

EVA KLEMENČIČ
PLAMEN V. MIRAZCHIYSKI
JURE NOVAK

**DRŽAVLJANSKA VZGOJA
V SLOVENIJI**

EVA KLEMENČIČ
PLAMEN V. MIRAZCHIYSKI
JURE NOVAK

DRŽAVLJANSKA VZGOJA V SLOVENIJI

NACIONALNO POROČILO MEDNARODNE
RAZISKAVE DRŽAVLJANSKE VZGOJE
IN IZOBRAŽEVANJA (IEA ICCS 2016)

Vsebina

9	Tabele in slike	7
13	Predgovor	
15	Uvod v Mednarodno raziskavo državljske vzgoje in izobraževanja (IEA ICCS 2016)	
17	Teoretična izhodišča ICCS 2016	
23	Kontekstualni in ocenjevalni okvir, raziskovalna vprašanja, vzorčenje ICCS 2016	
23	Kontekstualni okvir in instrumenti	
26	Ocenjevalni okvir ICCS 2016	
29	Raziskovalna vprašanja	
31	Vzorčenje	
32	Sodelujoči izobraževalni sistemi v ICCS 2016	
35	Slovenija v raziskavi ICCS (2016)	
35	Opis vzorca raziskave ICCS 2016 v Sloveniji	
35	Opis vzorca ravnateljev in značilnosti vključenih šol	
40	Opis vzorca učiteljev	
41	Opis vzorca učencev 8. razredov	
47	Cilji državljske vzgoje in izobraževanja ter pripravljenost učiteljev na poučevanje teh tematik v Sloveniji	
53	Pripravljenost učiteljev na poučevanje državljskih tem	
57	Državljska vednost učencev v Sloveniji	
58	Zahtevnostne ravni državljske vednosti	

60	Primeri vprašanj iz preverjanja državljskega znanja
60	Prvi primer vprašanja
61	Drugi primer vprašanja
61	Tretji primer vprašanja
61	Četrty primer vprašanja
62	Peti primer vprašanja
62	Šesti primer vprašanja
63	Sedmi primer vprašanja
63	Osmi primer vprašanja
64	Dosežki državljske vednosti učencev
67	Porazdelitev državljske vednosti učencev po zahtevnostnih ravneh
68	Razlike med spoloma
69	Državljska vednost učencev in SES, migrantsko ozadje ter jezik, ki ga govorijo doma
71	Trendi dosežkov državljske vednosti
73	Vidiki državljskega delovanja učencev v Sloveniji
74	Osebna vključenost v politična in družbena vprašanja
76	Participacija učencev v državljskih aktivnostih na šoli
78	Dejanska in pričakovana participacija učencev zunaj šole
83	Stališča učencev o pomembnih vprašanjih v družbi v Sloveniji
83	Stališča učencev o demokraciji in državljanstvu
86	Stališča učencev o enakih možnostih
89	Stališča učencev glede globalnih tematik, zaupanja v institucije ter stališča glede vpliva religij na družbe
93	Stališča učencev glede zaupanja v politične institucije
96	Stališča učencev o vlogi religije pri vplivu na družbo
99	Vloga šole in skupnosti pri državljski vzgoji in izobraževanju v Sloveniji
99	Participatorni procesi in socialne interakcije v šoli
102	Razredna in šolska klima
106	Različne oblike trpinčenja v šoli
110	Sodelovanje učencev v aktivnostih v skupnosti
113	Državljska vzgoja in izobraževanje v razredu/šoli
115	Povzetek
117	Summary
119	Literatura
127	Internetni viri
129	O avtorjih
131	Imensko in stvarno kazalo

Tabele in slike

29	Tabela 1.1: Delež pokritosti različnih domen v raziskavi ICCS 2016 (instrumenta za učence)	9
35	Tabela 2.1: Čas ravnateljevanja	
36	Tabela 2.2: Sodelovanje učiteljev – mnenja ravnateljev	
36	Tabela 2.3: Opis šole – mnenja ravnateljev o klimi na šoli	
37	Tabela 2.4: Naprave za šolsko delo, povezane z internetom	
37	Tabela 2.5: Neposredno šolsko okolje	
38	Tabela 2.6: Velikost šolskega okolja v katerem je šola	
38	Tabela 2.7: Delež otrok na šoli, ki prihaja iz ekonomsko dobro stoječih družin in deprivilegiranih družin	
39	Tabela 2.8: Viri družbenih napetosti v neposrednem šolskem okolju	
40	Tabela 2.9: Spol učiteljev	
40	Tabela 2.10: Starost učiteljev	
40	Tabela 2.11: Poučevanje na različnih šolah	
41	Tabela 2.12: Predmeti, ki jih poučujejo učitelji	
41	Tabela 2.13: Opis učenca oziroma učenke	
42	Tabela 2.14: Izobrazbene aspiracije učencev	
42	Tabela 2.15: Imigrantsko ozadje učencev	
43	Tabela 2.16: Jezik, ki ga učenci govorijo doma	
43	Tabela 2.17: Izobrazba mame oziroma skrbnice	
44	Tabela 2.18: Izobrazba očeta oziroma skrbnika	
44	Tabela 2.19: Število knjig doma	
45	Tabela 2.20: Uporaba naprav doma	
45	Tabela 2.21: Internetna povezava doma	
45	Tabela 2.22: Vernost učencev	

- 45** Tabela 2.23: Veroizpovedi učencev
- 46** Tabela 2.24: Pogostost udeleževanja verskih obredov
- 48** Tabela 3.1: Pristopi poučevanja državljske vzgoje v Sloveniji (mnenja ravnateljev)
- 50** Tabela 3.2: Zadolžitve učiteljev za področje državljske vzgoje in izobraževanja v Sloveniji
- 51** Tabela 3.3: Najpomembnejši cilji državljske vzgoje in izobraževanja v Sloveniji (mnenje ravnateljev)
- 52** Tabela 3.4: Najpomembnejši cilji državljske vzgoje in izobraževanja v Sloveniji (mnenje učiteljev)
- 53** Tabela 3.5: Usposabljanje (na posameznih tematskih področjih) med študijem in/ali ob delu (Slovenija)
- 54** Tabela 3.6: Pripravljenost za poučevanje različnih tem pri državljski vzgoji in izobraževanju (Slovenija)
- 55** Tabela 3.7: Udeležba na usposabljanjih, na katerih so bili obravnavani posebni didaktični pristopi in metode dela (Slovenija)
- 56** Tabela 3.8: Ocenjevanje osmošolcev pri državljski vzgoji in izobraževanju (Slovenija)
- 75** Tabela 5.1: Viri pridobivanja informacij o družbenih in političnih vprašanjih
- 76** Tabela 5.2: Sodelovanje učencev v državljskih aktivnostih v šoli
- 78** Tabela 5.3: Pogostost sodelovanja pri dejavnostih organizacij, klubov oziroma skupin
- 79** Tabela 5.4: Udeležba v aktivnostih v prihodnje
- 81** Tabela 5.5: Pričakovana participacija na volitvah in v drugih organizacijah
- 84** Tabela 6.1: Dobre in slabe situacije za demokracijo
- 85** Tabela 6.2: Ravnanja dobrega državljana
- 88** Tabela 6.3: Strinjanje s trditvami glede enakih možnosti
- 92** Tabela 6.4: Problemi, ki ogrožajo prihodnost sveta (v kakšni meri)
- 93** Tabela 6.5: Zaupanje političnim institucijam in virom informacij
- 98** Tabela 6.6: Stališča o veri pri učencih iz Slovenije
- 100** Tabela 7.1: Delež osmošolcev, ki je na šoli glasoval za predstavnika razreda, na volitvah za šolski parlament (mnenje ravnateljev)
- 101** Tabela 7.2: Vključenost učiteljev, učencev, staršev v dejavnosti šole
- 104** Tabela 7.3: Razprave o političnih in družbenih vprašanjih med rednim poukom (mnenja učencev)
- 106** Tabela 7.4: Razmerje učitelji – učenci in učenci – učenci na šoli (percepcija učencev)
- 107** Tabela 7.5: Oblike trpinčenja, ki so mu bili učenci podvrženi v zadnjih treh mesecih (v letu 2016)

- 108** Tabela 7.6: Zaznave medvrstniškega nasilja učencev (poročanje učiteljev)
- 109** Tabela 7.7: Pogostost nasilja na šoli (poročanje ravnateljev)
- 110** Tabela 7.8: Strategije za soočanje z nadlegovanjem na šoli (poročanje ravnateljev)
- 111** Tabela 7.9: Pogostost sodelovanja učencev v aktivnostih šolske in širše skupnosti
- 112** Tabela 7.10: Poročanje ravnateljev glede praks trajnostnega razvoja (okoljski vidik)
- 113** Tabela 7.11: Percepcija učiteljev glede aktivnosti učencev v skupnosti
- 114** Tabela 7.12: Mnenja učiteljev o izboljšavah na šoli (pri državljanski vzgoji in izobraževanju)
-
- 24** Slika 1.1: Konteksti razvoja učnih izidov povezanih z državljansko vzgojo in izobraževanjem
- 33** Slika 1.2: Sodelujoči izobraževalni sistemi v ICCS 2016
- 49** Slika 3.1: Učni cilji državljanske vzgoje in izobraževanja za ciljni razred raziskave (nacionalni kontekstualni vprašalnik)
- 65** Slika 4.1: Povprečje dosežene stopnje državljanske vednosti, povprečje let šolanja, povprečna starost ter percentilni graf po državah
- 67** Slika 4.2: Povprečje dosežene stopnje državljanske vednosti glede na zahtevnostne ravni
- 69** Slika 4.3: Razlike med spoloma pri državljanski vednosti
- 70** Slika 4.4: Državljanska vednost in migrantsko ozadje učencev
- 71** Slika 4.5: Državljanska vednost in jezik, ki ga učenci govorijo doma
- 72** Slika 4.6: Trendi dosežkov državljanske vednosti (med letoma 2009 in 2016)
- 86** Slika 6.1: Nacionalna povprečja indikatorja o enakosti spolov
- 87** Slika 6.2: Nacionalna povprečja za učencev odnos do etnične/rasne enakosti
- 90** Slika 6.3: Odgovori učencev o tem, kaj so globalne grožnje za prihodnost (del 1)
- 91** Slika 6.4: Odgovori učencev o tem, kaj so globalne grožnje za prihodnost (del 2)
- 94** Slika 6.5: Odstotki učencev, ki popolnoma ali kar zaupajo vladi, Državnemu zboru, sodiščem (trendi 2009–2016)
- 95** Slika 6.6: Odstotki učencev, ki popolnoma ali kar zaupajo vladi, Državnemu zboru, sodiščem (trendi 2009–2016)

- 97** Slika 6.7: Odstotki učencev na lestvici, o vplivu vere na družbo (trendi 2009–2016)
- 102** Slika 7.1: Percepcije učencev o odprti razredni diskusiji
- 105** Slika 7.2: Nacionalna povprečja percepcije učencev o razmerju učitelj – učenec v šoli

Predgovor

V tej monografiji predstavljamo ključne rezultate Mednarodne raziskave državljanske vzgoje in izobraževanja za Slovenijo. V Sloveniji to raziskavo izvaja Pedagoški inštitut, na mednarodni ravni pa jo koordinira Mednarodna zveza za evalvacijo izobraževalnih dosežkov (IEA oziroma The International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Gre za ciklično raziskavo; Slovenija je v mednarodni raziskavi na področju državljanske vzgoje in izobraževanja prvič sodelovala leta 1999 (takrat je raziskava imela kratico CivEd), nato 2009 (prvič s kratico ICCS) in nazadnje v ciklu raziskave leta 2016. Ker sodeluje ciklično, so možne tudi primerjave med posameznimi cikli. Pa vendarle, raziskovalni okvir iz leta 1999 je bil v raziskavi dopolnjen že dvakrat. V tem poročilu zato poročamo o trendih le med letoma 2009 in 2016.

13

Raziskava preverja tako državljansko vednost, kar meri na različnih zahtevnostnih ravneh, pa tudi stališča učencev do pomembnih vprašanj v družbi in politiki, nenazadnje tudi delovanje in pripravljenost za delovanje učencev v prihodnje. Raziskava prav tako nabira številne kontekstualne podatke, ki se pogosto povezujejo z državljansko vednostjo, pa tudi s stališči in pripravljenostjo za delovanje. Zato so v njej uporabljeni, poleg kognitivnega testa za učence, tudi številni vprašalniki (za učence, učitelje in šole oziroma ravnateljke sodelujočih šol ter nacionalni kontekstualni vprašalnik).

Pri sami strukturi tega poročila smo želeli slediti dvema dokumentoma, in sicer mednarodnemu poročilu za leto 2016, ki je bilo objavljeno poleti leta 2018 (Schulz et al., 2018) ter nacionalnemu poročilu za leto 2009 (Šimenc et al., 2015). V besedilu pod tabelami navajamo vir, tj. bazo ICCS 2016. Gre za nacionalno bazo, na kateri smo opravili izračune, katerih rezultate navajamo.

Eva Klemenčič, nacionalna kordinatorica raziskave

Uvod v Mednarodno raziskavo državljske vzgoje in izobraževanja (IEA ICCS 2016)

V današnjem globaliziranem svetu, ki ga poleg hitrih in nenehnih sprememb zaznamujeta tudi večanje politične participacije in zmanjšanje socialne kohezivnosti ter skupnih vrednot multikulturnih družb, je postala potreba po iskanju možnih odgovorov na povečanje aktivnega državljanstva posebej pomembna (Klemenčič in Štremfel, 2011: 9).

15

V literaturi, ki povzema raziskave na področju aktivnega državljanstva in ki se osredinja na njegove individualne karakteristike, zasledimo naslednje karakteristike (Mascherini et. al., 2009): a) starost – mladi sodelujejo manj (Putnam, 2000); b) spol – ni pomemben (Norris, 2002); c) izobraževanje je na individualni ravni zelo pomembna karakteristika (Dee, 2004; Galston, 2001); d) prihodki – tisti, katerih prihodki so višji, so bolj naklonjeni sodelovanju v družbi (Verba et al., 1995); e) med pogosto navajanimi viri za učenje aktivnega državljanstva je tudi družina. Politična socializacija, ki poteka od zgodnjega otroštva dalje ter vključuje identifikacijo in prenos vrednot, je obravnavana kot pomemben element pri razvoju aktivnega državljanstva (Kahne in Sporte, 2008; Lauglo in Øia, 2002; Mascherini et al., 2009: 8).¹ Kot bomo videli tudi v nadaljevanju tega besedila, nekatere karakteristike učencev vendarle postajajo pomembne, tako je npr. s spolom učencev oziroma učenk. Raziskave, ki jih omenjamo zgoraj, sicer niso vezane na ciljno populacijo ICCS 2016, vendar dajejo vpogled v pomembne karakteristike in povezave med različnimi dejavniki državljske vednosti, razvojem stališč in pripravljenostjo za sodelovanje v družbenem ter političnem življenju, nenazadnje so to pomembne individualne karakteristike za spodbujanje aktivnega državljanstva. In zakaj je državljska vzgoja in izo-

¹ E. Klemenčič, »Spodbujanje državljske vednosti – pot k aktivnemu državljanstvu,« v *Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi in izzivi*, ur. U. Štremfel (Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2014b), 233.

braževanje mladih pomembna? Kaj nam pri tem ponuja Mednarodna raziskava državljske vzgoje in izobraževanja (tudi cikel 2016), v zajeme katere je bila vključena tudi Slovenija?

Namen državljske vzgoje in izobraževanja² je mladim zagotoviti znanje, dispozicije in razumevanje, ki jim omogoča državljansko participacijo v družbi.³ Njen cilj je podpora razumevanju in vključevanju v družbena načela ter institucije, razvijanje in uporaba kritične presoje, pa tudi, da se mladi naučijo in spoštujejo državljanske pravice in odgovornosti. Ti atributi so ključnega pomena za pravilno delovanje demokracije, kjer državljani namesto pasivnega opazovanja aktivno sodelujejo pri odločanju, upravljanju in spremembah. Priznanje bistvenega razmerja med izobraževanjem in demokracijo ima dolgo tradicijo v literaturi o izobraževalnih politikah in praksah (glej npr. Dewey, 1916), medtem ko primerjalne raziskave potrjujejo, da je državljanska vzgoja in izobraževanje v mnogih državah vključena v nacionalne kurikule (Ainley et al., 2013; Cox, 2010; Eurydice, 2005).⁴ Temu pritrjuje tudi zadnja Eurydicova študija o državljski vzgoji in izobraževanju, ki prav tako izpostavi različno organiziranost tega področja v različnih izobraževalnih sistemih (2017; 2018). Med aktivnimi mednarodnimi organizacijami na tem področju (osmišljanju državljanske vzgoje in izobraževanja za uspešnejše sobivanje v svetu hitrih sprememb) bi veljajo omeniti vsaj še Svet Evrope in Unesco. Da raziskava ni pomembna le za razvoj izobraževalnih sistemov sodelujočih držav, temveč mnogo širše – za razvoj evropskih družb⁵ –, priča tudi dejstvo, da je Evropska komisija sofinancirala velik del mednarodnih stroškov te raziskave za sodelujoče izobraževalne sisteme v EU in širši Evropi.

- 2 V publikaciji namenoma uporabljamo oba termina, tako vzgojo kakor izobraževanje. Slednje je namreč (v Sloveniji) pogosto v središču ideoloških debat, zato se tovrstni tematizaciji področja želimo izogniti.
- 3 Tudi pri pojmu participacija imamo različna razumevanja. Rečemo lahko, da je sam pojem participacije družbeno relacijski. Vedno se veže na neko določeno družbeno stanje oziroma entiteto; se pravi, da so pri tem zelo pomembni konteksti. Prav zaradi tega ima različne pomene – vse tja od vsakodnevene uporabe pojma (ki ga v slovenščini najpogosteje prevajamo kar v sodelovanje in v tem smislu tudi uporabljamo) pa do filozofskih, religijskih in političnih kontekstov. Osnovna problematika torej ni povezana zgolj s prevodom v slovenski jezik, temveč bolj z dosledno uporabo pojma participacija v različnih kontekstih. Že ko imamo opravka z drugimi družboslovnimi pojmi, ki se povezujejo s pojmom participacija, imamo pogosto različna razumevanja le-teh. Tako, recimo, že o sami družbi govorimo v širšem in ožjem pomenu, o politiki, državljanstvu, religiji, kulturi, demokraciji, pravzaprav o vsem. V tem delu skušamo termin participacija tako tudi uporabljati. Povezuje se namreč tako s politično kot z družbeno pismenostjo. In ker politično pismenost na nivoju obveznega izobraževanja razumemo prav v kontekstu družbenega ter kot proces in cilj (ko npr. učenci sodelujejo pri izboru predstavnika razreda, to lahko tudi v slovenskem jeziku poimenujemo participacija, ravno zaradi tega, ker gre za proces učenja – njihovo participacijo v tem primeru razumemo kot učenje (proces) prihodnje družbene, pa tudi politične participacije). E. Klemenčič, »Participacija,« v *Osnovni pojmi in dileme državljanske vzgoje*, I. Bijuklič et al. (Ljubljana: iz d.o.o., 2014a), 131–136.
- 4 W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World : IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 1.
- 5 Slednje je namenoma naslovljeno v množini – če sprejmemo predpostavko, da so si te družbe vendarle različne.

Koncepti, na katerih temelji državljanska vzgoja in izobraževanje, so običajno sovpadali s pojmom nacionalne države, pa vendar procesi, kot so ustanovitev nadnacionalnih organizacij (npr. Evropska unija), povečanje čezmejnih migracij in pritiski globalizacije, predstavljajo izziv za tradicionalno razumevanje državljanstva ter spodbujajo razvoj konceptov globalnega državljanstva (Brodie, 2004; O'Sullivan in Pashby, 2008; Reid et al., 2010; Schattle, 2012; Veuglers, 2011). Kljub tem izzivom se zdi, da pojem nacionalne države še vedno prevladuje v učnih načrtih državljanske vzgoje in izobraževanja (Kennedy, 2012).⁶

Teoretična izhodišča ICCS 2016

Kako družbeni dejavniki vplivajo na razvoj mednarodnih raziskav znanja, je vidno tudi iz zgodovine razvoja mednarodne raziskave o državljanski vzgoji. Prva mednarodna raziskava IEA na področju študija državljanske vzgoje je bila izvedena kot del t. i. študije šestih predmetov (ang. Six-subject study), s podatki, zbranimi v letu 1971. Torney-Purta in Schwille ugotavljata, da v obdobju konec 70. let do poznih 80. let državljanska vzgoja ni bila v središču zanimanja organizacije IEA, nato sledi preobrat. Leta 1988 je bilo izvedeno NAEP (nacionalno merjenje znanja v ZDA), ki je testiralo državljansko vedenje v 4., 8. in 12. razredu, sekundarne analize katerega so pokazale, da takratna edukacija tega področja ni prinesla zelenih učinkov. Podobni pozivi glede učinkovitosti državljanske vzgoje in ravni participacije mladih so prihajali tudi iz drugih držav, denimo Avstralije in Anglije. Najvplivnejši politični dogodek tistega časa je bil padeč Berlinskega zidu in kolaps komunizma v Centralni in Vzhodni Evropi. S tem povezano vprašanje je bilo, kako so edukacijski sistemi nekdanjih vzhodnoblokovskih držav pripravljeni na mladim namenjeno poučevanje demokracije. Svet Evrope in druge organizacije so v tistem času začele sklicevati sestanke, na katere so sočasno vabile vzhodnoevropske in zahodnoevropske učitelje. Leta 1993 je Torney-Purta pripravila predlog mednarodne raziskave državljanske vzgoje, ki so ga, po pričevanju avtorice, predlagali nekateri predstavniki vzhodnoevropskih držav (držav, ki so sicer že sodelovale v raziskavah IEA na področju matematike ali bralne pismenosti). Kajti zaznali so relevantnost komparativne metodologije za temo, ki je bila takrat visoko na njihovi agendi – tj. potreba vedeti, kako bodo naslednje generacije pripravljene na demokracijo. Zniževanje ravni političnega interesa in participacije med mladimi pa je motiviralo nekatere predstavnike zahodnoevropskih držav v IEA, da so prav tako podprli predlog te raziskave (Torney-Purta in Schwille, 2011: 100–103).⁷

6 W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World : IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 1.

7 E. Klemenčič, »Mednarodne raziskave znanja in (nacionalno) oblikovanje politik : era delovanja Pedagoškega inštituta,« *Šolsko polje* 26, št. 3/4 (2015): 74–75.

Pa vendarle, samo področje državljanske vzgoje in izobraževanja se, podobno kot koncepti, iz katerih potreba po slednjem izhaja, nenehno širi oziroma se mu dodajajo novi koncepti. Tako se v vsakem novem ciklu raziskave na področju državljanske vzgoje in izobraževanja⁸ osmislijo spremembe fokusa domen merjenja, dodajajo se tudi merjenja novih, prej še »nepoznanih« konceptov. Podobno je bilo tudi pri konceptualizaciji te raziskave, natančneje njeneega cikla 2016. V 21. stoletju se namreč ne sprašujemo več, ali je to področje sploh mogoče meriti in mednarodno primerjati ali ne (debatam, ki smo jim bili priča konec 80. let prejšnjega stoletja), temveč je danes jasno, da je področje državljanske vzgoje in izobraževanja mogoče mednarodno primerjati – v vseh njegovih pojavnih oblikah. To pomeni tudi to, da obstaja skupen nabor domen merjenja, naj si bo to državljanska vednost pa tudi stališča, vrednote, pripravljenost za delovanje v sodobnem svetu (tako družbenem kakor političnem).

Tudi ICCS 2016 gradi na prejšnjih raziskavah državljanske vzgoje in izobraževanja IEA ter pomeni odziv na izzive izobraževanja mladih ljudi v spreminjajočih se kontekstih demokracije in aktivnega državljanstva (Schulz et al., 2008). Omenili smo že, da je bila prva raziskava državljanske vzgoje izobraževanja IEA izvedena kot del Študije šestih predmetov, za katero so bili podatki zbrani leta 1971. Druga raziskava državljanske vzgoje IEA (CivEd) je bila izvedena leta 1999 (z dodatno raziskavo na srednješolski populaciji (za sodelujoče izobraževalne sisteme, ki so to želeli). Za boljše razumevanje samega koncepta cikla 2016 si v nadaljevanju pogledimo fokuse raziskovanja teh prvih zajemov podatkov na zadevnem področju.

CivEd (ang. *Civic Education Study*) je imel dvojni fokus – učenje v šoli in možnosti državljanske participacije izven šole. Osredotočal se je na tri domene merjenja: (i) demokracijo in državljanstvo, (ii) nacionalno identiteto in mednarodne odnose ter (iii) družbeno kohezijo in raznolikost. ICCS 2009 (Schulz et al., 2010) je bil zasnovan na način, ki je ponujal eksplicitne navezave na raziskavo CivEd. Prav tako je bila raziskava zasnovana tako, da služi kot izhodišče za prihodnje cikle ICCS. Kakor CivEd je tudi ICCS vseboval (kognitivni) test za učence s področja državljanske vednosti in razumevanja, pa tudi vprašalnike za učence, učitelje, in ravnatelje. Medtem ko raziskava ICCS še vedno ohranja mnogo vidikov raziskave CivEd, pa sta se kljub temu znatno razširila zasnova in obseg določenih (že preverjenih) vidikov. Zlasti je bil razširjen ocenjevalni okvir, in sicer na (i) močnejšo osredotočenost na motivacijo in mehanizme participacije, povezane z državljansko vzgojo in izobraževanjem, (ii) vključevanje širšega

8 Označene s kraticami ICCS – International Civic and Citizenship Education Study v njenem angleškem izvorniku, pred tem CivEd – *Civic Education Study* ali tudi takrat, ko je bilo to področje merjenja vključeno v t. i. študijo šestih predmetov – (Six Subject Study). Pri čemer naj opozorim, da letnica ob kratici raziskave pomeni letnico zajema podatkov glavne raziskave za severno poloblo (leto pred tem namreč poteka faza zbiranja podatkov v predraziskavi, še pred tem pilotni del raziskave). Prav tako je potrebno poudariti, da letnica ob kratici ne pomeni, da bodo podatki na voljo že takrat. Prvi mednarodni podatki so namreč na voljo konec prihodnjega leta, mednarodna baza, ki omogoča izračune primerjav, pa še kasneje.

obsega vsebin ter (iii) večji poudarek na razvoju utemeljevanja in analiziranja, pri čemer se še naprej osredotoča na pridobivanje znanja. ICCS 2009 je sprejel angleški izraz »*civic and citizenship education*« zato, da je poudaril širjenje koncepta, procesov in praks, ki so se na tem izobraževalnem področju pojavili na prelomu stoletja. Mnogo držav danes raje uporablja ta izraz namesto prejšnjega, ožjega izraza »*civic education*« oziroma so ga nadomestili s širšim izrazom »*citizenship education*«.9 In kaj mislimo s tem, ko pravimo, da je en izraz širši in drugi ožji? Teoretsko lahko to razložimo z dvema koncepcijama državljanske vzgoje in izobraževanja, in sicer z njeno minimalistično in maksimalistično različico.

Minimalistično razumevanje državljanske vzgoje in izobraževanja se omejuje na posredovanje osnovnih informacij o ustavi, zakonih, političnem sistemu in neposredno vzgaja le nekatere državljanske vrline (npr. spoštovanje zakonov, solidarnost v ožjem okolju, udeleževanje volitev). Maksimalistična različica pa se osredotoča na široke definicije državljanstva, zraven prej navedenega intenzivno razvija tudi kritično in neodvisno mišljenje, vodi v razmislek o skupnem vrednostnem temelju družbe, pravični družbi, optimalni demokraciji, razvija tudi javne vrline (npr. zavzetost za reševanje problemov lastne družbe in sveta, sodelovanje pri iskanju odgovorov na načelna vprašanja). Primarni cilj maksimalistične koncepcije ni le informiranje, temveč uporaba teh informacij na način, ki bi učencem pomagal pri razumevanju in pri tem, da bi se povečala njihova sposobnost participiranja (Justin, 2006).10

Pa vendarle, tudi konceptualizacije maksimalistične različice in umeščeniosti vsebin državljanske vzgoje in izobraževanja vanjo se spreminja, revidira, pa tudi dodaja nove koncepte, kar se odraža tudi pri raziskavi ICCS 2016.

V zadnjih letih so specifični dogodki pri državljanski vzgoji in izobraževanju rezultirali v številnih izzivih, povzročili pa so tudi spremembe kontekstov, v katerih poteka tovrstno izobraževanje. Med njimi so (Schulz et al., 2018: 1):

- *Učinki globalne finančne krize med letoma 2007 in 2008 in recesija, ki je sledila* (Grant in Wilson, 2012). Globalna finančna kriza in recesija, ki je sledila, sta imeli velik vpliv na veliko družb, kar je izpostavilo pomembnost gospodarstva (ekonomije) za socialno kohezijo in politično stabilnost (Chossudovsky in Marshall, 2010; Grant in Wilson, 2012; Shahin et al., 2012).11
- *Skrbi, ki jih povzroča vpliv človeka na okolje* (Dringer, 2013). V svetu je vpliv človekovih dejavnosti na okolje (zlasti na svetovno podnebje),

9 W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 2–3.

10 E. Klemenčič, »Državljska in domovinska vzgoja danes,« *Pedagoška obzorja* 27, št. 1/2 (2012): 116–117.

11 W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 4.

pa tudi skrb za dolgoročno trajnost razvoja, vse bolj postalo ključno vprašanje v razpravah o prihodnjem političnem, družbenem in gospodarskem razvoju (Dringer, 2013; Edenhofer et al., 2014). V mnogih družbah se ozaveščanje o okolju in njegovi dolgoročni zaščiti zdaj šteje za sestavni del odgovornega državljanstva in zato vpliva na razvoj državljanjskih kurikulumov (Lotz-Sisitka et al., 2013).¹²

- *Prizadevanja za zagotavljanje usklajenih odnosov v šolskih skupnostih* (Mickelson in Nkomo, 2012). V mnogih državah je čedalje večja skrb, kako zagotoviti mirno sožitje v šolskih skupnostih. Zlorabljanje in nadlegovanje¹³ učencev (nadlegovanje med učenci, pogosto naperjeno proti družbenim manjšinam) je postalo posebno pomembno pri razpravah o šolah in učnih okoljih. Med različnimi izobraževalnimi sistemi državljanska vzgoja in izobraževanje vključuje cilje, usmerjene v spodbujanje vključevanja učencev v šolsko skupnost (Fredericks et al., 2004; Willms et al., 2009), spodbujanje mirne koeksistence in zagotavljanje mehanizmov za mirno razrešitev konfliktov učencev (Johnson in Johnson, 1996; Mickelson in Nkomo, 2012).¹⁴
- *Gibanja velikega števila beguncev iz držav Srednjega vzhoda v druge države (večinoma v evropske), migracije na splošno* (Schachner et al., 2016). Veliko število beguncev iz regije Srednjega vzhoda, namenjenih v druge države (večinoma evropske), pa tudi stalne migracije (med državami Evrope in po svetu) so povečali potrebo po integraciji ljudi različnih ozadij v družbo. V tem kontekstu imajo šole in politike ter prakse poučevanja posledice na življenje učencev z migrantskim ozadjem (Banks in Banks, 2009).¹⁵ Paradigma na tem področju ima dve perspektivi: poudarjanje enakosti in vključenosti in poudarjanje pomembnosti razlik (Ely in Thomas, 2001). Čeprav se zdi, da šole in sistemi združujejo elemente obeh pristopov, kaže, da poudarjanje raznolikosti spodbuja motivacijo in pripadnost šoli (Schachner et al., 2016).¹⁶
- *Povečana uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT) za namene državljanske participacije* (Kahne et al., 2014).¹⁷ Nenehni razvoj informacijskih in komunikacijskih tehnologij (IKT) je povečal uporabo teh orodij pri državljanski participaciji. Ta razvoj še posebej velja za socialne medije, ki so imeli pomembno vlogo pri vzpostavljanju in ohr-

12 Ibid.

13 Ustreznica za angleški termin *bullying*.

14 W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 4.

15 Več o tem glej v E. Klemenčič in U. Štremfel, *Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja za državljanstvo v multikulturni družbi* (Ljubljana: ZRC SAZU, 2011).

16 W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 4.

17 Ibid., 1.

njanju podpore znotraj političnih gibanj na Bližnjem vzhodu in drugod, spodbujanju ukrepov na področju podnebni sprememb ter pri organizaciji protestov proti varčevalnim ukrepom po globalni finančni krizi (Kahne et al., 2014; Milner, 2010; Segerberg in Bennett, 2011).¹⁸

Vse te spremembe so se posebej odražale v konceptualnem okvirju novega cikla raziskave ICCS, tj. cikla 2016, niso pa bili to edini izzivi pri reviziji konceptualizacije raziskave.

Nekateri izzivi, ki seveda imajo vpliv na področje državljske vzgoje in izobraževanja, so prav tako še vedno aktualni (in so bili tudi preverjeni v prejšnjih ciklih), npr. *koncept(i) demokracije*, ki je (so) intrinzično *povezan(i) s pojmom državljanstva – demokratični procesi so ponavadi odvisni od informiranosti in aktivnosti (kolektivnega) državljanstva*¹⁹ – v smislu neke (geografske) entitete, ki se jih obravnava kot skupino;²⁰ vse večja (širša, intenzivnejša – op. p.) *globalizacija vpliva na diskusije o državljski vzgoji in izobraževanju*, kar tradicionalno razumevanje državljanstva (povezanega z nacionalno državo) sooča z nadnacionalnimi koncepti (globalnega) državljanstva in novimi oblikami izkušenj z državljanstvom čez (državne – op. p.) meje kot rezultatom migracij (Brodie, 2004; O’Sullivan in Pashby, 2008; Reid et al., 2010; Schattle, 2012; Torres, 2002).²¹

Spet drugi konteksti so bili v ciklu 2016 bolj poudarjeni kot v predhodnih ciklih (1999 in 2009). Mednje štejemo predvsem dva konteksta (Schulz et al., 2018: 5), ki ju predstavljamo spodaj.

- *Ekonomska ozaveščenost kot vidik državljanstva*: ekonomska zavednost učencev je lahko konceptualizirana kot široka osveščenost o tem, kako državljsani razumejo in se ukvarjajo z ekonomskimi vprašanji in se zato štejejo za pomemben vidik državljske vzgoje in izobraževanja (Citizenship Foundation, 2013; Davies, 2006, 2015; Davies et al., 2002). Pomembnost ekonomskega zavedanja za državljsko vzgojo in izobraževanje se ne nanaša samo na njen pomen kot osrednji poudarek vladne politike, temveč tudi na omejitve, ki jih gospodarske razmere

18 Ibid., 4.

19 V angleščini se za slednje ponavadi uporablja termin *citizenry*.

20 Večina držav zase misli, da so demokratične, a v mnogih obstaja skrb glede realnega stanja demokratičnih procesov, npr. izključevanja velikega dela populacije in erozije svoboščin (Diamond, 2015; Kagan, 2015). Tudi v nekaterih državah z dolgo demokratično tradicijo je mogoče zaznati upad pri državljski participaciji, kar je še posebej značilno pri mladih (Dalton, 2002; Putnam, 2000). Medtem, ko sta državljska vzgoja in izobraževanje na splošno široko priznana kot pomembno orodje za spodbujanje demokratičnega državljanstva (Naval, Print in Veldhuis, 2002), obstajajo različni pristopi k državljski vzgoji in izobraževanju, ki so lahko odvisni od osnovnih konceptov demokracije, npr. promocija osebne odgovornosti, aktivne participacije itd. V: W. Schulz et al., *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016: Assessment framework* (Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2016), 4.

21 W. Schulz et al., *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*, 4.

povzročajo pri nekaterih državljskih dejavnostih, in odgovornosti, ki jo imajo državljani za ekonomske probleme in njihove rešitve.²²

- *Vloga moralnosti v državljski vzgoji in izobraževanju*: mnogo akademikov koncepta moralnosti in značaja vidi kot ključna za rezultate pri programih državljske vzgoje in izobraževanja (Althof in Berkowitz, 2006; Berkowitz et al., 2008; Halstead in Pike, 2006; Oser in Veugelers, 2008). Kljub temu, da akademiki na moralno vzgojo pogosto gledajo kot na samostojno področje izobraževanja, ga skušajo mnoge države integrirati v svoje programe državljske vzgoje in izobraževanja (Ainley et al., 2013; Veugelers, 2011).²³

Spet druga področja so bila bolj poudarjena kot v zadnjem predhodnem ciklu (tj. raziskava, ki je podatke zbirala leta 2009). Mednje štejemo (Schulz et al., 2018: 5):

- *okoljsko trajnost v državljski vzgoji in izobraževanju*: v zadnjih desetletjih države vedno bolj ugotavljajo, da odgovorno državljanstvo vključuje zavedanje do okolja in njegovo dolgoročno zaščito, ki je potrebna za prihodnji trajnostni razvoj (Dobson, 2003; Dobson in Bell, 2006; Ferreira, 2013; Hayward, 2006).²⁴
- *socialno interakcijo v šoli*: pregledi kurikulumov državljske vzgoje in izobraževanja po državah kažejo, da je v začetku 21. stoletja veliko držav poudarilo neformalne vidike državljskega učenja s sodelovanjem in z angažiranjem ali družbeno interakcijo v svojih šolah (Ainley et al., 2013; Eurydice, 2005; Schulz et al., 2010). Znanstveniki prav tako priznavajo vlogo socialnega učenja znotraj šol (Dijkstra in De la Motte, 2014; Durlak et al., 2011; Scheerens, 2011).²⁵
- *uporabo socialnih medijev za državljsko angažiranje*: raziskave še naprej poudarjajo vedno večji pomen socialnih medijev na državljanstvo in dokazujejo, kako ti mediji vplivajo na vključevanje mladih v družbo (Anduiza et al., 2012; Bachen et al., 2008; Banaji in Buckingham, 2013; Kahne et al., 2011).²⁶

Znotraj tega širokega konteksta, oziroma kontekstov, je bil *glavni cilj* Mednarodne raziskave državljske vzgoje in izobraževanja (ICCS 2016), *raziskati načine, na katere sodelujoče države (oziroma sodelujoči izobraževalni sistemi) pripravljajo mlade na prevzemanje vloge državljanov*. V raziskavo cikla 2016

22 W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 5.

23 Ibid.

24 Ibid.

25 Ibid.

26 Ibid.

(tako kot v predhodne cikle) so bili vključeni učenci (praviloma 8. razredov), pri katerih smo preverjali državljansko vednost oziroma znanje in razumevanje državljanstva, pa tudi njihova stališča in pripravljenost za delovanje v političnem in širšem družbenem svetu. Vključeni so bili tudi učitelji ciljnih razredov in ravnatelj vključenih šol. Na podlagi tako širokega spektra namreč lahko spremljamo ne le državljansko vednost pri učencih, temveč zberemo vse tiste podatke, ki podrobneje pojasnjujejo kontekste, ki so pomembni in se povezujejo z državljansko vednostjo učencev pa tudi njihovimi stališči in pripravljenostjo za delovanje. Gre za kontekste domačega okolja, razreda, šole, lokalne skupnosti. Nenazadnje, raziskavi je dodan tudi nacionalni kontekstualni vprašalnik, za sodelujoče evropske države pa tudi Evropski regionalni modul.²⁷ Pri čemer je potrebno poudariti, da raziskava za Slovenijo ni pomembna le zaradi obveznega predmeta, ki ga sicer imamo v tem ciljnem razredu (Domovinska in državljanska kultura in etika), kajti sama raziskava ICCS ni vezana na posamezne predmete, ampak na različne pristope. Nekatere države npr. nimajo obveznega predmeta v ciljnem razredu, nekatere države sicer imajo podoben predmet, a ga poimenujejo drugače. Zato se v raziskavi zrcalijo neki širši pristopi, in sicer to, kar učenci pridobivajo pri posameznih predmetih, kroskurikularno ali v smislu celokupnosti delovanja šole. Skratka, gre za vsešolski pristop.

23

Kontekstualni in ocenjevalni okvir, raziskovalna vprašanja, vzorčenje ICCS 2016

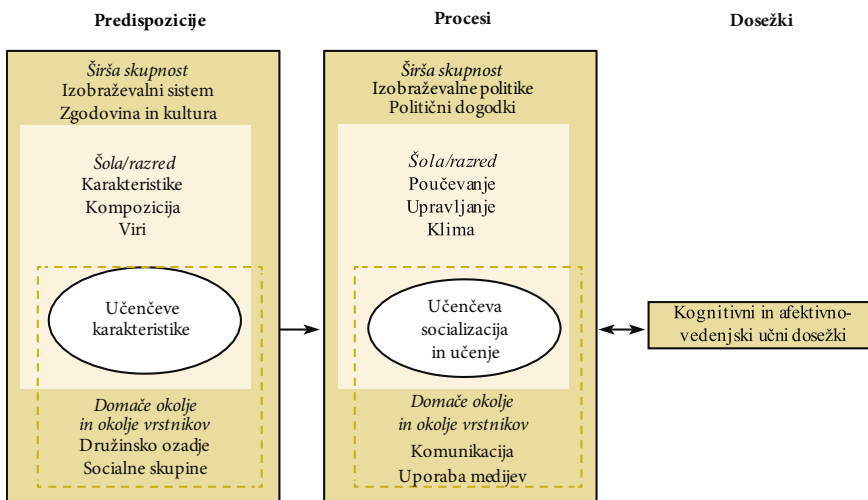
Kontekstualni okvir in instrumenti²⁸

Raziskave o rezultatih državljanske vzgoje in izobraževanja morajo upoštevati kontekst, v katerem poteka državljansko učenje. Mladi razvijajo svoje razumevanje o svojih vlogah državljan s številnimi dejavnostmi in izkušnjami, ki potekajo doma, v šoli, v razredu in v širši skupnosti. Kontekstualni dejavniki vplivajo na učne rezultate državljanske vzgoje in izobraževanja (Slika 1.1). Dvostranska puščica na sliki med procesi in učnimi izidi oziroma dosežki prikazuje recipročno razmerje. Učenci z višjo stopnjo državljskega znanja in parti-

27 Evropski regionalni modul (v 2016 je bil izveden tudi latinskoameriški modul, v ciklu pred tem pa še azijski modul) je bil tej mednarodni raziskavi prvič dodan v ciklu 2009. Vendar je potrebno opozoriti, da smo za cikel 2016 oblikovali nekoliko drugačen regionalni modul, ki se več ne nanaša na kognitivne dosežke učencev. Bomo pa o tem posebnem modulu več spregovorili v samostojni publikaciji.

28 Poglavje je povzeto po mednarodnem poročilu ICCS 2016 (W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World : IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 6–17) in publikaciji, ki predstavi raziskovalni okvir raziskave ICCS 2016 (W. Schulz et al., *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016: Assessment framework* (Amsterdam, the Netherlands: IEA, 2016), 7–61). Vendar v naši publikaciji ustrežneje uporabljamo termin za sodelujoče entitete, in sicer izobraževalni sistemi in ne države. Določene države imajo namreč več izobraževalnih sistemov (npr. Belgija). Pri čemer je potrebno omeniti, da v enem primeru ne moremo govoriti niti o izobraževalnem sistemu, temveč o subregiji.

cipacije so učenci, ki bodo verjetneje sodelovali v aktivnostih (na šoli, doma, znotraj skupnosti), ki promovirajo te dosežke.²⁹ Enostranska puščica med predhodnimi in procesnimi kontekstualnimi vplivi opisuje razmerje med enostranskimi faktorji.



24

Slika 1.1: Konteksti razvoja učnih izidov povezanih z državljsko vzgojo in izobraževanjem

Vir: Schulz et al., 2018: 13.

Kontekst širše skupnosti je mogoče obravnavati večplastno. Z lokalno skupnostjo, ki jo sestavljata šola, ki jo učenec obiskuje, in domače okolje, je širša skupnost vključena v širše regionalne, nacionalne in (morebiti) tudi nadnacionalne kontekste. Na znanje, kompetence, dispozicije in prepričanja, ki jih imajo učenci, potencialno vplivajo faktorji, ki so povezani z njihovo širšo skupnostjo (na lokalni, regionalni, nacionalni in nadnacionalni ravni), z njihovo šolo in razredom (pouk, učno okolje in tudi šolska kultura, ki jo izkusijo), njihovim domom in vrstniki (domače ozadje in socialno (izvenšolsko) okolje) in z njihovimi individualnimi karakteristikami (ki so pomembne pri njihovih odzivi na učenje o državljski vzgoji).

Kontekstualni vplivi na državljsko vzgojo in izobraževanje so lahko opredeljeni tudi kot predispozicije ali pa procesni dejavniki. Predispozicije se nanašajo na zgodovinsko ozadje, ki vpliva na način učenja državljske vzgoje (npr. preko zgodovinskih dejavnikov in politik, ki oblikujejo način učenja). Procesni dejavniki istočasno oblikujejo državljsko vzgojo in izobraževanje. Tako lah-

²⁹ Pri čemer želimo posebej opozoriti, da slednjega ne smemo razumeti v smislu kavzalnosti, bolj gre za povezanost.

ko npr. obseg razumevanja in participacije učencev vpliva na to, kako šole počujejo to področje izobraževanja.

Z različnimi instrumenti ICCS, in sicer kognitivnim testom za učence, vprašalniki za šole, ravnatelje, učitelje in nacionalnim kontekstualnim vprašalnikom, so bili zbrani podatki za več spremenljivk ali skupin spremenljivk. *Vprašalnik o nacionalnem kontekstu*³⁰ in drugi objavljeni viri podatkov so priskrbeli podatke za spremenljivke, ki so primarno povezane s kontekstom države ali skupnosti. Vprašalnika za šolo³¹ in učitelje sta zbirala podatke za spremenljivke, povezane s konteksti šole in z razredom.

Z *vprašalnikom za šolo* so bile zbrane informacije o pomembnih predhodnih spremenljivkah, kot so značilnosti ravnateljev, šole in virov. Spraševal je tudi o spremenljivkah, povezanih s procesi, ki zadevajo upravljanje šole, šolsko klimo, učitelje, starše in učencevo participacijo v šoli ter izvajanje državljanske vzgoje in izobraževanja v šoli, nenazadnje tudi kontekst odnosov med lokalno in šolsko skupnostjo. Prav tako so bile s vprašalnikom za šole pridobljene informacije o obstoju družbenih napetosti v skupnostih ter o tem, kako to vpliva na življenje v šoli.

Z *vprašalnikom za učitelje* so bili zbrani podatki o značilnostih učenja. Vključevali so učiteljeve demografske značilnosti (spol, starost) in predmete, ki so jih poučevali. Zbrane informacije so vključevale tudi učiteljevo mnenje o šolski kulturi ter klimi, o njihovi participaciji pri odločitvah o vodenju šole in vidikih njihovega poučevanja. Z vprašalnikom za učitelje so bili zbrani podatki o udeležbi učiteljev/učencev pri dejavnostih, povezanih z državljanskimi aktivnostmi v lokalni skupnosti, ter o osebni udeležbi učiteljev v skupinah ali organizacijah v lokalni skupnosti. Kakor ICCS 2009 je tudi ICCS 2016 v vprašalnik za učitelje vključil mednarodno možnost. Slednja se je nanašala na vprašanja o državljanski vzgoji in izobraževanju na šoli ter o učnih praksah, ki jih je šola uvedla na tem izobraževalnem področju. Ta, zadnji del vprašalnika so izpolnili le učitelji, ki učijo predmete, povezane z državljansko vzgojo in izobraževanjem.

Vprašalnik za učence je, zraven zgoraj navedenega, meril percepcije učencev o kontekstih šole in razreda. Vprašanja so vključevala trditve o razredni klimi pri učenju državljanske vzgoje in izobraževanja, poročanja učencev o izkušnjah z učenjem državljanske vzgoje, izkušnje z verbalnim ali fizičnim nasiljem ter percepcije glede šolske klime. Vprašalnik za učence je spraševal tudi po domačem in vrstniškem kontekstu, vključujoč različne interakcije. Znotraj konteksta državljanske vzgoje in izobraževanja ima lahko ta kontekst velik vpliv na

30 Vprašalnik je vseboval 46 vprašanj, nanašal se je na: a) vzgojno-izobraževalni sistem na splošno; b) izobraževalne politike ter državljansko vzgojo in izobraževanje; c) pristope k državljanski vzgoji in izobraževanju; d) državljansko vzgojo in izobraževanje znotraj konteksta šolskih kurikularnih pristopov ter specifičnejše znotraj šolskega kurikuluma ciljnega razreda; e) pripravo učiteljev – izobraževanje in spopolnjevanje učiteljev; f) politike ocenjevanja in zagotavljanje kakovosti na tem izobraževalnem področju; ter g) trenutne razprave in reforme.

31 Ki so ga načeloma reševali ravnatelji.

razvoj znanja, stališč in prepričanj. Vprašalnik za učence je vseboval tudi vprašanja o značilnostih učenca, kot so spol, starost ter pričakovana dosežena stopnja izobrazbe.

Kognitivni test za učence,³² kot del ocenjevalnega okvirja, je podrobneje predstavljen v naslednjem podpoglavju.

Instrument, katerega rezultatov nismo vključili v to publikacijo, je bil tudi *Evropski regionalni modul*, ki so ga reševali učenci iz evropskih držav oziroma šolskih sistemov. Nanašal se je na stališča učencev do pomembnih tem, ki smo jih zaznali prav v evropskem geografskem prostoru. Vključeni so bili učenci iz sodelujočih šolskih sistemov iz Evrope, ne le Evropske unije.

Sama izvedba (glavni zajem podatkov) je za učence potekala tako, da je vsak učenec najprej rešil en zvezek,³³ in sicer v 45 minutah (tega terminskega okvirja so se morali držati vsi). Nato so imeli za reševanje vprašalnika na voljo predvidoma med 30 in 40 minut (v nasprotju s kognitivnim testom so ga lahko reševali do konca), nato je sledilo še reševanje Evropskega regionalnega modula (za sodelujoče izobraževalne sisteme iz Evrope), za katerega je bilo predvidenih približno 15 minut.³⁴

Poleg mednarodnih in regionalnih instrumentov je ICCS 2016 v vprašalnikih ponudil več mednarodnih možnosti in pozval nacionalne centre, naj razmislijo o njihovi uporabi. Te možnosti so vsebovala vprašanja, ki se nanašajo na etnično pripadnost učencev, sestavo gospodinjstva, veroizpoved in več specifičnih vprašanj o državljanški vzgoji in izobraževanju, namenjenih učiteljem.³⁵

Ocenjevalni okvir ICCS 2016

Ocenjevalni okvir za raziskavo ICCS 2016 je bil razvit kot izboljšava in podaljšek tistega iz 2009 (dodana so nekatera nova vsebinska področja, nekatera pa revidirana). Ta pristop ne podpira le merjenja in stalnega poročanja o ključnih elementih ICCS (kot je merjeno in poročano v ICCS 2009), temveč omogoča tudi upoštevanje novejših globalnih dogodkov, ki so verjetno vplivali na državljanško vzgojo in izobraževanje od ICCS 2009 (kar smo opisali pri tematizaciji teoretičnih izhodišč raziskave ICCS 2016).

Raziskovalni okvir ICCS 2016 je sestavljen iz dveh delov:

Okvir državljanške vzgoje in izobraževanja: v njem so predstavljeni rezultati, ki jih obravnavata kognitivni test in vprašalnik za učence.

Kontekstualni okvir: prikazuje in razlaga variacijo kontekstualnih dejavnikov, za katere se pričakuje, da bodo vplivali na dosežke.

32 Oziroma preizkus znanja za učence.

33 88 nalog je bilo sicer razporejenih v 8 zvezkov.

34 V 2016 je bil izveden še en regionalni instrument in sicer latinskoameriški regionalni modul.

35 V Sloveniji smo izvedli tudi to.

Okvir državljanske vzgoje in izobraževanja je organiziran okoli treh dimenzij:

- *vsebinska dimenzija*: opredeljuje vsebino državljanske vzgoje in izobraževanja (upoštevajoč afektivno-vedenjske in kognitivne vidike);
- *kognitivna dimenzija*: opisuje procese mišljenja (ki jih preverjamo v kognitivnem testu);
- *afektivno-vedenjska dimenzija*: opisuje tipe percepcij učencev ter aktivnosti, izmerjene z vprašalnikom za učence.³⁶

Najobširnejša in najpomembnejša je za pouk državljanske vzgoje konceptualizacija vsebine, kar se kaže tudi pri stopnji razdelanosti posameznega področja – vsaka domena posamezne razsežnosti je namreč še naprej razčlenjena (Šimenc et al., 2015: 28).

Štiri vsebinske domene okvirja ICCS 2016 so: družba in njeni sistem, državljanska načela, državljanska participacija in državljanska identiteta. Vsaka od teh vsebuje nabor poddomen, ki vključujejo elemente, imenovane »vidiki« in »ključni koncepti«:

- *Družba in njeni sistemi (tri poddomene)*: (i) državljani (vloge, pravice, odgovornosti in priložnosti), (ii) državne institucije (tiste osrednje za centralno upravljanje in zakonodajo) in (iii) civilne institucije (institucije, ki posredujejo med državljani in državnimi institucijami in omogočajo, da državljani prevzemajo različne vloge v družbi).
- *Državljska načela (štiri poddomene)*: (i) pravičnost (vsi ljudje imajo pravico do pravičnega in enakega obravnavanja), (ii) svoboda (prepričanja, govora, iz strahu, do želenja), (iii) občutek do skupnosti (občutek pripadnosti, povezanosti, skupne vizije med posamezniki in skupnostmi) in (iv) vladavina prava (poštena in enakopravna uporaba prava za vse; delitev moči in transparentno pravo).
- *Državljska participacija (tri poddomene)*: (i) odločanje (organizacijsko vodenje – upravljanje in glasovanje), (ii) vplivanje (razpravljanje, protestiranje, razvijanje predlogov in selektivno nakupovanje) in sodelovanje v skupnosti (prostovoljstvo, sodelovanje v organizaciji, obveščenost).
- *Državljska identiteta (dve poddomeni)*: (i) državljanska samopodoba (izkušnje posameznikov o njihovem mestu v državljanskih skupnostih) in (ii) državljanska povezanost (občutek povezanosti z različnimi državljanskimi skupnostmi in državljanske vloge, ki jih imajo posamezniki v vsaki od teh skupnosti). ICCS vključuje tudi pojem »globalnega

36 W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 10.

državljanstva« kot ključen koncept, povezan z učenčevu državljsko identiteto.³⁷

Druga dimenzija je kognitivna dimenzija, ki v raziskovalnem okviru ICCS 2016 vključuje dva kognitivna procesa:

- *vednost*: nanaša se na naučene informacije s področja državljske vzgoje in izobraževanja, ki jih učenci uporabljajo, ko rešujejo kompleksne kognitivne naloge, in ki jim pomaga osmisliti njihov smisel v družbenem svetu.
- *sklepanje in analiziranje*: nanaša se na načine, na katere učenci uporabljajo informacije (s področja državljske vzgoje in izobraževanja), da pridejo do ugotovitev, ki so širše od vsebine posameznega koncepta. Ta proces se nanaša tudi na načine, na katere učenci te ugotovitve uporabijo v življenju.³⁸

Ocenjevalni okvir je definiral različne tipe percepcij učencev in vedenja (obnašanja), ki so relevantni za državljanstvo. Identificirani (in vključeni) sta bili dve afektivno-vedenski domeni: (i) stališča in (ii) delovanje.

- *Prepričanja*: nanašajo se na presoje ali ocenjevanje idej, oseb, objektov, dogodkov, situacij in/ali razmerij. Vključujejo prepričanja učencev o demokraciji in državljanstvu, njihov odnos do pravic in odgovornosti skupin v družbi ter odnos do institucij.
- *Delovanje*: nanaša se na državljsko participacijo učencev, pričakovana glede participacije v prihodnosti in na dispozicije učencev, da se aktivno vključijo v družbo (interes, občutek učinkovitost). Pojem delovanja vključuje koncepte, kot so pripravljenost na participiranje v različnih oblikah državljskih protestov, pričakovana prihodnja politična participacija, ko bodo odrasli, in pričakovana prihodnja participacija v državljskih aktivnostih.³⁹

Iz Tabele 1.1 je mogoče razbrati poudarke različnih vsebinskih, kognitivnih in afektivno-vedenskih domen v instrumentih mednarodne raziskave (v kognitivnem testu in vprašalniku za učence).

Iz tabele je razvidno, da se je Evropski regionalni vprašalnik nanašal na prepričanja učencev, pri čemer po deležu vključenosti vsebinskih domen izstopata dve vsebinski področji, to sta družba in njeni sistemi ter državljska načela. Teh vprašanj je bilo v tem instrumentu skupaj 58. V mednarodnem delu vprašalnika (ne le regijskem) je nekoliko izstopala afektivno-vedenska di-

37 Ibid., 11.

38 Ibid.

39 Ibid.

Tabela 1.1: Delež pokritosti različnih domen v raziskavi ICCS 2016 (instrumenta za učence)

	Vsebinske domene				Skupaj
	Družba in njeni sistemi	Državljska načela	Državljska participacija	Državljske identitete	
Kognitivne domene					
Znanje	12	9	2	0	23
Analiziranje in sklepanje	24	18	19	4	65
Skupaj	36	27	21	4	88
Afektivno-dejavnostno področje					
Prepričanja	42	21	5	5	73
Delovanje	5	8	35	2	50
Skupaj	47	29	40	7	123
Evropski vprašalnik					
Prepričanja	21	22	6	9	58
Latinskoameriški vprašalnik					
Prepričanja	11	35	16	8	70

Vir: Schulz et al., 2018: 12.

menzija (123 vprašanj te domene) napram kognitivni dimenziji (88 nalog). Pri kognitivni domeni izmed procesov izstopa analiziranje in sklepanje (v vseh štirih vsebinskih domenah). Pri afektivno-vedenjski domeni pri vsebini izstopata družba in njeni sistemi ter državljska načela, pri državljski participaciji pa delovanje.

Raziskovalna vprašanja

Ključna raziskovalna vprašanja za raziskavo ICCS 2016 se nanašajo na učenčevo državljsko znanje (državljsko vednost), na pripravljenost vključevanja v družbo in na odnos do državljskih vprašanj. Vprašanja se fokusirajo tudi na kontekste za ta izobraževalna področja. Raziskovalna vprašanja so imela odločilno vlogo pri oblikovanju raziskave in instrumentarijev ICCS 2016. Prav tako je bil na podlagi raziskovalnih vprašanj razvit ocenjevalni okvir. Nekatera raziskovalna vprašanja so podobna tistim iz ICCS 2009. Vsako glavno raziskovalno

vprašanje (RV) se sicer deli na več podvprašanj, ki so nastala med konceptualizacijo cikla 2016.⁴⁰

RV1: Kako se v sodelujočih izobraževalnih sistemih izvaja državljanska vzgoja in izobraževanje?

Vprašanje se osredotoča na nacionalne kontekste za državljansko vzgojo in izobraževanje. Podatki so bili zbrani z nacionalnim kontekstualnim vprašalnikom, vprašalnikom za učitelje in šolo in z referencami na objavljene vire. Raziskovalna podvprašanja so se nanašala na cilje in načela državljanske vzgoje in izobraževanja, kurikularne pristope, trende na tem področju v primerjavi z letom 2009 (npr. reforme in spremembe nacionalnih kontekstov).

RV2: Kakšen je obseg in sprememba državljanskega znanja učencev znotraj in med sodelujočimi izobraževalnimi sistemi?

Rezultati, povezani s tem raziskovalnim vprašanjem, se osredotočajo na rezultate kognitivnega testa, dopolnjene s podatki iz vprašalnika za učence. Raziskovalna podvprašanja so se nanašala na raziskovanje variacij državljanske vednosti glede na karakteristike in ozadja učencev, kontekstualne faktorje, ki pojasnjujejo variacije pri državljanski vednosti, ter spremembe pri državljanski vednosti med cikloma 2009 in 2016.

RV3: Kakšen je obseg učenčeve angažiranosti na različnih družbenih področjih in kateri dejavniki znotraj ali med izobraževalnimi sistemi so s tem povezani?

To raziskovalno vprašanje se osredotoča na trenutno in prihodnjo participacijo učencev v državljanskih aktivnostih. Podatki so bili zbrani z vprašalnikom za učence. Raziskovalna podvprašanja so se nanašala na obseg in variacije participacije učencev v šoli in izven nje, prepričanja učencev glede njihove pripravljenosti participiranja v državljanskih aktivnostih in na to, kako vrednotijo državljansko participacijo, pričakovanja učencev o njihovi participaciji v bližnji prihodnosti in kasneje v življenju (ali imajo namen sodelovati v različnih oblikah državljanskih aktivnosti) ter spremembe glede participacije med letoma 2009 in 2016.

RV4: Kakšna prepričanja imajo učenci v sodelujočih izobraževalnih sistemih glede pomembnih državljanskih vprašanj v moderni družbi in kateri faktorji vplivajo na variacijo teh prepričanj?

To raziskovalno vprašanje se nanaša na merjenje učenčevih prepričanj. Zasnovana raziskovalna podvprašanja se nanašajo na stališča o družbenih in-

40 Ibid., 6–8; W. Schulz et. al., *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016: Assessment framework* (Amsterdam, the Netherlands: IEA, 2016), 7–9.

stitucijah in stališča o družbi, pomembnosti različnih načel, na katerih temelji družba, učenčevske percepcije o skupnostih in o družbi ter spremembe pri prepričanjih in vrednotah v primerjavi z letom 2009.

RV5: Kako so šole v sodelujočih izobraževalnih sistemih organizirane v zvezi z državljsko vzgojo in izobraževanjem ter kakšna je povezava z učnimi izidi pri učencih?

To raziskovalno vprašanje preučuje načine, na katere šole in njihove skupnosti zagotavljajo državljsko vzgojo in izobraževanje. Podatki so bili zbrani z vprašalniki za šole, učitelje ter učence in s kognitivnim testom za učence. Raziskovalna podvprašanja so se nanašala na pristope k državljski vzgoji in izobraževanju, kurikule, vsebine, raziskovanje tega, kako šolske priložnosti, razredna in šolska klima spodbujajo vključenost učencev v državljske procese, interakcije med šolo in skupnostmi, da bi spodbudile učenje in vključevanje v državljske procese, ter raziskovanje tega, kako vlogo državljske vzgoje in izobraževanja vidijo šole in učitelji. Raziskovalo se je tudi primerjave z letom 2009.

31

Vzorčenje

Raziskava ICCS 2016 oziroma glavni zajem podatkov te raziskave je v Sloveniji potekal v obdobju od konca marca do junija 2016. Pred tem je bil določen vzorec, na katerem se je podatke sploh zbiralo.

Definicije populacije ter metode vzorčenja učencev in učiteljev so bile v ICCS 2016 enake kot v ICCS 2009.⁴¹ Vzorčenje je bilo dvostopenjsko – najprej se je vzorčilo šole (po uporabljeni metodi PPS⁴² – verjetnost, ki je sorazmerna velikosti, glede na število učencev),⁴³ nato pa še po en razred na vsaki od vzorčnih šol. Standardi vzorčenja raziskave v vzorcu zahtevajo vsaj 150 šol. Ker ima npr. Malta manj šol, kakor je za to postavljena meja, so v tej državi sodelovale vse šole (to imenujemo cenzus). Prav tako je natančno število šol v vsakem od izobraževalnih sistemov določeno glede na nacionalne karakteristike. Populacija učencev v ICCS zajema po 1 razred (na šolo) učencev v 8. letu šolanja (učenci, ki so stari približno 14 let oziroma povprečna starost učencev tega razreda

41 Smo pa v Sloveniji, poleg 8. razreda, zaradi primerljivosti rezultatov z raziskavo CivEd 1999, v vzorec vključili tudi učence iz 9. razreda. Vendar je to veljalo le za raziskavo iz leta 2009. V ICCS 2016 so bili vključeni le osmošolci.

42 V angleščini *probability proportional to size*.

43 Določenemu številu šol so vzorčene tudi t. i. nadomestne šole, ki se jih vključi, če šola, izbrana za sodelovanje, slednje zavrne. Vendar tudi tukaj ostaja pomembno določilo realizacije prvotno oblikovanega vzorca. Da so rezultati za izobraževalni sistem še primerljivi (in ne navedeni kot nereprezentativen vzorec za izbrano populacijo), je mogoče nadomestiti le manjše število šol. Države oziroma izobraževalni sistemi, ki tudi po zamenjavi niso izpolnili zahtevane realizacije vzorca, so navedeni ločeno pod glavnim odsekom vsake mednarodne tabele v nadaljevanju tega poročila. Vidimo lahko, da določene države niso dosegle realizacije vzorca le pri posameznih populacijah (npr. učiteljih).

v času izvedbe ne sme biti pod 13,5 let).⁴⁴ Populacija za reševanje vprašalnikov za učitelje je bila definirana na način, da se vključi 15 naključno vzorčenih učiteljev (ne glede na to, katere predmete poučujejo),⁴⁵ ki poučujejo učence ciljnih razredov od začetka šolskega leta, v katerem se je testiralo. Del vprašalnika za učitelje rešujejo vsi učitelji ciljnih razredov, drugi del vprašalnika je mednarodna opcija, rešujejo ga le učitelji, ki poučujejo predmete, ki jih štejemo kot področja državljanske vzgoje in izobraževanja. V primeru Slovenije so bili to učitelji predmetov domovinska in državljanska kultura in etika, zgodovina, slovenščina in geografija.

Pomembna karakteristika zagotavljanja kakovosti in primerljivosti so tudi zahteve glede realizacije vzorcev. V ICCS je ta zahteva postavljena na 85 % realizacije.⁴⁶ Stopnja udeležbe šol in učencev v izbranem razredu, da vzorec še predstavlja populacijo, ne sme biti pod to mejo, sicer podatki za izbrano populacijo in izobraževalni sistem niso reprezentativni in ne mednarodno primerljivi. Pri vzorcu učiteljev je podobna zahteva, a potrebno je še eno opozorilo: gre za vzorca, ki sta obravnavana neodvisno, kar je posebej pomembno pri sekundarnih analizah in interpretacijah podatkov.⁴⁷ V Sloveniji smo dosegli vse vzorčne standarde, zato so naši podatki primerljivi med posameznimi cikli, pa tudi mednarodno.

32

Sodelujoči izobraževalni sistemi v ICCS 2016

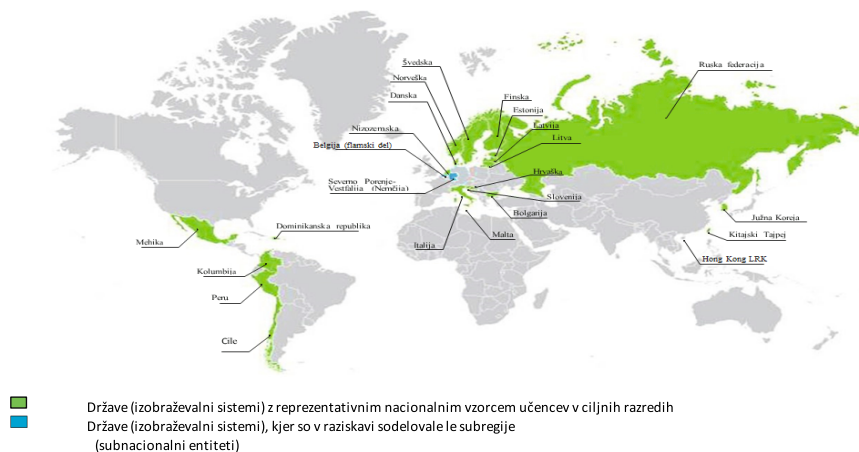
Ker v raziskavi sodelujejo različni izobraževalni sistemi, so mogoče tudi primerjave med temi sistemi, ne le raziskovanje merjenih postavk in kognitivnega znanja znotraj ene države oziroma enega izobraževalnega sistema. Potrebno pa je opozoriti, da nismo vzorčili tako, da bi bilo mogoče raziskovati razlike med regijami – v primeru Slovenije. Temu sta botrovala predvsem dva razloga: v neki drugi raziskavi, tj. Mednarodni raziskavi računalniške in informacijske pismenosti (IEA ICILS 2013), praviloma nismo ugotovili razlik med regijami (vsaj med večino regij ne), drug razlog pa je bil finančne narave. Še eno pomembno značilnost te raziskave (in tudi nekaj drugih) je potrebno izpostaviti. Kontinuirano sodelovanje države oziroma izobraževalnega sistema v raziskavi pomeni tudi to, da na ta način dobimo ne le primerjave med sodelujočimi sistemi in raziskovanje razlik, ki so povezane s karakteristikami učencev, kontekstov šole in skupnosti, nacionalnih kontekstov itd., temveč kontinuirano vključevanje v

44 Če je povprečna starost učencev v razredu manj kot 13,5 let, so ciljna populacija postali učenci 9. razreda.

45 Na šolah, kjer je takih učiteljev do 20, so v testiranje zajeti vsi učitelji.

46 Oziroma skupna otežena stopnja sodelovanja ne sme biti pod 75 %.

47 Več o pomenu sekundarnih analiz iz mednarodnih primerjalnih raziskav je dostopno v članku, ki govori o potrebni pazljivosti pri interpretaciji kakovosti šolskih sistemov na podlagi lestvic dosežkov – E. Klemenčič in P. V. Mirazchiyski, »League tables in educational evidence-based policy-making: can we stop the horse race, please?«, *Comparative Education* 54, št. 3 (2018): 309–324.



Slika 1.2: Sodelujoči izobraževalni sistemi v ICCS 2016

Vir: Schulz et. al., 2018: 9.

različne cikle raziskave pomeni tudi spremljanje trendov. Z raziskavo cikla 2016 je tako mogoče delati primerjave med trendom cikla 2009 (do neke, manjše, mere tudi s ciklom 1999), in sicer tako učnih izidov (kognitivnih in nekognitivnih) kakor primerjanje kontekstov med letoma 2009 in 2016. Zaradi družbenih sprememb, ki smo jih opisali prej, je cikel 2016 vključeval nekatere nove vidike, med te spadata naraščajoča raba družbenih medijev med mladimi (v smislu orodja za državljansko participacijo), naraščajoča skrb glede globalne prihodnosti sveta (še posebej iz vidika trajnostnega razvoja) ter splošno priznavanje vloge šol pri pospeševanju mirnih oblik interakcij med mladimi.

V raziskavi ICCS 2016 je sodelovalo 24 izobraževalnih sistemov, od tega 22 držav in dve subnacionalni entiteti (ena v Belgiji, druga v Nemčiji), skupno približno 3.800 šol (enako število ravnateljev), nekaj več kot 94.000 učencev (v svojem 8. letu šolanja – 8. razred ali ekvivalent temu), podatki so se zbrali tudi od nekaj več kot 37.000 učiteljev, za vsak sodelujoč sistem pa je bil izveden še nacionalni kontekstualni vprašalnik.

Slovenija v raziskavi ICCS (2016)

Opis vzorca raziskave ICCS 2016 v Sloveniji

35

V prejšnjem poglavju smo že naznanili, da smo v Sloveniji dosegli vse vzorčne standarde, zato so naši podatki primerljivi tako med posameznimi cikli raziskave ICCS kakor mednarodno. V raziskavi so torej sodelovale šole, učitelji in učenci. V nadaljevanju pa podajamo nekaj osnovnih karakteristik našega vzorca. Za glavno raziskavo je bilo v vzorec izbranih več šol, raziskavo pa je na koncu končalo 135 šol (šole, ki so vključene v mednarodno bazo), pri čemer smo še vedno dosegli standard realizacije vzorca. V raziskavo je bilo vključenih 2.844 učencev in 2.056 učiteljev.

Opis vzorca ravnateljev in značilnosti vključenih šol

Tabela 2.1: Čas ravnateljevanja

	Odstotek	SE
1–2 leti	14,07	3,85
3–5 let	20,02	4,29
6 let ali več	65,92	5,46

Vir: Baza ICCS 2016.

Ravnatelje smo vprašali, kako dolgo so že ravnatelji na šoli, za katero so odgovarjali (vključno z letom, ko smo testirali učence, tj. 2016). Iz tabele vidimo, da je večina ravnateljev na tej funkciji več kakor 6 let.

Tabela 2.2: Sodelovanje učiteljev – mnenja ravnateljev

	Vsi oziroma skoraj vsi	Večina	Nekateri	Noben oziroma skoraj noben
Ponudi uporabne predloge za izboljšanje vodenja šole.	6,13 (2,91)	28,97 (4,46)	60,88 (5,43)	4,02 (2,29)
Skrbi za ustrezno disciplino na vsej šoli.	33,99 (4,41)	57,83 (4,94)	8,18 (3,27)	0
Aktivno sodeluje pri dejavnostih za razvoj šole.	18,30 (4,18)	58,08 (5,41)	23,62 (4,58)	0
Spodbuja aktivno sodelovanje učencev v življenju šole.	19,89 (3,61)	62,97 (4,98)	17,14 (4,06)	0
Pripravljen je biti predstavnik učiteljev v svetu šole.	3,73 (2,32)	33,92 (4,85)	61,69 (5,31)	0,66 (0,66)

Vir: Baza ICCS 2016.

Tabela 2.3: Opis šole – mnenja ravnateljev o klimi na šoli

	Zelo	Srednje	Malo	Sploh ne
Učitelji imajo pozitiven odnos do šole.	67,59 (5,02)	31,26 (4,91)	1,15 (1,15)	0
Učitelji občutijo pripadnost šolski skupnosti.	57,01 (5,64)	38,82 (5,29)	4,17 (2,30)	0
Učitelji delajo z navdušenjem.	29,93 (4,55)	66,66 (4,48)	3,42 (2,17)	0
Učitelji so ponosni na to šolo.	69,42 (5,80)	26,48 (5,40)	4,10 (2,34)	0
Učenci so radi v šoli.	57,60 (5,30)	42,40 (5,30)	0	0
Učenci so aktivno vključeni v šolsko delo.	49,52 (4,70)	46,58 (4,55)	3,90 (2,22)	0
Učenci so ponosni na to šolo.	49,71 (5,10)	50,29 (5,10)	0	0
Učenci se čutijo del šolske skupnosti.	52,08 (5,89)	46,78 (5,81)	1,15 (1,15)	0

Vir: Baza ICCS 2016.

Vprašali smo jih tudi, koliko učiteljev sodeluje pri »šolskem« življenju. Odgovori kažejo, da po mnenju ravnateljev vsi ali večina učiteljev sodeluje pri spodbujanju aktivnega sodelovanja učencev v življenju šole, skrbi za ustrezno disciplino, aktivno sodeluje pri dejavnostih za razvoj šole, da je pa na drugi

strani manj učiteljev, ki so pripravljene biti predstavniki učiteljev v svetu šole, pa tudi tistih, ki se vključujejo na način, da predlagajo izboljšave pri vodenju šole.

Ravnatelje smo vprašali, v kolikšni meri trditve zgoraj opisujejo stanje na njihovi šoli. Iz rezultatov vidimo relativno pozitivna stališča glede stanja na njihovi šoli, in sicer pri vseh trditvah so mnenja ravnateljev, da so učitelji zelo ali srednje ponosni na šolo na kateri poučujejo, imajo pozitiven odnos do šole, občutijo pripadnost šoli itd. Ravnatelji prav tako menijo, da so učenci zelo ali srednje radi v šoli, da so ponosni na šolo.

Tabela 2.4: Naprave za šolsko delo, povezane z internetom

	Odstotek – Da	SE
Namizni računalniki	88,06	3,16
Prenosni računalniki (notesniki, »netbooki«)	21,24	4,07
Tablični računalniki (npr. iPadi)	17,09	3,96
E-bralniki (npr. Kindle, Kobo, Nook)	6,45	2,95
Interaktivne table	96,08	2,17

37

Vir: Baza ICCS 2016.

Tabela 2.5: Neposredno šolsko okolje

	Odstotek–Da	SE
Knjižnica	92,08	3,05
Kino	30,94	4,37
Gledališče ali koncertna dvorana	41,26	5,00
Jezikovna šola	37,03	4,51
Muzej ali galerija	47,42	5,11
Igrišče	97,50	1,98
Javni vrt oziroma park	63,25	5,21
Versko središče (na primer cerkev, mošeja, sinagoga)	95,45	2,32
Športni objekti (na primer bazen, teniško, košarkarsko, nogometno igrišče)	90,56	3,42
Glasbena šola	68,31	5,05

Vir: ICCS 2016.

Iz rezultatov v tabeli 2.4 vidimo, da so naše šole z napravami, povezanimi z internetom, relativno dobro opremljene. Slednje velja predvsem za oprem-

ljenost z interaktivnimi tablamami in namiznimi računalniki. Najmanj pa so šole opremljene z e-bralniki.

Iz rezultatov v tabeli 2.5 vidimo, katere ustanove so prisotne v neposrednem šolskem okolju sodelujočih šol. Največ šol ima v svojem neposrednem okolju igrišče, knjižnico, versko središče ter športne objekte, manj šol pa kino, gledališče ali koncertno dvorano, jezikovno šolo, muzej ali galerijo. Slednje se seveda povezuje s tem, v katerem (mestnem, primestnem, vaškem okolju) so sodelujoče šole. Zato si v nadaljevanju pogledjmo prav slednje.

Tabela 2.6: Velikost šolskega okolja v katerem je šola

	Odstotek	SE
Naselje z manj kot 3.000 prebivalci.	49,28	3,96
Naselje z najmanj 3.000, vendar z manj kot 15.000 prebivalci.	35,55	4,04
Naselje z najmanj 15.000, vendar z manj kot 100.000 prebivalci.	7,15	1,82
Naselje z več kot 100.000 prebivalci.	8,02	2,20

38

Vir: Baza ICCS 2016.

Iz rezultatov vidimo, da skoraj polovica šol prihaja iz okolja, kjer je manj kot 3.000 prebivalcev, po številu šol pa je na drugem mestu okolje šole, ki ima med 3.000 in 15.000 prebivalcev. Najmanj šol se nahaja v mestnem okolju, kar seveda ni nenavadno in odraža stanje oziroma razpršenost šol v Sloveniji.

Tabela 2.7: Delež otrok na šoli, ki prihaja iz ekonomsko dobro stoječih družin in deprivilegiranih družin

	0 do 10 %	11 do 25 %	26 do 50 %	Več kot 50 %
Prihaja iz ekonomsko dobro stoječih družin.	17,67 (3,91)	26,18 (4,55)	28,46 (4,31)	27,69 (4,84)
Prihaja iz ekonomsko deprivilegiranih družin.	25,12 (4,72)	28,93 (4,61)	36,43 (5,22)	9,52 (2,26)

Vir: Baza ICCS 2016.

Za opis stanja šole je seveda pomembna zaznava ravnateljev o tem, koliko otrok (ali delež otrok) prihaja iz ekonomsko deprivilegiranih družin in obratno, iz ekonomsko dobro stoječih družin. Iz rezultatov vidimo, da je po mnenju ravnateljev, ko so ocenjevali okolje svoje šole, približno 28 % vključenih šol takšnih, kjer imajo več kot polovico učencev iz ekonomsko dobro stoječih dru-

žin, in na drugi strani okoli 10 % šol takšnih, kjer imajo več kot polovico učencev, ki prihajajo iz ekonomsko deprivilegiranih šol. Prav tako vidimo, da je v raziskavi sodelovalo približno 25 % šol, ki imajo (oziroma tako zaznavajo ravnateljji) 0–10 % deprivilegiranih učencev glede na vse učence v šoli, vendar vidimo tudi visoke deleže sodelujočih šol, kjer imajo od 11 do 25 % ali od 26 do 50 % učencev iz ekonomsko deprivilegiranih družin.

Tabela 2.8: Viri družbenih napetosti v neposrednem šolskem okolju

	Zelo	Srednje	Malo	Sploh ne
Prisotnost priseljencev	3,16 (1,51)	11,26 (2,95)	41,76 (5,63)	43,82 (5,50)
Slaba kvaliteta stanovanj	0	10,61 (2,60)	50,26 (4,89)	39,14 (4,72)
Brezposelnost	18,29 (4,61)	41,52 (4,23)	34,58 (4,90)	5,62 (2,60)
Verska nestrpnost	0,75 (0,75)	5,50 (2,28)	36,07 (5,11)	57,69 (5,37)
Etnični konflikti	1,32 (0,94)	3,94 (2,12)	31,03 (4,28)	63,71 (4,66)
Veliko revščine	3,97 (1,89)	23,65 (3,59)	53,31 (5,04)	19,06 (3,97)
Organizirani kriminal	0	3,09 (1,49)	35,03 (4,19)	61,88 (4,45)
Mladostniške tolpe	0	1,46 (1,06)	33,21 (5,23)	65,33 (5,14)
Manjši prestopki	0,86 (0,87)	12,39 (2,73)	75,79 (3,49)	10,96 (2,64)
Spolno nadlegovanje	0	0	31,16 (3,74)	68,84 (3,74)
Zloraba drog	0,86 (0,87)	10,74 (3,04)	61,52 (5,28)	26,88 (4,66)
Čezmerno uživanje alkohola	3,01 (1,64)	34,88 (4,79)	47,56 (4,25)	14,55 (3,43)

39

Vir: Baza ICCS 2016.

Na to vprašanje so ravnateljji odgovarjali z ocenjevanjem pogostosti. Vidimo, da je v povprečju najpogostejši (kategorija zelo pogosto) vir družbenih napetosti v neposrednem šolskem okolju, po mnenju ravnateljev, brezposelnost (tako meni nekaj več kot 18 % ravnateljev). Zanimivi so tudi odgovori na drugem polu kontinuuma ocene, to je kategorija sploh ne – nekaj po mnenju ravnateljev sploh ni vir družbene napetosti. Pri tem je slika zelo razpršena. Odgovori variirajo od več kot 60 % ravnateljev, ki menijo, da pojavi, kot so npr. spolno nadlegovanje, mladostniške tolpe, organiziran kriminal in etnični konflikti, niso vir družbenih napetosti v neposrednem šolskem okolju, pa vse do najmanjšega deleža, ki je pri skoraj 6 % ravnateljev – toliko jih meni, da brezposelnost sploh ni vir napetosti v neposrednem šolskem okolju, kar ni presenetljivo, saj je ravno ta pojav izpostavljen kot tisti, ki ima zelo velik vpliv na družbene napetosti v neposrednem šolskem okolju. Pri čemer približno 42 % ravnateljev meni, da je brezposelnost v neposrednem šolskem okolju srednje velik vir napetosti v njihovem družbenem okolju.

Opis vzorca učiteljev

V raziskavi je sodelovala, kakor kažejo podatki spodnje tabele, večina učiteljic. Seveda tudi to ni nenavadno, kajti v osnovnih šolah v Sloveniji imamo pretežni del učiteljev ženskega spola. To kažejo tudi uradni statistični podatki, po katerih je bilo v osnovnih šolah v šolskem letu 2015/2016 zaposlenih le 12 % učiteljev moškega spola (SURS, 2017).

Tabela 2.9: Spol učiteljev

	Odstotek	SE
Učiteljica	78,98	0,85
Učitelj	21,02	0,85

Vir: Baza ICCS 2016.

Tabela 2.10: Starost učiteljev

	Odstotek	SE
Približno 27	3,53	0,41
Približno 35	28,55	1,23
Približno 45	27,86	1,07
Približno 55	34,73	1,23
Približno 63	5,33	0,77

Vir: Baza ICCS 2016.

Kakor vidimo iz tabele, je bilo zelo malo učiteljev starih približno 27 let in prav tako nad 63 let. Največji delež učiteljev predstavljajo tisti, ki so stari približno 55 let (teh je približno 35 %), tistih, ki so stari približno 35 ali 45 let je po 29 % in 28 %.

Tabela 2.11: Poučevanje na različnih šolah

	Odstotek	SE
Le na tej šoli	94,94	0,77
Na tej in še eni šoli	4,59	0,71
Na tej in še na dveh šolah	0,40	0,18
Na tej in še na treh ali več šolah	0,06	0,03

Vir: Baza ICCS 2016.

Kakor vidimo iz tabele 2.11, je večina v raziskavo ICCS 2016 vključenih učiteljev poučevala le na eni šoli, približno 5 % pa na dveh šolah. Kot je razvidno iz tabele, imamo tudi učitelje, ki so poučevali na več šolah. In katere predmete poučujejo oziroma kakšni so deleži učiteljev glede na področja poučevanja? To vidimo iz spodnje tabele.

Tabela 2.12: Predmeti, ki jih poučujejo učitelji

	Odstotek	SE
Jeziki (materinščina, tuji jezik)	32,28	0,66
Humanistične/družboslovne vede (zgodovina, geografija, domovinska in državljanska kultura ter etika itn.)	12,07	0,45
Matematika	15,16	0,50
Naravoslovje (fizika, kemija, biologija itn.)	17,66	0,56
Drugo (glasbena umetnost, likovna umetnost, šport, gospodinjstvo itn.)	27,26	0,67

Vir: Baza ICCS 2016.

41

Največji delež vključenih učiteljev predstavljajo učitelji jezikov (materinščine in tujega jezika), učiteljev, ki poučujejo predmete, ki jih štejemo pod humanistične/družboslovne vede, je približno 12 %.

Opis vzorca učencev 8. razredov

Predstavljeni rezultati za opis vzorca učencev so pridobljeni iz Vprašalnika za učence. Naši učenci so bili stari približno 13,8 let.

Tabela 2.13: Opis učenca oziroma učenke

	Odstotek	SE
Slovenec	87,72	0,97
Italijan	0,17	0,08
Madžar	0,14	0,09
Rom	0,32	0,10
Bošnjak	3,74	0,58
Hrvat	1,60	0,33
Srb	2,61	0,34
Albanec	1,09	0,21
Drugo	2,61	0,30

Vir: Baza podatkov ICCS 2016.

Velika večina učencev (približno 88 %) je na vprašanje, kateri opis jih najbolj opredeli, izbrala odgovor »Slovenec«. Približno 3,7 % se je opredelilo za Bošnjake, 2,6 % za Srbe, 1,6 % za Hrvate, okrog 1 % za Albance, nato sledijo opredelitve za Rome, Italijane in Madžare. Približno 2,6 % pa med podanimi postavkami ni našlo svoje opredelitve.

V spodnjih tabelah predstavljamo posamezne rezultate, ki bodisi tvorijo t. i. socialno ekonomski status (SES), in tiste, za katere že iz prejšnjih raziskav vemo, da so pomembno povezani z (kognitivnimi in nekognitivnimi) dosežki učencev in oblikujejo pomembno sliko o družinskem ozadju učencev.

Tabela 2.14: Izobrazbene aspiracije učencev

	Odstotek	SE
Visokošolski univerzitetni študij (tri- do petletni) ali več (npr. doktorat)	34,73	1,20
Poklicno izpopolnjevanje ali študij na višji strokovni šoli (dve ali največ tri leta)	43,98	0,90
Srednja šola	20,94	0,90
Osnovna šola ali manj	0,35	0,13

Vir: Baza podatkov ICCS 2016.

Tabela 2.15: Imigrantsko ozadje učencev

	Ti (%)	SE	Mati ali skrbnica (%)	SE	Oče ali skrbnik (%)	SE
V Sloveniji	96,08	0,42	81,45	1,04	79,82	1,17
V kaki drugi republiki bivše države Jugoslavije	2,67	0,36	15,37	0,96	16,71	1,05
Drugo	1,26	0,21	3,18	0,33	3,46	0,35

Vir: Baza ICCS 2016.

Iz odgovorov na vprašanje, katera je najvišja stopnja izobraževanja, za katero učenci pričakujejo, da jo bodo dosegli (tabela 2.14), vidimo, da izjemno malo otrok meni, da bodo končali le osnovno šolo ali pa še te ne, da bodo končali le srednjo šolo, meni nekaj več kot 20 % naših učencev. Največ učencev meni, da bodo končali poklicno izpopolnjevanje ali študij na višji strokovni šoli, bodisi visokošolski univerzitetni študij ali več.

Imigrantsko ozadje učencev in učenk izračunamo tako, da preverimo, kje so bili rojeni učenci in oba starša (v kolikor družina ni enostarševska). Zato učence vprašamo, kje so bili rojeni oni in ponovimo vprašanje za vsakega starša ali skrbnika posebej. Analiza teh rezultatov tako prinese podatek o migrantskem ali nemigrantskem ozadju učencev. Za Slovenijo tako dobimo podatek, da je učencev z migrantskim ozadjem¹ približno 15 %. Kar je tudi nekoliko več kot leta 2009, ko je bilo učencev z migrantskim ozadjem približno 10 %.

Tabela 2.16: Jezik, ki ga učenci govorijo doma

	Odstotek	SE
Slovenski jezik	93,91	0,68
Italijanski jezik	0,09	0,05
Madžarski jezik	0,20	0,20
Enega od jezikov drugih republik in avtonomnih pokrajin nekdanje države Jugoslavije (hrvaški, srbski, makedonski, albanski in drugi)	4,86	0,59
Romski jezik	0,08	0,05
Drugo	0,87	0,18

43

Vir: Baza ICCS 2016.

Iz tabele vidimo, da večina učencev, ki so bili vključeni v raziskavo, doma govori slovensko, nato sledijo jeziki nekdanjih republik ali avtonomnih pokrajin Jugoslavije (npr. hrvaščina, srbsčina, makedonščina, albansčina itd.). Zelo malo učencev pa doma govori madžarsko, italijansko, romsko ali katerega od drugih jezikov.

Tabela 2.17: Izobrazba mame oziroma skrbnice

	Odstotek	SE
Visokošolska univerzitetna izobrazba (tri do pet let) ali več (npr. doktorat)	27,49	1,36
Višješolska izobrazba (npr. 2 leti študija po srednji šoli), poklicno izpopolnjevanje po srednji šoli	36,92	1,03
Srednješolska izobrazba	30,73	1,31
Osnovnošolska izobrazba	4,37	0,50
Ni končala osnovne šole	0,49	0,15

Vir: Baza ICCS 2016.

1 Kar pomeni, da so bili oni in/ali vsaj eden od njihovih staršev oziroma skrbnikov (v kolikor ne gre za enostarševsko družino) rojeni izven Slovenije.

Tabela 2.18: Izobrazba očeta oziroma skrbnika

	Odstotek	SE
Visokošolska univerzitetna izobrazba (tri do pet let) ali več (npr. doktorat)	20,35	1,23
Višješolska izobrazba (npr. 2 leti študija po srednji šoli), poklicno izpopolnjevanje po srednji šoli	35,73	1,01
Srednješolska izobrazba	39,34	1,38
Osnovnošolska izobrazba	4,13	0,48
Ni končala osnovne šole	0,46	0,15

Vir: Baza ICCS 2016.

Kakor je razvidno iz tabel 2.17 in 2.18, ima večina staršev oziroma skrbnikov učenk in učencev, ki so bili vključeni v raziskavo, več kot srednješolsko izobrazbo.

Tabela 2.19: Število knjig doma

	Odstotek	SE
Nič ali zelo malo (0–10 knjig)	7,50	0,56
Za eno knjižno polico (11–25 knjig)	22,05	0,98
Za eno knjižno omaro (26–100 knjig)	37,85	1,11
Za dve knjižni omari (101–200 knjig)	17,64	0,91
Za tri knjižne omare ali več (več kot 200 knjig)	14,96	1,09

Vir: Baza ICCS 2016.

Iz zgornje tabele je vidno, da ima največ učencev in učenk doma od 26 do 100 knjig, najmanjši je pa delež tistih učencev, ki imajo doma zelo malo knjig, tj. do 10. Iz rezultatov tudi vidimo, da ima približno polovica učencev doma od 11 do 100 knjig.

Učence smo vprašali, koliko različnih naprav doma redno uporabljajo. Iz rezultatov v tabeli 2.20 vidimo, da je v domači uporabi redno večje število mobilnih telefonov z dostopom do interneta, pri čemer je približno 1 % učencev, ki tega doma redno ne uporabljajo. Na drugi strani vidimo, da v večjem številu redno uporabljajo računalnike, pri tabličnih računalnikih ali e-bralnikih pa je slika nekoliko drugačna: še vedno jih pogosto uporabljajo, vendar v največji meri le eno napravo.

Tabela 2.20: Uporaba naprav doma

	Niž	Eno	Dve	Tri ali več
Namizni ali prenosni računalniki (notesniki ali »netbooki«)	3.44 (0.36)	29.56 (0.89)	37.41 (0.91)	29.58 (1.05)
Tablični računalniki ali e-bralniki (npr. iPad ali Kindle)	31.20 (1.08)	44.43 (1.02)	17.75 (0.77)	6.61 (0.53)
Mobilni telefoni z dostopom do interneta (npr. pametni telefoni)	1.09 (0.20)	3.38 (0.43)	12.52 (0.65)	83.0 (0.74)

Vir: Baza ICCS 2016.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Tabela 2.21: Internetna povezava doma

	Odstotek	SE
Da	98,77	0,18
Ne	1,23	0,18

Vir: Baza ICCS 2016.

Iz zgornje tabele je razvidno, da ima velika večina učencev in učenk doma internetno povezavo, pa vendarle te (še) nimajo vsi učenci in učenke.

Tabela 2.22: Vernost učencev

	Odstotek	SE
Ne veruje	28,06	1,15
Veruje	71,94	1,15

Vir: Baza ICCS 2016.

Iz podatkov v zgornji tabeli vidimo, da se je približno 82 % učencev opredelilo kot verujočih in 28 % kot neverujočih.

Tabela 2.23: Veroizpovedi učencev

	Odstotek	SE
Nisem veren	28,06	1,15
Katoliška	57,66	1,42
Protestantska	0,55	0,13
Pravoslavna	3,09	0,40
Druga krščanska	3,95	0,51

	Odstotek	SE
Islamska	4,89	0,61
Judovska	0,29	0,09
Drugo	1,50	0,25

Vir: Baza ICCS 2016.

Največji delež verujočih učencev predstavljajo učenci katoliške veroizpovedi, teh je približno 58 %. Med približno 3 in 5 % pa so deleži učencev islamske, druge krščanske in pravoslavne veroizpovedi. Delež učencev protestantske in judovske veroizpovedi je pod 1 %, nekaj učencev pa je izbralo kategorijo drugo, kar pomeni, da se imajo za verujoče, vendar svoje vere niso posebej navedli.

Tabela 2.24: Pogostost udeleževanja verskih obredov

	Odstotek	SE
Nikoli	24,38	1,06
Manj kot enkrat na leto	8,87	0,62
Vsaj enkrat na leto	16,10	0,78
Vsaj enkrat na mesec	18,26	0,83
Vsaj enkrat na teden	32,39	1,48

Vir: Baza ICCS 2016.

Iz rezultatov, ki jih prikazujemo v tabeli 2.24, vidimo, da se največji delež učencev (približno 32 %) udeležuje verskih obredov vsaj enkrat na teden. Nikoli pa se verskih obredov ne udeleži približno 24 % učencev. Vsaj enkrat na mesec se jih udeleži približno 18 % in vsaj enkrat na leto približno 16 % naših učencev.

Cilji državljsanske vzgoje in izobraževanja ter pripravljenost učiteljev na poučevanje teh tematik v Sloveniji

Zapisali smo že, da je področje državljsanske vzgoje v različnih izobraževalnih sistemih organizirano različno. Ena ključnih ugotovitev iz ICCS 2009 in študije Eurydica (tako leta 2005 kakor leta 2017) je bila, da so pristopi k temu, kako je to področje organizirano, različni (Ainley et al., 2013; Eurydice, 2005 in 2017; Schulz et al., 2010). Gre za naslednje pristope: to področje, se pravi cilji, vsebine in učni izidi državljsanske vzgoje in izobraževanja, ima lahko samostojen predmet, lahko je integrirano v različne predmete, lahko pa ga razumemo kot kros-kurikularno temo (Eurydice, 2017: 12). Raziskovanje pristopa ICCS 2016 se delno razlikuje od prej omenjenega. V ICCS nas zanima, kdo poučuje te vsebine. V raziskavi smo identificirali naslednje (je pa res, da so nas zanimali pristopi glede na ciljni razred, to so bili praviloma učenci 8. razredov): državljsko vzgojo kot samostojni predmet poučujejo učitelji predmetov, ki se nanašajo na to področje (tj. državljsko vzgojo); poučujejo jo učitelji predmetov, ki se navezujejo na humanistiko, družboslovje (npr. zgodovina, geografija, pravo, ekonomija); je integrirana v vse predmete, ki se na šoli poučujejo; je izvenšolska oziroma obšolska aktivnost; to področje je razumeti kot rezultat celovite šolske izkušnje. Pri čemer je potrebno opozoriti, da gre morebiti, vsaj delno, za subjektivno oceno. To oceno smo namreč dali nacionalni koordinacijski centri ICCS 2016 (v primeru Eurydicovega poročila nacionalni centri Eurydice) na podlagi analize zakonodaje in drugih predpisov. Seveda je določena mera subjektivnosti prisotna tudi zaradi kulturno različnega razumevanja, npr. kaj je izvenšolska oziroma obšolska dejavnost in v kakšni povezavi je s predpisanim šolskim delom. Pa si najprej pogledjmo mnenja ravnateljev v Sloveniji.

Tabela 3.1: Pristopi poučevanja državljske vzgoje v Sloveniji (mnenja ravnateljev)

	Odstotek	SE
Kot poseben predmet jo poučujejo učitelji predmetov, povezanih z državljsko vzgojo in izobraževanjem.	79,23	4,28
Poučujejo jo učitelji predmetov, ki so povezani s humanističnimi in družboslovnimi vedami (kot so zgodovina, geografija, domovinska in državljska kultura ter etika itn.).	88,34	3,12
Vključena je v vse šolske predmete.	53,12	4,76
Je obšolska dejavnost.	3,82	1,85
Velja za rezultat učenčeve celotne šolske izkušnje.	59,96	4,82

Vir: Baza ICCS 2016.

Kakor vidimo iz rezultatov, ki so prikazani v zgornji tabeli, je pristop poučevanja državljske vzgoje in izobraževanja na šoli, za katero so odgovarjali ravnatelji, v Sloveniji najpogosteje povezan s posebnimi predmeti,¹ več kot polovica ravnateljev pa tudi meni, da je državljska vzgoja in izobraževanje rezultat učenčeve celotne šolske dejavnosti (skoraj 60 %) in da gre za področje, ki je vključeno v vse šolske predmete (približno 53 %). Nekaj ravnateljev je tudi poročalo, da gre pri teh vsebinah tudi za obšolsko dejavnost.

Iz mednarodnega poročila (Schulz et al., 2018: 31) in baze je razvidno, da v večini sodelujočih izobraževalnih sistemih državljske vsebine poučujejo učitelji humanističnih in družboslovnih predmetov. Poleg Slovenije je še nekaj izobraževalnih sistemov, kjer je področje državljske vzgoje zajeto v samostojen predmet. Še več sodelujočih sistemov pa ima te vsebine integrirane v različne (ali vse) šolske predmete. Seveda obstaja tudi kombinacija teh pristopov, kakor je tudi v primeru Slovenije. Iz tabele tudi razberemo, da je v več kot polovici sodelujočih izobraževalnih sistemov vsebinsko področje državljske vzgoje mogoče razumeti tudi kot celotno šolsko izkušnjo.

Ravnatelje smo vprašali, če ima na njihovi šoli kateri od učiteljev posebne zadolžitve glede tega področja. Kot vidimo iz tabele 3.2, na večini šol posamezni učitelji glede državljske vzgoje in izobraževanja v Sloveniji nimajo posebnih zadolžitev ali pa to področje »koordinirajo« vodje aktivov učiteljev družboslovno-humanističnih predmetov.

Slika 3.1 pa se nanaša na informacije, zbrane prav tako iz nacionalnega kontekstualnega vprašalnika, in sicer je mogoče razbrati, ali kurikuli za ciljno skupino (učencev) ICCS 2016 specificirajo posebej izbrane učne cilje na področju državljske vzgoje in izobraževanja. Pri tem je potrebno opozoriti, da v Sloveniji nimamo v mislih le obveznega predmeta Domovinska in državljska vzgo-

¹ Za Slovenijo ta ugotovitev ni presenetljiva, kajti prav v 8. (sicer tudi v 7.) razredu imamo samostojni, obvezni predmet s podobnim imenom, in sicer Domovinska in državljska kultura in etika.

Izobraževalni sistem	Vajdljev učilni ciljev v kumulativni in ciljni razred na nacionalni ravni									
	Poznavanje osnovnih dejstev	# razumevanje ključnih konceptov	# razumevanje ključnih vrednot in odnosov	Komuniciranje skod delavno in diskvalno	Razumevanje odločitev in aktivne udeležbe	Vključevanja v odločitve v sodstvenje v odločitve v skupnosti	Razvijanje občutka za nacionalno identiteto in pripadnost	Razvijanje pozitivnega odnosa do sodelovanja in vključevanja	Razumevanje kako reševati konflikte	Razumevanje naved dejstevja in vrednot
Belgija (franski del)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Belgija	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Čile	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Kraljevina Tajpej	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Kolumbija	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Francija	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Daniška	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Črna gora	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Dominijske republike	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Francija (nemški del)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Hong Kong LRK1	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Italija	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Južna Koreja	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Lavija	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Litva	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Malta	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Mejika	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Nizozemska	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Norveška	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Prus	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Ruska federacija	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Slovenija	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Švedska2	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Primerljiva razjpa										
Sovorno pomenje (veščilja/Nemčija)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Vseh tovrstnih sistemih učilnih ciljev za državljanstva vzgoje in izobraževanja niso natančno obložen za ciljni razred.										

Slika 3.1: Učni cilji državljanstva vzgoje in izobraževanja za ciljni razred raziskave (nacionalni kontekstualni vprašalnik)

Vir: Schulz et al., 2018: 33.

Tabela 3.2: Zadolžitve učiteljev za področje državljanske vzgoje in izobraževanja v Sloveniji

	Odstotek	SE
Vodja aktivna učiteljev družboslovno-humanističnih predmetov (zgodovina, geografija, domovinska in državljanska kultura ter etika itn.).	40,80	4,91
Koordinator državljanske vzgoje in izobraževanja.	7,86	2,12
Učitelj, odgovoren za kroskurikularne projekte.	5,15	2,55
Posamezni učitelji nimajo posebnih zadolžitev.	46,18	5,06

Vir: Baza ICCS 2016.

50

ja in etika, temveč smo iskali tovrstne vsebine in cilje tudi pri različnih drugih predmetih, strategijah za ciljno skupino učencev. Je pa po drugi strani res, da te vsebine pokriva že naš obvezni predmet. In kaj sporočajo rezultati? Iz slike 3.1 vidimo zelo veliko enotnost med sodelujočimi izobraževalnimi sistemi pri ciljnih državljanske vzgoje in izobraževanja. Še posebej namreč izstopajo cilji, ki so povezani z razumevanjem osnovnih konceptov (npr. demokracije, pravice, odgovornosti), saj vidimo, da je to cilj, ki je bil izbran prav v vseh izobraževalnih sistemih, kjer so odgovarjali na ta del vprašalnika. Drugi najpogosteje izbrani cilji so bili poznavanje osnovnih državljanskih konceptov (npr. dejstva o političnih institucijah, procesih), komunikacija na osnovi diskusije in debate, nato so sledili tudi drugi, kakor npr. razumevanje načela glasovanj in volitev, razumevanje ključnih državljanskih vrednot in delovanj (npr. poštenost, odgovornost, sodelovanje). Kot vidimo iz slike, so bili tudi drugi ponujeni cilji izbrani pogosto. »Najmanjkrat« je bil izbran cilj »razvijanje občutka nacionalne identitete in pripadnosti«.

V raziskavi ICCS 2016 smo o pomembnosti različnih ciljev državljanske vzgoje in izobraževanja vprašali tudi ravnatelje in učitelje. Vprašalnika za učitelje in ravnatelje sta vsebovala seznam ciljev, iz katerega so anketiranci izbrali 3 najpomembnejše. Izbirali so lahko med: a) spodbujanje znanja o socialnih, političnih in državnih institucijah; b) spodbujanje spoštovanja in varovanja okolja; c) spodbujanje kapacitete posameznika, da brani svoja stališča; d) razvijanje veščin in kompetenc učencev za reševanja konfliktov; e) spodbujanje znanja o državljanskih pravicah in odgovornostih; f) spodbujanje učencev k participaciji v lokalni skupnosti; g) spodbujanje učenčevega kritičnega in samostojnega mišljenja; h) spodbujanje učencev k participiranju v šolskem življenju; i) podpora razvoju učinkovitih strategij za zmanjšanje rasizma in j) priprava učencev na prihodnjo politično participacijo. Vsi cilji, ki so bili v povprečju na mednarodni ravni (s strani ravnateljev) označeni kot najpomembnejši, sodijo v sklop razvoja držav-

Tabela 3.3: Najpomembnejši cilji državljske vzgoje in izobraževanja v Sloveniji (mnenje ravnateljev)

	Odstotek	SE
Spodbujanje znanja o družbenih, političnih in civilnodružbenih inštitucijah.	29,56	4,73
Spodbujanje spoštovanja do okolja in njegovo varovanje.	48,25	4,84
Razvijanje sposobnosti za zagovarjanje lastnega stališča.	43,32	4,96
Razvoj spretnosti in sposobnosti učencev za reševanje sporov.	41,88	4,91
Širjenje znanja o pravicah in odgovornostih državljanov.	53,31	5,07
Spodbujanje sodelovanja učencev v lokalni skupnosti.	19,47	4,13
Spodbujanje kritičnega in neodvisnega mišljenja učencev.	74,30	4,13
Spodbujanje sodelovanja učencev v življenju šole.	32,37	4,39
Podpora pri razvijanju učinkovitih strategij za boj proti rasizmu.	10,12	3,40
Pripravljanje učencev za bodoče politično udejstvovanje.	8,17	3,29

51

Vir: Baza ICCS 2016.

ljanskih in političnih znanj ter veščin. Za najpomembnejšega se je v povprečju sodelujočih izobraževalnih sistemov izkazal cilj razvoja kritičnega in samostojnega mišljenja (64 % učencev obiskuje šole, kjer je to, po mnenju ravnateljev, najpomembnejši cilj) (Schulz et al., 2018: 34). Naslednja najpomembnejša cilja sta spodbujanje znanja o državljskih pravicah in odgovornostih (61 %) ter razvijanje veščin in kompetenc za reševanja konfliktov (44 %) (ibid.). Sklop ciljev aktivne participacije so ravnatelji v povprečju izbirali redkeje med tremi najpomembnejšimi. In učitelji? V mednarodnem povprečju sodelujočih izobraževalnih sistemov so bili cilji, ki so jih kot najpomembnejše izbrali učitelji, naslednji: spodbujanje učenčevega kritičnega in samostojnega mišljenja (61 %), spodbujanje znanja o državljskih pravicah in odgovornostih (55 %) ter spodbujanje spoštovanja in varovanja okolja (51 %) (ibid., 36). Povprečen delež učiteljev v sodelujočih sistemih, ki so izbrali razvijanje kompetenc in veščin za reševanja konfliktov, je znašal 47 %, tistih, ki so izbrali spodbujanje znanja o socialnih, političnih in državnih institucijah, pa je bilo 29 % odstotkov (ibid.). Primerjava rezultatov med vprašalnikoma za učitelje in šole (ki so ga reševali ravnatelji) je pokazala relativno visoko strinjanje, da so pomembni cilji pri poučevanju državljske vzgoje in izobraževanja spodbujanje kritičnega in samostojnega mišljenja, spodbujanje učenčevega znanja o državljskih pravicah in dolžnostih ter razvijanje kompetenc in veščin za učinkovito reševanje konfliktov. Kljub temu se je pokazala pomembna variacija pri pomembnosti cilja o spodbujanju spoštovanja in varovanja okolja, kjer so učitelji ta cilj dojemali za pomembnejšega kot pa ravnatelji.

V nadaljevanju si podrobneje pogledimo odgovore naših ravnateljev in učiteljev. Slednje prikazujeta tabela 3.3 in 3.4.

Tabela 3.4: Najpomembnejši cilji državljske vzgoje in izobraževanja v Sloveniji (mnenje učiteljev)

	Odstotek	SE
Razvijanje znanja o družbenih, političnih in civilnodružbenih institucijah.	24,92	1,21
Spodbujanje spoštovanja okolja in njegovega varovanja.	54,59	1,23
Razvijanje sposobnosti za zagovarjanje lastnega stališča.	30,57	1,16
Razvoj spretnosti in sposobnosti učencev za reševanje sporov.	45,99	1,12
Širjenje znanja o pravicah in odgovornostih državljanov.	46,75	1,41
Spodbujanje sodelovanja učencev v lokalni skupnosti.	16,71	0,92
Spodbujanje kritičnega in neodvisnega mišljenja učencev.	69,19	1,15
Spodbujanje sodelovanja učencev v življenju šole.	21,76	1,06
Podpora razvoju učinkovitih strategij za boj proti rasizmu.	11,01	0,65
Pripravljanje učencev za bodoče politično udejstvovanje.	2,97	0,55

Vir: Baza ICCS 2016.

Iz obeh tabel vidimo, da se tako ravnateljem kakor učiteljem v Sloveniji najpomembnejši cilj državljske vzgoje in izobraževanja zdi spodbujanje kritičnega in neodvisnega mišljenja (tako meni približno 74 % ravnateljev in 69 % učiteljev). Med ravnatelji je drugi najpogosteje izbrani cilj širjenje znanja o pravicah in odgovornostih državljanov (53 % jih meni tako), nato sledijo spodbujanje spoštovanja do okolja in njegovo varovanje, razvijanje sposobnosti za zagovarjanje lastnega stališča in razvoj spretnosti in sposobnosti učencev za reševanje sporov. Pri učiteljih je drugi najpogosteje izbran cilj državljske vzgoje in izobraževanja spodbujanje spoštovanja okolja in njegovega varovanja (približno 55 %), nato sledijo širjenje znanja o pravicah in odgovornostih državljanov (izbralo ga je približno 47 % učiteljev), razvoj spretnosti in sposobnosti učencev za reševanje sporov (46 %) in razvijanje sposobnosti za zagovarjanje lastnega stališča (približno 31 % učiteljev). Cilja, ki sta bila med najpomembnejšimi izbrana najmanjkrat, sta pri učiteljih in ravnateljih enaka (le odstotki so drugačni), in sicer pripravljanje učencev za bodoče politično udejstvovanje ter podpora razvoju učinkovitih strategij za boj proti rasizmu. Iz česar je razvidno, da so ravnatelji in učitelji v Sloveniji relativno enotni v mnenju, kaj so najpomembnejši cilji državljske vzgoje in izobraževanja.

Pripravljenost učiteljev na poučevanje državljskih tem

Tabela 3.5: Usposabljanje (na posameznih tematskih področjih) med študijem in/ali ob delu (Slovenija)

	Da, ko sem študiral za učitelja	Da, usposabljal sem se na delu	Da, oboje, med študijem in na delu	Ne
Človekove pravice	21,34 (2,28)	20,25 (1,75)	23,77 (2,16)	34,63 (2,06)
Glasovanje in volitve	17,71 (1,93)	13,36 (1,87)	15,79 (1,87)	53,14 (2,84)
Globalna skupnost in mednarodne organizacije	11,32 (1,42)	13,20 (1,58)	17,37 (1,62)	58,10 (2,47)
Okolje in okoljska trajnost	9,40 (1,33)	21,08 (1,78)	24,45 (1,97)	45,07 (2,39)
Emigracija in imigracija	13,41 (1,47)	13,59 (1,90)	16,38 (2,14)	56,62 (2,47)
Enake možnosti za moške in ženske	14,17 (1,41)	12,05 (1,70)	21,73 (1,91)	52,05 (2,63)
Pravice in dolžnosti državljanov	18,92 (1,71)	16,03 (1,51)	28,02 (1,99)	37,03 (2,24)
Ustava in politični sistem	25,19 (2,18)	15,32 (1,44)	23,25 (2,01)	36,24 (2,43)
Odgovorna raba interneta (npr. zasebnost, zanesljivost virov, družabni mediji)	3,14 (0,79)	54,21 (2,55)	22,89 (2,28)	19,75 (1,50)
Kritično in samostojno mišljenje	10,18 (1,51)	30,01 (2,40)	34,64 (2,16)	25,17 (1,63)
Razreševanje konfliktov	8,83 (1,72)	40,40 (2,41)	31,58 (2,04)	19,19 (1,63)
Evropska unija	13,54 (1,38)	28,32 (1,62)	17,49 (1,66)	40,65 (2,29)

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Izobraževanje učiteljev je seveda za sam prenos znanja na učence zelo pomembno; tako tekom njihovega usposabljanja za pridobitev kvalifikacij za učiteljski poklic (na zadevnem področju), prav tako pa tudi nadaljevalno usposabljanje na teh področjih. Zato smo v raziskavi učitelje vprašali, na katerih področjih so imeli možnost izobraževati se (bodisi tekom pridobivanja svojih poklicnih kvalifikacij, da so postali učitelji, bodisi v sklopu nadaljnega profe-

sionalnega usposabljanja). Rezultate prikazujemo samo za Slovenijo, obenem pa se ustavimo pri tistih temah, ki od mednarodnega povprečja sodelujočih držav izrazito odstopajo.

Največ učiteljev (glej tabelo 3.5) je poročalo, da se niso imeli priložnost izobraževati o temah migracij, globalne skupnosti in mednarodnih organizacij, glasovanju in volitvah ter o Evropski uniji. Na drugi strani izstopajo priložnosti izobraževanja o odgovorni rabi interneta (npr. zasebnost, zanesljivost virov, družabni mediji), na delu (se pravi takrat, ko so že postali učitelji in so se udeleževali dodatnega strokovnega usposabljanja) se je imelo o tej topiki priložnost izobraževati nekoliko več kot polovica učiteljev. Kar ni presenetljivo, saj imamo v Sloveniji za šole na tem področju mnogo aktivnosti. Najverjetneje bi sem lahko šteli tudi iniciativo safe.si.

Tabela 3.6: Pripravljenost za poučevanje različnih tem pri državljanski vzgoji in izobraževanju (Slovenija)

54

	Zelo dobro pripravljen	Kar dobro pripravljen	Ne prav dobro pripravljen	Sploh nisem pripravljen
Človekove pravice	18,19 (1,40)	68,61 (1,99)	12,48 (1,53)	0,73 (0,35)
Glasovanje in volitve	17,18 (1,36)	50,20 (2,70)	29,12 (2,08)	3,51 (0,87)
Globalna skupnost in mednarodne organizacije	7,42 (1,20)	44,66 (2,07)	42,11 (2,03)	5,82 (0,96)
Okolje in okoljska trajnost	18,23 (1,54)	55,25 (1,98)	23,95 (1,69)	2,58 (0,80)
Emigracija in imigracija	12,86 (1,28)	48,35 (2,31)	34,24 (2,34)	4,56 (1,16)
Enake možnosti za moške in ženske	16,84 (1,70)	63,45 (2,15)	17,62 (1,72)	2,09 (0,73)
Pravice in dolžnosti državljanov	21,71 (1,70)	64,77 (2,52)	12,79 (1,82)	0,72 (0,35)
Ustava in politični sistem	16,38 (1,40)	48,53 (2,54)	29,86 (2,02)	5,23 (1,24)
Odgovorna raba interneta (npr. zasebnost, zanesljivost virov, družabni mediji)	27,25 (2,26)	52,59 (2,08)	18,74 (1,79)	1,42 (0,48)
Kritično in samostojno mišljenje	36,22 (2,48)	56,18 (2,29)	7,23 (1,40)	0,36 (0,22)
Razreševanje konfliktov	26,01 (2,28)	61,31 (2,15)	12,32 (1,54)	0,36 (0,22)
Evropska unija	17,26 (1,43)	50,11 (2,17)	28,99 (1,86)	3,64 (1,11)

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Če smo prej spraševali učitelje, o katerih temah so se že imeli priložnost izobraževati, smo jih tukaj vprašali, kako suvereni se počutijo pri poučevanju zgoraj naštetih tem. Rezultati (tabela 3.6) kažejo na njihovo subjektivno oceno, pa vendarle je to zelo pomembno. Pomembno je, da poznamo teme, kjer se učitelji ne čutijo suverene pri poučevanju. Nekaj tem je takih, pri katerih imamo kar dosti učiteljev, ki se jim zdi, da za poučevanje teh tem bodisi niso prav dobro pripravljene ali pa so poročali, da sploh niso pripravljene. Pri tem izstopajo naslednje teme: globalna skupnost in mednarodne organizacije, migracije, ustava in politični sistem, Evropska unija, glasovanje in volitve. Iz obeh tabel 3.5 in 3.6 skupaj vidimo, da je kar nekaj tem takih, za katere so učitelji v večji meri poročali, da niso imeli priložnosti izobraževati se o njih, in so hkrati tudi teme, pri katerih se ne čutijo tako suvereni pri poučevanju. To je vsekakor pomembna povratna informacija za pripravo bodočih izobraževanj in usposabljanj učiteljev.

Tabela 3.7: Udeležba na usposabljanjih, na katerih so bili obravnavani posebni didaktični pristopi in metode dela (Slovenija)

55

	Da, ko sem študiral za učitelja	Da, usposabljal sem se na delu	Da, oboje, med študijem in na delu	Ne
Delo v parih in skupinsko delo	18,29 (1,66)	29,59 (1,97)	45,53 (1,94)	6,58 (1,22)
Razprava v razredu	14,91 (1,69)	30,96 (1,91)	37,67 (2,01)	16,46 (1,81)
Igranje vlog	15,88 (1,98)	33,14 (1,96)	38,43 (2,28)	12,55 (1,63)
Raziskovalno delo	13,44 (1,34)	25,13 (1,86)	37,48 (2,18)	23,94 (2,06)
Reševanje problemov	9,08 (1,52)	40,25 (2,41)	36,38 (2,73)	14,30 (1,87)

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Učitelje smo prav tako vprašali po usposabljanju iz specialne metodike in didaktike. Iz tabele zgoraj je razvidno, da so se imeli učitelji najmanj možnosti izobraževati na področju raziskovalnega dela in razprave v razredu, sledita reševanje problemov in igranje vlog. Prav tako vidimo, da so se učitelji teh posebnih didaktičnih pristopov za delo v razredu (tudi delo v parih in skupinsko delo ter igranje vlog) pogosteje učili na delu kakor tekom študija.

Iz tabele 3.8 je vidno, da naši učitelji pri ocenjevanju na področju državljanske vzgoje in izobraževanja najpogosteje uporabljajo pisno in ustno preverjanje znanja. Iz prikaza prav tako vidimo, da se redkeje poslužujejo tehnike medsebojnega ocenjevanja učencev ter opazovanja učencev (z uporabo kontrolnega seznama in ocenjevalne lestvice).

Tabela 3.8: Ocenjevanje osmošolcev pri državljanski vzgoji in izobraževanju (Slovenija)

	Nikoli	Včasih	Pogosto	Zelo pogosto
Pisno ocenjevanje znanja (npr. vprašanja izbirnega tipa, vprašanja odprtega tipa, eseji)	10,51 (1,43)	41,07 (2,48)	34,58 (2,09)	13,84 (1,64)
Ustno preverjanje znanja	5,75 (1,11)	15,73 (1,43)	46,93 (2,19)	31,59 (2,36)
Opazovanje učencev (npr. kontrolni seznam in ocenjevalna lestvica)	44,86 (2,57)	35,18 (2,53)	18,12 (2,00)	1,84 (0,55)
Medsebojno ocenjevanje učencev	42,49 (3,07)	42,51 (2,73)	13,03 (1,98)	1,97 (0,74)
Ocenjevanje projektnega dela	18,72 (2,16)	52,16 (2,18)	24,38 (1,82)	4,75 (1,27)

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Državljska vednost učencev v Sloveniji

Raziskava ICCS državljansko vednost vidi kot ključno komponento za učinkovito državljansko participacijo. Znotraj konteksta ICCS državljansko vednost ne pomeni zgolj poznavanja vsebine, ki je opisana v ocenjevalnem okvirju ICCS 2016, temveč tudi sposobnost, da se pri tej vsebini uporabljajo relevantni kognitivni procesi (Schulz et al., 2016). Državljsko znanje je pomembno v vseh štirih vsebinskih domenah okvirja.

57

To poglavje začinjamo z opisom instrumentov za ocenjevanje državljanske vednosti in lestvico zahtevnosti, ki je izpeljana iz podatkov in kognitivnega testa o državljanskem znanju ICCS. Prikazali bomo tudi nekaj vprašanj. Pri tem je potrebno opozoriti, da gre za testna vprašanja, ki so sproščena za uporabo, kar pomeni, da jih v naslednjih zajemih ICCS ne bomo več uporabili. Ker je Slovenija sodelovala tudi v prejšnjih zajemih podatkov te raziskave, je vključena tudi v primerjave trendov državljanske vednosti osmošolcev.

Test državljanskega znanja (ali kognitivni test) ICCS 2016 je pokrival štiri vsebinske in dve kognitivni domeni, ki so opisane v ocenjevalnem okvirju ICCS (ibid.). Vsako testno vprašanje se je nanašalo na eno vsebinsko in eno kognitivno domeno. Ocenjevalni instrumenti so tako pokrivali vsebine iz vseh domen. Deleži vprašanj, razdeljeni med štiri vsebinske domene, so:

- domena 1 (družba in njeni sistemi): 40 %;
- domena 2 (državljska načela): 30 %;
- domena 3 (državljska participacija): 20 %;
- domena 4 (državljska identiteta): 10 %.¹

¹ W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 44.

Deleži vprašanj, razdeljeni med dve kognitivni domeni, so:

- vednost: 25 %;
- sklepanje in analiziranje: 75 %.²

Kar pomeni, da smo v testu državljske vednosti (kognitivnem testu za učence) večinoma preverjali kognitivno domeno sklepanja in analiziranja, med vsebinami pa je bil največji delež nalog namenjen vsebini družba in njeni sistemi, nato so po deležu nalog sledile naloge iz vsebine državljskih načel, najmanj nalog pa je bilo tistih, ki bi jih uvrstili v vsebino državljska identiteta.

V test je bilo vključenih 42 neobjavljenih nalog iz ICCS 2009. Preostalih 45 nalog je bilo razvitih na novo, specifično za potrebe testa ICCS 2016, ena naloga pa statistično ni zadovoljila potrebam merjenja. Vprašanja so bila združena v 8 klastrov (vsak je vseboval 11 vprašanj), vsi klastri so bili tudi uravnoteženi, in sicer glede na količine branja, formata vprašanj ter glede tega, kako so pokrivali vsebino ocenjevalnega okvirja. Skupaj je bilo osem različnih testnih zvezkov (vsak učenec je reševal en testni zvezek, vsak klaster pa se je pojavil v treh različnih zvezkih – uporabljen je bil princip rotacije vprašanj). Raziskava je namreč zasnovana tako, da bi bil, v kolikor bi vsi učenci reševali vse kognitivne naloge, test predolg.

58

Zahtevnostne ravni državljske vednosti

Raziskava ICCS pri kognitivnih dosežkih uporablja t. i. zahtevnostne ravni državljske vednosti (ang. *proficiency levels*). Pri tem te zahtevnostne ravni pomenijo hierarhično oziroma naraščajočo kompleksnost vsebinskega znanja (vsake od 4 vsebinskih domen, in sicer družba in njeni sistemi, državljska načela, državljska participacija in državljska identiteta) pa tudi kognitivnih procesov (vednost, sklepanje in analiziranje). Lestvica ima srednjo vrednost 500 in 100 standardnega odklona, za vse enakomerno obtežene nacionalne vzorce. Mejne vrednosti posameznih zahtevnostnih ravni državljske vednosti so vzpostavljene na 395, 479 in 563 točkah. Sprememba s prejšnjim ciklom raziskave je poimenovanje zahtevnostnih ravni (s črkami A, B, C),³ pri čemer učenci, ki dosegajo 563 točk ali več, dosegajo zahtevnostno raven A, tiste, ki ne dosegajo 395 točk, pa smo označili kot raven D. Raven D je sicer nova raven v raziskavi cikla 2016, omogoča nam še boljše identifikacijo, predvsem pa razlikovanje teh najnižjih dosežkov pri državljski vednosti. Rastoča vrednost na lestvici tipično pomeni naraščajočo kompleksnost vsebinskih in kognitivnih procesov, ki se kaže pri tovrstnih dosežkih učencev. Potrebno je poudariti, da lestvica ne opisuje potrebnega zaporedja učenja, a vendarle predpostavlja, da

² Ibid.

³ V ciklu 2009 so bile poimenovane zahtevnostne ravni 1, 2 in 3. Raven A je bila prej raven 3 itd.

»rast« učenja običajno sledi zaporedju, ki ga opisuje lestvica. V nadaljevanju si pogledjmo, doseganje kakšnega vsebinskega znanja in katerih kognitivnih procesov je značilno za posamezne ravni. Prav tako vidimo, da si ravni sledijo od konkretnega h kompleksnejšemu znanju (od D do najvišje ravni, ki je raven A). Lestvica državljanske vednosti ICCS 2016 vsebuje tudi četrto raven, ki vsebuje dosežke med 311 in 394 točk (raven D).

Učenci, ki dosegajo zahtevnostno raven D, prepoznajo konkretne primere, povezane z osnovnimi elementi demokracije. Identificirajo izide enostavnih primerov pravil in zakonov ter prepoznajo eksplicitno funkcijo ključnih državljskih institucij. Prav tako prepoznajo primere spoštovanja pravic drugih, to pa jim lahko služi tudi kot motivacija za državljansko participacijo. Ključna faktorja ki ločujeta raven D od višjih ravni, sta: a) da učenci demonstrirajo znanje temeljnih vidikov demokracije in demokratičnih institucij ter b) da znajo učenci prepoznati abstraktne koncepte, ki so nad konkretnimi, eksplicitnimi primeri demokratičnih načel in državljskih dejanj.⁴

Učenci na ravni C razumejo temeljna načela in širše koncepte, ki sestavljajo državljansko vzgojo in izobraževanje. Učenci na tej ravni so seznanjeni z nekaterimi »velikimi idejami« državljanstva.⁵ Na splošno znajo v poznanih kontekstih natančno določiti, kaj je pošteno in kaj ne, ter pokažejo nekaj znanja osnovnih operacij državljskih institucij. Učenci na ravni C običajno tudi pokažejo zavedanje o tem, da lahko državljani vplivajo na lokalni kontekst. Ključna faktorja, ki ločujeta raven C od višjih ravni, sta: a) stopnja specifičnega znanja in b) količina mehanističnega, namesto relacijskega mišljenja, ki ga učenci izražajo glede delovanja državljskih in družbenih institucij.⁶

Učenci na ravni B običajno pokažejo specifično znanje in razumevanje najprodnornejših državljskih sistemov, konceptov in institucij. Ti učenci poleg osnovnega poznavanja lastnosti državljskih institucij razumejo tudi medsebojno povezanost institucij ter procese in sisteme, s katerimi delujejo. Učenci na ravni B znajo prepoznati načela in osnovne ideje ter jih povezati s politikami oziroma prakso v vsakodnevnih kontekstih. Povezati znajo tudi nekatere formalne državljanske procese s svojimi vsakodnevnimi izkušnjami ter razumejo, da lahko potencialni vpliv (in odgovornost) aktivnih državljanov sega dlje od lokalnega konteksta. Ključni faktor, ki raven B ločuje od ravni C, je obseg, do katerega so učenci sposobni uporabiti znanje in razumevanje za evalvacijo in upravičevanje politik in praks.⁷

4 W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World : IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 45.

5 Tako minimalistične kakor maksimalistične koncepcije, kar smo opisovali v enem izmed prejšnjih poglavij.

6 W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World : IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 45–47.

7 Ibid., 47.

Učenci, ki dosegajo raven A, bolj kot segmentirano znanje pokažejo integrirano znanje in razumevanje državljskih konceptov. Podajajo konstruktivne sodbe o vrednosti politik in dejanjih, sposobni so zagovarjati stališča ali predloge, prav tako so na podlagi svojega znanja in razumevanja državljskih sistemov ter praks sposobni predvideti razne izide. Učenci na ravni A pokažejo razumevanje prakse aktivnega državljanstva v danem kontekstu, kot sredstva za doseganje ciljev in ne toliko kot »avtomatiziran odgovor«. Sposobni so oceniti in predvideti dejanja aktivnih državljanov glede na željeni izid.⁸

Primeri vprašanj iz preverjanja državljskega znanja

V nadaljevanju predstavljamo 8 primerov vprašanj za učence iz kognitivnega testa. Preostala vprašanja niso prosto dostopna, zato jih bo mogoče uporabiti v kasnejših zajemih podatkov, služila bodo tudi analizam trendov med posameznimi cikli raziskave. Ti primeri na eni strani kažejo tip in obseg nalog, vendar hkrati pokažejo, na kateri zahtevnostni ravni je posamezna naloga. Pravilni odgovori so zapisani krepko in ponazorjeni z zvezdico.

60

Prvi primer vprašanja

Naloga, ki jo prikazujemo tukaj, je uvrščena »pod zahtevnostno raven D« in je ena najlažjih nalog v testu ICCS 2016.

V Sloveniji je na to vprašanje pravilno odgovorilo 94 % učencev (s standardno deviacijo 0,8). Mednarodno povprečje je bilo 92 % (0,2) pravih odgovorov.⁹

Vsi imajo pravico do izobrazbe. Izobrazba mora biti zastoj ... in obvezna.
Splošna deklaracija človekovih pravic.

Zakaj je izobrazba osnovna človekova pravica?

- Zato ker otroci radi hodijo v šolo ter preživljajo čas s prijatelji.
- Zato ker izobrazba prinaša delovna mesta mnogim učiteljem.
- Zato ker so otroci lahko v šoli, medtem ko so njihovi starši v službi.
- Zato ker z izobrazbo ljudje razvijejo potrebna znanja za sodelovanje v skupnosti. ***

Gre za vprašanje, ki je zajeto v subdomeno enakost, vsebinske domene državljski principi, kognitivna domena vedenje.

8 Ibid.

9 Ibid., 48.

Drugi primer vprašanja

Gre za primer naloge, ki je na zahtevnostni ravni D.

Predsednika vlade Eksklandije so ustavili zaradi prehitre vožnje.

Prejel je kazen za kršenje cestno prometnih predpisov.

Zakaj mora predsednik vlade plačati kazen?

- Ker imajo predsedniki vlad dovolj denarja, da plačajo kazen.
- Pred zakonom so vsi enaki.***
- Ker hoče, da ga ponovno izvolijo.
- Ker ga lahko policija aretira, če ne plača kazni.

Ta naloga od učencev zahteva, da prepoznajo princip, da zakon velja za vse enako. Spada v subdomeno vladavina prava, in sicer domeno državljan-ski principi, kognitivna domena je vedenje. Nanjo je pravilno odgovorilo 89 % (0,2) učencev v mednarodnem povprečju, v Sloveniji pa 90 % (1,0) učencev.¹⁰

Tretji primer vprašanja

61

Tudi tukaj imamo primer naloge z zahtevnostne ravni D. To nalogo je pravilno rešilo 85 % (0,2) na mednarodni ravni in 90 % (1,0) učencev v Sloveniji.¹¹

Mnogim Eksklandcev, ki delajo na hrupnih delovnih mestih, je hrup poškodoval sluh.

Kaj je najboljša rešitev, ki jo lahko sprejme vlada, da popravi težavo s hrupnimi delovnimi mesti?

- Takoj ukine vsa hrupna delovna mesta.
- Da denar delavcem, da si poiščejo službe v tišjem okolju.
- Sprejme zakon, da morajo delodajalci zaščititi delavce pred hrupom.***
- Aretira vse lastnike hrupnih obratov.

Naloga se nanaša na subdomeno državne institucije znotraj vsebinske do-mene družba in njeni sistemi, kognitivna domena je sklepanje in analiziranje.

Četrty primer vprašanja

Tukaj je primer naloge z zahtevnostne ravni C. Nanjo je pravilno odgovorilo 82 % (1,3) naših učencev, kar je nekaj večji delež, kakor je bilo to značilno za med-narodno povprečje, ki je 75 % (0,3).¹²

Gre za nalogo subdomene svoboda, znotraj vsebinske domene principi, kognitivna domena je sklepanje in analiziranje.

¹⁰ Ibid., 49.

¹¹ Ibid., 50.

¹² Ibid., 51.

Zakaj je pomembno, da lahko novinarji svobodno raziskujejo in poročajo o dogodkih?

- To gradi zaupanje v državno vlado.
- Pomaga novinarjem zagotoviti natančne informacije javnosti.***
- Zagotavlja, da je dovolj novinarjev, da pokrivajo vse dogodke.
- Zagotavlja, da posamezni novinar ni preplačan za svoje delo.

Peti primer vprašanja

Ta primer je primer naloge zahtevnostne ravni B. Naloga je primer subdome-
ne odločanje znotraj vsebinske domene državljska participacija, kognitivna
domena je vedenje.

Člani mladinskega kluba želijo izbrati vodjo. Eden od članov se predlaga
za vodjo, vendar se ostali člani odločijo, da bodo vodjo izvolili s pomočjo volitev.

Kaj je **najboljši** razlog, da člani izvolijo vodjo s pomočjo volitev,
namesto da izberejo tistega, ki se je predlagal sam?

62

- Volitve omogočajo ljudem, da organizirajo še eno glasovanje, če se ne strinjajo z izidom.
- Volitve so najhitrejša možnost pri izbiri vodje.
- Volitve omogočajo vsem članom kluba, da sodelujejo pri izbiri vodje.***
- Volitve zagotavljajo, da bodo vsi člani zadovoljni z izbiro vodje.

To nalogo je v mednarodnem kontekstu pravilno rešilo 59 % (0,3), v Slove-
niji pa 71 % (1,6).¹³

Šesti primer vprašanja

Ta naloga je primer naloge zahtevnostne ravni C. Predstavlja primer subdome-
ne vladavina prava, znotraj vsebinske domene državljski principi, kognitiv-
na domena je vedenje.

Zloraba moči je, ko nekdo z avtoriteto uporabi svojo moč nepošteno in neprimerno.

Kateri od navedenih primerov **najbolje** prikaže zlorabo moči?

- Politični vodja v medijih poda izjavo proti predlaganemu zakonu.
- Politični vodja zaposli ljudi, samo če so donirali denar njegovi stranki.***
- Policist aretira nekoga, ki je prekršil zakon.
- Skupina okoljskih aktivistov organizira protest pred državnim zborom.

73 % (0,3) učencev na mednarodni ravni je na nalogo pravilno odgovori-
lo in napisalo dva različna načina, kako lahko v demokratični državi političnim

13 Ibid., 52.

vodjem preprečimo zlorabo moči. V Sloveniji je na to nalogo pravilno odgovorilo 68 % (1,6) učencev.¹⁴

Kako lahko v demokratični državi preprečimo političnim vodjem zlorabo moči?

Napišite **dva različna** načina.

1 _____

2 _____

Točkovni vodič

ICCS lestvica znanja: Raven A

Koda 2

Nanaša se na metode/mehanizme iz **dveh različnih kategorij** od kategorij navedenih spodaj.

1. Ločitev moči/zakonov, ki omejujejo, kaj lahko ljudje na položajih počnejo/nadzor nad procesi.
2. Vladavina prava/zakoni ki se izvajajo proti političnim voditeljem.
3. Transparentnost (npr. neodvisni mediji/svoboda tiska/svoboda informacij).
4. Svoboda govora/dovoljena kritika na dejanja političnih voditeljev.
5. Pravica do političnega delovanja (npr. javni protest, oblikovanje skupin pritiska).
6. Volitve (ljudje se lahko odločijo, da ne izvolijo stranke, za katero se verjame, da zlorablja položaj).
7. Izobraževanje političnih vodij, vključno s svetovanjem (lahko vključuje posnemanje drugih voditeljev).

63

Koda 1

ICCS lestvica znanja: Raven A

Nanaša se le na metode/mehanizme iz **ene od navedenih kategorij**

(vključujoč z odgovori, v katerih so bile uporabljene različne metode/mehanizmi iz iste kategorije).

Sedmi primer vprašanja

Gre za primer naloge, ki je uvrščena v zahtevnostno raven A (najvišjo raven).

Na to nalogo je v mednarodnem povprečju popolnoma pravilno odgovorilo 27 % (0,3) učencev, delno pravilno (pravilna ena kategorija odgovorov) pa 66 % (0,4), v Sloveniji pa 29 % (1,7) učencev popolnoma pravilno in delno pravilno (pravilna je bila ena kategorija) 67 % (1,7) učencev.¹⁵

Osmi primer vprašanja

Gre za primer naloge, ki je uvrščena v zahtevnostno raven A (najvišjo raven).

Naloga je primer subdomene vladavina prava, znotraj vsebinske domene državljski principi, kognitivna domena je sklepanje in analiziranje. Na nalo-

¹⁴ Ibid., 53.

¹⁵ Ibid., 54.

Posamezniki ali skupine dajejo včasih denar političnim strankam v obliki donacij. Nekatere države imajo zakone, ki zahtevajo, da politične stranke javno objavijo informacije o donacijah strankam.

Zakaj imajo države te zakone?

- Zakoni vzpodbudijo ljudi, da volijo stranko, ki je prejela manj donacij.
- Zakoni pomagajo javnosti uvideti, katera stranka bo najverjetneje zmagala na naslednjih volitvah.
- Zakoni vzpodbujajo ljudi, da se pridružijo bogatejšim strankam.
- Zakoni preprečujejo političnim strankam, da bi imeli raje ljudi, ki so jim donirali denar.***

go je v mednarodnem povprečju pravilno odgovorilo 43 % (0,3) učencev, v Sloveniji prav tako 43 % (1,5).¹⁶

Dosežki državljske vednosti učencev

64

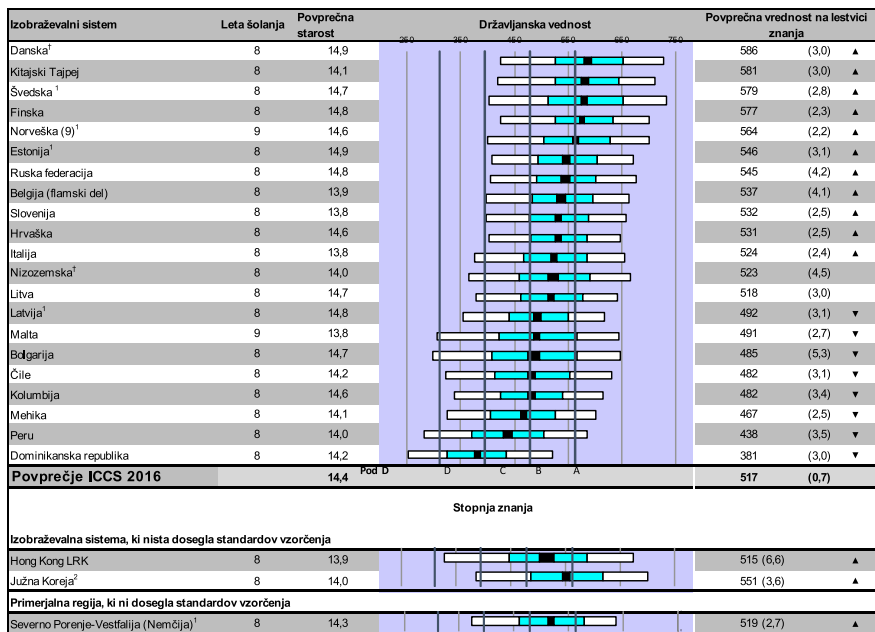
Državljsko vednost smo v raziskavi ICCS 2016 preverjali na osnovi 88 nalog (v končno analizo jih je bilo kasneje vključenih 87), ki so bile razporejene v različne zvezke.¹⁷ V predhodnih zajemih je bila oblikovana lestvica s povprečjem 500 točk in standardno deviacijo 100, kar omogoča primerjanje teh dosežkov učencev med različnimi vključenimi izobraževalnimi sistemi. Povprečen rezultat držav ICCS 2016 je znašal 516 točk na lestvici (bralec mora upoštevati razlike v kompoziciji skupin sodelujočih izobraževalnih sistemov, ki so sodelovale v obeh ciklih), standardni odklon pa je znašal 101 točko.¹⁸

Iz slike 4.1 je razvidno, da povprečni dosežki učencev pri državljski vednosti segajo od 381 do 586 točk. Povprečje dosežka slovenskih učencev je 532 točk, kar jih uvršča nad mednarodno povprečje. Nad mednarodno povprečje je sicer uvrščenih 11 izobraževalnih sistemov. Ti dosežki spadajo v skupino treh držav s približno enakim dosežkom, zraven Slovenije spadata v to skupino še Belgija (flamski del) ter Hrvaška. Ostali vključeni izobraževalni sistemi, ki so nad mednarodnim povprečjem (razen Italije, kjer so dosežki učencev statistično značilno pod povprečjem učencev iz Slovenije), so statistično značilno nad dosežki učencev in Slovenije. Gre za naslednje izobraževalne sisteme: Danska, Kitajski Tajpej, Švedska, Finska, Norveška (sicer učenci 9. razredov), Estonija in Ruska federacija. Nekaj izobraževalnih sistemov pa je pod mednarodnim povprečjem sodelujočih sistemov, gre za naslednje: Latvija, Malta, Bolgarija, Čile, Kolumbija, Mehika, Peru, Dominikanska republika. Učenci iz Nizozemske in Li-

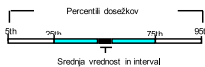
¹⁶ Ibid., 55.

¹⁷ Več o tem glej v uvodnem poglavju o državljski vednosti.

¹⁸ Pri računanju trendov dosežkov je zato potrebno upoštevati tudi posebni količnik – kar je izjema te mednarodne raziskave.



65



Znatno višji dosežki od mednarodnega povprečja ▲
Znatno nižji dosežki od mednarodnega povprečja ▼

0) Standardne napake so navedene v oklepajih.

(9) Izobraževalni sistem je odstopal od mednarodno opredeljene populacije, raziskavo so izvedli v višjem razredu.

† Izobraževalni sistem je dosegel standarde vzorčenja za število sodelujočih šol šole, ko so bile vključene tudi nadomestne šole.

1) Populacija izobraževalnega sistema pokriva od 90 % do 95 % ciljne populacije.

2) Izobraževalni sistem je raziskavo na ciljni populaciji izvedel v prvi polovici šolskega leta.

Slika 4.1: Povprečje dosežene stopnje državljanske vednosti, povprečje let šolanja, povprečna starost ter percentilni graf po državah
Vir: Schulz et al., 2018: 58.

tve dosegajo povprečni dosežek državljanske vednosti na ravni mednarodnega povprečja.

Izobraževalni sistemi oziroma njihove entitete, o katerih se poroča posebej, niso dosegli rigoroznih zahtev realizacije vzorca (gre za LRK Hong Kong, Južno Korejo in Severno Porenje-Vestfalijo (v Nemčiji)).

Med izobraževalnimi sistemi smo zabeležili opazne razlike pri državljanski vednosti učencev. Variacija mediane med najnižjimi in najvišjimi petimi odstotki točk državljanske vednosti je po državah znašala 275 točk na lestvici, kar je ekvivalentno razponu več kot treh ravni na lestvici državljanske vednosti ICCS (Schulz et al., 2018: 58).

Iz prikaza prav tako vidimo leto šolanja. Za vse vključene izobraževalne sisteme, razen za Norveško) velja, da so bili vključeni učenci, ki so bili v času te-

stiranja v 8. letu šolanja. Do določenih razlik prihaja tudi pri povprečni starosti vključenih učencev, ki variira od 13,8 let do 14,9 let. Kot vidimo, so bili naši učenci v povprečju stari 13,8 let, podobno kakor učenci iz Italije, Malte in nenazadnje tudi zelo podobno kakor učenci iz Belgije (flamskega dela).

Leto šolanja je v medijskih objavah in komentarjih (v Sloveniji) pogosto tisto, ki je deležno mnogo pozornosti, češ, učenci vendarle niso bili enako stari. Naj na tem mestu pojasnimo, da starost učencev sama po sebi ni tako odločilna. Na to kažejo tudi nadaljnje analize.

Regresijske analize, v katerih je bil uporabljen rezultat (kognitivne) lestvice ICCS kot spremenljivka izida in starost učencev kot napovednik, so pokazale zanimiv vzorec povezanosti starosti učencev in kognitivnih dosežkov znotraj sodelujočih izobraževalnih sistemov (tako za cikel 2009 kakor za cikel 2016). In sicer, za cikel 2016 je bila v 15 od 21 izobraževalnih sistemov zaznana statistično značilna negativna povezanost med starostjo in državljansko vednostjo. Ta povezava v petih izobraževalnih sistemih ni bila signifikantna (oziroma značilna),¹⁹ le v eni državi (Norveški) je bila povezava med starostjo in dosežkom iz državljanske vednosti statistično pozitivna. Na ravni združenega mednarodnega vzorca je bila povezanost med starostjo učencev znotraj izobraževalnih sistemov negativna in statistično značilna. Visok delež sodelujočih držav z negativno povezanostjo starosti učencev in dosežkom iz državljanske vednosti je tipični izid raziskav, ki temeljijo na vzorčenju razredov učencev.²⁰ V nekaterih izobraževalnih sistemih učenci, ki jih prepoznajo kot tiste z visokim akademskim potencialom, vstopijo v šolo mlajši in skozi leta šolanja napredujejo hitreje, kakor ostali učenci. Na ta način prispevajo k večjemu deležu mlajših učencev na ravni razredov. Variacije v politikah zadrževanja (ponavljanja) in napredovanja v različnih izobraževalnih sistemih prav tako vplivajo na povezave med starostjo in dosežki znotraj teh posameznih izobraževalnih sistemov. Te analize so bile narejene na način, da se je pogledalo starost učencev znotraj posameznih razredov – kjer imamo lahko razliko tudi do enega leta. Res je, da so bile nekatere razlike v določenih izobraževalnih sistemih velike in statistično značilne (npr. Belgija – flamski del, Čile, Danska, Italija, Nizozemska in Peru, vse omenjene z negativno statistično značilno povezanostjo – kar pomeni, da so mlajši učenci vedeli več, in sicer vedeli za približno 30 točk več, kar je približno 1/3 zahtevnostne ravni).²¹ V Sloveniji je bila ta povezanost sicer negativna, a ni bila statistično značilna. Kar pomeni, da ne moremo reči, da sta bila starost učencev in njihov dosežek iz državljanske vednosti statistično značilno povezana (določena razlika ni sistematična, lahko je le recimo naključna). Tudi če pogledamo, pri katerih izobraževalnih sistemih sta statistično značilno povezana in kje so ti razvrščeni na mednarodni lestvici (upoštevaje statistično značilno negativno, pozitivno povezanost ali ne značilnost

19 To velja tudi za Slovenijo.

20 Ang. *grade-based sampling*.

21 W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 63–64 in 214.

te povezanosti), razlika v povprečni starosti ne igra tako velike vloge, kot bi ji ju radi včasih pripisali, če naši učenci niso razvrščeni na lestvico zelo visoko.

Porazdelitev državljske vednosti učencev po zahtevnostnih ravneh

Izobraževalni sistem	Pod ravnj D	Raven D	Raven C	Raven B	Raven A
Danska [†]	0,4 (0,1)	2,3 (0,4)	10,2 (0,8)	24,6 (0,8)	62,4 (1,3)
Kitajski Tajpej	0,5 (0,2)	2,9 (0,4)	9,9 (0,8)	24,5 (1,2)	62,2 (1,4)
Finska	0,3 (0,1)	2,3 (0,4)	10,0 (0,8)	27,0 (1,4)	60,4 (1,6)
Švedska [†]	0,7 (0,2)	3,6 (0,6)	12,2 (0,8)	25,2 (1,0)	58,3 (1,3)
Norveška (9) [‡]	0,7 (0,2)	3,8 (0,3)	13,1 (0,7)	28,9 (1,0)	53,5 (1,2)
Estonija [†]	0,2 (0,1)	3,2 (0,5)	16,7 (1,0)	36,9 (1,5)	43,0 (1,8)
Ruska federacija	0,3 (0,1)	3,7 (0,6)	16,6 (1,2)	37,3 (1,5)	42,1 (2,1)
Belgija (flamski del)	0,2 (0,1)	4,6 (0,8)	19,1 (1,6)	36,6 (1,6)	39,5 (2,2)
Slovenija	0,4 (0,2)	4,5 (0,5)	20,6 (0,9)	37,6 (1,2)	37,0 (1,4)
Hrvaška	0,3 (0,1)	3,9 (0,5)	19,9 (1,2)	39,9 (1,5)	36,0 (1,5)
Nizozemska [†]	0,9 (0,4)	8,2 (1,4)	23,2 (1,5)	32,1 (1,8)	35,6 (1,8)
Italija	0,9 (0,3)	6,5 (0,6)	21,5 (0,8)	36,1 (1,1)	34,9 (1,7)
Litva	0,7 (0,3)	6,7 (0,8)	23,5 (1,2)	38,5 (1,6)	30,5 (1,7)
Bošgarija	6,4 (1,2)	16,0 (1,3)	22,5 (1,4)	28,4 (1,5)	26,7 (1,5)
Malta	5,5 (0,5)	13,4 (0,8)	23,2 (1,0)	31,7 (1,1)	26,2 (1,1)
Čile	3,7 (0,5)	16,0 (0,9)	27,2 (1,0)	31,7 (1,0)	21,4 (1,1)
Latvija [†]	1,7 (0,4)	10,7 (1,1)	29,1 (1,3)	39,0 (1,8)	19,5 (1,6)
Kolumbija	2,1 (0,4)	13,8 (1,1)	31,3 (1,0)	35,4 (1,2)	17,4 (1,2)
Mehika	3,2 (0,4)	17,7 (1,0)	33,1 (1,2)	32,8 (1,0)	13,1 (0,8)
Peru	9,4 (0,9)	23,5 (1,2)	32,2 (1,2)	26,0 (1,2)	8,8 (0,8)
Dominikanska republika	19 (1,2)	38,7 (1,2)	30,1 (1,2)	11,0 (1,0)	1,2 (0,4)
Povprečje ICSS 2016	3 (0,1)	10 (0,2)	21 (0,2)	31 (0,3)	35 (0,3)
Izobraževalna sistema, ki nista dosegla standardov vzorčenja					
Hong Kong LRK	3,4 (0,9)	10,9 (1,5)	19,1 (1,7)	31,5 (1,6)	35,0 (2,3)
Judna Koreja [‡]	0,8 (0,3)	5,2 (0,8)	16,5 (1,0)	30,5 (1,2)	47,0 (1,6)
Primerjalna regija, ki ni dosegla standardov vzorčenja					
Severno Porenje-Vestfalija (Nemčija) [‡]	0,6 (0,1)	6,6 (0,7)	22,8 (1,7)	39,3 (1,5)	30,7 (1,6)

67

Slika 4.2: Povprečje dosežene stopnje državljske vednosti glede na zahtevnostne ravni

Vir: Schulz et al., 2018: 60.

O zahtevnostnih ravneh državljske vednosti smo pisali v enem od prejšnjih poglavij. Na tem mestu povzemimo le to, da je za interpretacijo skupnega dosežka iz državljske vednosti pomembno globlje razumevanje tega, koliko in kakšno znanje imajo učenci. In tukaj stopijo v ospredje zahtevnostne ravni in deleži učencev, ki jih imajo sodelujoči izobraževalni sistemi na vsaki posamezni zahtevnostni ravni državljske vednosti.

Iz slike 4.2 vidimo, da imamo v Sloveniji manj učencev, ki so pod zahtevnostno ravnjjo D, kakor to velja za mednarodno povprečje, in nekaj več kot 4

% (s standardno napako 0,5) učencev, ki dosegajo najnižjo zahtevnostno raven (to je raven D). Slednje nas uvršča nad mednarodno povprečje, ki je 10 % (s standardno napako 0,2). Na ravni C imamo približno 21 % (0,9) naših učencev, kar je podobno mednarodnemu povprečju vključenih izobraževalnih sistemov (21 % (s standardno napako 0,2)). Poglejmo še dve višji zahtevnostni ravni. Najvišjo zahtevnostno raven državljanske vednosti (to je raven A) dosega 37 % (s standardno napako 1,4) naših učencev, raven B pa 38 % (s standardno napako 1,2); slednje je izrazito boljše, kakor to velja za mednarodno povprečje, ki je 31 % (s standardno napako 0,3). Skratka, iz slike 4.2 vidimo, da imamo manj učencev na prvi zahtevnostni ravni in pod njo, na ravni C približno enak delež, kakor to velja za mednarodno povprečje, na najvišji zahtevnostni ravni približno enak delež, kot je mednarodno povprečje, na zahtevnostni ravni B pa je nekoliko več naših učencev, kot to velja za mednarodno povprečje.

Iz slike 4.2 je prav tako mogoče razbrati odstotke učencev drugih sodelujočih izobraževalnih sistemov, ki dosegajo ali ne dosegajo posamezne zahtevnostne ravni. Tako npr. vidimo zelo visoke odstotke učencev iz Danske, Kitajskega Tajpeja, Finske, Švedske (od 62 do 58 % njihovih učencev dosega to raven), ki dosegajo zahtevnostno raven A, kar je najvišja zahtevnostna raven pri raziskavi ICCS. Če nas že to ne opogumlja (da v Sloveniji nimamo tako velikega deleža učencev, ki bi dosegali to raven), nas verjetno mora to, da pa imamo, na drugi strani, manjši delež učencev, ki dosegajo najnižjo zahtevnostno raven ali pa še te ne.

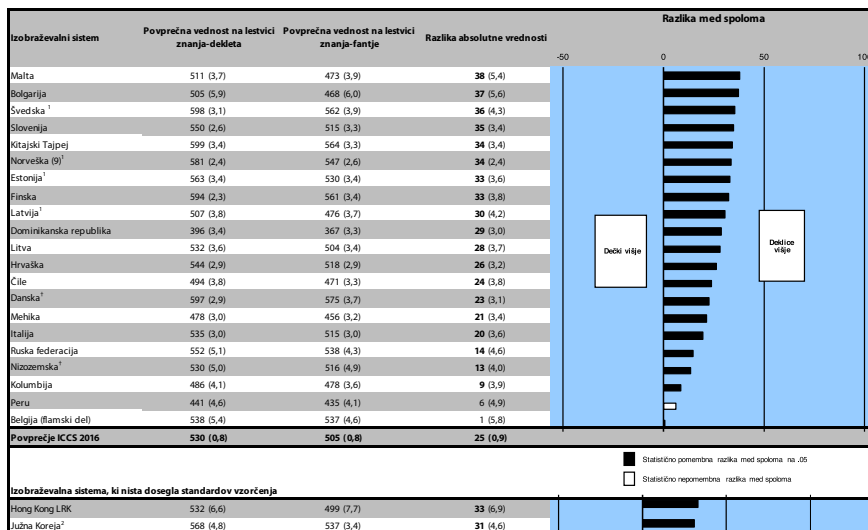
V povprečju sta dve tretjini učencev v sodelujočih izobraževalnih sistemih dosegli rezultate, ki jih na lestvici zahtevnosti uvrščajo na raven A ali B. Naslednjih približno 21 % učencev je doseglo rezultat, ki zadošča za raven C. V devetih izobraževalnih sistemih je bil delež (odstotek) učencev najvišji na ravni A, v naslednjih devetih pa na ravni B. V trinajstih izobraževalnih sistemih je več kot 60 % učencev doseglo raven A ali B. V dveh izobraževalnih sistemih je bil najvišji odstotek učencev na ravni C. Samo eden od izobraževalnih sistemov je zabeležil najvišji delež učencev na ravni D. V dveh izobraževalnih sistemih (Peru in Dominikanska republika) je več kot 60 % učencev umeščenih na raven C ali pod njo.²²

Razlike med spoloma

Razlike med spoloma v večini izobraževalnih sistemov, ki sodelujejo v mednarodnih raziskavah znanja učencev v 4. ali 8 razredu šolanja, kažejo razlike med spoloma v kognitivnih dosežkih. V Sloveniji se zdi, da gre na nekaterih področjih merjenja za razmeroma konstantno prevlado deklic pri dosežkih. To so namreč pokazali tudi zadnji cikl²³ raziskav na področju bralne pismenosti (IEA

22 W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 59.

23 Če se, recimo, usmerimo le na slednje.



Slika 4.3: Razlike med spoloma pri državljanski vednosti
Vir: Schulz et al., 2018: 62.

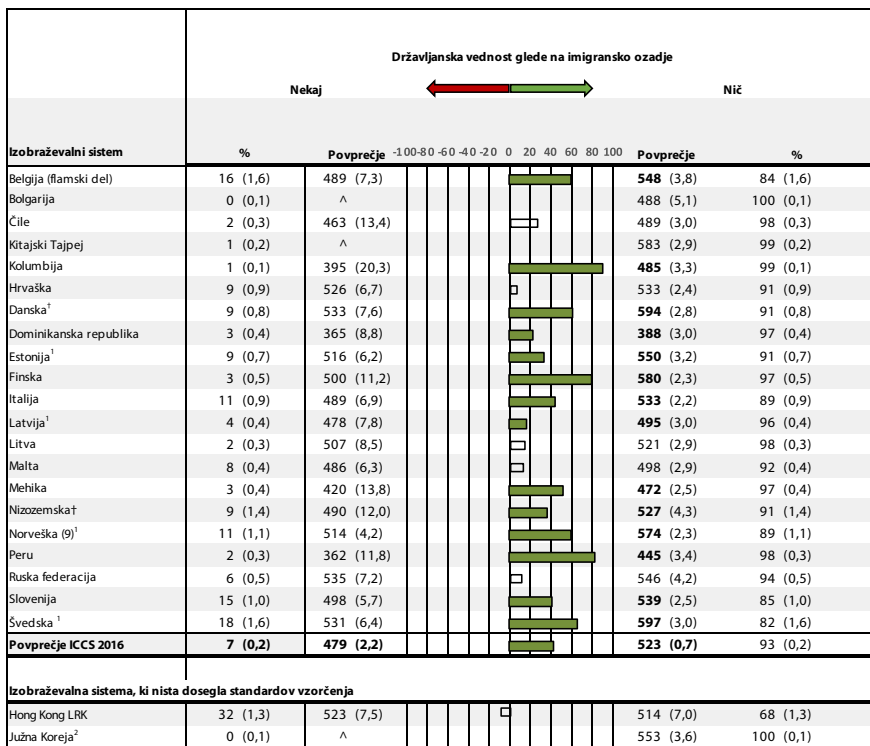
PIRLS 2016), računalniške in informacijske pismenosti (IEA ICILS 2013), pa tudi na področju državljanske vednosti (IEA ICCS 2009). Pri TIMSS (matematika in naravoslovje) ni razlik, razen v naravoslovju v 4. razredu, kjer so uspešnejši dečki. Poglejmo torej, kaj kažejo rezultati zadnjega cikla raziskave ICCS v Sloveniji in sodelujočih izobraževalnih sistemih.



Iz zgornjega prikaza vidimo, da je skoraj v vseh sodelujočih izobraževalnih sistemih ta razlika (v prid deklicam) vidna. Tako je tudi v Sloveniji, kjer so učence dosegle 35 točk več kakor učenci. V točkah (če pogledamo vse izobraževalne sisteme) so te razlike med 9 do 38 točk. Največje razlike med spoloma imajo na Malti, v Bolgariji, na Švedskem, v Sloveniji, nato sledijo še drugi izobraževalni sistemi, razen v primeru učencev in učenek iz Peruja in Belgije (flamski del), kjer te razlike (kljub različnim točkam na testu) niso statistično značilne.

Državljska vednost učencev in SES, migrantsko ozadje ter jezik, ki ga govorijo doma

V nadaljevanju si oglejmo povezavo med državljansko vednostjo in socialno-ekonomskim statusom (SES) družin iz katerih prihajajo učenci, povezavo glede na njihovo migrantsko ozadje ter jezik, ki ga pretežno govorijo doma.

Socialno-ekonomski status (SES) učencev je v tej raziskavi kompozitna spremenljivka iz treh posameznih spremenljivk, in sicer izobrazbe in poklica staršev ter števila knjig doma. Rezultati so pokazali, da se v vseh izobraže-



 Razlika med primerjalnima skupinama je statistično značilna z $p > .05$.
 Razlika med primerjalnima skupinama ni statistično značilna z $p > .05$.

[^] Premajhno število učencev, da bi prikazali povprečne rezultate skupine.

Povprečja, ki so znatno večja ($p > 0.05$), kot tista v primerjalni skupini, so označena s **krempko pisavo**.

[†] Standardne napake so navedene v oklepajih. Ker so rezultati zaokroženi na najbližje celo število, se lahko nekatere vednosti zdijo neskladne.

⁽⁹⁾ Izobraževalni sistem je odstopal od mednarodno opredeljene populacije, raziskavo so izvedli v višjem razredu.

[‡] Izobraževalni sistem je dosegel standarde vzorčenja za število sodelujočih šol šole, ko so bile vključene tudi nadomestne šole.

¹ Populacija izobraževalnega sistema pokriva od 90 % do 95 % celotne populacije.

² Izobraževalni sistem je raziskavo na ciljni populaciji izvedel v prvi polovici šolskega leta.


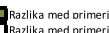
Slika 4.4: Državljska vednost in migrantsko ozadje učencev

Vir: Schulz et al., 2018: 69.

valnih sistemih, tudi v Sloveniji, poklic staršev povezuje z državljsko vednostjo učencev, prav tako dosežena višja oziroma visoka šola in število knjig doma. Podobno povezavo najdemo tudi pri državljski vednosti učencev in migrantskim ozadjem ter jezikom, ki ga učenci govorijo doma. Ti dve povezavi podrobneje prikazujemo v nadaljevanju.

Slika 4.4 kaže na povezavo med državljsko vednostjo in migrantskim ozadjem učencev. Rezultati kažejo, da je v večini držav migrantsko ozadje učencev povezano z dosežki (in sicer nižjimi dosežki učencev); tako je tudi v Sloveniji.

		Državljska vednost glede na jezik															
		Drug					Slovenski										
Izobraževalni sistem		%	Povprečje										Povprečje				
			-100	-80	-60	-40	-20	0	20	40	60	80	100	120		%	
BEL	Belgija (flamski del)	16 (1,1)													491 (6,6)	550 (3,9)	84 (1,3)
BUL	Bolgarija	11 (1,5)													390 (10,1)	498 (4,4)	89 (1,6)
CHI	Čile	1 (0,2)													445 (14,8)	484 (3,1)	99 (0,3)
CHT	Kitajski Tajpej	10 (0,7)													538 (5,8)	588 (2,8)	90 (0,7)
COL	Kolumbija	1 (0,2)													468 (15,3)	482 (3,4)	99 (0,2)
CRO	Hrvaška	1 (0,2)													512 (15,3)	532 (2,5)	99 (0,3)
DEN	Danska [†]	5 (0,5)													528 (9,9)	592 (2,8)	95 (0,9)
DOM	Dominikanska republika	2 (0,3)													381 (11,0)	382 (3,0)	98 (0,4)
EST	Estonija [‡]	5 (0,6)													507 (8,9)	549 (3,0)	95 (0,6)
FIN	Finska	5 (0,5)													523 (10,6)	580 (2,4)	95 (0,6)
ITA	Italija	18 (1,0)													479 (5,4)	536 (2,0)	81 (1,1)
LAT	Latvija [‡]	10 (1,5)													458 (10,2)	498 (3,1)	90 (1,6)
LIT	Litva	5 (1,0)													469 (14,3)	522 (2,9)	95 (1,2)
MAL	Malta	29 (0,7)													506 (3,9)	488 (3,3)	71 (0,7)
MEX	Mehika	3 (0,7)													414 (13,1)	469 (2,5)	97 (0,7)
NET	Nizozemska [†]	8 (1,2)													493 (12,4)	526 (4,4)	92 (1,2)
NOR	Norveška (9) [‡]	8 (0,7)													519 (5,7)	570 (2,2)	91 (0,9)
PER	Peru	7 (1,1)													345 (7,7)	445 (8,3)	93 (1,2)
RUS	Ruska federacija	5 (0,9)													485 (9,9)	548 (4,2)	95 (0,9)
SLO	Slovenija	6 (0,7)													484 (6,4)	537 (2,5)	94 (0,7)
SWE	Švedska [‡]	14 (1,2)													522 (8,3)	592 (3,1)	86 (1,4)
Povprečje ICCS 2016		8 (0,2)													474 (2,3)	522 (0,7)	92 (0,2)
Izobraževalna sistema, ki nista dosegla standardov vzorčenja																	
XHK	Hong Kong LRK	11 (1,9)													501 (15,0)	521 (6,4)	89 (1,9)
XKO	Južna Koreja [‡]	0 (0,1)													^	552 (3,6)	100 (0,1)

 Razlika med primerjalnimi skupinami je statistično pomembna z $p > 0,05$.
 Razlika med primerjalnimi skupinami ni statistično pomembna z $p > 0,05$.

[†] Premajhno število učencev, da bi prikazali povprečne rezultate skupine.

Povprečja, ki so znatno večja ($p > 0,05$), kot tista v primerjalni skupini, so označena s **krepko pisavo**.

(‡) Standardne napake so navedene v oklepajih. Ker so rezultati zaokroženi na najbližje celo število, se lahko nekatere vrednosti zdijo neskladne.

(9) Izobraževalni sistem je odstopal od mednarodno opredeljene populacije, raziskavo so izvedli v višjem razredu.

[†] Izobraževalni sistem je dosegel standarde vzorčenja za število sodelujočih šol šole, ko so bile vključene tudi nadomestne šole.

¹ Populacija izobraževalnega sistema pokriva od 90 % do 95 % ciljne populacije.

² Izobraževalni sistem je raziskavo na ciljni populaciji izvedel v prvi polovici šolskega leta.

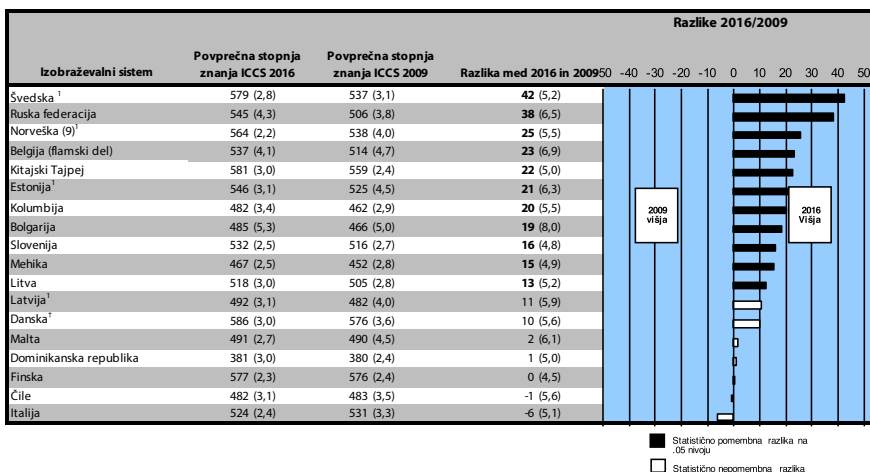
Slika 4.5: Državljska vednost in jezik, ki ga učenci govorijo doma

Vir: Schulz et al., 2018: 69.

Slika 4.5 kaže povezavo med državljsko vednostjo in jezikom, ki ga govorijo učenci doma. Rezultati kažejo na povezanost državljske vednosti z jezikom, ki ga učenci govorijo doma (če je jezik testa enak jeziku, ki ga govorijo doma – povezanost z višjimi kognitivnimi dosežki). To velja za večino sodelujočih držav, tudi Slovenijo, razen v primeru Malte.

Trendi dosežkov državljske vednosti

Cikel ICCS 2016 je vseboval 42 nalog, ki jih je zajemal tudi test iz leta 2009. Zaradi tega lahko pogledamo tudi trende pri dosežkih iz državljske vednosti, seveda za tiste izobraževalne sisteme, ki so sodelovali v raziskavi tako leta 2009



¹ Standardne napake so navedene v oklepajih.

⁽⁹⁾ Izobraževalni sistem je odstopal od mednarodno opredeljene populacije, raziskavo so izvedli v višjem razredu.

[†] Izobraževalni sistem je dosegel standarde vzorčenja za število sodelujočih šol šole, ko so bile vključene tudi nadomestne šole.

[‡] Populacija izobraževalnega sistema pokriva od 90 % do 95 % ciljne populacije.

Statistično pomembne spremembe ($p > 0,05$) med 2009 in 2016 so prikazane v **krepki pisavi**.

72

Slika 4.6: Trendi dosežkov državljanske vednosti (med letoma 2009 in 2016)

Vir: Schulz et al. 2018: 62.

kakor leta 2016. V obeh ciklih je sodelovala tudi Slovenija, zato je mogoče trende v dosežkih pri državljanski vednosti identificirati tudi za naše učence.

Na sliki vidimo, da je 11 izobraževalnih sistemov izboljšalo svoje dosežke na področju državljanske vednosti, v sedmih izobraževalnih sistemih pa te razlike niso statistično značilne. Med sodelujočimi izobraževalnimi sistemi, ki so izboljšali dosežke, je tudi Slovenija, s 16 točkami razlike. Pa vendarle, interpretacija tega, kako dobro je to izboljšanje, je verjetno lahko le subjektivna. Na eni strani smo verjetno lahko zadovoljni, da so učenci v razmaku 7 let izboljšali dosežke na tem področju, a na drugi strani je vendarle potrebno opozoriti, da so nekateri izobraževalni sistemi državljansko vednost izboljšali znatneje. Med njimi vsekakor prednjačijo Švedska, Ruska federacija, Norveška, Belgija (flamski del), Kitajski Tajpej, Estonija in Kolumbija, kjer vidimo, da so se ti dosežki izboljšali za 20 do celo 42 točk.

Vidiki državljanskega delovanja učencev v Sloveniji

Poglavje smo tako poimenovali zato, ker se ukvarja z različnimi vidiki delovanja¹ učencev v družbenem in političnem življenju. Tako lahko razumemo tisto delovanje, ki ni ozko vezano zgolj na delovanje v političnem življenju, temveč se lahko nanaša tudi na povezanost ljudi z življenjem njihove skupnosti (Putnam, 1995: 665). Vprašanja o teh vidikih smo vključili v Vprašalnik za učence in učenke.

73

Ker je vključenost državljanov ena glavnih lastnosti demokratične družbe, je bil eden izmed ključnih ciljev ICCS merjenje obsega učenčevega delovanja pri vidikih državljanske vzgoje in izobraževanja. Državljsko delovanje se ne nanaša le na osebno udeležbo učencev v teh dejavnostih, temveč tudi na njihovo motivacijo za delovanje v državljskih aktivnostih, samozaupanje v učinkovitost njihove participacije ter njihova prepričanja o zmožnostih, da se aktivno vključijo. Velik del literature na tem tematskem področju se nanaša na državljsko delovanje učencev, ki ga podpirajo in spodbujajo šole. Eden od pomembnih prispevkov znanstvene literature o delovanju je distinkcija med emocionalnim delovanjem (pozitivne in negativne reakcije na učitelje, akademsko delo in šolo), behaviorističnim delovanjem (sodelovanje v akademskih, socialnih in izvenšolskih dejavnostih) in kognitivnim delovanjem (pripravljenost in prizadevanje, da bi razumel kompleksne ideje in obvladal različne spretnosti) (Fredericks et al., 2004). V tem poglavju poudarjamo behavioristično delovanje učenca na področjih, pomembnih za državljanstvo, ter interes učencev za različne vidike državljanstva.²

1 Angleška ustreznica je *engagement*.

2 W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 72–73.

Osebna vključenost v politična in družbena vprašanja

Državljsko delovanje učenca se nanaša na: a) pridobivanje informacij o vprašanjih, ki se pojavljajo v državljanskem in političnem življenju; b) diskusije glede vidikov državljanskega in političnega življenja z vrstniki ali odraslimi; in c) aktivno participiranje v družbi. Državljsko participiranje se tiče tudi učenčevih pričakovanj o participaciji v državljanskih aktivnostih v prihodnosti ter zmožnosti aktivne vključenosti v družbo. Poleg aktivnega delovanja na državljanskih forumih, odprtih za to starostno skupino (kot so dejavnosti na šolah, mladinske organizacije in skupnostne skupine), se mnogi mladi vključijo tudi v razna virtualna omrežja z državljskimi in s političnimi vsebinami, ki so na voljo prek družabnih omrežij. Danes obstaja močan konsenz o tem, da formalno izobraževanje zelo vpliva na obseg vključenosti v družbo v odrasli dobi (Pancer, 2015).³

Po mnenju Ekmana in Amnāja (2012) moramo razlikovati latentno in manifestno politično participacijo (slednja se lahko izvaja posamično ali kolektivno). Številni komentatorji so opazili naraščajoč pojav politične pasivnosti med mladimi, vendar, kot pravita Amnā in Ekman (2014), je potrebno razlikovati tudi med nezainteresiranim in razočaranim državljanom. Čeprav nezainteresirani pasivni državljani lahko ostanejo obveščeni in so pripravljeni, da se po potrebi vključijo, so razočarani pasivni državljani izgubili vero v sposobnost vplivanja na državljanske institucije in prakse, posledično pa so postali odtujeni od državljanskih procesov. Tako je pri preučevanju državljanskega delovanja mladih ključnega pomena, da v aktivno participacijo uvedemo še osnovno pripravljenost na participacijo (interes ali samoučinkovitost) in behavioristične namene (pripravljenost ukrepanja).⁴

V ICCS 2016 smo zato učence spraševali o tem, kako pogosto za pridobivanje informacij o političnih ali družbenih vprašanjih uporabljajo tradicionalne medije (gledanje televizije, branje časopisov, pogovarjanje s starši) ter kako pogosto uporabljajo družabna omrežja.

Iz tabele 5.1 vidimo, da se nekoliko več kot polovica osmošolcev v Sloveniji nikoli ali skoraj nikoli s svojimi starši ne pogovarja o političnih in družbenih vprašanjih, še večji pa je delež tistih učencev, ki se o teh vprašanjih nikoli ali skoraj nikoli ne pogovarjajo s svojimi prijatelji (teh je nekaj več kot 70 %). Velik delež slovenskih učencev (približno 57 %) nikoli ali skoraj nikoli ne bere časopisa, da bi se seznanil s slovenskimi ali z mednarodnimi novicami. Prav tako jih nekaj več kot polovica (približno 52 %) ne uporablja ali skoraj nikoli ne uporablja interneta, da bi poiskali informacije o teh vprašanjih. Še več naših učencev je poročalo, da nikoli ali skoraj nikoli ne uporabljajo interneta ali družabnih omrežij, da bi objavili komentar ali sliko o družbenih in političnih vpra-

3 Ibid., 73.

4 Ibid.

Tabela 5.1: Viri pridobivanja informacij o družbenih in političnih vprašanjih

	Niko- li ali skoraj nikoli	Vsak mesec (vsaj enkrat na mesec)	Vsak teden (vsaj enkrat na teden)	Vsak dan ali skoraj vsak dan
Se pogovarjaš s starši o političnih ali družbenih vprašanjih.	54,60 (1,34)	28,17 (0,96)	13,23 (0,77)	3,99 (0,83)
Gledaš poročila na televiziji, da bi se seznanil/-a s slovenskimi in z mednarodnimi novicami.	17,98 (0,84)	23,24 (0,94)	36,74 (0,99)	22,05 (0,90)
Bereš časopis, da bi se seznanil/-a s slovenskimi in z mednarodnimi novicami.	57,15 (1,17)	26,05 (0,88)	12,69 (0,73)	4,11 (0,37)
Se pogovarjaš s prijatelji o političnih in družbenih vprašanjih.	70,95 (1,15)	20,60 (0,90)	6,52 (0,61)	1,93 (0,24)
Se pogovarjaš s starši o dogodkih v drugih državah.	18,83 (0,99)	37,97 (0,88)	33,80 (1,10)	9,40 (0,59)
Se pogovarjaš s prijatelji o dogodkih v drugih državah.	33,39 (1,15)	39,57 (1,00)	22,10 (0,93)	4,93 (0,43)
Uporabljaš internet, da bi poiskal/-a informacije o političnih in družbenih vprašanjih.	52,44 (1,23)	27,16 (0,83)	13,82 (0,73)	6,58 (0,53)
Na internetu ali družabnih omrežjih objaviš komentar ali sliko v zvezi s političnim ali družbenim vprašanjem.	91,22 (0,70)	6,10 (0,54)	1,60 (0,30)	1,08 (0,20)
Spletno objavo o političnih in družbenih vprašanjih, ki jo je ustvaril nekdo drug, posreduješ drugim ali jo komentiraš.	85,19 (0,71)	10,31 (0,61)	3,34 (0,34)	1,16 (0,21)

Vir: Baza ICCS 2016.

Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

šanjih (približno 85 % učencev) ali da bi delili oziroma komentirali spletne objave drugih o teh vprašanjih (nekaj več kot 90 % naših učencev tega ne počne nikoli ali skoraj nikoli). Med dejavnostmi, ki jih naši učenci delajo najpogosteje (skoraj vsak dan), izstopa gledanje televizije, da se seznanijo s slovenskimi ali z mednarodnimi novicami. Tako je poročalo približno 22 % naših učencev. Nato sledi redno (skoraj vsak dan) pogovarjanje s starši o dogodkih v drugih državah (nekaj več kot 9 % naših učencev se je s starši o tem pogovarjalo vsak dan ali skoraj vsak dan).

Če v zvezi s tedenskim spremljanjem televizije za namene informiranja o družbenih in političnih vprašanjih primerjamo med podatki raziskave iz 2009 in 2016, vidimo, da so se naši učenci tega posluževali pogosteje (za približno 4 %) kakor leta 2009. Rezultati tudi pokažejo, da pa so časopis v ta namen brali redkeje kakor leta 2009 (približno 15 % manj učencev kakor leta 2009 je bralo časopise, da bi se informirali o političnih in družbenih vprašanjih). So se pa, po drugi strani, na tedenski ravni (vsaj enkrat na teden) več pogovarjali s starši o tem, kaj se dogaja v drugih državah (za približno 10 % več kakor leta 2009). Kaj pa uporaba družabnih omrežij? Za to vprašanje sicer nimamo trendovskih podatkov, zato lahko pogledamo podatek le za leto 2016. Podatek za Slovenijo je pokazal, da manj naših učencev uporablja družabna omrežja v povezavi s političnimi in z družbenimi vprašanji (uporaba interneta za informiranje o družbenih in političnih vprašanjih, komentiranje in objavlanje komentarjev ter slik na to temo), kakor je bilo to evidentno v mednarodnem povprečju sodelujočih izobraževalnih sistemov.

76

Participacija učencev v državljanskih aktivnostih na šoli

Tabela 5.2: Sodelovanje učencev v državljanskih aktivnostih na šoli

	Da, sodeloval/-a sem v zadnjih dvanajstih mesecih.	Da, sodeloval/-a sem, toda pred več kot letom dni.	Ne, nikdar nisem sodeloval/-a.
Volitve za predstavnika razreda ali v šolski parlament.	65,86 (1,34)	17,73 (0,94)	16,41 (0,82)
Sodelovanje pri odločitvah o tem, kako se vodi šola.	8,39 (0,51)	15,70 (0,68)	75,91 (0,86)
Kandidiranje za predstavnika razreda ali za šolski parlament.	34,89 (1,02)	24,22 (1,06)	40,89 (1,24)

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Literatura kaže na to, da lahko demokratičnejši način upravljanja šole pripelje k večjemu političnemu delovanju med učenci (glej npr. Mosher et al., 1994; Pasek et al., 2008). Na podlagi analize longitudinalnih podatkov v Veliki Britaniji Keating in Janmaat (2015) ugotavljata, da ima participacija v šolskih političnih aktivnostih pozitiven vpliv na državljansko delovanje v prihodnosti.

Rezultati cikla 2009 so pokazali, da je večina učencev sodelovala v takšnih aktivnostih. Ti rezultati so izpostavili tudi pozitivno povezanost med državljsko participacijo v šoli in državljsko vednostjo (Schulz et al., 2010).⁵ In kaj kažejo podatki raziskave leta 2016 za Slovenijo?

Iz rezultatov, ki jih prikazuje tabela 5.2, vidimo, da je večina naših učencev v zadnjem letu sodelovala na volitvah za predstavnika razreda ali v šolski parlament (približno 66 %), približno 16 % učencev pa pri tem ni nikoli sodelovalo. Nekoliko manj učencev je bilo tudi kandidatov za predstavnika razreda ali za šolski parlament (35 % jih je to naredilo v zadnjem letu, približno 41 % pa jih ni nikoli kandidiralo). Najmanj pa učenci sodelujejo pri odločitvah o tem, kako naj se vodi šola.

Če primerjamo rezultate za Slovenijo med letoma 2009 in 2016, velja izpostaviti, da je pri volitvah sodeloval ali kandidiral na ravni šole približno enak delež učencev v obeh zajemih podatkov, da pa se je sodelovanje pri odločitvah o upravljanju šole nekoliko zmanjšalo (približno za 4 %). Mednarodno poročilo (Schulz et al., 2018: 91) je prav tako razkrilo, da so naši učenci v povprečju pripravljene manj participirati v šoli, kakor to velja za povprečje učencev vseh sodelujočih izobraževalnih sistemov. Pri sodelovanju v teh aktivnostih, če pogledamo geografsko, so najbolj pripravljene sodelovati učenci iz Latinške Amerike.

Razmišljanje o prepričanju učencev glede vrednosti sodelovanja v državljskih aktivnostih v šoli je pomembno zaradi tesne povezanosti s splošnejšim pojmom politične učinkovitosti (Campbell et al., 1954). Čeprav učenci osnovnih šol (ICCS 2016 ciljna starost) še ne smejo voliti ali kandidirati v »odrasli politiki«, jim lahko eksperimentiranje v času šolanja pomaga razumeti, kako lahko kolektivno vplivajo na dogajanje v šoli (Bandura, 1997: 491).⁶ Nenazadnje, vzgoja in izobraževanje ne sme in pravzaprav niti ne more biti izolirana od družbenega življenja (Gril et al., 2009: 15). Na ta način v bistvu tudi vadijo svojo kasnejšo vključenost v politično in družbeno življenje.

Iz rezultatov mednarodnega poročila (Schulz et al., 2018: 88) razberemo, da je občutek učencev o vrednosti participacije v šoli približno enak leta 2016, kakor je bil leta 2009, čeprav rezultati kažejo tudi na spremembo tega občutka pri učencih v določenih sodelujočih izobraževalnih sistemih. Razbrati je mogoče, da je ta občutek o vrednosti participacije učencev v šoli najmočnejši v Peruju in Dominikanski republiki, najšibkejši pa v povprečju pri učencih iz Nizozemske.

5 W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 84.

6 Ibid., 84–86.

Dejanska in pričakovana participacija učencev zunaj šole

Tabela 5.3: Pogostost sodelovanja pri dejavnostih organizacij, klubov oziroma skupin

	Da, sodeloval/-a sem v zadnjih dvanajstih mesecih.	Da, sodeloval/-a sem, toda pred več kot letom dni.	Ne, nikdar nisem sodeloval/-a.
Mladinska organizacija, povezana s politično stranko ali sindikatom.	2,02 (0,38)	2,53 (0,37)	95,45 (0,60)
Akcijska skupina ali organizacija za varovanje okolja.	9,64 (0,80)	31,87 (1,08)	58,49 (1,20)
Organizacija za varstvo človekovih pravic.	2,16 (0,28)	6,01 (0,56)	91,83 (0,65)
Prostovoljna skupina, ki dela za pomoč skupnosti.	10,47 (0,65)	20,36 (0,85)	69,18 (1,09)
Organizacija, ki zbira denar za dobrodelni namen.	17,47 (1,01)	29,65 (1,00)	52,87 (1,37)
Skupina mladih, ki se za nekaj zavzemajo.	10,46 (0,74)	17,0 (0,76)	72,53 (0,99)
Skupina, ki se zavzema za varovanje ali pravice živali.	8,11 (0,59)	17,41 (0,85)	74,48 (1,00)
Verska skupina oziroma organizacija.	23,37 (1,07)	12,78 (0,62)	63,85 (1,10)
Mladinska organizacija (npr. taborniki ali skavti).	15,29 (1,00)	19,65 (0,92)	65,05 (1,35)
Športna ekipa.	53,88 (1,16)	22,68 (0,84)	23,44 (1,07)

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Učenci, ki so sodelovali v raziskavi ICCS, niso dovolj stari, da bi lahko sodelovali v raznih (vseh – op. p.) oblikah državljanstva. A vendar obstajajo dokazi, ki povezujejo participacijo v mladosti s kasnejšim delovanjem (Verba et al., 1995). Nekateri raziskovalci, kot npr. Pancer (2015), pravijo, da participacija učencev v državljanskih aktivnostih v šoli vpliva na participacijo kasneje v življenju (Quintelier in Hooghe, 2013). Če je to res, potem trenutno ali preteklo delovanje

učencev v mladinskih organizacijah, šolskem upravljanju ali v gibanjih za razna državljanska vprašanja služi kot kontekstualni faktor pri določanju učnih izidov učenca pri temah, povezanih z državljanstvom.⁷

In kako pogosto naši učenci sodelujejo v dejavnostih organizacij, klubov in skupin izven šole?

Iz tabele 5.3 lahko razberemo, da največ naših učencev (približno 95 %) ni še nikoli sodelovalo v mladinski organizaciji, ki je povezana s politično stranko ali sindikatom, ter v organizaciji za varstvo človekovih pravic (teh učencev je približno 92 %). Na drugi strani je največji delež naših učencev v zadnjem letu sodeloval v športni ekipi (približno 54 %) in verski skupini ali organizaciji (približno 23 %). Razberemo tudi, da je v zadnjem letu približno 17 % učencev sodelovalo z organizacijo, ki zbira denar za dobrodelni namen.

Prostovoljstvo se prav tako kaže kot pomemben del (učenja) aktivnega državljanstva (Bezjak in Klemenčič, 2014). Zato si v nadaljevanju podrobneje oglejmo te postavke (iz tabele 5.3). Delež naših učencev, ki je bil vključen v prostovoljno skupino za pomoč skupnosti, je naslednji: približno 67 % jih v taki skupini ni nikoli sodelovalo, približno 20 % jih že ima to izkušnjo, a so jo pridobili pred več kot enim letom, približno 10 % učencev pa je v taki skupini sodelovalo v zadnjem letu. Vendar je primerjava med letoma 2009 in 2016 pokazala nekaj drugega, in sicer, da se je delež učencev, ki so sodelovali v prostovoljni aktivnosti v letu 2016 (primerjava z letom 2009), povečal.

79

Tabela 5.4: Udeležba v aktivnostih v prihodnje

	To bi zagotovo naredil/-a.	To bi verjetno naredil/-a.	Tega verjetno ne bi naredil/-a.	Tega zagotovo ne bi naredil/-a.
Pogovor z drugimi o tvojih pogledih na politična in družbena vprašanja.	12,25 (0,68)	38,17 (1,04)	39,58 (1,14)	10,01 (0,57)
Vzpostavil/-a stik z izvoljenim predstavnikom.	8,71 (0,72)	30,90 (0,88)	47,68 (1,01)	12,71 (0,65)
Sodeloval/-a na miro-ljubnem protestu ali zborovanju.	12,64 (0,71)	35,31 (0,74)	39,40 (0,92)	12,66 (0,64)
Zbiral/-a podpise za peticijo.	12,19 (0,69)	34,21 (1,12)	40,06 (1,03)	13,54 (0,64)
Pisal/-a prispevke na spletni forum o družbenih ali političnih vprašanjih.	7,04 (0,53)	25,95 (1,03)	49,96 (1,07)	17,05 (0,72)

7 Ibid., 90.

	To bi zagotovo naredil/-a.	To bi verjetno naredil/-a.	Tega verjetno ne bi naredil/-a.	Tega zagotovo ne bi naredil/-a.
Organiziral/-a spletno skupino, da zavzameš stališče o spornem političnem ali družbenem vprašanju.	6,46 (0,59)	22,95 (0,85)	51,94 (1,00)	18,65 (0,71)
Sodeloval/-a v spletni kampanji.	7,48 (0,52)	25,37 (0,94)	48,28 (0,90)	18,87 (0,73)
Sklenil/-a, da z nakupom nekaterih dobrin spodbujaš družbeno pravičnost (npr. pravična trgovina).	11,76 (0,66)	38,70 (1,00)	38,09 (1,03)	11,45 (0,57)
Z razpršilcem pisal/-a protestna gesla po zidovih.	7,22 (0,61)	12,77 (0,76)	35,59 (1,04)	44,42 (1,13)
V protest zaustavil/-a promet.	5,94 (0,61)	12,53 (0,65)	37,92 (0,94)	43,61 (1,02)
V protest zasedel/-la javno zgradbo.	6,91 (0,55)	10,53 (0,67)	35,95 (0,99)	46,60 (1,08)

80

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Rezultati v tabeli 5.4 kažejo na stališča učencev, da se bodo v prihodnje udeleževali različnih legalnih in nelegalnih akcij, s katerimi mislijo izraziti svoje mnenje glede določenega vprašanja v družbi. Iz rezultatov vidimo, da je največji delež učencev najbolj gotov pri tem, da nečesa zagotovo ne bi naredil (protestiral na način, da bi zasedel javno zgradbo, zaustavil promet, z razpršilcem pisal protestna gesla po zidovih). In kaj bi zagotovo naredili? Največji deleži učencev, ki menijo, da bodo v prihodnje zagotovo nekaj naredili, so pri naslednjih dejavnostih: sodelovanje na miroljubnem protestu, pogovor z drugimi o tvojih pogledih na politična in družbena vprašanja, zbiranje podpisov za peticijo, nakup neke dobrine zaradi spodbujanja družbene pravičnosti (pri vsaki od teh postavk po približno 12 % učencev meni, da bi to zagotovo naredili).

Iz rezultatov v tabeli 5.5 je razvidno, da namerava približno 44 % naših učencev v prihodnje⁸ zagotovo sodelovati na volitvah v državni zbor, tistih, ki so tako gotovi glede svoje prihodnje udeležbe na lokalnih volitvah, je približno en odstotek manj. Na volitvah v Evropskih parlament pa namerava v prihodnje sodelovati okoli 16 % učencev. In česa zagotovo ne nameravajo storiti? Nekaj čez 30 % je takih učencev, ki se v prihodnje zagotovo ne nameravajo včlaniti v politično stranko ali sindikat ter kandidirati na lokalnih volitvah.

8 Takrat, ko bodo polnoletni, seveda.

Tabela 5.5: Pričakovana participacija na volitvah in v drugih organizacijah

	To bi zagotovo naredil/-a.	To bi verjetno naredil/-a.	Tega verjetno ne bi naredil/-a.	Tega zagotovo ne bi naredil/-a.
Volil/-a na lokalnih volitvah.	42,88 (1,16)	39,10 (0,98)	11,50 (0,71)	6,51 (0,56)
Volil/-a na državnih volitvah.	44,34 (1,29)	37,94 (1,14)	10,82 (0,58)	6,89 (0,54)
Si pred volitvami priskrbel/-a informacije o kandidatih	36,76 (1,17)	39,89 (1,24)	16,54 (0,80)	6,81 (0,54)
Kandidatu ali stranki pomagal/-a med volilno kampanjo.	6,91 (0,55)	26,27 (0,88)	49,99 (0,96)	16,82 (0,82)
Se včlanil/-a v politično stranko.	4,06 (0,46)	10,94 (0,72)	49,33 (1,06)	35,67 (1,01)
Se včlanil/-a v sindikat.	3,81 (0,44)	11,66 (0,79)	48,95 (0,90)	35,58 (1,02)
Kandidiral/-a na občinskih volitvah.	7,55 (0,53)	17,0 (0,78)	43,91 (0,92)	31,54 (0,91)
Se vključil/-a v organizacijo, ki ima politične ali dobrodeltne namene.	9,60 (0,61)	37,56 (1,12)	36,45 (1,06)	16,39 (0,77)
Prostovoljno pomagal/-a ljudem v lokalni skupnosti.	20,11 (1,15)	50,82 (1,14)	21,88 (0,95)	7,20 (0,48)
Se osebno zavzemal/-a za ohranjanje okolja (npr. varčeval/-a bom z vodo).	33,12 (1,11)	45,23 (1,16)	15,87 (0,74)	5,78 (0,44)
Volil/-a na volitvah za Evropski parlament.	15,71 (0,94)	30,91 (0,99)	33,90 (1,04)	19,48 (0,82)

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Stališča učencev o pomembnih vprašanjih v družbi v Sloveniji

V tem poglavju nas zanima učenčevska percepcija demokracije in državljanstva, enakih pravic, globalnih tematik, zaupanje učencev v institucije ter stališča glede vpliva religij na družbe. Vprašanja za te podatke smo vključili v Vprašalnik za učence in učenke.

83

Stališča učencev o demokraciji in državljanstvu

Stališča učencev smo preverjali na način, ali je neka situacija za demokracijo dobra ali slaba oziroma niti dobra niti slaba. Učenci so odgovarjali na trditve, ki so v demokraciji ponavadi percipirane kot nekaj dobrega, ter na trditve, ki so sicer v demokraciji percipirane kot nekaj slabega. V naslednji tabeli predstavljamo rezultate za Slovenijo.

Kot vidimo iz predstavljenih rezultatov v tabeli 6.1, polovica ali več kot polovica učencev meni, da je za demokracijo slabo, če politični vodje zaposlujejo svoje družinske člane in če ima vlada/podjetje v lasti vse časopisne hiše v državi. Večina odgovorov na postavljene situacije, ki so v demokraciji percipirani kot nekaj dobrega, npr. glede javnega izražanja mnenj, pravice voliti, enakosti pravic različnih narodnostnih skupin, je tako percipiranih (pri večini učencev) tudi v Sloveniji. Vidimo pa tudi, da se jim nepotizem ne zdi nujno slab za demokracijo – da je dobro, da politični voditelji v vladnih službah zaposlujejo svoje družinske člane, meni približno 9 % naših učencev, in da slednje ni niti dobro niti slabo za demokracijo, meni približno 40 % učencev. Dohodkovna enakost (oziroma, natančneje, razlike med dohodki bogatih in revnih) je pri učencih v največji meri percipirana kot nekaj dobrega za demokracijo (tako meni približ-

no 44 % naših učencev), nekoliko manj (približno 32 %) jih meni, da to ni niti dobro niti slabo za demokracijo, približno 24 % pa jih meni, da je to za demokracijo slabo.

Tabela 6.1: Dobre in slabe situacije za demokracijo

	Dobro za demokracijo	Niti dobro niti slabo za demokracijo	Slabo za demokracijo
Politični voditelji v vladnih službah zaposlujejo svoje družinske člane.	9,36 (0,65)	40,58 (1,20)	50,05 (1,26)
Vse časopise v državi ima v lasti eno podjetje ali vlada.	8,57 (0,56)	34,97 (1,14)	56,45 (1,25)
Ljudje lahko javno kritizirajo vlado.	38,04 (1,46)	42,45 (1,24)	19,51 (1,02)
Vsi odrasli državljani imajo pravico voliti svoje politične voditelje.	84,33 (0,86)	12,80 (0,71)	2,87 (0,38)
Ljudje lahko protestirajo, če menijo, da je zakon nepravilčen.	59,88 (1,36)	30,17 (1,06)	9,95 (0,77)
Policija ima pravico zadrževati v priporu ljudi, osumljene ogrožanja državne varnosti, ne da bi jim sodili.	37,50 (1,01)	40,13 (0,95)	22,37 (0,87)
Razlike med dohodki bogatih in revnih so majhne.	43,90 (1,18)	32,04 (1,03)	24,06 (1,06)
Vlada vpliva na odločitve sodišč.	13,69 (0,78)	37,22 (1,11)	49,08 (1,38)
Vse narodnostne skupine v državi imajo enake pravice.	71,78 (1,13)	22,74 (0,99)	5,48 (0,58)

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Učence smo vprašali tudi, kako pomembna so po njihovem mnenju spodaj navedena ravnanja za dobrega državljana.

Skoraj 19 % učencev v Sloveniji je menilo, da za dobrega državljana sploh ni pomembna vključitev v politično stranko, skoraj 56 % pa jih je menilo, da slednje ni zelo pomembno, da pa je to zelo pomembno za dobrega državljana, meni skoraj 6 % učencev. Skratka, med vsemi ponujenimi trditvami o tem, kaj je zelo pomembno za dobrega državljana, je bila ta trditev izbrana najmanjkrat. Tudi sodelovanje v političnih razpravah in udeleževanje na mirnih protestih, proti zakonom, za katere menijo, da so krivični, se jim za dobrega državljana ni zdelo tako pomembno, a vendarle pomembnejše kot vključitev v politično stranko. Kot zelo pomembno za dobrega državljana pa so denimo izpostavili spoštovanje zakonov, spoštovanje pravic drugih, podpiranje ljudi, ki jim gre slabše kot njim, ter osebno prizadevanje za zaščito naravnih virov. Da je to zelo pomembno za dobrega državljana, je menila (pri vsaki postavki po-

Tabela 6.2: Ravnanja dobrega državljana

	Zelo pomembno	Precej pomembno	Ni zelo pomembno	Sploh ni pomembno
Udeležba na vsakih državnih volitvah.	32,70 (1,14)	47,24 (0,84)	17,20 (0,91)	2,86 (0,34)
Vključitev v politično stranko.	5,75 (0,44)	20,00 (0,90)	55,65 (0,89)	18,60 (0,92)
Učenje o zgodovini svoje države.	21,99 (1,24)	46,85 (1,17)	24,71 (1,06)	6,45 (0,61)
Spremljanje političnih vprašanj po časopisu, radiu, televiziji ali internetu.	18,79 (0,79)	47,63 (0,96)	27,98 (0,95)	5,61 (0,55)
Izkazovanje spoštovanja do predstavnikov oblasti.	25,65 (0,94)	50,91 (1,03)	19,07 (0,84)	4,37 (0,45)
Sodelovanje v političnih razpravah.	8,88 (0,57)	30,84 (1,07)	48,80 (1,08)	11,47 (0,81)
Udeleževanje mirnih protestov proti zakonom, za katere se misli, da so krivični.	19,48 (0,95)	38,00 (0,94)	32,50 (0,97)	10,02 (0,67)
Sodelovanje v dejavnostih, ki koristijo ljudem v lokalni skupnosti.	32,02 (1,03)	47,99 (1,14)	17,24 (0,83)	2,75 (0,32)
Udeleževanje v dejavnostih za spodbujanje človekovih pravic.	39,42 (1,00)	45,67 (0,86)	12,91 (0,64)	2,00 (0,27)
Udeleževanje v dejavnostih za zaščito okolja.	41,45 (1,03)	44,24 (1,15)	12,00 (0,68)	2,31 (0,31)
Trdo delo.	47,30 (1,12)	38,04 (0,95)	11,55 (0,55)	3,11 (0,35)
Vselej spoštuje zakon.	60,53 (1,07)	31,49 (0,91)	6,14 (0,51)	1,84 (0,27)
Zagotavljanje ekonomske blaginje za svojo družino.	35,17 (1,19)	49,06 (1,05)	13,75 (0,71)	2,02 (0,30)
Osebno prizadevanje za zaščito naravnih virov (npr. z varčevanjem z vodo ali recikliranjem odpadkov).	51,09 (1,13)	38,48 (0,98)	8,76 (0,61)	1,67 (0,26)
Spoštovanje pravice drugih, da imajo svoje lastno mnenje.	60,29 (1,05)	32,64 (0,93)	5,62 (0,56)	1,45 (0,28)
Podpiranje ljudi, ki jim gre slabše kot tebi.	51,27 (1,05)	40,37 (0,98)	6,36 (0,58)	2,00 (0,30)
Sodelovanje v dejavnostih, namenjenih pomoči ljudem v manj razvitih državah.	34,83 (1,01)	48,33 (1,00)	13,82 (0,73)	3,02 (0,33)

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

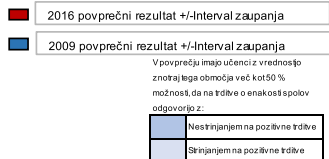
sebej) več kot polovica vključenih učencev. Tudi nekaj drugih trditev se jim je zdelo zelo pomembnih za dobrega državljana, recimo v zvezi s trdim delom, udeleževanjem v aktivnostih za zaščito okolja. Prva trditev se je zdelo zelo pomembna za dobrega državljana približno 47 % učencev in druga približno 41 % učencev.

Stališča učencev o enakih možnostih

Izobraževalni sistem	2016	2009	Razlike (2016 - 2009)	40 45 50 55 60
Belgija (flamski del)	54 (0,3) ▲	52 (0,3)	1,9 (0,6)	
Bolgarija	46 (0,3) ▼	46 (0,3)	0,4 (0,6)	
Čile	52 (0,3) ▲	51 (0,3)	1,1 (0,6)	
Kitajski Tajpej	56 (0,2) ▲	55 (0,2)	0,9 (0,5)	
Kolumbija	50 (0,3) ▼	49 (0,2)	1,0 (0,6)	
Hrvaška	53 (0,3) ▲	-	-	
Danska†	56 (0,2) ▲	54 (0,2)	1,9 (0,5)	
Dominikanska republika	44 (0,2) ▼	44 (0,2)	0,8 (0,5)	
Estonija ¹	51 (0,3)	49 (0,3)	1,9 (0,6)	
Finska	55 (0,2) ▲	53 (0,2)	1,3 (0,5)	
Italija	53 (0,2) ▲	52 (0,2)	1,4 (0,5)	
Latvija ¹	46 (0,2) ▼	46 (0,2)	0,5 (0,5)	
Litva	49 (0,2) ▼	48 (0,2)	0,7 (0,5)	
Malta	53 (0,2) ▲	51 (0,3)	1,7 (0,5)	
Mehika	45 (0,1) ▼	45 (0,1)	-0,2 (0,5)	
Nizozemska†	52 (0,3) ▲	-	-	
Norveška (9) ¹	57 (0,2) ▲	54 (0,3)	2,7 (0,5)	
Peru	49 (0,3) ▼	-	-	
Ruska federacija	44 (0,2) ▼	44 (0,1)	0,8 (0,5)	
Slovenija	53 (0,2) ▲	52 (0,2)	0,9 (0,5)	
Švedska ¹	57 (0,2) ▲	55 (0,3)	1,9 (0,6)	
Povprečje ICCS 2016	51 (0,1)			
Skupno povprečje izob. sistemov	51 (0,1)	50 (0,1)	1,2 (0,1)	
Izobraževalna sistema, ki nista dosegla standardov vzorčenja				
Hong Kong LRK	51 (0,4)	-	-	
Južna Koreja ²	53 (0,3)	-	-	
Primerjalna regija, ki ni dosegla standardov vzorčenja				
Severno Porenje-Vestfalija (Nemčija) ¹	55 (0,3)	-	-	

Nacionalni rezultati ICCS 2016 so:

- Več kot 3 točke nad ICCS povprečjem ▲
- Statistično pomembno nad ICCS povprečjem △
- Statistično pomembno pod ICCS povprečjem ▼
- Več kot 3 točke pod ICCS povprečjem ▼



(†) Standardne napake so navedene v oklepajih. Statistično pomembne spremembe ($p > 0.05$) med 2009 in 2016 so prikazane v **krepki pisavi**. (9) Izobraževalni sistem je odstopal od mednarodno opredeljene populacije, raziskavo so izvedli v višjem razredu.

† Izobraževalni sistem je dosegel standarde vzorčenja za število sodelujočih šol šole, ko so bile vključene tudi nadomestne šole.

¹ Populacija izobraževalnega sistema pokriva od 90 % do 95 % ciljne populacije.

² Izobraževalni sistem je raziskavo na ciljni populaciji izvedel v prvi polovici šolskega leta.

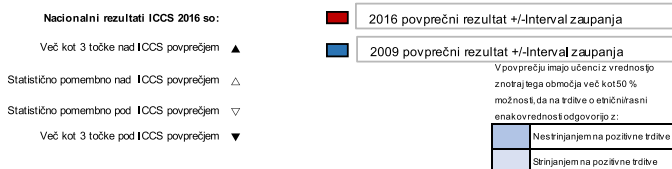
-Pri tem vprašanju ni podatkov za to regijo.

Slika 6.1: Nacionalna povprečja indikatorja o enakosti spolov

Vir: Schulz et al., 2018: 126.

Izobraževalni sistem	2016	2009	Razlike (2016 - 2009)	40 45 50 55 60
Belgija (flamski del)	50 (0,3) ▽	48 (0,3)	2,5 (0,5)	
Bolgarija	49 (0,3) ▽	48 (0,2)	0,5 (0,4)	
Čile	57 (0,2) ▲	54 (0,2)	2,1 (0,4)	
Kitajski Tajpej	58 (0,2) ▲	57 (0,2)	1,2 (0,3)	
Kolumbija	54 (0,2) △	53 (0,2)	1,0 (0,3)	
Hrvaška	52 (0,2) ▽	-	-	
Danska†	51 (0,2) ▽	48 (0,3)	2,7 (0,5)	
Dominikanska republika	54 (0,2) △	51 (0,3)	3,1 (0,4)	
Estonija ¹	53 (0,2)	51 (0,2)	2,1 (0,4)	
Finska	53 (0,2)	48 (0,2)	4,9 (0,4)	
Italija	52 (0,2) ▽	49 (0,2)	2,5 (0,4)	
Latvija ¹	48 (0,2) ▽	46 (0,2)	1,8 (0,4)	
Litva	53 (0,2)	50 (0,2)	2,8 (0,4)	
Malta	51 (0,2) ▽	46 (0,3)	4,3 (0,4)	
Mehika	55 (0,2) △	52 (0,2)	2,5 (0,4)	
Nizozemska†	49 (0,3) ▽	-	-	
Norveška (9) ¹	55 (0,2) △	51 (0,3)	4,6 (0,5)	
Peru	54 (0,2) △	-	-	
Ruska federacija	52 (0,4) ▽	48 (0,2)	3,6 (0,5)	
Slovenija	51 (0,2) ▽	49 (0,2)	1,7 (0,4)	
Švedska ¹	57 (0,3) ▲	52 (0,3)	5,4 (0,5)	
Povprečje ICCS 2016	53 (0,1)			
Skupno povprečje izob. sistemov	53 (0,1)	50 (0,1)	2,7 (0,1)	
Izobraževalna sistema, ki nista dosegla standardov vzorčenja				
Hong Kong LRK	54 (0,3)	-	-	
Južna Koreja ²	56 (0,3)	-	-	
Primerjalna regija, ki ni dosegla standardov vzorčenja				
Severno Porenje-Vestfalija (Nemčija) ¹	54 (0,4)	-	-	

87



(0) Standardne napake so navedene v oklepajih. Statistično pomembne spremembe ($p > 0.05$) med 2009 in 2016 so prikazane v **kreпки pisavi**.

(9) Izobraževalni sistem je odstopal od mednarodno opredeljene populacije, raziskavo so izvedli v višjem razredu.

† Izobraževalni sistem je dosegel standarde vzorčenja za število sodelujočih šol šele, ko so bile vključene tudi nadomestne šole.

¹ Populacija izobraževalnega sistema pokriva od 90 % do 95 % ciljne populacije.

² Izobraževalni sistem je raziskavo na ciljni populaciji izvedel v prvi polovici šolskega leta.

-Pri tem vprašanju ni podatkov za to regijo.

Slika 6.2: Nacionalna povprečja za učenčev odnos do etnične/rasne enakosti

Vir: Schulz et al., 2018: 128.

Iz slike 6.1 zgoraj je razvidno, da so učenci iz Slovenije bolj naklonjeni enakosti spolov, kakor je to vidno v mednarodnem povprečju. Prav tako vidimo, da pri tem kazalniku v primeru Slovenij, ne moremo govoriti o statistično značil-

Tabela 6.3: Strinjanje s trditvami glede enakih možnosti

	Zelo se strinjam	Strinjam se	Ne strinjam se	Nikakor se ne strinjam
Moški in ženske bi morali imeti enake možnosti za sodelovanje v vladi.	71,91 (1,07)	24,50 (0,94)	2,65 (0,35)	0,94 (0,16)
Moški in ženske bi morali imeti v vseh pogledih enake pravice.	73,61 (0,95)	21,35 (0,82)	3,60 (0,36)	1,44 (0,23)
Ženske se ne bi smele ukvarjati s politiko.	3,97 (0,45)	5,18 (0,42)	27,08 (0,92)	63,78 (1,09)
Kadar zaposlitev primanjkuje, bi morali moški imeti večjo pravico do zaposlitve kot ženske.	4,75 (0,38)	9,92 (0,60)	24,97 (0,96)	60,36 (1,24)
Moški in ženske bi morali za enako delo dobiti enako plačilo.	72,00 (0,99)	21,09 (0,88)	4,91 (0,39)	1,99 (0,26)
Moški so boljše usposobljeni za politične voditelje kot ženske.	7,26 (0,54)	13,92 (0,79)	31,59 (0,93)	47,24 (1,14)
Najpomembnejša naloga žensk bi morala biti skrb za otroke.	10,75 (0,64)	27,05 (0,87)	30,35 (0,94)	31,85 (1,01)
V Sloveniji bi morale vse narodnosti imeti enake možnosti za pridobivanje dobre izobrazbe.	56,38 (0,99)	37,18 (0,90)	4,72 (0,53)	1,71 (0,30)
V Sloveniji bi morale imeti vse narodnosti enake možnosti za dobro službo.	53,84 (1,12)	36,77 (0,90)	8,00 (0,61)	1,39 (0,25)
Šole bi morale naučiti učence spoštovati pripadnike vseh narodnosti.	56,26 (1,06)	35,98 (0,91)	6,06 (0,53)	1,70 (0,24)
Pripadnike vseh narodnosti bi morali spodbujati, da kandidirajo na volitvah za politične položaje.	21,47 (0,92)	45,60 (0,93)	26,65 (0,93)	6,27 (0,56)
Pripadniki vseh narodnosti bi morali imeti enake pravice in odgovornosti.	55,42 (1,12)	36,02 (0,96)	6,72 (0,63)	1,84 (0,27)

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

ni spremembi med letoma 2009 in 2016. Kar pomeni, da so učenci v Sloveniji približno enako naklonjeni enakosti spolov.

Slika 6.2 kaže nacionalna povprečja odnosa učencev do etnične/rasne enakosti. Rezultati za Slovenijo kažejo, da se je odnos do teh skupin med leto-

ma 2009 in 2016 spremenil. Slovenija je glede odnosa do etnične/rasne enakosti še vedno pod mednarodnim povprečjem glede na sodelujoče izobraževalne sisteme, a je ta odnos nekoliko pozitivnejši, kot je bil leta 2009. Iz nacionalne baze ICCS 2016 je prav tako razvidno, da so dekleta temu odnosu pozitivneje naklonjena.

V nadaljevanju si podrobneje pogledjmo še nekatera strinjanja s trditvami glede enakih možnosti.

Iz rezultatov je mogoče razbrati, da so se naši učenci zelo strinjali z naslednjimi trditvami (za to se je namreč odločilo nekaj več kot 70 % učencev pri vsaki od trditev): moški in ženske bi morali imeti v vseh pogledih enake pravice, za enako delo bi morali dobiti enako plačilo in imeti bi morali enake možnosti za sodelovanje v vladi. Več kakor 50 % vseh učencev se je tudi zelo strinjalo glede tega, da bi morali imeti pripadniki vseh narodnosti enake pravice in odgovornosti, da bi morale v Sloveniji imeti vse narodnosti enake možnosti za pridobivanje dobre izobrazbe in enake možnosti za dobro službo. Prav tako pa se jih je tudi več kot polovica zelo strinjalo s tem, da bi morale šole naučiti učence spoštovati pripadnike vseh narodnosti. Na drugi strani se pretežni delež učencev nikakor ni strinjal s trditvama, da kadar primanjkuje zaposlitev, bi morali imeti moški večjo pravico do zaposlitve kakor ženske, in niso se nikakor strinjali s tem, da se ženske s politiko ne bi smele ukvarjati (s to postavko se nikakor ni strinjalo skoraj 64 % naših učencev).

89

Stališča učencev glede globalnih tematik, zaupanja v institucije ter stališča glede vpliva religij na družbe

Najprej si pogledjmo odgovore naši učencev glede tega, kaj se jim zdi globalna grožnja v prihodnosti.

Učenci v Sloveniji vidijo veliko grožnjo za prihodnost sveta v vseh postavkah (onesnaževanje, terorizem, pomanjkanje vode, pomanjkanje hrane, nalezljive bolezni, revščina) v večji meri, in sicer za več kot 10 odstotnih točk nad ICCS povprečjem, kakor to velja za povprečje stališč njihovih v raziskavi sodelujočih vrstnikov. Najbolj izstopajo pri trditvah o pomanjkanju vode in hrane ter pri revščini kot grožnjah za prihodnost – mnogo več jih tako misli, kakor je to značilno za povprečje sodelujočih izobraževalnih sistemov (glej sliko 6.3).

Tudi pri rezultatih, predstavljenih v sliki 6.4, vidimo, da pri določenih postavkah večji delež naših učencev meni, da te situacije predstavljajo grožnjo za prihodnost sveta, če naredimo mednarodno primerjavo. Pri tem stališča naših učencev še posebej izstopajo pri nezaposlenosti, sicer pa tudi pri kriminalu, globalni finančni krizi in prenaseljenosti. Pri vseh treh naštetih trditvah več naših učencev meni, da so to grožnje za prihodnost sveta, kakor to velja za

Izobraževalni sistem	Osebnostanje	Teorizem	Pomanjšanje udele	Pomanjkanje hrane	Nalezljive bolezenski (npr. gripa, AIDS)	Počasne spremembe	Revolucija
Belgija (flamski del)	79 (1,2) ▲	63 (1,2) ▼	59 (1,5) ▼	63 (1,4)	53 (1,9)	72 (1,0) ▲	53 (1,3)
Bolgarija	74 (1,2)	67 (1,4)	65 (1,3)	65 (1,5)	62 (1,3)	51 (1,2) ▼	59 (1,3)
Čile	88 (0,6) ▲	71 (0,8) ▲	85 (0,7) ▲	83 (0,8) ▲	74 (0,8) ▲	63 (1,0) ▲	73 (0,7) ▲
Kitaški Tajpej	75 (0,6)	71 (0,9)	60 (0,9) ▼	60 (1,0) ▼	66 (0,8) ▼	61 (1,0) ▲	52 (0,9)
Kolumbija	90 (0,7) ▲	65 (0,8) ▲	88 (0,7) ▲	82 (0,8) ▲	73 (1,1) ▲	77 (0,9) ▲	66 (0,9) ▲
Hrvaška	67 (1,1) ▼	81 (0,9) ▲	77 (1,0) ▲	71 (0,8) ▲	69 (0,9) ▼	47 (1,3) ▼	65 (1,0) ▲
Danski*	75 (0,9)	58 (0,8) ▼	54 (0,9)	50 (0,8) ▼	46 (0,9)	64 (1,2) ▼	41 (0,8) ▼
Dominikanski (r)	74 (0,9)	52 (1,2) ▼	59 (1,1) ▼	54 (1,1) ▼	55 (1,1) ▼	42 (1,2) ▼	56 (1,1) ▲
Estonija ¹	64 (1,1) ▼	76 (1,0) ▲	72 (1,0) ▲	65 (1,1) ▲	65 (1,1) ▲	41 (1,3) ▼	41 (1,3) ▼
Finska	66 (1,0) ▼	57 (1,0) ▼	44 (1,1) ▼	49 (1,2) ▼	36 (0,8) ▼	62 (1,1) ▼	36 (1,1) ▼
Italija	84 (0,7) ▲	72 (0,9) ▲	71 (1,0) ▲	65 (0,9) ▲	61 (1,0) ▲	44 (1,2) ▼	57 (1,0) ▲
Latvija	75 (1,0)	75 (1,0) ▲	67 (1,1) ▲	60 (1,2) ▼	68 (1,2) ▼	50 (1,0) ▼	51 (1,4)
Litva	86 (0,7) ▲	75 (0,9) ▲	76 (1,1) ▲	74 (1,0) ▲	73 (1,0) ▲	57 (1,1) ▼	63 (1,1) ▲
Malta	63 (0,9)	75 (0,8) ▲	66 (0,8) ▲	63 (0,8) ▲	66 (0,8) ▼	51 (0,9) ▼	59 (0,8) ▲
Mehika	83 (0,7) ▲	56 (1,0) ▼	74 (1,0) ▲	69 (0,8) ▲	66 (0,9) ▼	56 (0,9) ▼	65 (0,7) ▲
Nizozemski*	63 (1,3) ▼	53 (1,3) ▼	44 (1,1) ▼	50 (1,2) ▼	42 (1,2) ▼	48 (1,4) ▼	36 (1,2) ▼
Norveška (9) ¹	76 (0,7)	54 (0,8) ▼	41 (1,0) ▼	52 (0,8) ▼	40 (0,9) ▼	66 (0,8) ▼	49 (0,8) ▼
Peru	82 (0,7) ▲	68 (1,0) ▼	69 (1,0) ▲	60 (1,0) ▼	66 (1,0) ▼	47 (1,0) ▼	48 (0,9) ▼
Ruska federacija	88 (0,9) ▼	78 (0,7) ▲	75 (0,8) ▲	53 (0,9) ▼	69 (0,9) ▼	41 (0,9) ▼	45 (1,0) ▼
Slovenija	81 (0,9) ▲	71 (1,2) ▲	77 (1,0) ▲	73 (0,8) ▲	65 (1,0) ▲	47 (1,0) ▼	65 (1,0) ▲
Švedski*	79 (0,8) ▲	51 (1,1) ▼	46 (1,1) ▼	48 (1,3) ▼	34 (0,9) ▼	69 (0,9) ▲	43 (1,2) ▼
Povprečje ECES 2016	76 (0,2)	66 (0,2)	46 (0,2)	62 (0,2)	59 (0,2)	55 (0,2)	53 (0,2)
Razlika med izobraževalnimi sistemi	27	30	46	35	40	37	37
Izobraževalna sistema, ki niso dosegla standardov vzorčenja							
Hong Kong LRK	76 (1,0)	69 (1,0)	72 (1,1)	72 (1,2)	66 (1,3)	71 (1,0)	56 (1,1)
Južna Koreja ²	64 (1,3)	66 (1,2)	62 (1,4)	48 (1,4)	54 (1,2)	63 (1,2)	47 (1,4)
Primerljana regija, ki ni dosegla standardov vzorčenja							
Severno Porenje-Vestralija (Nem ³)	73 (1,5)	70 (1,5)	57 (1,5)	60 (1,5)	47 (1,3)	68 (1,5)	44 (1,2)

Nedostopni rezultati ECES 2016 so:

- ▼ Več kot 10 odstotni točk med ECES povprečjem ▲
- ▲ Statistično značilno nad ECES povprečjem ▲
- ▼ Statistično značilno pod ECES povprečjem ▼
- ▼ Več kot 10 odstotni točk pod ECES povprečjem ▼

Slika 6.3: Odgovori učencev o tem, kaj so globalne grožnje za prihodnost (del 1)

Vir: Schulz et al., 2018: 131.

mednarodno povprečje. Na drugi strani pa pri nasilnih konfliktih vidijo manjšo grožnjo za prihodnost. Sveta oziroma manj učencev meni tako, kakor to velja za povprečje sodelujočih izobraževalnih sistemov.

izobraževalni sistem	Kriminal	Nasilni spopadi	Globalne finančne krize	Pomanjkanje energije	Brezposelnost	Premaselnost
Belgija (flamski del)	32 (1,1) ▽	36 (1,3) ▽	42 (1,3) ▽	39 (1,2) ▽	33 (1,1) ▽	50 (1,3) ▲
Bolgarija	60 (1,3) ▽	48 (1,2) ▽	53 (1,3) ▽	44 (1,2) ▽	53 (1,2) ▽	38 (1,3) ▽
Čile	75 (0,8) ▲	67 (0,8) ▲	59 (0,9) ▲	63 (0,9) ▲	58 (0,9) ▲	53 (0,8) ▲
Kitajski Tajpej	56 (0,9) ▽	50 (0,9) ▽	48 (1,0) ▽	60 (0,8) ▲	40 (0,9) ▽	39 (0,9) ▽
Kolumbija	70 (1,0) ▽	68 (0,8) ▲	61 (0,9) ▲	61 (0,7) ▲	55 (0,8) ▲	47 (1,0) ▽
Hrvaška	53 (1,2) ▽	48 (1,0) ▽	55 (1,0) ▲	45 (1,1) ▽	57 (1,0) ▽	29 (1,0) ▽
Danska [†]	30 (0,8) ▽	27 (0,7) ▽	33 (0,8) ▽	35 (0,7) ▽	26 (0,7) ▽	39 (0,8) ▽
Dominikanski (r)	55 (1,0) ▽	52 (1,0) ▽	55 (1,0) ▲	54 (1,0) ▽	50 (1,0) ▽	42 (0,9) ▽
Estonija [†]	51 (1,3) ▽	44 (1,2) ▽	26 (1,0) ▽	29 (1,0) ▽	36 (1,1) ▽	39 (1,1) ▽
Finska	27 (0,7) ▽	28 (0,8) ▽	32 (0,9) ▽	27 (0,9) ▽	30 (0,8) ▽	27 (1,1) ▽
Italija	55 (1,0) ▽	55 (1,0) ▽	51 (0,9) ▽	49 (1,1) ▽	45 (1,0) ▽	31 (1,0) ▽
Latvija [†]	49 (1,4) ▽	48 (1,1) ▽	44 (1,2) ▽	42 (1,0) ▽	44 (1,1) ▽	40 (1,2) ▽
Litva	57 (1,2) ▽	63 (1,1) ▲	48 (1,3) ▽	52 (1,4) ▽	41 (1,2) ▽	37 (1,2) ▽
Malta	53 (0,9) ▽	51 (0,8) ▽	42 (0,8) ▽	43 (1,0) ▽	34 (0,8) ▽	43 (0,9) ▽
Mehika	65 (0,9) ▲	57 (0,8) ▲	55 (0,7) ▲	51 (0,8) ▽	56 (0,9) ▲	52 (1,0) ▲
Nizozemski [†]	25 (1,0) ▽	27 (0,8) ▽	32 (1,0) ▽	30 (1,2) ▽	27 (1,1) ▽	37 (1,1) ▽
Norveška (9) [†]	33 (0,8) ▽	32 (0,7) ▽	38 (0,7) ▽	28 (0,7) ▽	28 (0,7) ▽	37 (0,9) ▽
Peru	64 (1,1) ▲	49 (1,0) ▽	37 (0,8) ▽	37 (1,0) ▽	28 (0,7) ▽	33 (1,0) ▽
Ruska federacija	61 (0,9) ▲	48 (1,1) ▽	43 (1,0) ▽	36 (0,9) ▽	41 (1,0) ▽	30 (1,0) ▽
Slovenija	57 (1,0) ▽	42 (1,1) ▽	47 (1,0) ▽	43 (0,8) ▽	55 (1,1) ▲	44 (0,9) ▽
Švedska [†]	28 (0,9) ▽	34 (1,2) ▽	31 (0,9) ▽	30 (1,0) ▽	27 (1,1) ▽	41 (1,1) ▽
Povprečje ICCS 2016	50 (0,2)	46 (0,2)	44 (0,2)	43 (0,2)	41 (0,2)	39 (0,2)
Razlika med izobraževalnimi sistemi	50	41	36	36	32	26
izobraževalna sistema, ki nista dosegla standardov vzorčenja						
Hong Kong LRK	50 (1,1)	52 (0,9)	40 (1,1)	77 (1,3)	36 (1,1)	49 (1,0)
Južna Koreja [‡]	56 (1,2)	47 (1,1)	37 (1,2)	60 (1,3)	54 (1,4)	22 (1,0)
Primerjalna regija, ki ni dosegla standardov vzorčenja						
Severno Porenje-Vestfalija (¶)	43 (1,5)	38 (1,4)	28 (1,2)	27 (1,5)	22 (1,2)	33 (1,5)

Nacionalni rezultati ICCS 2016 so:

- ▼ Več kot 10 odstotnih točk nad ICCS povprečjem ▲
- ▽ Statistično značilno nad ICCS povprečjem ▽
- ▾ Statistično značilno pod ICCS povprečjem ▽
- Več kot 10 odstotnih točk pod ICCS povprečjem ▽

Slika 6.4: Odgovori učencev o tem, kaj so globalne grožnje za prihodnost (del 2)

Vir: Schulz et al., 2018: 133.

Če si ta vprašanja ogledamo nekoliko podrobneje, kažejo podatki za Slovenijo naslednjo sliko (tabela spodaj).

Tabela 6.4: Problemi, ki ogrožajo prihodnost sveta (v kakšni meri)

	V veliki meri	Do neke mere	Le v manjši meri	Sploh ne
Onesnaževanje	81,42 (0,93)	14,16 (0,75)	2,92 (0,41)	1,50 (0,25)
Pomanjkanje energije	42,53 (0,81)	46,03 (0,81)	8,64 (0,54)	2,80 (0,37)
Globalne finančne krize	46,80 (1,02)	41,45 (0,95)	9,30 (0,63)	2,45 (0,31)
Kriminal	56,51 (1,03)	30,53 (0,85)	9,63 (0,66)	3,33 (0,35)
Pomanjkanje vode	76,81 (0,98)	13,74 (0,73)	5,79 (0,46)	3,66 (0,42)
Nasilni konflikti	41,74 (1,13)	40,32 (1,18)	14,42 (0,71)	3,52 (0,40)
Revščina	64,64 (0,98)	26,41 (0,94)	6,68 (0,54)	2,28 (0,27)
Pomanjkanje hrane	72,68 (0,88)	17,81 (0,75)	6,57 (0,57)	2,94 (0,30)
Podnebne spremembe	47,49 (0,99)	33,62 (0,95)	14,81 (0,65)	4,09 (0,39)
Nezaposlenost	55,02 (1,12)	33,65 (1,21)	8,90 (0,54)	2,43 (0,28)
Prenaseljenost	43,86 (0,92)	40,41 (0,97)	11,97 (0,69)	3,75 (0,38)
Nalezljive bolezni (npr. ebola, AIDS)	64,80 (0,97)	22,96 (0,76)	8,01 (0,52)	4,23 (0,39)
Terorizem	70,75 (1,22)	19,46 (0,85)	5,55 (0,57)	4,24 (0,38)

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Kaj najbolj ogroža prihodnost sveta in kaj najmanj? Že če za naše učence pogledamo dve skrajni kategoriji odgovorov, vidimo, da so deleži učencev pri kategoriji »sploh ne« zelo majhni, pri kategoriji »v veliki meri« pa relativno veliki (prav tako je opaziti relativno velike deleže naših učencev pri nekaterih trditvah in izbrani kategoriji »do neke mere« – da nekaj ogroža prihodnost sveta do neke mere). Iz tega je mogoče sklepati, da so za naše učence te trditve problem, v smislu, da vidijo veliko grožnjo za prihodnost sveta. Pri tem še posebej izstopajo onesnaževanje, pomanjkanje vode in hrane, terorizem, nalezljive bolezni, revščina. Vse te grožnje kot probleme, ki v veliki meri ogrožajo prihodnost sveta, zaznava od nekaj več kot 60 % do nekaj več kot 80 % naših učencev. Sicer pa niso zanemarljive niti vse ostale trditve o prihodnosti sveta in grožnjah, ki jih kot takšne zaznavajo naši učenci.

Stališča učencev glede zaupanja v politične institucije

Tabela spodaj prikazuje dvoje, na eni strani rezultate o zaupanju političnim institucijam, predstavljamo pa tudi rezultate o zaupanju virom informacij.

Tabela 6.5: Zaupanje političnim institucijam in virom informacij

	Popolnoma	Srednje	Malo	Sploh ne
Slovenski vladi	5,29 (0,48)	43,44 (1,27)	33,65 (1,18)	17,61 (0,91)
Občinskim oblastem	8,97 (0,69)	58,27 (1,23)	25,12 (1,00)	7,64 (0,64)
Sodiščem	22,43 (0,87)	51,89 (0,83)	18,79 (0,82)	6,89 (0,60)
Policiji	38,72 (1,03)	45,67 (0,96)	10,43 (0,61)	5,18 (0,59)
Političnim strankam	3,23 (0,38)	41,18 (1,31)	36,64 (1,06)	18,94 (0,98)
Parlamentu	6,24 (0,52)	44,04 (1,18)	31,93 (0,99)	17,80 (0,88)
Množičnim občilom (televiziji, časopisom, radiu, internetu)	12,27 (0,77)	52,54 (1,04)	27,93 (1,08)	7,26 (0,61)
Družbenim medijem (npr. Twitter, blogi, YouTube)	11,30 (0,67)	42,47 (0,96)	34,59 (1,02)	11,64 (0,68)
Vojski	45,01 (1,07)	41,23 (1,02)	10,04 (0,58)	3,72 (0,41)
Šolam	31,04 (1,01)	47,90 (1,06)	12,02 (0,67)	9,04 (0,64)
Združenim narodom	18,01 (0,81)	52,90 (1,04)	21,44 (0,78)	7,65 (0,54)
Ljudem nasploh	11,11 (0,71)	57,69 (1,09)	24,06 (0,86)	7,15 (0,56)
Evropski komisiji	14,62 (0,70)	48,48 (0,96)	26,72 (0,95)	10,18 (0,70)
Evropskemu parlamentu	15,81 (0,75)	47,93 (0,99)	24,38 (0,97)	11,88 (0,81)

93

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Slovenski vladi popolnoma zaupa približno 5 % učencev, občinskim oblastem okoli 9 %, sodiščem 22 %, policiji skoraj 39 %, političnim strankam približno 3 %, parlamentu¹ dobrih 6 %, vojski približno 45 %, šolam okoli 31 %, Združenim narodom približno 18 %, Evropskemu parlamentu skoraj 16 % in Evropski komisiji skoraj 15 % naših učencev. Množičnim medijem popolnoma zaupa približno 12 % učencev, družbenim medijem pa okoli 11 % učencev. Oglejmo si še rezultate drugega pola kontinuuma zaupanja. Ti kažejo, da imamo približno 18 % učencev, ki sploh ne zaupa slovenski vladi, približno dva odstotka učencev več je takih, ki sploh ne zaupa političnim strankam, parlamentu (ozi-

1 Parlament je sicer v Sloveniji »dvodomen«, sestavljen iz državnega zbora in državnega sveta. Verjetno pa so učenci imeli v mislih državni zbor – postavko parlament smo pustili namenoma, saj je to vprašanje vključevalo tudi Evropski parlament.

Izobraževalni sistem	Vladi		Državnemu zboru		Sodiščem	
	2016	2009	2016	2009	2016	2009
Izobraževalni sistem						
Belgija (flamski del)	72 (1,1) Δ	51 (1,0) Δ	70 (1,1) Δ	50 (1,3) Δ	77 (1,0) Δ	65 (1,2) Δ
Belgija	59 (1,2) ▽	3 (1,8)	42 (0,9) ▽	44 (1,1) ▽	69 (1,0) ▽	62 (1,1) ▽
Čile	50 (1,0) ▽	65 (1,0)	46 (0,8) ▽	54 (1,0)	50 (0,9) ▽	56 (1,2) ▽
Kraljevina Tajpej	62 (1,0) ▽	44 (0,9)	71 (0,9) ▽	54 (0,9)	73 (0,9) ▽	69 (0,8) ▽
Kolumbija	55 (1,2) ▽	62 (1,2)	46 (1,2) ▽	49 (1,4)	48 (1,2) ▽	50 (1,0) ▽
Hrvatska	42 (1,5) ▽	-	37 (1,4) ▽	-	66 (1,4) ▽	-
Danska ¹	74 (1,0) Δ	72 (1,0)	65 (1,0) Δ	66 (1,1)	84 (0,7) Δ	79 (0,9) Δ
Dominikanska republika	78 (1,1) Δ	74 (1,3)	73 (1,1) Δ	67 (1,5)	63 (1,0) Δ	63 (1,3)
Estonija ²	73 (1,2) Δ	62 (1,4)	70 (1,1) Δ	45 (1,4)	76 (0,9) Δ	68 (1,3)
Finska	82 (1,0) Δ	82 (0,8)	74 (1,1) Δ	74 (1,0)	84 (0,9) Δ	81 (0,8) Δ
Italija	57 (1,0) ▽	74 (0,9)	65 (0,9) ▽	74 (1,0)	72 (1,1) Δ	69 (1,0) Δ
Latvija ¹	60 (1,3) ▽	32 (1,2)	46 (1,2) ▽	20 (1,2)	71 (1,2)	65 (1,5)
Litva	74 (1,0) Δ	54 (0,9)	51 (1,3) ▽	34 (1,0)	80 (0,9) Δ	74 (0,9) Δ
Malta	66 (0,8)	64 (1,4)	59 (0,9)	61 (1,4)	76 (0,8) Δ	76 (1,2) Δ
Mehika	57 (1,1) ▽	59 (1,0)	56 (0,9) ▽	54 (0,9)	61 (1,0) ▽	49 (0,9) ▽
Nizozemska ³	70 (1,4) Δ	-	63 (1,3) Δ	-	78 (1,1) Δ	-
Norveška	79 (0,7) Δ	67 (1,1)	77 (0,7) Δ	69 (1,0)	76 (0,7) Δ	71 (1,2) Δ
Peru	49 (1,0) ▽	-	42 (0,9) ▽	-	46 (1,0) ▽	-
Ruska federacija	89 (0,7) Δ	88 (0,7)	73 (1,1) Δ	74 (0,9)	69 (1,1)	71 (0,9)
Slovenija	49 (1,4) ▽	56 (1,4)	50 (1,3) ▽	53 (1,3)	74 (1,0) Δ	72 (1,2)
Švedska	79 (1,0) Δ	73 (1,2)	79 (1,1) Δ	72 (1,2)	82 (1,2) Δ	79 (1,1) Δ
Povprečje ECES 2016	65 (0,2)		60 (0,2)		70 (0,2)	
Skupno povprečje sodelujočih izobraževalnih sistemov	67 (0,2)	63 (0,3)	62 (0,3)	56 (0,3)	71 (0,2)	68 (0,3)
Izobraževalni sistema, ki nista dosegla standardov vzorčenja						
Hong Kong LHK	67 (1,2)		62 (1,3)		62 (1,1)	
Južna Koreja ⁴	45 (1,4)		43 (1,2)		65 (1,3)	
Primerjalna regija, ki ni dosegla standardov vzorčenja						
Severno Porenje-Vestfalija (Nemčija) ¹	83 (1,5)		74 (1,8)		86 (1,1)	

Nacionalni rezultati ICES 2016 so:

Vir: let. 19 Odstotni točk nad ICES povprečjem

Statistično značilno nad ICES povprečjem Δ

Statistično značilno pod ICES povprečjem ▽

Vir: let. 10 Odstotnih točk pod ICES povprečjem

(0) Standardne napake so navedene v oklepajih. Ker so rezultati zaokroženi na najbližje celo število, se lahko nekatere vrednosti zdijo neskladne. Statistično pomembne spremembe ($p > 0,05$) med 2009 in 2016 so prikazane v krepki pisavi.

(1) Država je odstopala od mednarodno opredeljene populacije; raziskavo je izvedla v visjem razredu.

(2) Država je dosegla standarde vzorčenja za število sodelujočih šol šole, ko so bile vključene tudi nadomestne šole.

(3) Državna populacija pokriva od 99% do 95% nacionalne ciljne populacije.

(4) V državi so raziskavo na ciljni publiki izvedli v prvi polovici šolskega leta.

-Pri tem vprašanju ni podatkov za to regijo.

Slika 6.5: Odstotki učencev, ki popolnoma ali kar zaupajo vladi, Državnemu zboru, sodiščem (trends 2009–2016)

Vir: Schulz et al., 2018: 134.

roma, najverjetneje bi lahko rekli državnemu zboru) sploh ne zaupa približno 18 % učencev, nato po nezaupanju (sploh ne zaupajo) sledijo družbeni mediji, Evropski parlament in Evropska komisija. Iz tabele 6.5 tudi vidimo, da največ

	Političnim strankam			Ljudem na splošno			Medijem (televizija, časopis, radio)			Socialnim medijem
	2016	2009	Rezult.	2016	2009	Rezult.	2016	2009	Rezult.	
Zobrazovalni sistem										
Bolgarija (filmski del)	48 (1,0) ▲	35 (1,1) ▲	14 (1,4)	52 (1,2)	57 (1,1)	-5 (1,7)	46 (0,9) ▼	48 (1,0)	-2 (1,3)	28 (1,2) ▼
Bolgarija	38 (1,3) ▼	32 (1,2) ▼	6 (1,7)	61 (1,0) ▲	64 (1,1)	-4 (1,4)	61 (1,0)	70 (1,1)	-9 (1,6)	60 (1,0) ▲
Čile	33 (0,8) ▲	34 (1,0)	-2 (1,3)	48 (0,9) ▼	52 (0,9)	-4 (1,2)	62 (1,1) ▲	74 (0,7)	-12 (1,3)	54 (0,9) ▲
Kingdžhi Taipei	47 (1,0)	26 (0,8)	21 (1,3)	48 (0,9) ▼	51 (0,9)	-4 (1,3)	44 (0,9)	43 (0,8)	1 (1,3)	46 (0,9)
Kolumbija	28 (1,0)	35 (1,1)	-7 (1,5)	48 (0,9) ▼	49 (0,9)	-5 (1,4)	89 (1,3)	72 (1,0)	-3 (1,7)	49 (1,1) ▲
Hraska	27 (1,2)	-	-	56 (1,1)	-	-	54 (1,0) ▼	-	-	48 (1,2) ▲
Danska ¹	52 (1,1) ▼	56 (1,2)	-4 (1,7)	65 (1,1) ▲	68 (0,8)	-4 (1,4)	59 (0,9)	56 (1,0)	4 (1,3)	31 (0,7) ▼
Dominikanska republika (†)	50 (1,1) ▲	51 (1,2)	-1 (1,7)	62 (1,1)	61 (1,3)	1 (1,7)	78 (0,9)	76 (1,0)	2 (1,4)	61 (1,0) ▲
Estonija ¹	32 (1,2)	23 (1,3)	9 (1,8)	46 (1,1) ▼	59 (1,0)	-11 (1,7)	47 (1,2)	54 (1,0)	-8 (1,5)	32 (1,0) ▼
Finška	66 (1,1) ▲	61 (1,0)	5 (1,9)	74 (0,9)	76 (0,8)	-2 (1,2)	82 (0,8)	80 (0,8)	2 (1,1)	49 (1,1) ▲
Italija	44 (0,8)	52 (1,1)	-8 (1,3)	41 (0,9) ▼	52 (1,0)	-11 (1,6)	75 (0,7)	81 (0,9)	-5 (1,1)	54 (0,9) ▲
Latvija ¹	49 (1,2)	25 (1,0)	15 (1,6)	47 (1,1)	56 (1,1)	-11 (1,6)	51 (1,2)	65 (1,3)	-14 (1,8)	47 (1,4)
Litva	53 (1,1)	33 (1,1)	20 (1,5)	60 (1,0)	66 (0,8)	-6 (1,3)	65 (0,9)	67 (0,9)	-2 (1,2)	49 (0,9) ▲
Milba	51 (0,9)	55 (1,7)	-4 (1,9)	49 (0,9) ▼	50 (1,3)	-1 (1,6)	66 (0,8)	70 (1,1)	-4 (1,4)	60 (0,9) ▲
Mehtika	37 (1,0)	35 (1,0)	3 (1,4)	52 (1,0)	47 (0,8)	5 (1,2)	56 (1,1)	57 (0,8)	-1 (1,3)	48 (0,9) ▲
Nizozemska [†]	48 (1,3)	-	-	52 (1,2)	-	-	47 (1,3)	-	-	32 (1,2) ▲
Norveška (†)	36 (0,9)	52 (1,2)	5 (1,5)	43 (0,9)	46 (1,0)	-6 (1,3)	48 (0,9)	48 (1,4)	0 (1,6)	27 (0,7) ▼
Peru	33 (0,9)	-	-	47 (0,9)	-	-	62 (0,7)	-	-	45 (0,8)
Ruska federacija	54 (1,2)	51 (0,9)	3 (1,9)	45 (0,9) ▼	51 (1,0)	-6 (1,4)	41 (0,9)	41 (1,0)	0 (1,4)	40 (1,1) ▼
Slovenija	44 (1,4)	45 (1,3)	0 (1,9)	69 (1,0) ▲	71 (0,9)	-2 (1,4)	65 (1,2)	64 (1,1)	1 (1,6)	54 (1,1) ▲
Švedska [†]	61 (1,1) ▲	60 (1,3)	1 (1,7)	56 (1,1) ▲	67 (0,9)	-11 (1,4)	54 (1,0)	54 (0,9)	0 (1,3)	32 (1,0) ▼
Povprečje ICSS 2016	45 (0,2)			53 (0,2)			59 (0,2)			45 (0,2)
Skupno povprečje	46 (0,3)			53 (0,2)			59 (0,2)			46 (0,2)
izobrazovalna sistema, ki nista dosegaja standardov vzgojnja			4 (0,4)			-5 (0,3)				-3 (0,3)
Hong Kong, LRK	45 (1,0)			40 (1,0)			59 (1,1)			51 (1,3)
Južna Koreja ²	43 (1,2)			40 (0,9)			53 (1,2)			36 (1,1)
Primerljiva država, ki ni dosegaja standardov vzgojnja	61 (2,1)			70 (1,5)			62 (1,2)			51 (1,3)
Severno Forenjska Vestfalija (Nemčija) ¹										

Nacionalni rezultati ICSS 2016 so:

Vel. kot. (†) Odstotek tisk. med. ICSS povprečje ▲
Statistično pomembno med. ICSS povprečje ▼

Vel. kot. (†) Odstotek tisk. med. ICSS povprečje ▼

(†) Standardne napake so navedene v oklepajih. Ker so rezultati zaokroženi na najbližje celo število, se lahko nekaterim vrednotam zljajo neskladne.

Statistično pomembne spremembe (p > 0,05) med 2009 in 2016 so prikazane v krepki pisavi.

(†) Država je ostopasla od mednarodno opredeljene populacije, nazivskavo je izrezila v višjem razredu.

1 Država je dosegala standarde vzgojnja za število sodelujočih št. št. št., ko so bila vključena tudi nadomestna šola.

2 Država je dosegala standarde vzgojnja za število sodelujočih št. št. št., ko so bila vključena tudi nadomestna šola.

3 V državi so merzskavo na ciljni predmet izrezali v prvi polovici šolskega leta.

4 Pri tem vorašljanju ni podatak za te regije.

†† Pomeni, da so podatki na voljo za vsaj 70%, vendar manj kot 85% učencev.

Slika 6.6: Odstotki učencev, ki popolnoma ali kar zaupajo vladi, Državnemu zboru, sodiščem (trends 2009–2016)

Vir: Schulz et al., 2018: 136.

učencev tem posameznim institucijam in virom informacij srednje zaupa (razen v primeru zaupanja v vojsko).

Rezultati za Slovenijo kažejo (slika 6.5), da vladi v letu 2016 zaupa manj učencev, kakor je bilo to značilno za leto 2009 (razlika je statistično značilna), na drugi strani državnemu zboru približno enako učencev (razlike v odstotkih namreč niso statistično značilne), podobno se ni spremenilo stališče glede zaupanja sodiščem. Zaupanje vladi in državnem zboru je sicer tudi pod mednarodnim povprečjem, zaupanje sodiščem pa nad njim.

Iz slike 6.6 razberemo rezultate, da v Sloveniji političnim strankam popolnoma ali zelo zaupa približno enak delež učencev, kakor to velja za mednarodno povprečje. Vidimo tudi, da se to zaupanje med letoma 2009 in 2016 statistično značilno ni spremenilo. Političnim strankam v letu 2016 popolnoma ali zelo zaupa približno 44 % (1,4) naših učencev. Medijem in družbenim medijem pa naši učenci zaupajo bolj oziroma, natančneje, obstaja večji delež učencev, ki medijem (tradicionalnim in družbenim) popolnoma zaupa ali zelo zaupa, kakor to velja za mednarodno povprečje. Zaupanje tradicionalnim medijem se med letoma 2009 in 2016 statistično značilno ni spremenilo.² Pri zaupanju ljudem na splošno (odgovori zaupam popolnoma ali zelo zaupam) so naši učenci izrazito nad mednarodnim povprečjem – delež teh učencev je večji kakor to velja za povprečje sodelujočih izobraževalnih sistemov. Vendar se to zaupanje med letoma 2009 in 2016 statistično značilno ni spremenilo, kar pomeni, da približno enako zaupajo ljudem na splošno, kakor so zaupali leta 2009.

Stališča učencev o vlogi religije pri vplivu na družbo

Ta del vprašalnika za učence je bil tudi na mednarodni ravni izbirni del. V Sloveniji so ga učenci reševali prvič.

Iz odgovorov naših učencev, ki jih prikazujemo v tabeli 6.6, lahko razberemo, da se približno 46 % učencev zelo strinja s trditvijo, da bi morali vsi ljudje svobodno živeti v skladu z vero, ki si jo sami izberejo. Velik delež naših učencev pa se ni strinjal ali se nikakor ni strinjal s trditvijo, da so verni ljudje boljši državljani (40 % in 32 %). Večina se jih je s trditvijo, da bi vera morala vplivati na to, kako se ljudje obnašajo drug do drugega, strinjalo (približno 39 %). Da bi morali imeti verski voditelji več vpliva v družbi, se ni strinjalo 41 % učencev in se nikakor ni strinjalo 23 % učencev. Prav tako iz tabele 6.6 vidimo, da učenci pri tej temi niso imeli tako skrajnih stališč, v smislu, da bi se s posameznimi trditvami zelo strinjali ali nikakor ne strinjali – večina odgovorov je bila namreč v kategoriji strinjam se ali ne strinjam se, izstopala je le trditev, da bi morali vsi ljudje svobodno živeti v skladu z vero, ki si jo sami izberejo (pri tej trditvi je največ učencev izbralo kategorijo »zelo se strinjam«).

Slovenija je pri teh vprašanih sodelovala prvič, zato nimamo trendov odzivanja na ta stališča. Vendar na sliki 6.7 prikazujemo trende pri drugih izobraže-

² Zaupanje učencem družbenim medijem pa v ciklu 2016 merimo prvič. Zato ni mogoče podati primerjalnega podatka za leto 2009.

Izobraževalni sistem	2016	2009	Razlike (2016 - 2009)	40 45 50 55 60
Belgija (flamski del)	45 (0,3) ▼	45 (0,2)	-0,3 (0,4)	
Bolgarija	51 (0,3) △	51 (0,3)	0,2 (0,4)	
Čile	49 (0,2)	53 (0,2)	-4,0 (0,3)	
Kitajski Tajpej	48 (0,2) ▼	48 (0,2)	-0,4 (0,3)	
Kolumbija	55 (0,2) ▲	54 (0,1)	0,3 (0,3)	
Hrvaška	55 (0,3) ▲	-	-	
Danska†	43 (0,2) ▼	44 (0,2)	-0,4 (0,3)	
Dominikanska republika (r)	60 (0,2) ▲	58 (0,2)	1,5 (0,3)	
Estonija ¹	44 (0,3) ▼	-	-	
Latvija ¹	46 (0,3) ▼	47 (0,3)	-1,4 (0,4)	
Litva	48 (0,2)	49 (0,2)	-0,1 (0,3)	
Malta	54 (0,2) ▲	55 (0,2)	-1,7 (0,3)	
Nizozemska†	44 (0,4) ▼	-	-	
Norveška (9) ¹	44 (0,3) ▼	45 (0,4)	-0,8 (0,5)	
Peru	56 (0,1) ▲	-	-	
Slovenija	48 (0,3) ▼	-	-	
Švedska ¹	42 (0,4) ▼	44 (0,2)	-2,9 (0,5)	
Povprečje ICCS 2016	49 (0,1)	-	-	
Skupno povprečje izob. Sistemov	49 (0,1)	50 (0,1)	-0,8 (0,1)	
Izobraževalna sistema, ki nista dosegla standardov vzorčenja				
Hong Kong LRK	47 (0,3)	-	-	
Južna Koreja ²	42 (0,2)	-	-	
Primerjalna regija, ki ni dosegla standardov vzorčenja				
Severno Porenje-Vestfalija (Nemčija) ¹	46 (0,5)	-	-	

97

Nacionalni rezultati ICCS 2016 so:

Več kot 3 točke nad ICCS povprečjem ▲

Statistično značilno nad ICCS povprečjem △

Statistično značilno pod ICCS povprečjem ▼

Več kot 3 točke pod ICCS povprečjem ▼

2016 povprečni rezultat +/-interval zaupanja

2009 povprečni rezultat +/-interval zaupanja

V povprečju imajo učenciz vrednosjo znotajlega območja več kot 50 % možnost, da na vprašanje o religijskemu vplivu v družbi odgovorijo z

Nestrinjanjem s pozitivnimi trditvami

Strinjanje s pozitivnimi trditvami

Slika 6.7: Odstotki učencev na lestvici, o vplivu vere na družbo (trendi 2009–2016)

Vir: Schulz et al., 2018: 140.

valnih sistemih. V primeru tega prikaza gre za indeks, ki je oblikovan iz naslednjih trditev: vera je zame pomembnejša kot to, kar se dogaja v državni politiki, vera mi pomaga pri odločanju o tem, kaj je prav in kaj ni, verski voditelji bi morali imeti več vpliva v družbi, vera bi morala vplivati na to, kako se ljudje obnašajo drug do drugega, in življenjska pravila, ki temeljijo na veri, so pomembnejša kot pravila civilnega prava.

Iz prikaza lahko razberemo, da je v sodelujočih izobraževalnih sistemih odnos do tega, kako vera vpliva na družbo, različen. Če pogledamo Slovenijo, je mnenje naših učencev pod mednarodnim povprečjem. Naši učenci ne vidijo tako velikega vpliva vere na družbo, kakor, denimo, učenci v Dominikanski republiki, Kolumbiji, Hrvaški, Malti, Peruju.

Tabela 6.6: Stališča o veri pri učencih iz Slovenije

	Zelo se strinjam	Strinjam se	Ne strinjam se	Nikakor se ne strinjam
Vera je zame bolj pomembna kot to, kar se dogaja v državni politiki.	14,37 (0,96)	31,83 (1,16)	33,94 (1,11)	19,87 (0,95)
Vera mi pomaga pri odločanju o tem, kaj je prav in kaj ni.	14,46 (0,82)	34,69 (0,88)	29,37 (0,95)	21,47 (0,92)
Verski voditelji bi morali imeti več vpliva v družbi.	7,41 (0,61)	28,10 (0,97)	41,43 (1,02)	23,06 (0,98)
Vera bi morala vplivati na to, kako se ljudje obnašajo drug do drugega.	13,46 (0,80)	39,46 (1,09)	27,20 (0,85)	19,88 (0,82)
Življenjska pravila, ki temeljijo na veri, so pomembnejša kot pravila civilnega prava.	6,97 (0,56)	26,26 (0,97)	44,33 (1,03)	22,44 (0,99)
Vsi ljudje bi morali imeti svobodo živeti v skladu z vero, ki jo sami izberejo.	45,77 (1,07)	36,96 (1,02)	9,83 (0,62)	7,44 (0,65)
Verni ljudje so boljši državljani.	8,90 (0,62)	18,78 (0,82)	40,09 (1,13)	32,22 (1,05)

98

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Vloga šole in skupnosti pri državljanski vzgoji in izobraževanju v Sloveniji

Kot so izpostavili avtorji ocenjevalnega okvirja ICCS 2016, veliko število izobraževalnih sistemov poudarja neformalne vidike državljanskega učenja, ki se dogajajo skozi participacijo in delovanje, ali socialno interakcijo v šoli (glej tudi Ainley et al., 2013; Eurydice, 2005 in 2012; Schulz et al., 2010).¹ Raziskave prav tako poudarjajo pomembnost neformalnega učenja v šoli (Scheerens, 2009). Participacija učenca na šolski ravni, medosebna klima v šoli ali v razredu ter kvaliteta odnosov med učenci in učitelji ter med učenci samimi so prav tako pomembni dejavniki (Backman in Trafford, 2007; Huddleston, 2007; Trafford, 2003).² V nadaljevanju poglavja jih bomo skušali na kratko povzeti.

99

Participatorni procesi in socialne interakcije v šoli

Demokracija je zasnovana na konceptu javne participacije državljanov, zato je skrb mladih za skupnost zaželeno dejavnost, ki bo mlade pripravila, da bodo v prihodnje aktivni državljanji. Izkušnje družbenega udejstvovanja (oziroma participiranja) so zlasti pomembne v obdobju mladostništva, ko si mladi ljudje oblikujejo svojo identiteto in iščejo ustrezno družbeno vlogo (Conger, 1991).³ V tem obdobju je zato pomembno pridobivati izkušnje participatornih procesov tudi v šoli. Participacije se bolj kot iz teorije naučimo s konkretno izkušnjo, za-

1 Podobno tudi izpostavi Eurydice (Brussels, 2017; 2018).

2 W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World : IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 146.

3 A. Gril in E. Klemenčič, »Participacija v šoli,« v *Za manj negotovosti : aktivno državljanstvo, zdrav življenjski slog, varovanje okolja*, ur. S. Gaber (Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2009), 47–48.

to je participacija učencev v razredu in šoli pomembne pogoj za participacijo v širši skupnosti (Gril in Klemenčič, 2009: 57).

Sodelovanja učencev, učiteljev in staršev v procesih odločanja v šoli ni mogoče obravnavati le kot del procesov demokratičnega upravljanja v šoli, ampak tudi kot dejavnik, značilen za šole, ki imajo demokratično učno okolje (Torrance, 2013). Različne strategije in procedure, ki jih sprejmejo ravnatelji, imajo lahko vpliv tudi na šolsko klimo in kulturo (Edmonds, 1979; Eurydice, 2013; Ishimaru, 2013; Marzano, 2003; Sammons et al., 2011; Scheerens et al., 2003). Učitelji, ki sodelujejo pri upravljanju šole, lahko prispevajo k boljšemu razumevanju različnih učnih potreb učencev in izboljšajo svojo predanost podpora šolskih izobraževalnih dejavnosti (Ranson et al., 2005).⁴

Westhorp (1987) opisuje kontinuum participacije: 1 – priložnostna, 2 – strukturirano svetovanje, 3 – vplivanje, 4 – pooblastitev, 5 – pogajanje in 6 – nadzor. Hartova lestvica participacije (1992) razlikuje med petimi stopnjami participacije in tremi stopnjami udeležbe mladih v projektih, ki niso participacija. Shier (2001) pa je razvil poti participacije kot alternativo Hartovi lestvici. Slednja vključuje pet ravni participacije: 1 – otroci so slišani, 2 – otroci so podprti in izražajo svoje poglede, 3 – otrokove poglede se upošteva, 4 – otroci so vključeni v procese odločanja, 5 – otroci delijo moč in odgovornost za odločitve. Kot je vidno, so kontinuumi oziroma stopnje participacije na nek način hierarhično zasnovani.⁵ Pri raziskavi ICCS sicer ne merimo stopnje participacije glede na kak poseben model, pa vendarle imanentno vključujemo trditve, ki izražajo različne stopnje participacije.

Tabela 7.1: Delež osmošolcev, ki je na šoli glasoval za predstavnika razreda, na volitvah za šolski parlament (mnenje ravnateljev)

	Vsi ali skoraj vsi	Večina	Nekateri	Nihče ali skoraj nihče	Ni uporabno
Izbira predstavnika razreda.	92,26 (2,90)	6,60 (2,67)	1,14 (1,14)	0	0
Glasuje na volitvah v šolski parlament.	62,58 (4,95)	18,63 (4,04)	16,95 (3,38)	0	1,84 (1,20)

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Iz prikaza mnenj ravnateljev o tem, kako pogosto so na njihovi šoli učenci glasovali (za predstavnika razreda, na volitvah za šolski parlament), vidimo, da v Sloveniji pretežni delež učencev glasuje za ti dve funkciji.

4 W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 146.

5 A. Gril, E. Klemenčič in S. Autor, *Udejstvovanje mladih v družbi* (Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2009), 8–9.

Ravnatelje smo tudi vprašali, kako so učenci, učitelj in starši vključeni v številne šolske procese. Rezultati so predstavljeni v spodnji tabeli.

Tabela 7.2: Vključenost učiteljev, učencev, staršev v dejavnosti šole

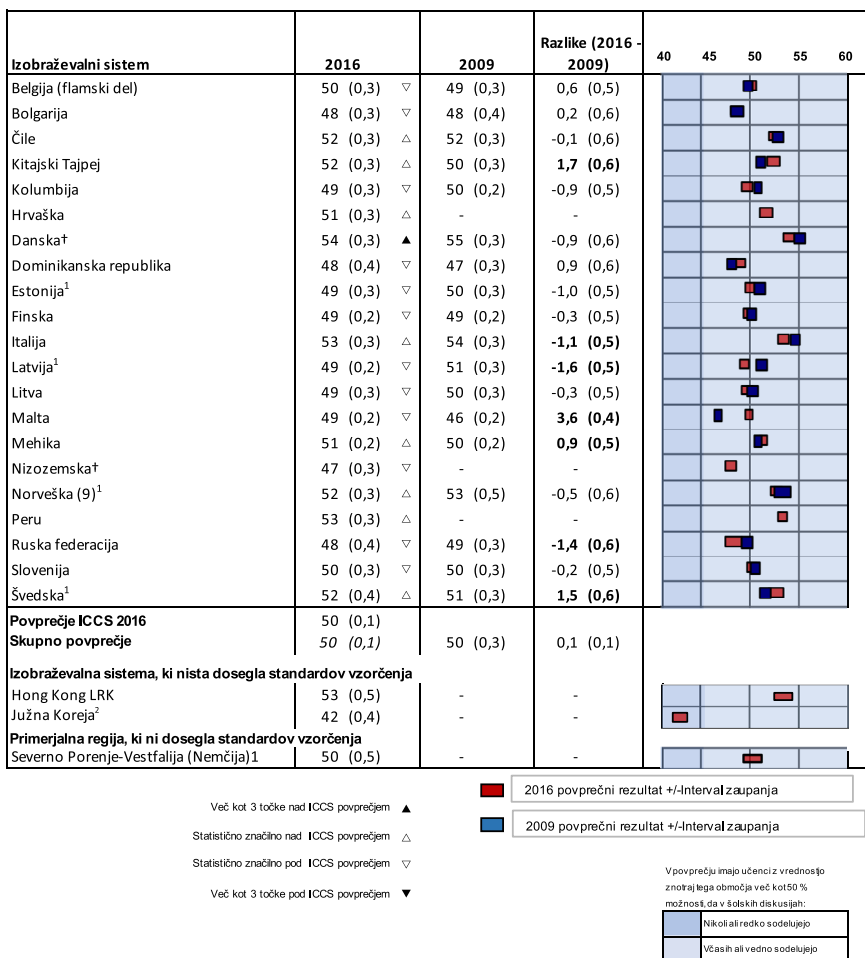
	V veliki meri	Do neke mere	Le v manjši meri	Sploh ne
Učitelji so vključeni v proces sprejemanja odločitev.	73,13 (4,11)	26,26 (4,07)	0,61 (0,61)	0
Starši so vključeni v proces sprejemanja odločitev.	10,92 (2,61)	74,85 (3,86)	13,54 (2,97)	0,70 (0,70)
Mnenja učencev so v procesu sprejemanja odločitev upoštevana.	17,37 (4,09)	77,95 (4,38)	4,68 (1,72)	0
Učitelji, drugi zaposleni na šoli, učenci in starši upoštevajo šolski red in pravila.	78,59 (4,46)	21,41 (4,46)	0	0
Učenci imajo možnost aktivnega sodelovanja pri odločitvah na šoli.	18,56 (4,01)	70,09 (4,86)	11,35 (2,96)	0
Starši so obveščeni o uspehu šole in učencev.	98,07 (1,19)	1,93 (1,19)	0	0

101

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Iz tabele je razvidno, da so učitelji v proces sprejemanja odločitev na šoli vključeni v veliki meri (tako meni približno 73 % ravnateljev). Pri vključenosti staršev v proces sprejemanja odločitev je večinsko mnenje ravnateljev, da so starši v to vključeni do neke mere (tako meni skoraj 75 % ravnateljev). Okrog 70 % ravnateljev meni, da imajo učenci možnost aktivnega sodelovanja pri odločitvah na šoli do neke mere. Približno 78 % pa jih meni, da so mnenja učencev v procesu sprejemanja odločitev upoštevana do neke mere, da so upoštevana v manjši meri pa meni približno 5 % ravnateljev. Da so ta mnenja upoštevana v veliki meri, meni približno 17 % ravnateljev. Ravnatelji niso bili mnenja, da mnenj učencev v procesih sprejemanja odločitev sploh ne upoštevajo.

Razredna in šolska klima



102

Slika 7.1: Percepcije učencev o odprti razredni diskusiji

Vir: Schulz et al., 2018: 151.

Šolska klima se v osnovi nanaša na skupna prepričanja, odnose med posamezniki in skupinami v organizaciji, na fizično okolje ter na karakteristike posameznikov in skupin v organizaciji (van Houtte, 2005: 85). Še ena definicija pojasnjuje šolsko klimo kot »impresije, prepričanja in pričakovanja, ki jih imajo člani šolske skupnosti o šoli kot učnem okolju, o njihovem vedenju ter o simbolih in institucijah, ki predstavljajo vzorec vedenja« (Homana et al., 2006: 3). Šolska klima in kvaliteta odnosov znotraj šole (med učenci in učitelji ter med učenci sa-

mimi) imata potencial, da vplivata na dosežke učencev (Bear et al., 2014), lahko pa tudi izpostavita težave, kot npr. nadlegovanje v šoli (Powell et al., 2015). Splošneje so nedavne raziskave pokazale povezave med razmerji učenci – učitelji in številnimi kazalniki delovanja učencev v šoli (Quin, 2017).⁶

Nekatere raziskave izpostavljajo, da lahko percepcija učenca o razredni klimi igra pomembno vlogo pri pomoči učencu, da razume prednosti demokratičnih vrednot in dejanj (glej npr. Hooghe in Quintelier, 2013). Raziskava CivEd je vsebovala šest vprašanj, ki so učence spraševala, kaj menijo o tem, kako odprta je razprava med učnimi urami državljanske vzgoje (Torney-Purta et al., 2001). Izpeljani indeks je bil pozitiven napovednik državljanske vednosti in pričakovanj učencev o glasovanju na volitvah v prihodnosti (Schulz, 2005). Raziskava ICCS 2009 je uporabila podoben instrument, rezultati multivariatne analize pa so potrdili povezanost med tem konstruktom in državljanskimi učnimi izidi (Schulz et al., 2010). Povezava med šolsko klimo, ki je odprta za razprave, in med pozitivnimi izidi državljanske vzgoje in izobraževanja, je ena najstabilnejših ugotovitev IEA raziskav o državljanstvu. Tudi mnogi raziskovalci, ki so izvajali sekundarne analize s temi podatki, so potrdili povezavo.⁷

Iz slike 7.1 je mogoče razbrati, da slovenski učenci v raziskavi v povprečju dojemajo odprto klimo za diskusije podobno v letih 2009 in 2016. Vendar primerjava med vključenimi izobraževalnimi sistemi kaže, da je tega nekoliko manj, kakor to velja za povprečje vključenih izobraževalnih sistemov. Podrobnejšo sliko o tem, kako pogosto se to dogaja v Sloveniji (po posameznih postavkah, ki so tvorile zgornjo vrednost lestvice), predstavljamo v tabeli spodaj.

Iz tabele 7.3 je razvidno, da učenci menijo, da jih učitelji pogosto spodbujajo, naj izražajo svoja mnenja (tako meni približno 58 % naših učencev). Le slabih 6 % učencev je poročalo, da jih učitelji pogosto spodbujajo, naj predlagajo razpravo o tekočem političnem dogajanju. Učenci so prav tako poročali, da med poukom pogosto izražajo svoja mnenja, čeprav se ta razlikujejo od mnenj večine drugih učencev (tako je poročalo približno 33 % učencev), da se to dogaja včasih, pa je menilo približno 39 % učencev. Da učitelji nikoli ne spodbujajo učence, da razpravljajo o vprašanjih, o katerih imajo ljudje različna mnenja, je poročalo 11 % učencev, da se to dogaja redko, skoraj 27 %, da se to dogaja včasih, skoraj 39 %, in da se slednje dogaja pogosto, približno 23 % učencev. Zanimiva je tudi postavka, ki pravzaprav pomeni identifikacijo in učenje (ob primerni aktivnosti tudi argumentiranje) večperspektivnosti. Gre za postavko »Učitelji predstavijo več pogledov na problem, ko ga razlagajo v razredu«. 8 % učencev meni, da se to v njihovem razredu nikoli ne zgodi, nekaj več kot 22 % jih meni, da je to redko, da se to dogaja včasih, meni skoraj 39 % učencev, in da se dogaja pogosto, skoraj 31 % učencev.

6 W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 150.

7 Ibid.

Tabela 7.3: Razprave o političnih in družbenih vprašanjih med rednim poukom (mnenja učencev)

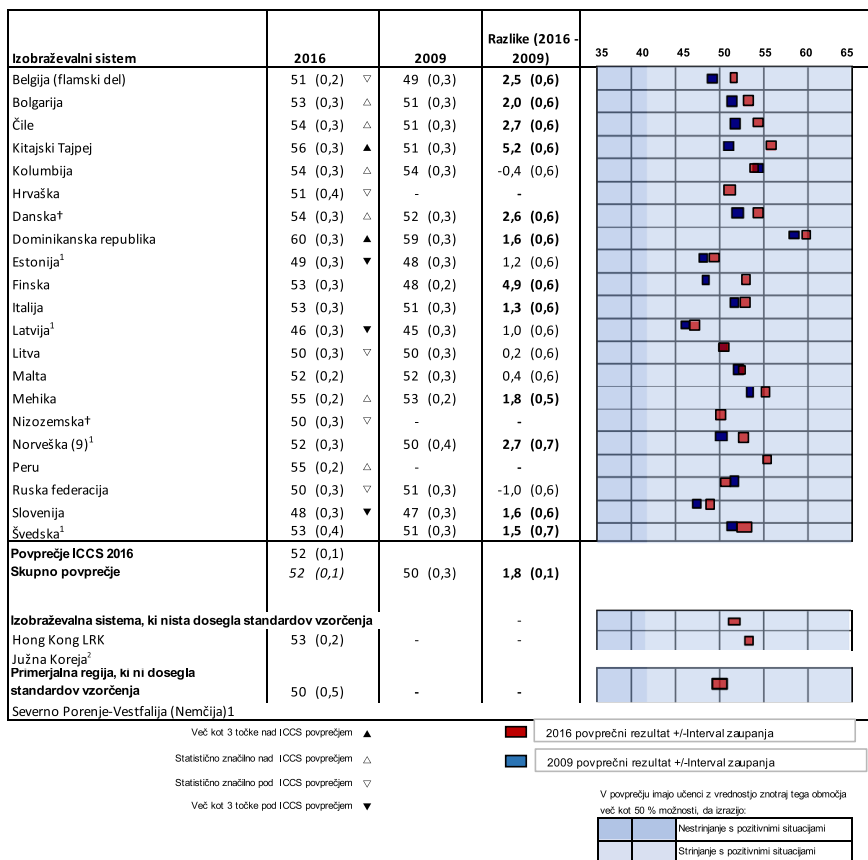
	Nikoli	Redko	Včasih	Pogosto
Učitelji spodbujajo učence, da oblikujejo svoja stališča.	8,69 (0,72)	21,89 (0,87)	40,62 (1,01)	28,80 (1,08)
Učitelji spodbujajo učence, naj izražajo svoja mnenja.	3,72 (0,42)	11,12 (0,71)	27,19 (0,96)	57,97 (1,39)
Učenci med poukom predlagajo razpravo o tekočem političnem dogajanju.	26,94 (1,26)	42,37 (1,07)	23,95 (1,06)	6,74 (0,54)
Učenci med poukom izražajo svoja mnenja, čeprav se ta razlikujejo od mnenj večine drugih učencev.	6,46 (0,55)	21,21 (0,90)	38,89 (1,07)	33,45 (1,33)
Učitelji spodbujajo učence, da razpravljajo o vprašanjih, o katerih imajo ljudje različna mnenja.	11,08 (0,63)	26,70 (0,97)	38,94 (1,00)	23,28 (1,08)
Učitelji predstavijo več pogledov na problem, ko ga razlagajo v razredu.	8,08 (0,60)	22,37 (0,83)	38,78 (1,00)	30,76 (1,09)

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Iz slike 7.2 je razvidno, da se je percepcija učencev o razmerju učitelj – učenec med cikloma 2009 in 2016 na mednarodni ravni spremenila⁸ – v letu 2016 je mednarodno povprečje glede omenjene percepcije statistično značilno višje, kakor je bilo leta 2009. Tudi v Sloveniji se je ta percepcija izboljšala. Vendar je na drugi strani res, da smo, mednarodno gledano, v letu 2016 pod mednarodnim povprečjem sodelujočih izobraževalnih sistemov glede percepcije učenec – učitelj, kakor ga zaznavajo učenci.

Mednarodno poročilo (Schulz et al., 2018: 153–155) izpostavlja, da je bila identificirana signifikantna povezanost med percepcijo učencev glede razmerja učenec – učitelj in spolom, pričakovano doseženo izobrazbo (za učence, ki pričakujejo, da bodo dosegli univerzitetno izobrazbo, proti tistim, ki ne pričakujejo, da bodo to stopnjo dosegli), pa tudi državljansko vednostjo (velja za učence, ki so na zahtevnostni ravni B ali višje). Če pri omenjenih povezavah pogledamo le podatke za Slovenijo, lahko izpostavimo naslednje. Statistično značilnost najdemo pri percepciji učenec – učitelj in spolu (v prid učenkam),

8 Seveda pri tem upoštevamo le izobraževalne sisteme, ki so sodelovali v obeh zajemih podatkov – kakor pri vseh drugih rezultatih trendov.



Slika 7.2: Nacionalna povprečja percepcije učencev o razmerju učitelj – učenec v šoli

Vir: Schulz et. al, 2018: 154.

pričakovani doseženi univerzitetni izobrazbi ter pri državljanski vednosti (učenci, ki dosegajo raven B ali višje).

Tabela 7.4 prikazuje različne postavke, ki določajo razredno in/ali šolsko klimo. Iz rezultatov vidimo, da se večina učencev strinja ali zelo strinja, da so učitelji do njih pravični (približno 77 % učencev), večina se jih tudi strinja ali zelo strinja, da se učenci na šoli dobro razumejo z večino učiteljev (skoraj 62 % učencev), ter da večino učiteljev zanima dobrobit učencev (učencev, ki se s to zadnjo trditvijo strinjajo ali zelo strinjajo, je približno 73 %). Tudi pri vseh drugih postavkah (razen pri bojazni glede medvrstniškega nadlegovanja) se vidi, da se večina učencev z njimi strinja in zelo strinja (če združimo ti dve kategoriji odgovorov).

Tabela 7.4: Razmerje učitelji – učenci in učenci – učenci na šoli (percepcija učencev)

	Zelo se strinjam	Strinjam se	Ne strinjam se	Nikakor se ne strinjam
Večina učiteljev je do mene pravičnih.	21,61 (0,92)	55,4 (1,16)	17,01 (0,91)	5,92 (0,56)
Učenci se dobro razumejo z večino učiteljev.	10,02 (0,73)	51,61 (1,27)	32,66 (1,17)	5,71 (0,59)
Večino učiteljev zanima dobrobit učencev.	16,32 (0,78)	56,61 (0,99)	21,74 (0,82)	5,33 (0,50)
Večina učiteljev res posluša, kaj hočem povedati.	19,43 (1,01)	53,38 (1,10)	21,93 (1,02)	5,27 (0,57)
Če potrebujem dodatno pomoč, jo bom dobil/-a od svojih učiteljev.	33,36 (1,32)	54,68 (1,15)	9,34 (0,70)	2,62 (0,36)
Večina učiteljev bi preprečila, da kdo nadleguje učence.	44,55 (1,14)	40,62 (1,02)	9,55 (0,58)	5,28 (0,44)
Večina učencev na naši šoli se medsebojno spoštuje.	19,33 (1,20)	50,62 (1,15)	23,08 (1,06)	6,96 (0,52)
Večina učencev na naši šoli se med seboj dobro razume.	22,19 (1,19)	55,11 (1,03)	18,85 (0,98)	3,85 (0,42)
Naša šola je kraj, kjer se učenci počutijo varne.	21,38 (1,13)	55,65 (1,09)	17,33 (0,83)	5,64 (0,60)
Bojim se, da me bodo drugi učenci nadlegovali.	4,65 (0,55)	13,38 (0,79)	34,87 (0,90)	47,10 (1,25)

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Različne oblike trpinčenja v šoli

Trpinčenje oziroma nadlegovanje⁹ je definirano kot agresivno vedenje, z namenom, da se nekoga fizično, čustveno, verbalno ali pa preko spleta prizade ne (American Educational Research Association, 2013; Olweus, 1973a in 1973b; Wade in Beran, 2011). Akademiki in ostali komentatorji v splošnem nadlegovanje dojemajo kot simptom disfunkcionalne socialne interakcije v šoli (glej npr. Olweus, 1973a in 1973b). V mnogih državah se šolski prostor trenutno sooča z nadlegovanjem v šoli in z nadlegovanjem v kibernetičnem prostoru (American Educational Research Association, 2013; Corcoran in McGuckin, 2014; Fisher

⁹ Angleška ustreznica je *bullying*.

et al., 2016). Znotraj šole se lahko pojavijo različne oblike nadlegovanja in incidentov (Atria et al., 2007; Salmivalli, 2012).¹⁰

Tabela 7.5: Oblike trpinčenja, ki so mu bili učenci podvrženi v zadnjih treh mesecih (v letu 2016)

	Sploh ne	Enkrat	2- do 4-krat	5-krat ali več
Učenec/-ka te je poklical/-la z žaljivim vzdevkom.	42,26 (1,28)	24,14 (0,84)	17,00 (0,91)	16,61 (0,82)
Učenec/-ka je o tebi pripovedoval/-a stvari, da bi se drugi smejali.	40,60 (0,97)	28,25 (0,76)	18,29 (0,81)	12,85 (0,78)
Učenec/-ka ti je grozil/-a s fizičnim nasiljem.	80,11 (0,86)	11,73 (0,62)	5,30 (0,45)	2,86 (0,31)
Učenec/-ka te je fizično napadel/-la.	83,18 (0,85)	10,86 (0,69)	3,20 (0,41)	2,75 (0,31)
Učenec/-ka je namenoma poškodoval/-a katero od tvojih stvari.	72,85 (0,90)	19,22 (0,82)	5,33 (0,43)	2,60 (0,30)
Učenec/-ka je na internetu objavil/-a žaljive slike ali besedilo o tebi.	88,95 (0,79)	7,64 (0,63)	1,95 (0,26)	1,46 (0,25)

107

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Podatki v tabeli kažejo, da je 5- ali večkrat v zadnjih treh mesecih skoraj 17 % učencev doživelo, da jih je drug učenec poklical z žaljivim vzdevkom, skoraj 13 % učencev oz. osnovnošolcev v Sloveniji je bilo prav tolikokrat deležnih tega, da je nek drug učenec o njem pripovedoval stvari zato, da bi se drugi smejali. Grožnje s fizičnim nasiljem ali celo fizični napad so bili manj pogosti, pa vendarle, več kot 10 % učencev je bilo tega, bodisi grožnje z ali samega fizičnega napada, deležnih po vsaj enkrat. Vsaj enkrat v zadnjih treh mesecih je bilo približno 19 % učencev deležnih tega, da jim je nek drug učenec namenoma poškodoval katero od njihovih stvari. Ne smemo pa zanemariti niti spletnega nasilja. Resda v zadnjih treh mesecih nekaj manj kot 90 % naših učencev ni bilo deležnih spletnega nadlegovanja s strani drugih učencev in učenk; pa vendarle, preostanek učencev je bil tega deležen vsaj enkrat, pa tudi 2- do 4-krat ali celo 5-krat ali večkrat.

Iz mednarodnega poročila (Schulz et al., 2018: 157), kjer je narejena primerjava med sodelujočimi izobraževalnimi sistemi, je vidno, da naši učenci in učenke nekoliko pogosteje poročajo o medvrstniškem nasilju kakor njihovi vrstniki v mednarodnem povprečju. V Sloveniji je bilo medvrstniškega na-

¹⁰ W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 156.

silja v zadnjih treh mesecih (pred izvedbo vprašalnika) vsaj enkrat deležnih 51 % (0,2) učencev. Kot kažejo podatki, je tovrstnega nasilja, glede na poročanje učencev, najmanj v Kitajskem Tajpeju, na Finskem, v Italiji, na Nizozemskem, v Ruski federaciji in na Švedskem, največ pa je zaznanega na Hrvaškem, v Dominikanski republiki, Kolumbiji, Litvi, Malti, Mehiki, Peruju in Sloveniji.

In kako pogosto tovrstno nasilje zaznavajo učitelji osmih razredov v Sloveniji? Slednje prikazuje spodnja tabela. Nato sledijo podatki iz poročanja ravnateljev. Pri obeh ciljnih skupinah sicer ne poročamo le o medvrstniškem nasilju, temveč tudi o nasilju na relaciji učenec – učitelj – učenec.

Tabela 7.6: Zaznave medvrstniškega nasilja učencev (poročanje učiteljev)

	Nikoli	Manj kot 1-krat na mesec	Od 1- do 5-krat na mesec	Več kot 5-krat na mesec
Učenec/-ka vas je obvestil/-a o agresivnem ali uničevalnem vedenju drugih učencev.	27,59 (1,35)	59,50 (1,34)	11,70 (0,87)	1,21 (0,30)
Učenec/-ka vas je obvestil/-a, da ga je drugi/-ga učenec/-ka nadlegoval/-a.	39,58 (1,32)	48,70 (1,13)	10,99 (0,90)	0,73 (0,22)
Učitelj/-ica vas je obvestil/-a, da so učenca/-ko nadlegovali drugi učenci.	43,90 (1,25)	47,83 (1,21)	7,66 (0,69)	0,61 (0,19)
Učitelj/-ica vas je obvestil/-a, da je neki/-a učenec/-ka pomagal/-a drugemu učencu/-ki, ki so ga/jo nadlegovali.	61,63 (1,17)	34,89 (1,09)	3,41 (0,44)	0,06 (0,06)
Učenec/-ka vas je obvestil/-a, da ga je nadlegoval/-a učitelj/-ica.	91,12 (0,72)	8,51 (0,70)	0,38 (0,14)	0,00
Eden od staršev vas je obvestil, da drugi učenci nadlegujejo njegovega sina oziroma hčer.	66,64 (1,03)	31,99 (1,04)	1,34 (0,25)	0,03 (0,03)
Učitelj/-ica vas je obvestil/-a, da ga/jo učenci nadlegujejo.	78,84 (1,11)	18,56 (1,01)	2,09 (0,42)	0,52 (0,22)
Bili ste priča nadlegovanja s strani učencev.	63,83 (1,41)	30,82 (1,15)	4,91 (0,58)	0,44 (0,17)

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Velika večina učiteljev (približno 91 %) ni bila nikoli deležna tega, da bi jih učenec obvestil, da ga je nadlegoval nek drug učitelj. Vendar se, po poročanju

učiteljev, to vendarle tudi dogodi – manj kot enkrat na mesec se je to dogodilo v primeru nekaj manj kot 9 % učiteljev. Tudi ostali odstotki so zelo povedni. Iz tabele namreč razberemo, da učitelji do neke mere vendarle zaznavajo medvrstniško nasilje na njihovih šolah – bodisi, da so temu priča, bodisi, da jih obvesti kdo drug (učenec, učitelj, starši).

Na drugi strani so rezultati pokazali, da je v vseh sodelujočih izobraževalnih sistemih (tudi v Sloveniji) v povprečju več nadlegovanja učenk kako učencev (vsaj tako so vprašanci poročali). Za Slovenijo pa smo opazili tudi povezavo med nadlegovanjem in dosežki državljske vednosti pod ravno B.

Tabela 7.7: Pogostost nasilja na šoli (poročanje ravnateljev)

	Nikoli	Manj kot 1-krat na mesec	Od 1- do 5-krat na mesec	Več kot 5-krat na mesec
Učenec je ravnatelju poročal o agresivnem ali uničevalnem vedenju drugih učencev.	13,80 (2,63)	78,18 (3,14)	7,45 (3,07)	0,57 (0,57)
Učenec je ravnatelju povedal, da ga je nadlegoval učitelj.	84,38 (3,57)	15,62 (3,57)	0	0
Učitelj je ravnatelju poročal, da so učenca nadlegovali drugi učenci.	7,66 (2,92)	66,14 (4,71)	25,31 (4,11)	0,89 (0,88)
Učitelj je ravnatelju poročal, da je neki učenec pomagal drugemu učencu, ki so ga nadlegovali.	39,13 (5,06)	55,51 (5,44)	5,36 (2,44)	0
Učitelj je ravnatelju poročal, da ga učenci nadlegujejo.	69,84 (4,41)	28,36 (4,30)	0,91 (0,65)	0,89 (0,88)
Eden od staršev je ravnatelju poročal, da drugi učenci nadlegujejo njegovega sina oziroma hčer.	20,31 (4,51)	74,40 (5,08)	5,29 (2,39)	0

109

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Tudi iz tega prikaza je vidno, da tudi ravnatelji zaznavajo tako medvrstniško nasilje na njihovi šoli kakor tudi druga nasilja. Informacijo o medvrstniškem nasilju ravnatelji dobijo od učiteljev, učencev, tudi staršev (kakor kažejo podatki zgoraj). Iz tabele tudi vidimo, da se v naših šolah dogaja tudi to, da učitelji poročajo ravnatelju, da jih je nadlegoval učenec. Nekaj manj kot 30 % ravnateljev je tega poročanja deležnih manj kot enkrat na mesec, približno 1 % pa 1- do 5-krat na mesec. A kot kažejo podatki, je najmanj tega, da bi učenci poročali ravnatelju, da jih je nadlegoval učitelj (to se ni nikoli dogodilo približno 84 % ravnateljem, približno 16 % ravnateljev pa je poročalo, da se jim slednje dogodi manj kot enkrat na mesec). Da pa bi se to na šoli dogajalo prav vsak mesec (oziroma najmanj 1-krat na mesec), ni poročal nobeden od ravnateljev.

Tabela 7.8: Strategije za soočanje z nadlegovanjem na šoli (poročanje ravnateljev)

	Odstotek – Da	SE
Sestanki, namenjeni obveščanju staršev o nadlegovanju na šoli.	52,56	5,96
Posebno usposabljanje za učitelje, namenjeno pridobivanju znanja, veščin in samozavesti pri ozaveščanju učencev o nadlegovanju.	39,34	4,90
Usposabljanje učiteljev o varni in odgovorni rabi interneta, da bi se izognili spletnemu nadlegovanju.	71,58	4,39
Usposabljanje učencev za odgovorno rabo interneta, da bi se izognili spletnemu nadlegovanju.	84,77	3,85
Sestanki, namenjeni večji ozaveščenosti staršev o spletnem nadlegovanju.	60,71	4,71
Razvijanje sistema za anonimno sporočanje o primerih spletnega nadlegovanja med učenci.	26,42	4,49
Dejavnosti v razredu, namenjene večji ozaveščenosti učencev o nadlegovanju.	93,49	2,35
Seminarji proti nadlegovanju, ki jih izvajajo strokovnjaki in/ali lokalne oblasti, na temo nadlegovanja na šoli.	28,84	4,60

110

Vir: Baza ICCS 2016.

Iz zgornje tabele je razvidno, da se šole v Sloveniji poslužujejo različnih strategij za preprečevanje nadlegovanja oziroma nasilja. Pri čemer najbolj izstopajo dejavnosti v razredu, ki so namenjene večji osveščenosti učencev o nadlegovanju (približno 93 % šol se je v šolskem letu 2015/2016 poslužila tega). Velik delež šol se je poslužil tudi usposabljanj učencev in učiteljev za odgovorno rabo interneta, da bi se izognili spletnemu nadlegovanju. Prav tako ne manjkajo druge aktivnosti, kakor npr. obveščanje staršev o nadlegovanju na šoli ali organizacija sestankov, ki so namenjeni večji osveščenosti staršev o spletnem nadlegovanju (več kot polovica vključenih šol je to izvedla v šolskem letu, ko je bila raziskava izvedena). Iz pridobljenih podatkov je prav tako mogoče razbrati, da je manj kot tretjina šol razvila sistem za anonimno poročanje o primerih spletnega nadlegovanja med učenci, podoben je delež šol, ki so organizirale seminarje proti nadlegovanju, ki so jih izvajali zunanji strokovnjaki.

Sodelovanje učencev v aktivnostih v skupnosti

Ravnatelje smo vprašali, kako pogosto so imeli učenci v šolskem letu, ko je bil izveden glavni zajem podatkov raziskave ICCS 2016, priložnost sodelovati v raznih dejavnostih.

Tabela 7.9: Pogostost sodelovanja učencev v aktivnostih šolske in širše skupnosti

	Vsi ali skoraj vsi	Večina	Nekateri	Nihče ali skoraj nihče	Šola tega ne ponuja
Dejavnosti, povezane z okoljsko trajnostjo (npr. varčevanje z energijo in vodo, recikliranje).	62,93 (4,25)	21,96 (4,07)	13,27 (2,58)	1,06 (0,76)	0,77 (0,77)
Projekti, povezani s človekovimi pravicami.	20,98 (4,32)	28,80 (4,85)	39,48 (5,19)	3,35 (1,60)	7,39 (3,17)
Dejavnosti, povezane s socialno ogroženimi posamezniki ali skupinami.	26,61 (5,01)	30,21 (4,93)	37,82 (5,03)	3,35 (1,76)	2,01 (1,45)
Kulturne dejavnosti (npr. gledališče, glasba, kino).	71,76 (5,00)	21,61 (4,65)	5,79 (2,15)	0	0,84 (0,84)
Večkulturne in medkulturne dejavnosti v lokalni skupnosti (npr. spodbujanje in praznovanje kulturnih razlik).	19,52 (3,95)	29,27 (4,96)	39,96 (4,69)	6,42 (2,56)	4,82 (2,56)
Gibanja za večjo ozaveščenost, kot sta dan boja proti aidsu in dan boja proti kajenju.	47,85 (4,99)	32,69 (4,83)	15,55 (3,43)	3,15 (1,37)	0,77 (0,77)
Dejavnosti, katerih namen je zaščita kulturne dediščine v lokalnem okolju.	25,56 (3,93)	29,56 (4,26)	35,06 (4,73)	5,30 (1,87)	4,52 (2,41)
Obiski političnih institucij (npr. Državnega zbora, vladnih uradov).	1,72 (1,08)	3,11 (1,52)	40,26 (4,19)	30,11 (4,20)	24,80 (3,78)
Športni dogodki.	67,99 (4,44)	23,83 (3,76)	8,18 (2,40)	0	0

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Iz tabele vidimo, da so imeli vsi ali skoraj vsi učenci različne priložnosti sodelovanja v šolski in lokalni skupnosti. Še najmanj pogosta je priložnost obiska političnih institucij.

Izobraževanje za trajnostni razvoj si prizadeva razviti učence kot kompetentne člane skupnosti in globalne državljane. To področje izobraževanja učenec omogoča, da sprejemajo odločitve in odgovorne ukrepe za okoljsko neoporečnost, ekonomsko zadostnost in pravično družbo, za sedanje in prihodnje generacije, ob spoštovanju kulturne raznolikosti (UNESCO, 2014: 12). Različni

strokovnjaki in akademiki so izobraževanje za trajnostni razvoj izpostavili kot pomemben vidik državljanske vzgoje in izobraževanja (Huckle, 2008). Področje navadno smatrajo kot interdisciplinarno in celovito učno področje in trdijo, da mora vključevati celotno šolsko skupnost (Henderson in Tilbury, 2004).¹¹

Tabela 7.10: Poročanje ravnateljev glede praks trajnostnega razvoja (okoljski vidik)

	V veliki meri	Do neke mere	Le v manjši meri	Sploh ne
Ločeno zbiranje odpadkov.	94,68 (1,98)	4,55 (1,83)	0	0,77 (0,77)
Zmanjševanje količine odpadkov (npr. spodbujanje šolskih obrokov, pri katerih ne nastajajo odpadki; omejevanje uporabe plastičnih izdelkov za enkratno uporabo).	71,84 (4,63)	27,39 (4,70)	0	0,77 (0,77)
Nakup okolju prijaznih izdelkov (npr. recikliran papir za tiskanje, biološka čistila, biološko razgradljiv jedilni pribor in krožniki za enkratno uporabo).	34,44 (3,42)	52,71 (5,20)	11,76 (3,18)	1,09 (0,83)
Varčevanje z energijo.	64,54 (5,08)	34,69 (5,02)	0	0,77 (0,77)
Plakati, ki učence spodbujajo k okolju prijaznim praksam.	50,88 (5,63)	43,99 (5,56)	4,37 (1,99)	0,77 (0,77)

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

Kot vidimo iz zgornje tabele, so ravnatelji poročali, da se v veliki meri ali pa vsaj do neke mere poslužujejo praks, ki spodbujajo trajnostni razvoj (in sicer njegov okoljski vidik). In sicer: ločeno zbiranje odpadkov, zmanjševanje odpadkov, nakup okolju prijaznih izdelkov, varčevanje z energijo in uporabe plakatov, ki učence spodbujajo k okolju prijaznim praksam.

Učitelje smo vprašali, ali so skupaj z osmošolci izvedli katero od navedenih dejavnosti. Iz rezultatov poročanja (tabela 7.11) je razvidno, da so se učenci posvečali reševanju okoljske problematike oziroma tega vidika trajnostnega razvoja. Predvsem po pogostosti odgovorov izstopajo naslednji: recikliranje in zbiranje odpadkov v lokalni skupnosti (približno 61 % učiteljev je poročalo, da so bili skupaj z učenci vključeni v slednje), dejavnosti, ki učence ozaveščajo o okoljskih posledicah prevelike porabe vode (temu je pritrdilo približno 44 % učiteljev), in dejavnosti, ki učence ozaveščajo o okoljskih posledicah prevelike porabe energije (temu je pritrdilo skoraj 48 % učiteljev). Najmanjša odstotka beležimo pri podpisovanju peticij in pisanju pisem časopisom (oboje v zvezi z okoljskimi tematikami).

11 W. Schulz et al., *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (Springer Open, 2018), 166.

Tabela 7.11: Percepcija učiteljev glede aktivnosti učencev v skupnosti

	Odstotek – Da	SE
Pisanje pisem časopisom v podporo okoljskim dejavnostim (npr. recikliranje, onesnaževanje zraka in vode, zbiranje odpadkov).	8,60	0,83
Podpisovanje peticije glede okoljskih vprašanj (npr. onesnaževanje vode, problemi s hrupom).	2,55	0,40
Objavljanje v podporo dejavnostim, namenjenim zaščiti okolja, na družabnih omrežjih, forumih ali blogih (npr. recikliranje, onesnaževanje zraka in vode, zbiranje odpadkov).	13,28	1,11
Dejavnosti, ki učence ozaveščajo o okoljskih posledicah prevelike porabe vode.	43,99	1,54
Dejavnosti, ki učence ozaveščajo o okoljskih posledicah prevelike porabe energije.	47,80	1,43
Čistilne akcije izven šole.	28,67	1,62
Recikliranje in zbiranje odpadkov v lokalni skupnosti.	60,85	1,56

Vir: Baza ICCS 2016. Opomba: standardne napake so navedene v oklepajih.

113

Državljska vzgoja in izobraževanje v razredu/šoli

O ciljih, pristopih in izkušnjah izobraževanj učiteljev pri posebnih vsebinah, pa tudi glede njihove gotovosti pri poučevanju, smo že pisali. Zato v tem poglavju tega več ne izpostavljamo. Smo pa učitelje vprašali, kaj bi bilo po njihovem mnenju potrebno pri državljanski vzgoji in izobraževanju na njihovi šoli izboljšati.

Kakor je razvidno iz tabele 7.12, si največji delež učiteljev želi več sodelovanja med učitelji različnih predmetnih področij (skoraj 40 % učiteljev je izpostavilo slednje), večji poudarek na državljanski vzgoji in izobraževanju že med študijem, s katerim pridobijo kvalifikacijo učitelja (to si želi nekaj več kot tretjina učiteljev), več priložnosti za projekte, povezane s tem področjem, se pravi z državljansko vzgojo in izobraževanjem (slednje si želi približno 37 % učiteljev), pa tudi pripisovanje večjega pomena temu področju s strani izobraževalnih oblasti. Dosti pa ne zaostajajo tudi deleži učiteljev, ki si želijo več specialno-metodičnih in didaktičnih usposabljanj na tem področju, več sodelovanja z drugimi ustanovami in posamezniki, nenazadnje tudi boljša gradiva in učbenike.

Tabela 7.12: Mnenja učiteljev o izboljšavah na šoli (pri državljski vzgoji in izobraževanju)

	Odstotek	SE
Več gradiv in učbenikov.	7,58	1,18
Boljša gradiva in učbeniki.	26,24	2,24
Več usposabljanja na delu o metodah poučevanja.	29,15	2,56
Več usposabljanja na delu o vsebini predmeta.	18,72	1,74
Več poudarka na državljski vzgoji in izobraževanju med študijem za učitelja.	31,03	1,51
Več sodelovanja med učitelji različnih predmetnih področij.	39,72	2,47
Več ur pouka namenjenega državljski vzgoji in izobraževanju.	25,86	1,95
Več priložnosti za projekte, povezane z državljsko vzgojo in izobraževanjem.	36,72	1,96
Formalno ocenjevanje državljske vzgoje in izobraževanja.	4,97	1,01
Nov učni načrt za domovinsko in državljsko kulturo ter etiko.	11,13	1,40
Več sodelovanja s starši.	6,56	1,17
Več sodelovanja z ustanovami in posamezniki izven šole.	28,91	1,99
Več sodelovanja med šolo in lokalno skupnostjo.	9,89	1,40
Izobraževalne oblasti bi morale državljski vzgoji in izobraževanju dati večji pomen.	32,05	2,38

Vir: Baza ICCS 2016.

Povzetek

Pričujoče besedilo predstavlja rezultate Mednarodne raziskave državljske vzgoje in izobraževanja cikla 2016 (IEA ICCS 2016). Slovenija se pri državljski vednosti učencev 8. razredov uvršča nad mednarodno povprečje sodelujočih izobraževalnih sistemov (sodelovalo jih je 24). Primerjava trendov državljske vednosti kaže, da so naši učenci (tako kot večina učencev drugih izobraževalnih sistemov, ki so sodelovali v zadnjih dveh zajemih podatkov) napredovali, a ne toliko kot, denimo, učenci iz nekaterih drugih sistemov. Razveseljiv podatek pa mora vendarle biti, da se je nekoliko zmanjšal delež tistih učencev, ki ne dosegajo temeljne oziroma osnovne ravni državljske vednosti, in nekoliko povečal delež tistih učencev in učenk, ki dosegajo najvišjo zahtevnostno raven iz državljske vednosti. Deklice imajo nekoliko višje dosežke kakor dečki, prav tako so te razlike, mednarodno primerljivo, med večjimi; prav tako učenci in učenke brez migrantskega ozadja in tisti, ki doma govorijo slovensko. Glede delovanja in pripravljenosti na delovanje v družbenih in političnih aktivnostih so naši učenci pogosto pod mednarodnim povprečjem. Podobno je pri stališčih, a ne vseh. Tako so npr. naši učenci nad mednarodnim povprečjem, ko je govora o enakosti spolov. Med rezultati, ki prav tako zahtevajo posebno pozornost, so zagotovo tudi tisti rezultati, ki govorijo o medvrstniškem in siceršnjem nasilju v naših šolah. Cilji, ki naj jih državljska vzgoja in izobraževanje v Sloveniji zasleduje, so med učitelji in ravnatelji dokaj enotni. Po drugi strani si učitelji glede tega področja želijo še več pozornosti tako šolskih oblasti kakor tudi vseh drugih deležnikov; nenazadnje tudi kakovostnejša gradiva, učbenike, večjo pozornost izobraževanju in usposabljanju učiteljev na tem področju, več specialno-metodičnih izobraževanj, izpostavili pa so tudi področja, na katerih se pri poučevanju počutijo bolj ali manj gotovi. V besedilu torej predstavljamo te in še več podrobnejših rezultatov.

Summary

In this monograph, we present key results from the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) with special focus on the Slovenian results and the study's 2016 cycle.

117

Civic knowledge of Slovenian eighth-graders is above the international ICCS average. Trends show that our students progressed in their civic knowledge, obtaining higher average scores in 2016 compared to 2009, similar to the majority of the other educational systems participating in both cycles. This increase, however, is not as high as for the students from some other educational systems. However, the positive message is that in 2016, we have a slightly lower percentage of students who not reach the basic proficiency level. On the other hand, a slightly higher percentage of students who achieve the highest proficiency level is found. Girls, on average, achieved higher than boys, but the gender gap in civic knowledge is one of the biggest compared to other educational systems. High achievers tend to be without migrant background and speak Slovene at home. Engagement and willingness to engage in social and political activities of our eight-graders are often below the international average. This is similar to the attitudes towards civic issues, but not in all cases – our students are above the international average concerning their attitudes towards gender equality. Results on school bullying require special attention. The goals that Slovenia is pursuing in regard to civic and citizenship education are fairly uniform among teachers and principals. On the other hand, teachers in this field want more attention from both school authorities and all other stakeholders; they want more high-quality materials, textbooks, more attention to the teacher education and training, more special-methodical education and

trainings. They also pointed out areas in which they are more or less confident. In the text we present these and even more detailed results.

Literatura

- Ainley, J., W. Schulz, in T. Friedman, ur. 2013. *ICCS 2019 encyclopedia: Approaches to civic and citizenship education around the world*. Amsterdam: IEA.
- Althof, W., in M. Berkowitz. 2006. »Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education.« *Journal of Moral Education* 35(4): 495–518.
- American Educational Research Association (AERA). 2013. *Prevention of bullying in schools, colleges, and universities: Research report and recommendations*. Washington, DC: Author.
- Amnå, E., in J. Ekman. 2014. »Standby citizens: Diverse faces of political passivity.« *European Political Science Review* 6: 261–281.
- Anduiza, E., M. J. Jensen, in L. Jorba, ur.. (2012). *Digital media and political engagement worldwide: A comparative study*. New York: Cambridge University Press.
- Atria, M., D. Strohmeier, in C. Spiel, C. 2007. »The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization.« *European Journal of Development Psychology* 4(4): 372–387.
- Bachen, C., C. Raphael, K. Lynn, C. McKee, in J. Philippi. 2008. »Civic engagement, pedagogy, and information technology on web sites for youth.« *Political Communication* 25(3): 290–310.
- Bäckman, E., in B. Trafford. 2007. *Democratic governance of schools*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Banaji, S., in D. Buckingham. 2013. *The civic web: Young people, the internet and civic participation*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Banks, J. A., in C. A. M. Banks. 2009. *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). Hoboken: Wiley.
- Bear, G., C. Yang, M. Pell, in C. Gaskins. 2014. »Validation of a brief measure of teachers' perceptions of school climate: Relations to student achievement and suspensions.« *Learning Environments Research* 17(3): 339–354.
- Berkowitz, W., W. Althof, in S. Jones. 2008. »Educating for civic character.« *V Sage handbook of education for citizenship and democracy*, ur. J. Arthur, I. Davies, in C. Hahn, 401–409. London, UK: Sage Publication.
- Bezjak, S., in E. Klemenčič. 2014. »Learning active citizenship through volunteering in compulsory basic education in Slovenia.« *Traditiones* 43(3): 51–65.
- Brodie, J. 2004. »Introduction: Globalization and citizenship beyond the national state.« *Citizenship Studies* 8(4): 323–332.
- Campbell, A., G. Gurin, in W. E. Miller. 1954. *The voter decides*. Evanston, IL: Row, Peterson and Company.
- Chossudovsky, M., in A. Marshall. 2010. *The global economic crisis: The great depression of the XXI century*. Montreal, Canada: Centre for Research on Globalization (CRG), Global Research Publishers.
- Conger, J. 1991. *Adolescence*. New York: Mc Graw Hill.
- Corcoran, L., in C. McGuckin. 2014. »Addressing bullying problems in Irish schools and in cyberspace: A challenge for school management.« *Educational Research* 56(1): 48–64.
- Cox, C. 2010. *Informe de Referente Regional 2010: Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados* (Report on regional references 2010: Opportunities for learning about citizenship in Latin America: A comparison of curricula). Bogotá, Colombia: Regional System for the Development and Evaluation of Citizenship Competencies.
- Dalton, R. 2002. »The decline of party identifications.« *V Parties without partisans*, ur. R. Dalton, in M. Wattenberg, 19–36. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, P. 2006. »Educating citizens for changing economies.« *Journal of Curriculum Studies* 38(1): 15–30.
- Davies, P. 2015. »Towards a framework for financial literacy in the context of democracy.« *Journal of Curriculum Studies* 47(2): 300–316.
- Davies, P., H. Howie, J. Mangan, in S. Telhaj. 2002. »Economic aspects of citizenship education: An investigation of students' understanding.« *The Curriculum Journal* 13(2): 201–223.

- Dee, S. T. 2004. »Teachers, Race, and Student Achievement in a Randomized Experiment.« *The Review of Economics and Statistics* 86(1): 195–210.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan.
- Diamond, L. 2015. »Facing up to democratic recession.« *Journal of Democracy* 26(1): 141–155.
- Dijkstra, A. B., in P. I. de la Motte, ur. 2014. *Social outcomes of education: The assessment of social outcomes and school improvement through school inspections*. Amsterdam, the Netherlands: Amsterdam University Press.
- Dobson, A. 2003. *Citizenship and the environment*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dobson, A., in D. Bell, ur. 2006. *Environmental citizenship*. Cambridge: MIT Press.
- Dringer, E. 2013. »A patchwork of emissions cuts.« *Nature* 501: 307–309.
- Durlak, J. A., R. P. Weissberg, A. B. Dymnicki, R. D. Taylor, in K. B. Schellinger. 2011. »The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions.« *Child Development* 82(1): 405–432.
- Edenhofer, R., Y. Pichs-Madruga, E. Sokona, S. Farahani, K. Kadner, A. Seyboth, ... J. C. Minx, ur. 2014. *Climate change 2014: Mitigation of Climate Change: Contribution of Working Group III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Edmonds, R. R. 1979. »Effective schools for urban poor.« *Educational Leadership* 37(10): 15–24.
- Ekman, J., in E. Amnå. 2012. »Political participation and civic engagement: Towards a new typology.« *Human Affairs* 22: 283–300.
- Ely, R. J., in D. A. Thomas. 2001. »Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes.« *Administrative Science Quarterly* 46(2): 229–273.
- Eurydice. 2005. *Citizenship education at school in Europe*. Brussels, Belgium: Author.
- Eurydice. 2012. *Citizenship education in Europe*. Brussels, Belgium: Author.
- Eurydice. 2013. *Državljska vzgoja v Evropi*. Ljubljana: Eurydice Slovenija.
- Eurydice. 2017. *Citizenship education in Europe*. Brussels: Author.
- Eurydice. 2018. *Citizenship education at schools in Europe (brief)*. Brussels: Author.
- Ferreira, J. 2013. »Transformation, empowerment, and the governing of environmental conduct: Insights to be gained from 'history of the present'«

- approach.« V *International handbook of research of environmental education*, ur. R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon in A. Wals, 63–73. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Fisher, B. W., J. H. Gardella, in A. R. Teurbe-Tolon. 2016. »Peer cybervictimization among adolescents and the associated internalizing and externalizing problems: A meta-analysis.« *Journal of Youth and Adolescents* 45(9): 1727–1743.
- Fredericks, J., P. Blumenfeld, in A. Paris. 2004. »School engagement: Potential of the concept, state of the evidence.« *Review of Educational Research* 74(1): 59–96.
- Galston, W. 2001. »Political Knowledge, Political Engagement and Civic Education.« *Annual Review of Political Science* 4: 217–234.
- Grant, W., in K. Wilson, ur. 2012. *The consequences of the global financial crisis: The rhetoric of reform and regulation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gril, A. in E. Klemenčič. 2009. »Participacija v šoli.« V *Za manj negotovosti : aktivno državljanstvo, zdrav življenjski slog, varovanje okolja*, ur. S. Gaber, 47–58. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Gril, A., E. Klemenčič, in S. Autor. 2009. *Udejstvovanje mladih v družbi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Halstead, M., in M. Pike. 2006. *Citizenship and moral education: Values in action*. London: Routledge.
- Hayward, T. 2006. »Ecological citizenship: Justice, rights and the virtue of resourcefulness.« *Environmental Politics* 15(3): 435–446.
- Henderson, K., in D. Tilbury. 2004. *Whole school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs*. Sydney, Australia: Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES).
- Hooghe, M., in E. Quintelier. 2013. »The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries.« *Oxford Review of Education* 39(5): 567–589.
- Huckle, J. 2008. »Sustainable development.« V *The Sage handbook for education and citizenship and democracy*, ur. J. Arthur, I. Davies, in C. Hahn, 342–354. London, UK: Sage Publications.
- Huddleston, T. 2007. *From students voice to shared responsibility: Effective practice in democratic school governance in European schools*. London, UK: Citizenship Foundation.
- Ishimaru, A. 2013. »From heroes to organizers: Principals and education organizing in urban school reform.« *Educational Administration Quarterly* 49(1): 3–51.

- Johnson, D. W., in R. T. Johnson. 1996. »Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research.« *Review of Educational Research* 66(4): 459–506.
- Justin, J. 2006. »Državljska vzgoja: Slovenija in Evropa.« V *Državljska in domovinska vzgoja*, ur. A. Barle-Lakota, in E. Rustja, 90–99. Slovenska Bistrica: Beja.
- Kagan, R. 2015. »The weight of geopolitics.« *Journal of Democracy* 26(1): 21–31.
- Kahne, J., E. Middaugh in D. Allen. 2014. *Youth, new media and the rise of participatory politics (YPP Research Network Working Paper No. 1)*. Oakland: Youth and Participatory Politics Research Network.
- Kahne, E. J., in E. S. Spote. 2008. »Developing Citizens: The Impact of Civic Learning Opportunities on Students' Commitment to Civic Participation.« *American Educational Research Journal* 45(3): 738–766.
- Keating, A., in J. G. Janmaat. 2015. »Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement?« *Parliamentary Affairs*, 1–21.
- Kennedy, K. 2012. »Global trends in civic and citizenship education: What are the lessons for nation states?« *Educational Sciences* 2: 121–135.
- Klemenčič, E. in U. Štremfel 2011. *Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja za državljanstvo v multikulturni družbi*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Klemenčič, E. 2012. »Državljska in domovinska vzgoja danes.« *Pedagoška obzorja* 27(1/2): 114–126.
- Klemenčič, E. 2014a. »Participacija.« V *Osnovni pojmi in dileme državljske vzgoje* (Zbirka Civitas), I. Bijuklič, M. Sardoč, in T. Deželan, 131–136. Ljubljana: iz d.o.o.
- Klemenčič, E. 2014b. »Spodbujanje državljske vednosti – pot k aktivnemu državljanstvu.« V *Učna (ne) uspešnost: pogledi, pristopi in izzivi*, ur. U. Štremfel, 227–246. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Klemenčič, E. 2015. »Mednarodne raziskave znanja in (nacionalno) oblikovanje politik: era delovanja Pedagoškega inštituta.« *Šolsko polje* 26(3/4): 230–232.
- Klemenčič, E., in P. V. Mirazchiyski. 2018. »League tables in educational evidence-based policy-making: can we stop the horse race, please?« *Comparative Education* 54(3): 309–324.
- Lauglo, J., in T. Øia. 2002. *Educational and civic engagement among Norwegian youths (NOVA Report 14/06)*. Oslo: Norwegian Social Research.
- Lotz-Sisitka, H., J. Fien, in M. Ketlhoilwe. 2013. »Traditions and new niches: An overview of environmental education curriculum and learning research.« V *International handbook of research on environmental education*, ur. R. Ste-

- venson, M. Brody, J. Dillon, in A. Wals, 194–205. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Marzano, R. J. 2003. *What works in school: Translating research into action*. Alexandria, Egypt: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Mascherini, M., R. A. Manca, in B. Hoskins. 2009. *The Characterization of Active Citizenship in Europe*. ISPRA: JRC-IPSC.
- Mickelson, R. A., in N. Nkomo. 2012. »Integrated schooling, life course outcomes, and social cohesion in multiethnic democratic societies.« *Review of Research in Education* 36(1): 197–238.
- Milner, H. 2010. *The internet generation: Engaged citizens or political droupouts*. Medford: Tufts University Press.
- Mirazchiyski, P. V. 2013. *Providing School-Level Reports from International Large-Scale Assessments: Methodological Considerations, Limitations, and Possible Solutions*. Hamburg: IEA.
- Mosher, R., R. A. Kenny, in A. Garrod. 1994. *Preparing for citizenship: Teaching youth to live democratically*. Westport and London, UK: Praeger.
- Naval, C., M. Print, in R. Veldhuis. 2002. *Education for democratic citizenship in Amerika*. Chicago: Chicago University Press.
- Norris, P. 2002. *Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olweus, D. 1973a. »Personality and aggression.« V *Nebraska symposium on motivation 1972*, ur. J. K. Cole, in D. D. Jensen. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. 1973b. *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing (Chopper chicks and bullies: Research on school bullying)*. Stockholm: Almqvist and Wicksell.
- Oser, F., in W. Veugelers, ur. 2008. *Getting involved: Global citizenship and sources of moral values*. Chicago, IL: Sense Publishers.
- O’Sullivan, M. O., in K. Pashby, ur. 2008. *Citizenship education in era of globalization*. Rotterdam, the Netherlands and Taipei, Chinese Taipei: Sense Publishers.
- Pancer, S. M. 2015. *The psychology of citizenship and civic engagement*. New York: Oxford University Press.
- Pasek, J., L. Feldman, D. Romer, in K. Jamieson. 2008. »Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education.« *Applied Developmental Science* 12(1): 236–237.

- Powell, J. E., A. I. Powell, in J. M. Petrosko. 2015. »School climate as a predictor of incivility and bullying among public school employees: A multilevel analysis.« *Journal of School Violence* 14(2): 217–244.
- Putnam, R. D. 1995. »Tuning in, tuning out: The strange disappearance of social capital in America.« *Political Science and Politics*, December, 664–683.
- Putnam, R. D. 2000. *Bowling alone: The collapse of revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Quin, D. 2017. »Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review.« *Review of Educational Research* 87(2): 345–387.
- Quintelier, E., in M. Hooghe. 2013. »The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries.« *Oxford Review of Education* 39(5): 567–589.
- Ranson, S., C. Farrell, N. Peim, in P. Smith. 2005. »Does governance matter for school improvement?« *School Effectiveness and School Improvement* 16(3): 305–325.
- Reid, A., J. Gill, in A. Sears, ur. 2010. *Globalisation, the national-state and the citizen: Dilemmas and directions for civics and citizenship education*. New York: Routledge.
- Salmivalli, C. 2012. »KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland.« *International Journal of Conflict and Violence* 6(2): 294–302.
- Sammons, P., Q. Gu, C. Day, in J. Ko. 2011. »Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England.« *International Journal of Educational Management* 25(1): 83–101.
- Schachner, M. K., P. Noack, F. J. R. van de Vijver, in K. Eckstein. 2016. »Cultural diversity climate and psychological adjustment at school: Equality and inclusion versus cultural pluralism.« *Child development* 87: 1175–1191.
- Schattle, H. 2012. *Globalization and citizenship*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield.
- Scheerens J., C. Glas, in M. S. Thomas. 2003. *Educational evaluation, assessment, and monitoring: A systematic approach*. London, UK and New York: Taylor & Francis.
- Scheerens, J., ur. 2009. *Informal learning of active citizenship at school: An international comparative study in seven European countries*. Dordrecht, the Netherlands: Springer-Verlag.

- Scheerens, J. 2011. »Indicators on informal learning for active citizenship at school.« *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 23(3): 201–222.
- Schulz, W., J. Fraillon, J. Ainley, B. Losito, in D. Kerr (2008). *International Civic and Citizenship Education Study: Assessment framework*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, D. Kerr, in B. Losito. 2010. *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, B. Losito, in G. Agrusti. 2016. *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016: Assessment framework*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti, in T. Friedman. 2018. *Becoming Citizens in a Changing World : IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer Open.
- Seegerberg, A., in W. L. Bennett. 2011. »Social media and the organization of collective action: Using Twitter to explore the ecologies of two climate change protests.« *The Communication Review* 14(3): 197–215.
- Shahin, J., A. Woodward, in G. Terzis. 2012. *Study on the impact of the crisis on civil society organizations in the EU: Risk and opportunities*. Brussels (IES-VUB), Belgium: Study for the European Economic and Social Committee, Institute for European Studies, Vrije Universiteit.
- Shier, H. 2001. »Pathways to participation: openings, opportunities and obligations.« *Children & Society*, 15(2): 107–117.
- Šimenc, M., M. Sardoč, in A. Mlekuž. 2015. *Državljska vzgoja v Sloveniji : Nacionalno poročilo Mednarodne raziskave državljanske vzgoje in izobraževanja ICCS 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Westhorp, L. G. 1987. *Planning for Youth Participation: A Resource Kit*. Adelaide: Youth Sector Training Council of South Australia.
- Torney-Purta, J., R. Lehmann, H. Oswald, in W. Schulz. 2001. *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam, the Netherlands: IEA.
- Torney-Purta, J., in J. Schwille. 2011. »The IEA Studies in Civic Education: Their History from the Late 1960s to 2005.« V *IEA 1958–2008: 50 Years of Experien-*

- ces and Memories*, ur. C. Papanastasiou et al., 1, 97–114. Nicosia: Cultural Center of the Kykkos Monastery.
- Torrance, D. 2013. »Distributed leadership: Still in the gift of the headteacher.« *Scottish Educational Review* 45(2): 50–63.
- Torres, C. A. 2002. »Globalization, education and citizenship: Solidarity versus markets?« *American Education Research Journal* 39(2): 363–378.
- Trafford, B. 2003. *School councils, school democracy, school improvement: Why, what, how*. Leicester, UK: Secondary Heads Association.
- UNESCO. 2014. *UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris, France: Author.
- Van Houtte, M. 2005. »Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research.« *School Effectiveness and School Improvement* 16(1): 71–89.
- Verba, S., K. L. Schlozman, in H. E. Brady. 1995. *Voice and equality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Veugelers, V. 2011. »The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education.« *Globalisation, Societies and Education* 9(3/4): 473–485.
- Wade, A., in T. Beran. 2011. »Cyberbullying: The new era of bullying.« *Canadian Journal of School Psychology* 26(1): 44–61.
- Willms, J. D., S. Friesen, in P. Milton. 2009. *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic, and intellectual engagement (first national report)*. Toronto, Canada: Canadian Education Association.

127

Internetni viri

- Citizenship Foundation. 2017. *Economic awareness*. London, UK: Author. Dostopno prek <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?353> (18. 8. 2018).
- Homana, G., C. Barber, in J. Torney-Purta, J. 2006. *Assessing school citizenship education climate: Implications for the social studies* (Circle working paper 48). Dostop: civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP48Homana.pdf (18. 3. 2018).
- Kahne, J., N. J. Lee, in J. T. Feezell. 2011. *The civic and political significance of online participatory cultures among youth transitioning to adulthood*. Irvine, CA: DMLcentral. Dostop: <https://dmlcentral.net/wp-content/uploads/files/OnlineParticipatoryCultures.WORKINGPAPERS.pdf> (18. 8. 2018).

Schulz, W. 2005. *Political efficacy and expected political participation among lower and upper secondary students: A Comparative Analysis with Data from the IEA Civic Education Study*. Dostop: https://iccs.acer.org/files/ECPR2005_SchulzW_EfficacyParticipation.pdf (18. 7. 2018).

SURS (2017). *Zaposleni v formalnem izobraževanju, Slovenija, šolsko leto 2015/16*. Dostop: <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/6940> (13. 9. 2018).

O avtorjih

Dr. Eva Klemenčič je višja znanstvena sodelavka, na Pedagoškem inštitutu vodja Centra za uporabno epistemologijo. Center v okviru Pedagoškega inštituta ob delu na nacionalnih raziskavah koordinira vse mednarodne raziskave znanja (na populaciji učencev in dijakov), v katerih sodeluje Slovenija. Gre za raziskave OECD in IEA. Ena od mednarodnih raziskav je tudi Mednarodna raziskava državljanske vzgoje in izobraževanja (IEA International Civic and Citizenship Education Study – ICCS). V pričujoči monografiji opisujemo rezultate te raziskave, in sicer cikla iz leta 2016.

Je predstavnica Slovenije v Generalni skupščini IEA ter izvoljena delegatka v IEA Standing Committee, nacionalna raziskovalna koordinatorica treh raziskav IEA, že omenjene raziskave ICCS, Mednarodne raziskave računalniške in informacijske pismenosti (IEA ICILS 2013) ter Mednarodne raziskave bralne pismenosti (IEA PIRLS 2016, od 2018: PIRLS DIGITAL 2021), prav tako je ena od ustanoviteljic mednarodne raziskovalne mreže, ki se ukvarja z raziskovanjem uporabe podatkov mednarodnih raziskav znanja za nacionalno oblikovanje politik na področju edukacije. Njena glavna raziskovalna področja so: mednarodne raziskave znanja, državljanska vzgoja, učbeniški teksti, didaktika sociologije, sociologija izobraževanja, znanje.

Dr. Plamen V. Mirazchiyski ima magisterij in doktorat znanosti iz socialne pedagogike ter diplomu iz predšolske vzgoje in osnovnošolskega izobraževanja. Bil je zaposlen v Centru za kontrolo kakovosti in preverjanje znanja pod okriljem Ministrstva za šolstvo, mlade in znanost v Bolgariji, kjer je bil zadolžen za področje psihometrije in analiz nacionalnih preverjanj znanj. Od leta 2008 je bil zaposlen v International Association for the Evaluation of Educational Achieve-

ment – Data Processing and Research Centre (IEA-DPC) v Hamburgu (Nemčija), kjer je bil zadnja tri leta namestnik vodje oddelka za raziskovanje in analize. Za tem se je preselil v Slovenijo, kjer je delno zaposlen na Pedagoškem inštitutu, delno pa kot ustanovitelj International Educational Research and Evaluation Institute (INERI). Njegova raziskovalna področja so predvsem naslednja: bralna pismenost, matematična in naravoslovna pismenost, državljska vzgoja, IKT v izobraževanju, metodologija mednarodnih raziskav znanja in mednarodnih primerjalnih študij ter psihometrija.

Jure Novak je diplomant II. bolonjske stopnje (magister) sociologije, trenutno zaposlen na Pedagoškem inštitutu, kjer pomaga pri Mednarodni raziskavi državljske vzgoje in izobraževanja (IEA ICCS 2016).

Imensko in stvarno kazalo

A

Ainley 16, 22, 47, 99, 119, 126

C

cilji 47, 51, 52

cilji državljanske vzgoje 51, 52

CivEd 13, 18, 103

D

Davies 21, 120, 122

državljska identiteta 27, 57, 58

državljska načela 27, 28, 57, 58

državljska participacija 27, 57, 58,
62

državljska vednost 18, 57

državljska vednost, zahtevnostne
ravni 58

državljska vzgoja in izobraževanje
16, 17, 20, 21, 30

državljsko delovanje 73, 76

E

enake možnosti 88, 89

Eurydice 16, 22, 47, 99, 100, 121

G

Gril 99, 100, 122

J

Justin 19, 123

K

Kahne 15, 20, 22, 123, 127

Klemenčič 13, 15, 16, 17, 19, 20, 32, 79,
99, 100, 120, 122, 123, 129

M

Mascherini 15, 124

medvrstniško nasilje 109

Mirazchiyski 32, 123, 124, 129

P

Putnam 15, 21, 73, 125

S

Scheerens 22, 99, 100, 125, 126

Schulz 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,
24, 27, 29, 30, 33, 47, 48, 57, 58, 59, 60,
65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77,
86, 87, 90, 91, 94, 95, 97, 99, 100, 102,

103, 104, 105, 107, 112, 119, 126, 127

Š

Šimenc 13, 27, 126

T

Torney-Purta 17, 103, 126, 127

trendi 94, 95, 97

trpinčenja 106, 107

V

vidiki 27, 73

Z

zahtevnostne ravni 58, 61, 62, 66, 67,
68

Eva Klemenčič, Plamen V. Mirazchiyski, Jure Novak
*Državljska vzgoja v Sloveniji: nacionalno poročilo Mednarodne raziskave državljanske vzgoje
in izobraževanja (IEA ICCS 2016)*
Znanstvena monografija

Digitalna knjižnica
Uredniški odbor: Igor Ž. Žagar (Educational Research Institute & University of Primorska), Jonatan Vinkler
(University of Primorska), Janja Žmavc (Educational Research Institute),
Alenka Gril (Educational Research Institute)
Zbirka: Documenta, 13
Glavni in odgovorni urednik: Igor Ž. Žagar

Recenzenta: Darko Štrajn, Marjan Šimenc
Oblikovanje, prelom in digitalna objava: Jonatan Vinkler

Založnik: Pedagoški inštitut
Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana
Ljubljana 2019
Za založnika: Igor Ž. Žagar

ISBN 978-961-270-301-1 (pdf)
<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-301-1.pdf>
ISBN 978-961-270-302-8 (html)
<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-302-8/index.html>
DOI: <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-301-1>

© 2019 Pedagoški inštitut/Educational Research Institute

Aktivnosti v okviru projekta "Evalvacija in spremljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema s pomočjo
mednarodnih raziskav in študij" omogoča sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije
in Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport.



Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID=299082752
ISBN 978-961-270-301-1 (pdf)
ISBN 978-961-270-302-8 (html)

