezana s povećanjem vrijednosti indeksa *roditelja* za jedan bod



5.3. STUPANJE U OTVORENE, PRIMJERENE I UČINKOVITE INTERAKCIJE S LJUDIMA RAZLIČITOG NACIONALNOG, VJERSKOG, DRUŠTVENOG ILI KULTURNOG PODRIJETLA ILI SPOLA

Broj jezika koje roditelji govore dovoljno dobro da mogu razgovarati s drugima jedini je indikator dimenzije stupanja u otvorene, primjerene i učinkovite interakcije s ljudima različitog nacionalnog, vjerskog, društvenog ili kulturnog podrijetla ili spola uključene u upitnik za roditelje. Prema podacima iz Prikaza 5.8. vidljivo je da hrvatski učenici u većim udjelima govore veći broj jezika. Točnije, učenici u većem udjelu od roditelja govore tri ili četiri i više jezika. Nešto manje od polovice roditelja govori dva jezika (45%), dok se jednim jezikom služi 40% roditelja. Testiranjem prosječnih razlika također je potvrđeno da hrvatski učenici u prosjeku govore statistički značajno više jezika od svojih roditelja.

Prikaz 5.8. Broj jezika koje govore hrvatski učenici i njihovi roditelji



5.4. KONSTRUKTIVNO DJELOVANJE U SVRHU OPĆEG DOBRA I ODRŽIVOG RAZVOJA

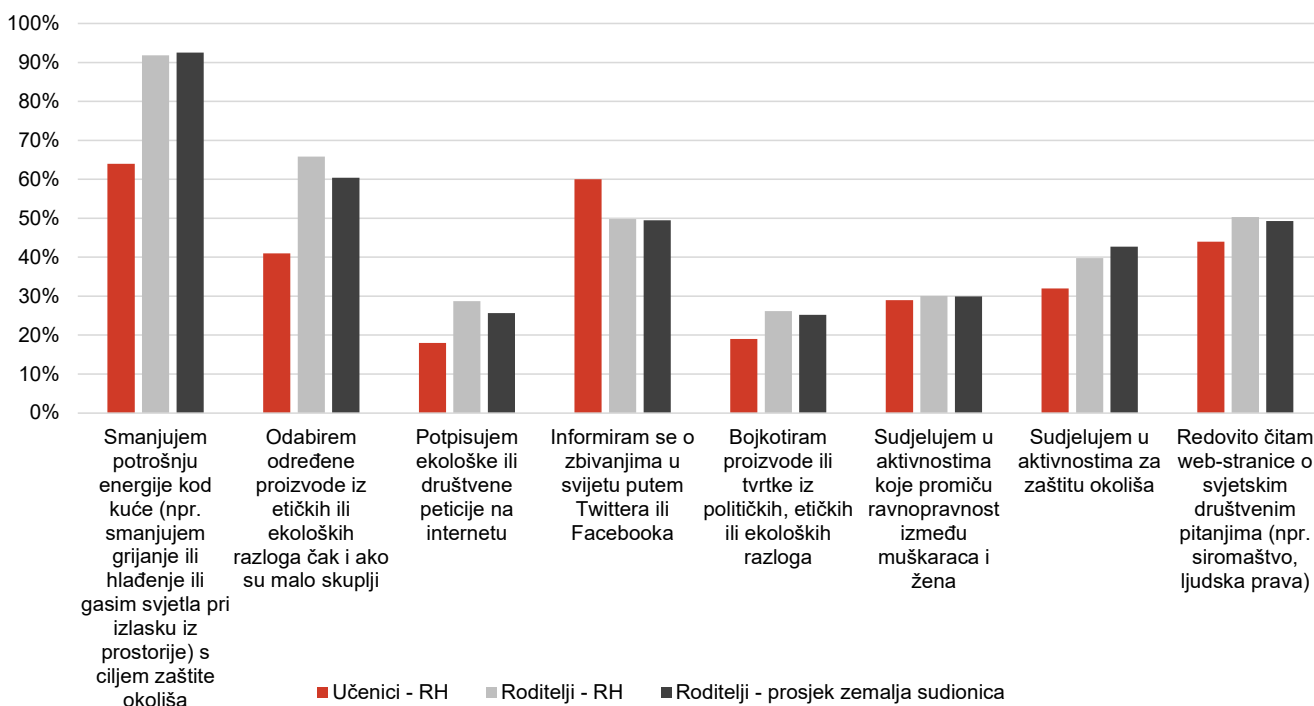
Posljednja, četvrta dimenzija globalnih kompetencija, dimenzija konstruktivnog djelovanja u svrhu općeg dobra i održivog razvoja uključila je indikatore sposobnosti aktivnog djelovanja roditelja. Razmatraju li se postoci vezani uz svaku od aktivnosti (Prikaz 5.9.), vidljivo je da hrvatski roditelji u znatno većim udjelima od učenika smanjuju potrošnju energije kod kuće (92% roditelja u odnosu na 64% učenika) te biraju proizvode vođeni etičkim i ekološkim načelima (57% roditelja u odnosu na 41% učenika). I kod drugih aktivnosti postoji nešto veći udio roditelja u usporedbi s učenicima, no te razlike nisu toliko uočljive. Jedina aktivnost u kojoj očekivano sudjeluje nešto veći udio učenika jest informiranje o zbivanjima u svijetu putem Twittera ili Facebooka. Značajnost razlika izme-

đu učenika i roditelja u svim aktivnostima potvrđene su hi-kvadrat testom čije rezultate navodimo u Prilogu 10.2.

Zbrajanjem svih aktivnosti u kojima sudjeluju roditelji dobiveno je da oni u prosjeku poduzimaju četiri aktivnosti, što je statistički značajno više od učenika koji u prosjeku poduzimaju tri aktivnosti.

Usporede li se odgovori roditelja iz Hrvatske i prosječni rezultati roditelja svih zemalja sudionica, vidljivo je da roditelji u Hrvatskoj nešto više kupuju proizvode iz etičkih ili ekoloških načela te nešto više potpisuju ekološke ili društvene peticije na internetu. S druge strane, roditelji u Hrvatskoj nešto manje od prosjeka sudjeluju u aktivnostima za zaštitu okoliša.

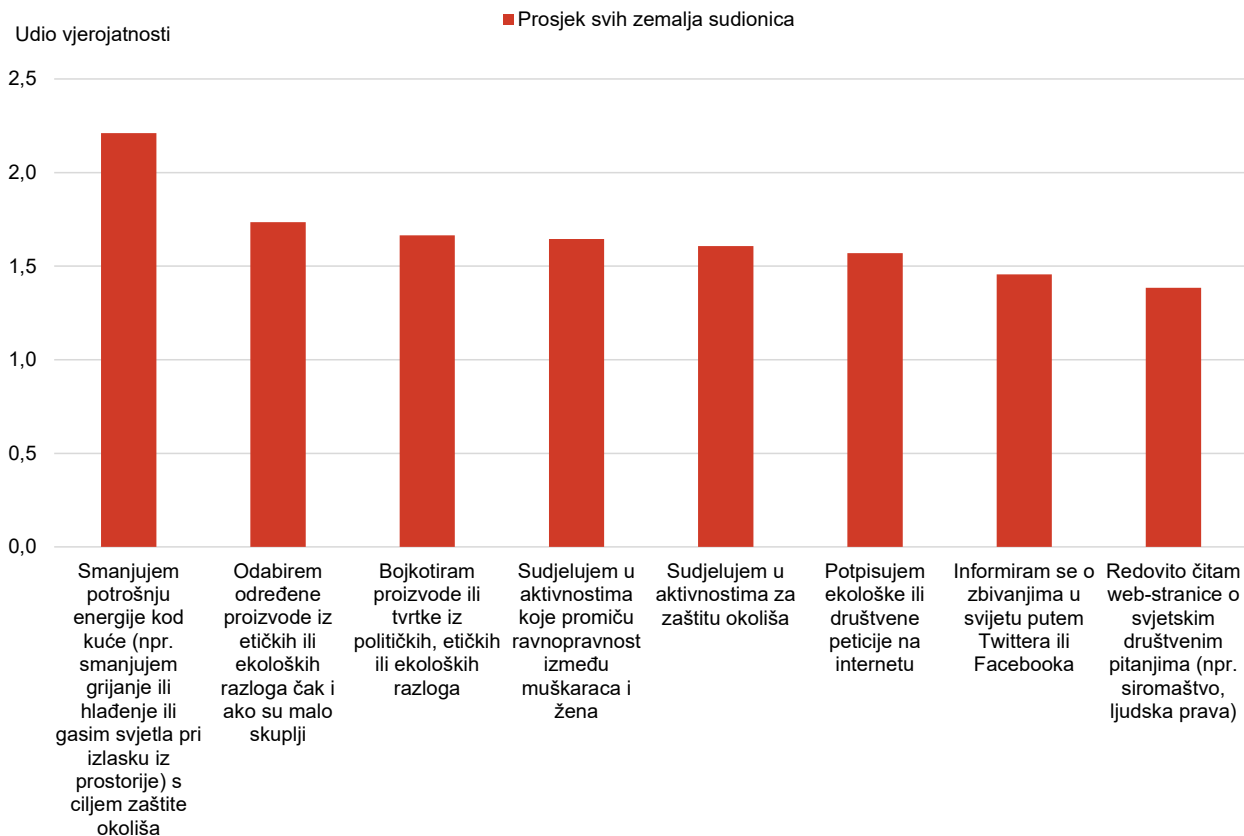
Prikaz 5.9. Indikatori sposobnosti aktivnog djelovanja – postotak učenika i roditelja koji poduzimaju navedene aktivnosti



Prikaz 5.10. pokazuje povezanost između sposobnosti učenika i roditelja za aktivno djelovanje. Općenito gledano, roditelji koji prakticiraju pojedine aktivnosti poput smanjenja potrošnje energije ili sudjelovanja u aktivnostima zaštite okoliša imaju djecu koja će vjerojatno provoditi te iste aktivnosti. Povezanost između aktivnog djelovanja roditelja i vjerojatnosti da će i njihovo dijete sudjelovati u istim aktivnostima pozitivne su i značajne u prosjeku većine zemalja koje su primijenile upitnik za roditelje (OECD, 2020a). Najsnažnija povezanost dobivena je između roditelja i djece koji smanjuju potrošnju energije, primjerice, gašenjem svjetla ili smanjenjem grijanja. U prosjeku svih 14 zemalja sudionica vjerojatnost da će djeca roditelja koji prijavljuju da poduzimaju ovu aktivnost također poduzeti tu aktivnost više je nego dvostruko veća od vjerojatnosti da će istu akciju poduzeti

djeca roditelja koji ne prijavljuju ovu aktivnost. Druge povezanosti također su pozitivne i značajne pri čemu će djeca roditelja koji prijavljuju sudjelovanje u pojedinim aktivnostima između 50% i 70% vjerojatnije sudjelovati u istim aktivnostima kao i njihovi roditelji.

Prikaz 5.10. Povezanost između sposobnosti učenika i roditelja za aktivno djelovanje – prosjek svih zemalja sudionica



5.5. UČINAK STAVOVA RODITELJA NA POSTIGNUĆE UČENIKA U GLOBALNIM KOMPETENCIJAMA

Da bi se ispitao učinak stavova roditelja o globalnim kompetencijama na postignuće hrvatskih učenika na testu globalnih kompetencija, u istome području provedena je regresijska analiza. U regresijski model kao prediktori uključeni su indeksi kreirani na međunarodnoj razini koji opisuju osviještenost o globalnim problemima, interes za učenje o drugim kulturama te stavove prema imigrantima. Uz njih su kao prediktorske varijable uključeni i broj jezika koje roditelji govore te broj aktivnosti koje roditelji poduzimaju usmjerene na opće dobro i održivi razvoj. Rezultati su pokazali da stavovi i druge analizirane karakteristike roditelja u domeni globalnih kompetencija značajno pridonose tumačenju postignuća učenika na testu globalnih kompetencija (Tablica 5.1.), pri čemu objašnjavaju 4% varijance postignuća učenika. Svi uključeni prediktori imaju značajan i pozitivan učinak, pri čemu se najsnažniji učinak pripisuje broju jezika koje roditelji govore i interesu za učenje o drugim kulturama. Drugim riječima, bolji rezultat na testu globalnih kompetencija postižu oni učenici čiji roditelji govore više jezika te iskazuju veći interes za učenje o drugim kulturama. Iako su nešto slabiji po učinku, bolji rezultati učenika povezani su i s drugim prediktorima: većom osviještenosti roditelja o globalnim problemima, pozitivnijim stavovima prema imigrantima te većem osobnom angažmanu, tj. sudjelovanju u većem broju aktivnosti usmjerenih kolektivnoj dobrobiti i održivom razvoju.

Tablica 5.1. Procjena učinka indikatora dimenzija globalnih kompetencija roditelja na postignuće hrvatskih učenika u području globalnih kompetencija

	Postignuće u globalnim kompetencijama
	Beta
Osviještenost o globalnim problemima (GCAWAREP)	,019**
Interes za učenje o drugim kulturama (INTCULTP)	,110***
Stavovi prema imigrantima (ATTIMMP)	,020**
Broj jezika koje govori roditelj	,118***
Broj aktivnosti roditelja – sposobnost aktivnog djelovanja	,030***
	R ² =,041
	F= 247,057
	p=,000

** p<0,01; *** p<0,001



6. ŠKOLSKO OKRUŽJE I
POSTIGNUĆE UČENIKA U
PODRUČJU GLOBALNIH
KOMPETENCIJA



Škola je, uz obitelj, jedan od primarnih čimbenika socijalizacije. Nedvojbena je važnost obrazovanja u suočavanju i nošenju s rasnim, odnosno etničkim predrasudama i netolerancijom među djecom i mladima (Kirkwood, 2001, Paluck i Green, 2009, prema OECD, 2020a). Građansko obrazovanje nerijetko se svodi na niz tema koje bi nastavnici mogli uključiti u nastavu te se vrlo često izvodi međukurikularno, odnosno međupredmetno (usp. Council of Europe, 2018). Globalne kompetencije, kako su definirane u PISA istraživanju, nadilaze samo znanje budući da uključuju i vještine i stavove. U tom pogledu poučavanje globalnih kompetencija kao vještina za život u sve povezanijem svijetu ne bi trebalo promatrati samo kao aktivnost koja se "natječe" s poučavanjem tradicionalnih predmeta, već bi ono trebalo biti inkorporirano u nastavu tradicionalnih predmeta iz više razloga: vještine poput čitanja, kritičkog promišljanja, rješavanja problema i medijske pismenosti neophodne su i za razvoj globalnih kompetencija i razvoj znanja i vještina u tradicionalnim predmetima pa bi integracija globalnih kompetencija u postojeće kurikule ujedno mogla biti i način smanjivanja vremenskog opterećenja za učenike uz istovremeno omogućavanje globalne perspektive u postojećim predmetima (OECD, 2020a). Ipak, svođenje razvoja globalnih kompetencija na međupredmetno područje možda i nije najbolji mehanizam za pojedine obrazovne sustave jer postoji opasnost da se na taj način navedene teme ne obrađuju na adekvatan način ili da se uopće ne obrađuju.

U ovome se poglavlju prikazuju podaci vezani uz odabrane karakteristike škola – poput sustava organizacije, upravljanja, lokacije i sl., ali i uz karakteristike koje se mogu povezati s multikulturnim okruženjem škola. Drugim riječima, analiziraju se stavovi ravnatelja i nastavnika, kao i doživljaj učenika vezan uz interkulture odnose. Ove se karakteristike dovode u odnos s postignućem učenika u području globalnih kompetencija. Uz navedeno, naglasak je stavljen i na aktivnosti učenja i poučavanja te sadržaje kurikula povezane s temama u području globalnih kompetencija te njihov učinak na stavove koje učenici formiraju.

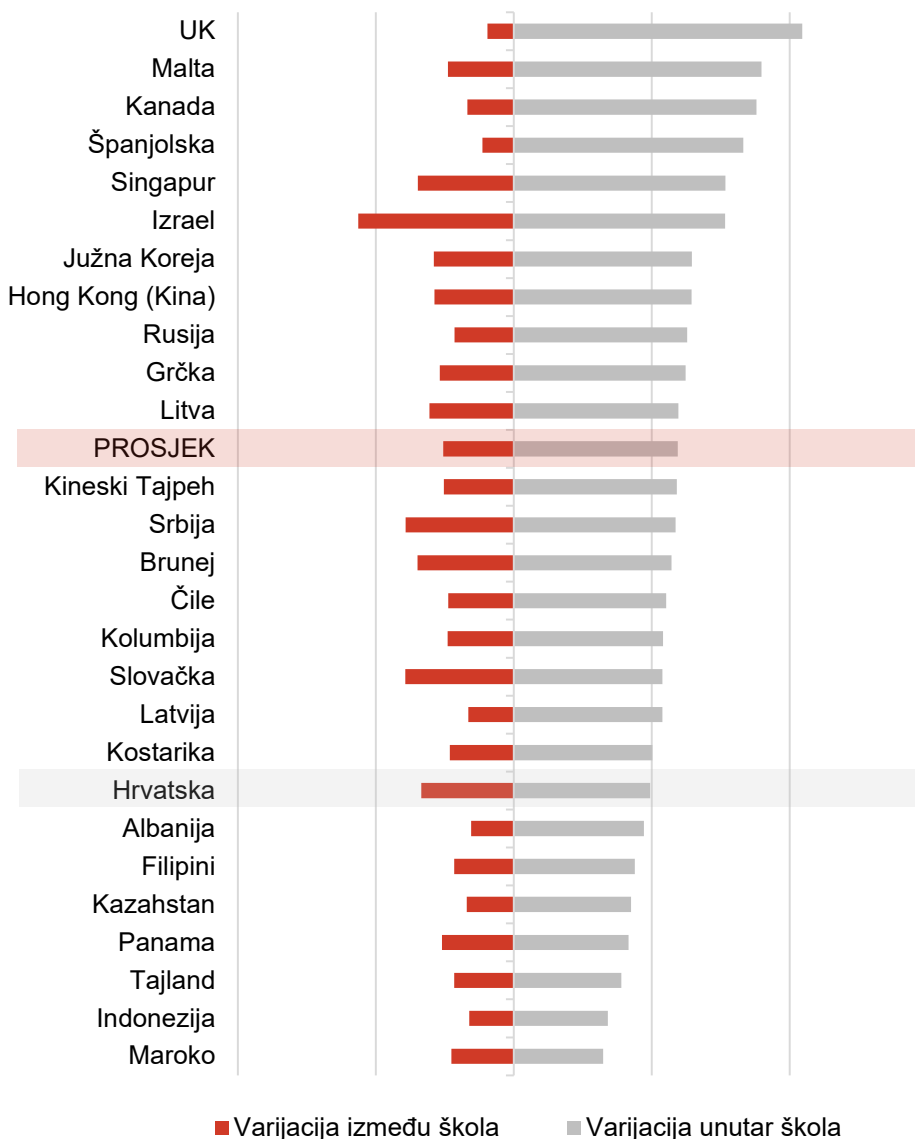
6.1. POSTIGNUĆE UČENIKA U PODRUČJU GLOBALNIH KOMPETENCIJA U ODNOSU NA ODABRANE KARAKTERISTIKE ŠKOLE

6.1.1. Varijacija u postignuću u području globalnih kompetencija unutar i između škola

Uz ispitivanje kompetencija u svim ispitnim područjima, pa tako i u području globalnih kompetencija, PISA analizira razlike između i unutar škola. Prikaz 6.1. pokazuje da su varijacije u postignuću ujednačenije ukoliko ih se promatra između škola u usporedbi s varijacijama u rezultatima unutar pojedinih škola. Republika Hrvatska ovdje ne predstavlja izuzetak te se prema prikazanim rezultatima može primijetiti da je varijacija unutar škola u Hrvatskoj znatno manja od prosjeka svih zemalja sudionica, a osobito u odnosu na rezultate u Ujedinjenom Kraljevstvu, Malti ili Kanadi koje bilježe najveću varijaciju u postignućima unutar škola. S druge strane, najujednačenije rezultate unutar škola postižu učenici iz Maroka i Indonezije. Najveće razlike između škola zabilježene su u Izraelu,

a najmanje u Ujedinjenom Kraljevstvu. Međuškolske varijacije u Hrvatskoj nešto su veće od prosjeka svih zemalja sudionica.

Prikaz 6.1. Varijacija u postignuću u području globalnih kompetencija unutar i između škola



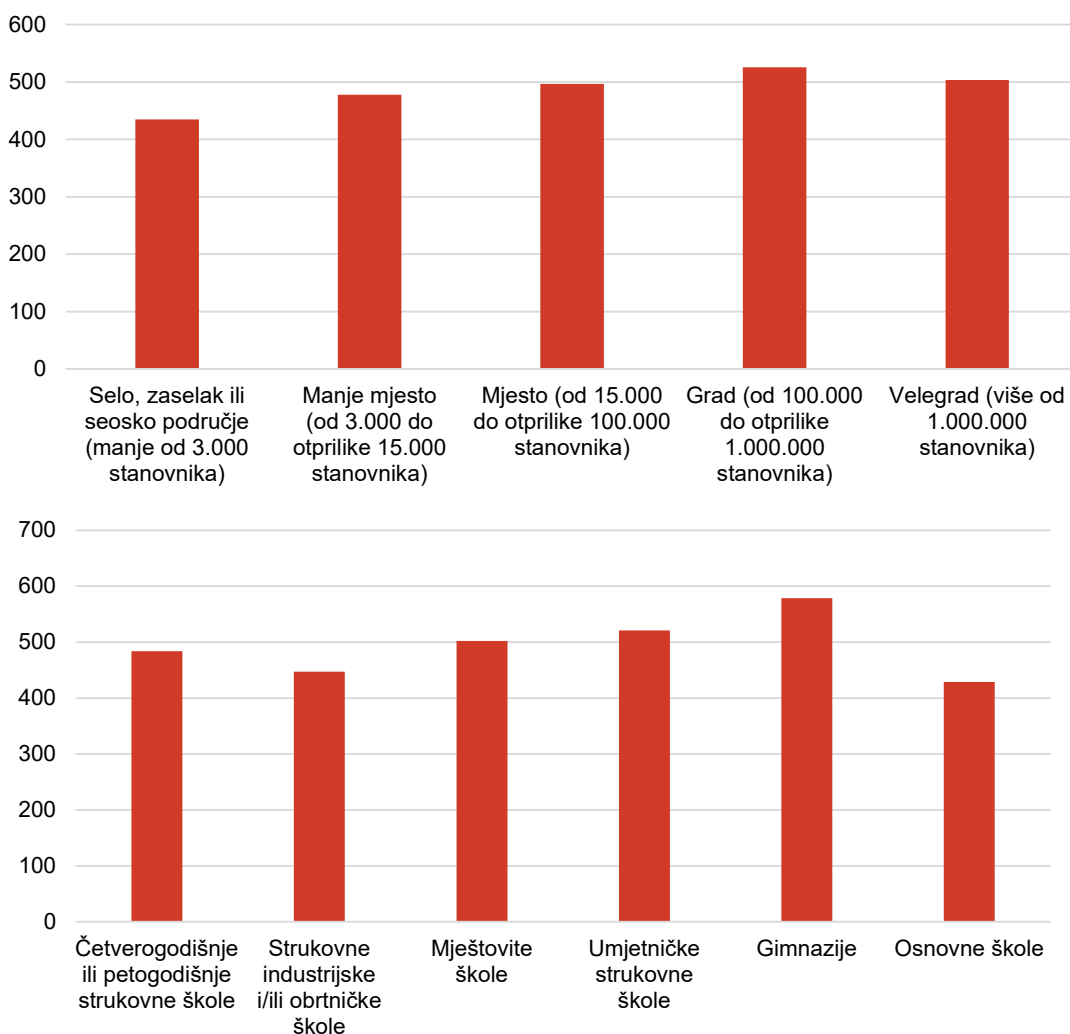
6.1.2. Organizacijske karakteristike škola

Većina škola u Hrvatskoj koje su sudjelovale u istraživanju PISA 2018 državne su škole (96%) koje u najvećem udjelu financira država (tj. lokalna, regionalna i državna tijela) (više u: Markočić Dekanić i sur., 2019a). Nisu zabilježene značajne razlike u postignuću učenika u području globalnih kompetencija u odnosu na privatne škole. Druge karakteristike škola koje se ovdje razmatraju su lokacija škola te njihov dominantni program. U

Prikazu 6.2. nalaze se prosječna postignuća učenika u području globalnih kompetencija vezana uz ranije navedene dvije karakteristike škola. Dodatnim analizama⁵ utvrđeno je da učenici koji pohađaju škole u gradu (100.000 – 1.000.000 stanovnika) postižu statistički značajno bolji prosječni rezultat u području globalnih kompetencija od učenika koji pohađaju školu u manjem mjestu u kojem živi između 3.000 i 15.000 stanovnika te od učenika koji pohađaju školu u mjestu do 100.000 stanovnika.

Razlike povezane s dominantnim programom škole pokazuju da učenici iz škola s dominantnim gimnazijskim programom postižu značajno bolji rezultat od svih drugih učenika osim od onih koji pohađaju škole s dominantno umjetničkim programom i mješovite škole. Učenici iz škola s dominantno industrijsko-obrtničkim strukovnim programima, kao i učenici koji su u dobi od petnaest godina još uvijek u osnovnoj školi, postižu značajno najlošije prosječne rezultate u području globalnih kompetencija.

Prikaz 6.2. Postignuća učenika u području globalnih kompetencija prema lokaciji i dominantnom programu škola



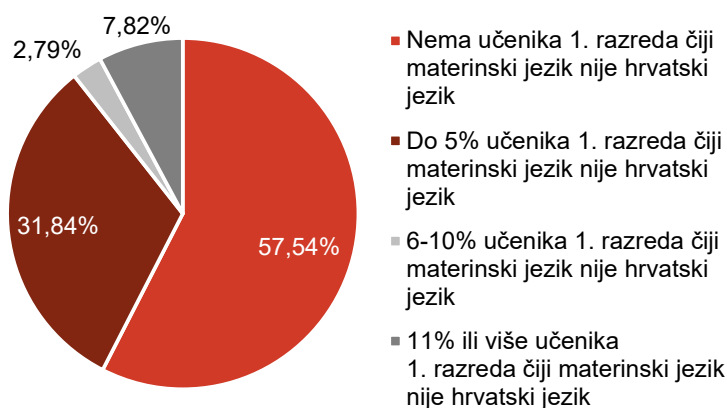
⁵ U uzorku se nalaze tek dvije škole u kategoriji "selo, zaselak ili seosko područje" pa one zbog malog broja nisu uključene u analizu. Dobiveni rezultati provedenih analiza usporedbe prosječnih rezultata (t-test i ANOVA) nalaze se u Prilogu 10.2.

6.1.3. Multikulturalni karakter škole

Multikulturalno okruženje u školi ispitivalo se pomoću nekoliko indikatora: broj učenika čiji materinski jezik nije hrvatski i mogućnosti koje im škola pruža, dodatni sati hrvatskoga jezika i njihova svrha, broj gostujućih nastavnika iz drugih zemalja, te procjena multikulturalnih stavova nastavnika iz perspektive ravnatelja i učenika.

Udio srednjih škola⁶ koje imaju učenike prvoga razreda čiji materinski jezik nije hrvatski jezik prilično je visok te iznosi nešto više od 40% (Prikaz 6.3.). Ipak, u tim se školama u najvećoj mjeri (32%) nalazi manje od 5% takvih učenika. Nešto manje od 8% škola ima više od 11% učenika čiji materinski jezik nije hrvatski.

Prikaz 6.3. Broj učenika 1. razreda srednje škole čiji materinski jezik nije hrvatski jezik

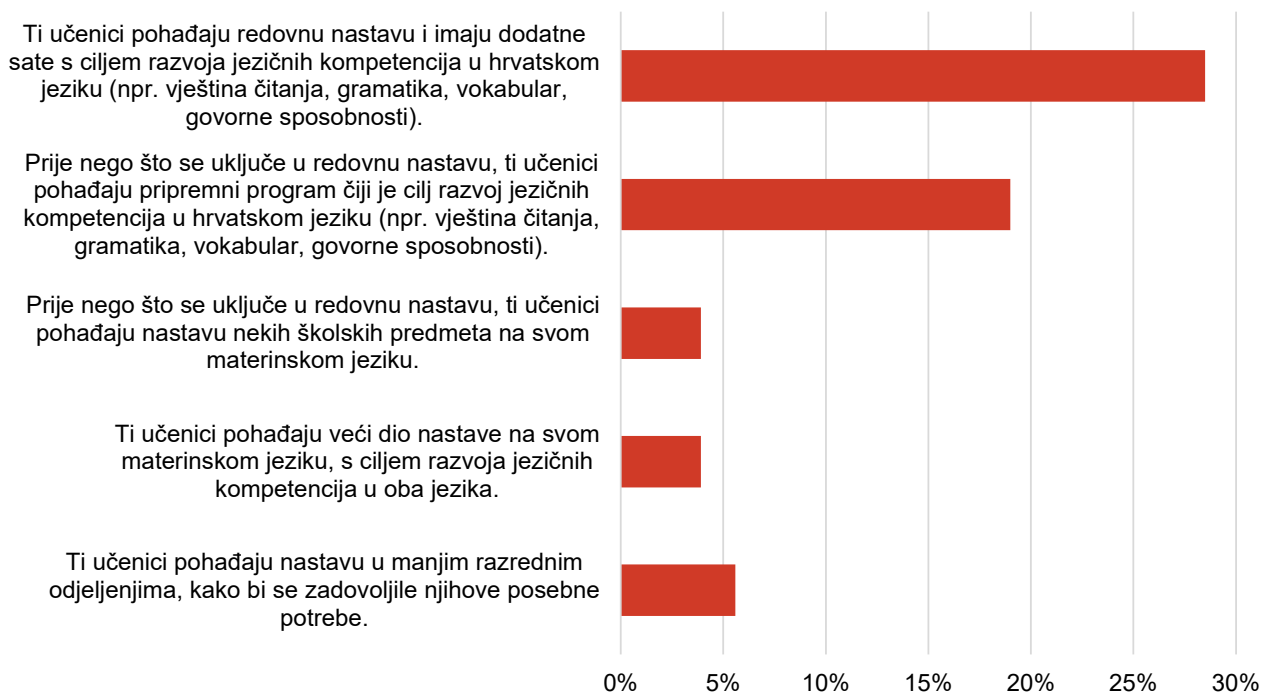


Za učenike čiji se materinski jezik razlikuje od hrvatskoga škole nude određene mogućnosti (Prikaz 6.4.). Pritom ravnatelji škola u najvećem postotku od 28% ističu da ti učenici pohađaju redovnu nastavu uz dodatne sate s ciljem razvoja jezičnih kompetencija u hrvatskome jeziku. Također, znatan udio ravnatelja ističe da ovi učenici, prije nego što se uključe u redovnu nastavu, pohađaju pripremni program. Pohađanje kompletne nastave ili nastave pojedinih predmeta na jeziku koji je učenicima materinski primjetno je u najmanjem udjelu u manje od 5% škola. Među navedenim aktivnostima škole u prosjeku nude samo jednu mogućnost. Dvije mogućnosti nudi 8% ili 14 škola, 3 mogućnosti nudi 2% ili 4 škole, a sve mogućnosti nudi 3% ili 5 škola.

Dodatnim analizama nisu utvrđene statistički značajne povezanosti između postignuća učenika u području globalnih kompetencija i broja učenika čiji materinski jezik nije hrvatski, kao ni između postignuća i mogućnosti koje tim učenicima nudi škola.

⁶ Iako su u istraživanju PISA 2018 sudjelovale 4 osnovne škole, upitnik koji su ispunjavali ravnatelji bio je isti za sve. Stoga su se iz analiza u kojima je pitanje izravno povezano s poučavanjem u 1. razredu isključili odgovori ravnatelja osnovnih škola koji su pitanje procjenjivali u odnosu na 1. razred osnovne škole, a koji nije relevantan za PISA istraživanje budući da ga ne pohađaju petnaestogodišnjaci.

Prikaz 6.4. Udio ravnatelja čije škole nude navedene mogućnosti učenicima 1. razreda srednje škole čiji materinski jezik nije hrvatski jezik



Dodatne sate hrvatskoga jezika koje nudi oko 80% škola većinom imaju dvostruku svrhu tj. usmjereni su i na proširivanje stečenih znanja za učenike naprednijih sposobnosti i na pomoć učenicima koji imaju poteškoća u savladavanju gradiva. Pritom se svrha dodatnih sati hrvatskoga jezika ne mijenja s obzirom na udio učenika u 1. razredu čiji materinski jezik nije hrvatski. Dodatni sati iz hrvatskoga jezika statistički su značajno povezani s postignućem u području globalnih kompetencija ($r=-,210$) što upućuje na to da učenici čije škole nude više dodatnih sati postižu značajno lošije rezultate na testu globalnih kompetencija (što može još upućivati i na to da je u tim školama svrha dodatnih sati zapravo “dopunska nastava”, odnosno pomoć učenicima koji imaju poteškoća u svladavanju gradiva).

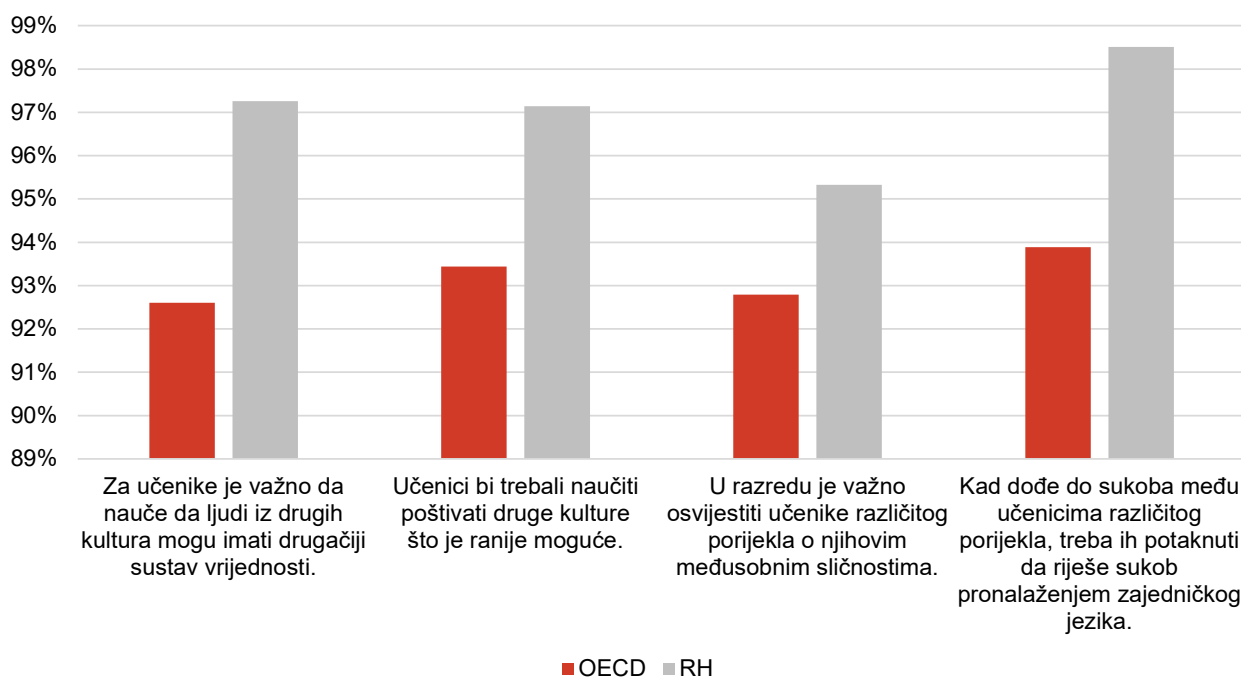
Oko 38% hrvatskih ravnatelja izjavljuje da je njihova škola bila domaćin gostujućim nastavnicima iz drugih zemalja, pri čemu nisu zabilježene razlike među školama prema njihovom dominantnom programu. Ovaj indikator međukulturnog okružja također nije statistički značajno povezan s postignućem učenika u području globalnih kompetencija.

Uz navedene jednostavne indikatore kojima se može opisati multikulturni karakter škole, upitnikom za škole bile su ispitane i procjene ravnatelja o multikulturnim uvjerenjima nastavnika. Jedan od glavnih ciljeva programa stručnog usavršavanja nastavnika jest pripremiti nastavnike ne samo za poučavanje specifičnih predmeta, već i za rad s heterogenim populacijama učenika (Garmon, 2004; Bodur, 2012, sve prema OECD, 2020a). Podizanje svijesti o kulturnoj osjetljivosti u školi postala je jedna od zajedničkih značajki programâ stručnog usavršavanja, iako ne postoji konsenzus na što bi točno takvi pro-

grami trebali biti usmjereni. Primjerice, neki programi usmjereni su na različitosti koje se u velikoj mjeri odnose na probleme vezane uz “rasu“, kulturu, rod, etničnost, jezik i seksualnu orijentaciju, dok se drugi programi bave više specifičnim temama. Stavovi i uvjerenja nastavnika također su nezaobilazni u razvoju programa osposobljavanja nastavnika (OECD, 2020a).

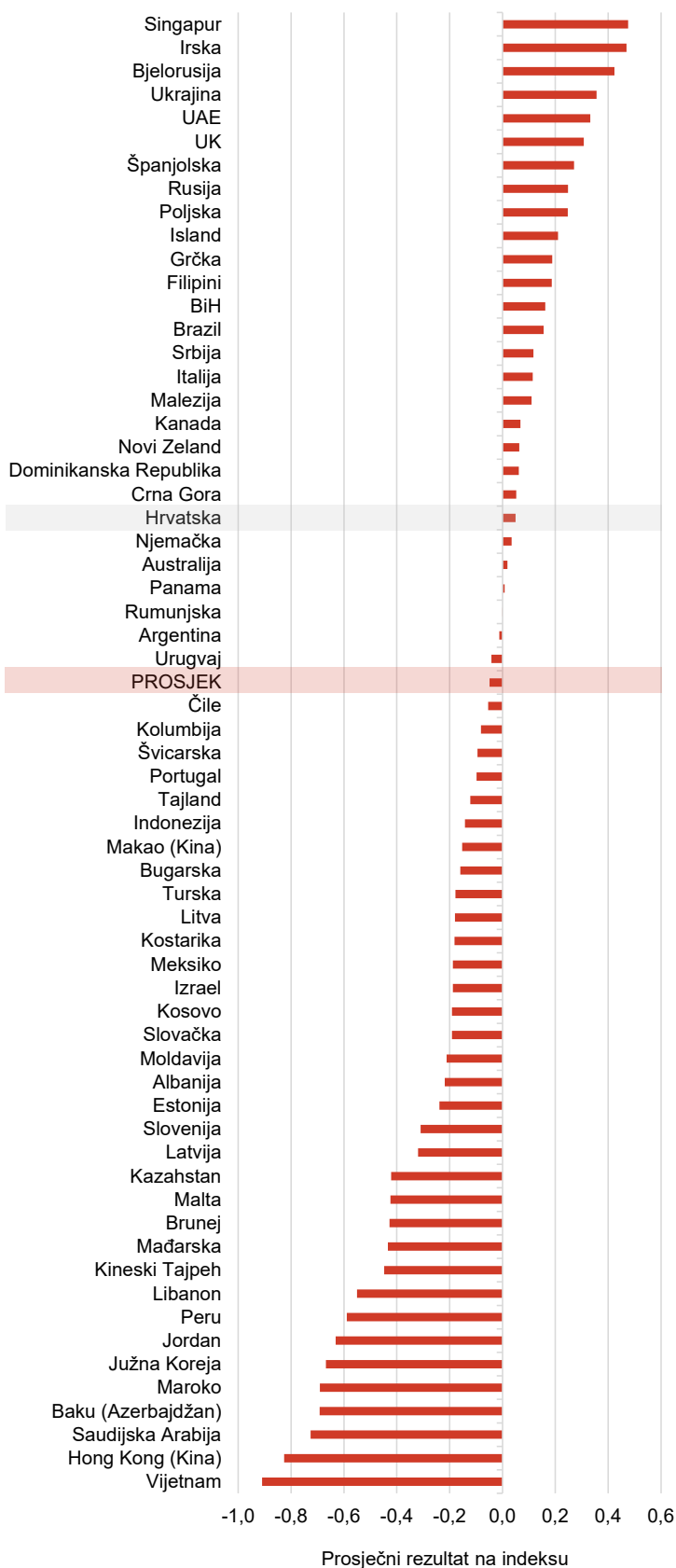
Da bi se dobio uvid u multikulturalna uvjerenja nastavnika, od ravnatelja škola zatraženo je da razmotre četiri tvrdnje (Prikaz 6.5.) i procijene u kojoj se mjeri te tvrdnje odnose na nastavnike u njihovoj školi. Iz prikazanog se može zaključiti da hrvatski ravnatelji u nešto većim udjelima od prosjeka OECD-a procjenjuju da se sve navedene tvrdnje odnose na većinu ili na sve nastavnike u njihovoj školi. Pritom se u najvećoj mjeri ističe tvrdnja da će većina nastavnika potaknuti učenike različitog etničkog porijekla da riješe sukob pronalaženjem zajedničkog jezika ukoliko među njima dođe do sukoba.

Prikaz 6.5. Multikulturalna uvjerenja nastavnika prema procjeni ravnatelja – udio ravnatelja koji izjavljuju da većina ili svi nastavnici imaju navedena uvjerenja



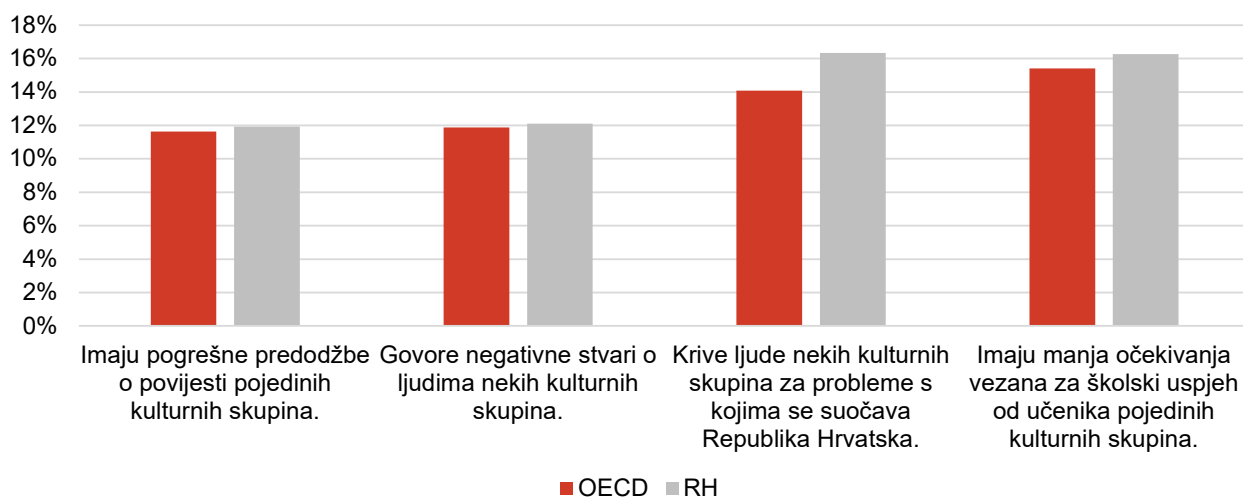
Na temelju navedenih tvrdnji konstruiran je na međunarodnoj razini indeks multikulturalnih uvjerenja nastavnika pri čemu veće vrijednosti indeksa upućuju na multikulturalnija i egalitarnija stajališta nastavnika (Prikaz 6.6.). Ravnatelji iz primjerice Singapura, Irske, Bjelorusije i Ukrajine prijavili su najveću prisutnost pozitivnih multikulturalnih uvjerenja među nastavnicima njihovih škola, dok su ravnatelji primjerice iz Vijetnama, Bakua u Azerbajdžanu, Hong Konga (Kina) i Saudijske Arabije prijavili najmanju prisutnost ovih uvjerenja. Hrvatski su ravnatelji prijavili nešto višu razinu pozitivnih međukulturalnih uvjerenja nastavnika u odnosu na prosjek zemalja sudionica.

Prikaz 6.6. Indeks multikulturalnih uvjerenja nastavnika prema procjenama ravnatelja



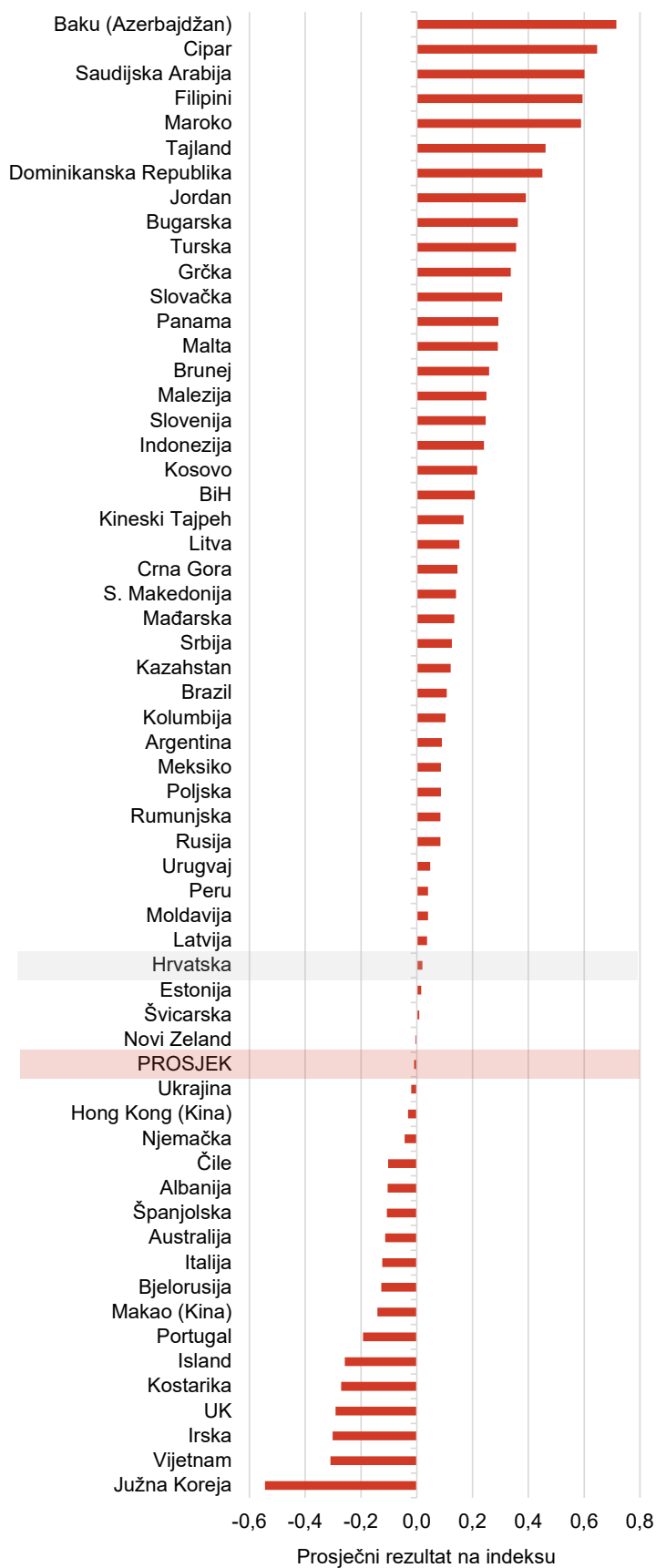
Uz procjenu stavova nastavnika koje su ponudili ravnatelji škola, učenici su također procjenjivali stavove svojih nastavnika prema pripadnicima drugih kultura. Pritom je u ovim tvrdnjama naglasak stavljen na procjenu diskriminacije u stavovima nastavnika koju su učenici procijenili pomoću četiri tvrdnje (Prikaz 6.7.). Ovaj mjerni instrument usmjeren je na diskriminaciju u školi i na individualnoj i institucionalnoj razini budući da diskriminacija može biti rezultat djelovanja jednog nastavnika ili odraz većeg, institucionalnog problema. Tvrdnje također u većoj mjeri odražavaju tradicionalne oblike diskriminacije budući da odražavaju općenite stavove o specifičnim skupinama ili posebnim kulturama (OECD, 2020a). Hrvatski učenici, u odnosu na prosjek OECD-a u nešto većoj mjeri procjenjuju diskriminacijsko ponašanje većeg broja njihovih nastavnika. Njih 16% smatra da većina ili svi njihovi nastavnici krive ljude nekih kulturnih skupina za probleme s kojima se suočava Republika Hrvatska te da imaju manja očekivanja vezana za školski uspjeh od učenika pojedinih kulturnih skupina. U procjeni drugih dviju tvrdnji hrvatski se učenici ne razlikuju znatno od prosjeka OECD-a. Iako ovi postoci nisu toliko visoki, oni nisu zanemarivi - percepcija diskriminacije u školi može biti pokazatelj nedostatka jasnih smjernica kako bi se nastavnici trebali ponašati da bi se stvorilo uključivo okruženje za sve učenike (OECD, 2020a).

Prikaz 6.7. Percepcija diskriminacijskog ponašanja nastavnika u školi prema procjeni učenika – udio učenika koji smatraju da se na većinu ili na sve nastavnike odnose sljedeće tvrdnje



Na temelju navedenih tvrdnji izveden je međunarodni indeks diskriminacijskog školskog ozračja, pri čemu veće vrijednosti upućuju na izraženije diskriminacijsko okruženje (Prikaz 6.8.). Učenici iz Bakua (Azerbajdžan), Cipra, Saudijske Arabije i Filipina prijavljuju najizraženiju diskriminaciju u njihovim školama, dok je u školama učenika iz Južne Koreje, Vijetnama, Irske i Ujedinjenog Kraljevstva diskriminacija najmanje izražena. Rezultati pokazuju da hrvatski učenici u većoj mjeri od prosjeka primjećuju diskriminacijsku klimu u svojim školama.

Prikaz 6.8. Indeks diskriminacijskog školskog ozračja prema procjeni učenika



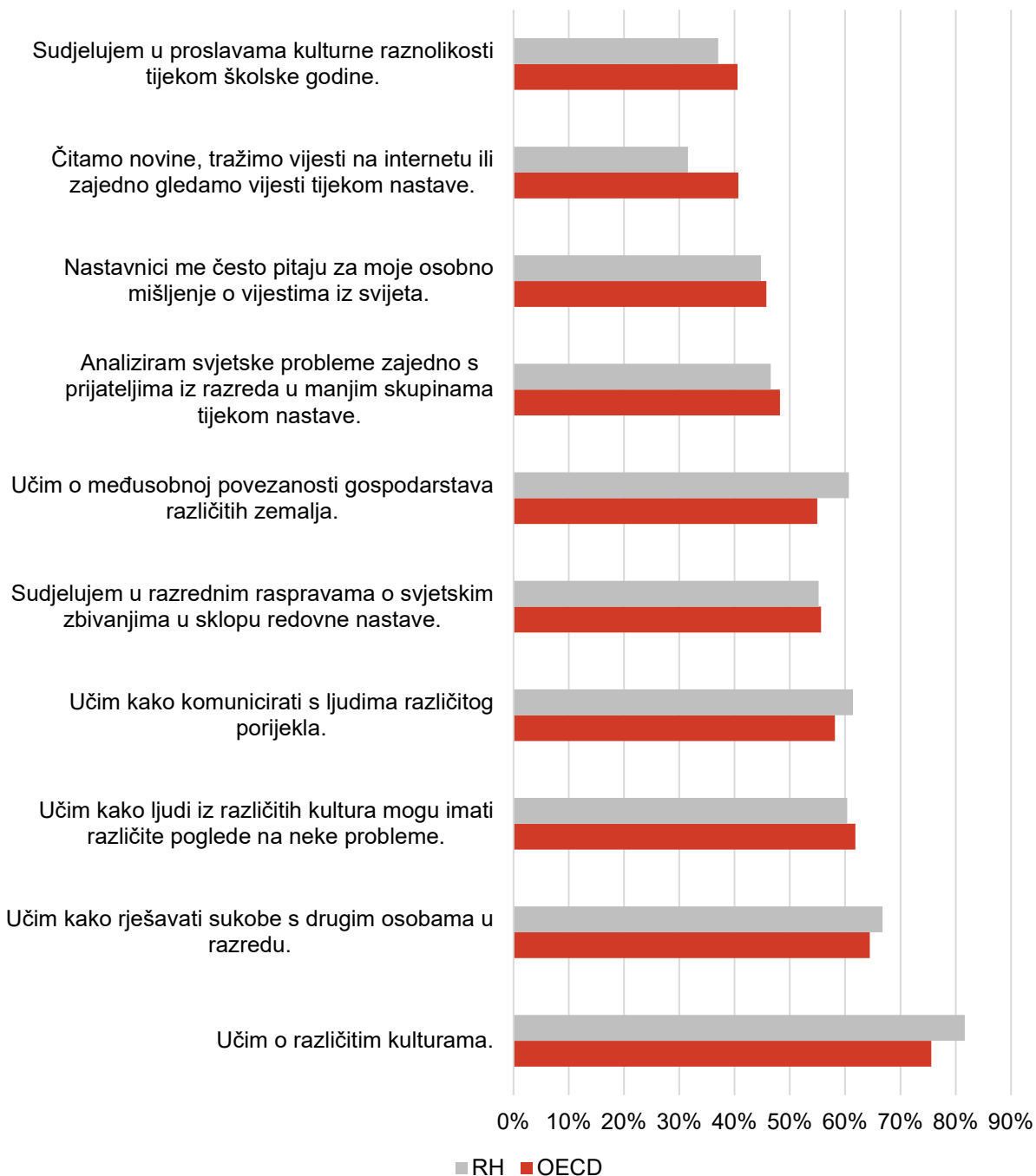
U svim zemljama sudionicama djevojčice procjenjuju manju prisutnost diskriminacije u njihovim školama u odnosu na dječake. Najveće rodne razlike zabilježene su u Turskoj, Kosovu, Albaniji i Hong Kongu (Kina), a najmanje u Argentini, Ujedinjenom Kraljevstvu, Estoniji i Južnoj Koreji. Nadalje, učenici nepovoljnijeg socioekonomskog statusa češće primjećuju diskriminaciju od učenika povoljnijeg socioekonomskog statusa, što je slučaj u 35 od 59 zemalja. Slično je i s učenicima migrantskog podrijetla koji u 10 od 28 zemalja koje bilježe više od 5% učenika migrantskog podrijetla procjenjuju diskriminaciju većom od učenika nemigranata.

6.2. AKTIVNOSTI UČENJA ZA RAZVOJ GLOBALNIH KOMPETENCIJA

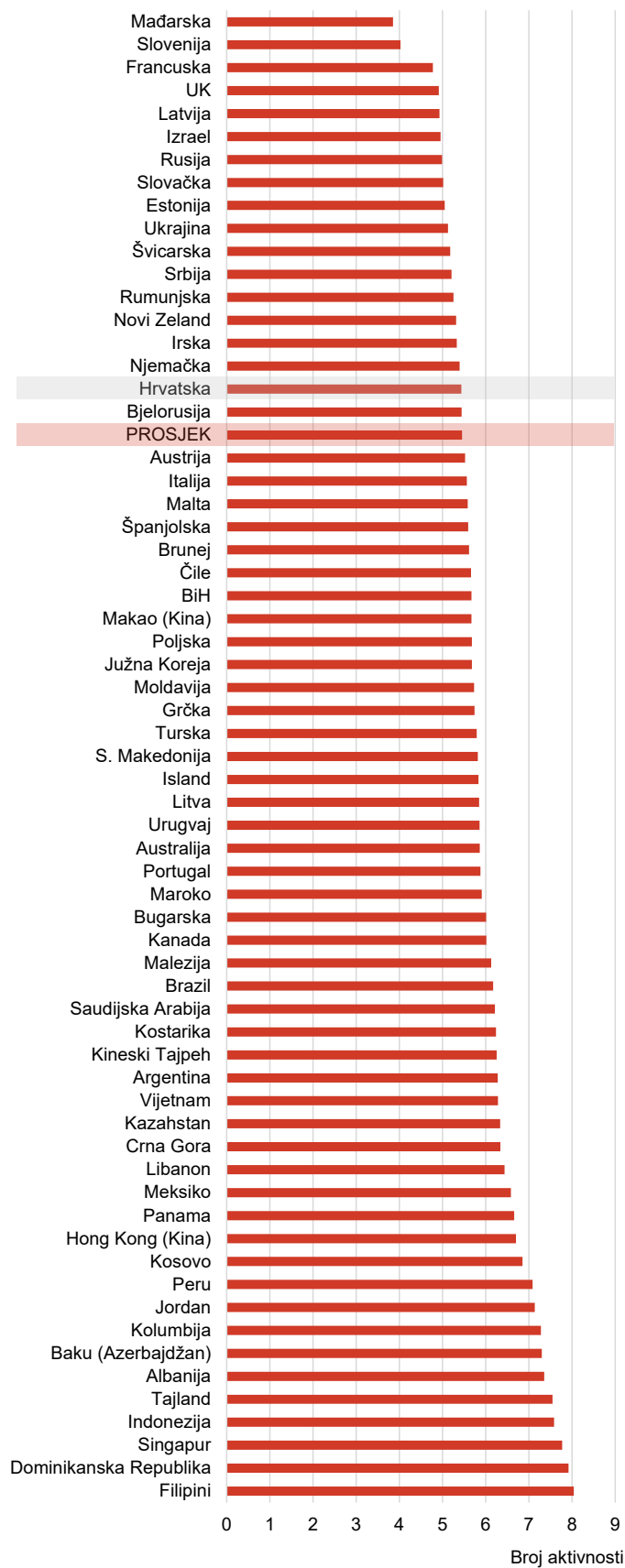
Učenici koji su sudjelovali u istraživanju PISA 2018 odgovarali su na deset pitanja o različitim aktivnostima s kojima se susreću u školi u okviru nastave (Prikaz 6.9.). U prosjeku OECD-a, kao i kod hrvatskih učenika, najzastupljenija aktivnost za razvoj globalnih kompetencija jest učenje o različitim kulturama: 76% učenika zemalja OECD-a i 82% hrvatskih učenika izjavljuje da su uključeni u ovu aktivnost u školi. Više od polovice učenika iz zemalja OECD-a i hrvatskih učenika u školi uči kako rješavati sukobe s drugim osobama u razredu, kako ljudi iz različitih kultura mogu imati različite poglede na neke probleme, kako komunicirati s ljudima različitog podrijetla, o međusobnoj povezanosti gospodarstava različitih zemalja, a također sudjeluju i u razrednim raspravama o svjetskim zbivanjima u sklopu redovne nastave. Pritom o međusobnoj povezanosti gospodarstava različitih zemalja hrvatski učenici uče u nešto većem postotku od prosjeka OECD-a. S druge strane, hrvatski učenici, slično kao i u prosjeku OECD-a, u najmanjoj mjeri čitaju novine, traže vijesti na internetu ili zajedno gledaju vijesti tijekom nastave te sudjeluju u proslavama kulturne raznolikosti tijekom školske godine. Ovi rezultati pokazuju da su najučestalije aktivnosti učenja one koje podrazumijevaju nastavu i poučavanje umjesto onih koje podrazumijevaju rasprave i aktivno sudjelovanje učenika (OECD, 2020a).

Ukupni broj aktivnosti u kojima učenici sudjeluju u školi izračunat je zbrajanjem odgovora učenika na svih deset pitanja (Prikaz 6.10.). Prosječni rezultat svih zemalja sudionica pokazuje da učenici u prosjeku sudjeluju u pet od navedenih deset aktivnosti. Isti je rezultat zabilježen i za hrvatske učenike. U najvećem broju aktivnosti (7 aktivnosti) u prosjeku sudjeluju učenici iz Filipina, Dominikanske Republike, Singapura, Indonezije, Tajlanda i dr. Učenici iz Mađarske, Slovenije, Francuske, Ujedinjenog Kraljevstva, Izraela, Latvije i Rusije prijavljuju sudjelovanje u manje od 5 navedenih aktivnosti u školi.

Prikaz 6.9. Aktivnosti učenja s kojima se učenici susreću u školi



Prikaz 6.10. Broj aktivnosti učenja povezanih s područjem globalnih kompetencija u kojima učenici sudjeluju u školi



Razlike u dostupnosti aktivnosti učenja povezanih s globalnim kompetencijama zabilježene su u odnosu na spol, socioekonomski status učenika, socioekonomski profil škola i školski program. U prosjeku svih zemalja sudionica zabilježeno je nešto veće sudjelovanje dječaka u navedenim aktivnostima u odnosu na djevojčice, a takav rezultat bilježi i Republika Hrvatska. Osim u Hrvatskoj, najveće su razlike zabilježene i, primjerice, u Bosni i Hercegovini, Južnoj Koreji, Kosovu, Sloveniji i Turskoj, dok je u Bjelorusiji, Irskoj, Jordanu, Singapuru, Tajlandu i Ukrajini zabilježena veća dostupnost navedenih aktivnosti za djevojčice.

Sljedeći izvor razlika u dostupnosti navedenih aktivnosti predstavljaju socioekonomski profili učenika i škola. Rezultati pokazuju da je učenicima povoljnijeg socioekonomskog statusa (koji se nalaze u gornjem kvartilu ESCS indeksa) dostupan veći broj obrazovnih mogućnosti u odnosu na učenike nepovoljnijeg socioekonomskog statusa, što se pokazalo u 33 od 65 zemalja sudionica, a ponajviše, primjerice, u Australiji, Hong Kongu (Kina) i Ujedinjenom Kraljevstvu. U Hrvatskoj ova razlika nije statistički značajna.

Navedena se povezanost može dopuniti i razlikama razmatranima na razini socioekonomskog profila škole, pri čemu se uspoređuju učenici koji pohađaju škole povoljnijeg socioekonomskog profila (one koje su u gornjem kvartilu školskog prosječnog socioekonomskog profila) u odnosu na učenike koji pohađaju škole nepovoljnijeg socioekonomskog profila (škole u donjem kvartilu na istom indikatoru). Suprotno očekivanom, rezultati pokazuju da su učenicima iz škola nepovoljnijeg socioekonomskog profila češće dostupne navedene aktivnosti učenja, što je zabilježeno u 36 od 65 zemalja sudionica uključujući i Hrvatsku. Osim u Hrvatskoj, najveća je razlika zabilježena u Bugarskoj, Čileu, Izraelu, Moldaviji i dr. (OECD, 2020a). Međutim, obrnuta situacija zabilježena je u Australiji, Kanadi, Islandu, Južnoj Koreji, Makau (Kina) i Ujedinjenom Kraljevstvu, u kojima učenici škola povoljnijeg socioekonomskog profila sudjeluju u većem broju aktivnosti u odnosu na učenike nepovoljnijeg socioekonomskog profila škola.

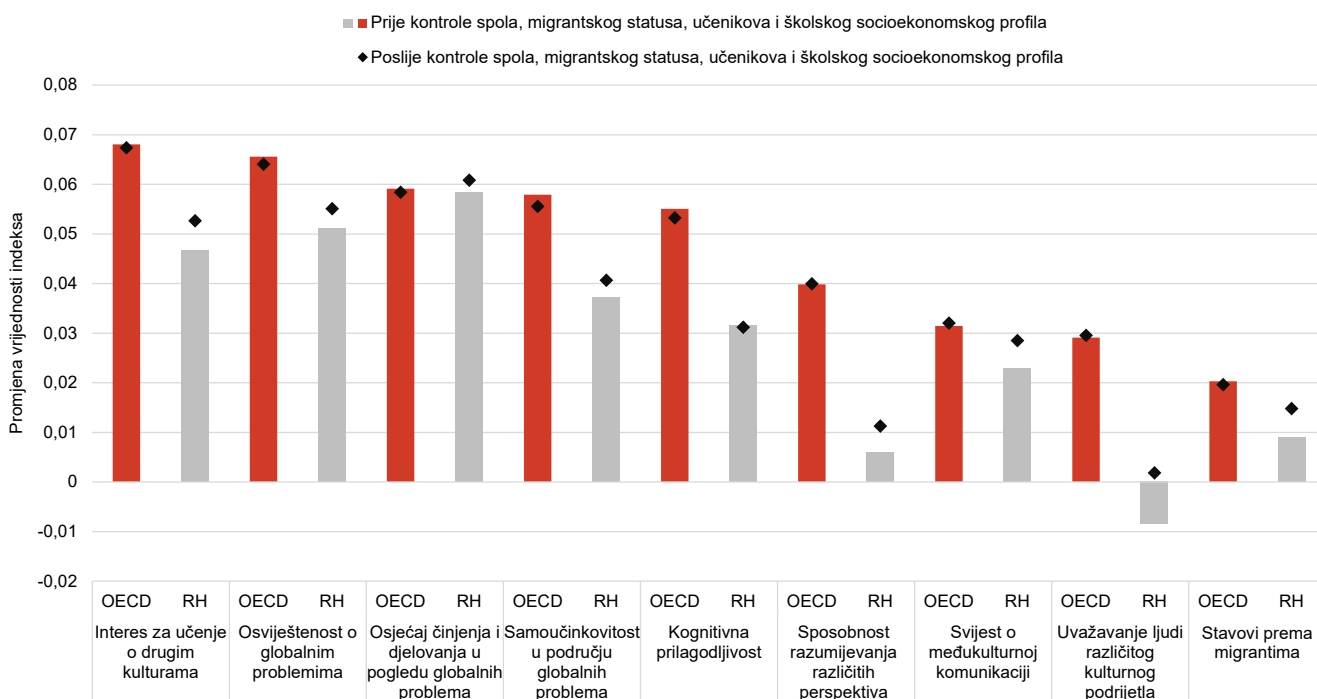
Prema tumačenju autora međunarodnog izvješća (OECD, 2020a) ovakvi bi rezultati mogli biti odraz neproporcionalne dostupnosti određenih aktivnosti u školama nepovoljnijeg socioekonomskog profila kao kompenzacije za obiteljski nepovoljniji socioekonomski status, ali i rezultat izostanka socijalne stratifikacije u nekim obrazovnim sustavima (npr. u kojima lošiji socioekonomski status učenika nije nužno povezan s pohađanjem škole nepovoljnijeg socioekonomskog profila). Rezultati se također mogu povezati i s pitanjem prihvaćenosti takvih aktivnosti među učenicima nepovoljnijeg socioekonomskog statusa budući da rezultati upućuju na to da, iako škole nepovoljnijeg socioekonomskog profila možda i nude navedene aktivnosti, učenici nepovoljnijeg socioekonomskog statusa možda ih ne pohađaju u istoj mjeri kao učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa (OECD, 2020a).

Naposljetku, kao posljednji izvor razlika u dostupnosti aktivnosti učenja tematski povezanih s globalnim kompetencijama razmatra se obrazovni program koji učenici pohađaju: opći ili strukovni. Dobivene razlike nisu ujednačene među zemljama sudionicama, u kojima je udio učenika u strukovnim programima veći od 5%. Primjerice u Austriji, Bjelorusiji, Kosovu ili Urugvaju učenici koji pohađaju opće ili modularne programe u većoj mjeri imaju mogućnosti sudjelovati u aktivnostima usmjerenima na interkulturno razumijevanje i globalne probleme nego što je to slučaj s učenicima strukovnih programa. Suprotni

rezultati zabilježeni su, osim u Hrvatskoj, i u Bruneju, Bugarskoj, Mađarskoj, Turskoj i dr. (OECD, 2020a). U 19 zemalja ova razlika nije statistički značajna.

Osim analiziranih sociodemografskih karakteristika učenika i socioekonomskog profila škola, stavovi učenika također su statistički značajno povezani s dostupnošću različitih aktivnosti učenja u području globalnih kompetencija u školi (Prikaz 6.11.). U prosjeku OECD-a ove su korelacije pozitivne i stabilne nakon kontrole socioekonomskog profila učenika i škola. Najjača je korelacija zabilježena s procjenom samoučinkovitosti u području globalnih problema, osviještenosti o globalnim problemima, interesom za učenje o drugim kulturama i osjećajem činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema. S druge strane, rezultati dobiveni u Hrvatskoj upućuju na ukupno slabiju povezanost stavova učenika s dostupnošću različitih aktivnosti učenja, pri čemu nije utvrđena statistički značajna povezanost s indeksima sposobnosti razumijevanja različitih perspektiva i uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla.

Prikaz 6.11. Povezanost između dostupnosti aktivnosti učenja u području globalnih kompetencija i stavova učenika

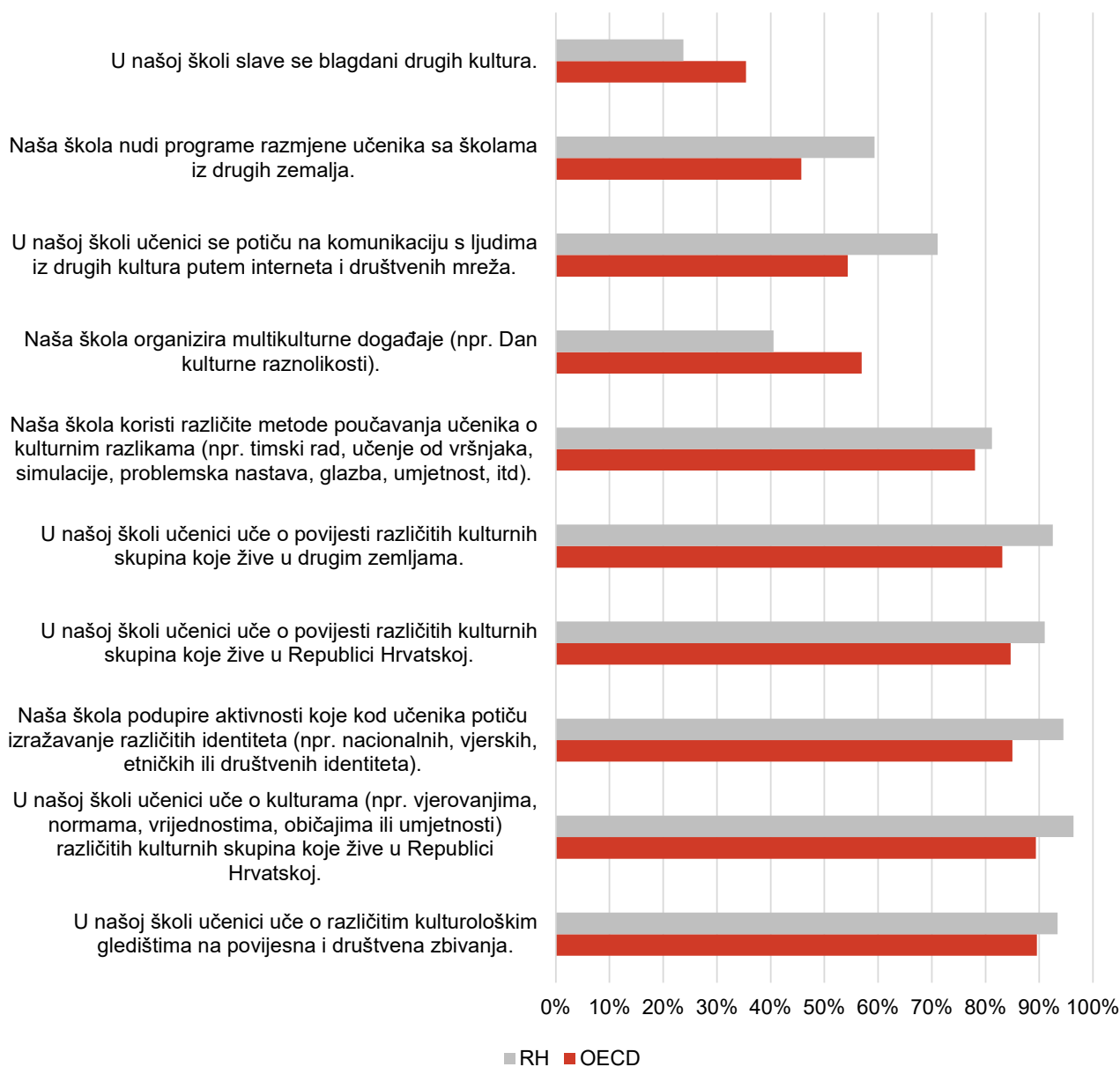


6.3. POUČAVANJE O MULTIKULTURNOSTI U ŠKOLI

Osim učenika, o aktivnostima učenja i poučavanja povezanim s područjem globalnih kompetencija izvješćivali su i ravnatelji škola koje su sudjelovale u istraživanju PISA 2018. Uпитnikom za škole obuhvaćeno je deset pitanja o tome jesu li specifične aktivnosti vezane uz interkulturno učenje uključene u nastavu i druge aktivnosti koje se provode u školi, odnosno primjenjuju li ih nastavnici njihove škole (Prikaz 6.12.). Te se aktivnosti ponajprije odnose na poimanje interkulturnosti i interkulturnih odnosa među učenicima. Rezultati pokazuju da su u prosjeku OECD-a najučestalije one aktivnosti koje se izvode u razrednom okruženju poput učenja o povijesti i kulturi različitih skupina koje žive u zemlji ili izvan nje: između 80% i 90% učenika iz zemalja OECD-a i više od 90% hrvatskih učenika pohađaju škole u kojima se izvode takve aktivnosti. S druge strane, aktivnosti poput proslava blagdana drugih kultura, razmjene učenika sa školama iz inozemstva ili poticanja učenika na komunikaciju s ljudima iz drugih kultura putem interneta i društvenih mreža među rjeđima su kada se analiziraju prosječni rezultati zemalja OECD-a. Na razini Republike Hrvatske poticanje komunikacije s ljudima iz drugih kultura i nije toliko rijetka aktivnost te ju prijavljuje preko 70% ravnatelja. No, među rjeđe se aktivnosti može ubrojiti organiziranje multikulturnih događaja u školi koje su karakteristične za oko 40% hrvatskih škola.

Najučestalije aktivnosti vezane uz poučavanje o multikulturnosti odnose se na učenje o različitim kulturološkim gledištima na povijesna i društvena zbivanja te o vjerovanjima, normama, vrijednostima, običajima ili umjetnosti povezanim s različitim kulturama. No, navedene se aktivnosti različito primjenjuju u različitim zemljama (Prikaz 6.13.). Učenje o kulturno specifičnim vjerovanjima, normama, vrijednostima, običajima ili umjetnosti najzastupljenije je u Panami, Singapuru, Kostarici, Filipinima, Brazilu, Albaniji, Litvi, Njemačkoj i Novom Zelandu, u kojima 99% učenika pohađa škole u kojima je ova aktivnost uključena u nastavu. Ta je aktivnost, s druge strane, najmanje učestala u Grčkoj i Italiji. Druga najzastupljenija aktivnost vezana uz učenje o različitim kulturološkim gledištima na povijesna i društvena zbivanja najviše se provodi u Crnoj Gori, Filipinima, Dominikanskoj Republici, Kostarici, Novom Zelandu, Brazilu, Singapuru i Mađarskoj, u kojima je u tu aktivnost uključeno barem 98% učenika. Hrvatska se prema prikazanim rezultatima smjestila nešto niže prema udjelu provođenja tih dviju aktivnosti, no i dalje iznadprosječno visoko na ljestvici s 96% učenika koji sudjeluju u prvoj te 93% učenika koji sudjeluju u drugoj aktivnosti.

Prikaz 6.12. Multikulturelne aktivnosti u školi prema procjeni ravnatelja



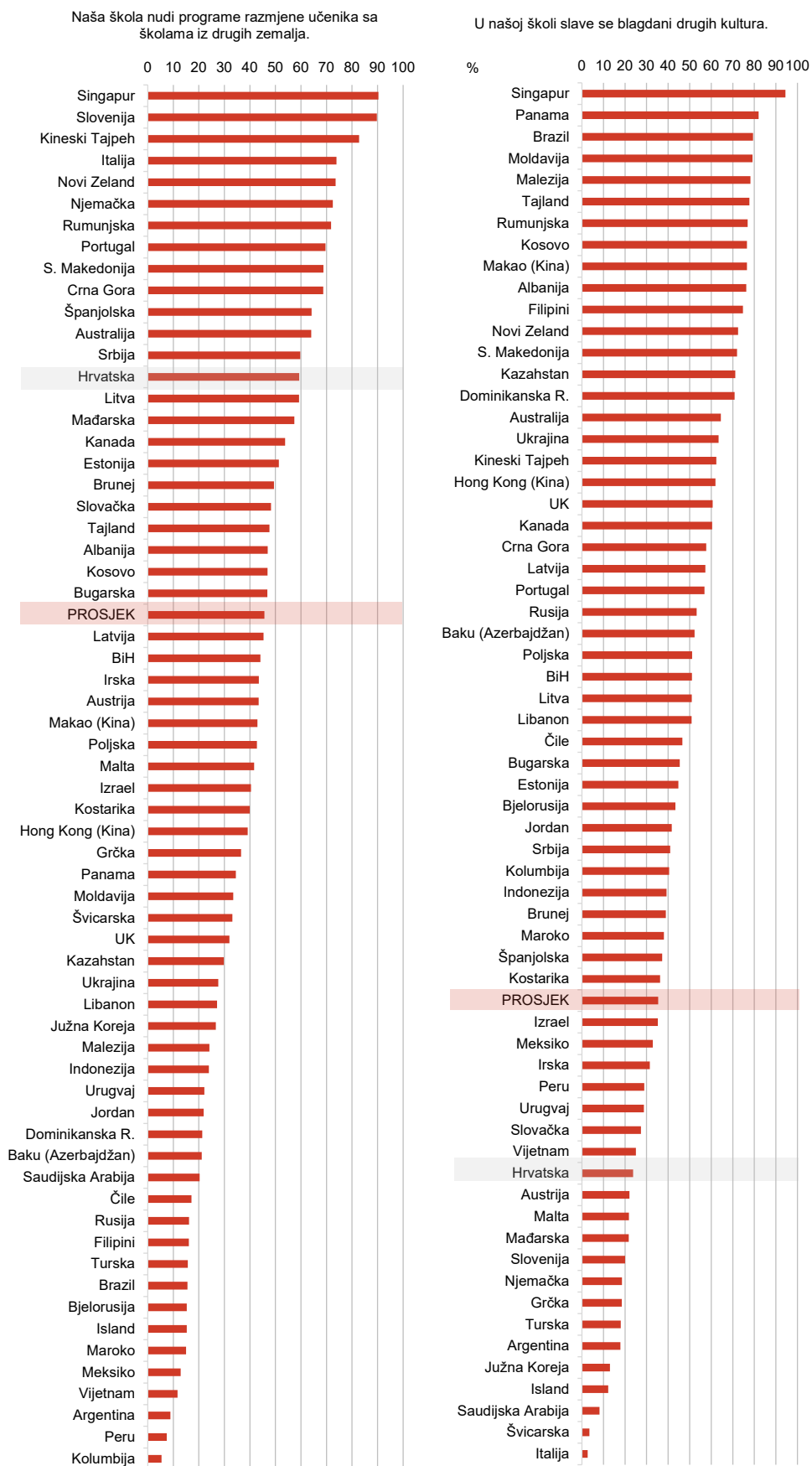
Prikaz 6.13. Učenje o različitim kulturnim skupinama



Razmotre li se aktivnosti koje se najrjeđe provode u školama u prosjeku OECD-a (Prikaz 6.14.), mogu se također primijetiti razlike među zemljama sudionicama. Proslave blagdana drugih kultura najrjeđa su aktivnost vezana uz multikulturno učenje i poučavanje. U prosjeku svih zemalja sudionica tek nešto više od trećine učenika ima mogućnost sudjelovati u takvim aktivnostima – u Hrvatskoj je taj udio još nešto niži te iznosi 24%. Ipak, znatno izraženiji udio od tri četvrtine učenika ili više koji sudjeluju u toj aktivnosti zabilježeni su primjerice u Albaniji, Moldaviji, Panami, Brazilu, a ponajviše u Singapuru. Nasuprot tome, u Italiji, Švicarskoj i Saudijskoj Arabiji manje od 10% učenika sudjeluje u toj aktivnosti.

Sljedeća najmanje zastupljena aktivnost vezana uz multikulturno učenje i poučavanje jesu programi razmjene učenika sa školama u drugim zemljama. U prosjeku svih zemalja sudionica, 46% učenika pohađa škole čiji su ravnatelji prijavili mogućnost provedbe ove aktivnosti, a hrvatski je rezultat nešto viši te iznosi 59%. Oko 90% učenika iz Singapura i Slovenije te više od 70% učenika iz Kineskog Tajpeha, Italije, Novog Zelanda, Njemačke i Rumunjske također pohađaju takve škole. S druge strane, u ovoj aktivnosti najmanje učestalo sudjeluju učenici iz Kolumbije, Perua i Argentine.

Prikaz 6.14. Razmjene učenika i proslave blagdana drugih kultura u školi



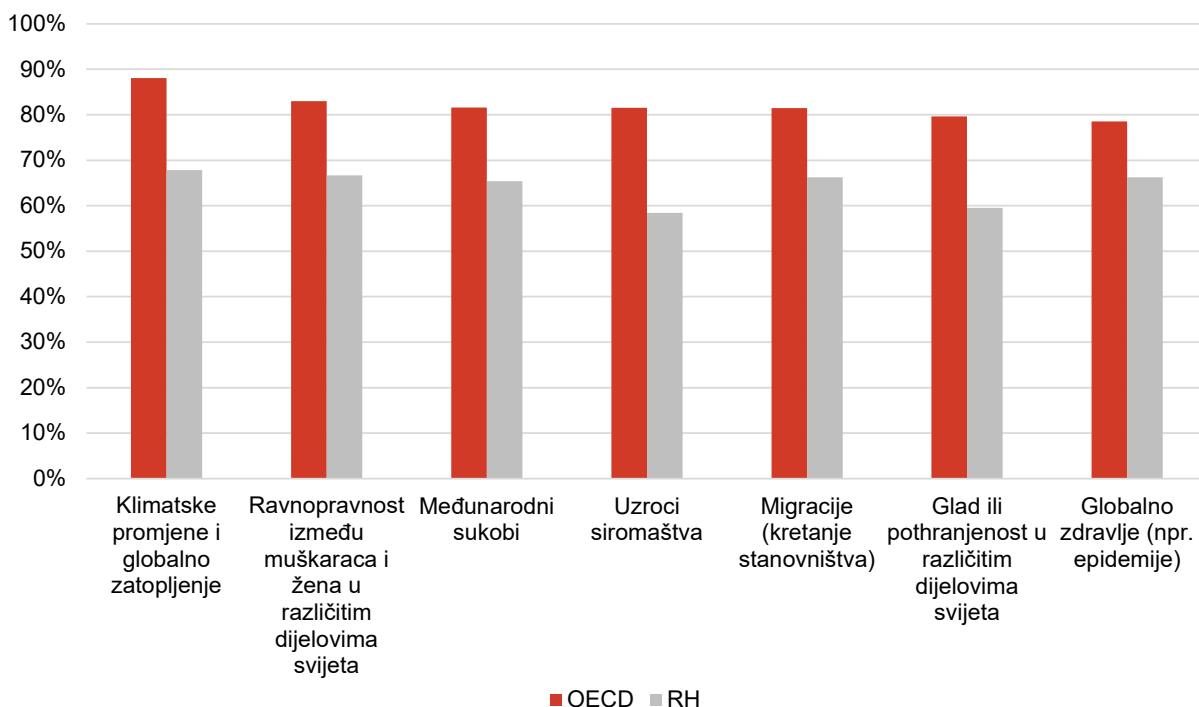
6.4. GLOBALNE KOMPETENCIJE U ŠKOLSKIM KURIKULIMA

6.4.1. Globalni problemi uključeni u školske kurikule

U upitnik za škole uključena su dva pitanja vezana uz uključenost globalnih problema i interkulturnog znanja i vještina u kurikule. Prvi niz pitanja odnosio se na iste globalne probleme – teme o kojima su izvijestili i učenici: klimatske promjene i globalno zatopljenje, globalno zdravlje, migracije, međunarodni sukobi, glad ili pothranjenost u različitim dijelovima svijeta, uzroci siromaštva i ravnopravnost između muškaraca i žena u različitim dijelovima svijeta.

Rezultati pokazuju da je najučestalija tema uključena u kurikule u prosjeku zemalja OECD-a povezana s klimatskim promjenama i globalnim zatopljenjem (Prikaz 6.15.) te je uključena u 88% kurikula. Nadalje, oko 81% učenika pohađa škole u kojima su u kurikule uključene teme vezane uz migracije, međunarodne sukobe i uzroke siromaštva, 80% učenika pohađa škole čiji kurikuli pokrivaju i probleme vezane uz glad ili pothranjenost, dok 79% učenika pohađa škole čiji kurikuli uključuju i probleme javnog (globalnog) zdravlja poput pandemija. Udjeli hrvatskih učenika koji pohađaju škole u čije su kurikule uključeni globalni problemi u svim su slučajevima niži od prosjeka OECD-a.

Prikaz 6.15. Uključenost tema vezanih uz globalne probleme u kurikule



S obzirom na to da su gotovo ista pitanja postavljena učenicima i ravnateljima o temama vezanima uz globalne probleme u školskim kurikulumima, moguće je analizirati u kakvoj su međusobnoj vezi. Analizama se utvrdilo postoje li promjene u osviještenosti učenika o pojedinim temama vezanima uz globalne probleme ukoliko su te teme uključene u kurikule (Tablica 6.1.).⁷ Pozitivne povezanosti upućuju na to da se sudjelovanjem u školskim aktivnostima koje su usmjerene na te teme može poboljšati znanje učenika, no one su zabilježene u relativno malom broju zemalja sudionica.

Ukupno gledano, najveća povezanost između osviještenosti učenika i sadržaja uključenih u kurikule zabilježena je u Australiji i Ujedinjenim Arapskim Emiratima, u kojima postoji statistički značajna pozitivna povezanost za šest od sedam tematskih cjelina. Druhim riječima, u tim zemljama učenici koji su bili izloženi temama vezanima uz globalne probleme u školi, bili su u većoj mjeri osviješteni o tim temama. U prosjeku svih zemalja sudionica dobivena je statistički značajna povezanost između uključenosti u kurikule i osviještenosti učenika o klimatskim promjenama, migracijama, međunarodnim sukobima i uzrocima siromaštva.

Najsnažnija povezanost zabilježena je između uključenosti teme klimatskih promjena i globalnog zatopljenja u kurikule i osviještenosti učenika o tom problemu. U prosjeku svih sudionica, vjerojatnost da će učenici iz škola u kojima se uči o temi klimatskih promjena i globalnog zatopljenja biti osviješteni o toj temi za 12% je veća nego što je vjerojatnost da će to biti učenici u čijim se školama ne uči o toj temi. Sljedeća najsnažnija veza utvrđena je s temom migracija, pri čemu je vjerojatnost da će učenici iz škola u kojima se uči o temi migracija biti više osviješteni o toj temi veća je za 8% nego što bi bili osviješteni učenici u čijim školama tema migracija nije uključena u kurikule.

Rezultati za Republiku Hrvatsku pokazuju da nema značajnih povezanosti između uključenosti ovih tema u kurikule i osviještenosti učenika.

⁷ Rezultati se temelje na provedenoj logističkoj regresiji uz kontrolu učeničkog i školskog socioekonomskog profila.

Tablica 6.1. Uključenost u kurikule i osviještenost učenika o globalnim problemima


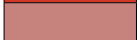


	Kurikuli usmjereni na globalne probleme						
	A	B	C	D	E	F	G
PROSJEK							
Čile							
Crna Gora							
Meksiko							
Kazahstan							
Mađarska							
Francuska							
Kanada							
Srbija							
Makao (Kina)							
Jordan							
Argentina							
Vijetnam							
Malezija							
Libanon							
Maroko							
Irska							
Ukrajina							
Brunej							
Slovenija							
Izrael							
Italija							
Australija							
Peru							
Hrvatska							
Njemačka							
Panama							
Malta							
Dominikanska Republika							
Austrija							
Rusija							
Albanija							
Island							
Bugarska							
Estonija							
Latvija							
Švicarska							
Singapur							
Južna Koreja							
Španjolska							
Moldavija							
Novi Zeland							
Hong Kong (Kina)							
Kolumbija							

	Kurikuli usmjereni na globalne probleme						
	A	B	C	D	E	F	G
Turska							
Litva							
BiH							
Tajland							
Baku (Azerbajdžan)							
Rumunjska							
Poljska							
Kosovo							
Portugal							
Brazil							
Kostarika							
UAE							
Slovačka							
Urugvaj							
Indonezija							
Kineski Tajpeh							
Saudijska Arabija							
Grčka							
Filipini							
Bjelorusija							
UK							

LEGENDA:

Osviještenost učenika o temi:

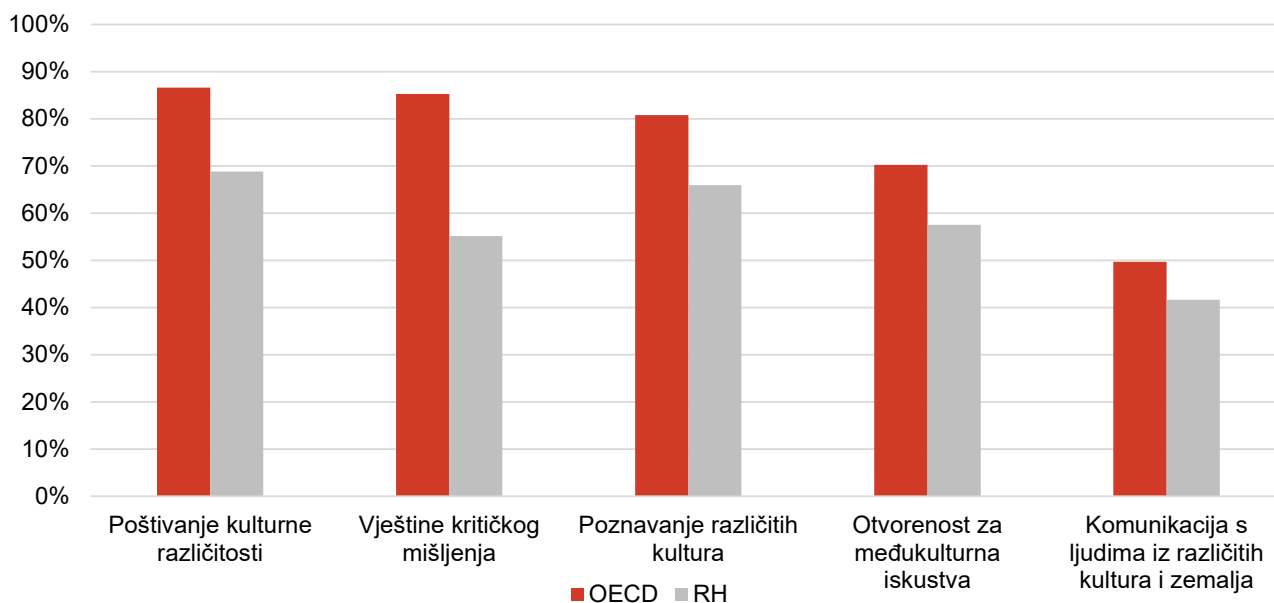
- A : Klimatske promjene i globalno zatopljenje
- B : Globalno zdravlje (npr. epidemije)
- C : Migracije (kretanje stanovništva)
- D : Međunarodni sukobi
- E : Glad ili pothranjenost u različitim dijelovima svijeta
- F : Uzroci siromaštva
- G : Ravnopravnost između muškaraca i žena u različitim dijelovima svijeta

	Statistički značajna pozitivna povezanost
	Statistički značajna negativna povezanost
	Povezanost nije statistički značajna
	Nedostaju vrijednosti

6.4.2. Međukulturno učenje uključeno u kurikule

Druga skupina pitanja upućenih ravnateljima škola, koja se odnosila na kurikule, povezana je s međukulturnim učenjem. Pitanja su usmjerena na iste konstrukte o kojima su izvjestili i učenici: komunikacija s ljudima iz različitih kultura i zemalja, poznavanje različitih kultura, otvorenost za međukulturna iskustva, poštivanje kulturne različitosti, učenje stranih jezika i vještine kritičkog mišljenja (Prikaz 6.16.). Najučestalija tema uključena u kurikule je poštivanje kulturne različitosti, koju u prosjeku prijavljuje 87% ravnatelja. Sljedeće su po zastupljenosti u kurikulumima vještina kritičkog mišljenja i poznavanje različitih kultura, koje prijavljuje između 81% i 85% ravnatelja u zemljama OECD-a. Nastavnim kurikulumima u zemljama OECD-a najmanje je obuhvaćena komunikacija s ljudima iz drugih zemalja. Podaci za Hrvatsku pokazuju da su sve navedene teme znatno manje uključene u odnosu na prosjek OECD-a.

Prikaz 6.16. Uključenost tema vezanih uz međukulturno učenje u kurikule



Uključenost tema vezanih uz međukulturno učenje u kurikule značajno je povezana sa stavovima učenika u tek nekoliko zemalja (Tablica 6.2.) Te su povezanosti većinom slabe te ponekad neočekivano negativnog predznaka. Primjerice, povezanost između osviještenosti učenika o međukulturnoj komunikaciji i uključenosti komunikacijskih vještina u kurikule u pet je zemalja pozitivna (npr. u Njemačkoj, Latviji i Španjolskoj), a u pet negativna (npr. u Čileu, Libanonu i Irskoj). Zemlje u kojima je zabilježeno najviše pozitivnih korelacija između triju mjenjenih konstrukata su Libanon i Njemačka. Pritom je u Libanonu zabilježena i dodatna negativna korelacija vezana uz prvi konstrukt.

U prosjeku svih zemalja sudionica zabilježena je pozivna korelacija između interesa učenika za učenje o drugim kulturama i učenja o otvorenosti za međukulturna iskustva te između sposobnosti razumijevanja različitih perspektiva i učenja vještina kritičkog mišljenja. U Hrvatskoj ponovo nije zabilježena nijedna statistički značajna povezanost.

Tablica 6.2. Uključenost u kurikule i stavovi učenika o temama vezanim uz multikulturno učenje

	Kurikuli usmjereni na multikulturno učenje					
	A	B	C	D	E	F
PROSJEK						
Čile						
Crna Gora						
Meksiko						
Kazahstan						
Mađarska						
Francuska						
Kanada						
Srbija						
Makao (Kina)						
Jordan						
Argentina						
Vijetnam						
Malezija						
Libanon						
Maroko						
Irska						
Ukrajina						
Brunej						
Slovenija						
Izrael						
Italija						
Australija						
Peru						
Hrvatska						
Njemačka						
Panama						
Malta						
Dominikanska Republika						
Austrija						
Rusija						
Albanija						
Island						
Bugarska						
Estonija						
Latvija						
Švicarska						
Singapur						

	Kurikuli usmjereni na multikulturalno učenje					
	A	B	C	D	E	F
Južna Koreja						
Španjolska						
Moldavija						
Novi Zeland						
Hong Kong (Kina)						
Kolumbija						
Turska						
Litva						
BiH						
Tajland						
Baku (Azerbajdžan)						
Rumunjska						
Poljska						
Kosovo						
Portugal						
Brazil						
Kostarika						
UAE						
Slovačka						
Urugvaj						
Indonezija						
S. Makedonija						
Kineski Tajpeh						
Saudijska Arabija						
Grčka						
Filipini						
Bjelorusija						
UK						

LEGENDA:

A :	Svijest učenika o međukulturalnoj komunikaciji i učenje o komunikacijskim vještinama
B :	Interes učenika za učenje o drugim kulturama i učenje o različitim kulturama
C :	Interes učenika za učenje o drugim kulturama i učenje o otvorenosti za međukulturalna iskustva
D :	Uvažavanje ljudi različitog kulturnog podrijetla i učenje poštivanja kulturne različitosti
E :	Sposobnost učenika za razumijevanje različitih perspektiva i učenje vještina kritičkog mišljenja
F :	Kognitivna prilagodljivost učenika i učenje vještina kritičkog mišljenja

	Statistički značajna pozitivna povezanost
	Statistički značajna negativna povezanost
	Povezanost nije statistički značajna
	Nedostaju vrijednosti

6.5. STAVOVI UČENIKA, SOCIOEKONOMSKI PROFIL ŠKOLE I STRUKOVNO OBRAZOVANJE

Posljednje u nizu analiza karakteristika škola u kontekstu globalnih kompetencija koje se razmatraju u ovome izvješću odnose se na ispitivanje povezanosti stavova učenika u području globalnih kompetencija s dvije dodatne karakteristike škole: socioekonomskim profilom i tipom obrazovnog programa, pri čemu se analizira razlika između škola općeg i strukovnog obrazovnog programa.

6.5.1. Stavovi učenika i socioekonomski profil škole

Očekivano je da će u visokostratificiranom obrazovnom sustavu učenici nepovoljnijeg socioekonomskog položaja pohađati škole zajedno s učenicima sličnog socioekonomskog statusa. Stratifikacija proizlazi iz politika vezanih uz diferencijaciju i usmjeravanje učenika u različite programe prema njihovim sposobnostima, ali i iz roditeljskog odabira specifičnih škola, mjesta stanovanja ili selekcije učenika na temelju njihovih školskih ocjena (OECD, 2020a). Takvim školama često nedostaju obrazovni resursi i kvalificirani nastavnici te se mogu susretati s problemima vezanima uz školsku disciplinu poput vršnjačkog nasilja i neopravdanih izostanaka (OECD, 2019). U takvim okolnostima, nedostaci s kojima se učenici suočavaju u školi povrh nedostataka s kojima se suočavaju kod kuće mogu dovesti do toga da se osjećaju neuključeno i obespravljeno (OECD, 2020a).

Općenito gledajući, pohađanje škole nepovoljnog socioekonomskog profila, tj. škole koja se nalazi u donjem kvartilu po prosječnoj vrijednosti ESCS indeksa učenika u PISA istraživanju, povezano je s manje pozitivnim stavovima učenika u odnosu na one koji pohađaju škole povoljnijeg socioekonomskog profila (škole koje se nalaze u gornjem kvartilu po prosječnoj vrijednosti ESCS indeksa). No ta je povezanost uvelike smanjena nakon kontrole individualnog socioekonomskog statusa učenika, što upućuje na to da učenikova socioekonomska pozadina ima glavnu ulogu u raspodjeli učenika u različite škole (OECD, 2020a).

Pohađanje škole povoljnijeg socioekonomskog profila u prosjeku svih zemalja sudionica značajno je povezano s povećanjem vrijednosti indeksa samoučinkovitosti učenika u području globalnih problema (za 0,16), njihove osviještenosti o globalnim problemima (za 0,12), njihove sposobnosti razumijevanja različitih perspektiva (za 0,07), njihovog interesa za učenje o drugim kulturama (za 0,11), njihovog uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla (za 0,26), njihovih stavova prema imigrantima (za 0,14), njihove kognitivne prilagodljivosti (za 0,04), njihove svijesti o međukulturnoj komunikaciji (za 0,2) te njihova osjećaja činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema (za 0,07).

U Tablici 6.3. vidljive su statistički značajne i pozitivne povezanosti između pohađanja škole povoljnijeg socioekonomskog profila i stavova učenika o sljedećim aspektima: samoučinkovitosti i osviještenosti u području globalnih problema u 37 zemalja (uključujući RH), sposobnosti razumijevanja različitih perspektiva i interesu za učenje o drugim kulturama u 23 zemlje (uključujući RH), uvažavanju ljudi različitog kulturnog podrijetla u 48 zemalja (uključujući RH), imigrantima u 34 zemlje, kognitivnoj prilagodljivosti u 14

zemalja, svijesti o međukulturnoj komunikaciji u 46 zemalja (uključujući RH) te osjeća činjena i djelovanja u pogledu globalnih problema u 16 zemalja.

Tablica 6.3. Povezanost stavova učenika s pohađanjem škole povoljnijeg socioekonomskog profila

	Stavovi učenika i socioekonomski profil škole								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
PROSJEK									
Čile									
Crna Gora									
Meksiko									
Kazahstan									
Mađarska									
Francuska									
Kanada									
Srbija									
Makao (Kina)									
Jordan									
Argentina									
Vijetnam									
Malezija									
Libanon									
Maroko									
Irska									
Ukrajina									
Brunej									
Slovenija									
Izrael									
Italija									
Australija									
Peru									
Hrvatska									
Njemačka									
Panama									
Malta									
Dominikanska Republika									
Austrija									
Rusija									
Albanija									
Island									
Bugarska									
Estonija									
Latvija									
Švicarska									
Singapur									
Južna Koreja									
Španjolska									

	Stavovi učenika i socioekonomski profil škole								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Moldavija									
Novi Zeland									
Hong Kong (Kina)									
Kolumbija									
Turska									
Litva									
BiH									
Tajland									
Baku (Azerbajdžan)									
Rumunjska									
Poljska									
Kosovo									
Portugal									
Brazil									
Kostarika									
UAE									
Slovačka									
Urugvaj									
Indonezija									
S. Makedonija									
Kineski Tajpeh									
Saudijska Arabija									
Grčka									
Filipini									
Bjelorusija									
UK									

LEGENDA:

- | | |
|-----|--|
| A : | Samoučinkovitost učenika u području globalnih problema |
| B : | Osviještenost učenika o globalnim problemima |
| C : | Sposobnost učenika za razumijevanje različitih perspektiva |
| D : | Interes učenika za učenje o drugim kulturama |
| E : | Uvažavanje ljudi različitog kulturnog podrijetla |
| F : | Stavovi učenika prema imigrantima |
| G : | Kognitivna prilagodljivost učenika |
| H : | Svijest učenika o međukulturnoj komunikaciji |
| I : | Osjećaj činjenja i djelovanja učenika u pogledu globalnih problema |

	Statistički značajna pozitivna povezanost
	Statistički značajna negativna povezanost
	Povezanost nije statistički značajna
	Nedostaju vrijednosti

6.5.2. Stavovi učenika i strukovno obrazovanje

Pohađanje strukovnih programa može biti prediktor lošijeg postignuća i negativnijih stavova, no to ne mora biti slučaj u svim zemljama i za sve stavove (OECD, 2020a). U prosjeku zemalja sudionica u strukovne je programe u 2018. godini bilo uključeno 14% učenika. Zemlje u kojima je taj udio veći od 50% su, uz Republiku Hrvatsku, i Albanija, Austrija, BiH, Crna Gora, Sjeverna Makedonija, Srbija i Slovenija.

Dobiveni rezultati općenito upućuju na razlike koje idu u prilog učenicima koji pohađaju općeobrazovne programe u usporedbi s učenicima uključenim u strukovne programe (Tablica 6.4.). U prosjeku zemalja sudionica, uz kontrolu učenikova i školskog socioekonomskog profila, pohađanje općih obrazovnih programa povezano je s povećanjem vrijednosti indeksa samoučinkovitosti učenika u području globalnih problema (za 0,14), osviještenosti učenika o globalnim problemima (za 0,18), interesa učenika za učenje o drugim kulturama (za 0,14), uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla (za 0,12), stavova učenika prema imigrantima (za 0,11), kognitivne prilagodljivosti učenika (za 0,04), svijesti učenika o međukulturnoj komunikaciji (za 0,11) te osjećaja činjenja i djelovanja učenika u pogledu globalnih problema (za 0,07).

Navedene su povezanosti slabe i dodatno smanjene nakon kontrole socioekonomskog profila učenika i škola, što pokazuje da je potencijalno negativan učinak pohađanja strukovnih programa većinom rezultat socioekonomske stratifikacije u navedene programe, pri čemu socioekonomski status ima neizravni učinak na akademski uspjeh učenika i roditeljske preferencije, ključne čimbenike koji utječu na usmjeravanje učenika u strukovne programe (OECD, 2020a).

Među zemljama u kojima je postotak učenika uključenih u strukovne programe veći od 5%, povezanost između pohađanja strukovnog programa i stavova učenika bila je negativna i statistički značajno vezana uz samoučinkovitost u području globalnih problema u 18 zemalja (uključujući RH), osviještenost globalnih problema u 21 zemlji (uključujući RH), razumijevanje različitih perspektiva u 11 zemalja, interes za učenje o drugim kulturama u 15 zemalja (uključujući RH), uvažavanje ljudi različitog kulturnog podrijetla u 18 zemalja (uključujući RH), percepciju imigranata u 18 zemalja, kognitivnu prilagodljivost u 9 zemalja, svijest o međukulturnoj komunikaciji u 15 zemalja (uključujući RH) te osjećaj činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema u 10 zemalja.

Ove negativne povezanosti mogu upućivati na nedostatak određenih obrazovnih mogućnosti u nekim zemljama. No prema tumačenju autora međunarodnog izvješća (OECD, 2020a), u obzir treba uzeti mali broj značajnih povezanosti između pohađanja općih obrazovnih programa i sudjelovanja u aktivnostima učenja. Ovakav rezultat opravdava potrebu za dubinskim analizama negativnih povezanosti stavova učenika i pohađanja strukovnih programa, pri čemu se mogu razmotriti i čimbenici poput upravljanja školom i očekivanja učenika vezanih uz mogućnosti zaposlenja i budućih primanja, koji nisu povezani s poučavanjem (OECD, 2020a).

Tablica 6.4. Povezanost stavova učenika s pohađanjem općih obrazovnih programa

	Stavovi učenika i uključenost u strukovne ili opće programe								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Srbija									
Hrvatska									
Austrija									
BiH									
Crna Gora									
S. Makedonija									
Slovenija									
Albanija									
Italija									
Bugarska									
Kosovo									
Kineski Tajpeh									
Turska									
Meksiko									
Ukrajina									
Panama									
Tajland									
Indonezija									
Kazahstan									
Kolumbija									
Francuska									
Portugal									
Južna Koreja									
Mađarska									
Argentina									
Bjelorusija									
PROSJEK									
Grčka									
Dominikanska Republika									
Kostarika									
Rumunjska									
Švicarska									
Malezija									
Australija									
Brazil									
Urugvaj									
Brunej									

LEGENDA:

A : Samoučinkovitost učenika u području globalnih problema





B : Osviještenost učenika o globalnim problemima

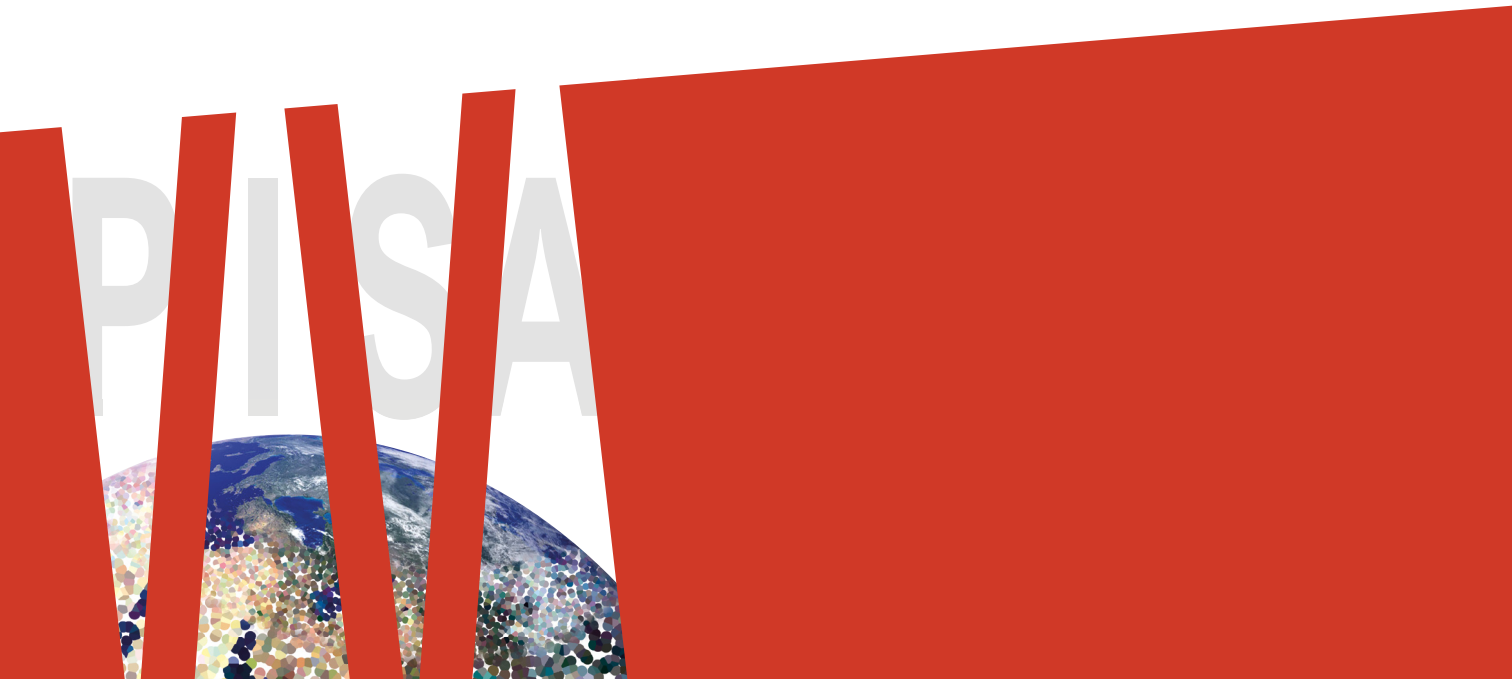
C : Sposobnost učenika za razumijevanja različitih perspektiva

D : Interes učenika za učenje o drugim kulturama

LEGENDA:

E :	Uvažavanje ljudi različitog kulturnog podrijetla
F :	Stavovi učenika prema imigrantima
G :	Kognitivna prilagodljivost učenika
H :	Svijest učenika o međukulturnoj komunikaciji
I :	Osjećaj činjenja i djelovanja učenika u pogledu globalnih problema

	Statistički značajna pozitivna povezanost
	Statistički značajna negativna povezanost
	Povezanost nije statistički značajna
	Nedostaju vrijednosti



7. PREGLED ODGOJA I
OBRAZOVANJA USMJERENOG
NA RAZVOJ GLOBALNIH
KOMPETENCIJA U REPUBLICI
HRVATSKOJ



7.1. KOMPETENCIJSKI PRISTUP U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Nacionalnim okvirnim kurikulumom za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOS, 2010) u Hrvatskoj je objavljena formalna orijentacija i prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja) za razliku od dotadašnjega pristupa usmjerenoga na sadržaj. Opis ciljeva odgoja i obrazovanja u tome se dokumentu gotovo u potpunosti preklapa s OECD-ovim pristupom u domeni globalnih kompetencija: “Život i rad u suvremenom društvu brzih promjena i oštre konkurencije zahtijevaju nova znanja, vještine, sposobnosti, vrijednosti i stavove, tj. nove kompetencije pojedinca, koje stavljaju naglasak na razvoj inovativnosti, stvaralaštva, rješavanja problema, razvoj kritičkoga mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija. Njih nije moguće ostvariti u tradicionalnom odgojno-obrazovnom sustavu koji djeluje kao sredstvo prenošenja znanja.” (MZOS, 2010: 11). Najava tih promjena temeljila se na odrednicama Europskoga referentnog okvira (*Key Competences for Lifelong Learning...*, 2007) kojim je određeno osam ključnih kompetencija: (1.) komunikacija na materinskom jeziku, (2.) komunikacija na stranim jezicima, (3.) matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, inženjerstvu i tehnologiji, (4.) digitalna kompetencija, (5.) kompetencija učiti kako učiti, (6.) društvena i građanska kompetencija, (7.) inicijativnost i poduzetnost te (8.) kulturna svijest i izražavanje. Ukratko je istaknuto da društvena i građanska kompetencija obuhvaća osposobljenost za međuljudsku i međukulturnu suradnju.

U OECD-ovu istraživanju pojam globalnih kompetencija se, ponovimo, odnosi na skup znanja, vještina, stavova i vrijednosti koje se primjenjuju u virtualnim i izravnim interakcijama s ljudima različitoga kulturnog porijekla, kao i u osobnim iskustvima vezanima uz globalna pitanja i probleme, odnosno situacijama koje mogu imati značajne implikacije na sadašnje i buduće naraštaje. U testu i upitniku za učenike ispitala se sposobnost kritičkoga razmatranja problema od interkulturalnoga značaja na lokalnoj i globalnoj razini, razumijevanje i uvažavanje različitih kulturnih perspektiva i razlika te na njima temeljenih konflikata, pripremljenost na interakcije u multikulturalnom okruženju, stavovi prema Zemlji (svijetu) i voljnost da se pozitivno doprinosi životima drugih ljudi i okolišu. Istaknuto je da je stjecanje ovako definiranih globalnih kompetencija cjeloživotni proces.⁸

Prema navedenoj konceptualnoj definiciji moguće je primijetiti istovremeno preklapanje sa sadržajem “građanske kompetencije”, odnosno sadržajem međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje kojim se ta kompetencija razvija. Iako je općeprihvaćeno da se građanska kompetentnost za demokraciju ne može svesti samo na informiranost, ili na znanje, nego mora uključivati vještine, vrijednosti, stavove i obrasce ponašanja, zaključci prvoga ciklusa istraživanja ICCS 2009 istraživanja (Schulz i sur., 2010) ukazali su na to da odnos među navedenim komponentama nije jednostavan, ni lako predvidljiv. Strani i domaći stručnjaci u području ističu kako je građanska kompetencija jedan od temeljnih stupova razvoja demokratske političke kulture društva te da se njezinome

⁸ Više informacija dostupno u publikaciji *PISA 2018 – Konceptualni okvir globalnih kompetencija* (https://mk0pisanvvoocpocw453.kinstacdn.com/wp-content/uploads/2020/09/Konceptualni-okvir-globalnih-kompetencija_PISA-2018.pdf) i u drugome poglavlju ovoga izvješća.

prenošenju treba posvetiti posebna pažnja. Vujčić pojašnjava da s obzirom na to da se “svaka kultura stječe procesima učenja, socijalizacije i edukacije, a ne samo procesima iskustvenoga učenja i evolucije života, onda je jasno da je nužno organizirati procese političke socijalizacije i edukacije mladih za političku obvezu u demokraciji.” (Vujčić, 2007: 18). Jasno je stoga i zašto odgojno-obrazovni sustavi u modernim državama ne prepuštaju slučaju ove odgojno-obrazovne sadržaje.

7.2. ODGOJ I OBRAZOVANJE KROZ MEĐUPREDMETNE TEME

Međupredmetne teme opisane su kao teme općeljudskih vrijednosti i kompetencija za život u 21. stoljeću i kao takve su na poseban način svakodnevno prisutne u odgojno-obrazovnom radu cjelokupne obrazovne vertikale. One se ostvaruju međusobnim povezivanjem odgojno-obrazovnih područja i nastavih tema svih nastavnih predmeta.⁹ U posljednjoj i aktualnoj reformi odgojno-obrazovnoga sustava doneseni su 2019. godine programi za sedam međupredmetnih tema: Osobni i socijalni razvoj, Učiti kako učiti, Građanski odgoj i obrazovanje, Zdravlje, Poduzetništvo, Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije te Održivi razvoj. Sa sadržajima svake od njih trebaju biti upoznati svi učenici u predtercijarnome obrazovanju. To također znači i da bi svaki učitelj i nastavnik trebao biti osposobljen za izvođenje ove međupredmetne tematske nastave. Preciznim međupredmetnim planiranjem koje se na početku svake školske godine izvodi, na primjer, na razini stručnih aktiva pojedinih skupina predmeta, ali i cijele škole, unaprijed se određuju željeni obrazovni ishodi za svaku razinu (razred), povezujući međupredmetne sadržaje sedam predloženih tema sa svim ostalim školskim sadržajima i aktivnostima.

Prva vanjska vrednovanja međupredmetnih tema koja su se odnosila na provedbu Zdravstvenoga odgoja i obrazovanja, a zatim i Građanskoga odgoja i obrazovanja, pokazala su da školski kolektivi, u pravilu, nisu bili dobro upoznati s grupnom metodom planiranja i samo je dio škola uspješno operacionalizirao dodatne međupredmetne sadržaje pomoću grupnoga planiranja na školskoj razini. Kad je riječ o Građanskome odgoju i obrazovanju, tijekom uvođenja eksperimentalnoga kurikula (iz 2012. godine) i provedbe u obliku zasebnoga predmeta, ali i međupredmetnih sadržaja, više od trećine uključenih učitelja i nastavnika nije se osjećalo kompetentno za provedbu te nastave, a gotovo polovica je svoju kompetentnost ocjenjivala osrednjom (Spajić-Vrkaš, 2016: 166).¹⁰ S obzirom da su se s vremenom, osim u inicijalnom obrazovanju i osposobljavanju, mogućnosti dodatne edukacije učitelja i nastavnika povećavale, na primjer kroz uključivanje udruga civilnoga društva u pružanje usluga edukacije i proširivanje digitalno dostupnih sadržaja, za očekivati je da su hrvatski učitelji i nastavnici ipak postali vještiji u međupredmetnome planiranju i provedbi. U nižim razredima osnovne škole (ISCED 1) proces interdisciplinarnoga učenja i poučavanja, u pravilu, odvija se lakše zbog činjenice da

⁹ Navedena definicija, kao i opisi međupredmetnih tema u okviru reforme “Škola za život” dostupni su ovdje: <https://skolazazivot.hr/medupredmetne-teme/>.

¹⁰ Prema zaključcima praćenja i vrednovanja eksperimentalne provedbe Kurikuluma građanskoga odgoja i obrazovanja, poglavlje o rezultatima o učiteljima i nastavnicima (Spajić-Vrkaš, 2016: 133–222).

cjelokupnu nastavu realizira jedan učitelj, a i programi za te razrede obuhvaćaju mnogo sadržaja podudarnih sa sadržajima međupredmetnih tema. Što se pak tiče predmetne nastave i viših razina (ISCED 2 i 3), međupredmetni sadržaji često su svoje mjesto pronalazili uglavnom u satima razrednoga odjela (jedan školski sat tjedno). U tom slučaju odabir sadržaja ovisio je o specifičnim situacijama u kojima se određeni razred, škola ili školska sredina nalazi i koji problem žele riješiti. Na primjer, izostajanje s nastave povezuje se s temom Učiti kako učiti, organiziranje školskih izleta s Poduzetništvom ili, ako izlet uključuje posjet nekoj instituciji, onda i s Građanskim odgojem i obrazovanjem. U srednjim školama problemi s ovisnostima (pušenjem, alkoholom i slično) povezuju se s temom Zdravlje. Ukratko, međupredmetne teme adresirane su uglavnom kad za to postoji potreba i ako je moguće osigurati dodatno vrijeme, a najvećim dijelom učenja i poučavanja nastavili su dominirati predmetni sadržaji u svom klasičnom obliku kao i usredotočenost na dobivanje (dobrih) ocjena.¹¹

7.3. GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U REPUBLICI HRVATSKOJ

Prepoznato je nekoliko različitih oblika organizacije nastave sadržaja Građanskoga odgoja i obrazovanja:

- kao zaseban predmet (obavezan ili neobavezan);
- kroz uključivanje odgovarajućih sadržaja u postojeće predmete;
- kao međupredmetni sadržaj ili tema i
- kao školsko iskustvo u cjelini, odnosno kao integralni dio školskog ozračja i kulture (kroz izvannastavne aktivnosti, rad učeničkih vijeća i organizacija i slično).

U praksi je najčešće riječ o kombinaciji navedenih pristupa jer kurikuli prema kojima se nastava provodi uglavnom ne isključuju mogućnost korištenja više modela istovremeno. Prema posljednjem EACEA¹² izvještaju “Građanski odgoj i obrazovanje u školama u Europi” (Europska komisija – EACEA – Eurydice, 2017: 30) dva su najraširenija pristupa: integracija sastavnica Građanskoga odgoja i obrazovanja u druge predmete i međupredmetni pristup. “Svaki od njih se može naći u najmanje trideset obrazovnih sustava na svim razinama osnovnoškolskog i općega srednjoškolskog obrazovanja. Nasuprot tomu, Građanski odgoj i obrazovanja poučava se kao obavezan zasebni predmet u manje obrazovnih sustava – sedam na osnovnoškolskoj, 14 na nižoj i 12 na višoj srednjoškolskoj razni.” U Republici Hrvatskoj određivanje načina provedbe Građanskoga odgoja i obrazovanja proces je koji je trajao gotovo 20 godina.

¹¹ Za vanjsko vrednovanje Zdravstvenog odgoja i obrazovanje (školske god. 2008./2009. i 2012./2013.) te Građanskog odgoja i obrazovanja (2012./2013.), nadležno ministarstvo zadužilo je, uz ostale partnere, Nacionalni centar za vanjski vrednovanje obrazovanja.

¹² Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu djelatnost i kulturu (engl. *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*, EACEA).

“Dijelom pod utjecajem međunarodnih i europskih organizacija, a dijelom i zbog pritiska iznutra, u Hrvatskoj se ideja o pripremi građana za sudjelovanje u demokratskim procesima sporadično pojavljuje početkom 1990-ih, u kontekstu rata i poratne obnove. Do prvoga značajnijeg iskoraka dolazi slijedom prihvaćanja obveza iz UN-ove Rezolucije o Desetljeću odgoja i obrazovanje za ljudska prava 1995. – 2004., kada Vlada Republike Hrvatske osniva Nacionalni odbor za odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo s ciljem izrade, provedbe i evaluacije nacionalnoga programa za promicanje tog područja.” (Spajić-Vrkaš, 2014: 21). Objavljeni Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo (Vlada Republike Hrvatske, 1999.) po prvi puta je objedinio smjernice za predškolsku, osnovnoškolsku i srednjoškolsku razinu, a iste je godine obrazovanje za ljudska prava kao integrativni sadržaj pronašao svoje mjesto u Nastavnom planu za osnovne škole (1999). Također, bivši Zavod za unapređenje školstva (današnja Agencija za odgoj i obrazovanje) započeo je sa specijaliziranim osposobljavanjem odgojitelja i učitelja za provedbu ovoga programa. Svaka je županija imenovala svoga koordinatora za promicanje odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, što je funkcija koja postoji i danas. Općenito, od 2000. godine ovi sadržaji postaju dijelom svih važnijih dokumenata u području obrazovanja, poput nacionalnih strategija i programa, planova razvoja i akcijskih planova. No, sve do 2012. godine nije bilo provedeno formalno praćenje i vrednovanje provedbe Građanskoga odgoja i obrazovanja te se načelno smatra da je uglavnom mali dio škola provodio ovaj sadržaj na propisani način, na žalost, s neutvrđenim učinkom.

S prvom sveobuhvatnom nacionalnom reformom obrazovanja koja je započela strateškim dokumentom Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010. (MZOS, 2005a), a poznatija je pod nazivom Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS), došlo je do revidiranja svih sadržaja na osnovnoškolskoj razini. Također, između ostaloga, njime su predviđeni i procesi vanjskoga vrednovanja rezultata rada škola koju bi trebao provoditi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (tada tek u osnutku). Nakon eksperimentalnoga provođenja HNOS-a u 49 osnovnih škola u školskoj godini 2005./2006.¹³, donesen je novi Nacionalni program za osnovno obrazovanje (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske, 2006) te je novi Nastavni plan i program uveden u sve osnovne škole od rujna 2006. godine. U vodiču za HNOS navodi se da je “praćenje i vrednovanje kakvoće školskoga sustava složen proces koji uključuje redovito prikupljanje podataka o promjenama u odgoju i obrazovanju, procjenjivanje radi usporedbe tih podataka s dostupnim obrazovnim pokazateljima (indikatorima i standardima), utvrđivanje stanja i poduzimanje daljnjih mjera na osnovi toga radi sustavnog poboljšanja školstva.” Među 16 indikatora, u podgrupi od sedam indikatora postignuća učenika, nalazio se i Građanski odgoj i obrazovanje (ostali su Matematika, Hrvatski jezik, prirodoslovlje, informacijske i komunikacijske tehnologije, strani jezici i Učiti kako učiti) gdje se već uočava odraz europskih smjernica vezano za ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. HNOS-om je odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo, upravo temeljem programa iz 1999. godine, definiran kao programski objedinjen na razini razredne nastave, a u predmetnoj nastavi može se realizirati kao integrirani

¹³ Evaluacija je bila dodijeljena Institutu društvenih znanosti Ivo Pilar pod nazivom “Program vrednovanja eksperimentalne provedbe elemenata Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda – HNOS (MZOS)”.

sadržaj, izvannastavna ili izvanškolska aktivnost, sustavno kao odrednica cjelokupnoga školskog života ili pak kao izborni predmet, što je prepušteno školama na izbor. Iako se po prvi puta pojavljuje mogućnost organizacije Građanskoga odgoja i obrazovanja kao zasebnoga predmeta u osnovnim školama, to u praksi nije bila privlačna mogućnost zbog objektivnih ograničenja u organizaciji nastave (poput ograničenja u rasporedu i satnici, zbog manjka učitelja osposobljenih za poučavanje tih sadržaja i slično).

Nacionalnim okvirnim kurikulumom (MZOS, 2010), nekoliko je godina kasnije određeno da se Građanski odgoj i obrazovanje treba provoditi u obliku međupredmetne teme u svim predmetima i na svim razinama obveznoga obrazovanja (ISCED 0 do 3). Ovim dokumentom stvorene su normativne pretpostavke za izradu prvoga cjelovitog kurikula Građanskoga odgoja i obrazovanja, zadatak koji preuzima Nacionalni odbor za odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo čije je funkcioniranje ponovno oživljeno odlukom Vlade Republike Hrvatske 2010. godine. Prijedlog kurikula izrađen je 2011. godine i poslan na raspravu stručnoj javnosti te je 2012. godine predstavljena njegova poboljšana i konačna verzija. U kolovozu 2012. nadležno ministarstvo donijelo je dvije odluke¹⁴ o eksperimentalnoj provedbi Kurikula građanskoga odgoja i obrazovanja u dvanaest osnovnih i srednjih škola u trajanju od jedne školske godine (2012./2013.). S obzirom na tadašnju sinergiju svih uključenih dionika, pretpostavka je bila da će nakon poboljšanja temeljenih na empirijskim dokazima, upravo ovaj kurikulum kojega potpisuju Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta i Agencija za odgoj i obrazovanje, biti uveden prema predviđenim načinima i na predviđenim razinama. Naime, u predloženoj kurikulumu programirana su četiri ciklusa provedbe od prvoga razreda osnovne škole, do četvrtoga razreda srednje škole, prema tri funkcionalne dimenzije: znanje i razumijevanje, vještine i sposobnosti, stavovi i vrijednosti. Također, sadržajno je riječ o šest strukturnih dimenzija: ljudsko-pravnoj, političkoj, društvenoj, kulturnoj, gospodarskoj i ekološkoj. Dokumentom su propisani modeli provedbe prema razinama, satnica, ishodi učenja, elementi ocjenjivanja, kadrovski uvjeti, izvori učenja i poučavanja i drugo. Nakon eksperimentalne faze, suprotno inicijalnim nalazima i preporukama, obrazovna politika napušta ovaj kurikulum i pristup te se donosi novi dokument pod nazivom Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole (MZOS, 2014). Ovim se programom na iznimno detaljan način propisuje međusobna povezanost sadržaja Građanskoga odgoja i obrazovanja sa svim predmetima u osnovnoj i srednjoj školi, ali i unutar njegovih šest dimenzija, vraćajući se nekoliko koraka unatrag od kompetencijski orijentiranoga pristupa na razradu sadržaja u okviru pojedine nastavne teme. Paralelno s time, 34 osnovne škole (približno 3% ukupnog broja osnovnih škola) odazvale su se otvorenome javnom pozivu i postale dio eksperimentalne provedbe Građanskoga odgoja i obrazovanja kao zasebnoga izbornog predmeta u 8. razredu. U narednim godinama broj ovih škola smanjivao se uglavnom zbog neizvjesnosti daljnje provedbe, nedostatka podrške u pogledu materijalnih sredstava ili edukacija

¹⁴ Odluka o eksperimentalnoj provedbi i praćenju provedbe Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u dvanaest osnovnih i srednjih škola u 2012./2013. i 2013./2014. školskoj godini (http://www.azoo.hr/images/Odluka_o_Kurikulumu_gradanskoga_odgoja_i_obrazovanja.pdf) i Odluka o izmjeni Odluke o eksperimentalnoj provedbi, praćenju i vrednovanju provedbe Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u dvanaest osnovnih i srednjih škola u 2012./2013. i 2013./2014. školskoj godini (http://www.azoo.hr/images/Strucni2012/jesenski_rok_2012/izmjena.pdf).

za uključene učitelje te sve manjega odaziva učenika. Pažur (2016: 132) za ovu etapu uvođenja Građanskog odgoja i obrazovanja, nakon analize djelovanja javnih institucija, kvalitativne i kvantitativne analize dostupnih podataka, zaključuje da “nije polučila rezultate koje je inače opravdano očekivati nakon što se to područje uvede u formalni odgojno-obrazovni sustav.”

Istovremeno, Zdravstveni odgoj i obrazovanje nalazio se u svojoj drugoj eksperimentalnoj primjeni u osnovnim i srednjim školama kao također jedna od međupredmetnih tema za koju je postojala mogućnost da postane zasebni predmet. No, kao i za Građanski odgoj i obrazovanje ta je mogućnost 2014. godine do daljnjega odgođena, a sve je bilo popraćeno i burnom javnom raspravom svjetonazorskih suprotstavljenih aktera. S puno manje medijske pažnje, te uglavnom uz potporu EU fondova, razvijala se i međupredmetna tema Poduzetništvo (poduzetnosti ili inovativnosti) koja je uglavnom više poticana od strane drugih ministarstava i organizacija,¹⁵ a ne onoga zaduženog za obrazovanje. Poduzetništvo se u predtercijarnom obrazovanju smatra rezerviranim za srednje strukovne škole, posebice ekonomske škole, i kao međupredmetna tema nije zaživjelo u općem obrazovanju. Izvještaj Nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja iz 2012. godine i za ovu je međupredmetnu temu ukazao da učenici imaju nešto niže rezultate informiranosti i znanja o ovome području od očekivanih, ali da su otvoreni za stjecanje novih znanja i vještina te da vjeruju da ih odgojno-obrazovni sustav može naučiti sve što im je potrebno za rad i zapošljavanje u suvremenom svijetu.

Sljedeće razdoblje promjena u odgojno-obrazovnom sustavu započelo je drugim velikim reformskim procesom u Hrvatskoj poznatijim pod nazivom Cjelovita kurikularna reforma (CKR). Prethodilo joj je donošenje Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (Vlada RH, 2014) u okviru projekta Nove boje znanja čime je ova reforma i formalno započela. Do prekida aktivnosti došlo je u razdoblju od 2016. do 2017. godine uslijed promjena nekoliko Vlada Republike Hrvatske u relativno kratkome vremenu, te posljedično i čelnika ministarstva nadležnoga za obrazovanje, zbog čega nije bilo moguće osigurati kontinuitet aktivnosti. Reformski su procesi ponovno pokrenuti tijekom 2018. godine i to s vrlo ambicioznim rasporedom. Većina pripremnih aktivnosti odvijala se u digitalnom okruženju, a učitelji i nastavnici tada su isticali vrlo žurne vremenske rokove zbog čega je često dolazilo do problema u komunikaciji između različitih dionika sustava. U prvoj polovici 2019. godine svi su predloženi predmetni kurikuli i međupredmetne teme prošli javnu raspravu i revizije, a konačne verzije novih programskih dokumenata objavljene su i provode se u svim osnovnim i srednjim školama od školske godine 2019./2020.

Međupredmetne teme koje egzistiraju još iz NOK-a, a djelomično i HNOS-a, (p)ostale su dio najnovije reforme, no za njihovu provedbu vrijede uglavnom stari prijedlozi. Kad je riječ o Građanskom odgoju i obrazovanju došlo je do redukcije sadržaja i napuštanja multidimenzionalnoga pristupa, predlaganoga kurikulom iz 2012. godine i dvama

¹⁵ Na primjer, Ministarstvo gospodarstva, poduzetništva i obrta, Hrvatska gospodarska komora i SEECEL - Regionalni centar za razvoj poduzetničkih kompetencija u jugoistočnoj Europi (engl. *South East European Centre for Entrepreneurial Learning*). SEECEL-ova temeljna područja aktivnosti bila su: razvoj učenja za poduzetništvo kao ključne kompetencije (na ISCED 2 razini), promicanje učenja o poduzetništvu u visokom obrazovanju na ne-ekonomskim fakultetima i visokim školama (ISCED 5 i 6 razine) i sustavno praćenje analize potreba za edukacijom u malom i srednjem poduzetništvu, kao i promicanje dobrih politika i praksi.

eksperimentalnim programima iz 2014. godine, u korist jednostavnije strukture i samo tri sadržajne domene: Ljudska prava, Demokracija i Društvena zajednica (MZO, 2019).

Do sada je opisan uglavnom pristup 'odozgo', od strane državnih institucija koje su zadužene za osmišljavanje i provedbu odgojno-obrazovnih programa prema školskom sustavu, no vezano za uvođenje Građanskoga odgoja i obrazovanja postoji i snažna inicijativa koja dolazi 'odozdo', odnosno iz regionalnih i lokalnih okruženja u Hrvatskoj. Nezanemariv broj organizacija civilnoga društva, sve od uspostave samostalne države do danas, uključivao se u neke dijelove realizacije provedbe međupredmetnih tema u školama upravo tamo gdje je formalni sustav bio nedovoljno razvijen. Najčešće kroz pružanje dodanih (opcionalnih) edukacija za učitelje i nastavnike, pripremi materijala za izvođenje nastave, a ponekad i u evaluaciji i praćenju programa. Na primjer, značajni su bili doprinosi udruga Forum za slobodu odgoja i GROZD u prvoj provedbi Zdravstvenoga odgoja i obrazovanja (2008.-2009. godine) ili pak Mreže mladih Hrvatske u provedbi kurikula Građanskoga odgoja i obrazovanja (2012.-2013. godine). U međuvremenu se preko 50 organizacija civilnoga društva koje se bave neformalnim obrazovanjem i ljudskim pravima okupilo u inicijativu koja se zalaže za sustavno i kvalitetno uvođenje odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo u odgojno-obrazovni sustav pod nazivom "GOOD Inicijativa". Druga važna sinergija civilnoga sektora i formalnih vlasti su i aktivnosti koje su započele u gradu Rijeci 2015. godine. Tamo je izrađena posebna verzija provedbe Građanskoga odgoja i obrazovanja koja je implementirana, najprije eksperimentalno, u šest osnovnih škola. Nakon pozitivne samoevaluacije u prvoj školskoj godini, program je uveden u 22 od 25 osnovnih škola u Rijeci, a zatim prenesen i u druge gradove i područne upravne jedinice gdje je postao poznat pod nazivom "riječki model". Model su nakon Primorsko-goranske i Istarske županije, preuzeli i gradovi Sisak (2017. godine), Osijek i Čakovec, a inicijativa je pokrenuta i u Slavonskome Brodu (2018. godine), Bjelovaru (2019. godine) i drugdje. Prema ovome modelu, nastava se izvodi u petim i/ili šestim razredima osnovnih škola, jednom do dva puta tjedno, a priručnik "Učenik građanin" i "Smjernice za provođenje programa i upotrebu priručnika" namijenjene nastavnicima ustupaju se bez naknade jedinicama lokalne i područne samouprave koje za to iskazuju interes. Inicijativa je kao primjer dobre prakse navedena u Pregledu obrazovanja i osposobljavanja za 2018. godinu uz zaključak da "uvođenje Građanskoga odgoja i obrazovanja u nastavu ovisi o inicijativama na razini lokalne samouprave." (Europska komisija, 2018: 4). Treba napomenuti da obrazovne vlasti nisu obznanile stav niti da podržavaju, niti da osporavaju ovu inicijativu i primjenu "riječkoga modela" u školama. No, ono je u svakom slučaju primjer djelovanja građana i dokaz da je moguće potaknuti promjene iz perspektive korisnika sustava, a ne isključivo centraliziranim putem 'odozgo' koji je u većini slučajeva bio i jedini poznat.

Na kraju, ne treba zanemariti još jedan niz aktivnosti koji je posljednjih godina zasigurno dao dodatni poticaj Građanskome odgoju i obrazovanju, ali i drugim međupredmetnim temama, a to su bili projekti koje škole provode te koji dolaze izvan formalnoga i uobičajenog državnog financiranja školskog sustava. Riječ je o projektnim aktivnostima koje se ciljano podupiru bilo od strane lokalnih zajednica, tijela i fondova Europske unije, ili drugih nacionalnih i međunarodnih fondova ili organizacija. Takvi su projekti najčešće razvijeni u samim školama i uglavnom se provode s ciljem rješavanja nekih važnih pita-

nja u konkretnim lokalnim sredinama. Pisanjem, prijavom, organiziranjem i provođenjem složenijih projekata, obično uz neki oblik međunarodne suradnje, kapaciteti školskoga sustava rasli su i u pogledu materijalnih dobara (nabavke opreme, knjiga, infrastrukturnih rješenja), ali još i važnije, istovremeno su se gradile kompetencije sudionika i rasla je raznolikost sadržaja s kojima su škole, učitelji i učenici imali priliku biti u kontaktu. Ovakav pristup najbolje odgovara modelu opisanom kao školsko iskustvo u cjelini u kojemu učenik u svojoj školi uči o složenim procesima donošenja odluka, rješavanju problema i dubinskom razumijevanju svijeta oko sebe na temelju stvarnih primjera demokratskog angažmana.

U opisanim ciklusima eksperimentalnoga uvođenja Građanskoga odgoja i obrazovanja kao zasebnoga (izbornog) školskog predmeta, implementacije i njihovo praćenje¹⁶ u pravilu se odvijalo u malome broju škola koje su se za to dobrovoljno prijavile, pa je i metodologija vrednovanja na takvim prigodnim uzorcima bila ograničena u mnogim aspektima. Ipak, u opisanome periodu prikupljeni su brojni podaci i dobivene su prve utemeljene predodžbe o stanju usvojenosti građanske kompetencije kod učenika i mladih u Hrvatskoj. Obrazovne vlasti u konačnici odlučile su se za međupredmetni pristup što je i dominantan model prema kojemu su učenici koji su sudjelovali u PISA 2018 istraživanju globalnih kompetencija imali priliku učiti o sadržajima povezanim s građanstvom četiri godine prije samog istraživanja (od šk. god. 2014./2015.).

7.4. REZULTATI DO SADA PROVEDENIH ISTRAŽIVANJA U PODRUČJU GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U REPUBLICI HRVATSKOJ

Niz autora upozorava kako je upravo stjecanje cjeloživotnih društvenih i građanskih kompetencija ključan sadržaj koji se mora uvesti u nacionalni odgojno-obrazovni sustav i to ne samo nominalno. Zbog toga su detaljnije istraživali provedbu nacionalnoga programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo u osnovnoj školi (Batarelo i sur., 2010), političku pismenost učenika srednjih škola (Bagić i Šalaj, 2011, 2016; Bagić i Gvozdanić, 2015; Šalaj, 2011; Kovačić i Horvat, 2016) te se pomno pratila i evaluirala eksperimentalna provedba Građanskoga odgoja i obrazovanja u osnovnim i srednjim školama (Spajić-Vrkaš, 2014, 2016; Čulum i sur., 2018) kao i provjeravali učinci eksperimentalne provedbe Građanskoga odgoja i obrazovanja na rad i odnose u školi (Pažur, 2016). Provedena su i nacionalna istraživanja u kojima su opisane potrebe i problemi mladih u odnosu na razvoj hrvatskoga demokratskog društva (Spajić-Vrkaš i Ilišin, 2005; Ilišin i Spajić-Vrkaš, 2015). Većina provedenih istraživanja u ovome području ukazala je na nedostatna znanja učenika i mladih o sadržajima povezanim s građanstvom, ali i njihovu upitnu društvenu angažiranost u Hrvatskoj. Istodobno, učenici i mladi uglavnom su iskazivali interes i otvorenost prema sadržajima ovoga područja, kao i spre-

¹⁶ Prvi put u eksperimentalnoj provedbi u 12 osnovnih i srednjih škola (šk. god. 2012./2013.), drugi puta od 2014. godine nadalje u osmim razredima, u 34 osnovnih škola koje su se za to dobrovoljno javile te s vremenom prestale s provedbom te pokretanjem tzv. "Riječkog modela" od šk. god. 2016./2017. godine nadalje u gradskim školama Rijeke, a koji je nakon prve godine preuzelo 11 drugih gradova i županija poput Daruvara

mnost za sudjelovanje u interaktivnijim školskim aktivnostima, odnosno metodama izvan klasične frontalne nastave.

Rezultati istraživanja političke pismenosti koje su zajedno proveli GONG i Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu 2010. godine na uzorku od 1000 učenika koji pohađaju završne razrede svih vrsta škola u srednjoškolskom obrazovanju (Bagić i Šalaj, 2011.) ukazali su na postojanje zabrinjavajućih antidemokratskih stavova kod učenika. Utvrđena je njihova orijentiranost prema autoritarnoj političkoj opciji, zabranjivanju političkih aktivnosti određenim strankama i pojedincima, negiranju prava kulturno različitih skupina, nacionalizmu i etnocentrizmu, homofobiji i zanemarivanju uloge organizacija civilnog društva, a iskazivali su i nepovjerenje u moć građana da utječu na situaciju u državi i društvu. Istraživanje koje je po sadržaju i strukturi usporedivo s prethodnim, provela je GOOD Inicijativa u suradnji s GONG-om i Institutom za društvena istraživanja 2015. godine. Reprezentativni uzorak obuhvaćao je 1146 učenika završnih razreda svih vrsta srednjih škola iz šest hrvatskih regija (Bagić i Gvozdanović, 2015). Učenici su pokazali ograničeno znanje o osnovnim političkim konceptima i ustavnom političkom poretku, a posebno su pokazali nedostatak političke informativnosti. Što se tiče sadržaja školskih programa, učenici su izvijestili o nedovoljnoj zastupljenosti društveno-politički relevantnih tema, dok se njihova politička informativnost svela na konzumiranje sadržaja društvenih mreža i na vršnjačke razgovore. Evaluacija Građanskoga odgoja i obrazovanja pokazala je zanimljive rezultate u pogledu percepcije školske kulture kod učenika. Za najmlađe je njihova škola demokratska ustanova po nizu istraživanih komponenti, a osobito po kvaliteti odnosa između njih i učitelja. Iako primjećuju da se ne mogu lako suprotstaviti učiteljima kad misle drugačije od njih, oni tom nedostatku ne pridaju osobit značaj, kao što to čine učenici završnih razreda osnovne škole. Za ove potonje, škole su ustanove u kojima se u prvom redu favoriziraju poslušni učenici te se traži red i disciplina (Spajić-Vrkaš, 2016: 130). Iako je na različitim uzrastima poznavanje važnih pojmova, koristeći se nacionalnim instrumentima, procijenjeno prilično nezadovoljavajućim, prema postignutom rezultatu u međunarodnome istraživanju ICCS 2016¹⁷ hrvatski učenici u završnome razredu osnovne škole nalaze se oko središnjega mjesta na međunarodnoj ljestvici postignuća. Oni su postigli nešto bolje rezultate od prosječnih u ukupnome broju zemalja sudionica, te se u poretku nalaze iznad nekih europskih zemalja (poput Bugarske, Malte, Latvije, Litve, Nizozemske i Italije), a u rangu sa Slovenijom i Belgijom. Od preostalih europskih zemalja sudionica, značajno bolje rezultate od hrvatskoga postigli su učenici u Estoniji, Norveškoj, Finskoj, Švedskoj i Danskoj. Nadalje, ICCS-om 2016 utvrđeno je da hrvatski učenici smatraju kako su dovoljno uključeni u školske aktivnosti, ali samo djelomično uključeni u građanske aktivnosti u svojoj zajednici, još uvijek ne vjeruju nacionalnim institucijama i imaju tendenciju da ravnopravnost među različitim skupinama ljudi vide u ovisnosti o drugim društvenim okolnostima, a ne kao univerzalno ljudsko pravo. S druge pak strane, hrvatski učenici pokazali su iznimno pozitivnu orijentaciju prema Europskoj uniji i europskim vrijednostima općenito.

Sve navedeno ukazuje na nekoliko važnih zaključaka o dosadašnjoj provedbi Građanskoga odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj (Elezović, 2019: 28–29).

¹⁷ Više informacija dostupno na mrežnoj stranici: <https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istrazivanja/iccs/>.

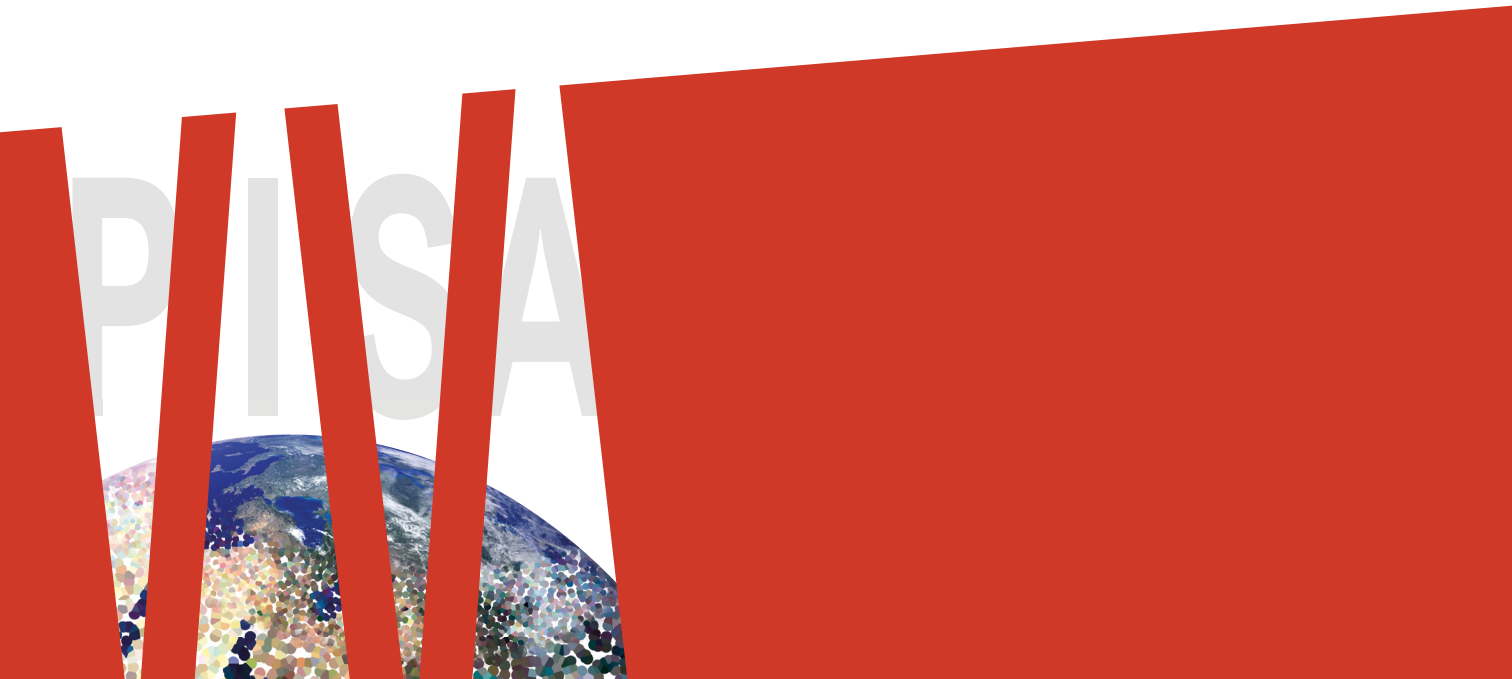
Učenici su općenito zainteresirani za učenje o temama ljudskih prava i demokratskoga građanstva, ali njihove kompetencije u ovom području, mjerene na različite načine tijekom godina, nisu zadovoljavajuće. Što se tiče znanja, učenici pokazuju nisku (na nacionalnim procjenama) do srednju (na međunarodnoj procjeni) razinu poznavanja osnovnih koncepata Građanskoga odgoja i obrazovanja.

Hrvatski učenici nisu iskazivali demokratske vrijednosti i uvjerenja povezana s visokofunkcionalnim demokratskim društvima u nekim od važnih područja građanstva, na primjer, kad je riječ o povjerenju u institucije, cjelokupnoj angažiranost pojedinaca u zajednici i društvu ili priznavanju jednakih prava različitih skupina ljudi.

Učitelji i nastavnici iskazali su veću naklonost prema poučavanju nastavnih sadržaja koji se odnose, na primjer, na humanitarne akcije, kulturu ili ekologiju u odnosu na one iz političkoga područja. Grupni rad, vršnjačko učenje, projektni i istraživački pristup metode su koje se sve više koriste na nastavi, ali za neke druge, poput debata ili igranja uloga, učitelji i nastavnici trebaju više smjernica. Također, često su izražavali nedostatak kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja za Građanski odgoj i obrazovanje, ali onoga koje je prilagođeno njihovim stvarnim potrebama i realitetu u učionicama/školama. Među učiteljima i nastavnicima uglavnom je prevladavalo osobno motivirano i organizirano učenje, a često su nedostajali i formalni izvori i materijali za učenje i poučavanje.

U svijetlu nacionalnih debata oko kompetencijskoga pristupa i međupredmetnih tema posljednjih desetljeća, čini se uputno podsjetiti na neke od ciljeva i načela odgoja i obrazovanja koji su propisani Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08) i godinama ostali nepromijenjeni. Za navedenu tematiku ključni su sljedeći:

- potrebno je “osigurati učenicima stjecanje temeljnih (općeobrazovnih) i stručnih kompetencija, osposobiti ih za život i rad u promjenjivom društveno-kulturnom kontekstu prema zahtjevima tržišnog gospodarstva, suvremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija i znanstvenih spoznaja i dostignuća” (članak 4, stavak 4) i
- “odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, osposobiti ih za življenje u multikulturalnome svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva” (članak 4, stavak 3).



8. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA



Današnji učenici žive u mnogo kompleksnijem, raznolikijem i međusobno povezanijem svijetu u odnosu na prethodne naraštaje. Nagle društvene, ekonomske, tehnološke, ekološke, kulturne i demografske promjene otvaraju im širok spektar novih mogućnosti, ali stavljaju pred njih i velike izazove. Da bi se uspješno nosili s naglim promjenama i koristili mogućnosti koje im nudi sve veća povezanost u svijetu, mladima su danas potrebne, osim temeljnih kompetencija u ključnim predmetnim područjima poput čitalačke, matematičke i prirodoslovne pismenosti, i globalne kompetencije poput sposobnosti prepoznavanja i uvažavanja međukulturnih razlika te korištenja mogućnosti koje one pružaju.

Način na koji obrazovni sustavi odgovaraju na sve veću ekonomsku međuovisnost, kulturne podjele, nove mogućnosti koje pruža digitalna tehnologija i inicijative za održivost značajno će utjecati na dobrobit svih članova zajednica. Svi ljudi, i oni koji žive u heterogenim zajednicama i oni koji žive u homogenim zajednicama, trebali bi rušiti kulturne stereotipe, promišljati o uzrocima etničkog, vjerskog i nasilja iz mržnje te sudjelovati u razvoju uvažavajućih, integriranih i održivih društava. Razvoj globalnih kompetencija učenika kroz odgoj i obrazovanje zahtijeva promjene u načinu poučavanja, kao i međusobno dijeljenje dobre prakse među zemljama (OECD, 2019).

Po prvi puta u PISA istraživanju zemlje sudionice imale su u ciklusu PISA 2018 priliku prikupiti pokazatelje o globalnim kompetencijama svojih učenika zajedno s nizom pozadinskih, kontekstualnih pokazatelja na učeničkoj i školskoj razini pomoću kojih bi se mogle objasniti razlike u razvijenosti globalnih kompetencija učenika. Sudjelovanje u tom istraživanju omogućilo je Republici Hrvatskoj da "izmjeri" gdje se točno njezini petnaestogodišnji učenici nalaze u cjeloživotnom procesu razvoja globalnih kompetencija te koliko učinkovito škole pridonose tom procesu. Također, Hrvatskoj se sudjelovanjem u ovom istraživanju otvorila mogućnost i dobivanja sveobuhvatnije slike o tome što sve drugi obrazovni sustavi čine da bi stvorili okružja učenja koja pridonose razvoju globalnih kompetencija učenika, kao i mogućnost učenja na primjerima dobre prakse u drugim zemljama sudionicama. Još jedan važan cilj sudjelovanja u ovom istraživanju bio je osvijestiti stručnu i širu javnost o važnosti globalnih kompetencija i odgoja i obrazovanja usmjerenog na globalne kompetencije u današnjem svijetu te potaknuti obrazovne vlasti i škole na donošenje odluka o kurikulumima, metodama poučavanja, načinima vrednovanja i odgovaranja na kulturnu raznolikost na temelju egzaktnih podataka i pokazatelja. Končno, ovim se istraživanjem željelo potaknuti škole na inovacije kao učinkoviti pristup za razvijanje i unapređivanje globalnih kompetencija svojih učenika.

Preporuke za razvoj globalnih kompetencija učenika u nastavku temeljene su na rezultatima koje su hrvatski učenici postigli na testu globalnih kompetencija u istraživanju PISA 2018, kao i na pokazateljima prikupljenima putem upitnika za učenike, njihove roditelje i ravnatelje škola koje učenici pohađaju.

Preporuka 1. Osigurati provedbu odgoja i obrazovanja kojim se razvijaju globalne kompetencije učenika u cijeloj vertikalni odgojno-obrazovnog sustava

Suvremene okolnosti zahtijevaju primjenu različitih modela odgoja i obrazovanja za život u sve raznolikijem, kompleksnijem i međusobno povezanijem svijetu poput interkulturalnog obrazovanja, obrazovanja za globalno građanstvo i obrazovanja za demokratsko

građanstvo (UNESCO, 2014; Vijeće Europe, 2016, sve prema OECD, 2020a). Globalne se kompetencije učenika mogu razvijati u sklopu (obaveznog ili neobaveznog) zasebnog predmeta, integriranjem odgovarajućih sadržaja u nastavu postojećih predmeta, poučavanjem međupredmetnih sadržaja ili tema te kao školsko iskustvo u cjelini, odnosno kao integralni dio školskog ozračja i kulture (kroz izvannastavne aktivnosti, rad učeničkih vijeća i organizacija i slično). No, usprkos razlikama u fokusu i opsegu, svi modeli imaju zajednički cilj: promicati bolje razumijevanje svijeta i osnažiti učenike za izražavanje stajališta i aktivno sudjelovanje u društvu (OECD, 2019).

Najbolji i najsveobuhvatniji pristup odgoju i obrazovanju za razvoj globalnih kompetencija zasigurno je uvođenje posebnih nastavnih predmeta usmjerenih na razvoj globalnih kompetencija učenika uz istovremenu primjenu međudisciplinarnog pristupa u nastavi i drugim školskim aktivnostima, s posebnom pažnjom usmjerenom na učenike iz ranjivih skupina kao što su, primjerice, učenici nepovoljnijeg socioekonomskog statusa te učenici migrantskog podrijetla i izbjegličkog statusa.

Kao što je već ranije opisano u ovom izvješću, učenici iz Hrvatske koji su sudjelovali u PISA-inom istraživanju globalnih kompetencija u školskoj godini 2017./2018. imali su priliku razvijati svoja znanja, vještine i stavove u tom području tijekom četiri godine (od šk. god. 2014./2015.) prije samog istraživanja i to prema međupredmetnom pristupu. Sadržaji koji se odnose na područje globalnih kompetencija u Hrvatskoj zastupljeni su u sklopu međupredmetnih tema Građanski odgoj i obrazovanje, Održivi razvoj te Osobni i socijalni razvoj te bi im u nastavnoj praksi i životu škole trebalo posvetiti posebnu pozornost.

Preporuka 2. Primjenjivati kompetencijski pristup u odgoju i obrazovanju za razvoj globalnih kompetencija

Obrazovanje za globalne kompetencije ne bi smjelo biti svedeno na puko informiranje ili poučavanje nastavnih sadržaja, već bi učenici trebali razvijati svijest i razumijevanje o globalnim zbivanjima i načinima funkcioniranja svijeta te sposobnost kritičkog promišljanja i aktivnog djelovanja u pogledu lokalnih, međukulturnih i globalnih pitanja. Obrazovanje za globalne kompetencije u konačnici može pridonijeti stvaranju novih generacija koje brinu o globalnim problemima i uspješno se nose s društvenim, političkim, ekonomskim i ekološkim izazovima.

Prema OECD-ovoj definiciji korištenoj u istraživanju PISA 2018, **globalne kompetencije su skup znanja, vještina, stavova i vrijednosti** neophodnih za skladan život u multikulturnim društvima, za uspjeh na promjenjivom tržištu rada, za učinkovito i odgovorno korištenje medijskih platformi te za djelovanje u skladu s ciljevima održivog razvoja. Globalno kompetentne osobe sposobne su razmatrati lokalne, globalne i međukulturne probleme, razumjeti i uvažavati različita gledišta i svjetonazore, uspješno se i s poštovanjem uključivati u interakcije s drugima te odgovorno djelovati s ciljem održivosti i kolektivne dobrobiti. Za razliku od kompetencija u ključnim područjima poput matematičke ili prirodoslovne pismenosti, koje su većinom predmetno specifične i koje mogu "slabjeti" tijekom vremena ovisno o tome u kojem će se području učenici specijalizirati u kasnijem životu, globalne kompetencije podrazumijevaju opća znanja, vještine i stavove te su manje podložne slabljenju tijekom života budući da su relevantne u svim društvenim

kontekstima. Uz to, **usvajanje potrebnih znanja, vještina, stavova i vrijednosti u području globalnih kompetencija cjeloživotni je proces** – nijedan pojedinac nije nikada u potpunosti globalno kompetentan (OECD, 2020a).

Kompetencijski pristup zagovara i Međunarodno udruženje za vrednovanje obrazovnih postignuća (IEA), koje u svom Međunarodnom istraživanju građanskog odgoja i obrazovanja ICCS 2016 (Schulz i sur., 2018) provedenom u Hrvatskoj 2016. godine naglašava da se građanska kompetentnost za demokraciju ne može svesti samo na informiranost ili na znanje, nego mora uključivati vještine, vrijednosti, stavove i obrasce ponašanja. Slično tome, “društvena i građanska kompetencija”, koja podrazumijeva međuljudsku i međukulturnu suradnju, prepoznata je kao jedna od osam ključnih kompetencija u Europskom referentnom okviru (*Key Competences for Lifelong Learning ...*, 2007).

U Hrvatskoj su odgoj i obrazovanje usmjereni na razvoj građanskih kompetencija učenika također temeljeni na kompetencijskom pristupu – Nacionalnim okvirnim kurikulumom za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOS, 2010) prešlo se s dotadašnjeg pristupa usmjerenog na sadržaj na kompetencijski pristup i usmjerenost na učenička postignuća, odnosno ishode učenja. Pritom je vidljivo da se opis ciljeva odgoja i obrazovanja u tome dokumentu **gotovo u potpunosti preklapa s OECD-ovim pristupom u domeni globalnih kompetencija**.

Preporuka 3: Osigurati adekvatnu zastupljenost relevantnih i dobro primjerenih sadržaja, tema i oblika učenja u kurikulumima i nastavnoj praksi

Uz obitelj, ključnu ulogu u razvoju globalnih kompetencija učenika imaju škole, koje bi trebale osigurati učenicima prilike za aktivno kritičko promišljanje o globalnim zbivanjima, za stjecanje iskustava koja pridonose uvažavanju različitih naroda, jezika i kultura, za razvoj sposobnosti za bolje razumijevanje vlastitog mjesta u zajednici i svijetu te za donošenje odgovornih odluka i konstruktivno djelovanje u svrhu općeg dobra i održivosti.

Poučavanje globalnih kompetencija kao vještina za život trebalo bi, između ostalog, biti inkorporirano u nastavu svih tradicionalnih predmeta iz više razloga: vještine poput čitanja, kritičkog promišljanja, rješavanja problema i medijske pismenosti neophodne su i za razvoj globalnih kompetencija i za razvoj znanja i vještina u tradicionalnim predmetima pa bi integracija globalnih kompetencija u postojeće kurikule ujedno mogla biti i način smanjivanja vremenskog opterećenja za učenike uz istovremeno omogućavanje globalne perspektive u postojećim predmetima (OECD, 2020a). Međutim, svođenjem odgoja i obrazovanja usmjerenog na razvoj globalnih kompetencija isključivo na međupredmetno poučavanje dolazi do opasnosti da se navedene teme neće obrađivati na adekvatan način ili da se uopće neće obrađivati. Poučavanje globalnih kompetencija kao vještina za život trebalo bi biti integrirano u sve nastavne predmete i u život cijele škole.

Rezultati istraživanja o globalnim kompetencijama u ciklusu PISA 2018 ukazali su na slabu zastupljenost nekih tema i sadržaja u nastavi i drugim školskim aktivnostima usmjerenim na interkulturalno učenje u Hrvatskoj. Primjerice, hrvatski učenici rijetko imaju priliku

sudjelovati u proslavama blagdana drugih kultura, razmjeni učenika sa školama iz inozemstva te u multikulturalnim događanjima u školi.

Veoma je važno **osigurati adekvatnu zastupljenost dobno primjerenih tema i sadržaja vezanih uz područje globalnih kompetencija u nastavnim i školskim kurikulumima na svim razinama odgoja i obrazovanja, te primjenjivati različite oblike formalnog i neformalnog učenja** (npr. susret s osobama koje su drugačije od njih po nacionalnosti, religiji i dr.), učenje iz različitih perspektiva (npr. događaji iz različitih gledišta), sudjelovanje u programima razmjene i volonterskim organizacijama). Također, da bi razvijali sposobnost konstruktivnog djelovanja u svrhu općeg dobra i održivosti, što je ujedno i jedan od glavnih ciljeva odgoja i obrazovanja u području globalnih kompetencija, učenici bi trebali imati priliku sudjelovati u procesima donošenja odluka vezanih uz svoj razred i školu. Na taj način usvajaju demokratske vrijednosti, uče donositi odgovorne i informirane odluke te uočavaju razloge zašto je važno aktivno sudjelovati.

Preporuka 4. Sustavnim naporima jačati globalne kompetencije učenika kako bi se smanjio udio učenika koji ne dostižu osnovnu razinu globalnih kompetencija na svim razinama odgoja i obrazovanja

Prvo veliko međunarodno istraživanje u Hrvatskoj usmjereno na postignuća učenika u području građanskog odgoja i obrazovanja ICCS 2016 pokazalo je da su postignuća hrvatskih učenika u završnom razredu osnovne škole prosječna, malo ispod središnjega mjesta na međunarodnoj ljestvici postignuća. Istraživanje PISA 2018, na uzorku učenika slične dobi, pokazalo je da **hrvatski petnaestogodišnjaci na testu globalnih kompetencija postižu iznadprosječni rezultat**, koji Hrvatsku smještava na 8. mjesto u ukupnom poretku 27 zemalja sudionica. Pritom **osnovnu razinu postignuća ne dostiže svaki treći učenik u Hrvatskoj**, što je manje u odnosu na prosjek zemalja sudionica. Riječ je o učenicima koji ne posjeduju osnovne kompetencije potrebne za uspješno suočavanje s globalnim problemima i društvenim, političkim, ekonomskim i ekološkim izazovima. S druge strane, **na najvišoj razini postignuća nalazi se oko 4% hrvatskih učenika**, što je u skladu s prosjekom svih zemalja sudionica. Ti učenici posjeduju napredna znanja i vještine poput kritičkog promišljanja o globalnim zbivanjima te sposobnost aktivnog djelovanja u svrhu individualne i kolektivne dobrobiti.

U Hrvatskoj je uočena **snažna pozitivna povezanost između postignuća u globalnim kompetencijama i postignuća u ostalim ispitnim područjima** (čitalačka, matematička i prirodoslovna pismenost). S jedne strane, to i nije iznenađujuće – da bi uspješno riješili test globalnih kompetencija, učenicima su, primjerice, potrebne čitalačke vještine, kao i sposobnosti analiziranja, kritičkog promišljanja i vrednovanja informacija, a to su kompetencije koje se razvijaju i kroz druga predmetna područja. Međutim, nakon kontroliranja učinka postignuća u trima pismenostima, uočeno je da hrvatski učenici postižu za 9 bodova bolji rezultat u globalnim kompetencijama nego što bi se to očekivalo s obzirom na rezultate postignute u čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti, čime **se Hrvatska svrstava u skupinu zemalja s iznadprosječnim relativnim postignućem**. To upućuje na zaključak da **svi učenici, bez obzira na svoje sposobnosti, znanja i vještine učenika u drugim predmetnim područjima, kroz adekvatan odgoj i obra-**

zovanje i jednake obrazovne mogućnosti mogu dostići osnovnu razinu globalnih kompetencija.

Preporuka 5. Osigurati jednake obrazovne mogućnosti za sve učenike te smanjivati nepovoljni učinak pozadinskih individualnih karakteristika učenika i karakteristika škola na razvoj globalnih kompetencija učenika

Za razliku od čitalačke, matematičke i prirodoslovne pismenosti u ovom ili prethodnim ciklusima PISA istraživanja, u istraživanju globalnih kompetencija nije uočena povezanost između bruto domaćeg proizvoda (BDP-a) i relativnog postignuća u globalnim kompetencijama u zemljama sudionicama. Republika Hrvatska nalazi se u skupini zemalja s iznadprosječnim relativnim postignućem na testu globalnih kompetencija i ispodprosječnim BDP-om. Slično tome, negativna povezanost između stope zaposlenja i relativnog postignuća u području globalnih kompetencija prilično je slaba. Hrvatska pripada skupini zemalja s iznadprosječnim relativnim postignućem na testu globalnih kompetencija i ispodprosječnom stopom zaposlenja. Ovi su pokazatelji ohrabrujući budući da upućuju na **zaključak da svi učenici u Hrvatskoj mogu imati podjednake šanse za dostizanje visokih razina globalnih kompetencija pod uvjetom da im se osiguraju jednake obrazovne mogućnosti.**

Međutim, rezultati istraživanja ipak ukazuju na **negativni učinak nekih karakteristika učenika i škola na postignuće hrvatskih učenika u području globalnih kompetencija** – statistički značajno bolji rezultat na skali globalnih kompetencija postižu djevojčice, učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa te učenici koji nemaju migrantsko podrijetlo. Također, značajno najbolje rezultate postižu učenici koji se školuju po gimnazijskim i umjetničkim programima u odnosu na učenike u strukovnim školama i učenike koji u dobi od petnaest godina još uvijek pohađaju osnovnu školu. Slično tome, najvišu, petu razinu skale globalnih kompetencija većinom dostižu samo učenici gimnazijskih programa, dok osnovnu razinu u području globalnih kompetencija ne dostiže velika većina učenika strukovnih programa i učenika koji u dobi od petnaest godina još uvijek pohađaju osnovnu školu. Manje šanse za bolje razvijene globalne kompetencije također imaju učenici koji pohađaju škole u manjim mjestima u odnosu na učenike u gradu.

Individualne pozadinske karakteristike učenika imaju učinak i na stavove učenika te na taj način mogu pridonositi produbljivanju razlika među učenicima – u odnosu na dječake i učenike nepovoljnijeg socioekonomskog statusa, djevojčice i učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa u Hrvatskoj iskazuju značajno pozitivnije stavove u sve četiri dimenzije globalnih kompetencija.

Razlike u obrazovnim mogućnostima uočene su i u pogledu dostupnosti aktivnosti učenja u području globalnih kompetencija. U Hrvatskoj, dječaci, učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa te učenici koji pohađaju škole nepovoljnijeg socioekonomskog profila češće sudjeluju u aktivnostima učenja za razvoj globalnih kompetencija. Uz to, djevojčice i učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa u Hrvatskoj govore i uče više jezika u odnosu na dječake i učenike nepovoljnijeg socioekonomskog statusa.

Uzimajući u obzir sve navedene pokazatelje, hrvatski bi odgojno-obrazovni sustav zajedno sa školama i u suradnji s lokalnom zajednicom i relevantnim institucijama trebao **sustavno razvijati i primjenjivati mehanizme kojima bi se osigurali adekvatni, ravnopravni uvjeti učenja za sve učenike u svim obrazovnim programima, a osobito mehanizme za pomoć i podršku učenicima iz ranjivih skupina** (učenika nepovoljnijeg socioekonomskog statusa, učenika s posebnim obrazovnim potrebama, učenika migrantskog podrijetla, učenika s teškoćama u učenju i dr.).

PISA istraživanja do sada su pokazala da razlike u postignućima učenika ne proizlaze isključivo iz urođenih razlika u sposobnostima, već su rezultat čimbenika na koje roditelji, škole i donositelji obrazovne politike mogu utjecati. Primjerice, nastavnici nerijetko imaju određena uvjerenja vezana uz sposobnosti i interese djevojčica i dječaka, a ponekad ta uvjerenja mogu nesvjesno utjecati na način njihova poučavanja i vrednovanje napretka učenika, što može u konačnici utjecati i na razlike u postignućima. No, uvjerenja je moguće mijenjati. Ciljane mjere usmjerene na osvješćivanje o utjecaju stereotipa i njihovo uklanjanje mogle bi pomoći u smanjivanju spolnih razlika u postignuću (Markočić Dekanić i sur., 2019a).

Preporuka 6. Razvijati pozitivne stavove i vrijednosti učenika kao preduvjeta za razvoj globalnih kompetencija

Globalne kompetencije grade se na ključnim dispozicijama ili stavovima. Preduvjet razvoju globalnih kompetencija otvoreni je stav prema ljudima drugačijeg kulturnog podrijetla, kao i uvažavanje kulturnih razlika te globalna svijest i djelovanje (tj. da je pojedinac građanin svijeta s dužnostima i obvezama prema planetu i drugima, bez obzira na svoje specifično kulturno ili nacionalno podrijetlo) (OECD, 2019).

Očekivano, **bolji rezultat na skali globalnih kompetencija u Hrvatskoj postižu oni učenici koji imaju pozitivnije stavove i to vrijedi za sve četiri dimenzije globalnih kompetencija**. Također, utvrđena je i značajna pozitivna povezanost između kontakta s ljudima iz drugih zemalja i stavova učenika, što upućuje na to da bi ostvarivanje kontakta s ljudima iz drugih zemalja moglo utjecati na ublažavanje predrasuda prema ljudima drugačijeg podrijetla te da bi stvaranje prilika za kontakt s ljudima iz drugih zemalja u školi i izvan nje mogao biti učinkovit način poticanja pozitivnih interkulturalnih odnosa.

Kad je riječ o samim stavovima u četiri dimenzije globalnih kompetencija, hrvatski učenici iskazuju **iznadprosječnu osviještenost o globalnim problemima** u odnosu na prosjek svih zemalja sudionica, pri čemu smatraju da su najslabije upoznati s temom globalnog zdravlja i međunarodnih sukoba. Prilikom tumačenja ovog pokazatelja valja imati na umu da je istraživanje provedeno 2018. godine, kada svijet još nije pogodila pandemijska kriza. Nadalje, hrvatski učenici također iskazuju **iznadprosječno pozitivnije stavove prema imigrantima** u odnosu na prosjek svih zemalja sudionica te češće dolaze u kontakt s ljudima iz drugih zemalja u svojoj obitelji, a rjeđe u školi u odnosu na prosjek OECD-a. Hrvatski učenici **govore i uče više jezika u odnosu na prosjek zemalja sudionica**. Taj je podatak ohrabrujući budući da poznavanje više jezika u sve raznolikijem i međusobno povezanom svijetu olakšava zapošljavanje, proširuje vidike, omogućuje pristup globalnim medijima te promiče društvenu koheziju i interkulturalni dijalog (OECD, 2020a).

Interes za učenje o drugim kulturama i rezultat na indeksu uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla hrvatskih učenika nalazi se oko prosjeka svih zemalja sudionica.

S druge strane, hrvatski učenici iskazuju **ispodprosječan stupanj razumijevanja i uvažavanja različitih perspektiva i svjetonazora te ispodprosječno razvijenu svijest o međukulturnoj komunikaciji**. Uz to, hrvatski učenici iskazuju i **ispodprosječnu kognitivnu prilagodljivost**, odnosno procjenjuju slabijom svoju sposobnost da prilikom interakcije s ljudima iz drugih kultura prilagođavaju svoje mišljenje i ponašanje novoj situaciji, kulturnoj sredini i okolnostima. Zbog toga bi se teže mogli nositi s “kulturnim šokom” i teže ostvarivati dugoročne međuljudske odnose s pripadnicima različitih kultura.

Hrvatski učenici također iskazuju nešto **slabiji osjećaj činjenja i aktivnog djelovanja** u odnosu na svoje vršnjake u zemljama OECD-a, pri čemu se u najvećim udjelima smatraju građanima svijeta, a u najmanjim udjelima smatraju da oni osobno mogu nešto učini u vezi s problemima u svijetu. Ova dimenzija globalnih kompetencija smatra se ujedno i najvažnijom budući da predstavlja krajnji cilj odgoja i obrazovanja za razvoj globalnih kompetencija – “pretočiti” znanja, vještine i stavove u djelovanje i biti spreman reagirati na određeni lokalni, globalni ili međukulturni problem te aktivno sudjelovati u poboljšanju životnih uvjeta u vlastitim zajednicama i izgradnji pravednijeg, mirnijeg, inkluzivnijeg i ekološki održivijeg svijeta (OECD, 2020a). Ovakve rezultate dijelom potvrđuju i dosad provedena nacionalna istraživanja (npr. Spajić-Vrkaš i Ilišin, 2005; Ilišin i Spajić-Vrkaš, 2015), ali i međunarodno istraživanje ICCS 2016, koji ukazuju na slabiju društvenu angažiranost mladih ljudi u svojoj zajednici, iako oni uglavnom iskazuju interes i otvorenost prema sadržajima ovoga područja.

No, ovo je istraživanje pokazalo da je **sposobnost konstruktivnog djelovanja u svrhu općeg dobra i održivog razvoja pozitivno povezana sa svim indeksima međukulturnih stavova** analiziranih u ovome istraživanju. Dakle, ako želimo da učenici budu spremni na aktivno djelovanje i angažiranost u svojoj zajednici, trebamo kod njih razvijati pozitivne stavove vezane uz sve dimenzije globalnih kompetencija. Sposobnost konstruktivnog djelovanja može se također promicati osiguravanjem prilika za sudjelovanje učenika u volonterskim aktivnostima i organizacijama u kojima imaju priliku razvijati globalne kompetencije i osvijestiti važnost činjenja i djelovanja u svrhu općeg dobra i održivog razvoja.

Pozitivne vrijednosti i stavovi u području globalnih kompetencija mogu se poticati izravno, kroz aktivno učenje i poučavanje usmjereno na učenika, ali i na neizravan način kroz kurikulum obilježen načelom pravednosti i povoljno školsko ozračje za sve učenike (OECD, 2019). Pozitivne vrijednosti i stavovi prenose se i kroz načine na koje se odvija interakcija između nastavnika i učenika, načine na koje se potiče disciplina u razredu te kroz različita uvjerenja i ponašanja koji se potvrđuju u nastavi.

Iako vrijednosti, kao temeljna sastavnica globalnih kompetencija, zbog svoje prirode i kompleksnosti nisu bile obuhvaćene ovim istraživanjem, važno je imati na umu da **odgoj i obrazovanje može imati duboki utjecaj na vrijednosti učenika**. Tijekom školovanja, mladi formiraju navike uma, uvjerenja i načela s kojima će živjeti do kraja života. Iz tog je razloga ključno promišljati o obliku odgoja i obrazovanja koje najbolje “njeguje čovječanstvo”. Odgoj i obrazovanje koje potiče na poštivanje dostojanstva, ljudskih prava i različitosti stavlja naglasak na sličnosti koje ujedinjuju ljude širom svijeta umjesto na razlike

koje ih dijele; osigurava učenicima prilike da sagledavaju svijet iz različitih perspektiva omogućavajući im da preispituju vlastita mišljenja i uvjerenja te društvene norme i tradicije; potiče učenike da uvide značaj tuđe patnje; naglašava važnost promišljanja, pažljive argumentacije, logične analize, preispitivanja samog sebe, potrage za istinom i objektivnosti. Promicanje vrijednosti kulturne različitosti u odgojno-obrazovnoj praksi podrazumijeva poticanje učenika na aktivnu zaštitu materijalne i nematerijalne kulturne baštine diljem svijeta, kao i na aktivno promicanje prava svih ljudi kako bi se uvažile njihove vlastite perspektive, pogledi, uvjerenja i mišljenja. Time se također svim učenicima prenosi poruka kako je njihova kulturna baština važna i obogaćuje društvo (OECD, 2019).

Poučavanje sadržaja vezanih uz ljudska prava i nediskriminaciju prvi je važan korak u promicanju vrijednosti za razvoj globalnih kompetencija. No još se više može postići integriranjem načela poštivanja ljudskog dostojanstva i kulturne raznolikosti u sve školske predmete. Na primjer, nastavnici mogu pojašnjavati opća načela i koncepte služeći se multietničkim i multikulturnim primjerima ili isticati doprinose osoba pripadnika različitih etničkih skupina našem kolektivnom znanju i kvaliteti života. Nastavnici bi, stoga, trebali razviti repertoar kulturno raznolikih primjera, kao i vještine i samopouzdanje za njihovo lako i rutinsko korištenje u nastavi (OECD, 2019).

Preporuka 7. Osigurati osposobljavanje svih učitelja i nastavnika za poučavanje globalnih kompetencija kroz adekvatno inicijalno obrazovanje i kontinuirano stručno usavršavanje

Zbog nedostatka znanja i iskustava u poučavanje globalnih kompetencija, učitelji i nastavnici nerijetko izbjegavaju određene teme ili se koncentriraju samo na "sigurne" teme. Istraživanje globalnih kompetencija u sklopu ciklusa PISA 2018 pokazalo je da **se nastavnici u Hrvatskoj još uvijek oslanjaju na tradicionalno "predavačko" poučavanje** sadržaja i tema vezanih uz globalne kompetencije, za razliku od aktivnog, istraživačkog i iskustvenog učenja. Međutim, globalne kompetencije mogu se uspješno poučavati jedino primjenom inovativnih nastavnih strategija i metoda.

O nedovoljnoj osposobljenosti učitelja i nastavnika u Hrvatskoj za primjenu inovativnih nastavnih strategija svjedoče i rezultati OECD-ova istraživanja TALIS 2018, koje je u Hrvatskoj također provedeno 2018. godine. TALIS je pokazao da su hrvatski učitelji i nastavnici različitih nastavnih predmeta u svome poučavanju usmjereni na jasnoću poučavanja i uspostavljanje discipline u razredu te da velika većina njih ne primjenjuje strategije i metode kojima se povećava kognitivna aktivacija učenika poput poticanja na kritičko promišljanje, rada u manjim skupinama te rješavanje nerutinskih problema u kojima nema očitih rješenja. Štoviše, poučavanje učenika s posebnim potrebama i korištenje inovativnih nastavnih metoda poput IKT-a u nastavi najveće su izražene potrebe učitelja i nastavnika u tom istraživanju. Hrvatski učitelji i nastavnici također slabo surađuju sa svojim kolegama i rijetko sudjeluju u timskom poučavanju i kolegijalnom opažanju. No, upravo su se takvi oblici profesionalne suradnje pokazali najkorisnijima za jačanje kompetencija učitelja (Markočić Dekanić i sur., 2019b).

TALIS je također pokazao da je učiteljima i nastavnicima u Hrvatskoj potrebna čvršća podrška za nošenje s različitostima u razredu, iako rade u homogenijim razredima i školama s obzirom na kulturno porijeklo, socioekonomski status i posebne obrazovne

potrebe učenika u odnosu na učitelje u drugim zemljama. Velika većina njih ne osjeća se pripremljeno za poučavanje učenika različitih sposobnosti i smatra da nema adekvatna znanja i vještine za poučavanje u multikulturalnim i višejezičnim okruženjima. Uz to, uočena je relativno slaba mobilnost učitelja i nastavnika u smislu osposobljavanja u inozemstvu u sklopu stručnog usavršavanja, programa EU-a ili nekog drugog programa, putem kojih bi se susretali s različitim kulturama i razvijali svoje globalne kompetencije (Markočić Dekanić i sur., 2019b).

Navedeni pokazatelji upućuju na zaključak **da bi se kroz inicijalno obrazovanje i kontinuirano stručno usavršavanje svi učitelji i nastavnici bez obzira na predmetno područje i razinu obrazovanja na kojoj poučavaju trebali adekvatno osposobljavati za poučavanje globalnih kompetencija i prenošenje pozitivnih vrijednosti i stavova u heterogenim razrednim okruženjima**. Njihovo osposobljavanje trebalo bi biti usmjereno na adekvatne sadržaje u području globalnih kompetencija, ali i na primjenu inovativnih strategija i metode poučavanja takvih sadržaja. Također, takva bi osposobljavanja trebala biti poticajna za razvoj pozitivnih stavova i kod učitelja i nastavnika budući da njihovi stavovi utječu na stavove učenika.

Preporuka 8. Njegovati pozitivno, poticajno, uključivo, nediskriminirajuće, tolerantno i sigurno školsko okruženje pogodno za razvoj globalnih kompetencija učenika

Škola bi trebala biti sigurno mjesto u kojem razredno ozračje pogoduje učenju, a odnosi među učenicima, među učiteljima te među učiteljima i učenicima pridonose razvoju i dobrobiti svih učenika (Markočić Dekanić i sur., 2019b). Škole su, uz obitelj, najvažnija mjesta gdje učenici razvijaju svoje vrijednosti i stavove. U njima ljudsko dostojanstvo dobiva konkretno značenje jer svaki učenik zaslužuje jednaku pravdu, jednake mogućnosti i jednako dostojanstvo (OECD, 2019).

Iako je istraživanje TALIS 2018 ukazalo na to da između učitelja i učenika u Hrvatskoj općenito vladaju pozitivni odnosi, da hrvatski učenici uče u sigurnim okruženjima i da su teži incidenti samo izolirani slučajevi (Markočić Dekanić i sur., 2019b), istraživanje PISA 2018 pokazuje da petnaestogodišnjaci relativno često doživljavaju neku vrstu vršnjačkog nasilja, usprkos tome što velika većina njih smatra da je zlostavljanje drugih pogrešno i da je žrtvama vršnjačkog nasilja potrebno pružiti pomoć. Posebno zabrinjava činjenica da određeni udio učenika (14%) ne iskazuje zabrinutost ako nitko ne stane u obranu učenika koji su žrtve vršnjačkog nasilja (Markočić Dekanić i sur., 2019a).

Rezultati istraživanja globalnih kompetencija u sklopu istraživanja PISA 2018 pokazali su da, iako ravnatelji u Hrvatskoj iskazuju višu razinu pozitivnih međukulturnih uvjerenja nastavnika u odnosu na prosjek svih zemalja sudionica, **učenici značajno više u odnosu na prosjek procjenjuju diskriminacijsko ponašanje većeg broja svojih nastavnika, pri čemu takva ponašanja značajno češće procjenjuju djevojčice, učenici nepovoljnijeg socioekonomskog statusa i učenici migrantskog podrijetla**.

Percepcija diskriminacije u školi može biti pokazatelj nedostatka jasnih smjernica kako bi se nastavnici trebali ponašati da bi se stvorilo uključivo okruženje za sve učenike (OECD, 2020a). Diskriminacija u školi poput ksenofobičnih komentara, vršnjačkog nasilja, vrije-

đanja, segregacije i fizičkih sukoba pa čak i stereotipa, straha od drugih ili namjernog izbjegavanja određenih skupina imaju izrazito negativan utjecaj na žrtve takve diskriminacije, ali i na sve ostale učenike koji takva ponašanja, u slučaju da se ne osuđuju, počinju promatrati kao prihvatljiva i uobičajena te se dalje ponašaju po sličnim obrascima. **Učitelji i nastavnici trebaju razviti svijest da njihovi stavovi i ponašanja imaju izravan utjecaj na formiranje vrijednosti, stavova i obrazaca ponašanja kod učenika.** Ponašanja i postupci učitelja i nastavnika trebaju biti zasnovani na poštivanju ljudskih prava budući da se jedino tako može pridonijeti suzbijanju stereotipa, pristranosti i diskriminacije te stvarati pozitivno školsko okruženje i skladni odnosi u školskim zajednicama.

Preporuka 9. Uključivati roditelje u život škole i osvješćivati ih o njihovom utjecaju na razvoj stavova kod učenika

Obitelj, a posebice roditelji za djecu su prvi i najvažniji model s kojim se ona poistovjećuju i od kojih preuzimaju načine razmišljanja i stavove. **To potvrđuje i ovo istraživanje, koje pokazuje da učenici čiji roditelji imaju pozitivnije stavove vezane uz sve četiri domene globalnih kompetencija, imaju i sami pozitivnije stavove u tim područjima, što zatim rezultira i boljim postignućima na testu globalnih kompetencija, čak i nakon kontrole sociodemografskog profila učenika i škola.**

Roditelji u Hrvatskoj općenito iskazuju prilično velik interes za sve teme vezane uz područje globalnih kompetencija, iako su više usmjereni prema vlastitoj zemlji. Izražavaju **iznadprosječnu razinu osviještenosti o lokalnim, globalnim i međukulturnim problemima i nalaze se pri samom vrhu po iskazanom interesu za učenje o drugim kulturama. Govore statistički značajno manji broj jezika od svoje djece, što i nije iznenađujuće s obzirom na to da nisu imali obvezu učenja dvaju stranih jezika tijekom svog obveznog obrazovanja, ali i s obzirom na pojačanu globalizaciju, razvoj tehnologije i pojačanu mobilnost u svijetu u posljednjem desetljeću. Roditelji u Hrvatskoj sudjeluju u značajno većem broju aktivnosti usmjerenih na konstruktivno djelovanje u svrhu općeg dobra i održivog razvoja od učenika.** U odnosu na prosjek zemalja sudionica, nešto više kupuju proizvode iz etičkih ili ekoloških načela te nešto više potpisuju ekološke ili društvene peticije na internetu, no manje sudjeluju u aktivnostima za zaštitu okoliša.

Istraživanje TALIS 2018 pokazalo je da su roditelji ili skrbnici u Hrvatskoj relativno slabo uključeni u školske aktivnosti (tek oko trećina njih), a značajno su češće uključeni u osnovnoj školi nego u srednjoj školi (Markočić Dekanić i sur., 2020). S druge strane, istraživanje PISA 2018 pokazalo je da je roditeljska uključenost i podrška u obrazovanju djece itekako važna: roditeljska podrška učenicima vezana uz školske aktivnosti pozitivno je povezana s postignućima učenika. Pritom učenici procjenjuju podršku roditelja slabijom nego što je procjenjuju sami roditelji (Markočić Dekanić i sur., 2019a).

Navedeni pokazatelji ukazuju na to **da bi škole trebale raditi na kontinuiranom osvješćivanju roditelja o njihovom utjecaju na formiranje stavova i vrijednosti kod učenika, ali i o važnosti podrške koje pružaju učenicima** (primjerice putem radionica, predavanja i individualnih razgovora uz maksimalno uključivanje roditelja u život škole).

Preporuka 10. Kontinuirano pratiti i vrednovati postignuća učenika i učinkovitost odgoja i obrazovanja usmjerenog na razvoj globalnih kompetencija

Kao i u svim drugim područjima, **praćenje i vrednovanje trebalo bi biti sastavni dio odgoja i obrazovanja usmjerenog na razvoj globalnih kompetencija učenika** – ono omogućuje učenicima da mjere svoj napredak u postizanju obrazovnih ishoda u odnosu na svoja prethodna postignuća i postavljene standarde, učiteljima i nastavnicima da identificiraju jakosti i slabosti u svome poučavanju, a sustavu da prikuplja pokazatelje o kvaliteti, učinkovitosti i pravednosti odgoja i obrazovanja kroz vrijeme te u skladu s time oblikuje obrazovnu politiku i praksu.

Međutim, u današnjem globalnom društvu kvaliteta odgojno-obrazovnog sustava i učinkovitost u pripremi učenika za život i odgovorno i aktivno sudjelovanje u društvu ne mogu se više mjeriti samo isključivo u odnosu na nacionalno postavljene standarde i prethodna postignuća, već i u odnosu na standarde zajedničke obrazovnim sustavima diljem svijeta. Iz tog je razloga veoma važno da Hrvatska sudjelovanjem u međunarodnim obrazovnim istraživanjima nastavi prikupljati pokazatelje koji joj omogućuju da se uspoređi s drugim zemljama, da na temelju objektivnih i egzaktnih pokazatelja identificira jake i slabe točke svog obrazovnog sustava, da na primjeru uspješnih zemalja unapređuje njegovu kvalitetu i relevantnost te da prati promjene u postignućima učenika kroz vrijeme (Markočić Dekanić i sur., 2019a).



9. LITERATURA



- Bagić, D. i Šalaj, B. (2016), *Kako mladi stječu političko znanje? Analiza čimbenika političke pismenosti hrvatskih maturanata*, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu – GONG, Zagreb.
- Bagić, D. i Šalaj, B. (2011), *Političko znanje mladih u Hrvatskoj. U: Odgaja li škola dobre građane?: studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca*, GONG, Zagreb, https://www.gong.hr/media/uploads/odgaja_li_skola_dobre_gradjane.pdf.
- Bagić, D. i Gvozdanović, A. (2015), *Istraživanje političke pismenosti učenika završnih razreda srednjih škola u Hrvatskoj: izvještaj*, GONG i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Zagreb.
- Batarelo, I., Čulig, B., Novak, J., Reškovac, T. i Spajić-Vrkaš, V. (2010), *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa*, Centar za ljudska prava, Zagreb.
- Council of Europe (2018), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, Council of Europe, Strasbourg.
- Čulum, B., Čekolj, N. i Kušić, S. (2018), “Dekonstrukcija moći (nacionalne) obrazovne politike na primjeru građanskog odgoja i obrazovanja”, u: Dedić Bukvić, E. i Bjelan-Guska, S. (ur.). *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju. Zbornik radova sa 2. međunarodne znanstveno- stručne konferencije*, Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet u Sarajevu, Sarajevo, 94–106.
- Čačić-Kumpes, J., Gregurović, M. i Kumpes, J. (2014), “Generacijske razlike u odnosu prema etničkoj različitosti: stavovi hrvatskih srednjoškolaca i njihovih roditelja”, *Revija za sociologiju*, 44 (3): 235-285, <https://doi.org/10.5613/rzs.44.3.2>.
- Elezović, I. (2019), “Civic and Citizenship Education in the Republic of Croatia: 20 years of implementation”, *Šolsko polje*, 39 (5-6): 15–36.
- Europska komisija (2018). *Pregled obrazovanja i osposobljavanja za 2018. – Analiza po zemljama: Hrvatska*, Ured za publikacije Europske unije, Luxembourg, https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-croatia_hr.pdf.
- Europska komisija – EACEA – Eurydice (2017), *Građanski odgoj i obrazovanje u školama u Europi – 2017. Izvješće Eurydicea*, Ured za publikacije Europske unije, Luksemburg, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b-50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-hr/format-PDF>.
- Ilišin, V. i Spajić Vrkaš, V. (2015), *Potrebe, problemi i potencijali mladih u Hrvatskoj: istraživački izvještaj*, Ministarstvo socijalne politike i mladih, Zagreb, <https://mdomsp.gov.hr/istaknute-teme/mladi-i-volonterstvo/mladi-9015/9015>.

Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework (2007), Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5719a044-b659-46de-b58b-606bc5b084c1>.

Kovačić, M. i Horvat, M. (ur.) (2016), *Od podanika do građana: razvoj građanske kompetencije mladih*, Institut za društvena istraživanja – GONG, Zagreb.

Markočić Dekanić, A., Gregurović, M. i Batur, M. (2020), *TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cijenjeni stručnjaci*, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb.

Markočić Dekanić, A., Gregurović, M., Batur, M. i Fulgosi, S. (2019a), *PISA 2018: rezultati, odrednice i implikacije*, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb.

Markočić Dekanić, A., Markuš Sandrić, M. i Gregurović, M. (2019b), *TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cjeloživotni učenici*, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb.

MZO (2019), Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Zagreb, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_217.html.

MZOS (2014), *Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Zagreb, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_08_104_2019.html.

MZOS (2012), *Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta – Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, http://www.azoo.hr/images/razno/Kurikulum_gradanskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf.

MZOS (2010), *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske, Zagreb, http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf.

MZOS (2005a), *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010.* Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske, Zagreb, <https://vlada.gov.hr/User-FilesImages/2016/Sjednice/Arhiva/85-05a.pdf>.

MZOS (2005b), *Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske, Zagreb, <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/vodic-kroz-hnos.pdf>.

OECD, (2020a), *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*, PISA, OECD Publishing, Paris.

OECD (2020b), *PISA 2018 Technical Report*, <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa-2018technicalreport/>.

OECD (2019), *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework*, <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.

Pažur, M. (2016), *Rekonstrukcija Građanskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj: Koncept, institucije i prakse*, Mreža Mladih Hrvatske, Zagreb, https://www.mmh.hr/uploads/publication/pdf/31/Rekonstrukcija_gra%C4%91anskog_odgoja_i_obrazovanja_u_Hrvatskoj_-_koncept__institucije__prakse.pdf.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. i Friedman, T. (2018), *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*, Springer International Publishing, Cham.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. i Losito, B. (2010), *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam, <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/iccs-2009-international-report>.

Spajić-Vrkaš, V. (2016), *(Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja*, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb, https://mk0ncvvt6usx5xu4d.kinstacdn.com/wp-content/uploads/2016/06/GOO_e_publikacija.pdf.

Spajić-Vrkaš, V. (2014), *Eksperimentalna provedba kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja. Istraživački izvještaj*, Mreža mladih Hrvatske, Zagreb, https://www.mmh.hr/uploads/publication/pdf/34/Eksperimentalna_provedba_kurikuluma_Gra%C4%91anskog_odgoja_i_obrazovanja__Istra%C5%BEiva%C4%8Dki_izvje%C5%A1taj.pdf.

Spajić-Vrkaš, V. i Ilišin, V. (2005), *Youth in Croatia*, Faculty of Humanities and Social Sciences University of Zagreb – Research and Training Centre for Human Rights and Democratic Citizenship, Zagreb.

Šalaj, B. (2011), "Politička pismenost mladih u Hrvatskoj: Teorija i istraživanje", u: Bagić, D. (ur.) *Odgaja li škola dobre građane? Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca*, GONG – Fakultet političkih znanosti, Zagreb, 8–24.

Vlada Republike Hrvatske (1999), *Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava*, Vlada Republike Hrvatske, Zagreb.

Vlada Republike Hrvatske (2014), *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Zagreb, http://novebojeznanja.hr/UserDocsImages/datoteke/KB_web.pdf.

Vujčić, V. (2007), "Političke obveze građana u demokraciji i političko obrazovanje", *Politička misao*, 44 (4): 17-34.



10. PRILOZI



10.1. RAZLIKE U STAVOVIMA IZMEĐU UČENIKA SVIH ZEMALJA SUDIONICA PREMA SPOLU, SOCIOEKONOMSKOM STATUSU I MIGRANTSKOM STATUSU

Tablica 10.1. Razlike u stavovima između učenika svih zemalja sudionica prema spolu

	Djevojčice - Dječaci								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Albanija									
Argentina									
Australija									
Austrija									
Baku (Azerbajdžan)									
BiH									
Bjelorusija									
Brazil									
Brunej									
Bugarska									
Crna Gora									
Čile									
Dominikanska Republika									
Estonija									
Filipini									
Francuska									
Grčka									
Hong Kong (Kina)									
Hrvatska									
Indonezija									
Irska									
Island									
Italija									
Izrael									
Jordan									
Kanada									
Kazahstan									
Kineski Tajpeh									
Kolumbija									
Južna Koreja									
Kosovo									

Djevojčice - Dječaci									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Kostarika									
Latvija									
Libanon									
Litva									
Mađarska									
Makao (Kina)									
Malezija									
Malta									
Maroko									
Meksiko									
Moldavija									
Novi Zeland									
Njemačka									
Panama									
Peru									
Poljska									
Portugal									
PROSJEK									
Rumunjska									
Rusija									
S. Makedonija									
Saudijska Arabija									
Singapur									
Slovačka									
Slovenija									
Srbija									
Španjolska									
Švicarska									
Tajland									
Turska									
UAE									
UK									
Ukrajina									
Urugvaj									
Vijetnam									





LEGENDA:

A : Razlika na indeksu osviještenosti učenika o globalnim problemima

B : Razlika na indeksu samoučinkovitosti učenika u području globalnih problema

LEGENDA:

C :	Razlika na indeksu sposobnosti učenika za razumijevanje različitih perspektiva
D :	Razlika na indeksu interesa učenika za učenje o drugim kulturama
E :	Razlika na indeksu uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla
F :	Razlika na indeksu kognitivne prilagodljivosti učenika
G :	Razlika na indeksu stavova učenika prema imigrantima
H :	Razlika na indeksu svijesti učenika o međukulturnoj komunikaciji
I :	Razlika na indeksu osjećaja činjenja i djelovanja učenika u pogledu globalnih problema

	Statistički značajna pozitivna povezanost
	Statistički značajna negativna povezanost
	Povezanost nije statistički značajna
	Nedostaju vrijednosti

Tablica 10.2. Razlike u stavovima između učenika svih zemalja sudionica prema socioekonomskom statusu

	Gornja - donja četvrtina učenika prema ECSC indeksu								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Albanija									
Argentina									
Australija									
Austrija									
Baku (Azerbajdžan)									
BiH									
Bjelorusija									
Brazil									
Brunej									
Bugarska									
Crna Gora									
Čile									
Dominikanska Republika									
Estonija									
Filipini									
Francuska									
Grčka									
Hong Kong (Kina)									
Hrvatska									
Indonezija									
Irska									
Island									
Italija									
Izrael									
Jordan									
Kanada									
Kazahstan									
Kineski Tajpeh									
Kolumbija									
Južna Koreja									
Kosovo									
Kostarika									
Latvija									
Libanon									
Litva									
Mađarska									





	Gornja - donja četvrtina učenika prema ECSC indeksu								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Makao (Kina)									
Malezija									
Malta									
Maroko									
Meksiko									
Moldavija									
Novi Zeland									
Njemačka									
Panama									
Peru									
Poljska									
Portugal									
PROSJEK									
Rumunjska									
Rusija									
S. Makedonija									
Saudijska Arabija									
Singapur									
Slovačka									
Slovenija									
Srbija									
Španjolska									
Švicarska									
Tajland									
Turska									
UAE									
UK									
Ukrajina									
Urugvaj									
Vijetnam									

LEGENDA:

-
- A : Razlika na indeksu osviještenosti učenika o globalnim problemima
-
- B : Razlika na indeksu samoučinkovitosti učenika u području globalnih problema
-
- C : Razlika na indeksu sposobnosti učenika za razumijevanje različitih perspektiva
-
- D : Razlika na indeksu interesa učenika za učenje o drugim kulturama
-
- E : Razlika na indeksu uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla
-
- F : Razlika na indeksu kognitivne prilagodljivosti učenika
-

LEGENDA:

G :	Razlika na indeksu stavova učenika prema imigrantima
H :	Razlika na indeksu svijesti učenika o međukulturnoj komunikaciji
I :	Razlika na indeksu osjećaja činjenja i djelovanja učenika u pogledu globalnih problema

	Statistički značajna pozitivna povezanost
	Statistički značajna negativna povezanost
	Povezanost nije statistički značajna
	Nedostaju vrijednosti

Tablica 10.3. Razlike u stavovima između učenika svih zemalja sudionica prema migrantskom statusu

	Učenici migrantskog podrijetla - učenici bez migrantskog podrijetla								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Albanija									
Argentina									
Australija									
Austrija									
Baku (Azerbajdžan)									
BiH									
Bjelorusija									
Brazil									
Brunej									
Bugarska									
Crna Gora									
Čile									
Dominikanska Republika									
Estonija									
Filipini									
Francuska									
Grčka									
Hong Kong (Kina)									
Hrvatska									
Indonezija									
Irska									
Island									
Italija									
Izrael									
Jordan									
Kanada									
Kazahstan									
Kineski Tajpeh									
Kolumbija									
Južna Koreja									
Kosovo									
Kostarika									
Latvija									
Libanon									
Litva									
Mađarska									

Učenci migrantskog podrijetla - učenici bez migrantskog podrijetla									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Makao (Kina)									
Malezija									
Malta									
Maroko									
Meksiko									
Moldavija									
Novi Zeland									
Njemačka									
Panama									
Peru									
Poljska									
Portugal									
PROSJEK									
Rumunjska									
Rusija									
S. Makedonija									
Saudijska Arabija									
Singapur									
Slovačka									
Slovenija									
Srbija									
Španjolska									
Švicarska									
Tajland									
Turska									
UAE									
UK									
Ukrajina									
Urugvaj									
Vijetnam									

LEGENDA:


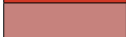


A :	Razlika na indeksu osviještenosti učenika o globalnim problemima
B :	Razlika na indeksu samoučinkovitosti učenika u području globalnih problema
C :	Razlika na indeksu sposobnosti učenika za razumijevanje različitih perspektiva
D :	Razlika na indeksu interesa učenika za učenje o drugim kulturama
E :	Razlika na indeksu uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla
F :	Razlika na indeksu kognitivne prilagodljivosti učenika

LEGENDA:

G : Razlika na indeksu stavova učenika prema imigrantima

H : Razlika na indeksu svijesti učenika o međukulturnoj komunikaciji

I : Razlika na indeksu osjećaja činjenja i djelovanja učenika u pogledu globalnih problema

	Statistički značajna pozitivna povezanost
	Statistički značajna negativna povezanost
	Povezanost nije statistički značajna
	Nedostaju vrijednosti

10.2. REZULTATI TESTIRANJA ZNAČAJNOSTI RAZLIKA

Tablica 10.4. Razlike u prosječnom apsolutnom postignuću u globalnim kompetencijama prema školskom programu

	N ^a	M	SD	F (p) post hoc	Razlika u odnosu na prosječni rezultat RH t (df) p	Razlika u odnosu na prosječni rezultat zemalja sudionica t (df) p
Gimnazijski	11562	573,86	66,28		110,103 (11561) ,000	162,020 (11561) ,000
Četverogodišnji ili petogodišnji strukovni	17090	489,08	68,70		-32,201 (17089) ,000	28,688 (17089) ,000
Umjetnički	412	507,46	77,24	3408,525 (,000)	,385 (411) ,701	8,793 (411) ,000
Trogodišnji industrijski	978	444,62	57,97	1≠2, 3, 4, 5, 6, 7 2≠3, 4, 5, 6, 7	-33,118 (977) ,000	-15,851 (977) ,000
Trogodišnji obrtnički	3702	427,82	62,28	3≠4, 5, 6, 7 4≠5, 6, 7	-76,387 (3701) ,000	-45,122 (3701) ,000
Program nižih kvalifikacija	1061	430,38	65,32		-37,709 (1060) ,000	-21,752 (1060) ,000
OŠ	162	420,25	60,84		-17,940 (161) ,000	-11,245 (161) ,000

^a Analize su provedene na podacima utežanim ponderom W_FSTUWT (*final trimmed nonresponse adjusted student weight*).

Tablica 10.5. Razlike između učenika i roditelja u prosječnoj osviještenosti o globalnim problemima (upareni uzorci)

		N ^a	M	SD	t (df) p
Klimatske promjene i globalno zatopljenje	Učenici	28649	3,03	,743	-15,352 (28648) ,000
	Roditelji	28649	3,11	,581	
Globalno zdravlje (npr. epidemije)	Učenici	28547	2,86	,745	-34,490 (28546) ,000
	Roditelji	28547	3,04	,599	
Migracije	Učenici	28382	3,09	,683	15,713 (28381) ,000
	Roditelji	28382	3,01	,581	
Međunarodni sukobi	Učenici	28333	2,94	,754	4,738 (28332) ,000
	Roditelji	28333	2,92	,609	
Glad i pothranjenost u različitim dijelovima svijeta	Učenici	28430	3,17	,700	16,370 (28429) ,000
	Roditelji	28430	3,09	,570	
Uzroci siromaštva	Učenici	28560	3,18	,703	13,432 (28559) ,000
	Roditelji	28560	3,11	,588	
Ravnopravnost muškaraca i žena u različitim dijelovima svijeta	Učenici	28497	3,25	,734	29,753 (28496) ,000
	Roditelji	28497	3,09	,592	

^a Analize su provedene na podacima utežanim ponderom W_FSTUWT (*final trimmed nonresponse adjusted student weight*).

Tablica 10.6. Razlike između učenika i roditelja u prosječnom interesu za učenje o drugim kulturama (upareni uzorci)

		N ^a	M	SD	t (df) p
Želim naučiti kako žive ljudi u različitim zemljama.	Učenici	27728	2,32	1,156	-17,456 (27727) ,000
	Roditelji	27728	2,48	1,108	
Želim naučiti više o religijama u svijetu.	Učenici	27512	2,65	1,209	-14,617 (27511) ,000
	Roditelji	27512	2,79	1,154	
Zanima me kako ljudi iz različitih kultura vide svijet.	Učenici	27536	2,43	1,201	-8,331 (27535) ,000
	Roditelji	27536	2,51	1,137	
Želim saznati o tradicijama drugih kultura.	Učenici	27515	2,49	1,228	8,049 (27514) ,000
	Roditelji	27515	2,42	1,081	

^a Analize su provedene na podacima utežanim ponderom W_FSTUWT (*final trimmed nonresponse adjusted student weight*).

Tablica 10.7. Razlike između učenika i roditelja u prosječnim stavovima prema imigrantima (upareni uzorci)

		N ^a	M	SD	t (df) p
Djeca migranata trebala bi imati jednaku mogućnost obrazovanja kao i druga djeca u zemlji.	Učenici	26888	3,27	,771	-12,465 (26887) ,000
	Roditelji	26888	3,34	,604	
Migranti koji žive u nekoj zemlji već nekoliko godina trebali bi imati mogućnost glasovanja na izborima.	Učenici	26483	2,94	,821	62,858 (26482) ,000
	Roditelji	26483	2,53	,807	
Migranti bi trebali imati mogućnost nastaviti s vlastitim običajima i stilom života.	Učenici	26367	3,03	,785	48,977 (26366) ,000
	Roditelji	26367	2,72	,735	
Migranti bi trebali imati ista prava kao i svi drugi ljudi u zemlji.	Učenici	26496	3,17	,774	27,120 (26495) ,000
	Roditelji	26496	3,01	,713	

^a Analize su provedene na podacima utežanim ponderom W_FSTUWT (*final trimmed nonresponse adjusted student weight*).

Tablica 10.8. Razlike između učenika i roditelja u prosječnom broju jezika koje govore (upareni uzorci)

		N ^a	M	SD	t (df) p
Broj jezika koje govore	Učenici	27583	2,50	,823	118,608 (27582) ,000
	Roditelji	27583	1,78	,749	

^a Analize su provedene na podacima utežanim ponderom W_FSTUWT (*final trimmed nonresponse adjusted student weight*).

Tablica 10.9. Razlike između učenika i roditelja u sposobnostima aktivnog djelovanja

		(% DA)	χ^2 (df) p
Smanjujem potrošnju energije kod kuće (npr. smanjujem grijanje ili hlađenje ili gasim svjetla pri izlasku iz prostorije) s ciljem zaštite okoliša.	Učenici	64%	339,723 (1) ,000
	Roditelji	92%	
Odabirem određene proizvode iz etičkih ili ekoloških razloga čak i ako su malo skuplji.	Učenici	41%	233,033 (1) ,000
	Roditelji	66%	
Potpisujem ekološke ili društvene peticije na internetu.	Učenici	18%	99,514 (1) ,000
	Roditelji	29%	
Informiram se o zbivanjima u svijetu putem Twittera ili Facebooka.	Učenici	60%	39,781 (1) ,000
	Roditelji	50%	
Bojkotiram proizvode ili tvrtke iz političkih, etičkih ili ekoloških razloga.	Učenici	19%	42,942 (1) ,000
	Roditelji	26%	
Sudjelujem u aktivnostima koje promiču ravnopravnost između muškaraca i žena.	Učenici	29%	242,570 (1) ,000
	Roditelji	30%	
Sudjelujem u aktivnostima za zaštitu okoliša.	Učenici	32%	436,016 (1) ,000
	Roditelji	40%	
Redovito čitam web-stranice o svjetskim društvenim pitanjima (npr. siromaštvo, ljudska prava).	Učenici	44%	277,628 (1) ,000
	Roditelji	50%	

Tablica 10.10. Razlike u prosječnom postignuću učenika u području globalnih kompetencija prema lokaciji škole

	N	M	SD	F (p) post hoc
Manje mjesto (od 3.000 do otprilike 15.000 stanovnika)	39	477,70	48,853	6,284 (,000) 3≠1, 2
Mjesto (od 15.000 do otprilike 100.000 stanovnika)	70	496,45	54,659	
Grad (od 100.000 do otprilike 1.000.000 stanovnika)	61	525,37	60,889	
Veograd (više od 1.000.000 stanovnika)	10	503,69	54,440	

Tablica 10.11. Razlike u prosječnom postignuću učenika u području globalnih kompetencija prema dominantnom programu škola

	N	M	SD	F (p) post hoc
Četverogodišnje ili petogodišnje strukovne škole	66	483,72	37,264	
Strukovne industrijske i/ili obrtničke škole	34	447,15	29,108	62,599 (.000) 1≠2, 5 2≠1, 3, 4, 5
Mješovite škole	33	502,39	42,401	3≠2, 5, 6 4≠1, 6
Umjetničke strukovne škole	4	520,97	26,548	5≠1, 2, 3, 6
Gimnazije	42	578,49	31,645	6≠3, 4, 5
Osnovne škole	4	429,13	32,470	

Tablica 1.1.	Zemlje sudionice u istraživanju PISA 2018	23
Tablica 1.2.	Ključna obilježja istraživanja PISA 2018	26
Tablica 1.3.	Osnovne karakteristike hrvatskog uzorka u istraživanju PISA 2018	27
Tablica 2.1.	Razine postignuća u području globalnih kompetencija u istraživanju PISA 2018	44
Tablica 3.1.	Prosječni rezultati na testu globalnih kompetencija	49
Tablica 3.2.	Udio učenika na svim razinama postignuća u globalnim kompetencijama	50
Tablica 3.3.	Korelacije između postignuća u globalnim kompetencijama i postignuća u čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti – prosječna vrijednost 27 zemalja sudionica	53
Tablica 3.4.	Razlike u prosječnom apsolutnom postignuću u globalnim kompetencijama prema školskom programu	58
Tablica 4.1.	Procjena učinka indeksâ dimenzije <i>Razmatranje lokalnih, globalnih i interkulturnih problema</i> na postignuće učenika u globalnim kompetencijama	73
Tablica 4.2.	Procjena učinka indeksâ dimenzije <i>Razumijevanje i uvažavanje različitih perspektiva i svjetonazora</i> na postignuće učenika u globalnim kompetencijama	86
Tablica 4.3.	Procjena učinka indikatora dimenzije <i>Stupanje u otvorene, primjerene i učinkovite interakcije s ljudima različitog nacionalnog, vjerskog, društvenog ili kulturnog podrijetla ili spola</i> na postignuće učenika u globalnim kompetencijama	94
Tablica 4.4.	Procjena učinka indikatora dimenzije <i>Konstruktivno djelovanje u svrhu općeg dobra i održivog razvoja</i> na postignuće učenika u globalnim kompetencijama	101
Tablica 5.1.	Procjena učinka indikatora dimenzija globalnih kompetencija roditelja na postignuće hrvatskih učenika u području globalnih kompetencija	115
Tablica 6.1.	Uključenost u kurikule i osviještenost učenika o globalnim problemima	139
Tablica 6.2.	Uključenost u kurikule i stavovi učenika o temama vezanim uz multikulturno učenje	142
Tablica 6.3.	Povezanost stavova učenika s pohađanjem škole povoljnijeg socioekonomskog profila	145
Tablica 6.4.	Povezanost stavova učenika s pohađanjem općih obrazovnih programa	148
Tablica 10.1.	Razlike u stavovima između učenika svih zemalja sudionica prema spolu	184

Tablica 10.2.	Razlike u stavovima između učenika svih zemalja sudionica prema socioekonomskom statusu	187
Tablica 10.3.	Razlike u stavovima između učenika svih zemalja sudionica prema migrantskom statusu	190
Tablica 10.4.	Razlike u prosječnom apsolutnom postignuću u globalnim kompetencijama prema školskom programu	193
Tablica 10.5.	Razlike između učenika i roditelja u prosječnoj osviještenosti o globalnim problemima (upareni uzorci)	193
Tablica 10.6.	Razlike između učenika i roditelja u prosječnom interesu za učenje o drugim kulturama (upareni uzorci)	194
Tablica 10.7.	Razlike između učenika i roditelja u prosječnim stavovima prema imigrantima (upareni uzorci)	194
Tablica 10.8.	Razlike između učenika i roditelja u prosječnom broju jezika koje govore (upareni uzorci)	194
Tablica 10.9.	Razlike između učenika i roditelja u sposobnostima aktivnog djelovanja	195
Tablica 10.10.	Razlike u prosječnom postignuću učenika u području globalnih kompetencija prema lokaciji škole	195
Tablica 10.11.	Razlike u prosječnom postignuću učenika u području globalnih kompetencija prema dominantnom programu škola	196

POPIS GRAFIČKIH PRIKAZA

Prikaz 1.1.	PISA ciklusi i ispitna područja	21
Prikaz 1.2.	Zemlje sudionice PISA-e	22
Prikaz 2.1.	Dimenzije globalnih kompetencija	35
Prikaz 2.2.	Ispitivanje globalnih kompetencija u PISA-i	41
Prikaz 3.1.	Distribucija učenika na razinama postignuća u globalnim kompetencijama	52
Prikaz 3.2.	Relativno postignuće u globalnim kompetencijama	54
Prikaz 3.3.	Razlike u relativnom postignuću u globalnim kompetencijama s obzirom na spol učenika	56
Prikaz 3.4.	Distribucija po razinama na ukupnoj skali globalnih kompetencija prema spolu	57
Prikaz 3.5.	Distribucija po razinama postignuća na ukupnoj skali globalnih kompetencija prema školskom programu	59
Prikaz 3.6.	Razlike u relativnom postignuću u globalnim kompetencijama s obzirom na socioekonomski status učenika	60
Prikaz 3.7.	Razlike u relativnom postignuću u globalnim kompetencijama s obzirom na migrantski status učenika	62
Prikaz 3.8.	Odnos Bruto domaćeg proizvoda i relativnog postignuća u globalnim kompetencijama	63
Prikaz 3.9.	Odnos stope zaposlenja i relativnog postignuća u globalnim kompetencijama	64
Prikaz 4.1.	Indikatori osviještenosti o globalnim problemima – postotak učenika koji su izjavili da znaju nešto o navedenoj temi ili su dobro upoznati s temom	69
Prikaz 4.2.	Indeks osviještenosti učenika o globalnim problemima	70
Prikaz 4.3.	Indikatori samoučinkovitosti u području globalnih problema – postotak učenika koji su izjavili da mogu lako ili uz malo truda izvršiti navedeni zadatak	71
Prikaz 4.4.	Indeks samoučinkovitosti u području globalnih problema	72
Prikaz 4.5.	Indikatori sposobnosti razumijevanja različitih perspektiva – postotak učenika koji su izjavili da se pojedina tvrdnja uglavnom ili potpuno odnosi na njih	74
Prikaz 4.6.	Indeks sposobnosti razumijevanja različitih perspektiva	75
Prikaz 4.7.	Indikatori interesa za učenje o drugim kulturama – postotak učenika koji su izjavili da se pojedina tvrdnja uglavnom ili potpuno odnosi na njih	76
Prikaz 4.8.	Indeks interesa za učenje o drugim kulturama	77

Prikaz 4.9.	Indikatori uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla – postotak učenika koji su izjavili da se pojedina tvrdnja uglavnom ili potpuno odnosi na njih	78
Prikaz 4.10.	Indeks uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla	80
Prikaz 4.11.	Indikatori kognitivne prilagodljivosti – postotak učenika koji su izjavili da se pojedina tvrdnja uglavnom ili potpuno odnosi na njih	81
Prikaz 4.12.	Indeks kognitivne prilagodljivosti	82
Prikaz 4.13.	Indikatori stavova prema imigrantima – postotak učenika koji su izjavili da se slažu ili potpuno slažu s pojedinom tvrdnjom	83
Prikaz 4.14.	Indeks stavova učenika prema imigrantima	85
Prikaz 4.15.	Indikatori svijesti o međukulturnoj komunikaciji – postotak učenika koji se slažu ili potpuno slažu da prilikom razgovora s ljudima čiji je materinski jezik različit od njihovog čine navedeno	88
Prikaz 4.16.	Indeks svijesti o međukulturnoj komunikaciji	89
Prikaz 4.17.	Indikatori kontakta s ljudima iz drugih zemalja – postotak učenika koji dolaze u kontakt s ljudima iz drugih zemalja	90
Prikaz 4.18.	Udio učenika i roditelja koji govore dva ili više jezika – procjena učenika	92
Prikaz 4.19.	Udio učenika koji uče strane jezike u školi	93
Prikaz 4.20.	Indikatori osjećaja činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema – postotak učenika koji su izjavili da se slažu ili potpuno slažu s pojedinom tvrdnjom	96
Prikaz 4.21.	Indeks osjećaja činjenja i djelovanja u pogledu globalnih problema	97
Prikaz 4.22.	Indikatori sposobnosti aktivnog djelovanja – postotak učenika koji poduzimaju navedene aktivnosti	98
Prikaz 4.23.	Broj aktivnosti koje učenici poduzimaju vezano uz opće dobro i održivi razvoj	100
Prikaz 5.1.	Interes roditelja hrvatskih petnaestogodišnjaka za društvene teme u vlastitoj i drugim zemljama	104
Prikaz 5.2.	Indikatori osviještenosti o globalnim problemima – postotak hrvatskih učenika i roditelja koji su izjavili da znaju nešto o navedenoj temi ili su dobro upoznati s temom	106
Prikaz 5.3.	Osviještenost učenika i roditelja o globalnim problemima – promjena vrijednosti indeksa <i>učenika</i> povezana s povećanjem vrijednosti indeksa <i>roditelja</i> za jedan bod	107
Prikaz 5.4.	Indikatori interesa za učenje o drugim kulturama – postotak hrvatskih učenika i roditelja koji su izjavili da se pojedina tvrdnja uglavnom ili potpuno odnosi na njih	108
Prikaz 5.5.	Interes učenika i roditelja za učenje o drugim kulturama – promjena vrijednosti indeksa <i>učenika</i> povezana s povećanjem vrijednosti indeksa <i>roditelja</i>	109

Prikaz 5.6.	Indikatori stavova prema imigrantima – postotak hrvatskih učenika i roditelja koji su izjavili da se slažu ili potpuno slažu s pojedinom tvrdnjom	110
Prikaz 5.7.	Stavovi učenika i roditelja prema imigrantima – promjena vrijednosti indeksa <i>učenika</i> povezana s povećanjem vrijednosti indeksa <i>roditelja</i> za jedan bod	111
Prikaz 5.8.	Broj jezika koje govore hrvatski učenici i njihovi roditelji	112
Prikaz 5.9.	Indikatori sposobnosti aktivnog djelovanja – postotak učenika i roditelja koji poduzimaju navedene aktivnosti	113
Prikaz 5.10.	Povezanost između sposobnosti učenika i roditelja za aktivno djelovanje – prosjek svih zemalja sudionica	114
Prikaz 6.1.	Varijacija u postignuću u području globalnih kompetencija unutar i između škola	119
Prikaz 6.2.	Postignuće učenika u području globalnih kompetencija prema lokaciji i dominantnom programu škola	120
Prikaz 6.3.	Broj učenika 1. razreda srednje škole čiji materinski jezik nije hrvatski jezik	121
Prikaz 6.4.	Udio ravnatelja čije škole nude navedene mogućnosti učenicima 1. razreda srednje škole čiji materinski jezik nije hrvatski jezik	122
Prikaz 6.5.	Multikulturalna uvjerenja nastavnika prema procjeni ravnatelja – udio ravnatelja koji izjavljuju da većina ili svi nastavnici imaju navedena uvjerenja	123
Prikaz 6.6.	Indeks multikulturalnih uvjerenja nastavnika prema procjenama ravnatelja	124
Prikaz 6.7.	Percepcija diskriminacijskog ponašanja nastavnika u školi prema procjeni učenika – udio učenika koji smatraju da se na većinu ili na sve nastavnike odnose sljedeće tvrdnje	125
Prikaz 6.8.	Indeks diskriminacijskog školskog ozračja prema procjeni učenika	126
Prikaz 6.9.	Aktivnosti učenja s kojima se učenici susreću u školi	128
Prikaz 6.10.	Broj aktivnosti učenja povezanih s područjem globalnih kompetencija u kojima učenici sudjeluju u školi	129
Prikaz 6.11.	Povezanost između dostupnosti aktivnosti učenja u području globalnih kompetencija i stavova učenika	131
Prikaz 6.12.	Multikulturalne aktivnosti u školi prema procjeni ravnatelja	133
Prikaz 6.13.	Učenje o različitim kulturnim skupinama	134
Prikaz 6.14.	Razmjene učenika i proslave blagdana drugih kultura u školi	136
Prikaz 6.15.	Uključenost tema vezanih uz globalne probleme u kurikule	137
Prikaz 6.16.	Uključenost tema vezanih uz međukulturalno učenje u kurikule	141

