

Międzynarodowe porównawcze badania w zakresie edukacji obywatelskiej – historia rozwoju i kluczowe obszary analiz

OLGA WASILEWSKA*

Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, Polska

W artykule przedstawiono przegląd międzynarodowych badań porównawczych w zakresie edukacji obywatelskiej realizowanych od lat 70. przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA). W artykule zaprezentowano podstawowe informacje na temat poszczególnych edycji, krótką historię ich rozwoju, a także wyzwania, z którymi wiąże się realizacja badań porównawczych w tym właśnie obszarze. Szczególny nacisk położono na badanie ICCS – *International Civic and Citizenship Study* – którego trzecia edycja była realizowana w 2022 roku. Przybliżone zostały niektóre z wyników z wcześniejszych edycji tego badania prowadzonego m.in. w Polsce. Badanie pokazuje duże zróżnicowanie umiejętności uczniów wewnątrz uczestniczących krajów i między krajami. Chociaż szczególnie istotne z perspektywy osiągnięć uczniów okazały się czynniki społeczno-ekonomiczne związane ze środowiskiem domowym uczniów, to w badaniach zidentyfikowano także czynniki powiązane z osiągnięciami z poziomu szkoły i procesów edukacyjnych. Dane dotyczące rozumienia przez uczniów zagadnień związanych z edukacją obywatelską oraz ich postaw i zachowań obywatelskich dają badaczom szerokie możliwości prowadzenia wtórnych analiz.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja obywatelska, *International Civic and Citizenship Education Study*, kompetencje obywatelskie, międzynarodowe badania porównawcze.

International large-scale assessments in civic education – history of the development and main focus areas

The article provides an overview of the international large-scale assessments in the field of civic education conducted since the 1970s by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). The article presents basic information on each study edition and a brief history of their development, including the challenges associated with comparative cross-country studies in this specific field. Special emphasis is placed on the ICCS – *International Civic and Citizenship Study* – third edition of this study was conducted in 2022. Some results from the previous editions of the study, conducted also in Poland, are presented. The study shows significant differences in students' achievements within and among participating countries. While socio-economic factors associated with students' home environment proved particularly significant from the perspective of students' achievements, school-level factors that are positively associated with civic knowledge were also identified. Data from

the study on students' civic knowledge, as well as students' civic attitudes and behaviors, provide researchers with broad opportunities for conducting secondary analyses.

KEYWORDS: citizenship education, civic competences, civic education, *International large-scale assessments*, International Civic and Citizenship Education Study.

Wprowadzenie

Międzynarodowe badania kompetencji prowadzone na dużych, reprezentatywnych próbach uczniów i nauczycieli pozwalają na uzyskanie porównywalnych danych na temat umiejętności uczniów z różnych krajów i systemów edukacyjnych, zróżnicowaniu tych umiejętności i ich zmianach w czasie. Stawiają one sobie za cel także poznanie uwarunkowań wyników uczniów, a poprzez identyfikację mocnych i słabych stron systemów edukacyjnych, poprawę jakości nauczania.

Edukacja obywatelska to tak naprawdę jedna z niewielu dziedzin szkolnych, w których cyklicznie prowadzone są międzynarodowe badania porównawcze dotyczące umiejętności uczniów. Pomimo kilku przeprowadzanych edycji, w których wzięło udział w sumie ponad kilkadziesiąt krajów, znajomość tych badań i wykorzystywanie ich wyników jest stosunkowo nieduże. Dotyczy to m.in. także Polski, która uczestniczyła w dwóch zakończonych już edycjach badania w latach 1999–2000 i 2009, a także w najnowszej edycji badania ICCS 2022. Artykuł ma na celu przegląd tych badań, pokazanie ich rozwoju, a także trudności, z jakimi wiąże się ich realizacja, wynikających ze specyfiki obszaru, jakim jest edukacja obywatelska. Jednocześnie przybliży on niektóre z wyników badań, pokazując, jakie możliwości daje badaczom analiza tych danych.

1. Rozwój badań porównawczych w zakresie kompetencji obywatelskich

Rozwój międzynarodowych badań porównawczych w edukacji (*International large-scale assessments – ILSA*) rozpoczął się w latach 60. Kluczową rolę na tym pierwszym etapie odgrywało Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (*International Association for the Evaluation of Student Achievement – IEA*), powołane właśnie w celu organizacji tych badań. Od tego czasu w międzynarodowych badaniach porównawczych nastąpiło wiele zmian, m.in. wzrosła liczba uczestniczących w nich krajów¹, badaniami obejmowano kolejne zagadnienia, rozwijana była ich metodologia, wprowadzono nowe narzędzia, w tym rozpoczęto realizację badań z wykorzystaniem technologii cyfrowych. Jednocześnie zwiększało się zaangażowanie instytucji rządowych w organizację tych badań, a zarazem rosło znaczenie ich wyników dla polityk edukacyjnych, a rozwój systemów edukacyjnych zaczął być głównym celem stawianym przed ILSA (Klieme, 2020; Pizmony-Levy i in., 2014; Wagemaker, 2011, 2020). Obecnie najwięcej krajów uczestniczy w badaniach związanych z umiejętnościami uczniów z zakresu czytania, matematyki i nauk przyrodniczych: PISA, TIMSS i PIRLS². Spośród międzynarodowych badań

¹ Przykładowo w badaniu: *First International Mathematics Study (FIMS)*, realizowanym w 1964 roku, uczestniczyło 12 krajów, w badaniu PISA 2022 uczestniczy ponad 80 krajów.

² PISA (*Programme for International Student Assessment*) – badanie OECD, mierzy umiejętności niezbędne do sprawnego funkcjonowania 15-latków w dorosłym życiu: rozumienie czytanego tekstu, umiejętności matematyczne i rozumowanie w naukach przyrodniczych; TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) – badanie

porównawczych to na ich podstawie powstaje najwięcej publikacji, które zarazem cieszą się największą liczbą cytowań (Ehren, 2022; Hernández-Torrano i Courtney, 2021; Klieme, 2020; Lindblad, Pettersson i Popkewitz, 2015).

Na tym tle zainteresowanie i uczestnictwo w badaniach porównawczych dotyczących edukacji obywatelskiej jest niższe, co bywa łączone z mniejszym znaczeniem przypisywanym tej tematyce przez decydentów politycznych (Malak-Minkiewicz i Torney-Purta, 2021a). Nie zmienia to faktu, że temat kompetencji obywatelskich właściwie od początku rozwoju ILSA uznawany był przez badaczy za istotny i od początku pozostawał w kręgu obszarów tych badań. Edukacja obywatelska uwzględniona była już w trakcie kilkuletniego prekursorskiego projektu: *Six subject study* (Torney, Oppenheim i Farnen, 1975; Walker, Anderson, Wolf 1976), obok nauk przyrodniczych, rozumienia czytanego tekstu, literatury, a także języka angielskiego i języka francuskiego jako języków obcych. Badanie kompetencji obywatelskich w tym projekcie przeprowadzono w 1971 roku w trzech grupach wiekowych (zob. Tabela 1). Część z przyjętych wówczas rozwiązań wykorzystywana była w późniejszych badaniach porównawczych w tym obszarze. Przykładem może być chociażby wyróżnienie dwóch kluczowych obszarów do pomiaru i badanie ich za pomocą różnych narzędzi (obszar wiedzy i postaw) czy sposób operacjonalizacji niektórych zagadnień.

Co ciekawe, bardzo wiele zidentyfikowanych wówczas wyzwań związanych z prowadzeniem porównawczych badań kompetencji obywatelskich jest nadal aktualnych (Malak-Minkiewicz i Torney-Purta, 2021b). Badacze zaangażowani w *Six subject study* (Bloom, 1969) wskazywali m.in., że edukacja obywatelska nie jest dobrze ugruntowanym przedmiotem, problematyczne z perspektywy badań porównawczych są takie kwestie jak bardzo zróżnicowany zakres treści i zróżnicowana organizacja nauczania tych zagadnień w poszczególnych krajach. Na różnice te istotny wpływ mają także systemy polityczno-społeczne oraz historia poszczególnych państw i ma to miejsce w większym stopniu niż w przypadku innych badanych dziedzin. Dodatkowe wyzwania wynikają z faktu, że edukacja obywatelska za cel stawia sobie nie samo przekazywanie wiedzy, ale także kształtowanie określonych wartości czy zachowań. Oznacza to m.in. konieczność pomiaru postaw, co w przypadku dzieci i młodzieży nigdy nie jest zadaniem łatwym. Wiele trudności jest też związanych z odpowiednią operacjonalizacją zagadnień. Badacze zaangażowani w pierwsze porównawcze badania dotyczące kompetencji obywatelskich podkreślali także, że obszar ten wyróżnia również większy wpływ pozaszkolnych – i trudnych do mierzenia – czynników, w tym takich jak wydarzenia polityczne czy społeczne. Istotną trudność stanowią także kwestie językowe i terminologiczne, np. problemy z ideologizacją określonych pojęć, problemy ze stosowaniem pojęć i sformułowań, które byłyby zrozumiałe dla uczniów, ale zarazem nie byłyby zbyt upraszczające (Bloom, 1969). Mimo tych trudności projekt *Six subject study* pokazał, że możliwe jest stworzenie rzetelnych narzędzi do badania wiedzy i postaw z zakresu edukacji obywatelskiej w różnych krajach. Pierwsze projekty były więc kluczowe dla dalszego rozwoju badań w omawianym obszarze, kolejne bazowały na tych doświadczeniach (Torney-Purta, Lehmann, Oswald i Schulz, 2001a).

W rozpoczętym w drugiej połowie lat 90. *Civic Education Study* (CIVED) uczestniczyło już znacznie więcej krajów. Badanie przebiegało w dwóch etapach. W pierwszym przeprowadzono rozbudowane studia przypadku, uwzględniające m.in. analizy podstaw programowych czy wywiady z kluczowymi interesariuszami (Torney-Purta, Schwille i Amadeo, 1999). Drugi

IEA, mierzy umiejętności z zakresu matematyki i nauk przyrodniczych w dwóch grupach – uczniów w czwartym i ósmym roku edukacji szkolnej; PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) – badanie IEA, mierzy umiejętności rozumienia czytanego tekstu wśród uczniów w czwartym roku edukacji szkolnej.

etap to badanie wiedzy i postaw prowadzone wśród uczniów w latach 1999–2000 w dwóch grupach wiekowych: podstawową byli 14-latkowie, a dodatkową – opcjonalną – uczniowie na poziomie szkoły średniej. Impulsem do realizacji badania były przemiany społeczno-polityczne lat 90. i potrzeba nowego spojrzenia na edukację obywatelską, w szczególności rolę szkoły w zakresie przygotowania młodych ludzi do funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym. W badaniu wzięło udział wiele państw z dawnego bloku wschodniego, dla których możliwość zbadania i porównania kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie miała szczególne znaczenie. W krajach o rozwiniętych demokracjach z kolei szczególne obawy budziły niewystarczające kompetencje i niewielkie zaangażowanie młodych ludzi w kwestie społeczno-polityczne (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt i Niklova, 2002; Torney-Purta, Lehmann, Oswald i Schulz, 2001b; Torney-Purta i Schwille, 2011; Schulz, 2021). Polska uczestniczyła w obu etapach *Civic Education Study*, naukowcy z Uniwersytetu Warszawskiego prowadzili badanie zarówno wśród 14-latków, jak i 17-latków (Dolata, Koseła, Wiłkomirska i Zielińska, 2004).

Tabela 1

Międzynarodowe badania porównawcze dotyczące kompetencji obywatelskich

Badanie	Realizacja badania głównego wśród uczniów	Badana populacja	Uczestniczące kraje/regiony	Liczba uczniów	Główni organizatorzy
<i>Six Subject Survey: Civic Education</i> Edukacja obywatelska jednym z 6 badanych obszarów.	Komponent dotyczący edukacji obywatelskiej: 1971.	- Uczniowie w wieku 10 lat, - Uczniowie w wieku 14 lat, - Uczniowie w ostatniej klasie szkoły średniej. Dodatkowo: - dyrektorzy szkół, - nauczyciele.	Komponent dotyczący edukacji obywatelskiej: Finlandia, Holandia, Irlandia, Izrael, Niemcy (Zachodnie), Nowa Zelandia, Szwecja, Stany Zjednoczone, Włochy. Dodatkowe kraje uczestniczyły w początkowych etapach badania.	Ok. 30 tysięcy uczniów.	Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA)
<i>Civic Education Study</i> – CIVEd Faza 1 – studia przypadku Faza 2 – badania wśród uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół	1999 – 14-latkowie 2000 – szkoła średnia	- Uczniowie w klasie, w której w okresie badania najwięcej uczniów miało 14 lat (w większości państw 8. rok edukacji szkolnej). - Opcjonalny komponent na poziomie szkoły średniej (uczniowie w wieku 16–19 lat). Dodatkowo: - dyrektorzy szkół - nauczyciele.	Anglia, Australia, Belgia (fr.), Bułgaria, Chile, Cypr, Czechy, Dania, Estonia, Finlandia, Grecja, Hong-kong, Izrael*, Kolumbia, Litwa, Łotwa, Niemcy, Norwegia, Polska , Portugalia, Rosja, Rumunia, Słowacja, Słowenia, Stany Zjednoczone, Szwajcaria, Szwecja, Węgry, Włochy. * tylko komponent na poziomie szkoły średniej 28 krajów uczestniczyło w badaniach 14-latków, 16 krajów w badaniach uczniów na poziomie szkoły średniej.	Ok. 90 tysięcy uczniów w klasie, w której w okresie badania najwięcej uczniów miało 14 lat. Ok. 50 tysięcy uczniów na poziomie szkoły średniej.	Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA), Uniwersytet Humboldtów w Berlinie.

Badanie	Realizacja badania głównego wśród uczniów	Badana populacja	Uczestniczące kraje/regiony	Liczba uczniów	Główni organizatorzy
<i>International Civic and Citizenship Education Study – ICCS 2009</i>	2009	Uczniowie w 8 klasie (8. roku edukacji szkolnej), przy uwzględnieniu, że ich średni wiek w momencie badania nie jest niższy niż 13,5 roku. W krajach, w których średni wiek uczniów w momencie badania był niższy niż 13,5 roku, badana populacja to uczniowie w 9 klasie. Dodatkowo: - dyrektorzy szkół - nauczyciele.	Anglia, Austria, Belgia (fl.), Bułgaria, Chile, Cypr, Czechy, Dania, Dominikana, Estonia, Finlandia, Grecja, Gwatemala, Holandia, Hong-kong, Irlandia, Kolumbia, Korea Południowa, Lichtenstein, Luksemburg, Łotwa, Malta, Meksyk, Norwegia, Nowa Zelandia, Paragwaj, Polska , Rosja, Słowacja, Słowenia, Szwajcaria, Szwecja, Tajlandia, Tajwan, Włochy.	Ok. 140 tysięcy uczniów klasy ósmej	IEA, Australijska Rada Badań Edukacyjnych (ACER), Laboratorium Pedagogiki Eksperymentalnej Uniwersytetu Roma Tre w Rzymie
<i>International Civic and Citizenship Education Study – ICCS 2016</i>	2016	Uczniowie w 8 klasie (8. roku edukacji szkolnej), przy uwzględnieniu, że ich średni wiek w momencie badania nie jest niższy niż 13,5 roku. W krajach, w których średni wiek uczniów w momencie badania był niższy niż 13,5 roku, badana populacja to uczniowie w 9 klasie. Dodatkowo: - dyrektorzy szkół - nauczyciele.	Belgia (fl.), Bułgaria, Chile, Chorwacja, Dania, Dominikana, Estonia, Finlandia, Holandia, Hong-kong, Kolumbia, Korea Południowa, Litwa, Łotwa, Niemcy (Nadrenia Północna-Westfalia), Malta, Meksyk, Norwegia, Peru, Rosja, Słowenia, Szwecja, Tajwan, Włochy.	Ok. 94 tysiące uczniów klasy ósmej	IEA, Australijska Rada Badań Edukacyjnych (ACER), Laboratorium Pedagogiki Eksperymentalnej Uniwersytetu Roma Tre w Rzymie
<i>International Civic and Citizenship Education Study – ICCS 2022</i>	2022	- Uczniowie w 8. roku edukacji szkolnej, przy uwzględnieniu, że ich średni wiek w momencie badania nie jest niższy niż 13,5 roku. W krajach, w których średni wiek uczniów w momencie badania był niższy niż 13,5 roku, badana populacja to uczniowie w 9 klasie. Dodatkowo: - dyrektorzy szkół - nauczyciele.	Brazylia, Bułgaria, Chorwacja, Cypr, Dania, Estonia, Francja, Hiszpania, Holandia, Kolumbia, Litwa, Łotwa, Niemcy (Nadrenia Północna-Westfalia, Szlezwik-Holsztyn), Malta, Norwegia, Polska , Rumunia, Serbia, Słowacja, Słowenia, Szwecja, Tajwan, Włochy.		IEA, Australijska Rada Badań Edukacyjnych (ACER), Laboratorium Pedagogiki Eksperymentalnej Uniwersytetu Roma Tre w Rzymie i rzymski Uniwersytet LUMSA.

Źródło: oprac. własne.

2. *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)*

Civic Education Study niekiedy traktowane jest jako pierwsza edycja kluczowego obecnie badania w zakresie kompetencji obywatelskich – *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)*. ICCS wykorzystuje i rozwija rozwiązania, które zastosowano w CIVED, w tym część stosowanych pytań i zadań, jednocześnie wprowadzając nowsze podejścia do pomiaru obecne w innych badaniach IEA (Schulz, 2021). Badanie to stawia sobie za główny cel określenie, na ile młodzi ludzie są przygotowani do pełnienia roli obywatela w demokratycznym społeczeństwie (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr i Losito, 2010). Dodanie terminu *citizenship* do nazwy badania miało na celu podkreślenie szerokiego podejścia do kwestii obywatelskości i stanowiło odzwierciedlenie zmian w podejściu do edukacji obywatelskiej. W wielu krajach termin *civic education* – rozumiany wężej jako wiedza o instytucjach publicznych i bardziej formalnych procesach w życiu publicznym – zastępowany wówczas był przez wyrażenie *citizenship education* obejmujące także kwestie związane z uczestnictwem i zaangażowaniem na różnych poziomach życia społecznego, w tym na przykład na poziomie lokalnej społeczności czy szkoły (Schulz i in. 2010, s. 23).

ICCS prowadzone jest cyklicznie, co pozwala na porównywanie wyników zarówno pomiędzy krajami, jak i pomiędzy poszczególnymi edycjami. Spośród omawianych badań dotyczących edukacji obywatelskiej ICCS ma najbardziej ugruntowaną metodologię i koncentruje się na jednej grupie wiekowej – badanie prowadzone jest na reprezentatywnej próbie uczniów w ósmym roku edukacji szkolnej. Do tej pory zrealizowane były trzy edycje tego projektu – ICCS 2009, ICCS 2016, ICCS 2022³. Narzędzia wykorzystywane w badaniu to test (rozwiązywany przez uczniów), służący do pomiaru wiedzy i rozumienia zagadnień związanych z edukacją obywatelską, a także kwestionariusze (wypełniane przez uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół) mające na celu pomiar szeroko rozumianych postaw oraz zebranie informacji kontekstowych dotyczących uwarunkowań kompetencji obywatelskich. Oprócz części wspólnych dla uczniów ze wszystkich krajów, w badaniu wykorzystywane są opcjonalne kwestionariusze regionalne, dotyczące zagadnień istotnych z perspektywy uczestników z danego regionu (np. kwestionariusz dla uczniów z Europy, kwestionariusz dla uczniów z Azji czy uczniów z Ameryki Łacińskiej).

Zakres i sposób badania w ICCS, podobnie jak w przypadku innych badań porównawczych, przedstawiany jest w tzw. założeniach teoretycznych (*Assessment framework*). W ICCS dokument ten pokazuje, jakiego rodzaju treści, procesy poznawcze i postawy są mierzone w badaniu. Jest więc to wspólny dla wszystkich krajów uczestniczących w badaniu zestaw mierzonych kompetencji, a odnosząc się do celów badania – kompetencji, które zostały uzgodnione przez ekspertów i zespoły badawcze jako kluczowe z perspektywy udziału w życiu społecznym w demokratycznym społeczeństwie. Przykładowo w ICCS 2022 w odniesieniu do wiedzy obywatelskiej wyróżniono dwa obszary poznawcze (wiedza i rozumienie) i cztery obszary tematyczne (instytucje i systemy, normy i wartości obywatelskie, uczestnictwo obywatelskie oraz tożsamości i role społeczne), wokół których zbudowane są pytania testowe (Schulz i in., 2022).

Założenia teoretyczne badania w poszczególnych edycjach ICCS muszą zachowywać ciągłość istotną z perspektywy porównywania trendów. Zarazem jednak w odpowiedzi na zmieniające się uwarunkowania zewnętrzne i procesy społeczne w poszczególnych edycjach

³ Realizacja terenowa badania zakończyła się w 2022 roku, międzynarodowy raport z badania upubliczniony został w listopadzie 2023 roku, a więc już po zgłoszeniu tego artykułu do czasopisma.

wyberane są zagadnienia, na które kładziony jest szczególny nacisk. W przypadku ICCS 2009 istotny kontekst dla badania stanowiła rosnąca globalizacja oraz zewnętrzne zagrożenia dla społeczeństw obywatelskich i ich wolności, takie jak terroryzm. Ponadto ważnym problemem w wielu krajach był brak zainteresowania i zaangażowania młodzieży w życie publiczne i polityczne. W ICCS 2016 w związku z kryzysami finansowymi większy nacisk położono na rozumienie zagadnień ekonomicznych, czy m.in. na kwestie relacji między uczniami (w tym problem dręczenia), a także wykorzystanie technologii cyfrowych w kontekście zaangażowania obywatelskiego i zagadnienia związane ze zrównoważonym rozwojem. Te dwie ostatnie kwestie rozwijane są także w ICCS 2022, a dodatkowo badanie w większym stopniu uwzględnia problematykę dotyczącą migracji oraz postrzegania przez uczniów procesów politycznych (Malak-Minkiewicz i Torney-Purta, 2021b; Schulz i in., 2008, 2016, 2022). Polska brała udział w pierwszej edycji ICCS 2009 (Wiłkomirska, 2013), a także w ICCS 2022.

Wypracowywanie narzędzi badawczych stosowanych w badaniu jest kilkuletnim procesem. Niektóre wykorzystywane w badaniu zadania i pytania powtarzają się w kolejnych edycjach, co jest kluczowe z perspektywy śledzenia zmian w wynikach uczniów, ale do każdej edycji przygotowywane są też nowe materiały. Na podstawie założeń teoretycznych badania eksperci we współpracy z krajowymi zespołami badawczymi przygotowują propozycje zadań i pytań, które są tłumaczone i adaptowane do warunków w poszczególnych krajach. Wszystkie narzędzia są testowane w badaniach pilotażowych, po których weryfikowana jest ich trafność i rzetelność. Do badania głównego wybierane są pytania i zadania o najlepszych parametrach (Schulz, Carstens, Losito i Fraillon, 2018b).

3. Kompetencje obywatelskie uczniów w badaniu ICCS

Ze względu na szeroki zakres badania, wielość poruszanych zagadnień, możliwość porównywania wyników między krajami i poszczególnymi edycjami ICCS pozwala na podejmowanie bardzo różnorodnych problemów i zagadnień badawczych⁴.

3.1. Wiedza i rozumienie

To, co w pierwszej kolejności budzi zainteresowanie to poziom wiedzy i rozumienia przez uczniów zagadnień związanych z edukacją obywatelską w poszczególnych krajach. ICCS 2009 i ICCS 2016 pokazały, że duża część uczniów z krajów uczestniczących w tych edycjach badania wykazuje się konkretną wiedzą i rozumieniem najbardziej powszechnych instytucji, systemów i pojęć z zakresu edukacji obywatelskiej. Są jednocześnie uczniowie, którzy tych kompetencji nie mają. Problem stanowi także znajomość bardziej złożonych treści, procesów wychodzących poza znane uczniom konteksty, wymagających umiejętności oceny, wyciągania wniosków czy argumentowania (Schulz i in., 2010, 2018a). Ponadto występują duże różnice w zakresie wiedzy i rozumienia przez uczniów zagadnień związanych z edukacją obywatelską pomiędzy uczestniczącymi w badaniu krajami, a także wśród uczniów w ramach poszczególnych krajów, przy czym to różnice wewnątrz krajów są bardziej znaczące (Schulz i in., 2010, 2018a).

W ICCS 2009 przy 36 uczestniczących w badaniu krajach⁵ i średniej określonej na poziomie 500 punktów, średnie wyniki uczniów w poszczególnych krajach wyniosły od 380 (Dominikana) do 576 (Finlandia) punktów. Jest to więc zakres około dwóch odchyłeń standardowych, przy

⁴ Artykuł został przygotowany i przyjęty do czasopisma przed ogłoszeniem wyników ICCS 2022, omawiane są w nim wyniki wcześniejszych edycji badania.

⁵ 36 krajów/regionów, które spełniły wymogi dotyczące próby.

czym warto zwrócić uwagę, że kraj o najniższym wyniku znacząco odstaje od pozostałych (Rysunek 1).

Rysunek 1.

Średnie wyniki uczniów w badaniu ICCS 2009 w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich wraz ze średnim wiekiem badanych.

Kraj/region	Średni wiek	200	300	400	500	600	700	800	Średni wynik
Finlandia	14,7								576 (2,4)
Dania	14,9								576 (3,6)
Korea Południowa	14,7								565 (1,9)
Tajwan	14,2								559 (2,4)
Szwecja	14,8								537 (3,1)
Polska	14,9								536 (4,7)
Irlandia	14,3								534 (4,6)
Szwajcaria	14,7								531 (3,8)
Lichtenstein	14,8								531 (3,3)
Włochy	13,8								531 (3,3)
Słowacja	14,4								529 (4,5)
Estonia	15,0								525 (4,5)
Anglia	14,0								519 (4,4)
Nowa Zelandia	14,0								517 (5,0)
Słowenia	13,7								516 (2,7)
Norwegia	13,7								515 (3,4)
Belgia (fl.)	13,9								514 (4,7)
Czechy	14,4								510 (2,4)
Rosja	14,7								506 (3,8)
Litwa	14,7								505 (2,8)
Hiszpania	14,1								505 (4,1)
Austria	14,4								503 (4,0)
Malta	13,9								490 (4,5)
Chile	14,2								483 (3,5)
Łotwa	14,8								482 (4,0)
Grecja	13,7								476 (4,4)
Luksemburg	14,6								473 (2,2)
Bułgaria	14,7								466 (5,0)
Kolumbia	14,4								462 (2,9)
Cypr	13,9								453 (2,4)
Meksyk	14,1								452 (2,8)
Tajlandia	14,4								452 (3,7)
Gwatemala	15,5								435 (3,8)
Indonezja	14,3								433 (3,4)
Paragwaj	14,9								424 (3,4)
Dominikana	14,8								380 (2,4)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie raportu: Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., i Losito, B. (2010). ICCS 2009 International report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Szczegółowe informacje na temat odstępstw od próby i badanych populacji dostępne są w raporcie.

W kolejnej edycji badania – ICCS 2016 – porównywane były wyniki z 21 krajów⁶. Przy średniej na poziomie 517, średnie wyniki uczniów w uczestniczących w badaniu krajach wyniosły od 586 (Dania) do 381 punktów (również znacznie słabsza pod względem wyników Dominikana), a więc ponownie zakres około dwóch odchyłeń standardowych (Rysunek 2).

Rysunek 2.

Średnie wyniki uczniów w badaniu ICCS 2016 w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich wraz ze średnim wiekiem badanych.

Kraj/region	Średni wiek	250	350	450	550	650	750	Średni wynik
Dania	14,9							586 (3,0)
Tajwan	14,1							581 (3,0)
Szwecja	14,7							579 (2,8)
Finlandia	14,8							577 (2,3)
Norwegia	14,6							564 (2,2)
Estonia	14,9							546 (3,1)
Rosja	14,8							545 (4,2)
Belgia (fl.)	13,9							537 (4,1)
Słowenia	13,8							532 (2,5)
Chorwacja	14,6							531 (2,5)
Włochy	13,8							524 (2,4)
Holandia	14,0							523 (4,5)
Litwa	14,7							518 (3,0)
Łotwa	14,8							492 (3,1)
Malta	13,8							491 (2,7)
Bułgaria	14,7							485 (5,3)
Chile	14,2							482 (3,1)
Kolumbia	14,6							482 (3,4)
Meksyk	14,1							467 (2,5)
Peru	14,0							438 (3,5)
Dominikana	14,2							381 (3,0)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie raportu: Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. i Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report. Cham, Switzerland: Springer.

Szczegółowe informacje na temat odstępstw od próby i badanych populacji dostępne są w raporcie.

Analiza wyników krajów uczestniczących w tych dwóch edycjach badania nie daje prostych odpowiedzi dotyczących tego, jakie kraje i jakie systemy edukacyjne pozwalają na najlepsze osiągnięcia uczniów w tym obszarze. Podobne zresztą były wnioski z wcześniejszego badania CIVED (Torney-Purta i in., 2001b).

⁶ 21 krajów/regionów, które spełniły wymogi dotyczące próby.

Nie bez znaczenia na pewno jest ogólny poziom rozwoju społecznego kraju. Zarówno w ICCS 2009, jak i w ICCS 2016 stwierdzono zależności pomiędzy średnim wynikiem uczniów, a wskaźnikiem rozwoju społecznego HDI (Human Development Index⁷), publikowanym corocznie przez Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (Schulz i in., 2010, 2018a). Należy przy tym wziąć pod uwagę, że zdecydowana większość krajów uczestniczących w poszczególnych edycjach badania w okresie ich realizacji znajdowała się na bardzo wysokim i wysokim poziomie rozwoju społecznego. Wśród krajów z wysokimi wynikami uczniów znalazły się te wysoko rozwinięte, ale o różnym poziomie ekonomicznym i doświadczeniach społeczno-historycznych. Wysokie miejsce Polski w ICCS 2009 pokazuje, że uczniowie z krajów o mniej ugruntowanej demokracji mogą także wykazywać się dużą wiedzą w zakresie edukacji obywatelskiej, chociaż ogólnie rzecz biorąc, wśród krajów o niższych wynikach znajduje się więcej państw o mniejszych tradycjach demokratycznych.

Poziom wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich zmieniał się między edycjami. Porównanie ICCS 2009 z badaniem CIVED⁸ pokazuje istotny statystycznie spadek wyników uczniów pomiędzy 1999 a 2009 rokiem na poziomie międzynarodowym i w 7 spośród 15 uczestniczących w obu badaniach krajach. Tylko w 1 kraju (Słowenia) odnotowano w tym czasie istotny statystycznie wzrost (Schulz i in., 2010). Z kolei porównanie wyników ICCS 2009 i ICCS 2016⁹ wskazuje na wzrost poziomu wiedzy. W przypadku 11 na 18 uczestniczących w obu edycjach krajów zaobserwować można było istotny statystycznie wzrost średnich wyników z zakresu wiedzy obywatelskiej, w żadnym nie odnotowano statystycznie istotnego spadku (Schulz i in., 2018a).

Warto podkreślić, że chociaż w pierwszym badaniu dotyczącym edukacji obywatelskiej z 1971 roku w zakresie wiedzy chłopcy uzyskali statystycznie wyższe wyniki niż dziewczęta, w CIVED z 1999 roku odnotowano tylko niewielkie różnice między płciami (Torney-Purta i in., 2001b), to w badaniu ICCS widoczna jest przewaga dziewcząt. Zarówno w ICCS 2009, jak i w ICCS 2016 wyniki dziewcząt były istotnie wyższe na poziomie średniej międzynarodowej i w większości uczestniczących w badaniu krajów.

Jak na tle rówieśników z innych państw wypadli polscy uczniowie? W badaniu ICCS 2009 osiągnęli bardzo dobry wynik – szósty spośród 36 krajów uczestniczących w badaniu, najwyższy wynik spośród krajów naszego regionu i dawnego bloku wschodniego (zob. Rysunek 1). Biorąc pod uwagę brak istotnych statystycznie różnic między niektórymi krajami, można mówić o czwartym miejscu wraz z uczniami ze Szwecji, Irlandii, Szwajcarii, Lichtensteinu, Włoch, Słowacji i Estonii, dla których średni wynik uczniów nie różnił się istotnie od średniego wyniku uczniów w Polsce (Schulz i in., 2010). Analiza wyników w zależności od poziomu wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich przez uczniów (wówczas 2 klasy gimnazjum) pokazała, że duża część polskiej młodzieży charakteryzuje się wysokimi kompetencjami – 71% osiągnęło poziom drugi lub trzeci¹⁰. Aż 41% 14-latków znajdowało się na najwyższym – trzecim – po-

⁷ Wskaźnik HDI to syntetyczna miara obejmująca trzy płaszczyzny: „długie i zdrowe życie”, „wiedza” i „godny standard życia”. Od 2010 roku wykorzystuje następujące zmienne: oczekiwana długość życia, średnia liczba lat edukacji, oczekiwana liczba lat edukacji i dochód narodowy brutto na osobę (UNDP, 2022).

⁸ Ze względu na rozszerzenie zakresu badania w ICCS 2009 względem CIVED, porównania dotyczyły tylko jednej z podskal dla ICCS 2009 (Schulz i in., 2010).

⁹ Możliwe dla 18 krajów uczestniczących w obu edycjach.

¹⁰ W ramach skali wiedzy i rozumienia w ICCS 2009 wyróżniono trzy poziomy osiągnięć uczniów. Uczniowie osiągający najniższy, poziom 1 są zaznajomieni z najważniejszymi pojęciami/koncepcjami z zakresu edukacji obywatelskiej, wykazują się określoną wiedzą na temat najbardziej podstawowych działań instytucji publicznych i społeczeństwa obywatelskiego. Tym, co odróżnia osiągnięcia na poziomie 1 od wyższych poziomów, jest z jednej strony poziom

ziomie osiągnięć, co jest wynikiem znacznie wyższym niż średnia międzynarodowa, chociaż niższym od najlepszych krajów (Finlandia, Dania, Korea Południowa, Tajwan), w których wyniki na tym poziomie uzyskiwała ponad połowa uczniów. Jednocześnie 9% uczniów w Polsce uzyskało wynik poniżej pierwszego poziomu, a więc nie miało podstawowej wiedzy na temat funkcjonowania społeczeństwa demokratycznego. Pokazuje to spore zróżnicowanie w zakresie wiedzy uczniów, na co wskazuje również stosunkowo duża wartość odchylenia standardowego w Polsce. Pod względem odsetka najniższych uczniów lepiej wypadły niektóre kraje o niższym średnim wyniku niż Polska. Dodatkowe analizy odpowiedzi na zadania testowe pokazały, że największe trudności polscy uczniowie mieli z odpowiedziami na pytania otwarte, pytania wymagające wyciągnięcia wniosków, argumentowania, wyrażania własnej opinii (Wiłkomirska, 2013). Podobnie jak w większości krajów uczestniczących w ICCS 2009 także w Polsce wyniki dziewcząt były istotnie statycznie wyższe niż chłopców.

Wyniki polskich uczniów w ICCS 2009 okazały się niższe niż w odbywającym się dekadę wcześniej badaniu CIVED, kiedy – trochę niespodziewanie – uzyskali najwyższy wynik spośród wszystkich krajów uczestniczących w badaniu (Torney-Purta i in., 2001b; Dolata i in., 2004). Jak już wspomniano spadki odnotowano w zdecydowanej większości krajów, w przypadku Polski była to różnica 9 punktów (Schulz i in., 2010). Badacze poszukiwali różnych możliwych wyjaśnień tej sytuacji, m.in. wskazywano na możliwy spadek zainteresowania kwestiami politycznymi, po wzmożonym zainteresowaniu w latach 90. w konsekwencji przemian politycznych czy też – w przypadku polskich uczniów – na realizację badania na innym etapie edukacji szkolnej. W 1999 roku badanie prowadzono w 8 klasie szkoły podstawowej, niedługo przed egzaminami, w okresie większej mobilizacji do uczenia i przygotowania w zakresie wiedzy pojęciowej (Wiłkomirska, 2013).

3.2. Uwarunkowania wiedzy uczniów

Jednym z głównych celów badania ICCS jest wskazanie, jakie czynniki wpływają na osiągnięcia uczniów. Zakończona edycja badania ICCS (Schulz i in., 2010, 2018a) wskazuje na kluczowe znaczenie czynników społeczno-ekonomicznych i środowiska domowego uczniów. We wszystkich uczestniczących w badaniu krajach uczniowie, których rodzice mają wyższą pozycję zawodową, osiągnęli lepsze wyniki w zakresie wiedzy obywatelskiej. Podobnie uczniowie rodziców z wyższym wykształceniem czy deklarujący posiadanie w domu większej liczby książek (Schulz i in., 2010, 2018a). Kraje natomiast różniły się pod względem siły tych zależności, co zresztą charakterystyczne jest także dla badań edukacyjnych w innych dziedzinach (Woessmann, 2004). Odwrotne zależności występują w przypadku pochodzenia migranckiego ucznia, a także posługiwania się w domu innym językiem niż nauczany w szkole, chociaż przy kontroli statusu społeczno-ekonomicznego znaczenie tych czynników okazywało się niewielkie (Schulz i in., 2010, 2018a). Pozytywne zależności zaobserwowano m.in. także między wynikami uczniów, a rozmowami z rodzicami na tematy społeczno-polityczne (Schulz i in., 2010, 2018a).

Jakie jest znaczenie czynników związanych z pracą szkoły? Ważnym wnioskiem, który znajduje potwierdzenie w wynikach ICCS jest znaczenie otwartego na dyskusję klimatu w klasie. Postrzeganie klasy przez uczniów jako miejsca, w którym mają możliwość dyskusowania i wyrażania różnych punktów widzenia, jest powiązane z poziomem wiedzy uczniów

prostego, mechanicznego rozumienia zjawisk społecznych, a z drugiej kwestia identyfikowania związków i zależności w tym obszarze. Uczniowie osiągający najwyższy poziom 3 charakteryzują się rozbudowaną wiedzą i dobrym rozumieniem zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej, umiejętnością oceny, uzasadniania stanowisk, działań i procesów w sferze społeczno-politycznej, jak również przewidywania ich rezultatów (Schulz i in., 2010, s. 61–62).

– zależności te są istotne przy kontroli statusu społeczno-ekonomicznego rodzin uczniów (Schulz i in., 2010, 2018a). Kwestia otwartości na dyskusję jest jednym z zagadnień najczęściej podejmowanych we wtórnych analizach danych ICCS i znajdującym potwierdzenie w wielu różnych kontekstach, krajach i grupach (Knowles, Torney-Purta i Barber, 2018). Ze zmiennych z poziomu szkoły i procesów edukacyjnych powiązane z osiągnięciami uczniów w wielu krajach okazało się również podejmowanie przez uczniów aktywności obywatelskich w szkole, np. głosowanie w wyborach przedstawicieli samorządu klasowego lub szkolnego (Schulz i in., 2010, 2018a).

Ogólnie rzecz biorąc, badanie ICCS pokazuje, że wpływ na osiągnięcia uczniów różnych czynników z poziomu szkoły jest bardzo złożony – odmienne konstelacje czynników są istotne dla wyników edukacji obywatelskiej w różnych krajach (Malak-Minkiewicz i Torney-Purta, 2021b). Z tego względu szczególnie istotne są pogłębione wtórne analizy danych w różnych krajach i regionach.

3.3. Postawy obywatelskie

Oprócz wglądu w poziom wiedzy i rozumienia przez uczniów zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej, ICCS umożliwia analizy dotyczące szeroko rozumianych postaw obywatelskich uczniów, w tym ich zaangażowania obywatelskiego. Autorki przeglądu systematycznego prac powstałych z wykorzystaniem danych z badań CIVED, ICCS 2009 i ICCS 2016 wskazały, że około 2/3 z nich dotyczyła właśnie tych obszarów (Myoung i Liou, 2022).

Zakres podejmowanych tematów i prowadzonych analiz jest bardzo szeroki. Międzynarodowe badania porównawcze w obszarze edukacji obywatelskiej tworzą m.in. unikalną możliwość wykonania analiz zależności pomiędzy poziomem wiedzy, a postawami obywatelskimi uczniów czy postawami a procesami edukacyjnymi w szkole. W przypadku szeregu kwestii widać silne pozytywne korelacje między dwoma głównymi wymiarami: wiedzą i postawami. Przykładowo obserwować to można w większości krajów w przypadku gotowości do przyznawania większych praw kobietom i migrantom (Schulz i in., 2018, 2010a). Jednakże w odniesieniu do części postaw – często być może ku rozczarowaniu badaczy – nie obserwuje się oczekiwanych zależności z poziomem wiedzy uczniów. Przykładem może być kwestia planowanej przyszłej aktywności społeczno-politycznej ucznia. O ile udział w wyborach (głosowanie) jest silnie powiązany z poziomem wiedzy ucznia, to już w przypadku przyszłej działalności politycznej można obserwować odwrotną zależność – im wyższa wiedza tym niższą deklarowaną chęć aktywności politycznej (Schulz i in., 2010, 2018a).

Podsumowanie

Zbiory danych z przedstawionych badań kompetencji obywatelskich uczniów są ogólnie dostępne, stanowiąc ważny zasób dla badaczy zajmujących się tym obszarem. Towarzyszy im rozbudowana dokumentacja badawcza, szczegółowo opisująca wszystkie procedury, przebieg badania i rozwiązania przyjęte w poszczególnych krajach. Umożliwiają one prowadzenie analiz na reprezentatywnych próbach uczniów z kilkudziesięciu krajów bez konieczności konstruowania własnych narzędzi i realizacji badań w terenie. Pomimo tych możliwości, w porównaniu z międzynarodowymi badaniami porównawczymi z innych dziedzin, dane z badań dotyczących edukacji obywatelskiej są jednak rzadziej wykorzystywane i liczba publikacji wykorzystujących je jest mniejsza. Dotyczy to zarówno Polski, jak i innych krajów (Hernández-Torrano i Courtney, 2021; Lindblad i in., 2015; Malak-Minkiewicz i Torney-Purta,

2021a). Barięą w tym kontekście wydają się być zarówno stosunkowo wymagające metody wykorzystywane do wyliczania wyników uczniów, jak i niewystarczająca świadomość i wiedza na temat tych badań.

Szansę na zwiększenie wykorzystania danych na temat wiedzy i postaw obywatelskich uczniów daje najnowsza edycja badania ICCS 2022. Udział Polski w badaniu po raz pierwszy od 2009 roku jest szczególnie cenny z perspektywy badaczy interesujących się edukacją obywatelską w tym kraju i regionie. Warto przy tym dodać, że badanie ICCS 2022 w Polsce realizowane było w marcu i kwietniu 2022 roku, a więc także okresie szczególnym. Rok szkolny 2021/2022 oznaczony był jeszcze obostrzeniami związanymi z pandemią COVID-19. Ponadto tuż przed rozpoczęciem realizacji badania w szkołach rozpoczęła się inwazja rosyjska na Ukrainę. Był to więc czas dużej mobilizacji społecznej i ogromnego zaangażowania społeczeństwa polskiego w różne formy wsparcia ukraińskich uchodźców. Można przypuszczać, że wydarzenia te nie pozostały bez wpływu na umiejętności i postawy obywatelskie uczniów.

Bibliografia

- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V. i Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement. An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Bloom, B. (1969). *Cross-national study of educational attainment: Stage I of the I.E.A. Investigation in Six Subject Areas. Final Report. Volume I*. Washington DC: Bureau of Research.
- Dolata, R., Koseła, K., Wiłkomirska, A. i Zielińska, A. (2004). *Młodzi obywatele. Wyniki badań międzynarodowych badań młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ehren, M. (2022). International large-scale assessments and education system reform. On the power of numbers. W: T. Nilsen, A. Stancel-Piątak i Gustafsson, J. E. (red.) *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education*. Springer International Handbooks of Education: Perspectives, Methods and Findings. Cham: Springer. [DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-88178-8_36]
- Hernández-Torrano, D. i Courtney, M. G. R. (2021). Modern international large-scale assessment in education: an integrative review and mapping of the literature. *Large-scale Assessments in Education*, 9, 17. [DOI: <https://doi.org/10.1186/s40536-021-00109-1>]
- Klieme, E. (2020). Policies and practices of assessment: A showcase for the use (and misuse) of international large scale assessments in educational effectiveness research. *International perspectives in educational effectiveness research* (s. 147–181). Cham: Springer. [DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-44810-3_7]
- Knowles, R. T., Torney-Purta, J. i Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research: Analyses of IEA civic education datasets. *Citizenship Teaching and Learning*, 13(1), 7–30. [DOI: https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.7_1]
- Lindblad, S., Pettersson, D. i Popkewitz, T. (2015). *International comparisons of school results: A systematic review of research on large scale assessments in education*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapporter.
- Malak-Minkiewicz, B. i Torney-Purta, J. (red.). (2021a). *Influences of the IEA civic and citizenship education studies*. Cham: Springer. [DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3>]
- Malak-Minkiewicz, B. i Torney-Purta, J. (2021b). Introduction. Civic and Citizenship Education Studies of IEA: Influences on Practice, Policy, and Research. W: B. Malak-Minkiewicz i J. Torney-Purta (red.), *Influences of the IEA civic and citizenship education studies*. Springer. [DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3>]
- Myoung, E. i Liou, P. Y. (2022). Systematic review of empirical studies on international large-scale assessments of civic and citizenship education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(7), 1269–1291. [DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2131903>]
- Pizmony-Levy, O., Harvey, J., Schmidt, W. H., Noonan, R., Engel, L., Feuer, M. J., Braun, H., Santorno, C., Rotberg, I. C., Ash, P., Chatterji, M. i Torney-Purta, J. (2014). On the merits of, and myths about,

- international assessments. *Quality Assurance in Education*, 22(4), 319–338. [DOI: <https://doi.org/10.1108/QAE-07-2014-0035>]
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., Ainley, J. i Friedman, T. (2022). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022. Assessment Framework*. Cham: Springer.
- Schulz, W. (2021). Reflections on the Development of the IEA Civic and Citizenship Education Studies. W: B. Malak-Minkiewicz i J. Torney-Purta (red.), *Influences of the IEA civic and citizenship education studies*. Cham: Springer. [DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3>]
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. i Friedman, T. (2018a). *Becoming citizens in a changing world. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Cham: Springer. [DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>]
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B. i Fraillon, J. (2018b). *ICCS 2016 Technical Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. i Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*. Cham: Springer. [DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>]
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. i Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. i Kerr, D. (2008). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2009. Assessment Framework*. Cham: Springer. [DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>]
- Torney, J. V., Oppenheim, A. N. i Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Torney-Purta, J. i Schwille, J. (2011). The IEA Studies in Civic Education: Their history from the late 1960s to 2005. W: C. Papanastasiou, T. Plomp i E. Papanastasiou (red.), *IEA 1958–2008: 50 years of experiences and memories*. Nicosia: Cultural Center of the Kykkos Monastery.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. i Schulz, W. (2001a). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. Executive summary*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. i Schulz, W. (2001b). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Schwille, J. i Amadeo, J. (red.). (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- United Nations Development Programme (2022). *Human Development Report 2021–22: Uncertain times, unsettled lives: Shaping our future in a transforming world*. New York: UNDP.
- Walker, D. A., Anderson, C. A., Wolf, R. M. (1976). *The IEA six subject survey: An empirical study of education in twenty-one countries*. International Studies in Educational Evaluation. Stockholm: Almqvist and Wiksell; New York: John Wiley and Sons.
- Wagemaker, H. (2011). IEA: International studies, impact and transition. W: C. Papanastasiou, T. Plomp i E. Papanastasiou (red.), *IEA 1958–2008: 50 years of experiences and memories*. Nicosia: Cultural Center of the Kykkos Monastery.
- Wagemaker, H. (2020). Study design and evolution, and the imperatives of reliability and validity. W: H. Wagemaker (red.), *Reliability and validity of international large-scale assessment. IEA research for education* (t. 10). Cham: Springer. [DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-53081-5_2]
- Wiłkomirska, A. (2013). *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Woessmann, L. (2004). *How equal are educational opportunities? Family background and student achievement in Europe and the United States* (IZA Discussion Paper Series 1284). Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA).