

IEA Međunarodno istraživanje
građanskog odgoja i obrazovanja
ICCS 2016.



Okvir provedbe istraživanja

Wolfram Schulz
John Ainley
Julian Fraillon
Bruno Losito
Gabriella Agrusti



**IEA Međunarodno istraživanje
građanskog odgoja i obrazovanja ICCS 2016.**

Okvir provedbe istraživanja

Wolfram Schulz, John Ainley, Julian Fraillon,
Bruno Losito i Gabriella Agrusti

**IEA MEĐUNARODNO ISTRAŽIVANJE
GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA ICCS 2016.
– OKVIR PROVEDBE ISTRAŽIVANJA**

AUTORI:

Wolfram Schulz

John Ainley

Julian Fraillon

Bruno Losito

i Gabriella Agrusti

Ova publikacija prijevod je izdanja izdavača Springer International Publishing dostupnog na <http://www.springer.com/gp/book/9783319393568>

NAPOMENA:

Ova publikacija prijevod je izvornika *IEA International Civic and Citizenship Study 2016 – Assessment Framework*, kojeg je s engleskog na hrvatski jezik preveo Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Prijevod nije službeno verificiran od IEA – Međunarodnog udruženja za vrednovanje obrazovnih postignuća, te stoga IEA nije, i ne može biti, odgovoran za bilo koje netočne navode ili propuste u prijevodu.

JAVNI PRISTUP:

Ova knjiga distribuira se pod uvjetima međunarodne licence *Creative Commons (Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License*, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) kojom se dozvoljava svaka nekomercijalna upotreba, umnažanje, prilagodba, distribucija i reprodukcija na bilo kojem mediju ili formatu sve dok se na primjeren način daje zasluga autoru/autorima i izvoru/izvorima, dok se navode poveznice na *Creative Commons* licencu te dok se navodi koje su izmjene napravljene.

Slike ili drugi materijali u vlasništvu neke treće strane u ovoj knjizi uključeni su u odredbe licence, osim ako nije drugačije naznačeno; ako takav materijal nije dijelom licence i ako aktivnost nije zakonom dopuštena, korisnici će morati tražiti dozvolu od vlasnika licence kako bi mogli dozvoljeno umnažati, prilagođavati ili reproducirati materijal.

U ovoj publikaciji ne primjenjuje se korištenje općih opisnih naziva, registriranih naziva, zaštićenih naziva i dr., čak ako i ne postoji određena napomena da su ovi nazivi iznimka od važećih zaštitnih zakonskih regulativa i stoga je dopuštena njihova opća upotreba.

Izdavač, autori i urednici pretpostavljaju da su preporuke i informacije u ovoj knjizi istinite i točne s datumom izdavanja publikacije. Izdavač, autori i urednici ne mogu dati jamstva, izravna ili neizravna, za ovdje objavljeni materijal ili za eventualne pogreške ili propuste.

**IEA MEĐUNARODNO ISTRAŽIVANJE
GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA ICCS 2016.
– OKVIR PROVEDBE ISTRAŽIVANJA**

NAKLADNIK:

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja



Nacionalni centar
za vanjsko vrednovanje
obrazovanja

ZA NAKLADNIKA:

Maja Jukić, dipl. ing.

UREDNIKA HRVATSKOG IZDANJA:

Ines Elezović

LEKTURA I KOREKTURA:

Koraljka Penavin

GRAFIČKO OBLIKOVANJE IZVORNIKA:

Becky Bliss Design and Production, Wellington, Novi Zeland

GRAFIČKO OBLIKOVANJE HRVATSKOG IZDANJA:

Vesna Jelić

Zagreb, studeni 2017.

ISBN: 9778-953-7556-58-7

Copyright © 2016 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)
Sva prava pridržana. Ni jedan dio ove publikacije ne smije se reproducirati, pohraniti u sustavima za pohranjivanje i pretraživanje ili prenositi u bilo kojem obliku ili na bilo koje načine: elektronskim, elektrostatskim, magnetoskopskim ili mehaničkim putem te umnožavanjem, snimanjem i drugačije bez pisanog dopuštenja vlasnika autorskih prava.

Sekretariat IEA-e

Herengracht 487

1017 BT Amsterdam, Nizozemska

Telefon: +31 20 625 3625 Faks: + 31 20 420 7136

E-mail: secretariat@iea.nl

www.iea.nl



Međunarodno udruženje za vrednovanje obrazovnih postignuća (IEA), sa sjedištem u Amsterdamu, nezavisno je međunarodno udruženje nacionalnih istraživačkih institucija i državnih istraživačkih agencija. Na velikim uzorcima provodi istraživanja obrazovnih postignuća i drugih aspekata obrazovanja kako bi se dubinski razumjeli učinci politika i praksi unutar pojedinih sustava, kao i između obrazovnih sustava.

Predgovor

Međunarodno istraživanje građanskog odgoja i obrazovanja (ICCS) u ciklusu 2016. godine četvrto je istraživanje Međunarodnog udruženja za vrednovanje obrazovnih postignuća (IEA) koje se bavi načinima na koje se mladi ljudi pripremaju za preuzimanje svoje uloge građana. IEA je ovo područje prvi put istraživala 1971. godine u sklopu Istraživanja šest predmeta (eng. *Six Subject Survey*) u devet zemalja, što je pak vodilo Istraživanju građanskog odgoja i obrazovanja (CIVED) provedenom 1999. godine u 28 zemalja. Oba istraživanja neposredno su priznanje važnosti temeljnih vještina, ali i dokaz da ove vještine nisu dovoljne za uspjeh u današnjem globalnom društvu i svijetu koji zahtijeva otvoren pristup i pristup orijentiran na kulture te moralno usmjerenje u kojemu su važna ljudska prava, s naglaskom na društvenoj pravednosti i političkim promjenama.

Prepoznajući hitnu potrebu za kontinuiranim međunarodnim istraživanjem i prikupljanjem podataka o temama povezanim s građanskim odgojem i obrazovanjem, ICCS 2009. ustanovljen je kao temeljno istraživanje za sva buduća istraživanja. Rezultati istraživanja provedenog u 38 zemalja širom svijeta, na uzorku od 140.000 učenika 8. razreda i 62.000 učitelja u više od 5300 škola otkrili su značajne razlike između i unutar zemalja u pogledu provedbe građanskog odgoja i obrazovanja, kao i o znanjima učenika u tom području. Istraživanje je pokazalo i da velika većina učenika u svim zemljama čvrsto prihvaća demokratske vrijednosti i institucije. Sveobuhvatno temeljno istraživanje dopunjeno je trima regionalnim modulima za Aziju, Europu i Latinsku Ameriku, osmišljenima radi prepoznavanja lokalnih interesa i istraživanja kulturnih aspekata građanskog odgoja i obrazovanja, posebice u kontekstu sve većeg utjecaja procesa globalizacije te u promjenjivom kontekstu demokracije i građanskog sudjelovanja. Usto, enciklopedija građanskog odgoja i obrazovanja, tehnički izvještaj i međunarodna baza podataka popraćena opsežnim priručnikom za korisnike omogućili su široj istraživačkoj zajednici upotrebu podataka ICCS-a za dubinske analize.

Ciklus ICCS-a 2016. godine nadogradnja je podataka prikupljenih istraživanjem ICCS 2009. Ova publikacija okvir je istraživanja ICCS 2016. i prikazuje konceptualnu podlogu mjernih instrumenata za utvrđivanje prethodnog stanja, procesa i ishoda građanskog odgoja i obrazovanja koji su se koristili u drugome ciklusu ovog istraživanja. Glavni cilj je praćenje promjena u učeničkim građanskim znanjima i angažiranosti povezivanjem drugoga ciklusa istraživanja izravno s ICCS-om 2009., što zemljama koje sudjeluju u oba ciklusa omogućava praćenje trendova u građanskim znanjima i angažiranosti u sedmogodišnjem razdoblju. Nadalje, postoji i jednako važna potreba za promišljanjem novih nadolazećih izazova kako bi se u pojedinim zemljama poboljšalo razumijevanje uloge učenika u održivosti okoliša, društvenim interakcijama u školi te u upotrebi novih društvenih medija za građansku angažiranost. Kao i u ICCS-u 2009., aktualno istraživanje ICCS 2016. omogućuje zemljama istraživanje tema od zajedničkog interesa kroz uspostavu regionalnih modula u Europi i Latinskoj Americi. Ovakvi pouzdani komparativni podatci i rezultati omogućit će procjenu prednosti obrazovnih politika u međunarodnom i u regionalnom kontekstu te mjerenje napretka u postizanju zadanih ciljeva.

Građanski odgoj i obrazovanje na globalnoj razini (eng. *Global Citizenship Education*, GCED) te odgoj i obrazovanje za održivi razvoj (eng. *Education for Sustainable Development*, ESD) utvrđeni su kao ključne komponente programa razvoja nakon 2015.

godine i sadržani u točki 4.7. Ciljeva održivog razvoja (eng. *sustainable development goals*, SDG) Ujedinjenih naroda (Ujedinjeni narodi, 2015).

IEA-ini analitičari aktivno su sudjelovali u UNESCO-ovu projektu razvoja indikatora za praćenje napretka na svjetskoj, regionalnoj i nacionalnoj razini te u raspravama radne skupine za globalno građansko obrazovanje pri tijelu za metriku učenja (eng. *Learning Metrics Task Force*, LMTF). Polazeći od našega iskustva i znanja o istraživanju građanskih znanja i građanskog odgoja i obrazovanja, IEA je provela istraživanje i predložila popis mogućih indikatora praćenja Građanskog odgoja i obrazovanja na globalnoj razini i Obrazovanja za održivi razvoj nakon 2015. godine. Godine 2016. UNESCO i IEA potpisali su sporazum o suradnji u području mjerenja GCED-a i ESD-a. Ponosni smo na svoju uključenost u ovu važnu svjetsku misiju i nastaviti ćemo odgovarati na ove i ostale povezane potrebe za podatcima zajedno s UNESCO-om. ICCS jedan je od najvažnijih postojećih izvora podataka.

Oslanjajući se na postojeću međunarodnu mrežu istraživačkih organizacija, znanstvenika i tehničkih stručnjaka, dvije partnerske institucije, u suradnji s IEA-om i nacionalnim istraživačkim centrima (eng. *National Research Center*, NRC), odgovorne su za organizaciju i provedbu istraživanja. To su međunarodni istraživački centar *Australian Council for Educational Research* (ACER) i istraživački centar *Laboratorio di Pedagogia sperimentale* (LPS) pri sveučilištu *Roma Tre* (Italija). Zahvaljujem istraživačkim timovima na njihovom intelektualnom vodstvu, predanosti i potpori, posebice sljedećim osobama: Johnu Ainleyju, Julianu Fraillonu, Timu Friedmanu i Wolframu Schulzu iz ACER-a te Gabrielli Agrusti i Brunu Lositou iz LPS-a. Posebne zahvale upućujem članovima Projektnog savjetodavnog odbora (eng. *Project Advisory Committee*, PAC) za recenziju istraživačkog okvira i stručne smjernice tijekom osmišljavanja istraživanja: Eriku Amnåu (Sveučilište u Örebrou, Švedska), Cristiánu Coxu (Sveučilište Diego Portales, Čile), Barbari Malak-Minkiewicz, počasnoj članici IEA-e (Nizozemska), Judith Torney-Purta (Sveučilište u Marylandu, SAD) i Wielu Veugelersu (Sveučilište u Utrechtu, UVH, Nizozemska).

Nadalje, zahvaljujem istraživačima, menadžmentu i ostalim djelatnicima koordinacijskog istraživačkog centra IEA DPC, posebice sljedećim osobama: Falku Breseu, Ralphu Carstensu, Marti Kostek, Hannah Köhler i Sabine Weber, kao i Sekretarijatu IEA-e, posebice Paulíni Koršnákovoj i Gabrieli Noveanu, za njihovo vodstvo i neumornu predanost uspješnosti projekta, kao i Roelu Burgersu i Isabelle Gemin. IEA-in Izdavački i urednički odbor (eng. *Publications and Editorial Committee*, PEC) predložio je poboljšanja prethodnih verzija okvira istraživanja, pa u ime cijele skupine hvala Seamusu Hegartyju te Gillian Wilson, urednici ovoga izdanja.

Ključna financijska sredstva osigurala je Opća uprava za obrazovanje i kulturu Europske komisije u obliku financijske potpore europskim zemljama koje sudjeluju u projektu kao i, naravno, 24 zemlje sudionice, odnosno njihovi obrazovni sustavi.

Kao svaki put, i ovo IEA-ino istraživanje ovisilo je o ključnom doprinosu, upornosti i entuzijazmu nacionalnih koordinatora istraživanja (eng. *National Research Coordinator*, NRC) i njihovih suradnika. Njihova suradnja na razvoju istraživačkog okvira, precizno vođenje i provedba istraživanja na nacionalnoj razini, kao i njihovi trajni doprinosi, osigurali su zaista uspješan pothvat. Oni su temelj i naši vodiči u svim naporima.

Dirk Hastedt

IZVRŠNI DIREKTOR IEA-E

Predgovor hrvatskom izdanju

Republika Hrvatska je 2016. godine u okviru svjetskog IEA-ina ICCS istraživanja prvi put provela istraživanje o tome u kojoj je mjeri usvojena građanska kompetencija kod učenika koji završavaju osnovnu školu. Ova publikacija detaljan je nacrt toga istraživanja. ICCS obuhvaća ispitivanje znanja, stavova i angažiranosti učenika 8. razreda osnovne škole u kojemu su u ovome ciklusu sudjelovala 24 obrazovna sustava. ICCS istraživanje slijednik je međunarodnog istraživanja u ovome području (*Six Subject Survey*) provedenog 1971. godine u devet zemalja. Prvo suvremeno istraživanje građanskog odgoja i obrazovanja (CIVED) na svjetskoj razini provedeno je 1999. godine u 28 zemalja, a na temelju njega poslije deset godina uslijedio je i prvi ICCS 2009 ciklus istraživanja u 38 zemalja svijeta.

Osnovni fokus ovoga istraživanja usmjeren je na percepciju mladih osoba u dobi od 13 do 15 godina o vlastitoj ulozi građana u razvijenim društvima 21. stoljeća. Kako bi se prikupili odgovarajući podaci, učenici su u svojim školama ispunjavali ispit i popratni upitnik za učenike. Za prikupljanje dodatnih podataka o kontekstu škole i lokalne zajednice, njihovi učitelji ispunjavali su upitnik za učitelje, a ravnatelji škola upitnik o školama. Sve zemlje sudionice provode ovo istraživanje prema zajedničkim procedurama, s jednakim i standardiziranim mjernim instrumentima i u otprilike isto vrijeme. Za opisanu sinkronizaciju procedura, koja je ujedno i temelj međunarodne usporedivosti rezultata, iznimno je važan jasan nacrt istraživanja, od čije objave do objavljivanja samih rezultata istraživanja u pravilu protekne i nekoliko godina. Inačica nacrt istraživanja na engleskom jeziku dostupna je od početka aktualnog ciklusa¹, a inačica na hrvatskom jeziku dostupna je na mrežnim stranicama Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Riječ je o prijevodu dokumenta koji je u najvećem dijelu ostao istovjetan izvorniku, uz adaptacije ili pojašnjenja gdje je to bilo nužno.

U prvome poglavlju riječ je o uvodnom pregledu područja građanskog odgoja i obrazovanja pa je poseban naglasak stavljen na širi kontekst provedbe istraživanja. Ovdje su istaknuti svrha, metodologija i istraživački instrumenti. Osim toga, opisana su nova tematska područja na koje se ICCS 2016 istraživanje sadržajno proširilo u odnosu na ono iz 2009. godine, a to su: održivost okoliša u građanskom odgoju i obrazovanju, upotreba novih društvenih medija za građansku angažiranost te socijalne interakcije u školi. Za zemlje koje su sudjelovale i u prethodnome ciklusu opisane su važne promjene između ova dva ciklusa. Drugo poglavlje posvećeno je određivanju obuhvata i zastupljenosti građanskog odgoja i obrazovanja u okviru istraživanja. Navedene su definicije korištenih pojmova i koncepata, opisane su sadržajne, kognitivne i afektivno-bihevioralne domene te raspored istraživačkih pitanja prema tim kategorijama. Kontekstualni okvir istraživanja opisan je u trećem poglavlju. Riječ je o trima razinama konteksta koji se istražuju: šira zajednica (lokalna i školska), kontekst škole (učionice) te osobni kontekst svakog učenika (kućanstva). U četvrtom, posljednjem poglavlju opisani su ICCS 2016 instrumenti, nacrt ispita, vrste ispitnih pitanja i pitanja korištenih u popratnim upitnicima. Usto, ovdje su objašnjene korištene ljestvice procjene kojima se prikazuju učnička postignuća na ispitu te one dobivene iz mjernih instrumenata popratnih upitnika.

Ovaj okvir provedbe, drugim riječima nacrt istraživanja, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja objavljuje zajedno s objavom međunarodnih ICCS rezultata u studenome

¹ <http://www.springer.com/gp/book/9783319393568>

2017. godine kako bi zainteresirana javnost mogla što bolje upoznati postavke provedenog istraživanja. Publikacija je namijenjena svima koji žele razumjeti metodologiju, sadržaj i implikacije ICCS istraživanja te suvereno protumačiti njegove rezultate. Osim istraživača i znanstvenika, tu se svakako ubrajaju djelatnici institucija u sustavu obrazovanja (ministarstva, agencija i škola), učitelji, ravnatelji te oni koji odlučuju o obrazovnim politikama.

U Hrvatskoj je građanski odgoj i obrazovanje kao međupredmetna tema uveden u sve predmete i sve osnovnoškolske i srednjoškolske razine u školskoj godini 2014./2015. Vrlo mali broj osnovnih škola od iste se godine odlučio za provedbu građanskog odgoja i obrazovanja kao zasebnog predmeta u 8. razredima osnovne škole prema posebnom programu koji je izradila Agencija za odgoj i obrazovanje². S obzirom na bogat pregled europskih i svjetskih praksi provedbe građanskog odgoja i obrazovanja, koji je sastavni dio ICCS istraživanja, sa zanimanjem se očekuju njegovi rezultati koji bi mogli upućivati i na implikacije nacionalne politike u ovome području. Želja nam je da se ova i ostale publikacije koje će uslijediti u okviru izvještavanja o ICCS 2016. rezultatima mogu iskoristiti i u unapređenju nastave građanskoga odgoja i obrazovanja u hrvatskim osnovnim školama.

U uvodnome dijelu prethodnog izvještaja³, koji se odnosio na rezultate vanjskog vrednovanja građanskog odgoja i obrazovanja, ističe se: „Poticanje razvoja aktivnih i odgovornih građana jedno je od središnjih pitanja politika odgoja i obrazovanja europskih zemalja, kao i zajedničke europske politike odgoja i obrazovanja, koja obvezuje Hrvatsku kao članicu Vijeća Europe i Europske unije.” Stoga posebnu odgovornost imaju institucije čija je zadaća unapređivati nacionalni odgojno-obrazovni sustav, bilo u pogledu donošenja odluka i novih okvirnih dokumenata bilo kroz istraživačku djelatnost, osmišljavanjem kontinuiranog usavršavanja učitelja ili pak uvođenjem inovacija u metode poučavanja i učenja. Nacionalnom centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja dodijeljena je uloga proveditelja međunarodnih istraživanja u Republici Hrvatskoj koja organiziraju dvije najistaknutije svjetske organizacije u ovome području: IEA i OECD. U tom smislu smatramo potrebnim istraživanja, baze podataka i izvještaje učiniti što dostupnijima znanstvenoj i stručnoj javnosti, kao i praktičarima u odgojno-obrazovnim institucijama.

Ubrzo nakon ovog nacrt istraživanja uslijedit će objava međunarodnoga izvještaja u kojem se nalaze komparativno prikazani rezultati svih zemalja sudionica ciklusa 2016. godine. Zatim slijedi i publiciranje nacionalnog izvješća u kojemu će istaknuti stručnjaci analizirati rezultate učenika u Republici Hrvatskoj.

Na kraju, pozivamo sve zainteresirane istraživače da se nakon objave međunarodne baze podataka 2018. godine i sami posvete analizi prikupljenih podataka te da svojim radom pokažu koliko je učenje i poučavanje građanskog odgoja i obrazovanja važno za razvoj demokratskog društva i u Hrvatskoj i u svijetu.

Ines Elezović

U Zagrebu 8. listopada 2017.

2 Eksperimentalni izborni program Građanskog odgoja i obrazovanja za 8. razred osnovnih škola dostupan na: http://www.azoo.hr/images/gradjanski/Eksperimentalni_izborni_program_GOO_8.r.pdf

3 Spajić-Vrkaš, Vedrana (u suradnji s I. Elezović, I. Rukavina, M. Pažur, D. Vahtar i M. Čehulić) (2015). (Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja. Objedinjeni izvještaj o učincima eksperimentalne provedbe kurikula građanskog odgoja i obrazovanja u 12 osnovnih i srednjih škola (2012./2013.). Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja i Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Dostupno na: https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/06/GOO_e_publikacija.pdf

Sadržaj

PREDGOVOR.....	V
PREDGOVOR HRVATSKOM IZDANJU	VII
1. PREGLED PODRUČJA	1
1.1. Svrha istraživanja	1
1.2. Kontekst istraživanja	2
1.3. Suvremeni razvoj i trajni izazovi	3
1.4. Proširivanje dosega ICCS istraživanja	5
1.5. Istraživačka pitanja	7
1.6. Nacrt istraživanja	9
1.7. Obilježja i struktura okvira istraživanja	10
2. OKVIR GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	11
2.1. Definiranje građanskog odgoja i obrazovanja	11
2.1.1. Doseg građanskog odgoja i obrazovanja u ICCS-u 2016.	11
2.1.2. Zastupljenost građanskog odgoja i obrazovanja u okviru istraživanja ..	12
2.1.3. Određivanje domena istraživanja i povezivanje s mjernim instrumentima	13
2.2. Sadržajne domene građanskog odgoja i obrazovanja.....	13
2.2.1. Struktura i ključni pojmovi u ICCS 2016. okviru istraživanja	13
2.3. Sadržajne domene građanskog odgoja i obrazovanja.....	15
2.3.1. Prva sadržajna domena: građansko društvo i sustavi.....	15
2.3.2. Druga sadržajna domena: građanska načela.....	18
2.3.3. Treća sadržajna domena: građanska participacija.....	19
2.3.4. Četvrta sadržajna domena: građanski identiteti	20
2.4. Kognitivne domene građanskog odgoja i obrazovanja	22
2.4.1. Prva kognitivna domena: znanje.....	22
2.4.2. Druga kognitivna domena: razumijevanje i primjena.....	23
2.5. Afektivno-bihevioralne domene građanskog odgoja i obrazovanja	23
2.5.1. Prva afektivno-bihevioralna domena: stavovi	23
2.5.2. Druga afektivno-bihevioralna domena: sudjelovanje.....	32
2.6. Raspored pitanja prema domenama	37
3. KONTEKSTUALNI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	39
3.1. Kontekst građanskog odgoja i obrazovanja.....	39
3.2. Kontekst šire zajednice.....	41
3.2.1. Kontekst obrazovnog sustava	41
3.2.2. Kontekst lokalne zajednice i odnosi škole i zajednice.....	44
3.3. Kontekst škola i učionica	45
3.3.1. Kontekst i karakteristike škole.....	46
3.3.2. Podatci o učiteljima i njihove percepcije škola i učionica.....	49
3.3.3. Percepcije učenika o kontekstu škola i učionica	51
3.4. Kontekst kućanstva i vršnjaka	53
3.5. Podatci o učenicima.....	56

4. NACRT ISTRAŽIVANJA.....	59
4.1. ICCS 2016. instrumenti.....	59
4.2. Vrste ispitnih pitanja.....	60
4.3. Doseg domena istraživanja.....	61
4.4. ICCS 2016. nacrt ispita i opis skala postignuća	62
4.5. Skale popratnih upitnika	63
5. POPIS LITERATURE.....	67
6. PRILOZI.....	87
6.1. Prilog A: Institucije i djelatnici	87
6.2. Prilog B: Opis razina postignuća.....	91
6.3. Prilog C: Primjeri ispitnih pitanja.....	92
Popis skraćenica	102

1. Pregled područja

1.1. Svrha istraživanja

Svrha Međunarodnog istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja (ICCS) jest istražiti načine na koje su mladi ljudi u različitim zemljama spremni preuzeti svoju ulogu građana u drugom desetljeću 21. stoljeća. ICCS 2016. nastavak je istraživanja započetog 2009. godine. U prvome ICCS istraživanju o učeničkim postignućima korišten je ispit konceptualnog znanja i razumijevanja aspekata građanstva. Prikupljeni su i analizirani podatci o vrijednostima, stavovima, ponašanjima i namjerama učenika koji se odnose na aspekte građanstva.

Prepoznajući potrebu za kontinuiranim istraživanjem građanskog odgoja i obrazovanja te širok interes za uspostavljanje redovite međunarodne procjene u području građanskog odgoja i obrazovanja Međunarodno udruženje za vrednovanje obrazovnih postignuća (eng. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, u daljnjem tekstu: IEA) odlučilo je pokrenuti drugi istraživački ciklus ICCS-a kojemu je 2016. glavna godina provedbe. Drugo ICCS istraživanje trebalo bi odgovoriti na trajne i nadolazeće izazove obrazovanja mladih u svijetu u kojemu se kontekst demokracije i građanskog sudjelovanja stalno mijenja. Novi pravci razvoja podrazumijevaju povećanu upotrebu društvenih medija od mladih kao sredstva građanske angažiranosti, rastuću zabrinutost oko globalnih prijetnji i održivog razvoja, kao i širenje spoznaje o ulozi škola u promicanju miroljubivih načina interakcije između mladih ljudi.

Nadalje, građanske kompetencije mogu se promatrati kao ključan dio šireg seta vještina potrebnih na radnome mjestu te stoga ove kompetencije nisu samo važne političkim i društvenim predstavnicima, već ih cijeni sve veći broj poslodavaca (Gould, 2011). Rukovoditelji u poslovnoj zajednici sve više prepoznaju važnost tehničkih vještina, kao i činjenice da te vještine nisu dovoljne za uspjeh u današnjoj globalnoj ekonomiji. Posljedično, može se očekivati da će poslodavci u 21. stoljeću nastojati zaposliti i podupirati osobe s opsežnim znanjem o važnim promjenama u društvu te osobe koje su interkulturno pismene, s razvijenom etičkom prosudbom, humanitarnim vrijednostima, društvenom odgovornošću te građanskom angažiranošću (OECD, 2015).

ICCS 2016. omogućit će i mjerenje promjena tijekom sedam godina (od 2009. do 2016.) i istraživanje dodatnih aspekata građanskog odgoja i obrazovanja, uključujući one povezane s nedavnim promjenama u brojnim zemljama. ICCS-ovi mjerni instrumenti obuhvaćaju velik raspon sadržaja ispita i popratnih upitnika iz prethodnog istraživanja što omogućava usporedbe promjena u građanskom znanju i stavovima i angažiranost u navedenom razdoblju. Dodatno su razvijena nova pitanja kako bi se mjerili aspekti koji nisu bili dio ICCS-a 2009. Od budućih se ciklusa ICCS-a očekuje usvajanje sličnog pristupa u kojemu mjerni instrumenti obuhvaćaju i stari i novi materijal čime se omogućavaju usporedbe rezultata na nacionalnoj i međunarodnoj razini, kao i mjerenje dodatnih kognitivnih ili afektivno-bihevioralnih aspekata.

1.2. Kontekst istraživanja

Prije ICCS-a 2016. IEA je provela tri međunarodna istraživanja o građanskom odgoju i obrazovanju, od kojih je prvo provedeno 1971., drugo 1999./2000. i treće 2008./2009. (Schulz, Fraillon i Ainley, 2011; Torney-Purta i Schwille, 2011).

Prvo IEA-ino istraživanje građanskog odgoja i obrazovanja provedeno je 1971. kao dio Istraživanja šest predmeta (eng. *Six Subject Study*, za sažetak vidi: Walker, 1976). U tom prikupljanju podataka sudjelovalo je deset zemalja, a izvještaj je objavljen 1975. godine (Torney, Oppenheim i Farnen, 1975). Istraživanje je uključivalo ispitivanje građanskih znanja kod učenika u dobi od 10 i 14 godina te prikupljanje podataka popratnim upitnicima za učenike, učitelje i ravnatelje škola.

Drugo IEA-ino istraživanje, Istraživanje o građanskom odgoju i obrazovanju (eng. *Civic Education Study*, CIVED), provedeno je 1999. godine. Osmišljeno je kako bi učvrstilo empirijske temelje građanskog odgoja i obrazovanja pružajući informacije o građanskim znanjima, stavovima i ponašanjima četrnaestogodišnjaka. Ovo istraživanje imalo je dvojaki fokus na učenje u školi kao i na mogućnosti građanske participacije izvan škole. Uključivalo je tri domene povezane s građanstvom: demokracija / građanstvo, nacionalni identitet / međunarodni odnosi i društvena kohezija / različitosti. Odabrane su upravo ove domene zbog toga što su posebno korisne tvorcima politika prilikom donošenja novih ili unapređenja starih kurikuluma, kao i uputa za učitelje.

CIVED je bilo iznimno uspješno istraživanje u postizanju svojih ciljeva te je uspostavilo procjenjivanje učeničkih postignuća u tome području učenja kao integralni dio međunarodnih komparativnih istraživanja u obrazovanju. U prvoj fazi objavljena su vrlo detaljna nacionalna izdanja u 24 zemlje sudionice (Torney-Purta, Schwille i Amadeo, 1999). U drugoj fazi objavljena su dva podatcima bogata međunarodna izvještaja, prvi o rezultatima iz standardne populacije četrnaestogodišnjaka u 28 zemalja sudionica (Torney-Purta, Lehmann, Oswald i Schulz, 2001), a drugi o 16 zemalja u kojima se ispitivala starija populacija učenika od 16 do 18 godina (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt i Nikolova, 2002). Rezultati CIVED-a značajno su utjecali na politiku i praksu građanskog odgoja i obrazovanja diljem svijeta u zemljama koje su sudjelovale u istraživanju i onima koje nisu, a utjecali su i na daljnja istraživanja (nacionalna i međunarodna) u ovome području (Kerr, Ireland, Lopes, Craig i Cleaver, 2004; Mellor i Prior, 2004; Menezes, Ferreira, Carneiro i Cruz, 2004; Reimers, 2007; Torney-Purta, 2009).

ICCS 2009. temelji se na prijašnjim IEA-inim istraživanjima građanskog odgoja i obrazovanja, posebice na istraživanju CIVED provedenom 1999. (Amadeo i sur., 2002; Torney-Purta i sur., 2001) te je također pokrenut kao temeljno istraživanje za buduće procjene ovog područja učenja. Kao i prethodna istraživanja, ICCS 2009. uključivao je ispit znanja i razumijevanja za učenike te upitnike za učenike, učitelje i ravnatelje škola. Ipak, postoje i važne izmjene u pogledu nacrti i opsega između CIVED-a i ICCS-a 2009.:

- Okvir provedbe istraživanja proširen je kako bi: (I) usmjerio više pozornosti na motivaciju i mehanizme sudjelovanja povezane s građanskim odgojem i obrazovanjem, (II) uključivao širi opseg sadržaja i (III) uz znanje više zastupio razumijevanje i analizu.
- Ispit građanskih znanja primijenjen je uz korištenje uravnoteženog rotirajućeg nacrti koji uključuje sedam ispitnih knjižica (od kojih jedna sadrži pitanja-poveznice s CIVED-om) kako bi se procijenio širi opseg sadržaja i pružila bolja pokrivenost kognitivnih procesa.

- U istraživanju CIVED podatci su se prikupljali anketiranjem dvaju ili više učitelja predmeta povezanih s građanskim odgojem i obrazovanjem u odabranim razredima. Upitnik za učitelje u ICCS-u 2009. upućen je svim učiteljima koji poučavaju učenike ciljanog razreda u odabranoj školi tako da su u svakoj odabranoj školi podatci prikupljeni iz većeg i reprezentativnijeg uzorka. Ova izmjena upućuje na prepoznavanje utjecaja škole na ishode učenja povezane s građanskim odgojem i obrazovanjem.
- Radi dopune informacija objavljenih na nacionalnoj razini, dodatni podatci o nacionalnom kontekstu prikupljeni su s pomoću upitnika koji su ispunili nacionalni centri oslanjajući se na stručna znanja u svakoj zemlji sudionici.
- Prvi put u povijesti IEA-e ICCS-om 2009. usvojeni su moduli za tri geografske regije (Azija, Europa i Latinska Amerika) koji uključuju razvoj dodatnih mjernih instrumenata za učenike, a odnose se na specifične aspekte važne za svaku pojedinu regiju.
- Objavljena je enciklopedija koja sadrži detaljne opise nacionalnog konteksta, politika i kurikulumata građanskog odgoja i obrazovanja za zemlje sudionice istraživanja (Ainley, Schulz i Friedman, 2013).

Rezultati ovog istraživanja prikazani su u nizu IEA-inih publikacija (Fraillon, Schulz i Ainley, 2012; Kerr, Sturman, Schulz, i Burge, 2010; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr i Losito, 2010a, 2010b; Schulz, Ainley, Friedman i Lietz, 2011). Analize podataka ICCS-a 2009. dovele su do objave brojnih nacionalnih izvještaja i publikacija, kao i izvještaja i radova temeljenih na sekundarnim analizama.

1.3. Suvremeni razvoj i trajni izazovi

Od idejnog osmišljavanja i provedbe ICCS-a 2009. u mnogim su se zemljama dogodile brojne promjene na globalnoj razini koje imaju implikacije za građanski odgoj i obrazovanje:

- Svjetska financijska kriza tijekom 2007. i 2008. te globalna recesija koja je uslijedila nakon nje snažno su utjecale na mnoga društva naglašavajući važnost ekonomije za društvenu koheziju i političku stabilnost (Chossudovsky i Marshall, 2010; Grant i Wilson, 2012; Shahin, Woodward i Terzis, 2012). U zemljama najviše pogođenima recesijom, proračunski deficit i posljedične mjere štednje popraćene su trajnim neslaganjem s ekonomskim politikama, visokim udjelom nezaposlenosti (posebice među mladima) i iznenadnim uspjehom protestnih političkih stranaka i pokreta na izborima. Nakon 2011. godine u nekim zemljama uslijedio je ekonomski oporavak, dok su druge očekivale pogoršanje ekonomskih i socijalnih uvjeta. Ovi događaji u području gospodarstva utječu na viziju građanskog odgoja i obrazovanja (Kennedy, 2012).
- U mnogim društvima potencijalni utjecaj ljudskog djelovanja na okoliš (posebice na globalnu klimu) te pitanja dugoročno održivog razvoja postaju sve važnija pitanja u raspravama o budućem političkom, društvenom i ekonomskom razvoju (Dringer, 2013; IPCC, 2014). Pod pokroviteljstvom Ujedinjenih naroda od 1995. u Berlinu se kontinuirano održavaju konferencije o klimatskim promjenama, a posljednje su održane u Kopenhagenu (2009.), Limi (2014.) i Parizu (2015.). Briga za okoliš i njegovu dugoročnu zaštitu sve se više smatra sastavnim dijelom odgovornog građanstva s implikacijama za razvoj kurikulumata građanskog odgoja i obrazovanja (Lotz-Sisitka, Fien i Ketlhoilwe, 2013).

- U mnogim zemljama raste zabrinutost oko toga kako škole mogu osigurati miran suživot unutar školskih zajednica. Zlostavljanje i nasilje među učenicima (od drugih učenika, često usmjereno na različite tipove društvenih manjina) postalo je posebice istaknuto pitanje u raspravama o školama i okruženjima učenja. Kretanje velikog broja izbjeglica iz bliskoistočne regije u druge zemlje (uglavnom europske) u posljednje vrijeme vjerojatno će povećati potrebu za integracijom u društvo osoba drugačijeg podrijetla. To će rezultirati izazovima za škole u pogledu njihova funkcioniranja kao društveno heterogenih zajednica. U mnogim zemljama građanski odgoj i obrazovanje obuhvaća ciljeve povezane s promicanjem uključivanja učenika u aktivnosti školske zajednice (Fredericks, Blumenfeld i Paris, 2004; Willms, Friesen i Milton, 2009), poticanje mirnog suživota i poučavanje učenika o mehanizmima mirnog rješavanja sukoba (Johnson i Johnson, 1996; Mickelson i Nkomo, 2012).
- Neprekidni razvoj informacijsko-komunikacijskih tehnologija (IKT) doveo je do sve veće upotrebe ovih tehnologija i novih društvenih medija u participaciji građana. Novi društveni mediji imali su važnu ulogu u pokretanju i održavanju potpore revolucionarnim prosvjedima na Bliskom istoku, zagovaranju djelovanja u pogledu klimatskih promjena ili u organiziranju prosvjeda protiv mjera štednje nakon globalne financijske krize (vidi, na primjer, Kahne, Middaugh i Allen, 2014; Milner, 2010; Segerberg i Bennett, 2011).

Postoje i trajni izazovi istraživanjima građanskog odgoja i obrazovanja koji imaju kontinuirani učinak na građanski odgoj i obrazovanje diljem zemalja sudionica:

- Koncept demokracije neodvojivo je povezan s pojmom građanstva u smislu da su demokratski procesi općenito zamišljeni kao ovisni o informiranim i aktivnim građanima. Većina zemalja diljem svijeta smatra svoje uređenje demokratskim, ali u mnogima od njih postoji zabrinutost oko pravog stanja demokratskih procesa po radi isključivanja velikog dijela stanovništva i urušavanja sloboda (Diamond, 2015; Kagan, 2015). Nadalje, u zemljama s dugom demokratskom tradicijom postoje dokazi općeg smanjenja građanske participacije, posebice među mladima (vidi, na primjer, Dalton, 2002; Putnam, 2000). Iako je obrazovanje općenito prepoznato kao važan alat u jačanju demokratskog građanstva (Naval, Print i Veldhuis, 2002), postoje različiti pristupi građanskom odgoju i obrazovanju koji mogu ovisiti o temeljnim konceptima demokracije. Na primjer, Westheimer i Kahne (2004) ističu promicanje osobne odgovornosti, aktivno sudjelovanje i orijentiranost na pravdu kao različite pristupe ovome području učenja, dok je Veugelers (2007) opisao usvojena, individualizirana i kritičko-demokratska usmjerenja u okviru građanskog odgoja i obrazovanja.
- Globalizacija i dalje utječe na rasprave o građanskom odgoju i obrazovanju jer je izazov tradicionalnom poimanju građanstva (povezanom s državom-nacijom) i dovodi do nadnacionalnih koncepata (globalnog) građanstva i novih oblika iskustava s građanstvom koje nadilazi granice zbog migracija stanovništva (Brodie, 2004; O'Sullivan i Pashby, 2008; Reid, Gill i Sears, 2010; Schattle, 2012; Torres, 2002). Temeljem istraživanja provedenog među učiteljima, Veugelers (2011) razlikuje tri različite interpretacije globalnog građanstva: otvoren pristup koji je usmjereniji na kulturu, moralnu orijentaciju s naglašenim kozmopolitizmom i ljudskim pravima te pristup koji se bavi društvenom pravdom i političkim promjenama.

U okviru istraživanja ICCS 2009. prikupljeno je mnoštvo podataka kako bi se omogućila komparativna analiza građanskog odgoja i obrazovanja te došlo do brojnih zanimljivih rezultata. No s obzirom na to da su ciljanu dobnu skupinu činili trinaestogodišnjaci i četrnaestogodišnjaci, postojala su ograničenja u kojoj se mjeri mogu procijeniti njihova znanja, stavovi i ponašanja. Sljedeća pitanja razmatrana su prilikom razvoja i poboljšanja mjernih instrumenata za ICCS 2016.:

- Rezultati CIVED-a i ICCS-a 2009. pokazali su da učenici ove dobi rijetko izražavaju volju za uključivanjem u konvencionalne oblike političkog ili građanskog sudjelovanja. Očekivanja aktivne angažiranosti u politici kroz političke stranke, sindikate ili lokalne izbore bila su općenito niska i povezana s nižim razinama usvojenosti građanskih znanja. Stoga je ICCS 2016. istaknuo aspekte bliže interesima i mogućnostima uključivanja mladih ljudi prilikom mjerenja učeničkih stavova, ponašanja i namjera ponašanja.
- Velika većina učenika prihvaćala je demokratska uvjerenja ispitivana upitnikom i zbog toga je prikupljeno malo informacija o razlikama u stavovima među osobama te dobi. Nadalje, u latinoameričkoj regiji odgovori su bili u suprotnosti s općim zaključcima o slaganju s tvrdnjama kao što je prihvaćanje diktature pod uvjetom da je korisna za društvo (vidi Schulz, Ainley, Friedman i Lietz, 2011). Kada smo u istraživanju ICCS 2016. učenike pitali o njihovim stavovima prema demokraciji, izrazili su sklonost prema onim uvjerenjima koja nisu nužno prevladavala u njihovu društvu, kao na primjer o utjecaju vlade na sudove ili o nepotizmu.

1.4. Proširivanje dosega ICCS istraživanja

Pri osmišljavanju okvira istraživanja za ICCS 2016. moralo se uzeti u obzir nedavna događanja i aktualne izazove. Kako bi se to postiglo, međunarodni projektni tim, u bliskoj suradnji sa stručnjacima i predstavnicima zemalja sudionica, identificirao je područja povezana s građanskim odgojem i obrazovanjem koja su ili privukla veću pažnju posljednjih godina ili su smatrana važnima, a koja nisu bila detaljnije zastupljena u prethodnom ICCS istraživanju. Svako od ovih područja uključuje neke aspekte koji su u određenoj mjeri bili zastupljeni u ICCS-u 2009., no u aktualnom se istraživanju njima bavilo u sveobuhvatnijem i širem obliku. S pomoću ovog pristupa širi konceptualni okvir ICCS-a otvoren je za uključivanje novih aspekata istraživanja u budućim ciklusima.

Kako bi se proširio doseg ICCS-a 2016., sljedeća tri područja prepoznata su i uključena u istraživanje:

- **Održivost okoliša u građanskom odgoju i obrazovanju.** U mnogim društvima potencijalni učinak ljudskog djelovanja na okoliš (posebice na globalnu klimu) i održivost okoliša postao je ključna tema u raspravama o njihovom budućem političkom, društvenom i ekonomskom razvoju, što se odražava u mnogim međunarodnim deklaracijama (vidi, na primjer, UNESCO, 2015). Tijekom proteklih desetljeća sve se više smatra da odgovorno građanstvo uključuje brigu za okoliš i njegovu dugoročnu zaštitu, kao preduvjet za budući održivi razvoj (Dobson, 2003; Dobson i Bell, 2006; Ferreira, 2013; Hayward, 2006). Danas brojni obrazovni sustavi u svojim kurikulumima građanskog odgoja i obrazovanja pažnju posvećuju zaštiti okoliša ili obrazovanju za održivost okoliša (Ainley i sur., 2013; Eurydice, 2012; Schulz, i sur., 2010b).

- **Socijalne interakcije u školi.** U mnogim zemljama analize kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja dokazuju da na početku 21. stoljeća velik broj zemalja naglašava neformalne aspekte građanskog učenja kroz participaciju i angažiranost ili socijalne interakcije u školama (Ainley i sur., 2013; Eurydice, 2005; Schulz i sur., 2010b). Općenito, temeljem rezultata istraživanja sve se više prepoznaje važnost socijalnog učenja u školama (Dijkstra i de la Motte, 2014; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor i Schellinger, 2011; Scheerens, 2011). Stoga, istraživački instrumenti ICCS-a 2016. obuhvaćaju više aspekata povezanih sa socijalnim interakcijama u školi, posebice pitanja odnosa u školskoj zajednici, uključujući i ona povezana sa sukobima i verbalnim i fizičkim zlostavljanjem (na primjer, o nasilju u školi, odnosno o *bullyingu*) (Merrell, Gueldner, Ross i Isava, 2008; Rigby i Smith, 2011; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano i Slee, 1998).
- **Upotreba novih društvenih medija za građansku angažiranost.** Sve je više dokaza o važnosti novih društvenih medija¹, a utvrđen je i značajan utjecaj upotrebe tih medija na građansku angažiranost mladih (Anduiza, Jensen i Jorba, 2012; Bachen, Raphael, Lynn, McKee i Philippi, 2008; Banaji i Buckingham, 2013; Kahne, Lee i Feezell, 2011). S obzirom na sve veću upotrebu društvenih medija u budućnosti i njihovu važnost za komunikaciju o društvenim i političkim pitanjima u odnosu na prethodno ICCS istraživanje, u ICCS-u 2016. smatra se bitnim detaljnije istražiti upotrebu novih društvenih medija za građansku angažiranost.

Usto, još dva područja obuhvaćena prethodnim IEA-inim istraživanjima zavređuju vidljivije priznanje u okviru provedbe istraživanja ICCS 2016.:

- **Ekonomska svijest kao aspekt građanstva.** Ekonomska svijest učenika može se smatrati važnim aspektom građanskog odgoja i obrazovanja (vidi, na primjer, organizacija Citizenship Foundation, 2013; Davies, 2006, 2015; Davies, Howie, Mangan i Telhaj, 2002). Ona se može konceptualizirati kao opća svijest o načinima na koje ekonomska pitanja utječu na građanstvo (više nego financijska ili ekonomska pismenost²). Ekonomska svijest relevantna je za građanski odgoj i obrazovanje jer je ekonomija važno područje interesa vlasti, ekonomski uvjeti predstavljaju ograničenja nekim građanskim aktivnostima, građani pridonose ekonomskoj dobrobiti društva i suodgovorni su za ekonomske probleme i njihova rješenja.
- **Uloga morala u građanskom odgoju i obrazovanju.** Koncepti morala i karaktera često se spominju u kontekstu ishoda učenja programa građanskog odgoja i obrazovanja (Althof i Berkowitz, 2006; Berkowitz, Althof i Jones, 2008; Halstead i Pike, 2006; Oser i Veugelers, 2008). Mnoge zemlje imaju programe koji poučavaju o moralu (često sadržane u okviru građanskog odgoja i obrazovanja) i to se poučavanje često smatra neovisnim znanstvenim područjem (Ainley i sur., 2013; Veugelers, 2011). Stoga je u mjernim instrumentima istraživanja ICCS 2016. tema moralnosti eksplicitno zastupljena.

1 **Novi društveni mediji:** niz internetskih društvenih mreža i alata (na primjer, Facebook, Twitter, YouTube) i zajedničkih sadržaja (na primjer, wiki, blogovi, forumi za raspravu) kojima se ljudi koriste kako bi ostvarili socijalnu interakciju i distribuirali sadržaj drugim skupinama ili ljudima.

2 Ispitivanje znanja i stavova učenika o ekonomiji otežano je s obzirom na dob ciljne skupine ICCS-a 2016. (13 – 14 godina). U CIVED-u su kognitivna pitanja za mjerenje ekonomske pismenosti uključena samo u ispitivanje učenika viših razreda srednjih škola u dobi od 16 – 18 godina (vidi Amadeo i sur., 2002). OECD-ovim istraživanjem PISA u ciklusu 2012. godine ispitivana je financijska pismenost petnaestogodišnjih učenika (vidi OECD, 2014a).

1.5. Istraživačka pitanja

Ključna istraživačka pitanja za ICCS 2016. odnose se na građanska znanja učenika, njihovu dispoziciju za uključivanje i njihove stavove povezane s građanskim pitanjima, kao i s kontekstima ovog područja učenja. Neka od ključnih istraživačkih pitanja slična su onima koja su bila postavljena u ICCS-u 2009.. Svako opće istraživačko pitanje (IP) odnosi se na podskup specifičnih istraživačkih pitanja kojima se bavi ICCS 2016. istraživanje.

1. I. P.: *Kako se građanski odgoj i obrazovanje provodi u zemljama sudionicama?*

Ovo istraživačko pitanje bavi se nacionalnim kontekstom građanskog odgoja i obrazovanja i uključuje sljedeća specifična istraživačka pitanja:

- (a.) *Koji su ciljevi i načela građanskog odgoja i obrazovanja u svakoj zemlji sudionici?* Analize će biti usmjerene na podatke iz istraživanja nacionalnog konteksta i objavljenih izvora o osnovama i ciljevima kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u zemljama sudionicama (npr. dokumenti nacionalnih kurikuluma).
- (b.) *Kojim sve kurikularnim pristupima zemlje sudionice provode građanski odgoj i obrazovanje?* Analize će se usredotočiti na različite vrste građanskog odgoja i obrazovanja koji se provodi u zemljama sudionicama, a mogu se temeljiti na podacima istraživanja nacionalnog konteksta i objavljenim izvorima i prikupljenim podacima o školama.
- (c.) *Koje izmjene i/ili promjene u ovom području učenja možemo primijetiti od 2009. godine?* Analize će obuhvaćati samo podatke zemalja koje su sudjelovale u oba ciklusa ICCS istraživanja i usredotočiti se na reforme i promjene u nacionalnim kontekstima građanskog odgoja i obrazovanja.

2. I. P.: *Koji su opseg i razlika u građanskim znanjima učenika unutar i između zemalja sudionica?* Analize za rješavanje ovog istraživačkog pitanja trebale bi se ponajprije usredotočiti na rezultate ispitnih knjižica, dopunjene informacijama prikupljenima upitnicima za učenike kako bi pružile odgovor na sljedeća specifična istraživačka pitanja:

- (a.) *Postoje li razlike u građanskim znanjima povezane s karakteristikama učenika i sociodemografskim varijablama?* Ove analize ispitivat će utjecaj spola učenika, obiteljskih obilježja, socioekonomskih pokazatelja i ostalih sociodemografskih varijabli na građanska znanja.
- (b.) *Koji kontekstualni čimbenici objašnjavaju razlike u građanskom znanju učenika?* Analizama će se proučiti odnos između kontekstualnih varijabli poput karakteristika kućanstva ili škole na različitim razinama s varijacijama u građanskom znanju učenika.
- (c.) *Koje su se promjene u građanskom znanju dogodile nakon 2009. godine?* Te analize bit će ograničene na one zemlje koje su sudjelovale u oba ciklusa ICCS istraživanja i one zahtijevaju usporedive mjere građanskog znanja u različitim razdobljima mjerenja.

3. I. P.: *Koji je opseg angažiranosti učenika u različitim sferama društva i koji se čimbenici unutar ili između zemalja odnose na njega?* Ovo istraživačko pitanje odnosi se na pokazatelje učeničkog angažiranosti i obuhvaća sljedeća specifična istraživačka pitanja:

- (a.) *Koji je opseg i razlika u građanskom sudjelovanju učenika unutar i izvan škole?* Analize će se usredotočiti na učeničke iskaze o prošloj i trenutačnoj uključenosti u aktivnosti povezane s građanstvom.
- (b.) *Koja uvjerenja imaju učenici o vlastitoj sposobnosti za uključivanjem i o vrijednostima građanskog sudjelovanja?* Analize će se usredotočiti na učeničke percepcije njihove građanske angažiranosti.
- (c.) *Koja su očekivanja učenika o njihovoj građanskoj i političkoj participaciji u bliskoj budućnosti kao učenika ili kao odrasle osobe?* Analize će se baviti učeničkim namjerama ponašanja u vezi s različitim oblicima građanske ili političke participacije.
- (d.) *Koje se promjene u učeničkoj angažiranosti mogu primijetiti nakon 2009. godine?* Analize će sadržavati podatke iz zemalja koje su sudjelovale u oba ciklusa ICCS istraživanja i pokazatelje angažiranosti uključene u oba ciklusa istraživanja.

4. I. P.: Kakve stavove imaju učenici u zemljama sudionicama u vezi s važnim građanskim problemima u modernom društvu i koji čimbenici utječu na njihove razlike? Ovo istraživačko pitanje odnosi se na različite afektivne pokazatelje kod učenika i obuhvaća sljedeća specifična istraživačka pitanja:

- (a.) *Koje stavove imaju učenici prema građanskim institucijama i društvu?* Analize će se baviti načinom na koji učenici percipiraju društvo u cjelini, njegova pravila i institucije.
- (b.) *Kakva su uvjerenja učenika o važnosti različitih načela na kojima počiva društvo?* Analize će se usredotočiti na učeničke stavove o demokraciji, građanstvu i različitosti.
- (c.) *Koje su učeničke percepcije o njihovim zajednicama i društvima?* Analize će se odnositi na osjećaj identiteta učenika unutar njihove (lokalne, nacionalne i nadnacionalne) zajednice i veze s drugima u društvu.
- (d.) *Koje promjene u uvjerenjima učenika možemo primijetiti nakon 2009. godine?* Analize će sadržavati samo podatke iz zemalja koje su sudjelovale u oba ICCS istraživanja i podatke o afektivno-bihevioralnim mjerama uključenima u oba istraživanja.

5. I. P.: Kako su organizirane škole u zemljama sudionicama s obzirom na građanski odgoj i obrazovanje i koja je njihova povezanost s ishodima učenja? Ovo istraživačko pitanje odnosi se na načine na koje škole (u okviru svoje zajednice) osiguravaju prostor za građanski odgoj i obrazovanje te obuhvaća sljedeća specifična istraživačka pitanja:

- (a.) *Koji su opći pristupi građanskom odgoju i obrazovanju, kurikulumu i/ili sadržajnoj strukturi i provedbi programa?*
- (b.) *U kojoj mjeri škole u zemljama sudionicama imaju uspostavljene participativne procese kako bi se olakšala građanska angažiranost?* Analize će se ponajprije fokusirati na upitnike za učitelje i ravnatelje (o školi) u dijelu koji se odnosi na školsko ozračje za građansku angažiranost.
- (c.) *Koliko škole i zajednice u interakciji potiču učeničku građansku angažiranost i učenje?* Analize će se ponajprije fokusirati na upitnik za učitelje i ravnatelje (o školi) u dijelu koji se odnosi na interakciju škola i lokalnih zajednica te mogućnosti aktivnog građanskog sudjelovanja učenika.

(d.) **Kako ravnatelji i učitelji zemalja sudionica percipiraju ulogu građanskog odgoja i obrazovanja?** Analize će se baviti načinom na koji učitelji, ravnatelji i obrazovne politike percipiraju ulogu škola i učitelja u pripremi mladih za građanstvo i u kojoj su se mjeri te percepcije promijenile od ICCS-a 2009.

Ova istraživačka pitanja imaju središnju ulogu u oblikovanju nacrtu i operacionalizaciji ICCS 2016. istraživanja te u usmjeravanju razvoja okvira provedbe istraživanja. Nadalje, ona će pružiti i osnovu za organizaciju izvještavanja o rezultatima ovog istraživanja.

1.6. Nacrt istraživanja

U skladu s ICCS-om 2009., populacija učenika koja će sudjelovati u istraživanju uključuje učenike u osmoj godini njihova školovanja (prosječno, uključeni su učenici u dobi od otprilike 14 godina). Po pravilu to su učenici 8. razreda, pod uvjetom da je prosječna dob učenika ove obrazovne razine 13,5 godina ili više. U zemljama gdje je prosječna dob učenika 8. razreda niža od 13,5 godina, za ciljanu populaciju bit će određen 9. razred. U svakoj uzorkovanoj školi odabiru se cjeloviti razredni odjeli i svi učenici jednog razrednog odjela sudjeluju u ICCS 2016. istraživanju.

Definicija ciljane populacije učitelja jednaka je prethodnom ICCS ispitivanju učitelja. To uključuje sve učitelje koji predaju propisane nastavne predmete učenicima u ciljanom razredu u svakoj uzorkovanoj školi, no ograničeno je na one učitelje koji predaju ciljanom razredu tijekom razdoblja provedbe istraživanja i koji su zaposleni u školi od početka školske godine (Zuehlke, 2011). Slučajno se odabire 15 učitelja u svakoj školi koja sudjeluje u ICCS istraživanju. Postoji i dodatna mogućnost da se učiteljima predmeta povezanih s građanskim odgojem i obrazovanjem na razini ciljanog razreda postavljaju dodatna pitanja o poučavanju i učenju građanskog odgoja i obrazovanja.

Važna značajka ICCS-a 2009. jest uspostavljanje regionalnih modula u Aziji, Europi i Latinskoj Americi (Fraillon i sur., 2012; Kerr i sur., 2010, 2011; Schulz, Ainley, Friedman i Lietz, 2011). Regionalne module izradile su skupine zemalja iz iste geografske regije koje su zajedno primijenile dodatne mjerne instrumente kako bi ispitale aspekte građanskog odgoja i obrazovanja specifične za pojedinu regiju. ICCS 2016. uključuje instrumente za zemlje Europe i Latinske Amerike. Sadržaj regionalnih instrumenata fokusira se na teme koje nisu zastupljene u međunarodnom istraživačkom materijalu, a od posebnog su značaja zemljama određene geografske regije.

U ICCS istraživanju primijenjeni su sljedeći mjerni instrumenti:

- *Međunarodni kognitivni ispit za učenike* sastoji se od pitanja kojima se mjeri građansko znanje učenika te njihova sposobnost da analiziraju i prosuđuju.
- *Upitnik za učenike* sastoji se od pitanja o osnovnim demografskim podacima učenika i njihove percepcije.
- *Regionalni upitnik za učenike* sastoji se od pitanja anketnog tipa. Ovi mjerni instrumenti primjenjuju se samo u zemljama koje sudjeluju u europskom ili latinoameričkom modulu.
- *Upitnik za učitelje* koji ispunjavaju odabrani učitelji bilo kojeg predmeta u ciljanom razredu. Njime se prikupljaju informacije o osnovnim sociodemografskim podacima učitelja i njihove percepcije čimbenika povezanih s kontekstom građanskog odgoja i obrazovanja u njihovim školama. Nakon ICCS-a 2009. zemlje sudionice mogu primijeniti ovaj upitnik *online*.

- *Upitnik za ravnatelje (škole)* koji ispunjavaju ravnatelji odabranih škola radi prikupljanja podataka o školama u vezi s građanskim odgojem i obrazovanjem te građanskim sudjelovanjem. Kao i kod upitnika za učitelje, upitnik za škole u nekim se zemljama može primijeniti i *online*.
- *Upitnik o nacionalnom kontekstu* koji *online* ispunjavaju stručnjaci nacionalnih centara i koji je osmišljen za prikupljanje podataka o strukturi obrazovnih sustava, statusu građanskog odgoja i obrazovanja u nacionalnom kurikulumu te aktualne pravce razvoja. Podatci prikupljeni ovim upitnikom nadopunit će dostupne izvore informacije o zemljama i njihovim obrazovnim sustavima kako bi pomogli u interpretaciji rezultata učeničkih, školskih i učiteljskih upitnika te u opisivanju nacionalnog konteksta građanskog odgoja i obrazovanja.

1.7. Obilježja i struktura okvira istraživanja

Okvir provedbe istraživanja pruža konceptualnu podlogu međunarodnoj operacionalizaciji ICCS-a 2016. i razvoju regionalnih mjernih instrumenata za europske i latinoameričke zemlje. Treba napomenuti da je ovaj okvir provedbe istraživanja nastavak okvira provedbe ICCS 2009. istraživanja i da su neki dijelovi ostali neizmijenjeni. Iako su osnovna usmjerenost i doseg istraživanja ICCS-a 2016. konzistentni s okvirom provedbe ICCS 2009. istraživanja, radi osiguravanja kontinuiteta između dvaju ciklusa ovaj je okvir poboljšán i izmijenjen kako bi obuhvatio nove razvoje u području građanskog odgoja i obrazovanja. Pri njegovu osmišljavanju bile su uvažene sljedeće karakteristike:

- Zadržava visok stupanj konzistentnosti s ICCS-om 2009.
- Odražava suvremene rezultate istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja među učenicima srednjih škola (na primjer, Pancer, 2015).
- Na odgovarajući način bavi se potrebama i interesima zemalja sudionica.
- Ograničava sadržaj na one aspekte koji se mogu valjano izmjeriti.
- Cilj mu je uključiti sve relevantne aspekte sadržaja koji odražavaju raznolikost građanskog odgoja i obrazovanja u zemljama sudionicama.
- Uvažava raznovrsne kontekste u kojima se pojavljuje građanski odgoj i obrazovanje.

Okvir provedbe ICCS 2016. istraživanja sadržava tri dijela:

- *građanski okvir*, kojim se određuju aspekti koje treba uzeti u obzir pri mjerenju kognitivnih i afektivno-bihevioralnih koncepata povezanih s građanskim odgojem i obrazovanjem primjenom ispita i upitnika za učenike.
- *kontekstualni okvir*, kojim se opisuju različiti kontekstualni čimbenici koji mogu utjecati na učeničke ishode učenja povezane s građanskim odgojem i obrazovanjem i koji se mjere upitnicima za učenike, učitelje i škole te upitnikom nacionalnog konteksta.
- *nacrt ispitivanja*, kojim se daje pregled ICCS-ovih mjernih instrumenata, pokrivenost domena, različitih vrsta pitanja, nacrt ispitivanja i očekivanih kognitivnih, afektivno-bihevioralnih i kontekstualnih indeksa.

2. Okvir građanskog odgoja i obrazovanja

2.1. Definiranje građanskog odgoja i obrazovanja

2.1.1. Doseg građanskog odgoja i obrazovanja u ICCS-u 2016.

ICCS-ov okvir građanskog odgoja i obrazovanja određuje i definira one aspekte kognitivnih i afektivno-bihevioralnih sadržaja³ koji bi se trebali smatrati važnim ishodima učenja građanskog odgoja i obrazovanja. Valja napomenuti da se u kontekstu ovoga okvira izraz „ishodi učenja” upotrebljava u širem smislu i nije povezan samo sa školskim učenjem. Način na koji učenici razvijaju kognitivna znanja i razumijevanje građanskog odgoja i obrazovanja, kao i afektivno-bihevioralne dispozicije prema njemu, može ovisiti o mnoštvu čimbenika izvan njihova okoliša učenja u školi (vidi Amnå, Ekström, Kerr i Stattin, 2009; Pancer, 2015; Pancer i Pratt, 1999). Čimbenici koji utječu na razvoj ovih ishoda učenja kod učenika navedeni su i opisani u kontekstualnom okviru.

Shvaćanje građanskog odgoja i obrazovanja koje zastupa ICCS 2016. u središte stavlja pojedinačnog učenika na kojeg utječu „agenti socijalizacije” u različitim okruženjima učenja (Torney-Purta et al., 2001). Odražava stav da učenje o građanstvu nije ograničeno na poduku u školi nego je rezultat niza procesa koji se odvijaju u različitim okruženjima. Mladi ljudi uče građanski odgoj i obrazovanje kroz svoje interakcije s brojnim njima važnim ljudima i različitim zajednicama s kojima su povezani. Ovaj pristup proizlazi iz istraživanja koja su prethodila istraživanju ICCS 2016.: iz CIVED-a 1999. i ICCS-a 2009., a evoluirao je iz teorija ekoloških sustava (Bronfenbrenner, 2004; Neal i Neal, 2013) i teorija situirane kognicije (Anderson, Greeno, Reder i Simon, 2000).

Područje građanskog odgoja i obrazovanja uključuje kognitivne aspekte učenja kao i razvoj stavova prema aspektima građanskog života i dispozicijama za aktivno sudjelovanje u životu zajednice. Jedan od važnih doprinosa IEA-inih istraživanja koja su se bavila građanskim odgojem i obrazovanjem bio je isticanje uloge kognitivnih vještina u pripremi mladih ljudi za ispunjavanje njihove uloge građana. Ta su istraživanja potvrdila da mladi ljudi, kako bi učinkovito sudjelovali kao građani, moraju posjedovati temeljna znanja i sposobnost za promišljanje o institucijama, događajima, aktivnostima i procesima koji se odvijaju u njihovim građanskim zajednicama te razviti i opravdati poglede na te stvari i stavove o njima. Usto, uočeno je da upoznavanjem i procesuiranjem kognitivnih aspekata građanskog odgoja i obrazovanja učenici razvijaju i osnažuju stavove kao i dispozicije za sudjelovanje u građanskom životu. I obratno, kako razvijaju interese i sposobnosti za sudjelovanje u raznim aspektima građanskog života tako i uče i sve bolje razumiju ključne aspekte građanskog odgoja i obrazovanja.

³ Kako bi u ovome okviru istraživanja opisali kognitivne i afektivno-bihevioralne sadržaje općenito koristimo termin građanski odgoj i obrazovanje (u eng. izvorniku „civics and citizenship”).

2.1.2. Zastupljenost građanskog odgoja i obrazovanja u okviru istraživanja

ICCS 2016. Okvir istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja organiziran je oko četiri sadržajne domene:

- prva sadržajna domena: *građansko društvo i sustavi*
- druga sadržajna domena: *građanska načela*
- treća sadržajna domena: *građanska participacija*
- četvrta sadržajna domena: *građanski identiteti*.

Sadržajne domene opisuju područja građanskog odgoja i obrazovanja u okviru kojih su pojedinci mogli razviti znanja i razumijevanje, a u odnosu na koje su mogli stvoriti percepcije i dispozicije. Stoga se teme uključene u svaku sadržajnu domenu odnose na kognitivne aspekte (tj. koliko učenici znaju i razumiju) i percepcije (tj. kako ih učenici vide i na koji način su voljni djelovati u vezi s njima).

Kognitivni procesi mogu se sagledavati kao (i.) pamćenje informacija ili prisjećanje na njih ili procesuiranje sadržaja u smislu razumijevanja ili (ii.) primjena razumijevanja u novoj situaciji (vidi Anderson i Krathwohl, 2001). Slično strukturi kognitivnih domena u drugim IEA-inim istraživanjima (vidi, na primjer, Mullis i Martin, 2013), u ICCS 2016. okviru istraživanja definirane su dvije sljedeće kognitivne domene:

- prva kognitivna domena: *znanje*
- druga kognitivna domena: *razumijevanje i primjena*.

Ovo je promjena u terminologiji za drugu kognitivnu domenu u odnosu na ICCS 2009. zbog zaključka da su pojmovi *razumijevanje* (eng. *reasoning*) i *analiza* (eng. *analyzing*) konceptualno prilično slični. Zamjena pojma *analiza* pojmom *primjena* (eng. *applying*) predložena je kako bi se istaklo da učenike treba vrednovati u skladu s njihovom sposobnošću da se uspješno koriste svojim građanskim znanjima u kontekstu stvarnoga svijeta.

S obzirom na ključnu važnost učeničkih stavova i dispozicija za uključivanje u društvo, okvir istraživanja sadržava afektivno-bihevioralnu dimenziju koja se odnosi na stavove koje učenici oblikuju i njihovu dispoziciju da sudjeluju u građanskom životu svojih društava (vidi Schulz, Losito i Kerr, 2011). U ICCS okviru istraživanja za ovu dimenziju predviđa se obuhvaćanje sljedeće dvije velike afektivno-bihevioralne domene:

- prva afektivno-bihevioralna domena: *stavovi*
- druga afektivno-bihevioralna domena: *sudjelovanje*.

Dvije afektivno-bihevioralne domene *stavovi* (eng. *attitudes*) i *vrijednosti* (eng. *value beliefs*) opisani u ICCS 2009. okviru istraživanja ujedinjeni su u ICCS-u 2016. u prvu afektivno-bihevioralnu domenu. Ovo je učinjeno kako bi se odgovorilo na pitanja je li implicitno razlikovanje između trajnih duboko ukorijenjenih stavova i onih koji su usmjereni na specifična pitanja u određenom vremenskom trajanju primjereno za adolescentsku dob ciljane skupine ispitanika. U ICCS 2016. okviru istraživanja afektivno-bihevioralne domene iz ICCS-a 2009. *namjera ponašanja* (eng. *behavioral intentions*) i *ponašanja* (eng. *behaviors*) združene su s dispozicijama povezanim s građanskom participacijom, kao na primjer interesi ili vlastita učinkovitost koji su bili klasificirani pod *stavovima* u prethodnom istraživanju u drugu afektivno-bihevioralnu domenu *sudjelovanje* (eng. *engagement*). Treba napomenuti ipak da trenutačne ili prošle aktivnosti povezane s građanstvom mogu također biti smatrane kontekstualnim čimbenicima koji utječu na ishode učenja.

2.1.3. *Određivanje domena istraživanja i povezivanje s mjernim instrumentima*

ICCS vrednovanje ishoda učenja građanskog odgoja i obrazovanja koristi se dvama tipovima mjernih instrumenata:

- ispitom za učenike kojim se mjere kognitivne reprezentacije i procesi
- upitnikom za učenike (međunarodnim i regionalnim) kojim se mjere afektivno-bihevioralne varijable koje odražavaju stavove i sudjelovanje.

Podatci prikupljeni kognitivnim ispitom pridonijet će daljnjem pojašnjenju skale postignuća za građanski odgoj i obrazovanje utvrđene ICCS-om 2009. Sadržaj skale deriviran je iz četiri sadržajne domene realizirane kroz dvije kognitivne domene.

Podatci prikupljeni međunarodnim i regionalnim upitnicima za učenike koristit će se za osmišljavanje konstrukata koji pripadaju u dvije afektivno-bihevioralne domene i povezani su s četirima sadržajnim domenama. Količina i vrsta informacija prikupljenih svakim instrumentom razlikovat će se kroz četiri sadržajne domene.

2.2. Sadržajne domene građanskog odgoja i obrazovanja

2.2.1. *Struktura i ključni pojmovi u ICCS 2016. okviru istraživanja*

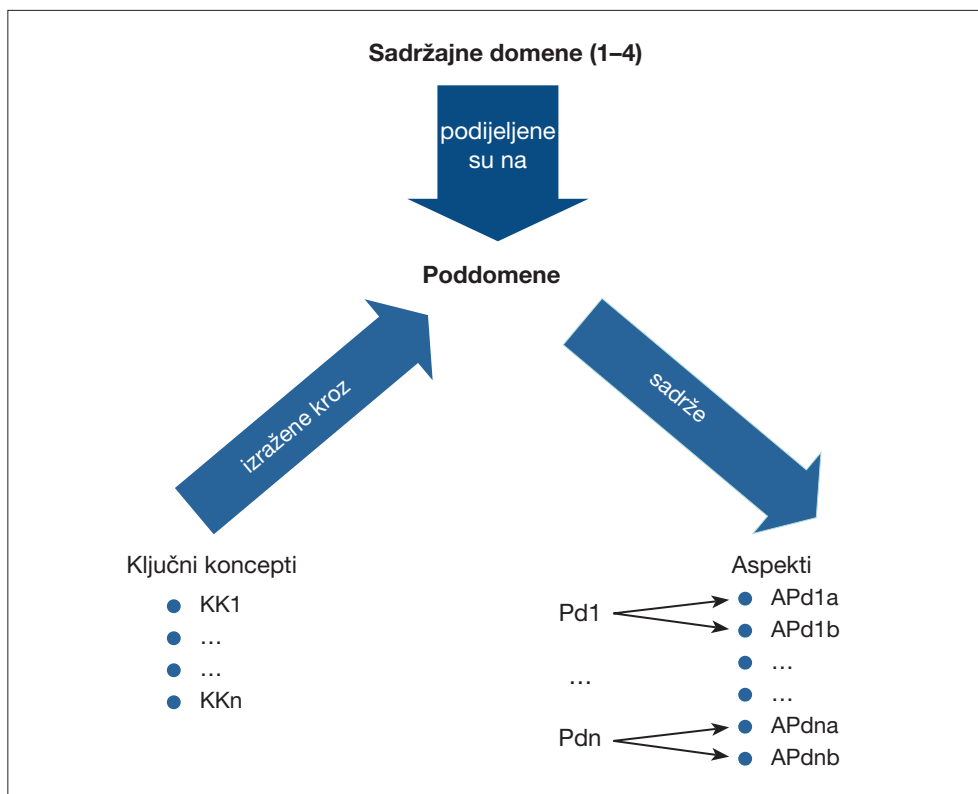
Struktura sadržajnih domena

Četiri sadržajne domene ICCS 2016. okvira istraživanja dijele sljedeću strukturu:

- *Poddomena*: odnosi se na samostalnu ili kontekstualnu komponentu sadržajne domene. Poddomene su opisane ako posjeduju dovoljno posebnog sadržaja koji znači izdvojenu definiciju i artikulaciju. Primjenom ovog modela predviđa se da će doći do određenih preklapanja između poddomena u okviru svake od domena.
- *Aspekt*: odnosi se na specifičan sadržaj koji se uglavnom nalazi unutar pojedine poddomene.
- *Ključni koncept*: koncepti i procesi zajednički poddomenama unutar određene sadržajne domene.

Ukratko, svaka sadržajna domena podijeljena je na poddomene, a svaka poddomena sadrži jedan ili više aspekata. Ključni koncepti mogu se izraziti u kontekstu bilo koje od poddomena. Slika 2.1 prikazuje strukturu sadržajnih domena u ICCS 2016. okviru istraživanja.

Slika 2.1: Struktura sadržajnih domena ICCS 2016. okvira istraživanja



Napomena: KK = ključni koncept; Pd = poddomena; APd = aspekt

Struktura afektivno-bihevioralnih domena

Dvije afektivno-bihevioralne domene opisane su s pomoću vrsta učeničkih stavova i indikatora sudjelovanja važnih za određenu sadržajnu domenu građanskog odgoja i obrazovanja.

Struktura kognitivnih domena

Dvije kognitivne domene definirane su s pomoću kognitivnih procesa od kojih su sastavljene. To uključuje pretpostavku da se procesi moraju primijeniti na sadržaje iz četiri sadržajne domene građanskog odgoja i obrazovanja.

Ključni pojmovi

U ICCS 2016. okviru istraživanja često se koristi nekoliko ključnih pojmova. U ovom okviru istraživanja koriste se niže navedene definicije ključnih pojmova. Definicije mnogih pojmova koje su se koristile u ovom okviru istraživanja predmet su aktualnih i žustrih akademskih rasprava. Cilj odabranih definicija ključnih pojmova i onih specifičnih za pojedine domene u ovom okviru istraživanja jest postići što veću dosljednost u razumijevanju sadržaja okvira u mnogim zemljama koje sudjeluju i zainteresirane su za ICCS.

Zajednica (eng. <i>community</i>)	Skupina ljudi koji dijele nešto zajedničko (na primjer, povijest, vrijednosti, odanost, zajednički cilj). U ovom okviru istraživanja pripadnost zajednici obuhvaća pripadanje temeljem izvana definiranih kriterija koji se odnose na funkcioniranje (primjerice, za učenike je to pohađanje škole) i pripadanje određeno osobnim uvjerenjem pojedinaca u vlastitu pripadnost (na primjer, kroz prepoznavanje s „istomišljenicima” o nekom političkom, vjerskom, filozofskom ili društvenom pitanju). ⁴
Društvo (eng. <i>society</i>)	Zajednica definirana svojim geografskim teritorijem unutar kojeg stanovništvo dijeli zajedničku kulturu (koja može sadržavati brojne i raznolike etničke ili druge zajednice i zalagati se za njih) i način života pod uvjetima relativne autonomije, neovisnosti i samodostatnosti. ⁵
Građanstvo ⁵ (eng. <i>citizenship</i>)	a. Pravni status građanina nacionalne države ili nadnacionalne pravne zajednice (na primjer, Europska unija). b. Pojam kojim se označava participacija pojedinaca ili nedostatak participacije u njegovoj zajednici. Pojam „građanstvo”, za razliku od pojma „aktivno građanstvo”, ne pretpostavlja određene razine participacije.
Građanski (a. eng. <i>civil</i>) (b. eng. <i>civic</i>)	a. Odnosi se na sferu društva u kojemu su zajedničke veze između ljudi na široj razini od onih u proširenoj obitelji, ali ne uključuju veze s državom. b. Odnosi se na bilo koju zajednicu u kojoj su zajedničke veze između ljudi na široj razini od onih u proširenoj obitelji, uključujući i državu. „Građansko” se također odnosi na načela, mehanizme i procese odlučivanja, sudjelovanje, upravljanje i zakonodavnu kontrolu koja postoji u tim zajednicama.

2.3. Sadržajne domene građanskog odgoja i obrazovanja

Prva sadržajna domena, *građansko društvo i sustavi*, sastoji se od mehanizama, sustava i organizacija koje su potporna platforma svakog društva. Druga domena, *građanska načela*, odnosi se na zajedničke etičke temelje građanskih društava. *Građanska participacija* bavi se prirodom procesa i praksi koje definiraju i posreduju u sudjelovanju građana u njihovim građanskim zajednicama (često se naziva i aktivno građanstvo). ICCS okvir istraživanja prepoznaje središnje mjesto individualnoga građanina kroz četvrtu sadržajnu domenu *građanski identiteti*. Ova domena odnosi se na osobni osjećaj koji pojedinac ima kao subjekt građanske akcije u povezanosti s višestrukim zajednicama. Zajedno ove četiri domene opisuju sadržaje građanskog odgoja i obrazovanja koji se procjenjuju u ICCS-u.

2.3.1. Prva sadržajna domena: građansko društvo i sustavi

Sadržajna domena *građansko društvo i sustavi* odnosi se na formalne i neformalne mehanizme i organizacije koji su potporna platforma i građanske ugovore koje su građani uspostavili sa svojim društvima te na funkcioniranje samih društava. Tri poddomene *građanskog društva i sustava* su:

- građani
- državne institucije
- građanske institucije.

⁴ Napomena: zajednica može uključivati određenu raznolikost.

⁵ Napomena: „globalno građanstvo” uključeno je kao koncept u četvrtu sadržajnu domenu (*građanski identiteti*).

Građani

Poddomena *građani* odnosi se na građanske odnose između pojedinaca i skupina građana u njihovu društvu. Aspekti ove poddomene odnose se na znanja i razumijevanje kao i na uvjerenja o:

- propisanoj i željenoj ulozi građana i skupina u njihovom građanskom društvu
- propisanim i željenim pravima građana i skupina u njihovom građanskom društvu
- propisanim i željenim odgovornostima građana i skupina u njihovom građanskom društvu
- mogućnostima i sposobnostima uključivanja građana i skupina u njihovom građanskom društvu.

Državne institucije

Poddomena *državne institucije* odnosi se na institucije ključne za procese i realizaciju građanske vladavine i zakonodavstva koje je u zajedničkom interesu ljudi koje predstavljaju i kojima služe. Aspekti ove poddomene su:

- zakonodavstvo/parlamenti
- vlade/vlasti
- ekonomske strukture, mehanizmi i uvjeti
- nadnacionalna/međunarodna tijela vlasti
- sudstvo
- tijela za provođenje zakona
- nacionalne obrambene snage
- birokracija (građanske i javne službe)
- izborna povjerenstva.

Građanske institucije

Poddomena *građanske institucije* odnosi se na one institucije koje mogu posredovati u kontaktu građana i njihovih državnih institucija te omogućiti građanima da aktivno realiziraju svoje brojne uloge u svojim društvima.

Aspekti ove poddomene su:

- tvrtke/korporacije
- sindikati
- političke stranke
- nevladine organizacije (NVO)
- interesne skupine (na primjer, skupine za pritiske, lobiranje, kampanje, zastupanje posebnih interesa)
- tradicionalni mediji (na primjer, novine, televizija i radio)
- novi društveni mediji (na primjer, mrežni forumi, blogovi, Twitter, Facebook i SMS-ovi)
- vjerske institucije
- škole
- kulturne organizacije.

Ključni pojmovi

Moć/autoritet (eng. <i>power/authority</i>)	Navedeni zajedno kao koncepti koji se bave prirodom i posljedicama prava ili mogućnosti tijela ili pojedinaca da donose obvezujuće odluke u ime drugih i koje su zatim ti drugi dužni prihvatiti i pridržavati ih se.
Pravila/zakon (eng. <i>rules/law</i>)	Navedeni zajedno kao eksplicitni i implicitni propisi ponašanja. Pravila su propisi koje ne zahtijeva neko neovisno tijelo, pa ih ono stoga niti ne provodi. Zakoni su pak propisi koje provodi neovisno tijelo.
Ustav (eng. <i>constitution</i>)	Temeljna pravila ili načelni propisi o političkoj vlasti na državnoj razini ili tijela na podržavnoj razini.
Vladanje (eng. <i>governance</i>)	Čin ili procesi vođenja javnih politika i poslova.
Donošenje odluka (eng. <i>decision-making</i>)	Formalni i neformalni procesi s pomoću kojih se donose odluke u građanskim i državnim institucijama.
Pregovaranje (eng. <i>negotiation</i>)	Pozadinski procesi vidljivi u pregovorima, korištenje i nužnost pregovora kao sredstva odlučivanja.
Odgovornost (eng. <i>accountability</i>)	Zahtjev da predstavnici onima koje predstavljaju odgovaraju o obavljanju svojih dužnosti i upotrebi ovlasti. Odgovornost uključuje pretpostavku da predstavnici mogu preuzeti odgovornost za svoje neuspjehe i poduzeti mjere za njihovo ispravljanje.
Demokracija (eng. <i>democracy</i>)	ICCS okvir istraživanja prihvaća najširu definiciju demokracije kao „vladavine naroda”. ⁶ Ova se definicija odnosi i na demokraciju kao sustav upravljanja i na načela slobode, jednakosti i osjećaja zajedništva koji podupiru demokratske sustave i jamče poštivanje i promicanje ljudskih prava. I predstavnički demokratski sustavi (nacionalni parlamenti) i sustav „izravne demokracije” (kroz referendum ili sustavi koji se koriste u nekoj lokalnoj zajednici ili u školama) smatraju se demokratskim sustavima prema definiciji demokracije koja se koristi u ovom okviru istraživanja.
Suverenitet (eng. <i>sovereignty</i>)	Zahtjev svake pojedine države/nacije da ima ultimativnu moć donošenja političkih odluka relevantnih za tu državu/naciju i prihvaćanje da se na toj moći temelji funkcioniranje i održivost međunarodnih organizacija, sporazuma i ugovora.
Izgradnja nacije (eng. <i>nation-building</i>)	Proces razvijanja nekog oblika jedinstvenog osjećaja nacionalnog identiteta među ljudima jedne nacije radi njegovanja dugoročnog sklada i stabilnosti. U ICCS okviru istraživanja izgradnja nacije zamišlja se kao dinamičan kontinuirani proces kod svih naroda, a ne proces povezan samo s nastajanjem novih neovisnih nacija.
Status „bez državljanstva” (eng. <i>statelessness</i>)	Životne okolnosti ljudi koji nemaju nikakvu pravnu vezu glede nacionalnosti ili državljanstva bilo koje države. U ovaj koncept uključeni su i uzroci i posljedice stanja „bez državljanstva”.
Pravo glasa/ glasanje (eng. <i>franchise/voting</i>)	Navedeni zajedno, ovi koncepti odnose se na prava, odgovornosti i očekivanja ljudi da glasaju u formalnim i neformalnim okolnostima. Šire, ovi koncepti odnose se i na pitanja povezana s glasanjem i procesom glasanja, kao što su, na primjer, obvezno i dobrovoljno glasanje ili tajno glasanje.
Gospodarstvo (eng. <i>the economy</i>)	Sustavi koji upravljaju proizvodnjom, distribucijom i potrošnjom roba i usluga unutar država, ubrajajući i upravljanje industrijom, trgovinu, oporezivanje i državne rashode, uključujući i one za socijalnu skrb. Gospodarski uvjeti istovremeno su u središtu građanskog odlučivanja i ključni aspekt okoliša u kojem se donose odluke o drugim politikama.

⁶ Vidi drugu sadržajnu domenu građanskog odgoja i obrazovanja.

Socijalna država (eng. <i>the welfare state</i>)	Uloga države u osiguravanju društvene i ekonomske sigurnost svojih građana kroz pružanje podrške poput zdravstvene zaštite, mirovina te isplata naknada i olakšica u okviru socijalne skrbi.
Sporazumi (eng. <i>treaties</i>)	Obvezujući ugovori koje, pod uvjetima međunarodnoga prava, sklapaju mjerodavna tijela poput država i međunarodnih organizacija.
Održivi razvoj (eng. <i>sustainable development</i>)	Razvoj koji zadovoljava potrebe današnjice bez ugrožavanja mogućnosti budućih generacija da zadovolje svoje potrebe. Čimbenici koji se mogu promatrati u smislu održivog razvoja uključuju zaštitu okoliša, gospodarski razvoj, socijalnu ravnopravnost i socijalnu pravdu.
Održivost okoliša (eng. <i>environmental sustainability</i>)	Država u kojoj se zahtjevi prema prirodnom svijetu mogu ispuniti bez negativnog utjecaja na taj svijet ili smanjenje njegovih kapaciteta da podržava život ljudi.
Globalizacija (eng. <i>globalization</i>)	Sve veće međunarodno kretanje roba, novca, informacija i ljudi; kao i razvoj tehnologije, organizacija, pravnih sustava i infrastruktura kako bi se omogućio ovaj protok. ICCS okvir istraživanja uzima u obzir da ovu definiciju prati međunarodna rasprava na najvišoj razini, kao i percepcije „globalizacije” i samo njezino postojanje. Globalizacija je uključena u okvir istraživanja kao ključni koncept o kojemu moraju razmišljati učenici. Definicija nije izjava o uvjerenju o postojanju ili vrijednostima globalizacije.
Disidencija (eng. <i>dissent</i>)	U demokratskim društvima disidencija je središnji pojam koji omogućuje izražavanje protivljenja i neslaganja s politikom ili odlukama tijela vlasti ili odstupanja od njih.

2.3.2. Druga sadržajna domena: građanska načela

Sadržajna domena *građanska načela* odnosi se na zajedničke etičke temelje građanskih društava. Okvir sadržava podršku, zaštitu i promicanje tih načela kao građanskih odgovornosti i kao često prisutnih motivacija za građansko sudjelovanje pojedinaca i skupina. Domena se sastoji od sljedeće četiri poddomene:

- jednakost
- sloboda
- osjećaj zajedništva
- vladavina prava.

Jednakost

Poddomena *jednakost* odnosi se na načelo da svi ljudi imaju pravo na pravedan i pošten postupak i ophođenje te da su zaštita i promicanje jednakosti ključni za postizanje mira, sklada i produktivnosti unutar i između zajednica. Načelo jednakosti proizlazi iz pojma jednakosti – svi su ljudi rođeni jednaki u pogledu dostojanstva i prava.

Sloboda

Poddomena *sloboda* odnosi se na koncept da svi ljudi trebaju imati slobodu vjeroispovijesti, slobodu govora, slobodu od straha i neimaštine, kao što je navedeno u Općoj deklaraciji o ljudskim pravima Ujedinjenih naroda (UN, 1948). Društva imaju odgovornost aktivno štiti slobodu svojih članova i podupirati zaštitu slobode u svim zajednicama, uključujući i one koje nisu njihove.

Osjećaj zajedništva

Poddomena *osjećaj zajedništva* odnosi se na osjećaj pripadnosti i povezanosti unutar društava i usredotočuje se na kolektivnu odgovornost i zajedničku viziju koja postoji

među pojedincima i zajednicama unutar društva. Kada postoji snažan osjećaj zajedništva, pojedinci aktivno cijene i prepoznaju raznolikost pojedinaca i zajednica koje čine društvo te pokazuju odgovornost prema njegovu razvoju. Jasno je (s obzirom na ovu poddomenu) da se manifestacije osjećaja zajedništva razlikuju između društava, da u društvima postoje napetosti između zahtjeva za društvenom kohezijom i postojeće različitosti gledišta i djelovanja te da je rješavanje tih napetosti trajno područje rasprava u mnogim društvima.

Vladavina prava

Poddomena *vladavina prava* odnosi se na načelo da su svi građani, institucije i entiteti, uključujući i državu, podložni i dužni poštivati zakone koji se javno objavljuju, neovisno donose, pod jednakim uvjetima provode i konzistentni su s međunarodnim standardima i normama zaštite ljudskih prava (Ujedinjeni narodi, 1948). To zahtijeva priznavanje dominacije zakona i koncepta da su svi građani ravnopravni pred zakonom bez obzira na svoje kontekstualne i osobne karakteristike (kao što su spol, rasa, vjera), pravednost u primjeni zakona, diobu vlasti, sudjelovanje u odlučivanju, pravnu sigurnost, kao i pravnu i proceduralnu transparentnost.

Ključni pojmovi

Briga za opće dobro (eng. <i>concern for the common good</i>)	Koncept u kojemu je krajnji cilj građanskih aktivnosti i aktivnosti zajednice promicanje uvjeta u kojima svi članovi zajednice napreduju.
Ljudska prava (eng. <i>human rights</i>)	Oblik neotuđivog prava svih ljudi koji je, za potrebe ICCS okvira istraživanja, definiran sadržajem Opće deklaracije o ljudskim pravima Ujedinjenih naroda (Ujedinjeni narodi, 1948).
Empatija (eng. <i>empathy</i>)	Intelektualno ili emocionalno preuzimanje tuđih uloga ili perspektiva.
Društvena pravda (eng. <i>social justice</i>)	Raspodjela prednosti i nedostataka unutar zajednica.
Inkluzivnost (eng. <i>inclusiveness</i>)	Koncept prema kojemu zajednice imaju odgovornost postupati na načine koji potiču sve njihove članove da se osjećaju cijenjenim članovima tih zajednica.
Jednakost (eng. <i>equality</i>)	Ideja da se svi ljudi rađaju jednakima u smislu ljudskoga dostojanstva i prava bez obzira na svoje osobine (spol, rasu, vjeru).
Dioba vlasti (eng. <i>separation of powers</i>)	Koncept diobe (nezavisnosti) triju grana vlasti (izvršne, zakonodavne i sudbene) kako bi se spriječila zloupotreba moći i postavio sustav međusobnih provjera i ravnoteže između ove tri grane vlasti.

2.3.3. Treća sadržajna domena: građanska participacija

Sadržajna domena *građanska participacija* odnosi se na pokazatelje djelovanja pojedinaca u njihovim zajednicama. Građanska participacija može se odvijati na bilo kojoj razini u zajednici i u bilo kojem kontekstu zajednice (uključujući i školu kao blizak kontekst dobnoj skupini ispitanika ovog istraživanja). Razina sudjelovanja može imati raspon od svjesnosti preko angažiranosti do utjecaja. Tri poddomene građanske participacije su:

- donošenje odluka
- utjecanje
- sudjelovanje u zajednici.

Donošenje odluka

Poddomena *donošenje odluka* odnosi se na aktivno sudjelovanje koje izravno rezultira implementacijom politike ili prakse u zajednici pojedinca ili skupine u toj zajednici. Aspekti ove poddomene su:

- uključivanje u organizaciju vlasti
- glasanje.

Utjecanje

Poddomena *utjecanje* odnosi se na aktivnosti usmjerene k informiranju i utjecanju na neke ili sve politike, prakse i stavove drugih osoba ili drugih skupina zajednice nekog pojedinca. Aspekti ove poddomene su:

- uključivanje u javne debate (obuhvaća i sudjelovanje putem društvenih medija)
- uključivanje u demonstracije javne potpore ili prosvjede (obuhvaća „virtualno” sudjelovanje u, na primjer, *online*-peticijama)
- uključivanje u donošenje politika
- razvoj prijedloga za djelovanje ili zagovaranje
- selektivno kupovanje proizvoda u skladu s etičkim uvjerenjima o načinima njihove proizvodnje (etička potrošnja / etički konzumerizam)
- prepoznavanje korupcije.

Sudjelovanje u zajednici

Poddomena *sudjelovanje u zajednici* odnosi se na participaciju s osnovnim fokusom na osnaživanje veza pojedinca sa zajednicom radi općeg dobra te zajednice. Aspekti ove poddomene su:

- volontiranje
- participiranje u organizacijama
- prikupljanje informacija.

Ključni pojmovi

Građanska angažiranost (eng. <i>civic engagement</i>)	Koncept da građanske zajednice imaju korist od aktivne uključenosti svojih građana te da su stoga odgovorne pomagati aktivno građanstvo, kao i da građani imaju odgovornost aktivno sudjelovati u svojim građanskim zajednicama.
Suradnja (eng. <i>co-operation/ collaboration</i>)	Koncept prema kojemu zajednice imaju najviše koristi kada njihovi članovi zajednički ostvaruju zajedničke ciljeve zajednice. Ova definicija dopušta neslaganja unutar zajednica o najboljem načinu postizanja njihovih ciljeva.
Pregovor/dogovor (eng. <i>negotiation/ resolution</i>)	Koncept da je miroljubivo rješavanje različitosti nužno za dobrobit zajednice i da su pregovori najbolji način pokušaja pronalaženja rješenja.
Angažiranost (eng. <i>engagement</i>)	Koncept prema kojemu se građani moraju zainteresirati za pitanja i informacije u svojim zajednicama kako bi mogli učinkovito sudjelovati.

2.3.4. Četvrta sadržajna domena: građanski identiteti

Sadržajna domena *građanski identiteti* obuhvaća građanske uloge pojedinca i percepcije tih uloga. Kao što je bilo i u konceptualnom modelu CIVED-a, ICCS pretpostavlja da pojedinci utječu na svoje odnose s obitelji, vršnjacima i građanskim zajednicama te da

i ovi odnosi utječu na njih. Dakle, građanski identitet pojedinca eksplicitno je povezan s nizom osobnih i građanskih međudnosa. Ovaj okvir istraživanja određuje i pretpostavlja da pojedinci imaju više artikuliranih identiteta, a ne samo jedan građanski identitet. Građanske zajednice uključuju referentne točke na mnogim razinama, od obitelji i lokalne zajednice do geografskih regija ili globalne zajednice.

Građanski identiteti sastoje se od dvije poddomene:

- građanska samopercepcija
- građanska povezanost.

Građanska samopercepcija

Poddomena *građanska samopercepcija* odnosi se na iskustvo pojedinca o njegovu mjestu u građanskoj zajednici. Građanska samopercepcija fokusira se na građanske vrijednosti i uloge pojedinca, na razumijevanje i stavove pojedinca o tim vrijednostima i ulogama te na upravljanje pojedinca tim vrijednostima i ulogama bez obzira na to slaže li se on s njima ili ne.

Građanska povezanost

Poddomena *građanska povezanost* odnosi se na osjećaj povezanosti pojedinca s različitim građanskim zajednicama i različitim građanskim ulogama koje ima unutar svake zajednice.

Građanska povezanost također uključuje uvjerenja pojedinca prema različitostima (građanskih ideja i djelovanja) i njihovu toleranciju unutar i izvan njihovih zajednica te prepoznavanje i razumijevanje učinaka različitih građanskih vrijednosti i sustava uvjerenja zajednica na članove tih zajednica.

Ključni pojmovi

Građansko samopoimanje (eng. <i>civic self-concept</i>)	Doživljaj sebe kao građanina u vlastitoj građanskoj zajednici. To uključuje osjećaj pojedinca za zajednice kojima pripadaju i njihovu sposobnost prepoznavanja prirode i parametara svojih građanskih uloga u tim zajednicama.
Višestrukost (eng. <i>multiplicity</i>)	Osjećaj pojedinca za niz različitih uloga i potencijala koje imaju unutar i kroz različite zajednice kojima pripadaju. U ovaj koncept uključeno je i razumijevanje da se uloge i potencijali pojedinca stalno mijenjaju i da oni ovise o kontekstu veze sa svakom zasebnom zajednicom.
Različitost (eng. <i>diversity</i>)	Osjećaj i razina prihvaćanja pojedinca za spektar ljudi i gledišta koja postoje unutar i izvan njihove zajednice.
Kulture/lokacije (eng. <i>cultures/location</i>)	Osjećaj pojedinca za vrijednost i položaj kultura koje povezuju sa svojim zajednicama u vlastitom građanskom životu i građanskim životima drugih članova njihovih zajednica.
Domoljublje (eng. <i>patriotism</i>)	Ljubav ili posvećenost pojedinca svojoj zemlji (ili zemljama), što može dovesti i do spremnosti da djeluje kao podrška toj zemlji (ili zemljama).
Nacionalizam (eng. <i>nationalism</i>)	Politizacija domoljublja u načela ili programe zasnovane na pretpostavci da nacionalni identitet ima prednost pred drugim društvenim i političkim načelima.
Globalno građanstvo (eng. <i>global citizenship</i>)	Osjećaj pojedinca za pripadnost globalnoj zajednici i zajedničkim vrijednostima čovječanstva koji nadilaze lokalne i nacionalne granice.
Građanske vrijednosti (eng. <i>civic and citizenship values</i>)	Središnja etička i moralna načela pojedinca o njihovim građanskim zajednicama i njihovim ulogama građana u svojim zajednicama.

2.4. Kognitivne domene građanskog odgoja i obrazovanja

Svaka od četiri sadržajne domene obuhvaća različite vrste znanja koja se odnose na građanski odgoj i obrazovanje (činjenično, proceduralno, konceptualno i metakognitivno) (Anderson i Krathwohl, 2001). Okvirom istraživanja razmatra se zatim opseg do kojega učenici razvijaju sposobnosti procesuiranja sadržaja četiriju domena te dolaze do zaključaka koji su širi od bilo kojeg zasebnog dijela znanja. To obuhvaća procese koji sudjeluju u razumijevanju složenih skupova čimbenika koji utječu na građansko djelovanje, planiranje i procjenjivanje strateških rješenja i ishoda. Proteže se od izravnih primjena znanja, kako bi se donijeli zaključci o određenim situacijama, do odabira i asimilacije znanja i razumijevanja višestrukih koncepata, kako bi se donijeli zaključci o složenim, višeznačnim, nepoznatim i apstraktnim situacijama. Ovo predstavlja pojednostavljivanje hijerarhije kognitivnih procesa koje su predložili Anderson i Krathwohl (2001): pamćenje ili prisjećanje informacija ili procesuiranje sadržaja u smislu razumijevanja ili primjene razumijevanja u novim situacijama⁷.

Znanje učenika o građanstvu mjeri se ICCS kognitivnim ispitom. Kako bi odgovorili na ispitna pitanja učenici moraju biti upoznati sa sadržajem građanskog odgoja i obrazovanja koji se procjenjuje. Učenici moraju biti i sposobni primijeniti složenije kognitivne procese na svoja građanska znanja i povezati ta znanja i razumijevanje s građanskim aktivnostima u stvarnome svijetu.

Dvije ICCS kognitivne domene sažimaju kognitivne procese koje učenici moraju demonstrirati tijekom ICCS kognitivnog ispita. Podatci derivirani iz ispitnih pitanja, izrađenih da predstavljaju procese u kognitivnim domenama, koristit će se za konstrukciju globalne skale građanskog znanja i razumijevanja četiriju sadržajnih domena. Prva kognitivna domena *znanje* (eng. *knowing*) daje pregled vrsta informacija iz područja građanstva o kojima učenici trebaju pokazati znanje. Druga domena, *razumijevanje i primjena* (eng. *reasoning and applying*), pobliže opisuje kognitivne procese koje učenici trebaju kako bi došli do zaključaka.

2.4.1. Prva kognitivna domena: znanje

Znanje se odnosi na naučene informacije iz područja građanskog odgoja i obrazovanja kojima se učenici koriste tijekom obavljanja kompleksnijih kognitivnih zadataka, koji im pak pomažu pri pronalaženju onoga što njihovim građanskim svjetovima daje smisao. Od učenika se očekuje da zapamte, prisjete se ili prepoznaju definicije, opise i ključna svojstva koncepata i sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja te da ih ilustriraju primjerima. S obzirom na to da je ICCS 2016. međunarodno istraživanje, specifični i apstraktni koncepti za koje se očekuje da će ih učenici prepoznati mogu biti generalizirani u različitim društvima.

Procesi

Definiraj (eng. <i>define</i>)	Prepoznaj izjave koje definiraju građanske pojmove i sadržaj.
Opiši (eng. <i>describe</i>)	Prepoznaj izjave koje opisuju ključne karakteristike građanskih pojmova i sadržaja.
Ilustriraj primjerima (eng. <i>illustrate with examples</i>)	Prepoznaj primjere koji potvrđuju ili pojašnjavaju izjave o građanskim pojmovima i sadržajima.

⁷ Pojednostavljivanje služi kao prikaz onoga što je prikladno za učenike u ciljanom razredu te najrelevantnije za građanski odgoj i obrazovanje.

2.4.2. Druga kognitivna domena: razumijevanje i primjena

Razumijevanje i primjena odnosi se na načine na koje se učenici koriste informacijama iz područja građanstva kako bi došli do zaključaka koji su širi od sadržaja bilo kojeg pojedinačnog koncepta i iskoristili ih u kontekstu stvarnog svijeta. Razumijevanje i primjena uključuje, na primjer: korištenje znanja za donošenje zaključaka o poznatim konkretnim situacijama; odabir i asimilaciju znanja i razumijevanje višestrukih koncepata; vrednovanje predloženih i simuliranih koraka djelovanja; davanje preporuka za rješenja ili prijedloge djelovanja.

Procesi

Interpretiraj informacije (eng. <i>interpret information</i>)	Prepozna izjave o informacijama prikazanim u tekstualnom, grafičkom i/ili tabličnom obliku koje pojašnjavaju te informacije u kontekstu građanskih koncepata.
Poveži (eng. <i>relate</i>)	Iskoristi ključne definirajuće aspekte građanskih koncepata kako bi objasnio ili prepoznao na koji način primjer ilustrira pojam.
Argumentiraj (eng. <i>justify</i>)	Iskoristi dokaze i građanske koncepte kako bi konstruirao ili prepoznao obrazloženi argument u prilog nekog stava.
Integriraj (eng. <i>integrate</i>)	Prepozna veze između različitih koncepata u građanskim temama i sadržajnim domenama.
Uopći (eng. <i>generalize</i>)	Prepozna konceptualna građanska načela manifestirana kroz specifične primjere i objasni kako se ona mogu primijeniti u drugim građanskim kontekstima.
Vrednuj (eng. <i>evaluate</i>)	Prepozna stavove o prednostima i nedostacima alternativnih stavova ili pristupa građanskim konceptima i djelovanjima.
Predloži rješenja (eng. <i>suggest solutions</i>)	Prepozna pravce djelovanja ili razmišljanja koji se mogu koristiti za ublažavanje građanskih problema izraženih kroz sukobe, napetost i/ili neriješene ili osporene ideje.
Predvidi (eng. <i>predict</i>)	Prepozna vjerojatne ishode zadanih građanskih politika, strategija i/ili djelovanja.

2.5. Afektivno-bihevioralne domene građanskog odgoja i obrazovanja

Pojedinci su vjerojatno razvili uvjerenja, percepcije, dispozicije, namjere ponašanja i ponašanja koje okvir ICCS-a 2016. konceptualizira kroz dvije afektivno-bihevioralne domene: *stavovi i sudjelovanje* (eng. *attitudes i engagement*). ICCS upitnik za učenike obuhvaća pitanja kojima se mjere afektivno-bihevioralne domene u kojima se ne traže točni ili netočni odgovori te se često mjere s pomoću Likertove ljestvice, koja, na primjer, označava u kojoj se mjeri ispitanici slažu ili ne slažu s navedenom tvrdnjom. Dok se većina konstrukata ili aspekata mjeri u okviru međunarodnog upitnika za učenike, ostali su uključeni u međunarodne inačice ili regionalne učeničke upitnike za Europu i Latinsku Ameriku.

2.5.1. Prva afektivno-bihevioralna domena: stavovi

Afektivno-bihevioralna domena *stavovi* odnosi se na prosudbe ili procjene o idejama, osobama, predmetima, događajima, situacijama i/ili odnosima. Moguće je da pojedinci u isto vrijeme imaju proturječne stavove. Stavovi obuhvaćaju odgovore koji su usmjereni na specifičnosti i mogu se mijenjati tijekom vremena, kao i one koji odražavaju šira i temeljnija (ili duboko ukorijenjena) uvjerenja koja imaju tendenciju konstantnosti tijekom duljih razdoblja.⁸

⁸ Trajnija uvjerenja su u ICCS 2009. okviru istraživanja bila konceptualizirana kao „vrijednosti” nasuprot (manje trajnim i promjenjivim) „stavovima”. No sada u ICCS 2016. okviru ispitivanja ona tvore dio iste afektivno-bihevioralne domene.

Različite vrste stavova koje se procjenjuju u ICCS 2016. istraživanju mogu se razvrstati ovisno o njihovoj (primarnoj) pripadnosti jednoj od četiri sadržajne domene:

- stavovi učenika prema građanskom društvu i sustavima
- stavovi učenika prema građanskim načelima
- stavovi učenika prema građanskoj participaciji
- stavovi učenika prema građanskim identitetima.

Stavovi učenika prema građanskom društvu i sustavima

Niže navedeni konstrukti koji odražavaju stavove učenika prema građanskom društvu i sustavima u ICCS 2016. istraživanju mjerit će se s pomoću međunarodnog upitnika za učenike te europskog i latinoameričkog regionalnog upitnika:

- učeničke percepcije o dobrom građanstvu
- učeničko povjerenje u institucije
- učeničke percepcije o prijetnjama svjetskoj budućnosti
- stavovi učenika prema utjecaju religije u društvu (međunarodna varijanta)
- učeničke percepcije o europskoj budućnosti (europski regionalni upitnik)
- stavovi učenika prema europskoj suradnji (europski regionalni upitnik)
- stavovi učenika prema Europskoj uniji (europski regionalni upitnik)
- stavovi učenika prema praksama autoritarne vlasti (latinoamerički regionalni upitnik).

Učeničke percepcije o dobrom građanstvu. Ovaj konstrukt odnosi se na učenička uvjerenja o „dobrom građanstvu” i uglavnom je povezan s prvom sadržajnom domenom (*građansko društvo i sustavi*), ali i s drugom sadržajnom domenom (*građanska načela*). Pitanja o važnosti određenih ponašanja za „dobro građanstvo” uključena su u prvo IEA-ino istraživanje građanskog odgoja i obrazovanja iz 1971. godine (Torney et al., 1975). U CIVED-u su učenici nizom od 15 čestica ocjenjivali važnost određenih ponašanja u kontekstu dobroga građanstva (vidi Torney-Purta i sur., 2001, 77f). Zabilježene su i podskale s temom konvencionalnog građanstva i onog povezanog s društvenim pokretima (vidi Schulz, 2004). Kennedy (2006) razlikovao je aktivne elemente građanstva (konvencionalne i povezane s društvenim pokretima) od pasivnih (nacionalni identitet, domoljublje i odanost). U ICCS 2009. istraživanje uključeno je 12 pitanja o ponašanjima dobrih građana, od kojih je većina slična onima iz CIVED-a i koja su korištena za konstrukciju dvije skale o konvencionalnom građanstvu i građanstvu povezanom s društvenim pokretima (Schulz i sur., 2010b; Schulz i Friedman, 2011). U ICCS-u 2016. dodatnim pitanjima mjerit će se i pasivniji oblici građanskog ponašanja.

Učeničko povjerenje u institucije. Ovaj konstrukt odražava učenički osjećaj povjerenja u različite državne i građanske institucije u društvu, a povezan je uglavnom s prvom sadržajnom domenom (*građansko društvo i sustavi*). Prvo IEA-ino istraživanje građanskog odgoja i obrazovanja uključivalo je jedno pitanje o povjerenju u vlasti (Torney i sur., 1975). CIVED je koristio niz od 12 pitanja koja su se bavila političkim/gr građanskim institucijama, medijima, Ujedinjenim narodima, školama i ljudima općenito. U ICCS-u 2009. korišten je sličan spektar od 11 temeljnih pitanja u izmijenjenom obliku zajedno s tri neobavezna pitanja o europskim institucijama i državnim/regionalnim institucijama. U zemljama sudionicama rezultati su pokazali da učenici najmanje povjerenja imaju u političke stranke a najviše u sudove (Schulz i sur., 2010b, 103-109). U zemljama s relativno visokim indeksom percepcije korupcije i niskim indeksom učinkovitosti

vlasti, učenici s većim znanjem iskazali su niže povjerenje u građanske institucije, dok su pozitivne korelacije između građanskog znanja i povjerenja zabilježene u zemljama s niskim indeksom percepcije korupcije (Lauglo, 2013). U ICCS 2016. istraživanju povjerenje je mjereno s istim setom pitanja kao u ICCS-u 2009., uz dodatno pitanje o povjerenju u društvene medije.

Učeničke percepcije o prijetnjama svjetskoj budućnosti. Već je izvještavano da učenici pokazuju zabrinutost oko globalnih pitanja, uključujući ona koja se odnose na siromaštvo, glad, ratove, prenapučenost i okoliš (Holden 2007; Oscarsson, 1996; Rubin, 2002). U ICCS-u 2016. učenici su ocjenjivali ozbiljnost mnogih prijetnji za ključne aspekte civilizacije, kao što su siromaštvo, životni standard, ljudsko dostojanstvo, gospodarsko blagostanje i pitanja okoliša, iskazivanjem svoje osobne razine zabrinutosti. Ti se aspekti također odražavaju u dokumentima koji se odnose na globalno obrazovanje koje predviđa širenje perspektiva učenika izvan nacionalnih konteksta (Burnouf, 2004; Hicks, 2003). Općenito, ove procjene indiciraju koliko su učenici svjesni globalnih pitanja, a odgovori na pojedina pitanja daju pregled profila zabrinutosti.

Stavovi učenika prema utjecaju religije u društvu. Religija se često smatra važnim katalizatorom građanske participacije (vidi Pancer, 2015; Putnam i Campbell, 2010; Verba, Schlozman i Brady, 1995). Smidt (1999) zaključio je da su u Sjedinjenim Američkim Državama i Kanadi vjerska tradicija i odlasci u crkvu povezani s građanskom participacijom, čak i nakon kontrole učinaka ostalih čimbenika općenito povezanih s građanskom participacijom. Slični nalazi objavljeni su za Ujedinjeno Kraljevstvo (Storm, 2015). U ICCS 2009. istraživanju za ispitivanje učeničkih stavova prema religiji koristio se niz od šest pitanja. Taj set pitanja dio je međunarodne inačice pitanja o vjerskim denominacijama, praksama i stavovima prema utjecaju religije u društvu. Rezultati su pokazali da u većini zemalja učenici koji odlaze na vjerske obrede također imaju pozitivnije stavove prema poželjnosti religijskog utjecaja u društvu (Schulz i sur., 2010b, 107–113). U ICCS 2016., kao međunarodna inačica, uključen je neznatno izmijenjen niz pitanja u vezi s religijom.

Učeničke percepcije o europskoj budućnosti. Aktualna istraživanja javnog mnijenja među europskim građanima pokazala su da većina očekuje da će život njihove djece biti teži od njihovog i da će utjecaj Europe biti oslabljen u usporedbi s utjecajem Kine ili Sjedinjenih Američkih Država (Europska komisija, 2014). Europski regionalni upitnik u ICCS-u 2016. sadrži novo pitanje o mogućim scenarijima europske budućnosti u kojem se od učenika traži da ocijene stupanj vjerojatnosti pojavljivanja baš tih scenarija.

Stavovi učenika prema europskoj suradnji. Aktualna ispitivanja javnog mnijenja pokazala su da, unatoč općem porastu protueuropskog raspoloženja u nekim zemljama članicama, većina Europljana podupire odlučivanje o važnim pitanjima na europskoj razini (Europska komisija, 2014). Osim toga, rezultati Standard Eurobarometra pokazali su da europski građani imigraciju smatraju jednim od glavnih izazova s kojima se suočava Europska unija i da se to pitanje treba rješavati kroz suradnju zemalja članica (Europska komisija, 2015). Europski regionalni upitnik ICCS 2009. uključivao je pitanje kojim se mjeri percepcija učenika o usklađivanju u europskom kontekstu, a rezultati pokazuju visoku razinu slaganja sa zajedničkim europskim politikama (Kerr i sur., 2010). Europski regionalni upitnik sada uključuje novo pitanje kojim se mjeri potpora učenika suradnji europskih zemalja u pogledu niza različitih pitanja.

Stavovi učenika prema Europskoj uniji. Rezultati ističu da mlađi ljudi pokazuju jaču identifikaciju s pojmom europskoga građanstva od starijih dobnih skupina (Europska komisija, 2013). Europsko regionalno istraživanje u ICCS-u 2009. pokazalo je da podrška uspostavljanju centraliziranih europskih institucija nije bila osobito jaka i da je potpora daljnjem proširenju znatno varirala u zemljama sudionicama (vidi Kerr i sur., 2010). Europski regionalni upitnik u ICCS-u 2016. uključuje pitanje s tvrdnjama o Europskoj uniji koje su osmišljene za mjerenje stavova učenika prema ovoj instituciji.

Stavovi učenika prema praksama autoritarne vlasti u latinoameričkim zemljama. Istraživanja u latinoameričkoj regiji pokazala su znatnu potporu autoritarnim načinima vladanja među ispitanicima odrasle i adolescentske dobi, kao i da većina odraslih građana podržava nedemokratsku vlast ako je ona riješila ekonomske probleme (Razvojni program Ujedinjenih naroda, 2004). Pokazalo se da je potpora nedemokratskoj vlasti povezana s obrazovanjem, pri čemu su obrazovaniji građani manje skloni podržavati autoritarne načine obnašanja vlasti (Cox, 2010). Latinoamerički regionalni upitnik u ICCS-u 2009. uključivao je pitanja kojima se mjeri prihvaćanje autoritarnih načina obnašanja vlasti i opravdanost diktature (vidi Schulz, Ainley, Friedman i Lietz, 2011). Rezultati su pokazali da značajan udio učenika niže razine srednjoškolskog obrazovanja u svim zemljama sudionicama daje potporu nedemokratskim načinima vladanja te da većina smatra diktature opravdanim ako osiguravaju ekonomsku korist ili pružaju više sigurnosti. Latinoamerički regionalni upitnik sada uključuje jednak niz pitanja kojima se mjere učenički stavovi prema autoritarnim načinima vladanja i opravdanosti diktature.

Stavovi učenika prema građanskim načelima

U ICCS 2016. istraživanju u okviru međunarodnog upitnika za učenike te europskog i latinoameričkog regionalnog upitnika bit će mjereni niže navedeni konstrukti koji odražavaju stavove učenika prema građanskim načelima:

- stavovi učenika prema demokratskim vrijednostima
- stavovi učenika prema rodnim pravima
- stavovi učenika prema jednakim pravima etničkih/rasnih skupina
- stavovi učenika prema jednakim pravima imigranata (europski regionalni upitnik)
- učeničke percepcije diskriminacije u europskim društvima (europski regionalni upitnik)
- učenička viđenja dobnih ograničenja za mlade (europski regionalni upitnik)
- učeničke percepcije diskriminacije manjina u latinoameričkim društvima (latinoamerički regionalni upitnik)
- stavovi učenika prema kršenju zakona (latinoamerički regionalni upitnik)
- učenički osjećaj empatije (latinoamerički regionalni upitnik)
- stavovi učenika prema homoseksualnosti (latinoamerički regionalni upitnik).

Stavovi učenika prema demokratskim vrijednostima. Ovaj konstrukt odnosi se na učenička uvjerenja o demokraciji i povezan je uglavnom s drugom sadržajnom domenom (*građanska načela*). U IEA CIVED istraživanju učenici su procjenjivali niz karakteristika društva kroz pitanja jesu li „ili dobre ili loše za demokraciju” (vidi Torney-Purta i sur., 2001). U ICCS-u 2009. korišten je niz od devet pitanja kojima se mjerilo slaganje učenika s određenom slikom društva s pomoću pitanja koja su adaptirana i preuzeta iz dijela pitanja CIVED-a. Osim toga, trima su pitanjima mjerena uvjerenja učenika o tome što

bi trebalo učiniti vezano za skupine koje predstavljaju prijetnju nacionalnoj sigurnosti. S većinom tvrdnji slagala se vrlo velika većina učenika u svim zemljama sudionicama (Schulz i sur., 2010b). U ICCS-u 2016., stavovi učenika prema demokratskim vrijednostima procjenjuju se korištenjem drugačijeg oblika pitanja koji od učenika traži da procjene moguća obilježja društva kao „dobra”, „loša” ili „niti dobra niti loša” za demokraciju.

Stavovi učenika prema rodnim pravima. Ovaj konstrukt odražava učenička uvjerenja o pravima različitih rodnih skupina u društvu. Prvo IEA-ino istraživanje građanskog odgoja i obrazovanja iz 1971. godine uključivalo je četiri pitanja kojima se mjerila potpora ženskim političkim pravima. U CIVED-u se koristio niz od šest pitanja kojima su se ispitivali stavovi učenika prema ženskim političkim pravima (Torney-Purta i sur., 2001). ICCS 2009. sadržavao je sedam pitanja o rodnim pravima, od kojih su neka identična onima iz CIVED-a. Rezultati su pokazali da se velika većina slaže s pozitivnim i ne slaže s negativnim tvrdnjama o ravnopravnosti spolova; učenice su izrazile veću potporu rodnoj ravnopravnosti nego učenici (Schulz i sur., 2010b, 95-98). Upitnik za učenike u ICCS-u 2016. sadržavao je isti niz od sedam pitanja kako bi se izmjerili učenički stavovi prema rodnoj jednakosti.

Stavovi učenika prema jednakim pravima za sve etničke/rasne skupine. Ovaj konstrukt odražava uvjerenja učenika o jednakim pravima za sve etničke/rasne skupine u nekoj zemlji. U CIVED-u je ovaj konstrukt mjereno s pomoću četiri pitanja, dok je ICCS 2009. koristio pet tvrdnji kako bi se derivirala skala koja odražava stavove prema jednakim pravima za sve etničke/rasne skupine (Schulz i sur., 2010b; Torney-Purta i sur., 2001). U ICCS-u 2016. koristi se isti niz pitanja za mjerenje ovog konstrukta.

Stavovi učenika prema pravima imigranata u europskim društvima. Ovaj konstrukt odražava uvjerenja učenika o pravima imigranata. U CIVED-u je ovaj konstrukt mjereno s pomoću osam pitanja, od kojih je pet uključeno u skalu koja opisuje stavove prema imigrantima (Schulz, 2004; Torney-Purta i sur., 2001). U ICCS-u 2009. nalazi se neznatno izmijenjena verzija istih pet pitanja korištenih za skaliranje, zajedno s jednim dodatnim pitanjem. U ICCS-u 2009. učenici su u najvećem broju zagovarali jednaka prava imigranata pri čemu su učenice iskazivale veću potporu od učenika (Schulz i sur., 2010b, 99–102). Rezultati istraživanja *European Social Survey* upućuju na to da su stavovi prema imigraciji usko povezani s obrazovanjem odraslih ispitanika (Masso, 2009; Paas i Halapuu, 2012). Neka istraživanja pokazuju porast protuimigrantskih stavova među europskom mladeži (Rustenbach, 2010) i iako podatci o ovom pitanju nisu sustavno prikupljeni, dalji porast broja izbjeglica s Bliskog istoka mogao bi rezultirati budućim promjenama.⁹ U europskom regionalnom upitniku u ICCS-u 2016. koristi se isti niz pitanja za mjerenje stavova učenika prema pravima imigranata u zemlji u kojoj žive.

Učenička viđenja dobni ograničenja za mlade u europskim društvima. Zakonska dobna granica za stjecanje određenih prava na poduzimanje različitih aktivnosti znatno varira među zemljama, čak i u kontekstu Europe. Iako je u nekim europskim zemljama smanjena minimalna dob za glasanje (posebice za lokalne izbore), u većini zemalja mladi mogu glasati tek nakon navršanih 18 godina. Postoje i brojne razlike u europskim zemljama s obzirom na potrebnu minimalnu dob za kupovinu alkohola; istraživanja na odraslim ispitanicima pokazala su da većina u europskim zemljama podržava dob od 18 godi-

⁹ Treba napomenuti da se percepcije izbjeglica i imigracije mogu međusobno razlikovati, na primjer, ljudi s općenito pozitivnim stavovima prema imigraciji mogu imati manje pozitivne stavove prema prihvaćanju izbjeglica, i obratno. Nedavni porast broja izbjeglica u mnogim europskim zemljama nije se uzimao u obzir prilikom osmišljavanja ICCS 2016. istraživanja i mjerni instrumenti ne odražavaju ove promjene.

na kao zakonsku granicu za kupovinu alkohola (Europska komisija, 2010). Europski regionalni upitnik uključuje pitanje u kojemu učenici određuju dobne granice za koje smatraju da bi trebale biti zakonske granice kojima se dopuštaju različita ponašanja, uključujući kupovinu alkohola, glasanje i stjecanje vozačke dozvole.

Stavovi učenika prema slobodi kretanja europskih građana u Europi. Sloboda kretanja europskih građana u zemljama članicama EU-a bila je ključan dio Lisabonske strategije (Bongardt i Torres, 2012). Aktualno istraživanje na odraslim ispitanicima u Europi pokazalo je da je tek nešto manje od polovice svih ispitanika zabrinuto zbog imigracije unutar Europske unije (German Marshall Fund, 2014). Zemlje članice EU-a imaju najveću stopu tokova slobodnog kretanja u ukupnom broju stalnih migracijskih kretanja (OECD, 2012). Visok udio slobodnog kretanja radnika također je zabilježen u zemljama članicama Europskog ekonomskog prostora (EEA), Islandu, Lihtenštajnu i Norveškoj (Alsos i Eldring, 2008; Dølvik i Eldring, 2008). Glavni izazovi načelu slobodnog kretanja osoba uključuju nerazmjerno praćenje i nadzor kretanja svih pojedinaca te ostale skrivene, kao i vidljive prepreke inkluzivnosti kretanja i boravka (Carrera, 2005). Europski regionalni upitnik u ICCS-u 2009. obuhvatio je niz pitanja kojima se mjere percepcije učenika o slobodi kretanja europskih građana u zemljama EU-a. Ona su korištena za izradu dvaju konstrukata, jednog koji odražava podršku slobodi kretanja i drugog koji se odnosi na preferencije u pogledu ograničenja. Rezultati ICCS-a 2009. pokazali su kako učenici prepoznaju prednosti slobodnog kretanja, ali također postoji visok udio učenika koji je suglasan s ograničavanjem kretanja radnika preko granica (vidi Kerr, Sturman, Schulz, i Burge, 2010, 94-98). Ovo načelo može dobiti veću važnost u javnim raspravama s pojavom velikog broja izbjeglica i raseljenih ljudi koji se kreću prema Europi i unutar Europe. Europski regionalni upitnik u ICCS-u 2016. uključuje izmijenjeni niz od šest pitanja kojima se mjere učenički stavovi prema slobodi kretanja.

Učeničke percepcije diskriminacije u europskim društvima. Rezultati Eurobarometra na odraslim ispitanicima pokazali su da ljudi uočavaju prilično visoke razine diskriminacije u europskim zemljama, osobito u pogledu etničkog podrijetla pojedinaca (Europska komisija, 2012a). Zaključeno je da ljudi iz europskih zemalja s učinkovitijim zakonima za suzbijanje diskriminacije posjeduju više znanja o pravima u pogledu diskriminacije (Ziller, 2014). Europski regionalni upitnik u ICCS-u 2016. uključuje novo pitanje u kojemu su učenicima ponuđene tvrdnje o diskriminaciji za koje trebaju iskazati svoje slaganje ili neslaganje.

Učeničke percepcije diskriminacije u latinoameričkim društvima. Istraživanje stavova među odraslim ispitanicima u latinoameričkim zemljama pokazalo je da se siromašne ljude smatra najviše pogođenima diskriminacijom, a iza njih slijede starosjedioci i stanovništvo afričkog podrijetla (Chong i Ñopo, 2007; Ñopo, Chong i Moro, 2010) te da na percepcije o diskriminaciji utječu karakteristike pojedinca (boja kože i narodnost), kao i kontekstualni čimbenici (Canache, Hayes, Mondak i Seligson, 2014). Latinoamerički regionalni upitnik u ICCS-u 2016. uključuje niz pitanja kojima se mjeri koliko učenici smatraju određene društvene skupine diskriminiranim u svojoj zemlji.

Stavovi učenika prema kršenju zakona u latinoameričkim društvima. Međunarodna istraživanja među odraslim ispitanicima u latinoameričkim zemljama pokazala su da postoji visok stupanj neopredijeljenosti oko građanske moralnosti (odnosno, moralnog ponašanja i prihvatanja kršenja zakona), pri čemu je u nekim zemljama u regiji zabilježen visok stupanj prihvatanja nepoštivanja zakona (Letki, 2006), i to posebice visok

stupanj među mladima (Torgler i Valev, 2004). Latinoamerički regionalni upitnik u ICCS-u 2009. uključivao je niz pitanja kojima se mjerilo učeničko prihvaćanje kršenja zakona pod različitim okolnostima. Rezultati su pokazali da je velik broj mladih u zemljama sudionicama prihvatio kršenje zakona, posebice u slučajevima kada se to smatra jednim načinom za postizanje rezultata, pomaganje obitelji ili ako se čini bez loših namjera. Regionalni upitnik u ICCS-u 2016. za latinoameričke zemlje koje sudjeluju u ovom istraživanju uključuje isti set pitanja kao i u prethodnom istraživanju, što omogućuje usporedbu rezultata.

Učenički osjećaj empatije u latinoameričkim društvima. Osjećaj empatije odnosi se na dispoziciju pojedinca da uđe u nečiji tuđi svijet bez utjecaja vlastitih stavova i vrijednosti (Rogers, 1975). Distinkcija je ovdje napravljena između afektivnih i emocionalnih komponenti (Eisenberg, 1995; Strayer, 1987) te kognitivnih procesa koji omogućavaju ljudima zamišljanje preuzimanja uloga drugih ljudi (Piaget, 1965). Osjećaj emocionalne empatije smatra se motivirajućom pomoći drugima i pokazuje suosjećanje i brigu za druge ljude (Hoffman, 1981). Latinoamerički regionalni upitnik u ICCS-u 2009. uključivao je pitanje u kojemu su učenici ocjenjivali razinu svoje zabrinutosti u različitim situacijama u kojima bi njihove kolege iz razreda patile. Rezultati su pokazali da učenice pokazuju više razine empatije od učenika (Schulz, Ainley, Friedman i Lietz, 2011). Latinoamerički regionalni upitnik u ICCS-u 2016. uključuje ista pitanja kao u prethodnom istraživanju uz jedno dodatno pitanje osmišljeno za mjerenje učeničke empatije.

Stavovi učenika prema homoseksualnosti u latinoameričkim društvima. Podatci istraživanja iz latinoameričke regije sugeriraju znatne razlike među zemljama u regiji i podijeljeno javno mnijenje glede stavova prema homoseksualnosti. Na primjer, rezultati Latinobarometra pokazuju da, u cijelosti, ljudi iz ove regije nemaju osjećaj da je homoseksualnost opravdana i ne podržavaju istospolne brakove, iako su među pojedinim zemljama uočene znatne razlike (Latinobarómetro, 2009). Na stavove prema homoseksualnosti u regiji često utječu dob, spol, obrazovanje i vjerska uvjerenja (Kelley, 2001; Pew Research Center, 2014). Latinoamerički regionalni upitnik u ICCS-u 2009. tražio je od učenika da iskažu svoje slaganje s nizom pozitivnih i negativnih tvrdnji o homoseksualnosti, no ovaj instrument nije tvorio pouzdanu skalu. U skladu s prethodnim istraživanjima među odraslim ispitanicima, rezultati su pokazali znatna variranja u stavovima u zemljama sudionicama, pri čemu većina učenika u Čileu i Meksiku podržava legalizaciju istospolnih brakova (Schulz, Ainley, Friedman i Lietz, 2011). Latinoamerički regionalni upitnik u ICCS-u 2016. uključuje izmijenjeni niz pitanja kojima se mjere učenički stavovi prema homoseksualnosti.

Stavovi učenika prema građanskoj participaciji

Međunarodni i regionalni upitnici za Europu i Latinsku Ameriku u ICCS 2016. istraživanju uključuju mjerne instrumente za sljedeće stavove o građanskoj participaciji:

- procjene učenika o vrijednosti učeničke participacije u školi
- stavovi učenika prema političkom konzumerizmu (europski regionalni upitnik)
- stavovi učenika prema koruptivnim praksama (latinoamerički regionalni upitnik)
- stavovi učenika prema nasilju (latinoamerički regionalni upitnik).

Procjene učenika o vrijednosti učeničke participacije u školi. Ovaj konstrukt odražava uvjerenja učenika o korisnosti sudjelovanja u aktivnostima povezanim s građanstvom u školi i kao takav usko je povezan s općenitijim konceptom političke učinkovitosti.

Adolescenti uglavnom nemaju mogućnost glasati ili se kandidirati u „politici odraslih”, ali kao učenici eksperimentiraju kako bi utvrdili stupanj moći i utjecaja na upravljanje školama (Bandura, 1997, 491). U CIVED je bilo uključeno sedam pitanja o percepcijama učenika o njihovom utjecaju u školi, od čega su četiri pitanja usmjerena na opće povjerenje u školsku participaciju (Torney-Purta i sur., 2001). U ICCS-u 2009. korišten je set od četiri CIVED-ova pitanja (djelomično izmijenjena) te jedno dodatno pitanje o stavovima učenika prema vrijednosti učeničke participacije u školskim aktivnostima povezanim s građanstvom. Većina učenika u zemljama sudionicama cijeni učeničko sudjelovanje, a učenice su iskazale veću potporu od učenika (Schulz i sur., 2010b). Za ispitivanje stavova učenika prema participaciji u školskim aktivnostima u ICCS-u 2016. korišten je set od pet pitanja (uključujući i četiri iz prethodnog ispitivanja).

Stavovi učenika prema političkom konzumerizmu u Europi. Tijekom proteklih 20 godina politički ili etički konzumerizam pojavio se kao važan dio građanske angažiranosti; on se odnosi na kupnju ili bojkot proizvoda ili usluga iz političkih ili etičkih razloga (Micheletti i Stolle, 2004; Stolle, Hoghe i Micheletti, 2005). Politički konzumerizam definiran je kao izbor proizvođača i proizvoda s namjerom promjene institucionalnih ili tržišnih praksi (Micheletti i Stolle, 2015). Latinoamerički regionalni upitnik u ICCS-u 2016. uključuje pitanje u kojemu učenici trebaju iskazati svoje slaganje ili neslaganje s nekoliko tvrdnji o političkom ili etičkom konzumerizmu.

Stavovi učenika prema koruptivnim praksama u latinoameričkim društvima. Korupcija se općenito smatra jednim od najznačajnijih problema Latinske Amerike i, uz nekoliko iznimki, zemlje u ovoj regiji u međunarodnim istraživanjima postižu niske vrijednosti transparentnosti (Transparency International, 2014). Utvrđeno je da je percepcija građana o razini korupcije povezana s nižim razinama povjerenja u institucije (Morris i Klesner, 2010). Nadalje, velik udio latinoameričkih građana u regionalnim istraživanjima prijavio je izravna iskustva s koruptivnim praksama (Morris i Blake, 2010). Istraživanje na globalnoj razini *World Values Survey* ustanovilo je da je u ovoj regiji prihvaćanje korupcije relativno više nego u ostalim zemljama (Torgler i Valev, 2004). Latinoameričkim regionalnim upitnikom ICCS 2009. prikupljeni su podatci o stavovima mladih ljudi prema koruptivnim praksama, a rezultati su pokazali da su koruptivne prakse prihvatili mnogi učenici, iako ne i većina njih (Schulz, Ainley, Friedman i Lietz, 2011). Latinoamerički regionalni upitnik u ICCS-u 2016. uključuje isto pitanje kao i u prethodnom istraživanju i zato će se moći promotriti promjene u stavovima u odnosu na 2009. godinu.

Stavovi učenika prema nasilju u latinoameričkim društvima. Među gorućim problemima s kojima se suočavaju latinoamerička društva, nasilje i kriminal oni su koji imaju široke posljedice na socijalizaciju mladih u društvu (Reimers, 2007). Izloženost nasilju prepoznata je kao uzrok povećanih razina agresivnog i nasilničkog ponašanja među mladim ljudima (Chaux, 2009; Chaux i Velázquez, 2009). Kod mladih ljudi koji podržavaju nasilje postoji i veća vjerojatnost da će i sami sudjelovati u nasilničkom ponašanju (Copeland-Linder, Johnson, Haynie, Chung i Cheng, 2012). U latinoameričkom regionalnom upitniku u ICCS-u 2009. učenici iskazuju svoje slaganje ili neslaganje s nizom tvrdnji o upotrebi nasilja. Dok je većina učenika odbacila pozitivne tvrdnje o upotrebi nasilja, učenici su pokazali tendenciju podržavanja nasilja više nego učenice (Schulz, Ainley, Friedman i Lietz, 2011). U latinoameričkom regionalnom upitniku u ICCS-u 2016. učenicima je ovo pitanje postavljeno s dvije dodatne tvrdnje radi procjene njihovih stavova prema upotrebi nasilja.

Stavovi učenika prema građanskim identitetima

Niže navedeni konstrukti koji odražavaju stavove učenika prema građanskim identitetima u ICCS 2016. istraživanju bit će mjereni u okviru međunarodnog upitnika za učenike te europskog i latinoameričkog regionalnog upitnika:

- stavovi učenika prema zemlji u kojoj žive
- učenički osjećaj europskog identiteta (europski regionalni upitnik)
- učeničke percepcije o osobnoj budućnosti (europski regionalni upitnik)
- učeničko prihvaćanje različitosti (latinoamerički regionalni upitnik).

Stavovi učenika prema zemlji u kojoj žive. Ovaj konstrukt odražava stavove učenika prema apstraktnom pojmu nacije. Razlikujemo brojne oblike nacionalne povezanosti (simbolički, konstruktivni, nekritički patriotizam ili nacionalizam), koji se razlikuju od osjećaja nacionalnog identiteta (Huddy i Khatib, 2007). Kennedy (2010) tvrdio je da učenici u Hong Kongu promatraju građanstvo na način da ono obuhvaća zakonske obveze prema vlastima, osobne obveze u podržavanju drugih i domoljubne obveze u podržavanju nacionalne države. CIVED je uključivao 12 pitanja o stavovima učenika prema svojoj zemlji. Četiri od tih pitanja korištena su za mjerenje konstrukta nazvanog pozitivni stavovi prema naciji (Torney-Purta i sur., 2001), dok je drugi set od četiri pitanja odražavao stav zaštitničkog nacionalizma (Barber, Fennelly i Torney-Purta, 2013). U ICCS-u 2009. korišten je set od osam pitanja (četiri iz CIVED-a) kako bi se izmjerili učenički stavovi prema zemlji u kojoj žive. Rezultati su pokazali da velika većina u zemljama sudionicama potvrđuje pozitivne izjave o svojim zemljama; međutim, zabilježene su značajne razlike među mladima imigrantskog i neimigrantskog podrijetla (Schulz i sur., 2010b, 101–104). U ICCS-u 2016. stavovi prema zemljama procjenjivani su nešto drugačije korištenjem neznatno skraćenog seta pitanja kojima su se mjerili učenički stavovi prema zemljama u kojima žive.

Učenički osjećaj europskog identiteta. Europski identitet i osjećaj pripadnosti koji gaje građani Europe bili su važne teme rasprave tijekom proteklog desetljeća unutar EU-a (Alnæs, 2013; Checkel i Katzenstein, 2009; Europska komisija, 2012b; Delanty 1995, 2006; Delanty i Rumford, 2005; Duchesne, 2008; Herrmann, Risse i Brewer, 2004; Karolewski i Kaina, 2006, 2013; Pichler, 2008; Spannring, Wallace i Datler, 2008). Uspostava europskih institucija i integracija zemalja članica EU-a, a posebice potpisivanje Ugovora o Europskoj uniji (poznatijega kao Ugovor iz Maastrichta), imali su velik utjecaj na koncept europskog identiteta i građanstva (Osler i Starkey, 2008). Dok neki znanstvenici tvrde da su nadnacionalni identiteti potisnuli nacionalne identitete (vidi, na primjer, Osler i Starkey, 2001, 2008; Soysal, 1994), ostali smatraju da su predodžbe nacionalnog građanstva još uvijek ostale dominantne (Delanty, 2007; Fligstein, 2009). Europski regionalni upitnik u ICCS-u 2009. uključivao je pitanje u kojoj mjeri su učenici niže razine sekundarnog obrazovanja razvili osjećaj za europski identitet. Rezultati su pokazali da, iako se većina učenika smatra Europljanima, relativno je malo učenika smatralo da je njihov europski identitet važniji od njihova nacionalnog identiteta (Kerr i sur., 2010). Europski regionalni upitnik u ICCS-u 2016. uključivao je isto pitanje kao i u prethodnom istraživanju kako bi se izmjerile promjene u osjećaju za europski identitet nastale u tom razdoblju.

Učeničke percepcije o osobnoj budućnosti u europskim društvima. U prethodnom dijelu ovog okvira istraživanja istaknuli smo da je potrebno analizirati percepcije koje učenici imaju o budućnosti. Postoji brojna literatura koja se bavi mjerenjem uvjerenja

o budućnosti i percepcijama budućnosti ili nekih budućih vremena (Husman i Shell, 2008). Ovo mjerenje nadilazi jednostavne mjere dispozicijskog optimizma i pesimizma (Lemola, Raikkonen, Mathews, Schier, Heinonen, Pesonen i Lahti, 2010). Istraživanje percepcija budućnosti obuhvaća element procjenjivanja, kao i reakcije na tu procjenu. Već smo naveli dokaze da odrasle osobe u europskim zemljama misle da će život sljedećoj generaciji biti teži nego što je njihov bio njima (Europska komisija, 2014). U europskom regionalnom upitniku u ICCS-u 2016. učenike se pitalo o izgledima za pronalaženje posla i bolje financijske uvjete u budućnosti.

Učeničko prihvaćanje različitosti u latinoameričkim društvima. Prihvaćanje manjinskih skupina i odbijanje diskriminacije mogu se smatrati nužnima za osiguravanje dobrobiti svih članova društva, kao i obrazovnim ciljem (Cabrera, Nora, Terenzini, Pascarella i Hagedorn, 1999; Cote i Erikson, 2009; Morley, 2003). Primjer integracije ovog obrazovnog cilja građanskog odgoja i obrazovanja kolumbijski je Nacionalni program građanske kompetencije koji obuhvaća učenje o pluralizmu, identitetu i poštivanju različitosti, kao i o pitanjima koja se odnose na isključivanje i diskriminaciju (Chaux, Lleras i Velázquez, 2004; Ministarstvo obrazovanja Kolumbije, 2004). U latinoamerički regionalni upitnik u ICCS-u 2009. bio je uključen niz pitanja koja su mjerila prihvaćanje različitih manjinskih skupina kao svojih susjeda. Dok je većina učenika u šest zemalja sudionica bila tolerantna prema osobama drugih nacionalnosti, iz drugih dijelova zemlje ili različite boje kože, manji broj učenika prihvaćao je da u njihovu susjedstvu borave ljudi drugačije seksualne orijentacije (Schulz, Ainley, Friedman i Leits, 2011). Prihvaćanje manjinskih društvenih skupina pozitivno je povezano s građanskim znanjem, dok je negativno povezano s autoritarnim stavovima (Caro i Schulz, 2012). Latinoamerički regionalni upitnik u ICCS-u 2016. uključuje izmijenjeni set pitanja kojima se mjeri učeničko prihvaćanje društvenih manjina u njihovu susjedstvu.

2.5.2. Druga afektivno-bihevioralna domena: sudjelovanje

Afektivno-bihevioralna domena *sudjelovanje* odnosi se na građansku angažiranost učenika, njihova očekivanja o budućem djelovanju te na njihove dispozicije za aktivno uključivanje u društvo (interes, osjećaj učinkovitosti). Za ovu afektivno-bihevioralnu domenu uključenu u upitnik za učenike kojim se ispituju percepcije bila su potrebna pitanja koja od učenika traže iskazivanje namjera o građanskom djelovanju u bliskoj budućnosti ili u odrasloj dobi, kao i pitanja kojima se mjeri koliko su učenici zainteresirani i koliko se osjećaju kompetentnima uključiti se. S obzirom na dobnu skupinu ispitanika u ICCS 2016. istraživanju i ograničenja s kojima se adolescenti suočavaju u aktivnoj građanskoj participaciji, učeničke dispozicije prema uključenosti posebno su važne prilikom prikupljanja podataka o aktivnom građanstvu. Uz aktivno sudjelovanje u onim građanskim oblicima dostupnima ovoj dobnoj skupini (kao što su školske aktivnosti, organizacije mladih ili skupine u zajednici), mladi se ljudi sada mogu uključiti u virtualne mreže putem novih društvenih medija. Ovi relativno novi oblici sudjelovanja eksplicitnije se istražuju u ICCS 2016. istraživanju.

Iako su indikatori sudjelovanja uglavnom povezani sa sadržajnom domenom *građanska participacija*, oni se također odnose i na druge sadržajne domene (uglavnom na razini pojedinih pitanja). Na primjer, učeničko očekivano učlanjenje u političku stranku povezano je sa sadržajnom domenom *građansko društvo i sustavi*, učeničko očekivano uključivanje u politički konzumerizam sa sadržajnom domenom *građanska*

načela, a učenička participacija u skupini koja pomaže u lokalnoj zajednici povezana je s *građanskim identitetima*.

Jedan važan aspekt mjerenja dispozicija prema građanskoj angažiranosti u okviru građanskog odgoja i obrazovanja, a koji je tradicionalno bio u središtu politoloških istraživanja, politička je participacija. Ona se definira kao „aktivnost koja ima namjeru ili učinak utjecanja na djelovanje vlasti – bilo izravno utjecanjem na provedbu javne politike ili neizravno utjecanjem na odabir ljudi koji stvaraju te javne politike” (Verba i sur., 1995, 38). Građansku angažiranost šire, kao „povezanost ljudi sa životom svojih zajednica a ne samo s politikom”, razmatrao je Putnam (1993, 665).

Verba i sur. (1995) prepoznaju sljedeća tri čimbenika kao prediktore političke participacije: (I) resursi koji omogućuju pojedincima sudjelovanje (vrijeme, znanje); (II) psihološki angažman (interes, učinkovitost) i (III) „mreže regrutiranja” koje pomažu približiti pojedince politici (ove mreže uključuju društvene pokrete, crkvu, skupine i političke stranke). Nejednakost u mogućnostima građana za političko sudjelovanje postavlja se kao problem demokraciji, posebice u Sjedinjenim Američkim Državama (vidi, na primjer, Schlozman, Verba i Brady, 2012). Postoji opći konsenzus o važnosti formalnog obrazovanja za utjecanje na sudjelovanje odraslih osoba u društvu (vidi Nie, Junn i Stehlik-Barry, 1996; Pancer, 2015).

Tijekom 1970-ih i 1980-ih u zapadnim demokracijama prosvjedovanje je kao oblik participacije postalo istaknutije (Barnes i Kaase, 1979). Znanstvenici razlikuju „konvencionalne” (glasanje, kandidiranje) aktivnosti (kampanje na lokalnoj razini, prosvjedi) od „nekonvencionalnih” (društveni pokreti). Također, razlikuju legalne oblike ponašanja od ilegalnih (Kaase, 1990). U smislu brzoga širenja novih vrsta političkih aktivnosti, Van Deth (2014) predložio je klasifikaciju političke participacije koja, uz konvencionalne i nekonvencionalne vrste sudjelovanja, također uključuje i problemski orijentirane ili na zajednicu orijentirane oblike sudjelovanja te individualizirane i kreativne načine participacije.

Prema Ekmanu i Amnåi (2012) valja razlikovati građansko sudjelovanje (latentno političko sudjelovanje) od manifestiranog političkog sudjelovanja, kao i pojedinačne oblike angažiranosti od onih kolektivnih. Ekman i Amnå razlikuju oblike latentne uključenosti (poput interesa i iskazivanja pažnje) od aktivnijih oblika angažiranosti (definiranih kao pojedinačne ili kolektivne aktivnosti). Što se tiče političke pasivnosti, koja se promatra kao sve rašireniji fenomen, osobito među mladima, važno je razlikovati neuključene i razočarane građane (Amnå i Ekman, 2014). Dok su neuključeni pasivni građani i dalje informirani te spremni razmisliti o građanskoj angažiranosti ako je to potrebno, razočarani pasivni građani izgubili su vjeru u mogućnost svog utjecaja i postali otuđeni. Stoga, osim aktivne angažiranosti, osnovne dispozicije prema uključenosti (interes ili vlastita učinkovitost) i namjerama ponašanja (spremnost za djelovanje), u istraživanju je presudno važna uključenost mladih ljudi.

U skladu s navedenim te s činjenicom da mladi ljudi u dobi od 13 do 15 godina imaju ograničen opseg mogućnosti sudjelovanja u društvu, indikatori angažiranosti konceptualizirani su prema sljedećoj tipologiji:

- dispozicije
- namjere ponašanja
- građanska participacija.

Dispozicije

U pogledu učeničkih dispozicija prema građanskoj angažiranosti, u ICCS 2016. istraživanju razlikuju se sljedeće dispozicije za sudjelovanje:

- učenički interes za politička i društvena pitanja
- učenički osjećaj vlastite građanske učinkovitosti.

Učenički interes za politička i društvena pitanja. Prvo IEA-ino istraživanje građanskog odgoja i obrazovanja iz 1971. godine uključivalo je razmjere interesa za televizijske emisije o pitanjima iz područja javnih politika, što se pokazalo kao pozitivni prediktor građanskog znanja i participacije (Torney i sur., 1975). U CIVED istraživanju koristilo se i pitanje političke zainteresiranosti (Torney-Purta i sur., 2001). Slično prethodnim nalazima, temeljem rezultata CIVED-a zaključeno je da je interes za politiku pozitivan prediktor građanskih znanja i vjerojatnosti glasanja (Amadeo i sur., 2002). U ICCS-u 2009. korišten je popis pitanja koji se odnosi na širi spektar učeničkih interesa za šest različitih političkih i društvenih tema, uključujući neobavezno pitanje o zainteresiranosti za europsku politiku. Rezultati su pokazali da učenici imaju značajan interes za društvena i politička pitanja u svojim zemljama, ali su manje zainteresirani za međunarodnu politiku (Schulz i sur., 2010b). U ICCS 2016. istraživanju učenički se interes procjenjuje s pomoću dodatnog pitanja o njihovoj zainteresiranosti za politička i društvena pitanja zajedno s pitanjem o interesu njihovih roditelja za ove teme.

Učenički osjećaj vlastite građanske učinkovitosti. Ovaj konstrukt odražava samopouzdanje učenika temeljem kojeg se može ponašati kao aktivni građanin. „Prosudbe pojedinca o vlastitim sposobnostima za organizaciju i izvođenje aktivnosti potrebnih za postizanje željenih rezultata” (Bandura, 1986, 391) snažno utječu na izbore, napore, upornost i emocije pojedinca povezane sa zadacima. Koncept samoučinkovitosti (eng. self-efficacy) važan je element Bandurine socijalne kognitivne teorije koja govori o procesima učenja u kojem onaj koji uči sam upravlja vlastitim učenjem (Bandura, 1993). Razlika između koncepta samopoimanja u kontekstu političke participacije (unutarnja politička učinkovitost) i građanske samoučinkovitosti jest u tome da se kod unutarnje političke učinkovitosti propituje o općim stavovima glede opće sposobnosti učenika da djeluje politički dok se kod građanske samoučinkovitosti propituje o samopouzdanju učenika da poduzme specifične zadatke u području građanske participacije. ICCS 2009. uključivao je sedam pitanja o različitim aktivnostima koje su važne za učenike ove dobne skupine, a koja su također uključena u upitnik za učenike u ICCS-u 2016.

Namjere ponašanja

U ICCS 2016. istraživanja razlikuju se sljedeće vrste namjera ponašanja:

- očekivanja o participaciji u legalnim i ilegalnim oblicima građanskih aktivnosti radi potpore ili prosvjeda za važna pitanja
- očekivanja o političkoj participaciji u odrasloj dobi
- očekivanja o sudjelovanju u budućim školskim aktivnostima.

Učenička očekivanja o participaciji u različitim građanskim aktivnostima. U ICCS-u 2009. nizom od devet pitanja ispitivana su očekivanja učenika u vezi s njihovom budućom uključenosti u prosvjedne aktivnosti (na primjer, prikupljanje potpisa za peticiju, sudjelovanje u prosvjednim marševima, blokiranje prometa). Pitanja su povezana s dvije različite dimenzije prosvjednog ponašanja: legalnom i nelegalnom. U ICCS-u 2016. s pomoću sličnih pitanja istraživani su oblici građanskih aktivnosti, uključujući

i prosvjede protiv određenih pitanja ili za njih. Pitanja se odnose na aktivnosti potpore održivosti okoliša kao i korištenja novih društvenih medija.

Učenička očekivanja o političkoj participaciji u odrasloj dobi. Kod mladih ljudi koji namjeravaju sudjelovati u političkim aktivnostima pokazalo se da će najvjerojatnije zaista sudjelovati u tim aktivnostima u nekom kasnijem trenutku (Eckstein, Noack i Gniewosz, 2013). U ICCS-u 2009. ova vrsta namjera ponašanja mjerila se nizom od devet pitanja (od kojih su dva bila neobavezna) i koja obuhvaćaju dva različita konstrukta (očekivano sudjelovanje u izborima i očekivano sudjelovanje u političkim aktivnostima). Dok je većina učenika u zemljama sudionicama namjeravala sudjelovati na izborima, relativno malo učenika izrazilo je namjeru uključiti se u aktivnije oblike političke participacije (Schulz i sur., 2010b, 143-146). Upitnik za učenike u ICCS 2016. istraživanju uključivao je jednak niz pitanja kao u ICCS-u 2009., proširen za nekoliko pitanja kojima se mjere neformalniji načini građanske participacije u društvu (i jedno novo pitanje o osobnim naporima za očuvanje okoliša).

Učenička očekivanja o sudjelovanju u budućim školskim aktivnostima. Teorija planiranog ponašanja povezuje stavove s namjerama ponašanja (Ajzen, 2001; Ajzen i Fishbein, 2000). Ova teorija navodi da stavovi utječu na aktivnosti kroz promišljene procese (manifestirane kao namjere). Na primjer, namjere formirane relativno rano u srednjoj školi snažni su prediktori kasnijeg sudjelovanja u obrazovanju (Khoo i Ainley, 2005). Povezanije s temama građanstva, Keating i Janmaat (2015) izvijestili su o analizama longitudinalnog istraživanja u Ujedinjenom Kraljevstvu te zaključili da sudjelovanje u školskim političkim aktivnostima pozitivno utječe na buduće izbornu i političko angažiranje. Niz pitanja kojima se mjeri ovaj konstrukt razvijen je za ICCS 2016. istraživanje kako bi se ispitala uvjerenja učenika o njihovim očekivanjima budućeg poduzimanja građanskih aktivnosti u školskom kontekstu (na primjer, glasanje u školskim izborima ili sudjelovanje u javnoj debati o nekim temama povezanim sa školom).

Građanska participacija

Učenici u dobnoj skupini ispitanika ICCS istraživanja još nisu dovoljno odrasli da bi imali pristup mnogim oblicima građanske participacije u društvu. Ipak, postoje dokazi o povezanostima između sudjelovanja mladih i kasnije angažiranosti građana u odrasloj dobi (vidi, na primjer, Verba i sur., 1995). Nadalje, sudjelovanje u školskim aktivnostima povezanima s područjem građanstva ističe se kao čimbenik koji utječe na kasniju građansku angažiranost (Pancer 2015; Putnam, 2000). U tom je smislu potrebno uzeti u obzir da trenutačna ili prošla uključenost u skupine mladih, u upravljanje školom ili u kampanje može imati ulogu kontekstualnog čimbenika koji utječe na ishode učenja građanskog odgoja i obrazovanja.

ICCS 2016. obuhvaća i mjere sljedećih vrsta aktivne građanske angažiranosti učenika:

- uključenost učenika u društvene medije
- uključenost učenika u organizacije i skupine (izvan škole)
- uključenost učenika u školske aktivnosti.

Učenička građanska participacija putem društvenih medija. Važnost društvenih medija tijekom zadnjih godina rasla je eksponencijalno (Banaji i Buckingham, 2013; Mihailidis, 2011; Rainie, Smith, Schlozman, Brady i Verba, 2012; Segerberg i Bennett, 2011), a istraživanja upućuju na moguće povećanje građanske participacije kad je sadržaj interaktivan (na primjer, kroz „brbljaonice” ili razmjenu poruka) za razliku od jednosmjernog

komunikacije tradicionalnijih medija (Bachen i sur., 2008; Kahne i sur., 2011). U ICCS 2016. upitniku za učenike nalaze se tri nova pitanja kojima se mjeri opseg učeničke angažiranosti u političkim i društvenim pitanjima putem društvenih medija.

Učenička građanska participacija u organizacijama i skupinama. Uključivanje građana u organizacije i skupine može se smatrati jasnim pokazateljem građanske angažiranosti (Putnam, 2000; Van Deth, Maraffi, Newton i Whiteley, 1999). Također se može smatrati i resursom buduće angažiranosti (Putnam, 1993). ICCS 2009. upitnikom za učenike ispitivano je učeničko trenutačno i prošlo sudjelovanje u organizacijama u njihovim zajednicama, kao što su to, na primjer, skupine za ljudska prava, vjerska udruženja i/ili klubovi mladih. Slično rezultatima CIVED-a iz 1999. godine (Amadeo i sur., 2002; Torney-Purta i sur., 2001), rezultati ICCS-a 2009. pokazali su da je samo mali broj učenika izvijestio o svom sudjelovanju u ovim organizacijama ili skupinama (Schulz i sur., 2010b, 129–134). ICCS-om 2016. učeničko sudjelovanje u zajednici procjenjuje se s djelomično izmijenjenim nizom od 10 pitanja (uključujući tri neobavezna pitanja).

Učenička građanska participacija u školskim aktivnostima. Brojni znanstvenici naglasili su važnost učeničkog iskustva u školi za razvijanje osjećaja da možemo utjecati na važna pitanja u zajednici (Bandura, 1997). Istraživanja su pružila dokaze da demokratskiji oblici školskog upravljanja mogu pridonijeti višim razinama političke angažiranosti (vidi, na primjer, Mosher, Kenny i Garrod, 1994; Pasek, Feldman, Romer i Jamieson, 2008). U upitniku za učenike ICCS 2009. istraživanja učenici su odgovarali na pitanja o širokom spektru građanskih aktivnosti povezanih sa sudjelovanjem u školi (na primjer, u školskom vijeću ili u učeničkim debatama). Rezultati su pokazali da je većina učenika sudjelovala u mnogim od tih školskih aktivnosti i da postoji pozitivna povezanost s građanskim znanjem i angažiranosti (Schulz i sur., 2010b). ICCS-om 2016. učeničko sudjelovanje u školi procjenjuje se s djelomično izmijenjenim nizom od osam pitanja (uključujući jedno neobavezno pitanje).

2.6. Raspored pitanja prema domenama

Sadržajne domene povezane su s kognitivnim i afektivno-bihevioralnim domenama. Bilo koje pitanje kojim se mjeri jedna od dvije kognitivne domene može se povezati s nekom od četiri sadržajne domene. Jednako vrijedi i za pitanja kojima se mjeri bilo koji afektivno-bihevioralni konstrukt. U tablici 2.1 prikazana je mogućnost razmjешtanja pitanja u rubrikama te njihova povezivanja i s kognitivnim i s afektivno-bihevioralnim domenama, kao i sa sadržajnim.

Tablica 2.1: Odnos između kognitivnih, afektivno-bihevioralnih i sadržajnih domena

	Prva sadržajna domena: građansko društvo i sustavi	Druga sadržajna domena: građanska načela	Treća sadržajna domena: građanska participacija	Četvrta sadržajna domena: građanski identiteti
Kognitivne domene				
<i>Znanje</i>	I	II	III	IV
<i>Razumijevanje i primjena</i>	V	VI	VII	VIII
Afektivno-bihevioralne domene				
<i>Stavovi</i>	A	B	C	D
<i>Sudjelovanje</i>	E	F	G	H

Kognitivna pitanja iz obje domene (*znanje* te *razumijevanje i primjena*) te afektivno-bihevioralna pitanja iz dvije domene (*stavovi* i *sudjelovanje*) osmišljena su u kontekstu sve četiri sadržajne domene. Pitanja nisu nužno ravnomjerno raspoređena kroz četiri sadržajne domene s obzirom na to da je ovo povezivanje vođeno kompatibilnošću svake sadržajne domene s različitim afektivno-bihevioralnim i kognitivnim domenama.

Niže navedeni primjeri pokazuju povezivanje pitanja s domenama (vidi 4. poglavlje za informacije o doseg domena okvira istraživanja u instrumentima glavnog ICCS 2016. istraživanja):

- Kognitivno pitanje kojim se mjeri učenikovo znanje o ulozi parlamenta nalazi se u rubrici I (kognitivna domena: *znanje*, prva sadržajna domena: *građansko društvo i sustavi*).
- Kognitivno pitanje kojim se mjeri učenička sposobnost da prepozna dublje razloge građanskog prosvjedovanja nalazi se u rubrici VII (kognitivna domena: *razumijevanje i primjena*, treća sadržajna domena: *građanska participacija*).
- Afektivno-bihevioralno pitanje o odnosu učenika prema državnoj zastavi nalazi se u rubrici D (stavovi povezani s četvrtom sadržajnom domenom: *građanski identiteti*).
- Afektivno-bihevioralno pitanje o povjerenju učenika u parlament nalazi se u rubrici A (stavovi povezani s prvom sadržajnom domenom: *građansko društvo i sustavi*).
- Afektivno-bihevioralno pitanje o učeničkim namjerama da glasaju na nacionalnim izborima nalazi se u rubrici G (sudjelovanje povezano s trećom sadržajnom domenom: *građanska participacija*).
- Afektivno-bihevioralno pitanje o učeničkim interesima za političke i društvene teme nalazi se u rubrici E (sudjelovanje povezano s prvom sadržajnom domenom: *građansko društvo i sustavi*).

3. Kontekstualni okvir istraživanja

3.1. Kontekst građanskog odgoja i obrazovanja

Istraživanje obrazovnih ishoda u području građanstva i građanskog sudjelovanja mora uzeti u obzir kontekst u kojem se građanski odgoj i obrazovanje realizira. Mladi ljudi razvijaju shvaćanja svojih uloga građana u suvremenim društvima kroz aktivnosti i iskustva koja se događaju u okruženju njihova doma, škole, učionice i šire društvene zajednice. Stoga je važno prepoznati da su kognitivni i afektivno-bihevioralni obrazovni ishodi mladih pod potencijalnim utjecajem varijabli koje se nalaze na različitim razinama složene strukture (vidi Travers, Garden i Rosier, 1989; Travers i Westbury, 1989; Scheerens, 1990; Scheerens i Bosker, 1997).

Pojedini učenik nalazi se u preklapajućem prostoru školskog konteksta i konteksta kućanstva. Oba ova konteksta dio su lokalne zajednice koja je također uklopljena u širi regionalni, nacionalni i međunarodni kontekst. U ICCS-ovom kontekstualnom okviru razlikuju se sljedeće razine:

- *Kontekst šire zajednice.* Ovu razinu čini širi kontekst unutar kojega funkcioniraju školsko i kućno okruženje. Njegovi se čimbenici nalaze na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini. U nekim zemljama može biti relevantna i nadnacionalna razina, na primjer, u zemljama članicama Europske unije. S obzirom na sve veću važnost novih društvenih medija, virtualne zajednice povezane internetom također čine dio ovog konteksta.
- *Kontekst škola i učionica.* Ovu razinu sačinjavaju čimbenici koji se odnose na poučavanje učenika, školsku kulturu i opće školsko okruženje.¹⁰
- *Kontekst kućnog i vršnjačkog okruženja.* Ovu razinu sačinjavaju čimbenici povezani s obiteljskim prilikama i okruženjem učenika u kojem se nalazi neposredno čim iziđe iz škole (na primjer, aktivnosti u skupini vršnjaka).
- *Individualni kontekst.* Odnosi se na individualne karakteristike učenika.

Još jedna važna podjela može se napraviti raspodjelom kontekstualnih varijabli na one koje pripadaju prethodnom stanju ili procesima:

- *Čimbenici prethodnog stanja* su one varijable koje utječu na to kako učenici uče i stječu razumijevanja i percepcije u području građanskog odgoja i obrazovanja. Treba uočiti da su ovi čimbenici povezani s razinama i na njih mogu utjecati prethodna stanja ili procesi na višim razinama. Na primjer, edukacija učitelja u području građanskog odgoja i obrazovanja može biti pod utjecajem povijesnih čimbenika i/ili politika implementiranih na nacionalnoj razini.
- *Procesi* su one varijable koje su povezane s učenjem građanskog odgoja i obrazovanja te stjecanjem razumijevanja, kompetencija i dispozicija. Ograničeni su prethodnim stanjima i pod mogućim su utjecajem varijabli povezanih s višim razinama u više-razinskoj složenoj strukturi.

Čimbenici prethodnih stanja i procesi su varijable koje potencijalno utječu na ishode na razini pojedinog učenika. Ishodi učenja povezani s građanskim odgojem i obrazovanjem na razini učenika također se mogu promatrati kao agregati na višim razinama (škola, zemlja) gdje mogu utjecati na čimbenike povezane s procesom. Na primjer, viša razina

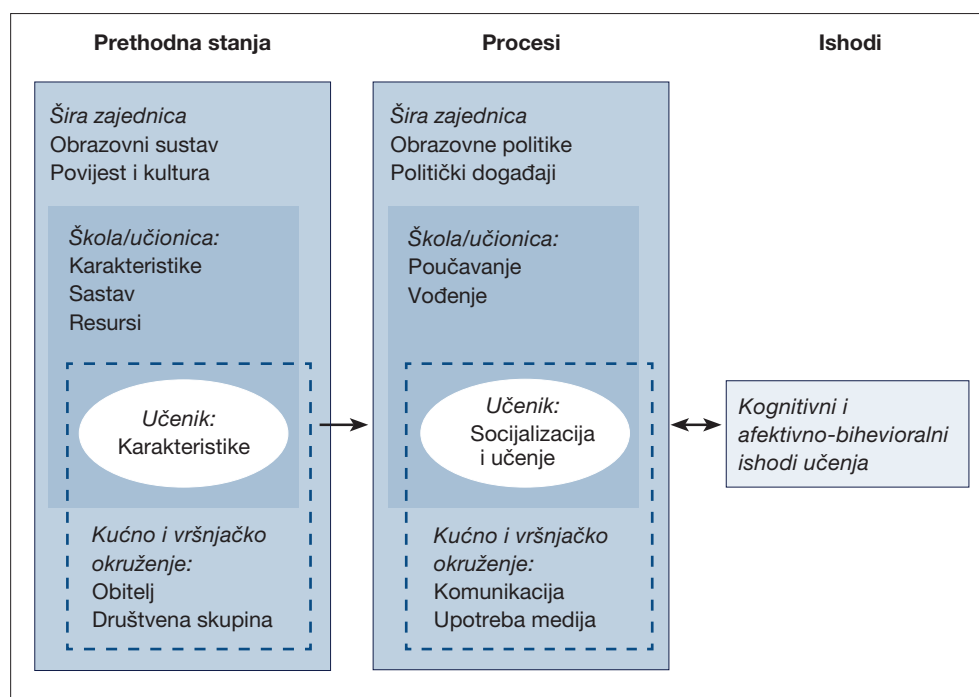
¹⁰ S obzirom na nacrt uzorka ICCS istraživanja, školska razina i razina učionice ne mogu se odvojiti jedna od druge. Općenito, u odabranj školi bit će uzorkovan po jedan razredni odjel.

građanskog razumijevanja i uključenosti među učenicima može utjecati na način na koji škole poučavaju građanski odgoj i obrazovanje.

Slika 3.1 prikazuje kontekstualne varijable koje mogu utjecati na ishode učenja građanskog odgoja i obrazovanja. Postoji recipročna veza između procesa i ishoda kojom se naglašava da se povratna sprega može pojaviti između ishoda učenja u području građanskog odgoja i obrazovanja te procesa. Na primjer, učenici s višom razinom građanskih znanja i sudjelovanja vjerojatno će sudjelovati u aktivnostima (u školi, kod kuće i u zajednici) kojima se promoviraju ovi ishodi.

Na svakoj razini postoji odnos (bez određivanja specifičnog smjera) između prethodnih stanja i procesa. Ipak, procesi na višim razinama mogu utjecati na prethodna stanja i vjerojatno je da u dugoročnoj perspektivi ishodi mogu utjecati na varijable koje su prethodna stanja za procese učenja.

Slika 3.1: Konteksti razvoja ishoda učenja u građanskom odgoju i obrazovanju



Ovaj kontekstualni okvir ICCS istraživanja omogućava pozicioniranje varijabli kojima se prikupljaju podatci u mrežnom sustavu s tri x četiri rubrike čiji stupci su prethodna stanja, procesi i ishodi, a redovi su razine države/zajednice, škole/učionice, učenika i kućnog okruženja (tablica 3.1). Iako zadnji stupac ishoda nije razdvojen na razine, za analize je važno znati da se agregirane vrijednosti također mogu koristiti na razini šire zajednice ili škole/učionice.¹¹

U tablici 3.1 prikazani su primjeri varijabli (ili skupina varijabli) prikupljenih različitim ICCS instrumentima za svaku ćeliju u tablici. Kontekstualne varijable na razini zemlje/zajednice prikupljaju se ponajprije s pomoću nacionalnog kontekstualnog upitnika i iz drugih dostupnih izvora podataka. Kontekstualne varijable povezane s razinom škole/učionice prikupljaju se upitnicima za ravnatelje (škole) i učitelje. Upitnikom za učenike

¹¹ Slična konceptualizacija korištena je za planiranje drugih međunarodnih istraživanja (vidi, na primjer, Harvey-Beavis, 2002; OECD, 2005; Travers i Westbury, 1989; Travers i sur., 1989).

prikupljaju se podatci o prethodnom iskustvu pojedinog učenika i kućnom okruženju, kao i o nekim procesnim varijablama (na primjer, o aktivnostima učenja). Ispitom za učenike i pitanjima o percepcijama prikupljaju se podatci o ishodima. Usto, upitnik za učenike uključuje pitanja o sudjelovanju učenika u aktivnostima povezanim s građanskim odgojem i obrazovanjem koja se koriste i kao indikatori aktivnoga građanstva iz treće sadržajne domene (*građanska participacija*).

Neke varijable koje se mogu mjeriti na jednoj razini, ali pripadaju drugoj, nisu uključene u raspored prikazan u tablici 3.1. Opažanja učenika o praksama poučavanja u učionici mogu se agregirati i koristiti kao varijable na razini učionice ili škole. Upitnici za učenike, ravnatelje i učitelje mogu također pružiti informacije iz područja građanstva o kontekstu lokalne zajednice.

Tablica 3.1: Određivanje pozicije varijabli u kontekstualnom okviru (primjeri)

Razina	Prethodna stanja	Procesi	Ishodi
Šira zajednica	NKU i drugi izvori: Povijest demokracije Struktura obrazovanja	NKU i drugi izvori: Propisani kurikulum Politički razvoj	IU i UU/RU: Rezultati ispita Stavovi učenika i sudjelovanje
Škola/učionica	UR i UC: Karakteristike škole Resursi	UR i UC: Primijenjeni Kurikulum Politike i prakse	
Učenik	UU: Spol Dob	UU: Građansko učenje Aktivno sudjelovanje	
Kućno i vršnjačko okruženje	UU: SES roditelja Nacionalnost Jezik Zemlja rođenja	UU: Komunikacija u obitelji Komunikacija s vršnjacima Medijske informacije	

Napomena: NKU = nacionalni kontekstualni upitnik; UR = upitnik za ravnatelje (škole); UC = upitnik za učitelje; RU = regionalni upitnik za učenike; UU = upitnik za učenike; IU = ispit za učenike; SES = socioekonomski status

3.2. Kontekst šire zajednice

Kontekst šire zajednice sastoji se od dviju različitih razina: lokalna zajednica u kojoj se nalazi škola, kao i kućno i vršnjačko okruženje učenika, uklopljeno u šire kontekste regionalnog, nacionalnog i nadnacionalnog konteksta. U okviru dosega ICCS istraživanja najvažnije su razine lokalne zajednice i nacionalnog konteksta.

3.2.1. Kontekst obrazovnog sustava

Za istraživanje o tome kako učenici razvijaju dispozicije i kompetencije vezane za građanstvo te stječu shvaćanja o svojoj ulozi građana, važno je uzeti u obzir varijable koje se nalaze na nacionalnoj razini. Povijesni razvoj, politički sustav, struktura obrazovanja i kurikulum pružaju važne kontekstualne informacije za tumačenje rezultata međunarodnog istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja. Službena statistika pružit će nacionalne kontekstualne podatke o strukturi obrazovnog sustava, prirodi političkog sustava te gospodarskom i društvenom kontekstu društva. Međutim, usporedivi podatci iz objavljenih izvora neće uvijek biti dostupni kako bi se dobila slika konteksta građanskog odgoja i obrazovanja u svim zemljama sudionicama.

Nacionalni kontekstualni upitnik u ICCS 2016. istraživanju osmišljen je radi sustavnog prikupljanja važnih podataka koji nisu uvijek dostupni iz postojećih izvora. Ti podatci uključuju informacije o strukturi nacionalnih obrazovnih sustava, obrazovnoj politici i pristupima građanskom odgoju i obrazovanju, o profesionalnom usavršavanju učitelja općenito i posebno o njihovoj edukaciji u području građanskog odgoja i obrazovanja te pristupima vrednovanju i osiguranju kvalitete u području građanskog odgoja i obrazovanja. Upitnikom se također prikupljaju informacije o aktualnim bazama podataka i reformama u vezi s ovim obrazovnim područjem.

Podatci iz objavljenih izvora i nacionalnog kontekstualnog upitnika koristit će se za usporedbu profila građanskog odgoja i obrazovanja u zemljama sudionicama. Usto, podatci o nacionalnom kontekstu koristit će se za analize razlika između zemalja u razinama učeničkog znanja i angažiranosti povezanim s građanskom odgojem i obrazovanjem.

Struktura obrazovnog sustava. Unatoč brojnim svjetskim trendovima u obrazovanju koji su doveli do sličnosti u politikama i strukturama (Benavot, Cha, Kamens, Meyer i Wong, 1991), razlike između obrazovnih sustava i dalje imaju značajan učinak na ishode obrazovanja (Baker i LeTendre, 2005). Kako bi se utvrdile te osnovne razlike, u ICCS-u 2016. prikupljaju se podatci o strukturi školskog obrazovanja (o programima, javnom/privatnom upravljanju školom, vrstama primarnih i sekundarnih obrazovnih institucija), autonomiji pružatelja obrazovanja i duljini obveznog školovanja.

Obrazovne politike građanskog odgoja i obrazovanja. Rezultati ICCS-a 2009. (Ainley i sur., 2013) pokazali su da su status i prioritet građanskog odgoja i obrazovanja u zemljama sudionicama uglavnom procijenjeni kao niski. Općenito, građanski ciljevi smatrali su se važnima, no postojali su različiti pristupi realizacije sadržaja kurikula u pojedinim zemljama, bilo kroz njihovu integraciju u različite predmete bilo kroz poučavanje u okviru posebnog predmeta i/ili određivanje međupredmetnog područja učenja. Rezultati ICCS-a 2009. također su istaknuli činjenicu da eksplicitni građanski odgoj i obrazovanje često započinje nakon što učenici navršše 14 godina.

U posljednjem desetljeću postoje brojni primjeri obrazovnih reformi u mnogim zemljama, s općim ciljem poboljšanja obrazovnih usluga i ishoda, uključujući i one koji se odnose na građanski odgoj i obrazovanje. Mnoge od tih obrazovnih reformi provedene su u kontekstu odgovora na izazove učenja i života u modernim društvima, kao i promjena u političkim sustavima (Ainley i sur., 2013; Cox, Jaramillo i Reimers, 2005).

ICCS 2016. nacionalnim kontekstualnim upitnikom prikupljaju se podatci o definiciji građanskog odgoja i obrazovanja te prioritetu koji mu se daje u okviru obrazovne politike i njegovom omogućavanju u zemljama sudionicama u trenutku provođenja istraživanja. Nacionalni centri pružit će informacije o službenoj definiciji građanskog odgoja i obrazovanja, njegovu mjestu u kurikulumu u primarnom i sekundarnom obrazovanju, kao i o njegovim glavnim ciljevima. Nacionalni će centri izvijestiti i o mogućem utjecaju povijesnih, kulturnih, političkih i drugih konteksta na karakter i pristup građanskom odgoju i obrazovanju te o eventualnim promjenama, ako ih je bilo, od prošlog istraživanja u 2009. godini.

Građanski odgoj i obrazovanje te kurikularni pristupi. Zemlje zauzimaju različite pristupe u implementaciji građanskog odgoja i obrazovanja u svojim kurikulumima i načini na koje se građanski odgoj i obrazovanje općenito implementira značajno se razlikuju među zemljama (Ainley i sur., 2013; Cox i sur., 2005; Eurydice, 2005). Neki obrazovni sustavi imaju ga u nacionalnom kurikulumu kao obvezni ili izborni (samostalni) predmet, dok je u drugima riječ o integraciji u nekima od predmeta. Alternativni pristup građanskom

odgoju i obrazovanju predlaže njegovo provođenje kao međupredmetne teme ili kroz takozvani cjelokupni školski pristup. Rezultati ICCS-a 2009. pokazali su da u brojnim obrazovnim sustavima i/ili školama u isto vrijeme postoji implementacija na više od jednog načina (Ainley i sur., 2013).

Kad je riječ o kurikularnim pristupima građanskom odgoju i obrazovanju, Eurydice (2012) razlikuje (I) promicanje u okviru temeljnih strateških dokumenata kao što su nacionalni kurikulum ili druge preporuke/propisi, (II) podrška školskim programima i projektima te (III) osnivanje političkih struktura (kao što su školska vijeća). U tom je kontekstu također važno razmotriti u kojoj mjeri škole u različitim zemljama pružaju podršku građanskom odgoju i obrazovanju kroz školsku kulturu ili etos, demokratsko upravljanje školom i uspostavljanje veza sa širom zajednicom (Birzea i sur., 2004; Eurydice, 2012). Rezultati ICCS-a 2009. pokazali su da u mnogim zemljama u okviru obrazovnih politika postoje preporuke za uspostavljanje demokratskih školskih praksi (vidi Ainley i sur., 2013).

ICCS 2016. nacionalnim kontekstualnim upitnikom prikupljaju se podatci o uključivanju građanskog odgoja i obrazovanja (kao zasebnog predmeta ili integriranog u različite predmete ili međupredmetnim pristupom) u formalni kurikulum u različitim fazama školovanja i različitim programima. Istraživanje također prikuplja nazive tih specifičnih predmeta te informacije jesu li obvezni ili izborni u određenom programu. Nadalje, nacionalnim kontekstualnim upitnikom prikupljaju se podatci o ciljevima nacionalnog ili službenog kurikuluma za građanski odgoj i obrazovanje u vezi s uključivanjem specifičnih konteksta u odnosu na cjelokupni školski pristup, školski kurikulum, sudjelovanje učenika ili uključenost roditelja te veze sa širom zajednicom.

S obzirom na to da su u ICCS-u 2016. ispitanici učenici određenih razreda na nižoj razini sekundarnog obrazovanja (uobičajeno 8. razreda) važno je prikupiti informacije o kurikularnom kontekstu građanskog odgoja i obrazovanja upravo za ovaj razred. Nadalje, od nacionalnih se centara traži da izvijeste o karakteristikama tema, ciljeva i procesa prilikom provedbe školskog kurikuluma, kao i o vremenu posvećenom poučavanju građanskog odgoja i obrazovanja.

Učitelji i građanski odgoj i obrazovanje. Istraživanje učitelja provedeno kao dio CIVED-a pokazalo je veliku raznolikost u podacima o ovome predmetu, profesionalnom razvoju i radnom iskustvu učitelja uključenih u građanski odgoj i obrazovanje (Losito i Mintrop, 2001). Kad je riječ o profesionalnom usavršavanju učitelja u ovome području, istraživanje je pokazalo ograničen i nekonzistentan pristup formalnom usavršavanju i profesionalnom razvoju (Birzea i sur., 2004; Eurydice, 2005, 2012). Rezultati ICCS 2009. nacionalnog kontekstualnog upitnika pokazali su da u većini zemalja sudionica postoji profesionalno usavršavanje prije i za vrijeme obavljanja posla učitelja u školi, ali u većini slučajeva usavršavanje nije obvezno (Schulz i sur., 2010b, 53–56).

Kako bi se na razini obrazovnih sustava razumjeli različiti pristupi obrazovanju učitelja u ovome području, ICCS 2016. nacionalnim kontekstualnim upitnikom prikupljaju se opći podatci o tome kako se postaje učitelj te o postupcima licenciranja ili certificiranja učitelja. Upitnikom se također od pružatelja usluga prikupljaju podatci o učiteljima građanskog odgoja i obrazovanja i opsegu u kojem je građanski odgoj i obrazovanje dio početnog obrazovanja učitelja, kao i o dostupnosti stručnog ili kontinuiranog profesionalnog usavršavanja.

Vrednovanje i osiguranje kvalitete u građanskom odgoju i obrazovanju. Usporedbe vrednovanja i osiguranja kvalitete u građanskom odgoju i obrazovanju teške su i složene zbog raznovrsnosti pristupa poučavanju ovog područja u različitim zemljama. Posebice,

istraživanja u Europi pokazuju da su u većini zemalja, u usporedbi s drugim predmetnim područjima, praćenje i osiguranje kvalitete građanskog odgoja i obrazovanja često nepovezani i rijetko se provode (Birzea i sur., 2004). Ipak, tijekom posljednjeg desetljeća neke su zemlje započele s implementacijom nacionalnih vrednovanja građanskog odgoja i obrazovanja (Ainley i sur., 2013; Eurydice, 2012).

Nacionalni kontekstualni upitnik obuhvaća pitanja o načinima vrednovanja u području građanskog odgoja i obrazovanja u ciljanom razredu i kako se roditelji informiraju o trenutačnim pristupima ovom području poučavanja u nekoj zemlji.

3.2.2. *Kontekst lokalne zajednice i odnosi škole i zajednice*

Škole i domovi učenika nalaze se u zajednicama koje se razlikuju po svojim gospodarskim, kulturnim i društvenim resursima te organizacijskim značajkama. Inkluzivne zajednice koje cijene odnose u zajednici i podržavaju angažiranost aktivnih građana, osobito ako posjeduju i resurse, mogu u okviru građanskog odgoja i obrazovanja ponuditi mogućnosti partnerstva i sudjelovanje škola i pojedinaca. Socijalni i kulturni poticaji koji proizlaze iz lokalne zajednice, kao i dostupnost kulturnih i društvenih resursa, mogu utjecati na građansko znanje mladih, kao i na dispozicije i kompetencije povezane s njihovom ulogom građana (Jennings, Stoker i Bowers, 2001). Podatci o kontekstu i karakteristikama lokalne zajednice prikupljat će se u prvom redu s pomoću upitnika za ravnatelje (škole).

Urbanizacija. Postoje dokazi da učenici iz ruralnih školskih okruženja često postižu niže obrazovne rezultate od onih u urbanim školama (vidi, na primjer, Istrate, Noveanu i Smith, 2006; Webster i Fisher, 2000; Williams, 2005). Podatci o lokaciji škole (urbanizaciji) korišteni su u multivarijantnim analizama u ICCS-u 2009. U većini zemalja ruralna lokacija škole nije imala značajan učinak na učenička građanska znanja, ni nakon kontrole ostalih varijabli (vidi Schulz i sur., 2010b, 230-232). Urbanizacija je povezana sa znanjima učenika samo u nekoliko zemalja. U latinoameričkim zemljama pronađene su značajne razlike u građanskom znanju između ruralnih i urbanih škola koje se u velikoj mjeri povezuju sa socioekonomskim karakteristikama učenika i njihovih škola (Schulz, Ainley, Friedman i Lietz, 2011, 78). Kao i u ICCS-u 2009., u ICCS-u 2016. upitnik za ravnatelje (škole) uključivao je pitanje o veličini zajednice u kojoj se škola nalazi.

Dostupnost resursa u lokalnoj zajednici. Razlike u količini i kvaliteti resursa dostupnih na lokalnom području za građansko učenje mogu imati dvostruki učinak. S jedne strane, oni mogu pogodovati organizaciji projekata orijentiranih na zajednicu i učeničko sudjelovanje u projektima koji zahtijevaju razvoj aktivnosti u koje je uključena zajednica, što oboje može pridonijeti razvoju vještina i kompetencija vezanih za građanski odgoj i obrazovanje. S druge strane, sudjelovanje zajednice u školskom životu i na njegovim različitim razinama može biti čimbenik veće otvorenosti i demokratizacije same škole. Nadalje, količina resursa može utjecati na mogućnosti pružanja lokalne podrške školama, što pak može utjecati na unapređenje škola (Reezigt i Creemers, 2005). U ICCS-u 2009. u nekoliko zemalja pronađena je povezanost razlika u dostupnosti resursa u lokalnoj zajednici i građanskog znanja učenika (vidi Schulz i sur., 2010b). Prikupljeni su i dodatni podatci o ekonomskom i društvenom kontekstu škola. Pitanje korišteno u ICCS-u 2009. također je uključeno u ICCS 2016. upitnik za ravnatelje (škole), uz manje izmjene.

Pitanja društvenih napetosti u zajednici. Kao dio zajednice u kojoj se nalazi, na školu mogu utjecati pitanja i problemi koji postoje na razini zajednice. Pitanja društvene napetosti unutar lokalne zajednice mogu utjecati na društvene odnose učenika i kvalitetu njihovog

društvenog života i svakodnevnih iskustava, kako izvan tako i unutar škole (L'Homme i Jerez Henríquez, 2010). Osim toga, stvarne mogućnosti učenika za volontiranje ili sudjelovanje u građanskim aktivnostima unutar zajednice mogu biti pod utjecajem društvene klime koja postoji u lokalnim zajednicama u kojima se škole nalaze. Sigurno društveno okruženje vjerojatno će poboljšati aktivnosti učenika i njihovu participaciju u lokalnoj zajednici. Nasuprot tome, problemi koji stvaraju društvene napetosti i sukobe u lokalnoj zajednici mogu obeshrabriti uključenost učenika u građanske aktivnosti. U ICCS-u 2009. ravnatelji su upitani o njihovim percepcijama društvenih napetosti u zajednici i rezultati su pokazali negativnu povezanost između više razine percipiranih društvenih napetosti u zajednici i građanskih znanja učenika (Schulz i sur., 2010b, 164–165). ICCS 2016. upitnik za ravnatelje (škole) sadrži slično pitanje onome korištenom u prethodnom ciklusu, no uz manje izmjene.

Uključenost učenika u aktivnosti lokalne zajednice povezane s građanstvom. Istraživanja su pokazala važnost učeničkih aktivnosti u zajednici kao njihov utjecaj na učenike za usvajanje i razvoj znanja i vještina aktivnoga građanstva (Annette, 2008; Henderson, Pancer i Brown, 2013). Povezanost škole i zajednice predstavlja mogućnost za motiviranje učenika da sudjeluju u aktivnostima povezanim s građanskim odgojem i obrazovanjem te im pruža mogućnost građanske angažiranosti. Interakcije škola s vlastitim lokalnim zajednicama i veze koje su uspostavljene s drugim građanskim i političkim institucijama također mogu utjecati na percepciju učenika o njihovom odnosu sa širom zajednicom i različitim ulogama koje mogu imati u njoj (Annette, 2000, 2008; Potter, 2002; Torney-Purta i Barber, 2004). ICCS 2009. pokazao je da većina učenika u gotovo svim zemljama sudionicama ima barem neke mogućnosti za sudjelovanje u tim aktivnostima (Schulz i sur., 2010b, 154–155). Upitnik za ravnatelje (škole) u ICCS-u 2016. uključuje izmijenjeni oblik pitanja iz ICCS-a 2009. o percepcijama ravnatelja o mogućnostima koje učenici imaju za sudjelovanje u aktivnostima koje provodi škola u suradnji s vanjskim skupinama ili organizacijama.

U ICCS-u 2009. upitnik za učitelje također je uključivao pitanje o sudjelovanju učenika u aktivnostima povezanim s građanstvom u lokalnoj zajednici koje je bilo slično pitanju iz upitnika za ravnatelje (*Percepcije učitelja o učeničkim aktivnostima u zajednici*). Rezultati su uglavnom bili konzistentni odgovorima ravnatelja (Schulz i sur., 2010b, 152–153). Usporedbe ravnateljskih i učiteljskih odgovora pružaju širi prikaz o tome što škole doista rade iz različitih perspektiva i stavova. U ICCS 2016. upitniku za učitelje korišteno je slično pitanje kao u prethodnom istraživanju i to jesu li u aktivnostima u suradnji s vanjskim skupinama ili organizacijama učitelji sudjelovali sa svojim učenicima.

3.3. Kontekst škola i učionica

Kao i u prethodnom istraživanju, ICCS 2016. ne smatra učeničke ishode učenja u području građanskog odgoja i obrazovanja isključivo rezultatom poučavanja i procesa učenja, nego također i rezultatom njihovog svakodnevnog iskustva u školi. Školska iskustva i njihov utjecaj na ishode učenja osobito su važni u kontekstu građanskog odgoja i obrazovanja, čiji je cilj razviti ishode učenja koji nisu ograničeni na područje kognitivnih postignuća, već uključuju i stavove i dispozicije (Schulz i sur., 2008)¹². U velikom broju zemalja naglasak

¹² Prema rezoluciji UN-a o Obrazovanju za demokraciju (Ujedinjeni narodi, 2012), škole nisu samo odgovorne za provedbu kurikuluma obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, nego i za „izvannastavne obrazovne aktivnosti kojima je cilj promocija i konsolidacija demokratskih vrijednosti i demokratske vladavine te ljudskih prava, uzimajući u obzir inovativne pristupe i najbolje prakse u području kako bi se pomoglo osnaživanje građana i sudjelovanje u političkom životu i stvaranju politika na svim razinama”.

je na neformalnim oblicima građanskog učenja kroz participaciju i angažiranost ili kroz socijalne interakcije u školi (Ainley i sur., 2013; Eurydice, 2005, 2012; Schulz i sur., 2010b).

Iskustvo učenika u školi ne ovisi samo o poučavanju i učenju na razini učionice, nego i o mogućnostima u kojima će učionicu i školu doživjeti kao „demokratsko okruženje za učenje” (kroz participaciju na školskoj razini, školsko i razredno ozračje, kao i kroz kvalitetu odnosa unutar škole, između učitelja i učenika te među učenicima) (Bäckman i Trafford, 2007; Huddleston, 2007; Trafford, 2003). Mogućnosti uspostavljanja i doživljavanja odnosa i ponašanja temeljenih na otvorenosti, uzajamnom poštivanju i poštivanju različitosti te mogućnosti davanja i potvrđivanja osobnih mišljenja, omogućuju učenicima da prakticiraju demokratski način života, počnu ostvarivati svoju autonomiju i razvijaju osjećaj samoučinkovitosti (vidi Mosher i sur., 1994; Pasek i sur., 2008). Nedavna istraživanja također su potvrdila važnost neformalnog učenja u školi za razvoj aktivnoga građanstva kod učenika (Scheerens, 2009).

S obzirom na važnost školskog konteksta i konteksta učionice za građanski odgoj i obrazovanje, istraživanje ICCS 2016. koristi se sljedećim vrstama pitanja:

- Pitanja iz upitnika za ravnatelje kojima se mjere percepcije ravnatelja o kontekstu i karakteristikama škole
- Pitanja iz upitnika za učitelje o njihovim sociodemografskim karakteristikama i percepcijama školskog i razrednog konteksta
- Pitanja iz upitnika za učenike o učeničkim percepcijama školskog i razrednog konteksta.

3.3.1. *Kontekst i karakteristike škole*

Školsko ozračje općenito se odnosi na „zajednička uvjerenja, odnose između pojedinaca i skupina u organizaciji, fizičko okruženje i osobine pojedinaca i skupina koje sudjeluju u organizaciji” (Van Houtte, 2005: 85). U kontekstu građanskog odgoja i obrazovanja, školskim ozračjem mogu se nazvati „dojmovi, uvjerenja i očekivanja članova školske zajednice o svojoj školi kao okruženju za učenje, njihovom ponašanju te simboli i institucije koji predstavljaju iskazane uzorke ponašanja” (Homana, Barber i Torney-Purta, 2006, 3). Različite situacije učenja mogu utjecati na građanski odgoj i obrazovanje u školama. To uključuje upravljanje, svakodnevne aktivnosti unutar škole, podršku za profesionalne odnose unutar same škole i kvalitetu veza između škole i vanjske zajednice (Thapa, Cohen, Guffey i Higgins-D'Alessandro, 2013).

Školsko se ozračje također odnosi na školsku kulturu i etos koji pridonose definiranju škole kao društvene organizacije, kao i razlikovanju svake pojedine škole od drugih (Stoll, 1999). Školska se kultura odnosi na obrasce značenja koji uključuju norme, uvjerenja i tradicije koje dijele članovi školske zajednice i koji pridonose oblikovanju njihova razmišljanja i načina djelovanja (Stolp, 1994).

Školsko ozračje i kultura mogu pridonijeti razvoju osjećaja pripadnosti školi kod učenika i učitelja, čime se povećava predanost i motivacija koje te skupine imaju prema unapređenju obrazovnih aktivnosti škole (Knowles i McCafferty-Wright, 2015). Prakse prisutne u upravljanju pridonose karakterizaciji škola kao demokratskog okruženja za učenje, a promicanje sudjelovanja učitelja u upravljanju školom pomaže školi da razumije raznolikost potreba učenika i osigura predanost učitelja u podržavanju školskih obrazovnih aktivnosti (Ranson, Farrell, Peim i Smith, 2005).

ICCS 2016. upitnik za ravnatelje (škole) uključuje širok spektar pitanja povezanih sa školskim ozračjem, kojima se mjere percepcije ravnatelja o osjećaju pripadnosti školi kod učitelja i učenika, o sudjelovanju učitelja, učenika i roditelja u procesima donošenja odluka, sudjelovanju učitelja u upravljanju školama, o raširenosti nasilja u školi te odgovore ravnatelja o aktivnostima za sprečavanje nasilja u školi.

Percepcije ravnatelja o angažiranosti u školskoj zajednici. Različiti stilovi vođenja i različite strategije i postupci dostupni ravnateljima pri ostvarivanju njihove uloge mogu također utjecati na školsko ozračje i kulturu (Edmonds, 1979; Eurydice, 2013; Ishimaru, 2013; Marzano, 2003; Scheerens, Glas i Thomas, 2003; Sammons, Gu, Day i Ko, 2011). Stoga istraživanje konteksta za građanski odgoj i obrazovanje također mora ispitati kako ravnatelji ostvaruju svoju ulogu u odnosu na razvoj demokratskog školskog okruženja koje je otvoreno prema sudjelovanju učitelja, učenika i roditelja u procesima donošenja odluka (Torrance, 2013). ICCS 2016. uključuje pitanje o opsegu u kojem su učitelji, roditelji i učenici uključeni u procese donošenja odluka. U upitniku za ravnatelje (škole) nalazi se pitanje o tome kako ravnatelji vide sudjelovanje učenika kao predstavnika razreda na školskim izborima, a koje je bilo uključeno i u ICCS 2009.

Percepcije ravnatelja o sudjelovanju učitelja u upravljanju školom. Osnaživanje učitelja za sudjelovanje u donošenju odluka u školama može pridonijeti ozračju aktivnog građanstva u školama (Bogler i Somech, 2005). U ICCS 2009. upitnik za ravnatelje (škole) bilo je uključeno sedam pitanja koja su se bavila percepcijama ravnatelja o sudjelovanju učitelja u upravljanju školom. Ova su pitanja trebala pružiti informacije o tome koliko su učitelji voljni prihvatiti odgovornosti osim za poučavanje. S pomoću izmijenjenog pitanja, u ICCS-u 2016. upitnikom za ravnatelje (škole) mjerene su percepcije ravnatelja o sudjelovanju učitelja u upravljanju školama, podršci učitelja u održavanju dobre discipline i spremnosti učitelja da postanu članovi školskog vijeća.

Percepcije ravnatelja o nasilju u školi. Nasilničko ponašanje definirano je kao iskazivanje agresivnih ponašanja kojima je namjera nekoga povrijediti fizički, emocionalno, verbalno ili putem interneta (AERA, 2013; Olweus, 1973; Wade i Beran, 2011). U ICCS 2016. upitniku za ravnatelje (škole) ravnatelji su iskazivali učestalost agresivnih ponašanja koja zamjećuju u školi.

Iskazi ravnatelja o aktivnostima za sprečavanje nasilja u školi. Škole se trenutačno suočavaju s problemom nasilničkog ponašanja u školskom i internetskom kontekstu (AERA, 2013; Corcoran i Mc Guckin, 2014). Istraživanja su pokazala da se školsko nasilje znatno razlikuje od razreda do razreda (Atria, Strohmeier i Spiel, 2007; Salmivalli, 2012). Iako među žrtvama još uvijek prevladava „kultura šutnje”, čini se da aktivnosti kojima se prokazuje nasilje utječu i mogu pomoći u smanjenju nasilničkog ponašanja u školama (Smith i Shu, 2000); preventivni programi učinkovitiji su na razini učionice nego na razini škole (Kärnä i sur., 2011). U upitniku za ravnatelje (škole) je pitanje o inicijativama koje su škole uvele, a čiji je cilj sprečavanje nasilničkog ponašanja, uključujući i posebno stručno usavršavanje usmjereno na sprečavanje nasilja putem interneta (eng. *cyberbullying*) (Wade i Beran, 2011).

Iskazi ravnatelja o aktivnostima povezanim s održivošću okoliša. Obrazovanje za održivi razvoj (OOR; eng. *education for sustainable development*), čiji je cilj razvijanje kompetencije učenika kao člana zajednice i globalnoga građanina, sve se više smatra važnim aspektom građanskog odgoja i obrazovanja građana (Huckle, 2008). OOR bi trebao biti interdisciplinarni i cjelovit te stoga zastupljen kroz cijeli kurikulum. S obzirom na

taj cilj, pretpostavlja se da obuhvaća cijelu školsku zajednicu i da nije aktivnost koju promiče samo učitelj (Henderson i Tilbury, 2004). U ICCS 2016. upitniku za ravnatelje (škole) je i pitanje o inicijativama vezanima za održivost okoliša. Ravnatelji su iskazivali o inicijativama koje škole poduzimaju kako bi postale okruženja koja poštuju načela održivog razvoja („održive škole”, vidi Henderson i Tilbury, 2004) i omogućuju učenicima da izravno iskuse ta načela (na primjer, kroz školske inicijative za uštedu energije, smanjenje i odvajanje otpada, kupovinu ekološki prihvatljivih proizvoda i, općenitije, poticanje učenika na ponašanja koja su u skladu s očuvanjem okoliša).

Iskazi ravnatelja o pristupu učenika informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji i internetu za aktivnosti učenja. Sve veća upotreba interneta i novih društvenih medija kod mladih ima nekoliko važnih obrazovnih implikacija. Formalno obrazovanje za pismenost za nove društvene medije dokazano povećava građansku participaciju i omogućava učenicima pristup raznim stavovima (Kahne, 2010). U svjetlu toga, ICCS 2016. također istražuje školski kontekst za učeničku upotrebu društvenih medija za građansku angažiranost. Upitnikom za ravnatelje (škole) prikupljaju se informacije o tehnološkim resursima dostupnima u školi i o stvarnom pristupu koje imaju učenici.

Iskazi ravnatelja o realizaciji građanskog odgoja i obrazovanja u školi. Brojna su istraživanja pokazala da se pristupi građanskom odgoju i obrazovanju značajno razlikuju od zemlje do zemlje (Ainley i sur., 2013; Birzea i sur., 2004; Cox i sur., 2005; Eurydice, 2005, 2012). Nadalje, prema rezultatima ICCS-a 2009. različiti pristupi ovome području učenja mogu koegzistirati unutar istih škola (Schulz i sur., 2010b, 178-179). Ravnatelji škola koje su sudjelovale u ICCS-u 2009. pružili su zanimljive informacije o tome kako ocjenjuju najvažnije ciljeve građanskog odgoja i obrazovanja. Rezultati su pokazali značajne razlike u zemljama sudionicama te da su, uglavnom, ravnatelji škola smatrali najvažnijim ciljevima građanskog odgoja i obrazovanja one vezane za razvoj znanja i vještina (Schulz i sur., 2010b, 184- 185). Kao i u prethodnom ciklusu istraživanja, u ICCS 2016. upitnik za ravnatelje (škole) uključen je niz pitanja o iskazima ravnatelja o načinu na koji se građanski odgoj i obrazovanje provodi u njihovim školama, o njihovim percepcijama važnosti ciljeva građanskog odgoja i obrazovanja te kako se određene odgovornosti za građanski odgoj i obrazovanje dodjeljuju u njihovim školama.

Iskazi ravnatelja o školskoj autonomiji u organizaciji građanskog odgoja i obrazovanja. Literatura o unapređenju škola pokazuje da određen stupanj autonomije pospješuje djelovanje poticaja za poboljšanja (Reezigt i Creemers, 2005). Razina autonomije koju škole imaju može utjecati na način na koji se građanski odgoj i obrazovanje ostvaruje na razini škole (planiranje kurikuluma, izbor udžbenika i nastavnih materijala, postupci i alati vrednovanja). Postojanje nacionalnih zakona, propisa i standarda koji se odnose na rezultate koje učenici trebaju postići ne mora nužno implicirati da škole pružaju slične programe i pristupe poučavanju (Eurydice, 2007). Vrijeme predviđeno za građanski odgoj i obrazovanje, kvalifikacije učitelja i podrška koju ravnatelji daju građanskom odgoju i obrazovanju u školama može varirati (Keating i Kerr, 2013; Keating, Kerr, Benton, Mundy i Lopes, 2010). U ICCS 2016. upitnik za ravnatelje (škole) uključeno je pitanje autonomije škole u odabiru udžbenika, poticanju postupaka vrednovanja učenika, planiranju kurikuluma, aktivnostima i projektima vezanima za građanski odgoj i obrazovanje te provođenje stručnog usavršavanja učitelja.

Iskazi ravnatelja o karakteristikama škole. Školski resursi sastoje se i od materijalnih i od ljudskih resursa, ali ne postoji konsenzus o tome u kojoj mjeri navedeni školski

resursi mogu pridonijeti razvoju i poboljšanju škole (Hanushek, 1994, 1997, 2006). ICCS 2009. upitnik za ravnatelje (škole) uključivao je pitanja o demografskim karakteristikama škola (javne/privatne škole, broj učenika, broj učenika u ciljanom razredu i broj učitelja). Istraživanja su pokazala povezanost između tih karakteristika i ishoda učenja (Anderson, Ryan i Shapiro, 1989). U analizama latinoameričkog izvještaja ICCS-a 2009. u nekim zemljama pronađene su statistički značajne razlike između javnih i privatnih škola, čak i nakon kontrole socioekonomskog konteksta (Schulz, Ainley, Friedman i Lietz, 2011, 73). Kao i u prethodnom istraživanju, u ICCS 2016. upitniku za ravnatelje (škole) nalaze se pitanja o karakteristikama škole, poput onoga je li upravljanje školom javno ili privatno te pitanja o broju učenika i učenica (ukupno i u ciljanom razredu).

Percepcije ravnatelja o osnovnim demografskim podacima učenika. Istraživanja su istaknula važnost prosječnog socioekonomskog statusa obitelji učenika na razini pojedinih škola (vidi, na primjer, Sirin, 2005). Kako bi se spoznao „društveni unos”, u ICCS 2016. upitnik za ravnatelje (škole) uključeno je pitanje prilagođeno iz PIRLS 2011. istraživanja (Mullis, Martin, Kennedy, Trong i Sainsbury, 2009) u kojem su ravnatelji škola trebali iskazati približan udio učenika iz ekonomski siromašnih ili dobrostojećih obitelji.

3.3.2. Podatci o učiteljima i njihove percepcije škola i učionica

U ICCS 2016. istraživanju upitnik za učitelje dostavlja se svim učiteljima koji u određenoj zemlji poučavaju ciljani razred, bez obzira na njihovo predmetno područje. Osmišljen je kako bi obuhvatio podatke o učiteljima te širok spektar percepcije školskog konteksta i konteksta učionica. Kao i kod ICCS-a 2009., ICCS 2016. upitnik za učitelje uključuje međunarodnu inačicu s pitanjima o građanskom odgoju i obrazovanju u školi i o praksama poučavanja koje su usvojene u ovom području. Taj dio upitnika ispunjavaju samo učitelji predmeta povezanih s građanskim odgojem i obrazovanjem.

Informacije o učiteljima. Slično kao u ICCS-u 2009., upitnik za učitelje u ICCS-u 2016. uključivao je niz pitanja o demografskim varijablama učitelja (spol, dob) te predmetima koji se poučavaju općenito, kao i onima u ciljanom razredu.

Sudjelovanje učitelja u upravljanju školom. Sudjelovanje učitelja u upravljanju školom može se smatrati dijelom procesa demokratskog upravljanja školom i kao čimbenikom koji može pridonijeti karakterizaciji škole kao demokratskog okruženja učenja (Vijeće Europe, 2007). ICCS 2009. upitnik za učitelje obuhvaćao je niz od sedam pitanja kojima su učitelji ispitivani o svom sudjelovanju u upravljanju školom. Pitanja su ista kao ona koja se nalaze u paralelnom pitanju u upitniku za ravnatelje (škole) i čine skalu koja je uključena u međunarodnu bazu podataka. Slično pitanje koje se sastoji od pet čestica uključeno je i u upitnik za učitelje u ICCS-u 2016. Pitanja se odnose na spremnost učitelja da osim nastave preuzmu i druge odgovornosti, njihova razmišljanja o tome koliko su spremni surađivati s drugim učiteljima, surađivati u rješavanju sukoba unutar škole i baviti se savjetodavnim aktivnostima.

Percepcije učitelja o nasilju u školi. Ponašanje učitelja prepoznato je kao eksplanatorna varijabla za nasilje u školi (Roland i Galloway, 2002), što može biti povezano s njihovom funkcijom uzora i autoriteta u interakcijama u učionici (Verkuyten i Thijs 2002). U upitniku za učitelje nalazi se pitanje koje je (u neznatno promijenjenoj verziji) prisutno i u upitniku za ravnatelje (škole) te osmišljeno da ispita percepcije učitelja o nasilju u školi (Olweus, 1973).

Percepcije učitelja o školskom ozračju. Školsko ozračje i kvaliteta odnosa u školi (odnosi učenik – učitelj i učenik – učenik) mogu utjecati na učenička akademska postignuća (Bear, Yang, Pell i Gaskins, 2014) i može također biti povezano s nasiljem u školi (Powell, Powell i Petrosko, 2015). U ICCS 2009. upitnik za učitelje uključena su dva niza pitanja povezanih s učiteljskim percepcijama školskog ozračja. Pitanja se odnose na percepcije učitelja o učeničkom ponašanju u školi i percepcije učitelja o društvenim problemima u školi. Oba pitanja uključena su i u ICCS 2016. upitnik za učitelje.

Percepcije učitelja o razrednom ozračju. Ozračje u učionici opći je koncept kod kojeg se definicije uglavnom fokusiraju na razinu suradnje u aktivnostima poučavanja i učenja, pravednost ocjenjivanja i društvenu potporu. Demokratsko razredno ozračje odnosi se uglavnom na implementaciju demokratskih i liberalnih vrijednosti u učionici (Ehman, 1980; Hahn, 1999). Demokratsko razredno ozračje može pomoći učenicima u razumijevanju prednosti demokratskih vrijednosti i praksa, a mogu imati pozitivan učinak i na njihovu aktivnu asimilaciju (Perliger, Canetti-Nisim i Pedahzur, 2006). Kao što su neka istraživanja istaknula, osim percepcija učitelja, od ključne su važnosti učeničke percepcije razrednog ozračja (Hooghe i Quintelier, 2013). ICCS 2009. upitnik za učitelje uključivao je niz pitanja o njihovim percepcijama razrednog ozračja i o učeničkim percepcijama aktivnosti u učionici. Četiri pitanja tvorila su skalu koja je uključena u ICCS 2009. bazu podataka. Rezultati su pokazali pozitivnu povezanost s učeničkim znanjem u brojnim zemljama (Schulz i sur., 2010b, 173). Ovo je pitanje uključeno i u ICCS 2016. upitnik za učitelje.

Percepcije učitelja o aktivnostima povezanim s održivošću okoliša. Kao i u ICCS 2016. upitniku za ravnatelje (škole), u upitniku za učitelje bilo je pitanje o njihovoj uključenosti u inicijative i programe povezane s održivošću okoliša (Kyburz-Graber, 2013; Lundholm, Hopwood i Kelsey, 2013; UNESCO, 2012a). Čestice u ovom pitanju odnose se na aktivnosti koje potiču izravno uključivanje učenika i njihovu angažiranost i u školi i u lokalnoj zajednici te podižu svijest učenika o utjecaju njihovih ponašanja na okoliš.

Percepcije učitelja o realizaciji građanskog odgoja i obrazovanja u školi. ICCS 2009. upitnik za učitelje uključivao je dva niza pitanja povezanih s načinima na koji se građanski odgoj i obrazovanje provodi na školskoj razini. Dva su pitanja postavljena učiteljima o njihovoj percepciji važnosti ciljeva građanskog odgoja i obrazovanja te kako se određene odgovornosti za provedbu građanskog odgoja i obrazovanja dodjeljuju unutar škole. S obzirom na važnost različitih ciljeva građanskog odgoja i obrazovanja, rezultati su bili vrlo slični onima iz upitnika za ravnatelje (Schulz i sur., 2010b, 182–183). U ICCS 2016. uključena su neznatno izmijenjena pitanja povezana s ciljevima građanskog odgoja i obrazovanja u upitnike za učitelje i ravnatelje (škole).

Percepcije učitelja o upotrebi informacijsko-komunikacijske tehnologije za poučavanje i učenje. Istraživanja su pokazala raširenu upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije u sekundarnom obrazovanju, kao i značajne razlike u opremljenosti škola ovim resursima (vidi Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman i Gebhardt, 2014). U ICCS-u 2016. učitelji su iskazivali koriste li se i u kojem opsegu im škola osigurava niz elektroničkih naprava s internetskom vezom, kojima se mogu koristiti u svom poučavanju ciljanog razreda. Slično pitanje (s naglaskom na nabavku resursa) uključeno je u upitnik za ravnatelje (škole).

Percepcije učitelja o poučavanju predmeta povezanih s građanskim odgojem i obrazovanjem. Istraživanja su pokazala da je pripremljenost učitelja jedan od najvažnijih čimbenika

koji utječu na postignuća učenika (vidi OECD, 2009, 2014b). U kontekstu građanskog odgoja i obrazovanja, stručno usavršavanje učitelja poseban je izazov u obrazovnim politikama i u mnogim zemljama ne postoji posebno usavršavanje za učitelje u ovome području (Birzea i sur., 2004; Eurydice, 2005, 2012). Prema klasifikaciji koju je razvio Shulman (1986, 1987) znanje učitelja može se odnositi na teme vezane za građanski odgoj i obrazovanje (sadržajna znanja) ili na metode i pristupe poučavanju (pedagoška znanja). Nadalje, postoji širok raspon pristupa poučavanju u ovom predmetnom području (Munn, Brown i Ross, 2012). Rezultati ICCS-a 2009. pokazali su da su učitelji predmeta povezanih s građanskim odgojem i obrazovanjem najsigurniji u poučavanju prava i odgovornosti građana te ljudskih prava, dok su manje sigurni u poučavanje tema vezanih za gospodarstvo, poslovanje i pravne institucije (Schulz i sur., 2010b). Također su korištena pitanja identična onima iz ICCS-a 2009., pri čemu su, u dijelu ICCS 2016. upitnika za učitelje namijenjenom učiteljima koji poučavaju predmete povezane s građanskim odgojem i obrazovanjem, prikupljeni podatci o sljedećim aspektima:

- iskazi učitelja o planiranju građanskog odgoja i obrazovanja (korištenje različitih izvora) i aktivnostima poučavanja i učenja (poput „interaktivnog” poučavanja, „tradicionalnog” poučavanja i rasprava o kontroverznim temama u učionici)
- iskazi učitelja o korištenju različitih alata vrednovanja u njihovu poučavanju građanskog odgoja i obrazovanja
- pripreme učitelja za poučavanje tema povezanih s građanskim odgojem i obrazovanjem
- percepcije učitelja o mogućim poboljšanjima u poučavanju građanskog odgoja i obrazovanja u njihovim školama
- iskazi učitelja o njihovim pripremama za stručno usavršavanje o temama povezanim s građanskim odgojem i obrazovanjem (sadržajno znanje) ili metodama i pristupima poučavanja.

3.3.3. *Percepcije učenika o kontekstu škola i učionica*

Učenička percepcija školskog konteksta i konteksta učionica obuhvaća razredno ozračje za građanski odgoj i obrazovanje, učeničke iskaze o njihovim iskustvima učenja građanskog odgoja i obrazovanja, učenička iskustva s verbalnim i fizičkim zlostavljanjem te percepciju učenika o školskom ozračju.

Razredno ozračje za građanski odgoj i obrazovanje u školi. U CIVED istraživanje bio je uključen niz pitanja kojima su se mjerile učeničke percepcije događaja tijekom nastave građanskog odgoja i obrazovanja koju su pohađali. Sa šest pitanja mjereno je indeks otvorenosti ozračja za rasprave u učionici (vidi Schulz, 2004) koji je ranije prepoznat kao pozitivni prediktor građanskog znanja i učeničkih očekivanja za glasanje u odrasloj dobi (Torney-Purta i sur., 2001). U ICCS 2009. istraživanju korišten je sličan instrument kojima su mjerene učeničke percepcije o tome što se događalo u učionicama za vrijeme rasprava o političkim i društvenim pitanjima. Rezultati multivarijatnih analiza potvrdili su povezanost ovog konstrukta s ishodima učenja građanskog odgoja i obrazovanja (Schulz i sur., 2010b). U ICCS 2016. upitnik za učenike uključeno je pitanje sa šest čestica iz ICCS-a 2009., osmišljeno kako bi se mjerile učeničke percepcije otvorenosti razrednog ozračja za rasprave o građanskim pitanjima.

Iskazi učenika o iskustvima učenja građanskih tema. U CIVED-u 1999. učenici su procjenjivali koliko su naučili o građanskim temama u školi. Odgovori učenika o tome koliko

su naučili o važnosti glasanja u školi korišteni su kao (pozitivan) prediktor za objašnjenje razlika očekivanog sudjelovanja na izborima (Torney-Purta i sur., 2001). U ICCS 2016. upitnik za učenike uključeno je novo pitanje u kojemu su učenici procjenjivali koliko su naučili u školi o sedam različitih političkih ili društvenih pitanja.

Percepcije učenika o mogućnostima učenja o građanskim temama povezanim s Europom. U europskom regionalnom upitniku u ICCS-u 2009. učenici su iskazivali o mogućnostima učenja o Europi u školi, a rezultati su pokazali da je većina učenika u zemljama sudionicama poučavana o mnogim temama (Kerr i sur., 2010). Europski regionalni upitnik u ICCS-u 2016. uključuje izmijenjeno pitanje osmišljeno za mjerenje opsega pruženih mogućnosti za učenje o građanskim temama povezanim s Europom.

Percepcije učenika o školskom ozračju. Školsko ozračje općenito je smatrano važnim čimbenikom u objašnjavanju učeničkih ishoda učenja (Bryk, Sebring, Allensworth, Easton i Leppescu, 2010; Wang i Degol, 2015). Scheerens i Bosker (1997) smatrali su školsko ozračje sinonimom za školsku kulturu u kojem se manifestira niz varijabli usmjerenih na angažiranost učenika, učeničke izostanke, ponašanje učenika, motivaciju djelatnika i odnose između učenika, učitelja i prema samoj školi. U novijim koncepcijama školsko ozračje karakteriziraju četiri aspekta: akademsko ozračje i davanje prioriteta uspješnom učenju, međuljudski odnosi unutar škole i prema roditeljima, tjelesna i emocionalna sigurnost te učinkovitost organizacije (Wang i Degol, 2015). Važnost pozitivnog školskog ozračja za uključivanje učenika u iskustva učenja povezanog s građanstvom također je istaknuto u istraživanjima građanskog odgoja i obrazovanja (vidi, na primjer, Homana i sur., 2006). U ICCS 2009. upitnik za učenike bila su uključena dva niza pitanja kojima se mjere učeničke percepcije o školi te pet pitanja kojima se mjere učeničke percepcije o odnosima učenika i učitelja u školi. U ICCS 2016. uključeno je pet pitanja (četiri iz prethodnog istraživanja) osmišljenih da obuhvate učeničke percepcije o odnosima učenika i učitelja u školi te tri dodatna pitanja za procjenu percepcije učenika o društvenoj interakciji između učenika u njihovoj školi, kao i jedno pitanje o percepciji učenika o opasnostima nasilničkog ponašanja u školi.

Iskazi učenika o osobnim iskustvima s nasilničkim ponašanjem i zlostavljanjem. Jedan od simptoma društvene dezintegracije i disfunkcionalnih društvenih interakcija u školi jest nasilničko ponašanje (eng. *bullying*), o čemu se u istraživanjima raspravlja od sedamdesetih godina prošlog stoljeća (Olweus, 1973). Nasilničko ponašanje i dalje je u središtu pažnje obrazovnih istraživača i praktičara (Goldsmid i Howie, 2014; Smith, 2004; Ttofi i Farrington, 2011), a pojava nasilja preko interneta (eng. *cyber bullying*) podigla je svijest o nasilju. Nasilničko ponašanje prepoznato je i kao čimbenik koji utječe na percepcije o školi (Bayar i Uçanok, 2012). Latinoamerički upitnik za učenike u ICCS-u 2009. uključivao je pitanja kojima se mjere učenička iskustva verbalnog ili fizičkog nasilja u školi, a rezultati su pokazali da su u zemljama sudionicama iz ove regije mnogi učenici iskazali da fizičko nasilje postoji u njihovom školskom okruženju (Schulz, Ainley, Friedman i Lietz, 2011). U međunarodnom upitniku za učenike u ICCS-u 2016. učenici su s pomoću šest pitanja iskazivali o razini verbalnog ili fizičkog nasilja s kojim su se susreli u školi.

3.4. Kontekst kućanstva i vršnjaka

Konteksti i podatci o kućanstvu i vršnjacima koji mogu utjecati na razvoj znanja, stavova i uvjerenja mladih u kontekstu građanskog odgoja i obrazovanja značajni su i mnogobrojni. Oni uključuju obiteljske i vršnjačke interakcije, obrazovne resurse kućanstva, kulturu, vjeru, vrijednosti, jezik (pitanje govori li se i kod kuće jezik na kojem se provodi ispitivanje), status odnosa koji mlada osoba ima u obitelji, obrazovanje, prihode i zaposlenost roditelja, pristup različitim vrstama medija, kvalitetu odnosa škole i kućanstva te širok spektar mogućnosti povezanih s područjem građanstva izvan škole koji se tiču mladih i s kojima mladi dolaze u doticaj. Između svega navedenog, posebno se naglašava obitelj kao izgledni utjecajni čimbenik ishoda učenja općenito, kao i onih u vezi s građanskim odgojem i obrazovanjem.

Rezultati istraživanja pokazali su važnost obitelji i obiteljskih prilika za razvoj dispozicija prema angažiranosti i sudjelovanju mladih ljudi (Bengston, Biblarz i Roberts, 2002; Janoski i Wilson, 1995; Lauglo, 2011; Renshon, 1975; Grusec i Kuczynski, 1997; Vollebergh, Ledema i Raaijmakers, 2001). Opći je konsenzus da su obiteljske prilike utjecajne varijable u političkom razvoju adolescenata (Sherrod, Torney-Purta i Flanagan, 2010). Uloga socioekonomskih prilika utjecajna je u smislu (I) pružanja poticajnijeg okruženja i (II) povećanja obrazovnih rezultata i budućih planova i mogućnosti adolescenata, čimbenika koji zauzvrat potiču političku uključenost kao individualni resurs.

Istraživanja političke socijalizacije i participacije naglašavaju važnost u kojoj mjeri obitelji i pojedinci mogu pristupiti različitim oblicima kapitala. Bourdieu (1986) promatrao je ekonomski kapital kao izvor drugih oblika kapitala te razlikuje ljudski, kulturni i društveni kapital. Dok se *ljudski kapital* odnosi na vještine, znanje i kvalifikacije pojedinca, *kulturni kapital* odnosi se na „široko prihvaćene znakove visokog statusa (stavove, preferencije, formalno znanje i ponašanja) koji se koriste za socijalnu i kulturnu isključenost” (Lamont i Lareau, 1988, 156). *Društveni kapital* konceptualiziran je kao društveni resurs koji međusobno povezuje građane kako bi mogli učinkovitije postići ciljeve (vidi Stolle, 2002).

U istraživanju institucionalne učinkovitosti u Italiji, Putnam (1993: 185) okarakterizirao je društveni kapital kao „ključ funkcioniranja demokracije”. Njegov konceptualni okvir temelji se na Colemanovom (1988) konceptu društvenog kapitala koji se generira relacijskom strukturom interakcija unutar i izvan obitelji te olakšava uspješnost djelovanja pojedinca i njegove ishode učenja.¹³ Prema Putnamu (1993) tri komponente društvenog kapitala (društveno povjerenje, društvene norme i društvene mreže) tvore „krug vrлина” koji daje kontekst uspješne suradnje i participacije u društvu.

U istraživanjima društvenog kapitala koristi se promjenjivi raspon različitih čimbenika, uključujući socioekonomski status, osobne mreže, članstvo u organizacijama, međuljudsko povjerenje i osobnu komunikaciju (mediji ili rasprave). Posljedično, koncept društvenog kapitala često je kritiziran zbog nejasnoće i problema koji postoje u smislu pronalaženja prikladnih indikatora (Woolcock, 2001).

U kontekstu ICCS-a, koncept društvenog kapitala smatra se korisnim jer opisuje mehanizme koji objašnjavaju zašto neki učenici imaju viši stupanj građanskog znanja i angažmana od drugih. Različiti aspekti društvenog kapitala (povjerenje, norme i druš-

¹³ Putnamov pogled na društveni kapital ipak je suženiji i specifičniji od Colemanova koncepta. Putnam smatra društveni kapital kolektivnim resursom i navodi da horizontalne interakcije jačaju povjerenje i participaciju, dok vertikalni odnosi vode ka nepovjerenju i manjoj angažiranosti (Stolle i Lewis, 2002).

tvne interakcije) uključuju varijable kojima se mjere stavovi i sredina iz koje ispitanik dolazi. Neke varijable koje odražavaju društveni kapital odnose se na okruženje doma, osobito na interakcije s roditeljima, vršnjacima i medijima. Druge varijable važne u ovom kontekstu su razmjeri interpersonalnog povjerenja i dobrovoljnog sudjelovanja u organizacijama povezanim s građanstvom (vidi 2. poglavlje ovog okvira istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja).

Varijable povezane s okruženjem vlastita doma, koje su preduvjet za učenje i razvoj učenika te se mjere popratnim upitnikom za učenike, jesu: (I) socioekonomski status roditelja, (II) kulturno i etničko podrijetlo, (III) interes roditelja za politička i društvena pitanja i (IV) sastav obitelji. U ICCS-u 2016. popratnim upitnikom za učenike prikupljali su se i podatci o procesnim varijablama koje odražavaju socijalne interakcije izvan škole (na primjer, raspravljanje o političkim i društvenim temama s roditeljima i vršnjacima, kao i pristup medijskim informacijama).

Socioekonomski status roditelja učenika. Socioekonomski status (SES) općenito se smatra važnim eksplanatornim čimbenikom koji utječe na ishode učenja na brojne složene načine (Sirin, 2005). Opći je konsenzus da socioekonomski status predstavljaju prihod, obrazovanje i zanimanje (Gottfried, 1985; Hauser, 1994) i da je upotreba sve tri varijable bolja od upotrebe samo jedne (White, 1982). Ipak, ne postoji konsenzus među istraživačima o tome koje bi se mjere trebale uzeti u obzir prilikom određenih analiza (Entwistle i Astone, 1994; Hauser, 1994). U međunarodnim istraživanjima dodatna upozorenja vezana za valjanost instrumenata za prikupljanje sociodemografskih podataka o obiteljskom statusu i usporedivost tih varijabli na međunarodnoj razini kontinuirani su izazov istraživačima u ovom području (vidi Buchmann, 2002; Brese i Mirazchiyski, 2013; Caro i Cortés, 2012).

Kao i u prethodnom istraživanju, ICCS 2016. upitnik za učenike uključivao je tri različite vrste mjernih instrumenata:

- Podatci o *zanimanju roditelja* prikupljaju se s pomoću odgovora učenika na pitanja otvorenog tipa o poslu koji obavljaju njihovi otac i majka te se kodiraju prema Međunarodnoj klasifikaciji zanimanja (ISCO-2008, International Labour Organisation, 2007). Nakon toga, kodovima se dodjeljuju bodovi korištenjem međunarodnog socioekonomskog indeksa za status zanimanja (SEI; eng. *international socioeconomic index*), kako bi se dobili podatci o socioekonomskom statusu (Ganzeboom, de Graaf i Treiman, 1992).
- Podatci o *obrazovanju roditelja* prikupljaju se pitanjem zatvorenog tipa s ponuđenim odgovorima u kojem su obrazovne razine određene prema Međunarodnoj klasifikaciji obrazovanja (ISCED-2011, UNESCO, 2012b) te zatim prilagođeni nacionalnom kontekstu.
- Podatci o *čitalačkoj pismenosti u kućanstvu* prikupljaju se s pomoću pitanja o broju knjiga u kućanstvu.

S obzirom na sve veću važnost informacijsko-komunikacijske tehnologije za građansku angažiranost, u ICCS 2016. upitnik za učenike uključena su pitanja o *dostupnosti elektroničkih uređaja i pristupu internetu u kućanstvu*. Podatci prikupljeni ovim pitanjima također će predstavljati dodatne indikatore socioekonomskih obiteljskih prilika (vidi Fraillon i sur., 2014).

Učeničko kulturno/etničko podrijetlo. Međunarodna istraživanja potvrđuju razlike u postignućima u čitanju i matematici u odnosu na jezik i migrantski status (vidi, na

primjer, Elley, 1992; Mullis i sur., 2000; Stanat i Christensen, 2006). Učenici iz useljeničkih obitelji, posebno oni koji su nedavno pristigli, iskazuju nedostatak vještina u jeziku na kojem se izvodi nastava te nisu upoznati s kulturnim normama dominantne kulture. Nadalje, etničke manjine često imaju niži SES, što visoko korelira s učenjem i angažiranošću; postoje i dokazi da imigrantski status, etnička pripadnost i jezik utječu na ishode učenja učenika čak i nakon što se u analizama kontroliraju druge obiteljske pozadinske varijable (vidi, na primjer, Fuligni, 1997; Kao, 2001; Lehmann, 1996; Stanat i Christensen, 2006).

Rezultati ICCS-a 2009. pokazali su da su i imigrantsko podrijetlo i jezik povezani s rezultatima učenja građanskog odgoja i obrazovanja, posebice u zemljama s višim udjelom imigranata (vidi Schulz i sur., 2010b). Kao i u prethodnom istraživanju, ICCS 2016. upitnik za učenike uključivao je pitanja o kulturi i etničkim pripadnostima i obilježjima:

- *Zemlja rođenja (majke, oca i učenika).* Ova informacija koristila se za razlikovanje „autohtonih” učenika, učenika „prve generacije” (roditelji su rođeni u inozemstvu, a učenik u toj zemlji) i „imigranata” (učenik i njegovi roditelji rođeni su u inozemstvu).
- *Jezik kojim učenik govori kod kuće* (jezik na kojem se provodi ispitivanje ili neki drugi jezici).
- *Samostalno izjašnjavanje učenika o etničkoj pripadnosti* (neobavezno pitanje).

Interes roditelja učenika. Dokazano je da mladi ljudi s kojima roditelji razgovaraju o politici i građanskim pitanjima posjeduju veće razine građanskog znanja i angažiranosti (vidi, na primjer, Lauglo i Øia, 2006). U ICCS 2009. istraživanju učenici su procjenjivali stupanj zainteresiranosti svojih roditelja za politička i društvena pitanja, a rezultati su pokazali pozitivnu povezanost s nekima od ishoda učenja kod učenika, posebice onima povezanim s očekivanom političkom angažiranošću kao odraslih osoba (Schulz i sur., 2010b; Schulz, Ainley i Fraillon, 2015). U ICCS 2016. upitniku za učenike nalazi se isto pitanje dopunjeno jednom česticom kojom se mjeri osobni interes učenika za politička i društvena pitanja.

Učenički iskaz o sastavu obitelji. Obiteljska struktura važan je čimbenik socijalizacije koji može utjecati na ishode učenja. Na primjer, istraživanje u Sjedinjenim Američkim Državama pokazalo je da učenici jednoroditeljskih obitelji imaju lošije rezultate od onih iz kućanstava s dva roditelja, što je nalaz koji se povezuje s ekonomskim stresom i nedostatkom ljudskog ili društvenog kapitala u kućanstvu (McLanahan i Sandefur, 1994; Seltzer, 1994). Ipak, utjecaj jednoroditeljskog odrastanja na ishode učenja općenito se smatra relativno malim (vidi Ginther i Pollak, 2004; Marjoribanks, 1997). Obiteljska struktura ispitivana je pitanjem o sastavu kućanstava učenika, odnosno žive li s njima roditelji, skrbnici, braća/sestre, rođaci i/ili druge osobe, koje nije bilo obavezno u ICCS-u 2009. Isto pitanje uključeno je kao neobavezno u ICCS 2016. međunarodni upitnik za učenike.

Rasprave učenika o političkim i društvenim pitanjima s roditeljima i vršnjacima. Analize CIVED-ovih podataka pokazale su da je učestalost političkih rasprava pozitivan prediktor i osjećaja učinkovitosti i očekivane participacije (vidi, na primjer, Richardson, 2003). Slični rezultati dobiveni su u komparativnom istraživanju učenika 15 zemalja koje su sudjelovale u CIVED-u (Schulz, 2005), a podatci prikupljeni ICCS-om 2009. upućivali su na povezanost učestalosti sudjelovanja u raspravama o političkim i društvenim pitanjima te građanskog znanja i građanskog interesa (Schulz i sur., 2010b). U ICCS 2016. upitniku za učenike mjeri se učestalost rasprava o političkim i društvenim pitanjima

vođenih između učenika i njihovih roditelja i vršnjaka korištenjem istih pitanja kao u prethodnom ciklusu.

Učeničko korištenje medija za informiranje o političkim i društvenim pitanjima. Jedno od popularnijih objašnjenja za slabljenje civilnog društva u Sjedinjenim Američkim Državama negativni je učinak gledanja televizije (Putnam, 2000), što dovodi do smanjenja interesa, osjećaja učinkovitosti, povjerenja i sudjelovanja (vidi i Gerbner, 1980; Robinson, 1976). Međutim, istraživanja također pokazuju da je upotreba medija (osobito za informiranje) obično pozitivno povezana s političkom participacijom. Na primjer, Norris (2000) zaključuje iz iscrpnog pregleda literature i rezultata velikog istraživanja da ne postoje konačni dokazi negativnog odnosa između korištenja medija i političke participacije. CIVED je pokazao da su medijske informacije dobivene iz televizijskih vijesti bile pozitivan prediktor građanskog znanja i očekivanog sudjelovanja na izborima (Torney-Purta i sur., 2001). ICCS 2009. također je pokazao da je građansko znanje pozitivno povezano s gledanjem televizijskih vijesti, čitanjem novina i dobivanjem informacija na internetu (Schulz i sur., 2010b). Kao i u prethodnom ciklusu istraživanja, ICCS 2016. upitnik za učenike uključivao je niz pitanja kojima se mjeri učestalost učeničkog korištenja medija za prikupljanje informacija o političkim i društvenim pitanjima.

Sudjelovanje učenika u vjerskim obredima. Istraživači su upozorili na to da vjerska pripadnost može pomoći u poticanju političkog i društvenog angažmana (vidi Guo, Webb, Abzug i Peck, 2013; Perks i Haan, 2011; Verba i sur., 1995), jer vjerske organizacije uspostavljaju mreže usmjerene na političko regrutiranje i motivaciju. Međutim, postoje i dokazi o negativnim učincima vjerske pripadnosti na demokratsko građanstvo, što se očituje u nižim razinama političkog znanja i osjećaja učinkovitosti među vrlo religioznim ljudima (Scheufele, Nisbet i Brossard, 2003). U slučaju mladih, vjerska pripadnost i sudjelovanje mogu se promatrati kao dio okruženja vlastita doma koje može utjecati na proces učenja sadržaja povezanih s građanstvom. Kao neobavezni međunarodni dio o religiji, u ICCS-u 2016. učenici su iskazivali o učestalosti svoga pohađanja vjerskih obreda uz korištenje istoga pitanja kao u prethodnom ciklusu istraživanja.

3.5. Podatci o učenicima

Na razvoj razumijevanja, stavova i dispozicija pojedinog učenika može utjecati niz čimbenika od kojih su neki povezani s obitelji. Prethodni čimbenici na ovoj razini, prikupljeni učeničkim upitnikom, uključuju osnovne podatke o učeniku, poput dobi, spola i očekivanih obrazovnih kvalifikacija.

Dob učenika. Istraživanja su pokazala da se tijekom adolescencije građansko znanje i angažiranost (barem neki oblici) povećavaju s dobi (Amadeo i sur., 2002; Hess i Torney, 1967). Međutim, postoje i dokazi da se osjećaji povjerenja u odgovornost institucija i spremnost za uključivanje u konvencionalne oblike aktivnog političkog sudjelovanja smanjuju prema kraju srednje škole (Schulz, 2005). ICCS-om 2009. potvrđena su prethodna transverzalna istraživanja kojima su prikupljeni podatci na uzorku razrednih odjela, a koja su pokazala da je dob negativno korelirala s građanskim znanjima učenika, posebice u zemljama s višim stopama ponavljanja razreda, jer su stariji učenici u razredu obično oni koji ponavljaju razred zbog loših postignuća (Schulz i sur., 2010b). Kao i u prethodnom ciklusu istraživanja, u upitniku za učenike postavljeno je pitanje o mjesecu i godini rođenja učenika.

Spol učenika (muški, ženski). Prvim IEA-inim istraživanjem građanskog odgoja i obrazovanja iz 1971. godine pronađene su značajne razlike prema spolu u kognitivnim postignućima, pri čemu su dječaci imali bolji rezultat u građanskom znanju (Torney i sur., 1975). IEA-ino istraživanje iz 1999. godine, CIVED, prikazalo je pak drugačiju sliku: dok su u nekim zemljama dječaci postigli (malo i ne značajno) veće prosječne rezultate, u drugim zemljama djevojčice su postigle bolje rezultate (iako je u samo jednoj zemlji ta razlika značajna). Zanimljivo, veće rodne razlike u korist dječaka pronađene su u istraživanju koje je uslijedilo među učenicima više razine sekundarnog obrazovanja (Amadeo i sur., 2002). ICCS 2009. pokazao je razlike među spolovima u korist učenika (Schulz i sur., 2010b), što je promjena u odnosu na CIVED 1999. koja se može objasniti proširenjem temeljnog okvira istraživanja s naglaskom na aspekte razumijevanja.

CIVED je također pokazao da su rodne razlike obično veće s obzirom na pokazatelje građanske angažiranosti: u većini zemalja dječaci su pokazivali više razine političkog interesa i očekivanog sudjelovanja. Rodne razlike također su bile važne s obzirom na stavove prema pravima imigranata i ženskim pravima (Amadeo i sur., 2002; Torney-Purta i sur., 2001). ICCS-om 2009. potvrđeni su ovi nalazi i prikazane su rodne razlike u širokom spektru indikatora građanskih stavova i indikatora angažiranosti (Fraillon i sur., 2014; Kerr i sur., 2010; Schulz i sur., 2010b; Schulz, Ainley, Friedman i Lietz, 2011). Kao i u prethodnom ciklusu istraživanja, u ICCS 2016. upitniku za učenike postavljeno je pitanje o spolu učenika (muški, ženski).

Očekivana obrazovna postignuća učenika. U prva dva IEA-ina istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja očekivani broj godina budućeg obrazovanja bio je važan prediktor građanskog znanja (Amadeo i sur., 2002; Torney i sur., 2001). Ova varijabla odražava pojedinačne aspiracije učenika. Međutim, na odgovore mogu utjecati očekivanja roditelja ili vršnjaka i/ili, u nekim obrazovnim sustavima, ograničenja nametnuta učenicima koji pohađaju programe koji ne omogućavaju pristup sveučilišnim studijima. ICCS 2009. istraživanje koristilo se sličnim pitanjem u kojem su učenici odredili svoju očekivanu razinu obrazovanja. Rezultati ovog istraživanja potvrdili su da je ova varijabla pozitivno povezana s građanskim znanjem (Schulz i sur., 2010b, 225–232). Kao i u prethodnom ciklusu istraživanja, u ICCS 2016. upitniku za učenike postavljeno je pitanje o očekivanim obrazovnim postignućima učenika.

4. Nacrt istraživanja

4.1. ICCS 2016. instrumenti

ICCS 2016. instrumentima prikupljaju se podatci koji se odnose na rezultate i kontekstualne varijable. S obzirom na specifičnosti istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja, rezultati se određuju temeljem ispitnog materijala i upitnika za učenike. Kontekstualni podatci kojima se objašnjava odstupanje u rezultatima prikupljaju se s pomoću upitnika za učenike, učitelje i ravnatelje te nacionalnim kontekstualnim upitnikom.

U tablici 4.1 navedeni su instrumenti korišteni u ICCS 2016. istraživanju, približno vrijeme potrebno za njihovo ispunjavanje i ispitanici kojima su namijenjeni. Instrumenti za učenike sastoje se od dva dijela: (1) međunarodna jezgra pitanja koja uključuje ispit i upitnik za učenike i (2) fakultativni regionalni upitnik za zemlje Europe i Latinske Amerike.

Tablica 4.1: ICCS 2016. instrumenti

Instrument	Trajanje	Ispitanik
Međunarodni kognitivni ispit	45 min.	učenik
Međunarodni upitnik za učenike	40 min.	učenik
Regionalni moduli	~ 15 min.	učenik
Upitnik za učitelje	~ 30 min.	učitelj
Upitnik za ravnatelje (škole)	~ 30 min.	ravnatelj
Istraživanje nacionalnog konteksta	N/P	NKI

Napomena: N/P = nije primjenjivo; NKI = nacionalni koordinator istraživanja ili njegov punomoćnik

Koriste se četiri niza pitanja iz ICCS 2009. istraživanja kako bi se procijenile promjene u razdoblju između dva istraživanja za one zemlje koje sudjeluju u oba istraživanja. Ona su integrirana kroz svih osam ICCS 2016. ispitnih knjižica kako bi se osigurala primjerena ravnoteža sadržaja kroz sadržajne i kognitivne domene unutar svakog klastera pitanja.

Upitnici za učenike, učitelje i ravnatelje također uključuju velik broj pitanja o aspektima koji su mjereni u ICCS-u 2009. kroz identične ili malo izmijenjene nizove pitanja.

U tablici 4.2 za svaki instrument korišten u glavnom ispitivanju zabilježeni su brojevi i udjeli pitanja korištenih u ICCS-u 2009. i novoosmišljenih pitanja. U ispitni za učenike i upitniku za ravnatelje (škole) oko polovice pitanja je novoizrađeni materijal. Ovaj udio manji je u međunarodnim upitnicima za učenike i učitelje, u kojima je dodana samo jedna trećina materijala. Europski regionalni upitnik za učenike uključuje 70 posto novih pitanja, dok je ovaj udio puno manji u latinoameričkom regionalnom upitniku za učenike, gdje su četiri petine pitanja jednake kao u ICCS 2009. istraživanju.

Tablica 4.2: Broj i udio ICCS 2009. starih i ICCS 2016. novih pitanja u instrumentima glavnog ispitivanja

Instrumenti	ICCS 2009. pitanja		ICCS 2016. pitanja		Ukupno
Međunarodni kognitivni ispit	42	(48 %)	46	(52 %)	88
Međunarodni upitnik za učenike	115	(64 %)	64	(36 %)	179
Europski upitnik za učenike	21	(30 %)	50	(70 %)	71
Latinoamerički upitnik za učenike	55	(79 %)	15	(21 %)	70
Upitnik za učitelje	49	(66 %)	25	(34 %)	74
Upitnik za ravnatelje (škole)	57	(54 %)	49	(46 %)	106

Napomena: tablica ne uključuje dodatna neobavezna pitanja.

4.2. Vrste ispitnih pitanja

U ICCS instrumentima nalaze se različite vrste pitanja kako bi se uspješno procijenila raznolikost u kognitivnim, afektivnim i kontekstualnim aspektima.

Kognitivni ispit uključuje sljedeće dvije vrste pitanja:

- *Pitanja višestrukog izbora odgovora* (eng. *multiple-choice, MC*): svako pitanje ima četiri inačice odgovora, pri čemu je jedan odgovor točan, a ostala tri su distraktori.
- *Pitanja otvorenog tipa* (eng. *open-ended response, OR*): učenici trebaju napisati kratak odgovor, a odgovore ocjenjuju ocjenjivači iz nacionalnih centara.

Kao i u prethodnom istraživanju većina pitanja su pitanja višestrukog izbora odgovora, dok mali udio pitanja (oko 10 posto) čine pitanja otvorenog tipa. Različite karakteristike učeničkog znanja i razumijevanja procjenjivat će se s pomoću cijelog niza pitanja različite težine te kroz odabrana pitanja otvorenog tipa korištenjem vodiča za ocjenjivanje učeničkih odgovora. Učenički odgovori na svako od pitanja mogu se procijeniti prema razini sofisticiranosti koju odražavaju upotrebom hijerarhijskog sustava različitih nezavisnih kategorija koje se odnose na određeni kontekst pitanja. Po pravilu, ispitna su pitanja organizirana u cjeline u kojima se sadržaj svih pitanja odnosi na osnovu pitanja (bazu, stimulus) u kojem se opisuje određena situacija ili problem i koja su, u nekim slučajevima, popraćena grafičkim prilozima.

Kao i u ICCS-u 2009., u upitnicima za učenike, učitelje i ravnatelje u ICCS-u 2016. nalaze se sljedeće vrste pitanja:

- *Pitanja s Likertovom ljestvicom odgovora*: u svakom pitanju od ispitanika se traži da ocijene niz tvrdnji na ljestvici od, najčešće, četiri stupnja. Za većinu ovih pitanja ljestvica je od (1) potpuno se slažem do (4) uopće se ne slažem. Ljestvice za ostala pitanja označavaju učestalost (nikada, rijetko, ponekad, često) ili razine interesa, povjerenja ili važnosti.
- *Pitanja s mogućnošću odabira više odgovora*: ispitanici trebaju naznačiti tri aspekta koja smatraju najvažnijima.
- *Pitanja s kategorijalnim tipom odgovora*: ispitanici trebaju odabrati između dva odgovora ili više ponuđenih kategorija odgovora jedan koji smatraju najprikladnijim. Ta pitanja koriste se primarno za prikupljanje kontekstualnih informacija (na primjer, spola, stupnja obrazovanja roditelja, broja knjiga u kućanstvu, predmeta koji se poučavaju u školi, određivanja javnog ili privatnog tipa škole i dr.).
- *Pitanja otvorenog tipa*: od ispitanika se traži da napišu kratak odgovor koji se kodira u nacionalnim centrima; ova se pitanja koriste samo za prikupljanje informacija o zaposlenju roditelja.

4.3. Doseg domena istraživanja

ICCS 2016. istraživački instrumenti obuhvaćaju kognitivne, afektivno-bihevioralne i sadržajne domene definirane okvirom istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja. U tablici 4.3 prikazan je broj pitanja u ispitu i upitniku za učenike koja se odnose na domene okvira istraživanja. Broj pitanja iz domene *stavovi* u regionalnim upitnicima za europske i latinoameričke zemlje prikazan je u zasebnim redovima. Pitanja u ispitu i upitnicima u ICCS 2009. i ICCS 2016. istraživanjima bave se aspektima povezanim sa svim kognitivnim, afektivno-bihevioralnim i sadržajnim domenama, a u tablici 4.3 vidljivo je da pitanja nisu podjednako raspoređena kroz sve ćelije u tablici.

Kao i u ICCS-u 2009., otprilike tri četvrtine ispitnih pitanja pripada kognitivnoj domeni *razumijevanje i analiza*, a najveći dio ispitnih pitanja kognitivne domene *znanja* odnosi se na sadržajnu domenu *građansko društvo i sustavi*. Sadržajna domena koja je najmanje obuhvaćena kognitivnim ispitom su *građanski identiteti* sa samo četiri od 88 ispitnih pitanja, što je podudarno zastupljenosti ove sadržajne domene u ICCS 2009. ispitu.

Među afektivno-bihevioralnim pitanjima u međunarodnom upitniku za učenike, oko tri petine mjere stavove, a dvije petine izrađene su za prikupljanje podataka o uključenosti učenika. Europski i latinoamerički regionalni upitnici uključuju samo pitanja afektivno-bihevioralne domene *stavovi*. Kroz međunarodne i regionalne instrumente, otprilike trećina afektivno-bihevioralnih pitanja odnosi se na sadržajnu domenu *građansko društvo i sustavi*, a druga trećina na *građanska načela*. Otprilike četvrtina tih pitanja pripada *građanskoj participaciji*, a jedna desetina odnosi se na *građanske identitete*.

Tablica 4.3: Doseg kognitivnih, afektivno-bihevioralnih i sadržajnih domena

	Sadržajne domene				Ukupno
	Građansko društvo i sustavi	Građanska načela	Građanska participacija	Građanski identiteti	
Kognitivne domene					
Znanje	12	9	2	0	23
Razumijevanje i primjena	24	18	19	4	65
Ukupno	36	27	21	4	88
Afektivno-bihevioralne domene					
Stavovi	42	21	5	5	73
Sudjelovanje	5	8	35	2	50
Stavovi (u europskom regionalnom upitniku)	21	22	6	9	58
Stavovi (u latinoameričkom regionalnom upitniku)	11	35	16	8	70
Ukupno	79	86	62	24	251

Napomena: tablica ne obuhvaća dodatna neobavezna pitanja.

4.4. ICCS 2016. nacrt ispita i opis skala postignuća

U ICCS 2016. ispitu za učenike koristi se rotirajuća struktura koja omogućava uključivanje više ispitnog materijala te stoga i veću pokrivenost sadržaja predviđenih okvirom ispitivanja bez povećavanja trajanja ispita za svakog od učenika. Ovim se postupkom osigurava i dovoljan broj bodova koji je potreban kao osnova za sveobuhvatne opise skala. Rotacija setova pitanja u ispitnim knjižicama omogućava povezivanje različitih inačica ispita.

Tablica 4.4 prikazuje izgled i sadržaj ispitnih knjižica za ICCS 2016. glavno ispitivanje. Svih osam klastera sadržava pitanja iz ICCS-a 2009. Riječ je o uravnoteženoj strukturi ispitnih knjižica u kojoj se svaki set pitanja (eng. cluster) pojavljuje u tri ispitne knjižice na tri različita položaja (A, B i C).

Tablica 4.4: Dizajn ispitnih knjižica glavnog ispitivanja

Ispitna knjižica	Položaj		
	A	B	C
1	C01	C02	C04
2	C02	C03	C05
3	C03	C04	C06
4	C04	C05	C07
5	C05	C06	C08
6	C06	C07	C01
7	C07	C08	C02
8	C08	C01	C03

Ispitna pitanja bit će skalirana s pomoću metode IRT (eng. *Item Response Theory*) (Hambleton, Swaminathan i Rogers, 1991; Rasch, 1960). Skalirana ispitna pitanja koriste se za dobivanje rezultata *građanskog znanja i razumijevanja*. Skala će obuhvaćati učenička znanja i razumijevanje koji sačinjavaju četiri sadržajne domene (*građanski društvo i sustavi, građanska načela, građanska participacija i građanski identiteti*) i dvije kognitivne domene (*znanje te razumijevanje i primjena*). Pitanja će se koristiti za opis učeničkih znanja i razumijevanja na različitim razinama učeničkih postignuća.

Kao i u prethodnom istraživačkom ciklusu, ispitna su pitanja osmišljena kao osnova za deriviranje opisanih skala građanskog znanja koje se sastoje od tri razine postignuća. Opisi razina postignuća sinteza su opisa pitanja u okviru svake razine. Oni opisuju hijerarhiju građanskog znanja u smislu povećanja sofisticiranosti sadržaja znanja i kognitivnih procesa. S obzirom na to da je skala derivirana empirijski, a ne prema specifičnom modelu kognicije, povećanje razine na skali predstavlja povećanje složenosti sadržaja i kognitivnih procesa koji se demonstriraju izvođenjem. No skala se ne proteže od jednostavnih sadržaja na dnu do zaključivanja i analiziranja na vrhu.

Kognitivni procesi znanja te razumijevanja i analize mogu se vidjeti kroz sve razine skale, ovisno o temama na koje se odnose. Skala uključuje sintezu zajedničkih elemenata sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja na svakoj razini i uobičajenih načina na koje učenici mogu koristiti taj sadržaj. Svaka razina skale odnosi se na razinu na kojoj učenici shvaćaju međupovezanost građanskih sustava, kao i dojam koji učenici imaju o učinku građanskog sudjelovanja na njihove zajednice. Skala u širem smislu odražava razvoj, uključujući konkretne, poznate i mehanističke elemente građanskog odgoja i obrazo-

vanja kroz šire politike i institucionalne procese koji određuju oblik naših građanskih zajednica kroz sljedeće tri razine (vidi Privitak B za detaljniji opis):

1. Prva razina karakterizira učeničku uključenost u temeljna načela i šire koncepte koji se nalaze u osnovi građanskog odgoja i obrazovanja. Učenici na ovoj razini upoznati su s „velikim idejama” građanskog odgoja i obrazovanja; općenito, mogu točno odrediti što je pošteno ili nepošteno u poznatim kontekstima i prikazati neko poznavanje najosnovnijih djelatnosti građanskih institucija. Učenici na prvoj razini u pravilu iskazuju svjesnost o mogućnostima građana da utječu na vlastiti lokalni kontekst. Ključni čimbenici po kojima se prva razina razlikuje od viših razina odnose se na stupanj specifičnosti učeničkih znanja i količinu mehanističkog u odnosu na racionalno razmišljanje koje učenici izražavaju prema djelovanju građanskih institucija.
2. Učenici na drugoj razini obično demonstriraju neka specifična znanja i razumijevanje postojećih građanskih institucija, sustava i koncepata. Ovi učenici ne samo da mogu nabrojiti najočitiye karakteristike građanskih institucija, već općenito razumiju njihovu međusobnu povezanost i procese i sustave kroz koje one djeluju. Učenici na drugoj razini također pokazuju razumijevanje povezanosti između načela ili ključnih ideja te kako one djeluju u politici ili svakodnevnoj praksi, u poznatim kontekstima. Mogu povezati neke formalne građanske procese sa svojim svakodnevnim iskustvom i svjesni su potencijalne sfere utjecaja (te odgovornosti) aktivnih građana koja se proteže i izvan njihovog lokalnog konteksta. Jedan od ključnih čimbenika po kojima se razlikuju druga i treća razina jest stupanj na kojem se učenici koriste znanjem i razumijevanjem kako bi vrednovali i opravdali politike i prakse.
3. Učenici na trećoj razini pokazuju holističko, a ne segmentirano znanje i razumijevanje građanskih koncepata. Donose promišljene sudove o biti politika i ponašanja iz zadanih perspektiva, razumiju stavove ili prijedloge te promišljaju ishode temeljem svog razumijevanja građanskih sustava i praksi. Učenici na trećoj razini pokazuju razumijevanje prakse aktivnoga građanstva kao sredstva postizanja cilja, a ne kao „automatskog odgovora” koji se očekuje u zadanom kontekstu. Ovi su učenici stoga sposobni vrednovati ponašanja aktivnog građanstva u svijetlu svojih željenih ciljeva.

4.5. Skale popratnih upitnika

ICCS izvještava o ishodima građanskog odgoja i obrazovanja te kontekstima temeljem brojnih skala deriviranih iz međunarodnih i regionalnih upitnika za učenike, kao i upitnika za učitelje i ravnatelje (škole). Kako je uobičajeno, za skaliranje pitanja korist će se Raschov model parcijalnog bodovanja (vidi Schulz i Friedman, 2011).

Međunarodni upitnik za učenike uključuje pitanja koja će se koristiti za dobivanje sljedećih indeksa ili setova indeksa¹⁴ povezanih s afektivno-bihevioralnim i kontekstualnim čimbenicima:

Stavovi

- Percepcije učenika o dobrom građanstvu (17 pitanja, očekivane tri latentne dimenzije)
- Povjerenje učenika u institucije (12 pitanja)
- Percepcije učenika o prijetnjama svjetskoj budućnosti (13 pitanja)

¹⁴ Broj čestica kojima se mjeri pojedini indeks ili niz indeksa (u zagradama) ne uključuje (pojedine) neobavezne čestice, a neki uključuju čestice koje treba odbaciti iz skaliranja prilikom deriviranja konačnih indeksa, ovisno o ishodima analize podataka prikupljenih u glavnom ispitivanju.

- Stavovi učenika o demokratskim vrijednostima (9 pitanja)
- Stavovi učenika o rodnim pravima (7 pitanja)
- Stavovi učenika o jednakim pravima za sve etničke/rasne skupine (5 pitanja)
- Učeničko samovrednovanje vlastitog sudjelovanja u školi (5 pitanja)
- Stavovi učenika o zemlji u kojoj žive (5 pitanja)
- Stavovi učenika o utjecaju vjere u društvu (međunarodna varijanta, 6 pitanja).

Angažiranost

- Učenički dojmovi o građanskoj samoučinkovitosti (7 pitanja)
- Očekivanja učenika od sudjelovanja u građanskim akcijama, potpori ili prosvjedima vezanima za važne teme (11 pitanja, očekivane dvije latentne dimenzije)
- Očekivanja učenika od sudjelovanja kad odrastu (10 pitanja, očekivane tri latentne dimenzije)
- Očekivanja učenika od budućeg sudjelovanja u školi (5 pitanja)
- Učenička uključenost u društvene medije (3 pitanja)
- Učenička (prošla ili sadašnja) uključenost u organizacije i skupine izvan škole (7 pitanja)
- Učenička (prošla ili sadašnja) uključenost u školske aktivnosti (6 pitanja).

Kontekst

- Percepcije učenika o otvorenom ozračju u učionici za vrijeme rasprava o političkim i društvenim pitanjima (6 pitanja)
- Učenička viđenja učenja građanskog odgoja i obrazovanja u školi (7 pitanja)
- Percepcije učenika o odnosima učitelja i učenika u školi (6 pitanja)
- Percepcije učenika o društvenim interakcijama između učenika u školi (4 pitanja)
- Učenička viđenja verbalnog i fizičkog nasilja (eng. *bullying*) u školi (6 pitanja)
- Učenička viđenja rasprava o političkim i društvenim pitanjima s roditeljima i vršnjacima (4 pitanja).

Europski regionalni upitnik za učenike uključuje pitanja koja će biti korištena za izračunavanje sljedećih indeksa:

- Percepcije učenika o budućnosti Europe (8 pitanja)
- Stavovi učenika o suradnji između europskih zemalja (8 pitanja)
- Stavovi učenika o Europskoj uniji (5 pitanja)
- Percepcije učenika o diskriminaciji u europskim društvima (7 pitanja)
- Učenička viđenja o dobnim ograničenjima za mlade (11 pitanja)
- Stavovi učenika o političkom i etičkom konzumerizmu (6 pitanja)
- Učenički osjećaj prema europskom identitetu (4 pitanja)
- Percepcije učenika o osobnoj budućnosti (5 pitanja)
- Stavovi učenika prema imigraciji (5 pitanja)
- Učenička viđenja slobode europskih građana za boravak i rad u Europi (6 pitanja)
- Učenička viđenja mogućnosti učenja o Europi u školi (4 pitanja).

Latinoamerički regionalni upitnik za učenike uključuje pitanja koja će biti korištena za izračunavanje sljedećih indeksa:

- Stavovi učenika prema autoritarnim praksama vlasti (11 pitanja)
- Učenička percepcija diskriminacije manjina u latinoameričkim društvima (9 pitanja)
- Stavovi učenika o nepoštivanju zakona (10 pitanja)
- Učenički osjećaj za empatiju (11 pitanja)
- Stavovi učenika o homoseksualnosti (5 pitanja)
- Stavovi učenika o koruptivnim praksama (6 pitanja)
- Stavovi učenika o nasilju (10 pitanja, očekivane dvije latentne dimenzije)
- Učeničko prihvaćanje različitosti (8 pitanja).

Upitnik za učitelje uključuje pitanja koja će činiti sljedeće kontekstualne indekse:

- Sudjelovanje učitelja u upravljanju školom (5 pitanja)
- Percepcije učitelja o društvenim problemima u školi (9 pitanja)
- Percepcije učitelja o aktivnostima učenika u lokalnoj zajednici (9 pitanja)
- Percepcije učitelja o ponašanju učenika u školi (6 pitanja)
- Percepcije učitelja o razrednom ozračju (4 pitanja)
- Percepcije učitelja o nasilju u školi (8 pitanja)
- Dojmovi učitelja o aktivnostima povezanim s održivim upravljanjem okolišem (7 pitanja)
- Dojmovi učitelja o razrednim aktivnostima povezanim s građanskim odgojem i obrazovanjem (međunarodna varijanta, 8 pitanja)
- Priprema učitelja za poučavanje građanskog odgoja i obrazovanja (međunarodna varijanta, 11 pitanja)
- Učiteljska viđenja njihova profesionalnog usavršavanja za teme povezane s građanskim odgojem i obrazovanjem (međunarodna varijanta, 11 pitanja)
- Učiteljska viđenja njihova profesionalnog usavršavanja za korištenje nastavnih metoda (međunarodna varijanta, 5 pitanja).

Upitnik za ravnatelje uključuje pitanja koja će činiti sljedeće kontekstualne indekse:

- Percepcije ravnatelja o sudjelovanju učitelja u upravljanju školom (5 pitanja)
- Percepcije ravnatelja o učeničkom osjećaju pripadanju školi (4 pitanja)
- Percepcije ravnatelja o učiteljskom osjećaju pripadanja školi (4 pitanja)
- Percepcije ravnatelja o mogućnostima učenika da sudjeluju u aktivnostima lokalne zajednice (9 pitanja)
- Percepcije ravnatelja o nasilju u školi (6 pitanja)
- Ravnateljska viđenja aktivnosti kojima se sprečava nasilje u školi (8 pitanja)
- Percepcije ravnatelja o uključenosti u školsku lokalnu zajednicu (6 pitanja)
- Ravnateljska viđenja aktivnosti povezanim s održivim upravljanjem okolišem (5 pitanja)
- Dostupnost sredstava u lokalnoj zajednici (10 pitanja)
- Percepcije ravnatelja o društvenim napetostima u lokalnoj zajednici (12 pitanja)
- Percepcije ravnatelja o autonomiji škole za provođenje građanskog odgoja i obrazovanja (8 pitanja).

5. Popis literature

AERA (2013). *Prevention of bullying in schools, colleges, and universities: Research report and recommendations*. Washington, DC, USA: American Educational Research Association.

Ainley, J., Schulz, W., & Friedman, T. (Eds.) (2013). *ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27–58.

Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 1–33.

Almgren, E. (2006). *Att fostra demokrater: Om skolan i demokratin och demokratin i skolan* (To educate democracy: on democracy in school or school in democracy). Dissertation. Uppsala, Sweden: University of Uppsala. Available from <http://www.skolporten.se/forskning/avhandling/att-fostra-demokrater-om-skolan-i-demokratin-och-demokratin-i-skolan/>.

Alnæs, K. (2013). *Roots of European identity. Challenges and threats. Debates on European identity (2013–2014)*. Strasbourg, France: Council of Europe. Retrieved from http://www.coe.int/t/policy-planning/Debates/Identity_Debates/Speech_Alnaes_en.pdf.

Alsos, K., & Eldring L. (2008). Labour mobility and wage dumping: the case of Norway. *European Journal of Industrial Relations*, 14(4), 441–459.

Althof, W., & Berkowitz, M. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495–518.

Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Amnå, E., & Ekman, J. (2014). Standby citizens: diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 6, 261–281

Amnå, E., Ekström, M., Kerr, M., & Stattin, H. (2009). Political socialization and human agency. The development of civic engagement from adolescence to adulthood. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 111(1), 27–40.

Anderson, J. R., Greeno, J. G., Reder, L. M., & Simon, H. A. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher* 29(4): 11–13.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A Revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY, USA: Longman.

Anderson, L. W., Ryan, D. W., & Shapiro, B. J. (Eds.). (1989). *The IEA classroom environment study*. Oxford, UK/New York, NY, USA: Pergamon Press.

Anduiza, E., Jensen, M. J., & Jorba, L. (Eds.) (2012). *Digital media and political engagement worldwide: A comparative study*. New York, NY, USA: Cambridge University Press.

Annette, J. (2000). Education for citizenship, civic participation and experiential service learning in the community. In R. Gardner et al. (Eds.), *Education for Citizenship*. London, UK: Continuum.

- Annette, J. (2008). Community involvement, civic engagement and service learning. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 388–397). London, UK: SAGE Publications.
- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2007). The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(4), 372–387.
- Bachen, C., Raphael, C., Lynn, K., McKee, C., & Philippi, J. (2008). Civic engagement, pedagogy, and information technology on web sites for youth. *Political Communication*, 25(3), 290–310.
- Bäckman, E., & Trafford, B. (2007). *Democratic governance of schools*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Baker, D., & LeTendre, G. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford, CA, USA: Stanford University Press.
- Banaji, S., & Buckingham, D. (2013). *The civic web: Young people, the Internet, and civic participation*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, USA: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, USA: W. H. Freeman and Company.
- Barber, C., Fennelly, K., & Torney-Purta, J. (2013) Nationalism and support for immigrants' rights among adolescents in 25 countries, *Applied Developmental Science*, 17(2), 60–75.
- Barnes, S. H., & Kaase, M. (Eds.). (1979). *Political action: Mass participation in five Western democracies*. Beverly Hills, CA, USA: SAGE Publications.
- Bayar, Y., & Uçanok, Z. (2012). School social climate and generalized peer perception in traditional and cyberbullying status. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2352–2358.
- Bear, G., Yang, C., Pell, M., & Gaskins, C. (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.
- Benavot, A., Cha, Y., Kamens, D., Meyer, J., & Wong, S. (1991). Knowledge for the masses: World models and national curricula, 1920–1986. *American Sociological Review*, 56, 85–100.
- Bengston, V. L., Biblarz, T. J., & Roberts, R. L. (2002). *How families still matter. A longitudinal study of youth in two generations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Berkowitz, W., Althof, W., & Jones, S. (2008). Educating for civic character. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.) *SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London, UK: SAGE Publications.
- Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B., & Sardoc, M. (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Bogler, R., & Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school: How does it relate to participation in decision-making? *Journal of Educational Administration*, 43(5), 420–438.

- Bongardt, A., & Torres, F. (2012). The Lisbon Strategy. In E. Jones, A. Menon, & S. Weatherill (Eds.), *The Handbook on the European Union* (pp. 469-483). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology and education* (pp. 241-248). New York, NY, USA: Greenwood Press.
- Brese, F., & Mirazchiyski, P. (2013). Measuring students' family background in large-scale education studies. *IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments 2 (Special issue)*, 21-47.
- Brodie, J. (2004) Introduction: globalization and citizenship beyond the national state. *Citizenship Studies*, 8(4), 323-332.
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Washington, DC, USA: SAGE Publications
- Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Easton, J., & Leppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement*. New York, NY, USA: Russell Sage Foundation Publications.
- Buchmann, C. (2002). Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges. In A. C. Porter, & A. Gamoran (Eds.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (pp. 150-197). Washington, DC, USA: National Academy Press.
- Burnouf, L. (2004). Global awareness and perspectives in global education. *Canadian Social Studies*, 38(3). Retrieved from http://www.educ.ualberta.ca/css/Css_38_3/ARburnouf_global_awareness_perspectives.htm.
- Cabrera, A.F., Nora, A., Terenzini, P.T., Pascarella, E., & Hagedorn, L.S. (1999) Campus racial climate and the adjustment of students to college. *The Journal of Higher Education*, 70(2), 134-160.
- Canache, D., Hayes, M., Mondak, J. J., & Seligson, M. A. (2014). Determinants of perceived skin-color discrimination in Latin America. *Journal of Politics*, 76, 506-520.
- Caro, D. H., & Cortés, D. (2012). Measuring family socioeconomic status: an illustration using data from PIRLS 2006. *IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*, 5, 9-33.
- Caro, D. H., & Schulz, W (2012). Ten hypotheses about tolerance among Latin American adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 11(3), 213-234.
- Carrera, S. (2005). What does free movement mean in theory and practice in an enlarged EU? *European Law Journal*, 11(6), 699-721.
- Chaux, E. (2009). Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict: The Colombian educational response. *Harvard Educational Review*, 79, 84-93.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* [Citizenship competencies: From the standards into the classroom. A proposal for integrating learning areas]. Bogotá, Colombia: Cesó, Ediciones Uniandes, Ministry of Education.
- Chaux, E., & Velásquez, A. M. (2009). Peace education in Colombia: The promise of citizenship competencies. In V. Bouvier (Ed.), *Colombia: Building peace in a time of war* (pp. 159-171). Washington, DC, USA: United States Institute of Peace.
- Checkel, J. T., & Katzenstein, P. J. (2009). *European identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Chong, A. & Nopo, H. (2007). *Discrimination in Latin America: An elephant in the room?* Research Department Working Paper 614. Washington, DC, USA: Inter-American Development Bank.
- Chossudovsky, M., & Marshall, A. (2010). *The global economic crisis: The great depression of the XXI century*. Montreal, Canada: Global Research Publishers. Centre for Research on Globalization (CRG).
- Citizenship Foundation. (2013). *Economic awareness*. London, UK: Citizenship Foundation. Retrieved from: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?353>.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(supplement), 95–120.
- Copeland-Linder, N., Johnson, S.B., Haynie, D.L., Chung, S.E., & Cheng, T.L. (2012). Retaliatory attitudes and violent behaviours among assault-injured youth, *Journal of Adolescent Health*, 50(3), 215–220.
- Côté, R.R., & Erickson, B.H. (2009) Untangling the roots of tolerance: How forms of social capital shape attitudes toward ethnic minorities and immigrants. *American Behavioral Scientist*, 52(12), 1664–1689.
- Council of Europe. (2007). *Democratic governance of schools*. Strasbourg, France: Author.
- Corcoran, L., & Mc Guckin, C. (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.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Education for citizenship and democracy in the Americas: An agenda for action*. Washington, DC, USA: Inter-American Development Bank.
- Dalton, R. (2002). The decline of party identifications. In R. Dalton & M. Wattenberg (Eds.), *Parties without partisans* (pp. 19–36). Oxford, UK: 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., Howie, H., Mangan, J., & Telhaj, S. (2002). Economic aspects of citizenship education: An investigation of students' understanding. *The Curriculum Journal*, 13(2), 201–223.
- Delanty, G. (1995). *Inventing Europe: Idea, identity, reality*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Delanty, G. (2006). The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory. *The British Journal of Sociology*, 57(1), 25–47.
- Delanty, G. (2007). European citizenship: A critical assessment. *Citizenship Studies*, 11(3), 64–72.
- Delanty, G., & Rumford, C. (2005). *Rethinking Europe. Social theory and the implications of Europeanization*. London, UK: Routledge
- Diamond, L. (2015). Facing up to democratic recession. *Journal of Democracy*, 26(1), 141–155.

- Dijkstra, A.B., & De la Motte, P.I. (Eds.) (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. & Bell, D. (Eds.) (2006). *Environmental citizenship*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.
- Dølvik, J. E. & Eldring L. (2008). *Mobility of labour from the new EU states to the Nordic region: Trends and consequences*. TemaNord 2008:537. Copenhagen, Denmark: Nordic Council of Ministers. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:702309/FULLTEXT01.pdf>.
- Dringer, E. (2013). A patchwork of emissions cuts. *Nature*, 501, 307–309.
- Duchesne, S. (2008). Waiting for a European identity. Reflections on the process of identification with Europe. *Perspectives on European Politics and Society*, 9(4), 397–410.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Eckstein, K., Noack, P., & Gniewosz, B. (2013). Predictors of intentions to participate in politics and actual political behaviors in young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 37(5), 428–435.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(10), 15–24.
- Ehman, L. H. (1980). Change in high school pupils' political attitudes as a function of social studies classroom climate. *American Educational Research Journal*, 17, 253–265.
- Eisenberg, N. (1995). Prosocial development: A multifaceted model. In W. M. Kurtines, & J. L. Gerwitz (Eds.), *Moral development: An introduction* (pp. 401–429). Needham Heights, MA, USA: Prentice Hall.
- Ekman, J., & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22, 283–300.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* The Hague, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Entwistle, D. R. A., & Astone, N. M. (1994). Some practical guidelines for measuring youth's race/ethnicity and socioeconomic status. *Child Development*, 65, 1521–1540.
- European Commission. (2010). *EU citizens' attitudes towards alcohol*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_331_en.pdf.
- European Commission. (2012a). *Special Eurobarometer 393. Discrimination in the EU in 2012*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_393_sum_en.pdf
- European Commission. (2012b). *The development of European identity/identities: Unfinished business. A policy review*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from https://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy_reviews/development-of-european-identity-identities_en.pdf.
- European Commission. (2013). *Political participation and EU citizenship: Perceptions and behaviours of young people. Evidence from Eurobarometer surveys*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/youth/tools/documents/perception-behaviours.pdf>.

- European Commission. (2014). *Special Eurobarometer 413. Future of Europe*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_413_en.pdf.
- European Commission. (2015). *Public opinion in the European Union. First results*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb83/eb83_first_en.pdf.
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels, Belgium: Author.
- Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Brussels, Belgium: Author.
- Eurydice. (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels, Belgium: Author.
- Eurydice. (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe*. Brussels, Belgium: Author.
- Ferreira, J. (2013). Transformation, empowerment, and the governing of environmental conduct: insights to be gained from „history of the present” approach. In R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. Wals (Eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 63–73). Washington, DC, USA: American Educational Research Association.
- Fligstein, N. (2009). *Euroclash: The EU, European identity, and the future of Europe*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age. The IEA International Computer and Literacy Information Study International Report*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Fraillon, J., Schulz, W., & Ainley, J. (2012). *ICCS 2009 Asian Report. Civic knowledge and attitudes among lower secondary students in five Asian countries*. Amsterdam, The Netherlands: IEA.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–96.
- Fulgini, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*, 68(2), 351–363.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- Gerbner, G. (1980). The mainstreaming of America. *Journal of Communication*, 30, 10–29.
- German Marshall Fund (2014). *Transatlantic trends: Key findings 2014*. Washington, DC, USA: Author. Retrieved from http://trends.gmfus.org/files/2012/09/Trends_2014_complete.pdf.
- Ginther, D. K., & Pollak, R.A. (2004). Family structure and children's educational outcomes: Blended families, stylized facts, and descriptive regressions. *Demography*, 41(4), 671–696.
- Goldsmid, S., & Howie, P. (2014). Bullying by definition: An examination of definitional components of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2): 210–225.
- Gottfried, A. W. (1985). Measures of socioeconomic status in child development research: Data and recommendations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31(1), 85–92.
- Gould, J. (Ed.). (2011). *Guardian of democracy: The civic mission of schools*. Washington, DC, USA: National Conference on Citizenship. Retrieved from <http://www.ncoc.net/guardianofdemocracy>.
- Grant, W., & Wilson, K. (Eds) (2012). *The Consequences of the Global Financial Crisis: The Rhetoric of Reform and Regulation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Grusec, J. E., & Kuczynski, L. (Eds.). (1997). *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. New York, NY, USA: John Wiley.

- Guo, C., Webb, N. J., Abzuq, R., & Peck, L. R. A. (2013). Religious affiliation, religious attendance, and participation in social change organizations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 42(1), 34–58.
- Hahn, L. (1999). Citizenship education: An empirical study of policy, practices and outcome. *Oxford Review of Education*, 25, 231–250.
- Halstead, M., & Pike, M. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. London, UK: Routledge.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, CA, UK/London, UK/New Delhi, India: SAGE Publications.
- Hanushek, E. A. (1994). Money might matter somewhere: A response to Hedges, Laine, & Greenwald. *Educational Researcher*, 23, 5–8.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 141–164.
- Hanushek, E.A. (2006). School Resources. In E.A Hanushek, & F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education, Volume 2* (pp. 865–908). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier B.V.
- Harvey-Beavis, A. (2002). Student and school questionnaire development. In R. Adams, & M. Wu (Eds.), *PISA 2000 technical report* (pp. 33–38). Paris, France: OECD Publications.
- Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65, 1541–1545.
- Hayward, T. (2006). Ecological citizenship: Justice, rights and the virtue of resourcefulness. *Environmental Politics*, 15(3), 435–446.
- Henderson, A., Pancer, S. M., & Brown, S. D. (2013) Creating effective civic engagement policy for adolescents: Quantitative and qualitative evaluations of compulsory community service. *Journal of Adolescent Research*, 29(1), 120–154.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs*. Sidney, Australia: ARIES.
- Herrmann, R. K., Risse, T., & Brewer, B. M. (Eds.) (2004). *Transnational identities: Becoming European in the EU*. Lanham, MD, USA: Rowman E Littlefield Publishers Inc.
- Hess, R. D., & Torney, J. (1967). *The development of political attitudes in children*. Garden City, NY, USA: Anchor.
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: a reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), 265–275.
- Hoffman, M. L. (1981). The development of empathy. In J. P. Rushton & R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior* (pp. 41–63). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Holden, C. (2007). Young people's concerns. In D. Hicks, & C. Holden (Eds.), *Teaching the global dimension: Key principles and effective practice* (pp. 31–42), London, UK: Routledge Falmer.
- Homana, G., Barber, C., & Torney-Purta, J. (2006). *Assessing school citizenship education climate: Implications for the social studies* (Circle Working Paper 48). Retrieved from <http://civicyouth.org/circle-working-paper-48-assessing-school-citizenship-education-climate-implications-for-the-social-studies/>.

- Hooghe, M., & Quintelier, E. (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. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 342–354). London, UK: SAGE Publications.
- Huddleston, T. (2007). *From student voice to shared responsibility: Effective practice in democratic school governance in European schools*. London, UK: Citizenship Foundation.
- Huddy, L., & Khatib, N. (2007). American patriotism, national identity, and political involvement. *American Political Science Review*, 51(1), 63–77.
- Husman, J., & Shell, D. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166–175.
- IPCC. (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*. O. Edenhofer, R. Pichs-Madruga, Y. Sokona, E. Farahani, S. Kadner, K. Seyboth, A. Adler, I. Baum, S. Brunner, P. Eickemeier, B. Kriemann, J. Savolainen, S. Schlömer, C. von Stechow, T. Zwickel, & J.C. Minx (Eds.). Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- International Labour Organisation. (1990). *International Standard Classification of Occupations: ISCO-88*. Geneva, Switzerland: International Labour Office.
- Istrate, O., Noveanu, G., & Smith, T. M. (2006). Exploring sources of variation in Romanian science achievement. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 36(4), 475–496.
- Ishimaru, A. (2013). From heroes to organizers: Principals and education organizing in urban school reform. *Educational Administration Quarterly*, 49(1) 3–51.
- Janoski, J., & Wilson, J. (1995). Pathways to voluntarism: Family socialization and status transmission models, *Social Forces*, 74(1), 271–292.
- Jennings, M. K., Stoker, L., & Bowers, J. (2001). *Politics across the generations: Family transmission reexamined* (working paper 2001-15). Berkeley, CA, USA: Institute of Governmental Studies.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (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.
- Kaase, M. (1990). Mass participation. In M. K. Jennings, J. W. van Deth et al. (Eds.), *Continuities in Political Action* (pp. 23–67). Berlin, Germany/New York, NY, USA: Walter de Gruyter.
- Kagan, R. (2015). The weight of geopolitics. *Journal of Democracy*, 26(1), 21–31.
- Kahne, J., Lee, N., & Feezell, J. T. (2011). *The civic and political significance of online participatory cultures among youth transitioning to adulthood*. Retrieved from: http://dmlcentral.net/sites/dmlcentral/files/resource_files/OnlineParticipatoryCultures.WORKINGPAPERS.pdf.
- Kahne, J., Middaugh, E., & Allen, D. (2014). *Youth, new media and the rise of participatory politics*. YPP Research Network Working Paper #1. Oakland, CA, USA: Youth and Participatory Politics Research Network.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82, 311–330.

- Kao, G. (2001). Race and ethnic differences in peer influences on educational achievement. In D. Massey, & E. Anderson (Eds.), *The problem of the century: Racial stratification in the US at the millennium* (pp. 437–460). New York, NY, USA: Russell Sage.
- Karolewski, I. P., & Kaina, V. (2006). *European identity. Theoretical perspectives and empirical insights*. Berlin, Germany: LIT Verlag.
- Karolewski, I. P., & Kaina, V. (2013). EU governance and European identity. *Living Reviews in European Governance*, 8(1), 5–59. Retrieved from <http://www.livingreviews.org/lreg-2013-1>.
- Keating, A., & Janmaat, J. G. (2015). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement? *Parliamentary Affairs*, gsv017. Retrieved from <http://pa.oxfordjournals.org/content/early/2015/05/24/pa.gsv017.full>.
- Keating, A., & Kerr, D. (2013). Putting participation into practice. Re-evaluating the implementation of the Citizenship curriculum in England. In R. Hedtke, & T. Zimenkova (Eds.), *Education for civic and political participation. A critical approach* (pp. 117–132). New York, NY, USA: Routledge.
- Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E., & Lopes, J. (2010). *Citizenship education in England 2001–2010: Young peoples' practices and prospects for the future, the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study* (CELS). London, UK: DfE.
- Kelley, J. (2001). Attitudes towards homosexuality in 29 nations. *Australian Social Monitoring*, 4, 15–22.
- Kennedy, K. (2006). *Towards a conceptual framework for understanding active and passive citizenship*. Unpublished report. Retrieved from http://www.academia.edu/1243639/towards_a_conceptual_framework_for_active_citizenship.
- Kennedy, K. (2010). Young citizens in Hong Kong: Obedient, active and patriotic. *Social Psychology of Education*, 13(1), 111–127.
- Kennedy, K. (2012). Global trends in civic and citizenship education: What are the lessons for nation states? *Education Sciences*, 2, 121–135. doi:10.3390/educsci2030121.
- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., & Craig, R., with Cleaver, E. (2004). *Making citizenship real: Citizenship Education Longitudinal Study. Second annual report. First longitudinal survey* (DfES Research Report 531). London, UK: Department for Education and Skills (DfES).
- Kerr, D., Schulz, W., Fraillon, J. (2011). The development of regional instruments. In W. Schulz, J. Ainley, & J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2009 technical report* (pp. 45–49). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., & Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in twenty-four European countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Khoo, S. K., & Ainley, J. (2005). *Attitudes, intentions and participation*. LSAY Report No. 45. Melbourne, Australia: ACER.
- Knowles, R.T., & McCafferty-Wright, J. (2015). Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data. *The Journal of Social Studies Research*, 39(4), 255–269.
- Kyburz-Graber, R. (2013). Socioecological approaches to environmental education and research. A paradigmatic response to behavioral change orientations. In: R. B. Stevenson et al. (Eds.), *In-*

ternational handbook of research on environmental education (pp. 23–32). New York, NY, USA, & London, UK: AERA-Routledge.

L'Homme, C., & Jerez Henríquez, C. (2010). *Education, youth and development. UNESCO in Latin America and the Caribbean*. Santiago, Chile: UNESCO. Retrieved from <http://www.unesco.org/santiago>.

Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural capital: allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6, 153–168.

Latinobarometro (2009). *Informe 2009*. Santiago, Chile: Corporación Latinobarómetro. Retrieved from http://www.latinobarometro.org/documentos/latbd_latinobarometro_informe_2009.pdf.

Lauglo, J. (2011). Political socialization in the home and young people's educational achievement and ambition. *British Journal of Sociology of Education*, 32(1), 53–74.

Lauglo, J. (2013). Do more knowledgeable adolescents have more rationally based civic attitudes? Analysis of 38 countries. *Educational Psychology*, 33(3), 262–282.

Lauglo, J., & Øia, T. (2006). *Education and civic engagement among Norwegian youths* (NOVA report 14/06). Oslo, Norway: Norwegian Social Research.

Lehmann, R. (1996). Reading literacy among immigrant students in the United States and former West Germany. In M. Binkley, K. Rust, & T. Williams (Eds.), *Reading literacy in an international perspective* (pp. 101–114). Washington, DC, USA: National Center for Education Statistics (NCES).

Lemola, S., Raikkonen, K., Mathews, K., Scheier, M., Heinonen, K., Pesonen, A., & Lahti, J. (2010). A new measure for dispositional optimism in young children. *European Journal of Personality*, 24(1), 71–84.

Letki, N. (2006). Investigating the roots of civic morality: Trust, social capital, and institutional performance. *Political Behavior*, 28(4), 305–325.

Losito, B., & Mintrop, H. (2001). The teaching of civic education. In J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald, & W. Schulz (Eds.), *Citizenship and education in twenty-eight countries* (pp. 157–173). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Lotz-Sisitka, H., Fien, J., & Ketlhoilwe, M. (2013). Traditions and new niches: An overview of environmental education curriculum and learning research. In R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. Wals (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 194–205). Washington, DC, USA: American Educational Research Association.

Lundholm, C., Hopwood, N., & Kelsey, E. (2013). Environmental learning: Insights from research into the student experience. In R. B. Stevenson et al. (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 243–252). New York, NY, USA and London, UK: AERA-Routledge.

Marjoribanks, K. (1997). Children of single-parent families. In L. J. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 589–595). Oxford, UK/New York, NY, USA/Tokyo, Japan: Elsevier.

Marzano, R. J. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria, Egypt: ASCD.

Masso, A. (2009). A readiness to accept immigrants in Europe? Individual and country-level characteristics. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(2), 251–270.

- McLanahan, S. S., & Sandefur, G. D. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.
- Mellor, S., & Prior, W. (2004). Citizenship education in Asia and the Pacific: Promoting social tolerance and cohesion in the Solomon Islands and Vanuatu. In W. O. Lee, D. L. Grossman, K. Kennedy, & G. P. Fairbrother (Eds.), *Citizenship education in Asia and the Pacific: Concepts and issues* (pp. 175–194). Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC) and Kluwer Academic Publishers.
- Menezes, I., Ferreira, P. D., Carneiro, N. S., & Cruz, J. B. (2004). Citizenship, empowerment and participation: Implications for community interventions. In A. Sánchez Vidal, A. Zambrano Constanzo, & L. M. Palacín (Eds.), *Psicología Comunitaria Europea: Comunidad, ética y valores (European community psychology: Community, ethics and values)* (pp. 301–308). Barcelona, Spain: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D.M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26–42. <http://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>
- Micheletti, M., & Stolle D. (2015). Concept of political consumerism. In L. R. Sherrod (Ed.), *Youth activism: An international encyclopedia*. Westport, CT, USA: Greenwood Publishing.
- Micheletti, M., & Stolle, D. (Eds.). (2004). *Politics, products, and markets: Exploring political consumerism past and present*. Herndon, VA, USA: Transaction Publishers.
- Mickelson, R. A., & Nkomo, N. (2012). Integrated schooling, life course outcomes, and social cohesion in multiethnic democratic societies. *Review of Research in Education*, 36(1), 197–238.
- Mihailidis, P. (2011). New civic voices and the emerging media literacy landscape. *Journal of Media Literacy Education*, 3(1), 4–5.
- Milner, J. (2010). *The internet generation: Engaged citizens or political dropouts*. Medford, MA, USA: Tufts University Press.
- Ministry of Education of Colombia. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía ... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer* [Basic standards of citizenship ... Yes, it is possible! What we need to know and know how to do it]. Bogotá, Colombia: Author.
- Morley, K. M. (2003) Fitting in by race/ethnicity: The social and academic integration of diverse students at a large predominantly white university. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 5(2), 147–174.
- Morris, S. D., & Blake, C. H. (2010). Corruption and politics in Latin America. In S. D. Morris, & C. H. Blake (Eds.), *Corruption, and politics in Latin America* (pp. 1–29). Boulder, CO, USA: Lynne Rienner.
- Morris, S. D., & Klesner, J. L. (2010). Corruption and trust: Theoretical considerations and evidence from Mexico. *Comparative Political Studies*, 43(10), 1258–1285.
- Mosher, R., Kenny, R. A., & Garrod, A. (1994). *Preparing for citizenship: Teaching youth to live democratically*. Westport, CT, USA/London, UK: Praeger.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2013). *TIMSS 2015 Assessment Frameworks*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS, & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Garden, R. A., O'Connor, K. M., Chrostowski, S. J., & Smith, T. A. (2000). *TIMSS 1999 international mathematics report: Findings*

from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS, & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I.V.S., & Martin, M.O. Kennedy, A. M., Trong, K.L., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS, & PIRLS International Study Center, Boston College.

Munn, P., Brown, J., & Ross, H. (Eds.) (2012). *Democratic citizenship in schools: Teaching controversial issues, traditions, and accountability*. Edinburgh, UK: Dunedin Press.

Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the new Europe: Context and reform. *European Journal of Education*, 37(2), 107–128.

Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722–737.

Nie, N. H., Junn, J., & Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and democratic citizenship in America*. Chicago, IL, USA: University of Chicago Press.

Niemi, R., & Junn, J. (1998). *Civic education: What makes students learn?* New Haven, CT, USA: Yale University Press.

Ñopo, H., Chong, A., & Moro, (Eds.) (2010). *Discrimination in Latin America. An economic perspective*. Washington, DC, USA: Inter-American Development Bank.

Norris, P. (2000). *A virtuous circle: Political communication in postindustrial societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

OECD. (2012). *Free movement of workers and labour market adjustment. Recent experiences from OECD countries and the European Union*. Paris, France: Author.

OECD. (2005). *Technical report for the OECD Programme for International Student Assessment 2003*. Paris, France: OECD Publications.

OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris, France: Author.

OECD. (2014a). *PISA 2012 results: Students and money. Financial literacy skills for the 21st century (Volume VI)*. Paris, France: Author.

OECD. (2014b). *Talis 2013 results. An international perspective on teaching and learning*. Paris, France: Author.

OECD. (2015). *Skills for social progress. The power of social and emotional skills*. Paris, France: Author.

Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbing* [Chopper chicks and bullies. Research on school bullying]. Stockholm, Sweden: Almqvist, & Wicksell.

Oscarsson, V. (1996). Pupils' views of the future in Sweden. *Environmental Education Research*, 2(3), 261–277.

Oser, F., & Veugelers, W. (Eds.) (2008). *Getting involved. Global citizenship and sources of moral values*. Chicago, IL, USA: Sense Publishers.

Osler, A., & Starkey, H. (2001). Citizenship education and national identities in France and England: Inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education*, 27(2), 199–215.

- Osler, A., & Starkey, H. (2008). Education for cosmopolitan citizenship. In V. Georgi (Ed.), *The making of citizens in Europe: New perspectives on citizenship education*. Berlin, Germany: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) (German Federal Agency for Civic Education).
- O'Sullivan, M. O., & Pashby, K. (Eds.) (2008). *Citizenship education in the era of globalization*. Rotterdam, The Netherlands/Taipei, Chinese Taipei: Sense Publishers.
- Paas T., & Halapuu V. (2012). *Attitudes towards immigrants and the integration of ethnically diverse societies*. NORFACE Migration Discussion Paper No. 2012-23. Retrieved from http://www.norface-migration.org/publ_uploads/NDP_23_12.pdf.
- Pancer, S. M. (2015). *The psychology of citizenship and civic engagement*. New York, NY, USA: Oxford University Press.
- Pancer, S., & Pratt, M. (1999). Social and family determinants of community service involvement in Canadian youth. In M. Yates, & J. Youniss (Eds.), *Roots of civic identity* (pp. 32–55). New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D., & Jamieson, K. (2008). Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental Science*, 12(1), 236–237.
- Perks, T., & Haan M. (2011). Youth religious involvement and adult community participation: Do levels of youth religious involvement matter? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(1), 107–129.
- Perliger, A., Canetti-Nisim, D., & Pedahzur, A. (2006). Democratic attitudes among high-school pupils: The role played by perceptions of class climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 119–140.
- Pew Research Center (2014). *Religion in Latin America: Widespread change in a historically Catholic region*. Washington, DC, USA: Author. Retrieved from <http://www.pewforum.org/files/2014/11/Religion-in-Latin-America-11-12-PM-full-PDF.pdf>.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. Glencoe, IL, USA: Free Press.
- Pichler, F. (2008). European identities form below: Meanings of identification with Europe. *Perspectives on European Politics and Society*, 9(4), 411–430.
- Potter, J. (2002). *Active citizenship in schools*. London, UK: Kogan Page.
- Powell, J. E., Powell, A. I., & Petrosko, J. M. (2015). School climate as a predictor of incivility and bullying among public school employees: A multilevel analysis. *Journal of School Violence*, 14, 217–244.
- Putnam R. D., & Campbell D. E. (2010). *American grace: How religion divides and unites us*. New York, NY, USA: Simon and Schuster.
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work*. Princeton, NJ, USA: Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York, NY, USA: Simon and Schuster.
- Rainie, L., Smith, A., Schlozman, K., Brady, H., & Verba, S. (2012). *Social media and political engagement*. Washington, DC, USA: Pew Research Center's Internet, & American Life Project.
- Ranson, S., Farrell, C., Peim, N., & Smith, P. (2005). Does governance matter for school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 305–325.

- Rasch, G. (1960). *Studies in Mathematical Psychology: Probabilistic models for some intelligence and attainment tests, Volume 1*. Copenhagen, Denmark: Danmarks Paedagogiske Institut.
- Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407–424.
- Reid, A., Gill, J., & Sears, A. (Eds.) (2010). *Globalisation, the nation-state and the citizen. Dilemmas and directions for civics and citizenship education*. New York, NY, USA: Routledge.
- Reimers, F. (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citizenship and Teacher Education*, 3(2), 5–21.
- Renshon, S. A. (1975). The role of personality development in political socialization. In D. C. Schwartz, & S. Schwartz (Eds.), *New Directions in Socialization* (pp. 29–68). New York, NY, USA: Free Press.
- Richardson, W. (2003). *Connecting political discussion to civic engagement: The role of civic knowledge, efficacy and context for adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, MD, USA.
- Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14(4), 441–455.
- Robinson, M. J. (1976). Public affairs television and the growth of political malaise: The case of „the selling of the Pentagon.” *American Political Science Review*, 70, 409–432.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *Counseling Psychologist*, 5, 2–10.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York, NY, USA: The Free Press.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299–312.
- Rubin, A. (2002). *Reflections upon the late-modern transition as seen in the images of the future held by young Finns*, in G. Gidley, & S. Inayatullah (Eds) *Youth futures: comparative research and transformative visions* (pp. 99–109), Westport, CT, USA: Praeger.
- Rustenbach, E. (2010). Sources of negative attitudes toward immigrants in Europe: A multi-level analysis. *International Migration Review*, 44(1), 53–77.
- 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., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (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.
- Schattle, H. (2012). *Globalization and citizenship*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 61–80.
- Scheerens, J. (Ed.) (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.

Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, UK: Pergamon.

Schereens J., Glas, C., & Thomas, M. S. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring. A systematic approach*. London, UK/New York, NY, USA: Taylor & Francis.

Scheufele, D. A., Nisbet, M. C., & Brossard, D. (2003). Pathways to political participation? Religion, communication contexts, and mass media. *International Journal of Public Opinion Research*, 15(3), 300–324.

Schlozman, K., Verba, S., & Brady, H. (2012). *The Unheavenly Chorus: Unequal Political Voice and the broken promise of American democracy*. Princeton, NJ, USA: Princeton University Press.

Schulz, W. (2005). Political efficacy and expected political participation among lower and upper secondary students. Paper presented at the ECPR General Conference, Budapest, September 8–10, 2005. Retrieved from http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/papers/ECPR2005_SchulzW_EfficacyParticipation.pdf.

Schulz, W. (2004). Scaling procedures for Likert-type items on students' concepts, attitudes and actions. In W. Schulz, & H. Sibberns (Eds.), *IEA Civic Education Study: Technical report* (pp. 193–126). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., & Friedman, T. (2011). Scaling procedures for ICCS questionnaire items. In W. Schulz, J. Ainley, J., & J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2009 Technical Report* (pp. 157–259). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., Ainley, J., & Fraillon, J. (2015). Assessing the intended participation of young adolescents as future citizens: Comparing results from five East Asian countries. In: *World Education Research Yearbook 2015* (pp. 74–93), London, UK/New York, NY, USA: Routledge.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010a). *Initial findings from the International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010b). *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., Ainley, J., Friedman, T., & Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American Report: Civic knowledge and attitudes among lower secondary students in six Latin American countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., Fraillon, J., & Ainley, J. (2011). The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). In C. Papanastasiou, T. Plomp, & E. C. Papanastasiou (Eds.), *IEA 1958–2008: 50 years of experiences and memories Volume 1* (pp. 187–200). Nicosia, Cyprus: Cultural Center of the Kykkos Monastery.

Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment framework*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., Losito, B., & Kerr, D. (2011). ICCS questionnaire development. In W. Schulz, J. Ainley, J., & J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2009 Technical Report* (pp. 33–43). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- Segerberg, A., & Bennett, W. L. (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.
- Seltzer, J. (1994). Consequences of marital dissolution for children. *Annual Review of Sociology*, 20, 235–266.
- Shahin, J., Woodward, A., & Terzis, G. (2012). *Study on the impact of the crisis on civil society organizations in the EU: Risks and opportunities*. Study for the European Economic and Social Committee. Institute for European Studies, Vrije Universiteit Brussels (IES-VUB), Belgium.
- Sherrod, L., Torney-Purta, J., & Flanagan, C. (Eds.). (2010). *Handbook on civic engagement in youth*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley and Sons.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–31.
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Smidt, C. (1999). Religion and civic engagement: A comparative analysis. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 565(1), 176–192.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98–103.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1998). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London, UK: Routledge.
- Smith, P.K., & S. Shu (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193–212.
- Soysal, Y. N. (1994). *Limits of citizenship: Migrants and postnational membership in Europe*. Chicago, IL, USA: Chicago University Press.
- Spanning, R., Wallace, C., & Datler, G. (2008). What leads young people to identify with Europe? An exploration of the impact of exposure to Europe and political engagement on European identity among young Europeans. *Perspectives on European Politics and Society*, 9(4), 480–498.
- Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris, France: OECD Publications.
- Stoll, L. (1999). School culture: Black hole or fertile garden for school improvement? In J. Prosser (Ed.), *School culture* (British Educational Management series). London, UK: SAGE Publications.
- Stolle, D., with Lewis, J. (2002). Social capital: An emerging concept. In B. Hobson, J. Lewis, & B. Siim (Eds.), *Contested concepts in gender and European social politics* (pp. 195–229). Cheltenham, UK: Edward Elgar Press.
- Stolle, D., Hooghe, M., & Micheletti, M. (2005). Politics in the supermarket: Political consumerism as a form of political participation. *International Political Science Review*, 26(3), 245–269.
- Stolp, S. (1994). *Leadership for school culture* (ERIC Document Reproduction Service No. 91). East Lansing, MI, USA: National Center for Research on Teacher Learning.
- Storm, I. (2015). Civic engagement in Britain: The role of religion and inclusive values. *European Sociological Review*, 31(1), 14–29.

- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 218–244). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Torgler, B., & Valev, N. T. (2004). *Corruption and age* (working Paper No. 2004-24). Basel, Switzerland: Center for Research in Economics, Management and the Arts.
- Torney, J., Oppenheim, A. N., & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. New York, NY, USA: John Wiley and Sons.
- Torney-Purta, J. (2009). International psychological research that matters for policy and practice. *American Psychologist*, 64, 822–837.
- Torney-Purta, J., & Barber, C. (2004). *Democratic school participation and civic attitudes among European adolescents: Analysis of data from the IEA Civic Education Study*. Strasbourg, France: Council of Europe, DGIV/EDU/CIT (2004) 40.
- Torney-Purta, J., & Schwille, J. (2011). The IEA Studies in civic education: their history. In C. Papanastasiou, T. Plomp, & E. C. Papanastasiou (Eds.), *IEA 1958–2008: 50 years of experiences and memories Volume 1* (pp. 97–113). Nicosia, Cyprus: Cultural Center of the Kykkos Monastery.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. A. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- 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 Educational Research Journal*, 39(2), 363–378.
- Trafford, B. (2003). *School councils, school democracy, school improvement: Why, what, how*. Leicester, UK: Secondary Heads Association.
- Transparency International. (2014). *Corruption perceptions index 2014*. Berlin, Germany: Author.
- Travers, K. J., & Westbury, I. (1989). *The IEA Study of Mathematics I: Analysis of mathematics curricula*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Travers, K. J., Garden, R. A., & Rosier, M. (1989). Introduction to the study. In: D. A. Robitaille, & R. A. Garden (Eds.), *The IEA Study of Mathematics II: Contexts and outcomes of school mathematics curricula*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Ttofi, M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56.
- UNESCO (2012a). *Education for sustainable development sourcebook*. Paris, France: Author.
- UNESCO (2012b). *International standard classification of education ISCED 2011*. Paris, France: UNESCO-UIS.
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris, France: Author.

- United Nations (1948). *The universal declaration of human rights*. New York, NY, USA: Author. Retrieved from <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>
- United Nations (2012). *Resolution of the General Assembly on „Education for Democracy”*. A/67/L.25. Retrieved from <http://www.un.org/en/globalissues/democracy/documents.shtml>.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- United Nations Development Programme. (2004). *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas* [Democracy in Latin America: Towards democracy for citizens]. New York, NY, USA/Buenos Aires, Argentina: Author.
- Van Deth, J. W. (2014). A conceptual map of political participation. *Acta Politica*, 49, 349–367.
- Van Deth, J. W., Maraffi, M., Newton, K., & Whiteley, P. F. (1999). *Social capital and European democracy*. London, UK/New York, NY, USA: Routledge.
- 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., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310–331.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education. *Compare*, 37(1), 105–119.
- Veugelers, V. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 473–485.
- Vollebergh, W. A. M., Iedema, J., & Raaijmakers, Q. A. W. (2001) Intergenerational transmission and the formation of cultural orientations in adolescence and young adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63(4): 1185–1198.
- Wade, A., & Beran, T. (2011). Cyberbullying: The new era of bullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 26, 44–61.
- Walker, D. A. (1976). *The IEA Six Subject Study: An empirical study of education in twenty-one countries*. Stockholm, Sweden/New York, NY, USA: Almqvist and Wiksell International/ John Wiley and Sons.
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2015). School climate: a review of the construct, measurement and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 27, 1–38. doi 10.1007/s10648-015-9319-1.
- Webster, B. J., & Fisher, D. L. (2000). Accounting for variation in science and mathematics achievement: A multilevel analysis of Australian data from the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 339–360.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and educational achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461–481.
- Williams, J. H. (2005). Cross-national variations in rural mathematics achievement: A descriptive overview. *Journal of Research in Rural Education*, 20(5), 1–18.

Willms, J. D., Friesen, S., & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic, and intellectual engagement*. (First National Report) Toronto, Canada: Canadian Education Association.

Woolcock, M. (2001). The place of social capital in understanding social and economic outcomes. *ISUMA Canadian Journal of Policy Research*, 2(1), 11–17.

Ziller, C. (2014). Societal implications of antidiscrimination policy in Europe, *Research and Politics*, 1(3), 1–9.

Zuehlke, O. (2011). Sampling design and implementation. In W. Schulz, J. Ainley, & J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2009 Technical Report* (pp. 59–68). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

6. Prilozi

6.1. Prilog A: Institucije i djelatnici

Međunarodni istraživački centar (International Study Center)

Međunarodni istraživački centar smješten je pri Australskom vijeću za istraživanje obrazovanja (*Australian Council for Educational Research*, ACER). ACER je zadužen za razvoj i implementaciju istraživanja u bliskoj suradnji s institucijom *Laboratorio di Pedagogia sperimentale* (LPS) pri sveučilištu u Rimu (*L'Università degli Studi Roma Tre*, Italija), IEA-inim Centrom za obradu podataka i istraživanje (*Data Processing and Research Center*, DPC) u Hamburgu te Sekretarijatom IEA-e u Amsterdamu.

Djelatnici ACER-a

Wolfram Schulz, *voditelj istraživanja*
 Julian Fraillon, *koordinator razvoja ispita*
 John Ainley, *projektni istraživač*
 Tim Friedman, *projektni istraživač*
 Nora Kovarcikova, *projektni istraživač*
 Naoko Tabata, *projektni istraživač*
 Judy Nixon, *izrada i priprema ispita*
 Trisha Reimers, *izrada i priprema ispita*
 Eveline Gebhardt, *analitičar*
 Louise Ockwell, *analitičar*
 Jorge Fallas, *analitičar*
 Renee Chow, *analitičar*

Djelatnici LPS-a

Bruno Losito, *pomoćnik voditelja istraživanja*
 Gabriella Agrusti, *projektni istraživač*
 Elisa Caponera, *projektni istraživač*
 Paola Mirti, *projektni istraživač*
 Valeria Damiani, *projektni istraživač*
 Francesco Agrusti, *projektni istraživač*
 Alessandro Sanzo, *projektni istraživač*

Međunarodno udruženje za vrednovanje obrazovnih postignuća (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA)

IEA pruža sveobuhvatnu potporu koordiniranju ICCS istraživanja. Sekretarijat IEA-e u Amsterdamu (Nizozemska) zadužen je za sudionike u projektu, verifikaciju prijevoda, nadzor kvalitete i publikacije. IEA-in Centar za obradu podataka i istraživanje (DPC) u Hamburgu (Njemačka) međunarodni je istraživački centar i zadužen je za sveobuhvatnu koordinaciju svih aktivnosti u okviru istraživanja, procedure uzorkovanja i obradu podataka.

Djelatnici Sekretarijata IEA-e

Dirk Hastedt, *izvršni direktor*
 Paulína Korsnáková, *direktor Sekretarijata IEA-e*
 Gabriela Noveanu, *stariji istraživač*
 Gillian Wilson, *službenik za publikacije*
 Roel Burgers, *financijski voditelj*
 Isabelle Gemin, *pomoćnik za financije*

Djelatnici IEA DPC-a

Heiko Sibberns, *direktor*

Ralph Carstens, *direktor ICCS-a*

Marta Kostek, *koordinator ICCS-a*

Falk Brese, *međunarodni menadžer za podatke ICCS-a*

Hannah Köhler, *zamjenik međunarodnog menadžera za podatke ICCS-a*

Sabine Tieck, *istraživač (uzorkovanje)*

Sabine Weber, *istraživač (uzorkovanje)*

Diego Cortes, *istraživač (uzorkovanje)*

Olaf Zuehlke, *analitičar (uzorkovanje)*

Duygu Savasci, *analitičar (uzorkovanje)*

Dirk Oehler, *analitičar*

Christine Busch, *analitičar*

Tim Daniel, *analitičar*

Michael Jung, *analitičar*

Alena Becker, *analitičar*

Parisa Aghakasiri, *analitičar*

Kamil Kowolik, *analitičar*

Svetoslav Velkov, *analitičar*

Ekaterina Mikheeva, *analitičar*

Clara Beyer, *analitičar*

Maike Junod, *programer*

Limiao Duan, *programer*

Deepti Kalamadi, *programer*

Bettina Wietzorek, *koordinator za sastanke i seminare*

Projektni savjetodavni odbor**(Project Advisory Committee, PAC) ICCS-a 2016.**

Projektni savjetodavni odbor ICCS-a 2016. od početka projekta savjetovao je Međunarodni istraživački centar i njegove partnerske institucije na redovitim sastancima.

Članovi PAC-a

Erik Amnå, *Örebro University, Švedska*

Cristián Cox, *Diego Portales University, Čile*

Babara Malak-Minkiewicz, *Nizozemska*

Judith Torney-Purta, *University of Maryland, Sjedinjene Američke Države*

Wiel Veugelers, *The University of Humanistic Studies Utrecht, Nizozemska*

Stručnjak za uzorkovanje ICCS-a 2016.

Marc Joncas iz Statistics Canada u Ottawi savjetnik je za uzorkovanje u ovom istraživanju.

Pružio je dragocjene savjete u svim aspektima istraživanja povezanim s uzorkovanjem.

*Nacionalni koordinatori istraživanja
(National Research Coordinators, NRCs) ICCS-a 2016.*

Nacionalni koordinatori istraživanja imali su ključnu ulogu u razvoju istraživanja. Oni su pružali savjete u vezi s politikama i sadržajem pri razvoju mjernih instrumenata te su bili odgovorni za provedbu ICCS 2016. istraživanja u zemljama sudionicama.

Belgija (Flandrija)

Ellen Claes

University of Leuven, Centre for Citizenship and Democracy

Bugarska

Svetla Petrova

Center for Control and Assessment of the Quality in School Education

Čile

Elisa Salinas Valdivieso

Education Quality Assurance Agency

Danska

Jens Bruun

Danish School of Education, Aarhus University

Dominikanska Republika

Massiel Cohen

Ancell Scheker

Ministry of Education

Estonija

Anu Toots

School of Governance, Law and Society, Tallinn University

Finska

Jouko Mehtäläinen

Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä

Hong Kong SAR

Wai Man Lam

Centre for Civil Society and Governance, The University of Hong Kong

Hrvatska

Ines Elezović

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

Italija

Laura Palmerio

Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione

Kineski Tajpej

Meihui Liu

National Taiwan Normal University

Kolumbija

Andrés Gutiérrez

Carolina Lopera

Colombian Institute for the Assessment of Education (ICFES)

Latvija

Ireta Chekse

University of Latvia

Litva

Juste Navickaite

National Examination Center

Malta

Frank Fabri

Raymond Camilleri

Directorate for Research and Policy Development

Meksiko

María Antonieta-Díaz Gutiérrez.

National Institute for the Evaluation of the Education (INEE, México)

Nizozemska

Anke Munniksma

University of Amsterdam

Norveška

Lihong Huang

NOVA, Norwegian Social Research, Oslo i Akershus University College of Applied Sciences

Njemačka (Sjeverna Rajna-Vestfalija)

Hermann Josef Abs

University of Duisburg-Essen

Peru

Liliana Miranda Molina

Office of Educational Quality Measurement

Republika Koreja

Geun Young Chang

National Youth Policy Institute

Tae-Jun Kim

KEDI, Korean Educational Development Institute

Rusija

Petr Polozhevets

Publishing House Teachers Weekly

Slovenija

Eva Klemenčič

Educational Research Institute

Švedska

Ellen Almgren

Swedish National Agency for Education

6.2. Prilog B: Opis razina postignuća

Treća razina: 563 boda ili više

Učenici koji su postigli treću razinu povezuju procese društvenih i političkih organizacija i njihovih utjecaja, kao i pravne i institucijske mehanizme koji se koriste za njihov nadzor. Postavljaju točne hipoteze o koristima, motivaciji i mogućim rezultatima javnih politika i građanskih aktivnosti. Integriraju, argumentiraju i vrednuju određene položaje, politike ili zakone primjenjujući njihova temeljna načela. Učenici pokazuju poznavanje širokog spektra međunarodnih ekonomskih sila i strateške prirode aktivnog sudjelovanja.

Učenici koji su postigli treću razinu mogu, na primjer:

- prepoznati moguće strateške ciljeve programa etične potrošnje
- predložiti mehanizme rasprava i komunikacije s javnošću za dobrobit društva
- izložiti prednosti povezane s raširenim kognitivnim interkulturalnim razumijevanjem društva
- opravdati razdvojenost vlasti između zakonodavne i izvršne
- povezati načela poštene i pravedne vlasti sa zakonima u pogledu pristupa javnosti podacima o financijskim donacijama političkim strankama
- vrednovati javnu politiku s obzirom na jednakost i inkluziju
- odrediti glavne značajke ekonomija slobodnog tržišta i vlasništva multinacionalnih kompanija.

Druga razina: od 479 do 562 boda

Učenici koji su postigli drugu razinu pokazuju poznavanje širokog koncepta predstavničke demokracije kao političkog sustava. Prepoznaju načine na koje se institucije i zakoni mogu koristiti za zaštitu i promicanje društvenih vrijednosti i načela. Prepoznaju potencijal uloge građana kao glasača u predstavničkoj demokraciji te mogu generalizirati načela i vrijednosti iz specifičnih primjera politika i zakona (uključujući ljudska prava). Učenici pokazuju razumijevanje utjecaja koji aktivno građanstvo može imati i izvan granica lokalne zajednice. Poopćavaju ulogu pojedinačnog aktivnoga građanina na građanska društva i svijet.

Učenici koji su postigli drugu razinu mogu, na primjer:

- povezati nezavisnost zakonodavnog tijela u održavanju javnog povjerenja u odluke koje to tijelo donosi
- generalizirati ekonomske rizike globalizacije za zemlje u razvoju gledano iz lokalnog konteksta
- prepoznati da informirani građani mogu bolje odlučivati za vrijeme glasanja na izborima
- povezati odgovornost za glasanje s reprezentativnošću u demokraciji
- opisati glavne zadaće zakonodavne vlasti/parlamenta
- odrediti glavnu ulogu ustava
- povezati odgovornost za zaštitu okoliša s pojedincima.

Prva razina: od 395 do 478 bodova

Učenici koji su postigli prvu razinu pojmove jednakosti, društvene kohezije i slobode prepoznaju kao načela demokracije. Ova široka načela mogu povezati sa svakodnevnim primjerima situacija u kojima se pojavljuje potreba za zaštitom ili u kojima su ova načela na kušnji. Učenici također pokazuju poznavanje temeljnih koncepata osobe kao aktivnoga građanina, prepoznaju nužnost individualnog poštivanja zakona, povezuju ponašanja pojedinaca s mogućim ishodima te povezuju osobne karakteristike s mogućnostima pojedinca da utječe na promjene u društvu.

Učenici koji su postigli prvu razinu mogu, na primjer:

- povezati slobodu novinarstva s točnošću informacija koje mediji pružaju javnosti
- opravdati dobrovoljno glasanje u kontekstu slobode izražavanja političkih stavova
- prepoznati da demokratski vođe moraju biti svjesni potreba ljudi u čije ime vladaju
- prepoznati da se UN-ova Opća deklaracija o ljudskim pravima treba primjenjivati na sve ljude
- generalizirati vrijednost interneta kao komunikacijskog alata za građansku participaciju
- prepoznati građansku motiviranost u činu etičkog konzumerizma.

6.3. Prilog C: Primjeri ispitnih pitanja

Ovaj prilog sadrži devet primjera ispitnih pitanja koja su korištena u glavnom ispitivanju ICCS 2009., a koja se odnose na niz sadržajnih domena. Za svaki primjer pitanja navedeni su sljedeći podatci:

<i>IO pitanja:</i>	Jedinstvena identifikacijska oznaka pitanja korištena u ispitivanju i navedena u ICCS 2009 međunarodnoj bazi podataka.
<i>Ključ za odgovore:</i>	Za pitanja višestrukog odgovora ključ je točan odgovor. Ključ je označen brojevima 1, 2, 3 ili 4 kako bi se naznačilo redno mjesto točnog odgovora u nizu od četiri ponuđena odgovora.
<i>Sadržajna domena:</i>	Odrednica sadržajne domene prema ICCS 2009. okviru istraživanja ¹⁵ .
<i>Sadržajna poddomena:</i>	Odrednica sadržajne poddomene prema ICCS 2009. okviru istraživanja.
<i>Sadržajni aspekt:</i>	Odrednica sadržajnog aspekta ICCS 2009. okviru istraživanja (ako je primjenjivo).
<i>Kognitivna domena:</i>	Odrednica kognitivne domene prema ICCS 2009. okviru istraživanja.
<i>ICCS razina:</i>	Razina postignuća na ICCS-ovoj ljestvici na kojoj se pitanje nalazi.

15 Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study Assessment Framework*. (Međunarodno istraživanje građanskog odgoja i obrazovanja. Okvir istraživanja.) Amsterdam, Nizozemska: *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. (Međunarodno udruženje za vrednovanje obrazovnih postignuća).

IO pitanja	CI2MLM1	Najveći broj bodova	1	Ključ	3
Sadržajna domena	Građanska načela				
Sadržajna poddomena	Jednakost	Sadržajni aspekt	Nije primjenjivo		
Kognitivna domena	Razumijevanje i analiza				
ICCS razina	1				

U <Negdjezemačkoj> postoji manjinska skupina ljudi čiji je jezik različit od službenog jezika te zemlje. Skupina ima vlastite škole u kojima se djeca poučavaju i uče samo na vlastitom tradicionalnom jeziku.

Vlada <Negdjezemske> odlučila je da sve škole trebaju poučavati svu djecu jedino na službenom jeziku zemlje. Vlada je donijela ovu odluku zato što vjeruje da će to pomoći djeci iz manjinske skupine.

CI2MLM1

P Koji od navedenih razloga **najbolje** podupire odluku vlade?

- ☐ To će spriječiti djecu da govore svoj tradicionalni jezik kod kuće.
- ☐ To će školu djeci učiniti zanimljivijom.
- ☐ To će djeci dati veću mogućnost za potpuno sudjelovanje u široj zajednici.
- ☐ To će pomoći djeci da kod kuće lakše nauče svoj tradicionalni jezik.

IO pitanja	CI2MLM2	Najveći broj bodova	1	Ključ	3
Sadržajna domena	Građanska načela				
Sadržajna poddomena	Jednakost	Sadržajni aspekt	Nije primjenjivo		
Kognitivna domena	Razumijevanje i analiza				
ICCS razina	3				

CI2MLM2

P Koji je **najbolji** razlog protiv odluke vlade?

- ☐ Predmeti koji se poučavaju u školi ne bi trebali biti pod vladinim utjecajem.
- ☐ Vlade trebaju uvažiti potrebu za više od jednog službenog jezika.
- ☐ Vlade imaju obvezu štititi kulture manjinskih skupina.
- ☐ Djeca iz manjinske skupine mogla bi se žaliti zbog učenja službenog jezika.

IO pitanja	CI2RDM2	Najveći broj bodova	1	Ključ	4
Sadržajna domena	Građansko društvo i sustavi				
Sadržajna poddomena	Državne institucije	Sadržajni aspekt	Nije primjenjivo		
Kognitivna domena	Razumijevanje i analiza				
ICCS razina	3				

U većini zemalja jedna skupina ljudi donosi zakone u parlamentu. Druga skupina ljudi primjenjuje te zakone na sudovima.

CI2RDM2

P Koji je **najbolji** razlog postojanja ovog sustava?

- ☐ Dopušta mnogim ljudima da mijenjaju zakone.
- ☐ Čini pravni sustav razumljivijim za obične građane.
- ☐ To znači da zakoni mogu biti tajni sve dok se ne primijene na sudu.
- ☐ To znači da ni jedna skupina nema svu moć nad zakonima.

IO pitanja	CI2TGM1	Najveći broj bodova	1	Ključ	2
Sadržajna domena	Građansko društvo i sustavi				
Sadržajna poddomena	Građani	Sadržajni aspekt	Prava/odgovornost		
Kognitivna domena	Razumijevanje i analiza				
ICCS razina	3				

Vlade čuvaju zapise o svojim aktivnostima, odlukama i informacijama kojima se koriste kako bi donosile odluke.

U nekim zemljama postoje zakoni koji dopuštaju ljudima da pregledavaju mnoštvo takvih vladinih zapisa.

CI2TGM1

P Zašto je u demokraciji važno da ljudi imaju uvid u vladine zapise?

- ☐ Na taj način ljudi se mogu uvjeriti u ispravnost vladinih odluka.
- ☐ To omogućava ljudima donošenje informiranog suda o vladinim odlukama.
- ☐ To znači da će vlada donositi samo one odluke s kojima se svi slažu.
- ☐ Na taj će način ljudi prestati kritizirati vladine odluke.

IO pitanja	CI2TGM2	Najveći broj bodova	1	Ključ	2
Sadržajna domena	Građansko društvo i sustavi				
Sadržajna poddomena	Državne institucije	Sadržajni aspekt	Vlasti		
Kognitivna domena	Razumijevanje i analiza				
ICCS razina	2				

U većini zemalja postoje zakoni koji dopuštaju vladi da neke dokumente zadrži tajnima.
--

CI2TGM2

P Koji bi od navedenih dokumenata vlada **najvjerojatnije** željela zadržati tajnim?

- ☐ statistike koje pokazuju iznos novca potrošen na bolnice
- ☐ planove o tome kako obraniti zemlju od napada
- ☐ broj ljudi kojima je dopušteno doseljavanje u zemlju
- ☐ imena veleposlanika iz drugih zemalja.

IO pitanja	CI128TM1	Najveći broj bodova	1	Ključ	4
Sadržajna domena	Građansko društvo i sustavi				
Sadržajna poddomena	Državne institucije	Sadržajni aspekt	Zakonodavstvo/parlament		
Kognitivna domena	Znanje				
ICCS razina	2				

CI128M1

P Ustav neke zemlje sadrži ...

- ☐ priopćenja o aktualnim odnosima sa susjednim zemljama
- ☐ izvještaje premijera o nacionalnom zakonodavstvu
- ☐ očitovanja političkih stranaka njihovim biračima
- ☐ odredbe o osnovnim postavkama sustava vlasti i zakona

IO pitanja	CI2DCM1	Najveći broj bodova	1	Ključ	3
Sadržajna domena	Građanski identiteti				
Sadržajna poddomena	Građansko samopoimanje	Sadržajni aspekt	Nije primjenjivo		
Kognitivna domena	Razumijevanje i analiza				
ICCS razina	1				

Ivanu su zamolili da bude vođa svoje lokalne skupine volontera za zaštitu okoliša.
--

CI2DCM1

P Što Ivana **najbolje** mora znati o sebi kako bi odlučila hoće li skupina imati koristi od njezina vodstva?

- ☐ koliko dobro može izbjeći kritike
- ☐ kako sve u skupini može učiniti što sličnijima sebi
- ☐ odgovaraju li njezine sposobnosti kao vođe potrebama članova skupine
- ☐ može li osigurati da se svi u skupini uvijek s njom slažu.

IO pitanja	CI2PFM1	Najveći broj bodova	1	Ključ	2
Sadržajna domena	Građanska načela				
Sadržajna poddomena	Jednakost	Sadržajni aspekt	Nije primjenjivo		
Kognitivna domena	Razumijevanje i analiza				
ICCS razina	1				

Nova skupina ljudi, <Skupina A>, došla je živjeti u <Primjergrad>. Oni imaju različitu kulturnu tradiciju u odnosu na ljude koji već žive u <Primjergradu>. Žele proslaviti jednu od svojih tradicionalnih svečanosti na gradskom trgu. Većinska skupina stanovnika u <Primjergradu> ne želi da ljudi iz <Skupine A> održe svoju proslavu na gradskom trgu.

Demokratski izabrano vodstvo <Primjergrada> dopustilo je ljudima iz <Skupine A> da održe svoju proslavu iako zna da se takva odluka neće svidjeti mnogim stanovnicima grada.

CI2PFM1

P Koja tvrdnja **najbolje** objašnjava odluku vodstva <Primjergrada> da dopusti ljudima iz <Skupine A> da održe svoju proslavu?

- ☐ Većinu u <Primjergradu> mora se prisiliti da prihvati želje <Skupine A>.
- ☐ Sve kulturne skupine imaju se pravo izraziti.
- ☐ Prava manjinskih skupina važnija su od prava većine.
- ☐ Većinska skupina nema pravo željeti da se proslava ne održi.

IO pitanja	CI2PFM2	Najveći broj bodova	1	Ključ	1
Sadržajna domena	Građansko sudjelovanje				
Sadržajna poddomena	Sudjelovanje u lokalnoj zajednici	Sadržajni aspekt	Sudjelovanje u vjerskim, kulturnim i sportskim organizacijama		
Kognitivna domena	Razumijevanje i analiza				
ICCS razina	2				

CI2PFM2

- P** Koja bi aktivnost <Skupine A> **najvjerojatnije** pomogla većini da promjeni mišljenje oko predložene proslave?
- ☐ poziv ljudima iz većinske skupine da rasprave o proslavi
 - ☐ održavanje prosvjednog okupljanja na gradskom trgu
 - ☐ ukrašavanje trga njihovim kulturnim simbolima
 - ☐ zahtjev da većina prihvati da ljudi iz <Skupine A> imaju pravo održati svoju proslavu.

Popis skraćenica

Skraćenica	Engleski naziv	Hrvatski naziv
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement	Međunarodno udruženje za vrednovanje obrazovnih postignuća
IEA DPC	IEA Data Processing and Research Centre	IEA Centar za obradu podataka i istraživanje
PAC	Project Advisory Committee	Projektni savjetodavni odbor
PEC	Publications and Editorial Committee	Izdavački i urednički odbor
NRC (1)	National Research Centre	Nacionalni istraživački centar
NRC (2)	National Research Coordinator	Nacionalni istraživački koordinator
CIVED	The Civic Education Study	Istraživanje građanskog odgoja i obrazovanja
ICCS	International Civic and Citizenship Study	Međunarodno istraživanje građanskog odgoja i obrazovanja
ACER	Australian Council for Educational Research	Australsko vijeće za istraživanje obrazovanja
LPS	Laboratorio di Pedagogia Sperimentale	Laboratorij eksperimentalne pedagogije
DG EAC	Directorate-General for Education and Culture of the European Commission	Opća uprava za obrazovanje i kulturu Europske komisije
OECD	The Organisation for Economic Cooperation and Development	Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj
UN	United Nations	Ujedinjeni narodi
UNESCO	The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu
LMTF	Learning Metrics Task Force	Radno tijelo za metriku učenja
GCED	Global Citizenship Education	Građanski odgoj i obrazovanje na globalnoj razini
ESD	Education for Sustainable Development	Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj
SDG	Sustainable Development Goals	Ciljevi održivog razvoja
ICT	Information and communication technologies	Informacijsko-komunikacijska tehnologija
IRT	Item Response Theory	Teorija odgovora na zadatak
RQ	Research Question	Istraživačko pitanje
MC	Multiple Choice Item	Pitanje višestrukog izbora odgovora
OR	Open-ended Response Item	Pitanja otvorenog tipa



Međunarodno istraživanje građanskog odgoja i obrazovanja (International Civic and Citizenship Education Study, ICCS) koje provodi Međunarodno udruženje za vredovanje obrazovnih postignuća (International Association for the Evaluation of Educational Achievements, IEA) ispituje načine na koje se mladi ljudi pripremaju za preuzimanje svoje uloge građana u različitim zemljama u drugom desetljeću 21. stoljeća. ICCS 2016. nastavak je prethodnog IEA-inog istraživanja pod nazivom ICCS 2009. U ovome dokumentu izložen je okvir provedbe i nacrt ICCS 2016. istraživanja.

Rezultati ICCS-a 2016. izvijestit će o učeničkom znanju i razumijevanju ključnih aspekata građanstva te stavova i uključenosti učenika u građanski život. Ovim istraživanjem želi se odgovoriti na trajne i nove izazove obrazovanja mladih u svijetu u kojem se konteksti demokracije i građanskog sudjelovanja neprekidno mijenjaju. Novi pravci razvoja uključuju korištenje društvenih medija kao sredstva za građansku angažiranost, rastuću zabrinutost za globalne prijetnje i održivi razvoj, kao i priznavanje uloge škole u promicanju miroljubivih načina ponašanja među mladima.

Posljednjih 50 godina IEA je provodila komparativna istraživanja u nizu domena koje se odnose na obrazovne politike, prakse i ishode u mnogim zemljama diljem svijeta. Prije ICCS 2016. istraživanja IEA je provela tri međunarodna komparativna istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja od kojih je prvo provedeno 1971. godine, drugo 1999. godine, a treće 2009. godine.

Ovi pouzdani komparativni podatci prikupljeni u okviru ICCS 2016. istraživanja omogućit će obrazovnim sustavima procjenu dobrih sadržaja obrazovnih politika, i u međunarodnom i u regionalnom kontekstu, te mjerenje napretka u postizanju ključnih komponenti programa razvoja u razdoblju nakon 2015. godine.

ISBN: 978-953-7556-58-7



9 789537 556587