



PISA 2018

Konceptualni okvir globalnih kompetencija



Nacionalni centar
za vanjsko vrednovanje
obrazovanja

Zagreb, srpanj 2020.

PISA 2018 – Konceptualni okvir globalnih kompetencija

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

Zagreb, srpanj 2020.



NAKLADNIK:

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja



Nacionalni centar
za vanjsko vrednovanje
obrazovanja

ZA NAKLADNIKA:

Ivana Katavić

PREVODITELJ:

Emanuel Maloča

LEKTORICA:

Dubravka Volenec

UREDNIKA:

Ana Markočić Dekanić

GRAFIČKI UREDNIK:

Zoran Žitnik

Ovaj tekst izvorno je objavila na engleskom jeziku Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD).

Ovaj prijevod nije izradio OECD i ne bi se trebao smatrati službenim prijevodom OECD-a. Za kvalitetu prijevoda i njegovu usklađenost s izvornim tekstom isključivo je odgovoran autor ili autori prijevoda. U slučaju bilo kakvih neslaganja između izvornog teksta i prijevoda, samo će se izvorni tekst smatrati valjanim.



Ova publikacija distribuira se pod uvjetima međunarodne Creative Commons autorskopravne licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 IGO - CC BY-NC-SA 3.0 IGO, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo/>) kojom se dozvoljava svaka nekomercijalna uporaba, umnažanje, redistribucija i prilagodba u bilo kojem mediju ili formatu bez daljnjih ograničenja sve dok se na primjeren način daje zasluga autoru/autorima i izvoru/izvorima, dok se navode poveznice na Creative Commons licencu, dok se navodi koje su izmjene napravljene te dok se izmijenjeno ili prilagođeno djelo dijeli pod istim uvjetima.



SADRŽAJ

UVOD: VAŽNOST MEĐUNARODNOG ISTRAŽIVANJA GLOBALNIH KOMPETENCIJA	4
Što su globalne kompetencije? _____	4
Mogu li škole promicati globalne kompetencije? _____	4
Zašto su nam potrebne globalne kompetencije? _____	4
Trebamo li vrednovati globalne kompetencije? _____	5
Na koji način ispitujemo globalne kompetencije? _____	5
Komponente globalnih kompetencija - znanja, vještine, stavovi i vrijednosti _____	7
Znanje o svijetu i drugim kulturama _____	7
Vještine za razumijevanje svijeta i djelovanje _____	10
Otvoreni stavovi, uvažavanje ljudi različitog kulturnog podrijetla i globalna svijest _____	12
Poštivanje ljudskog dostojanstva i različitosti _____	13
ISPITIVANJE GLOBALNIH KOMPETENCIJA U PISA-i	16
Strategija ispitivanja _____	16
Kognitivni test globalnog razumijevanja _____	18
Definiranje konstrukta globalnog razumijevanja _____	19
Kognitivni procesi koji podupiru globalno razumijevanje _____	20
Sadržaj ispitnih cjelina _____	25
Kompleksnost ispitnih cjelina _____	26
Format scenarija _____	28
Format odgovora _____	29
Moderatorski utjecaj na postignuće: čitanje s razumijevanjem, stavovi i vrijednosti _____	30
Informacije iz upitnika za učenika (samoprocjene učenika) _____	31
Samoprocjena znanja i vještina _____	32
Samoprocjena stavova _____	33
Pitanja u upitniku o strategijama, pedagoškim pristupima i stavovima za poučavanje globalnih kompetencija _____	33
ZAKLJUČAK	34
LITERATURA	35



UVOD: VAŽNOST MEĐUNARODNOG ISTRAŽIVANJA GLOBALNIH KOMPETENCIJA

Što su globalne kompetencije?

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.

Mogu li škole promicati globalne kompetencije?

Škole imaju ključnu ulogu u razvoju globalnih kompetencija kod mladih. One mogu mladima osiguravati prilike da kritički razmatraju globalna zbivanja koja su važna za svijet općenito, ali i za njih same. 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 doprinose uvažavanju različitih naroda, jezika i kultura (Bennett, 1993; Sinicropo, Norris i Watanabe, 2007). Škole također imaju jedinstvenu priliku doprinositi razvoju sposobnosti mladih za bolje razumijevanje vlastitog mjesta u zajednici i svijetu te unapređivati njihovu sposobnost donošenja prosudbi i djelovanja (Hanvey, 1975).

Zašto su nam potrebne globalne kompetencije?

Za skladan život u multikulturalnim zajednicama

Obrazovanjem za globalne kompetencije može se promicati kulturna svijest i uključivanje u interakcije obilježene poštovanjem u sve raznolikijim društvima. Od završetka hladnog rata, etničko-kulturni sukobi postali su najčešći izvor političkog nasilja koji ne pokazuju znakove slabljenja (Kymlicka, 1995; Sen, 2007; Brubaker i Laitin, 1998). Brojni slučajevi neselektivnog nasilja u ime vjerske ili etničke pripadnosti kose se s uvjerenjem da ljudi različitih kultura mogu skladno živjeti u neposrednoj blizini, prihvaćati međusobne različitosti, pronalaziti zajednička rješenja i rješavati nesuglasice. Zbog velikog priljeva imigranata u brojnim zemljama, zajednice trebaju redefinirati vlastiti identitet i lokalnu kulturu. Suvremena društva zahtijevaju kompleksne oblike pripadnosti i građanstva u kojima pojedinci moraju stupati u interakciju s udaljenim regijama, ljudima i idejama uz istovremeno produbljivanje vlastitog razumijevanja o lokalnom okruženju te različitosti unutar svojih zajednica. Uvažavajući razlike u zajednicama kojima pripadaju - naciji, regiji, gradu, susjedstvu, školi - mladi mogu naučiti kako živjeti zajedno kao globalni građani (Delors, 1996; UNESCO, 2014). Iako obrazovanje ne može snositi svu odgovornost za zaustavljanje rasizma i diskriminacije, ono može poučavati mlade o važnosti rušenja kulturalne pristranosti i stereotipa.

Za uspjeh na promjenjivom tržištu rada

Obrazovanjem za globalne kompetencije može se povećati mogućnosti zapošljavanja. Učinkovita komunikacija i primjereno ponašanje u različitim timovima ključ su uspjeha u mnogim poslovima, a njihov će značaj rasti još i više kako tehnologija bude nastavljala olakšavati povezivanje ljudi širom svijeta. Poslodavci sve češće žele privući osobe koje uče i lako se prilagođavaju te koje su sposobne primjenjivati i prenositi svoje vještine i znanje na nove kontekste. Spremnost za rad u međusobno



povezanom svijetu zahtijeva od mladih da razumiju kompleksnu dinamiku globalizacije, da budu otvoreni prema ljudima različitog kulturnog podrijetla, da grade povjerenje u različitim timovima i pokazuju poštovanje prema drugima (British Council, 2013).

Za učinkovito i odgovorno korištenje medijskih platformi

Tijekom protekla dva desetljeća radikalne transformacije u digitalnim tehnologijama pridonijele su oblikovanju svjetonazora mladih, njihovih interakcija s drugima i njihova samopoimanja. Internetske mreže, društveni mediji i interaktivne tehnologije donose nove oblike učenja u kojima mladi dobivaju veću kontrolu nad sadržajima i načinima učenja. Istovremeno, digitalni život mladih može ih dovesti do odvajanja od ostatka svijeta i zanemarivanja učinaka koje njihovi postupci imaju na druge. Štoviše, dok tehnologija pomaže ljudima širom svijeta da se lakše povežu, ponašanja na internetu ukazuju na to da su mladi skloni "letjeti svome jatu" (Zuckerman, 2013), birajući interakcije s manjim skupinama ljudi s kojima dijele mnogo toga zajedničkog. Jednako tako, pristup neograničenim količinama informacija često je popraćen nedovoljnom medijskom pismenošću, što znači da mlade lako obmanjuju pristrane, neobjektivne ili lažne vijesti. U tom kontekstu, jačanjem globalnih kompetencija učenicima se može pomoći da ostvaruju veću korist iz digitalnog prostora, da bolje razumiju svijet u kojemu žive te da odgovorno izražavaju vlastito mišljenje na internetu.

Za podršku ciljevima održivog razvoja

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. 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., str. 19).

Trebamo li vrednovati globalne kompetencije?

Svaka bi škola trebala poticati svoje učenike da pokušaju razumjeti najvažnije probleme koji obilježavaju naše vrijeme. Visoki zahtjevi postavljeni pred škole da pomognu svojim učenicima u uspješnom nošenju sa sve međusobno povezanim okruženjem mogu se ispuniti samo ako obrazovni sustavi definiraju nove ciljeve učenja zasnovane na čvrstom konceptualnom okviru te koriste različite vrste vrednovanja u vrednovanju učinkovitosti svojih inicijativa i nastavne prakse. U tom kontekstu, PISA-inim se ispitivanjem globalnih kompetencija želi pružiti sveobuhvatni pregled što sve obrazovni sustavi čine da bi stvorili okružja 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. Temeljni cilj tog pothvata jest podržati odlučivanje na temelju dokaza o načinima unapređivanja kurikula, poučavanja, vrednovanja i odgovaranja škola na kulturalnu raznolikost kako bi se mladi pripremili da postanu globalni građani.

Na koji način ispitujemo globalne kompetencije?

Ispitivanje globalnih kompetencija u istraživanju PISA 2018 sastoji se od dviju komponenti: kognitivnog testa i popratnog upitnika. Kognitivnim se testom želi učenike potaknuti da kritički promišljaju



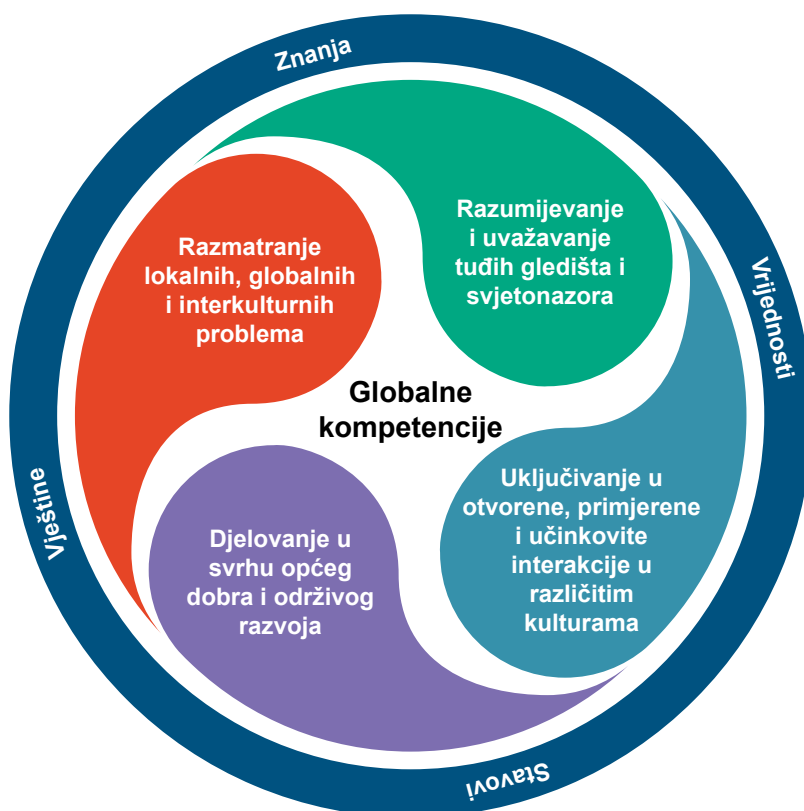
o globalnim problemima, prepoznaju vanjske utjecaje na različite poglede i svjetonazore, razumiju na koji način komunicirati s drugima u međukulturnim kontekstima te prepoznaju i usporede različite načine djelovanja kojima bi se mogli riješiti globalni i interkulturalni problemi.

Popratnim se upitnikom prikupljaju podaci od učenika o tome koliko su upoznati s globalnim problemima, koliko su razvijene njihove jezične i komunikacijske vještine, kakvi su njihovi stavovi poput uvažavanja ljudi različitog kulturnog podrijetla te kakve im mogućnosti škola nudi za razvoj globalnih kompetencija. Odgovori iz upitnika za školu i upitnika za nastavnike omogućit će dobivanje komparativnog prikaza o načinima na koje obrazovni sustavi integriraju globalne, međunarodne i međukulturne perspektive u kurikule i nastavne aktivnosti.

Kognitivnim testom i kontekstualnim upitnicima pokušava se dati odgovor na sljedeća pitanja važna za obrazovnu politiku:

- U kojoj su mjeri učenici sposobni kritički razmatrati aktualne probleme od lokalnog, globalnog i interkulturalnog značaja?
- U kojoj su mjeri učenici sposobni razumjeti i uvažavati različita kulturna gledišta (uključujući i vlastita) i nositi se s razlikama i sukobima?
- U kojoj su mjeri učenici spremni stupati u uvažavajuće interakcije?
- U kojoj mjeri učenici brinu o svijetu i poduzimaju korake da bi pozitivno utjecali na tuđe živote i štitili okoliš?
- Koje razlike postoje među zemljama i unutar zemalja u dostupnosti obrazovanja za globalne kompetencije?
- Koji se pristupi multikulturnom, međukulturnom i globalnom obrazovanju najčešće koriste u školskim sustavima diljem svijeta?
- Kako se učitelje i nastavnike priprema za razvijanje globalnih kompetencija kod učenika?

Prikaz 1. Dimenzije globalnih kompetencija





Komponente globalnih kompetencija - znanja, vještine, stavovi i vrijednosti

Četiri dimenzije globalnih kompetencija oslanjaju se na četiri nerazdvojiva čimbenika¹ **znanje, vještine, stavove i vrijednosti**. 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 perspektiva, vodeći računa o interesima svih uključenih strana.

Učinkovito obrazovanje za globalnu kompetentnost pruža učenicima priliku da mobiliziraju i zajedno koriste znanja, vještine, stavove i vrijednosti razmjenjujući ideje o globalnim problemima u školi ili izvan nje ili stupajući u interakcije s ljudima različitog kulturnog podrijetla (na primjer, uključivanje u raspravu, preispitivanje gledišta, traženje objašnjenja ili određivanje smjerova za dublje istraživanje i djelovanje).

Školska zajednica koja želi njegovati globalne kompetencije trebala bi biti usredotočena na jasne i ostvarive ciljeve učenja, što podrazumijeva uključivanje svih obrazovnih djelatnika u promišljanje o temama koje su značajne na globalnoj razini, tipovima vještina koje doprinose dubljem razumijevanju svijeta i olakšavaju uvažavajuće interakcije u multikulturnim kontekstima, te stavovima i vrijednostima koje pokreću autonomno učenje i potiču odgovorno djelovanje.

U ovom se odjeljku daje općeniti opis sadržajnog znanja, vještina, stavova i vrijednosti koji su potrebni pojedincima da bi bili globalno kompetentni. Donositelji obrazovnih politika, ravnatelji škola, učitelji i nastavnici mogu se njime koristiti u definiranju strategija poučavanja i vrednovanja globalnih kompetencija. Međutim, valja imati na umu da ovaj opis nije ni konačan ni sveobuhvatan (neki drugi pogledi na globalne kompetencije mogu stavljati veći naglasak na druge važne vještine ili stavove poput definiranja problema ili emocionalne samoregulacije). Definiranje i odabir relevantnih vještina i stavova također bi trebalo prilagoditi kontekstu škole.

Znanje o svijetu i drugim kulturama

Globalne se kompetencije oslanjaju na znanje o globalnim problemima koji utječu na život na lokalnoj i globalnoj razini, kao i na interkulturno znanje, odnosno znanje o sličnostima, razlikama i odnosima među kulturama. Ova znanja pomažu ljudima da odbacuju dezinformacije i stereotipe o drugim zemljama i ljudima te tako pomaže u 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). Primjerice, zagađenje na nekom području utječe na ozonski omotač i na nekom drugom području. Poplave u poljoprivrednim područjima ne narušavaju samo lokalno okruženje i gospodarstvo, već utječu i na tržišta širom svijeta te pokreću valove migracija. Globalni problemi ujedno su i lokalni problemi – oni su od globalnog značaja, no lokalne ih zajednice proživljavaju na vrlo različite načine.

¹ Rasprava o znanju, stavovima, vještinama i vrijednostima u ovom odjeljku temeljena je na konceptualizaciji tih komponenti koju je razvilo Vijeće Europe (2016), proces koji je uključivao reviziju postojećih 101 sheme globalnih, međukulturnih i građanskih kompetencija. Nakon toga su identificirane osnovne vrijednosti, stavovi, vještine, znanja i razumijevanja te je utvrđena skupina kriterija koji identificiraju osnovne vrijednosti, stavove, vještine, znanja i razumijevanja. Zatim je izrađen prvi nacrt dobivenog modela, nakon čega su akademski stručnjaci, obrazovni stručnjaci i donositelji obrazovnih odluka pregledali i usvojili model. Model je potom detaljno dorađen i dovršen uzimajući u obzir povratne informacije stručnjaka. Detalji o tom razvojnem procesu dostupni su u dokumentu Vijeća Europe (2016).



Kao što se globalni problemi javljaju u trenutku kad ekološki i društveno-gospodarski interesi nadiđu državne granice, **međukulturni problemi** (situacije) proizlaze iz interakcija ljudi različitog kulturnog podrijetla. U takvim interakcijama svaka strana tumači načine 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.

U odnosu na druga područja znanja, globalne kompetencije zahtijevaju intenzivnije bavljenje kontroverznim pitanjima. Škole mogu osigurati sigurna mjesta na kojima učenici imaju priliku istraživati kompleksne i kontroverzne globalne probleme s kojima se susreću kroz medije i vlastita iskustva.

Djeca se u školi mogu upoznati s velikim brojem relevantnih globalnih i međukulturnih problema. 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). Kurikul bi trebao biti usmjeren na sljedeća četiri područja znanja: **kulturu i međukulturne odnose, društveno-gospodarski razvoj i međuovisnost, održivost okoliša te globalne institucije, sukobe i ljudska prava**. U poučavanju ovih četiriju područja trebalo bi isticati razlike u mišljenjima i perspektivama te preispitivati koncepte poput "istine" i "informacije". Na primjer, u istraživanju razlika u gospodarskom razvoju u svijetu, nastavnik može pojasniti da postoje različita tumačenja onoga što znači i podrazumijeva koncept razvoja, potičući učenike da mjere razvoj u skladu s različitim pokazateljima.

Prvo ključno područje znanja za globalnu kompetentnost odnosi se na mnogobrojne manifestacije **kulture i međukulturnih odnosa** poput jezika, umjetnosti, znanja, tradicija i normi. 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.

Područje **društveno-gospodarskog razvoja i međuovisnosti** odnosi se na 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 dostupnima pojedincima.

Učenicima je potrebno osnovno znanje o ekološkoj problematiki 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.

Četvrto područje znanja za globalnu kompetentnost usmjereno je na formalne i neformalne **institucije** koje promiču miroljubive odnose među ljudima i poštivanje temeljnih ljudskih 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 za razvoj vrijednosti kod mladih poput mira, nediskriminacije, jednakosti, pravde, nenasilja, tolerancije i poštovanja.



Okvir 1. Integracija globalnih i međukulturnih pitanja u kurikulum

Istraživanja o globalnom obrazovanju uglavnom su usmjerena na društvene znanosti i nastavu stranih jezika, često u višim razredima (Gaudelli, 2006; Karaman i Tochon, 2007; Merryfield, 2008; Myers, 2006; Rapoport, 2010; Suarez, 2003). Međutim, lokalna, globalna i međukulturna problematika o kojoj bi učenici trebali učiti da bi preuzeli odgovornost i djelovali u skladu s njom protežu se kroz različite razine obrazovanja i akademske discipline (Gaudelli, 2003; O'Connor i Zeichner, 2011). Da bi globalno obrazovanje preraslo iz teorijskog u praktično, mnogi zagovaraju integraciju globalne problematike i tema u postojeće predmete (Klein, 2013; UNESCO, 2014). U praksi, nekoliko zemalja koristi dualni pristup prema kojemu su sadržajna znanja vezana uz globalne kompetencije integrirana u postojeći kurikulum, ali se i poučavaju u nastavi određenih predmeta (npr. obrazovanje o ljudskim pravima). Učenici mogu učiti o lokalnim, globalnim i međukulturnim problemima tijekom vremena, počevši od ranog djetinjstva kada su im takvi problemi predstavljeni na razvojno primjeren način (Boix Mansilla i Jackson, 2011; UNESCO, 2015).

Način na koji nastavnik ugrađuje temu u kurikulum može značajno doprinijeti razvoju globalnih kompetencija. Prilikom kontekstualizacije teme koja će se istraživati s učenicima, nastavnici mogu razmotriti načine na koje je ova tema povezana s lokalnom i globalnom dinamikom te na koji način može omogućiti učenicima da razumiju opće globalne obrasce i utjecaj na njihovo lokalno okruženje. Na primjer, nastavnik matematike može potaknuti učenike da promisle odgovaraju li rastu svjetskog stanovništva linearne ili eksponencijalne funkcije, dok nastavnik glazbene kulture može istraživati načine na koje se suvremena hip hop glazba različito izražava u svijetu.

Da bi se izbjegao rizik da se globalno obrazovanje pretvori u sveobuhvatni kurikulum u koji stane sve, nastavnici moraju točno znati o kojim globalnim i međukulturnim pitanjima žele da njihovi učenici promišljaju. Nastavnici trebaju zajednički istraživati teme i pažljivo planirati kurikulum osiguravajući učenicima više prilika za učenje o temeljnoj skupini problema čija se kompleksnost povećava tijekom njihova obrazovanja (Gaudelli, 2006). Veoma učinkovite mogu biti profesionalne zajednice učenja u kojima mogu sudjelovati svi nastavnici i koje olakšavaju suradnju i uzajamno učenje. Primjerice, Lee i sur. (2017) dokumentirali su kako su visoko motivirani nastavnici na Tajlandu nakon pohađanja tečaja Ministarstva obrazovanja o globalnim kompetencijama osnovali profesionalne zajednice učenja u svojoj školi kako bi uključili i druge nastavnike i pomogli im u integraciji globalnih i međukulturnih tema u nastavu njihovih predmeta te promovirali projekte na razini cijele škole.

Poučavanje o manjinskim kulturama u nastavi različitih predmeta zahtijeva točan sadržaj i sveobuhvatne prikaze različitih etničkih i rasnih skupina i iskustava. Kurikuli bi trebali promicati integraciju znanja drugih ljudi, mjesta i perspektiva u svakodnevne nastavne aktivnosti tijekom cijele godine (UNESCO, 2014), umjesto korištenja "turističkog pristupa" koji učenicima povremeno pruža površan uvid u način života u drugim zemljama.

Udžbenici i drugi nastavni materijali također mogu dati krivu sliku o kulturnim i etničkim razlikama (Gay, 2013). Nastavnici bi, stoga, trebali zajedno s učenicima kritički analizirati udžbenike i nastavna sredstva te ispravljati eventualne nedostatke.

Povezivanje globalnih i međukulturnih tema sa stvarnošću, kontekstima i potrebama skupine učenika učinkovit je metodološki pristup da se teme učine relevantnijima za adolescente (Centar Sjever-Jug Vijeća Europe, 2012). Ljudi lakše uče i postaju angažiraniji kada se sadržaji odnose na njih same i kad uočavaju paralele između različitih globalnih problema i svog neposrednog okruženja. Na primjer, poučavanjem učinaka koje prirodne pojave (uragani, poplave) imaju na njihovu zajednicu, učenici mogu postati svjesni rizika povezanih s klimatskim promjenama. Oslanjanje na lokalne stručnjake i iskustva mladih na kulturološki odgovoran način posebno je važno u poučavanju mladih slabijeg socioekonomskog ili imigrantskog statusa (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco i Todorova, 2008).



Vještine za razumijevanje svijeta i djelovanje

Globalne se kompetencije također temelje na specifičnim kognitivnim, komunikacijskim i socio-emocionalnim “vještinama”. Vještine se mogu definirati kao sposobnost realizacije kompleksnog i dobro organiziranog obrasca razmišljanja (u slučaju kognitivne vještine) ili ponašanja (u slučaju bihevioralne vještine) radi postizanja određenog cilja. Globalne kompetencije iziskuju brojne vještine, među kojima su **promišljanje o informacijama, komunikacijske vještine u međukulturnim kontekstima, zauzimanje perspektive, 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 obliku medija 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. 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.

Kompetentni učenici mogu **komunicirati učinkovito i na uvažavajući način** s ljudima za koje se vjeruje da imaju drugačije kulturno podrijetlo. 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 različite publike te korištenje tog razumijevanja u svrhu zadovoljavanja potrebe publike. 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. 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 perspektive 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 perspektive 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.

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) (Međutim, pristupi upravljanju i rješavanju sukoba mogu se razlikovati sukladno društvenim očekivanjima pa ne moraju svi slijediti gornje korake).



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.

Okvir 2. Pedagoški pristupi za promicanje globalnih kompetencija

Različiti pedagoški pristupi usmjereni na učenike mogu pomoći u razvoju vještina poput kritičkog promišljanja vezano uz globalne probleme, uvažavajuću komunikaciju, vještine upravljanja sukobima, zauzimanje perspektiva i prilagodljivost.

Suradnja na grupnim projektima može unaprijediti vještine promišljanja i suradnje, što uključuje tematske zadatke pogodne za različite razine obrazovanja i dobne skupine, u kojima svi sudionici dogovaraju ciljeve i sadržaje, a učenici mogu razvijati vlastite materijale za učenje koje zatim zajedno predstavljaju i vrednuju. Da bi njihova suradnja bila učinkovita, učenici se trebaju osjećati sigurno i ugodno, a zadatak i ciljevi zadatka moraju biti jasno postavljeni. Učenici koji rade na zajedničkom zadatku ubrzo dolaze do spoznaje da, ako žele biti učinkoviti, trebaju biti obazrivi, pažljivi, iskreni i empatični (Barrett i sur., 2014). Rad na projektima može uspješno povezati učenike unutar i izvan granica jedne države. Na primjer, organizacija Global Cities razvila je program digitalne razmjene (Global Scholar) putem kojega učenici iz 26 zemalja imaju priliku raditi u učionicama širom svijeta (Global Cities, 2017).

Učenici mogu izražavati svoje razlike, predrasude i kulturno određena uvjerenja u sklopu organiziranih rasprava u nastavi. Da bi potaknuli raspravu, nastavnici obično koriste video isječke, slike ili tekst koji potiče na razmišljanje (Costa i Kallick, 2013). Učenici tada mogu predstavljati potkrepljujuće dokaze te iznositi komentare i različita stajališta. Razredna rasprava po prirodi je interaktivna aktivnost, a promišljeni dijalog potiče proaktivno slušanje i odgovaranje na ideje koje iznose vršnjaci. Razmjenjujući mišljenja tijekom nastave učenici uče da ne postoji uvijek samo jedan ispravan odgovor na problem koji se treba upamtiti i iznositi; oni uče razumjeti razloge zašto drugi imaju drugačija stajališta te mogu promišljati o uzrocima vlastitih uvjerenja.

Strukturirane rasprave specifičan su oblik rasprave u nastavi koji se sve češće koristi u srednjem i visokom obrazovanju kao način podizanja svijesti učenika o globalnim i međukulturnim problemima te uvježbavanja komunikacijskih i argumentacijskih vještina (vidi internetsku platformu “idebate.org” i Schuster i Meany (2005) za izvore o raspravama o školskom obrazovanju). U takvim raspravama učenici dobivaju upute da se pridruže timu koji podupire određeno stajalište ili timu koji mu je suprotstavljen u polemici, primjerice na temu “internet bi trebao biti cenzuriran” ili “domaćinstvo Olimpijskih igara dobra je investicija”. Učenicima često pomaže artikulirati stavove koji su možda drugačiji od njihovih.

“Učenje zalaganjem u zajednici” (service learning) još je jedan instrument koji može doprinijeti razvoju različitih globalnih kompetencija učenika kroz iskustva u stvarnome životu. Takvo učenje zahtijeva sudjelovanje učenika u organiziranim aktivnostima temeljenima na znanju usvojenom u nastavi i korisnom za njihovu zajednicu. Nakon aktivnosti, učenici trebaju kritički promišljati o iskustvu koje su stekli svojim angažmanom u zajednici kako bi produbili svoje razumijevanje sadržaja i osnažili osjećaj svoje uloge u društvu s obzirom na građanska, društvena, gospodarska i politička pitanja (Bringle i sur., 2016). Učenje zalaganjem u zajednici čvrsto je povezano s kurikulumom te se razlikuje od ostalih oblika obrazovnih iskustava u zajednici i volontiranja. Kroz učenje zalaganjem u zajednici, učenici se ne “zalažu u zajednici samo da bi učili”, što se smatra primijenjenim učenjem, već i “uče da bi se zalagali u zajednici” (Bringle i sur., 2016).

Metoda “Pričanje u krugu” (Story Circle) koristi se u nastavi diljem svijeta kako bi učenici mogli uvježbavati ključne interkulture vještine, između ostalog uvažavanje, kulturnu samosvijest i empatiju (Deardorff, 2019., u najavi). U skupinama od pet-šest učenika učenici naizmjenično tijekom tri minute prepričavaju svoja iskustva na temelju konkretnih naputaka kao što su “Ispričaj nam svoje iskustvo kad si se prvi puta susreo/susrela s osobom drugačijom od sebe”. Nakon što svi učenici u skupini ispričaju svoje priče, učenici u sklopu “flashback” aktivnosti nakratko naizmjenice međusobno dijele najdojmljivije trenutke u svakoj priči. Ostali oblici međukulturnih aktivnosti uključuju simulacije, intervju, igranje uloga i online igre (za primjere konkretnih aktivnosti koje se koriste na nastavi vidi Anna Lindh Foundation, 2017; Berardo i Deardorff, 2012; Vijeće Europe, 2015; Fantini, 1997; Seelye, 1996; Storti, 2017; Stringer i Cassidy, 2009).



Otvoreni stavovi, uvažavanje ljudi različitog kulturnog podrijetla i globalna svijest

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** (tj. da je pojedinac građanin svijeta s dužnostima i obvezama prema planeti 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). 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 njihovom 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).

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

Globalna svijest, kako ju je definirao Hett prema Hansen (2010), 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 svijesću 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 svijesću nastoje prihvatiti različite načine dostojanstvenog življenja.



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. Na primjer, ugrožavanje neovisnosti “okidač” je za ljude koji neovisnost smatraju važnom vrijednošću te se oni osjećaju očajnima kad je ne mogu zaštititi, a sretnima kad mogu uživati u njoj (Schwartz, 2012).

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). 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.

Iako bi se većina ljudi složila da bi obrazovanje trebalo pomoći učenicima da se razviju u ljudska bića koja brinu za druge i poštuju ih (Delors, 1996), izbor vrijednosti koje bi obrazovni sustavi diljem svijeta trebali promicati podložan je raspravi. Nije lako utvrditi temeljni skup prava koja su univerzalno valjana i koja se jednako tumače svugdje i u svim okolnostima budući da se moral i društvene institucije razlikuju sukladno kulturama i povijesnim okvirima (Donnelly, 2007).

Članak 1. Opće deklaracije o ljudskim pravima opisuje konstitutivne elemente minimalnih temeljnih prava kojima se mogu voditi obrazovni sustavi diljem svijeta: *“Sva ljudska bića rađaju se slobodna i jednaka u dostojanstvu i pravima. Ona su obdarena razumom i sviješću te trebaju jedna prema drugima postupati u duhu bratstva.”* Ovaj članak definira dva glavna temelja ljudskog dostojanstva: prvi je taj da svako ljudsko biće posjeduje unutarnju vrijednost, samim time što je čovjek; drugi je taj da bi tu unutarnju vrijednost trebali prepoznati i poštivati ostali ljudi te da određeni načini ophođenja nisu u skladu s poštivanjem unutarnje vrijednosti. Pojedinci imaju jasnu moralnu dužnost odnositi se jedni prema drugima na načine koji su limitirani određenim nepovredivim načelima. Prihvatanje ove vrijednosti često podrazumijeva pomaganje drugima da zaštite ono što im je najvažnije u životu.

Koncept poštivanja temeljnog prava ljudskog dostojanstva često se povezuje sa zaštitom od diskriminacije. Clapham (2006) smatra da se poštivanje jednakosti temeljnih prava i dostojanstva sastoji od četiri aspekta: (1) zabrane svih oblika nehumanog postupanja, vrijeđanja ili ponižavanja neke osobe; (2) osiguranja mogućnosti individualnog izbora i uvjeta za samoispunjenje, autonomiju ili samoostvarenje svakog pojedinca; (3) priznanja da zaštita grupnog identiteta i kulture može biti neophodna za zaštitu osobnog dostojanstva; i (4) stvaranja potrebnih uvjeta za zadovoljavanje osnovnih potreba svakog pojedinca. Nussbaum (1997) tvrdi da minimalno pravedno društvo mora nastojati negovati i podržavati temeljni skup osnovnih “sposobnosti” definiranih kao mogućnosti izbora i djelovanja (npr. sigurnost od nasilnog napada; sposobnost zamišljanja, promišljanja i zaključivanja; moći osjetiti ljubav, tugu, čežnju, zahvalnost, opravdanu ljutnju itd.). Ljudi s različitim tradicijama i različitim poimanjem “dobrog” slažu se da ove temeljne sposobnosti predstavljaju nužnu osnovu za dobar život.



Zapadnjački korijeni koncepta ljudskog dostojanstva i prevlast Zapada u raspravama i definiranju ljudskih prava kontroveržno je pitanje. Međutim, duboka promišljanja o ljudskom dostojanstvu zabilježena su u više različitih zemalja i kultura. Primjerice, autohtoni afrički koncept “Ubuntu” snažno je povezan s konceptualizacijom ljudskog dostojanstva u zapadnjačkoj filozofiji. “Ubuntu” najčešće se prevodi kao humanost, a njegovo značenje naglašava poštivanje ljudskog dostojanstva, označavajući pomak od sukoba prema mirenju (Mokgoro, 1995). Taj je koncept detaljnije pojašnjen u okviru 3.

Okvir 3. Shvaćanje globalnih kompetencija u različitim kulturama

Literatura, teorije i konceptualni okviri interkulturnih kompetencija, globalnih kompetencija i globalnog građanstva pretežito proizlaze iz zapadnog, europsko-američkog konteksta. Međutim, u mnogim zemljama i kulturama širom svijeta postoje slični koncepti. Zanimljiv pogled na globalnu kompetentnost u Južnoj Africi uključuje koncept “Ubuntu”. U literaturi postoje mnoga objašnjenja o konceptu “Ubuntu” (Nwosu, 2009; Khoza, 2011; Khoza, 2011), čija se temeljna ideja može sažeti zulu poslovicom “Umuntu Ngumuntu Ngabantu”, što znači da osobu kao osobu čine drugi. “Ubuntu” se može koristiti za pojašnjavanje koncepta kolektivnog identiteta, ali i međusobne povezanosti, suosjećanja, empatije i poniznosti. Koncepti slični “Ubuntu” mogu se pronaći u različitim kulturama diljem svijeta, između ostalog i u autohtonim kulturama u Andama i Maleziji. Kolektivni identitet, odnosi i kontekst (na koji utječu povijesni, društveni, gospodarski i politički aspekti) ističu se kao glavni koncepti u raspravama o globalnim kompetencijama i u drugim kulturama. Sažimajući neke središnje teme u različitim kulturama povezanih s globalnim kompetencijama, Deardorff (2011) je izdvojio sljedeće ključne elemente: poštovanje, slušanje, prilagodba, izgradnja odnosa, sagledavanje iz višestrukih perspektiva, samosvijest i kulturna poniznost.

Čak i kada se kulturni kontekst razlikuje, zajedničke temeljne vrijednosti poštivanja ljudskog dostojanstva dovoljno su čvrste da ospore legitimitet različitih sustava koji zlouporabe svoju moć nad pojedincima i skupinama.² Zlouporaba moći nad ranjivim pojedincima nije svojstvena samo ratom pogođenim područjima ili nestabilnim državama. Može se dogoditi bilo gdje: u susjedstvu, uredu ili školi. Škole su posebice mjesto gdje ljudsko dostojanstvo dobiva konkretno značenje jer svaki učenik zaslužuje jednaku pravdu, jednake mogućnosti i jednako dostojanstvo. Diskriminacija u školi može biti jasno vidljiva u obliku ksenofobičnih komentara, vršnjačkog nasilja, vrijeđanja, segregacije i fizičkih sukoba. No, može biti i manje očita, ali i dalje prisutna u obliku stereotipa, straha od drugih i nesvjesnih reakcija ili namjernog izbjegavanja određenih skupina. Poučavanje mladih da koriste ljudska prava kao referentni okvir za svoja ponašanja može doprinijeti suzbijanju stereotipa, pristranosti i diskriminacije te na taj način poboljšati školsko okruženje i društvene odnose u zajednicama u kojima se nalaze škole.

Poštivanje temeljnih prava i dostojanstva ljudi u većini je slučajeva kompatibilno s poštivanjem i uvažavanjem kulturne raznolikosti. Globalno kompetentni učenici ne bi trebali imati samo pozitivan stav prema kulturnoj raznolikosti (gore opisani “otvoreni” stavovi i “poštivanje”), već bi je trebali cijeliti kao prednost za društvo i poželjan cilj za budućnost. Međutim, uvažavanje kulturne raznolikosti ima određena ograničenja nametnuta nepovredivošću ljudskog dostojanstva (UNESCO, 2001). Mogući nesklad između poštivanja kulturne raznolikosti i poštivanja ljudskih prava može se riješiti uspostavljanjem normativne hijerarhije između njih: poštivanje temeljnih ljudskih prava važnije je od poštivanja kulturne raznolikosti u slučajevima kada su te dvije vrijednosti u međusobnom konfliktu.

² Ovdje se sustav koristi u širem smislu kako ne bi uključivao samo države i tržišta, već i supružnike, roditelje, službenike, vlasnike zemljišta, društvenu vlast itd., odnosno sve one koji imaju moć i mogu je koristiti za kontrolu ili uplitanje u tuđe živote.



Promicanje vrijednosti kulturne raznolikosti u obrazovnoj praksi uključuje poticanje učenika na aktivnu zaštitu materijalne i nematerijalne kulturne baštine diljem svijeta, kao i na aktivno promicanje prava svih ljudi kako bi se prihvatile njihove vlastite perspektive, pogledi, uvjerenja i mišljenja (UNESCO, 2009). Time se također svim učenicima prenosi poruka kako je njihova kulturna baština važna i obogaćuje društvo.

Vrednovanje koliko učenici cijene i njeguju vrijednosti ljudskog dostojanstva i kulturne raznolikosti zbog svoje kompleksnosti izlazi iz okvira PISA-inog ispitivanja globalnih kompetencija. Međutim, svrha uključivanja vrijednosti u ovaj konceptualni okvir jest potaknuti produktivnu raspravu o tome kako obrazovanje može oblikovati kod djece razvoj etičkog okvira za donošenje odluka temeljenih na ljudskim pravima uz istovremeno očuvanje vrijednosti različitih mišljenja i uvjerenja. Pridavanje važnosti vrijednostima u obrazovanju ne znači da se promiče uniforman i fiksni način tumačenja svijeta, već da se učenicima pružaju bitne smjernice za snalaženje u svijetu u kojemu nemaju svi ista uvjerenja, ali su dužni zagovarati načela koja omogućuju suživot i blagostanje različitih ljudi.

Okvir 4. Poučavanje stavova i vrijednosti vezanih uz globalnu kompetentnost

Poučavanje sadržaja vezanih uz ljudska prava i nediskriminaciju u sklopu nastave prvi je važan korak u promicanju vrijednosti za globalnu kompetentnost. No još se više može postići uključivanjem 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 ljudi pripadnika različitih etničkih skupina našem kolektivnom znanju i kvaliteti života. Nastavnici, stoga, trebaju razviti repertoar kulturno raznolikih primjera, kao i vještine i sigurnost za njihovo lako i rutinsko korištenje u nastavi.

Vrijednosti i stavovi jednim se dijelom prenose kroz formalni kurikulum, ali i kroz načine na koje se odvija interakcija nastavnika i učenika, načine na koje se potiče disciplina te različita uvjerenja i ponašanja koji se validiraju u nastavi. Na primjer, na satu povijesti na kojemu se obrađuje tema američkog građanskog rata naglasak može biti stavljen na poštivanje rasne jednakosti. Međutim, ako je nastavnik stroži prema pripadnicima etničkih manjina, on prenosi proturječni sustav vrijednosti. Učenici će vjerojatno prije usvojiti kulturu učionice nego nastavni sadržaj. Stoga prepoznavanje utjecaja koje škola i nastava ima na razvoj vrijednosti kod učenika može pomoći nastavnicima da razviju veću svijest o učinku koje njihovo poučavanje ima na učenike. Nastavnik bi, primjerice, mogao razmotriti plan sjedenja u učionici ako želi promicati rasnu i rodnu integraciju među svojim učenicima.

Nastavnici mogu doprinijeti zamjeni negativnih stereotipa o manjinama i učenicima u nepovoljnijem položaju pozitivnijim stereotipima. Međutim, nastavnicima je često teško sudjelovati u otvorenim raspravama o raznolikosti i diskriminaciji. Dio problema čini nedostatak iskustva o ljudima koji su različiti, kao i pretpostavka da su razgovori o diskriminaciji i etici uvijek sporni. Nastavnici se tako mogu koncentrirati samo na "sigurne" teme o kulturnoj raznolikosti, kao što su sličnosti među skupinama, etnički običaji, hrana, nošnje i proslave, zanemarujući problematična pitanja poput nejednakosti, nepravde i ugnjetavanja (Gay, 2013).

Ove se poteškoće mogu prevladati na način da se nastavnicima omogući kontinuirani profesionalni razvoj. Posebni obrazovni programi i moduli mogu pomoći nastavnicima da razvijaju kritičku svijest o ulozi koju različiti predmetni i nastavni pristupi mogu imati u borbi protiv rasizma i diskriminacije, vještine prepoznavanja i uvažavanja različitih potreba učenika, posebice potreba manjinskih skupina, te primjenu osnovnih metoda i tehnika promatranja, slušanja i interkulture komunikacije (UNESCO, 2006).



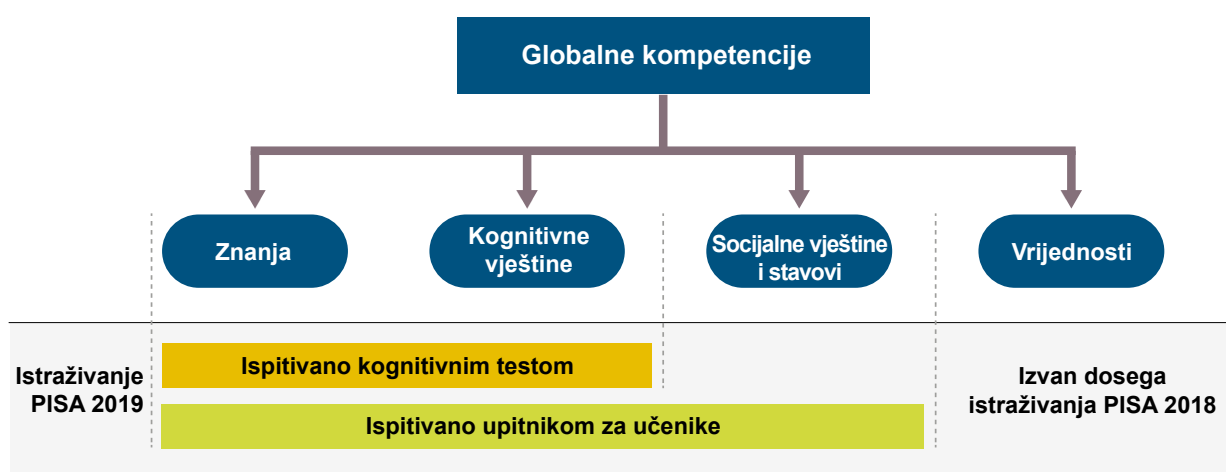
ISPITIVANJE GLOBALNIH KOMPETENCIJA U PISA-I

Strategija ispitivanja

Ispitivanje globalnih kompetencija u cijeloj svojoj kompleksnosti zahtijeva pristup koji uključuje više perspektiva i metoda. Ispitivanje globalnih kompetencija u istraživanju PISA 2018 korak je u tom smjeru, no još uvijek postoje jasni izazovi i ograničenja. Najistaknutiji izazov s kojim se PISA test suočava jest taj da - kroz jedinstveni međunarodni instrument – treba voditi računa o velikom broju različitih geografskih i kulturnih konteksta prisutnih u zemljama sudionicama. Učenici koji postignu dobar uspjeh u zadacima kojima se vrednuje njihovo promišljanje o nekom globalnom problemu 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, kulturalna 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 relevantne za petnaestogodišnjake u svim zemljama. S druge strane, preveliko oslanjanje na “kulturnu neutralnost” u razvoju scenarija i zadataka smanjuje autentičnost i relevantnost zadataka. Dizajn testa dodatno je ograničen 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 sastoji se od dvije komponente: 1) **kognitivnog testa** koji je 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 2) **skupine pitanja u upitniku** u kojima se od učenika prikupljaju informacije o njihovoj osviještenosti o globalnim problemima i kulturama, vještinama (kognitivnim i socijalnim) i stavovima, a od ravnatelja i nastavnika informacije o aktivnostima za promicanje globalne kompetentnosti.

Prikaz 2. PISA-in pristup ispitivanju globalnih kompetencija



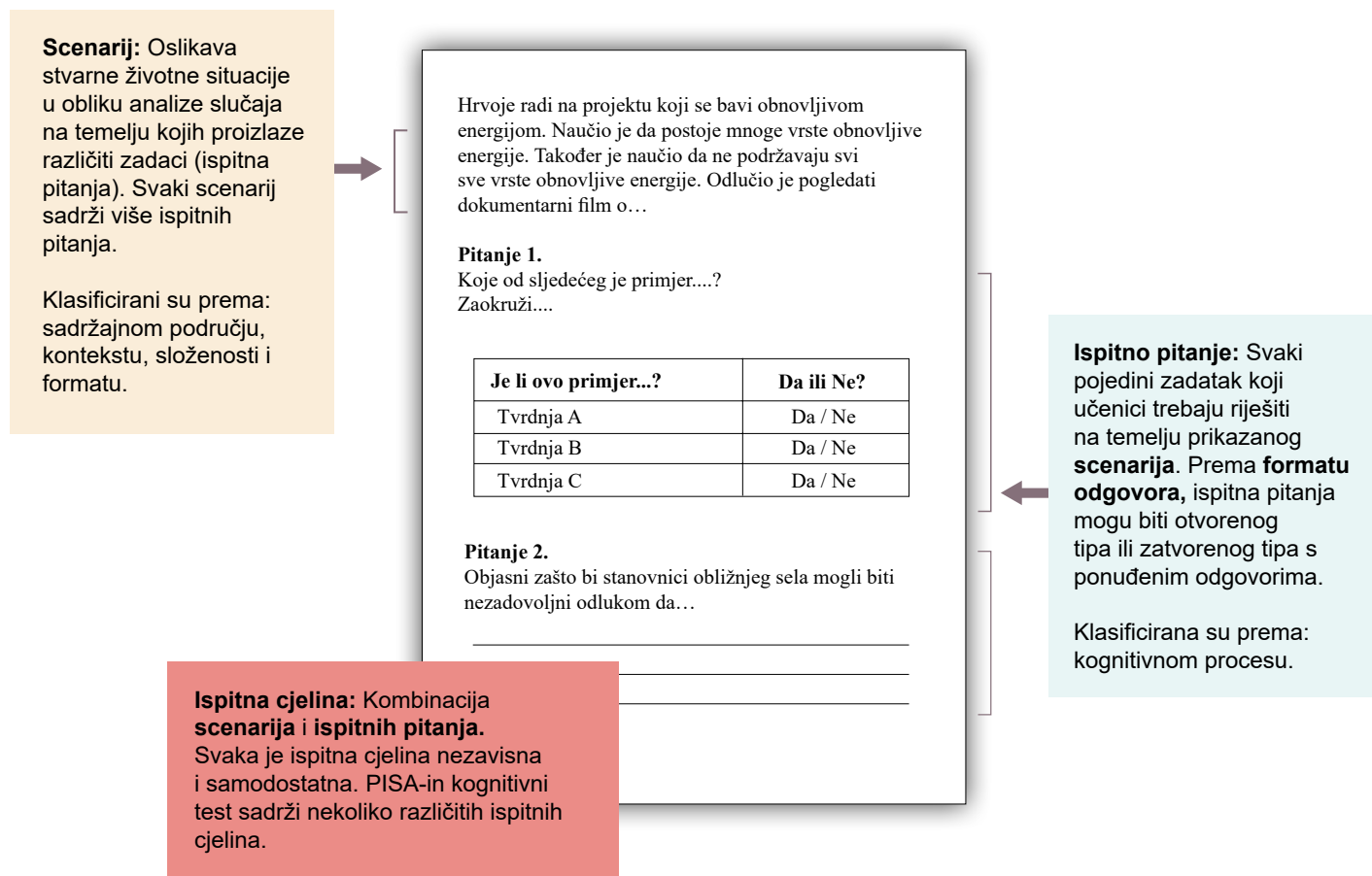
Izveštavanje rezultata odražavat će razlike između ove dvije komponente ispitivanja. Odgovori učenika na pitanja u kognitivnom testu mogu se objektivno bodovati kao točni (ili djelomično točni) ili netočni te na taj način mogu biti prikazani na skali. S obzirom na to da se sposobnost razumijevanja globalnih ili međukulturnih problema i situacija može razvijati u školi, očekuje se da će PISA-ina skala znanja i sposobnosti prikazivati rezultate koji će se moći tumačiti u kontekstu obrazovnih politika. Međutim, za neka od pitanja u kojima se ispituju stavovi ili socioemocionalne karakteristike (npr.



“otvorenost”) definiranje točnih ili netočnih odgovora mnogo je kontroverznije budući da razvoj takvih karakteristika i njihov doprinos razvoju globalnih kompetencija možda nije linearan (iznad određenog praga, veća „otvorenost“ nije nužno i bolja). Problemi s ispitivanjem također su izraženiji u pitanjima sa samoprocjenom učenika pa rangiranje učenika ili zemalja na temelju odgovora učenika u upitniku može dovesti do pogrešnog prikazivanja i tumačenja. Na primjer, osobe iz nekih kulturnih okruženja često pretjeruju u odgovaranju na tipična pitanja u upitniku temeljenih na Likertovoj skali (npr. pitanja u kojima učenici trebaju naznačiti u kojoj mjeri se slažu s nekom tvrdnjom – uopće se ne lažu, ne slažu se, slažu se ili se potpuno slažu), dok ostali najčešće biraju srednju soluciju (Harzing, 2006). Iz tog razloga odgovori na pitanja iz upitnika *neće* biti korišteni za rangiranje zemalja i učenika, već samo za ilustraciju općih obrazaca i razlika unutar zemalja u razvoju vještina i stavova koji doprinose globalnoj kompetentnosti petnaestogodišnjih učenika, kao i za analizu odnosa između vještina, stavova i rezultata učenika u kognitivnom testu.

Globalno razumijevanje ispituje se u PISA-i putem kognitivnog testa u kojemu učenici trebaju riješiti nekoliko ispitnih cjelina. Svaka ispitna cjelina sastoji se od jednog scenarija (ili analize slučaja) te različitih zadataka temeljenih na tom scenariju (vidi prikaz 3). U tipičnoj ispitnoj cjelini, učenici čitaju o nekom slučaju i rješavaju zadatke (koji se inače nazivaju ispitnim pitanjima) kojima se ispituje njihova sposobnost razumijevanja njegove kompleksnosti i višestrukih perspektiva različitih uključenih aktera. Svaki scenarij predstavlja učenicima niz različitih situacija i ispituje njihovu sposobnost primjene temeljnih znanja i kognitivnih vještina kako bi analizirali situacije i predlagali rješenja.

Prikaz 3. Elementi tipične ispitne cjeline u testu globalnih kompetencija u istraživanju PISA 2018





Kognitivne vještine nužne za globalno razumijevanje relevantni su pokazatelji svih četiriju dimenzija globalne kompetentnosti učenika. Ispitna pitanja u kojima učenici trebaju kritički analizirati tvrdnje i informacije pružit će relevantne informacije o sposobnostima učenika za “istraživanje globalnih i međukulturnih problema” (dimenzija 1). “Razumijevanje perspektiva” (dimenzija 2) može se ispitivati pitanjima usmjerenima na sposobnost učenika da prepoznaju različite perspektive a da pritom budu svjesni vlastitih i tuđih kulturnih perspektiva i predrasuda, da razmatraju kontekste (kulturne, vjerske, regionalne) koji utječu na te perspektive te da pronalaze moguće poveznice ili “dodirne točke” među perspektivama. S druge strane, aspekt “uključivanja u primjerene i učinkovite interakcije” (dimenzija 3) može se vrednovati pitanjima kojima se ispituju sposobnosti učenika za razumijevanje komunikativnih konteksta i normi uvažavajućeg dijaloga. Konačno, aspekt “djelovanje u svrhu održivosti i dobrobiti” (dimenzija 4) može se vrednovati kroz sposobnost učenika za razmatranje mogućih načina djelovanja i rješavanja globalnih problema te procjenjivanja izravnih i neizravnih posljedica.

Upitnik za učenike pružit će dodatne informacije o stavovima, znanjima i vještinama potrebnima za svakodnevni život na globalno i kulturološki kompetentan način, ali čije mjerenje izlazi izvan okvira PISA-inog kognitivnog testa. Procjene učenika o vještinama i stavovima mjerit će se pomoću Likertove ljestvice odabrane na temelju pregleda empirijskih studija.

Kognitivni test globalnog razumijevanja

Kratki pregled kognitivnih istraživanja u ovom području

Istraživanja u ovom području većinom su temeljena na samoprocjenama učenika pa postoji tek nekoliko primjera kognitivnih testova. U Istraživanju globalnog razumijevanja (Barrows i sur., 1981), istraživači globalno razumijevanje definiraju kao sumu četiriju sastavnica: (a) znanja; (b) stavova i percepcija; (c) općih pozadinskih korelacija i (d) jezičnih sposobnosti. Domena znanja u *Istraživanju globalnog razumijevanja* istraživala se korištenjem 101 pitanja višestrukog izbora usmjerenih na međunarodne institucije, važne povijesne događaje i trendove te pravne i političke okvire povezane s 13 globalnih tema.

Ispitna pitanja u *Istraživanju globalnog razumijevanja* bila su usmjerena na stvarne životne probleme. Učenici koji su naveli da redovito prate vijesti ostvarili su bolji rezultat na testu. No, istraživači su utvrdili slabu povezanost između obrazovnih iskustava učenika (nastave, učenja jezika ili školovanja u inozemstvu) i njihove razine globalnog znanja. Završno izvješće također navodi da ispitivanje pruža samo ograničeni uvid u prirodu i razvoj globalnog razumijevanja.

IEA-ina istraživanja o građanskom obrazovanju (Amadeo i sur., 2002) i Međunarodno istraživanje građanskog odgoja i obrazovanja (Schulz i sur., 2010; Schulz i sur., 2018) također su važni primjeri istraživanja koji bi mogli pomoći u razvoju zadataka u PISA-i. Ključna istraživačka pitanja u Međunarodnom istraživanju građanskog odgoja i obrazovanja (ICCS) usmjerena su na postignuća učenika u građanskom odgoju i obrazovanju te na njihovu sklonost angažmanu oko takve problematike. ICCS istraživanje mjeri kognitivne procese znanja, zaključivanja i analiziranja u četiri sadržajna područja: (a) građansko društvo i sustavi, (b) građanska načela, (c) građansko sudjelovanje i (d) građanski identiteti (Schulz i sur., 2010; Torney-Purta i sur., 2015). Format pitanja obuhvaća kombinaciju zadataka višestrukog izbora i zadataka otvorenog tipa.

Neka od pitanja u ICCS istraživanju mjere sposobnost učenika za analiziranje i rasuđivanje. Rasuđivanje zahtijeva od učenika da primijene svoje znanje i razumijevanje o konkretnim poznatim situacijama kako bi došli do zaključaka o kompleksnim, višedimenzionalnim, nepoznatim i apstraktnim situacijama (Schulz et al., 2010).



Sve je veći broj istraživanja, nevezanih uz globalno i građansko obrazovanje, u kojima se pokušava izmjeriti sposobnost učenika za vrednovanje informacija i kritičko promišljanje o problemima.³ U velikom broju takvih istraživanja učenici trebaju pročitati kraći tekst i zaključiti je li niz tvrdnji povezanih s tekstom točan ili netočan. Neka od tih istraživanja koriste i pitanja bez odabira odgovora, u kojima učenici trebaju ponuditi logičke argumente ili objasniti na koji bi se način mogli provjeriti ili potvrditi nečiji zaključci. Sva ta istraživanja stavljaju naglasak na rasuđivanje, analizu, argumentaciju i vrednovanje (Liu, Frankel and Roohr, 2014). Te su vještine u navedenim istraživanjima klasificirane kao generičke, no PISA će istraživati primjenu tih sposobnosti u specifičnom kontekstu globalnih i interkulturalnih pitanja.

Globalno integrirano ispitivanje čitanja temeljeno na scenarijima (GISA) još je jedna relevantna polazišna točka za PISA-in test (O'Reilly i Sabatini, 2013; Sabatini i sur., 2014; Sabatini i sur., 2015). GISA ispituje "globalnu sposobnost čitanja", višedimenzionalnu kompetenciju koja ne zahtijeva od učenika da samo koriste i procesiraju tekstove, već da primjenjuju i druge kognitivne, jezične i socijalne vještine rasuđivanja te se oslanjaju na vlastito znanje, strategije i stavove. Za razliku od tradicionalnih istraživanja o čitanju u kojima je učenicima predstavljen niz nepovezanih tekstova bez navedene svrhe zašto se oni čitaju, GISA istraživanje koristi pristup temeljen na scenariju s pažljivo strukturiranim slijedom zadataka. Korištenjem scenarija koji pružaju autentičan kontekst i svrhu čitanja, istraživanje bolje odražava kognitivne procese koje učenici koriste kada su suočeni sa stvarnim aktivnostima učenja.

GISA istraživanja obuhvaćaju i suradničke aktivnosti. Na primjer, ispitanici stupaju u "interakciju" s virtualnim "vršnjacima" kako bi utvrdili pogreške, ispravili zablude i davali povratne informacije. Sudionici u simuliranim interakcijama mogu iznositi činjenice, netočne informacije, svoje mišljenje ili prijeći na neku drugu temu, baš kao što to rade ljudi u stvarnome životu. Karakteristike učenika koje mogu utjecati na postignuća poput općeg znanja, strategija samoregulacije i motivacije također se mjere u sklopu GISA istraživanja te se koriste za tumačenje rezultata u čitalačkim zadacima.

Relativno je malo istraživanja usredotočenih na vještine zauzimanja perspektiva. Jedan od primjera koji bi mogao poslužiti za razvoj PISA-ina testa mogla bi biti mjera zauzimanja perspektiva razvijena u sklopu inicijative Kataliziranje razumijevanja kroz raspravu i debatu (*Catalyzing Comprehension through Discussion and Debate* - CCDD).⁴ Svrha tog istraživanja jest ispitati sposobnosti učenika za prepoznavanje, artikuliranje, postavljanje i tumačenje perspektiva većeg broja sudionika u socijalnom sukobu te za predlaganje rješenja koja uzimaju u obzir i uključuju njihova različita stajališta. U ovom se istraživanju učenici stavljaju u ulogu "savjetnika" koji treba rješavati socijalne sukobe u različitim kontekstima. Na primjer, u jednoj ispitnoj cjelini ispitanici trebaju pročitati priču o učeniku po imenu Casey koji je žrtva vršnjačkog nasilja, nakon čega trebaju predložiti što bi Casey trebao učiniti i zašto, te što bi moglo poći po zlu s tom preporukom. Učenici trebaju dati odgovore na pitanja u obliku kratkih odgovora otvorenog tipa.

Definiranje konstrukta globalnog razumijevanja

Globalno razumijevanje je proces koji uključuje svijest o globalnim problemima i interkulturalnim iskustvima. Pristup informacijama iz cijelog svijeta i prilike za interkulturalne susrete značajno su se povećale u posljednjem desetljeću, što znači da je većina učenika koji sudjeluju u PISA istraživanjima izložena širokom spektru različitih pogleda na globalne probleme i interkulturalnih iskustava, iako ih aktivno ne traže. Međutim, pristup informacijama o svijetu i drugim kulturama nije uvijek popraćen

³ Mjerni instrumenti kritičkog promišljanja uključuju Ennis-Weirov test kritičkog mišljenja - esej (Ennis i Weir, 1985), Cornellov test kritičkog mišljenja (Ennis, Millman i Tomko, 1985), ETS-ov HEIghten™ test kritičkog mišljenja (Liu, Frankel i Roohr, 2014; Liu i sur., 2016) i Halpernov test kritičkog mišljenja (Halpern, 2010).

⁴ Za više informacija vidi <http://ccdd.serpmedia.org/>.



razumijevanjem. Pretjerano pojednostavljivanje kompleksnih znanja čimbenik je koji značajno doprinosi nedostacima u znanju (Spiro i sur., 1988), a osobito se često javlja upravo u području globalne i kulturne problematike. Iako su krive predodžbe često rezultat nedostatka informacija, situaciju dodatno pogoršava činjenica da je prvobitna i duboka uvjerenja o funkcioniranju svijeta teško naknadno mijenjati. S obzirom na to da ljudi uče na temelju stvaranja klasifikacijskih sustava, nedostatak novih znanja ili iskustava može dovesti do pojednostavljenih kategorizacija i generalizacija što zauzvrat može rezultirati predrasudama i stereotipima. Međutim, krive predodžbe javljaju se i kada su učenici izloženi adekvatnim informacijama, ali ih upijaju na pasivan način, bez promišljanja o dubljem značenju ili korištenja informacija u svrhu prilagođavanja dotadašnjih uvjerenja.

Da bi razvijali globalno razumijevanje, učenici trebaju istovremeno koristiti i znanja i vještine (prikaz 4). Kad učenik ne zna mnogo o određenoj problematici, teško će prepoznati nedostatke u tekstovima, razmatrati više perspektiva, komunicirati na kvalitetan način ili razmatrati posljedice postupaka vezanih uz određeni problem (Willingham, 2008). No, samo znanje o interkulturnoj i globalnoj problematici bez razumijevanja nema veliku vrijednost. Pojedinaac može raspolagati znanjem, no i dalje površno suditi i odbacivati (Williams-Gualandi, 2015). Razumijevanje je sposobnost korištenja znanja u svrhu pronalaženja smisla i poveznica između različitih informacija i perspektiva.

Kognitivni procesi koji podupiru globalno razumijevanje

U analitičke i istraživačke svrhe, ovaj konceptualni okvir razlikuje četiri međusobno povezana kognitivna procesa koja globalno kompetentni učenici trebaju koristiti kako bi u potpunosti razumjeli globalne ili interkulture probleme i situacije:

1. Sposobnost **vrednovanja informacija, formuliranja argumenata i obrazlaganja kompleksnih situacija i problema** korištenjem i povezivanjem dokaza, prepoznavanjem predrasuda i nedostataka u informacijama te uspješnim nošenjem s proturječnim argumentima
2. Sposobnost **prepoznavanja i analiziranja višestrukih perspektiva i svjetonazora**, pozicioniranjem i povezivanjem vlastitih i tuđih pogleda na svijet
3. Sposobnost **razumijevanja razlika u komunikaciji** uz prepoznavanje važnosti društveno primjerenih komunikacijskih konvencija i prilagođavanje komunikacije zahtjevima različitih kulturnih konteksta
4. Sposobnost **vrednovanja postupaka i posljedica** prepoznavanjem i uspoređivanjem različitih načina djelovanja te njihovim procjenjivanjem s obzirom na kratkoročne i dugoročne posljedice.

Globalno kompetentni učenici tako bi trebali biti sposobni riješiti niz različitih zadataka služeći se različitim kognitivnim procesima. Prvi od tih kognitivnih procesa zahtjeva od učenika da uz pomoć dokaza promišljaju o nekom problemu ili situaciji od lokalnog, globalnog i međukulturnog značaja; da učinkovito traži korisne izvore informacija; da vrednuje informacije na temelju njihove relevantnosti i pouzdanosti; da sažima informacije u svrhu opisivanja glavnih ideja nekog raspravljačkog teksta ili istaknutog dijela razgovora; i da objedinjuje opće znanje, nove informacije i kritičko promišljanje u obrazlaganju višestrukih uzroka globalnih ili interkulturnih problema.

Nadalje, dobro razumijevanje nekog globalnog ili međukulturnog problema također podrazumijeva svijest da su uvjerenja i prosudbe uvijek uvjetovane vlastitim kulturološkim čimbenicima i perspektivama. Učenici bi stoga trebali biti sposobni prepoznati perspektive drugih ljudi ili skupina, kao i čimbenike koji bi mogli na njih utjecati, uključujući njihov pristup informacijama i resursima. Učenici



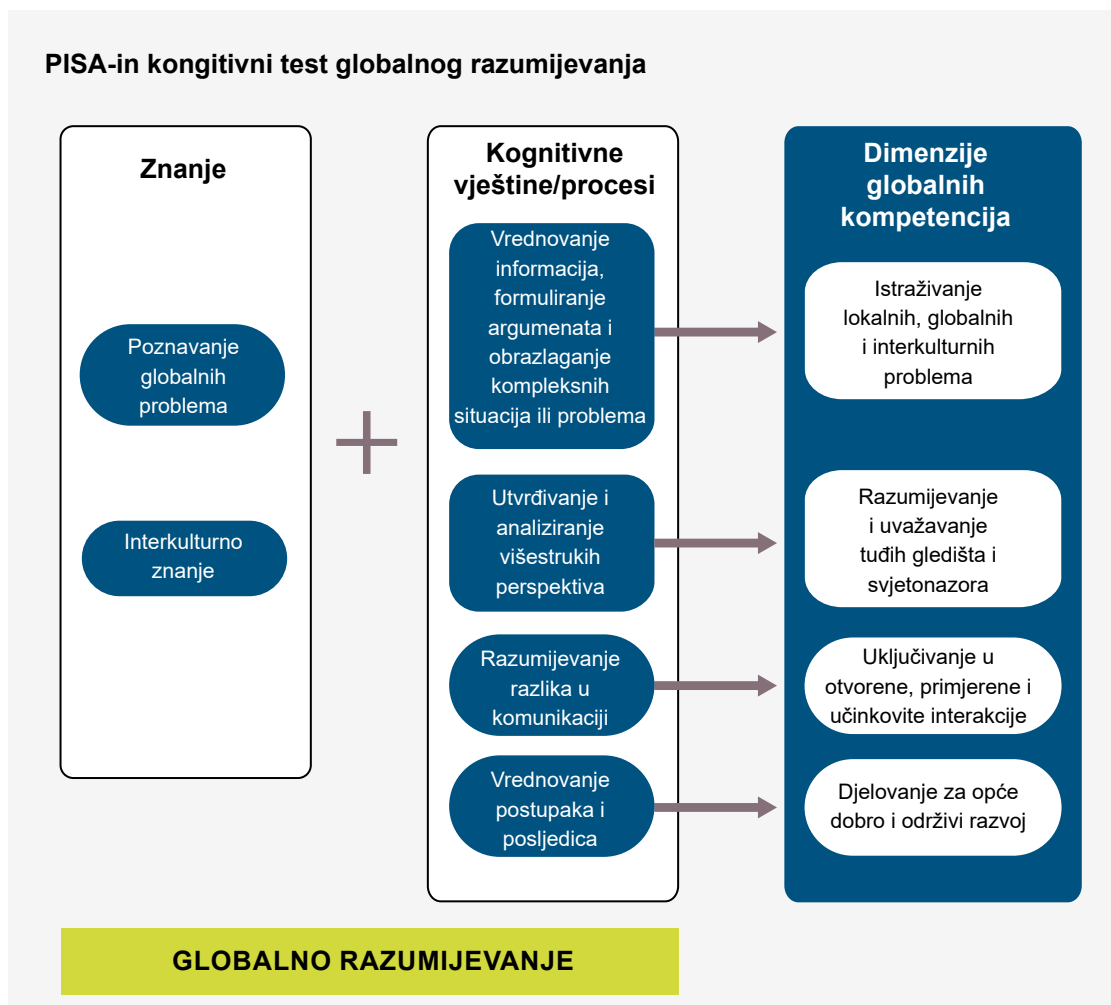
trebaju biti u stanju objasniti na koji način perspektive i konteksti oblikuju ljudske interakcije i interpretacije događaja, problema ili fenomena.

Globalno kompetentni učenici također bi trebali prepoznati načine upravljanja sukobima koji nastaju zbog problema u komunikaciji analizirajući komunikacijske kontekste i konvencije te prepoznajući znakove poštovanja.

I na kraju, učenici pokazuju svoju razinu globalnog razumijevanja kada su sposobni vrednovati različite načine djelovanja, predlagati rješenja te razmatrati neposredne i neizravne implikacije postupaka. Posljednji temeljni kognitivni proces globalnog razumijevanja stoga uključuje sposobnost donošenja ispravnih zaključaka na temelju otprije poznatih i novih informacija.

Različitim vrstama zadataka mogu se ispitivati razine sposobnosti učenika za primjenu svakog od navedenih međusobno povezanih kognitivnih procesa na određenu globalnu ili interkulturnu problematiku. Na primjer, od učenika se može tražiti da u nizu različitih izvora informacija o nekom problemu odaberu onaj najpouzdaniji; da procijene je li neka tvrdnja valjana i temeljena na dokazima; da sažmu i objasne neki problem ili situaciju ili da izaberu jedan od mogućih sažetaka; da prepoznaju dijelove neke medijske poruke koji prenose negativne stereotipe ili iznose nepromišljene generalizacije; da prepoznaju različite sudionike u nekom slučaju i navedu sve moguće kontekstualne i kulturne razloge za njihova stajališta; da prepoznaju koji dijelovi razgovora ukazuju na jasno nepoznavanje interkulturnih komunikacijskih pristupa; ili da navedu ili odaberu moguće posljedice predloženog rješenja problema.

Prikaz 4. Odnos između kognitivnog testa kojim se ispituje globalno razumijevanje i dimenzija globalnih kompetencija





Iako su sva četiri kognitivna procesa važni indikatori globalnih kompetencija, ispitna pitanja usmjerena na globalne kompetencije u istraživanju PISA 2018 ne pokrivaju podjednako sva četiri kognitivna procesa. Naime, osmišljavanje ispitnih pitanja koja valjano mjere razumijevanje komunikacijskih normi i razlika (proces 3) izuzetno je kompleksno te može zahtijevati dulje razdoblje razvoja i validacije. Očekuje se, stoga, da će u istraživanju PISA 2018 ovaj kognitivni proces biti zastupljen u testu u manjoj mjeri u odnosu na ostala tri kognitivna procesa.

Tablica 1 opisuje sposobnosti učenika na osnovnoj, srednjoj i naprednoj razini četiriju tipologija kognitivnih procesa koji čine globalno razumijevanje, kognitivni aspekt globalnih kompetencija.

Tablica 1. Tipologije kognitivnih procesa po razinama u testu globalnih kompetencija u istraživanju PISA 2018

Kognitivni proces	Podkategorija	Osnovno	Srednje	Napredno
1. Vrednovanje informacija, formuliranje argumenata i obrazlaganje kompleksnih situacija ili problema	Odabir izvora (raspon)	Učenik daje prednost korištenju izvora iz konteksta vlastite kulture bez jasne strategije za pretraživanje, odabir ili razlikovanje izvora	Učenik traži i odabire izvore koji proizlaze iz geografskih i kulturoloških konteksta (regija, jezik, svjetonazor) izvan njegovog vlastitog konteksta. Učenik također može tražiti i odabrati više vrsta izvora (npr. novine, publikacije, osobna svjedočenja, vladina izvješća). Međutim, nije vidljiva konkretna strategija osim one za korištenje različitih izvora.	Učenik je sposoban sustavno oblikovati pretraživanje na način koji omogućuje utvrđivanje prirode i opsega informacija potrebnih za rješavanje problema. Učenik svrhovito odabire izvore oslanjajući se na kontekste i vrste koje će doprinijeti njegovom razumijevanju danog problema.
	Procjena izvora (pouzdanost i relevantnost)	Učenik tumači informacije doslovno ne uzimajući u obzir kontekstualne čimbenike (autora, geoperspektivu, kulturnih konteksta) i vrstu izvora. Učenik još nije u stanju prepoznati jasnu pristranost ili nedosljednosti. Učenik ne procjenjuje relevantnost izvora u odnosu na temu ili navedenu tvrdnju.	Učenik procjenjuje izvore u odnosu na temu ili navedenu tvrdnju. Učenik također uzima u obzir kontekstualne čimbenike koji mogu utjecati na procjenu pouzdanosti izvora. Učenik može prepoznati jasnu pristranost i nedosljednosti, no pokazuje samo dualno razumijevanje pouzdanosti (pristran -nepristran).	Učenik obraća pažnju na kontekstualne čimbenike pri utvrđivanju relevantnosti i pouzdanosti izvora. Učenik razumije važnost perspektiva iz različitih izvora, može razlikovati komunikacijske namjere izvora i tvrdnji (činjenice, mišljenja, propaganda), procijeniti jesu li pretpostavke ili premise razumne i utemeljene na dokazima te prepoznati pretpostavke i tvrdnje koje prikriju stereotipe.
	Korištenje izvora (zaključivanje na temelju dokaza)	Korištenje izvora za učenika je jednostavan, nekomplikirani postupak prepisivanja i pretvaranja informacija u argument.	Učenik razumije potrebu za višestrukim izvorima, no koristi mehanički pristup u uključivanju izvora u argument (npr. dva izvora "za" i dva izvora "protiv").	Učenik prepoznaje provizornu prirodu dokaza i činjenicu da veći broj argumenata može dolaziti iz sličnih izvora. Učenik može razmatrati dokaze kako bi istražio i došao do protuargumenata. Učenik se također uspješno nosi s proturječnim tvrdnjama ili izvorima.
	Opisivanje i obrazlaganje kompleksnih situacija ili problema	Učenik može sastaviti kratke sažetke informacija ili perspektiva. Sažeci su prikazani kao niz informacija bez posebne značajne organizacije. Učenik još nije u stanju klasificirati informacije.	Učenik može opisati dani problem/situaciju na načine koji povezuju šire koncepte (npr. kultura, identitet, migracije) i jednostavne primjere. Učenik može poredati sadržaj sukladno tuđim tumačenjima problema.	Učenik može opisati dani problem/situaciju na načine koji povezuju šire koncepte (npr. kultura, identitet, migracije) i relevantne primjere. Učenik može osmisliti i izraziti jasne, čvrste i učinkovite argumente sažimajući i povezujući informacije navedene u zadatku s informacijama usvojenima u školi ili izvan nje.



Kognitivni proces	Podkategorija	Osnovno	Srednje	Napredno
2. Prepoznavanje i analiza višestrukih perspektiva i svjetonazora	Prepoznavanje perspektiva i svjetonazora	Učenik ima pojednostavljeno shvaćanje perspektive: jedna osoba - jedna perspektiva. Još uvijek nije u stanju pojasniti izvor perspektive. Učenik smatra kontekst nerelevantnim ili determinističkim ("kontekst kao sudbina"). Perspektive (kulturološka, religijska, jezična) su za učenika relativno fiksna, ograničena i otporna obilježja identiteta i svjetonazora pojedinaca. Identitet pojedinca učenik smatra načelno jednom kategorijom (poput nacionalnosti ili vjere). Učenik ne uviđa posebnost svoje kulturološke perspektive ili svjetonazora, već smatra da je ono što zna predstavlja "normu".	Učenik može prepoznati različite sudionike i poglede na problem. Učenik počinje raspoznavati razlike u perspektivama ili svjetonazorima koje proizlaze iz kulturoloških, vjerskih, socioekonomskih, regionalnih i drugih konteksta te je svjestan svoga specifičnoga svjetonazora. Učenik još nije u stanju izraziti na koji su način povezane različite perspektive. Razlike u perspektivama ili svjetonazorima počinju se promatrati kroz prizmu kulturološkog, vjerskog, socioekonomskog, regionalnog i drugih konteksta.	Učenik može opisati i tumačiti višestruke perspektive i svjetonazore. Učenik razumije da perspektive proizlaze iz kulturoloških, vjerskih, socioekonomskih, regionalnih i drugih konteksta te razumije na koji način nečiji geografski i kulturološki kontekst može oblikovati način na koji pojedinac promatra svijet. Učenik također razumije da je identitet pojedinca kompleksan (neka osoba istovremeno može biti i djevojka, kći, ratarica i građanka). Učenik može izraziti veze između perspektiva stavljajući perspektive u širi kontekst (npr. kada učenik vidi dvojicu prijatelja pripadnika različitih nacionalnosti u sukobu zbog kulturnih predrasuda, on uviđa kako njihov odnos odražava šire tenzije u današnjem društvu). Učenik je svjestan vlastitih perspektiva i njihovih nedostataka. Razumije da je njegova perspektiva uvjetovana njegovim kontekstom i iskustvima te da ga drugi možda vide drugačije nego što se on sam vidi.
	Prepoznavanje veza	Učenik ne prepoznaje povezanost između ljudskih bića, osim fizičkih konotacija i očiglednih kulturnih odrednica. Učenik ne prepoznaje učinak koji postupci imaju na druge te smatra pojedince iz drugih kultura ili konteksta stranim ili egzotičnim bićima koji misle i ponašaju se na drugačiji način i s kojima ne dijeli slična prava ili potrebe.	Učenik prepoznaje da ljudi iz različitih kultura dijele najosnovnija ljudska prava i potrebe (npr. hrana, sklonište, posao, obrazovanje, sreća). Učenik razumije značenje tih prava i potreba te neke od načina na koji se oni mogu ispuniti.	Učenik uvažava zajednička ljudska prava i potrebe te kritički promišlja o individualnim, kulturnim ili kontekstualnim razlikama imajući na umu prepreke s kojima se pojedinci i društva možda suočavaju (ekonomska nejednakost, neuravnoteženi odnosi moći, nasilje ili neodrživa ophođenja) u ostvarivanju svojih prava na različitost i dobrobit. Učenik također razumije da univerzalna ljudska prava ostavljaju puno prostora za nacionalnu, regionalnu i kulturološku individualnost i druge oblike različitosti te da ta ona omogućavaju pojedincima i skupinama da slijede svoju viziju za bolji život, dokle god ne krše druga osnovna ljudska prava.



Kognitivni proces	Podkategorija	Osnovno	Srednje	Napredno
3. Razumijevanje razlika u komunikaciji	Razumijevanje komunikacijskih konteksta i uvažavajućeg dijaloga	Učenik još ne razumije kako učinkovito i primjereno komunicirati s određenom publikom i u određenom kontekstu. Konkretno, ne prepoznaje kulturne norme, interakcijske stilove, očekivanja i razine formalnosti s obzirom na određeni društveni i kulturni kontekst te publiku. Učenik još nije u stanju promatrati, aktivno slušati ili tumačiti društvene i kontekstualne znakove poput govora tijela, tona, dikcije, tjelesnih interakcija, pravila odijevanja ili šutnje. Učenika iznenađuju poteškoće u komunikaciji te ne raspolaže komunikacijskim repertoarom koji bi razriješio ili spriječio takve poteškoće.	Učenik je svjestan svog načina komuniciranja te ga se trudi uklopiti u kontekst. Učenik može prepoznati neke interakcijske stilove, očekivanja ili razine formalnosti u određenom društvenom i kulturnom kontekstu, no još ne može prilagoditi svoje jezične i komunikacijske opcije sukladno kontekstu. Učenik može reagirati na poteškoće u komunikaciji (npr. molba za ponavljanjem ili preformuliranjem), no čini to dosta nesigurno.	Učenik je svjestan vlastitog načina komunikacije i razumije da učinkovita i primjerena komunikacija mora biti prilagođena publici, svrsi i kontekstu. Konkretno, učenik je osjetljiv na nijanse u kulturnim normama, interakcijskim stilovima, očekivanjima i razinama formalnosti u određenom društvenom i kulturološkom kontekstu te publici. Učenik aktivno sluša, pažljivo promatra i sakuplja informacije, uključujući društvene i kulturološke znakove na temelju kojih oblikuje svoje komunikacijske opcije. Učenik može raščlaniti svoje poruke te preformulirati, izmijeniti ili pojednostaviti svoju komunikaciju. Učenik se koristi jezičnim instrumentima poput izbjegavanja kategoričkih tvrdnji, nadovezivanja na tuđe izjave, iznošenja pitanja i nedoumica te prepoznavanja doprinosa na načine koji potiču uvažavajući i uzajaman dijalog.
	Procjenjivanje posljedica i implikacija	Učenik razumije implikacije jednostavnih postupaka u linearnom smislu bez razmatranja drugačijih postupaka i implikacija ili neželjenih posljedica.	Učenik razumije najizglednije izravne posljedice nekog stajališta ili postupka te je u stanju procijeniti na koji način su te posljedice drugačije u odnosu na alternativna stajališta/gledišta.	Učenik razmatra izravne i neizravne posljedice ili implikacije različitih mogućih postupaka i odluka. Sposoban je usporediti kratkoročne i dugoročne posljedice, kao i posljedice malog dometa i prostorno udaljene posljedice. Učenik također vodi računa o mogućnosti neželjenih posljedica prouzročenih tim postupcima.
4. Vrednovanje postupaka i posljedica	Razmatranje postupaka	Učenik smatra jedan smjer djelovanja očitim i jednostavnim. Na primjer, kada mu je predstavljen neki problem o industrijskom zagađenju, njegov bi izravan zaključak bio "da se jednostavno trebaju zatvoriti sve tvornice koje zagađuju".	Učenik razumije da je moguće i potrebno djelovati u više smjerova da bi se odgovorilo na određeni problem/situaciju, ili pak doprinijelo dobrobiti pojedinaca i društava. Učenik je sposoban utvrditi smjerove koje bi trebalo istražiti u budućnosti u slučaju kad dostupni dokazi nisu dostatni za donošenje zaključka o najboljem smjeru djelovanja.	Učenik pokazuje sposobnost prepoznavanja i vrednovanja različitih smjerova djelovanja kako bi se riješio neki problem/situacija. Učenik uspoređuje smjerove djelovanja, primjerice, uzimajući u obzir presedane, razmatrajući i procjenjujući dostupne dokaze te vrednujući uvjete koji omogućuju djelovanje.
	Procjenjivanje posljedica i implikacija	Učenik razumije implikacije jednostavnih postupaka u linearnom smislu bez razmatranja drugačijih postupaka i implikacija ili neželjenih posljedica.	Učenik razumije najizglednije izravne posljedice nekog stajališta ili postupka te je u stanju procijeniti na koji način su te posljedice drugačije u odnosu na alternativna stajališta/gledišta.	Učenik razmatra izravne i neizravne posljedice ili implikacije različitih mogućih postupaka i odluka. Sposoban je usporediti kratkoročne i dugoročne posljedice, kao i posljedice malog dometa i prostorno udaljene posljedice. Učenik također vodi računa o mogućnosti neželjenih posljedica prouzročenih tim postupcima.



Sadržaj ispitnih cjelina

Ispitna cjelina najčešće se temelji na scenariju usredotočenom na neki globalni ili međukulturni problem te predstavlja različite poglede na taj problem. Scenariji se često koriste u poučavanju, a njihovim korištenjem u ispitnim cjelinama mogu se prikupiti korisni pokazatelji za donositelje obrazovnih politika i nastavnike budući da potiču učenike na logično i sustavno razmišljanje.

Dizajn zasnovan na scenariju u međunarodnim istraživanjima pretpostavlja da je moguće utvrditi skupinu “velikih problema” s kojima bi trebali biti upoznati svi mladi, bez obzira na to gdje žive ili njihovo društveno-kulturno porijeklo. Međutim, relevantni sadržaj za scenarije teško je točno definirati budući da se globalni i međukulturni problemi stalno mijenjaju. Bez obzira na to, u tablici 2 sažeto su prikazana četiri sadržajna područja i podpodručja koja bi se mogla smatrati relevantnima za sve učenike. U skladu s time, svaki scenarij u PISA-inom kognitivnom testu može se kategorizirati prema jednoj od tih sadržajnih (pod)područja.

Tablica 2. Sadržajna područja i podpodručja u scenarijima

Sadržajno područje 1: Kultura i međukulturni odnosi

- Podpodručje 1.1: Formiranje identiteta u multikulturnim društvima
- Podpodručje 1.2: Kulturni izričaji i kulturne razmjene
- Podpodručje 1.3: Međukulturna komunikacija
- Podpodručje 1.4: Zauzimanje perspektive, stereotipi, diskriminacija i netolerancija

Sadržajno područje 2: Društveno-gospodarski razvoj i međuovisnost

- Podpodručje 2.1: Ekonomske interakcije i međuovisnost
- Podpodručje 2.2: Ljudski kapital, razvoj i nejednakost

Sadržajno područje 3: Održivost okoliša

- Podpodručje 3.1: Prirodni resursi i ekološki rizici
- Podpodručje 3.2: Politike, prakse i ponašanja za održivost okoliša

Sadržajno područje 4: Institucije, sukobi i ljudska prava

- Podpodručje 4.1: Sprečavanje sukoba i zločina iz mržnje
- Podpodručje 4.2: Univerzalna ljudska prava i lokalne tradicije
- Podpodručje 4.3: Političko sudjelovanje i globalni angažman

Prilikom razvoja testa trebalo bi voditi računa da ova četiri sadržajna područja budu podjednako obuhvaćena ispitnim cjelinama u jednosatnom testu te dati prednost scenarijima koji uključuju veći broj sadržajnih područja. U ispitnim cjelinama prednost bi se također trebala dati polaznim sadržajima koji su poznati i relevantni za petnaestogodišnje učenike kako bi bili motivirani za rješavanje. Tijekom osmišljavanja scenarija i ispitnih pitanja potrebno je pažljivo procijeniti rizike koji dolaze s osjetljivim temama (npr. studija slučaja o nasilju iz mržnje prema manjinama može biti osjetljiva tema za učenike pripadnike nacionalnih manjina) te ih svesti na minimum. Kombinacijom odgovarajućih medijskih sadržaja poput tekstova, stripova i fotografija može se povećati kvaliteta i relevantnost scenarija za učenike, smanjiti količina teksta za čitanje te povećati angažman učenika u zadacima. Važno je i da se izbjegnu scenariji koji daju stereotipni prikaz određenog identiteta ili kulturnih skupina te koji mogu dodatno pridonijeti jednostranim pričama i predrasudama.

U svakoj ispitnoj cjelini, scenariji se mogu razlikovati sadržajno, ali i kontekstualno. Primjerice, mogu se odnositi na osobni kontekst učenika (situacije koje se odnose na njih osobno, njihovu obitelj i njihove vršnjake), na njihov lokalni kontekst (šire društvene mreže, susjedstvo, grad ili zemlju) ili na globalni kontekst (život diljem svijeta doživljen kroz medije i sudjelovanje na društvenim mrežama). Na



primjer, u osobnom kontekstu interakcije učenika u multikulturnom razredu - pri čemu takav razred ne podrazumijeva samo različite nacionalnosti, već i spolove, religije, socioekonomski status itd. – učenici se mogu vrednovati na temelju njihovih vještina interkulture komunikacije i razumijevanja (kognitivni procesi 2 i 3 te sadržajno područje 1). Scenariji koji uključuju povijest sukoba ili pozitivnih kulturnih razmjena u multikulturnim područjima (lokalni kontekst) mogu poslužiti kao korisna podloga za ispitna pitanja kojima se ispituje učenikovo razumijevanje izazova socijalne integracije u lokalnoj zajednici; scenariji u kojima učenici trebaju analizirati globalne vijesti ili raditi na projektu s učenicima iz drugih zemalja mogu obuhvatiti široki raspon sadržajnih područja i kognitivnih procesa.

Kompleksnost ispitnih cjelina

Učinkovita primjena kognitivnih procesa koji se ispituju (opisani u tablici 1) usko je povezana sa sadržajnim znanjima koje učenici imaju o problemima ili situacijama koji se spominju u zadacima. Iako su kognitivne vještine analiziranja i vrednovanja informacija same po sebi općenite po prirodi, globalni i međukulturni problemi donose vlastite specifične izazove koji zahtijevaju poznavanje svijeta i kulturnih razlika. Primjerice, samo učenici koji posjeduju određenu razinu znanja o posljedicama klimatskih promjena mogu u potpunosti razumjeti oprečne stavove u nekoj debati o smanjenju emisija ugljika u gradovima. Slično tome, ako učenik nije upoznat s određenom problematikom, teško će moći razmotriti problem iz više perspektiva. Temeljno sadržajno znanje u ovom se konceptualnom okviru smatra važnim pokretačem kognitivnih procesa koje učenici aktiviraju kad trebaju promišljati o konkretnom slučaju predstavljenom u ispitnoj cjelini.

Kada učenici čitaju dio teksta ili prate razgovor predstavljen u scenariju u svakoj ispitnoj cjelini, njihovo je razumijevanje s jedne strane ograničeno sadržajem i kompleksnošću problematike u scenariju, a s druge strane razvojem kognitivnih procesa potrebnih za globalno razumijevanje. Kognitivna zahtjevnost pojedinih ispitnih cjelina stoga je određena i razinom sadržajnog znanja i kognitivnim vještinama koje učenici trebaju aktivirati da bi riješili zadatke. U zahtjevnijim ispitnim cjelinama, učenici moraju koristiti i ranije stečeno znanje o tom sadržajnom području koje nije izričito navedeno u scenariju.

U tablici 3 predstavljena je klasifikacija kompleksnosti ispitnih cjelina prema razini sadržajnog znanja i općim vještinama čitanja potrebnim u scenarijima i ispitnim cjelinama. Iako opće vještine dekodiranja i razumijevanja jezika nisu sastavni dijelovi globalnih kompetencija, jezik korišten u scenarijima i ispitnim pitanjima neizbježno će utjecati na težinu ispitnih cjelina. Iz tog je razloga potrebno izbjeći naročito složene jezične formulacije kako bi se smanjio rizik od utjecaja razlika u dekodiranju teksta i vještini razumijevanja jezika na rezultate testa. Što se tiče sadržajnog znanja specifičnog za određeno područje, uvjet prethodne izloženosti relevantnim informacijama i interkulturnim situacijama važan je čimbenik koji utječe na težinu ispitne cjeline, a time i na uspješnost na kognitivnom testu.

**Tablica 3. Dimenzije i razine kompleksnosti scenarija**

Razina kompleksnosti	Znanje iz određenog područja	Postotak scenarija	Opće znanje (tekst i jezik)	Postotak scenarija
Niska	Velika većina učenika upoznata je s temom koja se analizira u ispitnoj cjelini. Da bi učenici razumjeli što se od njih traži u ispitnoj cjelini, potrebno im je veoma ograničeno prethodno znanje o temi/ problemu.	Oko 40%	U scenariju se koriste jednostavne jezične konstrukcije bez tehničkih naziva ili izraza obično povezanih s određenom sociokulturnom ili demografskom skupinom.	Oko 60%
Srednja	Većina učenika redovito sluša o toj temi/problemu, no nisu nužno upoznati sa svim njezinim aspektima. Učenici koji su na neki način bili izloženi temi/problemu u školi ili izvan nje vjerojatno će biti uspješniji u rješavanju cjeline.	Oko 40%	Jezik korišten u scenariju poznat je većini petnaestogodišnjih učenika. Odabir riječi tipičan je u obraćanju nestručnoj publici. Kadgod se kao scenariji koriste izmišljeni razgovori, smanjuju se razlike u komunikacijskim stilovima među skupinama. Pojedinačni tekstovi u osnovi su koherentni, dok su višestruki tekstovi međusobno jasno povezani.	Oko 30%
Visoka	Većina učenika čula je za tu temu/problem, no zbog njezine kompleksnosti tek će manji dio njih vjerojatno biti upoznat sa sadržajem cjeline. Učenici koji su na neki način bili izloženi temi/problemu u školi ili izvan nje bolje će se snaći u cjelini te će vjerojatno biti značajno uspješniji u rješavanju cjeline.	Oko 20%	U scenariju su korištene složenije jezične konstrukcije tipične za formalnu pisanu i profesionalnu komunikaciju te mogu uključivati i ograničenu količinu sadržajno specifičnih ili tehničkih termina. Komunikacija među akterima u scenariju može odražavati razlike u komunikacijskim stilovima među skupinama, no većina bi učenika trebala moći pratiti razgovor i razumjeti njegovo sveukupno značenje (ne koristi se žargon ili komplicirane formulacije).	Oko 10%



Razlike među učenicima diljem svijeta u mogućnostima učenja sadržaja vjerojatno su važnije u istraživanju globalnih kompetencija nego u istraživanju tradicionalnijih područja kao što su prirodoslovje ili matematika. Razlog tome je što samo manji broj škola svjesno uključuje globalno obrazovanje u svoj kurikulum i što se sadržaj globalnog obrazovanja značajno razlikuje od zemlje do zemlje. Uz to, proces razvijanja globalnih kompetencija odvija se u kontekstu koji nadilazi nastavu u učionici - različita društveno-kulturna okruženja u kojima učenici žive i uče važan su čimbenik koji određuje koliko su učenici upoznati s globalnim problemima i drugim kulturama. Usvajanje globalnih kompetencija kulturna je aktivnost, ne samo zato što se jednim dijelom one stječu kroz socijalne interakcije, već i zato što na taj proces utječe način na koji određene kulturne skupine tumače svijet i prenose informacije.

Očekuje se da će razlike u sadržajnom znanju utjecati na uspješnost rješavanja testa. Međutim, PISA-in se kognitivni test zbog svog dizajna bitno razlikuje od ispita znanja. Prvo, nijednim se ispitnim pitanjem izravno ne ispituje činjenično znanje (na primjer, u pitanju se neće tražiti od učenika da naведу za koliko je porasla globalna temperatura prema posljednjem izvješću *Međuvladinog panela o klimatskim promjenama*). Drugo, samo će manji broj ispitnih pitanja zahtijevati visoku razinu poznavanja globalne i interkulture problematike (Tablica 2). Iako prethodno usvojeno sadržajno znanje pomaže učenicima u razumijevanju scenarija, uspjeh na testu trebao bi poglavito odražavati sposobnosti učenika u korištenju vještina zaključivanja i zauzimanja perspektiva kako bi povezali svoje opće znanje o globalnim problemima s novim i neočekivanim problemima i situacijama. Dizajn testa ublažava razlike među učenicima iz različitih zemalja u mogućnostima usvajanja temeljnog sadržajnog znanja budući da učenici trebaju rješavati nekoliko kraćih ispitnih cjelina različitog sadržajnog područja. Ispitanici iz određenog društveno-kulturnog konteksta na taj će način možda raspolagati boljim općim znanjem u nekim područjima, no u drugim neće.

Format scenarija

Scenariji korišteni u testu trebali bi odražavati različite kontekste i uloge u kojima učenici mogu učiti o globalnim problemima ili istraživati kompleksnost međukulturnih interakcija. Autentičnost i relevantnost zadataka od presudne su važnosti za poticanje motivacije za rješavanje testa. U osmišljavanju scenarija mogu se koristiti sljedeća četiri formata scenarija koji učenicima dodjeljuju različite uloge pružajući jasnu svrhu rješavanja zadatka:

1. Učenici kao istraživači
2. Učenici kao izvjestitelji
3. Učenici kao posrednici ili članovi tima
4. Učenici kao sudionici debate

U prvom formatu scenarija - učenici kao istraživači – ispitanici trebaju zamisliti da pohađaju izborni predmet u školi te da na kraju polugodišta trebaju predati zajednički istraživački rad na kojemu su surađivali s drugim učenicima. U ovom scenariju učenici trebaju pretraživati informacije na internetu ili ih prikupiti od drugih učenika u timu. Ovim se formatom ispituje više kognitivnih procesa: sposobnost učenika za odabir informacija može se ispitati na način da učenici od više prikazanih rezultata internetskog pretraživanja trebaju odabrati rezultat koji bi najviše odgovarao istraživanju; sposobnost učenika za zauzimanje perspektiva može se ispitati na način da učenici trebaju istražiti uzroke nesporazuma ili sukoba dvaju članova istraživačkog tima.

Drugi format scenarija odnosi se na zadatke koje bi učenici trebali riješiti zamišljajući da su izvjestitelji: scenarij traži od učenika da se stave u položaj novinara koji želi napisati članak o nekoj novoj vijesti. U ovakvoj vrsti scenarija tekst obično dolazi u obliku izvatka iz novina ili društvenih medija u



kojemu su predstavljeni glavni elementi slučaja. Prvim pitanjem ili skupinom pitanja obično se provjerava razumiju li učenici poruku, mogu li procijeniti kvalitetu i vjerodostojnost informacija navedenih u izvoru te mogu li donositi zaključke izvan samog teksta preispitujući autorove moguće motive i subjektivne interpretacije informacija. Scenarij se zatim razvija te se od učenika traži da potraže vlastite informacije i izvore, na primjer da navedu s kojim sugovornicima bi htjeli razgovarati i/ili da odaberu relevantna pitanja koja će postaviti različitim akterima kako bi se bolje razumjeli njihovi postupci i perspektive. Ovakvom vrstom scenarija mogu se ispitati svi kognitivni procesi navedeni u ovom konceptualnom okviru, a posebno sposobnost učenika za odabir informacija, njihovo korištenje te procjenu njihove valjanosti. Istraživačka priroda zadataka trebala bi biti dovoljno motivirajuća i realistična za većinu učenika.

Scenariji koji pripadaju skupini “Učenici kao posrednici/članovi tima” traže od ispitanika da navedu prijedloge za ublažavanje ili rješavanje nekih sukoba u njihovoj školi ili susjedstvu. Tekstovi su načelno predstavljeni u obliku razgovora u kojemu se dva ili više sugovornika sukobljavaju oko nekog problema. U pitanjima se od učenika traži da na temelju odnosa među akterima i njihovim socijalnim i kulturnim karakteristikama utvrde tko je uključen u situaciju, kako se različiti sugovornici vjerojatno osjećaju, što misle i kako se ponašaju te zašto razmišljaju i reagiraju na taj način. Od ispitanika se također može tražiti da ponude ili utvrde moguća rješenja koja vode računa o interesima svih strana ili većine njih. Ovakvom se vrstom scenarija može učinkovito ispitati sposobnost učenika da prepoznaju, artikuliraju, postavе i protumače perspektive većeg broja sudionika u određenom socijalnom sukobu te ponude rješenja koja uzimaju u obzir i uključuju sva različita gledišta.

Konačno, scenariji u kojima učenici imaju ulogu “sudionika debate” zahtijevaju od ispitanika da osmisle argumente i usporede različite poglede na problem u obliku debate. Scenarij obično nudi neke osnovne informacije o problematici koje učenici mogu koristiti u svojim odgovorima. Pitanja u scenariju od učenika traže da osmisle (ili odaberu) argumente za svoje stajalište te razmotre i pobiju argumente koje je iznijela suprotna strana. Ako je ispravno pretvoren u format kojim se ispituju sposobnosti učenika, format debate može potaknuti angažman učenika i pružiti im priliku da pokažu svoje vještine razmišljanja i komunikacije.

Navedeni formati scenarija nisu opisani u potpunosti te se u procesu razvoja testa mogu uzeti u obzir i druge vrste scenarija.

Format odgovora

Oblik u kojemu se prikupljaju podaci, odnosno format odgovora varira sukladno kognitivnom procesu koji se ispituje te odabranom formatu scenarija. Različiti formati odgovora mogu zahtijevati različite vještine. Na primjer, u usporedbi sa zadacima otvorenoga tipa, zadaci višestrukog izbora u većoj mjeri ovise o vještinama dekodiranja budući da čitatelji trebaju eliminirati netočne odgovore (Cain i Oakhill, 2006).

Kao i u svakom velikom istraživanju, raspon formata pitanja koji se mogu koristiti ograničen je na kombinaciju odgovora otvorenoga i zatvorenoga tipa. Međutim, kontekstualizirana pitanja otvorenog tipa osobito su relevantna za ovo istraživanje budući da traže od učenika da objedinjuje relevantne, apstraktne, konceptualne i specifične komponente znanja u zadatku rješavanja problema (Spiro i sur., 1988). Pitanja otvorenog tipa već su korištena i validirana u međunarodnom istraživanju ICCS (Schulz i sur., 2010), NAEP Civics istraživanju (Nacionalni upravni odbor za vrednovanje, 2010) te u GCSE ispitima u sklopu Studije građanstva u Ujedinjenom Kraljevstvu (Ministarstvo obrazovanja Velike Britanije, 2014). Pitanja otvorenog tipa ocjenjuju se na temelju rubrika ili smjernica za bodovanje koje uključuju detaljne kvalitativne opise standarda postignuća (Andrade, 2005; Popham, 1997;



Popp, Ryan i Thompson, 2009; Stellmack i sur., 2009; Thaler, Kazemi i Huscher, 2009).⁵ Većina ispitnih cjelina u testu trebala bi sadržavati barem jedno pitanje otvorenog tipa.

Moderatorski utjecaj na postignuće: čitanje s razumijevanjem, stavovi i vrijednosti

Određeni individualni čimbenici koji se izravno ne ispituju u PISA-inom kognitivnom testu mogu imati moderatorski utjecaj na postignuća učenika. U testu korištenom 2018. godine, scenariji su uglavnom temeljeni na pisanim tekstovima, usprkos nastojanjima za učinkovitom integracijom tekstova i slika. Sposobnosti koje su učenicima potrebne da bi uspješno riješili test globalnih kompetencija u određenoj se mjeri preklapaju sa sposobnostima na kojima se temelji čitalačka pismenost budući da je PISA-ina definicija čitalačke pismenosti postepeno stavljala sve veći naglasak na sposobnosti analiziranja, sintetiziranja, integriranja i tumačenja višestrukih tekstova (OECD, 2016). Međutim, ovaj konceptualni okvir utvrđuje skup sposobnosti za zauzimanje različitih perspektiva i sposobnosti razmatranja koja jasno nadilaze čitalačku pismenost te je usredotočen na primjenu tih sposobnosti u određenim sadržajnim područjima (globalni i međukulturni problemi). Specifičnosti globalnih problema i međukulturnih odnosa pomažu u definiranju i određivanju kognitivnih procesa i kompetencija korištenih u zadacima.

Budući da će u istraživanju PISA 2018 učenici osim testa globalnih kompetencija rješavati i test čitalačke pismenosti, bit će moguće izmjeriti i djelomično utvrditi korelaciju između čitalačkih kompetencija i globalnog razumijevanja. Na taj će se način rezultati pojedinačnih učenika i zemalja moći uspoređivati prije i nakon uzimanja u obzir uspješnosti u čitalačkoj pismenosti.

Globalnom i međukulturnom razumijevanju na afektivnoj razini mogu doprinijeti stavovi koji mogu imati moderatorski utjecaj na postignuća u kognitivnom testu. Stavovi koji doprinose razvoju kognitivnih vještina vezanih uz globalne kompetencije 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 želja da se nešto poduzme po pitanju globalnih problema koji ugrožavaju potrebe i slobodu ovih i budućih generacija (globalna svijest). Ti se stavovi neće izravno mjeriti kognitivnim testom, već će učenici u PISA-inu kontekstualnom upitniku procijeniti u kojoj se mjeri slažu s nizom tvrdnji vezanih uz te stavove (vidi odjeljak 3.3). Triangulacijom rezultata kognitivnog testa i informacija iz upitnika prikupit će se relevantni dokazi o načinima na koje stavovi doprinose globalnom i interkulturalnom razumijevanju.

Nedvojbeno najkompleksnije pitanje vezano uz operacionalizaciju ovog konceptualnog okvira odnosi se na jasno definiranje načina na koji vrijednosti utječu na globalno i interkulturalno razumijevanje. Iako su vrijednosti sastavni dio globalnih kompetencija, ne ispituju se PISA-inim kognitivnim testom. U predloženom testu učenici trebaju promišljati o valjanosti i posljedicama tvrdnji te obrazlagati vlastite zaključke o određenom problemu ili situaciji.

Ovo pitanje zahtijeva pažljivi odabir ispitnih pitanja koja bi se mogla uključiti u međunarodno istraživanje. Učenike se može tražiti da procijene tvrdnje koje su nedvojbeno točne ili netočne na temelju objektivnih kriterija budući da su sukladne ili proturječe utvrđenim znanstvenim ili povijesnim dokazima. Međutim, pitanjima u kognitivnom testu ne bi se smjela vrednovati etika i stavovi učenika, već njihova sposobnost prepoznavanja i objašnjavanja kompleksnosti određenog slučaja i mnoštvo mogućih stajališta. Na primjer, u hipotetskom scenariju u kojem je opisan slučaj oca koji krade da bi

⁵ Doscher (2012) istražuje valjanost i pouzdanost dviju rubrika za Inicijativu globalnog učenja pri Međunarodnom sveučilištu Florida (FIU). Rubrike su se odnosile na dvije studije slučaja kojima se mjerila globalna svijest i perspektive studenata na sveučilištu. Korištenjem rubrika dobiveni su rezultati koji su pouzdano izmjerili ishode globalnog obrazovanja studenata. Studenti koji su pohađali kolegije usmjerene na globalno obrazovanje postigli su značajno bolje rezultate u odnosu na studente koji ih nisu pohađali.



nahratio svoju izgladnjelu djecu, učenike se ne bi tražilo da zaključuje treba li se takav čin kazniti ili ne, već bi učenici trebali pokazati razumijevanje da se zakon u nekim slučajevima i iz određene perspektive može kositi s osnovnim ljudskim potrebama, te identificirati/objasniti moguće rizike i nesigurnosti uspostavljanja ad hoc iznimki od zakona.

Informacije iz upitnika za učenika (samoprocjene učenika)

Osim rezultata kognitivnog testa, izvještavanje o globalnim kompetencijama u istraživanju PISA 2018 uključivat će i informacije na nacionalnoj razini i razini subpopulacije prikupljene upitnicima za učenike, ravnatelje, nastavnike i roditelje.

Pronalaženje ispravne metode za ispitivanje socioemocionalnih vještina i stavova nedvojbeno je teže od donošenja same odluke što ispitivati. U suštini, nije moguće definirati skale za samoprocijenjene stavove i vještine koje bi uvijek bile potpuno valjane. Strategija korištena u istraživanju PISA 2018 daje prednost uporabi i prilagodbi skala prethodno validiranih u drugim empirijskim istraživanjima.

Najčešći problem kod samoprocjene vještina i stavova predstavljaju socijalno poželjni odgovori. Stavovi su posebice povezani sa samopouzdanjem i društvenim prihvaćanjem. Da bi održali pozitivnu sliku o sebi, učenici mogu odgovarati na pitanja u upitniku na način koji smatraju socijalno poželjnim. Skale koje mjere stavove o rasi, religiji, spolu itd. pod velikim su utjecajem socijalne poželjnosti. Ispitanici koji imaju negativan stav prema određenoj skupini možda to ne žele priznati, čak ni sebi. U istraživanju stavova o izbjeglicama, Schweitzer i sur. (2005) utvrdili su da socijalna poželjnost objašnjava 8% varijance u stavovima.

U literaturi o građanskim i demokratskim stavovima moguće je pronaći velik broj Likertovih skala, a neke od njih odnose se na globalne kompetencije na način kao što su definirane u PISA istraživanju.⁶ Na primjer, *Skala globalne svijesti* razvijena je kako bi se "mjerili stavovi učenika vezani uz njihov osjećaj povezanosti, interes i odgovornost prema globalnoj zajednici te ponašanja povezana s tom perspektivom" (Hett, 1993). Čestice na skali odnose se i na uvjerenja i na ponašanja. Primjerice, učenici trebaju navesti u kojoj se mjeri slažu s tvrdnjom "Procjenjujem vrijednosti drugih osoba na temelju svog vlastitog sustava vrijednosti."

U skladu s literaturom, upitnik za učenike u istraživanju PISA 2018 obuhvaća pitanja s tvrdnjama Likertovog tipa. Takva se pitanja u najvećoj mogućoj mjeri temelje na prethodnim spoznajama, vodeći računa o trajanju testiranja i osjetljivosti pitanja te su što je više moguće prilagođena stvarnosti petnaestogodišnjih učenika. Pitanja o globalnim kompetencijama uključena u upitnik za učenike u istraživanju PISA 2018 dostupna su na internetu (www.oecd.org/pisa). Ta su pitanja odabrana iz većeg skupa pitanja pretestiranih u sklopu probnog ispitivanja u svim zemljama sudionicama PISA istraživanja. Nakon probnog i prije glavnog ispitivanja neka su pitanja odbačena, a neke skale skraćene kako bi se skratilo vrijeme testiranja uz istodobno osiguravanje adekvatne pokrivenosti konceptualnog okvira i očuvanje psihometrijske valjanosti skala. Dulji upitnik, pretestiran u sklopu probnog ispitivanja, kao i analize psihometrijske kvalitete materijala dostupni su na zahtjev.

Očekuje se da će analiza odgovora na ova pitanja doprinijeti budućem razvoju pitanja o stavovima i bihevioralnim ili emocionalnim vještinama koja bi se mogla uključiti u buduće cikluse PISA istraživanja. Budući razvoj nakon ciklusa PISA 2018 mogao bi uključivati i integraciju drugih metoda za mjerenje stavova i "mekih vještina" koje su manje podložne davanju socijalno poželjnih odgovora.

⁶ Likertova skala uključuje niz tvrdnji s kojima ispitanici naznačuju slaganje ili neslaganje na skali od, primjerice, 4 ili 5 stupnjeva.



Samoprocjena znanja i vještina

Samoprocjena znanja o globalnim i međukulturnim problemima

Prva skupina pitanja u upitniku za učenike pokriva dimenziju znanja o globalnoj i međukulturnoj problematici. U jednom od pitanja u upitniku korištenom u istraživanju PISA 2018 od učenika se traži da procijene s kojom bi lakoćom mogli riješiti niz zadataka vezanih uz globalnu problematiku, na primjer objasniti kako emisije ugljikovog dioksida utječu na globalne klimatske promjene. U još jednom pitanju, učenici trebaju navesti koliko su dobro upoznati s različitim globalnim problemima poput klimatskih promjena i globalnog zagrijavanja, globalnog zdravlja i migracija.

Samoprocjena sposobnosti komunikacije u multikulturnim kontekstima

Druga skupina pitanja odnosi se na jezične, komunikacijske i bihevioralne vještine koje su potrebne za komunikaciju s drugim ljudima, upravljanje prekidima u komunikaciji i posredovanje između govornika različitih jezika ili iz različitih kultura. Napredak učenika u ovom segmentu može se vrednovati prema njihovoj razini poznavanja stranog jezika te kroz njihovu samoprocjenu vlastite sposobnosti komunikacije s osobama drugačijeg kulturnog podrijetla i u nepoznatim kontekstima.

Prikupljeni podaci o poznavanju stranog jezika mogu se koristiti za istraživanje odnosa između usvajanja drugog jezika i izmjerenih razina globalnog razumijevanja ili pozitivnih stavova prema drugim zemljama i kulturama. Takvo bi istraživanje moglo imati nekoliko relevantnih političkih implikacija i za poučavanje jezika i za nastavne programe usmjerene na povećanje razine globalnog razumijevanja učenika.

Upitnik za učenike korišten u istraživanju PISA 2018 prikuplja podatke o broju jezika koje učenici i njihovi roditelji govore dovoljno dobro da mogu komunicirati s drugima. Upitnik također uključuje i pitanje u kojemu učenici trebaju navesti u kojoj bi mjeri objašnjavali određene stvari vrlo pažljivo, provjeravali razumijevanje ili prilagođavali jezične izraze u razgovoru na svom materinskom jeziku s ljudima čiji je materinski jezik drugačiji.

Samoprocjena sposobnosti prilagodbe

U istraživanjima o međukulturnoj komunikaciji razvijeno je i validirano nekoliko pitanja i skala o prilagodljivosti i fleksibilnosti. Primjerice, Skala interkulture učinkovitosti (Portalla i Chen, 2010) uključuje mjere o fleksibilnosti u ponašanju poput stupnja slaganja s tvrdnjom "U interakciji s ljudima iz drugih kultura često se ponašam kao druga osoba". Upitnik u istraživanju PISA 2018 uključuje jedno pitanje s više tvrdnji o sposobnosti prilagodbe, u kojemu se učenike pita na koji se način nose s izazovima u interakciji s ljudima iz drugih kultura. Šest čestica u tom pitanju adaptirano je iz validiranih skala iz istraživanja Martina i Rubina (1995) te Dennisa i Vander Walla (2010).

Samoprocjena zauzimanja perspektiva

Kao i u slučaju sposobnosti prilagodbe, postoji više skala za zauzimanje perspektiva i empatiju posebno razvijene za adolescente koje su razmatrane prije uključivanja u PISA upitnik. Tu se ubraja Indeks empatije za djecu i adolescente (Bryant, 1982), podskala empatije iz Upitnika o ponašanju djece (Rothbart, Ahadi i Hershey, 1994), Indeks interpersonalne reaktivnosti (Davis, 1980), Osnovna skala empatije (Jolliffe i Farrington, 2006) te Adolescentna mjera empatije i suosjećanja (Vossen, Piotrowski i Valkenburg, 2015). U PISA-inu upitniku za učenike jedno od pitanja sadrži pet čestica



kojima se ispituje zauzimanje perspektive. Tih je pet čestica prilagođeno iz Davisovog istraživanja (1983) te se očekuje da će činiti jednodimenzionalni konstrukt.

Samoprocjena stavova

Samoprocjena otvorenosti prema ljudima drugačijeg kulturnog podrijetla

PISA-in upitnik uključuje pitanje kojim se ispituje “interes učenika za učenje o drugim kulturama”. Njime se ispituje želja ili spremnost učenika za učenje o drugim zemljama, religijama i kulturama. Četiri čestice u tom pitanju prilagođene su iz različitih izvora poput Chen i sur. (2016) te Mahon i Cushner (2014).

Samoprocjena poštivanja ljudi drugačijeg kulturnog podrijetla

U jednom od pitanja u PISA-inu upitniku učenici trebaju navesti u kojoj mjeri smatraju da poštuju i cijene druge ljude kao jednaka ljudska bića, bez obzira na njihovo kulturno podrijetlo. Tih je pet čestica prilagođeno iz dokumenata Vijeća Europe (2016), Munroe i Pearson (2006), Lázár (2012) te Fritz i sur. (2002).

Samoprocjena globalne svijesti

PISA-in upitnik sadrži i pitanje o globalnoj svijesti. Očekuje se da će se pomoću šest čestica u pitanju procijeniti sljedeći aspekti globalne svijesti: osjećaj svjetskog građanstva (čestica 1.), odgovornost za druge u svijetu (čestice 2., 4. i 6.), osjećaj povezanosti (čestica 3.) i globalna samoučinkovitost (čestica 5).

Pitanja u upitniku o strategijama, pedagoškim pristupima i stavovima za poučavanje globalnih kompetencija

Upitnik u istraživanju PISA 2018 pružit će informacije o inovacijama u kurikulumima i metodama poučavanja čiji je cilj priprema učenika za globalno građanstvo. Dva su pitanja usredotočena na kurikulum. U jednom od pitanja ravnatelj i nastavnici trebaju izvijestiti obuhvaća li kurikulum globalne teme poput klimatskih promjena i globalnog zagrijavanja, globalnog zdravlja ili migracija. U drugom ih se pitanju pita uključuje li formalni kurikulum globalne vještine i sklonosti poput komunikacije s ljudima iz različitih kultura ili zemalja ili pak otvorenosti prema međukulturnim iskustvima.

Druga skupina pitanja usredotočena je na uvjerenja i praksu nastavnika. U jednom od pitanja ravnatelj trebaju izvijestiti o općenitim uvjerenjima svojih nastavnika vezanima uz načine na koji bi se škola trebala nositi s etničkom raznolikošću. U još jednom pitanju istražuje se specifična praksa u multikulturnom učenju na razini škole, poput poučavanja o uvjerenjima, običajima ili umjetnosti različitih kulturnih skupina koje žive u zemlji ili poticanja učenika na komunikaciju s ljudima iz drugih kultura putem interneta i društvenih medija.

Dva pitanja u PISA-inom upitniku za nastavnike ispituju razinu pripreme nastavnika za različite skupine učenika, potencijalno kroz različite strategije poučavanja. Jedno pitanje pruža informacije o tome je li nastavnikovo obrazovanje obuhvaćalo međukulturnu problematiku ili različite pedagoške metode za učinkovito poučavanje u multikulturnom okruženju. Drugo pitanje pružit će informacije o samoučinkovitosti nastavnika u nošenju s izazovima multikulturnog razreda i prilagođavanju nastave kulturnoj raznolikosti učenika.



Upitnik za učenike također će pružiti informacije o ponašanjima nastavnika iz perspektive učenika. U jednom od pitanja učenici trebaju navesti smatraju li da njihovi nastavnici jednako postupaju s učenicima iz svih kulturnih skupina.

ZAKLJUČAK

Način na koji obrazovni sustavi odgovaraju na sve veću ekonomsku međuovisnost, kulturne podjele, nove digitalne mogućnosti i inicijative za održivost imat će značajan utjecaj na dobrobit svih članova zajednica. Svi ljudi, i u raznolikim i u homogenim zajednicama, trebali bi rušiti kulturne stereotipe, promišljati o uzrocima rasnog, vjerskog i nasilja iz mržnje te sudjelovati u razvoju uvažavajućih, integriranih i održivih društava.

Usvajanje globalnih kompetencija kroz obrazovanje zahtijevat će značajne promjene u poučavanju: promjene vezane uz ono što učenici uče o svijetu i drugim kulturama, prilikama da primjenjuju ono što uče te načinima na koje nastavnici doprinose tom učenju kroz rad s različitim učenicima. Kurikuli nekih zemalja sada stavljaju naglasak na obrazovanje za održivi razvoj i interkulturalno obrazovanje. Mnogi nastavnici također potiču učenike da analiziraju i promišljaju o glavnim uzrocima globalnih problema te međusobno dijele ideje o mogućim rješenjima. Međutim, napredak nije svugdje isti, a dobre prakse ne dijele se u dovoljnoj mjeri na međunarodnoj razini.

Konceptualni okvir za globalnu kompetentnost i pristup koji će PISA koristiti u svom prvom ispitivanju 2018. godine, opisani u ovom dokumentu, omogućit će po prvi puta sveobuhvatni uvid u uspješnost obrazovnih sustava u pripremi mladih za nošenje s globalnim zbivanjima i produktivnu suradnju usprkos kulturološkim razlikama u svakodnevnom životu. Podaci će omogućiti uvid u to koji se politički pristupi globalnom obrazovanju najčešće koriste u školskim sustavima diljem svijeta, kao i u načine na koje se nastavnici priprema za promicanje globalnih kompetencija. Obrazovni će sustavi na taj način učiti jedni od drugih kako najbolje prilagoditi kurikule, promicati inovativne nastave metode i prilagođavati inicijalno obrazovanje i osposobljavanje nastavnika kako bi se doprinijelo razvoju globalne kompetentnosti.

Rezultati istraživanja također mogu potaknuti inovacije na razini pojedinih škola koje tragaju za učinkovitim pristupima za unapređivanje globalnih kompetencija svojih učenika. Širok raspon nastavnih aktivnosti zapravo mogu utjecati na globalnu kompetentnost učenika te uključiti nastavnike svih predmeta, iako u različitoj mjeri. Takve aktivnosti mogu uključivati aktivnosti igranja uloga koje omogućuju da učenici zauzimaju različite perspektive, da raspravljaju o predrasudama i diskriminaciji, ili pak aktivnosti zasnovane na projektima koji potiču učenike da analiziraju i promišljaju o glavnim uzrocima globalnih problema.

Nijedno istraživanje samo za sebe ne može u potpunosti objasniti kompleksnost globalne kompetentnosti kao cilja učenja. Važno je naglasiti da PISA-in pristup odražava potrebe i ograničenja velikog međunarodnog istraživanja te stoga ne može zamijeniti formativno vrednovanje globalnih kompetencija na razrednoj i školskoj razini. Nakon 2018. godine, bit će potrebno uložiti više napora u primjenu spoznaja proizašlih iz ove inicijative kako bi se dodatno unaprijedilo mjerenje konstrukata definiranih u ovom konceptualnom okviru. Najzahtjevniji, a možda i najnužniji pothvat bit će eksperimentiranje i vrednovanje novih metoda za daljnje poboljšanje mjerenja stavova i socioemocionalnih i vrijednosnih dimenzija globalne kompetentnosti.



LITERATURA

- Amadeo, J. et al. (2002). *Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries (CIVED)*. IEA, Amsterdam, http://pub.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Up_per_Secondary.pdf
- Andrade, H. (2005). "Teaching with Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly", *College Teaching*, Vol. 53/1, str. 27-30, <http://www.jstor.org/stable/27559213>
- Anna Lindh Foundation (2017). *The Anna Lindh Education Handbook: Intercultural Citizenship in the Euro-Mediterranean Region*.
- Barrows, T. et al. (1981). *College Students' Knowledge and Beliefs: A Survey of Global Understanding*, Change Magazine Press, New Rochelle, New Jersey, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED215653.pdf>.
- Bennett, J. (1993). "Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity", u Paige, M. (ur.). *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth, ME. <https://www.amazon.com/Education-Intercultural-ExperiencePaige/dp/1877864250>.
- Berardo, K. i F. Trompenaars (ur.) (2012). *Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models*, Stylus Publishing, Sterling, VA. <https://www.amazon.com/BuildingCultural-Competence-Innovative-Activities/dp/1579228046>
- Bringle, R. i P. Clayton (2012). "Civic Education through Service Learning: What, How, and Why?", u McIlrath L., Lyons A. i Munck R. (ur.). *Higher Education and Civic Engagement*, Palgrave Macmillan, New York, https://doi.org/10.1057/9781137074829_7
- Bringle, R. et al. (2016). *Service Learning in Psychology: Enhancing Undergraduate Education for the Public Good*, American Psychological Association, Washington D.C.
- British Council (2013). *Culture At Work: The Value of Intercultural Skills in the Workplace*, British Council, United Kingdom, <http://www.britishcouncil.org>
- Brubaker, R. i D. Laitin (1998). "Ethnic and Nationalist Violence", *Annual Review of Sociology*, Vol. 24, str. 423-452, <https://www.jstor.org/stable/223488>
- Bryant, B. (1982). "An Index of Empathy for Children and Adolescents", *Child Development*, Vol. 53/2, str. 413-425, <http://dx.doi.org/10.2307/1128984>
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Cain, K. i J. Oakhill (2006). "Assessment Matters: Issues in the Measurement of Reading Comprehension", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 76/4, str. 697-708, <http://dx.doi.org/10.1348/000709905x69807>
- Chen, S. et al. (2016). "Conceptualizing psychological processes in response to globalization: Components, antecedents, and consequences of global orientations", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 110/2, str. 302-331, <http://dx.doi.org/10.1037/a0039647>
- Clapham, A. (2006). *Human Rights Obligations of Non-State Actors*, Oxford University Press, Oxford, <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199288465.001.0001>
- Costa, A. i B. Kallick (2013). *Dispositions: Reframing Teaching and Learning*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Vijeće Europe (2016). *for Democratic Culture (CDC): 559 Validated Descriptors*.
- Vijeće Europe (2016). *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, <http://book.coe.int>
- Davis, M. (1983). "Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 44, str. 113-26, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Davis, M. (1980). "A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy", *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, Vol. 10/85.
- Deardorff, D. (2011). *Promoting Understanding and Development of Intercultural Dialogue and Peace: A Comparative Analysis and Global Perspective of Regional Studies on Intercultural Competence*, UNESCO Division of Cultural Policies and Intercultural Dialogue, Paris.
- Deardorff, D. (2009). "Implementing Intercultural Competence Assessment", u Deardorff, D. (ur.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Deardorff, D. (2019, u objavi). *UNESCO Manual on Developing Intercultural Competence Based on Human Rights*, UNESCO, Paris.



- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*, UNESCO, Paris.
- Dennis, J. i J. Vander Wal (2010). "The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity", *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 34/3, str. 241-253, <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Donnelly, J. (2007). "The Relative Universality of Human Rights", *Human Rights Quarterly*, Vol. 29/2, str. 281-306, [http://dx.doi.org/10.1016/0925-4005\(93\)85399-U](http://dx.doi.org/10.1016/0925-4005(93)85399-U)
- Doscher, S. (2012). *The Development of Rubrics to Measure Undergraduate Students' Global Awareness and Global Perspective: A Validity Study*, Florida International University, <http://dx.doi.org/10.25148/etd.FI12050125>
- Ennis, R., J. Millman i N. Tomko (1985). *Cornell Critical Thinking Tests*, Midwest Publications, Pacific Grove, CA.
- Ennis, R. i E. Weir (1985). *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*, Midwest Publications, Pacific Grove, CA, http://www.academia.edu/1847582/The_EnnisWeir_Critical_Thinking_Essay_Test_An_Instrument_for_Teaching_and_Testing
- Fantini, A. (ur.) (1997). *New Ways in Teaching Culture*, TESOL, Alexandria, VA, <https://eric.ed.gov/?id=ED421001>
- Fritz, W., A. Mollenberg i G. Chen (2002). "Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts", *Intercultural Communication Studies*, Vol. 11, str. 165-176.
- Gaudelli, W. (2006). "Convergence of Technology and Diversity: Experiences of Two Beginning Teachers in Web-Based Distance Learning for Global/Multicultural Education", *Teacher Education Quarterly*, Vol. 33/1, str. 97-116, <https://www.jstor.org/stable/23478737>
- Gaudelli, W. (2003). *World Class: Teaching and Learning in Global Times*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey.
- Gay, G. (2013). "Teaching To and Through Cultural Diversity", *Curriculum Inquiry*, Vol. 43/1, str. 48-70, <http://dx.doi.org/10.1111/curi.12002>
- Global Cities (2017). *A Framework for Evaluating Student Outcomes in Global Digital Education*, Global Cities Inc., New York.
- Halpern, D. (2010). *Halpern Critical Thinking Assessment Manual*, Schuhfried GmbH, Vienna, <https://sites.google.com/site/dianehalperncmc/home/research/halpern-critical-thinkingassessment>
- Hansen, R. (2010). *Impact of Study Abroad on Ethnocultural Empathy and Global-Mindedness*, Neobjavljena doktorska disertacija, Ball State University.
- Hanvey, R. (1975). *An Attainable Global Perspective*, Center for War/Peace Studies, New York.
- Harzing, A. (2006). "Response Styles in Cross-national Survey Research", *International Journal of Cross Cultural Management*, Vol. 6/2, str. 243-266, <http://dx.doi.org/10.1177/1470595806066332>
- Hett, E. (1993). *The Development of an Instrument to Measure Global Mindedness*, Neobjavljena doktorska disertacija, University of San Diego.
- Huber, J. i C. Reynolds (ur.) (2014). *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, <http://book.coe.int>
- IBO (2012). *What is an IB Education?* (brošura). IBO, Cardiff.
- Jolliffe, D. i D. Farrington (2006). "Development and validation of the Basic Empathy Scale", *Journal of Adolescence*, Vol. 29/4, str. 589-611, <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Karaman, A. i F. Tochon (2007). "International Student Teaching in World Language Education: Critical Criteria for Global Teacherhood", *Critical Inquiry in Language Studies*, Vol. 4/2-3, str. 237-264, <http://dx.doi.org/10.1080/15427580701389714>
- Khoza, R. (2011). *Attuned Leadership: African Humanism as Compass*, Penguin Global, Johannesburg, <https://www.amazon.co.uk/Attuned-Leadership-AfricanHumanismCompass/dp/014352819X>
- Klein, J. (2013). "Making Meaning in a Standards-Based World: Negotiating Tensions in Global Education", *Educational Forum*, Vol. 77/4, str. 481-490, <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2013.822044>
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford University Press, Oxford, <http://dx.doi.org/10.1093/0198290918.001.0001>
- Lázár, I. (2012). *Recognising Intercultural Competence: What Shows That I Am Interculturally Competent?*, Council of Europe, Strasbourg.
- Lee, H. (2017). *An International Collaborative Study of GCED Policy and Practice (I)*. Korea Institute for Curriculum and Evaluation, Seoul. Research Report RRO 2017-1.



- Liu, O., L. Frankel i K. Roohr (2014). *Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for Next-Generation Assessment*, Educational Testing Service, Princeton, NJ, <http://dx.doi.org/10.1002/ets2.12009>
- Liu, O. i sur. (2016). "Assessing Critical Thinking in Higher Education: The HEIghten™ Approach and Preliminary Validity Evidence", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 41/5, str. 677-694, <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2016.1168358>
- Mahon, J. i K. Cushner (2014). "Revising and updating the inventory of cross-cultural sensitivity", *Intercultural Education*, Vol. 25/6, str. 484-496, <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2014.990232>
- Martin, M. i R. Rubin (1995). "A New Measure of Cognitive Flexibility", *Psychological Reports*, Vol. 76/2, str. 623-626, <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Merryfield, M. (2008). "Scaffolding Social Studies for Global Awareness", *Social Education*, Vol. 72/7, str. 363-366.
- Mokgoro, J. (1995). *State v. Makwanyane and Mchunu*, (6) BCLR 665 (CC). para 308.
- Mompoin-Gaillard, P., I. Lázár i F. Arató (ur.) (2015). *TASKs for democracy; 60 activities to learn and assess Transversal Attitudes, Skills, and Knowledge*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, <http://www.coe.int>
- Munroe, A. i C. Pearson (2006). "The Munroe Multicultural Attitude Scale Questionnaire: A new instrument for multicultural studies", *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 66/5, str. 819-834, <http://dx.doi.org/10.1177/0013164405285542>
- Myers, J. (2006). "Rethinking the Social Studies Curriculum in the Context of Globalization: Education for Global Citizenship in the U.S", *Theory and Research in Social Education*, Vol. 34/3, str. 370-394, <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2006.10473313>
- National Assessment Governing Board (2010). *Civics Framework for the 2010 National Assessment of Educational Progress*, U.S. Department of Education, Washington D.C., <https://www.nagb.gov/assets/documents/publications/frameworks/civics/2010-civicsframework.pdf>
- North-South Centre of the Council of Europe (2012). *Global Education Guidelines: Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Nwosu, P. (2009). "Understanding Africans' conceptualizations of intercultural competence", u Deardorff, D. (ur.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- O'Connor, K. i K. Zeichner (2011). "Preparing US teachers for critical global education", *Globalisation, Societies and Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2011.605333>
- OECD (2016). *PISA 2018 Draft Reading Framework*, OECD, Paris.
- Omerso, E. (ur.) (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*, Asia Society, Council of Chief State School Officers, <https://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>
- O'Reilly, T. i J. Sabatini (2013). *Reading for Understanding: How Performance Moderators and Scenarios Impact Assessment Design*, ETS Research Report RR-13-31, <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-13-31.pdf>
- Oxfam (2015). *Education for Global Citizenship A Guide for Schools*.
- Patel, V. (ur.) (1988). *Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in III Structured Domains*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Popham, W. (1997). "What's Wrong—and What's Right—with Rubrics", *Educational Leadership*, Vol. 55/2, str. 72-75.
- Popp, S., J. Ryan i M. Thompson (2009). "The critical role of anchor paper selection in writing assessment", *Applied Measurement in Education*, Vol. 22/3, str. 255-271, <http://dx.doi.org/10.1080/08957340902984026>
- Portalla, T. i G. Chen (2010). "The Development and Validation of the Intercultural Effectiveness Scale", *Intercultural Communication Studies*, Vol. 19/3, str. 21-37, <https://web.uri.edu/iaics/files/02TamraPortallaGuo-MingChen.pdf>
- Rapoport, A. (2010). "We Cannot Teach What We Don't Know: Indiana Teachers Talk About Global Citizenship Education", *Education, Citizenship and Social Justice*, Vol. 5/3, str. 179-190, <http://dx.doi.org/10.1177/1746197910382256>
- Reimers, F. (2017). *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons*. Verzija 1.0, CreateSpace Independent Publishing Platform.



- Rothbart, M., S. Ahadi i K. Hershey (1994). "Temperament and social behavior in childhood", *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, Vol. 40, str. 21-39.
- Rychen, D. i L. Salganik (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well Functioning Society*, Hogrefe and Huber.
- Sabatini, J. et al. (2014). "Broadening the Scope of Reading Comprehension Using ScenarioBased Assessments: Preliminary findings and challenges", *L'Année Psychologique*, Vol. 114/4, str. 693-723, <http://dx.doi.org/10.4074/S0003503314004059>
- Sabatini, J. et al. (2015). "Improving Comprehension Assessment for Middle and High School Students: Challenges and Opportunities", u *Improving Reading Comprehension of Middle and High School Students*, Springer, New York.
- Schulz, W. et al. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement Among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*, IEA, <http://www.iea.nl>
- Schulz, W. et al. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Schuster, K. i J. Meany (2005). *Speak Out! Debate and Public Speaking in the Middle Grades*, International Debate Education Association, New York.
- Schwartz, S. (2012). "An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values", *Online Readings in Psychology and Culture*, Vol. 2/1, <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schweitzer, R. et al. (2005). "Attitudes Towards Refugees: The Dark Side of Prejudice in Australia", *Australian Journal of Psychology*, Vol. 57/3, str. 170-179, <http://dx.doi.org/10.1080/00049530500125199>
- Seelye, H. (ur.) (1996). *Experiential Activities for Intercultural Learning*, Intercultural Press, Yarmouth, ME.
- Sen, A. (2007). *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*, Penguin Books India, India.
- Sinicrope, C., J. Norris i Y. Watanabe (2007). "Understanding and Assessing Intercultural Competence: A Summary of Theory, Research and Practice, Technical Report for the Foreign Language Program Evaluation Project", *Second Language Studies*, Vol. 26/1, str. 1-58, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=D8D4BDBE0C5918D895EFC04B36C738E4?doi=10.1.1.517.1193&rep=rep1&type=pdf>
- Stellmack, M. et al. (2009). "An Assessment of Reliability and Validity of a Rubric for Grading APA-Style Introductions", *Teaching of Psychology*, Vol. 36/2, str. 102-107, <http://dx.doi.org/10.1080/00986280902739776>
- Storti, C. (2017). *Cross-Cultural Dialogues: 74 Brief Encounters with Cultural Difference*, Intercultural Press, Yarmouth, ME.
- Stringer, D. i P. Cassiday (2009). *52 Activities for Improving Cross-Cultural Communication*, Intercultural Press, Yarmouth, ME.
- Suarez, D. (2003). "The Development of Empathetic Dispositions through Global Experiences", *Educational Horizons*, Vol. 81/4, str. 180-182, <https://www.jstor.org/stable/42925459>
- Suárez-Orozco, C., M. Suárez-Orozco i I. Todorova (2008). *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Thaler, N., E. Kazemii C. Huscher (2009). "Developing a Rubric to Assess Student Learning Outcomes Using a Class Assignment", *Teaching of Psychology*, Vol. 36/2, str. 113-116, <http://dx.doi.org/10.1080/00986280902739305>
- Torney-Purta, J. et al. (2015). "Assessing Civic Competency and Engagement in Higher Education: Research Background, Frameworks, and Directions for Next-Generation Assessment", *ETS Research Report Series*. <http://dx.doi.org/10.1002/ets2.12081>
- UK Government Department for Education (2014). *Citizenship studies: Draft GCSE subject content (DFE-00582-2014)*. Department of Education.
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*.
- UNESCO (2016). *Global Education Monitoring Report*, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246230>
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, UNESCO, Paris
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729?posInSet=1&queryId=50e44b1f-6384-4b61-a20a-f07f8cd63538>
- UNESCO (2014). *Learning to Live Together: Education Policies and Realities in the Asia Pacific*, UNESCO, Paris.



- UNESCO (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*, UNESCO, Paris, <http://www.unesco.org/new/en/bureau-of-strategic-planning/themes/cultureof-peace-and-non-violence/>
- UNESCO (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: UNESCO World Report*, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185202>
- UNESCO (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>
- UNESCO (2001). *Universal Declaration of Cultural Diversity*, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>
- Vossen, H., J. Piotrowski i P. Valkenburg (2015). "Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES)", *Personality and Individual Differences*, Vol. 74, str. 66-71, <http://dx.doi.org/10.1016%2Fj.paid.2014.09.040>
- Williams-Gualandi, D. (2015). "Intercultural Understanding: What Are We Looking for and How do we Assess What We Find?", *International and Global Issues for Research*, No. 2015/7, University of Bath, Bath, <http://bathedresearch.weborium.net>
- Willingham, D. (2008). "Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?", *Arts Education Policy Review*, Vol. 109/4, str. 21-32, <http://dx.doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>
- Zuckerman, E. (2013). *Rewire: Digital Cosmopolitans in the Age of Connection*, W. W. Norton & Company.