

IEA Međunarodno istraživanje
građanskog odgoja i obrazovanja
ICCS 2022



Okvir istraživanja

Wolfram Schulz
Julian Fraillon
Bruno Losito
Gabriella Agrusti
John Ainley
Valeria Damiani
Tim Friedman

OTVORENI PRISTUP

Springer

The Springer logo consists of a stylized chess knight icon positioned to the left of the word 'Springer' in a serif font.

Wolfram **Schulz**
Julian **Fraillon**
Bruno **Losito**
Gabriella **Agrusti**
John **Ainley**
Valeria **Damiani**
Tim **Friedman**

Okvir istraživanja

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022

© 2022 IEA



IEA

A|C|E|R



LUMSA
UNIVERSITÀ
1939 OTTANTESIMO 2019



Wolfram Schulz

Australian Council for Educational Research
Camberwell, Victoria,
Australija

Gabriella Agrusti
Lumsa Università
Rim, Italija

Julian Fraillon

Međunarodno udruženje za vrednovanje obrazovnih postignuća (IEA)
Amsterdam, Nizozemska

John Ainley

Australian Council for Educational Research
Camberwell, Victoria,
Australija

Bruno Losito

Università degli studi Roma Tre
Rim, Italija

Valeria Damiani

Lumsa Università
Rim, Italija

Tim Friedman

Australian Council for Educational Research
Camberwell, Victoria,
Australija

IEA Secretariat

Keizersgracht 311
1016 EE Amsterdam
Nizozemska
Tel.: +31 020 625 3625
Fax: +31 20 420 7136
secretariat@iea.nl

IEA Međunarodno istraživanje građanskog odgoja i obrazovanja
ICCS 2022 – Okvir istraživanja

Nakladnik:

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

Za nakladnika:

Vinko Filipović, prof.

Urednica hrvatskog izdanja:

Ines Elezović

Prevoditeljica:

Vesna Cigan

Lektura:

Domagoj Lupujev

Korektura:

Mirjana Gašperov
Marija Gudelj

Grafičko oblikovanje hrvatskog izdanja:

Vesna Jelić

Napomena: Ova publikacija prijevod je izvornika IEA International Civic and Citizenship Study 2022 – Assessment Framework koji je s engleskog na hrvatski jezik preveo Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Prijevod nije službeno verificiralo Međunarodno udruženje za vrednovanje obrazovnih postignuća – IEA te stoga nije i ne može biti odgovorno za bilo koje netočne navode ili propuste u prijevodu.

Zagreb, svibanj 2023.



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 temeljito razumjeli učinci politika i praksi unutar pojedinih sustava, kao i između obrazovnih sustava.

© International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) 2022;
Međunarodno udruženje za vrednovanje obrazovnih postignuća (IEA), 2022. Ova je publikacija otvorenog pristupa.

Otvoreni pristup. Ova se knjiga distribuira prema odrebnama međunarodne licence *Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0 International License* (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) kojom se dopušta svaka nekomercijalna upotreba, umnažanje, prilagodba, dijeljenje i reprodukcija na bilo kojem mediju ili u bilo kojem formatu, sve dok se izvornom autoru/autorima i izvoru/izvorima na primjeren način iskazuje zasluga, dok se navode poveznice na licenčne uvjete *Creative Commons* te se navode napravljene izmjene.

Slike ili drugi materijal treće strane u ovoj publikaciji obuhvaćeni su licenčnim odredbama *Creative Commons*, osim ako nije drugačije naznačeno u referenci za dotični materijal. Ako materijal nije obuhvaćen odredbama *Creative Commons* koje se odnose na ovu knjigu i ako vaša namjeravana upotreba nije dopuštena zakonskim propisima ili premašuje dopuštenu upotrebu, dopuštenje se mora ishoditi izravno od nositelja autorskih prava.

Ovo djelo podlježe autorskim pravima. Sva komercijalna prava zadržava(ju) autor(i), bilo da se radi o cijelom ili dijelu materijala, posebice pravu prijevoda, ponovnog ispisa, ponovne upotrebe ilustracija, recitiranja, emitiranja, reprodukcije na mikrofilmovima ili na bilo koji drugi fizički način te o pravu prijenosa ili pohranjivanja i pronalaženja informacija, elektroničke prilagodbe računalnim softverom ili sličnom ili različitim metodom koja je sada poznata ili će se kasnije razviti. Vezano za ova komercijalna prava izdavaču je dodijeljena neisključiva licenca.

Korištenje općenitih opisnih naziva, registriranih naziva, zaštitnih znakova, uslužnih znakova itd. u ovoj publikaciji ne znači, čak ni u nedostatku posebne izjave, da su takvi nazivi izuzeti iz relevantnih zaštitnih zakona i propisa i stoga slobodni za opću upotrebu.

Izdavač, autori i urednici sa sigurnošću mogu pretpostaviti da se mišljenja i informacije u ovoj knjizi smatraju istinitima i točnima na dan njihova objavljanja. Izdavač, autori ili urednici ne daju nikakvo jamstvo, izričito ili prešutno, vezano za sadržaj ove publikacije ili za bilo kakve pogreške ili propuste koji su možda učinjeni. Izdavač ostaje neutralan u pogledu tvrdnji o nadležnosti u objavljenim kartama i institucionalnoj pripadnosti.

Predgovor

Međunarodno istraživanje građanskog odgoja i obrazovanja ICCS 2022 nastavak je IEA-inih istraživanja o načinima na koje mladi ljudi razumiju svoju građansku ulogu i spremni su biti građani svijeta u kojem se konteksti demokracije i građanskog sudjelovanja stalno mijenjaju. Istraživanje ICCS 2022 treći je ciklus ovog oblika istraživanja, ali zapravo predstavlja peto IEA-ino istraživanje ovog područja obrazovanja. Međunarodno udruženje za vrednovanje obrazovnih postignuća (IEA) svoje je istraživanje građanskog odgoja i obrazovanja započelo još 1971. godine u devet zemalja sudionica kada je IEA-ino istraživanje obuhvaćalo šest predmeta. Ovaj istraživački pothvat nastavljen je istraživanjem građanskog odgoja i obrazovanja (engl. Civic Education Study, CIVED) 1999. godine koje je provedeno u 28 zemalja. Svako od ovih ranijih istraživanja čini temelj za aktualni sadržaj istraživanja IEA-e o građanskom znanju, stavovima i angažiranosti učenika, snažno doprinoseći onom što je ICCS danas – jedino međunarodno istraživanje posvećeno ispitivanju stavova i odnosa učenika prema složenosti modernoga globalnog društva, s fokusom na građansku kulturu, socijalnu pravdu, ljudska prava i utjecaje političkog krajolika koji se stalno mijenja.

Uspostavljanje istraživanja ICCS 2009 kao temeljnog istraživanja, čiji se rezultati mogu uspoređivati s rezultatima dobivenim u budućim ciklusima, bilo je motivirano potrebom za pouzdanim podatcima o postojećim i novonastalim temama koje su značajne za građanski odgoj i obrazovanje. Međunarodno istraživanje upotpunjeno je dodatnim regionalnim instrumentima koji su razvijeni za Aziju, Europu i Latinsku Ameriku kako bi se omogućilo istraživanje aspekata povezanih s građanstvom, a od posebnog značaja za te geografske regije. Analizom rezultata dobivenih istraživanjima ICCS 2009 i sljedećim ciklusom iz 2016. godine omogućeni su zanimljivi uvidi u građanska znanja, uvjerenja, stavove i ponašanja koja su razvili učenici. Pored toga, na ovim varijablama uočene su razlike unutar pojedine zemlje među zemljama te unutar pojedine geografske regije i među regijama. Rezultati istraživanja ICCS ujedno su omogućili uvide u percepcije mlađih o demokratskim institucijama i društvenim vrijednostima. Rezultati dobiveni u prvim dvama ciklusima istraživanja ICCS – kompilirani u međunarodna i regionalna izvješća, enciklopediju građanskog odgoja i obrazovanja, dva tehnička izvješća i dvije međunarodne baze podataka nadopunjene odgovarajućim korisničkim priručnicima – ujedno su izvor brojnih podataka koji se mogu koristiti za sekundarna istraživanja niza tema značajnih za ovo područje.

Osim što se istraživanjem već tradicionalno ispituju dugotrajno neriješena pitanja, nadograđujući pret-hodne cikluse s temama od posebne suvremene važnosti, kao što su utjecaj digitalne tehnologije na građansku angažiranost, migracija i različitost, održivost okoliša, stajališta mlađih o njihovim političkim sustavima te globalno građanstvo, dobiva se dodatna vrijednost mnoštva informacija koje se prikupljaju istraživanjem ICCS 2022. Također, ovo je prvi put da je u ICCS uključena mogućnost digitalne provedbe istraživanja i njom će se koristiti otprilike dvije trećine zemalja sudionica. Zbog globalne pandemije COVID-19 dodatno se promijenio kontekst građanskog odgoja i obrazovanja, kao i provedbe ovog ciklusa istraživanja, uslijed čega je provedba istraživanja ICCS 2022 bila popraćena mnogim izazovima. Međutim, IEA je uvjerenja da ovaj razvoj događaja nije ugrozio integritet i kvalitetu aktualnog prikupljanja podataka i standarde sudjelovanja.

Dvadeset i tri zemlje i dva referentna entiteta sudionici su istraživanja ICCS 2022 te je ovim okvirom istraživanja omogućen uvid u konceptualni kontekst istraživanja, kognitivni, afektivno-bihevioralni i kontekstualni sadržaj te nacrt istraživanja. Pored toga, opisani sadržaj važan je za mjerjenje ciljeva održivog razvoja Ujedinjenih naroda (engl. *Sustainable Development Goals, SDGs*) i odnosi se na građanski odgoj i obrazovanje na globalnoj razini (engl. *Global Citizenship Education, GCED*) i obrazovanje za održivi razvoj (engl. *Education for Sustainable Development, ESD*). Zemlje koje su sudjelovale u ciklusima istraživanja ICCS 2009, ICCS 2016 i ICCS 2022 moći će pratiti promjene u učeničkom građanskom znanju te njihovim stavovima i angažiranosti u navedenom razdoblju. Osim informacija o dugotrajno neriješenim pitanjima relevantnima za ovo područje učenja, u svim zemljama sudionicama istraživanja ICCS 2022 prikupit će se dodatni podatci koji se odnose na nedavne promjene koje su utjecale na građanski odgoj i obrazovanje, uključujući učeničke percepcije o nedavnoj pandemiji COVID-19.

Ovaj okvir rezultat je napornog rada mnogih predanih institucija i pojedinaca. IEA zahvaljuje osoblju međunarodnoga istraživačkog centra *Australian Council for Educational Research* (ACER) za izradu i provedbu istraživanja. Njihovu radu dodatno je doprinijela suradnja s istraživačkim centrom *Laboratorio di Pedagogia Sperimentale* (LPS) na Sveučilištu *Roma Tre* u Rimu i sa Sveučilištem LUMSA u Rimu. Naime, zahvaljujem kolegama iz centra ACER, Wolframu Schulzu, Timu Friedmanu, Johnu Ainleyu, Laili Halou, Judy Nixon, Nori Kovarcikovoj, Naoki Tabata, Gregu Macaskillu, Dulce Layu i Abigail Middel, kao i kolegama iz LPS-a i LUMSA-e, Gabrielli Agrusti, Bruni Lositou i Valeriji Damiani na njihovoj podrški i ustrajnosti.

Osim toga, timovi iz IEA Hamburg i IEA Amsterdam, koji su radili na ciklusu istraživanja ICCS 2022, neprocjenjivo su doprinijeli kvaliteti istraživanja te ujedno i ovoj publikaciji. Oni uključuju Juliana Fraillona, Lauren Musu, Jan-Philippa Wagnera, Katerinu Hartmanovu, Philippu Elliott, Katie Hill, Hannahu Kowolik, Christinu Busch, Ralphi Carstensa, Alenu Becker, Diega Cortesa, Umuta Atasevera i Sabinu Weber. Hvala svima na sveukupnoj potpori tijekom razvoja ovoga važnog istraživanja.

Svi nacionalni istraživački centri (engl. *National Research Center*, NRC) koji su sudjelovali u provedbi istraživanja, uključujući i njihove suradnike, prikupili su ključne povratne informacije koje su doprinijele iznimno kvalitetnoj provedbi istraživanja. Posebno cijenim ustrajnost u suočavanju s mnogim teškoćama koje je prouzročila pandemija COVID-19. Hvala svima na nepokolebljivim nastojanjima i entuzijazmu koji su uvelike doprinijeli razvoju ovog okvira istraživanja. Nadalje, posebnu zahvalu upućujem Savjetodavnom odboru projekta (engl. *Project Advisory Committee*, PAC) čiji su savjeti ne samo osigurali bolje razumijevanje značajnih i aktualnih pitanja u istraživanom području učenja, već su i znatno doprinijeli razvoju ove publikacije. Projektni savjetodavni odbor istraživanja ICCS 2022 čine Erik Arnåu (Sveučilište u Örebrou, Švedska), Cristián Coxu (Sveučilište Diego Portales, Čile), Barbara Malak-Minkiewicz, počasna članica IEA-e (Nizozemska), Judith Torney-Purta (Sveučilište u Marylandu, SAD) i Wiel Veugelers (Sveučilište humanističkih znanosti, Nizozemska).

Okvir istraživanja prošao je mnoge revizije kako bi bio usklađen s IEA-inim vrlo visokim standardima objavljivanja, a čemu je posebice doprinijela recenzija IEA-ina Izdavačkog i uredničkog odbora (*Publications and Editorial Committee*, PEC). Veliku zahvalu dugujemo Seamusu Hegartyju i svim članovima odbora koji su vrlo pažljivo iščitavali materijale i dali vrijedne povratne informacije te dodatno poboljšali ovu publikaciju.

S obzirom na poteškoće izazvane pandemijom te imajući u vidu i izazove za sustavni razvoj građanskog odgoja i obrazovanja, najveću zahvalnost moram uputiti zemljama sudionicama. Sudjelovanje lokalnih škola, učenika i učitelja omogućuje znatno bolje razumijevanje načina na koji svaka sljedeća generacija građana iz raznih dijelova svijeta oblikuje predodžbe i percepcije stalnog povećanja složenosti tema koje se odnose na društvo u kojem žive. IEA izuzetno cijeni rad svih pojedinaca, i to na svakoj pojedinoj razini, koji su doprinijeli sažimanju istraživanja u okvir za ICCS 2022 te ujedno neprestano potiču i prilagođavaju načine rada u cilju osiguranja kvalitete ovog istraživanja.

Dirk Hastedt

Izvršni direktor IEA-e

Sadržaj

PREDGOVOR	5
1. PREGLED PODRUČJA	9
1.1. Svrha istraživanja	9
1.2. Kontekst istraživanja	10
1.3. Suvremenih razvoj i trajni izazovi	11
1.4. Proširivanje obuhvata istraživanja ICCS	13
1.4.1. Održivost	13
1.4.2. Građansko sudjelovanje uz pomoć digitalnih tehnologija	14
1.4.3. Različitost	15
1.4.4. Stajališta mladih o političkim sustavima njihovih zemalja	15
1.4.5. Globalno građanstvo	16
1.5. Digitalni oblik provođenja istraživanja	16
1.6. Istraživačka pitanja	17
1.7. Opći nacrt istraživanja	19
1.8. Obilježja i struktura okvira istraživanja ICCS 2022	21
2. OKVIR GRAĐANSKOG ZNANJA	23
2.1. Obuhvat i struktura okvira	23
2.2. Sadržajne domene	23
2.2.1. Građanske institucije i sustavi	24
2.2.2. Građanska načela	25
2.2.3. Građansko sudjelovanje	28
2.2.4. Građanske uloge i identiteti	29
2.3. Kognitivne domene	31
2.3.1. Znanje	31
2.3.2. Razumijevanje i primjena	31
3. OKVIR GRAĐANSKIH STAVOVA I ANGAŽIRANOSTI	33
3.1. Obuhvat i struktura okvira	33
3.2. Stavovi	33
3.2.1. Stavovi o građanskim načelima	34
3.2.2. Stavovi o građanskim temama i institucijama	37
3.2.3. Stavovi o građanskim ulogama i identitetima	40
3.3. Angažiranost	41
3.3.1. Iskustva povezana s angažiranosti	42
3.3.2. Dispozicije prema angažiranosti	43
3.3.3. Očekivana buduća angažiranost	44

4. KONTEKSTUALNI OKVIR ISTRAŽIVANJA	46
4.1. Obuhvat i struktura okvira	46
4.2. Kontekst šire zajednice	48
4.2.1. Kontekst obrazovnog sustava	48
4.3. Kontekst škola i razreda	51
4.3.1. Odnosi između škola i njihovih lokalnih zajednica	52
4.3.2. Škola kao okružje za učenje	53
4.3.3. Provedba građanskog odgoja i obrazovanja u školi	56
4.3.4. Poučavanje nastavnih predmeta o građanskim temama	58
4.4. Kontekst kućanstva i vršnjaka	59
4.4.1. Obiteljski kontekst	59
4.4.2. Izvannastavne aktivnosti učenika	62
4.5. Podaci o učenicima	63
5. NACRT ISTRAŽIVANJA	65
5.1. Instrumenti za istraživanje ICCS 2022	65
5.2. Vrste ispitnih pitanja	66
5.3. Sadržaj domena u okviru istraživanja	67
5.4. Nacrt ispita u istraživanju ICCS 2022 i opis ljestvice postignuća	69
5.5. Ljestvice popratnih upitnika	71
6. LITERATURA	76
7. DODATCI	108
<i>Dodatak A: Institucije i djelatnici</i>	108
<i>Dodatak B: Ključni pojmovi sadržajnih domena u području građanskog odgoja i obrazovanja</i>	112
<i>Dodatak C: Opis razina postignuća</i>	117
<i>Dodatak D: Primjeri ispitnih pitanja</i>	119

1. PREGLED PODRUČJA

1.1. Svrha istraživanja

Svrha međunarodnog istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja (engl. *Civic and Citizenship Education Study*, ICCS) jest istražiti načine na koje se mladi ljudi u različitim zemljama pripremaju za preuzimanje svoje uloge aktivnog građanina u drugome desetljeću 21. stoljeća. Kako bi se ostvario ovaj cilj, istraživanjem ICCS prikupljaju se podatci o konceptualnom znanju učenika i njihovom razumijevanju aspekata koji se odnose na građanski odgoj i obrazovanje. Nadalje, prikupljaju se i analiziraju podatci o stavovima i angažiranosti učenika koji su važni za područje građanskog odgoja i obrazovanja (Schulz i sur., 2008; Schulz i sur., 2016). Međunarodno udruženje za vrednovanje obrazovnih postignuća (IEA) uspostavilo je istraživanje ICCS zbog velikog zanimanja za kontinuirano istraživanje područja građanskog odgoja i obrazovanja te radi uvođenja redovitih međunarodnih ciklusa istraživanja u ovom području.

Povijest IEA-inih istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja je impozantna (vidi Schulz, 2021; Torney-Purta i Schwille, 2011). Prvo IEA-ino istraživanje građanskog odgoja i obrazovanja provedeno je u sklopu istraživanja šest predmeta (engl. *Six-Subject Study*)¹ 1971. godine (Torney i sur., 1975), a drugo IEA-ino istraživanje građanskog odgoja i obrazovanja (engl. *Civic Education Study*, CIVED) provedeno je ispitivanjem četrnaestogodišnjih učenika 1999. godine, nakon čega je uslijedilo dodatno ispitivanje učenika višega srednjeg obrazovanja 2000. godine (vidi Torney-Purta i sur., 2001; Amadeo i sur., 2002). Jedno desetljeće kasnije IEA je provela istraživanje ICCS 2009 kao temeljno istraživanje za sva buduća istraživanja u ovom području učenja (Schulz i sur., 2008), nakon čega je uslijedio drugi ciklus 2016. godine (Schulz i sur., 2016). IEA-ina istraživanja omogućila su prikupljanje neprocjenjivih podataka na temelju kojih se provode sekundarne analize tema o građanskom odgoju i obrazovanju u mnogobrojnim različitim nacionalnim kontekstima (Knowles i sur., 2018).

Rezultati prve provedbe istraživanja ICCS 2009 objavljeni su u nizu IEA-inih publikacija (Schulz i sur., 2010; Kerr i sur., 2010; Schulz i sur., 2011; Fraillon i sur., 2012; Ainley i sur., 2013), kao i u brojnim izvješćima i publikacijama zemalja sudionica. Istraživanjem ICCS 2016 ispitivali su se trajni i nadolazeći izazovi u obrazovanju mladih ljudi u svijetu u kojem se konteksti demokracije i građanskog sudjelovanja stalno mijenjanju. Prema objavljenim rezultatima uočene su promjene u odabranim ishodima i kontekstima između istraživanja provedenih 2009. i 2016. godine (Losito i sur., 2018; Schulz i sur., 2018a; Schulz i sur., 2018b).

Posljednjih godina zabilježene su mnoge promjene koje su imale utjecaj na građanski odgoj i obrazovanje. S obzirom na to da su pojmovi građanstva i identiteta prvenstveno definirani nacionalnom državom u kojoj nastaju, a stalno su pod utjecajem globalizacije, migracije i osnovanih nadregionalnih organizacija, društva su prisiljena nadvladati izazove koji nastaju neprestanim proširivanjem obuhvata ove problematike. Ovi izazovi nadilaze nacionalne granice, važni su za cijeli svijet te nameću pitanja o tome koliko su mladi ljudi spremni angažirati se ne samo u svojim regionalnim ili nacionalnim društвima, već i na globalnoj razini. Vrste angažiranosti također se mijenjaju zbog neprestanog protoka i dostupnosti informacija korištenjem digitalnih tehnologija, kao i zbog nastalih prilika za nove načine sudjelovanja (Brennan, 2018; Kahne i sur., 2014; Theocharis i Van Deth, 2018). Osim toga, politički sustavi za koje se nekada smatralo da su stabilni (kao što su odavno uspostavljene demokracije) pokazuju znakove nestabilnosti. Štoviše, zabilježen je uspon novih političkih pokreta koji su često reakcija na globalizaciju, kao i rastuća ekomska nejednakost i povećana migracija (Europska komisija, 2016; Eurostat, 2018; UNESCO [Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu], 2018).

¹ Godine 1965. IEA je inauguirala međunarodno istraživanje postignuća u šest predmeta: prirodoslovje, čitalačka pismenost, književnost, engleski kao strani jezik, francuski kao strani jezik i građansko obrazovanje.

Treći ciklus istraživanja ICCS u 2022. godini pripremljen je na temelju stalnog razvoja i aktualnih izazova u građanskom odgoju i obrazovanju. Slično kao i u istraživanju ICCS 2016, u trećem ciklusu obuhvaćeno je praćenje promjena u građanskom znanju učenika, njihovim stavovima i angažiranosti u određenom razdoblju s namjerom da se istraže novi ili prošireni aspekti koji su relevantni za ovo područje učenja u aktualnim kontekstima za zemlje sudionice. Posebice, opseg istraživanja ICCS 2022 povećan je u odnosu na opseg istraživanja ICCS 2016 kako bi se ispitali dodatni sadržaji i teme povezane s globalnim građanstvom, održivim razvojem, migracijom, promjenama tradicionalnih političkih sustava i korištenjem digitalnih tehnologija za građansku angažiranost.

Ovo je prvi ciklus istraživanja ICCS u kojem je zemljama sudionicama osim standardnoga tiskanog oblika („papir-olovka“) omogućeno digitalno provođenje istraživanja. Kao i druga IEA-ina istraživanja, ICCS prelazi s tiskanog oblika na digitalni oblik provođenja istraživanja koji postaje sve zastupljeniji način prikupljanja podataka u istraživanjima na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Digitalni oblik provođenja istraživanja omogućuje druge načine mjerenja kognitivnih sposobnosti koji inače nisu mogući u tiskanom obliku tako što se zadaci o građanskim temama rješavaju u interaktivnom okružju uz pomoć digitalnih tehnologija.

1.2. Kontekst istraživanja

Građanski odgoj i obrazovanje poučava se kako bi mladi ljudi stekli znanje, oblikovali poimanja i razvili dispozicije koje se smatraju neophodnima za uspješno sudjelovanje svakog građanina u društvu. Mladi ljudi trebali bi razumjeti građanska načela i institucije, poznavati načine aktivnog sudjelovanja u civilnom društvu, moći kritički prosuđivati te razvijati poimanje i uvažavanje prava i odgovornosti građana. Razvijanje ovih karakteristika kod mladih ljudi ključno je za djelotvornost demokracije koja ovisi o građanima kao aktivnim sudionicima u donošenju odluka, u upravljanju te poticanju promjena. Ovakva uloga aktivnog građanina potpuno je antitetična ulozi građanina u autoritarnim i nedemokratskim režimima u kojima se od njega zahtijeva isključivo pasivna poslušnost. Nadalje, s obzirom na sve veću kulturnu različitost unutar mnogih modernih društava, istraživanjem ICCS također se nastoji doprinijeti razumijevanju načina na koji ta različitost utječe na građanski odgoj i obrazovanje te kako mladi ljudi na to reagiraju s obzirom na njihovo znanje, angažiranost i stavove. Građanske kompetencije sve se više smatraju dijelom šireg skupa vještina koje su potrebne na radnom mjestu (Gould, 2011; Torney-Purta i Wilkenfeld, 2009). Ove kompetencije nisu samo važne političkim i društvenim predstavnicima, već ih cijeni i sve veći broj poslodavaca (OECD [Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj], 2015).

Isto tako, u velikom broju znanstvenih radova ukazano je na važnost procesa političke socijalizacije među mladim ljudima za razvoj stavova i sklonosti prema angažiranosti (van Deth i sur., 2007; Neundorf i Smets, 2017; Myoung i Liou, 2022). Iako su autori u svojim ranijim radovima pretpostavili da će utjecaji na kasnije političke orientacije biti snažni i trajni, rezultati njihovih naknadnih istraživanja pokazali su da se stavovi mijenjaju tijekom socijalizacije i da se politička orijentacija može definirati kao proces učenja (Searing i sur., 1976; Niemi i Klinger, 2012; Rekker i sur., 2015; Peterson i sur., 2020). Akademici su pretpostavili da mladi ljudi uobičajeno nemaju u potpunosti razvijena čvrsta uvjerenja te su stoga podložni utjecajima vanjskih čimbenika (npr. Sears i Levy, 2003). Istraživanjima su se također istaknule značajke političkog sudjelovanja mladih ljudi u usporedbi s političkom angažiranosti odraslih (Weiss, 2020).

Roditelji i kućno okružje naglašeni su kao posebno važni čimbenici u procesu rane političke socijalizacije (Bourdieu, 1996; Jennings i sur., 2009; Reay, 1998; Lauglo, 2011), no postoje i brojni dokazi o utjecaju vršnjaka i medija (npr. Wattenberg, 2008; Campos i sur., 2017), političkih događaja (Dinas, 2013) i školskog obrazovanja (Nie i Hillygus, 2001; Torney-Purta, 2002; Lee i sur., 2021). Školsko obrazovanje može nadoknaditi skromnu okolinu za razvoj političke socijalizacije i može biti u interakciji s drugim čimbenicima koji doprinose razvoju građanskih

orientacija (Neundorf i sur., 2013, 2016; Hoskins i sur., 2017). Iako su se kasnije godine adolescencije i rane odrasle dobi smatrале formativnim godinama u kojima se „lako primaju dojmovi“, postoje dokazi da su kasno djetinjstvo i rana adolescencija također izuzetno važni za razvoj građanskih orientacija (van Deth i sur., 2011; Bartels i Jackman, 2014).

U dugoj tradiciji akademskih istraživanja obrazovnih politika i praksi poznato je koliko je obrazovanje važno za usaćivanje demokratskih vrijednosti (Dewey, 1916). U ovom kontekstu važno je napomenuti da danas mnoge zemlje građanski odgoj i obrazovanje uvođe u svoje nacionalne kurikulume (Ainley i sur., 2013; Cox, 2010; Evropska komisija/EACEA [Izvršna agencija za Evropsko obrazovanje i kulturu]/Eurydice 2017). Postoje dokazi iz raznih znanstvenih istraživanja da je razredno ozračje važno za oblikovanje ishoda učenja povezanih s građanstvom. Međutim, utjecaj sadržaja kurikuluma nije toliko opširno istražen (Geboers i sur., 2013).

Tradicionalno, osnovni pojmovi građanskog odgoja i obrazovanja uobičajeno se povezuju s pojmom nacionalnih država. Uspostava nadnacionalnih organizacija (kao što je EU [Evropska unija]), povećana prekogranična migracija i pritisak globalizacije doprinijeli su propitivanju tradicionalnih predodžbi o građanskom odgoju i obrazovanju te poticanju razvoja međunarodnih pojmoveva kao što je „globalno građanstvo“ (Brodie, 2004; Reid i sur., 2010; Schattle, 2012; Veugelers, 2011; Pashby i sur., 2020). Prema jednom od tumačenja ovoga razvoja uočeno je da rastuća različitost i multikulturalizam zasigurno utječe na građanstvo i identitet (Modood i Meer, 2013; Morrell, 2008). Međutim, druga su istraživanja pokazala da pojам nacionalne države, koji ponekad čak uključuje i nacionalističke perspektive, i dalje prevladava u nastavnim planovima i programima za građanski odgoj i obrazovanje (Fozdar i Martin, 2020; Kennedy, 2012; Osler, 2011).

Conover (1995) definira građanstvo uz pomoć triju osnovnih pojmoveva: (1) formalni i neformalni aspekti građanstva kao pripadnost političkoj zajednici, (2) „osjećaj građanstva“ koji se sastoji od građanskog identiteta i poimanja onoga što je uključeno u građanstvo i (3) građansko djelovanje koje je dio političkog sudjelovanja i građanske angažiranosti. Za potrebe istraživanja ICCS usvojili smo gledište koje je uglavnom u skladu s ovom odavno utvrđenom definicijom jer je u njoj utvrđeno proširenje pojma građanstva preko granica nacionalnih država.

Za građanski odgoj i obrazovanje također je važan pojам društvene kohezije. Društvena kohezija složen je pojam koji se u velikoj mjeri odnosi na obuhvat i učinkovitost veza i povezanosti među pojedincima, grupama, organizacijama i zajednicama. Unatoč zamjerkama da ovaj pojam nije dovoljno jasno definiran (Green i Janmaat, 2011), on je korisna referentna točka za komparativno istraživanje kao što je ICCS (Reichert i sur., 2021; Veerman i sur., 2021). U okviru konteksta istraživanja ICCS primjenjuje se široka definicija društvene kohezije kao „pojave koja se tiče vertikalnih i horizontalnih interakcija među članovima društva i koju karakterizira skup stavova i normi u koji se svrstavaju povjerenje, osjećaj pripadnosti, spremnost za sudjelovanje i potporu, kao i manifestacije njihovih ponašanja“ (Chan i sur., 2006, str. 289).

1.3. Suvremenim razvoj i trajni izazovi

Promjene koje su se dogodile u globalnom kontekstu građanskog odgoja i obrazovanja u razdoblju nakon istraživanja ICCS 2016 znatno su utjecale na ovo područje učenja. Naime, i dalje su prisutni određeni izazovi u proučavanju građanskog odgoja i obrazovanja. Važno je uzeti u obzir sljedeće teme i rezultate iz istraživanja ICCS 2016 jer su relevantni za proučavanje građanskog odgoja i obrazovanja (Schulz i sur., 2018b; Schulz, 2018):

- Praćenje građanskog učenja s obzirom na promjenjive kontekste građanskog odgoja i obrazovanja: prema rezultatima istraživanja ICCS 2016 zabilježen je porast građanskog znanja nakon 2009. godine u otprilike polovini zemalja sudionica, iako su i dalje prisutne značajne razlike unutar zemlje i među zemljama.

- Analiza obrazaca i sklonosti prema građanskoj angažiranosti: prema rezultatima istraživanja ICCS 2016, u razdoblju od 2009. godine vidljive su promjene u sljedećim obrascima: korištenju informacija iz medija, učestalijim raspravama o političkim i društvenim temama i očekivanom građanskom sudjelovanju u nekim zemljama. Pored toga, učenici s većim znanjem i razumijevanjem područja iz istraživanja ICCS 2009 i ICCS 2016 bili su manje skloni razmišljati o budućem aktivnom političkom sudjelovanju (koristeći se konvencionalnim načinima) za razliku od učenika koji imaju manje znanja o ovom području i koji ga manje razumiju.
- Prikupljanje podataka o učeničkim stavovima prema građanstvu i jednakim pravima: prema rezultatima istraživanja ICCS 2016 učenici se jednakost snažno zalažu za jednaka prava kao i u prethodnom ciklusu, a pokazuju nešto veću toleranciju. Međutim, tumačenja pozitivnih i negativnih okolnosti za demokraciju nisu uvijek bila ujednačena među zemljama.
- Prikupljanje sveobuhvatnih informacija o školi kao mjestu učenja: rezultati istraživanja ICCS 2016 omogućili su daljnji uvid u ulogu škola kao mjesta za učenje o temama građanskog odgoja i obrazovanja i za doživljavanje demokratskog okružja u kojem učenici mogu ostvariti svoja prava i izvršavati svoje obveze kao mladi građani. Međutim, rezultati su također pokazali da je potrebno više informacija o postupanju škola vezano za potrebe učenika, o školskoj potpori za učenički osjećaj pripadnosti školskoj zajednici i potpori za angažiranost u kognitivnim aspektima građanskog učenja.

Za istraživanje ICCS 2022 u obzir su uzete sljedeće promjene na globalnoj razini koje su postale osobito važne tijekom posljednjih godina:

- Pod utjecajem povećane globalizacije i migracije te raznih uzroka migracije (osobito sve veći broj izbjeglica koji bježe iz ratnih zona ili od političkog ugnjetavanja) preispituju se predodžbe o građanstvu vezane za nacionalne države. Ove se globalne promjene trebaju razmotriti u kontekstu sadržaja i ciljeva građanskog odgoja i obrazovanja uzimajući u obzir nedavne pokrete koji odbacuju globalizaciju i zahtijevaju povratak nacionalno definiranim prioritetima (Bauman, 2016; Reimers, 2013; UNESCO, 2015).
- Raste svijest o implikacijama sve veće raznolikosti tema u građanskom odgoju i obrazovanju, pogotovo način na koji škole uzimaju u obzir i priznaju različitost u društвima vezano za obilježja kao što su etnička pripadnost, religija, rod, seksualna orijentacija ili invaliditet (Banks, 2001; Osler, 2012; Sincer i sur., 2019). Povećana svijest o ekološkim problemima i zabrinutost zbog posljedica klimatskih promjena za budućnost ovog planeta potaknuli su fenomen nastajanja međunarodnih pokreta mladih poput *Fridays for Future* (De Moor i sur., 2020; Marquardt, 2020). Nadalje, globalni značaj obrazovanja za održivi razvoj te građanskog odgoja i obrazovanja na globalnoj razini formalno je priznat njihovim uključivanjem u UN-ovu Agenda za održivi razvoj do 2030., posebice u točku 4.7. Ciljeva održivog razvoja (SDG: 4.7) (Vijeće Europske unije, 2021; Ujedinjeni narodi, 2015, str. 17.; UNESCO, 2020, 2021).
- Sve veća važnost razmjene informacija i angažiranosti putem digitalnih medija ima značajne implikacije na način na koji se građani informiraju i izjašnjavaju o aktualnim događajima te na način kako komuniciraju koristeći se alternativnim kanalima za sudjelovanje (Anduiza i sur., 2012; Bachen i sur., 2008). Osim toga, postoji zabrinutost zbog rizika povezanih s ovim razvojem, kao što su način na koji se postupa s privatnim informacijama, porast prijetećeg i agresivnog govora (često poznatog kao „govor mržnje“) i činjenica da mladi ljudi nisu dovoljno sposobni prepoznati pouzdane od nepouzdanih informacija (Howard i Hussain, 2011; McGrew i sur., 2017; Kaufman, 2021).

- Političke promjene u mnogim zemljama oslabile su tradicionalne političke strukture i čak ugrozile stabilnost dugogodišnjih demokracija. Ove promjene dovode u pitanje buduće uključivanje mladih ljudi u društvo i mogu biti povezane s otuđenjem određenih skupina zbog učestale ekonomske nejednakosti (Boogards, 2017; Hobolt i sur., 2016; Inglehart i Norris, 2016).
- Početkom 2020. godine izbijanje pandemije COVID-19 predstavljalo je poteškoće za civilna društva diljem svijeta i ograničilo ljudi da se slobodno kreću i sudjeluju u demokratskim procesima. Aspekti demokratskih procesa, kao što su prihvatanje ograničenja slobode pojedinca i primjereno davanja većih ovlasti izvršnoj vlasti tijekom razdoblja krize (Marzocchi, 2020; Landman i Di Gennaro Splendore, 2020) te sposobnost demokracija da se nose s takvima situacijama (Frey i sur., 2020), dovedeni su u pitanje zbog pojave nacionalnih izvanrednih situacija.

1.4. Proširivanje obuhvata istraživanja ICCS

Prilikom definiranja ključnih sadržajnih područja za treći ciklus istraživanja ICCS u obzir smo uzeli suvremene promjene i stalne izazove. Izuzetno je važno prepoznati da neki novi ili poboljšani aspekti koji se ispituju istraživanjem ICCS 2022 mogu biti relevantni za nekoliko ključnih područja (npr. percepcije različitosti) te da su relevantni sadržaji za svako ovo područje također bili obuhvaćeni i u prethodnim ciklusima istraživanja ICCS.

Ključna područja su:

- održivost
- sudjelovanje uz pomoć digitalnih tehnologija
- različitost
- stajališta mladih o političkim sustavima.

Odabrali smo još jedno područje koje zahtijeva izrazitiju zastupljenost jer je to sveobuhvatno područje povezano s aspektima koji su dio istraživanja ICCS ili je povezano s prethodno navedenim ključnim područjima, a to je:

- globalno građanstvo.

U sljedećem odjeljku ukratko je opisano svih pet ključnih područja istraživanja ICCS 2022.

1.4.1. Održivost

Obrazovanje za održivi razvoj (engl. *Education for sustainable development*, ESD), koje se često povezuje s građanskim odgojem i obrazovanjem na globalnoj razini (engl. *Global Citizenship Education*, GCED) postalo je važno područje interesa s obzirom na mnoge već postojeće i novonastale demografske, ekološke, ekonomske i društvene izazove (npr. Bromley i sur., 2016; Bourn i sur., 2017; Wals i Benavot, 2017). Unatoč činjenici da su neki akademici primjetili nedostatak konceptualne usklađenosti u istraživanju i praksi u obrazovanju za održivi razvoj (npr. Kopnina i Meijers, 2012), postoje dokazi o povećanim naporima da se sadržaj koji se odnosi na ovo područje uključi u nacionalni kurikulum (Benavot, 2014). Na međunarodnoj su razini pokrenute inicijative za promicanje obrazovanja za održivi razvoj prema jasno definiranim ciljevima učenja (UNESCO, 2017, 2020, 2021) i za procjenu zastupljenosti tema povezanih s

obrazovanjem za održivi razvoj u nacionalnom kurikulumu (UNESCO-ov Međunarodni ured za obrazovanje, 2016). Međunarodnim istraživanjem istaknuta je složenost implementacije sadržaja obrazovanja za održivi razvoj u srednjoškolskom obrazovanju (Taylor i sur., 2019), a integracija ovog područja učenja u primarno obrazovanje učitelja pokazala se kao područje aktivnosti u razvoju u kojem još uvijek nedostaju sustavni pristupi s čvrstim konceptualnim temeljima (Evens i sur., 2017).

Nadalje, ozbiljna zabrinutost za održivost ljudskog razvoja značajno je porasla s obzirom na mogući učinak klimatskih promjena. Iako postoje razlike u percepciji među nacijama, ova je tema prepoznata kao područje javnog interesa u istraživanjima javnog mnenja diljem svijeta (Pew Research Center, 2019). Kao rezultat toga pojavili su se zahtjevi za poboljšanjem obrazovanja za održivi razvoj u nacionalnom kurikulumu kako bi se mlade ljudi bolje informiralo i educiralo o uzrocima i učincima klimatskih promjena (Mochizuki i Bryan, 2015).

U okvir istraživanja ICCS 2016 (Schulz i sur., 2016) bilo je uključeno područje održivosti okoliša kao jedno od triju područja čijim se uključivanjem proširio opseg drugog ciklusa istraživanja (zajedno s područjima socijalne interakcije u školi i upotrebe novih društvenih medija za građansku angažiranost). To je pomoglo uspostaviti istraživanje ICCS kao izvor podataka za različite pokazatelje obrazovanja za održivi razvoj (i građanski odgoj i obrazovanje na globalnoj razini) (Sandoval-Hernández i sur., 2019). S namjerom da se naglasi važnost obrazovanja za održivi razvoj i količina sadržaja u ovome području, za istraživanje ICCS 2022 prihvaćen je opsežniji pojam održivosti koji obuhvaća sadržaj relevantan za ekološku, društvenu i ekonomsku održivost.

1.4.2. Građansko sudjelovanje uz pomoć digitalnih tehnologija

Interakcija mladih ljudi na društvenim mrežama i putem digitalne komunikacije porasla je u posljednjih 20 godina. Digitalne tehnologije stvorile su nove mogućnosti za mobilizaciju, organizaciju i interakciju šire publike, posebice mladih ljudi (Brennan, 2018). To olakšava stvaranje digitalnih zajednica koje uvode određene obrasce ponašanja svojstvenih *online* okolini (Cho, 2020). Općenito se smatra da korištenje društvenih mreža i interneta snažno utječe na građansku angažiranost među mladim ljudima. No, novi društveni mediji, prema rezultatima istraživanja, mogu učinkovito poboljšati građansko sudjelovanje, a istodobno imati potencijalne negativne učinke na društvo (Kahne i Bowyer, 2019; Kahne i sur., 2012; Middaugh i sur., 2016; Rainie i sur., 2012).

S obzirom na činjenicu da se sadržaj u ovim novim medijima često razvija interaktivnim metodama, a ne jednosmjernom komunikacijom, kao što je slučaj u tradicionalnim medijima, to može utjecati na građanski odgoj i obrazovanje (Kahne i sur., 2016). Pored toga, apelirano je na uspostavljanje bolje podrške s ciljem da se zajednicama olakša korištenje ovih tehnologija (Wenger i sur., 2009). Kao rezultat ovih promjena razvila se ideja „digitalnog građanstva“. To podrazumijeva članstvo u grupi koja je definirana načinom na koji se njezini članovi koriste informacijsko-komunikacijskom tehnologijom (IKT) za sudjelovanje u društvu, politici i vlasti (npr. Frau-Meigs i sur., 2017; eTwinning, 2016; Mossberger i sur., 2008; Christensen i sur., 2021).

Angažiranost uz pomoć digitalnih tehnologija može se smatrati relativno novim oblikom građanskog sudjelovanja koji olakšava pristup informacijama i interakciju s drugim ljudima. Međutim, važno je prepoznati da kolektivna upotreba digitalnih alata također može imati ozbiljne utjecaje na sigurno, učinkovito i odgovorno sudjelovanje (Choi, 2006). Povećanje građanske angažiranosti putem digitalnih tehnologija može imati negativne učinke poput zloupotrebe ekstremističkih skupina (npr. olakšanim širenjem „govora mržnje“) (Tynes i sur., 2015) ili poput potencijalnog utjecaja netočnih informacija dostupnih na internetu (npr. Heflin, 2015). Ograničavanje pristupa informacijama za *online* komunikaciju s drugim ljudima koji dijele njihova stajališta može rezultirati polarizacijom mišljenja (Spohr, 2017).

Korištenje društvenih medija za građansku angažiranost bilo je jedno od područja u kojem je trebalo proširiti opseg istraživanja ICCS 2016 i u upitnik za učenike dodan je ograničen broj pitanja o korištenju ovih medija za građansku angažiranost. Iako su rezultati istraživanja ICCS 2016 (Schulz i sur., 2018b) pokazali da je upotreba društvenih mreža za građansku angažiranost ostala ograničena (unatoč značajnim razlikama među zemljama sudionicama), vrlo je vjerojatno da će tijekom vremena upotreba društvenih mreža rasti s obzirom na opću raširenost ovog medijskog oblika. Nedavni je primjer ključne uloge društvenih mreža u promicanju aktivizma mladih na globalnoj razini pokret *School Strike 4 Climate* koji se platformom Twitter intenzivno koristio kao forumom za mobilizaciju (Boulianne i sur., 2020). Istraživanjem ICCS 2022 i dalje se prati način na koji se mladi ljudi koriste digitalnim tehnologijama i društvenim mrežama za njihovu građansku angažiranost.

1.4.3. Različitost

Sve veća različitost učeničkih populacija globalni je trend koji utječe na škole i druge obrazovne ustanove stvarajući izazove (pogledajte primjere ovih utjecaja na građanski odgoj i obrazovanje u nekim zemljama u Malak-Minkiewicz i Torney-Purta, 2021), ali ujedno i otvarajući mogućnosti za stvaranje multikulturalnih i inkluzivnih škola (Banks i McGee Banks, 2009; Griffith i sur., 2016; Banks, 2020). U današnjem globaliziranom svijetu suvremene ekonomske, demografske i tehnološke promjene utjecale su na povećanje međunarodne migracije u gotovo svim zemljama (Sandoval-Herandez i sur., 2018; OECD, 2012; Ujedinjeni narodi, Odjel za ekonomska i društvena pitanja, Odjel za stanovništvo, 2017). Rad s kulturnom različitosti često se smatra i prilikom i izazovom (Hattam, 2018), a građanski odgoj i obrazovanje nudi potencijalni alat za integraciju različitih skupina u društvo (Banks, 2017, 2021). Prema nekim stručnjacima, različitost se može koristiti za poboljšanje nastave u učionici poticanjem razumijevanja i poštovanja prema drugim kulturama (Vijeće Europe, 2018; Schachner, 2014, 2019; Schachner i sur., 2016).

Ključno je naglasiti da koncept različitosti obuhvaća široku lepezu društveno pripisanih ili percipiranih razlika poput onih koje su utemeljene na spolu, dobi, etničkoj pripadnosti ili društvenoj klasi, jeziku, vjeri, nacionalnosti, ekonomskim okolnostima ili posebnim obrazovnim potrebama (Daniels i Garner, 1999). Ove razlike mogu biti razlog isključenja ili ograničenja obrazovnih mogućnosti i mogu doprinijeti socijalnoj isključenosti u odrasloj dobi. Ujedinjeni narodi su 2016. godine izjavili da je „socijalna isključenost složeno pitanje koje nije ograničeno na nedostatak materijalnih sredstava; siromaštvo je bitna, iako samo jedna dimenzija isključenosti. Stoga je procesima socijalnog uključivanja obuhvaćeno daleko više toga od samog povećanja pristupa finansijskim sredstvima.“ (str. 17). U mnogim je zemljama u posljednje vrijeme posebna pozornost posvećena strategiji i praksi inkluzije u smislu jednakih obrazovnih mogućnosti. Usprkos tomu, još uvijek su u tijeku mnogobrojne rasprave o tome što točno čini inkluzivne škole.

Teme vezane za migracije i njezine učinke na rasprave o građanskom odgoju i obrazovanju bile su obuhvaćene okvirom istraživanja ICCS 2016. Tri od četiriju sadržajnih domena povezanih s afektivno-bihevioralnom domenom stavova uključivale su stavove učenika prema migracijama, posebice u odnosu na njihove stavove prema građanskom društvu i sustavima, građanskim načelima i građanskim identitetima (Schulz i sur., 2016). Međutim, s obzirom na nedavni razvoj događaja, u istraživanju ICCS 2022 ispitivat će se širi raspon aspekata, uključujući i način na koji su se škole i građanski odgoj i obrazovanje prilagodili sve većoj različitosti.

1.4.4. Stajališta mladih o političkim sustavima njihovih zemalja

Zabrinutost za svjetsku „demokratsku recesiju“ rasla je tijekom proteklog desetljeća (Diamond, 2015, 2021). To se dogodilo zbog primjetnog porasta vladinih autoritarnih praksi kao i zbog novih političkih pokreta koji su poljuljali podršku tradicionalnim političkim strankama i, u određenim slučajevima, ugrozile stabilnost demokratskih sustava (Boogards, 2017; Mair, 2002). Zbog ovoga nedavnog razvoja događaja u području građanskog odgoja i obrazovanja preispituje se u kojoj je mjeri među mladim ljudima raširena sklonost otuđenju, u kojoj mjeri

mladi razumiju populistička rješenja upravljanja te koliko su mladi skloni ovakvim rješenjima (Gidron i Hall, 2019; Henn i Weinstein, 2006). Postavlja se i pitanje može li obrazovanje pomoći u promicanju demokratskih načela u borbi protiv rastuće otuđenosti među mladim građanima (Estellés i Catellví, 2020; Sant, 2019). Nadalje, ograničenja individualnih sloboda i građanskog sudjelovanja novi su izazovi za demokratsku vladavinu koji su se pojavili zbog izbijanja pandemije COVID-19 (Marzocchi, 2020).

U istraživanjima ICCS 2009 i ICCS 2016 korišteni su međunarodni upitnik i regionalni upitnik za učenike kojima su se ispitivala stajališta mlađih o političkim sustavima. Iako su rezultati ovih dvaju istraživanja ukazivali na nezanemarivo potporu demokratskoj vladavini i jednakim mogućnostima, uočene su određene nepodudarnosti vezane za teme o raznolikosti medija, individualnoj slobodi u kontekstu zabrinutosti za nacionalnu sigurnost ili (u nekim zemljama) o pitanjima vezanim za nepotizam u politici, korupciju i autoritarnu vladavinu. Novi aspekti koji se ispituju u istraživanju ICCS 2022 su stavovi prema vlasti i političkom sustavu te percepcije o mogućim prijetnjama demokraciji. Istraživanjem se također ispituju uvjerenja o tome koliko bi demokratski sustav vladavine smio ograničiti ljudske slobode u vrijeme nacionalnih izvanrednih situacija poput epidemije COVID-19.

1.4.5. Globalno građanstvo

S obzirom na sve veću međunacionalnu povezanost i globalizaciju političkih, društvenih, ekonomskih i ekoloških pitanja, područje građanskog odgoja i obrazovanja na globalnoj razini privuklo je veliku pozornost u raspravama o potrebi utvrđivanja ciljeva globalnog obrazovanja (Veugelers, 2011). Međutim, definicije ovog područja često nisu bile ujednačene (Oxley i Morris, 2013; Pashby i sur., 2020). UNESCO opisuje globalno građanstvo kao „osjećaj pripadnosti široj zajednici i čovječanstvu. Naglašava političku, gospodarsku, društvenu i kulturnu međuovisnost i međupovezanost lokalnog, nacionalnog i globalnog“ (UNESCO, 2015, str. 14).

Mnogi aspekti konceptualnog sadržaja povezani s građanskim odgojem i obrazovanjem na globalnoj razini uključeni su u IAE-ina istraživanja kojima se već 40 godina ispituje građanski odgoj i obrazovanje (vidi Torney i sur., 1975; Torney-Purta i sur., 2001; Schulz i sur., 2008, 2016). Međutim, ti su aspekti bili dio prethodnih IAE-inih istraživanja, jer se smatralo da pripadaju obuhvatu programa građanskog odgoja i obrazovanja u raznim zemljama, a ne da su nastali iz novog područja koje ima vlastiti teorijski ili obrazovni fokus. Kao rezultat toga, u prijašnjim IAE-inim istraživanjima građanskog odgoja i obrazovanja, sadržaj i koncepti koji se odnose na ovo područje nisu bili jasno povezani s vizurama građanskog odgoja i obrazovanja na globalnoj razini i nisu bili detaljno opisani niti svrstani u jedno od ova dva područja. Kako bi se ovome sveobuhvatnom području pridodata još veća važnost u istraživanju ICCS 2022, sadržaj povezan s građanskim odgojem i obrazovanjem na globalnoj razini izričito je zastavljen u ovom okviru istraživanja. Ovo je istraživanje i dalje jedino međunarodno istraživanje koje je posvećeno prikupljanju empirijskih podataka o stavovima mlađih prema globalnim problemima i o njihovoj angažiranosti vezanoj za te probleme.

1.5. Digitalni oblik provođenja istraživanja

Mnoga međunarodna komparativna istraživanja i nacionalna istraživanja velikih razmjera već su prešla ili su u procesu prelaska na digitalni oblik ispitivanja (Beller, 2013; Sibberns, 2020). Po prvi put u povijesti istraživanja ICCS učenicima je omogućeno sudjelovanje u digitalnom obliku provođenja istraživanja i oko dvije trećine zemalja sudionica odabralo je ovaj novi način provedbe. U ovom kontekstu važno je napomenuti da su upitnik za učitelje i upitnik za ravnatelje (škole) već bili dostupni u digitalnom obliku u svim prijašnjim ciklusima ICCS-a provedenim od 2009. godine. U svakome sljedećem ciklusu od početka provođenja istraživanja ICCS povećao se broj zemalja i ispitanika koji su se koristili digitalnim oblikom upitnika za učitelje i upitnika za ravnatelje (škole) te se očekuje da će digitalni oblik provođenja ispitivanja postati standardni način prikupljanja podataka za ove kontekstualne instrumente u budućim ciklusima ICCS-a.

Ključni argument za prelazak na digitalni oblik provođenja istraživanja bila je činjenica da su informacije o političkim i društvenim temama sve dostupnije putem elektroničkih medija i da postoji sve više prilika za građansku angažiranost putem društvenih medija i drugih mrežnih alata. Digitalni oblik provođenja istraživanja omogućuje digitalni sadržaj koji pokazuje na koji način sve veći broj učenika doživljava sadržaj koji se odnosi na teme građanskog odgoja i obrazovanja. Dok se većina ispitivanja učeničkih kognitivnih sposobnosti provode uz pomoć istog testa u digitalnom i tiskanom obliku, digitalni oblik provođenja ispitivanja uključuje module kojima se mjeri učeničko znanje uz pomoć pitanja koja su razvijena isključivo za takav oblik provedbe. U ovim poboljšanim modulima koji su razvijeni samo za digitalnu provedbu ispitivanja učenici se susreću sa simuliranim situacijama iz stvarnog života koristeći se *online* kontekstom. Za svaku tu simuliranu situaciju učenici trebaju rješiti interaktivne (dinamične) zadatke koji sadržavaju neki oblik povratne informacije o njihovim odgovorima. Interaktivni zadaci, dinamičke povratne informacije i narativi kojima se učenici stavljaju u ulogu sudionika građanske akcije u digitalnoj okolini značajke su po kojima se poboljšani moduli izrađeni za digitalni oblik ispitivanja razlikuju od zadataka koji su osmišljeni za digitalni i tiskani oblik provedbe ispitivanja.

Kao i za druga međunarodna istraživanja, tako se i za istraživanje ICCS 2022 treba osigurati usporedivost rezultata dobivenih uz pomoć obaju oblika provedbe istraživanja. Ovo je ključno za usporedbu rezultata pojedine zemlje dobivenih primjenom dvaju oblika provedbe, kao i za usporedbu s rezultatima iz prethodnih istraživanja (tiskani oblik). Rezultati pokazuju da postoji značajna dosljednost u mjerenu konstrukata unatoč činjenici da se u prošlosti pokazalo da oblik provedbe može utjecati na rezultate (npr. Fishbein i sur., 2018).

1.6. Istraživačka pitanja

Ključna istraživačka pitanja za istraživanje ICCS 2022 odnose se na građanska znanja učenika, njihovu dispoziciju za uključivanje i njihove stavove povezane s građanskim temama, kao i na kontekste. Svako opće istraživačko pitanje (IP) odnosi se na podskup specifičnih istraživačkih pitanja kojima se bavi istraživanje ICCS 2022.

1. IP 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.
- 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 podatcima istraživanja nacionalnog konteksta, objavljenim izvorima i prikupljenim podatcima o školama.
- c) *Koje izmjene i/ili promjene u ovom području učenja možemo primijetiti u odnosu na cikluse iz 2009. i 2016. godine?* U analize će biti uključeni samo podatci zemalja koje su sudjelovale ili od 2009. godine ili u dvama ciklusima ICCS istraživanja, a tiču se reformi i promjena u nacionalnim kontekstima građanskog odgoja i obrazovanja.
- d) *Kako je u obrazovnim sustavima zemalja sudionica definirana uloga građanskog odgoja i obrazovanja te kako ravnatelji i učitelji poimaju tu ulogu?* Analizom će se ispitati

način na koji učitelji i ravnatelji poimaju ulogu koju bi škole i učitelji trebali imati u pripremi mlađih ljudi za građanstvo te kako je ta uloga definirana u nacionalnom kurikulumu i obrazovnim politikama.

2. IP *Koji je opseg i razlika u građanskim znanjima učenika unutar zemlje i među zemljama sudionicama?* Poseban interes u okviru analize rezultata prikupljenih uz pomoć ovoga istraživačkog pitanja usmjeren je na podatke iz testiranja učenika i obuhvaća sljedeća specifična istraživačka pitanja:

- a) *Jesu li razlike u građanskim znanjima povezane s karakteristikama učenika i sociodemografskim varijablama?* Ove analize ispitivat će utjecaj roda učenika, socioekonomskih pokazatelja i ostalih sociodemografskih varijabli na građanska znanja.
- b) *Koji kontekstualni čimbenici objašnjavaju razlike u građanskom znanju učenika?* Analizama će se proučiti odnos među kontekstualnim varijablama na različitim razinama u odnosu na razlike u građanskom znanju učenika.
- c) *Koje su se promjene u građanskom znanju dogodile nakon prošlog ciklusa istraživanja?* Analize podataka dobivenih uz pomoć ovoga pitanja bit će ograničene na one zemlje koje su sudjelovale u odgovarajućim ciklusima ICCS istraživanja i zahtijevaju usporediva mjerena građanskog znanja u različitim razdobljima.

3. IP *Koji je opseg angažiranosti učenika u različitim sferama društva i koji se čimbenici unutar zemlje ili među zemljama odnose na njega?* Ovo istraživačko pitanje odnosi se na pokazatelje učeničke angažiranosti i obuhvaća sljedeća specifična istraživačka pitanja:

- a) *Koja uvjerenja imaju učenici o vlastitim kompetencijama za angažiranost i o vrijednostima građanskog sudjelovanja?* Analize će se usredotočiti na učeničko shvaćanje njihove građanske angažiranosti.
- b) *Koji je opseg i razlika u građanskom sudjelovanju učenika unutar i izvan škole?* Analize će se usredotočiti na učeničke iskaze o njihovom prijašnjem i sadašnjem sudjelovanju u aktivnostima vezanim za građanstvo, kao i na njihovu komunikaciju o pitanjima vezanim za građanstvo (uključujući angažiranost putem novih elektroničkih medija).
- c) *Koja su očekivanja učenika o njihovoj građanskoj i političkoj angažiranosti u bliskoj budućnosti?* Analize će se baviti učeničkim namjerama ponašanja vezano za različite oblike građanske ili političke angažiranosti.
- d) *Koje se promjene u obimu i oblicima učeničke angažiranosti mogu primijetiti u odnosu na prethodne cikluse istraživanja ICCS?* Analize će sadržavati podatke iz zemalja koje su sudjelovale u odgovarajućim ciklusima ICCS istraživanja i pokazatelje angažiranosti sadržane u obama ciklusima istraživanja.

4. IP *Kakva uvjerenja imaju učenici u zemljama sudionicama o važnim građanskim problemima u modernom društvu i koji su čimbenici koji utječu na razlike u njihovim uvjerenjima?* Ovo istraživačko pitanje odnosi se na različite afektivne mjere i obuhvaća sljedeća istraživačka pitanja:

- a) *Kakva su uvjerenja učenika o važnosti različitih načela na kojim počiva demokratsko društvo?* Analize će se odnositi na učeničko vrednovanje demokracije i građanstva te na njihovo vrednovanje tema povezanih s globalnim građanstvom i održivim razvojem u cijelom svijetu.

- b) *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.
- c) *Kako učenici poimaju društvenu koheziju i različitost u društvima u kojima žive?* Analizama će se rasvjetliti kako učenici prihvataju jednaka prava i mogućnosti za sve društvene skupine, različitost te miran suživot.
- d) *Koje se promjene u učeničkim uvjerenjima mogu primijetiti u odnosu na učenička uvjerenja iz prethodnih ciklusa istraživanja?* Analize će sadržavati isključivo podatke o zemljama sudionicama iz prethodnih ciklusa istraživanja ICCS i afektivne mjere kořistene u obama ciklusima istraživanja.
5. IP *Kako je organizirano poučavanje u zemljama sudionicama s obzirom na građanski odgoj i obrazovanje te kako je povezano s ishodima učenja?* Ovo istraživačko pitanje odnosi se na načine na koje je u školama (u okviru konteksta zajednice) osiguran prostor za građanski odgoj i obrazovanje te obuhvaća sljedeća istraživačka pitanja:
- a) *U kojoj mjeri škole u zemljama sudionicama imaju uspostavljenе procese sudjelovanja koji olakšavaju građansku angažiranost?* Analize će se temeljiti na podatcima prikupljenim uz pomoć upitnika za učenike, učitelje i ravnatelje (škole) o školskom ozračju za sudjelovanje u školi i građansku angažiranost.
- b) *U kojoj mjeri škole i zajednice suradnjom potiču učenike na građansku angažiranost i učenje?* U analize će biti uključeni podatci prikupljeni uz pomoć upitnika za učenike, učitelje i ravnatelje (škole) o interakciji škole sa širom zajednicom (od lokalnih zajednica do interakcije putem internetskih medija), kao i o mogućnostima učenika za sudjelovanje u građanskim aktivnostima.
- c) *U kojem se obimu učenicima nude programi ili aktivnosti vezani za građansko učenje i iskustva (uključujući aktivnosti povezane s globalnom osviještenošću, održivošću okoline, mirnim suživotom, angažiranošću na lokalnoj, nacionalnoj i globalnoj razini te odgovornom upotrebom društvenih mreža)?* Analize će sadržavati prikupljene podatke o učenicima, učiteljima i školama.

1.7. Opći nacrt istraživanja

Kao i u prijašnjim ciklusima istraživanja ICCS (Zuehlke, 2011; Weber, 2018), tako će se i u ovom ciklusu istraživanja ispitivati populacija učenika u osmoj godini školovanja (učenici u dobi od otprilike 14 godina). Na ovoj razini obrazovanja to su, uglavnom, učenici 8. razreda s prosječnom dobi od 13,5 godina ili više. Učenici 9. razreda ciljana su populacija u zemljama u kojima je prosječna dob učenika 8. razreda niža od 13,5 godina. U svakoj uzorkovanoj školi odabrani su cijeli razredi tako da u istraživanju sudjeluju svi učenici tih odabralih razreda. Ispitivanje učenika ovog razreda u skladu je s praksom u ostalim IEA-inim istraživanjima kojima se ispituje učenike nižega srednjoškolskog obrazovanja u različitim područjima učenja.

Ciljana populacija učitelja u ovome je ciklusu istraživanja definirana na isti način kao i u prethodnim ciklusima. U istraživanje ICCS 2022 uključeni su svi učitelji koji učenicima iz ciljanih razreda u uzorkovanim školama predaju propisane nastavne predmete. Međutim, odabrani su samo oni učitelji koji su zaposleni u školi od početka školske godine i koji predaju ciljanim razredima tijekom provedbe istraživanja. U svakoj školi sudionici nasumično se odabire 15 učitelja, a u onim školama u kojima ih je zaposleno manje od 20 u istraživanje su uključeni svi učitelji. Kao i u prethodnim istraživanjima ICCS, tako i u ovom ciklusu postoji mogućnost

da se učitelje koji predaju nastavne predmete povezane s temama o građanskom odgoju i obrazovanju u ciljanome razredu dodatno ispituje o poučavanju i učenju građanskog odgoja i obrazovanja.

Primjena dodatnih regionalnih instrumenata jedinstvena je i važna značajka istraživanja ICCS. U ciklusu istraživanja iz 2009. godine korišteni su regionalni instrumenti za zemlje Azije, Europe i Latinske Amerike (Agrusti i sur., 2018; Fraillon i sur., 2012; Kerr i sur., 2010, 2011; Schulz i sur., 2011), a u ciklusu iz 2016. primjenjeni su upitnici za učenike u zemljama u Europi i Latinскоj Americi (Agrusti i sur., 2018; Losito i sur., 2018; Schulz i sur., 2018a). U istraživanju ICCS 2022 ponovno se primjenjuju regionalni instrumenti za zemlje Europe i Latinske Amerike koji su izrađeni za ispitivanje regionalno specifičnih aspekata građanskog odgoja i obrazovanja. Sadržaj regionalnih instrumenata odnosi se na teme koje nisu obuhvaćene međunarodnim istraživačkim materijalom, a izrazito su važne za zemlje pojedine geografske regije.

U istraživanju ICCS 2022 primjenjeni su sljedeći mjerni instrumenti:

- *Međunarodni ispit za učenike* sastoji se od pitanja kojima se mjeri građansko znanje učenika te njihova sposobnost da analiziraju i zaključuju. Instrument se primjenjuje u tiskanom ili digitalnom obliku.
- *Međunarodni upitnik za učenike* sastoji se od pitanja o osnovnim demografskim podatcima učenika i njihovim percepcijama. Instrument se primjenjuje u tiskanom ili digitalnom obliku.
- *Regionalni upitnik za učenike* sastoji se od anketnih pitanja. Ovi instrumenti primjenjuju se samo u zemljama koje sudjeluju u europskim i latinoameričkim modulima. Instrument se primjenjuje u tiskanom ili digitalnom obliku.
- *Upitnik za učitelje* popunjavaju odabrani učitelji koji predaju bilo koji nastavni predmet u ciljnog razreda. Njim se prikupljaju informacije o osnovnim sociodemografskim podatcima učitelja i njihovim poimanjima čimbenika u kontekstu građanskog odgoja i obrazovanja u njihovim školama. Kao i u prethodnim ciklusima istraživanja ICCS, nacionalni centri zemalja sudionica mogu ponuditi primjenu ovog upitnika u digitalnom obliku.
- *Upitnik za ravnatelje (škole)* popunjavaju ravnatelji odabranih škola radi prikupljanja podataka o školama i o varijablama u vezi s građanskim odgojem i obrazovanjem te građanskim sudjelovanjem. Kao i kod upitnika za učitelje, upitnik za ravnatelje (škole) u nekim se zemljama sudionicama može popunjavati *online*.
- *Upitnik o nacionalnom kontekstu*, koji stručnjaci iz nacionalnih centara popunjavaju *online*, osmišljen je za prikupljanje podataka o strukturi obrazovnih sustava, o statusu građanskog odgoja i obrazovanja u nacionalnim kurikulumima i o najnovijem razvoju toga područja. Podatcima koji su prikupljeni ovim upitnikom nadopunit će se dostupni izvori informacija o zemljama i njihovim obrazovnim sustavima te doprinijeti tumačenju rezultata dobivenih uz pomoć upitnika za učenike, učitelje i ravnatelje (škole), kao i olakšati opisivanje nacionalnih konteksta za građanski odgoj i obrazovanje.

1.8. Obilježja i struktura okvira istraživanja ICCS 2022

Okvirom provedbe istraživanja osigurana je konceptualna podloga za operacionalizaciju istraživanja ICCS 2022 na međunarodnoj razini. Ovim se okvirom provedbe istraživanja određuju i definiraju svi oni aspekti u kognitivnim i afektivno-bihevioralnim sadržajnim domenama koji su prepoznati kao važni ishodi učenja za građanski odgoj i obrazovanje, kao i kontekstualni čimbenici koji stvaraju kontekst za građansko učenje. Treba istaknuti da se u kontekstu ovoga okvira naziv „ishodi učenja“ koristi u širem smislu i da se upotreba ovog naziva u području građanskog odgoja i obrazovanja ne ograničava na školsko učenje ili neki teorijski pristup. Mnoštvo čimbenika, uključujući i one izvan školskog okoliša učenja, može utjecati na način na koji učenici razvijaju svoje građansko znanje i poimanje, kao i na afektivno-bihevioralne dispozicije prema područjima građanskog odgoja i obrazovanja (vidi Amnå i sur., 2009; Neundorf i sur., 2016; Pancer, 2015; Pancer & Pratt, 1999; Wray-Lake, 2019).

Jedan od glavnih ciljeva ovog područja učenja jest usvajanje znanja i razvoj razumijevanja kod mladih ljudi o sadržaju i pojmovima vezanim za teme o građanskom odgoju i obrazovanju. Takvo znanje i razumijevanje iznimno je značajno jer omogućuje mladim građanima da uspješno sudjeluju u društvu. IEA-ina istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja usmjerena su na ispitivanje građanskog znanja i razumijevanja na međunarodnoj razini. Na temelju prikupljenih podataka dobiveni su važni uvidi o ulozi kognitivnog znanja. U drugom poglavlju Okvir građanskog znanja opisani su sadržaji i kognitivni procesi koji čine različite aspekte građanskog znanja učenika i koji se ispituju uz pomoć pitanja u ispitnu za učenike.

Građanskim odgojem i obrazovanjem stvaraju se mogućnosti za aktivno sudjelovanje, potiče se formiranje stavova prema značajnim aspektima građanskog života i njegu se sklonosti kod mladih ljudi putem kojih pozitivno doprinose društvu u kojem žive. Rezultati IEA-inih istraživanja potvrđili su koliki je značaj ovoga područja učenja te da je presudno ispitivati stavove i dispozicije učenika prema sudjelovanju u društvenom životu dok stječu znanje i razumijevanje o temama građanskog odgoja i obrazovanja. Također, treba naglasiti da mlađi ljudi razvijaju interes i sklonosti prema angažiranosti u društvenom životu te ujedno uče i bolje razumiju ključne aspekte građanskog odgoja i obrazovanja. U trećem poglavlju Okvir građanskih stavova i angažiranosti opisani su afektivno-bihevioralni konstrukti koji se mijere upitnikom za učenike iz međunarodnih i regionalnih instrumenata.

U istraživanju ICCS za ispitivanje razine pripremljenosti učenika za preuzimanje uloge građanina upotrijebljen je konceptualni model iz istraživanja CIVED 1999 jer se tim modelom ispituje kako „čimbenici socijalizacije“ utječu na pojedinačnog učenika (Torney-Purta i sur., 2001, str. 21). Iako se u istraživanju građanskog odgoja i obrazovanja prepoznaje značaj uloge škole, pretpostavlja se da su usvajanje sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja, oblikovanje stavova prema građanstvu i razvoj sklonosti prema angažiranosti proizvodi procesa koji se odvijaju u različitim okružjima i nisu ograničeni samo na školsko učenje. Mlađi stječu znanja, oblikuju stavove i razvijaju bihevioralne dispozicije u doticaju s raznim (potencijalno značajnim) čimbenicima te interakcijom s različitim zajednicama s kojima jesu i/ili se osjećaju povezanimi. U četvrtom poglavlju Kontekstualni okvir istraživanja opisuju se varijable koje kontekstualiziraju kognitivne i afektivno-bihevioralne ishode učenja vezane za građanstvo, a koji se mijere upitnicima za učenike, učitelje i ravnatelje (škole), kao i upitnikom o nacionalnom kontekstu.

Za razliku od prethodnih dvaju konceptualnih okvira istraživanja iz 2009. i 2016. godine (koji su opisivali i kognitivni i afektivno-bihevioralni sadržaj), okvir istraživanja ICCS 2022 podijeljen je u dva zasebna okvira: okvir građanskog znanja i okvir građanskih stavova i angažiranosti. Ovom podjelom pojednostavljena je struktura okvira istraživanja te je postignuta veća interna dosljednost. Važno je napomenuti da ove promjene strukture ne utječu na usporedivost sadržaja i opsega istraživanja ICCS 2022 s prethodnim ciklusima. Okvir građanskih stavova i angažiranosti u svojoj podstrukturi sadrži slične elemente kao sadržajne domene u okviru

građanskog znanja, tako da se i novom strukturu okvira može ispitivati povezanost građanskog znanja sa stavovima i angažiranošću.

Zahvaljujući novoj strukturi, održan je visok stupanj dosljednosti u svakom ciklusu, prikazani su najnoviji rezultati istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja među učenicima srednjih škola, uvažene su potrebe i interesi zemalja sudionica, ograničen je sadržaj na one aspekte koji se mogu valjano mjeriti, obuhvaćene su sve relevantne značajke kojima je opisana opsežnost konteksta i ishoda građanskog odgoja i obrazovanja te su u obzir uzeti raznovrsni konteksti u kojima se ovo područje učenja pojavljuje u zemljama sudionicama.

Okvir provedbe istraživanja ICCS 2022 sastoji se od četiriju dijelova: okvira građanskog znanja (kojim se opisuju aspekti koje treba uzeti u obzir prilikom mjerena učeničkog znanja i razumijevanja), okvira građanskih stavova i angažiranosti (kojim se opisuju afektivno-bihevioralni konstruktivi koje treba mjeriti), kontekstualnog okvira istraživanja (kojim se prikazuju kontekstualni čimbenici koji se mijere upitnicima za učenike, učitelje i ravnatelje (škole) i upitnicima o nacionalnom kontekstu, a neophodni su za razumijevanje kognitivnih i afektivno-bihevioralnih ishoda učenja) i nacrtista istraživanja koji je prikazan u petom poglavljju (u kojem se opisuju pokrivenost domena, različite vrste pitanja, nacrt istraživanja, poboljšano mjerjenje za međunarodnu inačicu digitalnog oblika provedbe istraživanja te očekivani kognitivni, afektivno-bihevioralni i kontekstualni indeksi). Okvirom su, također, obuhvaćeni prilozi s informacijama o djelatnicima i institucijama koji su uključeni u istraživanje ICCS 2022, ključni pojmovi koji se odnose na okvir građanskog znanja, informacije o opisanim razinama građanskog znanja i primjeri ispitnih pitanja iz istraživanja ICCS 2022.

2. OKVIR GRAĐANSKOG ZNANJA

2.1. Obuhvat i struktura okvira

ICCS-ov ispit iz građanskog znanja i razumijevanja središnja je komponenta istraživanja. Prilikom rješavanja ispitnih pitanja kojima se mjeri znanje i razumijevanje tema o građanstvu učenici se trebaju koristiti različitim kognitivnim procesima. U kontekstu istraživanja ICCS naziv *građansko znanje* razvio se kao izraz koji se koristi za označavanje dokazivih postignuća učenika utemeljenih na primjeni kognitivnih procesa, a koja se mjeri ICCS-ovim ispitom. Nadalje, pojam *građansko znanje* odnosi se na postignuća učenika koja nadilaze njihovu sposobnost prisjećanja informacija i uključuje sposobnost učenika da primjenjuju svoje znanje i zaključuju.

Sadržaj koji je osnova za mjerjenje građanskog znanja učenika u istraživanju ICCS 2022, kao i u prethodnim ciklusima, osmišljen je u četirima različitim sadržajnim domenama. Za sveobuhvatan prikaz kognitivnih aspekata u okviru za provedbu istraživanja ICCS 2022 osmišljene su dvije različite kognitivne domene s definiranim tipovima pozadinskih kognitivnih procesa kojima se učenici koriste prilikom rješavanja ispitnih pitanja kako bi pokazali svoje građansko znanje.

2.2. Sadržajne domene

U sadržajnim domenama opisana su područja građanskog odgoja i obrazovanja u okviru kojih pojedinci mogu stjecati znanje i razvijati razumijevanje. Svaka sadržajna domena sastoji se od poddomena, a svaka poddomena sadrži brojne aspekte koji se mogu preklapati.

U ICCS-ovu okviru građanskog znanja često se upotrebljava skup ključnih naziva koji su povezani sa svim ili s pojedinim sadržajnim domenama. Iako definicije ključnih naziva nisu ujednačene (npr. Koyama, 2017; Haste, 2010), za veću dosljednost u razumijevanju sadržaja okvira istraživanja u zemljama sudionicama i onima zainteresiranim za ovo istraživanje (pogledajte Dodatak B za popis relevantnih ključnih naziva) osmišljene su definicije ovih ključnih naziva (kako općih, tako i specifičnih za domenu).

Četiri sadržajne domene su:

- I. građanske institucije i sustavi
- II. građanska načela
- III. građansko sudjelovanje
- IV. građanske uloge i identiteti.

Prva sadržajna domena, *građanske institucije i sustavi*, obuhvaća mehanizme, sustave i organizacije koje su potporna platforma svakog društva. Druga domena, *građanska načela*, odnosi se na zajedničke etičke temelje građanskih društava. Domena *građansko sudjelovanje* odnosi se na prirodu procesa i prakse koje definiraju i olakšavaju sudjelovanje građana u njihovim lokalnim zajednicama. U četvrtoj sadržajnoj domeni, *građanske uloge i identiteti*, građanin kao pojedinac glavna je okosnica istraživanja ICCS. Ova domena odnosi se na formalne ili neformalne građanske uloge, građane i poimanje samoga sebe kao pojedinca koji je subjekt građanskog djelovanja i koji je povezan s različitim zajednicama. Sadržaj građanskog odgoja i obrazovanja u istraživanju ICCS 2022 obuhvaćen je ovim četirima domenama te se provjerava ispitom iz građanskog znanja.

Važno je naglasiti da se za sadržajne domene u istraživanju ICCS ne prepostavlja analitička struktura. U prethodnim ciklusima istraživanja ICCS građansko znanje prikazano je kao jedna dimenzija (Schulz i sur., 2010, 2018). Glavni ciljevi strukturiranja sadržaja u četiri domene su: grupirati sadržaj po temama tako da je usklađen s kurikulumom građanskog odgoja i obrazovanja

i poboljšati valjanost sadržaja instrumenata i osigurati da je sadržaj okvira dostupan čitateljima. Imajući to na umu, tematske razlike između četiriju sadržajnih domena mogu poslužiti kao analitički okvir za daljnje sekundarne analize građanskog znanja učenika te će biti analizirane s podatcima glavnog istraživanja ICCS 2022.

Četiri sadržajne domene prvotno su bile definirane za okvir istraživanja ICCS 2009 (Schulz i sur., 2008) i uz poneke izmjene upotrebljavane su u istraživanju ICCS 2016 (Schulz i sur., 2016). U istraživanju ICCS 2022 upotrebljavane su u načelu sve sadržajne domene čija je građa tek ponešto izmijenjena. Dok su aspekti uloga pojedinaca kao građanina u prvim dvama ciklusima bili uključeni u prvu sadržajnu domenu (prethodno nazvanu *građansko društvo i sustavi*), oni su sada dio četvrte sadržajne domene (koja se sada naziva *građanske uloge i identiteti*). U sadržajnu domenu *građanske institucije i sustavi* sada su uključeni *ekonomski sustavi* kao dodatna poddomena. U sadržajnoj domeni *građanska načela* poddomena *osjećaj zajedništva* zamijenjena je sadržajnom domenom *solidarnost*, dok je *održivost* dodana kao još jedna poddomena. U usporedbi s okvirima istraživanja ICCS 2009 i ICCS 2016 ovaj je okvir konkretnije povezan sa sadržajem građanskog odgoja i obrazovanja na globalnoj razini i obrazovanja za održivi razvoj. Važno je napomenuti da, iako su u istraživanje ICCS 2022 uvedene strukturne promjene, svi aspekti građanskog znanja koji su obuhvaćeni u prethodnim okvirima istraživanja također su zadržani u ovom ciklusu.

2.2.1. Građanske institucije i sustavi

Sadržajna domena *građanske institucije i sustavi* odnosi se na formalne i neformalne mehanizme i organizacije koje su u pozadini funkciranja svakog društva. Tri poddomene *građanskih institucija i sustava* su:

- I. državne institucije
- II. ekonomski sustavi
- III. građansko društvo.

Državne institucije

Poddomena *državne institucije* odnosi se na sve one institucije koje su ključne za procese i realizaciju građanske vladavine i zakonodavstva te djeluju u zajedničkom interesu ljudi koje predstavljaju i kojima služe.

Aspekti koji se odnose na ovu poddomenu uključuju:

- zakonodavstvo/parlamente
- vlade
- nadnacionalna/međunarodna tijela vlasti
- sudstvo
- tijela za provođenje zakona
- nacionalne obrambene snage
- pružatelje javnih usluga
- izborna povjerenstva.

Ekonomski sustavi

Poddomena *ekonomski sustavi* odnosi se na institucije, subjekte, strukture, mehanizme i odnose koji su bitni za gospodarstvo.

Aspekti koji se odnose na ovu poddomenu uključuju:

- ekonomske strukture, mehanizme i uvjete
- ekonomske interesne grupe (npr. gospodarske komore)
- društva/korporacije
- financijske institucije (nacionale i nadnacionalne)
- carine i trgovinske odnose među zemljama
- oporezivanje.

Građansko društvo

Poddomena *građansko društvo* odnosi se na one institucije koje mogu posredovati komunikaciju među građanima i njihovim državnim institucijama i omogućiti građanima obavljanje mnogih uloga u društvima u kojima žive.

Aspekti koji se odnose na ovu poddomenu uključuju:

- sindikate
- političke stranke
- nevladine organizacije
- interesne skupine (npr. vršenje pritiska, lobiranje, kampanje, posebne interesne skupine)
- klasične medije (npr. novine, televiziju i radio)
- nove društvene medije (npr. mrežne forume, blogove, *Twitter*, *Instagram*, *Facebook* i *podkast*)
- vjerske institucije
- škole
- kulturne organizacije.

2.2.2. Građanska načela

Sadržajna domena *građanska načela* odnosi se na zajedničke etičke temelje građanskih društava. Okvir sadrži podršku, zaštitu i promicanje tih načela kao građanskih odgovornosti i kao često prisutne motivacije za građansko sudjelovanje pojedinaca i skupina. Domena se sastoji od sljedećih pet poddomena:

- I. jednakost
- II. sloboda
- III. vladavina prava
- IV. održivost
- V. solidarnost.

Jednakost

Poddomena *jednakost* odnosi se na načelo da svi ljudi imaju pravo na pošten i pravedan postupak te da su zaštita i promicanje jednakosti ključni za postizanje mira, sklada i produktivnosti unutar i među zajednicama. Načelo jednakosti proizlazi iz pojma jednakosti – „svi su ljudi rođeni jednaki u pogledu dostojanstva i prava“ (Ujedinjeni narodi, 1948).

Aspekti koji se odnose na ovu poddomenu uključuju:

- jednake mogućnosti
- jednaka prava
- nejednakost u društvu i među društvima.

Sloboda

Poddomena *sloboda* odnosi se na pojam da svi ljudi trebaju imati temeljne slobode kako je navedeno u Općoj deklaraciji o ljudskim pravima Ujedinjenih naroda (Ujedinjeni narodi, 1948). Društva imaju odgovornost aktivno štititi slobodu svojih članova i podupirati zaštitu slobode u svim zajednicama, uključujući i one koje nisu njihove. Međutim, postoje situacije u kojima bi se određene slobode mogle ograničiti kada su u sukobu s drugim slobodama (npr. kako bi se sprječio govor mržnje čiji je cilj poticanje mržnje prema drugima) ili kada je to neophodno za održavanje sigurnosti društva u cijelini (npr. u nacionalnim izvanrednim situacijama kao što je pandemija COVID-19).

Aspekti koji se odnose na ovu poddomenu uključuju:

- slobodu mišljenja i izražavanja
- slobodu kretanja i nastanjivanja
- slobodu misli, savjesti i vjeroispovijesti
- slobodu mirnog okupljanja i udruživanja
- slobodu od straha
- slobodu od želje.

Vladavina prava

Poddomena *vladavina prava* odnosi se na načelo vladavine da su svi ljudi, institucije i entiteti (javni ili privatni, uključujući i državu) podložni i dužni poštivati zakone koji se javno objavljuju, neovisno donose, provode pod jednakim uvjetima i u skladu su s međunarodnim standardima i normama zaštite ljudskih prava. To zahtijeva uspostavu „mjera kojima se osigurava poštivanje

načela prevlasti zakona, jednakost pred zakonom, odgovornost pred zakonom, pravičnost u primjeni zakona, diobu vlasti, sudjelovanje u donošenju odluka, pravnu sigurnost, onemogućavanje proizvoljnog postupanja te postupovnu i pravnu transparentnost" (Ujedinjeni narodi 1948, 2004).

Aspekti koji se odnose na ovu poddomenu uključuju:

- priznanje prevlasti zakona
- jednakost pred zakonom bez obzira na osnovna demografska obilježja ili osobne karakteristike (kao što su rod, rasa, vjera, autoritet ili društveni status)
- pravednost u primjeni zakona
- diobu vlasti
- mehanizme i institucije za osporavanje postojećih zakona
- sudjelovanje u odlučivanju
- pravnu sigurnost
- pravnu i postupovnu transparentnost.

Održivost

Poddomena *održivost* odnosi se na načelo da ljudski razvoj zadovoljava sadašnje potrebe bez da se ugrozi potencijal budućih generacija da zadovolje svoje potrebe (vidi Schulz i sur., 2016; Ujedinjeni narodi, 1987). Načelo održivosti zahtijeva i kolektivne i pojedinačne aktivnosti kako bi ljudski razvoj bio održiviji.

Aspekti održivosti uključuju:

- *održivost okoliša* kao „stanje u kojem prirodni svijet služi zadovoljavanju ljudskih potreba bez negativnog utjecaja na taj prirodni svijet ili ugrožavanja njegove sposobnosti da održava ljudski život“ (Schulz i sur., 2016, str. 18)
- *društvenu održivost* kao sposobnost sadašnjih društvenih praksi, procesa i sustava da osiguraju mogućnost budućim generacijama da imaju jednak ili bolji pristup društvenim resursima od sadašnjih generacija kako bi se očuvao ljudski opstanak i unaprijedila dobrobit svih ljudi
- *ekonomsku održivost* kao sposobnost gospodarstva da na održiv način zadovolji buduće potrebe podržavajući određenu razinu gospodarske aktivnosti i odgovornu potrošnju i proizvodnju.²

Solidarnost

Poddomena *solidarnost* odnosi se na ideju da pojedinci ili grupe pomažu jedni drugima. Solidarnost je građanski ideal koji je povezan s ljudskim osjećajem pripadnosti i povezanosti

² Za razliku od održivosti okoliša i društvene održivosti, ekomska održivost manje je zastupljena u istraživanju ICCS jer su ispitanici učenici 8. razreda.

unutar društva. To je manifestacija društvene kohezije koja se temelji na međuovisnosti koju pojedinci imaju jedni o drugima.³ U različitim nacionalnim kontekstima izrazi solidarnosti između pojedinaca i organizacija u društvu uvelike se razlikuju jedni od drugih (npr. u smislu podrške koja je osigurana ljudima kojima je potrebna pomoć). Pojam transnacionalne solidarnosti također je važan u ovom kontekstu i odnosi se na to koliko su članovi društva neke zemlje spremni dati podršku ljudima u drugim zemljama (npr. Domerath, 2012). Važno je napomenuti da postoje i nepovoljne manifestacije solidarnosti, npr. kada se ona potiče samo među pojedinim skupinama stanovništva nauštrb drugih.

Aspekti koji se odnose na ovu poddomenu uključuju:

- socijalnu skrb
- dobrovorne svrhe
- uzajamnu pomoć i podršku
- transnacionalnu pomoć i podršku.

2.2.3. Građansko sudjelovanje

Sadržajna domena *građansko sudjelovanje* odnosi se na pokazatelje djelovanja pojedinaca u njihovim zajednicama. Građansko sudjelovanje može se odvijati na bilo kojoj razini u zajednici i u bilo kojem kontekstu zajednice (uključujući škole kao neposredan kontekst za dobnu skupinu ispitanika ovog istraživanja). Postoje tri gradacijske razine sudjelovanja: svjesnost, angažiranost i utjecaj. Tri poddomene *građanskog sudjelovanja* su:

- I. donošenje odluka
- II. utjecanje
- III. sudjelovanje u zajednici.

Donošenje odluka

Poddomena *donošenje odluka* odnosi se na proaktivno sudjelovanje koje izravno dovodi do provedbe politike ili prakse u zajednici pojedinca ili skupine unutar te zajednice. Aspekti ove poddomene su:

- aktivno sudjelovanje u organizacijskom upravljanju
- glasanje.

Utjecanje

Poddomena *utjecanje* odnosi se na aktivnosti usmjerene na informiranje i utjecanje na neke ili sve politike, prakse i stavove drugih osoba ili drugih skupina u zajednici pojedinca. Aspekti ove poddomene su:

- uključivanje u javnu raspravu (uključujući sudjelovanje putem društvenih medija)

³ Prema Durkheimu (1969) postoji razlika između organske i mehaničke solidarnosti, pri čemu se potonja temelji na strukturalnim vezama poput članstva u grupi ili uzajamne ovisnosti, a pod pojmom organske solidarnosti podrazumejava se više individualistički oblik solidarnosti koji se odnosi na poistovjećivanje s većim i raznolikijim kolektivom, kao i na empatični pogled na druge u društvu (vidi, također, Honneth, 1996; Thijssen, 2012).

- sudjelovanje u demonstracijama javne potpore ili prosvjede (uključujući „virtualno“ sudjelovanje korištenjem, npr. internetske peticije)
- uključivanje u donošenje politika
- razvijanje prijedloga za djelovanje ili zagovaranje
- selektivno kupovanje proizvoda u skladu s etičkim uvjerenjima o načinu njihove proizvodnje (etička potrošnja / etički konzumerizam)
- prepoznavanje korupcije.

Sudjelovanje u zajednici

Poddomena *sudjelovanje u zajednici* odnosi se na sudjelovanje čiji je glavni cilj poboljšati povezanost pojedinca sa zajednicom radi opće dobrobiti te zajednice. Aspekti ove poddomene su:

- volontiranje
- sudjelovanje u zajednicama, organizacijama za kulturu ili interesnim skupinama
- prikupljanje informacija (uz pomoć klasičnih medija, društvenih mreža, internetskih stranica ili osobne komunikacije).

2.2.4. Građanske uloge i identiteti

Sadržajna domena *građanske uloge i identiteti* odnosi se na znanje i svijest o građanskim ulogama i identitetima pojedinca te na njihovo poimanje tih uloga i identiteta. Građanske uloge i identiteti povezani su s pojmovima nacije, etničkog podrijetla i kulturnog nasleđa. U istraživanju ICCS pretpostavlja se da pojedinci ne samo da utječu na društvo, već su i sami pod utjecajem odnosa koje imaju s obitelji, vršnjacima i njihovim građanskim zajednicama. Dakle, građanski identitet pojedinca izričito je povezan s nizom osobnih i građanskih međuodnosa. U ovom se okviru istraživanja pretpostavlja da pojedinci mogu imati više društveno konstruiranih identiteta, a ne samo jedan građanski identitet. Pojam građanske zajednice uključuje referentne točke na različitim razinama, od obitelji i lokalne zajednice do geografskih regija ili svjetske zajednice. Nadalje, zajednice se mogu zasnovati na temelju zajedničkih aktivnosti ili interesa (kao što je sport), a mogu biti zasnovane i na korištenju digitalnih tehnologija.

Sadržajna domena *građanske uloge i identiteti* sastoji se od triju poddomena:

- I. građani
- II. građansko samopoimanje
- III. građanska povezanost.

Građani

Poddomena *građani* odnosi se na učenikovo znanje i svijest o formalnim i neformalnim aspektima građanskih odnosa između pojedinaca i njihovih društava.

Aspekti koji se odnose na ovu poddomenu uključuju:

- uloge građana u njihovu građanskom društvu

- odgovornosti građana u njihovu građanskom društvu
- mogućnosti građana za sudjelovanje u njihovu građanskom društvu.

Građansko samopoimanje

Poddomena *građansko samopoimanje* odnosi se na učeničko prepoznavanje razlika s obzirom na iskustva koje pojedinci mogu imati u odnosu na svoje mjesto unutar zajednice i među različitim građanskim zajednicama. Građansko samopoimanje obuhvaća znanje i svijest pojedinaca o građanskim vrijednostima, način njihova upravljanja tim vrijednostima i stupanj do kojeg te vrijednosti mogu biti u skladu ili u sukobu, kada pojedinci proaktivno sudjeluju u svojim različitim građanskim zajednicama. Građanska zajednica može biti lokalna, ali i svjetska, a može biti i virtualnog oblika (npr. oni članovi koji se koriste društvenim mrežama).

Aspekti koji se odnose na ovu poddomenu uključuju:

- identitet globalnog građanina
- nadnacionalni identitet
- nacionalni identitet
- kulturni identitet
- etnički identitet
- rodni identitet
- religijski identitet
- poistovjećivanje sa zajednicama (lokalnim, interesnim i virtualnim).

Građanska povezanost

Poddomena *građanska povezanost* odnosi se na učenikovo prepoznavanje osjećaja povezanosti koju pojedinci imaju s različitim građanskim zajednicama. Također, odnosi se na prepoznavanje zajednica s kojima se pojedinci mogu osjećati povezanim, a ta povezanost može biti jača ili slabija te ostvarena sa svjetskim i virtualnim (npr. definirane digitalno) zajednicama.

Građanska povezanost također uključuje učenikovo prepoznavanje i razumijevanje definicije i uloge tolerancije prema različitosti (građanskih ideja i aktivnosti) unutar zajednice i među zajednicama te učenikovo prepoznavanje i razumijevanje učinaka različitih građanskih vrijednosti i sustava uvjerenja koji postoje unutar tih zajednica na članove tih zajednica.

Aspekti koji se odnose na ovu poddomenu uključuju:

- prihvaćanje, poštovanje i uvažavanje različitosti (ponekad se naziva i tolerancija)
- globalnu osviještenost
- osjećaj zajedništva
- društvenu koheziju.

2.3. Kognitivne domene

Svaka od četiriju sadržajnih domena obuhvaća različite vrste znanja koja se odnose na građanski odgoj i obrazovanje (činjenično, postupovno, konceptualno i metakognitivno) (Anderson i Krathwohl, 2001). Okvirom istraživanja uzeto je u obzir koliko su dobro učenici razvili sposobnosti procesuiranja sadržaja četiriju domena te donošenja zaključaka koji su opsežniji od onih donesenih na temelju pojedinačnog djelića znanja. To obuhvaća procese koji sudjeluju u razumijevanju složenih skupova čimbenika koji utječu na građanske aktivnosti, planiranje i procjenjivanje strateških rješenja i ishoda. Obuhvat definicije građanskog znanja za istraživanje ICCS nije ograničen samo na izravnu primjenu znanja na temelju kojih se donose zaključci o stvarnim situacijama. On također uključuje odabir i asimilaciju znanja te razumijevanje raznovrsnih pojmoveva kako bi se donijeli zaključci o složenim, višeslojnim, nepoznatim i apstraktним situacijama. Kako bi se obuhvatile različite značajke kognitivnog znanja, u istraživanju ICCS 2022 razlikuje se pamćenje ili prisjećanje ili obrada sadržaja razlučujući razumijevanje od primjene razumijevanja na nove situacije⁴.

Da bi učenici uspješno odgovorili na pitanja u ispitu iz građanskog znanja u istraživanju ICCS 2022, moraju biti upoznati sa sadržajem na temelju kojeg je osmišljen ispit. Učenici također moraju biti sposobni primijeniti složenije kognitivne procese na svoja građanska znanja i povezati ta znanja i razumijevanje s građanskim aktivnostima u stvarnome svijetu. Sukladno tomu razlikuju se dvije kognitivne domene. U prvoj domeni *znanje* obuhvaćeno je građansko znanje koje učenici trebaju moći dokazati da su usvojili. U drugoj domeni *razumijevanje i primjena* detaljno su opisani kognitivni procesi koji su učenicima potrebni za donošenje zaključaka i pretvaranje znanja u građanske aktivnosti. Slične definicije kognitivnih domena mogu se pronaći u okvirima za ispitivanje matematike i prirodoslovja u istraživanju TIMSS (vidi Mullis and Martin, 2013, 2017).

2.3.1. Znanje

Kognitivna domena *znanje* odnosi se na naučene informacije iz područja građanskog odgoja i obrazovanja kojima se učenici koriste tijekom rješavanja kompleksnijih kognitivnih zadataka i koje im pomažu razumjeti kontekst njihova građanskog svijeta. Od učenika se očekuje da zapamte, prisjete se ili prepoznaju definicije, opise i ključna svojstva pojmoveva i sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja te da ih potkrijepe primjerima. S obzirom na to da je ICCS međunarodno istraživanje, konkretni i apstraktni pojmovi su oni za koje se očekuje da će ih učenici prepoznati kao pojave koje karakteriziraju svako društvo.

Kognitivna domena *znanje* odnosi se na sljedeće kognitivne procese:

- *definiranje*: Ispitanici mogu prepoznati izjave koje definiraju građanske pojmove i sadržaj.
- *opisivanje*: Ispitanici mogu prepoznati izjave koje opisuju ključne karakteristike građanskih pojmoveva i sadržaja.
- *oprimerivanje*: Ispitanici mogu prepoznati primjere koji potvrđuju ili pojašnjavaju izjave o građanskim pojmovima i sadržajima.

2.3.2. Razumijevanje i primjena

Kognitivna domena *razumijevanje i primjena* odnosi se na načine na koje se učenici koriste informacijama iz područja građanstva kako bi donijeli zaključke koji su opširniji od sadržaja

⁴ Ova je klasifikacija pojednostavljena hijerarhija kognitivnih procesa koju su predložili Anderson i Krathwohl (2001). Ova je hijerarhija pojednostavljena kako bi bila prikladna učenicima u ciljnog razredu i kako bi se njom obuhvatilo sve ono što je najvažnije za ispitivanje njihova znanja o temama građanskog odgoja i obrazovanja.

bilo kojega pojedinačnog pojma te ih iskoristili u kontekstu stvarnog svijeta. *Razumijevanje i primjena* uključuje, npr. korištenje znanja za donošenje zaključaka o poznatim konkretnim situacijama, odabir i asimilaciju znanja i razumijevanje raznovrsnih koncepata, vrednovanje predloženih i simuliranih postupaka djelovanja te predlaganje rješenja ili načina postupanja.

Kognitivna domena *zaključivanje i primjena* odnosi se na sljedeće kognitivne procese:

- *interpretiranje podataka*: Ispitanici mogu prepoznati izjave o podatcima prikazanim u tekstualnom, grafičkom i/ili tabličnom obliku koje pojašnjavaju te podatke u kontekstu građanskih pojmoveva.
- *povezivanje*: Ispitanici mogu iskoristiti ključne definirajuće aspekte građanskih pojmoveva kako bi objasnili ili prepoznali način na koji se oprimjeruje pojmom.
- *argumentiranje*: Ispitanici mogu iskoristiti dokaze i građanske pojmove kako bi konstruirali ili prepoznali utemeljeni argument u prilog nekom stavu.
- *integriranje*: Ispitanici mogu prepoznati veze između različitih pojmoveva iz područja građanskog odgoja i obrazovanja (vezano za teme i sadržajne domene).
- *poopćavanje*: Ispitanici mogu prepoznati temeljna načela u području građanskog odgoja i obrazovanja koja se pojavljuju u određenim primjerima i mogu objasniti kako se ova načela mogu primijeniti u ostalim kontekstima građanstva.
- *vrednovanje*: Ispitanici mogu prosuditi o prednostima i nedostatcima alternativnih stavova ili o načinima prikazivanja građanskih pojmoveva i građanskih aktivnosti.
- *predlaganje rješenja*: Ispitanici mogu prepoznati načine postupanja ili mišljenja koji se mogu koristiti za ublažavanje građanskih problema kao što su sukob, napetost i/ili neriješene ili osporene ideje.
- *predviđanje*: Ispitanici mogu prepoznati vjerojatne ishode zadanih građanskih politika, strategija i/ili djelovanja.

3. OKVIR GRAĐANSKIH STAVOVA I ANGAŽIRANOSTI

3.1. Obuhvat i struktura okvira

Slično kao i u prethodnim IEA-inim istraživanjima građanskog odgoja i obrazovanja, u istraživanju ICCS iznimno je važno mjerjenje afektivno-bihevioralnih aspekata za koje se koriste upitnici za učenike. Smatra se da su ova mjerena važni ishodi učenja i imaju usporediv položaj u procesu razvoja, analize i izvještavanja kao kognitivna mjerena građanskog znanja učenika. Studentski stavovi, percepcije i ponašanja vezana za teme iz područja građanskog odgoja i obrazovanja svrstani su u dva afektivno-bihevioralna područja koja su detaljnije opisana u sljedećim odjeljcima:

- prvo afektivno-bihevioralno područje: *stavovi* (npr. prosudbe o idejama, ljudima, predmetima, događajima ili situacijama)
- drugo afektivno-bihevioralno područje: *angažiranost* (npr. zainteresiranost, očekivanja, građanska angažiranost izražena građanskim aktivnostima i buduća politička participacija).

Aspekti povezani s ovim domenama u istraživanju ICCS 2022 mjere se međunarodnim i regionalnim upitnicima za učenike koji sadrže pitanja na koja nema točnih ili netočnih odgovora i ubičajeno se mijere uz pomoć Likertove ljestvice koja npr. služi za iskazivanje 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 upitnike za učenike u zemljama Europe i Latinske Amerike. Treba napomenuti da su u regionalne instrumente, na zahtjev zemalja svake geografske regije, uključene teme specifične za pojedinu regiju, no to ne znači da se u ostalim zemljama ove teme smatraju nevažnim.

3.2. Stavovi

Afektivno-bihevioralno područje *stavovi* odnosi se na prosudbe ili vrednovanje ideja, osoba, predmeta, događaja, situacija i/ili odnosa. Pojedinci mogu imati kontradiktorne stavove u isto vrijeme. U području *stavovi* obuhvaćene su percepcije o nekim pojedinostima koje se tijekom vremena mogu promijeniti, kao i one percepcije koje odražavaju šira i temeljnija (ili duboko ukorijenjena) uvjerenja (o vrijednostima)⁵ koja su inače nepromjenjiva tijekom duljih razdoblja. U ovom su području uključeni stavovi prema građanskim načelima, percepcije građanskih tema i institucija te percepcije građanskih uloga i identiteta.

Konstrukt i mjerena koji odražavaju učeničke stavove opisani su u drugom poglavlju Okvir građanskog znanja uzimajući u obzir dolje navedena potpodručja. Slični aspekti sadržani su u tim potpodručjima, kao i u trima od četiriju sadržajnih domena (npr. *građanska načela*, *građanske institucije i sustavi te građanske uloge i identiteti*):

- *stavovi prema građanskim načelima*: Primjeri uključuju stavove prema rodnoj ravnopravnosti, stavove prema različitosti i stavove prema održivom razvoju.
- *stavovi o građanskim temama i institucijama*: Primjeri uključuju povjerenje u institucije i percepcije o prijetnjama svjetskoj budućnosti.

⁵ U istraživanju ICCS 2009 postojale su dvije domene: *vrijednosti* (engl. *value beliefs*) i *stavovi* (engl. *attitudes*) koje su od ciklusa iz 2016. godine objedinjene u afektivno-bihevioralno područje *stavovi*. Ova je promjena uvedena kako bi se pri ispitivanju adolescenata ove relativno mlade dobine skupine omogućilo jasno razlikovanje između trajnih i duboko ukorijenjenih uvjerenja i onih koja se odnose na specifična pitanja i vremenski su obilježena.

- stavovi o građanskim ulogama i identitetima: Primjeri uključuju percepcije o dobrom građanstvu, europskom identitetu i očekivanjima vezanim za vlastitu budućnost.

3.2.1. Stavovi o građanskim načelima

Niže su navedeni konstrukti koji odražavaju učeničke stavove prema građanskim načelima i mjeru se uz pomoć međunarodnog upitnika za učenike i regionalnog upitnika za učenike za zemlje Europe i Latinske Amerike. To su:

- poimanja učenika o prijetnjama demokraciji (međunarodni upitnik za učenike)
- stavovi učenika prema rodnoj ravnopravnosti (međunarodni upitnik za učenike)
- stavovi učenika prema jednakim pravima imigranata i onih koji nisu imigranti (međunarodni upitnik za učenike)
- stavovi učenika prema održivosti okoliša (međunarodni upitnik za učenike)
- stavovi učenika prema jednakim pravima za sve etničke skupine u društvu (međunarodni upitnik za učenike)
- percepcije učenika o diskriminaciji (europski i latinoamerički upitnik za učenike)
- stavovi učenika prema slobodi kretanja europskih građana u Europi (europski upitnik za učenike)
- stavovi učenika prema koruptivnim praksama (latinoamerički upitnik za učenike)
- stavovi učenika prema kršenju zakona (latinoamerički upitnik za učenike)
- stavovi učenika prema homoseksualnosti (latinoamerički upitnik za učenike).

Percepcije učenika o prijetnjama demokraciji: U IEA-inu istraživanju CIVED iz 1999. učenici su vrednovali jesu li odabrane karakteristike društva „dobre ili loše za demokraciju“ (vidi Torney-Purta i sur., 2001). U istraživanju ICCS 2009 upotrebljavao se skup od devet ispitnih pitanja kojima se mjerilo koliko se učenici slažu s tvrdnjama o određenoj slici društva. Ovaj set sastoji se od pitanja koja su preuzeta iz istraživanja CIVED te zatim prilagođena ovom ispitivanju. U svim zemljama sudionicama vrlo velika većina učenika složila se s većinom ovih tvrdnja (Schulz i sur., 2010). Za ispitivanje stavova učenika prema demokratskim vrijednostima u istraživanju ICCS 2016 upotrebljavana se drugačija inačica u kojoj su učenici vrednovali određene potencijalne karakteristike društva kao „dobre“ ili „loše“ ili „niti dobre niti loše“ za demokraciju. Rezultati su pokazali značajne razlike u stavovima učenika u zemljama sudionicama. U istraživanju ICCS 2022 učenici procjenjuju u kojoj bi mjeri različite i potencijalne situacije u društvu bile loše za demokraciju.

Stavovi učenika prema rodnoj ravnopravnosti: U IEA-inim istraživanjima o građanskom obrazovanju iz 1971. i 1999. godine ispitivani su stavovi prema pravima žena (Torney i sur., 1975; Torney-Purta i sur., 2001). U istraživanju ICCS 2009 mjerila se podrška rodnoj ravnopravnosti i rezultati su pokazali da se većina slaže s pozitivnim tvrdnjama, a ne slaže s negativnim tvrdnjama o rodnoj ravnopravnosti (Schulz i sur., 2010). Podrška rodnoj ravnopravnosti povezana je s karakteristikama ispitanika. Učenice su izrazile veću podršku rodnoj ravnopravnosti nego što su to izrazili učenici (Sandoval i sur., 2018). Prema rezultatima istraživanja ICCS 2016, koji su dobiveni korištenjem istog skupa pitanja kao i u prethodnom ciklusu, ispitanici su poka-

zali veću potporu rodnoj ravnopravnosti u nekim zemljama, kao i konstantne razlike među zemljama sudionicama (Schulz i sur., 2018; Schulz & Ainley, 2018). Istraživanjem ICCS 2022 ispituju se stavovi učenika prema rodnoj ravnopravnosti uz pomoć neznatno prilagođenog skupa pitanja. Iako je tijekom povijesti istraživanja rodna ravnopravnost bila binarno koncipirana između muškarca i žene, suvremena konceptualizacija roda nadilazi ovu binarnu diobu. Stoga očekujemo da će se u budućim ciklusima istraživanja za mjerjenje stavova učenika prema rodnom identitetu koristiti šira konceptualizacija roda koja obuhvaća individualno rodno samoodređenje uključujući nebinarne konceptualizacije.

Stavovi učenika prema pravima imigranata: Posljednjih se godina sve više istražuju uvjerenja o pravima imigranata (Heath i Richards, 2016; Masso, 2009; Paas i Halapuu, 2012; Rustenbach, 2010). U istraživanju ICCS 2009 ispitivalo se priznavanje imigrantskih prava uz pomoć skupa ispitnih pitanja koji je vrlo sličan skupu pitanja iz istraživanja CIVED 1999 (Torney-Purta i sur., 2001). Odgovori većine učenika nižega srednjeg obrazovanja bili su u korist jednakih prava imigranata. Nadalje, ta podrška bila je povezana s karakteristikama ispitanika, a učenice i učenici koji su i sami imigranti imali su pozitivnije stavove (Munck i sur., 2018; Sandoval i sur., 2018; Schulz i sur., 2010). Primjenjujući isti skup pitanja u regionalnom upitniku za zemlje Europe, rezultati istraživanja ICCS 2016 pokazali su slične razine potpore u europskim zemljama, kao i u prvom ciklusu ICCS-a (Losito i sur., 2018). S obzirom na sve veći značaj imigracije u mnogim neeuropskim zemljama (npr. kao što je nedavna izbjeglička kriza u Latinskoj Americi), u istraživanju ICCS 2022 pitanja o ovim stavovima uključena su u međunarodni upitnik za učenike.

Stavovi učenika prema jednakim pravima za sve etničke skupine u društvu: Ovim se konstruktom ispituju uvjerenja učenika o jednakim pravima za sve etničke skupine u njihovoj zemlji. Koristeći se sličnim pitanjima kao i u istraživanju CIVED 1999 (Torney-Purta i sur., 2001), u istraživanju ICCS 2009 ovaj se konstrukt mjerio uz pomoć tvrdnja koje predstavljaju stavove prema jednakim pravima za sve etničke skupine. Rezultati su pokazali općenito visoku razinu slaganja, kao i razlike unutar zemlje i među različitim zemljama (Sandoval i sur., 2018; Schulz i sur., 2010). U istraživanju ICCS 2016 korišten je isti skup pitanja za mjerjenje ovog konstrukta te su rezultati pokazali da se u većini zemalja učenici značajno snažnije zalažu za jednaka prava u odnosu na prijašnja dva ciklusa istraživanja (Schulz i sur., 2018b; Schulz, 2018; Schulz i Ainley, 2018). Uključivanjem neobveznog pitanja u međunarodni upitnik za učenike u istraživanju ICCS 2022 nastavljeno je ispitivanje stavova mladih ljudi prema jednakim pravima za sve etničke/rasne skupine u društvu.

Percepције učenika o diskriminaciji: Uvriježeno je mišljenje da je diskriminacija koja je utemeljena na osobnim i/ili grupnim karakteristikama i dalje problem mnogih društava. Anketiranjem odraslih ljudi u europskom kontekstu uočena je visoka razina diskriminacije, posebice u pogledu etničkog podrijetla (Europska komisija, 2012a). Međutim, postoje dokazi da su ljudi iz europskih zemalja koje imaju učinkovitije antidiskriminacijske zakone bolje upoznati sa zakonskim pravima vezanim za diskriminaciju (Ziller, 2014). Ispitivanjem javnog mnijenja odrasle populacije zemalja Latinske Amerike uočena je visoka razina diskriminacije prema siromašnima, pripadnicima autohtonih zajednica i ljudima afričkog podrijetla (Chong i Nopo, 2007; Nopo i sur., 2010) te diskriminacija na temelju podrijetla pojedinca (boja kože i etnička pripadnost) i na temelju kontekstualnih čimbenika (Canache i sur., 2014). Regionalni upitnici za zemlje Europe i Latinske Amerike u istraživanju ICCS 2022 uključuju skup pitanja kojima se ispituje koliko učenici vjeruju da se određene društvene skupine suočavaju s diskriminacijom u vlastitim zemljama.

Stavovi učenika prema slobodi kretanja građana u Europi: Sloboda kretanja za europske građane unutar zemalja članica Europske unije bila je bitan dio Lisabonske strategije (Europsko vijeće,

2000).⁶ Dokazano je da prekogranična mobilnost pospješuje poistovjećivanje s Europom, pozitivne stavove prema Europskoj uniji i razvijanje osnovnih ideja na kojima je utemeljena Europska unija, a sve to doprinosi povećanoj angažiranosti europskih građana (Mazzoni i sur., 2017). Unatoč tomu, još uvijek postoje poteškoće u praćenju kretanja svih pojedinaca (Carrera, 2005). Europskim upitnikom za učenike u istraživanju ICCS 2009 mjerile su se učeničke percepcije o slobodi kretanja uz pomoć pozitivnih i negativnih tvrdnja o slobodi kretanja građana Europske unije među zemljama članicama. Analizirajući podatke koji su dobiveni uz pomoć ovih tvrdnja, utvrđena su dva konstrukta kojima je izražena podrška slobodi kretanja, odnosno sklonosti ograničenjima. Rezultati su pokazali da učenici snažno podupiru prednosti slobode kretanja te da u značajnoj mjeri podupiru i ograničenja kretanja radnika preko granica (vidi Kerr i sur., 2010). Europski upitnik za učenike u istraživanju ICCS 2016 sadržavao je sličan skup pitanja, a rezultati su pokazali da se većina učenika slaže s ovim načelom (Losito i sur., 2018). Sloboda kretanja unutar Europske unije i dalje je važna tema u javnom diskursu te se stoga istraživanjem ICCS 2022 ispituje ovaj konstrukt uz pomoć modificiranog skupa pitanja za mjerjenje učeničkih percepcija o slobodi kretanja.

*Stavovi učenika prema koruptivnim praksama*⁷ (regionalni upitnik za zemlje Latinske Amerike): Korupcija se općenito smatra jednim od najistaknutijih problema Latinske Amerike i, uz nekoliko iznimaka, zemlje u ovoj regiji uobičajeno imaju niske indekse transparentnosti u međunarodnim istražanjima, kao i više razine prihvatanja koruptivnih praksi (Torgler i Valev, 2006; Transparency International, 2019). Također, utvrđeno je da su percepcije građana o razini korupcije povezane s nižim razinama povjerenja u institucije (Lavena, 2014; Morris i Klesner, 2010), a veliki udio građana Latinske Amerike izjavio je da su se osobno susreli s koruptivnim praksama (Morris i Blake, 2010). U upitniku za latinoameričke učenike u istraživanjima ICCS 2009 i ICCS 2016 ispitivali su se stavovi mladih ljudi prema korupciji. Rezultati su pokazali da mnogi učenici, ali ne većina, prihvataju koruptivne prakse (Schulz i sur., 2011; Schulz i sur., 2018a). Ovaj se konstrukt i dalje ispituje u istraživanju ICCS 2022, ali s neznatno smanjenim skupom pitanja.

Stavovi učenika prema kršenju zakona (regionalni upitnik za zemlje Latinske Amerike): Međunarodna istraživanja u kojima su ispitnici odrasli ljudi u zemljama Latinske Amerike pokazala su da postoji visoka razina neopredijeljenosti u pogledu moralnosti građana (odnosno, u pogledu moralnog ponašanja i prihvatanja nepoštivanja zakona), pri čemu je u nekim zemljama regije zabilježena visoka razina prihvatanja kršenja zakona (Letki, 2006), posebice među mladim ljudima (Torgler i Valev, 2006). Latinoamerički regionalni upitnik za učenike u istraživanjima ICCS 2009 i ICCS 2016 sadržavao je niz pitanja kojima se mjerilo učeničko prihvatanje kršenja zakona pod različitim okolnostima. Rezultati obaju istraživanja pokazali su da veliki udio mladih ljudi u zemljama sudionicama odobrava nepoštivanje zakona, posebice u slučajevima kada se vjeruje da je to jedini način na koji se može ostvariti cilj i pomoći obitelji ili kada se to čini s dobrim namjerama (Schulz i sur., 2011, 2018a). Latinoamerički regionalni upitnik u istraživanju ICCS 2022 sadrži neizmijenjeni skup pitanja kojim je omogućeno uspoređivanje podataka u određenim razdobljima.

Stavovi učenika prema homoseksualnosti (regionalni upitnik za zemlje Latinske Amerike): Podatci iz prethodnih istraživanja provedenih u regiji Latinske Amerike ukazivali su na značajne

⁶ Prema nedavnom istraživanju gotovo 70 % ispitanika smatra da je šengenski prostor jedno od glavnih postignuća Europske unije, a polovina njih smatra da su slobodna trgovina i olakšana putovanja te nepostojanje kontrole putovnica dva najpozitivnija aspekta šengenskog prostora (Europska komisija, 2018c). Zemlje članice Europske unije uobičajeno imaju najveći udio slobodnih kretanja u ukupnim stalnim migracijskim kretanjima (OECD, 2012), a recentni statistički podatci također pokazuju da su stope zaposlenosti veće među mobilnim građanima Europske unije (EUROSTAT, 2018).

⁷ Na temelju dijaloga o građanskim temama sa zemljama sudionicama tijekom razvoja i priprema istraživanja ICCS 2009 u latinoamerički upitnik za učenike dodana su pitanja o stavovima prema koruptivnim praksama, kršenju zakona i homoseksualnosti.

razlike među zemljama unutar ove regije i na podijeljeno javno mnjenje o stavovima prema homoseksualnosti (Latinobarómetro, 2009; Pew Research Center, 2014a). Istraživanjem je pokazano da su stavovi prema homoseksualnosti u regiji često povezani s dobi, spolom, socioekonomskim statusom, obrazovanjem i vjerskim uvjerenjima (Kelley, 2001; Navarro i sur., 2019; Pew Research Center, 2014b). Regionalni upitnici za zemlje Latinske Amerike, koji su bili dio istraživanja ICCS 2009 i ICCS 2016, sadržavali su pitanja kojima se mjerilo učeničko slaganje s tvrdnjama o homoseksualnosti. Rezultati su pokazali znatno neslaganje u stavovima među zemljama sudionicama, što je u skladu s prijašnjim istraživanjima odrasle populacije. Između 2009. i 2016. godine u Čileu, Kolumbiji i Meksiku zabilježen je porast broja učenika koji podržavaju legalizaciju homoseksualnih brakova (Schulz i sur., 2011, 2018a). Isti skup pitanja za mjerjenje učeničkih stavova prema homoseksualnosti, koji je korišten u istraživanju ICCS 2016, uključen je i u regionalni instrument za Latinsku Ameriku u istraživanju ICCS 2022.

3.2.2. Stavovi o građanskim temama i institucijama

U istraživanju ICCS 2022 navedeni su sljedeći konstrukti koji odražavaju učeničke stavove prema građanskim temama i institucijama mjere se međunarodnim upitnikom za učenike i regionalnim upitnikom za učenike u zemljama Europe i Latinske Amerike:

- percepcije učenika o njihovom sudjelovanju u školi (međunarodni upitnik za učenike)
- stavovi učenika prema političkom sustavu (međunarodni upitnik za učenike)
- učeničko prihvaćanje ograničenja u vrijeme nacionalnih izvanrednih situacija (međunarodni upitnik za učenike)
- povjerenje učenika u institucije (međunarodni upitnik za učenike)
- percepcije učenika o prijetnjama svjetskoj budućnosti (međunarodni upitnik za učenike)
- stavovi učenika o utjecaju vjere u društvu (međunarodni upitnik za učenike, neobvezan)
- očekivanja učenika o budućnosti Europe (europski upitnik za učenike)
- stavovi učenika o suradnji među europskim zemljama (europski upitnik za učenike)
- stavovi učenika o Europskoj uniji (europski upitnik za učenike)
- stavovi učenika prema autoritarnim praksama vlasti (latinoamerički upitnik za učenike).

Percepције ученика о учињачком судјелovanju у школи: Adolescenti uglavnom ne mogu glasati ili se kandidirati u „politici za odrasle“, ali kao učenici eksperimentiraju kako bi utvrdili koliko mogu utjecati na upravljanje školama (Bandura, 1997). Kao i u istraživanju CIVED 1999 (Torney-Purta i sur., 2001), u istraživanjima ICCS 2009 i ICCS 2016 ispitivani su stavovi učenika prema vrijednosti učeničkog sudjelovanja u školskim aktivnostima povezanima s građanstvom. Prema rezultatima većina ispitanika cijeni učeničko sudjelovanje, no učenice su iskazale veću podršku od učenika (Schulz i sur., 2010, 2018b). U istraživanju ICCS 2022 i dalje se mjere aspekti vezani za ovu temu uz pomoć izmijenjenog skupa pitanja o vrijednosti učeničkog sudjelovanja u školama.

Stavovi učenika prema političkom sustavu: Posljednjih godina svjedočimo znakovima rastuće političke nestabilnosti u mnogim društвima, među njima čak i u odavno uspostavljenim demokracijama (Diamond, 2015, 2021; Mair, 2002). Zabilježeno je da sve veći broj birača prestaje vjerno glasati za etablirane političke stranke te se okreće populističkim strankama ili

kandidatima (Boogards, 2017). Ove su promjene često povezane s rastućom ekonomskom nejednakosti, sve većom globalizacijom i povećanom migracijom te otuđenjem građana od građanskih institucija, posebice otuđenjem od tradicionalnih političkih stranaka (Hobolt i sur., 2016). Pristaše populističkih kandidata, pokreta i stranaka u mnogim su zemljama jednako spremni podržati demokraciju, kao i kritizirati njezinu implementaciju. Isto tako, uočene su međunarodne razlike u sociodemokratskim profilima i političkim obilježjima (Rovira Kaltwasser i Van Hauwaert, 2019). U regiji Latinske Amerike društveni su pokreti iznimno važni za organiziranje građana u korist društvenih promjena (Donoso, 2017). U istraživanju ICCS 2022 učenike se ispituje slažu li se ili ne s različitim tvrdnjama koje uključuju pozitivne i negativne percepcije o političkom sustavu, njegovim institucijama i njegovim zastupnicima.

Učeničko prihvaćanje ograničenja u vrijeme nacionalnih izvanrednih situacija: Početkom 2020. godine izbila je pandemija COVID-19, predstavljajući neviđenu prijetnju demokratskom upravljanju u obliku brojnih ograničenja osobne slobode, privremenog ukidanja prava građana i obustave demokratskih procesa (Marzocchi, 2020; Landman i Di Gennaro Splendore, 2020). Ova je pandemija ujedno utjecala na javno mnjenje o vlasti i društvu (Krastev i Leonard, 2020). U istraživanju ICCS 2022 za ispitivanje stavova mladih ljudi o ovim temama postavlja se pitanje o njihovu prihvaćenju ograničenja koja je vlada uvela tijekom izvanrednog stanja.

Povjerenje učenika u institucije: Kao i u prethodnim IEA-inim istraživanjima o građanskom odgoju i obrazovanju (Torney i sur., 1975; Torney-Purta i sur., 2001), u istraživanju ICCS učenike se ispituje o njihovom povjerenju u razne institucije. U svim zemljama rezultati iz 2009. godine pokazali su da učenici imaju najmanju razinu povjerenja u političke stranke, a najvišu razinu povjerenja u pravosuđe (Schulz i sur., 2010). Nadalje, učenici s višom razinom građanskog znanja izrazili su slabije povjerenje u građanske institucije u zemljama s niskim indeksom učinkovitosti vlasti i relativno visokim indeksom percepcije korupcije, dok su pozitivne korelacije između građanskog znanja i povjerenja u građanske institucije uočene u zemljama s niskim indeksom percepcije korupcije (Lauglo, 2013). Rezultati drugog ciklusa istraživanja ICCS ukazali su na povećanje povjerenja u institucije u nekoliko zemalja (Schulz i sur., 2018b). U istraživanju ICCS 2022 i dalje se ispituje povjerenje učenika u skupine i institucije s uglavnom neizmijenjenim skupom pitanja, što će omogućiti mjerjenje promjena u određenom razdoblju. Nadalje, u ovom ciklusu dodana su dva nova pitanja o povjerenju u znanstvenike i o povjerenju u učitelje.

Percepcije učenika o prijetnjama svjetskoj budućnosti: Već je otprije zabilježeno da učenici iskazuju zabrinutost oko globalnih tema kao što su siromaštvo, glad, ratovi, prepunučenost i okoliš (Holden, 2007; Oscarsson, 1996; Rubin, 2002). U istraživanju ICCS 2016 učenici su trebali klasificirati brojne prijetnje za ključne aspekte civilizacije po stupnju opasnosti. Više od polovine učenika smatra da su onečišćenje, terorizam, nestaćica vode, nestaćica hrane, zarazne bolesti, klimatske promjene i siromaštvo prijetnje svjetskoj budućnosti. Ovi su aspekti također zastupljeni u publikacijama o globalnom obrazovanju kojim se nastoje proširiti gledišta učenika izvan njihovih nacionalnih konteksta (Burnouf, 2004; Hicks, 2003). Gledajući općenito, na temelju ovih klasifikacija može se uvidjeti jesu li učenici optimistični ili pesimistični oko svjetske budućnosti, a iz odgovora na pojedina pitanja mogu se razviti profili učeničke zabrinutosti za tu budućnost. Rezultati istraživanja ICCS 2016 pokazali su da na zabrinutost o prijetnjama svjetskoj budućnosti utječu lokalni konteksti zemalja sudionica (Schulz i sur., 2018b). Upitnik za učenike u istraživanju ICCS 2022 sastavljen je od neznatno izmijenjenog skupa pitanja kojim je i dalje omogućeno praćenje promjena u percepcijama o pojedinim temama, kao što su prijetnje uzrokovane zaraznim bolestima (npr. COVID-19) i klimatske promjene.

Stavovi učenika o utjecaju vjere u društvo: Između vjerskih uvjerenja i stavova prema društvenim temama postoji korelacija (van der Toorn i sur., 2017) te je utvrđeno da je religija snažan motivacijski čimbenik građanskog sudjelovanja (vidi Ekström i Kwalem, 2013; Guo i sur., 2013; Pancer, 2015; Putnam i Campbell, 2010; Storm, 2015; Verba i sur., 1995). Međutim, komparativnim istraživanjem uočeno je da, iako postoji pozitivna korelacija između političke angažiranosti

i aktivne angažiranosti u vjerskim organizacijama, religioznost sama po sebi zapravo može biti demotivacijski čimbenik za političku aktivnost (Omelicheva i Achmed, 2018). Rezultati iz međunarodnih inačica istraživanja iz 2009. i 2016. godine pokazali su da većina učenika ne podržava utjecaj religije na društvo, no da učenici, koji češće posjećuju vjerske obrede i imaju nižu razinu građanskog znanja, podržavaju taj utjecaj (Schulz i sur., 2010, 2018b). U istraživanju ICCS 2022 nastavljaju se ispitivati stavovi učenika prema utjecaju religije u okviru međunarodne inačice koja je sastavni dio međunarodnog upitnika za učenike.

Očekivanja učenika o budućnosti Europe: Nedavnim istraživanjima javnog mnjenja pokazalo se da većina europskih građana vjeruje da će njihova djeca imati teži život (Europska komisija, 2014). Nadalje, odrasli građani očekuju da će utjecaj Europe biti jači u usporedbi sa zemljama poput Brazila, Indije i Japana, ali i slabiji u usporedbi s utjecajem Kine ili Sjedinjenih Američkih Država (Europska komisija, 2018a). Europski regionalni upitnik iz istraživanja ICCS 2016 sadržavao je novo pitanje o mogućim scenarijima europske budućnosti među kojima su učestaliji terorizam i utjecaj neeuropskih sila najviše zabrinjavali učenike (Losito i sur., 2018). U istraživanju ICCS 2022 i dalje se ispituju percepcije o budućnosti Europe uz pomoć izmijenjenog skupa pitanja.

Stavovi učenika o suradnji među evropskim zemljama: Nedavnim ispitivanjem javnog mnjenja pokazalo se da većina Euroljana podupire donošenje odluka o važnim temama na europskoj razini unatoč općem porastu antieuropskog raspoloženja u nekim zemljama članicama, a pogotovo o onima koje su vezane za migracije ili izbjeglice, borbu protiv terorizma, sigurnosne i obrambene politike, energetske politike i okoliš (Europska komisija, 2018a). Osim toga, rezultati istraživanja *Standard Eurobarometer* pokazali su da europski građani smatraju imigraciju jednim od najvećih izazova s kojima se Evropska unija trenutačno suočava (Europska komisija, 2018b). Europski upitnik za učenike u istraživanju ICCS 2009 sadržavao je pitanje kojim su se ispitivale percepcije učenika o konsenzusu u europskom kontekstu. Rezultati su pokazali visoku razinu slaganja sa zajedničkim europskim politikama (Kerr i sur., 2010). Europski upitnik za učenike u istraživanju ICCS 2016 sadržavao je pitanje kojim se mjerilo koliko učenici podupiru suradnju među europskim zemljama u pogledu raznih pitanja te su rezultati pokazali da većina učenika podupire europsku suradnju (Losito i sur., 2018). Europskim upitnikom za učenike u istraživanju ICCS 2022 nastavljaju se ispitivati stavovi o europskoj suradnji. Također, u instrument je uključeno dodatno pitanje kojim se ispituju stavovi učenika o europskoj suradnji imajući u vidu ekološka pitanja.

Stavovi učenika prema Evropskoj uniji: Prema nedavnim istraživanjima javnog mnjenja većina Euroljana vjeruje da je Evropska unija sigurno mjesto u problematičnom svijetu (Europska komisija, 2018a) i povezuje Evropsku uniju s mogućnostima putovanja, studiranja i rada tamo gdje je euro zajednička valuta, kao i s pojmom trajnog mira (Europska komisija, 2018b). Prema europskom regionalnom istraživanju iz 2009. godine uspostavljanje centraliziranih europskih institucija nije imalo osobito veliku podršku i ta se podrška daljnjem proširenju znatno razlikovala među zemljama sudionicama (vidi Kerr i sur., 2010). Europski upitnik za učenike u istraživanju ICCS 2016 sadržavao je pitanje s raznim tvrdnjama o Evropskoj uniji. Prema odgovorima učenika nižega srednjeg obrazovanja većina njih ima pozitivne stavove prema Evropskoj uniji (Losito i dr., 2018). Stavovi prema Evropskoj uniji ispituju se i u istraživanju ICCS 2022 te će se mjeriti uz pomoć skupa pitanja iz europskog upitnika za učenike u kojemu su objedinjena pitanja iz prethodnog istraživanja i novorazvijena pitanja.

Stavovi učenika prema autoritarnim praksama vlasti u Latinskoj Americi: Istraživanja u latinoameričkoj regiji znatno podupiru autoritare načine vladanja među ispitnicima odrasle i adolescentske dobi, kao i to da većina odraslih građana podržava nedemokratsku vlast ako je ona riješila ekonomski probleme (Razvojni program Ujedinjenih naroda, 2004) te da obrazovani građani ne podržavaju nedemokratske načine vlasti (Cox, 2010). Latinoamerički regionalni upitnik iz istraživanja ICCS 2009 sadržavao je pitanja kojima se mjerilo prihvaćanje autoritarnih načina obnašanja vlasti i opravdanost diktature (vidi Schulz i sur., 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 opravdanima ako osiguravaju ekonomsku korist ili pružaju više sigurnosti. Primjenom latinoameričkog upitnika za učenike, s istim skupom pitanja kao i u 2009. godini, u istraživanju ICCS 2016 zabilježeno je da se potpora autoritarnim načinima obnašanja vlasti i opravdanost diktature nije znatno promijenila sve ove godine (Sandoval-Hernández i sur., 2019; Schulz i sur., 2018a). U istraživanju ICCS 2022 ispituje se učeničko prihvatanje autoritarnih praksi vlasti sa smanjenim skupom pitanja.

3.2.3. Stavovi o građanskim ulogama i identitetima

U istraživanju ICCS 2022 dalje u tekstu navedeni su sljedeći konstrukti koji odražavaju učeničke stavove prema građanskim identitetima i koji se mjere međunarodnim upitnikom za učenike ili europskim i latinoameričkim upitnikom za učenike:

- percepcije o dobrom građanskom ponašanju
- učeničke percepcije europskog identiteta (europski upitnik za učenike)
- očekivanja učenika o vlastitoj budućnosti (europski i latinoamerički upitnik za učenike).

Percepcije učenika o dobrom građanskom ponašanju: Slično kao i u ranijim IEA-inim istraživanjima o građanskom odgoju i obrazovanju (Torney i sur., 1975; Torney-Purta i sur., 2001, p. 77f), u istraživanju ICCS 2009 ispitivane su percepcije učenika o važnosti različitih vrsta ponašanja za „dobro građanstvo“ te su prepoznate poddimenzijske koje se odnose na konvencionalno građansko ponašanje i ponašanje povezano s društvenim pokretima (Schulz i sur., 2010). Na temelju podataka iz istraživanja CIVED 1999 i ICCS 2009, Hooghe i Oser (2015) uočeno je povećanje podrške obrascima ponašanja građanske angažiranosti te smanjenje podrške obrascima ponašanja utemeljenih na dužnosti. S obzirom na to da Kennedy (2006) razlikuje aktivne (konvencionalne i povezane s društvenim pokretima) i pasivne komponente građanstva (nacionalni identitet, domoljublje i odanost), u istraživanju ICCS 2016 korištena su dodatna pitanja za mjerjenje pasivnijih oblika građanskog ponašanja tako što je pridodan treći čimbenik kojim se oslikava osobno odgovorno građanstvo (Schulz i sur., 2018b). Ponovnim analizama podataka istraživanja ICCS 2016 također su uočene značajne razlike unutar zemlje i među različitim zemljama vezano za učeničke profile građanstva (Treviño i sur., 2021). Osim što su ispitivani stavovi učenika o važnosti građanskog ponašanja vezanog za prve dvije dimenzije (konvencionalno građanstvo i građanstvo povezano s društvenim pokretima), u istraživanju ICCS 2022 dodana su nova pitanja kojima se ispituju percepcije učenika o važnosti globalnoga građanskog ponašanja (kao što je zanimanje za druge kulture i jezike ili angažirano pružanje podrške globalnim temama).

Učeničko poimanje europskog identiteta: Europski identitet bila je važna tema rasprave tijekom proteklog desetljeća unutar Europske unije (Alnæs, 2013; Checkel i Katzenstein, 2009; Europska komisija, 2012; Delanty i Rumford, 2005; Duchesne, 2008; Herrmann i sur., 2004; Karolewski i Kaina, 2006, 2013; Spannring i sur., 2008), posebice nakon uspostave europskih institucija, integracije zemalja članica Europske unije te Ugovora o Europskoj uniji (Ugovor iz Maastrichta) te njihovih implikacija na europski identitet i građanstvo (Osler i Starkey 2008). Prema istraživanju ICCS 2009 većina učenika smatrala se Euroljanima, međutim relativno mali postotak njih smatrao je da je njihov europski identitet značajniji od nacionalnog identiteta (Kerr i sur., 2010). Primjenjujući usporedive skupove pitanja, podatci prikupljeni europskim upitnikom iz istraživanja ICCS 2016 pokazali su značajan porast poistovjećivanja mladih ljudi s Europom od 2009. do 2016. godine. U istraživanju ICCS 2022 i dalje se ispituju percepcije mladih Euroljana o njihovom poistovjećivanju s Europom kao regijom.

Očekivanja učenika o vlastitoj budućnosti: U prethodnom dijelu ovog okvira istraživanja istaknuli smo da je potrebno analizirati očekivanja koja učenici imaju o vlastitoj budućnosti. Postoji brojna literatura o ispitivanju uvjerenja o budućnosti i percepcijama budućnosti (Husman i Shell, 2008; Rizzo i Chaoyun, 2017), uključujući ona koja nadilaze dispozicijski optimizam i pesimizam (Lemola i sur., 2010). Europskim upitnikom za učenike u istraživanju ICCS 2016 ispitivalo se koliko je vjerojatno da će učenici u budućnosti pronaći posao i ostvariti bolje financijske uvjete, a rezultati su pokazali da većina učenika pozitivno poima vlastiti život u budućnosti (Losito i sur., 2018). U istraživanje ICCS 2022 uključeno je ispitivanje učeničkih percepcija vlastite individualne budućnosti uz pomoć europskih i latinoameričkih upitnika za učenike. Osim toga, europski upitnik za učenike sadrži pitanje kojim se učenike ispituje o važnosti nekih aspekata njihovih života u budućnosti (npr. prilike za rad u inozemstvu, prilike za sklapanje prijateljstava).

3.3. Angažiranost

U istraživanju ICCS 2022 afektivno-bihevioralno područje *angažiranost* odnosi se na učeničku samopercepciju njihovih interesa i sposobnosti za angažiranost, očekivanja od budućih građanskih aktivnosti te prošlu i sadašnju angažiranost, a uključuje i konstrukte kao što su spremnost za sudjelovanje u građanskim prosvjedima i očekivano buduće političko sudjelovanje u odrasloj dobi. Osim što mladi ljudi mogu aktivno sudjelovati u građanskim praksama koje su dostupne njihovoj dobnoj skupini (kao što su školske aktivnosti, organizacije mlađih ili skupine u zajednicama), mogu sudjelovati i u virtualnom svijetu putem novih društvenih mreža. Ovi noviji oblici angažiranosti izrazitije su zastupljeni u istraživanju ICCS 2022 nego u prethodnim ciklusima. Također je važno razlikovati angažiranost po razinama kontekstualnog okvira istraživanja (ili po organizacijskim razinama). Te razine imaju raspon od sudjelovanja u aktivnostima na lokalnoj razini do aktivnosti koje su organizirane na nacionalnoj ili nadnacionalnoj razini. Istodobno, bitno je ne smetnuti s umima da problemi koji potiču angažiranost nisu uvek podudarni s razinom na koju se ti problemi odnose, npr. aktivnosti vezane za nacionalne ili globalne teme mogu se odvijati i na lokalnoj razini.

Ekman i Amnå (2012) zagovarali su odvajanje pojedinačnih od grupnih oblika angažiranosti te su promatrali građansko sudjelovanje (poznato i kao latentno političko sudjelovanje) kao zasebnu manifestaciju političkog sudjelovanja. S obzirom na to da je politička pasivnost prepoznata u mnogim društвima kao rastući fenomen, a posebice među mlađim ljudima, važno je razlikovati neangažirane od razočaranih građana (Amnå i Ekman, 2014). Dok se neangažirani pasivni građani informiraju i spremni su razmotriti svoju građansku angažiranost ako je to potrebno, razočarani pasivni građani izgubili su vjeru u mogućnost bilo kakvog utjecaja i otuđili se. Stoga su, osim aktivne angažiranosti, osnovne dispozicije prema angažiranosti (interes ili vlastita učinkovitost) i namjere ponašanja (pozadinska spremnost za djelovanje) ključne za proučavanje angažiranosti mlađih ljudi.

Za istraživanje ICCS 2022 osmišljeni su konstrukti i mjerena povezana s *angažiranosti* prema sljedećim potpodručjima kojima su pokriveni svi slični aspekti uključeni u sadržajnu domenu građanskog sudjelovanja u okviru građanskog znanja:

- *iskustva povezana s angažiranosti:* Primjeri uključuju učeničku angažiranost na društvenim mrežama za aktivnosti povezane s građanstvom te sudjelovanje u skupinama u zajednicama ili organizacijama ili u školskim aktivnostima vezanim za građanstvo.
- *dispozicije prema angažiranosti:* Primjeri uključuju učenički osjećaj građanstva, vlastitu učinkovitost i njihovo zanimanje za političke i socijalne teme.

- *očekivana buduća angažiranost:* Primjeri uključuju predviđeno učeničko sudjelovanje u zakonitim ili nezakonitim aktivnostima za izražavanje mišljenja ili predviđeno sudjelovanje u izborima i aktivno političko sudjelovanje.

3.3.1. Iskustva povezana s angažiranosti

Kada se ispituju učenici nižega srednjeg obrazovanja, važno je imati na umu da za ovu dobnu skupinu postoje ograničenja u pristupu mnogim oblicima građanskog sudjelovanja u društvu. Međutim, dokazano je da postoji povezanost između sudjelovanja mladih ljudi i njihove kasnije angažiranosti u odrasloj dobi (Verba i sur., 1995). Nadalje, sudjelovanje u školskim aktivnostima vezanim za građanstvo mogući je čimbenik utjecaja na buduću građansku angažiranost (Pancer, 2015; Putnam, 2000). S obzirom na potonje, potrebno je priznati da trenutačna ili prošla uključenost u grupe mladih, školsko upravljanje ili kampanje mogu utjecati kao kontekstualni čimbenik u oblikovanju ishoda učenja povezanih s građanstvom.

U istraživanju ICCS 2022 mjere se sljedeće vrste aktivne građanske angažiranosti učenika:

- angažiranost učenika u organizacijama i skupinama (izvan škole)
- angažiranost učenika u školskim aktivnostima
- angažiranost učenika uz pomoć digitalnih tehnologija
- odgovori učenika o ponašanjima povezanim s političkim i etičkim konzumerizmom i o njihovim ponašanjima vezanim za održivost (europski upitnik za učenike).

Građansko sudjelovanje učenika u organizacijama i skupinama: Uključivanje građana u organizacije i skupine može se smatrati jasnim pokazateljem građanske angažiranosti (Putnam, 2000; Van Deth i sur., 1999). To se također može smatrati i resursom za buduću angažiranost (Putnam, 1993), a posljednjih godina uočena je sve veća uključenost mladih ljudi u globalne pokrete kao što je *Fridays for Future* (De Moor i sur., 2020). U istraživanju ICCS 2009 učenike se ispitivalo o njihovim sadašnjim ili prošlim sudjelovanjima u organizacijama u njihovim zajednicama poput skupina za ljudska prava, vjerskih udruženja i/ili klubova mladih. Slično kao i rezultati istraživanja CIVED iz 1999. (Amadeo i sur., 2002; Torney-Purta i sur., 2001), rezultati istraživanja ICCS 2009 pokazali su da je samo mali broj učenika sudjelovao u takvim organizacijama ili skupinama (Schulz i sur., 2010). U istraživanju ICCS 2016 ispitivalo se učeničko sudjelovanje u zajednici uz pomoć neznatno izmijenjenog skupa od 10 pitanja (uključujući tri neobvezna pitanja). Rezultati su potvrđili da je relativno mali broj mladih ljudi u ovoj doboj skupini bio uključen u organizacije i skupine u zajednici (Schulz i sur., 2018b; Schulz, 2018). Skup pitanja za istraživanje ICCS 2022 sastoji se od starih i novih pitanja za mjerjenje prijašnje i sadašnje angažiranosti učenika.

Građansko sudjelovanje učenika u školskim aktivnostima: Brojni akademici ukazali su na važnost učeničkog iskustva u školi kako bi se osjećali osnaženima za donošenje odluka koje bi utjecale na njihovu zajednicu (Bandura, 1997). Istraživanjima je dokazano da demokratskiji oblici školskog upravljanja mogu doprinijeti višim razinama političke angažiranosti (npr. Pasek i sur., 2008). Oba istraživanja ICCS, iz 2009. i 2016. godine, sadržavala su pitanja o raznim sudjelovanjima u školi povezanim s građanstvom (npr. u školskim vijećima ili u učeničkim raspravama) te su rezultati pokazali da je većina učenika sudjelovala u mnogim prijašnjim ili sadašnjim aktivnostima u školi. Rezultati su ujedno pokazali da postoji pozitivna povezanost s građanskim znanjem i angažiranosti (Schulz i sur., 2010; 2018b; Schulz, 2018). U istraživanju ICCS 2022 i dalje se mijere prijašnja ili sadašnja građanska angažiranost unutar školskog konteksta uz pomoć izmijenjenog skupa pitanja.

Građansko sudjelovanje učenika uz pomoć digitalnih tehnologija: Važnost društvenih mreža tijekom zadnjih godina porasla je eksponencijalno (Banaji i Buckingham, 2013; Kahne i sur., 2014; Mihailidis, 2011; Rainie i sur., 2012; Segerberg i Bennett, 2011), a istraživanja upućuju na moguće povećanje građanskog sudjelovanja kad je sadržaj interaktivan (npr. kroz „brbljaonice“ ili razmjenu poruka) za razliku od jednosmjerne komunikacije neinteraktivnog sadržaja u tradicionalnim medijima (Bachen i sur., 2008; Kahne i sur., 2012). Upitnik za učenike u istraživanju ICCS 2016 sadržavao je pitanja kojima se mjerilo koliko učenici proaktivno sudjeluju u političkim i društvenim zbivanjima putem društvenih mreža. Rezultati su pokazali da je proaktivna građanska angažiranost uz pomoć društvenih mreža još uvijek ograničena i znatno različita u svakoj zemlji sudionici (Schulz i sur., 2018b). Za razliku od ciklusa istraživanja iz 2016. godine, u istraživanju ICCS 2022 koristi se izmijenjeni i opširniji skup pitanja za mjerjenje angažiranosti učenika na društvenim mrežama.

Odgovori učenika o ponašnjima vezanima za politički i etički konzumerizam u Europi: Osim usvajanja znanja, razvoja vještina i oblikovanja sustava vrijednosti promicanje ponašanja vezanog za održivost također je jedan od najbitnijih aspekata obrazovanja za održivi razvoj (UNESCO, 2005). Kao rezultat toga, ovaj se aspekt sve više ističe kao ključna komponenta cjelokupnog obrazovanja i čini dio UNESCO-ova strateškoga razvojnog cilja 4.7 (Smart i sur., 2019; UNESCO, 2015). Održivo ponašanje može se definirati kao strategija prema kojoj je donošenje odluka motivirano poboljšanjem ili smanjenjem utjecaja na okoliš (Stern, 2000). Europski upitnik u istraživanju ICCS 2022 uključuje pitanje kojim se učenike ispituje o potrošačkom ponašanju njihovih roditelja ili skrbnika u vezi s izražavanjem političkih uvjerenja. Još jednim pitanjem u ovom instrumentu prikupljaju se odgovori učenika o učestalosti niza održivih ponašanja.

3.3.2. Dispozicije prema angažiranosti

S obzirom na učeničke dispozicije prema građanskoj angažiranosti, u istraživanju ICCS 2022 razlikuju se sljedeće dispozicije:

- učenički interes za političke i društvene teme
- učenički osjećaj vlastite građanske učinkovitosti.

Učenički interes za političke i društvene teme: Istraživanje je pokazalo da je interes za politiku pod snažnim utjecajem socijalizacije kod kuće (Neundorf i sur., 2017). Prethodna IEA-ina istraživanja o građanskom odgoju i obrazovanju uključivala su mjerjenje interesa učenika, što se pokazalo kao pozitivan prediktor građanskog znanja i sudjelovanja (Torney i sur., 1975; Torney-Purta i sur., 2001; Amadeo i sur., 2002). U istraživanju ICCS 2009 korišten je set pitanja za ispitivanje šireg spektra učeničkog interesa za šest različitih političkih i društvenih tema. Rezultati su pokazali da su učenici uglavnom bili značajno zainteresirani za društvene i političke teme u svojim zemljama, a manje za međunarodnu politiku (Schulz i sur., 2010). Osim što se u istraživanju ICCS 2016 mjerio (ukupni) interes učenika za političke i društvene teme, još se jednim pitanjem mjerio i interes njihovih roditelja za te teme. Rezultati su pokazali da postoji pozitivna korelacija između interesa učenika i očekivane građanske angažiranosti u budućnosti (Schulz i sur., 2018b). Interes učenika za političke i društvene teme i dalje se ispituje u istraživanju ICCS 2022 s istim pitanjem kao i u istraživanju ICCS 2016.

Učenički osjećaj vlastite građanske učinkovitosti: Ovim se konstruktom izražava samopouzdanje učenika u aktivnome građanskom ponašanju. Smatra se da „prosudbe pojedinaca o vlastitim sposobnostima organiziranja i izvršavanja aktivnosti potrebnih za postizanje planiranih ciljeva“ (Bandura, 1986, str. 391) snažno utječe na izbore, napore, ustrajnost i emocije pojedinca povezane sa zadatcima. Pojam samoučinkovitosti važan je element Bandurine socijalne kognitivne teorije o procesu učenja u kojem učenik sam upravlja vlastitim učenjem (Bandura, 1993). Istraživanja ICCS 2009 i ICCS 2016 sadržavala su sedam pitanja o različitim

aktivnostima koje su važne za učenike ove dobne skupine, a rezultati iz 2016. godine pokazali su da je samopouzdanje učenika u sudjelovanju u građanskim aktivnostima bilo veće nego u prethodnom ciklusu (Schulz i sur., 2018b). U istraživanju ICCS 2022 i dalje se mjeri učenička građanska samoučinkovitost s izmijenjenim i proširenim skupom pitanja.

3.3.3. Očekivana buduća angažiranost

Mnogi aspekti građanske angažiranosti mogu se istraživati samo ispitivanjem planiranoga budućeg ponašanja jer mladi ljudi u osmoj godini obrazovanja imaju ograničene mogućnosti aktivnog sudjelovanja u društvu. Prema teoriji planiranog ponašanja (Ajzen, 2001; Ajzen i Fishbein, 2000) poveznice između stavova i ponašanja su namjere, a prepostavka je da na temelju razumskih procesa stavovi utječu na aktivnosti (koji se očituju kao namjere).

Iako je političko sudjelovanje jedan od središnjih aspekata moguće buduće građanske angažiranosti (Verba i sur., 1995), također je važno promatrati građansku angažiranost kao širi pojam kojim je obuhvaćena svaka „povezanost ljudi sa životom svojih zajednica, a ne samo s politikom“ (Putnam 1993, str. 665). S obzirom na politički razvoj tijekom 1970-ih i 1980-ih, akademici su uveli razliku između „konvencionalnih“ (glasanje, kandidiranje) i „nekonvencionalnih“ (društveni pokret) aktivnosti (kampanje na lokalnoj razini, prosvjedi) (Barnes i Kaase, 1979), pri čemu potonje potencijalno uključuje zakonite i nezakonite oblike angažiranosti (Kaase, 1990).

Na temelju nedavnog i brzog širenja novih vrsta političkih aktivnosti Van Deth (2014) predložio je dodatnu klasifikaciju na problemski orijentiran ili na zajednicu orijentiran oblik sudjelovanja, kao i na individualizirane i kreativne načine sudjelovanja (vidi također Theocharis Van Deth, 2018; Weiss, 2020).

U istraživanju ICCS 2022 razlikuju se sljedeće tri vrste *očekivane buduće angažiranosti*:

- predviđeno sudjelovanje u budućim školskim aktivnostima
- predviđeno sudjelovanje u zakonitim i nezakonitim oblicima građanskih aktivnosti kao izraz potpore važnim temama ili kao izraz prosvjeda protiv važnih tema
- predviđeno političko sudjelovanje u odrasloj dobi.

Predviđeno sudjelovanje učenika u budućim školskim aktivnostima: Keating i Janmaat (2015) predstavili su rezultate longitudinalnog istraživanja u Ujedinjenom Kraljevstvu te zaključili da sudjelovanje u političkim aktivnostima u školi pozitivno utječe na buduću izbornu i političku angažiranost. Za istraživanje ICCS 2016 osmišljena su pitanja kojima se ispituju uvjerenja učenika o njihovim predviđanjima za buduće građanske aktivnosti unutar školskog konteksta (npr. glasanje na školskim izborima ili sudjelovanje u javnoj raspravi o školskim temama), a rezultati su pokazali da su učenice i svi učenici koji se više zanimaju za građanske teme spremniji sudjelovati u aktivnostima u školi (Schulz i sur., 2018b). U istraživanju ICCS 2022 i dalje se s istim skupom pitanja prikupljaju podatci o učeničkim predviđanjima o građanskoj angažiranosti u školi.

Učenička predviđanja o sudjelovanju u raznim oblicima građanskih aktivnosti: U istraživanju ICCS 2009 skupom od devet pitanja ispitivala su se učenička predviđanja o budućoj uključenosti u prosvjedne aktivnosti (kao što je prikupljanje potpisa za peticiju, sudjelovanje u prosvjednim marševima ili blokiranje prometa). Pitanjima su obuhvaćene dvije različite dimenzije prosvjednog ponašanja: zakonite i nezakonite aktivnosti. Koristeći se sličnim, ali izmijenjenim pitanjem, u istraživanju ICCS 2016 mjerili su se oblici građanskih aktivnosti, uključujući one koje su se odnosile na podršku i prosvjede. Pitanja su također uključivala aktivnosti zalaganja za održivost okoliša. Rezultati su pokazali, kao i u prethodnim istraživanjima, da bi daleko veći broj učenika

sudjelovao u zakonitim nego u nezakonitim aktivnostima. U istraživanju ICCS 2022 i dalje se ispituju ove dvije dimenzije s neznatno izmijenjenim skupom pitanja iz upitnika za učenike u koji su također uključena nova pitanja kojima se mjeri previđena angažiranost učenika za okolišne ciljeve.

Učenička predviđanja o političkom sudjelovanju u odrasloj dobi: Kod mladih ljudi, koji namjeravaju sudjelovati u političkim aktivnostima, pokazalo se da će najvjerojatnije zaista sudjelovati u tim aktivnostima u nekome kasnijem trenutku njihova života (Eckstein i sur., 2013). U obama istraživanjima, ICCS 2009 i ICCS 2016, ove vrste namjera ponasanja mjerile su se uz pomoć skupa od devet pitanja (od kojih dva nisu bila obvezna) kojima su se ispitivala dva različita konstrukta (očekivano sudjelovanje na 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 političkog sudjelovanja (Schulz i sur., 2010, 2018b). U istraživanju ICCS 2022 i dalje se, s istim skupom pitanja kao i u istraživanju ICCS 2016, ispituju učenička predviđanja o političkom sudjelovanju u odrasloj dobi.

4. KONTEKSTUALNI OKVIR ISTRAŽIVANJA

4.1. Obuhvat i struktura okvira

IEA-inim istraživanjima građanskog odgoja i obrazovanja ispituje se učeničko individualno stjecanje znanja, razvoj stavova i sklonosti za angažiranost. Ovi aspekti pod snažnim su utjecajem povezanosti s različitim građanskim zajednicama. Detaljan opis dan je u teorijskom modelu na kojem je utemeljeno IEA-ino istraživanje CIVED 1999. Rezultati ovog istraživanja potvrdili su da se znanje iz područja građanskog odgoja i obrazovanja ne stječe isključivo podukom u školi, već ovisi i o različitim „čimbenicima“ socijalizacije (Torney-Purta i sur., 2001: 21). Ovaj konceptualni okvir osmišljen je na temelju teorija ekoloških sustava (Bronfenbrenner, 2004; Ettekal i Mahoney, 2017; Neal i Neal, 2013) i teorije situirane kognicije te je ujedno u skladu s tim teorijama (Anderson i sur., 2000; Barsalou, 2016). Osim mjerena kognitivnih i afektivno-behavioralnih ishoda učenja, u ovom je okviru jasno naglašeno koliko je za istraživanje važno prikupljanje relevantnih podataka.

Iako je dodavanjem drugih aspekata u istraživanju ICCS proširen pojmovni okvir koji je činio osnovu IEA-ina istraživanja CIVED 1999 (vidi Schulz, 2021), u njemu je zadržana aspektarna ideja da mladi ljudi, osim što o građanstvu uče u sklopu formalnog obrazovanja, uče i interakcijom s brojnim različitim građanskim zajednicama (Schulz i sur., 2008). U kontekstualnom okviru za istraživanje ICCS 2022 opisuju se varijable koje je važno uzeti u obzir pri proučavanju ishoda učenja građanskog odgoja i obrazovanja. U istraživanju ICCS polazi se od prepostavke da se svaki učenik nalazi unutar preklapajućih konteksta škole i svog kućanstva. Oba ova konteksta dio su lokalne zajednice koja je pak dio širega podnacionalnog, nacionalnog i međunarodnog konteksta.

Kao i u prethodnim ICCS-ovim okvirima istraživanja, u kontekstualnom okviru za istraživanje ICCS 2022 obuhvaćene su sljedeće četiri razine:

- Unutar konteksta šire zajednice djeluju školsko i kućno okružje (od lokalne do globalne razine). Njihovi se čimbenici mogu pronaći na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini. Nadnacionalna razina postala je bitna za mnoge zemlje, primjerice, za zemlje članice Europske unije. S obzirom na sve veću važnost digitalnih tehnologija za komunikaciju i angažiranost, virtualne zajednice koje su povezane internetom također čine dio ovog konteksta.
- Kontekst škola i razreda obuhvaća čimbenike koji se odnose na poučavanje i učenje, školsku kulturu i opće školsko okružje.⁸
- Kontekst kućnog i vršnjačkog okružja obuhvaća čimbenike koji se odnose na obiteljske prilike i neposrednu društvenu izvanškolsku okolinu učenika (npr. aktivnosti u skupini vršnjaka).
- Kontekst pojedinca obuhvaća individualne karakteristike učenika (npr. njihov rod ili obrazovne aspiracije).

U istraživanju ICCS kontekstualne su varijable grupirane na one koje pripadaju prethodnom stanju i na one koje pripadaju procesima.

- Prethodna stanja odnose se na već postojeće varijable koje oblikuju način na koji učenici uče i oblikuju razumijevanja i percepcije u području građanskog odgoja i obrazovanja.

⁸ U modelu uzorkovanja za istraživanje ICCS nije predviđeno razlikovanje razine škole i razina razreda. Unutar svake uzorkovane škole obično se odabire samo jedan razredni odjel.

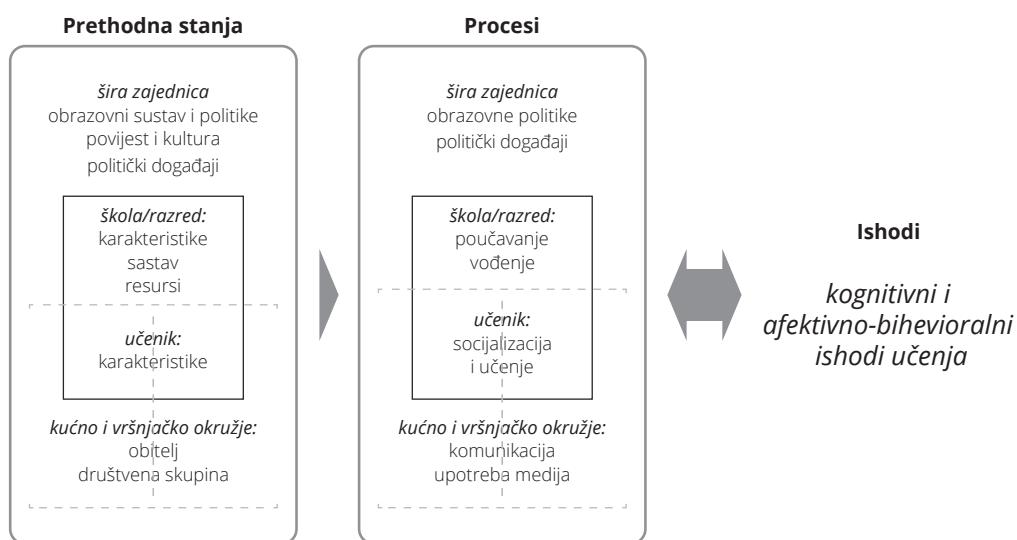
Treba imati na umu da su ovi čimbenici karakteristični za pojedinu razinu i da na njih mogu utjecati prethodna stanja ili procesi na višoj razini. Primjerice, na obuku nastavnika u području građanskog odgoja i obrazovanja mogu utjecati povijesni čimbenici i/ili politike koje se provode na nacionalnoj razini.

- Procesi su one varijable koje se odnose na građansko učenje, oblikovanje razumijevanja te stjecanje kompetencija i dispozicija. Oni su ograničeni prethodnim stanjima i pod mogućim su utjecajem varijabli povezanih s višim razinama u višerazinskoj složenoj strukturi.

Prethodna stanja i procesi su varijable koje potencijalno utječu na ishode na razini pojedinog učenika. Ishodi učenja koji se odnose na građanski odgoj i obrazovanje na razini učenika također se mogu promatrati kao agregati na višim razinama (škola, zemlja), gdje mogu utjecati na čimbenike povezane s procesima. Primjerice, viša razina građanskog razumijevanja i angažiranosti među učenicima može utjecati na način na koji učitelji u školama poučavaju sadržaje ili organiziraju aktivnosti povezane s građanskim odgojem i obrazovanjem.

Slika 1. prikazuje koje bi kontekstualne varijable mogle utjecati na ishode učenja građanskog odgoja i obrazovanja. Važno je naglasiti da se između ishoda učenja građanskog odgoja i obrazovanja i procesa može pojaviti „povratna sprega“ u smislu recipročnog odnosa između ovih dviju vrsta varijabla. Primjerice, učenici s višim razinama građanskog znanja i angažiranosti vjerojatno će ćešće sudjelovati u aktivnostima (u školi, kod kuće i u zajednici) koje pozitivno utječu na ove ishode.

Na svakoj razini postoji jednosmjeran odnos između prethodnih stanja i procesa. Međutim, procesi više razine mogu utjecati na prethodna stanja i vjerojatno je da, dugoročno gledano, ishodi mogu utjecati na varijable koje čine prethodna stanja za procese učenja.



Slika 1. Konteksti razvoja ishoda učenja u građanskom odgoju i obrazovanju

Ovim kontekstualnim okvirom istraživanja ICCS omogućeno je određivanje položaja varijabla za koje se podatci prikupljaju u tablici s trima stupcima – prethodna stanja, procesi i ishodi te četirima redcima – razina zemlje/zajednice, škole/razreda, učenika te kućnog i vršnjačkog okružja (tablica 1.). Iako zadnji stupac ishoda nije podijeljen na razine, važno je znati da se za analizu podataka istraživanja ICCS mogu upotrebljavati i agregirane vrijednosti na razini šire zajednice ili škole/razreda⁹.

⁹ Imajte na umu da su slične konceptualizacije korištene za planiranje drugih međunarodnih istraživanja (vidi, npr. Harvey-Beavis, 2002; OECD, 2005; Travers i Westbury, 1989; Travers i sur., 1989).

U tablici 1. prikazani su primjeri potencijalnih varijabla (ili skupina varijabla) prikupljenih različitim instrumentima iz istraživanja ICCS. Podatci za kontekstualne varijable na razini zemlje/zajednice prikupljaju se ponajprije putem nacionalnoga kontekstualnog upitnika i iz drugih dostupnih izvora podataka. Podatci za kontekstualne varijable povezane s razinom škole/razreda prikupljaju se upitnicima za ravnatelje (škole) i učitelje. Upitnikom za učenike prikupljaju se podaci o prethodnom iskustvu pojedinog učenika i kućnom okružju, kao i podaci za neke procesne varijable (npr. o aktivnostima učenja). Ispitom za učenike i pitanjima o percepcijama učenika prikupljaju se podaci o ishodima. Usto, kontekstualni upitnik za učenike sadrži pitanja o sudjelovanju učenika u aktivnostima povezanim s građanskim odgojem i obrazovanjem. Ova se pitanja koriste i kao indikatori aktivnog građanstva iz treće sadržajne domene (*građansko sudjelovanje*).

Tablica 1. Određivanje položaja varijabla 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	
škola/razred	UR i UC: podaci o školi resursi	UR i UC: primjenjeni kurikulum politike i prakse	
učenik	UU: rod dob	UU: učenje o građanstvu aktivno sudjelovanje	IU, UU, ERU i LARU građansko znanje, stavovi i angažiranost
kućno i vršnjačko okružje	UU: socioekonomski status jezik koji se govori u kućanstvu zemlja rođenja	UU: komunikacija u obitelji komunikacija s vršnjacima informacije iz medija	

Napomena: NKU = nacionalni kontekstualni upitnik; UR = upitnik za ravnatelje (škole); UC = upitnik za učitelje; ERU = europski regionalni upitnik za učenike; LARU = latinoamerički regionalni upitnik za učenike, UU = upitnik za učenike; IU = ispit za učenike

Neke potencijalne varijable koje se mijere na jednoj razini mogu se odnositi i na drugu razinu (kao što su percepcije ravnatelja škola o lokalnoj zajednici) i nisu dio rasporeda prikazanog u tablici 1. Također je važno napomenuti da se opažanja učenika o metodama poučavanja u učionici mogu agregirati i koristiti kao varijable na razini razreda ili škole. Nadalje, podatci prikupljeni upitnicima za učenike, ravnatelje (škole) i učitelje također omogućuju uvid u kontekst lokalne zajednice vezan za građanstvo.

4.2. Kontekst šire zajednice

U istraživanju ICCS kontekst šire zajednice sastoji se od različitih razina jer se učenici, njihove škole, njihova kućanstva i vršnjačka okružja nalaze u njihovim lokalnim zajednicama koje su pak uklopljene u šire kontekste regionalnog, nacionalnog i nadnacionalnog konteksta. U okviru dosegla istraživanja ICCS najvažnije su razine lokalne zajednice i nacionalnog konteksta. Međutim, zbog rastuće globalizacije, povezanosti putem digitalnih tehnologija i sve veće važnosti nadnacionalnih organizacija važno je unutar obuhvata istraživanja ICCS razmotriti kontekste koji nadilaze nacionalne države.

4.2.1. Kontekst obrazovnog sustava

Pri istraživanju na koji način mlađi ljudi u nižemu srednjem obrazovanju razvijaju dispozicije i kompetencije vezane za građanstvo te oblikuju shvaćanja o svojoj ulozi građanina, važno je uzeti u obzir varijable na nacionalnoj razini. Povijesni razvoj, politički sustav, struktura obrazovanja i kurikulum važne su kontekstualne varijable koje treba uzeti u obzir pri tumačenju rezultata

međunarodnog istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja. Nacionalna službena statistika sadrži važne kontekstualne podatke o strukturi obrazovnog sustava, prirodi političkog sustava te gospodarskom i društvenom kontekstu društva.

Cilj je nacionalnoga kontekstualnog upitnika u istraživanju ICCS 2022 sustavno prikupljanje bitnih podataka koji su dostupni iz baza nacionalnih istraživačkih centara. Ti podatci uključuju informacije o strukturi nacionalnih obrazovnih sustava, obrazovnim politikama i koncepcijama građanskog odgoja i obrazovanja, profesionalnom usavršavanju učitelja općenito i posebno o njihovoj edukaciji u području građanskog odgoja i obrazovanja te metodologijama vrednovanja i osiguranja kvalitete u području građanskog odgoja i obrazovanja. Upitnikom se također prikupljaju informacije o recentnim bazama podataka i reformama u vezi s ovim obrazovnim područjem.

Struktura obrazovnog sustava

Unatoč brojnim svjetskim trendovima u obrazovanju koji su doprinijeli podudarnostima u politikama i strukturama među zemljama (Benavot i sur., 1991; Frank i Meyer, 2021; Wiseman i Baker, 2005), razlike između obrazovnih sustava i dalje imaju značajan učinak na ishode učenja (Baker i LeTendre, 2005; Woessmann, 2016).

Kako bi se utvrdile te osnovne razlike na nacionalnoj razini, u istraživanju ICCS 2022 nacionalnim kontekstualnim upitnikom prikupljaju se podatci o strukturi školskoga obrazovnog sustava (o programima, javnom/privatnom upravljanju školom, vrstama institucija nižega srednjeg obrazovanja), autonomiji pružatelja obrazovanja s obzirom na različite aspekte i duljini obveznog školovanja. Nadalje, ovim se upitnikom prikupljaju informacije o promjenama u strukturi u odnosu na prethodni ciklus istraživanja ICCS iz 2016. godine.

Obrazovne politike i razvoj građanskog odgoja i obrazovanja

Tijekom prethodnih analiza obrazovnih politika u vezi s građanskim odgojem i obrazovanjem uočeni su razni ciljevi koji se odnose na to područje (Birzea i sur., 2004; Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2012, 2017; Lee i sur., 2004; Torney-Purta i sur., 1999). Rezultati prijašnjih ciklusa istraživanja ICCS (Ainley i sur., 2013; Schulz i sur., 2010, 2018b) pokazali su da je prioritet koji je dodijeljen građanskom odgoju i obrazovanju u zemljama sudionicama uglavnom bio nizak. Iako su se ciljevi građanskog odgoja i obrazovanja načelno smatrati važнима, uočene su značajne razlike u pristupima poučavanju sadržaja kurikuluma u različitim zemljama. Rezultati iz prethodnih dvaju ciklusa istraživanja također su ukazali na činjenicu da sustavni građanski odgoj i obrazovanje u mnogim zemljama uobičajeno počinje nakon što učenici navrše 14 godina.

Važno je osvijestiti da zemlje sudionice između dvaju ciklusa istraživanja mogu provesti obrazovne reforme koje su uobičajeno osmišljene radi poboljšanja obrazovanja i ishoda učenja ili radi bolje usklađenosti s vladinim prioritetima te da takve promjene potencijalno utječu na aspekte građanskog odgoja i obrazovanja. Mnoge od tih obrazovnih reformi provedene su u skladu s izazovima učenja i života u modernim društvima, kao i u skladu s promjenama u političkim sustavima (Ainley i sur., 2013; Cox, Jaramillo i Reimers, 2005).

U istraživanju ICCS 2022 nacionalnim kontekstualnim upitnikom prikupljaju se podatci o načinu definiranja građanskog odgoja i obrazovanja, prioritetu koji mu je dodijeljen u okviru obrazovne politike te o poučavanju građanskog odgoja i obrazovanja u zemljama sudionicama u trenutku provođenja istraživanja. U nacionalnim centrima dostupne su informacije o službenoj definiciji građanskog odgoja i obrazovanja, njegovu mjestu u kurikulumu u nižemu srednjem obrazovanju, kao i o njegovim glavnim ciljevima. Nacionalni centri također su zaduženi za izvješća o mogućem utjecaju povjesnih, kulturnih, političkih i drugih konteksta na suštinu i konceptualizaciju građanskog odgoja i obrazovanja, o tome jesu li od 2005. godine provedena

veća nacionalna ili međunarodna istraživanja o ovom području učenja te jesu li uočene bitne promjene u odnosu na prethodno istraživanje iz 2016. godine.

S obzirom na nedavne poremeće rada obrazovnih sustava zbog pandemije COVID-19, nacionalnim kontekstualnim upitnikom također se prikupljaju podatci o tome u kojoj je mjeri poučavanje i učenje općenito bilo narušeno, kao i u kojoj je mjeri bilo narušeno poučavanje i učenje građanskog odgoja i obrazovanja te je li postojala službena podrška za razvoj digitalnih sadržaja u ovom području učenja. Nadalje, nacionalnim kontekstualnim upitnikom prikupljaju se informacije o učincima krize izazvane ratom u Ukrajini 2022. godine na sudjelovanje u istraživanju ICCS 2022.

Građanski odgoj i obrazovanje te kurikularni pristupi

Prilikom definiranja provedbe građanskog odgoja i obrazovanja u kurikulumima zemalja su-dionica primjenjuju se različiti pristupi te se stoga i načini provedbe značajno razlikuju među zemljama (Ainley i sur., 2013; Cox i sur., 2005; Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2017). U nekim obrazovnim sustavima građanski odgoj i obrazovanje definiran je u kurikulumu kao obvezni ili izborni (samostalni) predmet, dok je u ostalim sustavima integriran u drugim na-stavnim predmetima. Prema alternativnoj operacionalizaciji građanski odgoj i obrazovanje provodi se kao međupredmetna tema ili u okviru tzv. cjelokupnoga školskog pristupa prema kojemu svi nastavni predmeti doprinose učenju ovog područja. Rezultati prijašnjih istraživanja ICCS pokazali su da su u brojnim obrazovnim sustavima i/ili školama istovremeno provedene različite operacionalizacije građanskog odgoja i obrazovanja (Ainley i sur., 2013).

Vezano za kurikularne konceptualizacije građanskog odgoja i obrazovanja, a prema izvješću mreže Eurydice iz 2012. godine (Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2012) postoji (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 ovom je kontekstu također važno razmotriti u kojoj mjeri škole u različitim zemljama osiguravaju prostor za poučavanje građanskog odgoja i obrazovanja unutar školske kulture ili etosa, demokratskog upravljanja školom i uz pomoć uspostavljanja veza sa širom zajednicom (Birzea i sur., 2004; Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2012; Vijeće Europe, 2018). Rezultati istraživanja ICCS 2009 pokazali su da u mnogim zemljama u okviru obrazovnih politika postoje preporuke za uspostavljanje demokratskih školskih praksa (vidi Ainley i sur., 2013).

U istraživanju ICCS 2016 nacionalnim kontekstualnim upitnikom prikupljali su se podatci o uključivanju građanskog odgoja i obrazovanja (kao zasebnog predmeta ili integriranog u različite predmete ili kao međupredmetne teme) u kurikulumu za različite obrazovne razine i u okviru različitih programa. U istraživanju se također prikupljaju nazivi specifičnih nastavnih predmeta te informacije jesu li ti predmeti obvezni ili izborni na svakoj obrazovnoj razini (osnovna, niža srednja i viša srednja). Nadalje, nacionalnim kontekstualnim upitnikom prikupljaju se i podatci o ciljevima nacionalnog ili službenog kurikuluma za građanski odgoj i obrazovanje u vezi s raznim kontekstima kao što su cjelokupni školski pristup, školski kurikulum, sudjelovanje učenika ili uključenost roditelja te povezanost sa širom zajednicom.

S obzirom na to da su u istraživanju ICCS ispitanici učenici određenih razreda na nižoj razini sekundarnog obrazovanja (uobičajeno 8. razreda), nacionalnim kontekstualnim upitnikom prikupljaju se detaljnije informacije o kurikularnom kontekstu građanskog odgoja i obrazovanja upravo za ovaj razred. Nadalje, nacionalni centri dužni su pripremiti detaljan opis tema, ciljeva i procesa prilikom provedbe školskog kurikuluma, kao i izvijestiti o broju nastavnih sati dodijeljenih poučavanju građanskog odgoja i obrazovanja. U nacionalnom kontekstualnom upitniku u istraživanju ICCS 2022 uključen je sadržaj kojim su obuhvaćene promjene okvira, uključujući pitanja o vrijednostima globalnog građanstva, prisutnosti politika za interkulturno obrazovanje, rješavanju različitosti u školi, inkluzivnom obrazovanju, promicanju demokrat-

skih idealu u školama i korištenju digitalne tehnologije za poticanje građanske angažiranosti. To se ujedno vidi i iz dodatnih pitanja o novim ili dodatno razvijenim ključnim područjima za istraživanje ICCS 2022.

Učitelji i građanski odgoj i obrazovanje

Prema odgovorima učitelja prikupljenih istraživanjem CIVED zabilježena je velika raznolikost u temeljnom znanju, profesionalnom razvoju i radnom iskustvu učitelja uključenih u građanski odgoj i obrazovanje (Losito i Mintrop, 2001). Prema rezultatima istraživanja uočen je ograničen i nekonzistentan pristup formalnom usavršavanju i profesionalnom razvoju učitelja u ovome području (Birzea i sur., 2004; Eurydice, 2005, 2012). Rezultati nacionalnog kontekstualnog upitnika u istraživanju ICCS 2009 pokazali su da se u većini zemalja sudionica učitelji profesionalno usavršavaju prije početka rada u školi, kao i tijekom rada u školi, ali u većini slučajeva usavršavanje nije obvezno (Schulz i sur., 2010b, 53–56). U nekim je zemljama, na temelju podataka koji su prikupljeni u prethodnim ciklusima istraživanja ICCS, unaprijeđeno obrazovanja učitelja prije početka rada u školi, kao i tijekom rada u školi.

Kako bi se na razini obrazovnih sustava razumjeli različiti pristupi obrazovanju učitelja u ovome području, nacionalnim kontekstualnim upitnikom u istraživanju ICCS 2016 prikupljali su se opći podaci o tome kako se postaje učitelj te o postupcima licenciranja ili certificiranja učitelja. Drugim riječima, istraživanjem se prikupljaju podaci o karakteristikama nastavnika koji poučavaju građanski odgoj i obrazovanje, o opsegu u kojem je građanski odgoj i obrazovanje dio obrazovanja učitelja prije početka rada u školi ili dio formalnog obrazovanja učitelja te o dostupnosti stručnog ili kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja, kao i o vrstama dostupnih pružatelja stručnog ili kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja. Nadalje, u istraživanju ICCS 2022 nacionalnim kontekstualnim upitnikom ispituje se jesu li različite teme i vještine vezane za građanstvo definirane kao ciljevi u programima formalnog obrazovanja učitelja.

Vrednovanje i osiguranje kvalitete građanskog odgoja i obrazovanja

Vrednovanje i osiguranje kvalitete građanskog odgoja i obrazovanja teško je i zahtjevno uspostaviti zbog raznovrsnih pristupa poučavanju tog područja u različitim zemljama. Prema podatcima istraživanja provedenih u Europi, u usporedbi s drugim nastavnim predmetima, praćenje i osiguranje kvalitete građanskog odgoja i obrazovanja u većini zemalja često su 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; Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2017; Malak-Minkiewicz i Torney-Purta, 2021).

Nacionalni kontekstualni upitnik sadrži pitanja o načinima vrednovanja u području građanskog odgoja i obrazovanja u ciljanom razredu i o tome kako se roditelji informiraju o aktualnim ciljevima i pristupima tom području poučavanja.

4.3. Kontekst Škola i razreda

Kao i u prethodnim ciklusima, u istraživanju ICCS 2022 smatra se da ishodi učenja u području građanskog odgoja i obrazovanja nisu isključivo rezultat poučavanja i procesa učenja, već i rezultat svakodnevnog iskustva učenika u školi (Vijeće Europe, 2018; Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2017; Scheerens, 2009, 2011). Iskustva u školi i njihov utjecaj na ishode učenja osobito su važni u kontekstu građanskog odgoja i obrazovanja, čiji je cilj postići ishode učenja koji nisu ograničeni na područje kognitivnih postignuća, već uključuju i stavove i dispozicije prema angažiranosti.

Učenici mogu živjeti u skladu s demokratskim načelima, početi ostvarivati vlastitu autonomiju i razvijati osjećaj samoučinkovitosti tako što će imati priliku stvoriti i iskusiti odnose i ponašanja

koji su utemeljeni na otvorenosti, međusobnom poštovanju i poštovanju različitosti, kao i na temelju toga što će imati sposobnost izražavanja i utvrđivanja osobnih mišljenja (vidi Mosher i sur., 1994; Pasek i sur., 2008). Kako bi škole postale *demokratsko okružje za učenje*, potrebno je razmotriti tri ključna područja: poučavanje i učenje, upravljanje školom i kultura te suradnja sa zajednicom. Ovakav način stvaranja demokratskog okružja za učenje naziva se *cjelokupni školski pristup*, a njegov je cilj integrirati demokratske vrijednosti u načine poučavanja i učenja, u procese donošenja odluka i upravljanja školom te u opće školsko ozračje (Vijeće Europe, 2018).

S obzirom na to koliko su školski kontekst i kontekst razreda važni za građanski odgoj i obrazovanje, u istraživanju ICCS 2022 upotrebljavaju se sljedeće vrste pitanja:

- pitanja kojima se mjere percepcije ravnatelja o kontekstu i karakteristikama škole [upitnik za ravnatelje (škole)]
- pitanja o njihovim sociodemografskim karakteristikama (dob, rod, nastavni predmeti koje poučavaju i ciljani razred koji poučavaju), kao i o percepcijama školskog i razrednog konteksta (upitnik za učitelje)
- pitanja o učeničkim percepcijama školskog i razrednog konteksta (upitnik za učenike).

Nekoliko pitanja iz upitnika za ravnatelje i iz upitnika za učitelje slična su onim pitanjima iz istraživanja ICCS 2016 i koriste se za prikupljanje podataka o istim temama iz perspektive učitelja i ravnatelja škola. U istraživanju ICCS 2022 jedno pitanje koje je dio upitnika za učenike također je sadržano u upitniku za učitelje (*percepcije učitelja o dobrom građanstvu*).

4.3.1. Odnosi između škola i njihovih lokalnih zajednica

Dokazano je da učenici iz ruralnih školskih konteksta često postižu niža obrazovna postignuća od onih iz urbanih školskih konteksta (npr. Istrate i sur., 2006; Webster i Fisher, 2000; Williams, 2005) te je također uočeno da postoji razlika u postignućima učenika unutar urbanoga školskog konteksta (Ramlackhan i Wang, 2021; Shores i sur., 2020). Podatci o lokaciji škole (urbanizaciji) korišteni su u multivariantnim analizama u istraživanju ICCS 2009 i u nekoliko zemalja urbanizacija je bila povezana sa znanjem učenika (vidi Schulz i sur., 2010). U latinoameričkim zemljama uočene su značajne razlike u građanskom znanju između škola u ruralnim i urbanim područjima koje su najvećim dijelom povezane s velikim razlikama u socioekonomskim karakteristikama pojedinih učenika i njihovih škola (Schulz i sur., 2011). Kao i u prethodnim ciklusima ICCS-a, u upitnik za ravnatelje (škole) u istraživanju ICCS 2022 uključeno je pitanje o *veličini zajednice* u kojoj se škola nalazi.

Škole i kućanstva učenika nalaze se u zajednicama koje se razlikuju po ekonomskim, kulturnim i društvenim resursima te po svojim organizacijskim značajkama. Inkluzivne zajednice u kojima se cijene odnosi u zajednici i podržava angažiranost aktivnih građana, osobito ako posjeduju i resurse, mogu u okviru građanskog odgoja i obrazovanja školama i pojedincima omogućiti partnerstva i uključenost. Društveni i kulturni poticaji koji proizlaze iz lokalne zajednice, kao i dostupnost kulturnih i društvenih resursa, mogu utjecati na građansko znanje mladih ljudi, kao i na dispozicije i kompetencije povezane s njihovom ulogom građana (Jennings i sur., 2001). Upitnik za ravnatelje (škole) u istraživanju ICCS 2022 sadrži pitanje o stavovima ravnatelja o *suradnji između škola i njihovih lokalnih zajednica*.

Razlike u količini i kvaliteti resursa koji su dostupni u lokalnoj zajednici za učenje o građanstvu mogu imati dvojaki učinak. S jedne strane, oni mogu pogodovati organizaciji projekata orijentiranih na zajednicu i učeničko sudjelovanje u projektima, što zahtijeva razvoj aktivnosti u koje je uključena zajednica. 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; Verhelst i sur., 2020). U nekoliko zemalja koje su sudjelovale u istraživanju ICCS 2009 utvrđeno je da su razlike u dostupnosti resursa u lokalnoj zajednici povezane s građanskim znanjem učenika (vidi Schulz i sur., 2010). Kao i u prethodnim ciklusima, u istraživanju ICCS 2022 podatci o dostupnosti resursa u lokalnoj zajednici prikupljaju se uz pomoć upitnika za ravnatelje (škole).

Na školu kao dio zajednice mogu utjecati situacije i problemi koji postoje na razini zajednice. Društvene napetosti unutar lokalne zajednice mogu utjecati na društvene odnose učenika i kvalitetu njihova društvenog života i svakodnevnih iskustava, kako izvan tako i unutar škole (L'Homme i Jerez Henríquez, 2010). Osim toga, stvarne prilike za volontiranje ili sudjelovanje učenika u građanskim aktivnostima unutar zajednice mogu biti pod utjecajem kulturnih, društvenih, ekonomskih, političkih i socijalnih čimbenika koji postoje u lokalnim zajednicama u kojima se škole nalaze. Sigurno društveno okružje vjerojatno će poboljšati aktivnosti učenika i njihovo sudjelovanje u lokalnoj zajednici. Nasuprot tomu, problemi koji stvaraju društvene napetosti i sukobe u lokalnoj zajednici mogu obeshrabriti učenike da se uključe u građanske aktivnosti. U istraživanjima ICCS 2009 i ICCS 2016 ravnatelji su iskazivali o svojim *percepcijama društvenih napetosti u zajednici*. Rezultati su pokazali da postoji negativna povezanost između više razine percipiranih društvenih napetosti u zajednici i građanskih znanja učenika (Schulz i sur., 2010). Upitnikom za ravnatelje (škole) u istraživanju ICCS 2022 ponovno se prikupljaju podatci o ovim aspektima.

Na osnovi rezultata istraživanja uočena je važnost učeničkih aktivnosti u zajednici, kao i utjecaj tih aktivnosti na učenike u pogledu usvajanja i razvijanja znanja i vještina aktivnog građanstva (Annette, 2008; Henderson i sur., 2013). Uzajamni odnosi škola i lokalnih zajednica 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 učenici u njoj mogu imati (Annette, 2000, 2008; Potter, 2002; Torney-Purta i Barber, 2004). Prema rezultatima istraživanja ICCS 2009 i ICCS 2016 većina učenika u gotovo svim zemljama studio-nicama imala je barem neke mogućnosti za sudjelovanje u takvim aktivnostima (Schulz i sur., 2010, 2018b). U istraživanju ICCS 2022 također se prikupljaju podatci o percepcijama ravnatelja o mogućnostima učenika za sudjelovanje u aktivnostima koje škola provodi u suradnji s vanjskim grupama ili organizacijama.

U prethodnim ciklusima ICCS-a upitnici za učitelje sadržavali su i pitanje o sudjelovanju učenika u građanskim aktivnostima u lokalnoj zajednici koje je bilo slično pitanju iz upitnika za ravnatelje (škole) o ravnateljevu viđenju mogućnosti učenika za sudjelovanje u zajednici. Rezultati su uglavnom bili u skladu s odgovorima ravnatelja (Schulz i sur., 2010; Schulz i sur., 2018b). Usporedbom odgovora ravnatelja i učitelja dobiva se šira slika o tome što škole doista rade u pogledu aktivnosti vezanih za zajednicu iz dviju različitih perspektiva i dvaju različitih stajališta. U istraživanju ICCS 2022 u upitniku za učitelje koristi se slično pitanje kao u prethodnim istraživanjima o tome jesu li učitelji sa svojim učenicima sudjelovali u aktivnostima u *suradnji s vanjskim skupinama ili organizacijama*.

4.3.2. Škola kao okružje za učenje

Sudjelovanje učenika, učitelja i roditelja u životu škole i upravljanju školom

Iskustvo učenika s učenjem o građanstvu u školi ne ovisi samo o poučavanju i učenju na razini učionice, već i o prilikama koje im omogućuju da školu i učionicu dožive kao „demokratsko okružje za učenje“. Relevantni čimbenici uključuju sudjelovanje na razini škole, školsko i razredno ozračje te kvalitetu odnosa unutar škole, odnosa između učitelja i učenika te među učenicima (Bäckman i Trafford, 2007; Vjeće Europe, 2018; Huddleston, 2007; Korkmaz i Erden, 2014; Thapa i sur., 2013; Trafford, 2003). Rezultati istraživanja ICCS 2016 pokazali su da među

zemljama postoje značajne razlike u pogledu sudjelovanja učenika u školskim izborima i u pogledu prilika za sudjelovanje u donošenju odluka na razini škole. U istraživanju ICCS 2022 ravnatelji daju informacije o *sudjelovanju učenika u upravljanju školom, mogućnostima učenika da doprinesu procesima donošenja odluka u školi* (npr. o mogućnostima da izraze stavove o pitanjima od interesa ili da prisustvuju sastancima) i, kao u prethodnim ciklusima, o *sudjelovanju učenika u školskim izborima*. Pored toga, u istraživanju se ispituju percepcije učitelja o *sudjelovanju učenika u procesima donošenja odluka na razini razreda*.

Sudjelovanje učitelja u upravljanju školom može se smatrati dijelom procesa demokratskog upravljanja školom i čimbenikom koji može doprinijeti karakterizaciji škole kao demokratskog okružja za učenje (Bäckman i Trafford, 2007; Vijeće Europe, 2018). Upitnik za učitelje, i u istraživanju ICCS 2009 i u istraživanju ICCS 2016, sadržavao je skup pitanja o sudjelovanju učitelja u upravljanju školom. Upitnikom za učitelje u istraživanju ICCS 2022 ispituje se spremnost učitelja da osim nastave preuzmu i druge odgovornosti, njihova razmišljanja o tome koliko su spremni surađivati s drugim učiteljima u rješavanju sukoba unutar škole i baviti se mentorskim i savjetodavnim aktivnostima.

Osnaživanje učitelja za sudjelovanje u donošenju odluka u školama može doprinijeti ozračju aktivnog građanstva u školama (Bogler i Somech, 2005). U istraživanju ICCS 2009 u upitnik za ravnatelje (škole) bilo je uključeno pitanje o percepcijama ravnatelja o sudjelovanju učitelja u upravljanju školom. Kao i u prethodnim ciklusima, upitnikom za ravnatelje (škole) u istraživanju ICCS 2022 prikupljaju se informacije o percepcijama ravnatelja o *sudjelovanju nastavnika u upravljanju školom*.

Uključenost i osnaživanje roditelja navedeni su kao pozitivni čimbenici u njihovu doprinosu akademskom uspjehu učenika u školi općenito (Griffith, 1996). Rezultati istraživanja ICCS 2016 pokazali su da, iako su roditelji u velikoj mjeri bili uključeni u komunikacijske procese, njihovo je sudjelovanje u procesima donošenja odluka bilo na puno nižoj razini (Schulz i sur., 2018b). Upitnik za ravnatelje (škole) u istraživanju ICCS 2022 sadrži pitanja o *sudjelovanju roditelja u procesima donošenja odluka*. Nadalje, instrument sadrži pitanje o *vrstama informacija koje škole pružaju roditeljima ili skrbnicima*.

Školsko i razredno ozračje

Školsko ozračje općenito se smatra važnim čimbenikom u pojašnjavanju ostvarenih ishoda učenja (Bryk i sur., 2010; Wang i Degol, 2015). Scheerens i Bosker (1997) smatrali su školsko ozračje sinonimom za školsku kulturu i u njemu se manifestira niz varijabla povezanih s angažiranosti učenika, učeničkim izostancima, ponašanjem učenika, motivacijom djelatnika i odnosima među učenicima te odnosima između učenika i učitelja u školi. U novijim konceptualizacijama školsko ozračje karakteriziraju četiri aspekta: (1) akademsko ozračje i davanje prioriteta uspješnom učenju, (2) međuljudski odnosi unutar škole i prema roditeljima, (3) tjelesna i emocionalna sigurnost te (4) učinkovitost organizacije (Powell i sur., 2015; Wang i Degol, 2015).

Školsko ozračje i kvaliteta odnosa unutar škole (odnosi učenik – učitelj, i učenik – učenik) mogu utjecati na učenička akademska postignuća (Bear i sur., 2014) i osjećaj pripadnosti školskoj zajednici (Knowles i McCafferty-Wright, 2015). Važnost pozitivnoga školskog ozračja za uključivanje učenika u iskustva učenja povezanog s građanstvom također je istaknuta u istraživanjima građanskog odgoja i obrazovanja (npr. Homana i sur., 2006). U obama ciklusima istraživanja, ICCS 2009 i ICCS 2016, ispitivale su se učeničke percepcije o školskom ozračju. Rezultati istraživanja ICCS 2016 pokazali su da postoji povezanost između pozitivnih odnosa između učenika i učitelja te građanskog znanja učenika i podrške za rodnu ravнопravnost i jednaka prava za sve etničke/rasne skupine u društvu (Schulz i sur., 2018b; Schulz i Ainley, 2018). U istraživanju ICCS 2022 i dalje se prikupljaju podatci o percepcijama učenika o školskom ozračju, uključujući *percepcije učenika o odnosima između učenika i učitelja*

i o *interakciji među učenicima u školi*. Nadalje, upitnik za učitelje u istraživanju ICCS 2022 sadrži pitanje kojim se mjere *percepcije učitelja o problemima društvene napetosti u školi*.

Razredno ozračje je kao opći pojam definirano kao razina suradnje tijekom poučavanja i učenja te kao pravednost ocjenjivanja i društvena potpora. Demokratsko razredno ozračje odnosi se uglavnom na implementaciju demokratskih i liberalnih vrijednosti u razredu (Ehman, 1980; Hahn, 1999). U demokratskom razrednom ozračju učenici mogu lakše razumjeti prednosti demokratskih vrijednosti i praksa te im je u takvom okružju olakšana aktivna asimilacija u društvo (Perliger i sur., 2006). U nekim je istraživanjima zabilježeno da su stavovi učenika o razrednom ozračju iznimno važni, dok su percepcije učitelja ili ravnatelja o razrednom ozračju često nepovezane s učeničkom namjeravanom angažiranosti u budućnosti (Hooghe i Quintelier, 2013). U nekoliko je istraživanja također potvrđeno da se u pozitivnome školskom ozračju učenike potiče na izražavanje vlastitog mišljenja te da je takvo okružje važno za akademski i građanski razvoj učenika (Mager i Nowak, 2012).

Rezultati istraživanja također su pokazali koliko je važan kontekst škole i razreda kada se ispituje angažiranost učenika (npr. Reichert i sur., 2018). Prema Barberu i sur. (2015) učenici koji razredno okružje percipiraju povoljnim, vjerojatno će biti zainteresirani za politiku, vjerovat će građanskim institucijama, osjećat će se politički učinkovitim i težiti će sudjelovanju u zakonitim oblicima političkog ponašanja.

U prvom IEA-inom istraživanju o građanskom obrazovanju iz 1971. godine mjerilo se razredno ozračje i dokazana je povezanost između razrednog ozračja i ishoda učenja građanskog odgoja i obrazovanja uključujući i građansko znanje (Torney i sur., 1975). CIVED istraživanje obuhvaćalo je niz pitanja kojima su se mjerile učeničke percepcije o događajima za vrijeme nastave građanskog odgoja i obrazovanja. Uz pomoć šest pitanja mjerilo se indeks otvorenosti ozračja za rasprave u učionici (vidi Schulz, 2004) koji je već prije prepoznat kao pozitivni prediktor građanskog znanja i učeničkih predviđanja o glasanju u odrasloj dobi (Torney-Purta i sur., 2001). U istraživanjima ICCS 2009 i ICCS 2016 korišten je sličan instrument kojim su se mjerile učeničke percepcije o tome što se događalo u učionicama za vrijeme rasprava o političkim i društvenim temama. Rezultati multivariatnih analiza potvrdili su povezanost ovog konstrukt-a s ishodima učenja građanskog odgoja i obrazovanja (Lin, 2014; Schulz i sur., 2010, 2018b). Kao i u prethodnim istraživanjima, upitnik za učenike u istraživanju ICCS 2022 sastoji se od istih pitanja koja su osmišljena za mjerjenje *učeničkih percepcija otvorenosti u raspravama u razredu*.

Upitnik za učitelje u istraživanju ICCS 2009 sadržavao je skup pitanja kojima su se mjerile percepcije učitelja o razrednom ozračju, a rezultati su pokazali da u brojnim zemljama postoji pozitivna povezanost razrednog ozračja i građanskog znanja (Schulz i sur., 2010). U istraživanju ICCS 2022 nastavljaju se prikupljati podatci o ovim aspektima.

Suočavanje s različitošću u školi

S obzirom na to da je učenička populacija sve različitija, sve više škola treba razviti institucionalne i nastavne strategije i prakse koje će učenicima iz različitih sredina omogućiti razvijanje pozitivnih stavova prema različitosti (Treviño i sur., 2018). Upitnikom za ravnatelje (škole) u istraživanju ICCS 2022 prikupljaju se podatci o strategijama i inicijativama za poticanje učenika da poštuju razne oblike različitosti, kao i za razvijanje njihovih interkulturnih vještina.

Istraživanjem je dokazano da ravnatelji škola i učitelji imaju ključnu ulogu u osiguravanju inkluzivne škole za sve učenike bez obzira na njihovo etničko ili kulturno podrijetlo (Billot i sur., 2007; Leeman, 2003; Taylor i Kaur Sidhu, 2012) te da je obrazovanje učitelja ključno za pripremu učitelja pri radu s učenicima sa širokim spektrom različitih karakteristika (Álvarez Valdivia i Montoto, 2018; DeJaeghere i Zhang, 2008; Mushi, 2004; Tarozzi, 2014). Upitnik za učitelje u istraživanju ICCS 2022 sadrži pitanje o učestalosti različitih aktivnosti za postupanje s različitostima u razredima. Osim toga, upitnikom za učitelje prikupljaju se podatci o percepcijama

na koji način prisutnost učenika iz različitih kulturnih i etničkih sredina te učenika iz različitih društvenih i ekonomskih sredina u razredima utječe na nastavne aktivnosti i okružje za učenje.

4.3.3. Provedba građanskog odgoja i obrazovanja u školi

U literaturi o napretku škola navedeno je da određeni stupanj autonomije pogoduje uspješnosti napora usmjerenih na poboljšanja (Honig i Rainey, 2012; Reezigt i Creemers, 2005; Steinberg, 2014). Prema rezultatima istraživanja autonomija škole, zajedno sa sustavom odgovornosti na nacionalnoj razini, može doprinijeti učinkovitom poučavanju i učenju (Cheng i sur., 2016; OECD, 2020). Istraživanjima je također utvrđeno da, osim postojanja propisa za promicanje školske autonomije na nacionalnoj razini, njezini učinci ovise i o načinima na koje se ona provodi, posebice kako je provode ravnatelji škola u školskim kontekstima (Agasisti i sur., 2013; Neeleman, 2019). Razina autonomije koju škole imaju može utjecati na način na koji se građanski odgoj i obrazovanje provodi na razini škole (u smislu planiranja kurikuluma, izbora udžbenika i nastavnih materijala ili postupaka i alata vrednovanja). Postojanje nacionalnih zakona, propisa i norma, koje se odnose na rezultate koje bi učenici trebali postići, ne mora nužno značiti da škole pružaju slične programe i pristupe poučavanju (Europska komisija/EACEA/Eurydice 2007, 2012) jer se vrijeme koje je predviđeno za poučavanje građanskog odgoja i obrazovanja, kvalifikacije nastavnika i potpora koju ravnatelji pružaju građanskom odgoju i obrazovanju mogu razlikovati među školama (Keating i Kerr, 2013; Keating i sur., 2010; Malak-Minkiewicz i Torney-Purta, 2021). Kao i u prethodnim ciklusima, upitnik za ravnatelje (škole) u istraživanju ICCS 2022 također sadrži pitanja kojima se prikupljaju iskazi ravnatelja o autonomiji škola u provedbi građanskog odgoja i obrazovanja.

Mnoga su istraživanja pokazala da se kurikularni pristupi poučavanju građanskog odgoja i obrazovanja znatno razlikuju među zemljama. Građanski odgoj i obrazovanje poučava se kao zaseban predmet, integriran je u predmete vezane uz humanističke i društvene znanosti ili se poučava u okviru svih školskih predmeta i zamišljen je kao međupredmetno područje (Ainley i sur., 2013; Birzea i sur., 2004; Cox i sur., 2005; Vjeće Europe, 2018; Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2005, 2012, 2017). Rezultati istraživanja ICCS 2009 i ICCS 2016 pokazali su da ti različiti pristupi mogu postojati čak unutar istih škola (Schulz i sur., 2010, 2018b). Ravnatelji škola sudionica u istraživanjima ICCS 2009 i ICCS 2016 ocjenjivali su najvažnije ciljeve građanskog odgoja i obrazovanja. Rezultati su pokazali primjetne razlike među zemljama sudionicama. Ravnatelji su uglavnom smatrali da su najrelevantniji ciljevi građanskog odgoja i obrazovanja oni koji se odnose na stjecanje znanja i razvoj vještina (Schulz i sur., 2010; Schulz i sur., 2018b). Slično pitanje bilo je uključeno i u upitnik za učitelje, a rezultati su bili vrlo slični onima prikupljenima uz pomoć upitnika za ravnatelje (škole) 2010, 2018b).

Kao i u prethodnim ciklusima istraživanja, upitnik za ravnatelje (škole) u istraživanju ICCS 2022 sadrži niz pitanja o tome kako se građanski odgoj i obrazovanje provodi u njihovim školama te o njihovoј percepciji važnosti ciljeva za građanski odgoj i obrazovanje. Ovo pitanje o važnosti različitih ciljeva za građanski odgoj i obrazovanje također je uključeno u upitnik za učitelje u istraživanju ICCS 2022.

U istraživanju ICCS 2009 upitnik za učitelje uključivao je dva skupa pitanja o načinu na koji se građanski odgoj i obrazovanje provodi na razini škole. Ovaj je upitnik također uključivao dva pitanja o percepciji učitelja o važnosti ciljeva građanskog odgoja i obrazovanja te o tome kako su konkretnе odgovornosti za građanski odgoj i obrazovanje raspoređene unutar škole. Kao i u prethodnim ciklusima istraživanja, u istraživanju ICCS 2022 upitnik za učitelje uključuje skup pitanja kojima se mjere percepcije učitelja o provedbi građanskog odgoja i obrazovanja.

Prema sekundarnoj analizi podataka prikupljenih u istraživanju ICCS 2009 različiti profili uvjerenja učitelja povezani su s njihovim podrijetlom i nacionalnim kontekstom te samo mali dio učitelja vjeruje da je važno poticati učenike na sudjelovanje u političkim ili građanskim aktivnostima (Reichert i Torney-Purta, 2019). U istraživanju ICCS 2022 učitelji ocjenjuju važnost različitih

ponašanja kojima se postaje dobar odrastao građanin, koristeći se istim pitanjima iz upitnika za učenike korištenima za mjerjenje percepcije učenika o dobrom građanskim ponašanjima.

U istraživanju CIVED 1999 učenici su iskazivali koliko su u školi naučili o građanskim pitanjima. Odgovori učenika o tome koliko su naučili o važnosti glasanja u školi korišteni su kao (pozitivni) prediktor za objašnjenje razlike u očekivanom sudjelovanju na izborima (Torney-Purta i sur., 2001). U istraživanju ICCS 2016 upitnik za učenike uključivao je pitanje kojim se od učenika tražilo da procijene koliko su naučili u školi o sedam različitim političkim ili društvenim pitanjima. Rezultati su pokazali povezanost njihovih građanskih interesa, obrazovnih aspiracija i građanskog znanja (Schulz i sur., 2018b). U istraživanju ICCS 2022 i dalje se uz pomoć neznatno izmijenjenog skupa pitanja prikupljaju podatci o percepcijama učenika o učenju građanskog odgoja i obrazovanja.

Uz pomoć europskog upitnika za učenike u istraživanjima ICCS 2009 i ICCS 2016 učenici su iskazivali o mogućnostima učenja o Europi u školi, a rezultati su pokazali da se većinu učenika u zemljama sudionicama poučava o mnogim temama (Kerr i sur., 2010; Losito i sur., 2018). Isto je pitanje uključeno u europski upitnik za učenike u istraživanju ICCS 2022.

Građanski odgoj i obrazovanje na globalnoj razini (GCED), kojemu je cilj razvijanje kompetencije učenika kao člana zajednice i globalnog građanina, sve se više smatra važnim aspektom građanskog odgoja i obrazovanja (Davies, 2006; Guo, 2014). Građanski odgoj i obrazovanje na globalnoj razini trebao bi biti interdisciplinaran i holistički te bi, stoga, trebao biti zastupljen u cijelom kurikulumu. S obzirom na ovaj cilj, on treba uključiti cijelu školsku zajednicu, a ne samo biti aktivnost koju provode učitelji (UNESCO, 2015). U istraživanju ICCS 2022 ravnatelji iskazuju o školskim aktivnostima vezanim uz globalno građanstvo.

Školske aktivnosti vezane uz održivost okoliša sve se više smatraju važnim dijelom građanskog odgoja i obrazovanja (Huckle, 2008). Pojam „održivih škola“ (Henderson i Tilbury, 2004) odnosi se na inicijative za uspostavljanje okružja za učenje koje poštuju načela održivog razvoja i cilj im je omogućiti učenicima da izravno iskuse ta načela. Usvajanje mjera na školskoj razini kako bi se škole učinile klimatski prihvatljivijima vrijedno je istaknuti kao inicijativu u kontekstu UNESCO-ovih aktivnosti za promicanje obrazovanja za održivi razvoj (Gibb, 2016). U istraživanju ICCS 2016 ravnatelji su iskazivali o inicijativama koje škole poduzimaju kako bi postale ekološki prihvatljivije (*iskazi ravnatelja o aktivnostima povezanim s održivošću okoliša*). Upitnik za ravnatelje (škole) u istraživanju ICCS 2022 uključuje izmijenjenu inačicu ovog pitanja s povećanim fokusom na obrazovanje za održivi razvoj.

S obzirom na sve veće prepoznavanje važnosti podizanja svijesti o utjecaju ljudskog ponašanja na okoliš (Kyburz-Graber, 2013; Lundholm i sur., 2013), u istraživanju ICCS 2016 upitnik za učitelje uključivao je pitanje o njihovoj uključenosti u inicijative i programe koji se odnose na održivost okoliša (UNESCO, 2012a). Rezultati istraživanja ICCS 2016 pokazali su da su najčešće aktivnosti u svim zemljama bile one vezane uz potrošnju vode i energije, dok je niža zastupljenost zabilježena za aktivnost potpisivanja peticije, pisanje pisama časopisima/novinama i objavljivanje na društvenim mrežama (Schulz i sur., 2018b). U istraživanju ICCS 2022 nastavlja se prikupljanje podataka o percepcijama učitelja o aktivnostima povezanim s održivošću okoliša.

Rezultati istraživanja također su ukazali na široku upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u srednjoškolskom obrazovanju, kao i značajne razlike u opremljenosti škola ICT opremom (vidi Fraillon i sur., 2014, 2019; Law i sur., 2008). U istraživanju ICCS 2022 ravnatelji iskazuju o aktivnostima osposobljavanja koje se provode u školi, a povezane su s korištenjem digitalnih tehnologija za građanski odgoj i obrazovanje. Učitelji pak iskazuju o poduzimanju aktivnosti s učenicima ciljnih razreda u vezi s kritičkom i odgovornom upotrebom digitalnih tehnologija za građanski odgoj i obrazovanje.

4.3.4. Poučavanje nastavnih predmeta o građanskim temama

Kao i u prethodnim ciklusima, u istraživanju ICCS 2022 upitnik za učitelje uključuje međunarodnu inačicu s pitanjima o građanskom odgoju i obrazovanju u školi te o nastavnim metodama koje je učitelj usvojio u ovom području učenja. Ovaj dio upitnika popunjavaju samo učitelji predmeta za koje su nacionalni centri potvrdili da su povezani s građanskim odgojem i obrazovanjem uzimajući u obzir njihove nacionalne kurikulume za ovo nastavno područje.

Rezultati istraživanja pokazali su da je priprema učitelja jedan od najvažnijih čimbenika koji utječe 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), a u ovom području učenja postoji mnoštvo znanja i metoda (Munn i sur., 2012). U istraživanju ICCS 2016 učitelji su iskazivali o svojim sudjelovanjima u aktivnostima stručnog usavršavanja koje se odnose na poučavanje građanskog odgoja i obrazovanja, a u istraživanju ICCS 2022 nastavlja se prikupljanje podataka o osnovnim pripremama i stručnom usavršavanju učitelja tijekom rada u školi za poučavanje tema povezanih s građanskim odgojem i obrazovanjem i o pohađanju seminara o nastavnim pristupima i metodama.

Rezultati istraživanja ICCS 2009 pokazali su da učitelji predmeta povezanih s građanskim odgojem i obrazovanjem najveće samopouzdanje imaju u poučavanju prava i odgovornosti građana te ljudskih prava, a manje samopouzdanje osjećaju u poučavanju tema vezanih za gospodarstvo, poslovanje i pravne institucije (Schulz i sur., 2010b). Rezultati istraživanja ICCS 2016 upućuju na to da se u prosjeku većina nastavnika osjeća vrlo dobro ili relativno dobro pripremljenima za poučavanje gotovo svih tema i vještina koje su bile predmet ispitivanja. Kao i u istraživanju ICCS 2009, najviši prosječni postotci među zemljama zabilježeni su za poučavanje o *građanskim pravima i odgovornostima i jednakim mogućnostima za muškarce i žene*. Najniži postotak zabilježen je za poučavanje nastavnog sadržaja *globalna zajednica i međunarodne organizacije te ustav i politički sustavi*. Istraživanjem je također dokazano da među zemljama sudionicama postoje velike razlike u tim postotcima. U istraživanju ICCS 2022 također se prikupljaju podaci o osjećaju spremnosti nastavnika za poučavanje tema vezanih uz građanski odgoj i obrazovanje. Pitanjem u okviru kojega se koriste iste nastavne teme prikupljaju se iskazi učitelja o mogućnostima učenja o temama vezanim uz građanski odgoj i obrazovanje koje učenici ciljnog razreda imaju u školi.

Predloženo je da provođenje građanskog obrazovanja i obrazovanja treba uključivati inovativne pedagoške metode, zanimljiva i interaktivna okružja za učenje i korištenje različitih izvora za stjecanje znanja te razvoj vještina i stavova učenika u vezi s ovim područjem učenja (Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2017; Vijeće Europe, 2018). U istraživanju ICCS 2016 učitelji su iskazivali o upotrebi specifičnih metoda poučavanja tijekom nastave u predmetima povezanim s građanstvom. U istraživanju ICCS 2022 učitelji i dalje iskazuju o aktivnostima poučavanja i učenja vezanim uz građanski odgoj i obrazovanje u njihovim učionicama (kao što je *interaktivno poučavanje, tradicionalno poučavanje i raspravljanje o kontroverznim temama*) te o korištenju različitih izvora pri planiranju nastave građanskog odgoja i obrazovanja. Pored toga, upitnik za učitelje u istraživanju ICCS 2022 također uključuje pitanje kojim se prikupljaju iskazi učitelja o aktivnostima u razredu koje se bave globalnim problemima (kao što je kolektivna angažiranost za postizanje svjetskih poboljšanja ili društvene i ekonomski interakcije na međunarodnoj razini).

Ocenjivanje je kompleksan postupak u nastavi građanskog odgoja i obrazovanja: mnogobrojni ciljevi učenja i teme uključene u građanski odgoj i obrazovanje, kao i različiti konteksti i pristupi za njegovu provedbu, zahtijevaju korištenje različitih metoda ispitivanja za mjerjenje učeničkog znanja, vještina, razvoja vrijednosti i stavova te njihove aktivne angažiranosti u životu škole i u

lokalnoj zajednici (Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2012, 2017; Torney-Purta i sur., 2015). Upitnici za učitelje u istraživanjima ICCS 2009 i ICCS 2016 uključivali su pitanje o korištenju različitih alata za ocjenjivanje u nastavi građanskog odgoja i obrazovanja. U istraživanju ICCS 2022 također se prikupljaju ove informacije i čine dio upitnika za učitelje.

4.4. Kontekst kućanstva i vršnjaka

Postoje mnoge varijable povezane s kontekstom kućanstva i vršnjaka koje potencijalno mogu utjecati na razvoj znanja, stavova i sklonosti mladih prema angažiranosti. Važni čimbenici uključuju obiteljske i vršnjačke interakcije, obrazovne resurse kućanstva (uključujući digitalne tehnologije), kulturu, vjeru, vrijednosti, jezik (govori li se i kod kuće jezik na kojem se provodi ispitanje), status koji mlada osoba ima u obitelji, obrazovanje roditelja, prihode i zaposlenost roditelja, pristup različitim vrstama medija te kvalitetu odnosa škole i kućanstva. Nadalje, također je važno razmotriti mogućnosti za građanske aktivnosti u kojima mladi ljudi mogu sudjelovati.

4.4.1. Obiteljski kontekst

Rezultati mnogobrojnih istraživanja pokazali su važnost obitelji i obiteljskih prilika za razvoj dispozicija prema angažiranosti i sudjelovanju mladih ljudi u građanskim aktivnostima (Bengston i sur., 2002; Ekman i Zetterberg, 2011; Grusec i Kuczynski, 1997; Janoski i Wilson, 1995; Lauglo, 2011; Renshon, 1975; Vollebergh i sur., 2001). Postoji opći konsenzus da obiteljske prilike utječu na politički razvoj adolescenata (Castillo i sur., 2014; Sherrod i sur., 2010). Viša razina socioekonomskih prilika potencijalno može osigurati poticajnije okružje za razvoj dispozicija povezanih s građanstvom i poboljšati obrazovna postignuća adolescenata. Ovi čimbenici potiču političku uključenost.

Prema istraživanjima političke socijalizacije i participacije posebno je važno u kojoj mjeri obitelji i pojedinci mogu pristupiti različitim oblicima kapitala. Bourdieu (1986) zastupa stav da ekonomski kapital može povećati ostale oblike kapitala i razlikuje ljudski, kulturni i društveni kapital. Dok se ljudski kapital odnosi na vještine, znanje i kvalifikacije pojedinca, kulturni se kapital odnosi 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 učinkovitije mogli postići ciljeve (vidi Stolle, 2002).

Putnam (1993: 185) je pak društveni kapital okarakterizirao kao „ključ funkciranja demokracije“, a svoj konceptualni okvir utemeljio na Colemanovom (1988) konceptu društvenog kapitala koji se generira relacijskom strukturom interakcija unutar i izvan obitelji te olakšava uspješnost djelovanja pojedinca i postizanje ishoda učenja.¹⁰ Prema Putnamu (1993) tri komponente društvenog kapitala (društveno povjerenje, društvene norme i društvene mreže) tvore „krug vrlina“ koji stvara kontekst uspješne suradnje pojedinca s drugima i participacije u društvu.

Pojam društvenog kapitala često je kritiziran zbog nejasnoće s obzirom na širok raspon čimbenika koje uključuje i probleme koji postoje u smislu pronalaženja prikladnih indikatora (Woolcock, 2001). U kontekstu istraživanja ICCS pojam društvenog kapitala smatra se korisnim jer opisuje mehanizme koji objašnjavaju zašto neki učenici imaju viši stupanj građanskog znanja i angažiranosti od drugih. Različiti aspekti društvenog kapitala (povjerenje, norme i društvene interakcije) uključuju varijable kojima se mjere stavovi i sredina iz koje ispitanik dolazi. Neke varijable koje odražavaju društveni kapital odnose se na okružje kućanstva, osobito na interakcije s roditeljima, vršnjacima i medijima. Druge varijable važne u ovom kontekstu su me-

¹⁰ Putnamovo poimanje društvenog kapitala je, međutim, uže i specifičnije od Colemanova pojma. Putnam je društveni kapital smatrao kolektivnim resursom i tvrdio je da horizontalne interakcije potiču povjerenje i sudjelovanje, dok vertikalni odnosi dovode do nepovjerenja i isključivanja (Stolle, 2002).

đuljudsko povjerenje i dobrovoljno sudjelovanje u organizacijama povezanim s građanstvom (3. poglavlje, Okvir građanskih stavova i angažiranosti).

Varijable povezane s okružjem vlastitog kućanstva koje su preduvjet za učenje i razvoj učenika mjere se uz pomoć kontekstualnog upitnika za učenike i čine ih: (I) socioekonomski status roditelja, (II) kulturno i etničko podrijetlo, (III) interes roditelja za politička i društvena pitanja i (IV) sastav obitelji. U istraživanju ICCS 2016 kontekstualnim upitnikom za učenike prikupljali su se i podatci o procesnim varijablama koje odražavaju društvene interakcije izvan škole (npr. raspravljanje o političkim i društvenim temama s roditeljima i vršnjacima, kao i pristup medijskim informacijama).

Socioekonomski status

Socioekonomski status (SES) općenito se smatra važnim objasnidbenim čimbenikom koji utječe na ishode učenja na brojne složene načine (Sirin, 2005). Postoji opći konsenzus da prihod, obrazovanje i zanimanje čine socioekonomski status (Gottfried, 1985; Hauser, 1994) i da je upotreba svih triju varijabli bolja od upotrebe samo jedne (White, 1982). Ipak, među znanstvenicima ne postoji konsenzus o tome koje bi se mjere trebale uzeti u obzir prilikom određenih analiza (Entwistle i Astone, 1994; Hauser, 1994) te su neki za mjerjenje socioekonomskog statusa zagovarali više teorijski utemeljen pristup (Harwell, 2018). U međunarodnim istraživanjima dodatna upozorenja vezana za valjanost instrumenata za prikupljanje socio-demografskih podataka o obiteljskom statusu i usporedivost tih varijabla na međunarodnoj razini kontinuirani su izazov istraživačima u ovom području (vidi Buchmann, 2002; Brese i Mirazchiyski, 2013; Caro i Cortés, 2012).

Postoje dokazi iz nacionalnih istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja da je građansko znanje učenika pozitivno povezano s socioekonomskim statusom njihova kućanstva (ACARA [Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority], 2017; Lutkus i Weiss, 2007; Niemi i Junn, 1998). Slično tomu, prema međunarodnim istraživanjima o građanskom odgoju i obrazovanju koje je provela IEA postoji dosljedan odnos između socioekonomskog statusa i građanskog učenja (Torney i sur., 1974; Torney-Purta i sur., 2001; Schulz i sur. 2010, 2018b). Kao i u prethodnom istraživanju, u istraživanju ICCS 2016 upitnik za učenike uključivao je tri različite vrste mjernih instrumenata o socioekonomskom statusu roditelja:

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

Kulturno i etničko podrijetlo

Međunarodnim istraživanjima potvrđene su razlike u postignućima u čitanju i matematici u odnosu na jezik i migrantski status (npr. Elley, 1992; Stanat i Christensen, 2006, Mullis i sur., 2000). Rezultati istraživanja u zapadnim industrijaliziranim zemljama pokazali su da učenici iz imigrantskih obitelji, posebno oni koji su nedavno pristigli, često ne poznaju jezik nastave i nisu

upoznati s kulturnim normama dominantne kulture. Međutim, istraživanja su također pokazala da ti učinci snažno ovise o nacionalnom kontekstu. Nadalje, rezultati istraživanja pokazali su i da imigrantski status, etničko podrijetlo i jezik mogu utjecati na ishode učenja čak i nakon kontrole kontekstualnih varijabla kao što su socioekonomski status (npr. Dimitrova i sur., 2016; Dronkers i sur., 2012; Fuligni, 1997; Kao, 2001; Lehmann, 1996; Schulz i sur., 2010; Stanat i Christensen, 2006). Rezultati istraživanja ICCS 2009 i ICCS 2016 pokazali su da su imigrantsko podrijetlo i upotreba jezika povezani s ishodima učenja u građanskom odgoju i obrazovanju, posebice u zemljama s relativno velikim udjelom učenika imigranata (vidi Schulz i sur., 2010, 2018b). Istraživanje ICCS 2022 nastavlja prikupljati podatke o kulturnome/etničkom podrijetlu u upitniku za učenike:

- *Zemlja rođenja* (majke, oca i učenika): Ove informacije mogu se koristiti za razlikovanje „autohtonih“ učenika, učenika „prve generacije“ (roditelji su rođeni u inozemstvu, ali su učenici rođeni u toj zemlji) i učenika „imigranata“ (učenik i njegovi roditelji rođeni su u inozemstvu).
- *Jezik koji se govori u kućanstvu*: Učenici odgovaraju na pitanje kojim se jezikom uglavnom služe kod kuće. Na temelju njihovih odgovora identificira se pokazatelj dominantne upotrebe jezika na kojem se provodi ispitivanje ili je to neki drugi jezik.
- *Učenici u kućanstvu koriste s više jezika*: Učenici također iskazuju govore li kod kuće više od jednog jezika (neobvezno pitanje).
- *Samostalno izjašnjavanje učenika o etničkoj pripadnosti*: Učenici samostalno iskazuju pripadaju li etničkim skupinama koje postoje u društvu (neobvezno pitanje).

Interes roditelja za političke i društvene teme

Vezano za promicanje učenja mladih, postoje dokazi da roditeljska uključenost može imati utjecaj pri posredovanju socioekonomskih nejednakosti (Caro, 2018). Što se tiče učenja o građanstvu, također je dokazano da učenici s kojima roditelji razgovaraju o političkim i građanskim temama uobičajeno imaju više razine građanskog znanja i angažiranosti (npr. Lauglo i Øia, 2008; Richardson, 2003). U istraživanju ICCS 2009 učenici su procjenjivali stupanj zainteresiranosti svojih roditelja za politička i društvena pitanja, a rezultati su pokazali pozitivnu povezanost s nekim ishodima učenja, posebice onima koji se odnose na očekivanu političku angažiranost kod odraslih osoba (Schulz i sur., 2010, 2015). U upitniku za učenike u istraživanju ICCS 2016 nalazilo se isto pitanje nadopunjeno jednom česticom kojom se mjeri osobna zainteresiranost učenika za politička i društvena pitanja. Podatci su pokazali povezanost s nekoliko pokazatelja angažiranosti (Schulz i sur., 2018b). U istraživanju ICCS 2022 nastavlja se prikupljanje podataka o zainteresiranosti roditelja za politička i društvena pitanja uz pomoć istih pitanja kao u prethodnom ciklusu.

Sastav obitelji

Obiteljska struktura važan je čimbenik socijalizacije koji može utjecati na ishode učenja. Primjerice, rezultati istraživanja u Sjedinjenim Američkim Državama pokazali su da učenici iz kućanstava s jednim roditeljem imaju lošije rezultate od onih iz kućanstava s dvama roditeljima, 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 odgajanja jednoga roditelja na ishode učenja općenito se smatra relativno malim (vidi Ginther i Pollak, 2004; Marjoribanks, 1997).

Koristeći se pitanjem koje nije bilo obvezno, u istraživanjima ICCS 2016 i ICCS 2016 sastav obitelji ispitivan je na način da su učenici iskazivali žive li s njima roditelji, skrbnici, braća/se-

stre, rođaci i/ili druge osobe. Kao i u prethodnim istraživanjima, isto ovo pitanje (uz izmjene) uključeno je u međunarodni upitnik za učenike u istraživanju ICCS 2022.

4.4.2. Izvannastavne aktivnosti učenika

Rasprave učenika o političkim i društvenim pitanjima s roditeljima i vršnjacima

Rezultati istraživanja pokazali su povezanost između učestalosti političkih rasprava i ishoda učenja (Lauglo, 2011; Schulz, 2005; Richardson, 2003). Analize rezultata prikupljenih u istraživanjima IVWS 2009 i ICCS 2016 također su pokazale povezanosti između učestalosti sudjelovanja u raspravama o političkim i društvenim pitanjima, građanskog znanja kao i zainteresiranosti za teme građanstva (Lauglo, 2016; Schulz i sur., 2010; Schulz i sur., 2018b). U istraživanju ICCS 2022 upitnikom za učenike prikupljaju se podatci o razini političke komunikacije među učenicima nižeg srednjeg obrazovanja.

Informacije iz medija

Jedno od popularnijih objašnjenja za slabljenje civilnog društva u Sjedinjenim Američkim Državama negativni je učinak gledanja televizije (Putnam, 2000), što, kako se tvrdi, dovodi do smanjenja interesa te osjećaja učinkovitosti, povjerenja i sudjelovanja (vidi i Gerbner, 1980; Robinson, 1976; Van Aelst, 2017). Međutim, rezultati istraživanja također pokazuju da je upotreba medija (osobito za informiranje) uobičajeno pozitivno povezana s političkim sudjelovanjem i da nema uvjerljivih dokaza za negativan odnos između korištenja medija i političkog sudjelovanja ili političkog povjerenja (Aarts i sur., 2012; Norris, 2000). Novija istraživanja pokazuju da upotreba društvenih medija ima dosljednije učinke na političku mobilizaciju od televizije (npr. Boulianne i sur., 2020). Nadalje, postoje dokazi da je čitanje vijesti na informativnim/mrežnim stranicama uobičajeno povezano s višim razinama političkog povjerenja te da je upotreba društvenih mreža za informiranje povezana s nižim razinama povjerenja (Ceron, 2015).

Podatci prikupljeni u istraživanju CIVED pokazali su da su informacije dobivene iz televizijskih vijesti bile pozitivan prediktor građanskog znanja i očekivanog sudjelovanja na izborima (Torney-Purta i sur., 2001). Rezultati istraživanja ICCS 2009 također su pokazali da je građansko znanje učenika pozitivno povezano s gledanjem televizijskih vijesti, čitanjem novina i dobivanjem informacija na internetu (Schulz i sur., 2010). Upitnik za učenike u istraživanju ICCS 2016 uključivao je niz pitanja kojima se mjeri učestalost učeničkog korištenja medija za prikupljanje informacija o političkim i društvenim pitanjima. Rezultati istraživanja ICCS 2016 pokazali su pad u korištenju novina kao načina pribavljanja informacija u razdoblju nakon 2009. godine (Schulz i sur., 2018b). U istraživanju ICCS 2022 koriste se pitanja za učenike kojima se mjeri njihova upotreba medija za dobivanje informacija o temama povezanim s građanstvom. U okviru građanskih stavova i angažiranosti (3. poglavlje) zbog svoje aktivnije prirode građanska uključenost učenika putem društvenih mreža opisuje se kao pokazatelj angažiranosti.

Učeničko korištenje digitalnih uređaja

S obzirom na sve veću važnost informacijsko-komunikacijske tehnologije za građansku angažiranost, također je važno prikupiti podatke o tome koliko se često učenici koriste digitalnim uređajima. Obiteljske prilike i sredstva za učenje kod kuće mogu utjecati na odgovore na ova pitanja (vidi Fraillon i sur., 2014, 2019). Upitnik za učenike u istraživanju ICCS 2022 uključuje neobvezno pitanje o tome koliko se često učenici kod kuće koriste različitim vrstama digitalnih uređaja (računalima, tabletima i pametnim telefonima).

Vjerska pripadnost i angažiranost

Znanstvenici smatraju da vjerska pripadnost može pomoći u poticanju političke i društvene angažiranosti (vidi Guo i sur., 2013; Perks i Haan, 2011; Verba i sur., 1995) jer vjerske organizacije održavaju sustav usmjeren na političko regrutiranje i motivaciju. Međutim, postoje i dokazi o negativnim učincima vjerske pripadnosti na demokratsko građanstvo, što se odražava u nižim razinama političkog znanja i angažiranosti te osjećajima učinkovitosti među izrazito religioznim ljudima (Porter, 2013; Scheufele i sur., 2003). Kod mladih ljudi religijska pripadnost i sudjelovanje mogu se promatrati kao dio kućnog okružja koje može utjecati na proces učenja vezanog za građanski odgoj i obrazovanje.

Rezultati istraživanja ICCS 2009 i ICCS 2016 pokazali su da učenici koji su iskazali da češće posjećuju vjerske obrede više podržavaju vjerski utjecaj u društvu (Schulz i sur., 2009, 2018b). Kao neobvezni dio međunarodne inačice, i u istraživanju ICCS 2022 ispituje se vjerska pripadnost učenika i pohađanje vjerskih obreda uz pomoć istih pitanja kao u prethodnim dvama ciklusima.

4.5. Podatci o učenicima

Na razvoj razumijevanja, stavova i dispozicija pojedinog učenika može utjecati niz čimbenika od kojih su neki povezani s obiteljskim prilikama. Prethodni čimbenici na ovoj razini, koji su prikupljeni upitnikom za učenike, uključuju osnovne podatke o učeniku poput dobi, roda 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 aktivnoga političkog sudjelovanja smanjuju prema kraju srednje škole (Schulz, 2005). Rezultati istraživanja ICCS 2009 i ICCS 2016 potvrđili su rezultate prethodnih transverzalnih istraživanja koja su provedena na uzorku razrednih odjela i prema kojima je dob negativno korelirala s građanskim znanjima učenika, posebice u zemljama s višim stopama ponavljanja razreda, jer su stariji učenici u razredu uobičajeno oni koji ponavljaju razred zbog loših postignuća (Schulz i sur., 2010b). Iako cilj istraživanja nije ispitivanje utjecaja dobi na razvoj građanskog znanja, stavova i angažiranosti, u istraživanju ICCS 2022 nastavljaju se prikupljati podatci o dobi učenika kao dio prikupljenih informacija u okviru osnovnih demografskih obilježja.

Rod učenika

Prvim IEA-inim istraživanjem građanskog odgoja i obrazovanja iz 1971. godine utvrđene su značajne rodne razlike u kognitivnim postignućima, pri čemu su dječaci ostvarili bolji rezultat u građanskom znanju (Torney i sur., 1975). Rezultati IEA-ina istraživanja CIVED iz 1999. godine prikazali su pak drugačiju sliku: dok su u nekim zemljama dječaci postigli (malo i ne značajno) bolje prosječne rezultate, u drugim su zemljama djevojčice postigle bolje rezultate (iako je samo u jednoj zemlji ta razlika bila značajna). Zanimljivo je da su veće razlike u korist dječaka pronađene u ponovljenom istraživanju među učenicima višega srednjeg obrazovanja (Amadeo i sur., 2002). Rezultati istraživanja CIVED također su pokazali da su rodne razlike uobičajeno veće kod pokazatelja 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 pravima žena (Amadeo i sur., 2002; Torney-Purta i sur., 2001).

Rezultati istraživanja ICCS 2009 pokazali su razliku u korist učenica koje imaju više ocjene iz građanskog znanja (Schulz i sur., 2010), što je bila promjena u odnosu na rezultate istraživanja

CIVED iz 1999. godine. Ova bi se promjena mogla protumačiti kao rezultat proširenja okvira istraživanja kako bi se naglasili aspekti obrazloženja. Slične razlike u građanskom znanju učenika i učenica zabilježene su u istraživanju ICCS 2016 (Schulz i sur., 2018b). Rezultati istraživanja ICCS 2009 i ICCS 2016 potvrđili su nalaze iz istraživanja CIVED 1999 koji su pokazali rodne razlike na pokazateljima građanskih stavova i angažiranosti (Fraillon i sur., 2014; Kerr i sur., 2010; Schulz i sur., 2010, 2011, 2018b). U istraživanju ICCS 2022 nastavlja se prikupljanje podataka o rodu učenika. Međutim, s obzirom na moguće promjene u zahtjevima za prikupljanje informacija o rodu, zemlje će imati mogućnost prilagoditi ovo pitanje uključivanjem treće kategorije roda.

Očekivana obrazovna postignuća učenika

U prvim dvama IEA-inim istraživanjima građanskog odgoja i obrazovanja očekivani broj godina budućeg obrazovanja bio je važan prediktor građanskog znanja (Amadeo i sur., 2002; Torney i sur., 1975, 2001). Ova varijabla odražava pojedinačne aspiracije učenika. Međutim, na odgovore mogu utjecati očekivanja roditelja ili vršnjaka, a u nekim obrazovnim sustavima, i/ili ograničenja nametnuta učenicima koji pohađaju programe koji ne omogućuju pristup sveučilišnim studijima.

U istraživanju ICCS 2009 upotrebljavano je slično pitanje uz pomoć kojeg su učenici iskazivali svoju očekivanu razinu obrazovanja. Rezultati prvih dvaju ciklusa ICCS istraživanja potvrđili su da je ova varijabla pozitivno povezana s građanskim znanjem (Schulz i sur., 2010, 2018b). Kao i u prethodnim ciklusima istraživanja, upitnik za učenike u istraživanju ICCS 2022 uključuje pitanje o obrazovnim aspiracijama učenika.

5. NACRT ISTRAŽIVANJA

5.1. Instrumenti za istraživanje ICCS 2022

U istraživanju ICCS 2022 instrumentima se prikupljaju podaci o postignućima učenika i kontekstualnim varijablama. S obzirom na specifičnosti istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja, postignuća se mjere ispitom znanja i upitnikom za učenike. Kontekstualni podatci kojima se objašnjavaju razlike u postignućima prikupljaju se upitnikom za učenike, upitnikom za učitelje i upitnikom za ravnatelje (škole) te nacionalnim kontekstualnim upitnikom.

U tablici 2. navedeni su instrumenti upotrebljavani u istraživanju ICCS 2022, način provedbe (digitalni oblik provedbe, engl. *computer-based assessment*, CBA; tiskani oblik provedbe (papir-olovka), engl. *paper-based assessment*, PBA), vrijeme potrebno za njihovo popunjavanje i ispitanici kojima su instrumenti namijenjeni. Zemlje sudionice odlučivale su hoće li instrumente za sve učenike pripremiti u digitalnom ili tiskanom obliku te hoće li upitnik za učitelje i upitnik za ravnatelje primijeniti samo u tiskanom obliku ili samo u *online* obliku ili će omogućiti ispitanicima da sami odaberu jedan od tih dvaju oblika. Predstavnici nacionalnih centara popunjavali su kontekstualni upitnik isključivo u *online* obliku.

Tablica 2. Instrumenti za istraživanje ICCS 2022

instrument	oblik provedbe	trajanje	ispitanici
međunarodni kognitivni ispit	digitalni ili tiskani oblik	45 min	učenici
međunarodni upitnik za učenike	digitalni ili tiskani oblik	40 – 50 min	učenici
europski upitnik za učenike	digitalni ili tiskani oblik	~20 min	učenici
latinoamerički upitnik za učenike	digitalni ili tiskani oblik	~10 min	učenici
upitnik za učitelje	<i>online</i> i/ili tiskani oblik	~30 min	učenici
upitnik za ravnatelje (škole)	<i>online</i> i/ili tiskani oblik	~30 min	ravnatelj
nacionalni kontekstualni upitnik	<i>online</i>	N/P	NRC

Napomena: N/P = nije primjenjivo; NRC = nacionalni koordinator istraživanja ili druga određena osoba

Kako bi se u razdoblju između dvaju ciklusa istraživanja uočile promjene u zemljama sudionicama tih ciklusa, u ispit znanja iz građanskog odgoja i obrazovanja u okviru istraživanja ICCS 2022 uključeno je 55 ispitnih pitanja iz pet klastera koji su upotrebljavani u istraživanju ICCS 2016. Tih 55 ispitnih pitanja raspoređeno je u svih 11 klastera istraživanja ICCS 2022 (u kojem ukupno ima 121 ispitno pitanje) i sadržana su u obama načinima provedbe – digitalnoj i tiskanoj inačici. Ovakvom raspodjelom osigurana je ujednačenost sadržaja u svakom klasteru s obzirom na to da je u ovome ciklusu otprilike jedna polovina novih ispitnih pitanja povezana s dvama važnim područjima: globalnim građanstvom i održivim razvojem. Veliki broj ispitnih pitanja koja se odnose na ova dva područja također su uključeni u upitnike za učenike, upitnike za učitelje i upitnike za ravnatelje (škole).

Osim 11 klastera koji su zajednički za oba načina provedbe ispitivanja, ispit u digitalnom obliku uključivao je tri dodatna klastera ispitnih pitanja. U konačnici se ispit u digitalnom obliku sastojao od 14 klastera, a ispit u tiskanom obliku od 11 klastera. Svaki od triju klastera ispitnih pitanja koji su jedinstveni za digitalni oblik provedbe uključivao je pet ispitnih pitanja povezanih

s narativnom temom. Učenici su dobili neke interaktivne povratne informacije barem za jedno pitanje u svakom klasteru, što nije moguće postići u tiskanom obliku provedbe ispitanja.

U tablici 3. prikazani su brojevi i udjeli (postotci) ispitnih pitanja korištenih u istraživanju ICCS 2016 i novoosmišljenih pitanja za istraživanje ICCS 2022. Za treći ciklus istraživanja ICCS osmisljeno je više od polovine novih pitanja za ispit za učenike i za europski upitnik za učenike. U upitnicima za učitelje i upitnicima za ravnatelje (škole) u istraživanju ICCS 2022 dodano je malo manje od polovine sadržaja. Oko jedna trećina ispitnih pitanja u upitniku za učenike odnosi se na područja globalnog građanstva i održivog razvoja. Zbog kašnjenja u provedbi probnog istraživanja u zemljama sudionicama Latinske Amerike, a koje je uzrokovala pandemija COVID-19, nisu prikupljeni podaci o novoosmišljenim pitanjima u latinoameričkom upitniku za učenike u istraživanju ICCS 2022. Zbog toga se ovaj regionalni instrument gotovo u potpunosti sastoji od materijala koji je korišten u prethodnom ciklusu.

Tablica 3. Broj i udjeli (%) ispitnih pitanja iz istraživanja ICCS 2016 te novoosmišljenih pitanja iz istraživanja ICCS 2022 koja su sadržana u instrumentima glavnog ispitanja

instrumenti	ICCS 2016 sidrišna ispitna pitanja	ICCS 2022 nova ispitna pitanja	ukupno
međunarodni ispit za učenike (ispitanje uz pomoć tiskanog oblika)	55 (45 %)	66 (55 %)	121
međunarodni ispit za učenike (digitalno ispitivanje)	55 (40 %)	81 (60 %)	136
međunarodni upitnik za učenike	125 (68 %)	60 (32 %)	185
europski upitnik za učenike	42 (48 %)	46 (52 %)	88
latinoamerički upitnik za učenike	38 (84 %)	7 (16 %)	45
međunarodni upitnik za učitelje	54 (55 %)	45 (45 %)	99
međunarodni upitnik za ravnatelje	75 (58 %)	54 (42 %)	129

Napomena: U tablici nisu navedeni neobvezni dijelovi instrumenata (poput pitanja za učitelje građanskoga odgoja i obrazovanja ili druga neobvezna pitanja). Nova digitalna inačica ispitivanja u istraživanju ICCS 2022 sadrži 66 ispitnih pitanja koja su zajednička i digitalnom i tiskanom ispitu te 15 ispitnih pitanja koja su jedinstvena za digitalni oblik provedbe ispita.

5.2. Vrste ispitnih pitanja

Instrumenti koji se upotrebljavaju u istraživanju ICCS 2022 sastoje se od različitih vrsta pitanja kako bi se uspješno procijenila raznolikost kognitivnih, afektivno-bihevioralnih i kontekstualnih aspekata.

Kognitivni ispit uključuje:

- *Pitanja višestrukog izbora* (engl. *multiple-choice*, MC): Svako pitanje ima četiri moguća odgovora, pri čemu je jedan odgovor točan, a ostala tri su distraktori (ometači).
- *Pitanja otvorenog tipa* (engl. *open-ended response*, OR): Učenici trebaju napisati kratak odgovor, a odgovore ocjenjuju ocjenjivači iz nacionalnih centara prema međunarodnim uputama za bodovanje.
- *Povuci i ispusti* pitanja (engl. *drag & drop*, DD): Kako bi odgovorili na pitanje u digitalnom okruženju, učenici trebaju povući određene elemente i ispustiti ih na drugom mjestu.

- *Kompleksne zadatke* (engl. *large-task*, LT): Kako bi riješili kompleksne zadatke, učenici trebaju odabrat različite opcije na računalu (npr. povezivanjem informacija s mrežnih stranica) te na osnovi svog izbora dobivaju neki oblik interaktivne povratne informacije.

Tablica 4. Vrste ispitnih pitanja u ispitu za učenike za istraživanje ICCS 2022

vrsta ispitnog pitanja	zajednička ispitna pitanja u svim oblicima provedbe ispitivanja	ispitna pitanja koja su poboljšana za digitalni oblik ispitivanja
MC	108	3
OR	13	9
DD		1
LT		3
Ukupno	121	16

U tablici 4. prikazana je distribucija prema vrsti ispitnih pitanja u istraživanju ICCS 2022. U ovom ciklusu digitalni oblik provedbe uključuje niz pitanja koja su prilagođena isključivo za digitalni oblik ispitivanja i koja nisu usporediva s pitanjima u tiskanoj inaćici. U klasterima koji su zajednički u obama oblicima provedbe (digitalnom i tiskanom) oko 10 % čine pitanja otvorenog tipa, a 90 % su pitanja višestrukog izbora. Pitanja povuci i ispusti te kompleksni zadatci prilagođeni su isključivo digitalnom obliku ispitivanja te uključuju i pitanja višestrukog izbora i otvorenog tipa.

Kao i u prethodnim ciklusima ICCS 2009 i ICCS 2016, tako se i u istraživanju ICCS 2022 u upitnicima za učenike, upitnicima za učitelje i upitnicima za ravnatelje (škole) nalaze sljedeće vrste pitanja koja su na sličan način prikazana u obama načinima provedbe, na računalu i na papiru:

- *Pitanja s Likertovom ljestvicom*: U svakom pitanju ispitanici trebaju odabrat jednu od niza tvrdnja na ljestvici, najčešće na ljestvici od četiri stupnjeva. Za većinu ovih pitanja raspon ljestvice je od (1) potpuno se slažem do (4) uopće se ne slažem. Uz pomoć ljestvica projene za ostala pitanja naznačena je učestalost (nikada, rijetko, ponekad, često) ili razina interesa, povjerenja ili važnosti.
- *Pitanja višestrukog izbora s mogućnosti odabira više odgovora*: Ispitanici trebaju označiti tri aspekta koje smatraju najvažnijima.
- *Pitanja s kategorijalnim tipom odgovora*: Ispitanici trebaju odabrat između dvaju odgovora ili među nekoliko ponuđenih kategorija odgovora onaj koji smatraju najprikladnjim. Ta se pitanja upotrebljavaju prvenstveno za prikupljanje kontekstualnih informacija (npr. o rodu, stupnju obrazovanja roditelja, broju knjiga u kućanstvu, nastavnim predmetima koji se poučavaju u školi, određivanju javnog ili privatnog tipa škole i dr.).
- *Pitanja otvorenog tipa*: Ispitanici trebaju napisati kratak odgovor koji se kodira u nacionalnim centrima. Ova se pitanja koriste samo u međunarodnom upitniku za učenike za prikupljanje informacija o zaposlenju roditelja.

5.3. Sadržaj domena u okviru istraživanja

Istraživački instrumenti za istraživanje ICCS 2022 osmišljeni su kako bi se na odgovarajući način obuhvatile različite domene i različita područja koja su definirana okvirom istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja. S obzirom na to da u istraživanju ICCS 2022 postoje različiti okviri

za kognitivno i afektivno-bihevioralno mjerjenje, sadržaj za svaku od ovih dviju vrsta mjernih instrumenata razmatra se pojedinačno.

U tablici 5. prikazana je građa kognitivnih i sadržajnih domena te koliko se pitanja u istraživanju u tiskanom i digitalnom obliku odnosi na pojedinu kognitivnu i sadržajnu domenu. Najveći broj pitanja odnosi se na sadržajnu domenu *građanska načela*, zatim na domenu *građanske institucije i sustavi* te na domenu *građansko sudjelovanje*, dok se najmanji broj pitanja odnosi na domenu *građanske uloge i identiteti*. Oko dvije trećine zajedničkih pitanja odnosi se na kognitivnu domenu *razumijevanje i primjena*, a jedna trećina na domenu *znanje*. Petnaest pitanja koja su prilagođena isključivo digitalnom obliku ispitivanja odnose se na sadržajnu domenu *građansko sudjelovanje* i kognitivnu domenu *razumijevanje i primjena*.

Tablica 5. Građa kognitivnih i sadržajnih domena za ispit u istraživanju ICCS 2022

	građanske institucije i sustavi	građanska načela	građansko sudjelovanje	građanske uloge i identiteti	ukupan broj pitanja za kognitivnu domenu
znanje	9	22	5	6	42
razumijevanje i primjena	21	29	PBA: 22	7	PBA: 79
			CBA: 38		CBA: 95
ukupan broj pitanja za sadržajnu domenu	30	51	PBA: 27	13	PBA: 121
			CBA: 43		CBA: 137

Napomena: Ako nije zasebno prikazano, broj ispitnih pitanja jednak je za digitalni (CBA) i tiskani (PBA) oblik ispitivanja.

U tablici 6. prikazan je sadržaj afektivno-bihevioralnog područja u trima upitnicima za učenike (međunarodnom, europskom i latinoameričkom). U okviru područja *stavovi* u međunarodnom i europskom upitniku za učenike većina pitanja odnosi se na potpodručje *stavovi prema građanskim temama i institucijama*, a u latinoameričkom upitniku većina pitanja odnosi se na potpodručje *stavovi prema građanskim načelima*. Općenito, u mjernim instrumentima nešto je manje pokriven sadržaj potpodručja *stavovi prema građanskim ulogama i identitetima*. U području *angažiranost* većina se pitanja odnosi na *predviđenu buduću angažiranost* i zatim na *iskustva s angažiranosti*, a najmanji se broj pitanja odnosi na potpodručje *dispozicije prema angažiranosti*.

Tablica 6. Sadržaj afektivno-bihevioralnih područja i potpodručja u upitnicima za učenike u istraživanju ICCS 2022

afektivno-bihevioralna područja i potpodručja	međunarodni upitnik za učenike	europski upitnik za učenike	latinoamerički upitnik za učenike
<i>stavovi</i>			
stavovi prema građanskim načelima	24	24	30
stavovi prema građanskim temama i institucijama	49	41	7
stavovi prema građanskim ulogama i identitetima	13	18	8
<i>angažiranost</i>			
iskustva s angažiranosti	17	-	-
dispozicije prema angažiranosti	8	-	-
predviđena buduća angažiranost	26	-	-

Napomena: Tablica ne uključuje neobvezna pitanja.

5.4. Nacrt ispita u istraživanju ICCS 2022 i opis ljestvice postignuća

U ispitu za učenike u istraživanju ICCS 2022 upotrebljava se rotirajući nacrt kojim je omogućeno uključivanje više ispitnog materijala te stoga i više sadržaja okvira istraživanja bez povećanja vremena rješavanja ispita. Ovim se postupkom osigurava i dovoljan broj bodova koji čini osnovu sveobuhvatnih opisa ljestvice. Rotacija klastera pitanja u ispitnim knjižicama (ili modula u digitalnom obliku ispitivanju) omogućuje povezivanje različitih inačica ispita.

U zemljama u kojima se provodi ispitivanje u tiskanom obliku 11 ispitnih klastera nalazi se u rotirajućem nacrtu u 11 ispitnih knjižica, a svaki se klaster pojavljuje na jednom od triju mogućih položaja – na početku, u sredini ili na kraju ispitne knjižice (tablica 7.). Nacrt za provedbu ispitivanja u digitalnom obliku slijedi ista načela, no primjenjuje se 14 klastera (uključujući i tri klastera zadatka koji su prilagođeni isključivo digitalnom obliku ispitivanja i koji su prikazani u zasjenjenom polju u tablici 8.) od kojih se svaki pojavljuje jednom na svakom od triju mogućih položaja (tablica 8.).

S obzirom na to da je istraživanje ICCS 2022 prvi ciklus u kojem se ispitivanje provodi u digitalnom obliku, nužno je revidirati i prilagoditi istraživanje prema obliku u kojem se ispitivanje provodi – tiskanom ili digitalnom obliku (i među sudionicima istraživanja ICCS 2022 i za usporedbu s tiskanom inačicom ispita iz istraživanja ICCS 2016). Rezultati prvih analiza podataka na osnovi oblika provedbe ispitivanja koji su dobiveni probnim istraživanjem ICCS 2022 potvrđili su određene ograničene učinke oblika provedbe. Stoga je nužno potvrditi te rezultate i stvoriti osnovu za utvrđivanje potrebnih prilagodbu kako bi podatci prikupljeni uz pomoć obaju oblika provedbe bili u potpunosti usporedivi. Zbog toga je u glavno istraživanje ICCS 2022 uključen i prijelazni oblik: u zemljama koje su odabrale digitalni oblik provedbe ispitivanja, a također su sudjelovale i u prethodnom ciklusu, odabran je zaseban uzorak učenika koji su rješavali ispit u tiskanom obliku. Ispitni materijal koji se upotrebljava u prijelaznom obliku ispitivanja sastoji se od prvih osam klastera tiskane inačice ispita koji su raspoređeni u sličnom rotirajućem nacrtu (tablica 9.).

Tablica 7. Nacrt ispitnih knjižica u glavnom istraživanju (tiskani oblik ispitivanja)

ispitna knjižica	položaj		
	prvi	drugi	treći
1	C1	C2	C6
2	C2	C3	C7
3	C3	C4	C8
4	C4	C5	C9
5	C5	C6	C10
6	C6	C7	C11
7	C7	C8	C1
8	C8	C9	C2
9	C9	C10	C3
10	C10	C11	C4
11	C11	C1	C5

Tablica 8. Nacrt ispitnih knjižica u glavnom istraživanju (digitalni oblik ispitivanja)

ispitna knjižica	položaj		
	prvi	drugi	treći
1	C1	C12	C9
2	C2	C13	C10
3	C3	C14	C11
4	C4	C1	C12
5	C5	C2	C13
6	C6	C3	C14
7	C7	C4	C1
8	C8	C5	C2
9	C9	C6	C3
10	C10	C7	C4
11	C11	C8	C5
12	C12	C9	C6
13	C13	C10	C7
14	C14	C11	C8

Tablica 9. Nacrt ispitnih knjižica u glavnom istraživanju (prijelazni oblik ispitivanja)

ispitna knjižica	položaj		
	prvi	drugi	treći
1	C1	C2	C4
2	C2	C3	C5
3	C3	C4	C6
4	C4	C5	C7
5	C5	C6	C8
6	C6	C7	C1
7	C7	C8	C2
8	C8	C1	C3

Ispitna pitanja skalirat će se prema teoriji odgovora na zadatke (engl. *Item Response Theory*, IRT) (Bond i Fox, 2007; Hambleton i sur., 1991), a posebice uz pomoć jednoparametrijskog Raschova modela (Rasch, 1960). Pitanja u kognitivnom ispitu za istraživanje ICCS 2022 skalirat će se za dobivanje *rezultata građanskog znanja*. Ova će ljestvica obuhvaćati učenička znanja i razumijevanja koja su obuhvaćena u četirima sadržajnim domenama (*građanski sustavi i društvo*, *građanska načela*, *građansko sudjelovanje te građanske uloge i identiteti*) i u dvjema kognitivnim domenama (*znanje te razumijevanje i primjena*). Pitanjima će se koristiti za opis učeničkih znanja i razumijevanja na različitim razinama učeničkih postignuća. Ispitna pitanja iz istraživanja ICCS 2016, kojima se mjeri trend, činit će osnovu za izračunavanje rezultata građanskog znanja u obama ciklusima.

Kao i u prethodnim ciklusima istraživanja, ispitna pitanja za istraživanje ICCS 2022 osmišljena su kako bi se stvorila osnova za izradu opisane ljestvice građanskog znanja koja se još od istraživanja ICCS 2016 sastoji od četiri razina postignuća. Opisi razina postignuća rezultat su

sinteze opisa pitanja u okviru svake razine. Oni opisuju hijerarhiju građanskog znanja prema povećanju složenosti sadržaja znanja i kognitivnih procesa. S obzirom na to da je ljestvica izrađena empirijski, a ne prema određenome kognitivnom modelu, više razine na ljestvici predstavljaju povećanje složenosti sadržaja i kognitivnih procesa, što se očituje u rezultatima. No, ovakva se ljestvica ne proteže od jednostavnih sadržaja na dnu do zaključivanja i analiziranja na vrhu.

Kognitivni procesi *znanja te razumijevanja i primjene* vidljivi su na svim razinama ljestvice, ovisno o temama na koje se odnose. Ljestvica predstavlja sintezu zajedničkih elemenata sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja na svakoj razini i uključuje uobičajene načine na koje se učenici koriste tim sadržajem. Svaka razina ljestvice označava do koje mjeru učenici razumiju međupovezanost građanskih sustava, kao i do koje mjeru učenici opažaju koliko građansko sudjelovanje utječe na njihove zajednice. Sljedećim četirima razinama ljestvice vrlo je široko obuhvaćen raspon od činjeničnih, naučenih i mehanističkih elemenata građanskog odgoja i obrazovanja do širih političkih programa i institucionalnih procesa koji određuju ustroj naših građanskih zajednica (za detaljniji opis vidi Dodatak C):

- *Razina D:* Očekuje se da učenici s građanskim znanjem na ovoj razini imaju osnovno znanje o činjeničnom i jasnom sadržaju te o primjerima koji se odnose na osnovne značajke demokracije. Mogu prepoznati namjeravane ishode u jednostavnim primjerima pravila i zakona te prepoznati funkcije ključnih građanskih institucija, kao i prava drugih.
- *Razina C:* Učenici s građanskim znanjem na ovoj razini mogu razumjeti temeljna načela i šire pojmove na kojima se temelji građanski odgoj i obrazovanje. Mogu prepoznati neke od „velikih ideja“ građanskog odgoja i obrazovanja i teme društvene pravde u poznatom kontekstu te mogu razumjeti osnovna načela rada građanskih institucija.
- *Razina B:* Učenici s građanskim znanjem na ovoj razini posjeduju specifična znanja i razumiju sveprisutne građanske institucije, sustave i pojmove. Mogu razumjeti međusobnu povezanost građanskih institucija, kao i povezanost procesa i sustava kroz koje one djeluju.
- *Razina A:* Učenici s građanskim znanjem na ovoj razini pokazuju integrirano, a ne djełomično znanje i razumijevanje građanskih pojmove. Sposobni su kritički procijeniti posljedice određenih politika i ponašanja iz različitih perspektiva te osmisiliti argumente za različite stavove ili prijedloge. Na temelju svog razumijevanja građanskih sustava i praksa sposobni su pretpostaviti ishode.

5.5. Ljestvice popratnih upitnika

U istraživanjima ICCS izvještava se o ishodima građanskog odgoja i obrazovanja te kontekstima uz pomoć brojnih ljestvica izrađenih na temelju međunarodnih i regionalnih upitnika za učenike, kao i na temelju upitnika za učitelje i upitnika za ravnatelje (škole). Kako je uobičajeno, za skaliranje pitanja koristit će se jednoparametrijski Raschov model parcijalnog bodovanja (Masters i Wright, 1997).

Međunarodni upitnik za učenike uključuje pitanja koja će se koristiti za dobivanje sljedećih konstrukata (novi su označeni *kurzivom*):

Stavovi:

- *percepcije učenika o vrijednosti učeničkog sudjelovanja u školi* (5 pitanja)
- *stavovi učenika prema političkom sustavu* (9 pitanja, očekivane dvije latentne dimenzije: cinizam i podrška političkom sustavu)
- *percepcije učenika o prijetnjama demokraciji* (9 pitanja)

- percepcije učenika o dobrom građanstvu (13 pitanja, očekivane tri latentne dimenzije: konvencionalne aktivnosti, aktivnosti povezane s društvenim pokretima i *aktivnosti globalnog građanstva*)
- stavovi učenika prema ograničenjima tijekom nacionalnih kriznih stanja (9 pitanja)
- stavovi učenika prema jednakim pravima imigranata i onih koji nisu imigranati (5 pitanja)
- stavovi učenika prema rodnim pravima (7 pitanja)
- stavovi učenika prema zaštiti okoliša (5 pitanja)
- stavovi učenika prema jednakim pravima za sve etničke/rasne skupine (međunarodna inačica, 5 pitanja)
- povjerenje učenika u institucije (14 pitanja, 6 pitanja za mjerjenje konstrukta: povjerenje u građanske institucije)
- percepcije učenika o prijetnjama svjetskoj budućnosti (11 pitanja)
- stavovi učenika o utjecaju vjere u društvu (međunarodna opcija, 6 pitanja).

Angažiranost:

- angažiranost učenika putem digitalnim medijima (5 pitanja)
- učeničko (prošlo ili sadašnje) sudjelovanje u organizacijama i skupinama izvan škole (5 pitanja)
- učeničko (prošlo ili sadašnje) sudjelovanje u školskim aktivnostima (7 pitanja)
- učenički osjećaj vlastite građanske učinkovitosti (7 pitanja)
- predviđeno sudjelovanje učenika u budućim školskim aktivnostima (4 pitanja)
- predviđeno sudjelovanje učenika u građanskim akcijama kako bi izrazili mišljenja o važnim temama (13 pitanja, očekivane tri latentne dimenzije: predviđeno sudjelovanje u zakonitim aktivnostima, *predviđeno sudjelovanje u aktivnostima za zaštitu okoliša* i predviđeno sudjelovanje u nezakonitim aktivnostima)
- predviđeno sudjelovanje učenika u odrasloj dobi (10 pitanja, očekivane dvije latentne dimenzije: predviđeno sudjelovanje u izborima i predviđeno aktivno političko sudjelovanje).

Kontekst kućanstva i škole:

- učenički iskazi o upotrebi medija i o raspravama o političkim i društvenim temama (7 pitanja, 4 pitanja o političkim raspravama s roditeljima i vršnjacima)
- percepcije učenika o otvorenosti ozračja u razredu za vrijeme rasprava o političkim i društvenim temama (6 pitanja)
- učenički iskazi o učenju građanskog odgoja i obrazovanja u školi (9 pitanja)

- percepcije učenika o školskom ozračju (9 pitanja, očekivane dvije latentne dimenzije: percepcije učenika o odnosima između učitelja i učenika u školi i percepcije učenika o društvenoj interakciji među učenicima u školi).

Europski regionalni upitnik za učenike uključuje pitanja koja će se koristiti za izračunavanje sljedećih indeksa (novi su označeni *kurzivom*):

- učeničko poimanje europskog identiteta (4 pitanja)
- učenički iskazi o mogućnostima učenja o Evropi u školi (5 pitanja)
- stavovi učenika prema slobodi kretanja europskih građana u Evropi (6 pitanja, očekivane dvije latentne dimenzije: prihvatanje slobode kretanja i prihvatanje ograničenja)
- stavovi učenika prema suradnji među evropskim zemljama (7 pitanja)
- *stavovi učenika prema suradnji za očuvanje okoliša u Evropi* (5 pitanja)
- *percepcije učenika o diskriminaciji u Evropi* (10 pitanja)
- predviđanja učenika o budućnosti Europe (13 pitanja, očekivane dvije latentne dimenzije: pozitivne i negativne percepcije)
- predviđanja učenika o vlastitoj budućnosti (5 pitanja)
- *percepcije učenika o važnosti pojedinih aspekata njihova budućeg života* (9 pitanja)
- iskazi učenika o ponašanjima povezanim s političkim i etičkim konzumerizmom (6 pitanja)
- *iskazi učenika o njihovim ponašanjima povezanim s održivosti okoliša* (8 pitanja)
- stavovi učenika prema Evropskoj uniji (10 pitanja).

Latinoamerički regionalni upitnik za učenike uključuje pitanja koja će se koristiti za izračunavanje sljedećih indeksa (novi su označeni *kurzivom*):

- *percepcije učenika o vlastitoj budućnosti* (8 pitanja)
- stavovi učenika prema autoritarnim praksama vlasti (7 pitanja)
- stavovi učenika prema koruptivnim praksama (5 pitanja)
- stavovi učenika prema kršenju zakona (10 pitanja)
- stavovi učenika prema homoseksualnosti (5 pitanja)
- percepcije učenika o diskriminaciji manjina u latinoameričkim društvima (10 pitanja).

Upitnik za učitelje uključuje pitanja koja će se koristiti za izračunavanje sljedećih indeksa (novi su označeni *kurzivom*):

- sudjelovanje učitelja u upravljanju školom (6 pitanja)
- percepcije učitelja o društvenim problemima u školi (9 pitanja)
- percepcije učitelja o aktivnostima učenika u lokalnoj zajednici (10 pitanja)
- percepcije učitelja o razrednom ozračju (4 pitanja)
- *percepcije učitelja o sudjelovanju učenika u odlučivanju na razini razreda* (6 pitanja)
- *iskazi učitelja o aktivnostima koje se odnose na različitosti među učenicima* (6 pitanja)
- *percepcije učitelja o učincima kulturne i etničke različitosti na poučavanje i razredni kontekst* (6 pitanja)
- *percepcije učitelja o učincima društvene i ekonomski različitosti na poučavanje i razredni kontekst* (6 pitanja)
- *iskazi učitelja o aktivnostima povezanim s održivosti okoliša* (6 pitanja)
- *iskazi učitelja o aktivnostima povezanim s upotrebom digitalnih tehnologija* (4 pitanja)
- *percepcije učitelja o dobrom građanstvu* (13 pitanja, očekivane tri latentne dimenzije: konvencionalne aktivnosti, aktivnosti povezane s društvenim pokretima i aktivnosti globalnog građanstva)
- iskazi učitelja o razrednim aktivnostima povezanim s građanskim odgojem i obrazovanjem (međunarodna inačica, 10 pitanja)
- *iskazi učitelja o aktivnostima koje se odnose na globalne teme* (međunarodna inačica, 5 pitanja)
- priprema učitelja za poučavanje tema povezanih s građanskim odgojem i obrazovanjem (međunarodna inačica, 13 pitanja)
- iskazi učitelja o njihovom sudjelovanju u stručnom usavršavanju za poučavanje tema povezanih s građanskim odgojem i obrazovanjem (međunarodna inačica, 13 pitanja)
- *percepcije učitelja o mogućnostima učenika za učenje građanskog odgoja i obrazovanja* (međunarodna inačica, 13 pitanja)
- *iskazi učitelja o njihovom stručnom usavršavanju o metodama poučavanja* (međunarodna inačica, 6 pitanja).

Upitnik za ravnatelje uključuje pitanja koja će se koristiti za izračunavanje sljedećih indeksa (novi su označeni *kurzivom*):

- percepcije ravnatelja o sudjelovanju učitelja u upravljanju školom (5 pitanja)
- *percepcije ravnatelja o sudjelovanju lokalne zajednice u školi* (10 pitanja, očekivane dvije latentne dimenzije: sudjelovanje učenika i roditelja u odlučivanju u školi)

- *percepcije ravnatelja o doprinosu učenika procesima odlučivanja u školi* (5 pitanja)
- *iskazi ravnatelja o komunikaciji između škole i roditelja/skrbnika* (4 pitanja)
- *iskazi ravnatelja o suradnji između škole i lokalne zajednice* (4 pitanja)
- percepcije ravnatelja o mogućnostima učenika za sudjelovanje u aktivnostima lokalne zajednice (10 pitanja)
- *iskazi ravnatelja o aktivnostima koje se odnose na različitost u školi* (6 pitanja)
- iskazi ravnatelja o aktivnostima povezanim s održivosti okoliša (9 pitanja)
- *iskazi ravnatelja o aktivnostima povezanim s obrazovanjem za globalno građanstvo i obrazovanjem za održivi razvoj* (6 pitanja)
- *iskazi ravnatelja o aktivnostima stručnog usavršavanja u školi koje se odnose na upotrebu digitalnih tehnologija u nastavi građanskog odgoja i obrazovanja* (6 pitanja)
- percepcije ravnatelja o dostupnosti sredstava u lokalnoj zajednici (11 pitanja)
- percepcije ravnatelja o društvenim napetostima u lokalnoj zajednici (12 pitanja)
- percepcije ravnatelja o autonomiji škole za provođenje građanskog odgoja i obrazovanja (7 pitanja).

6. LITERATURA

Aarts, K., Fladmoe, A. & Strömbäck, J. (2012). Media, political trust and political knowledge: A comparative perspective. In T. Aalberg & J. Curran (Eds.). *How Media Inform Democracy: A Comparative Approach* (pp. 98–118). Routledge.

Agasisti, T., Catalano, Sibiano, P. (2013). Can schools be autonomous in a centralised educational system? On formal and actual school autonomy in the Italian context. *International Journal of Educational Management*, 27(3), 292–310. <https://doi.org/10.1108/09513541311306495>

ACARA. (2017). *NAP Sample Assessment Years 6 and 10. Civics and Citizenship Report*. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. <https://nap.edu.au/docs/default-source/default-document-library/nap-cc-report-2016-final-081217.pdf?sfvrsn=0>

Agrusti, G., Ainley, J., Losito, B. & Schulz, W. (2018). ICCS questionnaire development. In W. Schulz, R. Carstens, B. Losito, & J. Fraillon (Eds.). *ICCS 2016 technical report* (pp. 21–32). International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/publications/technical-reports/iccs-2016-technical-report>

Ainley, J., Schulz, W. & Friedman, T. (Eds.) (2013). *ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/index.php/publications/encyclopediaes/iccs-2009-encyclopedia>

Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 1–33. <https://doi.org/10.1080/14792779943000116>

Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27–58. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27>

Alnæs, K. (2013). Roots of European identity. Challenges and threats. In: Council of Europe. *We Need to talk about Europe. European Identity Debates at the Council of Europe 2013–14* (pp. 21–36). Council of Europe <https://rm.coe.int/090000168046e771>

Álvarez Valdivia, I. M. & Montoto, I. G. (2018). Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 510–526. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298>

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*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/civic-knowledge-and-engagement>

Amnå, E. & Ekman, J. (2014). Standby citizens: diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 6(2), 261–281. <https://doi.org/10.1017/S175577391300009X>

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. https://www.researchgate.net/publication/270790092_Political_Socialization_and_Human_Agency_The_Development_of_Civic_Engagement_from_Adolescence_to_Adulthood

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. <https://doi.org/10.2307/1176453>

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. A. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A Revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Anduiza, E., Jensen, M. J. & Jorba, L. (Eds.) (2012). *Digital media and political engagement worldwide: A comparative study*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S1537592715001838>
- Annette, J. (2000). Education for citizenship, civic participation and experiential service learning in the community. In R. Gardner et al. (Eds.), *Education for Citizenship 2000*. 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). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849200486.n31>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10584600802197525>
- Bäckman, E. & Trafford, B. (2007). *Democratic governance of schools*. Council of Europe Publishing. <https://theewc.org/resources/democratic-governance-of-schools/>
- Baker, D. & LeTendre, G. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford University Press. <https://www.sup.org/books/title/?id=7192>
- Banaji, S. & Buckingham, D. (2013). *The civic web: Young people, the Internet, and civic participation*. Cambridge, Massachusetts Institute of Technology (MIT) Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. H. Freeman and Company.
- Banks, A. M. (2021). *Civic education in the age of mass migration: Implications for theory and practice*. Teachers College Press. <https://www.tcpress.com/civic-education-in-the-age-of-mass-migration-9780807765791>
- Banks, J. A. (2001). Citizenship education and diversity. Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5–16. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001002>
- Banks, J. A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 46(7), 366–377. <https://doi.org/10.3102/0013189X17726741>
- Banks, J. A. (2020). *Diversity, transformative knowledge, and civic education*. Routledge. <https://www.routledge.com/Diversity-Transformative-Knowledge-and-Civic-Education-Selected-Essays/Banks/p/book/9780367863197>
- Banks, J. A. & McGee Banks, C. A. (Eds.) (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). Wiley.
- Barber, C., Sweetwood, S. O. & King, M. (2015). Creating classroom-level measures of citizenship education climate. *Learning Environments Research*, 18, 197–216. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9180-7>

Barnes, S. H. & Kaase, M. (Eds.). (1979). *Political action: Mass participation in five Western democracies*. SAGE Publications.

Barsalou, L. W. (2016). Situated conceptualization: Theory and applications. In Y. Coello & M. H. Fischer (Eds.), *Foundations of embodied cognition: Perceptual and emotional embodiment* (pp. 11–37). Routledge/Taylor & Francis Group.

Bartels, L. M. & Jackman, S. (2014). A Generational model of political learning. *Electoral Studies*, 33(1), 7–18. <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2013.06.004>

Bauman, Z. (2016). *Strangers at Our Door*. Polity Press.

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. <https://doi.org/10.1007/s10984-014-9162-1>

Beller, M. (2013) Technologies in large-scale assessments: New directions, challenges, and opportunities. In von Davier M., Gonzalez E., Kirsch I., Yamamoto K. (eds) *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4629-9_3

Benavot, A. (2014). *Education for sustainable development in primary and secondary education*. Backgroundpaper for the Decade for ESD. UNESCO. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1978.9283>

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. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/oa-edit/10.4324/9780203990247-8/knowledge-masses-world-models-national-curricula-1920E2%80%931986-aaron-benavot-yun-kyung-cha-david-kamens-john-meyer-suk-ying-wong>

Bengtson, V. L., Biblarz, T. J. & Roberts, R. L. (2002). How families still matter. A longitudinal study of youth in two generations. *Ageing & Society*, (23)6, 821–822. <https://doi.org/10.1017/S0144686X03251576>

Billot, J., Goddard, J. T. & Cranston, N., How principals manage ethno-cultural diversity: learnings from 3 countries. *International studies in educational administration*, 35(2) 2007, 3–19. <http://hdl.handle.net/10292/5826>

Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B. & Sardoc, M. (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies*. Council of Europe. <https://book.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/3009-all-european-study-on-education-for-democratic-citizenship-policies.html>

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. <https://doi.org/10.1108/09578230510615215>

Bond, T. B. & Fox, C.M. (2007). *Applying the Rasch model: Fundamental Measurement in the Human Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Boogards, M. (2017). Lessons from Brexit and Trump: populism is what happens when political parties lose control. *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 11(4), 513–518. <https://doi.org/10.1007/s12286-017-0352-y>

Bott, S., Guedes, A., Goodwin, M. & Adams Mendoza, J. (2012). *Violence against women in Latin America and the Caribbean: A comparative analysis of population-based data from 12 countries*. Pan American Health Organization and Centers for Disease Control and Prevention. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/3471>

Boulianne, S., Lalancette, M. & Ilkiw, D. (2020). "School Strike 4 Climate": Social media and the International Youth Protest on climate change. *Media and Communication*, 8(2), 208–218. <https://doi.org/10.17645/mac.v8i2.2768>

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). Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1996). On the family as a realized category. *Theory, Culture and Society*, (13)3, 19–26. <https://doi.org/10.1177/026327696013003002>

Bourn, D., Hunt, F. & Bamber, P. (2017). *A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education*. (UNESCO GEM Background Paper). UNESCO. <http://gem-report-2017.unesco.org/en/background-papers/>

Brennan, G. (2018). How digital media reshapes political activism: mass protests, social mobilization, and civic engagement. *Geopolitics, History, and International Relations*, 10(2), 76–81. <https://www.jstor.org/stable/26802343>

Brese, F. & Mirazchiyski, P. (2013). *Measuring students' family background in large-scale education studies*. IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments (Special Issue 2).

Brodie, J. (2004) Introduction: globalization and citizenship beyond the national state. *Citizenship Studies*, 8(4), 323–332. <https://doi.org/10.1080/1362102052000316945>

Bromley, P., Lerch, J. & Jimenez, J. (2016). *Education for global citizenship education & sustainable development: Content in social science textbooks*. Background paper for the 2016 Global Education Monitoring Report, UNESCO. <https://doi.org/10.1111/ejed.12240>

Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/making-human-beings-human/book225589>

Bryk, A., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. Q. (2009). *Organizing schools for improvement. Lessons from Chicago*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226078014.001.0001>

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). National Academy Press.

Burnouf, L. (2004). Global awareness and perspectives in global education. *Canadian Social Studies*, 38(3).

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. <https://doi.org/10.1080/00221546.1999.11780759>

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. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1017/S0022381613001424>

Caro, D. H. (2018). Socio-economic gaps in subject interest: the mediating role of parental cognitive involvement. *Large-Scale Assessment in Education*, 6(13), 1–38. <https://doi.org/10.1186/s40536-018-0067-9>

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. <https://doi.org/10.2304/csee.2012.11.3.213>

Carrera, S. (2005). What does free movement mean in theory and practice in an enlarged EU? *European Law Journal*, 11(6), 699–721. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2005.00283.x>

Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C. & Bascopé, M. (2014). Social inequality and changes in students' expected political participation in Chile. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(2), 140–156. <https://doi.org/10.1177/1746197914520650>

Ceron, A. (2015). Internet, news, and political trust: The difference between social media and online media outlets. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 20 (5), 487–503. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12129>

Chaban, N., Elgström, O., Kelly, S. & Suet Yi. (2013). Images of the EU beyond its borders: Issue-specific and regional perceptions of European Union power and leadership. *Journal of Common Market Studies*, 51(3), 433–451. <https://doi.org/10.1111/jcms.12004>

Chan, J., To, H.-P. & Chan, E. (2006). Reconsidering social cohesion: Developing a definition and analytical framework for empirical research. *Social Indicators Research*, 75(2), 273–302. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-2118-1>

Chaux, E. (2009). Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict: The Colombian educational response. *Harvard Educational Review*, 79(1), 84–93. <https://doi.org/10.17763/haer.79.1.d2566q027573h219>

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). United States Institute of Peace. <https://lib.ugent.be/catalog/rug01:001674186>

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]. Ministry of Education. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/24449>

Checkel, J. T. & Katzenstein, P. J. (2009). *European identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0090599200040198>

Cheng, Y. C., Ko, J. & Lee, T. T. H. (2016). School autonomy, leadership and learning: A reconceptualisation. *International Journal of Educational Management*, 30(2), 177–196. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2015-0108>

- Cho, A. (2020) *Digital civic engagement by young people*. Office of Global Insight and Policy, UNICEF. <https://www.unicef.org/globalinsight/reports/digital-civic-engagement-young-people>
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565–607. <https://doi.org/10.1080/0933104.2016.1210549>
- Chong, A. & Ñopo, H. (2007). *Discrimination in Latin America: An Elephant in the Room?* Working Paper No. 516. Inter-American Development Bank. <https://ssrn.com/abstract=1820904> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1820904>
- Christensen I.R., Biseth H., Huang L. (2021) Developing digital citizenship and civic engagement through social media use in Nordic schools. In, Biseth H., Hoskins B., Huang L. (eds) *Northern Lights on Civic and Citizenship Education*. IEA Research for Education (A Series of In-depth Analyses Based on Data of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)), vol 11. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66788-7_4
- Cochran, M. M. & Brassard, J. A. (1979). Child development and personal social networks. *Child Development*, 50(3), 601–616. <https://doi.org/10.2307/1128926>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (supplement), 95–120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Campos, C., Hargreaves Heap, S. & Lopez de Leon, F. (2017) The political influence of peer groups: experimental evidence in the classroom, *Oxford Economic Papers*, 69(4), 963–985, <https://doi.org/10.1093/oep/gpw065>
- Conover, P.J. (1995). Citizen identities and conceptions of the self. *Journal of Political Philosophy*, 3(2), 133–165. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.1995.tb00032.x>
- Copeland-Linder, N., Johnson, S. B., Haynie, D. L., Chung, S. E. & Cheng, T. L. (2012). Retaliatory attitudes and violent behaviors among assault-injured youth. *Journal of Adolescent Health*, 50(3), 215–220. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.04.005>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0002764209331532>
- Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- Council of the European Union (2021). *Council Resolution on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training towards the European Education Area and beyond (2021–2030)*. Council of Europe. <https://www.consilium.europa.eu/media/48584/st06289-re01-en21.pdf>
- 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]. 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*. Inter-American Development Bank. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Education-for-Democratic-Citizenship-in-the-Americas-An-Agenda-for-Action.pdf>

Dalton, R. (1980). Reassessing parental socialization: Indicator unreliability versus generational transfer. *American Political Science Review*, 74(2), 421–431. <https://doi.org/10.2307/1960637>

Dalton, R. (2002). The decline of party identifications. In R. Dalton & M. Wattenberg (Eds.), *Parties without partisans* (pp. 19–36). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199253099.03.0002>

Daniels, H. and Garner, P. (Eds) (1999). *Inclusive Education*, World Yearbook of Education. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203080245>

Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(5), 5–25. <https://doi.org/10.1080/00131910500352523>

Dejaeghere, J. G. & Zhang, Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education*, 19(3), 255–268. <https://doi.org/10.1080/14675980802078624>

Delanty, G. (2007). European citizenship: A critical assessment. *Citizenship Studies*, 11(3), 64–72. <https://doi.org/10.1080/13621020601099872>

Delanty, G. & Rumford, C. (2005). *Rethinking Europe. Social theory and the implications of Europeanization*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203640050>

De Moor, K. U., Wahlström, M., Wennerhag, M. & De Vydt, M. (Eds.) (2020). *Protest for a future II: Composition, mobilization and motives of the participants in Fridays For Future climate protests on 20–27 September, 2019, in 19 cities around the world*. <https://gup.ub.gu.se/publication/290509>

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Diamond, L. (2015). Facing up to democratic recession. *Journal of Democracy*, 26(1), 141–155. <https://doi.org/10.1353/jod.2015.0009>

Diamond, L. (2021). Democratic regression in comparative perspective: scope, methods, and causes. *Democratization*, 28(1), 22–42. <https://doi.org/10.1080/13510347.2020.1807517>

Dimitrova, R., Chasiotis, A. & van de Vijver, F. (2016). Adjustment outcomes of immigrant children and youth in Europe: A meta-analysis. *European Psychologist*, 21(2), 150–162. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000246>

Dinas, E. (2013). Opening 'Openness to Change': Political Events and the increased sensitivity of young adults. *Political Research Quarterly*, 66(4), 868–882. <https://doi.org/10.1177/1065912913475874>

Domerath, I. (2012). The three dimensions of solidarity in the EU legal order: Limits of the judicial and legal approach. *European Integration*, 35(4), 459–475. <https://doi.org/10.1080/07036337.2012.704630>

Donoso, S. (2017). Democracy and social movements in Latin America. In P. Rigorizzi and C. Wylde (Eds.), *Handbook of South American governance* (pp. 334–347). Routledge.

Dronkers, J., van der Velden, R. & Dunne, A. (2012). Why are migrant students better off in certain types of educational systems or schools than in others? *European Educational Research Journal*, 11(1), 11–44. <https://doi.org/10.2304/eerj.2012.11.1.11>

- 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. <https://doi.org/10.1080/15705850802416796>
- Durkheim, E. (1969). The Division of Labor in Society. New York: Free Press.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0165025413486419>
- 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. <https://doi.org/10.3102/00028312017002253>
- Eisenberg, N. (1995). Prosocial development: A multifaceted model. In W. M. Kurtines, & J. L. Gerwitz (Eds.), *Moral development: An introduction* (pp. 401–429). Prentice Hall.
- Ekman, J. & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22(3), 283–300. <https://doi.org/10.2478/s13374-012-0024-1>
- Ekman, J. & Zetterberg, P. (2011). Schools and democratic socialization: Assessing the impact of different educational settings on Swedish 14-year olds' political citizenship. *Politics, Culture and Socialization*, 2(2), 171–192. <https://www.budrich-journals.de/index.php/pcs/article/view/19731>
- Ekström, G. & Kvalem, T. A. (2013). *Religion and Youths' Political Engagement: A Quantitative Approach* (Bachelor thesis). Göteborg University: School of Business, Economics and Law. <http://hdl.handle.net/2077/32496>
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Entwistle, D. R. A. & Astone, N. M. (1994). Some practical guidelines for measuring youth's race/ ethnicity and socioeconomic status. *Child Development*, 65(6), 1521–1540. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00833.x>
- Estellés, M. & Castellví, J. (2020). The educational implications of populism, emotions and digital hate speech: A dialogue with scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US. *Sustainability*, 12(15), 6034. <https://doi.org/10.3390/su12156034>
- Ettekal, A. & Mahoney, J. (2017). Ecological systems theory. In K. Peppler (Ed.), *The SAGE encyclopedia of out-of-school learning* (Vol. 1, pp. 239–241). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483385198.n94>
- eTwinning (2016). *Growing digital citizens*. eTwinning. https://www.etwinning.net/eun-files/book2016/eTwinningBook_2016.pdf
- European Commission. (2010). *EU citizens' attitudes towards alcohol*. Commission of the European Communities. <https://www.drugsandalcohol.ie/13045/>
- European Commission. (2012). *The development of European identity/identities: Unfinished business. A policy review*. European Commission. <http://www.mela-project.polimi.it/publications/920.htm>
- European Commission. (2014). *Future of Europe. Report on Eurobarometer 413*. European Commission <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2038>

European Commission (2016). Understanding and tackling the migration challenge: The role of research. European Commission. https://knowledge4policy.ec.europa.eu/publication/understanding-tackling-migration-challenge-role-research_en

European Commission (2018a). *Special Eurobarometer 479. Future of Europe.* <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/yearFrom/1974/yearTo/2018/surveyKy/2217>

European Commission (2018b). *Standard Eurobarometer 90. Public opinion in the European Union.* European Commission. <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/yearFrom/1974/yearTo/2018/surveyKy/2215>

European Commission (2018c). *Special Eurobarometer 474. Europeans' perceptions of the Schengen Area.* European Commission. <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/yearFrom/1974/yearTo/2018/surveyKy/2218>

European Commission (2018d). *Council Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching (2018/C 195/01).* European Commission. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)

European Commission (2019). *Special Eurobarometer 493. Discrimination in the European Union.* European Commission. <https://webgate.ec.europa.eu/ebsm/api/public/deliverable/download?doc=true&deliverableId=71116>

European Council. (2000). Lisbon strategy. European Parliament. https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/empl/dv/lisbonstrategybn/_lisbonstrategybn_en.pdf

Eurostat (2018). *Migration and migrant population statistics. EU citizens living in another Member State.* Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_citizens_living_in_another_Member_State_-_statistical_overview

European Commission/EACEA/Eurydice (2005). *Citizenship education at school in Europe.*

European Commission, European Education and Culture Executive Agency. <https://doi.org/10.2797/778483>

European Commission/EACEA/Eurydice (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures.* Eurydice European Unit. <https://doi.org/10.2766/34099>

European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *Citizenship education in Europe.* Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/83012>

European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017.* Eurydice Report. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/818387>

European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report.* Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/222073>

Evans, N.S.; Stevenson, R.B.; Lasen, M.; Ferreira, J.A.; Davis, J. (2017). Approaches to embedding sustainability in teacher education: A synthesis of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 63, 405–417. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.013>

Frank, D. J. & Meyer, J. W. (2021). Expanded education and global integration: solidarity and conflict on education. *Journal for research and debate*, 4(10), 1–5. https://www.oneducation.net/no-10_april-2021/3954/

Fishbein, B., Martin, M.O., Mullis, I.V.A. & Foy, P. (2018). The TIMSS 2019 Item Equivalence Study: examining mode effects for computer-based assessment and implications for measuring trends. *Large-scale Assessment in Education*, 6:11. <https://doi.org/10.1186/s40536-018-0064-z>

Fligstein, N. (2009). *Euroclash: The EU, European identity, and the future of Europe*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199580859.001.0001>

Fozdar, F. & Matin, C. (2020). Constructing the postnational citizen?: Civics and citizenship education in the Australian National Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 372–394. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1727018>

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*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-14222-7>

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Duckworth, D. & Friedman, T. (2019). *IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19389-8>

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. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/iccs-2009-asian-report>

Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A. & Tome, V. (2017). *Digital citizenship education: Volume 1: Overview and new perspectives*. Council of Europe Publishing: Strasbourg.

Frey, C. B., Chen, C. & Presidente, G. (2020). Democracy, culture, and contagion: Political regimes and countries' responsiveness to Covid-19. *COVID Economics: Vetted and Real-Time Papers*, 18, 222–238. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:06808503-78e4-404f-804f-1f97ab2c7d7e>

Fuligni, 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. <https://doi.org/10.2307/1131854>

Fundar (2016). Beyond domestic violence laws in Latin America: Challenges for protection services for survivors. ELLA regional evidence paper. Fundar, Centre of Analysis and Research. http://ella.practicalaction.org/wp-content/uploads/2016/06/20160414-Fundar_Domestic-Violence-REP.pdf

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), 1–56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B)

Gasser, U., Cortesi, S., Malik, M. & Lee, A. (2012). *Youth and digital media: From credibility to information quality*. Berkman Center for Internet & Society. <http://ssrn.com/abstract=2005272>

Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W. & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158–173. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>

Gerbner, G. (1980). The mainstreaming of America. *Journal of Communication*, 30(3), 19–29. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1980.tb01987.x>

Gibb, N. (2016). Getting climate-ready. A guide for schools on climate action. UNESCO. https://www.unesco.de/sites/default/files/2019-03/Getting_Climate-Ready-Guide_Schools.pdf

Gidron N. & Hall, P. A. (2020). Populism as a Problem of Social Integration. *Comparative Political Studies*, 53(7), 1027–1059. <https://doi.org/10.1177/0010414019879947>

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. <https://www.jstor.org/stable/1515225>

Goleman, D. (2007). Social Intelligence. Random House.

Gottfried, A. W. (1985). Measures of socioeconomic status in child development research: Data and recommendations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31(1), 85–92. <https://www.jstor.org/stable/23086136>

Gould, J. (Ed.). (2011). *Guardian of democracy: The civic mission of schools*. Washington, DC, USA: National Conference on Citizenship. https://www.csuchico.edu/lege/_assets/documents/susi-guardian-of-democracy-the-civic-mission-of-schools.pdf

Green, A. & Janmaat, J. G. (2011). *Regimes of social cohesion: Societies and the crisis of globalization*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230308633>

Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Rios, J. & Liu, O. L. (2016). Assessing intercultural competence in higher education: Existing research and future directions. *ETS Research Report Series*, 2016(2), 16–25. <https://doi.org/10.1002/ets2.12112>

Grusec, J. E. & Kuczynski, L. (Eds.). (1997). *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. John Wiley.

Guo, L. (2014). Preparing teachers to educate for 21st century global citizenship: Envisioning and enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1–23. <https://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/view/121/168>

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. <https://doi.org/10.1177/0899764012473385>

Hahn, L. (1999). Citizenship education: An empirical study of policy, practices and outcome. *Oxford Review of Education*, 25, 231–250. <https://doi.org/10.1080/030549899104233>

Hambleton, R. K., Swaminathan, H. & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. SAGE Publications.

Harvey-Beavis, A. (2002). Student and school questionnaire development. In R. Adams, & M. Wu (Eds.), *PISA 2000 technical report* (pp. 33–38). OECD Publications.

Harwell, M. (2018). *Don't Expect Too Much: The Limited Usefulness of Common SES Measures and a Prescription for Change*. Boulder, CO: National Education Policy Center. <http://nepc.colorado.edu/publication/SES>

Haste, H. (2010). Citizenship education: A critical look at a contested field. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 161–188). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch7>

Hattam, R. (2018). Diversity, Global citizenship and the culturally responsive school. In Davies, I., Li-Ching Ho, Kiwan, D., Peck, C. L., Peterson, A., Sant, E. & Waghid, Y. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship Education* (pp. 257–275). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_17

Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65(6), 1541–1545. <https://doi.org/10.2307/1131279>

Heath, A. & Richards, L. (2016). *Attitudes towards Immigration and their Antecedents: Topline Results from Round 7 of the European Social Survey*. ESS Topline Results Series 7. https://www.europeansocialsurvey.org/docs/findings/ESS7_toplines_issue_7_immigration.pdf

Heflin, K. (2015). The Internet is not the antidote. *Journalism History*, 41(3), 165–175. <https://doi.org/10.1080/00947679.2015.12059127>

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. <https://doi.org/10.1177/0743558413502532>

Henderson, K. and Tilbury, D. (2004) *Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs*. Report prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for The Department of the Environment and Heritage, Australian Government. http://aries.mq.edu.au/projects/whole_school/files/international_review.pdf

Henn, M. & Weinstein, M. (2006). Young people and political (in)activism: Why don't young people vote?. *Policy & Politics*, 34(3), 517–534. <https://doi.org/10.1332/030557306777695316>

Herrmann, R. K., Risse, T. & Brewer, B. M. (Eds.) (2004). *Transnational identities: Becoming European in the EU*. Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Hess, R. D. & Torney, J. (1967). *The development of political attitudes in children*. Anchor.

Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), 265–275. <https://doi.org/10.1080/0013191032000118929>

Hobolt, S., Anduiza, E., Carkoglu, A., Lutz, G. & Sauger, N. (2016). *Democracy divided? People, politicians and the politics of populism*. CSES Planning Committee Final Report. https://cses.org/wp-content/uploads/2019/03/CSES5_ContentSubcommittee_FinalReport.pdf.

Hoffman, M. L. (1981). The development of empathy. In J. P. Rushton & R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior* (pp. 41–63). 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). Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203962770>

Homana, G., Barber, C. & Torney-Purta, J. (2006). *Assessing school citizenship education climate: Implications for the social studies* (Circle Working Paper 48). https://circle.tufts.edu/sites/default/files/2019-12/WP48_SchoolCitizenshipImplicationsfortheSocialStudies_2006.pdf

Honig, I. & Rainey, L. R. (2012). Autonomy and school improvement: What do we know and where do we go from here?. *Educational Policy*, 26(3), 465–495. <https://doi.org/10.1177/0895904811417590>

Honnety, A. (1996). *The Struggle for recognition. The moral grammar of social conflicts*. MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/books/struggle-recognition>

Hooghe, M. & Oser, J. (2015). The rise of engaged citizenship: The evolution of citizenship norms among adolescents in 21 countries between 1999 and 2009. *International Journal of Comparative Sociology*, 56(1), 29–52. <https://doi.org/10.1177/0020715215578488>

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. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.830097>

Hoskins, B., Janmaat, J. G. & Melis, G. (2017) Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school. *Social Science Research*, 68, 88–101, <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.09.001>

Howard, J. (2000). Social psychology of identities. *Annual Review of Sociology*, 26, 367–393. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.367>

Howard, P. N. & Hussain, M. M. (2011). The upheavals in Egypt and Tunisia: The role of digital media. *Journal of Democracy*, 22(3), 35–48. <https://doi.org/10.1353/jod.2011.0041>

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). SAGE Publications. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/sage-handbook-of-education-for-citizenship-and-democracy/book230964>

Huddleston, T. (2007). *From student voice to shared responsibility: Effective practice in democratic school governance in European schools*. Citizenship Foundation. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f7046>

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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.001>

Inglehart, R. F. & Norris, P. (2016). *Trump, Brexit, and the rise of populism: Economic have-nots and cultural backlash* (July 29 2016). HKS Working Paper No. RWP16-026. <https://ssrn.com/abstract=2818659>

International Labour Organization. (2012). *International standard classification of occupations: ISCO-08*. Geneva, Switzerland: International Labour Office. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_172572.pdf

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. <https://doi.org/10.1007/s11125-006-9006-6>

Janoski, J. & Wilson, J. (1995). Pathways to voluntarism: Family socialization and status transmission models. *Social Forces*, 74(1), 271–292. <https://doi.org/10.2307/2580632>

Jennings, M. K. & Niemi, R. (1981). *Generations and Politics*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691642734/generations-and-politics>

Jennings, M. K., Stoker, L. & Bowers, J. (2009). Politics across generations: Family transmission reexamined. *The Journal of Politics*, 71(3), 782–799. Institute of Governmental Studies. <https://doi.org/10.1017/S0022381609090719>

Kaase, M. (1990). Mass participation. In M. K. Jennings, J. W. van Deth et al. (Eds.), *Continuities in Political Action* (pp. 23–67). Walter de Gruyter. <https://readbookpage.com/pdf/continuities-in-political-action/>

Kahne, J. & Bowyer, B. (2019). Can media literacy education increase digital engagement in politics?, *Learning, Media and Technology*, 44(2), 211–224. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1601108>

Kahne, J., Hodgin, E. & Eidman-Aadahl, E. (2016). Redesigning civic education for the digital age: Participatory politics and the pursuit of democratic engagement. *Theory & Research in Social Education*, 44(1), 1–35. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1132646>

Kahne, J., Lee, N. & Feezell, J. T. (2012). The civic and political significance of online participatory cultures among youth transitioning to adulthood. *Journal of Information Technology & Politics*, 10(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/19331681.2012.701109>

Kahne, J., Middaugh, E. & Allen, D. (2014). *Youth, new media and the rise of participatory politics*. YPP Research Network Working Paper #1. Youth and Participatory Politics Research Network. https://clalliance.org/wp-content/uploads/files/ypp_workinpapers_paper01_1.pdf

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). Russell Sage. <https://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610448390>

Karolewski, I. P. & Kaina, V. (2006). *European identity. Theoretical perspectives and empirical insights*. LIT Verlag.

Karolewski, I. P. & Kaina, V. (2013). EU governance and European identity. *Living Reviews in European Governance*, 8(1), 5–59. <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* 69(2), 1–21. <https://doi.org/10.1093/pa/gsv017>

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). 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)*. Department for Education.

Kelley, J. (2001). Attitudes towards homosexuality in 29 nations. *Australian Social Monitor*, 4, 15–22. <http://hdl.handle.net/1885/93208>

Kennedy, K. (2006). *Towards a conceptual framework for understanding active and passive citizenship*. Unpublished report. http://www.academia.edu/1243639/towards_a_conceptual_framework_for_active_citizenship

Kennedy, K. (2012). Global trends in civic and citizenship education: What are the lessons for nation states?. *Education Sciences*, 2(3), 121–135. <https://doi.org/10.3390/educsci2030121>

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). The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/publications/technical-reports/iccs-2009-technical-report>

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*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/iccs-2009-european-report>

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. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.03.002>

Knowles, R., Torney-Purta, J. & Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research: Analyses of IEA civic education datasets. *Citizenship Teaching and Learning*, 13(3), 7–30. https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.7_1

Kopnina, H. & Meijers, F. (2014). Education for sustainable development (ESD): Exploring theoretical and practical challenges. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(2), 188–207. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2012-0059>

Korkmaz, H. E. & Erden, M. (2014). A Delphi Study: The Characteristics of Democratic Schools. *The Journal of Educational Research*, 107(5), 365–373. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.823365>

Koyama, J. (2017). Competing and contested discourses on citizenship and civic praxis. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 28. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2730>

Krastev, I. & Leonard, M. (2020). Europe's pandemic politics: how the virus has changed the public's worldview. European Council on Foreign Relations Policy Brief. https://www.ecfr.eu/publications/_summary/europees_pandemic_politics_how_the_virus_has_changed_the_publics_worldview

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.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 23–32). AERA-Routledge. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203813331.ch3>

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

Lamont, M. & Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153–168. <https://doi.org/10.2307/202113>

Landmann, T. & Di Gennaro Splendore, L. (2020). Pandemic democracy: elections and COVID-19. *Journal of Risk Research* 23(7–8), 1060–1066. <https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1765003>

Latinobarómetro (2009). *Informe 2009*. Corporación Latinobarómetro, Santiago de Chile. https://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. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.527722>

Lauglo, J. (2013). Do more knowledgeable adolescents have more rationally based civic attitudes? Analysis of 38 countries. *Educational Psychology*, 33(3), 262–282. <https://ilsa-gateway.org/papers/do-more-knowledgeable-adolescents-have-more-rationally-based-civic-attitudes>

Lauglo, J. (2016). Does political socialization at home boost adolescents' expectation of higher education? An analysis of eighth-grade students in 35 Countries. *Comparative Education Review*, 60(3), 429–456. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/687033>

Lauglo, J. & Øia, T. (2008). Education and civic engagement among Norwegian youth. *Policy Futures in Education*, 6(2), 203–223. <https://doi.org/10.2304/pfie.2008.6.2.203>

Lavena, C. F. (2013). What determines permissiveness toward corruption? *Public Integrity*, 15(4), 345–366. <https://doi.org/10.2753/PIN1099-9922150402>

Law, N., Pelgrum, W. & Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study*. CERC Studies in Comparative Education. Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong/Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8928-2>

Lee, W. O., Grossman, D. L., Kennedy, K.J. & Fairbrother, G.P. (Eds.) (2004). Citizenship education in Asia and the Pacific. Concepts and issues. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-7935-1>

Lee, C. D., White, G. & Dong, D. (Eds.). (2021). Educating for civic reasoning and discourse. National Academy of Education. <https://doi.org/10.31094/2021/2>

Leeman, Y. (2003). School leadership for intercultural education. *Intercultural Education*, 14(1), 31–45. <https://doi.org/10.1080/1467598032000044638>

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). 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. <https://doi.org/10.1002/per.742>

Letki, N. (2006). Investigating the roots of civic morality: Trust, social capital, and institutional performance. *Political Behavior*, 28(4), 305–325. <https://doi.org/10.1007/s11109-006-9013-6>

Lin, A. R. (2014). Examining Students' Perception of Classroom Openness as a Predictor of Civic Knowledge: A Cross-National Analysis of 38 Countries, *Applied Developmental Science*, 18(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.864204>

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). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/citizenship-and-education-on-twenty-eight>

Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V. & Schulz W. (2018). *Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 European Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/young-peoples-perceptions-europe-time>

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). AERA-Routledge. <https://www.routledge.com/International-Handbook-of-Research-on-Environmental-Education/Stevenson-Brody-Dillon-Wals/p/book/9780415892391>

Lutkus, A. D. & Weiss, A. R. (2007). *The nation's report card: Civics 2006* (NCES 2007-476). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. U.S. Government Printing Office. <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main2006/2007476.aspx>

Macaulay, F. (2005). Judicialising and (de) criminalising domestic violence in Latin America. *Social Policy & Society*, 5(1), 103–114. <https://doi.org/10.1017/S1474746405002782>

Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school: a systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>

Mair P. (2002) Populist democracy vs party democracy. In: Mény Y., Surel Y. (Eds.) *Democracies and the Populist Challenge* (pp 81–98). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781403920072_5

Malak-Minkiewicz, B. & Torney-Purta, J. (Eds.) (2021). *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies: Practice, policy, and research across countries and regions*. Springer. <https://doi-org.libproxy.viko.lt/10.1007/978-3-030-71102-3>

Maldonado, A. (2015, June 2). Same-sex marriage resonates most strongly with young people in the Americas. *America's Barometer: Topical Brief*. Vanderbilt University. <https://www.vanderbilt.edu/lapop/insights/ITB201en.pdf>

Marjoribanks, K. (1997). Children of single-parent families. In L. J. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 589–595). Elsevier.

Marquardt, J. (2020). Fridays for Future's disruptive potential: An inconvenient youth between moderate and radical ideas. *Frontiers in Communication*, 5, 1–48. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.00048>

Marzocchi, O. (2020). *The impact of COVID-19 measures on democracy, the rule of law and fundamental rights in the EU* (European Parliament Briefing). European Parliament. <https://data.europa.eu/doi/10.2861/47207>

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. <https://doi.org/10.1080/13691830802586245>

Masters, G. N. & Wright, B. D. (1997). The partial credit model. In W. J. van der Linden & R. K. Hambleton (Eds.), *Handbook of modern item response theory* (pp. 101–122). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-2691-6_6

Mazzoni, D., Albanesi, C., Ferreira, P. D., Opermann, S., Pavlopoulos, V. & Cicognani, E. (2017): Cross-border mobility, European identity and participation among European adolescents

and young adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 324–339. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1378089>

McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M. & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165–193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>

McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J. & Wineburg, S. (2017). The challenge that's bigger than fake news: Civic reasoning in a social media environment, *American Educator*, 41(3), 4–9. https://www.aft.org/ae/fall2017/mcgrew_ortega_breakstone_wineburg

McLanahan, S. S. & Sandefur, G. D. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.1093/sf/73.3.1184>

Micheletti, M. & Stolle D. (2015). Concept of political consumerism. In L. R. Sherrod (Ed.), *Youth activism: An international encyclopedia*. Greenwood Publishing.

Micheletti, M. & Stolle, D. (Eds.). (2004). Politics, products, and markets: Exploring political consumerism past and present. Transaction Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315126937>

Middaugh, E., Bowyer, B. & Kahne, J. (2016). U Suk! Participatory media and youth experiences with political discourse. *Youth & Society*, 49(7), 902–922. <https://doi.org/10.1177/0044118X16655246>

Mihailidis, P. (2011). New civic voices and the emerging media literacy landscape. *Journal of Media Literacy Education*, 3(1), 4–5. <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol3/iss1/3>

Millei, Z. & Imre, R. (Eds) (2015). *Childhood and Nation: Interdisciplinary Engagements*. MacMillan.

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]. Ministry of Education Colombia. https://www.oocities.org/capecanaveral/1132/Competencias_Ciudadanas.pdf

Mochizuki, Y. & Bryan, A. (2015). Climate change education in the context of education for sustainable development: Rationale and principles. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(1), 4–26. <https://doi.org/10.1177/0973408215569109>

Modood, T. & Meer, N. (2013). Contemporary citizenship and diversity in Europe: The place of multiculturalism. In Taras R. (Ed.), *Challenging Multiculturalism: European Models of Diversity* (pp. 25–51). Edinburgh University Press. <https://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt20q22fw>

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. <https://doi.org/10.2190/K1KF-RTLW-1DPW-T4CC>

Morrell, G. (2008). *Multiculturalism, Citizenship and Identity*. Information Centre about Asylum and Refugees (ICAR).

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). Lynne Rienner. <https://doi.org/10.1017/S0022216X12000120>

Morris, S. D. & Klesner, J. L. (2010). Corruption and trust: Theoretical considerations and evidence from Mexico. *Comparative Political Studies*, 43(10), 1258–1285. <https://doi.org/10.1177/0010414010369072>

Mosher, R., Kenny, R. A. & Garrod, A. (1994). *Preparing for citizenship: Teaching youth to live democratically*. Praeger. <https://archive.org/details/preparingforciti00mosh>

Mossberger, K., Tolbert, C. J. & McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship. The internet, society, and participation*. The MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/books/digital-citizenship>

Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (Eds.). (2013). *TIMSS 2015 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/frameworks.html>

Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (Eds.). (2017). *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/>

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*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/timss1999i/math_achievement_report.html

Munck, I., Barber, C. & Torney-Purta, J. (2018). Measurement invariance in comparing attitudes toward immigrants among youth across Europe in 1999 and 2009: The alignment method. *Sociological Methods and Research*, 47(4), 687–728. <https://doi.org/10.1177/0049124117729691>

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

Mushi, S. (2004). Multicultural competencies in teaching: a typology of classroom activities. *Intercultural Education*, 15(2), 179–194. <https://doi.org/10.1080/1467598042000225032>

Neal, J. W. & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722–737. <https://doi.org/10.1111/sode.12018>

Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20, 31–55 <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9332-5>

Neundorf, A. & Smets, K. (2017). Political socialization and the making of citizens. In *Oxford Handbooks Online in Political Science*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199935307.013.98>

Neundorf, A., Smets, K. & García-Albacete, G. M. (2013). Homemade citizens: The development of political interest during adolescence and young adulthood. *Acta Politica*, 48(1), 92–116. <https://doi.org/10.1057/ap.2012.23>

Neundorf, A., Niemi, R. & Smets, K. (2016). The compensation effect of civic education on political engagement: How civics classes make up for missing parental socialization. *Political Behavior*, 38(4), 1–29. <https://doi.org/10.1007/s11109-016-9341-0>

Nie, N. H. & Hillygus, (2001). Education and democratic citizenship. D. Ravitch & J. P. Viteritti (Eds). In *Making Good Citizens. Education and Civil Society* (pp. 30–57). Yale University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1npt8c.6>

Nie, N. H., Junn, J. & Stehlík-Barry, K. (1996). *Education and democratic citizenship in America*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/E/bo3683564.html>

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

Nonomura, R. (2017). Political consumerism and the participation gap: are boycotting and 'buycotting' youth-based activities? *Journal of youth studies* 20(2), 234–251. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1206861>

Norris, P. (2000). A virtuous circle: Political communication in postindustrial societies. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/journals/american-political-science-review/article/abs/virtuous-circle-political-communications-in-postindustrial-societies-by-pippa-norris/cambridge-cambridge-university-press-2000-398p-5995-cloth-21-95-paper/885FF96A-931D8E92B51B7F3A49F546D5>

Ñopo, H., Chong, A. & Moro, A. (2010). *Discrimination in Latin America: An economic perspective*. The Inter-American Development Bank. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Discrimination-in-Latin-America-An-Economic-Perspective.pdf>

OECD. (2005). *Technical report for the OECD Programme for International Student Assessment 2003*. OECD Publications. <https://www.oecd.org/education/school/programmeinternationalsudentassessmentpisa/35188570.pdf>

OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publications. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>

OECD. (2012). *Free movement of workers and labour market adjustment. Recent experiences from OECD countries and the European Union*. OECD Publications. <https://www.oecd.org/migration/freemovementofworkersandlabourmarketadjustment.htm>

OECD. (2015). *Skills for social progress. The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>

Omelicheva, M. Y. & Ahmed, R. (2018). Religion and politics: Examining the impact of faith on political participation, Religion, State and Society, 46 (1), 4–25. <https://doi.org/10.1080/09637494.2017.1363345>

Oscarsson, V. (1996). Pupils' views of the future in Sweden. *Environmental Education Research*, 2(3), 261–277. <https://doi.org/10.1080/1350462960020301>

Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: National identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.503245>

Osler, A. (2012) Citizenship Education and Diversity. In J.A. Banks (Ed.). *Encyclopedia of Diversity in Education. Vol. 1* (pp. 353–361). Sage Publications Inc. <https://sk.sagepub.com/reference/diversityineducation>

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. <https://doi.org/10.1080/03054980124800>

Osler, A. & Starkey, H. (2008). Education for cosmopolitan citizenship. In V. Georgi (Ed.), *The making of citizens in Europe: New perspectives on citizenship education*. Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) (German Federal Agency for Civic Education).

Oxley, L. & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>

Paas T. & Halapuu V. (2012). *Attitudes towards immigrants and the integration of ethnically diverse societies*. NORFACE Migration Discussion Paper No. 2012–23. https://www.norface-migration.org/publ_uploads/NDP_23_12.pdf

Pancer, S. M. (2015). *The psychology of citizenship and civic engagement*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199752126.001.0001>

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). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511751820>

Pashby, K., da Costa, M., Stein, S. & Andreotti, V. (2020) A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144–164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>

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. <https://doi.org/10.1080/10888690801910526>

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) 197–129. <https://doi.org/10.1177/0899764009357794>

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. <https://doi.org/10.1080/09243450500405217>

Pew Research Center (2014a). *The global divide on Homosexuality: Greater acceptance in more secular and affluent countries*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/global/2013/06/04/the-global-divide-on-homosexuality/>

Pew Research Center (2014b). *Religion in Latin America: Widespread change in a historically Catholic region*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/religion/2014/11/13/religion-in-latin-america/>

Pew Research Center (2019). *Climate Change Still Seen as the top global threat, but cyberattacks a rising concern*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/global/2019/02/10/climate-change-still-seen-as-the-top-global-threat-but-cyberattacks-a-rising-concern/>

- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. Free Press.
- Porter, T. J. (2013). Moral and political identity and civic involvement in adolescents. *Journal of Moral Education*, 42(2), 239–255. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.761133>
- Potter, J. (2002). *Active citizenship in schools*. Kogan Page. <https://doi.org/10.4324/9780203417058>
- 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(2), 217–244. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.906917>
- Putnam R. D. & Campbell D. E. (2010). *American grace: How religion divides and unites us*. Simon and Schuster. <https://americangrace.org/>
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691037387/making-democracy-work>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and Schuster.
- Rainie, L., Smith, A., Schlozman, K., Brady, H. & Verba, S. (2012). *Social media and political engagement*. Pew Research Center's Internet, & American Life Project. <https://www.pewresearch.org/internet/2012/10/19/social-media-and-political-engagement/>
- Ramlackhan, K. & Wang, Y. (2021). Urban school district performance: A longitudinal analysis of achievement. *Urban Education*, <https://doi.org/10.1177/00420859211044947>
- Rasch, G. (1960). *Studies in mathematical psychology: Probabilistic models for some intelligence and attainment tests, Volume 1*. Denmark: Danmarks Paedagogiske Institut.
- Reeziqt, G. J. & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407–424. <https://doi.org/10.1080/09243450500235200>
- Reay, D. (1998). Cultural Reproduction: Mothers' involvement in their children's primary schooling. In Grenfell, M. & James, D. (Eds). Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory (pp. 55–71). London: Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203209455>
- Reichert, F., Chen, J. & Torney-Purta, J. (2018). Profiles of adolescents' perceptions of democratic classroom climate and students' influence: The effect of school and community contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1279–1298. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0831-8>
- Reichert, F. & Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112–125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>
- Reichert, F., Lange D. & Chow, L. (2021). Educational beliefs matter for classroom instruction: A comparative analysis of teachers' beliefs about the aims of civic education. *Teaching and Teacher Education*, 98, Article 103248. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103248>
- Reid, A., Gill, J. & Sears, A. (Eds.) (2010). *Globalisation, the nation-state and the citizen. Dilemmas and directions for civics and citizenship education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203855119>

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.

Reimers, F. (2013). Education for Improvement: Citizenship in the Global Public Sphere. *Harvard International Review*, 35(1), 56–61.

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). Free Press. <https://archive.org/details/newdirectionsinp0000schw>

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. <https://www.iea.nl/index.php/publications/award/connecting-political-discussion-civic-engagement-role-civic-knowledge-efficacy>

Rizzo, A. & Chaoyun, L. (2017). How young adults imagine their future? The role of temperamental traits. *European Journal of Futures Research*, 5(9). <https://doi.org/10.1007/s40309-017-0116-6>

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. <https://doi.org/10.2307/1959647>

Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *Counseling Psychologist*, 5, 2–10. <https://doi.org/10.1177/001100007500500202>

Rovira Kaltwasser, C. & Van Hauwaert, S. (2020). The populist citizen: Empirical evidence from Europe and Latin America. *European Political Science Review*, 12(1), 1–18. <https://doi.org/10.1017/S1755773919000262>

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). Praeger.

Rustenbach , E. (2010). Sources of negative attitudes toward immigrants in Europe: A multi- level analysis. *International Migration Review*, 44(1), 53–77. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2009.00798.x>

Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M. & Miranda, D. (Eds.) (2018). Teaching Tolerance in a Globalized World. (IEA Research for Education; Vol. 4). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-78692-6>

Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M. & Miranda, D. (2019). *Measurement Strategy for SDG Global Indicator 4.7.1 and Thematic Indicators 4.7.4 and 4.7.5 using International Large-Scale Assessments in Education: Proposal*. (Information papers; No. GAML6/REF/9). UNESCO Institute for Statistics. <http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/08/GAML6-REF-9-measurement-strategy-for-4.7.1-4.7.4-4.7.5.pdf>

Sandoval-Hernández, A., Miranda, D., Treviño, E. & Schmelkes, S. (2019). *Is democracy overrated? Latin American students' support for dictatorships*. IEA Compass: Briefs in Education No. 7. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/publications/series-journals/iea-compass-briefs-education-series/october-2019-democracy-overrated>

Sant, E. (2019) Democratic education: A theoretical review (2006–2017), *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>

Schachner, M. (2014). *Contextual conditions for acculturation and school-related outcomes of early adolescent immigrants in Germany* (doctoral thesis). University of Jena and Tilburg University. <https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/contextual-conditions-for-acculturation-and-school-related-outcomes-of-early-adolescent-immigrants-in-germany>

Schachner, M. K. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism – Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1326378>

Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J.R. and Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school: Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175–1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>

Schattle, H. (2012). *Globalization and citizenship*. Rowman & Littlefield.

Scheerens, J. (Ed.). (2009). *Informal learning of active citizenship at school: An international comparative study in seven European countries*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9621-1>

Scheerens, J. (2011). Indicators on informal learning for active citizenship at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(3), 201–222. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9120-8>

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

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. <https://doi.org/10.1093/ijpor/15.3.300>

Schlozman, K., Verba, S. & Brady, H. (2012). *The unheavenly chorus: Unequal political voice and the broken promise of American democracy*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691154848/the-unheavenly-chorus>

Schulz, W. (2004). Scaling procedures for Likert-type items on students' concepts, attitudes and actions. In W. Schulz, & H. Sibbersen (Eds.), *IEA Civic Education Study: Technical report* (pp. 193–126). International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/index.php/publications/technical-reports/iea-civic-education-study-technical-report>

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.

Schulz, W. (2018). Civic knowledge, engagement and attitudes among lower-secondary students in 24 countries. Results from ICCS 2016. In J. A. Pineda-Alonso, N. De Alba, & E. Navarro-Medina (Eds.). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7110-0.CH001>

Schulz, W. (2021). Reflections on the development of IEA civic and citizenship education studies. In J. Torney-Purta & B. Malak (Eds.). *Contributions of IEA's Civic and Citizenship Studies to Educational Discourse: Perceptions across Nations*. Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-71102-3_23.pdf

Schulz, W. & Ainley, J. (2018). Lower secondary school students' attitudes toward equality. *CADMO*, 1, 66–81. <https://doi.org/10.3280/CAD2018-001008>

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). Routledge.

Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. & Friedman, T. (2018a). *Young people's views of government, peaceful coexistence and diversity in five Latin American countries. The International Civic and Citizenship Education Study 2016 Latin American Report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95393-9>

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

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T. (2018b). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>

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). https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICCS_2009_Latin_American_Report.pdf

Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. & Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment framework*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>

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). <https://www.iea.nl/index.php/publications/technical-reports/iccs-2009-technical-report>

Schulz, W. & Friedman, T. (2018). Scaling procedures for ICCS 2016 questionnaire items. In W. Schulz, R. Carstens, B. Losito, & J. Fraillon (Eds.). *ICCS 2016 technical report* (139–243). Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/technical-reports/iccs-2016-technical-report>

Searing, D., Wright, G. & Rabinowitz, G. (1976). The primacy principle: Attitude change and political socialization. *British Journal of Political Science*, 6(1), 83–113. <https://doi.org/10.1017/S0007123400000533>

Sears, D. O. & Levy, S. (2003). Childhood and adult political development. In D. O. Sears, L. Huddy, & R. Jervis (Eds.). *Oxford Handbook of Political Psychology* (pp. 60–109). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199760107.013.0003>

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. <https://doi.org/10.1080/10714421.2011.597250>

Seltzer, J. (1994). Consequences of marital dissolution for children. *Annual Review of Sociology* 20, 235–266. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.20.080194.001315>

Semyonov, M., Gorodzeisky, A. & Glikman, A. (2012). Neighborhood ethnic composition and resident perceptions of safety in European countries. *Social Problems*, 59(1), 117–135. <https://doi.org/10.1525/sp.2012.59.1.117>

Shahibi, M.S., Thought, M., Ehsan, S.D., Mazlan, M.A. & Angsa, J.P. (2013). Perception towards the credibility of information in internet among young Malay generation. *International Journal of Education and Research*, 1(7), 1–8. <https://www.semanticscholar.org/paper/Conceptual-model-of-continuance-intention-to-use-of-Ibrahim-Shahibi/412ef58957f65b04179e4f8ea148ced8f2e4084f>

Sherrod, L., Torney-Purta, J. & Flanagan, C. (Eds.). (2010). *Handbook of research on civic engagement in youth*. John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470767603>

Shores, K., Kim, H. E. & Still, M. (2020). Categorical inequality in Black and White: Linking disproportionality across multiple educational outcomes. *American Educational Research Journal*, 57(5), 2089–2131. <https://doi.org/10.3102/0002831219900128>

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–31. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Sibberns, H. (2020). Technology and assessment. In: Wagemaker, H. (eds) Reliability and Validity of International Large-Scale Assessment. IEA Research for Education, vol 10. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53081-5_10

Sincer, I., Severiens, S. & Volmer, M. (2019). Teaching diversity in citizenship education: Context-related teacher understandings and practices. *Teacher and Teacher Education*, 78, 183–192. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.015>

Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>

Smart, A., Sinclair, M., Benavot, A., Bernard, J., Chabbott, C., Russell, S.G. & Williams J.H. (2019). NISSEM Global Briefs: Educating for the social, the emotional and the sustainable. <https://www.nissem.org/sel/target-4.7/renewing-textbooks/blogs-and-news/activity/educating-social-emotional-and-sustainable>

Soysal, Y. N. (1994). *Limits of citizenship: Migrants and postnational membership in Europe*. Chicago University Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/L/bo3683837.html>

Spannring, 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. <https://doi.org/10.1080/15705850802416929>

Spohr, D. (2017). Fake news and ideological polarization: Filter bubbles and selective exposure on social media. *Business Information Review*, 34(3), 150–160. <https://doi.org/10.1177/0266382117722446>

Stanat, P. & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. OECD Publications. <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/whereimmigrantstudentssucceed-a-comparativereviewofperformanceandengagementinpisa2003.htm>

Steinberg, M. P. (2014). Does greater autonomy improve school performance? Evidence from a regression discontinuity analysis in Chicago. *Education Finance and Policy*, 9(1), 1–35. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00118

Stern, P. C. (2000). New environmental theories: Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407–424. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00175>

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. <https://doi.org/10.1177/0192512105053784>

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). Edward Elgar Press. <https://doi.org/10.4337/9781781950340.00012>

Storm, I. (2015). Civic engagement in Britain: The role of religion and inclusive values. *European Sociological Review*, 31(1), 14–29. <https://doi.org/10.1093/esr/jcu077>

Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 218–244). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0033291700008667>

Tarozzi, M. (2014). Building an ‘intercultural ethos’ in teacher education. *Intercultural Education*, 25(2), 128–142. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.888804>

Taylor, N., Quinn, F., Jenkins, K., Miller-Brown, H., Rizk, N., Prodromou, T., Serow, P. & Taylor, S. (2019). Education for sustainability in the secondary sector – A review. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13(1), 102–122. <https://doi.org/10.1177/0973408219846675>

Taylor, S. & Kaur Sidhu, R. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>

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. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Theocharis, Y. & Van Deth, J. W. (2018). The continuous expansion of citizen participation: A new taxonomy. *European Political Science Review*, 10(1), 139–163. <https://doi.org/10.1017/S1755773916000230>

Thijssen, P. (2012). From mechanical to organic solidarity, and back: With Honneth beyond Durkheim. *European Journal of Social Theory*, 15(4), 454–470. <https://doi.org/10.1177/1368431011423589>

Thomas, L., Briggs, P., Hart, A. & Kerrigan, F. (2017). Understanding social media and identity work in young people transitioning to university. *Computers in Human Behavior*, 76, 541–553. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.021>

Torgler, B. & Valev, N. T. (2006). Corruption and age. *Journal of Bioeconomics*, 8, 133–145.

<https://doi.org/10.1007/s10818-006-9003-0>

Torney, J., Oppenheim, A. N. & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. John Wiley and Sons.

Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203–212. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7

Torney-Purta, J. & Barber, C. (2004). *Democratic school engagement and civic participation among European adolescents: Analysis of data from the IEA Civic Education Study*. Council of Europe, DGIV/ EDU/CIT (2004) 40. <https://doi.org/10.4119/jsse-324>

Torney-Purta J., Cabrera, J. C., Crofts Roohr, K., Liu, O. L., Rios, J. A. (2015). *Assessing civic competency and engagement in higher education: research background, frameworks, and directions for next-generation assessment*. Research report ETS RR-15-34. Educational Testing Service. <https://doi.org/10.1002/ets2.12081>

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/citizenship-and-education-twenty-eight>

Torney-Purta, J. & Schwille, 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. 97–114). Cultural Center of the Kykkos Monastery.

Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. A. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/civic-education-across-countries>

Torney-Purta, J. & Wilkenfeld, B. (2009). *Pathways to twenty-first century competencies through civic education classrooms: An analysis of survey results from ninth-graders*. Division for Public Education, American

Trafford, B. (2003). *School councils, school democracy, school improvement: Why, what, how*. Secondary Heads Association.

Transparency International. (2019, September 27). *Corruption perceptions index 2018*. <https://www.transparency.org/en/cpi/2018>

Travers, K. J. & Westbury, I. (1989). *The IEA Study of Mathematics I: Analysis of mathematics curricula*. Pergamon Press. <https://eric.ed.gov/?q=new&pg=18330&id=ED306111>

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*. Pergamon Press. <https://www.iea.nl/index.php/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/iea-study-mathematics-ii>

Treviño, E., Béjares, C., Wyman, I. & Villalobos, C. (2018). Influence of Teacher, Student and School Characteristics on Students' Attitudes Toward Diversity. In A. Sandoval-Hernandez, M.

M. Isac, & D. Miranda (Eds.), *Teaching Tolerance in a Globalized World* (pp. 35–65). Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-78692-6_4.pdf

Treviño, E., Carrasco, D., Claes, E. & Kennedy, K. J. (Eds.) (2021). Good citizenship for the next generation. A global perspective using IEA ICCS 2016 Data. (IEA Research for Education; Vol. 12). Springer. <https://doi-org.libproxy.viko.lt/10.1007/978-3-030-75746-5>

Tynes, B.M., Del Toro J. & Lozada F.T. (2015). An unwelcomed digital visitor in the classroom: The longitudinal impact of online racial discrimination on academic motivation. *School Psych Rev.* 2015, 44(4), 407–424. <https://doi.org/10.17105/SPR-15-0095.1>

UNESCO (2005). *UNESCO and sustainable development*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139369>

UNESCO (2012a). *Education for sustainable development sourcebook*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216383.locale=en>

UNESCO (2012b). *International standard classification of education ISCED 2011*. Paris, France: UNESCO-UIS.

UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO. https://en.unesco.org/sites/default/files/gcedtopicsandlearningobjectives_01.pdf

UNESCO (2017) *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

UNESCO (2018). *Global education monitoring report, 2019: Migration, displacement and education: building bridges, not walls*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>

UNESCO (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>

UNESCO (2021). *Berlin declaration on education for sustainable development*. UNESCO. <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-en.pdf>

UNESCO International Bureau for Education (2016). *Global monitoring of target 4.7: themes in national curriculum frameworks*. UNESCO International Bureau for Education. <https://www.oneplanetnetwork.org/sites/default/files/from-crm/491245629eng.pdf>

United Nations (1948). *The universal declaration of human rights*. United Nations. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

United Nations (1987). *Report of the World Commission on environment and development: Our common future*. United Nations. <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>

United Nations (1992). *United Nations Framework Convention on Climate Change*. United Nations. https://unfccc.int/files/essential_background/background_publications_htmlpdf/application/pdf/_conveng.pdf

United Nations Security Council (2004). *Report of the Secretary-General on the rule of law and transitional justice in conflict and post-conflict societies*. (S/2004/616 of 23 August 2004), United Nations. <https://www.un.org/ruleoflaw/files/2004%20report.pdf>

United Nations General Assembly (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1

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]. United Nations Development Programme.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, (2016). *Leaving no one behind: the imperative of inclusive development. Report on the World Social Situation* (ST/ESA/362). <https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf>

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2017). *International Migration Report 2017: Highlights* (ST/ESA/SER.A/404). United Nations. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf

Van Aelst, P. (2017). Media malaise and the decline of legitimacy. Any room for good news? In C. van Ham, J. Thomassen, K. Aarts, & R. Andeweg (Eds.), *Myth and reality of the legitimacy crisis: Explaining trends and cross-national differences in established democracies* (pp. 68–114). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198793717.001.0001>

Van der Toorn, J., Jost, J. T., Packer, D. J., Noorbaloochi, S. & Van Bavel, J. J. (2017). In Defense of tradition: Religiosity, conservatism, and opposition to same-sex marriage in North America. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(10), 1455–1468. <https://doi.org/10.1177/0146167217718523>

Van Deth, J. W. (2014). A conceptual map of political participation. *Acta Politica*, 49, 349–367. <https://doi.org/10.1057/ap.2014.6>

Van Deth, J. W., Abendschön, S. & Vollmar, M. (2011). Early political socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00798.x>

Van Deth, J. W., Maraffi, M., Newton, K. & Whiteley, P. F. (1999). *Social capital and European democracy*. Routledge. <https://www.routledge.com/Social-Capital-and-European-Democracy/Maraffi-Newton-Van-Deth-Whiteley-Keman/p/book/9780203091401>

Van Deth, J. W., Abendschön, S., Rathke, J. & Vollmar, M. (2007) *Kinder und politik: Politische einstellungen von jungen kindern im ersten grundschuljahr* [Children and politics: Political orientations of young children in the first year of primary school]. Wiesbaden: VS Verlag. <https://www.mzes.uni-mannheim.de/d7/en/publications/book/kinder-und-politik-politische-einstellungen-von-jungen-kindern-im-ersten-grundschuljahr>

Veerman, G., Denessen, E. & Zhao, Z. (2021) Social cohesion in schools: A non-systematic review of its conceptualization and instruments, *Cogent Education*, 8(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1940633>

Verba, S., Schlozman, K. L. & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality*. Harvard University Press.

Verhelst, D., Vanhoof, J., Boeve-de Pauw, J. & Van Petegem, P. (2020). Building a conceptual framework for an ESD-effective school organization. *The Journal of Environmental Education*, 51(6), 400–415, <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1797615>

Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 473–485. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>

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. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.01185.x>

Wals, A.E.J. & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal for Education*, 52(4), 404–413. <https://doi.org/10.1111/ejed.12250>

Wang, M.-T. & Degol, J. L. (2015). School climate: a review of the construct, measurement and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review* 28, 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Wattenberg, Martin P. (2008). *Is Voting for Young People?* Pearson Longman.

Weber, S. (2018). Sampling design and implementation. In W. Schulz, R. Carstens, B. Losito, & J. Fraillon (Eds.). *ICCS 2016 technical report* (pp. 43–51). International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/publications/technical-reports/iccs-2016-technical-report>

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. [https://doi.org/10.1076/0924-3453\(200009\)11:3;1-G;FT339](https://doi.org/10.1076/0924-3453(200009)11:3;1-G;FT339)

Weiss, J. (2020). What Is youth political participation? Literature review on youth political participation and political attitudes. *Frontiers in Political Science*, 2(May), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpos.2020.00001>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

Wenger, E., White, N. & Smith, J. (2009). *Digital habitats: Stewarding technology for communities*. CPsquare Publications.

White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and educational achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461–481. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.3.461>

Williams, J. H. (2005). Cross-national variations in rural mathematics achievement: A descriptive overview. *Journal of Research in Rural Education* 20(5), 1–18. <https://eric.ed.gov/?q=a&pg=21973&id=EJ692443>

Wilson, T. D. (2014). Introduction: Violence against women in Latin America. *Latin American Perspectives*, 41(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/0094582X13492143>

Wiseman, A.W. & Baker, D.P. (2005). The worldwide explosion of internationalized education policy. In D.P. Baker & A.W. Wiseman (Eds.), *Global Trends in Educational Policy* (International Perspectives on Education and Society, 6, 1–21. Emerald Group Publishing Limited, [https://doi.org/10.1016/S1479-3679\(04\)06001-3](https://doi.org/10.1016/S1479-3679(04)06001-3)

Woessmann, L. (2016). *The importance of school systems: evidence from international differences in student achievement*. IZA Discussion Paper No. 10001. <http://ftp.iza.org/dp10001.pdf>

Woolcock, M. (2001). The place of social capital in understanding social and economic outcomes. *ISUMA Canadian Journal of Policy Research*, 2(1), 11–17. <http://www.social-capital.net/docs/The%20Place%20of%20Social%20Capital.pdf>

Wray-Lake, L. (2019). How do young people become politically engaged? *Child Development Perspectives*, 13(2), 127–132. <https://doi.org/10.1111/cdep.12324>

Ziller, C. (2014). Societal implications of antidiscrimination policy in Europe. *Research & Politics*, 1(3), 1–9. November 2014. <https://doi.org/10.1177/2053168014559537>

Zuehlke, O. (2011). Sampling design and implementation. In W. Schulz, J. Ainley, & J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2009 Technical Report* (pp. 59–68). The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/index.php/publications/technical-reports/iccs-2009-technical-report>

7. DODATCI

Dodatak A: Institucije i djelatnici

Međunarodni istraživački centar (engl. International Study Center)

Međunarodni istraživački centar smješten je pri Australskom vijeću za istraživanje obrazovanja (engl. *Australian Council for Educational Research*, ACER). ACER je u suradnji s *Laboratorio di Pedagogia Sperimentale* (LPS), Sveučilište Roma Tre i *Libera Università Maria SS. Assunta* (LUMSA), Sveučilište u Rimu te s IEA-om zadužen za razvoj i provođenje istraživanja.

Djelatnici ACER-a

Wolfram Schulz, direktor istraživanja
 Abigail Middel, analitičar
 Dulce Lay, analitičar
 Greg Macaskill, analitičar
 John Ainley, projektni istraživač
 Judy Nixon, izrada i priprema ispita
 Laila Halou, projektni istraživač
 Naoko Tabata, projektni istraživač
 Nora Kovarcikova, projektni istraživač
 Tim Friedman, koordinator projekta

Djelatnici LPS-a/LUMSA-e

Bruno Losito, pomoćnik direktora istraživanja
 Gabriella Agrusti, pomoćnik direktora istraživanja
 Carlo Die Chiacchio, analitičar
 Elisa Caponera, analitičar
 Laura Palmerio, analitičar
 Valeria Damiani, projektni istraživač

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

IEA pruža sveobuhvatnu potporu koordiniranju istraživanja ICCS 2022 iz ureda u Amsterdamu (Nizozemska) i u Hamburgu (Njemačka). Djelatnici IEA-e iz Amsterdama zaduženi su za koordinaciju verifikacije prijevoda, nadzor kvalitete provedbe istraživanja te za publikacije i daljnju diseminaciju izvještaja. Djelatnici IEA-e iz Hamburga zaduženi su za koordinaciju postupaka uzorkovanja, upravljanje podatcima i obradu podataka.

Djelatnici IEA-e u Amsterdamu

Julian Fraillon, koordinator za izradu i pripremu ispita
 Dirk Hastedt, izvјni direktor
 Andrea Netten, direktor u IEA-i u Amsterdamu
 Jan-Peter Broek, financijski direktor
 Jan-Philip Wagner, istraživač
 Jasmin Schiffer, grafički dizajner
 Katerina Hartmanova, mlađi istraživač
 Katie Hill, voditelj komunikacija

Lauren Musu, stariji istraživač
Luiza Uerlings, mlađi grafički dizajner
Philippa Elliott, direktor za publikacije

Djelatnici IEA-e u Hamburgu

Alena Becker, suvoditelj za međunarodna istraživanja
Christine Busch, zamjenik međunarodnog direktora za podatke ICCS-a
Diego Cortes, istraživač (uzorkovanje)
Falk Brese, međunarodni direktor za podatke ICCS-a
Hannah Kowolik, međunarodni direktor za podatke ICCS-a
Ralph Carstens, stariji savjetnik istraživač
Sabine Weber, istraživač (uzorkovanje)
Umut Atasever, istraživač (uzorkovanje)

Projektni savjetodavni odbor (engl. Project Advisory Committee) istraživanja ICCS 2022

Projektni savjetodavni odbor istraživanja ICCS 2022 od početka projekta na redovitim je sastancima savjetovao Međunarodni istraživački centar i njegove partnerske institucije.

Babara Malak-Minkiewicz, IEA Amsterdam (u mirovini), Nizozemska
Cristián Cox, Diego Portales University, Čile
Erik Amnå, Örebro University, Švedska
Judith Torney-Purta, University of Maryland, SAD
Wiel Veugelers, The University of Humanistic Studies Utrecht, Nizozemska

Stručnjak za uzorkovanje (engl. Sampling Referee) u istraživanju ICCS 2022

Marc Joncas savjetnik je za uzorkovanje u ovom istraživanju te je pružio neprocjenjive savjete vezano za sve aspekte uzorkovanja u istraživanju.

Nacionalni koordinatori istraživanja (engl. National Research Coordinators) u istraživanju ICCS 2022

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 istraživanja ICCS 2022 u zemljama sudionicama.

Brazil

Aline Fernandes Muler
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Bugarska

Natalia Vassileva
Center for Control and Assessment of the Quality in School Education

Cipar

Yiasemina Karagiorgi Centre for Educational Research and Evaluation

Čile

M. Victoria Martínez Muñoz Agencia de Calidad de la Educación

Danska

Jens Bruun

Danish School of Education, Aarhus University

Estonija

Meril Ümarik

Tallin University

Francuska

Marion LeCam

Ministry of National Education

Hrvatska

Ines Elezović

Department for Quality Assurance in Education, National Centre for External Evaluation of Education

Italija

Laura Palmerio

INVALSI

Kineski Tajpej

Meihui Liu National Taiwan Normal University (NTNU)

Kolumbija

Natalia González Gómez

Colombian Institute for the Assessment of Education (ICFES)

Latvija

Ireta Čekse

University of Latvia

Litva

Lina Pareigiene

National Examination Center Malta Louis Scerri Ministry for Education and Employment

Nizozemska

Remmert Daas

University of Amsterdam

Norveška

Oddveig Storstad

NTNU Samfunnsforskning (NTNU Social Research)

Njemačka (Nordrhein-Westfalen i Schleswig-Holstein)

Hermann Josef Abs

University of Duisburg-Essen

Katrin Hahn-Laudenberg

Bergische Universität Wuppertal

Poljska

Olga Wasilewska
Educational Research Institute (IBE)

Rumunjska

Catalina Ulrich
University of Bucharest

Srbija

Tanja Trbojević
Institute for Education quality and Evaluation

Slovačka

Gabriella Kopas
National Institute for Certified Educational Measurements

Slovenija

Eva Klemenčič-Mirazchiyski
Educational Research Institute

Španjolska

Gala Ríos Junquera
INEE

Švedska

Ellen Almgren
Swedish National Agency for Education

Dodatak B: Ključni pojmovi sadržajnih domena u području građanskog odgoja i obrazovanja

Ključni pojmovi koji se upotrebljavaju u svim sadržajnim domenama

zajednica (engl. <i>community</i>)	skupina ljudi koji dijele nešto zajedničko (npr. povijest, vrijednosti, odanost, zajednički cilj, lokaciju); u ovom okviru istraživanja pripadnost zajednicima obuhvaća pripadanje na osnovi izvana definiranih kriterija koji se odnose na funkcioniranje zajednice (npr. za učenike je to pohađanje škole) i pripadanje određeno osobnim uvjerenjem pojedinaca o vlastitoj pripadnosti (npr. kroz prepoznavanje s „istomišljenicima“ o nekome političkom, vjerskom, filozofskom ili društvenom pitanju ili na osnovi percepcije zajedničkih karakteristika od spola sve do stavova prema čovječanstvu, a povezano s identifikacijom s globalnom zajednicom). ¹¹
društvo (engl. <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
globalizacija (engl. <i>globalization</i>)	<ul style="list-style-type: none"> a. pravni status građanina nacionalne države ili nadnacionalne pravne zajednice (npr. Europske unije) b. stvarnost sudjelovanja pojedinaca ili nedostatka sudjelovanja u njihovim zajednicama; pojam „građanstvo“, za razliku od pojma „aktivno građanstvo“, ne prepostavlja određene razine sudjelovanja. c. građanski identitet pojedinca ili osjećaj pripadnosti nacionalnom ili nadnacionalnom entitetu
građanski (engl. <i>civil</i>)	Odnosi se na sferu društva u kojoj su zajedničke veze među ljudima na široj razini od onih u proširenoj obitelji, ali ne uključuju veze s državom.
građanski (engl. <i>civic</i>)	Odnosi se na bilo koju zajednicu u kojoj su zajedničke veze među ljudima na široj razini od onih u proširenoj obitelji, uključujući i državu. „Građansko“ se također odnosi na načela, mehanizme i procese odlučivanja te sudjelovanje, upravljanje i zakonodavnu kontrolu koja postoji u tim zajednicama.

¹¹ Napomena: Zajednica može uključivati i određeni stupanj različitosti.

Ključni pojmovi korišteni u prvoj sadržajnoj domeni: Građanske institucije i sustavi

moć/autoritet (engl. power/authority)	Navedeni su zajedno kao pojmovi koji se bave prirodom i posljedicama prava ili svojstva ili tijela ili pojedinaca na donošenje obvezujućih odluka u ime drugih i koje su zatim ti drugi dužni prihvati i pridržavati ih se.
pravila/zakon (engl. rules/law)	Navedeni su zajedno kao eksplicitni i implicitni propisi ponašanja. Pravila su oni propisi koje neovisno tijelo ne mora provoditi i stoga ih ono niti ne provodi. Zakoni su pak oni propisi koje provodi neovisno tijelo.
ustav (engl. constitution)	temeljna pravila ili pravna načela o političkoj vlasti na državnoj razini ili na poddržavnoj razini
vladavina (engl. governance)	čin ili procesi provođenja javnih politika i poslova
donošenje odluka (engl. decision-making)	formalni i neformalni procesi uz pomoć kojih se donose odluke u i među građanskim i državnim institucijama
pregovaranje (engl. negotiation)	pozadinski procesi pregovora koji su vidljivi kada se postigne dogovor i korištenje i nužnost korištenja takvih procesa kao sredstva odlučivanja
odgovornost (engl. accountability)	zahtjev predstavnicima da snose odgovornost prema onima koje predstavljaju za obavljanje svojih dužnosti i upotrebu ovlasti; uključuje pretpostavku da predstavnici mogu preuzeti odgovornost za svoje neuspjehе i poduzeti mjere za njihovo ispravljanje
demokracija (engl. democracy)	Okvir istraživanja ICCS prihvata najširu definiciju demokracije kao „vladavine naroda“. 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 sustavi „izravne demokracije“ (kroz referendumne ili sustavi kojima se koriste u nekim lokalnim zajednicama ili u školama) smatraju se demokratskim sustavima prema definiciji demokracije koja se koristi u ovom okviru istraživanja.
suverenitet (engl. sovereignty)	pravo svake pojedine države/nacije da ima ultimativnu moć donošenja političkih odluka relevantnih za tu državu/naciju i priznanje da se na toj moći temelje djelovanje i održivost međunarodnih organizacija, sporazuma i ugovora
gospodarstvo (engl. economy)	sustavi koji upravljaju proizvodnjom, distribucijom i potrošnjom roba i usluga unutar država, uključujući industrijsku regulativu, trgovinu, oporezivanje i državne rashode, uključujući i one za socijalnu skrb; gospodarski uvjeti istovremeno su u središtu građanskog odlučivanja i ključni su aspekt okoliša u kojem se donose odluke o drugim politikama
sporazumi (engl. treaties)	obvezujući ugovori koje, prema uvjetima međunarodnog prava, sklapaju mjerodavna tijela poput država i međunarodnih organizacija
trgovina (engl. trade)	aktivnosti, zakoni i politike na kojima se temelje kretanje kapitala, razmjena roba i usluga između zemalja, odnosno preko međunarodnih granica
globalizacija (engl. globalization)	sve veće međunarodno kretanje roba, novca, informacija i ljudi, kao i razvoj tehnologije, organizacije, pravni sustavi i infrastruktura koji omogućuju ovaj protok; okvir istraživanja ICCS uzima u obzir da ovu definiciju prati međunarodna rasprava na najvišoj razini, kao i percepcije „globalizacije“

	te samo njezino postojanje; globalizacija je uključena u okvir istraživanja kao ključni pojam o kojemu učenici trebaju razmišljati; definicija nije izjava o uvjerenju o postojanju ili vrijednostima globalizacije
disidencija (engl. <i>dissent</i>)	U demokratskim društvima disidencija je središnji pojam koji dopušta izražavanje protivljenja i neslaganja s politikom ili distanciranja od politika ili odluka tijela vlasti.

Ključni pojmovi korišteni u drugoј sadržajnoј domeni: Građanska načela

briga za opće dobro (engl. <i>concern for the common good</i>)	pojam prema kojemu je krajnji cilj građanskih aktivnosti i aktivnosti zajednice promicanje uvjeta koji su korisni svim članovima zajednice
dioba vlasti (engl. <i>separation of powers</i>)	pojam diobe (nezavisnosti) triju grana vlasti (izvršne, zakonodavne i sudbene) kako bi se spriječila zloupotreba moći i postavio sustav međusobnih provjera i ravnoteže između ovih triju grana vlasti
ljudska prava (engl. <i>human rights</i>)	oblik neotuđivog prava svih ljudi koji je za potrebe okvira istraživanja ICCS definiran sadržajem Opće deklaracije o ljudskim pravima Ujedinjenih naroda (Ujedinjeni narodi, 1948)
društvena pravda (engl. <i>social justice</i>)	pravda u smislu raspodjele mogućnosti i nepovoljnosti unutar zajednica
socijalna država (engl. <i>welfare state</i>)	uloga države u osiguravanju društvene i ekonomске sigurnosti stanovništva uspostavom sustava podrške poput zdravstvene zaštite, mirovinskog osiguranja te isplate naknada i pomoći u okviru socijalne skrbi
jednakost (engl. <i>equality</i>)	ideja da se svi ljudi rađaju jednakima u smislu ljudskog dostojanstva i prava bez obzira na svoje osobine (rod, rasu, vjeru)
socijalna jednakost (engl. <i>social equity</i>)	načelo izjednačenosti ljudi prema kojemu društvo ima moralni imperativ osigurati pošten i jednak pristup i postupanje prema građanima na osnovi zakona, socijalnih usluga i povlastica te političkog djelovanja
sigurnost i zaštita (engl. <i>safety and security</i>)	pravo na zaštitu te na osjećaj sigurnosti u situacijama ranjivosti
klimatske promjene (engl. <i>climate change</i>)	„promjena klime koja se izravno ili neizravno pripisuje ljudskoj aktivnosti koja mijenja sastav globalne atmosfere i koja je, uz prirodnu varijabilnost klime, uočena tijekom usporedivih vremenskih razdoblja.“ (Ujedinjeni Narodi, 1992, str. 7). ¹²
obnovljivi izvori energije (engl. <i>renewable energy</i>)	U okviru istraživanja ICCS obnovljiva energija definira se kao izvor energije ili vrsta goriva koji se može regenerirati i obnavljati gotovo neograničeno, a dostupan je za korištenje na načine koji ne troše prirodne resurse Zemlje ili na drugi način štete okolišu. Obnovljivi izvori energije uključuju biomasu, vjetar, vodene resurse te solarnu i geotermalnu energiju.

¹² Ova definicija usvojena je Okvirnom konvencijom Ujedinjenih naroda o klimatskim promjenama i prihvaćena je u istraživanju ICCS zbog svojega međunarodnog statusa i pozivanja na promjene povezane s ljudskom aktivnošću.

Ključni pojmovi korišteni u trećoj sadržajnoj domeni: Građansko sudjelovanje

građanska angažiranost (engl. <i>civic engagement</i>)	ideja prema kojoj građanske zajednice imaju korist od aktivne angažiranosti svojih građana. građanske zajednice su odgovorne pomagati aktivno građanstvo, a građani imaju odgovornost aktivno sudjelovati u svojim građanskim zajednicama.
suradnja (engl. <i>co-operation/collaboration</i>)	pojam prema kojem 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 (engl. <i>negotiation/resolution</i>)	ideja o nužnosti miroljubivog rješavanja nesuglasica za dobrobit zajednice i o pregovoru kao najboljem načinu pronaalaženja rješenja za razlike u mišljenjima među članovima zajednice
digitalno građanstvo (engl. <i>digital citizenship</i>)	članstvo u zajednici definirano korištenjem informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) za sudjelovanje u društvu, politici i vlasti

Ključni pojmovi korišteni u četvrtoj sadržajnoj domeni: Građanske uloge i identiteti

izgradnja nacije (engl. <i>nation-building</i>)	proces razvijanja nekog oblika jedinstvenog osjećaja nacionalnog identiteta među ljudima jedne nacije radi njegovanja dugoročnog sklada i stabilnosti; u okviru istraživanja ICCS izgradnja nacije zamišlja se kao dinamičan kontinuirani proces kod svih naroda, a ne proces povezan samo s nastajanjem novih neovisnih nacija
status „bez državljanstva“ (engl. <i>statelessness</i>)	životne okolnosti ljudi koji nemaju nikakvu pravnu vezu u smislu nacionalnosti ili državljanstva neke države; u ovaj pojam uključeni su i uzroci i posljedice stanja „bez državljanstva“
pravo glasa/glasanje (engl. <i>franchise/voting</i>)	Navedeni zajedno, ovi se pojmovi odnose na prava, odgovornosti i očekivanja ljudi da glasaju u formalnim i neformalnim okolnostima. Ovi se pojmovi u širem smislu odnose i na pitanja povezana s glasanjem i procesom glasanja, kao što su, npr. obvezno i dobrovoljno glasanje ili tajno glasanje.
pozitivna promjena (engl. <i>positive change</i>)	pojam prema kojem je građansko sudjelovanje motivirano željom za poboljšanjem određenih aspekata zajednice; opseg ovih poboljšanja može biti mali i lokalni pa sve do velikog i globalnog
inkluzivnost (engl. <i>inclusiveness</i>)	pojam prema kojem zajednice imaju odgovornost postupati na načine koji potiču sve njihove članove da se osjećaju cijenjenim članovima tih zajednica
empatija (engl. <i>empathy</i>)	intelektualno ili emocionalno preuzimanje tuđih uloga ili perspektiva
kulturni identitet (engl. <i>cultural identity</i>)	osjećaj pojedinca za vrijednost i mjesto kultura koje povezuju sa svojim zajednicama u vlastitim građanskim životima i u životima drugih članova njihovih zajednica
rodni identitet (engl. <i>gender identity</i>)	Rodni identitet odražava duboko proživljen i doživljen osjećaj vlastitog roda koji može odgovarati ili se razlikovati od spola pripisanog rođenjem.
domoljublje (engl. <i>patriotism</i>)	ljubav ili posvećenost pojedinca svojoj zemlji (ili zemljama), što može dovesti i do spremnosti za djelovanja u korist te zemlje (ili zemalja)
nacionalizam (engl. <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
(engl. *global citizenship*) Osjećaj pojedinca za pripadnost globalnoj zajednici i zajedničkim vrijednostima čovječanstva koji nadilaze lokalne i nacionalne granice. Pojam globalnog građanstva „naglašava političku, gospodarsku, društvenu i kulturnu međuovisnost i međupovezanost između lokalnog, nacionalnog i globalnog“ (UNESCO, 2015).

građanske vrijednosti
(engl. *civic and citizenship values*) središnja etička i moralna načela pojedinaca o njihovim građanskim zajednicama i njihovim ulogama građana u svojim zajednicama

Dodatak C: Opis razina postignuća**Razina A: 563 boda ili više**

Učenici koji su postigli razinu A 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 na osnovi njihovim temeljnih načela. Učenici pokazuju poznavanje širokog spektra međunarodnih ekonomskih sila i strateške prirode aktivnog sudjelovanja.

Učenici koji su postigli razinu A mogu, npr.:

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

Razina B: od 479 do 562 boda

Učenici koji su postigli razinu B 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 pojedinačnoga aktivnog građanina na građanska društva i svijet.

Učenici koji su postigli razinu B mogu, npr.:

- 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 reprezentativnosti u demokraciji
- opisati glavne zadaće zakonodavne vlasti/parlamenta
- odrediti glavnu ulogu ustava.

Razina C: od 395 do 478 bodova

Učenici koji su postigli razinu C prepoznaju pojmove jednakosti, društvene kohezije i slobode kao načela demokracije. Široki obuhvat ovih 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 značajki osobe kao aktivnog građanina, prepoznaju nužnost individualnog poštivanja zakona, povezuju ponašanja pojedinaca s mogućim ishodima te povezuju osobne karakteristike s mogućnostima pojedincu da utječe na promjene u društvu.

Učenici koji su postigli razinu C 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 ljudе
- generalizirati vrijednost interneta kao komunikacijskog alata za građansko sudjelovanje
- prepoznati vrijednost informiranih glasača
- prepoznati da vlast ima odgovornost prema svim građanima
- prepoznati građansku motiviranost u činu etičkog konzumerizma.

Razina D: od 311 do 394 boda

Učenici koji su postigli razinu D prepoznaju eksplisitne primjere koji predstavljaju osnovne značajke demokracije. Prepoznaju željene ishode jednostavnih primjera pravila i zakona te prepoznaju motivaciju ljudi uključenih u aktivnosti koje doprinose općem dobru.

Učenici koji su postigli razinu D mogu, npr.:

- prepoznati nacionalnu obranu kao ključnu ulogu vojske
- povezati pravo na medicinsku pomoć s motivacijom za rad u humanitarnoj organizaciji
- prepoznati odnos između tajnog glasanja i slobode izbora glasača
- prepoznati da volonteri doprinose zajednicama
- prepoznati da su svi ljudi jednaki pred zakonom.

Dodatak D: Primjeri ispitnih pitanja

Ovaj prilog sadrži deset primjera ispitnih pitanja koja su korištena u glavnom ispitivanju ICCS 2016, a koja se odnose na niz sadržajnih domena. Iako se navedenim pitanjima koristilo 2016. godine, radi praktičnosti, sadržaj i referenca o kognitivnoj domeni mapirani su prema okviru istraživanja ICCS 2022. Za svaki primjer pitanja navedeni su sljedeći podatci:

<i>IO pitanja:</i>	jedinstvena identifikacijska oznaka pitanja korištena u ispitu i navedena u međunarodnoj bazi podataka istraživanja ICCS 2016
<i>ICCS razina:</i>	razina postignuća na ICCS-ovoj ljestvici na kojoj se pitanje nalazi (A, B, C, D ili ispod razine D)
<i>točan odgovor/maksimalan broj bodova:</i>	Za pitanja višestrukog odgovora oznaka predstavlja točan odgovor. Točan odgovor označen je brojevima 1, 2, 3 ili 4 kako bi se naznačilo koji je odgovor u nizu od četiriju ponuđenih točan. Za pitanja otvorenog tipa naveden je maksimalni broj bodova.
<i>ciklus:</i>	Označava ciklus ili cikluse (2009 i/ili 2016) kada je pitanje bilo uključeno u glavno ispitivanje ICCS.
<i>GCED:</i>	oznaka relevantnosti pitanja za obrazovanje za globalno građanstvo u istraživanju ICSS 2022 (da/ne)
<i>sadržajna domena:</i>	oznaka sadržajne domene prema okviru istraživanja ICCS 2022
<i>kognitivna domena:</i>	oznaka kognitivne domene prema okviru istraživanja ICCS 2022

Nakon deset oglednih pitanja navedeni su opisi svakog od triju klastera pitanja prilagođenih digitalnom obliku ispitivanja, uključujući zadatke s interaktivnim povratnim informacijama koji su bili dio ispita u glavnom istraživanju ICCS 2022.

1. ogledno pitanje

IO pitanja	CI3REM1	razina ICCS	ispod razine D	točan odgovor	4
ciklus	2016	GCED	ispod razine D		
sadržajna domena	2. građanska načela	kognitivna domena	1. znanje		

„Svi imaju pravo na obrazovanje. Obrazovanje treba biti besplatno (...) i obvezno.“
Opća deklaracija o ljudskim pravima

P. Zašto se obrazovanje smatra ljudskim pravom?

- zato što djeca vole ići u školu i provoditi vrijeme sa svojim prijateljima
- zato što obrazovanje osigurava radna mjesta za mnogo učitelja
- zato što djeca mogu biti u školi dok njihovi roditelji rade
- zato što obrazovanje pomaže razviti vještine koje su ljudima potrebne za život u njihovim zajednicama

2. ogledno pitanje

IO pitanja	CI3SPM1	razina ICCS	D	točan odgovor	2
ciklus	2016	GCED	ne		
sadržajna domena	2. građanska načela	kognitivna domena	1. znanje		

Ministar Negdjezemske bio je uhvaćen u prebrzoj vožnji. Dobio je kaznu zbog kršenja prometnih zakona.

P. Zašto ministar mora platiti kaznu?

- zato što ministri imaju dovoljno novca za plaćanje kazni
- zato što su pred zakonom svi jednaki
- zato što želi da ljudi ponovno glasuju za njega
- zato što ga policija može uhititi ako ne plati kaznu

3. ogledno pitanje

IO pitanja	CI3NWM1	razina ICCS	D	točan odgovor	3
ciklus	2016	GCED	ne		
sadržajna domena	1. građanske institucije i sustavi	kognitivna domena	2. razumijevanje i primjena		

Mnogi ljudi na bučnim radnim mjestima u Negdjezemskoj imaju oštećen sluh zbog buke.

P. Koje je najprikladnije postupanje vlade kako bi se riješio problem bučnih radnih mjesta?

- odmah zatvoriti sva bučna radna mjesta
- dati novac radnicima kako bi im se pomoglo pronaći tiša radna mjesta
- donijeti zakone koji propisuju da poslodavci moraju štititi radnike od buke
- uhititi sve vlasnike tvrtki s bučnim radnim mjestima

4. ogledno pitanje (dolazi u paru s 5. oglednim pitanjem)

IO pitanja	CI3DBM1	razina ICCS	D	točan odgovor	2
ciklus	2016	GCED	da		
sadržajna domena	4. građanske uloge i identiteti	kognitivna domena	2. razumijevanje i primjena		

Liječnici bez granica organizacija su u kojoj zdravstveni djelatnici volontiraju u zemljama u kojima je ljudima potrebna medicinska pomoć.

P. Koji je najvjerojatniji razlog zašto ljudi volontiraju u toj organizaciji?

- zato što žele utjecati na međunarodne zakone o ljudskim pravima
- zato što vjeruju da svi ljudi zaslužuju pristup medicinskoj pomoći
- zato što je to jedini način da dobiju praktično iskustvo skrbi za pacijente
- zato što je zdravstvenim djelatnicima teško pronaći posao

5. ogledno pitanje (dolazi u paru s 4. oglednim pitanjem)

IO pitanja	CI3DBM1	razina ICCS	D	točan odgovor	2
ciklus	2016	GCED	da		
sadržajna domena	4. građanske uloge i identiteti	kognitivna domena	2. razumijevanje i primjena		

Liječnici bez granica svojim izborom ograničavaju iznos novca koji dobivaju od državnih vlasti. Oko 80 % svojih sredstava primaju iz privatnih izvora.

P. Koji je najvjerojatniji razlog zašto Liječnici bez granica prikupljaju većinu svojih sredstava iz privatnih izvora, a ne iz javnih?

- Državne vlasti ne vole organizacije poput Liječnika bez granica.
- Državne vlasti nemaju dovoljno novca za organizacije poput Liječnika bez granica.
- Liječnici bez granica mogli bi osnovati političku stranku koja se suprotstavlja vlastima mnogih država.
- Liječnici bez granica žele ostati neovisni o vlastima i njihovim politikama.

6. ogledno pitanje

IO pitanja	CI2JOM1	razina ICCS	C	točan odgovor	2
ciklus	2009 i 2016	GCED	ne		
sadržajna domena	2. građanska načela	kognitivna domena	2. razumijevanje i primjena		

P. Zašto je važno da novinari mogu slobodno istraživati i izvještavati?

- To doprinosi izgradnji povjerenja u vladu određene zemlje.
- Pomaže novinarima da javnosti pruže točne informacije.
- Osigurava dovoljan broj novinara za izvještavanje o svim događajima.
- Osigurava da niti jedan novinar ne bude previše plaćen za svoj posao.

7. ogledno pitanje

IO pitanja	CI2BCM1	razina ICCS	B	točan odgovor	3
ciklus	2016	GCED	ne		
sadržajna domena	3. građansko sudjelovanje	kognitivna domena	1. znanje		

Članovi kluba mladih žele izabrati voditelja. Jedan član ponudio se da bude voditelj, ali članovi kluba žele glasanjem izabrati voditelja.

P. Koji je najbolji razlog zašto članovi kluba žele izabrati voditelja glasanjem, a ne izabrati osobu koja se ponudila da bude voditelj?

- Glasanje omogućuje ljudima organiziranje drugog kruga glasanja ako se ne slažu s ishodom prvoga.
- Glasanje je najbrži način da se odluči tko bi trebao biti voditelj.
- Glasanje omogućuje svakom članu kluba sudjelovanje u izboru voditelja.
- Glasanje osigurava da svaki član kluba bude zadovoljan s izborom voditelja.

8. ogledno pitanje (dolazi u paru s 9. oglednim pitanjem)

IO pitanja	CI2ETM2	razina ICCS	B	točan odgovor	1
ciklus	2009 i 2016	GCED	da		
sadržajna domena	2. građanska načela	kognitivna domena	2. razumijevanje i primjena		

Neke tvrtke u Negdjezemskoj počele su uvoziti voće iz druge zemlje po vrlo niskoj cijeni. Poljoprivrednici u Negdjezemskoj ljuti su jer ne mogu prodati svoje voće po tako niskim cijenama. Neki ljudi u Negdjezemskoj odlučili su kupovati samo lokalno uzgojeno voće u Negdjezemskoj.

P. Koji je najbolji argument protiv zaštite poslovanja poljoprivrednika Negdjezemske?

- Ljudi imaju pravo izabrati od koga će kupovati voće.
- Poljoprivrednici će pronaći neki drugi način da zarade novac.
- Ljudi će uvijek kupovati najkvalitetnije voće pa cijena nije bitna.
- Poljoprivrednici bi trebali prodavati svoje voće za još nižu cijenu iako im to nije isplativo.

9. ogledno pitanje (dolazi u paru s 8. oglednim pitanjem)

IO pitanja	CI2ETO1	razina ICCS	B	točan odgovor	2
ciklus	2009 i 2016	GCED	da		
sadržajna domena	3. građansko sudjelovanje	kognitivna domena	2. razumijevanje i primjena		

P. Kako odluka da se kupuje samo lokalno uzgojeno voće može pomoći u zaštiti poslovanja poljoprivrednika Negdjezemske? Napiši **dva različita** načina.

1. _____

2. _____

Bodovanje 9. oglednog pitanja:

Dodjeljivanje 2 bodova: Predloženi načini pomoći pripadaju **dvjema od triju** navedenih kategorija.

1. Poljoprivrednicima se osigurava novac.
2. Poljoprivrednici zadržavaju poziciju na tržištu (u odnosu na konkurente).
3. Predloženim načinom postavlja se primjer koji drugi ljudi trebaju slijediti ILI taj primjer može dovesti do pristupačnosti poljoprivrednika i/ili vidljivosti njihova cilja.

Dodjeljivanje 1 boda: Predloženi način pomoći odnosi se na jednu od triju navedenih kategorija (uključujući odgovore u kojima su **navedeni različiti načini pomoći iz iste kategorije**)

0 bodova: Odgovor je nevažan ILI nekohherentan ILI sadrži ponavljanje pitanja

10. ogledno pitanje

IO pitanja	CI2DLM1	razina ICCS	A	točan odgovor	4
ciklus	2009 i 2016	GCED	ne		
sadržajna domena	2. građanska načela	kognitivna domena	2. razumijevanje i primjena		

Ponekad pojedinci ili grupe daju novčane donacije političkim strankama. Neke zemlje imaju zakone koji zahtijevaju da političke stranke javno objave informacije o donacijama koje je stranka primila.

P. Zašto neke zemlje imaju takve zakone?

- Zakoni ohrabruju ljudi da glasaju za političku stranku koja je dobila manje donacija.
- Zakoni pomažu ljudima da odluče koja će stranka najvjerojatnije pobijediti na idućim izborima.
- Zakoni potiču veći broj ljudi da se priključe bogatim političkim strankama.
- Zakoni onemogućuju političkim strankama pogodovanje ljudima koji daju donacije.

Opisi klastera ispitnih zadataka koji su prilagođeni isključivo digitalnom obliku ispitivanja

U nastavku su sažeti opisi sadržaja triju klastera zadataka prilagođenih digitalnom obliku ispitivanja u istraživanju ICCS 2022, uključujući opis interaktivnog zadatka unutar svakog klastera.

naziv	klaster i opis interaktivnih ispitnih zadataka
sportski klub: glasanje (5 pitanja različite težine)	Sportski klub odlučio je da članovi o odlukama koje se donose u klubu glasaju putem aplikacije. Pitanja u klasteru uglavnom se odnose na to da različita pravila glasanja povezana s konfiguracijom aplikacije mogu utjecati na proces i legitimnost rezultata glasanja. U interaktivnom zadatku učenici konfiguiriraju aplikaciju (uz pomoć gumba) kako bi uspostavili tri pravila koja uređuju provedbu glasanja. Učenici zatim dobivaju dinamički generirano izvješće o broju ljudi koji su glasali i 'povratnu informaciju' od glasača o njihovoj percepciji procesa glasanja. Učenici se koriste ovim informacijama za procjenu pravila glasanja.
dobrotvorna organizacija (5 pitanja različite težine)	Učenicima je dodijeljena uloga savjetnika dobrotvorne organizacije. Učenici procjenjuju mogućnosti i savjetuju kako organizacija može najbolje raspoređiti sredstva u trima područjima svog proračuna (marketing i prikupljanje sredstava, usluge te administracija) te o postupanjima koje će omogućiti dobrotvornoj organizaciji da podrži svoje volontere i klijente. U interaktivnom zadatku učenici mogu manipulirati raspodjelom proračuna u ovim trima područjima. Učenici mogu vidjeti učinak povećanja ili smanjenja udjela proračuna dodijeljenog nekom području s obzirom na to što se tim sredstvima može postići. Učenici trebaju preporučiti 'najbolju' ravnotežu potrošnje u trima područjima.
školski izbori (5 pitanja različite težine)	Učenici doprinose izradi pravilnika o izboru predstavnika razreda u svojoj školi. U kampanji sudjeluju tri kandidata od kojih svaki pokazuje vrlo različito ponašanje pokušavajući pridobiti podršku birača. U okviru klastera pitanja učenici razmišljaju o pravilima i njihovom vjerojatnom utjecaju na provedbu školskih izbora. U interaktivnom zadatku učenici odabiru pravila glasanja kako bi dodatno osigurali da izbori u školi budu slobodni i pošteni. Učenici zatim procjenjuju kako pravilo koje oni nisu odabrali može biti u korist ili na štetu kandidata, a na temelju ponašanja kandidata u kampanji.



Okvir istraživanja



IEA

A|C|E|R



LUMSA
UNIVERSITÀ
1907 80TANTESIMO 2019

 ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI