



# ICCS



# Młodzi w demokracji

## Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Obywatelskich ICCS 2022



Ministerstwo  
Edukacji i Nauki

IBE



INSTYTUT  
BADAŃ  
EDUKACYJNYCH



IEA

# Młodzi w demokracji

Wyniki Międzynarodowego Badania  
Kompetencji Obywatelskich  
**ICCS 2022**

Praca zbiorowa pod redakcją  
**Olgi Wasilewskiej**

Warszawa 2023

**Autorzy raportu:**

Wioleta Dobosz-Leszczyńska

Paweł Penszko

dr Michał Sitek

Paweł Szymborski – ekspert ds. przetwarzania danych w badaniu ICCS

Olga Wasilewska – krajowy koordynator badania

dr Jędrzej Witkowski

**Redakcja merytoryczna:**

Olga Wasilewska

**Recenzenci:**

prof. UAM, dr hab. Daria Hejwosz-Gromkowska

prof. UW, dr hab. Krzysztof Koseła

**Opracowanie tabel i wykresów:** Paweł Szymborski

**Redakcja językowa:** Marta Zuchowicz

**Skład i projekt okładki:** Wojciech Maciejczyk

**Zdjęcia na okładce:** Shutterstock

**Rysunek na s. 20:** Anna Nowak

**Wydawca:**

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl)

IBE



INSTYTUT  
BADAŃ  
EDUKACYJNYCH

Copyright© Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023

Przedruk w całości lub w części wyłącznie za zgodą Instytutu Badań Edukacyjnych.

Cytowanie oraz wykorzystywanie danych jedynie z podaniem źródła.

**Wzór cytowania:**

Wasilewska, O. (red.). (2023). *Młodzi w demokracji. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Obywatelskich ICCS 2022*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

ISBN dla wersji drukowanej: 978-83-67385-52-7

ISBN dla wersji elektronicznej: 978-83-67385-53-4

DOI: 10.24131/9788367385534

<https://doi.org/10.24131/9788367385534>

Badanie ICCS 2022 w Polsce zostało sfinansowane ze środków budżetu państwa.

Egzemplarz bezpłatny

# Spis treści

Wprowadzenie .....	7
1. Główne wnioski z badania ICCS 2022 .....	9
1.1. Informacje na temat badania .....	9
1.2. Wiedza i rozumienie zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej .....	10
1.3. Opinie i postawy względem wartości obywatelskich i ważnych kwestii społecznych .....	11
1.4. Zaangażowanie obywatelskie .....	13
1.5. Kształcenie obywatelskie w szkole .....	15
1.6. Zróżnicowanie wśród uczniów .....	16
2. Informacje o badaniu ICCS 2022 i metodach badawczych .....	17
Najważniejsze informacje .....	17
2.1. Cel badania .....	18
2.2. Historia badania .....	18
2.3. Organizatorzy badania .....	19
2.4. Kraje uczestniczące w badaniu .....	19
2.5. Okres realizacji badania w szkołach .....	23
2.6. Standardy badawcze .....	23
2.7. Narzędzia badawcze .....	24
2.8. Definicja populacji .....	26
2.9. Dobór próby .....	29
2.10. Przebieg badania w szkole .....	32
2.11. Poziom realizacji .....	33
2.12. Przetwarzanie i interpretacja danych z badania .....	36
Bibliografia .....	40
3. Założenia teoretyczne badania .....	42
Najważniejsze informacje .....	42
3.1. Wiedza i rozumienie .....	43
3.2. Postawy i zaangażowanie obywatelskie .....	46
3.3. Kontekst społeczny .....	47
Bibliografia .....	48
4. Wiedza i rozumienie zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej .....	49
Najważniejsze informacje .....	49
4.1. Skala osiągnięć uczniów i podstawowe terminy statystyczne .....	50
4.2. Wyniki uczniów w Polsce i innych krajach .....	52
4.3. Zróżnicowanie wyników uczniów .....	55
4.4. Zmiany wyników uczniów .....	59
4.5. Przykładowe zadania .....	63
Bibliografia .....	79

5. Opinie i postawy względem wartości obywatelskich i ważnych kwestii społecznych .....	80
Najważniejsze informacje.....	80
5.1. Tożsamość narodowa i europejska .....	82
5.2. Stosunek do obywatelstwa, systemu politycznego i zaufanie do instytucji .....	86
5.3. Opinie o Unii Europejskiej .....	96
5.4. Oczekiwania i przewidywania uczniów dotyczące przyszłości .....	99
5.5. Postawy względem równości praw.....	107
5.6. Poglądy dotyczące roli religii.....	113
5.7. Opinie i postawy względem kwestii środowiskowych i zrównoważonego rozwoju.....	118
Bibliografia.....	126
6. Zaangażowanie obywatelskie .....	128
Najważniejsze informacje.....	128
6.1. Wprowadzenie .....	129
6.2. Dyspozycje do zaangażowania .....	130
6.3. Doświadczenia uczniów w zakresie zaangażowania.....	134
6.4. Przewidywania dotyczące zaangażowania obywatelskiego w przyszłości .....	143
Bibliografia.....	151
7. Uwarunkowania środowiskowe i szkolne wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich oraz przyszłej partycypacji wyborczej .....	152
Najważniejsze informacje.....	152
7.1. Wprowadzenie .....	152
7.2. Czynniki statusowe a osiągnięcia uczniów .....	154
7.3. Oczekiwania edukacyjne i środowisko szkolne.....	163
7.4. Zróżnicowanie międzyszkolne.....	167
7.5. Status społeczno-ekonomiczny, wyniki badania uczniów i oczekiwane zachowania uczniów w przyszłości.....	169
Bibliografia.....	174
8. Kształcenie obywatelskie w szkole .....	176
Najważniejsze informacje.....	176
8.1. Wprowadzenie .....	177
8.2. Charakterystyka badanej populacji nauczycieli .....	178
8.3. Rozumienie edukacji obywatelskiej przez nauczycieli i dyrektorów .....	179
8.4. Uczenie się i nauczanie.....	186
8.5. Kultura pracy szkoły, w tym partycypacja szkolna uczniów .....	192
8.6. Współpraca z otoczeniem .....	200
Bibliografia.....	203



## **Podziękowania**

Serdecznie dziękujemy wszystkim uczniom, dyrektorom szkół i nauczycielom za udział w badaniu. Dziękujemy również wszystkim przedstawicielom szkół za bardzo dobrą współpracę i pomoc w organizacji badania w szkołach.

Krajowy zespół badania ICCS 2022

# Wprowadzenie

Edukacja obywatelska jest powszechnie uznawana za niezwykle istotny element kształcenia. Z perspektywy funkcjonowania państwa demokratycznego i jakości demokracji ważne jest, aby obywatele znali i rozumieli zasady, wartości i instytucje obywatelskie, a także swoje prawa i obowiązki. Istotne jest także, aby charakteryzowali się postawami obywatelskimi, jak również brali aktywny udział w życiu obywatelskim i politycznym. W warunkach intensywnych przemian społecznych i wyzwań, przed którymi w ostatnich latach stają społeczeństwa, znaczenie kompetencji obywatelskich rośnie. W tym kontekście szczególnie ważny jest więc wgląd w to, jak kształtują się kompetencje obywatelskie młodych ludzi.

Edukacyjne międzynarodowe badania porównawcze takie jak *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) są unikalnym źródłem danych na temat umiejętności i postaw uczniów. Dają one szczególnie cenny kontekst porównawczy – pozwalają zarówno na porównania między krajami, jak i na analizy zmian między edycjami. Badanie ICCS umożliwia pogłębiony wgląd w procesy kształcenia, a także w uwarunkowania wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich oraz postaw i zaangażowania obywatelskiego uczniów. Pozwala także na badanie zależności między tymi wymiarami.

W Polsce badanie ICCS 2022 na zlecenie Ministerstwa Edukacji i Nauki przeprowadził Instytut Badań Edukacyjnych (IBE). Jest to pierwsza edycja tego badania realizowana przez IBE. Bardzo się cieszymy, że mogliśmy dołączyć do grona badaczy prowadzących badania porównawcze w tym obszarze. Gdyby nie wcześniejsze badania i udział Polski w ICCS 2009, na podstawie danych z ICCS 2022 moglibyśmy powiedzieć znacznie mniej – uczestnictwo w kolejnych edycjach badania umożliwia analizy zmian zachodzących w edukacji obywatelskiej i wśród młodych obywateli.

Raport podsumowuje kilkuletni okres przygotowania i realizacji badania. Badanie ICCS 2022 było bardzo trudnym przedsięwzięciem badawczym, prowadzonym w Polsce w szczególnym okresie – m.in. pandemii COVID-19 oraz wielu wyzwań stojących przed szkołami i nauczycielami. Tuż przed rozpoczęciem badania głównego w szkołach miała również miejsce rosyjska inwazja na Ukrainę. Mimo tych trudności udało się osiągnąć wymagane w takich badaniach – bardzo wysokie – poziomy realizacji: w badaniu w Polsce wzięło udział ponad 90% uczniów i ponad 90% nauczycieli z wylosowanych szkół. ICCS 2022 daje więc rzetelny materiał do analiz w obszarze, w którym dyskusje często opierają się na przekonaniach, niekoniecznie mających potwierdzenie w danych.

Jest to pierwszy krajowy raport z tej edycji ICCS, w którym podejmujemy wiele wątków poruszanych w badaniu, skupiając się na wynikach polskich uczniów widzianych w kontekście porównań międzynarodowych. Nie wyczerpujemy natomiast wszystkich zagadnień obecnych w ICCS 2022. Dane zebrane w badaniu umożliwiają prowadzenie dodatkowych analiz i pogłębianie wielu poruszanych tematów.

Rozdział pierwszy podsumowuje główne wnioski z analiz prezentowanych w raporcie. W drugim rozdziale przedstawiono kluczowe informacje na temat badania, jego historii, organizacji i metod badawczych – jest to ważne dla zrozumienia sposobów zbierania danych i możliwości wnioskowania o polskich uczniach, nauczycielach i szkołach. W rozdziale trzecim zaprezentowano przyjęte założenia teoretyczne, które określają zakres przedmiotowy badania. W kolejnych trzech rozdziałach omówiono wyniki w ramach trzech kluczowych obszarów będących przedmiotem badania – wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich przez uczniów (rozdział 4), postaw uczniów względem wartości obywatelskich i ważnych kwestii społecznych (rozdział 5) oraz zaangażowania obywatelskiego uczniów (rozdział 6).



W rozdziale siódmym przyglądamy się dokładniej uwarunkowaniom wyników polskich uczniów, ze szczególnym naciskiem na analizy dotyczące nierówności edukacyjnych. Raport zamyka rozdział ósmy, który dotyczy kontekstu szkolnego – kształcenia obywatelskiego w szkole.

Zbiory z danymi z badania – podobnie jak zbiory z wcześniejszych edycji – będą udostępnione przez głównego organizatora badania – Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA). Mamy nadzieję, że zarówno raport, jak i zebrane dane będą podstawą dalszych analiz i dyskusji w środowiskach edukacyjnych, naukowych i badawczych, do czego zachęcamy i w razie potrzeby służymy pomocą.

Olga Wasilewska  
Krajowy koordynator badania ICCS 2022

# 1. Główne wnioski z badania ICCS 2022

## 1.1. Informacje na temat badania

Międzynarodowe Badanie Kompetencji Obywatelskich (*International Civic and Citizenship Education Study*), czyli ICCS, to największe międzynarodowe badanie porównawcze dotyczące edukacji obywatelskiej. Inicjatorem i głównym organizatorem badania jest Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA). W ICCS 2022 brały udział 22 kraje i 2 dodatkowe regiony. Dotychczas odbyły się dwie edycje tego badania (ICCS 2009 i ICCS 2016). Polska brała udział w pierwszej z nich, a po przerwie dołączyła do ICCS 2022, a więc trzeciej edycji. Badanie ICCS 2022 w Polsce przeprowadził Instytut Badań Edukacyjnych na zlecenie Ministerstwa Edukacji i Nauki.

W badaniu uczestniczyli uczniowie w ósmym roku edukacji szkolnej, zazwyczaj czternastoletni. W Polsce byli to uczniowie ósmej klasy szkoły podstawowej. W badaniu brali udział także nauczyciele uczący w klasie ósmej i dyrektorzy szkół. Badanie przeprowadza się na losowych próbach. Najpierw losowane są szkoły, a potem z tych szkół konkretne oddziały klasowe i nauczyciele. ICCS pozwala wnioskować o wszystkich ósmoklasistach i nauczycielach uczących klasy ósme w każdym z krajów uczestniczących w badaniu. Polska spełniła wysokie wymagania dotyczące poziomu realizacji badania, czyli minimalnych odsetków przebadanych szkół, uczniów i nauczycieli. Dla wielu krajów uczestniczących w ICCS 2022 osiągnięcie wymaganych wskaźników okazało się trudne, co powoduje, że nie wszystkie kraje są uwzględniane w porównaniach międzynarodowych.

Badanie główne w krajach półkuli północnej odbyło się wiosną 2022 roku, w Polsce – w marcu i kwietniu 2022 roku. Badanie przeprowadzono zgodnie z rygorystycznymi procedurami badawczymi. Sesje badawcze w ICCS muszą mieć dokładnie ten sam przebieg, aby wszyscy uczniowie mieli zapewnione porównywalne warunki. Uczniowie rozwiązywali zadania sprawdzające wiedzę i rozumienie zagadnień związanych z edukacją obywatelską, a także wypełniali ankiety, których celem jest pomiar postaw i zebranie informacji kontekstowych. W Polsce ósmoklasiści wypełniali dwie ankiety – jedną wspólną dla wszystkich uczniów, drugą – wykorzystywaną w krajach europejskich. Ankiety dotyczące szkoły i procesów edukacyjnych wypełniali także nauczyciele i dyrektorzy szkół. W części krajów uczniowie rozwiązywali zadania na komputerach, w pozostałych – w tym w Polsce – w papierowych zeszytach testowych. Wyniki badania w obu formach są porównywalne dzięki zastosowanym procedurom statystycznym.

Badanie ICCS stawia sobie za cel odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu młodzi ludzie są przygotowani do pełnienia roli obywatela w demokratycznym społeczeństwie. Młodzi obywatele powinni charakteryzować się określoną wiedzą i rozumieniem kwestii obywatelskich, postawami obywatelskimi, a także zaangażowaniem obywatelskim. ICCS daje wgląd w te trzy komponenty – nie tylko umożliwia porównywanie poziomów wiedzy i rozumienia przez uczniów zagadnień obywatelskich, lecz także dostarcza informacji na temat opinii i postaw młodych ludzi względem wartości obywatelskich i ważnych kwestii społecznych, jak również na temat obecnego i przewidywanego w przyszłości zaangażowania obywatelskiego młodych.

Szczególnie cenna w przypadku międzynarodowych badań edukacyjnych takich jak ICCS jest możliwość porównywania wyników między krajami, a także między poszczególnymi edycjami. W przypadku Polski zestawienie wyników ICCS 2009 i ICCS 2022 pokazuje, jakie przemiany nastąpiły wśród młodzieży w ciągu 13 lat. Należy podkreślić, że był to czas wielu zmian społecznych, chociażby

w kontekście rozwoju technologii cyfrowych. W tym okresie były wdrażane także reformy systemu edukacji, a w trakcie badania trwała jeszcze pandemia COVID-19. Wyników badania nie można też interpretować w oderwaniu od wydarzeń, które miały miejsce niedługo przed jego realizacją w szkołach, a więc rosyjskiej inwazji na Ukrainę. W wyniku wojny do Polski przybyły tysiące ukraińskich uchodźców. Był to szczególnie moment, który, jak można przypuszczać, mógł mieć wpływ na odpowiedzi udzielane przez uczniów.

## 1.2. Wiedza i rozumienie zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej

Badanie ICCS 2022 pokazuje, że młodzież w Polsce utrzymuje wysoki poziom wiedzy i rozumienia zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej obserwowany we wcześniejszych badaniach w tym obszarze (CIVED z 1999 roku i ICCS 2009). Polscy ósmoklasiści uzyskali jeden z najwyższych wyników spośród 20 krajów uwzględnionych w porównaniach. Wyższe wyniki osiągnęli jedynie uczniowie z Tajwanu (583 punkty) i Szwecji (565 punktów). Średni wynik polskich ósmoklasistów (554 punkty) jest statystycznie nieodróżnialny od średniego wyniku uczniów z Estonii (545 punktów), co oznacza, że młodzież z Polski i Estonii znalazła się *ex aequo* na trzecim miejscu. W badaniu wyróżniono cztery poziomy umiejętności uczniów – od najwyższego A do najniższego D. Większość (80%) ósmoklasistów w Polsce charakteryzuje się osiągnięciami co najmniej na poziomie B, a prawie połowa (48%) na najwyższym poziomie A. Szczególnie pozytywnie można oceniać fakt, że jedynie 5% uczniów w Polsce znalazło się na najniższym poziomie D lub poniżej tego poziomu.

Między ICCS 2009 a ICCS 2016 w większości krajów biorących udział w tych edycjach odnotowano wzrost średnich wyników uczniów, zaś między ICCS 2016 i ICCS 2022 w wielu krajach odnotowano spadek, a w pozostałych brak zmian. Zmiany między latami 2009 i 2022 są wypadkową tych dwóch trendów. Nie da się jednoznacznie stwierdzić, w jakim stopniu spadki średnich wyników uczniów w ICCS 2022 w porównaniu z ICCS 2016 są konsekwencją pandemii COVID-19, natomiast jest to jeden z czynników, który należy wziąć pod uwagę. Dla Polski możliwe jest porównanie wyników ICCS 2009 i ICCS 2022, które pokazuje, że średni wynik uczniów w naszym kraju wzrósł z 536 do 554 punktów. Zwiększył się odsetek uczniów na najwyższym poziomie umiejętności i zarazem spadł odsetek uczniów na poziomach najniższych.

Wyniki polskich uczniów w porównaniu z innymi krajami cechuje stosunkowo małe zróżnicowanie. Warto przypomnieć, że badanie było przeprowadzane w Polsce w ósmej klasie, czyli jeszcze przed podziałem uczniów między różne typy szkół ponadpodstawowych. Niewielkie są różnice w wynikach uczniów między szkołami, a także różnice w wynikach w zależności od wielkości miejscowości, w której mieści się szkoła.

Podobnie jak w poprzednich edycjach badania, także w ICCS 2022 to dziewczęta uzyskały wyższe wyniki w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. W Polsce średni wynik dziewcząt był o 24 punkty wyższy niż średni wynik chłopców. Dziewczęta w Polsce lepiej sobie radzą z najtrudniejszymi zagadnieniami z zakresu edukacji obywatelskiej. Jednocześnie istotnie niższe – w porównaniu z chłopcami – są odsetki dziewcząt na najniższych poziomach umiejętności.

Wyniki ICCS 2022 pokazują, że polscy uczniowie bardzo dobrze sobie radzą z zadaniami wymagającymi odtwarzania informacji na temat systemu demokratycznego, dobrze poruszają się w obszarach treści dotyczących instytucji, systemów czy wartości obywatelskich. Nieco więcej trudności sprawiają im zadania nawiązujące do aktualnych problemów i zagrożeń współczesnego świata – związane np. ze zrównoważonym rozwojem czy tzw. fake newsami, odnoszące się np. do krytycznej analizy informacji. Polscy uczniowie dobrze sobie radzili z zadaniami zamkniętymi wymagającymi analizy zaproponowanych

odpowiedzi w kontekście opisanej sytuacji lub zadanego pytania. Nieco gorzej wypadali w zadaniach otwartych, wymagających udzielenia samodzielnie przygotowanej odpowiedzi. Jak już wspomniano, w badaniu uczestniczyli ósmoklasiści, a to w klasie ósmej do rozkładu zajęć w Polsce wprowadzany jest przedmiot wiedza o społeczeństwie. Przedmiotem badania są więc treści, których uczniowie nie muszą odtwarzać sprzed kilku lat.

## 1.3. Opinie i postawy względem wartości obywatelskich i ważnych kwestii społecznych

W przypadku postaw i opinii uczniów obraz jest dużo bardziej zróżnicowany. W ciągu 13 lat w wielu obszarach można obserwować znaczące zmiany. Badanie ICCS 2022 pozwoliło także przyjrzeć się nowym zjawiskom, które nie były przedmiotem badania w poprzednich edycjach.

Polscy uczniowie nie wyróżniają się znacząco na tle rówieśników z innych krajów, jeśli chodzi o stosunek do demokracji. Około trzech czwartych ósmoklasistów zgadza się ze stwierdzeniem, że „choć z demokracją mogą wiązać się różne problemy, jest to nadal najlepsza forma rządów dla Polski”. Polskich uczniów wyróżnia natomiast negatywny stosunek do funkcjonowania systemu politycznego – tylko co trzeci uważa, że „system polityczny w Polsce działa dobrze”. W ocenie praktyki funkcjonowania systemu politycznego w swoim kraju polscy ósmoklasiści są znacznie bardziej krytyczni od rówieśników z innych państw. Generalnie im lepiej rozumieją sferę obywatelską i im bardziej się nią interesują, tym bardziej krytycznie oceniają system polityczny oraz polityków. Negatywny stosunek do systemu politycznego i polityki oraz niepokojącą alienację polityczną młodych ludzi w Polsce widać w różnych aspektach. Spośród instytucji publicznych uczniowie najniższym zaufaniem obdarzają te związane z polityką krajową – parlament, rząd, partie polityczne. W porównaniu z uczniami z innych krajów polscy ósmoklasiści znajdują się wśród najbardziej nieufnych względem parlamentu, rządu, partii politycznych, ale także sądów czy policji. Chociaż zdecydowana większość uczniów w Polsce przewiduje, że w przyszłości będzie głosowała w wyborach, zarazem rzadko deklarują podejmowanie działań takich jak wstąpienie do partii politycznej lub wsparcie kampanii wyborczej kandydata – pod tym względem znajdują się wśród krajów o najniższych odsetkach wskazań.

Liczne badania pokazują, że Polacy tradycyjnie charakteryzują się niskim poziomem uogólnionego zaufania i niskim zaufaniem do instytucji publicznych. Odpowiedzi ósmoklasistów w ICCS 2022 potwierdzają tę tendencję. Tylko nieco ponad jedna trzecia ósmoklasistów uważa, że ludziom można ufać całkowicie lub w dużym stopniu. Między 2009 a 2022 rokiem liczba tych wskazań spadła aż o 22 punktów proc. z 58% do 36%. Niskie zaufanie ósmoklasiści mają także względem szkół jako instytucji – szkołom całkowicie lub w dużym stopniu ufa 45% uczniów. Negatywnie wyróżnia to polskich ósmoklasistów na tle rówieśników z innych krajów. Warto dodać, że największe zaufanie polskich uczniów budzą naukowcy (84% uczniów ufa im całkowicie lub w dużym stopniu). Polska znajduje się wśród krajów, w których uczniowie darzą ludzi nauki największym zaufaniem.

Instytucje Unii Europejskiej cieszą się większym zaufaniem polskich uczniów niż instytucje krajowe. Zdecydowana większość ósmoklasistów wyraża pozytywne opinie o roli Unii Europejskiej w różnych aspektach życia społecznego, ale z drugiej strony przeszło połowa z nich zgadza się z krytyką określonych elementów działania unijnych instytucji. Na tle innych krajów w Polsce niewielki odsetek uczniów wyraża zdecydowanie pozytywne lub zdecydowanie negatywne opinie na temat Unii Europejskiej.

W przeciwieństwie do uczniów z 2009 roku młodzi respondenci ICCS 2022 urodzili się i całe życie spędzili jako obywatele Unii Europejskiej. Na podstawie deklaracji uczniów można stwierdzić, że wśród ósmoklasistów przeważa połączenie polskiej tożsamości narodowej z tożsamością europejską i identyfikacja

z Unią Europejską – im silniejsza tożsamość narodowa ucznia, tym, statystycznie rzecz biorąc, silniejsza tożsamość europejska. Poczucie identyfikacji z Europą umocniło się w porównaniu z ICCS 2009 i jest powszechne. Zarazem około trzech czwartych ósmoklasistów deklaruje dumę z mieszkania w Polsce i wskazuje, że uważa się za patriotów.

Większość ósmoklasistów w Polsce pozytywnie patrzy na przyszłość Europy, a jeszcze bardziej optymistyczne oczekiwania ma względem swojej przyszłości. Optymizm co do indywidualnej przyszłości jest zresztą charakterystyczny dla wszystkich młodych Europejczyków. Niemal wszyscy ósmoklasiści w Polsce uważają za bardzo prawdopodobne lub prawdopodobne, że znajdą stałą pracę, będą zarabiać wystarczająco, by założyć rodzinę, i będą mieć pracę, którą będą lubić. Niezależność finansowa oraz poczucie spełnienia wynikające z lubianej i odpowiednio wynagradzanej pracy są postrzegane przez młodych ludzi jako aspekty najważniejsze dla nich w przyszłym życiu. Za relatywnie najmniej istotną ósmoklasiści w Polsce uznali kwestię posiadania dzieci. Za bardzo ważne lub ważne uznała to nieco ponad połowa polskich uczniów (rzadziej dziewczęta) i jest to najniższy odsetek wśród krajów uczestniczących w tej części badania.

Badani ósmoklasiści zostali zapytani także o to, jakie zachowania – z ich perspektywy – są ważne, aby być dobrym obywatelem. Odpowiedzi na to pytanie można potraktować jako wskazanie tych aspektów życia obywatelskiego, które są dla uczniów szczególnie istotne. Młodzi ludzie od dobrego obywatela oczekują nie tylko zainteresowania sferą polityki i realizacji obowiązków obywatelskich, lecz także angażowania się na rzecz wspólnoty (lokalnej, krajowej i globalnej) oraz podtrzymywania własnej tożsamości. Zachowanie najczęściej wskazywane przez ósmoklasistów w Polsce jako bardzo ważne lub dość ważne to „udział w działaniach na rzecz praw człowieka”. W następnej kolejności znalazły się: „poznawanie historii własnego kraju”, „głosowanie w każdym wyborach krajowych”, a także „udział w działaniach na rzecz ochrony środowiska”. Fakt, że działania na rzecz praw człowieka, a także działania na rzecz ochrony środowiska znalazły się wśród najczęściej wskazywanych kwestii obok głosowania – a więc jednego z najbardziej konwencjonalnych zachowań obywatelskich związanych z procesami demokracji przedstawicielskiej – i poznawania historii – ważnego w edukacji obywatelskiej w Polsce – pokazuje ich szczególne znaczenie z perspektywy ósmoklasistów.

Jeśli chodzi o prawa człowieka, przeważająca większość uczniów w Polsce uznaje zasady równości płci, równości praw imigrantów i równości wszystkich grup etnicznych. Bardziej zdecydowanie czynią to dziewczęta, zwłaszcza w przypadku równości płci. Im wyższy poziom wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich, tym wyższe średnie poparcie uczniów dla równości praw. W porównaniu z 2009 rokiem zwiększył się odsetek ósmoklasistów wyrażających zdecydowane poparcie dla zasady równości płci, równości praw imigrantów i równości wszystkich grup etnicznych. Na tle innych krajów poparcie dla równości praw wśród polskiej młodzieży nie jest wysokie. Nie znaczy to, że poziom akceptacji dla równości praw przez polskich uczniów jest niski, lecz że w większości innych krajów uczestniczących w badaniu ICCS 2022 stwierdzono jeszcze wyższy.

Kwestie środowiskowe na poziomie deklaracji mają duże znaczenie dla ósmoklasistów w Polsce. Wśród pięciu problemów wskazywanych najczęściej przez uczniów jako duże zagrożenie dla przyszłości świata znalazły się cztery kwestie związane ze środowiskiem: zanieczyszczenie, niedobory wody, wymieranie gatunków roślin i zwierząt, a także zmiany klimatu. O ile uczniowie w Polsce znajdują się w czołówce, jeśli chodzi o identyfikowanie trzech pierwszych kwestii, o tyle w przypadku zmian klimatu te odsetki są bliższe przeciętnych. Ósmoklasiści są zgodni, że kraje powinny wspólnie działać na rzecz środowiska na świecie, chociaż różnią się w zakresie tego, na ile ta kwestia ma być priorytetowa. Większość uznaje, że odpowiedzialność za działania na rzecz ochrony środowiska spoczywa także na jednostkach. Jednocześnie ponad połowa polskich uczniów przewiduje, że powietrze i woda w perspektywie 10 lat nie będą w Europie mniej zanieczyszczone. Z odpowiedzi uczniów wyłania się pesymizm i być może pewnego rodzaju sceptycyzm względem działań, które są podejmowane obecnie.

Zaangażowanie polskich uczniów w działania na rzecz środowiska jest jednak umiarkowane. Chociaż prawie połowa uczniów deklaruje udział w działaniach mających na celu uczynienie szkoły bardziej przyjazną środowisku, pozaszkolne działania związane z ochroną środowiska są mniej popularne. Mimo że większość polskich uczniów wskazuje, że często lub czasami ogranicza zużycie energii elektrycznej, wody, marnowanie jedzenia, naprawia rzeczy i używa starszych przedmiotów, to rzadsze są deklaracje dotyczące działań związanych z ograniczaniem plastikowych przedmiotów i opakowań. Uczniowie w Polsce rzadko deklarują także podejmowanie działań z zakresu etycznej, świadomej konsumpcji. Wyniki wydają się wskazywać, że kwestie środowiskowe są dla uczniów ważne i często deklarują oni chęć podejmowania działań na rzecz środowiska w przyszłości, jednakże bliższe im są zagadnienia z zakresu ochrony środowiska, np. problem zanieczyszczeń. Świadomość uczniów na temat szerszych problemów środowiskowych na poziomie globalnym i świadomość innych wymiarów związanych ze zrównoważonym rozwojem niż środowiskowy jest niższa, na co wskazują też analizy odpowiedzi w zadaniach wykorzystywanych w badaniu wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. W Polsce dziewczęta wykazują znacznie większą niż chłopcy troskę o środowisko i większą świadomość problemów związanych z ochroną środowiska i zrównoważonym rozwojem. Przypisują większą wagę tym zagadnieniom i częściej deklarują podejmowanie działań w tym zakresie.

Obszar, w którym przez 13 lat dzielących porównywane edycje badania ICCS zaszły ogromne zmiany, to znaczenie przypisywane przez uczniów religii i oczekiwana rola religii w życiu społecznym. Badanie ICCS potwierdza wnioski z innych badań, że religia dla większości młodzieży nie jest podstawowym punktem odniesienia w podejmowanych działaniach i nie dominuje w ich systemie wartości. Choć 78% uczniów deklaruje, że wyznaje jakąś religię, mniej niż połowa uważa, że religia powinna regulować życie społeczne. O ile w 2009 roku Polska należała do krajów o największym deklarowanym znaczeniu religii dla młodzieży, o tyle w 2022 roku należy do tych o najmniejszym jej znaczeniu. Innym aspektem jest podejście uczniów do zasady tolerancji i wolności religijnej. Zdecydowana większość uczniów w Polsce zgadza się, że „wszyscy ludzie powinni móc praktykować wybraną przez siebie religię”.

## 1.4. Zaangażowanie obywatelskie

Badanie ICCS starało się uchwycić różne formy zaangażowania młodzieży z uwzględnieniem tego, jakie formy działań są dostępne dla osób w tym wieku. W ICCS badane były zarówno dyspozycje do zaangażowania obywatelskiego (a więc warunki niezbędne do zaangażowania, takie jak zainteresowanie), doświadczenia szkolne i pozaszkolne, jak i przewidywania dotyczące przyszłego zaangażowania obywatelskiego.

Polscy uczniowie na tle rówieśników z innych krajów wyróżniają się dużym zainteresowaniem kwestiami politycznymi i społecznymi – 40% deklaruje, że są bardzo lub dość zainteresowani tymi zagadnieniami. Jest to jeden z najwyższych odsetków w badanych krajach. Ósmoklasiści w Polsce relatywnie często w porównaniu z uczniami z innych krajów rozmawiają na tematy polityczne i społeczne z rodzicami lub przyjaciółmi. W porównaniu z 2009 rokiem częstotliwość tych rozmów wzrosła, zarówno w Polsce, jak i w innych krajach. Co ciekawe, polscy uczniowie deklarują, że częściej rozmawiają o tym, co się dzieje w innych krajach, a nie ogólnie o sprawach politycznych i społecznych.

Polscy ósmoklasiści średnio częściej niż ich rówieśnicy w innych krajach poszukują informacji na temat kwestii politycznych i społecznych w mediach. Najważniejszym źródłem informacji, według deklaracji uczniów, pozostaje nadal telewizja, choć częstotliwość korzystania z telewizji oraz prasy znacząco spadła od 2009 roku – zarówno w Polsce, jak i w innych krajach. Przynajmniej raz w tygodniu – aby dowiedzieć się o tym, co się dzieje w kraju i na świecie – oglądanie telewizji deklaruje 59% polskich uczniów, a czytanie prasy 28%.

Jak wynika z deklaracji uczniów, internet jest istotnym źródłem pozyskiwania informacji o polityce i sprawach społecznych – przynajmniej raz w tygodniu w tym celu z internetu korzysta 41% uczniów w Polsce. Zarazem jednak świat online nie stanowi dla ósmoklasistów ważnej przestrzeni manifestowania swoich opinii politycznych ani zaangażowania obywatelskiego. Ich aktywność poprzez publikowanie lub udostępnianie treści na tematy polityczne lub społeczne, komentowanie lub polubienie treści publikowanych przez inne osoby jest stosunkowo rzadka. Widoczne są natomiast różnice pomiędzy ósmoklasistami w Polsce a uczniami z innych krajów w zakresie zaufania do mediów tradycyjnych i mediów społecznościowych. W porównaniu z rówieśnikami z innych krajów polscy uczniowie lokują się w grupie najbardziej nieufnych w stosunku do mediów tradycyjnych (całkowicie lub w dużym stopniu ufa im tylko 45% uczniów), a zarazem są wśród tych najbardziej ufających mediom społecznościowym (odpowiednio 48%). Biorąc pod uwagę zagrożenia wynikające z bezkrytycznego korzystania z mediów społecznościowych, wskazania te mogą niepokoić, tym bardziej, że jednocześnie około 1/3 uczniów przyznaje, że nie czuje się dobrze przygotowana do oceny wiarygodności informacji na tematy polityczne i społeczne.

Kluczowym elementem samorządności uczniowskiej w polskiej szkole są procedury wyborcze i wybieranie przez uczniów swoich przedstawicieli. Te praktyki w Polsce są częstsze niż w innych krajach – prawie wszyscy ósmoklasiści głosowali w wyborach szkolnych. Pozostałe, niewyborcze formy szkolnego zaangażowania obywatelskiego są znacznie mniej popularne – takie doświadczenia ma mniej niż połowa polskich uczniów. Przykładowo stosunkowo niewielu uczniów deklaroowało udział w szkolnych debatach lub dyskusjach podczas szkolnych spotkań czy apeli.

W zakresie aktywności pozaszkolnej polscy uczniowie wyróżniają się pozytywnie pod względem zaangażowania w wolontariat na rzecz lokalnej społeczności – 59% ósmoklasistów wskazywało, że ma takie doświadczenie, najwięcej spośród badanych krajów. W tym obszarze nastąpił też duży wzrost w porównaniu z ICCS 2009. Na podstawie badania nie można stwierdzić, czy jest to zachowanie czysto obywatelskie, czy też jest motywowane zewnętrznie, np. możliwością zdobycia dodatkowych punktów w rekrutacji do szkoły ponadpodstawowej. Natomiast warto pamiętać też, że badanie było prowadzone w okresie dużego zaangażowania lokalnych społeczności i szkół w pomoc uchodźcom z Ukrainy. Jedyną formą aktywności, która była w Polsce wskazywana częściej niż wolontariat, jest aktywność w drużynie sportowej. Inne formy aktywności pozaszkolnej są już deklarowane zdecydowanie rzadziej, choć nadal są to wyższe wskazania niż w przypadku wyników z badań osób dorosłych w Polsce. Większe zaangażowanie pozaszkolne deklarują dziewczęta, z wyjątkiem uczestnictwa w drużynach sportowych.

Bardzo pozytywnie można oceniać to, że aż 86% ósmoklasistów w Polsce przewiduje, że będzie po uzyskaniu pełnoletności głosowało w wyborach krajowych. Między latami 2009 a 2022 zaszły duże pozytywne zmiany, jeśli chodzi o deklaracje młodych ludzi dotyczące głosowania. Można powiedzieć, że korzystanie z czynnego prawa wyborczego staje się obowiązującą normą społeczną.

Cieszyć powinien fakt, że większość (77%) uczniów wskazuje, że w dorosłym życiu zaangażuje się w pomaganie innym ludziom w swojej społeczności lokalnej. Jest to jeden z najwyższych odsetków z porównywanych krajów. Jednocześnie około 1/3 uczniów przewiduje, że wstąpi do organizacji, by wspierać określony cel społeczny lub polityczny. W przypadku dużej grupy uczniów można więc mówić, że gotowości do pomagania nie towarzyszy chęć zrzeszania się w celach społecznych.

W przypadku deklaracji dotyczących zaangażowania obywatelskiego uczniów w dorosłym życiu widać duże różnice między dziewczętami a chłopcami. Dziewczęta, choć częściej deklarują, że w przyszłości będą głosować w wyborach, pomagać innym w lokalnej społeczności i wstępować do organizacji, zarazem rzadziej od chłopców deklarują bardziej aktywne zaangażowanie w politykę –

pomaganie kandydatowi, wstąpienie do partii politycznej czy kandydowanie w wyborach lokalnych. Wiadć więc, że jakieś czynniki zniechęcają dziewczęta – ogólnie bardziej aktywne społecznie i obywatelsko w szkole – do myślenia o sobie jako osobach aktywnie zaangażowanych w politykę w przyszłości.

## 1.5. Kształcenie obywatelskie w szkole

Badanie ICCS dostarcza wielu informacji na temat tego, jak przebiega kształcenie obywatelskie w szkole. Informacje te stanowią istotny kontekst dla wyników i odpowiedzi uczniów. W porównaniu z licznymi zmianami, jakie zaszły w postawach i opiniach uczniów, w przypadku szkoły zmiany nie wydają się tak duże.

Odpowiedzi nauczycieli pokazują dość zróżnicowany obraz metod stosowanych na zajęciach wiedzy o społeczeństwie: od metod podających (pracy z podręcznikiem, robienia notatek z wykładów), przez dyskusje na temat bieżących zagadnień oraz analizę informacji z różnych źródeł, po pracę w małych grupach, w tym pracę z wykorzystaniem technologii cyfrowych. Najczęściej stosowaną praktyką według deklaracji nauczycieli jest omawianie bieżących zagadnień. Na stosunkowo częste poruszanie aktualnych wydarzeń podczas dyskusji w klasie wskazują także uczniowie. Ten obszar wyróżnia polskie szkoły na tle innych krajów, w których te praktyki są zazwyczaj mniej rozpowszechnione.

W polskich szkołach przeważa raczej tradycyjne podejście dydaktyczne w nauczaniu wiedzy o społeczeństwie. Wśród stosowanych metod aktywizujących dominują ich prostsze odmiany. Ocenianie jest skupione na stopniu opanowania wiedzy przedmiotowej, a nie na umiejętnościach i zaangażowaniu uczniów.

Uczniowie w Polsce stosunkowo dobrze, w porównaniu z rówieśnikami z innych krajów, oceniają otwartość klasowych dyskusji. Często czują się zachęceni przez nauczycieli do wyrażania swoich opinii i dzielą się nimi w klasie. Jednocześnie rzadziej wskazują, że są zachęceni do dyskusowania z osobami, które mają inne zdanie.

Nauczyciele generalnie dobrze oceniają relacje między uczniami w klasie, choć nadal tylko mniej więcej co piąty wskazuje, że dobre relacje dotyczą wszystkich lub prawie wszystkich uczniów w klasie. Bardziej złożony i krytyczny obraz wyłania się jednak z odpowiedzi uczniów. Ogólnie rzecz biorąc, relacje między uczniami oraz między uczniami i nauczycielami są oceniane pozytywnie przez dużą część uczniów (od 55% do 79%, zależnie od aspektu). W przypadku relacji między uczniami a nauczycielami jednocześnie jednak co piąty uczeń nie dostrzega dodatkowej pomocy nauczycieli, gdy jej potrzebuje, prawie co trzeci nie czuje się traktowany sprawiedliwie przez swoich nauczycieli i nie uważa, by nauczyciele słuchali tego, co uczniowie mają do powiedzenia, a aż 39% nie uważa, że uczniowie w szkole dobrze dogadują się z większością nauczycieli. W przypadku relacji między uczniami szczególnie zwraca uwagę, że prawie połowa uczniów (45%) nie zgadza się ze stwierdzeniem: „większość uczniów w mojej szkole traktuje siebie nawzajem z szacunkiem”, a około 1/3 nie postrzega szkoły jako miejsca, w którym uczniowie czują się bezpiecznie. Niepokoi, że polscy ósmoklasiści dużo rzadziej od rówieśników z innych krajów pozytywnie oceniają relacje w szkole zarówno między uczniami i nauczycielami, jak i między samymi uczniami.

Występują duże różnice między obrazem szkolnej partycypacji w opinii dyrektorów szkół, którzy wysoko oceniają szkolną samorządność, i jej obrazem w opinii uczniów, których ponad połowa ocenia, że ich samorząd jest mało aktywny. Powszechność udziału w szkolnych wyborach niekoniecznie przekłada się u polskich uczniów na poczucie włączenia w procesy decyzyjne i poczucie wpływu na sprawy szkoły. Polscy uczniowie średnio rzadziej od rówieśników z innych krajów uważają, że interesy uczniów są uwzględniane w procesach decyzyjnych w szkole, a także że szkoła wspiera ich i zachęca do angażowania się w takie procesy decyzyjne.



## 1.6. Zróżnicowanie wśród uczniów

Badanie ICCS pokazuje, że status społeczno-ekonomiczny rodziny ucznia jest ważnym czynnikiem wyjaśniającym różnice w poziomie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich oraz różnice w opiniach i postawach uczniów. Co więcej, różnicuje on odpowiedzi uczniów dotyczące ich aktualnej aktywności obywatelskiej – szkolnej i pozaszkolnej – oraz planów obywatelskiego zaangażowania w przyszłości. Status społeczno-ekonomiczny jest m.in. czynnikiem wyjaśniającym różnice w deklaracjach uczniów dotyczących partycypacji wyborczej w przyszłości. Częściowo wynika to z różnic w socjalizacji obywatelskiej i politycznej w domach rodzinnych uczniów. Jednak pewną rolę odgrywa też szkoła, w której uczniowie z wyższym statusem społeczno-ekonomicznym częściej angażują się w różne formy aktywności sprzyjające rozwojowi wiedzy i umiejętności obywatelskich.

Plany i oczekiwania edukacyjne uczniów pochodzących z różnych środowisk społecznych znacząco się różnią – uczniowie z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym i wykazujący się wyższym poziomem wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich częściej od swoich mniej uprzywilejowanych rówieśników planują kontynuowanie nauki w liceach ogólnokształcących i ukończenie studiów. Oznacza to, że środowiska szkół ponadpodstawowych będą się znacząco różnić pod względem wiedzy i umiejętności obywatelskich, co może przyczynić się do pogłębiania nierówności w następnych latach edukacji szkolnej uczniów.

ICCS 2022 to kolejne badanie, w którym potwierdza się zależność między określonymi praktykami szkolnymi a poziomem wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich, a także innymi efektami kształcenia. Szczególną kwestią, która różnicuje wyniki uczniów, jest otwartość klasowych dyskusji. Uczniowie, którzy są przekonani, że mogą w klasie otwarcie rozmawiać o swoich poglądach, lepiej rozumieją otaczający ich świat społeczno-polityczny i mają więcej umiejętności pozwalających im w tym świecie działać.

Tym, co zwraca szczególną uwagę, są bardzo duże różnice występujące między dziewczętami a chłopcami w Polsce. Dotyczą one zarówno poziomu wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich – wyższego u dziewcząt – jak i postaw i opinii, ale także deklarowanego obecnego i przyszłego zaangażowania obywatelskiego. Różnice są obserwowane w odniesieniu do znacznej części analizowanych zagadnień. Przykładowo dziewczęta mają bardziej krytyczny stosunek do funkcjonowania systemu politycznego, charakteryzują się większym poparciem dla równości praw, większą troską o środowisko i świadomością problemów środowiskowych. Zarazem są bardziej aktywne w szkole i poza szkołą, częściej deklarują, że w przyszłości będą głosować w wyborach, pomagać innym i wstępować do organizacji, natomiast rzadziej od chłopców przewidują, że w przyszłości będą aktywnie zaangażowane w politykę.

Przedstawione kwestie, a także dodatkowe zagadnienia zostały szczegółowo omówione w kolejnych rozdziałach niniejszego raportu.

## 2. Informacje o badaniu ICCS 2022 i metodach badawczych

Paweł Szymborski, Olga Wasilewska

### Najważniejsze informacje

- ICCS jest największym międzynarodowym badaniem porównawczym dotyczącym edukacji obywatelskiej. W 2022 roku w badaniu uczestniczyły 22 kraje i 2 dodatkowe regiony.
- Głównym celem badania jest określenie, w jakim stopniu młodzi ludzie są przygotowani do udziału w życiu społecznym i pełnienia roli obywatela w demokratycznym społeczeństwie. ICCS bada wiedzę i rozumienie zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej, a także postawy i zaangażowanie obywatelskie uczniów.
- Inicjatorem i głównym organizatorem badania jest Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA). Dotychczas odbyły się dwie edycje tego badania (ICCS 2009 i ICCS 2016). Polska brała udział w pierwszej z nich, a po przerwie dołączyła do najnowszej, trzeciej edycji (ICCS 2022). Badanie pozwala na porównywanie wyników zarówno między krajami, jak i edycjami.
- Badanie główne w krajach półkuli północnej prowadzono wiosną 2022 roku, w Polsce w marcu i kwietniu 2022 roku. Był to szczególny okres – nadal występowały trudności wynikające z pandemii COVID-19, a niedługo przed rozpoczęciem badania nastąpiła rosyjska inwazja na Ukrainę.
- W badaniu uczestniczyli uczniowie w ósmym roku edukacji szkolnej. W Polsce byli to uczniowie ósmej klasy szkoły podstawowej. Przebadano także nauczycieli uczących w klasie ósmej i dyrektorów szkół. W sumie w ICCS 2022 we wszystkich krajach zebrano dane ponad 80 tysięcy uczniów, ponad 40 tysięcy nauczycieli i ponad 3 tysięcy dyrektorów szkół.
- ICCS pozwala wnioskować o wszystkich ósmoklasistach i nauczycielach uczących klasy ósme w każdym z krajów. Badanie przeprowadza się na losowych próbach. Najpierw losowane są szkoły, a potem z tych szkół konkretne oddziały, a także nauczyciele.
- Polska spełniła wysokie wymagania dotyczące poziomu realizacji badania, czyli minimalnych odsetków przebadanych szkół, uczniów i nauczycieli. Dla wielu krajów uczestniczących w ICCS 2022 osiągnięcie wymaganych wskaźników okazało się trudne.
- Badanie przeprowadzono zgodnie z rygorystycznymi procedurami badawczymi. Sesje badawcze we wszystkich krajach muszą mieć dokładnie ten sam przebieg. Jego zgodność z procedurami jest sprawdzana w trakcie kontroli prowadzonych przez krajowy zespół ICCS oraz przedstawicieli międzynarodowego konsorcjum.
- Uczniowie w ramach badania rozwiązywali zadania sprawdzające wiedzę i rozumienie zagadnień związanych z edukacją obywatelską, a także wypełniali ankiety, których celem jest pomiar postaw i zebranie informacji kontekstowych. Ankiety dotyczące procesów edukacyjnych wypełniali także nauczyciele i dyrektorzy szkół. W części krajów uczniowie rozwiązywali zadania na komputerach, w pozostałych – w tym w Polsce – w papierowych zeszytach testowych. Wyniki badania w obu formach są porównywalne dzięki zastosowanym procedurom statystycznym.
- Odpowiedzi uczniów na pytania i zadania otwarte zostały zakodowane, dane wprowadzono do baz, poddano weryfikacji, ważeniu i skalowaniu, zgodnie z wymagającymi standardami badawczymi.
- Zbiory danych z ICCS 2022 zostaną upublicznione w pierwszym kwartale 2024 roku.

## 2.1. Cel badania

Międzynarodowe Badanie Kompetencji Obywatelskich (*International Civic and Citizenship Education Study*), czyli ICCS, jest największym międzynarodowym badaniem porównawczym dotyczącym edukacji obywatelskiej. Podstawowym celem badania jest określenie, w jakim stopniu młodzi ludzie są przygotowani do pełnienia roli obywatela w demokratycznym społeczeństwie (Schulz i in., 2023a). Badanie jest prowadzone wśród uczniów w ósmym roku edukacji szkolnej, zazwyczaj czternastoletnich. Jest to wiek istotny z perspektywy kształtowania się postaw obywatelskich (zob. Bartels, Jackman, 2014; Janmaat, Hoskins, 2022), a zarazem w wielu krajach, w tym w Polsce, jest to moment, w którym kończy się okres edukacji ogólnej wspólnej dla wszystkich uczniów.

ICCS dostarcza rzetelnych i porównywalnych danych na temat wiedzy i rozumienia zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej, a także postaw i zaangażowania obywatelskiego uczniów. Badanie pozwala na porównywanie wyników nie tylko między krajami, lecz także między poszczególnymi edycjami. Ważnym elementem badania są również zbierane w ankietach informacje kontekstowe, które pomagają lepiej zrozumieć wyniki badania młodzieży – pokazują, jakie są uwarunkowania tych wyników, pozwalają na wgląd w to, w jaki sposób kształtowane są wiedza, rozumienie i postawy z zakresu edukacji obywatelskiej. Szczególnie cenne są informacje na temat procesów edukacyjnych na poziomie klasy i szkoły, a także na temat doświadczeń i postaw nauczycieli.

W każdej edycji badania wybierane są zagadnienia, na które położony jest szczególny nacisk. W ICCS 2022 są to m.in. kwestie związane ze zrównoważonym rozwojem, a także wykorzystaniem technologii cyfrowych w kontekście aktywności obywatelskiej (więcej zob. rozdział 3).

Zbiory danych z badania są ogólnodostępne, co umożliwia prowadzenie różnorodnych analiz. Jest to cenny zasób dla środowisk naukowo-badawczych, a także osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityk edukacyjnych oraz praktyków: dyrektorów szkół, nauczycieli, osób i instytucji zaangażowanych w kształcenie i doskonalenie nauczycieli. Wskaźniki wyliczone na podstawie badania mogą być uwzględniane w krajowych i międzynarodowych dokumentach strategicznych, w tym np. w zakresie monitorowania postępów w osiągnięciu Celów Zrównoważonego Rozwoju ONZ (w szczególności cel 4.7<sup>1</sup>).

## 2.2. Historia badania

Badanie ICCS wykorzystuje doświadczenia i wnioski z wcześniejszych badań porównawczych w zakresie edukacji obywatelskiej prowadzonych przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA). Edukacja obywatelska uwzględniona była już w trakcie kilkuletniego prekursorskiego badania porównawczego: *Six Subject Study*, które obejmowało m.in. badania wśród dziesięciolatków, czternastoletków i uczniów ostatnich klas szkół średnich prowadzone w 1971 roku (Torney, Oppenheim, Farnen, 1975). Szczególne znaczenie dla rozwoju ICCS miało badanie *Civic Education Study* (CIVED), które bywa określane jako pierwsza edycja badania ICCS. Badanie CIVED składało się z dwóch etapów: pogłębionych studiów przypadku dotyczących edukacji obywatelskiej w różnych krajach, a także badań prowadzonych w latach 1999–2000 wśród dwóch grup uczniów: czternastoletków i uczniów szkół średnich (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, Nikolova, 2002; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, Schulz, 2001; Torney-Purta, Schwille, Amadeo, 1999). Polska była jednym z krajów biorących udział w projekcie, a polscy czternastoletkowie uzyskali wówczas najwyższy wynik w zakresie wiedzy obywatelskiej (zob. Dolata, Koseła, Wiłkomirska, Zielińska, 2004).

<sup>1</sup> Więcej informacji na temat Celów Zrównoważonego Rozwoju: <https://www.un.org/pl/>

Po kilku latach od zakończenia badania CIVED – w odpowiedzi na przemiany społeczne i coraz większe wyzwania, przed którymi stawało społeczeństwo obywatelskie – rosło zapotrzebowanie na kolejne badania w tej tematyce i zainteresowanie nimi. Dlatego podjęto decyzję o przygotowaniu nowego badania – *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS). ICCS wykorzystuje i rozwija wiele z rozwiązań stosowanych w CIVED, ale zostało zaplanowane jako badanie, które będzie regularnie powtarzane, co umożliwi porównywanie zmian w zakresie kompetencji obywatelskich uczniów (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, Kerr, 2008). Do tej pory odbyły się dwie edycje badania (ICCS 2009 i ICCS 2016), ICCS 2022 to trzecia odsłona tego projektu.

Polska wzięła udział w pierwszej edycji badania (ICCS 2009). Badanie w kraju prowadzili badacze związani z Uniwersytetem Warszawskim oraz Szkołą Główną Gospodarstwa Wiejskiego pod kierunkiem prof. Krzysztofa Koseły (zob. Koseła, 2013; Wiłkomirska, 2013). Po przerwie Polska ponownie dołączyła do badania w najnowszej, trzeciej edycji. ICCS 2022 to pierwsza edycja prowadzona przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE).

## 2.3. Organizatorzy badania

Inicjatorem i głównym organizatorem badania jest Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA). Jest to niezależna międzynarodowa organizacja zrzeszająca instytucje badawcze i agencje rządowe. IEA zapoczątkowała i od kilkudziesięciu lat prowadzi badania porównawcze dotyczące umiejętności uczniów z różnych dziedzin (m.in. TIMSS, PIRLS, ICILS i ICCS). W skład międzynarodowego konsorcjum badawczego ICCS 2022 wchodzi także: Australijska Rada Badań Edukacyjnych (ACER), pełniąca rolę głównego centrum badawczego, Laboratorium Pedagogiki Eksperymentalnej Uniwersytetu Roma Tre w Rzymie i rzymski Uniwersytet LUMSA. Instytucje te są odpowiedzialne za organizację badania przy ścisłej współpracy z zespołami badawczymi z krajów uczestniczących w ICCS. Konsorcjum badawcze współpracuje także z międzynarodową grupą ekspercką, która pełni funkcje doradcze.

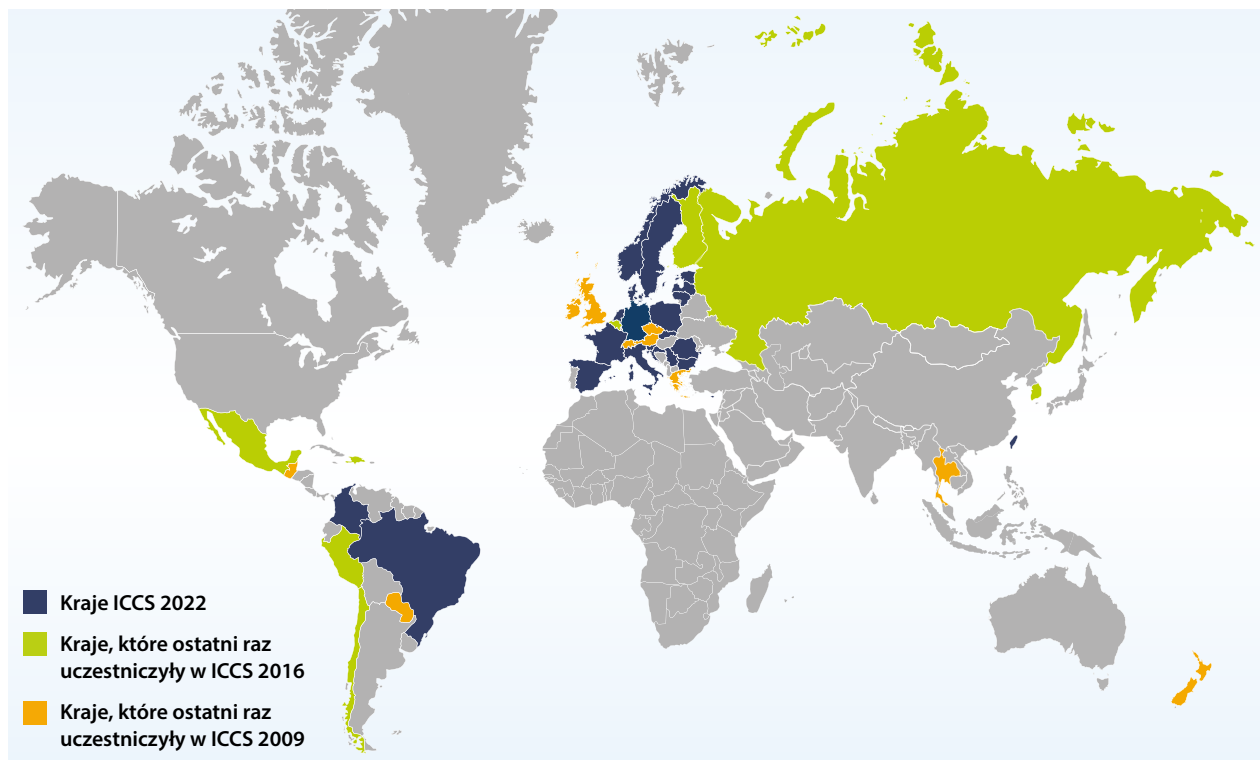
W poszczególnych krajach badanie jest prowadzone przez krajowe zespoły badawcze. Każdy kraj powołuje krajowego koordynatora badania (*National Research Coordinator*). Koordynator nadzoruje całość badania w kraju, wraz zespołem jest odpowiedzialny za dostosowanie założeń badania do specyfiki swojego kraju, przygotowanie krajowych wersji narzędzi i procedur badawczych, terminową realizację badania zgodnie ze wszystkimi wymaganymi standardami. W Polsce przeprowadzenie badania ICCS 2022 Ministerstwo Edukacji i Nauki powierzyło Instytutowi Badań Edukacyjnych, za organizację odpowiadał Zespół Badań Międzynarodowych IBE. Przy realizacji badania w szkołach Instytut współpracował z firmą badawczą PBS – ankieterzy tej firmy prowadzili sesje badawcze w szkołach.

Kluczową rolę w badaniu pełnią także szkoły. W szkołach wylosowanych do badania powoływani są szkolni koordynatorzy badania – zaangażowani w organizację badania w swoich placówkach, w tym w informowanie i zachęcanie uczniów oraz nauczycieli do udziału w badaniu.

## 2.4. Kraje uczestniczące w badaniu

W ICCS 2022 uczestniczyły 22 kraje i 2 niemieckie landy (tzw. *benchmarking participants*). Zasięg badania był więc mniejszy niż w poprzednich edycjach: w ICCS 2009 było to 38 krajów, a w ICCS 2016 – 23 kraje i jeden region (zob. rysunek 2.1). Mniejsza liczba uczestników częściowo była efektem trudności z organizacją badania w trakcie pandemii COVID-19 – część krajów zrezygnowała z udziału w tej edycji na etapie przygotowań do badania.

Rysunek 2.1. Kraje i regiony uczestniczące w badaniu ICCS



**Kraje i regiony uczestniczące w ICCS 2022** (pogrubiono kraje, w których badanie realizowano w formie papierowej): Brazylia, Bułgaria, **Chorwacja**, Cypr, **Dania**, Estonia, Francja, Hiszpania, **Holandia**, Kolumbia, Litwa, Łotwa, Niemcy (Nadrenia Północna-Westfalia, Szlezwik-Holsztyn), Malta, Norwegia, **Polska**, **Rumunia**, **Serbia**, Słowacja, Słowenia, Szwecja, Tajwan, Włochy

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schulz i in. (2023b).

Wśród uczestników tej edycji badania zdecydowanie dominowały kraje europejskie, jest to więc pod wieloma względami stosunkowo homogeniczna grupa. Niemniej kraje różnią się pod względem wielkości, liczby mieszkańców, poziomu gospodarczego, a także historii, doświadczeń demokratycznych czy funkcjonujących w nich systemów politycznych. Wybrane wskaźniki dotyczące krajów uczestniczących w tej edycji badania zostały przedstawione w tabeli 2.1.

Tabela 2.1. Charakterystyka krajów i regionów uczestniczących w ICCS 2022

Kraj	Ludność (w milionach)	Powierzchnia (w tys. km <sup>2</sup> )	Dochód narodowy brutto na osobę (w dolarach amerykańskich)	Wskaźnik rozwoju społecznego HDI (Human Development Index)			Nakłady na edukację (% PKB)	Wiek uprawniający do głosowania w wyborach	Obowiązek wyborczy (Tak/Nie)	Frekwencja wyborcza w ostatnich wyborach parlamentarnych przed realizacją badania (rok wyborów)	Odsetek kobiet w parlamencie (%)
				wartość	pozycja	kategoria					
Brazylia	214,3	8516	7697	0,754	87	Wysoka	6,0	16	Tak	79 (2022)	15
Bułgaria	6,9	110	12 222	0,795	68	Wysoka	4,0	18	Nie	39 (2022)	24
Chorwacja	3,9	57	17 748	0,858	40	Bardzo wysoka	5,5	18	Nie	47 (2020)	23
Cypr	1,2	9	31 552	0,896	29	Bardzo wysoka	6,1	18	Nie	66 (2021)	14
Dania	5,9	43	68 008	0,948	6	Bardzo wysoka	6,4	18	Nie	84 (2022)	44
Estonia	1,3	45	27 944	0,890	31	Bardzo wysoka	6,6	18	Nie	64 (2019)	30
Francja	67,7	552	43 659	0,903	28	Bardzo wysoka	5,5	18	Nie	48 (2022)	37
Hiszpania	47,4	506	30 104	0,905	27	Bardzo wysoka	4,6	18	Nie	65 (2019)	39
Holandia	17,5	42	57 708	0,941	10	Bardzo wysoka	5,3	18	Nie	79 (2021)	39
Kolumbia	51,5	1142	6183	0,752	88	Wysoka	4,9	18	Nie	55 (2022)	29
Litwa	2,8	65	23 737	0,875	35	Bardzo wysoka	4,0	18	Nie	48 (2020)	27
Łotwa	1,9	65	21 080	0,863	39	Bardzo wysoka	6,0	18	Nie	59 (2022)	30
Malta	0,5	0,3	34 218	0,918	23	Bardzo wysoka	5,9	18	Nie	86 (2022)	5
Norwegia	5,4	324	90 655	0,961	2	Bardzo wysoka	5,9	18	Nie	77 (2021)	45
<b>Polska</b>	<b>37,7</b>	<b>313</b>	<b>18 000</b>	<b>0,876</b>	<b>34</b>	<b>Bardzo wysoka</b>	<b>5,2</b>	<b>18</b>	<b>Nie</b>	<b>62 (2019)</b>	<b>29</b>
Rumunia	19,1	238	14 927	0,821	53	Bardzo wysoka	3,7	18	Nie	32 (2020)	18
Serbia	6,8	88	9 230	0,802	63	Bardzo wysoka	3,6	18	Nie	59 (2022)	39
Słowacja	5,4	49	21 783	0,848	45	Bardzo wysoka	4,6	18	Nie	66 (2020)	21
Słowenia	2,1	20	29 291	0,918	23	Bardzo wysoka	5,8	18	Nie	71 (2022)	40
Szwecja	10,4	439	61 143	0,947	7	Bardzo wysoka	7,2	18	Nie	84 (2022)	46
Tajwan	23,6	36	33 190	0,926	19	Bardzo wysoka	5,0	20	Nie	75 (2020)	42
Włochy	59,1	302	35 770	0,895	30	Bardzo wysoka	4,3	18	Nie	64 (2022)	35
<b>Dodatkowe regiony</b>											
Szlezwik-Holsztyn (Niemcy)	2,9	16	51 204	0,942	9	Bardzo wysoka	4,7	18	Nie	77 (2021)	31
Nadrenia Północna-Westfalia (Niemcy)	17,9	8 516	51 204	0,942	9	Bardzo wysoka	4,7	18	Nie	77 (2021)	31

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schulz i in. (2023b). Powierzchnia krajów na podstawie danych ONZ za 2020 rok: <https://data.un.org>; dla Tajwanu: <https://www.worlddata.info>; dla dodatkowych regionów: <https://www-genesis.destatis.de> [29.09.2023].

Między krajami ICCS 2022 można zidentyfikować zarówno różnice, jak i podobieństwa w zakresie organizacji i funkcjonowania systemu edukacji, w tym organizacji edukacji obywatelskiej. Przykładowo w większości krajów elementy edukacji obywatelskiej są włączone do przedmiotów z zakresu nauk społecznych lub humanistycznych, ale już nie wszędzie jest oddzielny przedmiot poświęcony tym zagadnieniom, jak w Polsce wiedza o społeczeństwie (zob. tabela 2.2). Występują różnice w poziomie autonomii szkół, sposobie zarządzania nimi, w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli, sposobach oceniania. Zarazem w większości krajów w ramach celów kształcenia można zidentyfikować określony zestaw zagadnień związanych z edukacją obywatelską (zob. Schulz i in., 2023b).

**Tabela 2.2. Wybrane informacje na temat edukacji obywatelskiej w ósmym roku edukacji szkolnej w krajach ICCS 2022**

Kraj	Edukacja obywatelska jako odrębny przedmiot	Edukacja obywatelska włączona do innych przedmiotów z zakresu nauk społecznych lub humanistycznych	Uczniowie w ósmym roku edukacji szkolnej otrzymują oceny lub podsumowania efektów uczenia z zakresu edukacji obywatelskiej na koniec semestru lub roku szkolnego
Brazylia	NIE	TAK	NIE
Bułgaria	NIE	TAK	NIE
Chorwacja	TAK	TAK	NIE
Cypr	NIE	TAK	NIE
Dania	TAK	TAK	TAK
Estonia	TAK	TAK	TAK
Francja	TAK	TAK	TAK
Hiszpania	NIE	TAK	TAK
Holandia	NIE	TAK	NIE
Kolumbia	NIE	TAK	TAK
Litwa	NIE	TAK	NIE
Łotwa	TAK	TAK	TAK
Malta	NIE	TAK	NIE
Norwegia (9)	NIE	TAK	TAK
<b>Polska</b>	<b>TAK</b>	<b>TAK</b>	<b>TAK</b>
Rumunia	TAK	TAK	NIE
Serbia	TAK	NIE	TAK
Słowacja	TAK	TAK	TAK
Słowenia	TAK	TAK	TAK
Szwecja	NIE	TAK	TAK
Tajwan	TAK	TAK	TAK
Włochy	TAK	NIE	TAK
<b>Dodatkowe regiony</b>			
Szlezwik-Holsztyn (Niemcy)	TAK	TAK	TAK
Nadrenia Północna-Westfalia (Niemcy)	TAK	TAK	TAK

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schulz i in. (2023b).

## 2.5. Okres realizacji badania w szkołach

Badanie główne ICCS 2022 w krajach półkuli północnej było realizowane w szkołach wiosną 2022 roku, a w krajach półkuli południowej jesienią 2022 roku. W Polsce badanie prowadzono od 14 marca do 29 kwietnia 2022 roku. Poprzedziło je badanie pilotażowe zrealizowane w czerwcu 2021 roku<sup>2</sup>.

Czas realizacji badania miał szczególny charakter. W roku szkolnym 2021/2022, choć na mniejszą skalę niż w roku wcześniejszym, nadal występowały obostrzenia i trudności wynikające z pandemii COVID-19. W Polsce ósmoklasiści uczyli się w trybie zdalnym od 20 grudnia 2021 do 9 stycznia 2022 roku (w tym przerwa świąteczna) oraz od 27 stycznia do 20 lutego 2022 roku (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2022). Chociaż na poziomie kraju przez większość roku nauczanie odbywało się w trybie stacjonarnym, na poziomie lokalnym wiele szkół lub oddziałów klasowych czasowo przechodziło na nauczanie zdalne. Miało to miejsce w sytuacjach, gdy uczniowie lub pracownicy szkoły uzyskiwali pozytywny wynik testu na COVID-19 i wymagana była kwarantanna.

Sytuacja związana z COVID-19 miała negatywny wpływ na organizację badania – m.in. na niższą chęć udziału szkół w badaniu, większe trudności z uzyskaniem zgód rodziców lub innych opiekunów prawnych na udział ich dzieci w badaniu oraz problemy z nieobecnościami uczniów. Sesje badawcze prowadzone były z zachowaniem reżimu sanitarnego, specjalnych procedur konsultowanych z przedstawicielami Głównego Inspektoratu Sanitarnego.

Jednocześnie krótko przed rozpoczęciem badania w szkołach (24 lutego 2022 roku) nastąpiła inwazja Rosji na Ukrainę. Temat ten był szeroko obecny w mediach, ale też – jak można zakładać – w rozmowach w środowisku domowym uczniów, w grupach rówieśniczych czy w szkole. Zarazem był to okres dużej mobilizacji społecznej i zaangażowania w różne formy wsparcia ukraińskich uchodźców. Dzieci uchodźcze stopniowo zaczęły dołączać do szkół.

Można zakładać, że zarówno COVID-19, jak i rosyjska inwazja na Ukrainę nie pozostały bez wpływu na wyniki ICCS 2022, w szczególności na wyniki badania wśród uczniów, natomiast trudno jednoznacznie określić zakres i charakter tego wpływu.

## 2.6. Standardy badawcze

Badanie było prowadzone z wykorzystaniem rygorystycznych, wystandaryzowanych procedur badawczych, obowiązujących wszystkie kraje uczestniczące w badaniu. Jest to kluczowe dla uzyskania wysokiej jakości danych i zapewnienia porównywalności wyników między krajami i między edycjami badania. W praktyce oznacza to, że istnieją międzynarodowe procedury i wymogi dla każdego etapu lub elementu badania – od określenia populacji badania, kwestii próby badawczej, poziomu realizacji badania wśród respondentów, poprzez prace nad narzędziami badawczymi i sam kształt narzędzi, materiały informacyjne, zasady organizacji sesji badawczej, po zasady kodowania, wprowadzania i weryfikacji danych.

Międzynarodowe konsorcjum badawcze szczegółowo nadzorowało realizację poszczególnych etapów badania. Stosowane były różnorodne metody ich weryfikacji, w tym także powołani byli międzynarodowi kontrolerzy czuwający nad przebiegiem badania w szkołach. Wszelkie naruszenia przyjętych procedur i wymogów badawczych są odnotowywane w międzynarodowych raportach. Dodatkowe procedury zapewniania jakości danych i kontrole były prowadzone na poziomie krajowym.

<sup>2</sup> Ze względu na pandemię COVID-19 i trudności z realizacją badań w wielu krajach, badania pilotażowe odbywały się od jesieni 2020 aż do jesieni 2021 roku, w Polsce od 31 maja do 17 czerwca 2021 roku, po egzaminie ósmoklasisty i powrocie uczniów klasy ósmej do edukacji stacjonarnej. Badanie pilotażowe służy m.in. do przetestowania i weryfikacji narzędzi badawczych, a także sprawdzenia wszystkich procedur badawczych.



W kolejnych podrozdziałach przedstawiono niektóre spośród procedur obowiązujących w badaniu. Bardziej szczegółowe informacje będą dostępne w międzynarodowym raporcie technicznym z ICCS 2022, który zostanie opublikowany w 2024 roku.

## 2.7. Narzędzia badawcze

Podstawowym narzędziem wykorzystywanym w ICCS jest test – uczniowie uczestniczący w badaniu rozwiązują zadania znajdujące się w zeszytach testowych. Uczniowie wypełniają także dwie ankiety – międzynarodową ankietę ucznia, wspólną dla wszystkich krajów, a także regionalną ankietę ucznia, przeznaczoną dla uczniów mieszkających w danym regionie – w przypadku Polski jest to europejska ankietę ucznia. Ankiety mające na celu zebranie informacji kontekstowych wypełniają także dyrektorzy szkół i nauczyciele uczący w klasie ósmej. Za informacje dotyczące uwarunkowań na poziomie kraju, w szczególności odnoszące się do organizacji systemu edukacji, odpowiedzialne są krajowe zespoły badawcze. Szczegółowe zestawienie narzędzi badawczych wraz z zakresem zbieranych danych przedstawiono w tabeli 2.3.

**Tabela 2.3. Narzędzia badawcze wykorzystywane w ICCS 2022**

Narzędzie badawcze	Zakres danych	Respondent
Test	Wiedza i rozumienie zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej	Uczeń
Międzynarodowa ankietę ucznia	Postawy i zaangażowanie uczniów, informacje kontekstowe dotyczące sytuacji szkolnej i domowej uczniów	Uczeń
Regionalna ankietę ucznia (w przypadku Polski – europejska ankietę ucznia)	Postawy uczniów – zagadnienia istotne z perspektywy uczestników z danego regionu świata	Uczeń
Ankietę nauczyciela	Informacje kontekstowe – procesy edukacyjne na poziomie klasy i szkoły, postawy i doświadczenia zawodowe nauczycieli	Nauczyciel
Ankietę dyrektora szkoły	Informacje kontekstowe – procesy edukacyjne na poziomie szkoły, zasoby i środowisko szkoły	Dyrektor szkoły
Ankietę na temat kontekstu krajowego	Informacje na temat krajowych systemów edukacji, uwarunkowań na poziomie kraju	Krajowy koordynator badania

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schulz i in. (2023a).

## PRZYGOTOWANIE NARZĘDZI

Proces przygotowywania narzędzi badawczych stosowanych w ICCS jest bardzo złożony. Część wykorzystywanych zadań i pytań pochodzi z poprzednich edycji badania, co jest kluczowe dla możliwości śledzenia zmian w wynikach uczniów pomiędzy edycjami (więcej na temat skalowania w dalszej części tego rozdziału). Jednocześnie dla każdej edycji przygotowywane są nowe zadania i pytania, np. nawiązujące do aktualnych kwestii społecznych (zob. tabela 2.4). Eksperti układają propozycje nowych zadań i pytań, biorąc pod uwagę założenia teoretyczne badania. Po weryfikacji i wstępnych testach konsorcjum we współpracy z ekspertami i zespołami krajowymi opracowuje narzędzia, które będą wykorzystane w trakcie badania pilotażowego. Narzędzia są tłumaczone i adaptowane do warunków poszczególnych krajów przez zespoły krajowe. Kolejny etap prac to weryfikacja i uzgodnienia kształtu narzędzi pomiędzy konsorcjum a zespołami krajowymi. Konsorcjum zatrudnia weryfikatorów, którzy oceniają tłumaczenia narzędzi, weryfikacji podlega także ich układ graficzny, który musi być dokładnie taki sam we

wszystkich krajach. Dopiero po akceptacji można zastosować narzędzia w badaniu pilotażowym. Po badaniu pilotażowym prowadzone są szczegółowe analizy poszczególnych zadań i pytań, mające na celu zapewnienie trafności i rzetelności narzędzi. Do badania głównego konsorcjum wybiera najlepsze pytania i zadania w konkretnych obszarach tematycznych. Następnie narzędzia przed badaniem głównym ponownie przechodzą złożony proces adaptacji, tłumaczeń i weryfikacji.

**Tabela 2.4. Liczba zadań i pytań z poprzednich edycji oraz nowych zadań i pytań w narzędziach badawczych ICCS 2022**

Narzędzie badawcze	Zadania/pytania z poprzednich edycji	Nowe zadania/pytania	Łącznie
Test*	55	66	121
Międzynarodowa ankieta ucznia	125	60	185
Europejska ankieta ucznia	42	46	88
Ankieta nauczyciela	54	45	99
Ankieta dyrektora szkoły	75	54	129

\* Dane dotyczą testu w formie papierowej.

Źródło: Schulz i in. (2023a).

## TEST

Test służy do pomiaru wiedzy i rozumienia zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej. W ICCS 2022 w teście w formie papierowej znalazło się 121 różnych zadań podzielonych na 11 zestawów, które zostały przydzielone do określonych zeszytów testowych. W badaniu wykorzystywano 11 różnych zeszytów testowych, z których każdy zawierał trzy różne zestawy i w sumie 33 zadania. Każdy zestaw zadań i każde zadanie występowały w trzech różnych zeszytach testowych. Zeszyty były losowo przydzielane do uczniów uczestniczących w badaniu.

Większość zadań (ok. 90%) w teście to zadania zamknięte, w których uczeń wybiera jedną odpowiedź spośród czterech możliwych. W badaniu stosowane były także zadania otwarte (ok. 10%), wymagające napisania krótkiej odpowiedzi. Zadania często zaczynają się krótkim wprowadzeniem, opisem hipotetycznej sytuacji, do której następnie odnosi się pytanie. Przykładowe zadania z ICCS 2022 są omówione w rozdziale 4.

## ANKIETY

Ankiety wypełniane przez uczniów, dyrektorów szkół i nauczycieli były zbudowane w podobny sposób. Występują w nich:

- pytania, w których należy się odnieść do określonych stwierdzeń na wskazanej skali, najczęściej czterostopniowej,
- pytania, w których należy wybrać jedną lub kilka spośród wskazanych kategorii,
- pytania otwarte, wymagające napisania krótkiej odpowiedzi.

Ogólny układ ankiet był taki sam we wszystkich krajach. Po uzyskaniu zgody międzynarodowego konsorcjum zespoły badawcze mogły dołączyć kilka dodatkowych pytań krajowych. W Polsce skorzystano z tej możliwości.

Odrębnym narzędziem wykorzystywanym w badaniu była ankieta na temat kontekstu krajowego. Służy ona do zbierania informacji na temat krajowych systemów edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji obywatelskiej, a także innych czynników istotnych z perspektywy wyników

uczniów. Ankiety wypełniał krajowy koordynator badania we współpracy z zespołem i ekspertami w tej tematyce.

## FORMY BADANIA

Pierwsza edycja badania (ICCS 2009) była prowadzona za pomocą narzędzi w formie papierowej (ang. *paper-based assessment*). Od tamtego czasu stopniowo wdrażano elementy badania wspomaganego komputerowo (ang. *computer-based assessment*), w tym realizację badania wśród uczniów z wykorzystaniem komputerów, co było możliwe po raz pierwszy w tej edycji. Kraje uczestniczące w ICCS 2022 mogły zdecydować, z której wersji narzędzi będą korzystać, natomiast od kolejnej edycji badanie będzie prowadzone wyłącznie w formie komputerowej.

W Polsce zdecydowano, że badanie wśród uczniów będzie przeprowadzane w formie papierowej. Podobnie było w przypadku ankiety dyrektora szkoły. Natomiast ankieta nauczyciela prowadzona była online.

Narzędzia w formie komputerowej w ICCS 2022 miały bardzo zbliżony kształt i wygląd do narzędzi w formie papierowej. W zdecydowanej większości stanowiły proste przełożenie zadań i pytań na ekran komputera, a więc nie różniły się pod względem formatu i treści. Wyjątkiem było kilka dodatkowych zadań w teście w wersji komputerowej, wykorzystujących interaktywne funkcjonalności. To, co różniło te formy, to przede wszystkim inny sposób czytania pytań i zadań (na wydruku lub ekranie komputera) oraz zaznaczania i wpisywania odpowiedzi.

Choć różnice były niewielkie, na etapie planowania badania przyjęto, że forma badania może mieć wpływ na sposób odpowiadania na pytania i sposób rozwiązywania zadań, a w konsekwencji także na wyniki uczniów. W celu oszacowania tego wpływu (ang. *mode-effect*) w części krajów prowadzących wśród uczniów badanie w formie komputerowej znacznie je rozszerzono. Oprócz badania na komputerach dodatkowo przeprowadzono badanie w formie papierowej (tzw. *bridging study*), realizowane wśród trochę mniejszej liczby uczniów, ale w tych samych typach szkół, z zachowaniem wszystkich procedur obowiązujących w przypadku tej formy. Oszacowany wpływ badania z wykorzystaniem komputerów na wyniki uwzględniono na etapie skalowania wyników (zob. podrozdział 2.12).

## 2.8. Definicja populacji

Jedną z kluczowych kwestii dla badania jest określenie badanej populacji, a więc osób, na których temat formułuje się wnioski w badaniu. Definicja populacji jest określona na poziomie całego badania i jest w ICCS niezmienna od pierwszej edycji w 2009 roku.

### UCZNIOWIE

Badana populacja w ICCS 2022 to młodzi ludzie, którzy chodzą do szkoły i spełniają dwa warunki:

- są w ósmym roku edukacji szkolnej, licząc od 1. roku na poziomie ISCED 1,
- ich średni wiek w danym kraju w momencie badania jest nie niższy niż 13,5 roku, jednocześnie w momencie badania nie mogą przekroczyć 18. roku życia.

W Polsce wymogi te spełniają uczniowie ósmej klasy szkoły podstawowej.

W tabeli 2.5 przedstawiono średni wiek badanych uczniów z poszczególnych krajów. Średnio najmłodsi są uczniowie z Malty (średnia wieku 13,6), najstarsi zaś z Estonii i Rumunii (średnia wieku 15). W Polsce średni wiek uczniów wyniósł 14,4 roku – dokładnie tyle, ile średnio w całym badaniu.

Tabela 2.5. Średni wiek badanych uczniów w krajach ICCS 2022

Kraj	Średni wiek
Malta	13,6 [0,3]
Włochy	13,8 [0,4]
Cypr	13,9 [0,4]
Francja	13,9 [0,4]
Słowenia	13,9 [0,4]
Hiszpania	14,0 [0,6]
Brazylia	14,1 [0,7]
Holandia	14,1 [0,5]
Kolumbia	14,1 [1,0]
Tajwan	14,2 [0,4]
Słowacja	14,4 [0,5]
<b>Polska</b>	<b>14,4 [0,5]</b>
Serbia	14,6 [0,3]
Chorwacja	14,7 [0,3]
Bułgaria	14,8 [0,4]
Litwa	14,8 [0,3]
Szwecja	14,8 [0,3]
Łotwa	14,9 [0,4]
Norwegia (9)	14,9 [0,3]
Dania	14,9 [0,4]
Estonia	15,0 [0,4]
Rumunia	15,0 [0,4]
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>14,4 [0,6]</b>
<b>Dodatkowe regiony</b>	
Szlezwik-Holsztyn (Niemcy)	14,5 [0,6]
Nadrenia Północna-Westfalia (Niemcy)	14,3 [0,6]

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.  
Kraje zaprezentowano w porządku rosnącym ze względu na średni wiek uczniów.  
W nawiasie [ ] podano wartość odchylenia standardowego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Polscy ósmoklasiści w roku szkolnym 2021/2022 byli specyficznym rocznikiem. Badani uczniowie rozpoczęli edukację szkolną we wrześniu 2014 roku, w okresie wdrażania reformy obowiązku szkolnego rozpoczętej w 2009 roku. Zgodnie z przyjętą w 2009 roku nowelizacją ustawy o systemie oświaty<sup>3</sup> w latach 2009–2011 rodzice dziecka mogli decydować, czy pójdzie ono do szkoły w wieku sześciu czy siedmiu lat<sup>4</sup>. Rozpoczęcie szkoły dla sześciolatków miało być obowiązkowe od września 2012 roku, co następnie przesunięto do 2014 roku. W kolejnych latach podjęto decyzję, że we wrześniu 2014 roku naukę w pierwszej klasie zaczną dzieci urodzone w pierwszych sześciu miesiącach 2008 roku (połowa zwykłego rocznika) razem z większością dzieci urodzonych w 2007 roku. We wrześniu 2015 roku

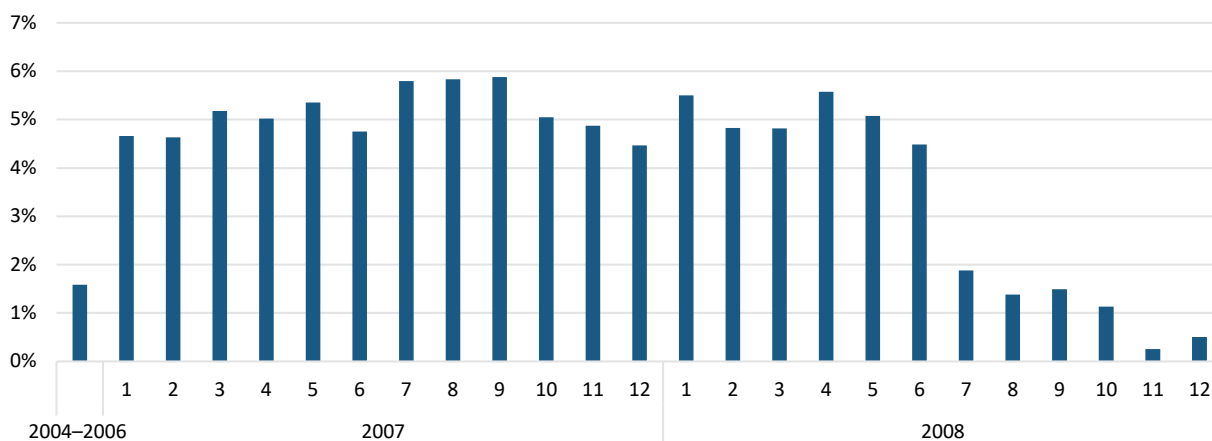
<sup>3</sup> Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2009 r., nr 56, poz. 458, z późn. zm.).

<sup>4</sup> Jest to pewne uproszczenie, gdyż chodzi tu o rozpoczęcie szkoły w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy szósty lub siódmy rok życia.

obowiązkową naukę w pierwszej klasie rozpoczęły dzieci sześciolatnie (rocznik 2009) wraz z dziećmi urodzonymi w drugiej połowie 2008 roku. Pod koniec 2015 roku reforma została cofnięta i od września 2016 roku wiek rozpoczęcia obowiązkowego szkolnego ponownie podniesiono do siedmiu lat.

Rocznik badany w ICCS 2022 jest zatem jednym z dwóch roczników ze szczególnie wysokim odsetkiem dzieci, które zaczęły naukę w wieku sześciu lat. W konsekwencji średni wiek uczniów biorących udział w ICCS 2022 w porównaniu z edycją z 2009 roku jest niższy – wówczas wynosił 14,9 roku.

**Wykres 2.1. Odsetek dzieci w klasie ósmej w Polsce w roku szkolnym 2021/2022 ze względu na rok i miesiąc urodzenia**



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Na wykresie 2.1 przedstawiono rozkład ósmoklasistów uczestniczących w badaniu ze względu na miesiąc i rok urodzenia. Uczniowie urodzeni w 2007 roku, a więc ci, którzy rozpoczęli naukę w szkole jako siedmiolatkami, stanowią 61% uczniów, 37% to uczniowie z rocznika 2008 zaczynający edukację szkolną jako sześciolatkami, pozostałe 2% to uczniowie urodzeni w latach 2004–2006.

Oprócz zmian w strukturze wieku przedstawione reformy wpłynęły także na dużą liczebność badanego rocznika. W szkołach podstawowych w roku szkolnym 2021/2022 uczyło się ponad 505 tysięcy uczniów klasy ósmej. Jest to jeden z dwóch większych roczników w ostatnich latach (zob. tabela 2.6).

**Tabela 2.6. Liczba uczniów klas pierwszych w poszczególnych latach szkolnych według stanu na wrzesień danego roku**

Rok szkolny	Liczba uczniów w tysiącach
2018/2019	378,4
2017/2018	353,9
2016/2017	206,1
2015/2016	536,7
<b>2014/2015</b>	<b>516,0</b>
2013/2014	365,1
2012/2013	351,8
2011/2012	382,9
2010/2011	360,1

W badaniu ICCS 2022 uczestniczyli uczniowie, którzy w zdecydowanej większości rozpoczęli naukę w pierwszej klasie we wrześniu 2014 roku.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym* [Zbiory danych z lat 2010–2019].

## NAUCZYCIELE

Badana w ICCS populacja nauczycieli to nauczyciele, którzy:

- pracują w szkole i prowadzą lekcje z uczniami z przedmiotów przewidzianych w programie nauczania (niezależnie od rodzaju przedmiotu czy liczby godzin),
- uczą badaną populację uczniów – a więc uczniów w ósmym roku edukacji szkolnej,
- uczą w trakcie realizacji badania i są zatrudnieni w szkole uczestniczącej w badaniu co najmniej od początku danego roku szkolnego.

W skład badanej populacji nie wchodzi nauczyciele i specjaliści, którzy nie prowadzą lekcji (np. pedagodzy czy psychologowie szkolni, nauczyciele bibliotekarze), osoby pełniące funkcję asystenta lub pomocy nauczyciela ani osoby prowadzące w szkole wyłącznie zajęcia dodatkowe, pozalekcyjne.

## DYREKTORZY SZKÓŁ

W ICCS uczestniczą również dyrektorzy szkół, do których uczęszczają badani uczniowie. Ankiety wypełniane przez dyrektorów, jak wspomniano wcześniej, mają charakter kontekstowy.

## 2.9. Dobór próby

Ponieważ niemożliwe jest przebadanie wszystkich uczniów i nauczycieli ze zdefiniowanych populacji, badanie było prowadzone na losowej, reprezentatywnej próbie. Dzięki zastosowanemu doborowi próby i przyjętym procedurom statystycznym ICCS umożliwia wnioskowanie o całej populacji ósmoklasistów i całej populacji nauczycieli klas ósmych w krajach uczestniczących w badaniu. Należy jednak pamiętać, że przy uogólnianiu wyników z losowej próby mogą wystąpić błędy losowe (wynikające z przeprowadzania badania na losowej próbie) oraz błędy nielosowe (związane z innymi przyczynami). W ICCS parametry statystyczne (np. średnie czy odsetki) są prezentowane wraz z wartością błędów standardowych (ang. *standard error*). Wartość ta obrazuje niepewność co do oszacowanej wartości parametru. Każdy wynik jest *de facto* wynikiem przybliżonym z określonym poziomem ufności (prawdopodobieństwem poprawnego szacowania wartości w populacji). W ICCS 2022 przyjęto 95-procentowy poziom ufności.

Dobór próby w każdym kraju odbywał się zgodnie z procedurami międzynarodowymi – opierał się na dwustopniowym schemacie losowania warstwowo-zespołowego. Najpierw losowane były szkoły, a potem z wylosowanych szkół konkretne oddziały klasy ósmej, a także nauczyciele uczący w oddziałach klasy ósmej.

## LOSOWANIE SZKÓŁ

Pierwszy etap – losowanie szkół – był przeprowadzany przez konsorcjum międzynarodowe. Zadaniem zespołów krajowych było przygotowanie operatu losowania i dostarczenie niezbędnych dodatkowych informacji. Operat losowania to lista szkół, w których uczą się uczniowie ze zdefiniowanej dla badania populacji, a więc uczniowie klasy ósmej. Do każdej szkoły przypisana jest liczba uczniów z ósmej klasy. W Polsce operat utworzono na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej z października 2021 roku. W operacie znalazło się 13,2 tys. szkół i 505,3 tys. uczniów.

Zgodnie z założeniami metodologicznymi badania ICCS każdy kraj może wskazać szkoły, które mogą zostać wyłączone z przygotowanego operatu. Takie wyłączenia uczniów na poziomie szkół (ang. *school-level exclusions*) mogą dotyczyć w szczególności:

- szkół dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lub funkcjonalną – w Polsce wyłączono w ten sposób 838 szkół specjalnych i 8,9 tys. uczniów kształcących się w tych szkołach,
- szkół z bardzo małą liczbą uczniów – w Polsce wyłączono 247 szkół, w których w ósmej klasie uczyło się mniej niż pięciu uczniów, łącznie dotyczyło to nieco ponad 700 uczniów z tych szkół,
- szkół prowadzących lekcje w języku innym niż te, w których prowadzone jest badanie – w Polsce wyłączono 27 szkół, w których nauczanie odbywa się w innym języku niż język polski, i nieco ponad 700 uczniów kształcących się w tych szkołach,
- szkół w trudno dostępnych lub odległych lokalizacjach – w Polsce nie było wyłączeń tego typu,
- szkół o znacząco innych programach nauczania niż obowiązujące w większości szkół w kraju – w Polsce nie było wyłączeń tego typu.

W sumie w Polsce ze względu na wyłączenia na poziomie szkół wyłączono z badania 2,04% ósmoklasistów (zob. tabela 2.7).

Tabela 2.7. Wskaźnik pokrycia populacji i wskaźniki wyłączeń uczniów w ICCS 2022

Kraj	Międzynarodowa populacja – pokrycie	Odsetek uczniów z wyłączonych szkół	Wyłączenia wewnątrzszkolne uczniów	Wyłączenia uczniów ogółem
Brazylia	100%	2,3%	0,9%	3,1%
Bułgaria	100%	0,2%	2,0%	2,2%
Chorwacja	100%	2,5%	5,2%	7,6%
Cypr	100%	1,2%	2,2%	3,4%
Dania	100%	2,9%	2,5%	5,4%
Estonia	100%	2,8%	2,1%	4,9%
Francja	100%	2,9%	1,4%	4,3%
Hiszpania	100%	1,0%	3,3%	4,3%
Holandia	100%	3,8%	1,5%	5,3%
Kolumbia	100%	0,2%	1,9%	2,2%
Litwa	100%	2,9%	1,1%	4,0%
Łotwa	100%	5,9%	1,8%	7,7%
Malta	100%	1,4%	2,4%	3,8%
Norwegia	100%	3,3%	4,2%	7,4%
<b>Polska</b>	<b>100%</b>	<b>2,0%</b>	<b>1,9%</b>	<b>4,0%</b>
Rumunia	100%	3,2%	1,1%	4,3%
Serbia	100%	1,0%	1,9%	2,8%
Słowacja	100%	0,7%	0,5%	1,2%
Słowenia	100%	2,9%	1,1%	3,9%
Szwecja	100%	2,1%	4,3%	6,4%
Tajwan	100%	0,8%	1,8%	2,6%
Włochy	100%	0,8%	3,7%	4,5%
<b>Dodatkowe regiony</b>				
Szlezwik-Holsztyn (Niemcy)	100%	1,5%	0,6%	2,1%
Nadrenia Północna-Westfalia (Niemcy)	100%	2,5%	1,0%	3,4%

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schulz i in. (2023b).

Niezależnie od wyłączeń uczniów na poziomie szkół, w ramach badania występuje także kategoria wyłączeń wewnątrzszkolnych (ang. *within sample exclusions*). Po wylosowaniu szkół i badanych oddziałów klasowych dyrektorzy lub nauczyciele po uzgodnieniu z zespołem krajowym mogą podjąć decyzję o wyłączeniu ucznia z badania w następujących sytuacjach<sup>5</sup>:

- jest to uczeń z niepełnosprawnością intelektualną lub funkcjonalną, która uniemożliwia udział w badaniu,
- jest to uczeń, który nie posługuje się językiem, w którym przeprowadzane jest badanie, w stopniu umożliwiającym rozwiązywanie testu i wypełnianie ankiet.

Międzynarodowe standardy badania wymagają, aby łączny odsetek wyłączonych uczniów – na poziomie szkół i wyłączeń wewnątrzszkolnych – nie przekroczył 5% populacji. W Polsce wyniósł on 3,98% (zob. tabela 2.7).

W przypadku nauczycieli liczebność populacji trudno jest opisać z taką samą precyzją jak populację uczniów. Wynika to m.in. z tego, że jeden nauczyciel może uczyć w różnych szkołach. Jednocześnie w wielu krajach, w tym w Polsce, trudno jest precyzyjnie określić liczbę nauczycieli uczących w ósmej klasie. Jeśli określona szkoła została wyłączona z operatu losowania, to jednocześnie z badania wyłączani są uczący w niej nauczyciele. Jednakże nauczyciele nie są objęci procedurą wyłączenia wewnątrzszkolnego.

W celu zwiększenia dokładności oszacowań wyników z badania na losowej próbie szkół operat może być podzielony na warstwy. W Polsce wyodrębniono cztery warstwy jawne (ang. *explicit stratification*), odnoszące się do lokalizacji szkoły: (a) wieś, (b) miasto do 20 tys. mieszkańców, (c) miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców i (d) miasto powyżej 100 tys. mieszkańców. W każdej warstwie została wylosowana odpowiednia liczba szkół – każda szkoła ma szansę trafić do próby z prawdopodobieństwem proporcjonalnym do liczby ósmoklasistów, którzy się w niej uczą. Liczba wylosowanych szkół w poszczególnych warstwach została przedstawiona w tabeli 2.8.

**Tabela 2.8. Szkoły wylosowane do badania według lokalizacji**

Lokalizacja	Liczba szkół
Wieś	62
Miasto do 20 tys. mieszkańców	30
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	36
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	42
RAZEM	170

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentów realizacyjnych.

Dla każdej szkoły wylosowanej dla próby głównej wylosowano również dwie szkoły zastępcze, na wypadek gdyby nie można było przeprowadzić badania w pierwszej szkole. Jednak realizacja badania w szkole z próby zastępczej wpływała na późniejsze wyliczenia poziomu realizacji badania (zob. podrozdział 2.11).

## LOSOWANIE ODDZIAŁÓW I NAUCZYCIELI

Drugi etap związany z doбором próby – losowanie oddziałów i losowanie nauczycieli – realizowany był przez zespoły krajowe z zastosowaniem narzędzi i procedur przygotowanych przez międzynarodowe

<sup>5</sup> W uzgodnieniu z nauczycielami i za zgodą rodziców uczniowie wyłączeni z badania mogą uczestniczyć w sesji badawczej wraz z kolegami i koleżankami z klasy, aby nie czuli się wykluczeni z grupy rówieśniczej. Jednakże zgodnie z procedurami międzynarodowymi ich odpowiedzi nie są uwzględniane w zbiorach danych z wynikami badania.



konsorcjum badawcze. Po nawiązaniu kontaktu ze szkołą i uzyskaniu zgody jej dyrektora na przeprowadzenie badania w każdej placówce powoływany był szkolny koordynator badania. Szkolny koordynator we współpracy z zespołem badawczym przygotowywał listę oddziałów klasy ósmej oraz listę nauczycieli uczących w oddziałach klasy ósmej. W zależności od liczby ósmoklasistów w szkole badano jeden lub dwa oddziały. Jeśli w szkole był jeden oddział klasy ósmej, badani byli uczniowie z tego oddziału, w przypadku dwóch lub większej liczby oddziałów do badania losowano albo jeden oddział, albo dwa oddziały. W jednej szkole wyjątkowo badano trzy oddziały<sup>6</sup>.

W przypadku nauczycieli do udziału w badaniu zapraszani byli wszyscy nauczyciele uczący w oddziałach klasy ósmej, chyba że ich liczba dochodziła do 20 – wtedy spośród nich losowano 15 osób. Do badania byli włączani zawsze nauczyciele przedmiotów związanych z edukacją obywatelską – w Polsce to nauczyciele przedmiotu wiedza o społeczeństwie.

Pomimo że w ICCS uczestniczyli uczniowie i nauczyciele z tej samej szkoły, badanie nie pozwala na analizowanie zależności pomiędzy uczniami i nauczycielami – wnioski z badania nauczycieli (uogólniane z próby nauczycieli na populację nauczycieli klasy ósmej) i wnioski z badania uczniów (uogólniane z próby uczniów na populację uczniów klasy ósmej) są niezależnie od siebie. Wynika to ze sposobu doboru próby – próba nauczycieli jest losowana ze zbioru wszystkich nauczycieli, którzy uczą w danej szkole w oddziałach klasy ósmej. Może się więc zdarzyć, że w próbie będą nauczyciele, którzy nie uczą uczniów z wylosowanych oddziałów. Możliwe jest natomiast łączenie odpowiedzi nauczycieli z danymi z ankiety dotyczącej szkoły wypełnianej przez dyrektora.

## 2.10. Przebieg badania w szkole

Po uzyskaniu zgody szkoły na udział w badaniu z odpowiednim wyprzedzeniem dyrektorzy szkół, nauczyciele, rodzice lub opiekunowie uczniów z wylosowanych oddziałów, a także sami uczniowie otrzymali zestawy materiałów informacyjnych na temat badania, w tym informacje dotyczące przetwarzania danych osobowych. Rodzice lub opiekunowie otrzymali również formularz zgody na udział ich dziecka w badaniu. W tym samym czasie dyrektorom szkół przekazywane były przeznaczone dla nich ankiety.

Wylosowani do badania nauczyciele otrzymali z kolei zaklejone koperty z instrukcją, linkiem, indywidualnym loginem i hasłem, które pozwalały na wypełnienie ankiety online. Nauczyciele mogli wypełnić ankiety w dogodnym dla siebie momencie we wskazanym przedziale czasu.

W ustalonym dniu do szkoły przyjeżdżała osoba prowadząca badanie (ang. *test administrator*). Badanie mogły prowadzić wyłącznie osoby przeszkolone przez krajowy zespół badawczy, które dobrze zapoznały się ze wszystkimi procedurami i instrukcjami.

Sesje badawcze we wszystkich krajach uczestniczących w badaniu mają dokładnie ten sam przebieg i są prowadzone według ściśle określonych procedur, tak aby wszyscy uczniowie mieli zapewnione porównywalne warunki. Cała sesja badawcza zajmowała około 2–2,5 godziny i obejmowała zawsze te same etapy, pomiędzy którymi przewidziano krótkie przerwy:

- Przygotowanie – osoba prowadząca badanie wita uczniów, sprawdza obecność, informuje o międzynarodowym charakterze badania, rozdaje zeszyty testowe, zapoznaje uczniów ze sposobem rozwiązywania testu.

<sup>6</sup> W większości krajów uczestniczących w ICCS 2022 badany był jeden oddział w szkole. W Polsce zdecydowano się na możliwość badania także dwóch oddziałów. Dwa oddziały były badane w przypadku szkół, które w ósmej klasie miały więcej niż 80 uczniów. W niektórych sytuacjach, gdy między oddziałami klasowymi w szkole były duże różnice w liczbie uczniów, do badania wylosowany mógł zostać trzeci oddział. W Polsce zdarzyła się jedna taka sytuacja.

- Rozwiązywanie zadań w zeszycie testowym (dokładnie 45 minut) – uczniowie zaznaczają lub piszą swoje odpowiedzi w zeszycie testowym.
- Wypełnianie międzynarodowej ankiety ucznia (ok. 40 minut) – osoba prowadząca badanie rozdaje ankiety, czyta krótką instrukcję, a następnie uczniowie zaznaczają swoje odpowiedzi.
- Wypełnianie regionalnej ankiety ucznia – w Polsce to europejska ankieta ucznia (ok. 20 minut) – osoba prowadząca badanie rozdaje ankiety, czyta krótką instrukcję, a następnie uczniowie zaznaczają właściwie pola.
- Zakończenie – osoba prowadząca badanie zbiera narzędzia badawcze i inne materiały, dziękuje uczniom za udział w badaniu, porządkuje wszystkie materiały.

W sytuacjach, gdy w sesji badawczej wzięło udział mniej niż 90% uczniów, w niektórych oddziałach organizowana była sesja uzupełniająca dla uczniów nieobecnych w pierwszym terminie lub tych, którzy nie mieli wówczas zgód rodziców na udział w badaniu, a taka zgoda została wyrażona później.

W sumie w okresie realizacji badania odbyło się 309 sesji badawczych, z czego 226 to sesje główne, a 83 to sesje uzupełniające.

## 2.11. Poziom realizacji

Kluczowy z perspektywy jakości badania jest poziom realizacji próby (ang. *participation rate*), a więc odsetek osób, które wzięły udział w badaniu, w odniesieniu do wszystkich osób wylosowanych do badania. Niski poziom realizacji ogranicza możliwość wnioskowania o populacji na podstawie danych zebranych z próby.

W ICCS w przypadku badania prowadzonego wśród uczniów poziom realizacji definiuje się bardziej szczegółowo jako iloraz liczby uczniów biorących udział w badaniu do liczby uczniów ze wszystkich szkół i oddziałów wylosowanych do badania, z uwzględnieniem szkół z prób zastępczych oraz faktu, że niektórzy uczniowie mogą zostać objęci wyłączeniem wewnątrzszkolnym. W przypadku nauczycieli jest to natomiast iloraz liczby nauczycieli biorących udział w badaniu do liczby wszystkich wylosowanych nauczycieli, z uwzględnieniem szkół z prób zastępczych.

Poziom realizacji spełnia międzynarodowe standardy, jeśli w badaniu wzięło udział co najmniej 85% wylosowanych szkół (nie licząc szkół zastępczych) i co najmniej 85% uczniów z oddziałów, które zostały wylosowane do badania. Dopuszczalna jest sytuacja, w której procentowy udział szkół albo uczniów jest odrobinę niższy, ale iloczyn uczestniczących w badaniu szkół (nie licząc zastępczych) i uczniów daje ogólny wskaźnik udziału wyższy niż 75%. Te same wymogi obowiązują w przypadku poziomu realizacji próby nauczycieli.

### SZKOŁY I DYREKTORZY SZKÓŁ

W Polsce spośród 170 szkół wylosowanych do badania i stanowiących próbę główną w 11 szkołach dyrekcja nie wyraziła zgody na udział w badaniu. Najczęściej przyczyną odmowy były obawy o to, że badanie będzie dodatkowym obciążeniem dla szkoły i uczniów, którzy przygotowują się do egzaminu ósmoklasisty, także w kontekście obciążeń i ograniczeń z wcześniejszych miesięcy związanych z pandemią COVID-19. We wszystkich przypadkach udało się uzyskać zgody szkół zastępczych, co oznacza, że badanie zrealizowano w założonej liczbie szkół (170).

Wszyscy dyrektorzy wypełnili przeznaczone dla nich ankiety, a więc poziom realizacji badania wśród dyrektorów wyniósł 100%.

## UCZNIOWIE

Spośród 170 szkół, które wylosowano do badania i które wyraziły zgodę na udział w nim, w 103 szkołach badano jeden oddział, w 66 szkołach dwa oddziały, a w jednej trzy oddziały klasy ósmej. W sumie do badania wylosowano 238 oddziałów, w których uczyło się 5057 uczniów. Do uczestnictwa w badaniu zapraszani byli wszyscy uczniowie z wylosowanych oddziałów, przy czym – jak przedstawiono wcześniej – dyrektorzy lub nauczyciele w porozumieniu z zespołem krajowym mogli podjąć decyzję o wyłączeniu określonego ucznia z wyników badania. Spośród 5057 uczniów wyłączenia te dotyczyły 93 (1,8%) uczniów. Jednocześnie 28 (0,6%) uczniów oznaczono jako trwale nieobecnych w szkole – nie mogli oni wziąć udziału w badaniu ze względu na zmianę szkoły lub nieobecność przez cały kilkutygodniowy okres realizacji badania. Dodatkowo z wyników badania wyłączono czterech uczniów, którzy w momencie badania mieli ukończone 18 lat, ale uczestniczyli w badaniu z kolegami i koleżankami z klasy.

Zgodę na udział dziecka w badaniu musiał wyrazić jego rodzic lub opiekun prawny. Spośród wszystkich wylosowanych uczniów 4644 otrzymało taką zgodę (94,2% uczniów niewyłączonych z badania). W przypadku pozostałych uczniów rodzice lub opiekunowie nie dostarczyli zgody lub odmówili.

Zgodnie z międzynarodowymi standardami w badaniu na poziomie oddziału musi wziąć udział co najmniej 50% uczniów. Jeśli w danym oddziale poziom ten nie jest osiągnięty, dane dotyczące uczniów z tego oddziału nie są uwzględniane w zbiorach danych z badania. W przypadku Polski w trzech oddziałach w dwóch szkołach w badaniu wzięło udział mniej niż 50% uczniów. W rezultacie w jednej ze szkół nie uwzględniono danych z jednego badanego oddziału, ale uwzględniono dane z drugiego oddziału o wysokim poziomie realizacji. W drugiej szkole wszystkie dane uczniów zostały wyłączone. Z tego powodu w bazach dodatkowo nie uwzględniono danych 10 przebadanych uczniów.

Ogólny poziom realizacji badania wśród uczniów wyniósł w Polsce 91,1% (nie wliczając uczniów wyłączonych z wyników badania i trwale nieobecnych). W zbiorze danych z badania znalazły się dane dotyczące 4434 uczniów. Podsumowanie informacji o realizacji próby przedstawiono w tabeli 2.9.

**Tabela 2.9. Podsumowanie realizacji próby w Polsce**

<b>SZKOŁY</b>	
Liczba wylosowanych szkół	170
Liczba szkół z próby głównej biorących udział w badaniu	159
Liczba szkół z próby zastępczej	11
Liczba rekordów w bazie dyrektorów szkół	170
<b>UCZNIOWIE</b>	
Liczba uczniów z wylosowanych oddziałów	5057
Liczba uczniów wyłączonych ze względu na niespełnienie kryteriów wieku	4
Liczba uczniów wyłączonych z wyników badania (wyłączenia wewnątrzszkolne)	93
Liczba uczniów trwale nieobecnych w okresie realizacji badania	28
Liczba uczniów niebiorących udziału w badaniu ze względu na brak zgody rodzica (bez uczniów wyłączonych i trwale nieobecnych)	288
Liczba uczniów nieobecnych na sesjach badawczych	200
Liczba uczniów nieuwzględnionych w bazach ze względu na zbyt niski poziom realizacji na poziomie oddziału	10
Poziom realizacji próby (nieważony)	91,1%
Liczba rekordów w bazie uczniów	4434

NAUCZYCIELE	
Liczba nauczycieli wylosowanych do badania	2490
Liczba nauczycieli trwale nieobecnych w okresie realizacji badania	57
Liczba nauczycieli, którzy nie wypełnili ankiety	126
Liczba nauczycieli nieuwzględnionych w bazach ze względu na zbyt niski poziom realizacji na poziomie szkoły	48
Poziom realizacji próby (nieważony)	94,7%
Liczba rekordów w bazie nauczycieli	2259

Tabela przedstawia wartości przed uwzględnieniem wag, dlatego dane dotyczące poziomu realizacji mogą się nieznacznie różnić od tych w tabeli 2.10.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

## NAUCZYCIELE

Udział nauczycieli i osiągnięcie odpowiedniego poziomu realizacji próby wśród nauczycieli było dużym wyzwaniem w wielu krajach uczestniczących w badaniu (zob. tabela 2.10). Wymogi związane z próbą spełniło tylko 13 krajów. Polska była jednym z nich – osiągnęła wysokie wskaźniki poziomu realizacji badania. Niestety problemy z próbą w wielu krajach znacznie ograniczają możliwości wnioskowania na podstawie uzyskanych wyników.

W Polsce w uczestniczących w badaniu szkołach wylosowano w sumie 2490 nauczycieli uczących w klasie ósmej. Spośród nich 57 (2,3%) oznaczono jako trwale nieobecnych w okresie badania – zakończyli pracę w danej szkole już po etapie losowania próby bądź byli nieobecni przez cały okres realizacji badania (z powodu zwolnienia, urlopu macierzyńskiego itp.).

Podobnie jak w przypadku uczniów, także w przypadku nauczycieli standardy międzynarodowe wymagają, by w danej szkole w badaniu wzięło udział co najmniej 50% nauczycieli. W przypadku szkół, które nie spełnią tego wymogu, dane dotyczące tej części badania nie są włączane do ostatecznych zbiorów danych. W Polsce taka sytuacja dotyczyła trzech szkół, w rezultacie w bazach danych dodatkowo nie uwzględniono danych 48 przebadanych nauczycieli.

W zbiorze danych z badania znalazły się dane dotyczące 2259 nauczycieli. Poziom realizacji badania wśród nauczycieli wyniósł w Polsce 94,7% (nie wliczając nauczycieli trwale nieobecnych).

Biorąc pod uwagę wszystkie kraje, w badaniu zebrano łącznie dane ponad 80 tysięcy uczniów, ponad 40 tysięcy nauczycieli i ponad 3 tysiące dyrektorów szkół. W tabeli 2.10. przedstawiono wskaźniki (ważone) poziomu realizacji badania w poszczególnych krajach i regionach. Konsekwencją niskich wskaźników realizacji badania wśród uczniów w Brazylii i Danii jest nieuwzględnianie danych uczniów z tych krajów w porównaniach międzynarodowych i w wyliczeniach średnich na poziomie badania. Dane dotyczące regionów z założenia nie są uwzględniane w wyliczeniach średnich, natomiast ze względu na niski poziom realizacji dane uczniów z regionu Szlezwik-Holsztyn także nie są wykorzystywane do porównań. W przypadku nauczycieli większa liczba krajów nie osiągnęła wymaganych poziomów realizacji. Do porównań międzynarodowych i wyliczeń średnich nie zostały włączone wyniki nauczycieli z Brazylii, Cypru, Danii, Estonii, Francji, Holandii, Kolumbii, Łotwy oraz Szwecji. Taka sama sytuacja miała miejsce w przypadku obu regionów Niemiec. W niniejszym raporcie dane dla krajów, które nie osiągnęły wymaganych poziomów realizacji, nie są uwzględniane lub są zamieszczone w dolnych częściach tabel ze specjalnym oznaczeniem. Dodatkowo oznaczane są także wyłączenia uczniów przekraczające 5% i odstępstwa od międzynarodowej definicji populacji.

Tabela 2.10. Ważone wskaźniki poziomu realizacji próby

Kraj	Poziom realizacji badania wśród szkół	Ogólny poziom realizacji badania wśród uczniów	Ogólny poziom realizacji badania wśród nauczycieli
Brazylia	87,3%	67,9%	65,5%
Bułgaria	96,5%	87,5%	82,5%
Chorwacja	93,9%	80,8%	90,2%
Cypr	97,4%	89,1%	64,3%
Dania	62,0%	54,6%	25,2%
Estonia	83,4%	74,6%	58,4%
Francja	98,0%	91,4%	45,4%
Hiszpania	98,1%	88,6%	86,6%
Holandia	82,9%	74,0%	46,9%
Kolumbia	98,4%	91,3%	66,2%
Litwa	97,8%	89,0%	87,9%
Łotwa	96,7%	85,7%	66,5%
Malta	100,0%	89,4%	82,3%
Norwegia	98,1%	86,1%	73,8%
<b>Polska</b>	<b>99,4%</b>	<b>90,4%</b>	<b>93,6%</b>
Rumunia	98,5%	91,2%	95,3%
Serbia	91,9%	80,3%	98,8%
Słowacja	96,8%	90,5%	89,2%
Słowenia	96,6%	91,6%	93,1%
Szwecja	96,8%	87,2%	65,0%
Tajwan	98,7%	92,6%	97,0%
Włochy	98,8%	91,1%	90,7%
<b>Dodatkowe regiony</b>			
Szlezwik-Holsztyn (Niemcy)	76,1%	61,1%	-
Nadrenia Północna-Westfalia (Niemcy)	95,4%	84,9%	71,3%

Tabela przedstawia wartości z uwzględnieniem wag, dlatego odsetki mogą się nieznacznie różnić od tych przedstawionych we wcześniejszej części raportu i w tabeli 2.9.

- Danych z badania nauczycieli w regionie Szlezwik-Holsztyn nie włączono do baz danych z powodu bardzo niskiej liczby uczestników.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schulz i in. (2023b).

## 2.12. Przetwarzanie i interpretacja danych z badania

### KODOWANIE I WPROWADZANIE DANYCH

Po zakończeniu realizacji badania w szkołach wszelkie materiały badawcze i wykorzystywane narzędzia były porządkowane i weryfikowane przez krajowy zespół badawczy. Następnie, zgodnie z międzynarodowymi procedurami, kodowane były odpowiedzi uczniów na zadania otwarte w zeszytach testowych. Kodowanie odpowiedzi uczniów polega na przypisaniu każdej odpowiedniego kodu, który wskazuje na stopień poprawności udzielonej odpowiedzi. Kodowanie jest prowadzone z wykorzystaniem przetłumaczonych i zaadapto-

wanych kluczy kodowych przez odpowiednio przeszkolonych ekspertów. Na późniejszym etapie kodowano również odpowiedzi uczniów na pytania ankietowe dotyczące zawodów wykonywanych przez ich rodziców lub opiekunów. Odpowiedzi te były kodowane zgodnie z międzynarodową klasyfikacją zawodów ISCO-08.

Odpowiedzi z ankiet i zeszytów testowych oraz przydzielone kody były następnie wprowadzane do baz. Wykorzystywano do tego oprogramowanie zapewnione przez międzynarodowe konsorcjum badawcze, które m.in. pozwala na sprawdzanie jakości wprowadzanych danych i umożliwia ich wstępną analizę w poszukiwaniu strukturalnych błędów (np. zła kolejność pytań, brak adaptowanych pytań czy opcji odpowiedzi).

Zarówno w przypadku wprowadzania danych do bazy, jak i podczas kodowania odpowiedzi na bieżąco weryfikowana była jakość prowadzonych prac, m.in. poprzez zastosowanie procedury podwójnego wprowadzenia danych lub podwójnego kodowania, umożliwiających systematyczną kontrolę rzetelności prowadzonych działań.

Każde narzędzie badawcze było wprowadzane do oddzielnej, zaadaptowanej bazy danych. Po wprowadzeniu wszystkich danych zbiory ponownie przeszły przez szereg procedur sprawdzających spójność i jakość danych. Następnie elektroniczne bazy danych i narzędzia badawcze zostały poddane anonimizacji. Po zakończeniu kontroli danych wszystkie zbiory zostały przekazane do międzynarodowego konsorcjum w celu dalszej weryfikacji i dalszego przetwarzania.

## WAŻENIE

W badaniu ICCS mamy do czynienia z próbą losową reprezentującą populację. Celem procedury ważenia jest zapewnienie, aby rozkład cechy w próbie jak najlepiej reprezentował rozkład tej cechy w populacji – aby jednostkom z nadreprezentowanych kategorii nadać proporcjonalnie mniejszą wartość, a jednostkom z niedoreprezentowanych kategorii nadać większą wartość. W ramach ważenia każdej jednostce wylosowanej do badania (szkole, uczniowi, nauczycielowi) przypisywana jest liczba o wartości odwrotnie proporcjonalnej do prawdopodobieństwa znalezienia się jej w próbie – waga, przez którą będą mnożone wyniki badania uczniów i nauczycieli.

Pierwszy z etapów doboru próby polegał na losowaniu określonej liczby szkół. Po przeprowadzeniu badania obliczana była bazowa waga szkoły (ang. *school base weight*), której wartość jest odwrotnie proporcjonalna do prawdopodobieństwa znalezienia się danej szkoły w próbie. Prawdopodobieństwo znalezienia się w próbie było z kolei zależne od liczby uczniów w ósmej klasie (liczba uczniów stanowi tzw. *measure of size*). Jeśli w operacie losowania wprowadzono warstwy (jak w Polsce – warstwę jawną w postaci lokalizacji szkoły), prawdopodobieństwo jest obliczane spośród szkół w określonej warstwie. Wartość wagi bazowej szkoły była taka sama dla uczniów i nauczycieli. Nauczycielom obliczono dodatkową wagę bazową, która uwzględnia, czy uczą przedmiotów związanych z edukacją obywatelską (w Polsce – czy uczą przedmiotu wiedza o społeczeństwie). W przypadku uczniów dodatkowo obliczana była waga oddziały klasowego (ang. *class base weight*).

W żadnym z badań nie można się uchronić przed nieobecnością niektórych respondentów (np. z powodu braku zgody na udział, niedostępności czy innych czynników). Dlatego w ramach procedury ważenia użyto również wag dostosowujących (ang. *weight adjustments*), zwiększających lub zmniejszających ostateczną wartość wagi dla wylosowanej jednostki. Dla nauczycieli uwzględniane było to, czy dany nauczyciel uczy w różnych szkołach.

Każdej jednostce (uczniowi lub nauczycielowi) w bazie danych została przyporządkowana całkowita waga (*final student weight* dla uczniów, *final teacher weight* dla nauczycieli), będąca iloczynem powyższych

składników. Dzięki temu zabiegowi możemy uogólnić wyniki każdego z krajów odpowiednio na całą krajową populację uczniów klasy ósmej, a także na całą krajową populację nauczycieli uczących w klasie ósmej.

Inaczej wygląda kwestia uogólnień wyników z ankiety wypełnianej przez dyrektorów szkół uczestniczących w badaniu. Dane z tego narzędzia mają przede wszystkim pokazać kontekst, w którym funkcjonują uczniowie i nauczyciele. Próba dyrektorów jest zbyt mała, aby można było na jej podstawie wnioskować o dyrektorach wszystkich szkół. Dane z ankiety dyrektora są więc analizowane w kontekście odpowiedzi uczniów i nauczycieli – odpowiedzi dyrektora przypisuje się do odpowiedzi uczniów i nauczycieli z danej szkoły.

Procedury ważenia dotyczą wszystkich krajów uczestniczących w badaniu. W niniejszym raporcie wszędzie, gdzie są przedstawiane wyniki z badania, do obliczeń użyto odpowiednich wag.

## SKALOWANIE WYNIKÓW

Gdy wszystkie procedury dotyczące obliczania poziomu realizacji i ważenia danych zostaną zastosowane, przystępuje się do obliczeń i przekształceń danych, które umożliwiają przeprowadzenie analiz i wyciągnięcie wniosków. Jednym ze sposobów porównywania jest tworzenie skal agregujących odpowiedzi na wiele różnych pytań. Pozwala to na przedstawienie wielowymiarowych zjawisk w postaci syntetycznej zmiennej.

Dla badania ICCS podstawą skalowania wyników są założenia teorii odpowiedzi na pozycje testowe (IRT – *Item Response Theory*). Teoria ta służy modelowaniu cech ukrytych (ang. *latent traits*), a więc złożonych zjawisk, których nie można zbadać bezpośrednio, takich jak poziom wiedzy matematycznej czy postawa wobec demokracji (zob. Kondrątek, Pokropek, 2015). Narzędzia statystyczne opracowane w ramach IRT umożliwiają określenie prawdopodobieństwa udzielenia poprawnej odpowiedzi na pytanie (np. rozwiązanie zadania w teście), przy estymowanym (szacowanym) poziomie umiejętności, a także przy ściśle kontrolowanych parametrach dodatkowych (takich jak liczba możliwych odpowiedzi, ich kolejność, ryzyko zgadywania odpowiedzi itp.)<sup>7</sup>.

## SKALOWANIE WYNIKÓW Z TESTU

Najważniejszym i najbardziej wymagającym celem badania ICCS 2022 jest pomiar poziomu wiedzy i rozumienia zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej. W badaniu ICCS do opracowania skali osiągnięć uczniów zastosowano model Rascha (Rasch, 1960), a więc jeden z modeli związanych z teorią odpowiedzi na pozycje testowe.

Jak przedstawiono we wcześniejszej części tego rozdziału, do pomiaru był wykorzystywany test, składający się w formie papierowej ze 121 zadań<sup>8</sup>. Ta liczba zadań pozwala na uwzględnienie w badaniu szerokiego zakresu materiału i odniesienie się do różnych zagadnień przewidzianych w założeniach teoretycznych. Jednakże rozwiązywanie przez uczniów w trakcie sesji badawczej tak wielu zadań trwałoby zbyt długo. Zadania podzielono więc na zestawy przypisane do różnych zeszytów testowych. W badaniu wykorzystywanych jest 11 zeszytów testowych, każdy zestaw zadań występuje w trzech różnych zeszytach. Obliczanie wyników nie polega na zwykłym sumowaniu punktów czy wyliczaniu odsetka poprawnie rozwiązanych zadań. Na podstawie zebranych danych dla każdego zadania szacuje się prawdopodo-

<sup>7</sup> Istnieje bardzo bogata literatura, również polskich autorów, na temat mierzenia wielowymiarowych, ukrytych zjawisk z szerokiego zakresu badań społecznych. Przegląd podejść metodologicznych, szczegółowo opisane podejście IRT oraz *state of the art* tematu modelowania zmiennych ukrytych można znaleźć m.in. w książce pod redakcją Artura Pokropka (2015).

<sup>8</sup> W badaniu w formie komputerowej stosowanych było 141 zadań podzielonych na 14 zestawów.

bieństwo poprawnej odpowiedzi, a także oblicza się parametr trudności zadania. Jednocześnie mierzone i weryfikowane jest dopasowanie (ang. *item fit*) parametrów każdego zadania do całej skali – zarówno na poziomie odpowiedzi uczniów ze wszystkich krajów, jak i na poziomie danego kraju. W rezultacie skalowania wyniki uczniów, którzy rozwiązywali różne zadania, mogą być przedstawione na jednej skali. Jest to kluczowe z perspektywy porównywania wyników między poszczególnymi edycjami badania.

Wyjściowa, wzorcowa skala wiedzy i rozumienia zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej powstała na potrzeby ICCS 2009. Dla skali tej międzynarodowa średnia została ustalona na poziomie 500 punktów, przy odchyleniu standardowym na poziomie 100 punktów. W kolejnej edycji badania – ICCS 2016 – również wyliczono analogiczną skalę. Aby było możliwe porównywanie wyników między edycjami, dokonano statystycznego dostosowania parametrów skal z 2016 roku i 2009 roku, za pomocą danych z krajów uczestniczących w obu edycjach. W ICCS 2016 średnia wyniosła 517 punktów, przy odchyleniu standardowym 101 punktów (Schulz i in. 2018).

Jako że badanie w latach 2009 i 2016 było prowadzone w formie papierowej, a w obecnej edycji w części krajów realizowane było w formie komputerowej, dane z ICCS 2022 musiały zostać dostosowane do skali wzorcowej z zastosowaniem dodatkowych procedur. Wiązało się to z koniecznością oszacowania możliwego wpływu formy badania na wyniki uczniów (ang. *mode-effect*). W części krajów realizujących badanie z wykorzystaniem komputerów przeprowadzono dodatkowe badania w formie papierowej (tzw. *bridging study*). Łącznie w dodatkowym badaniu wzięło udział około 15 tys. uczniów z 11 krajów. Zebrane dane zostały wykorzystane do przekształceń mających na celu zrównanie wyników uzyskanych za pomocą różnych form narzędzi. Przeprowadzono następujące transformacje: (a) dokonano kalibracji danych zebranych w poprzedniej edycji za pomocą narzędzi w formie papierowej z tymi z 2022 roku (zarówno z badania właściwego, jak i z *bridging study*); (b) dokonano kalibracji danych z 2022 roku uzyskanych z narzędzi w formie papierowej z tymi zebranymi w formie komputerowej. Następnie przeprowadzono transformacje liniowe łączące: (a) dane zebrane między edycjami z 2016 i 2022 roku; (b) dane z *bridging study* z danymi zebranymi z użyciem narzędzi w formie komputerowej w 2022 roku.

Dzięki opisanym wyżej działaniom wyniki uczniów przedstawione na skali wiedzy i rozumienia zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej można traktować jako porównywalne zarówno między krajami, niezależnie od sposobu zebrania danych, jak i między edycjami. W ICCS 2022 średnia na skali wyniosła 508 punktów, przy odchyleniu standardowym wynoszącym 101 punktów.

## SKALOWANIE WYNIKÓW Z ANKIET

Wykorzystane w raporcie skale, reprezentujące konstrukty kontekstowe, powstały na podstawie wyników ankiet. Przygotowano je z wykorzystaniem modelu Rascha oraz zbadano pod kątem kluczowych parametrów. Dzięki temu wyniki są porównywalne zarówno między krajami, jak i między edycjami (dla wybranych skal).

Większość skal przygotowanych z wykorzystaniem pytań z ankiet prezentowanych w raporcie została przekształcona, by umowna średnia międzynarodowa wynosiła 50 punktów, przy odchyleniu standardowym wynoszącym 10.

Więcej informacji na temat procedur ważenia i skalowania wyników będzie dostępnych w międzynarodowym technicznym raporcie z badania<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Raport techniczny z badania ICCS 2022 zostanie opublikowany w 2024 roku. Niemniej jednak założenia metodologiczne omówione w tym rozdziale są względnie stałe, aby było możliwe porównywanie wyników między edycjami badania. Dlatego raport techniczny z ICCS 2016 (Schulz, Carstens, Losito, Fraillon, 2018) jest również dobrym źródłem informacji.



## DOSTĘPNOŚĆ DANYCH

Zbiory z danymi z badania ICCS są publicznie dostępne na stronach głównego organizatora badania – Międzynarodowego Stowarzyszenia Osiągnięć Szkolnych (IEA). Dane z ICCS 2022 zostaną udostępnione w pierwszym kwartale 2024 roku. Wraz z danymi publikowana jest pełna dokumentacja badania, a także szczegółowe opisy stosowanych procedur, m.in. raport techniczny, który zawiera założenia metodologiczne badania ICCS. IEA udostępnia także specjalne narzędzie do analizy danych z prowadzonych przez siebie badań: IDB Analyzer.

## Bibliografia

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

Bartels, L. M., Jackman, S. (2014). A generational model of political learning. *Electoral Studies*, 33(1), 7–18.

Dolata, R., Koseła, K., Wiłkomirska, A., Zielińska, A. (2004). *Młodzi obywatele. Wyniki badań międzynarodowych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Główny Urząd Statystyczny. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym* [Zbiory danych z lat 2010–2019]. Pobrano z <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20212022,1,17.html>

Janmaat, J. G., Hoskins, B. (2022). The Changing Impact of Family Background on Political Engagement During Adolescence and Early Adulthood. *Social Forces*, 101(1), 227–251.

Kondratek, B., Pokropek, A. (2015). Teoria odpowiedzi na pozycje testowe: jednowymiarowe modele dla cech ukrytych o charakterze ciągłym. W: A. Pokropek (red.), *Modele cech ukrytych w badaniach edukacyjnych, psychologii i socjologii. Teoria i zastosowania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Koseła, K. (red.). (2013). *Wychowanie obywatelskie w Polsce i na świecie – wyniki badania IEA International Civic and Citizenship Education Study* [Niepublikowany raport].

Ministerstwo Edukacji i Nauki (2022). *Podsumowanie roku szkolnego 2021/2022*. Pobrano z <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podsumowanie-roku-szkolnego-20212022>

Pokropek, A. (red.). (2015). *Modele cech ukrytych w badaniach edukacyjnych, psychologii i socjologii. Teoria i zastosowania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Nielsen & Lydiche.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer.

Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., Fraillon, J. (red.). (2018). *ICCS 2016 Technical Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., Kerr, D. (2008). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2009 Assessment Framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley J., Damiani V., Friedman, T. (2023a). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*. Springer.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani V., Ainley J., Friedman, T. (2023b). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney, J. V., Oppenheim, A. N., Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Schwille, J., Amadeo, J. (red.). (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2009 r., nr 56, poz. 458, z późn. zm.).
- Wiłkomirska, A. (2013). *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

### 3. Założenia teoretyczne badania

Olga Wasilewska

#### Najważniejsze informacje

- W ICCS badane są zagadnienia uznane za kluczowe z perspektywy celów edukacji obywatelskiej. Punktem wyjścia w badaniu było zdefiniowanie tego, co powinni wiedzieć i rozumieć młodzi obywatele, a także jakimi postawami powinni się charakteryzować.
- W zakresie wiedzy i rozumienia wyróżniono zarówno konkretne treści (obszary tematyczne), które uczniowie powinni znać i rozumieć, jak i umiejętności (obszary poznawcze), którymi powinni się wykazać. Pomiar wiedzy i rozumienia odbywa się z wykorzystaniem testu, a każde z zadań rozwiązywanych przez uczniów odnosi się do obu tych wymiarów.
- Postawy i zaangażowanie obywatelskie są traktowane jak równie ważny cel edukacji obywatelskiej co wiedza i rozumienie, stąd w ICCS na pomiar postaw kładziony jest większy nacisk niż w innych badaniach międzynarodowych. Postawy i zaangażowanie mierzy się z wykorzystaniem ankiet wypełnianych przez uczniów.
- W badaniu przyjęto założenie, że edukacja obywatelska odbywa się nie tylko w szkole. Równie ważne są inne środowiska, w których funkcjonują uczniowie – dom rodzinny, grupa rówieśnicza, społeczność lokalna, która z kolei osadzona jest w szerszym kontekście krajowym i ponadnarodowym. Do badania poszczególnych kontekstów wykorzystywane są przede wszystkim ankiety, ale także inne źródła danych.

Zgodnie z założeniami badania ICCS celem edukacji obywatelskiej jest kształtowanie wiedzy i rozumienia zagadnień z tego obszaru, a także postaw i zaangażowania, które są niezbędne do udziału w życiu społecznym i pełnienia roli obywatela w demokratycznym społeczeństwie (Schulz i in., 2023). Konieczne było więc zdefiniowanie i uzgodnienie tego, co dokładnie powinni wiedzieć i rozumieć młodzi obywatele, a także jakimi postawami powinni się charakteryzować. I to właśnie te kwestie są przedmiotem pomiaru. Warto przy tym podkreślić, że w ICCS istotne jest to, że sposób, w jaki uczniowie nabywają wiedzę, rozumienie i postawy z zakresu edukacji obywatelskiej, zależy od bardzo wielu czynników, a zdobywanie tych kompetencji odbywa się w ramach różnych środowisk – w szkole, w domu rodzinnym, grupie rówieśniczej i w innych kontekstach. Efekty uczenia, które są przedmiotem badania, rozumiane są więc bardzo szeroko i nie ograniczają się do kwestii obecnych w edukacji szkolnej (Schulz i in., 2023).

Szczegółowy zakres badania opisano w tzw. założeniach teoretycznych (*assessment framework*), wypracowanych przez międzynarodowy zespół ekspertów. Założenia teoretyczne ICCS 2022 są spójne z założeniami dwóch wcześniejszych edycji badania, co jest szczególnie istotne ze względu na porównania między edycjami i pomiar trendów (zob. Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti, 2016; Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, Kerr, 2008; Schulz i in., 2023)<sup>1</sup>. Jednocześnie w każdej edycji – w odpowiedzi na zachodzące procesy społeczne i wyzwania, z którymi mierzą się społeczeństwa – uwzględniane są także dodatkowe zagadnienia lub na niektóre z zagadnień kładzie się większy nacisk (zob. m.in. Malak-Minkiewicz, Torney-Purta, 2021; Schulz i in., 2023). Na kształt ICCS mają wpływ również najnowsze wyniki badań, zainteresowania i potrzeby krajów uczestniczących w badaniu, a także możliwości pomiaru czy konieczność

<sup>1</sup> Badanie ICCS wykorzystuje też wiele doświadczeń i założeń z wcześniejszych badań IEA w zakresie edukacji obywatelskiej, przede wszystkim badania *Civic Education Study* (CIVED) (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, Nikolova, 2002; Dolata, Koseta, Wiłkomirska, Zielińska, 2004; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, Schulz, 2001; Torney-Purta, Schwillie, Amadeo, 1999).

uwzględniania różnych kontekstów społeczno-kulturowych (Schulz i in. 2023). W ICCS 2022 wśród zagadnień uznanych za szczególnie istotne dla tej edycji znalazły się:

- zrównoważony rozwój (*sustainability*<sup>2</sup>),
- zaangażowanie obywatelskie za pośrednictwem technologii cyfrowych (*engagement through digital technologies*),
- stosunek do różnorodności (*diversity*),
- opinie uczniów na temat systemu politycznego (*young people's views of the political system*),
- globalne obywatelstwo (*global citizenship*).

Założenia teoretyczne i zarazem zakres badania ICCS 2022 należy rozpatrywać z perspektywy trzech komponentów: wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich (*civic knowledge framework*), postaw i zaangażowania obywatelskiego (*civic attitudes and engagement framework*), a także kontekstu społecznego (*contextual framework*).

## 3.1. Wiedza i rozumienie

Pomiar wiedzy obywatelskiej i rozumienia przez uczniów zagadnień związanych z kwestiami obywatelskimi to kluczowy komponent badania ICCS 2022. W myśl przyjętych założeń teoretycznych (Schulz i in., 2023) na wiedzę obywatelską w badaniu ICCS można patrzeć z perspektywy dwóch wymiarów: obszarów tematycznych (*content domains*), czyli treści, względem których uczniowie rozwijają wiedzę i rozumienie, a także obszarów poznawczych (*cognitive domains*), czyli umiejętności poznawczych, którymi uczniowie muszą się wykazać.

### OBSZARY TEMATYCZNE (TREŚCI)

W ICCS 2022 zdefiniowano cztery obszary tematyczne (*content domains*), z których każdy jest podzielony na podobszary (*subdomains*), składające się z kolei z szeregu zagadnień, często powiązanych ze sobą. Obszary i podobszary tematyczne zostały przedstawione w tabeli 3.1. Dla poszczególnych podobszarów wskazano także bardziej szczegółowe zagadnienia, z którymi się one wiążą, co pozwala na lepsze zrozumienie zakresu badania.

Tabela 3.1. Treści – obszary tematyczne w ICCS 2022

Obszary tematyczne ( <i>content domains</i> )	Podobszary ( <i>subdomains</i> ) i związane z nimi zagadnienia
<b>I. Instytucje i systemy</b> ( <i>civic institutions and systems</i> )	<p><b>1. Instytucje publiczne (<i>state institutions</i>)</b> Parlament, rząd, organizacje i instytucje międzynarodowe, sądownictwo, komisje wyborcze, organy ścigania, siły zbrojne, instytucje zapewniające usługi publiczne</p> <p><b>2. Systemy gospodarcze (<i>economic systems</i>)</b> Mechanizmy, struktury i uwarunkowania gospodarcze, gospodarcze grupy interesu (np. izby handlowe), przedsiębiorstwa/korporacje, instytucje finansowe, systemy podatkowe, relacje handlowe między krajami i taryfy</p> <p><b>3. Społeczeństwo obywatelskie (<i>civil society</i>)</b> Związki zawodowe, partie polityczne, organizacje pozarządowe, grupy rzecznicze/nacisku, tradycyjne media (np. prasa, telewizja, radio), nowe media (np. fora internetowe, blogi, Facebook, Twitter, podcasty), szkoły, organizacje religijne, organizacje kulturalne</p>

<sup>2</sup> Warto zaznaczyć, że tłumaczenie terminu *sustainability* na język polski rodzi różne trudności. W języku polskim najczęściej stosowane jest sformułowanie „zrównoważony rozwój”, a więc *sustainable development*, które przyjęto także w tym raporcie. Warto jednak zaznaczyć, że w literaturze anglojęzycznej coraz częściej odchodzi się od tego terminu na rzecz *sustainability*. Przyjmuje się bowiem, że koncepcja rozwoju zbyt silnie wiąże się z rozwojem cywilizacyjnym (zob. Jenkins, 2021).

Obszary tematyczne (content domains)	Podobszary (subdomains) i związane z nimi zagadnienia
<b>II. Normy i wartości obywatelskie</b> (civic principles)	<p><b>1. Sprawiedliwość społeczna (equity)</b> Równość szans, równość praw, nierówności pomiędzy społeczeństwami i w ramach społeczeństw</p> <p><b>2. Wolność (freedom)</b> Wolność opinii i swoboda jej wyrażania, swoboda przemieszczania się i wyboru miejsca zamieszkania, wolność myśli, sumienia i wyznania, wolność zgromadzeń, wolność od strachu, wolność od niedostatku</p> <p><b>3. Praworządność (rule of law)</b> Uznanie nadrzędności prawa, równość wobec prawa bez względu na pochodzenie i cechy indywidualne, sprawiedliwość w stosowaniu prawa, trójpodział władz, mechanizmy i instytucje pozwalające na weryfikowanie istniejących przepisów, udział w procesie stanowienia prawa, pewność prawa, transparentność prawa i jego stosowania</p> <p><b>4. Zrównoważony rozwój (sustainability)</b> Wymiar środowiskowy, społeczny i ekonomiczny</p> <p><b>5. Solidarność (solidarity)</b> Opieka społeczna, działania charytatywne, wzajemna pomoc lub wsparcie, pomoc międzynarodowa (rozwojowa i humanitarna)</p>
<b>III. Uczestnictwo obywatelskie</b> (civic participation)	<p><b>1. Procesy podejmowania decyzji (decision-making)</b> Angażowanie się w procesy decyzyjne na poziomie społeczności, głosowanie w wyborach</p> <p><b>2. Procesy wpływania na sprawy społeczne (influencing)</b> Angażowanie się w debatę publiczną (w tym za pośrednictwem mediów społecznościowych), angażowanie się w różne formy publicznego poparcia lub protestu (w tym za pośrednictwem technologii cyfrowych), zaangażowanie w tworzenie polityk, opracowywanie propozycji działań, rzecznictwo, świadome nabywanie produktów zgodnie z przekonaniami etycznymi (etyczna konsumpcja), rozpoznawanie korupcji</p> <p><b>3. Zaangażowanie społeczne (community participation)</b> Wolontariat, udział w organizacjach kulturalnych, społecznych, grupach zainteresowań (w tym społecznościach wirtualnych), pozyskiwanie informacji (poprzez media tradycyjne, media społecznościowe, strony internetowe lub komunikację bezpośrednią)</p>
<b>IV. Tożsamości i role społeczne</b> (civic roles and identities)	<p><b>1. Obywatele (citizens)</b> Role obywateli w społeczeństwie obywatelskim, obowiązki obywateli w społeczeństwie obywatelskim, możliwości angażowania się obywateli w ramach społeczeństwa obywatelskiego (np. prawa wyborcze)</p> <p><b>2. Tożsamość obywatelska (civic self-image)</b> Tożsamość globalna, tożsamość ponadnarodowa, tożsamość narodowa, tożsamość etniczna, tożsamość płciowa, tożsamość religijna, identyfikacja ze społecznościami (lokalnymi, opartymi na zainteresowaniach, wirtualnymi)</p> <p><b>3. Więzy społeczne (civic connectedness)</b> Akceptacja, szacunek i uznawanie odmienności, świadomość globalna, poczucie wspólnoty, spójność społeczna</p>

Ze względu na trudności z tłumaczeniem na język polski części z powyższych zagadnień w nawiasach podano oryginalne sformułowania w języku angielskim. Przy tłumaczeniu kierowano się tym, by sformułowanie możliwie jak najlepiej oddawało zakres danego obszaru/podobszaru.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schulz i in. (2023).

## OBSZARY POZNAWCZE (UMIEJĘTNOŚCI)

W ICCS 2022 wyróżniono dwa obszary poznawcze (*cognitive domains*): wiedzę (*knowing*), a także rozumowanie i stosowanie (*reasoning and applying*). W badaniu wykorzystano zarówno zadania wymagające przywołania z pamięci lub rozpoznania określonych definicji, opisów, kluczowych właściwości pojęć i innych zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej (wiedza), jak i zadania, które odnosiły się do bardziej złożonych procesów poznawczych, np. uzasadniania, uogólniania, oceniania, proponowania rozwiązań, wymagające odniesienia do szerszych kontekstów lub rzeczywistych sytuacji (rozumowanie i stosowanie). Szczegółowy opis umiejętności poznawczych mierzonych w badaniu ICCS przedstawiono w tabeli 3.2.

Tabela 3.2. Umiejętności – obszary poznawcze w ICCS 2022

Wiedza ( <i>knowing</i> )	
Definiowanie	Uczniowie potrafią wskazać stwierdzenia, które definiują koncepcje/pojęcia i treści związane z kwestiami obywatelskimi.
Opisywanie	Uczniowie potrafią wskazać stwierdzenia, które opisują kluczowe cechy koncepcji/pojęć i treści związanych z kwestiami obywatelskimi.
Ilustrowanie za pomocą przykładów	Uczniowie potrafią wskazać przykłady, które wyjaśniają lub potwierdzają stwierdzenia na temat koncepcji/pojęć i treści związanych z kwestiami obywatelskimi.
Rozumowanie i stosowanie ( <i>reasoning and applying</i> )	
Interpretowanie	Uczniowie potrafią wskazać stwierdzenia dotyczące informacji zaprezentowanej w formie tekstowej, graficznej i/lub tabelarycznej, które nadają sens informacji w kontekście koncepcji/pojęć związanych z kwestiami obywatelskimi.
Odnoszenie	Uczniowie potrafią wykorzystać najważniejsze elementy kluczowych koncepcji/pojęć związanych z kwestiami obywatelskimi, aby wyjaśnić lub rozpoznać, jak przykład ilustruje daną koncepcję/pojęcie.
Uzasadnianie	Uczniowie potrafią wykorzystać informacje oraz koncepcje/pojęcia związane z kwestiami obywatelskimi, aby sformułować lub wskazać argument na rzecz określonego stanowiska.
Integrowanie	Uczniowie potrafią wskazać związki pomiędzy poszczególnymi koncepcjami/pojęciami w ramach różnych obszarów tematycznych związanych z kwestiami obywatelskimi.
Uogólnianie	Uczniowie potrafią wskazać przykłady związane z podstawowymi zasadami/wartościami obywatelskimi i wyjaśnić, jakie zastosowanie mogą one mieć w innych kontekstach.
Ocenianie	Uczniowie potrafią wskazać zalety i wady różnych punktów widzenia lub sposobów podejścia do koncepcji/pojęć i działań obywatelskich.
Proponowanie rozwiązań	Uczniowie potrafią wskazać kierunki działań lub myślenia, które mogą być wykorzystane do rozwiązania problemów obywatelskich.
Przewidywanie	Uczniowie potrafią wskazać potencjalne rezultaty określonych polityk, strategii i/lub działań związanych z kwestiami obywatelskimi.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schulz i in. (2023).

## POMIAR OBSZARÓW TEMATYCZNYCH I POZNAWCZYCH

Pomiar wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich w ICCS 2022 był prowadzony z wykorzystaniem zadań, z których każde można odnieść zarówno do obszarów tematycznych (treści), jak i obszarów poznawczych (umiejętności). Podział zadań pomiędzy poszczególne obszary dla narzędzi w formie papierowej przedstawiono w tabeli 3.3<sup>3</sup>.

Tabela 3.3. Liczba zadań wykorzystywanych w ICCS 2022 w podziale na obszary tematyczne i obszary poznawcze

	Instytucje i systemy	Normy i wartości obywatelskie	Uczestnictwo obywatelskie	Tożsamości i role społeczne	Łącznie
Wiedza	9	22	5	6	42
Rozumowanie i stosowanie	21	29	22	7	79
Łącznie	30	51	27	13	121

Tabela dotyczy zadań testowych wykorzystywanych w narzędziach w formie papierowej.

Źródło: Schulz i in. (2023).

<sup>3</sup> Badanie wśród uczniów prowadzono w dwóch formach – w części krajów, w tym w Polsce, w formie papierowej (*paper-based assessment*), w innych w formie komputerowej (*computer-based assessment*). W tym rozdziale nacisk został położony na opis narzędzi stosowanych w Polsce, a więc narzędzi w formie papierowej. Między narzędziami w obu formach występują niewielkie różnice. Więcej informacji o narzędziach badawczych i zastosowanych procedurach zapewniających porównywalność obu form badania przedstawiono w rozdziale 2.

Najwięcej zadań odnosi się do obszaru „normy i wartości obywatelskie”, najmniej do obszaru „tożsamości i role społeczne”. Przeważają zadania związane z rozumowaniem i stosowaniem wiedzy, które stanowią ok. 2/3 wszystkich zadań. Warto przy tym podkreślić, że w przypadku konstrukcji tego typu testów kluczowe jest włączenie zadań o różnych poziomach trudności, odnoszących się do różnych obszarów przewidzianych w założeniach teoretycznych, natomiast ogólny wynik nie jest prostą sumą odpowiedzi na te zadania. Ponadto w praktyce poszczególne obszary są ze sobą bardzo powiązane.

## 3.2. Postawy i zaangażowanie obywatelskie

Drugi, bardzo istotny komponent w badaniu dotyczy aspektów afektywno-behawioralnych, wśród których wyróżniono postawy i zaangażowanie obywatelskie. Spośród międzynarodowych edukacyjnych badań porównawczych ICCS wyróżnia się tym, że aspekty te są uznawane za równie ważny efekt uczenia jak wiedza i rozumienie (Ainley, Schulz, 2020; Schulz i in. 2023).

Tabela 3.4. Postawy i zaangażowanie obywatelskie w ICCS 2022

Postawy
<b>Postawy względem norm i wartości obywatelskich</b> ( <i>attitudes toward civic principles</i> ), m.in. postawy względem równości praw kobiet i mężczyzn, postawy względem zrównoważonego rozwoju, postrzegane zagrożenia dla demokracji
<b>Postawy względem instytucji i problemów społecznych</b> ( <i>attitudes toward civic issues and institutions</i> ), m.in. postawy względem systemu politycznego, zaufanie do instytucji publicznych
<b>Postawy względem tożsamości i ról społecznych</b> ( <i>attitudes toward civic roles and identities</i> ), m.in. postrzeganie obowiązków obywatelskich, przewidywania uczniów dotyczące ich przyszłości
Zaangażowanie
<b>Doświadczenia uczniów związane z zaangażowaniem</b> ( <i>experiences of engagement</i> ), m.in. zaangażowanie w ramach organizacji, zaangażowanie za pośrednictwem mediów społecznościowych
<b>Dyspozycje uczniów względem zaangażowania</b> ( <i>dispositions toward engagement</i> ), m.in. zainteresowanie uczniów kwestiami politycznymi i społecznymi, ocena własnych umiejętności w zakresie aktywności obywatelskiej
<b>Przewidywania uczniów dotyczące przyszłego zaangażowania</b> ( <i>expected future engagement</i> ), m.in. przewidywania dotyczące zaangażowania na poziomie szkoły, przewidywania dotyczące aktywności politycznej w dorosłym życiu

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schulz i in. (2023).

## POSTAWY

Organizatorzy badania zdefiniowali postawy jako oceny lub przekonania względem określonych idei, osób, obiektów, wydarzeń i/lub sytuacji. Obejmują one zarówno oceny odnoszące się do konkretnych zagadnień, które mogą podlegać częstym zmianom, jak i bardziej fundamentalne przekonania, pozostające niezmiennie przez dłuższy czas (Schulz i in., 2023). Jest to więc definicja odbiegająca od wielu obecnych w literaturze, uwzględniających na przykład różne komponenty postaw: poznawczy, afektywny i behawioralny<sup>4</sup>.

Postawy mierzone w ICCS odnoszą się do trzech podobszarów (zob. tabela 3.4): norm i wartości obywatelskich (*attitudes toward civic principles*), instytucji i problemów społecznych (*attitudes toward civic issues and institutions*), a także tożsamości i ról społecznych (*attitudes toward civic roles and identities*).

<sup>4</sup> Zob. np. klasyczna definicja postaw Stefana Nowaka (1973).

## ZAANGAŻOWANIE

Pomiar zaangażowania opiera się na rozróżnieniu trzech podobszarów (zob. tabela 3.4). Pierwszy z nich to dotychczasowe doświadczenia uczniów związane z zaangażowaniem obywatelskim – w ramach różnych organizacji, na poziomie szkoły, zaangażowanie za pośrednictwem mediów społecznościowych czy poprzez zachowania konsumenckie. Drugi obszar to dyspozycje względem zaangażowania, a więc przykładowo zainteresowanie kwestiami politycznymi i społecznymi oraz ocena własnych umiejętności w zakresie aktywności obywatelskiej. Trzeci obszar to przewidywania dotyczące przyszłego zaangażowania: na poziomie szkoły oraz w dorosłym życiu – zaangażowania politycznego czy udziału w różnych formach wyrażania opinii.

## POMIAR POSTAW I ZAANGAŻOWANIA

Pomiar postaw i zaangażowania jest prowadzony za pomocą ankiet wypełnianych przez uczniów – międzynarodowej ankiety ucznia i regionalnej ankiety ucznia – w przypadku Polski jest to europejska ankieta ucznia. Wykorzystywane do tego są najczęściej pytania, w których uczniowie odnoszą się do określonych stwierdzeń na podanej skali, zwykle czterostopniowej, wskazującej stopień, w jakim uczeń zgadza się lub nie zgadza z danym stwierdzeniem (zob. rozdział 2).

## 3.3. Kontekst społeczny

Zgodnie z założeniami badania ICCS kompetencje obywatelskie są rezultatem szeregu procesów zachodzących w różnych środowiskach, interakcji młodych ludzi z tymi środowiskami. Kształtowanie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich, postaw i zaangażowania obywatelskiego nie ogranicza się więc do edukacji szkolnej, równie ważne są inne konteksty, w których funkcjonują uczniowie. Podejście to jest spójne z wieloma koncepcjami teoretycznymi, a także założeniami przyjętymi dla wcześniejszych badań kompetencji i ich uwarunkowań (zob. Schulz i in., 2023).

W ICCS 2022 wyróżniono obszary (konteksty) i różnorodne czynniki istotne z perspektywy analiz uwarunkowań efektów uczenia. Przyjęto założenie, że jednostka – uczeń – funkcjonuje w środowisku szkolnym i domowym, środowiska te nakładają się, a jednocześnie stanowią część społeczności lokalnej, która z kolei jest osadzona w szerszym kontekście krajowym i ponadnarodowym (zob. tabela 3.5).

**Tabela 3.5. Konteksty istotne z perspektywy efektów uczenia analizowane w ICCS 2022**

Kontekst	Zagadnienia
Szersza społeczność (przede wszystkim poziom lokalny i krajowy, ale także ponadnarodowy, np. europejski, globalny)	Czynniki związane z organizacją systemu edukacji, historią, sytuacją społeczno-ekonomiczną, wydarzeniami politycznymi i inne
Szkoła i klasa	Czynniki związane z procesami nauczania na poziomie klasy i szkoły, aktywnościami dotyczącymi kwestii obywatelskich, charakterystyką i zasobami szkoły, środowiskiem, w jakim szkoła funkcjonuje, klimatem i relacjami w szkole i w klasie, poziomem włączania różnych grup w szkolne procesy decyzyjne, doświadczeniami nauczycieli i inne
Dom i środowisko rówieśnicze	Czynniki związane ze statusem społeczno-ekonomicznym ucznia, jego pochodzeniem etniczno-kulturowym, składem rodziny, zainteresowaniami kwestiami społeczno-politycznymi, korzystaniem z mediów i urządzeń cyfrowych i inne
Indywidualne charakterystyki ucznia	Podstawowe charakterystyki ucznia, takie jak płeć czy wiek, ale też inne czynniki, np. aspiracje edukacyjne

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schulz i in. (2023).



Do badania poszczególnych kontekstów wykorzystywane są przede wszystkim ankiety – międzynarodowa ankieta ucznia jest kluczowa z perspektywy indywidualnych charakterystyk ucznia, kontekstu domu i środowiska rówieśniczego, a także niektórych aspektów związanych z kontekstem szkoły i klasy. Ankietę dyrektora szkoły i ankietę nauczyciela pozwalają na zebranie danych dotyczących kontekstu szkoły i klasy. Do zrozumienia kontekstu szerszej społeczności najważniejsze są dodatkowe informacje przekazywane przez poszczególne zespoły badawcze w ramach ankiety kontekstu krajowego, a także inne źródła, np. dane ze statystyk publicznych (zob. rozdział 2).

## Bibliografia

- Ainley, J., Schulz, W. (2020). Framework Development in International Large-Scale Assessment Studies. W: H. Wagemaker (red.), *Reliability and Validity of International Large-Scale Assessment. Understanding IEA's Comparative Studies of Student Achievement. IEA Research for Education* (t. 10, 23–36). Springer.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement among upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Dolata, R., Koseła, K., Wiłkomirska, A., Zielińska, A., (2004). *Młodzi obywatele. Wyniki badań międzynarodowych*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jenkins, A., (2021). Ecological global citizenship education: a reframing. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13(2), 94–108.
- Malak-Minkiewicz, B., Torney-Purta, J. (2021). Introduction. Civic and Citizenship Education Studies of IEA: Influences on Practice, Policy, and Research. W: B. Malak-Minkiewicz, J. Torney-Purta (red.), *Influences of the IEA civic and citizenship education studies*. Springer.
- Nowak, S. (1973). *Teorie postaw*. Warszawa: PWN.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*. Springer.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., Kerr, D. (2008). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2009. Assessment Framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damian, J., Friedman, V. (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022. Assessment Framework*. Springer.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. Executive summary*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Schwille, J., Amadeo, J. (red.). (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

## 4. Wiedza i rozumienie zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej

Wioleta Dobosz-Leszczyńska, Olga Wasilewska

### Najważniejsze informacje

- Młodzież w Polsce utrzymuje wysoki poziom w zakresie wiedzy i rozumienia zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej obserwowany we wcześniejszych badaniach (CIVED, ICCS 2009). Polscy ósmoklasiści uzyskali jeden z najwyższych wyników spośród 20 krajów uwzględnionych w porównaniach.
- Wyższe wyniki osiągnęli jedynie uczniowie z Tajwanu (583 punkty) i Szwecji (565 punktów). Średni wynik polskich ósmoklasistów (554 punkty) jest statystycznie nieodróżnialny od średniego wyniku uczniów z Estonii (545 punktów). Młodzież z Polski i Estonii znalazła się więc *ex aequo* na trzecim miejscu.
- Podobnie jak we wcześniejszych edycjach badania zróżnicowanie średnich wyników uczniów jest wyższe w ramach krajów niż między krajami.
- Wyniki polskich uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich w porównaniu z innymi krajami są mało zróżnicowane: poziom umiejętności uczniów jest w Polsce stosunkowo wyrównany.
- Większość (80%) ósmoklasistów w Polsce uzyskała wyniki co najmniej na poziomie B, a prawie połowa (48%) na najwyższym poziomie A. Uczniowie na poziomie A charakteryzują się spójną wiedzą i dobrym rozumieniem zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej, potrafią uzasadniać i oceniać działania oraz zjawiska w sferze publicznej, dobrze znają zasady i wartości leżące u podstaw systemu demokratycznego. Jedynie 5% uczniów miało umiejętności na najniższym poziomie D lub poniżej D. Odsetek ten był istotnie niższy jedynie na Tajwanie.
- Podobnie jak w poprzednich edycjach badania także w ICCS 2022 to dziewczęta uzyskały wyższe wyniki. W żadnym z krajów średni wynik chłopców nie był wyższy od średniego wyniku ich rówieśniczek. W Polsce średnia wśród dziewcząt wyniosła 566 punktów, a więc o 24 punkty więcej niż średnia chłopców. Dziewczęta w Polsce lepiej sobie radzą z najtrudniejszymi zagadnieniami z zakresu edukacji obywatelskiej. Jednocześnie istotnie niższe – w porównaniu z chłopcami – są odsetki dziewcząt na najniższych poziomach umiejętności.
- Między ICCS 2009 a ICCS 2016 w większości krajów biorących udział w tych edycjach odnotowano wzrost średnich wyników uczniów, zaś między ICCS 2016 i ICCS 2022 w wielu krajach odnotowano spadek, a w pozostałych brak zmian. Zmiany między latami 2009 i 2022 są wypadkową tych dwóch trendów. Nie da się jednoznacznie stwierdzić, w jakim stopniu spadki średnich wyników uczniów w ICCS 2022 w porównaniu z ICCS 2016 są konsekwencją pandemii, natomiast należy to wziąć pod uwagę, rozpatrując możliwe uwarunkowania wyników i ich zmian w czasie.
- Porównanie wyników ICCS 2022 z ICCS 2009 – a więc poprzednią edycją, w której uczestniczyli polscy uczniowie – pokazuje, że w Polsce średni wynik uczniów wzrósł z 536 do 554 punktów. Zwiększył się odsetek uczniów na najwyższym poziomie umiejętności i zarazem spadł na poziomach najniższych.
- Polscy uczniowie bardzo dobrze sobie radzą z zadaniami wymagającymi odtwarzania informacji na temat systemu demokratycznego, dobrze poruszają się w obszarach treści dotyczących instytucji, systemów czy wartości obywatelskich. Nieco więcej trudności sprawiają im zadania nawiązujące do aktualnych problemów i zagrożeń współczesnego świata – związane np. ze zrównoważonym rozwojem, zjawiskiem manipulacji czy tzw. fake newsami.

- W ICCS narzędziem służącym do pomiaru wiedzy i rozumienia jest test składający się w większości z zadań zamkniętych. Zdecydowana większość zadań wymaga analizy zaproponowanych odpowiedzi w kontekście opisanej sytuacji lub zadanego pytania, z czym polscy uczniowie radzą sobie bardzo dobrze. Nieco gorzej wypadają zadania otwarte, w których uczniowie udzielali samodzielnie przygotowanej odpowiedzi.
- Wysokie wyniki polskich ósmoklasistów należy również odnieść do momentu przeprowadzania badania. W Polsce uczestniczyli w nim uczniowie w ostatniej klasie szkoły podstawowej, niedługo przed terminem egzaminu ósmoklasisty. Jest to szczególny okres kumulacji zdobytych dotychczas umiejętności, a także mobilizacji przed egzaminem. Jednocześnie przedmiot wiedza o społeczeństwie wprowadzany jest w klasie ósmej, a więc badane są treści, których uczniowie nie muszą odtwarzać z kilku wcześniejszych lat.

## 4.1. Skala osiągnięć uczniów i podstawowe terminy statystyczne

We wcześniejszych rozdziałach został przedstawiony szczegółowy zakres badania (zob. rozdział 3), a także informacje na temat konstrukcji skal wykorzystywanych w badaniu (zob. rozdział 2). Tu warto w skrócie przypomnieć najważniejsze informacje, istotne przy analizie i interpretacji osiągnięć uczniów.

Pomiar wiedzy i rozumienia zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej odbywa się z wykorzystaniem zadań testowych. Każde z zadań można odnieść do dwóch kluczowych wymiarów:

- treści – w ramach jednego z czterech obszarów tematycznych (1. instytucje i systemy, 2. normy i wartości obywatelskie, 3. uczestnictwo obywatelskie, 4. tożsamości i role społeczne);
- umiejętności – w ramach jednego z dwóch obszarów poznawczych (1. wiedza, 2. rozumowanie i stosowanie).

Osiągnięcia uczniów są prezentowane na skali opracowanej z wykorzystaniem modeli związanych z teorią odpowiedzi na pozycje testowe (*Item Response Theory* – IRT). Każde z zadań rozwiązywanych przez uczniów ma określony poziom trudności i można je przyporządkować do określonego punktu na skali. Skala wykorzystywana w badaniu ICCS do pomiaru wiedzy i rozumienia zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej została opracowana przy pierwszej edycji badania w 2009 roku. Dla tej skali – uznawanej za wzorcową – międzynarodowa średnia została ustalona na poziomie 500 punktów, przy odchyleniu standardowym wynoszącym 100 punktów. Skala z ICCS 2009 stanowi punkt odniesienia dla kolejnych edycji badania. Ponieważ badanie wśród uczniów w poprzednich edycjach było prowadzone w formie papierowej, a w najnowszej edycji – w części krajów – w formie komputerowej, zastosowano dodatkowe procedury skalowania wyników zapewniające ich porównywalność między edycjami i między krajami, niezależnie od zastosowanej formy narzędzi (zob. rozdział 2).

### TERMINY STATYSTYCZNE WYKORZYSTYWANE W RAPORCIE

#### Błąd standardowy (SE) i przedział ufności wyniku

Błąd standardowy jest miarą precyzji oszacowania wyników. Jego wartość podawana jest obok prezentowanych wyników. Odzwierciedla on niepewność pomiarową wynikającą z losowego doboru uczniów do badania. Na podstawie błędów standardowych można oszacować przedziały ufności.

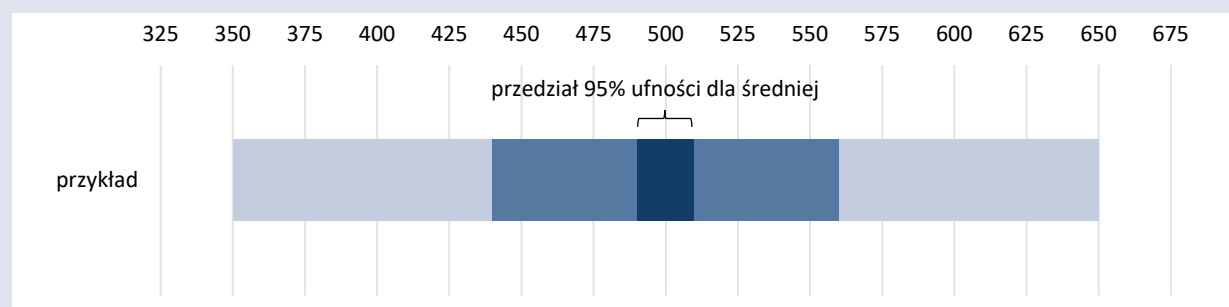
Wynik 500 (5,1) oznacza, że średnia na skali wiedzy i rozumienia w przykładowym kraju A wynosi 500 punktów, z błędem standardowym wynoszącym 5,1. Aby oszacować zakres wyników na poziomie populacji, należy przemnożyć wartość bezwzględną błędu standardowego przez wartość 1,96 (wartość krytyczna dla rozkładu prawdopodobieństwa dla istotności statystycznej na poziomie 0,05), uzyskaną wartość odjąć oraz następnie dodać do średniej. W podanym przykładzie oznacza to, że średni wynik na skali wiedzy i rozumienia dla kraju A znajduje się w zakresie punktów <490,0; 510,0> (przedział ufności na poziomie 95%).

**Istotność statystyczna**

Istotność statystyczna określa to, czy różnice między wynikami zebranymi w badaniu mają odzwierciedlenie w populacji. W raporcie przyjęto poziom istotności 0,05, co oznacza zminimalizowanie do mniej niż 5% prawdopodobieństwa, że zaobserwowane różnice są przypadkowe.

**Centyle i rozkłady centylowe**

Rozkłady wybranych wyników (np. na skali wiedzy i rozumienia) są przedstawione w postaci poziomych pasków. Lewy koniec słupka oznacza 5. centyl – jest to wynik, poniżej którego mieści się 5% uczniów z najniższymi wynikami (w poniższym przykładzie: 350 punktów i mniej). Kolejne pole obejmuje zakres od 5. do 25. centyla. Kolejna część paska obejmuje zakres między 25. centylem a dolną granicą 95-procentowego przedziału ufności dla średniej. Najciemniejszy pas na środku wykresu rozkładu to przedział ufności dla średniej. Po prawej stronie od przedziału ufności zaczyna się zakres między górną granicą przedziału ufności a 75. centylem. Ostatnie pole pokazuje odległość między 75. centylem a punktem odcinającym 5% najwyższych wyników (w przykładzie: powyżej 650 punktów).

**Zaokrąglenia wyników**

Większość wyników w niniejszym raporcie została zaokrąglona do jedności. Dlatego niektóre wyniki w tabelach i na wykresach mogą się nie sumować do 100%. Mogą się również nieznacznie różnić od tych podawanych w raporcie międzynarodowym.

## POZIOMY OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW

Na skali wiedzy i rozumienia zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej w ICCS 2022 zostały wyodrębnione cztery poziomy osiągnięć uczniów – od najwyższego A do najniższego D, z wartościami progowymi odpowiednio 563, 479, 395 i 311 punktów<sup>1</sup>. Im wyższy poziom osiągnięć, tym bardziej zaawansowana wiedza i rozumienie – bardziej złożone treści i procesy poznawcze, którymi musi się wykazać uczeń.

Wraz z poszczególnymi poziomami przechodzi się od konkretnych, dobrze znanych pojęć i prostych mechanizmów związanych z funkcjonowaniem demokratycznego społeczeństwa do szerszych procesów politycznych i instytucjonalnych, które to społeczeństwo kształtują (Schulz i in., 2023). Należy przy tym podkreślić, że na każdym z poziomów mamy do czynienia zarówno z wiedzą, jak i rozumowaniem oraz stosowaniem – nie jest tak, że niższe poziomy to wyłącznie wiedza na temat określonych treści, a na wyższych przechodzi się do rozumowania i zastosowania wiedzy. Poziom zaawansowania jest w przypadku badania wynikiem interakcji między określonymi treściami a procesami poznawczymi, które muszą być zastosowane do tych treści (Schulz i in., 2023). Patrząc z perspektywy zadań testowych, trudność zadania wynika z połączenia dwóch czynników: stopnia znajomości treści związanych z danym pytaniem oraz procesu poznawczego, który uczeń musi wykonać, aby poprawnie na nie odpowiedzieć (Schulz i in., 2023).

W tabeli 4.1 przedstawiono szczegółowy opis poszczególnych poziomów. Zgodnie z założeniami przyświecającymi konstrukcji skali uczeń na określonym poziomie będzie się charakteryzował osiągnięciami z niższych poziomów (Schulz i in., 2023).

<sup>1</sup> W ICCS 2016 zmodyfikowano skalę w porównaniu z pierwszą edycją ICCS 2009. Zmieniono nazwy poziomów (z numerów na litery), udoskonalono ich opisy, a także rozszerzono skalę. Dzięki większej liczbie zadań o niskiej trudności możliwy był dokładniejszy pomiar umiejętności uczniów na najniższych poziomach i w konsekwencji na skali został wyróżniony dodatkowy, najniższy poziom D. W ICCS 2022 ponownie zweryfikowano opisy poziomów, uwzględniono m.in. dodatkowe umiejętności, akcentując zagadnienia związane ze zrównoważonym rozwojem i edukacją globalną (Schulz i in., 2018; Schulz i in., 2023).

**Tabela 4.1. Poziomy osiągnięć uczniów w ICCS 2022**

<p><b>Poziom D</b> od 311 do 394 punktów</p>	<p>Uczniowie osiągający wyniki na poziomie D charakteryzują się znajomością prostych, konkretnych treści i przykładów odnoszących się do podstaw systemu demokratycznego. Potrafią wskazać podstawowe funkcje kluczowych instytucji publicznych, a także cele przyświecające prostym zasadom i regulacjom prawnym. Rozumieją znaczenie aktywnego angażowania się na rzecz społeczności i stojące za nim motywacje. Znają zasadę równości wobec prawa.</p>
<p><b>Poziom C</b> od 395 do 478 punktów</p>	<p>Uczniowie osiągający wyniki na poziomie C rozumieją najważniejsze wartości i zasady leżące u podstaw systemu demokratycznego, takie jak równość czy wolność. Potrafią odnieść te wartości i zasady do codziennych sytuacji, w których bywają one łamane lub należy je chronić. Mają podstawową wiedzę na temat praw człowieka. Znają najważniejsze obowiązki obywateli, np. przestrzeganie prawa, a także mają świadomość możliwości wywierania wpływu poprzez działania obywatelskie i potrafią powiązać działania obywatelskie z możliwymi ich rezultatami. Mają pewną wiedzę na temat zagadnień z zakresu zrównoważonego rozwoju i znają przykłady działań podejmowanych na rzecz zrównoważonego rozwoju w obszarze środowiska.</p>
<p><b>Poziom B</b> od 479 do 562 punktów</p>	<p>Uczniowie osiągający wyniki na poziomie B charakteryzują się szczegółową wiedzą i dobrym rozumieniem najbardziej powszechnych instytucji, systemów i pojęć z zakresu edukacji obywatelskiej. Dobrze znają koncepcję demokracji przedstawicielskiej jako systemu politycznego. Rozumieją oraz potrafią identyfikować związki i zależności między systemami, instytucjami i sposobami ich funkcjonowania. Wiedzą, w jaki sposób instytucje i prawa mogą chronić i rozwijać wartości oraz zasady społeczne. Na podstawie przykładów z codziennego życia potrafią się wykazać rozumieniem wartości i zasad obywatelskich i zarazem potrafią podawać przykłady sytuacji odnoszących się do tych zasad. Mają świadomość, że odpowiedzialność i wpływ aktywnych obywateli wykracza poza kontekst lokalny i dotyczy szerszych społeczności, w tym społeczności globalnej.</p>
<p><b>Poziom A</b> 563 punkty lub więcej</p>	<p>Uczniowie osiągający wyniki na poziomie A charakteryzują się spójną, wieloaspektową wiedzą i rozumieniem zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej, umiejętnością łączenia treści z różnych obszarów. Potrafią uzasadniać i oceniać określone stanowiska, działania, polityki lub regulacje prawne, odwołując się do zasad i wartości, które leżą u ich podstaw, a także biorąc pod uwagę różnorodne perspektywy. Formułują trafne hipotezy na temat możliwych rezultatów określonych polityk i działań podejmowanych przez obywateli, a także celów, przesłanek i motywacji, które im towarzyszą. Dostrzegają i rozumieją różnorodne mechanizmy kontroli instytucji działających w sferze publicznej. Wykazują się znajomością mechanizmów funkcjonujących w światowej gospodarce.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schulz i in. (2023).

## 4.2. Wyniki uczniów w Polsce i innych krajach

W ICCS 2022 w zakresie wiedzy i rozumienia zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej polscy ósmoklasiści uzyskali bardzo wysoki rezultat – 554 punkty. Jest to jeden z najwyższych wyników spośród krajów biorących udział w badaniu (zob. tabela 4.2).

Na szczycie tabeli znaleźli się uczniowie z Tajwanu, których średni wynik – 583 punkty – był znacząco wyższy od wszystkich pozostałych krajów. Drugie miejsce zajęli uczniowie ze Szwecji (565 punktów). Warto zauważyć, że Tajwan, Szwecja, a także Dania – która w ICCS 2022 nie spełniła wymogów dotyczących poziomu realizacji badania i nie jest wliczana do międzynarodowej średniej – to kraje, w których uczniowie osiągnęli najwyższe wyniki w poprzedniej edycji badania ICCS 2016, a także znajdowali się w czołówce krajów w badaniu z 2009 roku.

Średni wynik polskich ósmoklasistów wyniósł 554 punkty, co plasuje nasz kraj na trzecim miejscu za Tajwanem i Szwecją. Zbliżony do Polski wynik mają uczniowie z Estonii (545 punktów). Jeśli uwzględnimy błąd pomiaru, średni wynik Polski jest statystycznie nieodróżnialny od wyniku Estonii<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Dzięki zastosowaniu metod statystycznych możemy oszacować błąd pomiaru, który w przypadku średniego wyniku Polski wyniósł 2,5 punktu. Oznacza to, że średni wynik polskich uczniów mieści się w 95-procentowym przedziale ufności 549–559 punktów. W tabeli 4.2 na wykresie obszar ten zaznaczono najciemniejszym kolorem.

Tabela 4.2. Średnie wieku i wyników uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich w krajach ICCS 2022

Kraj	Średni wiek	Średni wynik	Średnia i wartość centyli					
			250	350	450	550	650	750
Tajwan	14,2	583 (2,3) ▲						
Szwecja <sup>1</sup>	14,8	565 (3,5) ▲						
<b>Polska</b>	<b>14,4</b>	<b>554 (2,5)</b>						
Estonia	15,0	545 (5,5)						
Chorwacja <sup>1</sup>	14,7	531 (2,6) ▼						
Norwegia (9) <sup>1</sup>	14,9	529 (2,8) ▼						
Włochy	13,8	523 (3,6) ▼						
Hiszpania	14,0	510 (3,3) ▼						
Litwa	14,8	509 (4,0) ▼						
Holandia*	14,1	508 (4,1) ▼						
Francja	13,9	508 (3,3) ▼						
Słowenia	13,9	504 (2,3) ▼						
Słowacja	14,4	501 (3,3) ▼						
Łotwa <sup>1</sup>	14,9	490 (2,8) ▼						
Malta	13,6	490 (7,4) ▼						
Rumunia	15,0	470 (9,1) ▼						
Serbia	14,6	464 (3,4) ▼						
Cypr	13,9	459 (2,5) ▼						
Bułgaria	14,8	456 (4,6) ▼						
Kolumbia	14,1	452 (3,8) ▼						
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>14,4</b>	<b>508 (0,9)</b>						
<b>Dodatkowe regiony</b>								
Nadrenia Północna-Westfalia (Niemcy)	14,3	524 (2,6)						
<b>Kraje/regiony, które nie spełniły wymogów próby</b>								
Brazylia	14,1	457 (3,3)						
Dania	14,9	556 (3,5)						
Szlezwik-Holsztyn (Niemcy)	14,5	544 (4,4)						

Średnia istotnie statystycznie wyższa od średniej dla Polski ▲

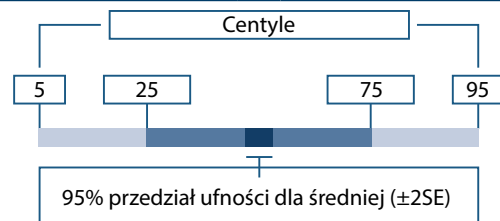
Średnia istotnie statystycznie niższa od średniej dla Polski ▼

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Schulz i in. (2023).

Następni w kolejności byli uczniowie z Chorwacji, Norwegii<sup>3</sup> i Włoch (odpowiednio ze średnimi wynikami 531, 529 i 523 punkty). Różnice między wynikami uczniów z tych trzech krajów także nie są istotne statystycznie. Średni wynik powyżej 500 punktów osiągnęli również uczniowie klasy ósmej z sześciu krajów – Hiszpanii, Litwy, Holandii, Francji, Słowenii i Słowacji – stanowiących kolejną grupę krajów o statystycznie nieodróżnialnych wynikach.

Najniższy średni wynik (452 punkty) uzyskali uczniowie z Kolumbii – jedyne z uczestniczących w badaniu krajów Ameryki Łacińskiej, który spełnił wymogi dotyczące minimalnego poziomu realizacji próby. Część krajów z tego regionu, zaangażowanych w poprzednie edycje badania, zrezygnowała z udziału w ICCS 2022 ze względu na trudności towarzyszące przygotowaniu przedsięwzięcia w trakcie pandemii COVID-19.

Średnie wyniki uczniów z krajów uczestniczących w badaniu wyniosły więc od 583 do 452 punktów, co stanowi zakres ok. 1,3 międzynarodowego odchylenia standardowego wyników uczniów. Podobnie jak we wcześniejszych edycjach badania zróżnicowanie średnich wyników między krajami jest więc niższe niż w ramach poszczególnych krajów.

Warto wziąć pod uwagę, że choć kraje uczestniczące w badaniu różnią się pod względem poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego, doświadczeń historycznych, systemów politycznych, tradycji demokratycznych, a także organizacji systemów edukacji, to jest to nadal pod wieloma względami relatywnie homogeniczna grupa. Wśród 20 krajów, które są uwzględnione w średniej międzynarodowej, znalazły się tylko dwa kraje pozaeuropejskie (Tajwan – o najwyższym średnim wyniku – i Kolumbia – o najniższym) oraz dwa kraje spoza Unii Europejskiej (Norwegia i Serbia).

W ramach badania analizowano m.in. zależności między średnimi wynikami uczniów w poszczególnych krajach a poziomem rozwoju społecznego kraju z wykorzystaniem wskaźnika rozwoju społecznego HDI (ang. *Human Development Index*<sup>4</sup>), opracowywanego przez Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (United Nations Development Programme, 2022). Siła zależności jest umiarkowana (korelacja Pearsona pomiędzy średnim wynikiem kraju i współczynnikiem HDI = 0,65, korelacja Spearmana pomiędzy pozycją kraju pod względem średniego wyniku i współczynnika HDI = 0,57) i wynika przede wszystkim z różnic między kilkoma krajami o stosunkowo niższym HDI w porównaniu z większą grupą krajów o wyższym HDI (Schulz i in., 2023). Ponieważ większość krajów uczestniczących w badaniu to kraje o bardzo wysokim poziomie rozwoju społecznego i tylko pięć z nich ma poziom HDI niższy niż 0,85, możliwości analiz są ograniczone. Analizy dla tej grupy krajów wydają się sugerować, że zależności między poziomem HDI a średnim wynikiem kraju są wyższe przy niższych poziomach HDI, a po osiągnięciu pewnego poziomu HDI (jak 0,85) tracą na znaczeniu (Schulz i in., 2023).

<sup>3</sup> W przypadku Norwegii warto zwrócić uwagę, że w ICCS 2022 badano uczniów z innego rocznika niż wskazany w definicji populacji. Już we wcześniejszych edycjach badania Norwegia zdecydowała się na badanie uczniów z dziewiątej klasy zamiast ósmej, aby badaniem objąć tę samą grupę wiekową co w innych krajach nordyckich. Wyniki dla Norwegii oznaczone są specjalną adnotacją (Schulz i in., 2023).

<sup>4</sup> Wskaźnik HDI to syntetyczna miara obejmująca trzy płaszczyzny: „długie i zdrowe życie”, „wiedzę” i „godny standard życia”. Od 2010 roku wykorzystuje następujące zmienne: oczekiwana długość życia, średnia liczba lat edukacji, oczekiwana liczba lat edukacji i dochód narodowy brutto na osobę. HDI przyjmuje wartości od 0 do 1 i ma 4 kategorie: bardzo wysoki (0,800 i więcej), wysoki (0,700–0,799), średni (0,550–0,699) i niski (poniżej 0,550) (United Nations Development Programme, 2022).

## 4.3. Zróżnicowanie wyników uczniów

Jak już wspomniano, większe różnice odnotowano wewnątrz krajów niż między krajami. Zróżnicowanie wyników uczniów w poszczególnych krajach pokazują rozkłady znajdujące się po prawej stronie tabeli 4.2. Im szerszy słupek, tym większa różnica między wynikami najslabszych i najlepszych uczniów w danym kraju w zakresie badanych zagadnień. Warto zwrócić uwagę, że kraje różnią się pod względem zróżnicowania wyników i zarazem nie widać zależności między zróżnicowaniem a średnim wynikiem uczniów z danego kraju. Przykładowo stosunkowo wysokie zróżnicowanie wyników można obserwować w Szwecji, w której średni wynik uczniów jest bardzo wysoki, ale też w przypadku Malty, w której uczniowie uzyskali znacznie niższy wynik. Z kolei niższe było zróżnicowanie wyników uczniów z Tajwanu, którzy mieli najwyższy średni wynik, oraz uczniów z Kolumbii, którzy mieli najniższy.

W Polsce zróżnicowanie wyników jest stosunkowo niewielkie, jedno z niższych spośród wszystkich krajów. Oznacza to, że poziom umiejętności uczniów jest stosunkowo wyrównany. Zestawiając Polskę i Estonię – kraje o statystycznie nieodróżnialnym średnim wyniku – widzimy, że w Polsce najslabsi uczniowie uzyskali wyższe wyniki niż najslabsi uczniowie w Estonii, ale zarazem najlepsi uczniowie w Polsce uzyskali niższe wyniki w porównaniu z najlepszymi uczniami z kraju bałtyckiego.

Bardziej obrazowym sposobem prezentacji zróżnicowania wyników, z odwołaniem do umiejętności i treści, jest przyjrzenie się odsetkom uczniów na poszczególnych poziomach osiągnięć (zob. tabela 4.3). Opis i charakterystyka poziomów znajdują się we wcześniejszej części tego rozdziału.

Duża część uczniów uzyskała wyniki na poziomie A lub B, więc można powiedzieć, że mają szeroką wiedzę i dobrze rozumieją zagadnienia z zakresu edukacji obywatelskiej. Oczywiście kraje różnią się pod tym względem. W krajach o najwyższych wynikach większość uczniów osiągnęła co najmniej poziom B, w krajach o najniższych wynikach takich uczniów było mniej niż połowa.

W Polsce większość (80%) ósmoklasistów uzyskała wyniki co najmniej na poziomie B, a aż 48% na najwyższym poziomie A. Oznacza to, że prawie połowa polskich ósmoklasistów charakteryzuje się spójną, wieloaspektową wiedzą i rozumieniem zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej, w szczególności potrafi uzasadniać oraz oceniać działania i zjawiska w sferze publicznej, a także przewidywać ich rezultaty, odnosząc się przy tym do zasad i wartości leżących u podstaw systemu demokratycznego.

Istotnie wyższe niż w Polsce odsetki uczniów na poziomie A wystąpiły tylko na Tajwanie (62%) i w Szwecji (53%), przy czym w Szwecji zróżnicowanie wyników jest większe niż w Polsce – a więc wyższy jest odsetek uczniów na najniższych poziomach (C, D lub poniżej D). W odniesieniu do odsetka uczniów na poziomie A Estonia ponownie charakteryzowała się wynikiem statystycznie nieodróżnialnym od Polski.

Warto szczególnie przyrzeć się odsetkom uczniów na poziomie D i tym, którzy tego poziomu nie osiągnęli (zob. wykres 4.1). Uczniowie poniżej poziomu D nie znają najbardziej podstawowych zasad związanych z funkcjonowaniem systemu demokratycznego, mają trudności ze zrozumieniem treści prezentowanych w zadaniach i odniesieniem się do nich. Na poziomie D z kolei wykazują się znajomością jedynie prostych treści i przykładów odnoszących się do podstaw systemu demokratycznego.

W Polsce ten niski poziom umiejętności dotyczy jedynie 5% ósmoklasistów (uwzględniając możliwe błędy pomiaru 4–6%), co jest niezwykle dobrym wynikiem. Jedynie na Tajwanie odsetek ten był istotnie niższy. Niepokojące jest, że w części krajów odsetki uczniów osiągających wyniki na poziomie D lub niższym są wysokie. Dotyczy to m.in. niektórych krajów Unii Europejskiej – w Bułgarii aż 31% uczniów uzyskało takie wyniki, na Cyprze 28%, a w Rumunii 24%.



Tabela 4.3. Odsetki uczniów na poszczególnych poziomach osiągnięć w krajach ICCS 2022

Kraj	Poniżej poziomu D	Poziom D	Poziom C	Poziom B	Poziom A	
Tajwan	0,3% (0,1)	3% (0,4)	9% (0,7)	26% (1,1)	62% (1,2)	
Szwecja <sup>1</sup>	1% (0,3)	6% (0,7)	14% (0,8)	25% (0,9)	53% (1,4)	
<b>Polska</b>	<b>0,5% (0,2)</b>	<b>4% (0,5)</b>	<b>15% (0,8)</b>	<b>32% (1,1)</b>	<b>48% (1,3)</b>	
Estonia	1% (0,3)	6% (0,7)	19% (1,3)	32% (1,5)	43% (2,4)	
Norwegia (9) <sup>1</sup>	3% (0,4)	9% (0,7)	18% (0,8)	29% (0,8)	41% (1,2)	
Chorwacja <sup>1</sup>	-	5% (0,6)	21% (1,1)	38% (1,3)	36% (1,3)	
Włochy	1% (0,3)	7% (0,8)	22% (1,6)	35% (1,4)	35% (2,0)	
Holandia*	2% (0,4)	12% (1,2)	24% (1,3)	32% (1,6)	31% (1,8)	
Litwa	2% (0,3)	11% (0,9)	25% (1,2)	33% (1,1)	30% (1,8)	
Francja	2% (0,3)	10% (0,8)	26% (0,9)	34% (0,9)	29% (1,2)	
Hiszpania	2% (0,3)	10% (0,9)	24% (1,2)	36% (1,1)	29% (1,3)	
Słowacja	3% (0,6)	11% (1,1)	25% (1,1)	33% (1,2)	28% (1,3)	
Malta	4% (1,4)	15% (1,6)	25% (1,3)	29% (1,7)	26% (2,1)	
Słowenia	1% (0,2)	10% (0,6)	28% (1,0)	36% (1,2)	25% (1,2)	
Łotwa <sup>1</sup>	2% (0,3)	12% (0,9)	31% (1,2)	36% (1,5)	20% (1,1)	
Rumunia	6% (1,1)	19% (2,1)	27% (2,1)	31% (2,5)	18% (3,1)	
Bułgaria	8% (1,0)	23% (1,6)	28% (1,4)	25% (1,4)	17% (1,3)	
Cypr	6% (0,6)	22% (0,9)	31% (1,2)	26% (1,0)	15% (0,8)	
Serbia	4% (0,6)	19% (1,8)	33% (1,7)	30% (1,2)	14% (1,1)	
Kolumbia	5% (0,6)	24% (1,5)	32% (1,4)	27% (1,4)	12% (1,1)	
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>3% (0,1)</b>	<b>12% (0,2)</b>	<b>24% (0,3)</b>	<b>31% (0,3)</b>	<b>31% (0,4)</b>	

Dodatkowe regiony						
Nadrenia Północna-Westfalia (Niemcy)	2% (0,2)	9% (0,7)	23% (1,1)	31% (1,2)	36% (1,1)	

Kraje/regiony, które nie spełniły wymogów próby						
Brazylia	7% (0,6)	23% (0,9)	31% (1,0)	24% (1,0)	16% (1,1)	
Dania	1% (0,3)	6% (0,6)	15% (0,9)	27% (1,1)	50% (1,5)	
Szlezwik-Holsztyn (Niemcy)	1% (0,4)	8% (1,2)	18% (1,6)	28% (1,6)	45% (1,9)	

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

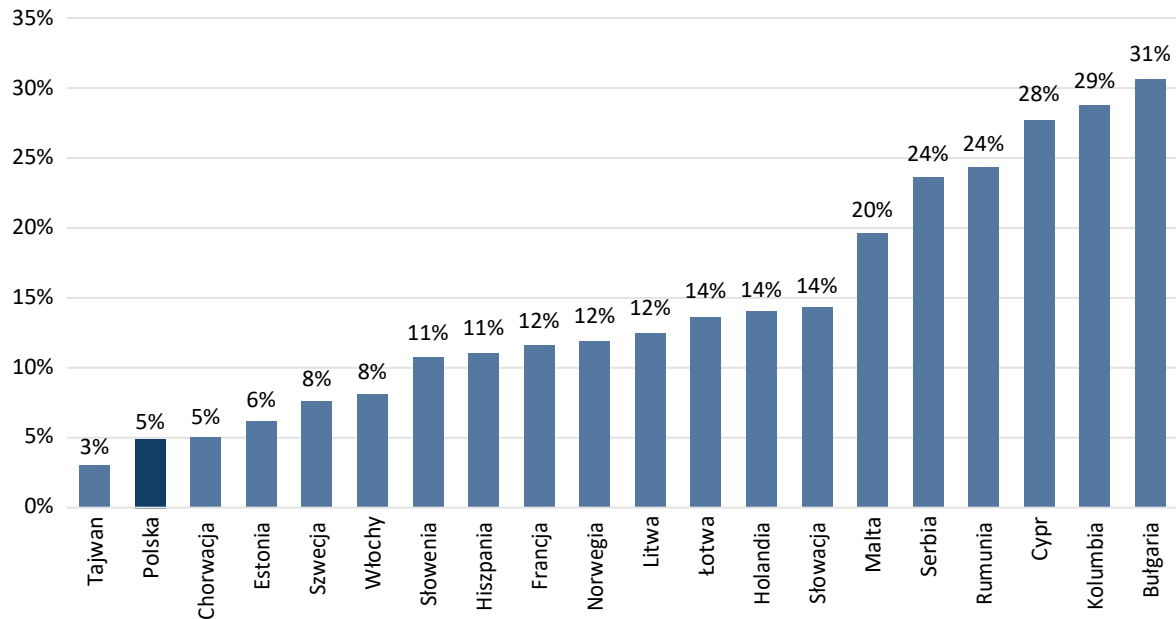
<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

- Zbyt mała liczba uczniów, aby raportować wynik.

Wyniki w tabeli posortowano malejąco według odsetka uczniów, którzy osiągnęli poziom A.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schulz i in. (2023).

Wykres 4.1. Odsetki uczniów na poziomie D lub niższym w krajach ICCS 2022



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

## PŁEĆ

Podobnie jak w poprzednich edycjach badania także w ICCS 2022 to dziewczęta charakteryzują się wyższymi wynikami w zakresie wiedzy i rozumienia zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej. W tabeli 4.4 przedstawiono średnie wyniki uczniów w poszczególnych krajach w podziale na płeć. W 18 na 20 krajów spełniających wymogi dotyczące minimalnego poziomu realizacji próby wyniki dziewcząt były istotnie statystycznie wyższe niż chłopców. W pozostałych dwóch krajach (Kolumbia i Holandia) dziewczęta wypadały lepiej, ale różnice między uczniami w zależności od płci były nieistotnie statystycznie. W żadnym z krajów wyniki chłopców nie były wyższe niż dziewcząt. Kraje w tabeli 4.4 zostały uporządkowane według różnicy między wynikami dziewcząt i chłopców. Największe różnice odnotowano w Bułgarii, Szwecji, Norwegii i na Litwie (odpowiednio 41, 37, 36 i 35 punktów).

W Polsce średni wynik dziewcząt wyniósł 566 punktów, a więc o 24 punkty więcej niż średni wynik chłopców. Sytuuje to Polskę w grupie krajów o przeciętnych różnicach w wynikach uczniów obu płci. Dziewczęta w Polsce miały wyższe wyniki również w ICCS 2009. W porównaniu z tamtą edycją badania różnica zmalała z 33 do 24 punktów, natomiast nie jest to zmiana istotna statystycznie.

W przypadku innych krajów, które uczestniczyły we wcześniejszych edycjach ICCS, można obserwować zarówno zmniejszanie się, jak i zwiększanie się różnic w średnich wynikach osiąganych przez dziewczęta i chłopców, natomiast większość tych zmian jest niewielka i także statystycznie nieistotna (Schulz i in., 2023).

Na wyniki dziewcząt i chłopców w Polsce warto spojrzeć także z perspektywy poziomów osiągnięć (zob. wykres 4.2). Analiza danych na temat dziewcząt i chłopców w podziale na poszczególne poziomy pokazuje, że dziewczęta lepiej sobie radzą z najtrudniejszymi zagadnieniami z zakresu edukacji obywatelskiej. W Polsce 53% dziewcząt osiągnęło wyniki na najwyższym poziomie umiejętności (A), zaś w przypadku chłopców było to 42%. Różnica wynosi 11 punktów procentowych i jest istotna statystycznie. Jednocześnie istotnie niższe – w porównaniu z chłopcami – są odsetki dziewcząt na najniższych poziomach umiejętności. Jedynie 3% dziewcząt charakteryzuje się umiejętnościami na poziomie D lub niższym i 13% na poziomie C. W przypadku chłopców jest to odpowiednio 7% i 18%. Różnice te pokazują, że kształcenie chłopców z zakresu edukacji obywatelskiej wymaga większej uwagi.

Tabela 4.4. Średnie wyniki uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich w podziale na płeć

Kraj	Średni wynik dziewcząt	Średni wynik chłopców	Różnica	Różnica między płciami	
				Wyższy wynik dziewcząt	Wyższy wynik chłopców
				50	0 -50
Bułgaria	477 (5,3)	436 (5,9)	41 (6,5)		
Szwecja <sup>1</sup>	583 (4,5)	546 (4,0)	37 (4,8)		
Norwegia (9) <sup>1</sup>	550 (3,0)	514 (3,4)	36 (3,3)		
Litwa	527 (4,3)	491 (4,5)	35 (4,1)		
Cypr	476 (3,4)	443 (3,2)	33 (4,3)		
Rumunia	487 (8,7)	454 (10,0)	33 (4,9)		
Łotwa <sup>1</sup>	507 (3,2)	474 (3,4)	33 (3,4)		
Chorwacja <sup>1</sup>	547 (3,2)	515 (3,8)	31 (4,7)		
Słowenia	519 (2,8)	490 (3,1)	29 (3,7)		
Włochy	537 (4,5)	510 (3,7)	27 (3,9)		
Malta	503 (8,5)	476 (8,7)	26 (8,7)		
Serbia	476 (3,5)	451 (4,4)	25 (4,1)		
<b>Polska</b>	566 (2,7)	542 (3,4)	24 (3,5)		
Estonia	558 (5,6)	533 (6,2)	24 (4,9)		
Tajwan	594 (2,5)	574 (3,3)	20 (3,8)		
Słowacja	511 (3,6)	492 (4,0)	19 (3,9)		
Hiszpania	519 (3,6)	502 (4,0)	17 (3,9)		
Francja	515 (3,6)	502 (4,2)	13 (4,2)		
Holandia*	514 (5,8)	504 (4,7)	10 (6,5)		
Kolumbia	456 (4,9)	449 (4,3)	6 (5,2)		
<b>Średnia ICCS 2022</b>	521 (1,0)	495 (1,1)	26 (1,1)		
<b>Dodatkowe regiony</b>					
Nadrenia Północna-Westfalia (Niemcy)	525 (3,7)	524 (3,0)	2 (4,1)		
<b>Kraje/regiony, które nie spełniły wymogów próby</b>					
Brazylia	467 (3,4)	446 (4,0)	22 (3,5)		
Dania	575 (4,1)	543 (4,2)	33 (4,9)		
Szlezwik-Holsztyn (Niemcy)	547 (5,7)	541 (5,8)	6 (7,7)		

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

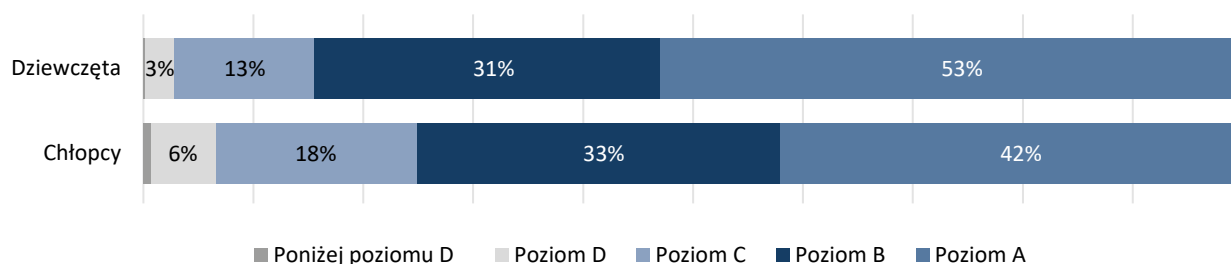
Wyniki w tabeli głównej posortowano malejąco według różnicy wyników między dziewczętami i chłopcami.

Różnice istotne statystycznie zostały pogrubione.

Różnica istotna statystycznie

Różnica nieistotna statystycznie

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schulz i in. (2023).

**Wykres 4.2. Odsetki uczniów w Polsce na różnych poziomach osiągnięć w podziale na płeć**

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

## WIEK

W większości krajów uczestniczących w badaniu analizy regresji pokazały negatywne zależności między wiekiem i wynikami uczniów – starsi uczniowie osiągalni średnio niższe wyniki niż młodsi. Podobne rezultaty występowały także we wcześniejszych edycjach ICCS. Zależność ta jest typowa dla badań, którym poddawani są uczniowie w konkretnej klasie (Schulz i in., 2023). Wiąże się to zazwyczaj z wcześniejszym rozpoczynaniem nauki w szkole przez uczniów o większym potencjale edukacyjnym, odraczeniem rozpoczęcia edukacji przez uczniów, u których mogą występować trudności w nauce, czy z powtarzaniem klas przez uczniów o słabszych wynikach.

W przypadku Polski należy pamiętać o specyfice rocznika badanego w ICCS 2022 wynikającej z reform, które zmieniły wiek rozpoczęcia obowiązkowego szkolnego (zob. rozdział 2). Badano rocznik, który poszedł do szkoły we wrześniu 2014 roku, kiedy obowiązek szkolny objął dzieci urodzone w 2007 roku (rozpoczynające szkołę jako siedmiolatki), a także dzieci urodzone w pierwszych sześciu miesiącach 2008 roku (rozpoczynające szkołę jako sześciolatki). W okresie wdrażania reform wielu rodziców zdecydowało się na późniejsze lub wcześniejsze wysłanie dziecka do szkoły, biorąc pod uwagę jego potencjał i różne inne uwarunkowania. W rezultacie wśród ósmoklasistów badanych w ICCS aż 37% to uczniowie z rocznika 2008, którzy rozpoczynali szkołę jako sześciolatki, 61% to uczniowie z rocznika 2007, zaczynający edukację szkolną jako siedmiolatki, a pozostałe 2% to uczniowie ze starszych roczników.

W Polsce w ICCS 2022, podobnie jak w edycji z 2009 roku (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, Losito, 2010), uczniowie młodsi osiągalni wyższe wyniki niż starsi. Różnica nie była tak duża jak w innych krajach – 1 rok różnicy w wieku przekłada się średnio na wynik niższy o ok. 11 punktów.

## 4.4. Zmiany wyników uczniów

Jedną z głównych korzyści porównawczych badań międzynarodowych jest możliwość śledzenia zmian w umiejętnościach uczniów (zob. rozdział 2). Badanie ICCS daje nam wgląd w to, jak zmieniały się wyniki uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia zagadnień z edukacji obywatelskiej w ostatnich kilkunastu latach, a dokładnie między trzema edycjami badania – ICCS 2009, ICCS 2016 i ICCS 2022.

W tabeli 4.5 przedstawiono średnie wyniki krajów biorących udział w ICCS 2022, a także wyniki z poprzednich edycji, w których te kraje uczestniczyły. W dodatkowych kolumnach pokazano zmianę średniego wyniku między ICCS 2009 i ICCS 2016, ICCS 2016 i ICCS 2022, a także ICCS 2009 i ICCS 2022. Pogrubienie oznacza, że zmiana była istotna statystycznie. Dużym ograniczeniem, o którym trzeba pamiętać przy analizach zmian, jest fakt, że nie wszystkie kraje uczestniczyły we wszystkich trzech edycjach badania.

**Tabela 4.5. Zmiany średniego wyniku uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich między edycjami badania**

Kraj	2009	2016	2022	Różnica (2016 - 2009)	Różnica (2022 - 2016)	Różnica (2022 - 2009)
Tajwan	559 (2,4)	581 (3,0)	583 (2,3)	22 (5,0)	2 (4,6)	24 (5,3)
Szwecja <sup>1</sup>	537 (3,1)	579 (2,8)	565 (3,5)	42 (5,2)	-15 (5,2)	28 (6,2)
<b>Polska</b>	536 (4,7)	-	554 (2,5)	-	-	18 (6,7)
Estonia	525 (4,5)	546 (3,1)	545 (5,5)	21 (6,3)	-1 (6,8)	20 (8,2)
Chorwacja <sup>1</sup>	-	531 (2,5)	531 (2,6)	-	0 (4,5)	-
Norwegia (9) <sup>1</sup>	538 (4,0)	564 (2,2)	529 (2,8)	25 (5,5)	-35 (4,4)	-9 (6,4)
Włochy	531 (3,3)	524 (2,4)	523 (3,6)	-6 (5,1)	-1 (5,1)	-8 (6,3)
Hiszpania	505 (4,1)	-	510 (3,3)	-	-	5 (6,7)
Litwa	505 (2,8)	518 (3,0)	509 (4,0)	13 (5,2)	-9 (5,7)	4 (6,4)
Holandia*	-	523 (4,5)	508 (4,1)	-	-15 (6,7)	-
Francja	-	-	508 (3,3)	-	-	-
Słowenia	516 (2,7)	532 (2,5)	504 (2,3)	16 (4,8)	-28 (4,3)	-12 (5,4)
Słowacja	529 (4,5)	-	501 (3,3)	-	-	-28 (6,9)
Łotwa <sup>1</sup>	482 (4,0)	492 (3,1)	490 (2,8)	11 (5,9)	-2 (5,0)	9 (6,4)
Malta	490 (4,5)	491 (2,7)	490 (7,4)	2 (6,1)	-2 (8,3)	0 (9,6)
Rumunia	-	-	470 (9,1)	-	-	-
Serbia	-	-	464 (3,4)	-	-	-
Cypr	453 (2,4)	-	459 (2,5)	-	-	6 (5,3)
Bułgaria	466 (5,0)	485 (5,3)	456 (4,6)	19 (8,0)	-29 (7,6)	-11 (8,0)
Kolumbia	462 (2,9)	482 (3,4)	452 (3,8)	20 (5,5)	-30 (5,7)	-10 (6,3)
Średnia ICCS 2022			508 (0,9)			
Średnia ICCS 2022/2016		527 (0,9)	514 (1,1)		-13 (3,0)	
Średnia ICCS 2022/2009	509 (1,0)		511 (1,0)			2 (4,3)
Średnia 2016/2009	510 (1,1)	527 (1,0)		17 (3,4)		

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

- Brak porównywalnych danych.

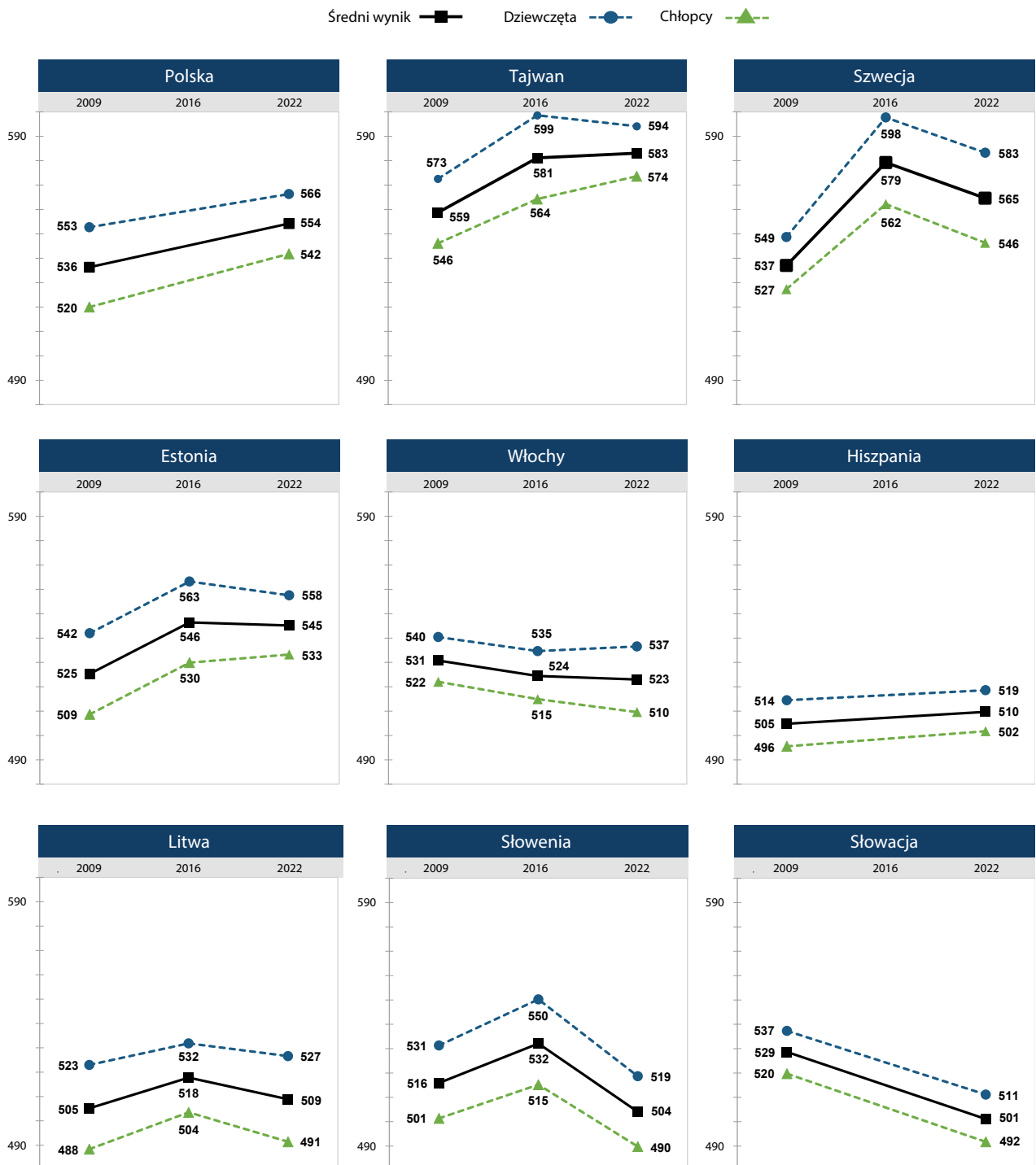
Różnice istotne statystycznie zostały pogrubione.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Analiza wyników z poszczególnych edycji pokazuje kilka trendów. Przede wszystkim o ile między latami 2009 a 2016 w większości krajów biorących udział w tych edycjach odnotowano istotny statystycznie wzrost średnich wyników uczniów, o tyle między latami 2016 i 2022 w wielu krajach odnotowano istotny spadek, a w pozostałych brak zmian. W rezultacie zmiany między latami 2009 i 2022 są wypadkową tych dwóch trendów. Na poziomie średniej międzynarodowej między latami 2009 i 2022 nie stwierdzono istotnej statystycznie zmiany wyników. Natomiast na poziomie poszczególnych krajów te różnice są widoczne. W kilku krajach – i są to kraje o najwyższych średnich: Tajwan, Szwecja, Polska i Estonia – widać istotny statystycznie wzrost średnich wyników uczniów. W przypadku dwóch krajów – Słowacji i Słowenii – odnotowano istotny statystycznie spadek. W pozostałych krajach biorących udział w obu tych edycjach zmiany w wynikach były raczej niewielkie i nieistotne statystycznie.

W celu lepszej ilustracji opisywanych zmian na wykresie 4.3 zostały przedstawione średnie wyniki uczniów w Polsce i w wybranych krajach w poszczególnych edycjach badania.

**Wykres 4.3. Średni wynik uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich w Polsce oraz w wybranych krajach w poszczególnych edycjach ICCS**



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

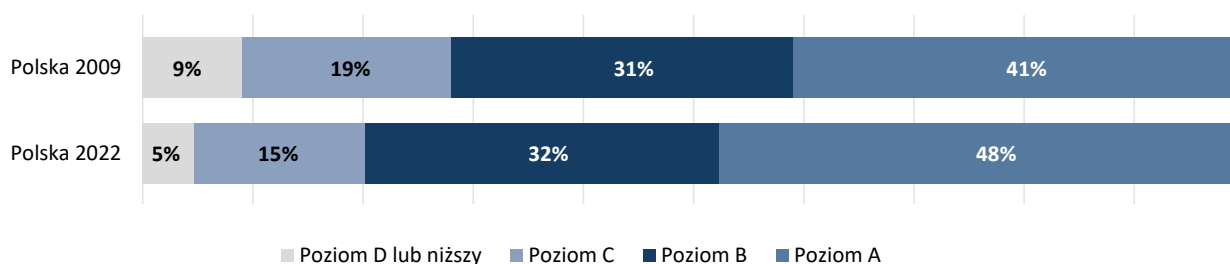
W przypadku spadków w wynikach uczniów między ICCS 2016 i ICCS 2022 nie można pominąć kwestii pandemii COVID-19 i jej wpływu na systemy edukacyjne. Na podstawie danych z badania nie da się jednoznacznie stwierdzić, czy i w jakim stopniu spadki w wynikach uczniów w ICCS 2022 są konsekwencją pandemii, chociaż w innych badaniach porównawczych prowadzonych w podobnym

okresie także zaobserwowano tendencje spadkowe (zob. Bulkowski, Kaźmierczak, 2023; Mullis i in., 2023; U.S. Department of Education, 2022). Warto podkreślić, że pandemia mogła wpływać na kształcenie w zakresie edukacji obywatelskiej na bardzo różne sposoby: poprzez okresowe zamknięcie szkół, zmiany formy edukacji na zdalną, ograniczone możliwości angażowania uczniów w pewne rodzaje aktywności. Można także przypuszczać, że w przypadku różnego rodzaju ograniczeń i sytuacji kryzysowych kształcenie w tym obszarze bywa uznawane za mniej priorytetowe (Schulz i in., 2023).

Polska nie uczestniczyła w ICCS 2016, możemy więc porównać wyniki polskich uczniów tylko z dwóch edycji badania. Jak wspomniano, w przypadku Polski w ICCS 2022 w porównaniu z ICCS 2009 odnotowano istotny statystycznie wzrost średniego wyniku uczniów z 536 do 554 punktów. Średnie wyniki chłopców wzrosły bardziej niż dziewcząt, przy czym chłopcy mieli w 2009 roku istotnie statystycznie niższe wyniki i nadal różnica między dziewczętami i chłopcami jest istotna.

Analiza rozkładów wyników uczniów ze względu na poziomy osiągnięć (zob. wykres 4.4) pokazuje istotny statystycznie wzrost odsetka uczniów na najwyższym poziomie umiejętności (A) z 41% w 2009 roku do 48% w 2022 roku i zarazem spadek na poziomach niższych – D lub niższym (z 9% do 5%) i C z 19% do 15%. Spadek liczby uczniów o umiejętnościach bardzo niskich niewątpliwie cieszy, wyzwaniem pozostaje jednak np. kwestia zmniejszenia odsetka chłopców na najniższych poziomach, ponieważ nadal prawie 1/4 z nich charakteryzuje się umiejętnościami z poziomów C, D i poniżej D.

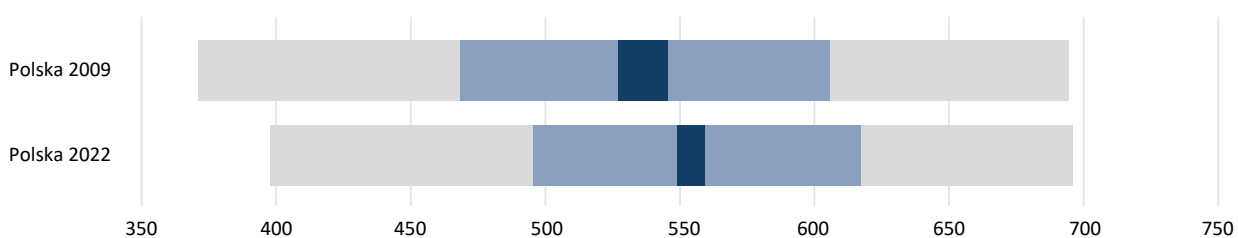
**Wykres 4.4. Odsetki uczniów na poszczególnych poziomach osiągnięć w Polsce w ICCS 2009 i ICCS 2022**



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Warto także zestawić rozkłady centylowe wyników z obu edycji badania (zob. wykres 4.5). Dobrze ilustrują one malejące zróżnicowanie wyników w 2022 roku. Widać, że wynika ono przede wszystkim z podniesienia się wyników osiąganych przez najsłabszych uczniów – najsłabsi uczniowie w 2022 roku mieli wyższe wyniki niż najsłabsi uczniowie w 2009 roku.

**Wykres 4.5. Zróżnicowanie wyników uczniów w Polsce w ICCS 2009 i ICCS 2022**



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Powyższe dane pokazują, że polscy uczniowie w 2022 roku nadal wykazują się wysokim poziomem umiejętności w zakresie wiedzy i rozumienia zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej. Zestawiając wyniki ICCS 2009 i ICCS 2022, możemy również mówić o wzroście umiejętności w tym obszarze. Warto przypomnieć, że w badaniu *Civic Education Study* (CIVED), z którego wywodzi się ICCS, realizowanym w szkołach w 1999 roku, polscy uczniowie osiągnęli najwyższy wynik spośród 28 krajów (Dolata, Koseła, Wiłkomirska, Zielińska, 2004; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, Schulz, 2001). Pokazuje to, że wiedza i rozumienie zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej – mierzone w międzynarodowych badaniach porównawczych – były i są mocną stroną polskich uczniów.

W przypadku porównań między latami 2009 i 2022 należy pamiętać o wielu przemianach społecznych, które miały miejsce w tym czasie (zwłaszcza w kontekście rozwoju technologii cyfrowych), a także o reformach systemu edukacji – w badaniu w 2009 roku uczestniczyli uczniowie drugiej klasy gimnazjum, a w 2022 roku uczniowie klasy ósmej szkoły podstawowej. Niestety ze względu na brak udziału Polski w ICCS 2016 możliwości analizy tego, jak wyniki kształtowały się w tym okresie, są ograniczone.

Trudno też ocenić, w jakim stopniu na wyniki uczniów w Polsce wpłynęła pandemia COVID-19. Przy interpretacji wyników warto jednak wziąć pod uwagę, że w Polsce pandemia COVID-19 najbardziej dotknęła edukację pod koniec roku szkolnego 2019/2020 i w roku szkolnym 2020/2021. Uczniowie z badanego rocznika byli wtedy w klasie szóstej i siódmej. W roku szkolnym 2021/2022, a więc gdy badani uczniowie byli w klasie ósmej, okresy edukacji zdalnej były krótsze (zob. rozdział 2), a nauczyciele lepiej przygotowani do pracy w tym systemie. Przedmiot wiedza o społeczeństwie, na którym to uczniowie przede wszystkim poznają treści związane z edukacją obywatelską, jest prowadzony właśnie w ósmej klasie.

## 4.5. Przykładowe zadania

Aby lepiej zrozumieć wyniki badania, warto przyjrzeć się przykładowym zadaniom, które wykorzystano w tej edycji badania<sup>5</sup>. Uczniowie rozwiązywali zadania zamknięte i zadania otwarte, większość (ok. 90%) w każdym zeszyte testowym stanowiły zadania zamknięte. Wśród przedstawionych przykładów są zarówno zadania, w których uczeń musiał wybrać jedną prawidłową odpowiedź spośród czterech podanych (tzw. zadania zamknięte), jak i te, w których uczeń udzielał krótkiej, samodzielnie skonstruowanej odpowiedzi. Przykładowe zadania są przyporządkowane do różnych obszarów tematycznych i obszarów poznawczych, odnoszą się również do różnych poziomów osiągnięć.

Przy każdym zadaniu została umieszczona tabela prezentująca odsetki uczniów z poszczególnych krajów, którzy prawidłowo je rozwiązali, a więc udzielili poprawnej odpowiedzi na postawione w nim pytanie. Uwzględnione zostały dane z tych krajów, które spełniły wszystkie wymogi dotyczące minimalnego poziomu realizacji próby i organizacji badania, oraz tylko dane dotyczące zadań, w których nie odnotowano żadnych nieprawidłowości w tłumaczeniu czy kodowaniu. Dane z pozostałych krajów i regionów uczestniczących w badaniu przedstawione są w dolnej części tabeli, ale nie są brane pod uwagę w analizach i interpretacjach.

Dla zadań zamkniętych w przypadku polskich uczniów zostały przedstawione także bardziej szczegółowe rozkłady odpowiedzi uwzględniające wybór poszczególnych dystraktorów (nieprawidłowych odpowiedzi). We wszystkich prezentowanych przykładach odpowiedź prawidłowa jest oznaczona gwiazdką (\*). Brak odpowiedzi oznacza, że uczeń pominął dane zadanie lub udzielił odpowiedzi nieważnej.

<sup>5</sup> ICCS jest badaniem mającym na celu porównywanie wyników między edycjami, co oznacza, że w kolejnych edycjach częściowo wykorzystywane są te same zadania (zadania trendowe). Wszystkie zadania stosowane w badaniu ICCS są tajne, ale po każdej edycji upublicznianych jest kilka przykładowych.



## PRZYKŁAD 1

Kamil został oskarżony o poważne przestępstwo. Jego ojciec jest ważnym politykiem. Kiedy policja dowiaduje się, że ojciec Kamila jest ważnym politykiem, wycofuje zarzuty i zwalnia Kamila z aresztu.

Dlaczego te działania policji są niedemokratyczne?

- <sub>1</sub> W demokracji ludzie są uznawani za niewinnych dopóki nie udowodni im się winy.
- <sub>2</sub> W demokracji policja nie ma prawa oskarżać kogoś o popełnienie przestępstwa.
- <sub>3</sub> W demokracji wszyscy obywatele mają prawo do bycia reprezentowanym przez prawnika.
- <sub>4</sub> W demokracji prawo musi być stosowane jednakowo wobec wszystkich.

**Treści – obszar tematyczny:**  
normy i wartości obywatelskie,  
**podobszar:** praworządność  
**Umiejętności – obszar**  
**poznawczy:** wiedza  
**Poziom osiągnięć:** C

Tabela 4.6. Odpowiedzi uczniów na przykładowe zadanie 1

Kraj	Odsetek prawidłowych odpowiedzi
Bułgaria	64% (2,1)
Chorwacja <sup>1</sup>	70% (2,0)
Cypr	65% (2,1)
Estonia	65% (2,2)
Francja	75% (1,7)
Hiszpania	68% (1,8)
Holandia*	60% (1,9)
Kolumbia	64% (2,0)
Litwa	68% (2,1)
Łotwa <sup>1</sup>	54% (2,1)
Malta	68% (2,0)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	72% (1,3)
<b>Polska</b>	<b>79% (1,2)</b>
Rumunia	68% (3,7)
Serbia	62% (1,9)
Słowacja	69% (2,4)
Słowenia	78% (1,6)
Szwecja <sup>1</sup>	73% (2,1)
Tajwan	80% (1,7)
Włochy	80% (1,7)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>68% (0,5)</b>
<b>Dodatkowe regiony</b>	
Nadrenia Północna-Westfalia (Niemcy)	72% (1,8)
<b>Kraje/regiony, które nie spełniły wymogów próby</b>	
Brazylia	54% (1,6)
Dania	62% (2,1)
Szlezwik-Holsztyn (Niemcy)	73% (3,1)

Odpowiedzi uczniów w Polsce	
Odpowiedź	Odsetek wskazań
1	8% (1,0)
2	3% (0,5)
3	9% (0,9)
<b>4*</b>	<b>79% (1,2)</b>
Brak odpowiedzi	1% (0,4)

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

Pierwsze przykładowe zadanie z obszaru „normy i wartości obywatelskie” odnosi się do standardów panujących w demokratycznym państwie. Wymaga wykazania się rozumieniem zasady równości wobec prawa – jednej z podstawowych zasad obowiązujących w demokracji.

Zadanie rozpoczyna się krótkim opisem hipotetycznej sytuacji, w której syn ważnego polityka zostaje oskarżony o przestępstwo, a następnie postawione mu zarzuty są wycofywane. W zadaniu uczeń musi wybrać jedną prawidłową odpowiedź, która uzasadnia, dlaczego podjęte przez policję działania, czyli wycofanie zarzutów i zwolnienie oskarżonego o przestępstwo, są niedemokratyczne.

Proponowane uczniom dystraktory opisują zasady panujące w demokracji, ale nie odnoszą się bezpośrednio do zamieszczonego we wstępie zdarzenia. Opis jednoznacznie nawiązuje do naruszenia zasady równości wobec prawa, a oczekiwana odpowiedź powinna się odnosić do przedstawionej sytuacji, czyli uprzywilejowanego traktowania syna wpływowego polityka. Tym samym powinna odzwierciedlać rozumienie reguły równego traktowania obywateli wobec prawa i umiejętność odnoszenia koncepcji i pojęć do przykładowych sytuacji i kontekstów, z którymi uczniowie mogą się spotkać w życiu codziennym. Poprawną odpowiedzią na pytanie jest odpowiedź 4. „W demokracji prawo musi być stosowane jednakowo wobec wszystkich”.

Odsetki uczniów, którzy prawidłowo odpowiedzieli na to pytanie, wahały się między 54% (Łotwa) a 80% (Tajwan, Włochy). Polscy ósmoklasiści znaleźli się w grupie krajów, w których uczniowie najlepiej poradzi sobie z tym pytaniem – 79% uczniów w Polsce wskazało prawidłową odpowiedź (zob. tabela 4.6).

W Polsce widoczna jest niewielka popularność odpowiedzi 2. „W demokracji policja nie ma prawa oskarżać kogoś o popełnienie przestępstwa” i trochę wyższa odpowiedzi 1. i 3., odnoszących się do prawa obywateli do rzetelnej reprezentacji w sądzie i kwestii domniemania niewinności. Są to zasady, które uczniowie uznali za obowiązujące w demokracji, ale błędem jest powiązanie ich z tą konkretną sytuacją. Dziewczęta w Polsce częściej wskazywały prawidłową odpowiedź niż chłopcy (odpowiednio 83% i 76%), różnica jest istotna statystycznie. Jest to zgodne z ogólnym trendem dotyczącym poziomu osiągnięć ze względu na płeć, o którym była mowa we wcześniejszych częściach tego rozdziału.

Warto dodać, że treści sprawdzane w tym zadaniu wchodzą w zakres podstawy programowej kształcenia przedmiotu wiedza o społeczeństwie w klasie ósmej<sup>6</sup>. Do zagadnień poruszanych w zadaniu odnoszą się zarówno cele kształcenia, czyli wymagania ogólne (I.2. *Wiedza i rozumienie. Uczeń uzasadnia znaczenie procedur demokratycznych i stosuje je w życiu szkoły oraz grup, w których uczestniczy*), jak i wymagania szczegółowe (XI.6. *Demokracja w Rzeczypospolitej Polskiej. Uczeń wyjaśnia zasadę państwa prawa (...)*)<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Przedmiot wiedza o społeczeństwie jest realizowany w szkołach podstawowych w klasie ósmej w wymiarze dwóch godzin lekcyjnych tygodniowo – zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. z 2019 r., poz. 639, z późn. zm.).

<sup>7</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356, z późn. zm.).

## PRZYKŁAD 2

Dlaczego w państwie demokratycznym ludzie wstępują do partii politycznych? Wskaż najbardziej prawdopodobny powód.

- <sub>1</sub> aby pomóc policji w egzekwowaniu prawa
- <sub>2</sub> aby decydować o wyrokach dla osób, które zostały uznane za winne popełnienia przestępstw
- <sub>3</sub> aby decydować o rozmieszczeniu lokali wyborczych podczas wyborów krajowych
- <sub>4</sub> aby uczestniczyć w działaniach mających wpływ na politykę rządu

**Treści – obszar tematyczny:**

uczestnictwo obywatelskie,  
**podobszar:** procesy wpływania  
na sprawy społeczne

**Umiejętności – obszar poznawczy:**

rozumowanie i stosowanie

**Poziom osiągnięć: C**

Tabela 4.7. Odpowiedzi uczniów na przykładowe zadanie 2

Kraj	Odsetek prawidłowych odpowiedzi
Bułgaria	72% (2,0)
Chorwacja <sup>1</sup>	81% (1,6)
Cypr	61% (2,2)
Estonia	76% (2,2)
Francja	60% (1,9)
Hiszpania	58% (2,0)
Holandia*	66% (2,1)
Kolumbia	49% (2,0)
Litwa	70% (2,2)
Łotwa <sup>1</sup>	54% (2,1)
Malta	59% (2,6)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	76% (1,5)
<b>Polska</b>	<b>89% (1,1)</b>
Rumunia	56% (4,1)
Serbia	70% (1,7)
Słowacja	67% (2,2)
Słowenia	83% (1,4)
Szwecja <sup>1</sup>	76% (1,8)
Tajwan	86% (1,3)
Włochy	59% (2,0)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>69% (0,5)</b>
<b>Dodatkowe regiony</b>	
Nadrenia Północna-Westfalia (Niemcy)	75% (1,6)
<b>Kraje/regiony, które nie spełniły wymogów próby</b>	
Brazylia	49% (1,7)
Dania	80% (1,4)
Szlezwik-Holsztyn (Niemcy)	77% (3,1)

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

Odpowiedzi uczniów w Polsce	
Odpowiedź	Odsetek wskazań
1	3% (0,6)
2	4% (0,7)
3	4% (0,7)
<b>4*</b>	<b>89% (1,1)</b>
Brak odpowiedzi	0,3% (0,2)

Zadanie, tak jak poprzednie, odnosi się do funkcjonowania demokratycznego państwa, a konkretnie roli partii politycznych w systemach demokratycznych. Zadaniem ucznia jest wybór jednej prawidłowej odpowiedzi na pytanie „Dlaczego w państwie demokratycznym ludzie wstępują do partii politycznych?”.

Zadanie wymaga od uczniów rozumienia tego, czym partie się zajmują, chociaż nie są o to pytani wprost, ale pośrednio – poprzez odwołanie do możliwej motywacji towarzyszącej wstępowaniu do partii. Poprawna jest odpowiedź 4. „aby uczestniczyć w działaniach mających wpływ na politykę rządu”.

Odsetki uczniów, którzy prawidłowo rozwiązali to zadanie, wyniosły od 49% (Kolumbia) do 89% (Polska), co pokazuje stosunkowo duże zróżnicowanie umiejętności uczniów między krajami. W przypadku tego zadania w Polsce odnotowano najwyższy odsetek prawidłowych odpowiedzi (zob. tabela 4.7). Wśród polskich uczniów żaden z dystraktorów nie wyróżniał się większą liczbą wskazań, co pokazuje, że ósmoklasiści dobrze znają zagadnienia związane z funkcjonowaniem partii politycznych w demokratycznym społeczeństwie. Nie odnotowano istotnych statystycznie różnic między odsetkami dziewcząt i chłopców, którzy prawidłowo odpowiedzieli na to pytanie.

W Polsce treści sprawdzane w tym zadaniu są obecne w podstawie programowej dla przedmiotu wiedza o społeczeństwie m.in. w ramach wymagań szczegółowych (XI.4. *Demokracja w Rzeczypospolitej Polskiej. Uczeń (...) przedstawia cele działania partii politycznych (...)*)<sup>8</sup>.

## PRZYKŁADY 3–5

Magda mieszka w bogatym kraju i chce być etyczną konsumentką. Oznacza to, że wnikliwie zastanawia się nad swoimi zakupami i bierze pod uwagę, w jaki sposób dany produkt został wytworzony, skąd pochodzi oraz jaki wpływ na środowisko mają jej decyzje zakupowe.

Magda jest etyczną konsumentką, ponieważ:

- <sub>1</sub> kupuje wyłącznie jajka od kur z wolnego wybiegu.
- <sub>2</sub> kupuje wyłącznie najtańsze ubrania.
- <sub>3</sub> kupuje wyłącznie produkty od małych firm.
- <sub>4</sub> kupuje wyłącznie produkty, które mają pozytywne opinie w internecie.

Magda odwiedza stronę internetową z informacjami dla etycznych konsumentów.

Znajdzie tam najprawdopodobniej informacje o:

- <sub>1</sub> kosztach dostawy produktów.
- <sub>2</sub> warunkach pracy ludzi, którzy wytwarzają dane produkty.
- <sub>3</sub> popularności produktów na rynku międzynarodowym.
- <sub>4</sub> krajach, w których dane produkty są łatwo dostępne.

Magda zdecydowała, że będzie kupowała wyłącznie produkty wytwarzane w pobliżu jej miejsca zamieszkania.

Czym kierowała się Magda – jako etyczna konsumentka – w swojej decyzji?

- <sub>1</sub> Produkty, aby do niej dotrzeć, są transportowane na krótką odległość.
- <sub>2</sub> Produkty są lepszej jakości niż produkty wytwarzane gdzie indziej.
- <sub>3</sub> Łatwiej jest jej skontaktować się z producentami w przypadku reklamacji.
- <sub>4</sub> Może łatwiej przekonać znajomych do kupna tych samych produktów.

### Przykład 3

**Treści – obszar tematyczny:**

uczestnictwo obywatelskie,  
**podobszar:** procesy wpływania  
na sprawy społeczne

**Umiejętności – obszar**

**poznawczy:** wiedza

**Poziom osiągnięć:** B

### Przykład 4

**Treści – obszar tematyczny:**

uczestnictwo obywatelskie,  
**podobszar:** zaangażowanie  
społeczne

**Umiejętności – obszar**

**poznawczy:** wiedza

**Poziom osiągnięć:** B

### Przykład 5

**Treści – obszar tematyczny:**

normy i wartości obywatelskie  
**Umiejętności – obszar**  
**poznawczy:** rozumowanie  
i stosowanie

**Poziom osiągnięć:** B

<sup>8</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356, z późn. zm.).

Tabela 4.8. Odpowiedzi uczniów na przykładowe zadania 3–5

Kraj	Odsetek prawidłowych odpowiedzi – przykład 3	Odsetek prawidłowych odpowiedzi – przykład 4	Odsetek prawidłowych odpowiedzi – przykład 5
Bułgaria	40% (1,9)	51% (2,0)	34% (2,1)
Chorwacja <sup>1</sup>	56% (2,0)	45% (1,9)	42% (2,4)
Cypr	41% (2,1)	44% (1,9)	34% (2,0)
Estonia	48% (2,5)	54% (2,5)	56% (2,4)
Francja	46% (2,2)	55% (1,9)	54% (1,9)
Hiszpania	48% (1,9)	51% (2,0)	44% (1,7)
Holandia*	58% (1,9)	65% (2,3)	72% (1,9)
Kolumbia	24% (1,5)	49% (1,7)	40% (1,9)
Litwa	46% (2,2)	58% (2,0)	60% (2,4)
Łotwa <sup>1</sup>	30% (1,9)	51% (1,9)	50% (2,0)
Malta	33% (2,3)	53% (2,5)	55% (2,6)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	54% (1,8)	70% (1,5)	82% (1,3)
<b>Polska</b>	<b>60% (1,7)</b>	<b>63% (1,8)</b>	<b>49% (1,7)</b>
Rumunia	51% (4,3)	46% (2,9)	43% (1,8)
Serbia	47% (2,3)	29% (1,8)	38% (1,7)
Słowacja	46% (2,0)	49% (2,0)	40% (1,8)
Słowenia	47% (2,0)	46% (1,6)	47% (1,8)
Szwecja <sup>1</sup>	69% (1,9)	73% (1,8)	84% (1,6)
Tajwan	62% (1,8)	39% (1,8)	55% (1,9)
Włochy	56% (2,4)	50% (3,4)	61% (3,0)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>48% (0,5)</b>	<b>52% (0,5)</b>	<b>52% (0,5)</b>
<b>Dodatkowe regiony</b>			
Nadrenia Północna-Westfalia (Niemcy)	73% (2,1)	75% (1,6)	72% (2,0)
<b>Kraje/regiony, które nie spełniły wymogów próby</b>			
Brazylia	19% (1,5)	41% (1,8)	42% (2,0)
Dania	71% (1,7)	74% (1,3)	81% (1,6)
Szlezwik-Holsztyn (Niemcy)	77% (2,5)	75% (2,8)	75% (2,6)

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

Odpowiedzi uczniów w Polsce					
Przykład 3		Przykład 4		Przykład 5	
Odpowiedź	Odsetek wskazań	Odpowiedź	Odsetek wskazań	Odpowiedź	Odsetek wskazań
1*	60% (1,7)	1	7% (0,9)	1*	49% (1,7)
2	2% (0,4)	2*	63% (1,8)	2	21% (1,2)
3	13% (1,1)	3	17% (1,4)	3	21% (1,2)
4	23% (1,4)	4	10% (1,1)	4	8% (1,0)
Brak odpowiedzi	2% (0,5)	Brak odpowiedzi	2% (0,5)	Brak odpowiedzi	2% (0,5)

Kolejne trzy przykłady to zestaw zadań związanych z tematyką zrównoważonego rozwoju w różnych jego wymiarach. Są to zadania na poziomie B, na którym uczniowie powinni potrafić uogólniać perspektywę własnych działań i swojej roli w odniesieniu do szerszych społeczności, w tym społeczności globalnej.

Prezentowany zestaw zadań rozpoczyna się wstępem, w którym zamieszczono informacje o Magdzie – mieszkającej w bogatym kraju etycznej konsumentce. Wstęp zawiera również krótkie wyjaśnienie pojęcia etycznej konsumpcji, co tworzy wspólną dla wszystkich uczniów płaszczyznę rozumienia tego zagadnienia. Trzy zadania z tego zestawu prezentują różne perspektywy i spojrzenia na problematykę.

### PRZYKŁAD 3

W pierwszym zadaniu uczeń powinien dokończyć zdanie, wybierając prawidłową odpowiedź, która wskazuje, dlaczego Magdę można uznać za etyczną konsumentkę. Uczeń musi przeanalizować pojęcie etycznej konsumpcji i odnieść się do przykładów opisanych w pytaniu. Rozwiązujący to zadanie powinien się wykazać umiejętnością rozpoznawania skutków decyzji zakupowych w świetle ich konsekwencji dla środowiska. Prawidłowa odpowiedź to odpowiedź 1. „kupuje wyłącznie jajka od kur z wolnego wybiegu”.

W przypadku tego zadania odnotowano duże różnice w odsetkach poprawnych odpowiedzi między krajami – w Kolumbii, kraju o najniższym wyniku, prawidłowo odpowiedziało 24% uczniów, a w Szwecji, kraju o najwyższym wyniku – 69% (zob. tabela 4.8). Zadanie okazało się trudniejsze niż zadania wcześniej prezentowane – zarówno dla uczniów z innych krajów, jak i z Polski.

W Polsce 60% uczniów prawidłowo rozwiązało to zadanie, co oznacza, że dla dużego odsetka ósmoklasistów powiązanie etycznej konsumpcji z zakupem produktów, w przypadku których dba się o warunki chowu zwierząt, nie było kwestią oczywistą. Chłopcy i dziewczęta nie różnili się znacząco pod względem odsetka prawidłowych odpowiedzi (brak istotnych statystycznie różnic).

Stosunkowo często (23% wskazań) polscy uczniowie wybierali odpowiedź 4. „kupuje wyłącznie produkty, które mają pozytywne opinie w internecie”. Może to świadczyć o tym, że uczniowie wierzą, że opinie w internecie pozwalają na obiektywną ocenę i dają gwarancję pozyskania wiarygodnych informacji na temat wytworzenia i pochodzenia produktu. Wnikliwość i proces zastanawiania się nad wyborem mogą się kojarzyć uczniom z poszukiwaniem wiedzy lub opinii za pomocą najszybszego narzędzia – internetu. Odpowiedź 3. „kupuje wyłącznie produkty od małych firm” wybrało 13% uczniów. Wspieranie małych producentów może się kojarzyć uczniom z etycznym wyborem, a lokalne, małe firmy, rzemieślnicze piekarnie czy rodzinne produkcje mogą być przez nich postrzegane jako gwarantujące określone standardy. To, że firma jest mała, nie daje jednak wglądu w warunki produkcji. Najrzadziej wybierana była odpowiedź 2. „kupuje wyłącznie najtańsze ubrania”, którą wskazało tylko 2% uczniów. Pozytywnie można oceniać to, że uczniowie bardzo rzadko wiązali etyczną konsumpcję z zakupem tanich rzeczy – cena, jak wiadomo, nie stanowi gwarancji dbałości o warunki pracy i produkcji o niskim wpływie na środowisko.

### PRZYKŁAD 4

Kolejne zadanie z zakresu zrównoważonego rozwoju dotyczy strony internetowej dla etycznych konsumentów i informacji, które mogłyby się na niej znaleźć. Zadanie należy rozpatrywać w kontekście pojęcia etycznej konsumpcji opisanego we wstępie. By rozwiązać to zadanie, uczeń musi poprawnie ocenić, jakie powiązanie z etyczną konsumpcją mają poszczególne stwierdzenia wymienione w pytaniach, a także wywnioskować, że warunki pracy ludzi produkujących towary to istotny czynnik w kontekście etycznej konsumpcji. Dla osoby, która kieruje się zasadami etycznej konsumpcji, istotna –

w świetle przytoczonych odpowiedzi – jest kwestia warunków pracy ludzi wytwarzających dany produkt. Poprawną odpowiedzią na pytanie jest odpowiedź 2. „warunkach pracy ludzi, którzy wytwarzają dane produkty”.

W tym zadaniu także wystąpiły duże różnice w odsetkach odpowiedzi między krajami (zob. tabela 4.8). W kraju o najniższym wyniku (Serbia) prawidłową odpowiedź wybrało 29% uczniów. W dwóch krajach skandynawskich natomiast odnotowano co najmniej 70% poprawnych wskazań (Norwegia 70%, Szwecja 73%).

Dla polskich uczniów to zadanie było też trochę trudniejsze – prawidłowej odpowiedzi na nie udzieliło 63% ósmoklasistów. Analiza odsetków odpowiedzi w podziale na płeć wskazuje, że z tym zadaniem lepiej poradziły sobie w Polsce dziewczęta (69% prawidłowych odpowiedzi) niż chłopcy (58%). Dziewczęta wykazały się więc wyższą niż chłopcy świadomością i wiedzą z zakresu zrównoważonego rozwoju w kontekście sprawdzanym przez to zadanie. Warto zwrócić uwagę, że 17% uczniów w Polsce wybrało odpowiedź 3. „popularności produktów na rynku międzynarodowym”, co – podobnie jak w poprzednim zadaniu – wskazuje, że kwestia popularności w sieci czy na rynku międzynarodowym stanowi ważny dla młodych ludzi czynnik przy wyborach konsumenckich. Powiązanie kwestii etycznej konsumpcji z popularnością, liczbą opinii czy dostępnością produktu na rynku jest jednak błędnym założeniem i w edukacji z zakresu zrównoważonego rozwoju należałoby kłaść większy nacisk na kształtowanie świadomości w tej kwestii.

## PRZYKŁAD 5

W ostatnim zadaniu z zestawu dotyczącego etycznej konsumpcji uczeń powinien przeanalizować, czym kierowała się Magda, podejmując decyzję o kupowaniu wyłącznie produktów wytwarzanych w pobliżu jej miejsca zamieszkania. Aby prawidłowo odpowiedzieć na to pytanie, uczeń musi odnieść kwestię transportu produktów do szerszego problemu negatywnego wpływu transportu towarów na środowisko i wywnioskować, że decyzja o zakupie towarów w okolicy wiąże się właśnie z troską o środowisko. Poprawną odpowiedzią na pytanie jest odpowiedź 1. „Produkty, aby do niej dotrzeć, są transportowane na krótką odległość”.

Podobnie jak w przypadku poprzednich dwóch zadań z tej wiązki, także i w tym odnotowano duże różnice między krajami w odsetkach poprawnych odpowiedzi uczniów (zob. tabela 4.8). Najlepiej na to pytanie odpowiadali ponownie uczniowie ze Szwecji (84% prawidłowych odpowiedzi) i Norwegii (82%), najslabiej z Bułgarii i Cypru (po 34%). Wszystkie trzy zadania pokazują, że między krajami występują duże różnice w zakresie świadomości i wiedzy uczniów na temat zrównoważonego rozwoju, a najwyższą świadomością i wiedzą wykazali się uczniowie z państw skandynawskich.

Zadanie to okazało się trudne dla uczniów w Polsce, najtrudniejsze z trzech analizowanych zadań z tej wiązki. Tylko 49% uczniów udzieliło na nie prawidłowej odpowiedzi. Zadanie było podobnie trudne dla dziewcząt i chłopców – nie odnotowano istotnych statycznie różnic między ósmoklasistami obu płci. Warto zwrócić uwagę, że co piąty uczeń wskazał jako prawidłową odpowiedź dystraktor 2. „Produkty są lepszej jakości niż produkty wytwarzane gdzie indziej” lub 3. „Łatwiej jest jej skontaktować się z producentami w przypadku reklamacji”, co może świadczyć o tym, że ci uczniowie nie wiedzą, że długi łańcuch dostaw ma negatywny wpływ na środowisko. Wydaje się, że uczniowie mogą również wiązać decyzję Magdy z pewnego rodzaju funkcjonalnością – chęcią otrzymywania lepszej jakości produktów lub łatwości ich reklamacji, czyli czynnikami niezwiązanymi z ideą, o której traktuje zadanie.

Podsumowując trzy zadania dotyczące tematyki zrównoważonego rozwoju, warto dodać, że w starszych klasach szkoły podstawowej w Polsce uczniowie na różnych przedmiotach zapoznają się z kwestiami dotyczącymi środowiska, jego ochrony i działań nastawionych na troskę o dobro planety. W przeciwieństwie do większości treści poruszanych w badaniu nie są to jednak zagadnienia przypisane w podstawie programowej do przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Problematyka ta pojawia się głównie w ramach podstawy programowej przedmiotów biologia i geografia<sup>9</sup>, obejmujących jednak przede wszystkim wybrane zagadnienia związane z wymiarem środowiskowym. W podstawie programowej z przedmiotu geografia zagadnienia dotyczące wpływu człowieka na środowisko i wyzwań związanych z ochroną środowiska pojawiają się na poziomie wymagań ogólnych – tj. wiedzy geograficznej (np. I.4. *Poznanie zróżnicowanych form działalności człowieka w środowisku, ich uwarunkowań i konsekwencji oraz dostrzeganie potrzeby racjonalnego gospodarowania zasobami przyrody*), umiejętnościach i stosowaniu wiedzy w praktyce (np. II.7. *Podjęcie nowych wyzwań oraz racjonalnych działań prośrodowiskowych i społecznych*), kształtowaniu postaw (np. III.3. *Przyjmowanie postawy szacunku do środowiska przyrodniczego i kulturowego oraz rozumienie potrzeby racjonalnego w nim gospodarowania*). W podstawie programowej dla przedmiotu biologia kwestie związane z ochroną środowiska pojawiają się m.in. w ramach wymagania ogólnego VI.3. *Postawa wobec przyrody i środowiska. Uczeń opisuje i prezentuje postawę i zachowania człowieka odpowiedzialnie korzystającego z dóbr przyrody*, a także w ramach wymagań szczegółowych: VII. *Ekologia i ochrona środowiska* (np. VII.9. *Uczeń przedstawia odnawialne i nieodnawialne zasoby przyrody oraz propozycje racjonalnego gospodarowania tymi zasobami zgodnie z zasadą zrównoważonego rozwoju*) i VIII. *Zagrożenia różnorodności biologicznej* (np. VIII.5. *Uczeń przedstawia formy ochrony przyrody w Polsce oraz uzasadnia konieczność ich stosowania dla zachowania gatunków i ekosystemów*). Zagadnienia te są zalecane do realizacji w ósmej klasie.

<sup>9</sup> Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356, z późn. zm.).



## PRZYKŁAD 6

**Fake news** to termin określający informacje fałszywe lub wprowadzające w błąd, które są celowo przedstawiane jako prawdziwe.

W jaki sposób fake newsy mogą szkodzić demokracji?

Podaj **dwa sposoby**.

1.

---



---

2.

---



---

**Treści – obszar tematyczny:**

instytucje i systemy,

**podobszar:** społeczeństwo obywatelskie

**Umiejętności – obszar**

**poznawczy:** rozumowanie i stosowanie

**Poziom osiągnięć:**

B (1 punkt) i A (2 punkty)

Tabela 4.9. Odpowiedzi uczniów na przykładowe zadanie 6 – odsetki uczniów w zależności od liczby punktów

Kraj	Odsetek uczniów, którzy uzyskali co najmniej 1 punkt	Odsetek uczniów, którzy uzyskali 2 punkty
Bułgaria	42% (2,1)	12% (1,4)
Chorwacja <sup>1</sup>	70% (1,8)	19% (1,5)
Cypr	61% (1,8)	9% (1,1)
Estonia	81% (2,1)	37% (2,6)
Francja	45% (2,0)	10% (1,2)
Hiszpania	70% (2,2)	26% (1,9)
Holandia*	83% (1,4)	32% (1,7)
Kolumbia	56% (2,3)	13% (1,2)
Litwa	62% (2,0)	20% (1,7)
Łotwa <sup>1</sup>	60% (2,2)	19% (1,7)
Malta	68% (2,7)	20% (1,8)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	67% (1,7)	17% (1,1)
<b>Polska</b>	<b>72% (1,5)</b>	<b>25% (1,5)</b>
Rumunia	73% (2,3)	27% (2,8)
Serbia	55% (2,5)	14% (1,4)
Słowacja	66% (2,0)	19% (1,7)
Słowenia	67% (1,8)	14% (1,4)
Szwecja <sup>1</sup>	82% (1,6)	26% (1,9)
Tajwan	86% (1,1)	45% (1,6)
Włochy	62% (2,5)	12% (1,7)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>66% (0,5)</b>	<b>21% (0,4)</b>
<b>Dodatkowe regiony</b>		
Nadrenia Północna-Westfalia (Niemcy)	77% (1,7)	25% (2,0)
<b>Kraje/regiony, które nie spełniły wymogów próby</b>		
Brazylia	64% (1,6)	27% (2,2)
Dania	77% (1,6)	29% (1,7)
Szlezwik-Holsztyn (Niemcy)	80% (3,0)	29% (3,1)

Odpowiedzi uczniów w Polsce	
Odpowiedź	Odsetek wskazań
Niepoprawna odpowiedź (kod 0)	28% (1,5)
Częściowo poprawna odpowiedź (1 punkt)	47% (1,8)
Poprawna odpowiedź (2 punkty)	25% (1,5)

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

Przykład 6 to jedno z zadań otwartych, w których uczniowie udzielają samodzielnej odpowiedzi na zadane pytanie. To zadanie o najwyższym poziomie trudności spośród prezentowanych w tym raporcie – poprawna odpowiedź (2 punkty) zaliczana jest do poziomu A, częściowo poprawna (1 punkt) – do poziomu B.

Zadanie rozpoczyna się od definicji fake newsa, a więc uczniowie nie muszą polegać wyłącznie na własnej wiedzy na temat tego pojęcia. Zadaniem ucznia jest zilustrowanie przykładami negatywnego wpływu, jaki fake newsy mogą mieć na demokrację. Uczeń musi zrozumieć ideę fake newsów, uogólnić informacje i wywnioskować, jakie konsekwencje mogą płynąć z tego typu działań. Po refleksji na temat tego, czym są fałszywe informacje, powinien umieć zauważyć zagrożenia i podać przykłady wykraczające poza samo pojęcie. Zadanie nie wymaga formułowania złożonych argumentów ani budowania rozbudowanej, wielowątkowej odpowiedzi. Wymaga natomiast wykazania się umiejętnością dostrzegania różnych aspektów i różnych konsekwencji tego zjawiska oraz spojrzenia na nie z różnych perspektyw.

Odpowiedzi udzielone na to pytanie były oceniane przez przeszkolone zespoły eksperckie. Odpowiedziom uczniów przypisywano odpowiednie kody wskazujące na stopień poprawności udzielonej odpowiedzi. Zasady kodowania określał międzynarodowy klucz kodowy obowiązujący wszystkie kraje (zob. tabela 4.10). Za sformułowaną odpowiedź uczniowi mógł być przyznany kod 0 (niepoprawna odpowiedź), 1 (1 punkt – częściowo poprawna odpowiedź) lub 2 (2 punkty – poprawna odpowiedź).

**Tabela 4.10. Przykładowe zadanie 6 – zasady oceniania odpowiedzi uczniów**

**Uczniowi przyznawany jest kod 2, a odpowiedź uznawana za poprawną, jeśli znalazły się w niej przykłady należące do dwóch różnych kategorii spośród wymienionych poniżej.**

**UWAGA:** Odpowiedź ucznia może zawierać przykłady z dwóch różnych kategorii w jednym zdaniu i/lub w polu przeznaczonym na jedną odpowiedź. W takich wypadkach taką odpowiedź uznaje się jako uwzględniającą przykłady z dwóch kategorii (kod 2). Jeśli uczeń podaje dwa różne przykłady, ale należące do tej samej kategorii – otrzymuje kod 1.

**1. Podważają koncepcję wspólnej prawdy.**

Przykładowe odpowiedzi: *Mogą sprawić, że ludzie uwierzą w rzeczy, które nie są prawdą; Mogą sprawić, że ludzie będą myśleć w niewłaściwy sposób; To niedobrze dla społeczeństwa, jeśli ludzie nie znają prawdy.*

**2. Wywołują nieracjonalne/nierozsądne reakcje społeczne.**

Przykładowe odpowiedzi: *Mogą sprawić, że ludzie będą robić niepotrzebne lub głupie rzeczy; Mogą sprawić, że ludzie będą źli na innych i że będą stosować przemoc wobec innych ludzi bez powodu; Ludzie mogą niesprawiedliwie obwiniać innych ludzi/instytucje; Mogą zniechęcać ludzi do robienia rzeczy, które są właściwe, sprawiedliwe i dobre dla ogółu; Ludzie nie robią nic w sprawie zmiany klimatu, ponieważ uważają, że to fake news [wy tłumaczenie z użyciem przykładu jest właściwe – „nierobienie niczego” jest formą reakcji społecznej].*

**3. Mogą być używane do wypaczania i manipulowania procesami demokratycznymi.**

Przykładowe odpowiedzi: *Ludzie mogą ich używać, by osiągnąć swoje cele – gdyby inni znali prawdę, nie zgodziliby się na to; Ludzie używają ich, by skłonić innych do głosowania na nich; Sprawiają, że ludzie głosują na złego kandydata/osobę, która nie jest dobrym wyborem; Przedstawiają przeciwników, osoby, które mają inne zdanie, w fałszywym świetle; Tworzą podziały społeczne między ludźmi, które są wykorzystywane do celów politycznych.*

**4. Mogą być wykorzystane w celu uniknięcia odpowiedzialności politycznej i kary (sprawiedliwości) za swoje działania.**

Przykładowe odpowiedzi: *Politycy mogą pozostać przy władzy, kłamiąc lub mówiąc, że ich krytycy kłamią; Politycy mogą wykorzystywać je do nieuczciwego dyskredytowania swoich przeciwników lub krytyków; Przywódcy oraz inni ludzie mogą nie ponieść odpowiedzialności za swoje przewinienia, gdy sprawiają, że opinia publiczna uwierzy, że nie zrobili nic złego; Przez nie ludzie skupiają się na nieistotnych sprawach, pomijając rzeczy ważne.*

**5. Powodują spadek zaufania społeczeństwa do instytucji obywatelskich/ekspertów/systemu politycznego/demokracji/środków masowego przekazu.**

Przykładowe odpowiedzi: *Ludzie w końcu nie będą wierzyć w nic, co przeczytają; Ludzie przestaną ufać komukolwiek, nawet ekspertom i uczciwym politykom; Ludzie przestaną wierzyć w ważne informacje.*

**6. Mogą prowadzić do podejmowania złych decyzji politycznych/legislacyjnych.**

Przykładowe odpowiedzi: *Jeśli decyzje będą oparte na fałszywych informacjach, nie będą najlepsze dla społeczeństwa; Nie będzie dobre dla społeczeństwa, jeśli decyzje będą podejmowane na podstawie kłamstw; Jeśli ludzie uwierzą w fake newsy, będą podejmować złe decyzje.*

**Uczniowi przyznawany jest kod 1, a odpowiedź uznawana za częściowo poprawną, jeśli znalazły się w niej przykład lub przykłady należące tylko do jednej kategorii spośród wymienionych powyżej.**

**Uczniowi przyznawany jest kod 0, a odpowiedź uznawana za niepoprawną, jeśli jest niejasna, niewystarczająca, zbyt ogólna, niezwiązana z pytaniem lub niezrozumiała albo powtarza treść pytania.**

Przykładowe odpowiedzi: *Bo kłamstwo jest złe [odpowiedź niewystarczająca – nie odnosi się do konsekwencji]; Ponieważ są złe dla demokracji [odpowiedź niejasna/niewystarczająca – nie odnosi się do tego, co sprawia, że fałszywe wiadomości są złe]; Bo nie są demokratyczne, politykom nie można ufać [odpowiedź nie odnosi się do pytania].*

Żeby zobrazować odpowiedzi uczniów nawiązujące do powyższych kategorii i zaprezentować warianty poszczególnych przedziałów punktowych, w tabeli 4.11 zostały zamieszczone przykładowe odpowiedzi, których udzielili uczniowie w Polsce.

**Tabela 4.11. Przykładowe odpowiedzi uczniów na zadanie otwarte**

**Kod 2 (2 punkty)**

Przykładowa odpowiedź 1.

1. *Ludzie zaczęli robić protesty przeciw demokracji, bo nie spodoba im się dany pomysł*
2. *Ludzie nie będą wiedzieć w co wierzyć; nie będą wierzyć nikomu.*

Odpowiedź uczniowska, której przyznano kod 2. Przykłady przytoczone przez ucznia nawiązują do kategorii 2 i 5.

Przykładowa odpowiedź 2.

1. *Osoba po przeczytaniu fake newsów np. na temat ~~danej~~ partii politycznej, zmienia swoje nastawienie, ma zaburzony obraz danej organizacji. <sup>głosuje na wyborach biorąc pod uwagę nieprawdziwe informacje</sup>*
2. *jest to sposób manipulacji obywatelami, zmiana ich poglądów co prowadzi do zmniejszenia zaufania wobec władzy.*

Odpowiedź uczniowska, której przyznano kod 2. Przykłady przytoczone przez ucznia nawiązują do kategorii 3 i 5.

**Kod 1 (1 punkt)**

Przykładowa odpowiedź 1.

1. Mogą wysiać niepotrzebną panikę  
\_\_\_\_\_
2. oraz mogą zmanipulować ludzi  
\_\_\_\_\_

Odpowiedź uczniowska, której przyznano kod 1. Tylko jeden przytoczony przykład został uznany. „Mogą wysiać niepotrzebną panikę” to przykład należący do kategorii 2, natomiast drugie stwierdzenie – „mogą zmanipulować ludzi” jest niewystarczające, zbyt ogólne.

Przykładowa odpowiedź 2.

1. Fake news mogą podkopać materializm  
\_\_\_\_\_
2. mogą mrozić problemy na ulicach, w mieście  
\_\_\_\_\_

Odpowiedź uczniowska, której przyznano kod 1. Oba przywołane przez ucznia argumenty należą do tej samej kategorii – 2.

**Kod 0 (0 punktów)**

Przykładowa odpowiedź 1.

1. Wprowadzają, w błąd demokrację, etc  
\_\_\_\_\_
2. W Najczęściej wypowiadają się w negatywny sposób na temat demokracji  
\_\_\_\_\_

Odpowiedź uczniowska, której przyznano kod 0. Uczeń przytoczył dwa przykłady, ale pierwszy stanowi w pewnym stopniu powtórzenie definicji fake newsa zamieszczonej we wstępie, drugi przykład nie odwołuje się do konsekwencji dla demokracji, odpowiedź jest niejasna.

Przykładowa odpowiedź 2.

1. Mogą szkodzić pomieszać, każda informacja sprzeczna z prawdą jest kłamstwem.  
\_\_\_\_\_
2. każda rozsiana plotka, jest sprzeczna z prawdą.  
\_\_\_\_\_

Odpowiedź uczniowska, której przyznano kod 0. Odpowiedź jest ogólną refleksją na temat prawdy i kłamstwa nienawiązującą bezpośrednio ani do pytania, ani do poruszanego w nim zagadnienia.

Wyniki pokazują, że o ile duża część uczniów potrafiła podać jeden poprawny przykład negatywnego wpływu fake newsów na demokrację (odpowiedź częściowo poprawna – 1 punkt), o tyle zdecydowana większość miała problemy ze wskazaniem dwóch takich przykładów (odpowiedź poprawna – 2 punkty) (zob. tabela 4.9). Najlepiej z tym zadaniem poradzili sobie uczniowie na Tajwanie – aż 86% z nich wskazało przynajmniej jeden poprawny przykład, a prawie połowa (45%) – dwa przykłady. Dla uczniów z większości krajów było to jednak zadanie znacznie trudniejsze. Najmniejszy odsetek punktowanych odpowiedzi (czyli takich, którym został przyznany co najmniej 1 punkt) odnotowano w Bułgarii (42%).

W Polsce 72% uczniów udzieliło częściowo poprawnej odpowiedzi (podało jeden dobry przykład), a 25% w pełni poprawnej (wymieniło dwa dobre przykłady). Oznacza to, że 28% uczniów odpowiedziało niepoprawnie. W przypadku tego zadania odnotowano znaczące różnice w odpowiedziach między dziewczętami a chłopcami. Dziewczęta istotnie częściej niż chłopcy potrafiły prawidłowo wskazać dwa różne możliwe zagrożenia wynikające ze zjawiska fake newsów dla demokracji – 30% dziewcząt uzyskało dwa punkty za to zadanie, wśród chłopców było to natomiast 21%.

## PRZYKŁAD 7

Co można zrobić, aby sprawdzić, czy informacje w artykule prasowym są prawdziwe, czy fałszywe?

- <sub>1</sub> sprawdzić, czy te same informacje są podawane przez wiele różnych źródeł
- <sub>2</sub> sprawdzić, czy rząd zgadza się lub nie zgadza z tym artykułem
- <sub>3</sub> sprawdzić, czy znajomi wierzą w dany artykuł prasowy
- <sub>4</sub> sprawdzić, czy ten artykuł jest popularny w mediach społecznościowych

### Treści – obszar tematyczny:

uczestnictwo obywatelskie,  
**podobszar:** zaangażowanie społeczne

### Umiejętności – obszar

**poznawczy:** wiedza

**Poziom osiągnięć:** C

Tabela 4.12. Odpowiedzi uczniów na przykładowe zadanie 7

Kraj	Odsetek prawidłowych odpowiedzi
Bulgaria	66% (2,3)
Chorwacja <sup>1</sup>	81% (1,6)
Cypr	60% (2,0)
Estonia	80% (1,8)
Francja	-
Hiszpania	74% (1,7)
Holandia*	84% (1,6)
Kolumbia	71% (2,2)
Litwa	58% (1,5)
Łotwa <sup>1</sup>	-
Malta	72% (1,8)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	89% (1,0)
<b>Polska</b>	<b>76% (1,4)</b>
Rumunia	62% (3,0)
Serbia	63% (1,7)
Słowacja	77% (2,0)
Słowenia	83% (1,5)
Szwecja <sup>1</sup>	92% (1,1)
Tajwan	79% (1,4)
Włochy	80% (2,3)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>75% (0,4)</b>
<b>Dodatkowe regiony</b>	
Nadrenia Północna-Westfalia (Niemcy)	69% (2,2)
<b>Kraje/regiony, które nie spełniły wymogów próby</b>	
Brazylia	66% (1,8)
Dania	83% (1,3)
Szlezwik-Holsztyn (Niemcy)	73% (2,8)

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

- Brak danych.

Odpowiedzi uczniów w Polsce	
Odpowiedź	Odsetek wskazań
<b>1*</b>	<b>76% (1,4)</b>
2	18% (1,2)
3	1% (0,2)
4	2% (0,5)
Brak odpowiedzi	2% (0,6)

Przykład 7 to drugie zadanie dotyczące zagadnienia fake newsów, które występowało w teście bezpośrednio po wcześniej analizowanym zadaniu otwartym. Zadanie odnosi się do problematyki weryfikacji i krytycznej oceny informacji, koniecznej do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie. Uczniowie mieli za zadanie wybrać jedną prawidłową odpowiedź dotyczącą sposobów weryfikacji informacji znajdujących się w artykule prasowym. W zadaniu występuje m.in. wątek mediów społecznościowych. Uczeń powinien wiedzieć, że popularność w mediach społecznościowych nie świadczy o prawdziwości prezentowanych treści. Zarazem powinien mieć świadomość, że stanowisko znajomych lub rządu wobec zagadnienia nie jest wystarczającym gwarantem prawdziwości informacji. Aby mieć pewność, że dany artykuł zawiera wiarygodne informacje, należy sprawdzać źródła i porównywać informacje znajdujące się w różnych miejscach. Poprawną odpowiedzią na pytanie jest odpowiedź 1. „sprawdzić, czy te same informacje są podawane przez wiele różnych źródeł”.

W przypadku tego zadania w części krajów odnotowano bardzo wysokie odsetki prawidłowych odpowiedzi – w Holandii prawidłowo odpowiedziało 84% uczniów, w Norwegii 89%, a w Szwecji aż 92%, co wskazuje na wysoki poziom wiedzy na temat sposobów weryfikacji i krytycznej oceny informacji (zob. tabela 4.12).

Polscy uczniowie poradzi sobie z tym zadaniem trochę słabiej niż uczniowie z wyżej wymienionych krajów – 76% polskich ósmoklasistów udzieliło poprawnej odpowiedzi, wnioskując, że należy sprawdzić informacje w różnych źródłach. W przypadku tego zadania nie zaobserwowano znaczących różnic między odsetkiem prawidłowych odpowiedzi wśród dziewcząt i chłopców. Najbardziej popularnym dystraktorem okazała się odpowiedź 2. „sprawdzić, czy rząd zgadza się lub nie zgadza z tym artykułem”, co wskazuje na błędne założenia dotyczące ewentualnej prawdziwości informacji w powiązaniu ze stanowiskiem rządu w tej sprawie. Być może młodzi ludzie uważają, że rząd dla dobra ogółu jest w stanie zweryfikować przekazywane informacje i rzetelnie się do nich odnieść, tym samym stając się wyznacznikiem prawdziwości lub nieprawdziwości przedstawianych informacji.

W Polsce problematyka weryfikacji wiarygodności informacji uwzględniana jest w podstawie programowej m.in. dla przedmiotu wiedza o społeczeństwie (np. X.2. *Środki masowego przekazu. Uczeń znajduje w mediach wiadomości na wskazany temat; odróżnia informacje o faktach od komentarzy i opinii; wyjaśnia, na czym powinna polegać rzetelność dziennikarzy*) czy języka polskiego (np. IV. *Samokształcenie. Uczeń rozwija umiejętność krytycznej oceny pozyskanych informacji*) (zob. tabela 4.12).

Przyglądając się zaprezentowanym zadaniom, a także analizując pozostałe – nieujawnione – można zauważyć, że w pytaniach bezpośrednio nawiązujących do zagadnień związanych z odtwarzaniem informacji na temat systemu demokratycznego oraz związanych z nim pojęć i koncepcji polscy ósmoklasiści osiągają bardzo wysokie odsetki poprawnych odpowiedzi, dobrze radzą sobie z syntezą i poruszaniem się w obszarach treści dotyczących instytucji, systemów, praw czy wartości obywatelskich. Można wnioskować, że są to treści dobrze uczniom znane i zarazem szeroko omawiane na lekcjach wiedzy o społeczeństwie. Zagadnienia nawiązujące do aktualnych problemów i zagrożeń współczesnego świata stanowią nieco większe wyzwanie. Nieco gorzej polscy uczniowie radzą sobie z treściami i obszarami związanymi np. ze zrównoważonym rozwojem, zjawiskiem manipulacji czy fake newsów.

Narzędziem do badania umiejętności opisywanych w tym raporcie jest test składający się w większości z pytań zamkniętych. Pewne ograniczenia wynikające z takiej konstrukcji narzędzia mogą mieć wpływ na sposób odpowiedzi na pytania i łatwość udzielania odpowiedzi w pytaniach wielokrotnego wyboru, a więc opisujących sytuację i zakładających wybór jednej prawidłowej odpowiedzi. Czytanie ze zrozumieniem, a w ramach niego proste i zaawansowane wnioskowanie i uogólnianie, to umiejętności, które polscy uczniowie opanowali bardzo dobrze, co potwierdzają zarówno wyniki badania PISA (zob. Sitek, Ostrowska, 2020), jak i badania PIRLS (Bulkowski, Kaźmierczak, 2023). Z tym również może wiązać się wysoki wynik

osiągnięty przez polskich uczniów. Zdecydowana większość zadań wymaga analizy dystraktorów w kontekście opisanej sytuacji lub zadanego pytania, z czym polscy uczniowie radzą sobie bardzo dobrze. Nieco gorzej wypadały zadania otwarte, w których uczniowie udzielali samodzielnie przygotowanej odpowiedzi.

Dobry wynik polskich ósmoklasistów należy również odnieść do momentu przeprowadzania badania. Uczestniczą w nim uczniowie w ostatniej klasie szkoły podstawowej, tuż przed terminem egzaminu ósmoklasisty, dobrze oswojeni z formułą testu/egzaminu. Kumulacja dotychczas zdobytej wiedzy i umiejętności ze wszystkich przedmiotów, a także mobilizacja przed egzaminem sprawiają, że umiejętności ósmoklasisty są na wyjątkowym poziomie. Badanie ICCS było przeprowadzane wiosną 2022 roku, a więc w czasie, kiedy przygotowania do egzaminu były na końcowym etapie. Wiedza, którą uczniowie przyswajają w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie, jest wiedzą bardzo aktualną, wprowadzaną w ósmej klasie szkoły podstawowej, więc nie są to treści, które uczniowie muszą odtwarzać sprzed kilku lat. Świeżość informacji, które były odtwarzane podczas wypełniania testu ICCS, również mogła mieć znaczenie z perspektywy osiągniętego wyniku.

## Bibliografia

- Bulkowski, K., Kaźmierczak, J. (2023). *Przeczytać i zrozumieć. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu PIRLS 2021*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dolata, R., Koseła, K., Wiłkomirska, A., Zielińska, A. (2004). *Młodzi obywatele. Wyniki badań międzynarodowych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. z 2019 r., poz. 639, z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356, z późn. zm.).
- 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: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., Ainley, J., Friedman, T. (2023). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Sitek, M., Ostrowska, E. (red.). (2020). *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- United Nations Development Programme (2022). *Human Development Report 2021–22: Uncertain Times, Unsettled Lives: Shaping our Future in a Transforming World*. New York.
- U.S. Department of Education (2022). *National Assessment of Educational Progress (NAEP). 2022 Civics Assessment*. Pobrano z <https://www.nationsreportcard.gov/highlights/civics/2022/>



## 5. Opinie i postawy względem wartości obywatelskich i ważnych kwestii społecznych

Wioleta Dobosz-Leszczyńska, Paweł Penszko, Olga Wasilewska, Jędrzej Witkowski

### Najważniejsze informacje

- Około trzech czwartych ósmoklasistów deklaruje dumę z mieszkania w Polsce i wskazuje, że uważa się za patriotów.
- Wśród polskich uczniów zdecydowanie przeważa połączenie polskiej tożsamości narodowej z tożsamością europejską i identyfikacją z Unią Europejską. Relacja między tymi dwiema tożsamościami ma charakter kumulacyjny, a nie konkurencyjny – im silniejsza tożsamość narodowa ucznia, tym, statystycznie rzecz biorąc, silniejsza jest jego tożsamość europejska.
- Deklaracje polskich ósmoklasistów wskazują, że powszechnie identyfikują się oni z Europą. W porównaniu z 2009 rokiem tożsamość europejska wśród polskiej młodzieży się umocniła.
- Ósmoklasiści szeroko rozumieją obowiązki dobrego obywatela: oczekują od niego nie tylko zainteresowania sferą polityki i realizacji obowiązków obywatelskich, lecz także angażowania się na rzecz wspólnoty (lokalnej, krajowej i globalnej) oraz podtrzymywania własnej tożsamości (poznawanie historii własnego kraju). Zachowanie najczęściej wskazywane przez polskich uczniów jako ważne dla uznania kogoś za dobrego obywatela to udział w działaniach na rzecz praw człowieka.
- Około trzech czwartych ósmoklasistów w Polsce zgadza się ze stwierdzeniem, że „choć z demokracją mogą wiązać się różne problemy, jest to nadal najlepsza forma rządów dla Polski”, ale tylko co trzeci uczeń uważa, że system polityczny w Polsce działa dobrze, a tylko co czwarty pozytywnie ocenia sposób, w jaki posłowie i senatorowie reprezentują młodych ludzi.
- Generalnie im lepiej polscy uczniowie rozumieją sferę obywatelską i im bardziej się nią interesują, tym bardziej krytycznie oceniają system polityczny oraz polityków. Stosunek do praktyki funkcjonowania systemu politycznego polskich uczniów jest zdecydowanie bardziej krytyczny niż średnio ich rówieśników w innych krajach.
- Tylko nieco ponad jedna trzecia polskich uczniów uważa, że ludziom można ufać całkowicie lub w dużym stopniu. Między 2009 a 2022 rokiem liczba tych wskazań spadła aż o 22 punkty proc. z 58% do 36%.
- Uczniowie najniższym zaufaniem obdarzają instytucje związane z polityką krajową – parlament, rząd, partie polityczne. Wyższe wskaźniki zaufania mają zarówno władze lokalne, jak i instytucje europejskie. Najwyższym zaufaniem uczniów cieszą się naukowcy.
- W porównaniu z uczniami z innych krajów polscy ósmoklasiści znajdują się wśród najbardziej nieufnych względem parlamentu, rządu, partii politycznych, ale także sądów czy policji.
- Tylko 45% polskich ósmoklasistów ma zaufanie do szkół jako instytucji.
- Zdecydowana większość polskich ósmoklasistów pozytywnie ocenia rolę Unii Europejskiej w różnych aspektach życia społecznego, ale z drugiej strony przeszło połowa z nich zgadza się z krytyką działania unijnych instytucji. Na tle innych krajów niewielu uczniów w Polsce wyraża zdecydowane (pozytywne lub negatywne) opinie o Unii Europejskiej.

- Większość ósmoklasistów w Polsce pozytywnie patrzy na przyszłość Europy – przewidują, że zacieśni się współpraca między krajami europejskimi, nastąpi wzmocnienie demokracji, będzie lepszy dostęp do opieki zdrowotnej. Jednocześnie jednak duża część uczniów przewiduje pogłębienie się różnic ekonomicznych między bogatymi i biednymi krajami w Europie, a także sceptycznie podchodzi do możliwości poprawy stanu środowiska.
- Ósmoklasiści w Polsce mają bardzo optymistyczne oczekiwania względem swojej przyszłości, podobnie jak uczniowie z innych krajów. Niemal wszyscy przewidują, że znajdą stałą pracę, będą zarabiać wystarczająco, by założyć rodzinę, i będą mieć pracę, którą będą lubić.
- Ósmoklasiści z Polski za aspekty najważniejsze w ich przyszłym życiu uznają: znalezienie pracy, którą będą lubić, niezależność finansową i bycie wynagradzaniem zgodnie ze swoimi kwalifikacjami, a także posiadanie przyjaciół. Najmniej istotna jest dla nich kwestia posiadania dzieci. Za bardzo ważne lub ważne uznała to nieco ponad połowa uczniów, co stanowi najniższy odsetek w badanych krajach europejskich.
- W Polsce, podobnie jak w innych krajach, przeważająca większość uczniów uznaje zasady równości płci, równości praw imigrantów i równości wszystkich grup etnicznych. Bardziej zdecydowanie czynią to dziewczęta, zwłaszcza jeśli chodzi o równość płci.
- W porównaniu z 2009 rokiem zwiększył się odsetek ósmoklasistów wyrażających zdecydowane poparcie dla zasady równości płci, równości praw imigrantów i równości wszystkich grup etnicznych.
- Potwierdza się wniosek z innych badań, że religia dla większości młodzieży nie jest podstawowym punktem odniesienia w podejmowanych działaniach i nie dominuje w ich systemie wartości. Choć 78% uczniów deklaruje, że wyznaje jakąś religię, to mniej niż połowa uważa, że religia powinna regulować życie społeczne.
- Około 90% polskich uczniów popiera zasadę wolności religijnej.
- W ciągu 13 lat dzielących porównywane edycje badania ICCS w przekonaniach polskich ósmoklasistów na temat pożądanej roli religii zaszły ogromne zmiany. O ile w 2009 roku Polska należała do krajów o największym deklarowanym znaczeniu religii dla młodzieży, o tyle w 2022 roku należy do tych o najmniejszym jej znaczeniu.
- Wśród pięciu problemów wskazywanych najczęściej przez uczniów jako stanowiące duże zagrożenie dla przyszłości świata znalazły się cztery kwestie związane ze środowiskiem: zanieczyszczenie, niedobory wody, wymieranie gatunków roślin i zwierząt, a także zmiany klimatu.
- Ósmoklasiści są zgodni, że kraje powinny wspólnie działać na rzecz środowiska na świecie, chociaż różnią się w zakresie tego, na ile ta kwestia ma być priorytetowa. Większość uznaje, że odpowiedzialność za działania na rzecz ochrony środowiska spoczywa także na jednostkach.
- Uczniowie w Polsce relatywnie rzadko deklarują podejmowanie działań z zakresu świadomej konsumpcji. Niska wydaje się świadomość ósmoklasistów dotycząca innych wymiarów zrównoważonego rozwoju niż środowiskowy.
- Dziewczęta w Polsce charakteryzują się większą troską o środowisko, a także świadomością problemów środowiskowych i kwestii związanych ze zrównoważonym rozwojem. Przypisują większą wagę tym zagadnieniom i częściej deklarują podejmowanie działań w tym zakresie.

Drugim – po wiedzy i rozumieniu kwestii obywatelskich – kluczowym obszarem w ICCS 2022 są postawy obywatelskie uczniów. W tym rozdziale zostaną przedstawione postawy i opinie uczniów dotyczące wartości obywatelskich i ważnych kwestii społecznych. Badanie ICCS 2022 odnosi się do bardzo wielu zagadnień, do analiz w tym rozdziale zostało wybranych siedem obszarów: 1. tożsamość narodowa

i europejska, 2. obywatelstwo, system polityczny i zaufanie do instytucji, 3. Unia Europejska, 4. oczekiwania i przewidywania dotyczące przyszłości, 5. równość praw, 6. religia, 7. zrównoważony rozwój i ochrona środowiska. Znalazły się tu więc zarówno obszary nowe dla ICCS 2022, jak i takie, które są obecne od pierwszej edycji badania, czyli ICCS 2009, co umożliwia porównanie zmian, jakie zaszły w opiniach i postawach polskich uczniów w ostatnich 13 latach.

## 5.1. Tożsamość narodowa i europejska

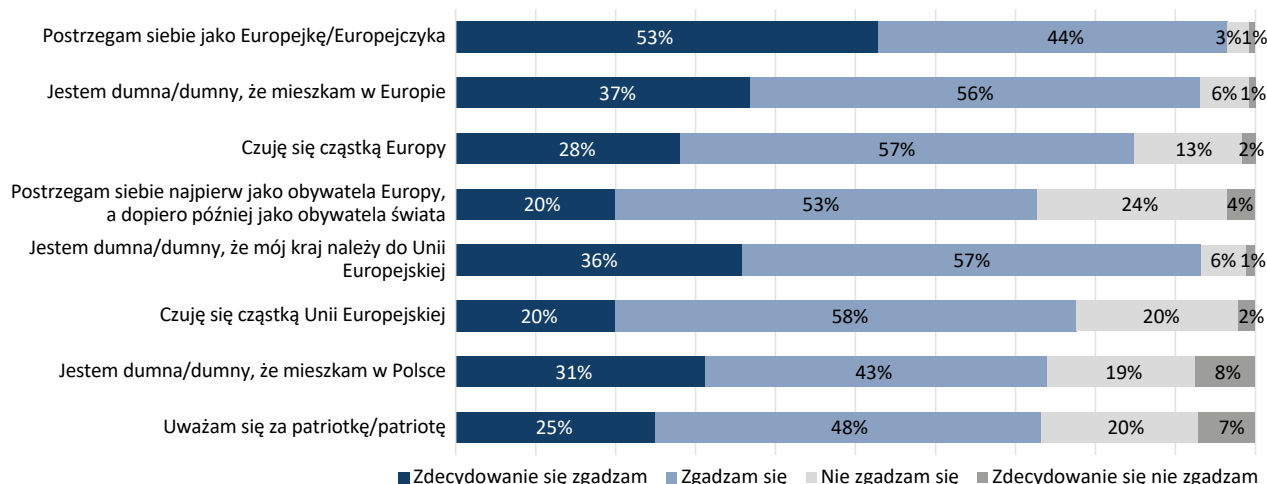
Kwestia tożsamości jest uznawana za ważną dla funkcjonowania systemu politycznego na poziomie narodowym i międzynarodowym (Duda, 2007; Karolewski, Kaina, Kuhn, 2016). Polscy ósmoklasiści, wypełniając ankietę europejską, mieli za zadanie odnieść się na czterostopniowej skali do ośmiu stwierdzeń (zob. wykres 5.1). Pierwsze cztery z nich, wspólne dla wszystkich krajów europejskich, dotyczyły stosunku badanych do Europy. Kolejne dwa odwoływały się do Unii Europejskiej i dlatego nie były prezentowane w krajach europejskich nienależących do UE. Polską specyfiką było zawarcie w ankiecie dwóch ostatnich stwierdzeń, które ujmowały aspekt tożsamości narodowej. Co prawda ostatnie stwierdzenie mówiło o byciu patriotą bez określenia poziomu identyfikacji, ale uprawnione wydaje się przypuszczenie, że uczniowie zgodnie z najbardziej powszechnym użyciem tego określenia zakładali, że mowa o patriotyzmie narodowym, a nie lokalnym czy regionalnym.

Warto przypomnieć, że w badaniu ICCS uczestniczą uczniowie ósmej klasy szkoły podstawowej, czyli mający zazwyczaj około 14 lat. Badania prowadzone w innych krajach wskazują na to, że średni wiek, w którym osoba nabywa tożsamość europejską, wynosi 11 lat i w okresie od jedenastego do piętnastego roku życia tożsamość ta pozostaje dość stabilna (Agirdag, Huyst, van Houtte, 2012). Badanie przeprowadzono więc w momencie, kiedy tożsamość europejska i narodowa respondentów powinna być już ukształtowana, co oczywiście nie wyklucza jej przeobrażeń na późniejszym etapie życia.

Jak pokazują wyniki badania ICCS 2022 (zob. wykres 5.1), polscy uczniowie powszechnie identyfikują się z Europą. Prawie wszyscy (96%) postrzegają siebie jako Europejczyków, w tym 53% zdecydowanie. Łączy się z tym poczucie dumy. Aż 93% uczniów jest dumnych z faktu mieszkania w Europie, tyle samo – z przynależności ich kraju do Unii Europejskiej. Odsetek uczniów, którzy deklarują dumę z mieszkania w Polsce, jest nieco mniejszy, wynosi 74%. Z udzielonych odpowiedzi wynika ponadto, że 15% uczniów klas ósmych nie czuje się częścią Europy, a 22% nie czuje się częścią Unii Europejskiej. Trudno rozstrzygnąć, jakie przemyślenia stały za tymi deklaracjami, ale warto zauważyć, że zdecydowana większość osób je wyrażających postrzegала jednocześnie siebie jako Europejczyków. Za deklarowanym brakiem poczucia bycia częścią Europy nie stał więc zapewne brak tożsamości europejskiej, lecz na przykład doświadczenie pewnego rodzaju odmienności lub wyłączenia ze wspólnoty europejskiej.

Najmniejszy odsetek uczniów, choć nadal stanowiący wyraźną większość (po 73%), zgadzał się z dwoma stwierdzeniami: „uważam się za patriotkę/patriotę” i „postrzegam siebie najpierw jako obywatela Europy, a dopiero później jako obywatela świata”. Pierwsze z tych stwierdzeń w istocie skłania do samooceny pod względem realizacji narodowych ideałów i wartości. Drugie stwierdzenie jest bardzo specyficzne: dla wszystkich krajów i edycji badania jest stosunkowo słabo skorelowane z innymi stwierdzeniami dotyczącymi więzi z Europą i zgadza się z nim najmniej respondentów. Można zauważyć, że reakcja na to zdanie świadczy nie tyle o posiadaniu tożsamości europejskiej lub jej braku, ile o relacji między tożsamością europejską a tożsamością globalną.

Wykres 5.1. Tożsamość europejska i narodowa – odpowiedzi uczniów w Polsce



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Interesującą kwestią są wzajemne relacje między tożsamością europejską, unijną a narodową. Na poziomie teoretycznym należy odróżnić identyfikację z Europą od identyfikacji z Unią Europejską. Choć wątek tożsamości europejskiej jest z reguły podnoszony w kontekście legitymizacji Unii Europejskiej, osoba odczuwająca przynależność do Europy nie musi odczuwać więzi z Unią Europejską (zob. Risse, 2004). Warto zwrócić uwagę, że jeszcze przed przystąpieniem do Unii Europejskiej w 2004 roku w krajach Europy Środkowej, w tym w Polsce, poziom identyfikacji z Europą był wyższy niż w państwach już należących do Unii. Co więcej, identyfikacja ta nie była skorelowana z poparciem dla przystąpienia do Unii Europejskiej (Schilde, 2014). Ten pozorny paradoks można wyjaśnić, zakładając, że tożsamość europejska i tożsamość unijna stanowią dwa odrębne konstrukty. Ich wzajemny związek wśród polskiej młodzieży można empirycznie zbadać na podstawie danych z badania ICCS.

Na podstawie tych danych przetestowano statystycznie dwa modele uogólnionych równań strukturalnych (GSEM). Pierwszy z nich zakładał istnienie trzech bezpośrednio nieobserwowalnych czynników – tożsamości europejskiej, której wskaźnikami były reakcje na pierwsze cztery omawiane stwierdzenia zawarte w europejskiej ankiecie ucznia, tożsamości unijnej, której wskaźnikami były reakcje na stwierdzenia piąte i szóste, oraz tożsamości narodowej, której wskaźnikami były reakcje na dwa ostatnie stwierdzenia. Drugi model tak samo ujmował tożsamość narodową, ale w odróżnieniu od pierwszego zakładał, że tożsamość europejska i unijna są jednym i tym samym czynnikiem, wpływającym na reakcje na pierwsze sześć stwierdzeń. Test ilorazu wiarygodności pokazał, że różnica między modelami jest istotna statystycznie, zaś wartość wskaźnika kryterium informacyjnego AIC jest nieco mniejsza dla pierwszego modelu (AIC = 6333244) niż dla drugiego (AIC = 6344059), co przemawiałoby za wyborem pierwszego, trzyczynnikowego modelu. Wartość współczynnika korelacji Pearsona między tożsamością europejską a unijną w tym modelu jest jednak tak wysoka (blisko 0,99), że można powiedzieć, iż wśród polskiej młodzieży te identyfikacje praktycznie zawsze się ze sobą łączą. Innymi słowy, jeśli dany uczeń przejawia wysoki poziom tożsamości europejskiej, to można założyć, że cechuje go również pozytywny emocjonalny związek z Unią Europejską.

Interesująca jest również kwestia relacji między tożsamością europejską i tożsamością unijną a tożsamością narodową. Traktat o Unii Europejskiej postuluje w praktyce model koncentrycznych kół, w którym szersza tożsamość europejska nakłada się na tożsamość narodową, a ta z kolei na tożsamość regionalną – a zatem mamy do czynienia ze współwystępowaniem wielu poziomów tożsamości (Duda, 2007). Inne hipotetyczne modele relacji między tożsamością narodową a europejską, które wyróżnił Thomas Risse (2004), to model krzyżowania się (np. gdy członka elity francuskiej łączy wspólna identyfikacja europejska z członkiem elity niemieckiej, ale nie z przedstawicielami francuskiej klasy niższej) oraz model ciasta marmurkowego (kiedy

nie można rozdzielić obu tożsamości od siebie, ponieważ są ze sobą ściśle związane i wzajemnie na siebie oddziałują). Dane pochodzące z ICCS nie pozwalają rozstrzygnąć, które z powyższych modeli przeważają obecnie wśród polskiej młodzieży<sup>1</sup>. Umożliwiają natomiast przyjrzenie się kwestii, czy relacje między tożsamością europejską i unijną a tożsamością narodową mają charakter konkurencyjny, kumulacyjny czy niezależny. To pierwsze oznaczałoby, że z silną tożsamością narodową danej osoby wiązałyby się mniej pozytywny stosunek do Europy lub Unii Europejskiej, co mogłoby wynikać z przeciwstawienia „my, Polacy” – „oni, Unia Europejska”. Z kolei charakter kumulacyjny oznaczałoby, że z silną tożsamością narodową wiązałyby się silniejsza tożsamość europejska lub unijna, na przykład zgodnie z tokiem rozumowania „jestem Polakiem, więc jestem Europejczykiem”. Charakter niezależny oznaczałoby brak związku między obiema identyfikacjami. Można zauważyć, że relacja konkurencyjna jest sprzeczna z modelem koncentrycznych kół, natomiast relacja kumulacyjna jest z nim spójna, choć jest też do pogodzenia z innymi modelami, chociażby z modelem ciasta marmurkowego. Relacja niezależna odpowiada modelowi oddzielenia.

We wspomnianym już pierwszym modelu równań strukturalnych korelacja czynnika tożsamości narodowej z czynnikami tożsamości europejskiej i tożsamości unijnej jest pozytywna. Wartości odpowiednich współczynników korelacji wynoszą +0,66 i +0,59. A zatem im silniejsza tożsamość narodowa ucznia, tym, statystycznie rzecz biorąc, silniejsza jego tożsamość europejska i unijna. Przeważa więc relacja kumulacyjna. Nie jest to zaskoczeniem, ponieważ taką pozytywną korelację stwierdzono we wszystkich krajach uczestniczących w ICCS 2009, w innych zagranicznych badaniach wśród nastolatków, a także w tych prowadzonych wśród dorosłych mieszkańców Polski (Górniak, 2005; Jugert, Šerek, Stollberg, 2019).

Wśród uczniów wyróżniono trzy rozłączne kategorie:

- a) osoby o postawach izolacjonistycznych, przejawiających się w negatywnej reakcji na stwierdzenia „czuję się częścią Unii Europejskiej” i „jestem dumna/dumny, że mój kraj należy do Unii Europejskiej”, a pozytywnej na stwierdzenia „jestem dumna/dumny, że mieszkam w Polsce” i „uważam się za patriotkę/patriotę”;
- b) osoby o postawach eurocentrycznych, przejawiających się w negatywnej reakcji na stwierdzenia „jestem dumna/dumny, że mieszkam w Polsce” i „uważam się za patriotkę/patriotę”, a pozytywnej na stwierdzenia „postrzegam się jako Europejkę/Europejczyka” i „jestem dumna/dumny, że mieszkam w Europie”;
- c) osoby o postawach integracyjnych, przejawiających się w pozytywnej reakcji zarówno na stwierdzenia „jestem dumna/dumny, że mieszkam w Polsce” i „uważam się za patriotkę/patriotę”, jak i „jestem dumna/dumny, że mieszkam w Europie” i „czuję się częścią Unii Europejskiej”.

Jak się okazuje, ostatnia z tych kategorii obejmuje nieco ponad połowę (54%) polskiej młodzieży. Do kategorii eurocentrycznej należy 13% ósmoklasistów, a postawy izolacjonistyczne wyraża tylko 2%. Dla uzupełnienia, 31% badanych nie zostało zaliczonych do żadnej z trzech wyróżnionych kategorii. Można więc wywnioskować, że wśród polskich uczniów zdecydowanie przeważa połączenie polskiej tożsamości narodowej z tożsamością europejską i identyfikacją z Unią Europejską, natomiast osoby postrzegające te tożsamości jako pozostające ze sobą w konflikcie stanowią niewielki margines.

Konkluzja ta pozostaje taka sama niezależnie od płci, statusu społeczno-ekonomicznego rodziny ucznia<sup>2</sup>, innych jego cech demograficznych i charakterystyki szkoły. Można jednak zauważyć pewne różnice w odpowiedziach między chłopcami a dziewczętami. Chłopcy częściej niż dziewczęta wyrażali zdecydowaną zgodę ze wszystkimi omawianymi stwierdzeniami. Natomiast dziewczęta częściej niż chłopcy deklaro-

<sup>1</sup> Badania empiryczne prowadzone w wielu krajach Europy wskazują na występowanie w rzeczywistości relacji odpowiadających zarówno modelowi koncentrycznych kół, jak i modelowi krzyżowania się. Niełatwo opracować wskaźniki, które świadczyłyby o realizacji modelu ciasta marmurkowego, i być może dlatego nie został on empirycznie potwierdzony. Wyniki badań zaprzeczają natomiast modelowi oddzielenia, zgodnie z którym tożsamość europejska i tożsamość narodowa są od siebie niezależne (Guglielmi, 2016).

<sup>2</sup> Sposób operacjonalizacji i pomiaru statusu społeczno-ekonomicznego w badaniu ICCS 2022 przedstawiono bardziej szczegółowo w rozdziale 7.

wały brak dumy z mieszkania w Polsce (33% wobec 19%) i rzadziej uważały się za patriotki (69% wobec 78%). W związku z tym wśród uczennic większy był udział kategorii eurocentrycznej (17% wobec 9%), a mniejszy kategorii integracyjnej (49% wobec 59%) i izolacjonistycznej (1% wobec 3%).

Na tle innych państw europejskich Polska wyróżnia się stosunkowo niskim odsetkiem odpowiedzi wskazujących na poczucie bycia częścią Europy i Unii Europejskiej oraz obywatelem Europy raczej niż obywatelem świata (zob. tabela 5.1). Ponadprzeciętnie wysoki jest jednak poziom dumy z przynależności do Unii Europejskiej.

**Tabela 5.1. Tożsamość europejska i unijna – porównanie między krajami**

Odsetek odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” oraz „zgadzam się”

Kraj	Postrzegam siebie jako Europejkę/ Europejczyka	Jestem dumna/ dumny, że mieszkam w Europie	Czuję się częścią Europy	Postrzegam siebie najpierw jako obywatela Europy, a dopiero później jako obywatela świata	Czuję się częścią Unii Europejskiej	Jestem dumna/ dumny, że mój kraj należy do Unii Europejskiej
Bułgaria	91% (0,6)	90% (0,6)	85% (0,8)	79% (0,9)	69% (0,9)	83% (0,7)
Chorwacja <sup>1</sup>	99% (0,3)	96% (0,5)	95% (0,5)	91% (0,7)	89% (0,7)	95% (0,5)
Cypr	87% (0,6)	90% (0,6)	83% (0,8)	67% (1,0)	74% (0,8)	85% (0,7)
Estonia	96% (0,4)	95% (0,6)	92% (0,5)	82% (0,7)	88% (0,8)	93% (0,7)
Francja	96% (0,4)	94% (0,5)	90% (0,6)	84% (0,8)	83% (0,8)	91% (0,7)
Hiszpania	95% (0,5)	97% (0,3)	94% (0,5)	87% (0,7)	90% (0,6)	95% (0,5)
Holandia*	91% (0,8)	94% (0,6)	81% (0,9)	69% (0,9)	63% (1,2)	86% (0,8)
Litwa	97% (0,3)	95% (0,5)	90% (0,7)	79% (0,8)	83% (0,9)	95% (0,5)
Łotwa <sup>1</sup>	94% (0,6)	90% (0,8)	81% (0,9)	73% (1,1)	76% (1,0)	88% (0,9)
Malta	94% (0,7)	94% (0,6)	90% (0,8)	79% (1,5)	80% (0,9)	91% (1,0)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	91% (0,4)	97% (0,2)	92% (0,5)	82% (0,6)	-	-
<b>Polska</b>	<b>96% (0,4)</b>	<b>93% (0,5)</b>	<b>85% (0,7)</b>	<b>73% (0,9)</b>	<b>78% (0,7)</b>	<b>93% (0,6)</b>
Rumunia	97% (0,9)	95% (0,8)	91% (1,2)	72% (1,6)	89% (0,9)	94% (1,1)
Słowacja	97% (0,5)	92% (0,7)	91% (0,6)	71% (1,0)	84% (0,8)	90% (0,7)
Słowenia	97% (0,3)	95% (0,4)	90% (0,6)	85% (0,6)	87% (0,7)	93% (0,5)
Szwecja <sup>1</sup>	91% (0,8)	96% (0,4)	91% (0,5)	85% (0,6)	83% (0,8)	93% (0,5)
Włochy	96% (0,4)	94% (0,9)	94% (0,5)	74% (0,9)	88% (0,8)	92% (0,6)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>95% (0,1)</b>	<b>94% (0,1)</b>	<b>89% (0,2)</b>	<b>78% (0,2)</b>	<b>81% (0,2)</b>	<b>91% (0,2)</b>

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

- Brak danych.

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

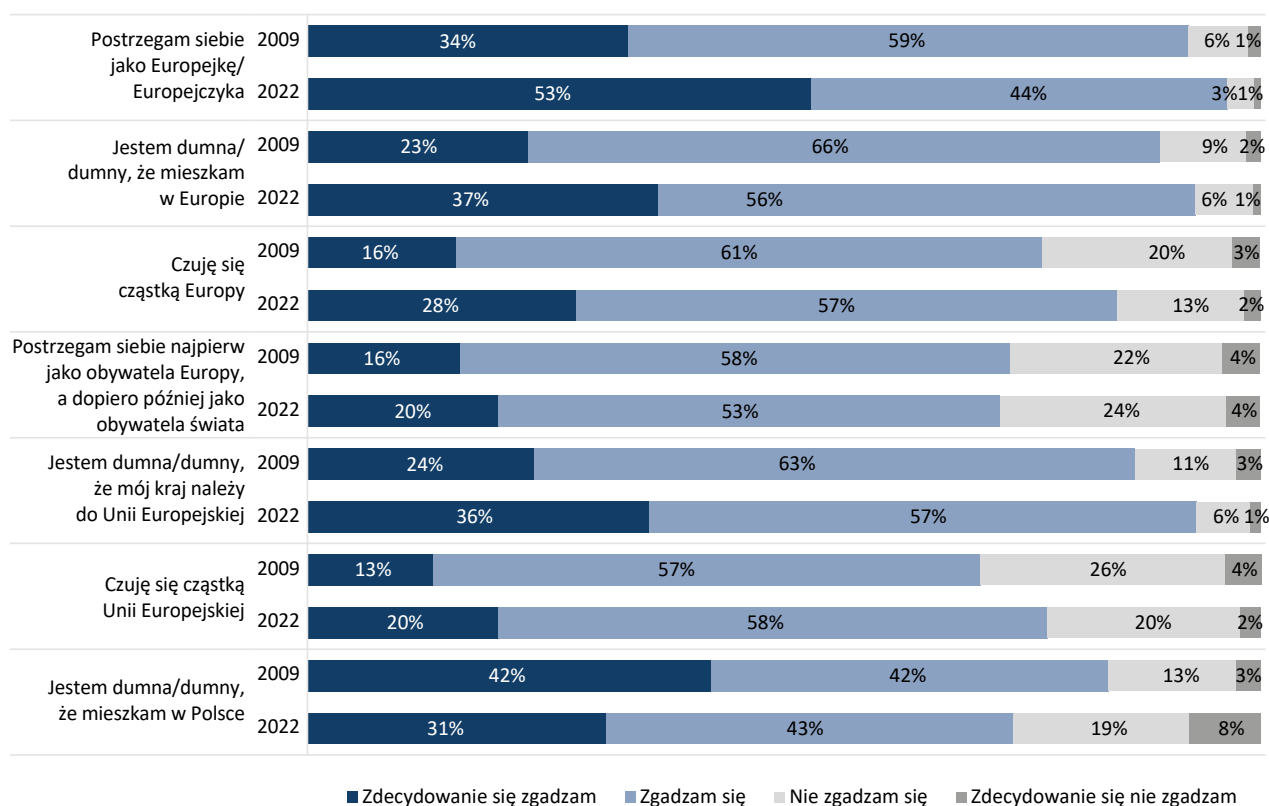
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Siedem spośród omawianych stwierdzeń zawartych w ankiecie nie różniło się istotnie od tych, które zostały przedstawione uczniom w ICCS 2009. Stwarza to okazję do zaobserwowania zmian w opiniach uczniów, jakie zaszły w ciągu 13 lat. W przeciwieństwie do badanych w roku 2009 młodzi respondenci ICCS 2022 urodzili się i całe życie spędzili jako obywatele Unii Europejskiej. Można postawić pytanie, czy wpłynęło to na umocnienie się tożsamości europejskiej wśród polskiej młodzieży.

Porównanie wyników między edycjami badania sugeruje odpowiedź twierdzącą. Dla wszystkich stwierdzeń można zauważyć wyraźny wzrost odsetka zgadzających się z nimi uczniów (zob. wykres 5.2). Przykładowo udział uczniów, którzy deklarowali, że zdecydowanie czują się Europejczykami, wzrósł z 34% do 53%. Jednocześnie zmalał i tak niewielki odsetek osób niezgadzających się z przedstawionymi im stwierdzeniami. Jedynym wyjątkiem jest stwierdzenie „postrzegam siebie najpierw jako obywatela Europy, a dopiero później jako obywatela świata”, w którego przypadku rozkład odpowiedzi był dość podobny w obu edycjach badania. A zatem ugruntowanie się tożsamości europejskiej wśród polskiej młodzieży nie odbywa się kosztem tożsamości globalnej.

Na koniec warto zauważyć, że w tym samym okresie zwiększył się odsetek uczniów, którzy deklarują, że nie odczuwają dumy z mieszkania w Polsce. W 2022 roku nadal stanowili oni zdecydowaną mniejszość (26%), ale wyraźnie liczniejszą niż w roku 2009 (16%).

**Wykres 5.2. Tożsamość europejska i narodowa – odpowiedzi polskich uczniów w ICCS 2009 i ICCS 2022**



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

## 5.2. Stosunek do obywatelstwa, systemu politycznego i zaufanie do instytucji

### STOSUNEK UCZNIÓW DO OBYWATELSTWA

Sposób definiowania przez młodych ludzi cech dobrego obywatela jest sam w sobie ważnym efektem edukacji obywatelskiej, a jednocześnie stanowi istotne uwarunkowanie późniejszego zaangażowania społecznego młodych obywateli. W celu zrekonstruowania obrazu dobrego obywatela w opiniach młodych zadano badanym pytanie „Jak ważne dla bycia dobrym obywatelem w dorosłym życiu są następujące zachowania?” i zaprezentowano uczniom 13 stwierdzeń. Pytanie uwzględniało stwierdzenia należące do

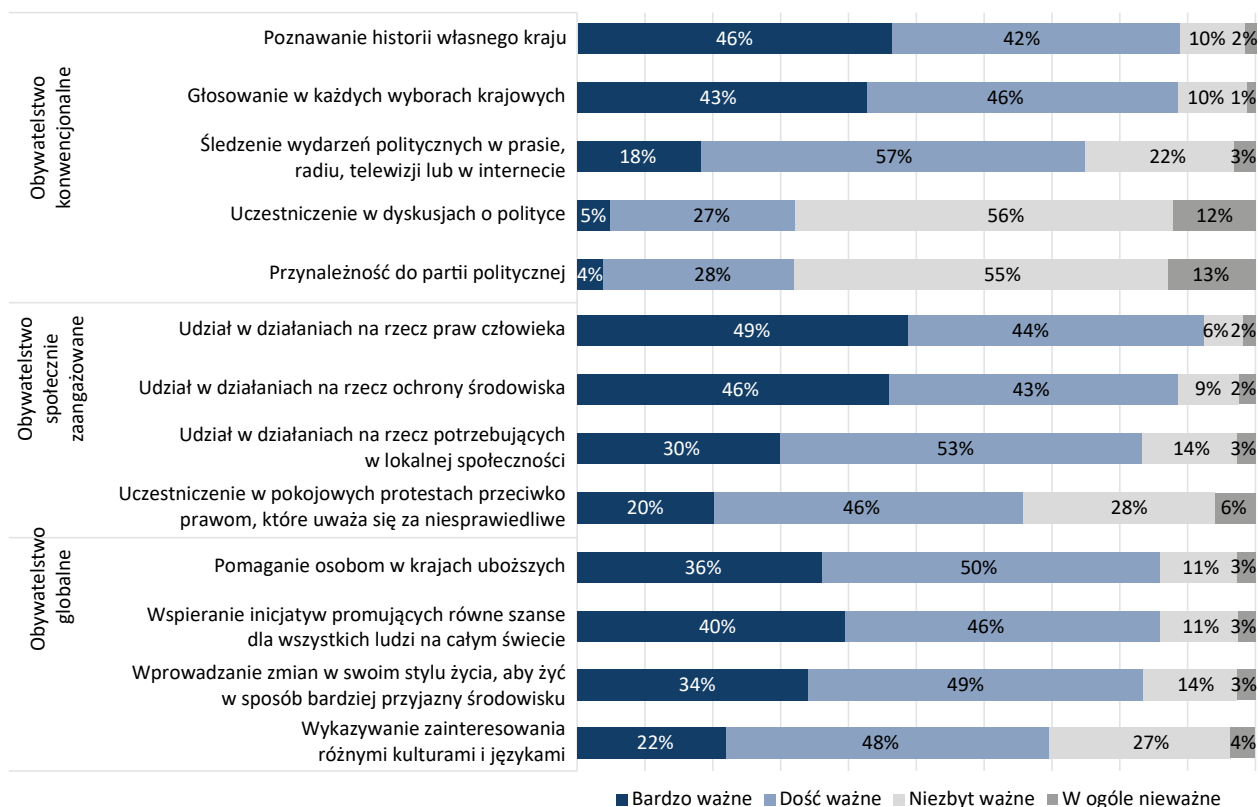
trzech kategorii zachowań obywatelskich wyróżnianych przez badaczy (Barnes, Kaase, 1979; Schulz i in., 2023; UNESCO, 2015):

- obywatelstwo konwencjonalne (ang. *conventional citizenship*); ta kategoria obejmuje m.in. poznanie historii własnego kraju, uczestniczenie w dyskusjach o polityce, ale też głosowanie w wyborach i przynależność do partii politycznej;
- obywatelstwo społecznie zaangażowane (ang. *social-movement-related citizenship*); ta kategoria obejmuje m.in. uczestniczenie w protestach, zaangażowanie na rzecz społeczności lokalnej, praw człowieka lub środowiska;
- obywatelstwo globalne (ang. *globally oriented citizenship*); ta kategoria obejmuje m.in. zainteresowanie innymi kulturami, dokonywanie wyborów przyjaznych środowisku czy pomaganie ludziom w innych krajach<sup>3</sup>.

Jak widać na wykresie 5.3, uczniowie często wskazywali poszczególne zachowania jako istotne dla uznania osoby za dobrego obywatela – aż osiem z trzynastu uzyskało ponad 80% takich wskazań.

**Wykres 5.3. Zachowania ważne dla bycia dobrym obywatelem według polskich uczniów**

Odpowiedzi na pytanie: „Jak ważne dla bycia dobrym obywatelem w dorosłym życiu są następujące zachowania?”



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „bardzo ważne” oraz „dość ważne” w ramach wyróżnionych grup.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Najczęściej jako ważne zachowanie wskazywano udział w działaniach na rzecz praw człowieka (93% wskazań „bardzo ważne” lub „dość ważne”), na kolejnym miejscu znalazły się: poznanie historii własnego kraju, głosowanie w każdych wyborach krajowych oraz udział w działaniach na rzecz ochrony środowiska (po 89% wskazań). Są to zachowania z kategorii obywatelstwa konwencjonalnego

<sup>3</sup> Zgodnie z definicją UNESCO globalne obywatelstwo to „poczucie przynależności do szerszej wspólnoty i wspólnego człowieczeństwa (ang. *common humanity*). Podkreśla polityczną, ekonomiczną, społeczną i kulturową współzależność i wzajemne powiązania między tym, co lokalne, krajowe i globalne” (UNESCO, 2015, s. 14).



i społecznie zaangażowanego. Na kolejnych miejscach pod względem liczby wskazań (nadal bardzo często wybierane) znalazły się zachowania z zakresu obywatelstwa globalnego: pomaganie osobom w krajach uboższych, wspieranie inicjatyw promujących równe szanse oraz dokonywanie indywidualnych wyborów przyjaznych środowisku. W tej kategorii odpowiedzi najmniej wskazań miało wykazywanie zainteresowania różnymi kulturami i językami (70% wskazań). Najrzadziej uczniowie wybierali jako bardzo ważne lub dość ważne uczestniczenie w dyskusjach o polityce oraz przynależność do partii politycznej (po 32%), czyli działania podejmowane w sferze polityki lub utożsamiane z tą sferą. Może to świadczyć o dużym dystansie młodych ludzi do polityki.

Odpowiedzi na to pytanie pokazują, że młodzi ludzie szeroko rozumieją obowiązki dobrego obywatela i oczekują od niego nie tylko interesowania się sferą polityki i realizacji obowiązków obywatelskich (np. głosowanie), lecz także angażowania się na rzecz wspólnoty (lokalnej, krajowej i globalnej) oraz podtrzymywania własnej tożsamości (poznawanie historii własnego kraju).

Patrząc z innej perspektywy, tylko 43% młodych ludzi uważa za bardzo ważne głosowanie w każdych wyborach krajowych. Biorąc pod uwagę znaczenie, jakie przypisuje się omawianiu procedur wyborczych na zajęciach wiedzy o społeczeństwie, nie jest to wysoki wynik. Podobnie jest z poznawaniem historii własnego kraju, które, mimo dużego nacisku na nauczanie historii w polskiej szkole, za bardzo ważne dla bycia dobrym obywatelem uznaje mniej niż połowa uczniów – 46%. Te wyniki powinny pozostawić pewien niedosyt, jeśli chodzi o efekty socjalizacji politycznej młodzieży.

Ciekawym uzupełnieniem tego obrazu jest spojrzenie na czynniki, które różnicują odpowiedzi uczniów. Najważniejszym z nich jest płeć. Dziewczęta generalnie częściej wskazywały jako bardzo ważne lub dość ważne wszystkie zachowania, natomiast największe różnice (od 8 do 14 pkt. proc.) istniały w częstotliwości uznawania za ważne zachowań z zakresu obywatelstwa społecznie zaangażowanego i obywatelstwa globalnego. Na podstawie wskazań uczniów można powiedzieć, że dziewczęta częściej cechuje szersze rozumienie koncepcji dobrego obywatela, ale płeć nie różnicuje stosunku do obywatelstwa konwencjonalnego. Podobne różnice pojawiają się zależnie od poziomu wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich – uczniowie na wyższych poziomach wiedzy częściej wskazują na istotność zachowań z kategorii obywatelstwa społecznie zaangażowanego i obywatelstwa globalnego.

Zainteresowanie kwestiami politycznymi i społecznymi znacząco różnicuje odpowiedzi badanych tylko w przypadku czterech zachowań (różnice od 10 do 25 pkt. proc.): uczestniczenia w dyskusjach o polityce, śledzenia wydarzeń politycznych, głosowania, uczestniczenia w pokojowych protestach. Trzy z nich należą do kategorii obywatelstwa konwencjonalnego. Ten związek wydaje się logiczny – osoby bardziej zainteresowane polityką uznają, że interesowanie się nią i zaangażowanie w tym obszarze są ważne dla bycia dobrym obywatelem. Wielkość miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła, nie różnicowała znacząco odpowiedzi uczniów, podobnie jest ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny ucznia.

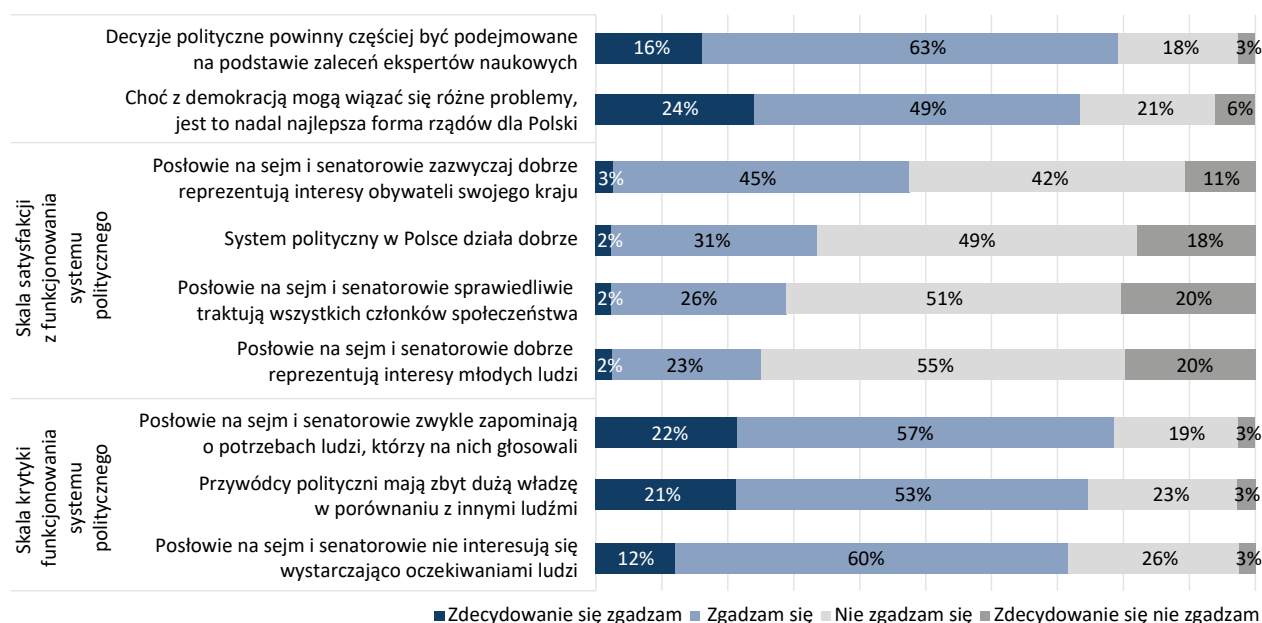
Między wskazaniami uczniów a wskazaniami nauczycieli (omówionymi w rozdziale 8) istnieje kilka różnic, ale są one trudne w interpretacji. Generalnie nauczyciele znacznie częściej wskazują poszczególne zachowania jako bardzo ważne. Wśród zachowań wskazywanych najczęściej jako bardzo ważne lub dość ważne przez obie grupy są m.in. głosowanie, poznawanie historii własnego kraju oraz działania na rzecz praw człowieka i na rzecz środowiska. Jednak dokonanie szczegółowych porównań jest utrudnione z uwagi na konstrukcję pytania (wszystkie zachowania można było ocenić jako ważne) i sposobu udzielania odpowiedzi na pytania (obie grupy uznawały za bardzo ważne lub dość ważne zdecydowaną większość zachowań, ale szczególnie robili to nauczyciele).

W porównaniu z innymi krajami polscy uczniowie nie wyróżniają się szczególnie na tle rówieśników, charakteryzując się wskazaniami zbliżonymi do przeciętnych.

## STOSUNEK UCZNIÓW DO SYSTEMU POLITYCZNEGO

Stosunek uczniów do systemu politycznego, sfery polityki oraz wybieranych w wyborach polityków jest również sam w sobie jednym z obszarów oddziaływań edukacji obywatelskiej, gdyż jako społeczeństwu powinno nam zależeć na budowaniu poparcia młodych ludzi dla demokracji jako formy rządów. Podejście młodych do tych kwestii może także wpływać na zaangażowanie obywatelskie w życiu dorosłym (Schulz i in., 2023). Aby zbadać sposoby postrzegania systemu politycznego przez uczniów, poproszono ich o odniesienie się do szeregu (pozytywnie lub negatywnie sformułowanych) stwierdzeń dotyczących demokracji, systemu politycznego oraz polityków i wskazanie, w jakim stopniu się z nimi zgadzają. Odpowiedzi polskich uczniów przedstawiono na wykresie 5.4.

Wykres 5.4. Stosunek polskich uczniów do demokracji i systemu politycznego



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” oraz „zgadzam się” w ramach wyróżnionych grup.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Około trzech czwartych (73%) uczniów zgadza się ze stwierdzeniem, że „choć z demokracją mogą wiązać się różne problemy, jest to nadal najlepsza forma rządów dla Polski”, a wśród nich jedna czwarta (24%) zdecydowanie się z nim zgadza. Oznacza to, że więcej niż co czwarty ósmoklasista nie uważa systemu demokratycznego za najlepszą formę rządów dla Polski. Szereg czynników różnicuje stosunek do demokracji. Częściej jako najlepszą formę rządów wskazują ją uczniowie, którzy charakteryzują się wyższym poziomem wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich, chłopcy, uczniowie ze szkół znajdujących się w dużych miastach (100 tys. mieszkańców lub więcej), uczniowie zainteresowani kwestiami politycznymi i społecznymi, z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, planujący ukończyć studia wyższe. Są to różnice kilku punktów procentowych, ale istotne statystycznie.

Generalnie można powiedzieć, że uczniowie krytycznie oceniają system polityczny w Polsce. Krytyczne oceny systemu politycznego są znacznie częstsze niż krytyka demokracji jako formy sprawowania rządów. Ze stwierdzeniami wyrażającymi pozytywny stosunek do systemu politycznego i polityków (skala satysfakcji) zgadza się zależnie od stwierdzenia od 25% do 48% osób, ale skrajnie rzadkie są oceny jednoznacznie pozytywne „zdecydowanie się zgadzam”.

Tylko co trzeci uczeń (34%) uważa, że „system polityczny w Polsce działa dobrze”, a jedynie 2% zdecydowanie zgadza się z tym stwierdzeniem. Te oceny pogorszyły się między 2009 a 2022 rokiem – było to jedyne

stwierdzenie powtórzone w obu edycjach badania. W 2009 roku 7% uczniów zdecydowanie zgodziło się z tym stwierdzeniem, 39% zgodziło się z nim, 44% wybrało odpowiedź „nie zgadzam się”, a 10% „zdecydowanie się nie zgadzam”. Częstotliwość odpowiedzi pozytywnych spadła więc z 46% do 34%, wzrosła zaś prawie dwukrotnie z 10% do 18% częstość odpowiedzi zdecydowanie krytycznych. Obserwacje z Polski potwierdzają więc zjawisko rosnącej alienacji politycznej młodych ludzi obserwowane także w innych krajach (Boogards, 2017; Diamond, 2021).

Jeszcze gorzej niż cały system polityczny uczniowie oceniają to, w jaki sposób politycy reprezentują młodych ludzi (tylko 2% zdecydowanie zgadza się ze stwierdzeniem, że „posłowie na sejm i senatorowie dobrze reprezentują interesy młodych ludzi”, kolejne 23% zgadza się z nim, a 75% jest przeciwnego zdania). Młodzi gorzej oceniają sposób reprezentowania ich samych niż ogółu obywateli, można więc powiedzieć, że w systemie działającym ich zdaniem źle czują się marginalizowani i niereprezentowani.

Większość uczniów zgadza się ze stwierdzeniami wyrażającymi krytyczny stosunek do systemu politycznego (skala krytyki), zależnie od stwierdzenia jest to aż od 72% do 79%. Odpowiedzi uczniów wskazują na niepokojące zjawisko alienacji politycznej większości ósmoklasistów, którzy choć demokrację uważają za najlepszą formę rządów dla Polski, krytycznie oceniają sposób funkcjonowania systemu politycznego, uważają, że politycy źle ich reprezentują, nie traktują wszystkich sprawiedliwie, mają zbyt dużą władzę i są zbyt daleko od zwykłych obywateli. Krytyczne spojrzenie ósmoklasistów na system polityczny i polityków jest spójne z wynikami badań starszej młodzieży z ostatnich klas szkół ponadpodstawowych prowadzonych przez CBOS (Badora, 2022).

Na podstawie stwierdzeń z omawianego pytania zbudowano skalę satysfakcji z funkcjonowania systemu politycznego oraz skalę krytyki funkcjonowania systemu politycznego, współczynnik korelacji Pearsona między skalami wynosi -0,39. Skale ułatwiają przyjrzenie się czynnikom różnicującym stosunek uczniów do systemu politycznego. Skala satysfakcji przyjmuje wyższe wartości dla chłopców, uczniów na niższych poziomach wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich, uczniów z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, osób o mniejszym zainteresowaniu kwestiami politycznymi i społecznymi, niższych oczekiwaniach edukacyjnych oraz uczniów z mniejszych ośrodków (poniżej 100 tys. mieszkańców). Różnice te są dokładnie odwrotne dla skali krytyki systemu. Najważniejszym wnioskiem z tych porównań jest to, że im lepiej młodzi ludzie rozumieją sferę obywatelską i im bardziej się nią interesują, tym bardziej krytycznie oceniają system polityczny oraz polityków.

Jak pokazuje tabela 5.2, polscy uczniowie nie wyróżniają się znacząco na tle swoich rówieśników z innych krajów, jeśli chodzi o ich stosunek do demokracji. Częstość pozytywnych opinii na jej temat plasuje polskich ósmoklasistów w okolicach średnich wyników, choć uczniowie z krajów Europy Zachodniej i państw skandynawskich (np. Norwegii, Szwecji, Włoch czy Francji) generalnie częściej niż uczniowie z Polski pozytywnie wypowiadali się o demokracji. Pozytywne wskazania polskich uczniów są jednak częstsze niż w wielu krajach naszej części kontynentu (np. na Łotwie, w Bułgarii czy na Słowacji).

Stosunek polskich uczniów do praktyki funkcjonowania systemu politycznego jest na tle ich rówieśników zdecydowanie bardziej krytyczny. Polska znalazła się w grupie krajów o najbardziej krytycznych ocenach funkcjonowania systemu politycznego – ze stwierdzeniem, że system polityczny działa dobrze, zgadza się 34% polskich uczniów. Spośród 20 porównywanych krajów tylko na Słowacji odsetek ten był niższy (25% wskazań), zbliżone do Polski oceny wystąpiły w Bułgarii i Chorwacji. Znacząco wyższe wyniki odnotowano zarówno w wielu krajach Europy Zachodniej, jak i w krajach naszego regionu – przykładowo w Estonii ze stwierdzeniem, że system polityczny działa dobrze, zgadza się 69% uczniów. Polscy uczniowie na tle rówieśników z innych krajów wyróżniają się także niskim poparciem dla stwierdzenia, że członkowie parlamentu dobrze reprezentują interesy młodych ludzi – w Polsce zgadza się z nim jedynie 25% ósmoklasistów, jest to najniższy odsetek spośród wszystkich krajów.

Tabela 5.2. Stosunek uczniów do demokracji i systemu politycznego – porównanie między krajami

Odetek odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” oraz „zgadzam się”

Kraj	Choć z demokracją mogą wiązać się różne problemy, jest to nadal najlepsza forma rządów dla [mojego kraju]	Decyzje polityczne powinny częściej być podejmowane na podstawie zaleceń ekspertów naukowych	Skala satysfakcji z funkcjonowania systemu politycznego				Skala krytyki funkcjonowania systemu politycznego			
			System polityczny w [moim kraju] działa dobrze	[Członkowie parlamentu] dobrze reprezentują interesy młodych ludzi	[Członkowie parlamentu] zazwyczaj dobrze reprezentują interesy obywateli swojego kraju	[Członkowie parlamentu] sprawiedliwie traktują wszystkich członków społeczeństwa	[Członkowie parlamentu] nie interesują się wystarczająco oczekiwaniami ludzi	Przywódcy polityczni mają zbyt dużą władzę w porównaniu z innymi ludźmi	[Członkowie parlamentu] zwykle zapominają o potrzebach ludzi, którzy na nich głosowali	
Bulgaria	64% (1,3)	76% (1,0)	34% (1,5)	39% (1,4)	41% (1,4)	33% (1,3)	73% (0,9)	75% (1,2)	75% (1,2)	
Chorwacja <sup>1</sup>	75% (1,0)	72% (1,0)	36% (1,3)	32% (1,1)	35% (1,1)	29% (1,2)	75% (1,0)	80% (1,1)	81% (1,1)	
Cypr	54% (1,0)	70% (1,0)	44% (1,1)	45% (0,9)	54% (1,1)	39% (1,0)	61% (1,1)	71% (0,8)	70% (1,0)	
Estonia	80% (1,1)	75% (1,1)	69% (1,3)	47% (1,2)	68% (1,0)	50% (1,2)	52% (1,2)	60% (1,5)	61% (1,2)	
Francja	81% (0,8)	70% (0,9)	63% (1,2)	53% (1,2)	63% (1,1)	42% (1,1)	74% (0,8)	73% (0,9)	78% (0,7)	
Hiszpania	77% (1,1)	76% (0,8)	58% (1,2)	43% (1,1)	51% (1,0)	46% (1,0)	69% (0,8)	83% (0,9)	74% (0,9)	
Holandia*	81% (1,2)	68% (1,1)	78% (1,4)	54% (1,4)	73% (1,3)	59% (1,6)	30% (1,0)	56% (1,3)	49% (1,3)	
Kolumbia	72% (1,2)	71% (1,0)	48% (1,4)	57% (1,6)	55% (1,5)	50% (1,5)	68% (0,8)	75% (0,8)	77% (0,9)	
Litwa	78% (1,0)	81% (0,9)	63% (1,0)	40% (1,1)	50% (1,1)	40% (1,1)	67% (0,9)	71% (1,2)	75% (0,8)	
Łotwa <sup>1</sup>	47% (1,2)	78% (0,9)	47% (1,1)	31% (0,9)	45% (1,0)	38% (0,9)	68% (1,0)	74% (1,1)	69% (0,9)	
Malta	76% (1,2)	65% (1,4)	61% (1,9)	56% (1,5)	64% (1,3)	52% (2,1)	54% (1,2)	73% (1,6)	67% (0,9)	
Norwegia (9) <sup>1</sup>	91% (0,5)	76% (0,7)	90% (0,6)	61% (0,9)	73% (0,8)	71% (0,8)	42% (0,8)	56% (0,9)	63% (0,8)	
<b>Polska</b>	<b>73% (0,8)</b>	<b>79% (0,8)</b>	<b>34% (1,1)</b>	<b>25% (0,9)</b>	<b>48% (1,1)</b>	<b>29% (1,0)</b>	<b>72% (0,8)</b>	<b>75% (0,9)</b>	<b>79% (0,9)</b>	
Rumunia	71% (2,0)	85% (1,1)	42% (2,3)	31% (2,5)	42% (1,3)	27% (1,9)	78% (1,8)	81% (1,5)	82% (1,7)	
Serbia	62% (1,3)	64% (1,6)	53% (1,4)	46% (1,3)	51% (1,5)	44% (1,4)	60% (1,0)	73% (0,9)	70% (1,1)	
Słowacja	66% (1,3)	77% (1,1)	25% (1,3)	29% (1,1)	40% (1,4)	29% (1,3)	63% (1,3)	76% (0,9)	78% (1,0)	
Słowenia	69% (1,1)	65% (1,0)	58% (1,1)	45% (1,1)	56% (1,1)	44% (1,0)	73% (0,9)	73% (0,9)	73% (0,7)	
Szwecja <sup>1</sup>	87% (0,9)	75% (1,0)	79% (1,1)	52% (1,3)	73% (1,3)	64% (1,5)	44% (1,0)	52% (1,1)	57% (1,1)	
Tajwan	90% (0,6)	63% (1,0)	73% (1,0)	61% (0,9)	72% (1,0)	67% (1,0)	51% (1,1)	60% (0,9)	62% (0,9)	
Włochy	83% (1,0)	68% (1,0)	44% (1,4)	36% (1,0)	52% (1,0)	43% (1,0)	70% (1,5)	71% (1,0)	77% (0,8)	
<b>Średnia ICSS 2022</b>	<b>74% (0,3)</b>	<b>73% (0,2)</b>	<b>55% (0,3)</b>	<b>44% (0,3)</b>	<b>55% (0,3)</b>	<b>45% (0,3)</b>	<b>62% (0,2)</b>	<b>70% (0,2)</b>	<b>71% (0,2)</b>	

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej. W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICSS 2022.

Przykładowo we wspomnianej Estonii odsetek ten wyniósł 47%. Polscy uczniowie odróżniają się również od rówieśników w ocenie sprawiedliwego traktowania wszystkich obywateli przez członków parlamentu. Z tym stwierdzeniem zgadza się jedynie 29% uczniów w Polsce, podobnie niskie wskazania odnotowano tylko w trzech innych krajach naszego regionu – w Chorwacji, Rumunii i na Słowacji.

Silne rozczarowanie polskich uczniów potwierdza także średnia wartość skali satysfakcji z funkcjonowania systemu politycznego – dla Polski średnia wartość skali wynosi 46 punktów. Niższą wartość odnotowano jedynie na Słowacji. W przypadku skali krytyki funkcjonowania systemu Polska znalazła się w grupie krajów o wyższych wartościach (średnia wartość 51 punktów). Polscy ósmoklasiści na tle swoich rówieśników są znacznie mniej zadowoleni z funkcjonowania systemu politycznego i stosunkowo bardziej krytyczni względem niego.

## ZAUFANIE UCZNIÓW DO INSTYTUCJI PUBLICZNYCH

Zaufanie, za Piotrem Sztompką (2009) rozumiane jako oczekiwanie korzystnych dla danej osoby działań partnerów interakcji, przekłada się na poziom kapitału społecznego (Putnam, 2000) oraz sposób funkcjonowania demokracji (Sztompka, 2007). Zaufanie do instytucji publicznych może z kolei wpływać na zaufanie do systemu politycznego oraz skłonność do partycypacji obywatelskiej (Schulz i in., 2023). Badacze zwracają również uwagę na wzajemne powiązania zaufania uogólnionego (do innych ludzi) i zaufania politycznego (do instytucji publicznych) (Rothstein, Stolle, 2003) i wskazują, że poziom zaufania jest wyższy w państwach demokratycznych, z niskim poziomem korupcji i skuteczną administracją (Uslaner, 2003) oraz wysokim poziomem spójności społecznej (Stolle, 2003).

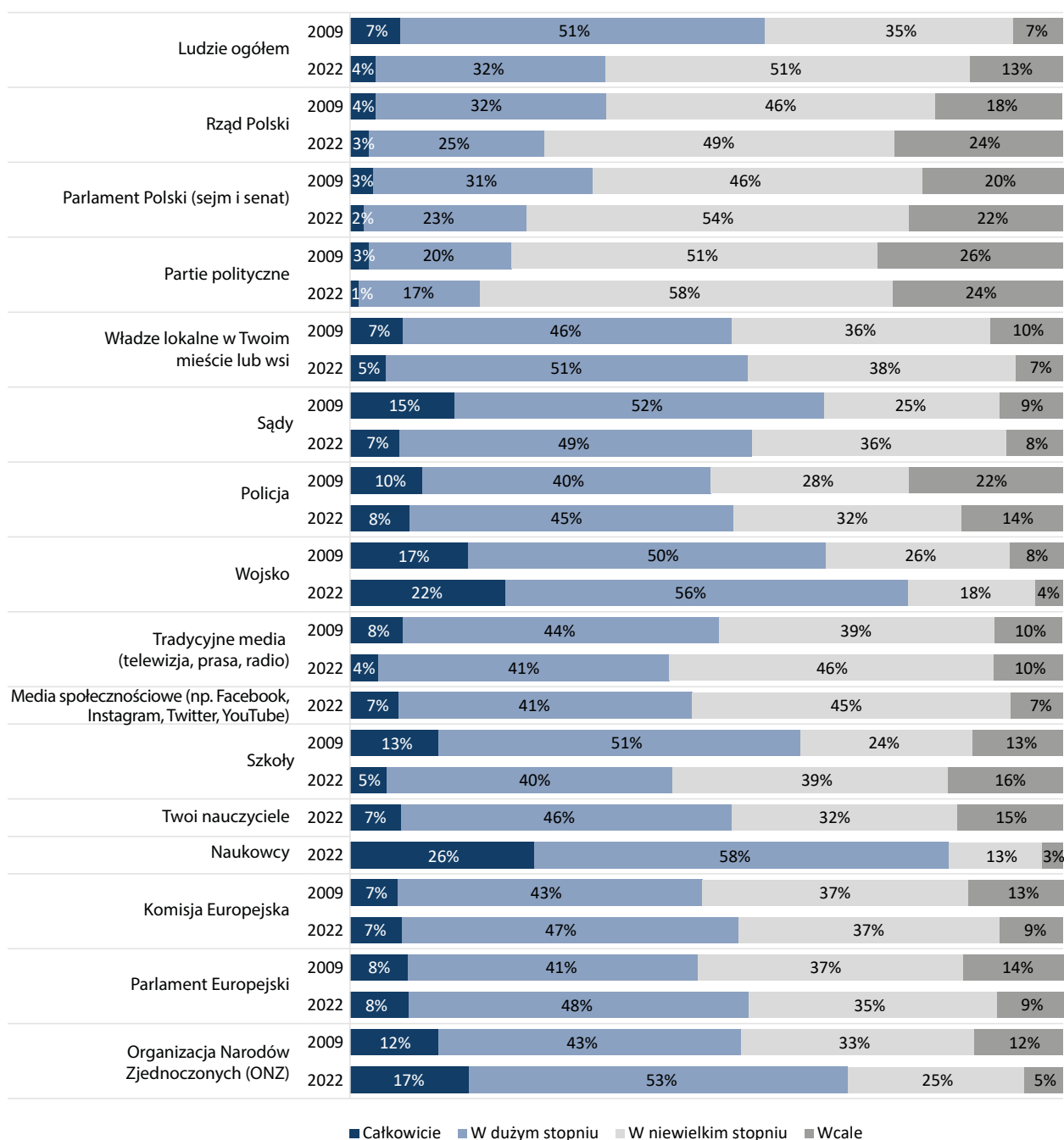
Polska tradycyjnie znajduje się nisko w rankingach uogólnionego zaufania (zob. m.in. Ipsos, 2022), a zaufanie ogółu dorosłych Polaków do instytucji publicznych jest ograniczone (CBOS, 2022). Odpowiedzi ósmoklasistów udzielone w badaniu ICCS pokazują, że młodzi ludzie nie różnią się w tej mierze od ogółu dorosłych Polaków.

Jak przedstawiono na wykresie 5.5, tylko 36% ósmoklasistów w Polsce deklaruje, że ludziom ogółem można ufać całkowicie (4%) lub w dużym stopniu (32%). Odpowiedzi uczniów w tym zakresie różnicuje najbardziej płeć (częściej zaufanie deklarują chłopcy), a także oczekiwania dotyczące własnej edukacji (częściej zaufanie deklarują uczniowie, którzy nie planują kończyć studiów wyższych) oraz poziom wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich (osoby na wyższych poziomach rzadziej deklarują zaufanie). Zaskakująca i jednocześnie niepokojąca jest zmiana w deklaracjach uczniów dotyczących tego stwierdzenia między 2009 a 2022 rokiem. W ICCS 2009 zaufanie do innych ludzi deklarowało 58% badanych, zmiana wynosi więc aż 22 punkty proc. W populacji dorosłych obywateli Polski zmiany w podobnym okresie mają ten sam kierunek, ale nie były tak duże. Według danych CBOS z 2010 roku 26% Polaków zgadzało się ze stwierdzeniem „ogólnie rzecz biorąc, większości ludzi można ufać”, w 2022 roku było to 19% (CBOS, 2022). W kontekście bardzo dużego znaczenia zaufania uogólnionego dla kapitału społecznego oraz funkcjonowania systemu politycznego to zjawisko należy uznać za bardzo niepokojące, konieczne wydają się bardziej pogłębione badania dotyczące tej kwestii.

Spośród instytucji publicznych najniższe wskaźniki zaufania mają podmioty reprezentujące system polityczny – partie polityczne (18% uczniów deklaruje, że ufa im całkowicie lub w dużym stopniu), parlament Polski (25%) i rząd (27%). Sposób sformułowania pytania nie pozwala na stwierdzenie, czy odpowiedzi uczniów odnoszą się do rządu i parlamentu, które funkcjonowały w trakcie realizacji badania (marzec-kwiecień 2022), czy też ogólnie do tych instytucji. Wyniki badań starszej młodzieży (uczniów ostatnich klas szkół ponadpodstawowych) prowadzone cyklicznie przez CBOS (Badora, 2022; Feliksiak, Roguska, 2021), wydają się sugerować, że istotna część młodych ludzi krytycznie podchodzi do instytucji jako takich, a nie tylko polityków, którzy je w danym momencie tworzą.

**Wykres 5.5. Zaufanie polskich uczniów do grup, instytucji i źródeł informacji**

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu ufasz następującym grupom, instytucjom i źródłom informacji?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2009 i ICCS 2022<sup>4</sup>.

Od instytucji władzy z poziomu centralnego znacząco odróżniają się władze lokalne – im całkowicie lub w dużym stopniu ufa ponad połowa ósmoklasistów (56%). Mniej więcej tyle samo uczniów ufa całkowicie lub w dużym stopniu sądom (56%) i policji (54%). Na tym tle wyróżnia się wojsko, które cieszy się największym zaufaniem spośród instytucji publicznych (78%) – ustępuje tylko grupie zawodowej naukowców (84%).

Mniej niż połowa uczniów ufa całkowicie lub w dużym stopniu mediom – wskazania dotyczące mediów tradycyjnych i społecznościowych są sobie relatywnie bliskie (odpowiednio 45% i 48%). Szkołom jako instytucjom ufa całkowicie lub w dużym stopniu 45% ósmoklasistów, choć wyższym poziomem zaufania cieszą się nauczyciele (54%). Zaufanie ponad połowy uczniów wzbudzają instytucje Unii Europejskiej –

<sup>4</sup> W 2009 roku nie pytano o zaufanie do mediów społecznościowych, nauczycieli oraz naukowców.

Parlamentowi Europejskiemu całkowicie lub w dużym stopniu ufa 56% z nich (choć polskiemu parlamentowi tylko co czwarty ósmoklasista), a Komisji Europejskiej 55% (choć polskiemu rządowi tylko 27%). Porównanie to może wskazywać, że młodzi ludzie szczególnie krytycznie patrzą nie na politykę w ogóle, ale na polską politykę, o której więcej wiedzą i którą mogą obserwować na co dzień.

Porównanie wyników z roku 2009 i obecnej edycji badania pokazuje, że obniżyło się zaufanie do władz publicznych z poziomu centralnego (ok. 9 pkt. proc. w przypadku rządu i parlamentu), co może potwierdzać, że alienacja młodych od polityki krajowej rośnie. Pogorszyły się również oceny zaufania do sądów (różnica 11 pkt. proc.), co można wiązać z toczącą się w ostatnich latach w sferze publicznej dyskusją na temat sądownictwa. Na tym tle zaskakiwać może jednak zwiększenie zaufania do Komisji Europejskiej i Parlamentu Europejskiego, które również często były w ostatnich latach krytykowane w sferze publicznej. Poprawiły się także deklaracje dotyczące zaufania względem wojska (11 pkt. proc.), co może być związane z rosyjską inwazją na Ukrainę niedługo przed rozpoczęciem realizacji badania.

Niepokoić powinien również spadek zaufania do szkół jako instytucji<sup>5</sup>. W 2009 roku 63% uczniów deklarowało, że ufa im całkowicie lub w dużym stopniu, w tej edycji jest to 45%. Różnica 18 punktów proc. oznacza drugi największy spadek, po zaufaniu do ludzi ogółem. Temu zjawisku również należy przyjrzeć się bliżej, by lepiej zrozumieć, z czego może ono wynikać.

Na podstawie odpowiedzi uczniów na pytanie o zaufanie do rządu, parlamentu, partii politycznych, władz lokalnych, sądów oraz policji stworzono skalę zaufania do instytucji publicznych. Jej wartości pozwalają wykazać, że zaufanie do tych instytucji jest wyższe wśród chłopców, osób o niższym poziomie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich, uczniów z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym oraz u uczniów uczących się poza dużymi ośrodkami miejskimi.

Chłopcy bardziej ufają zdecydowanej większości instytucji (wyjątkiem jest tutaj policja, której częściej ufają dziewczęta). Różnice są największe w przypadku rządu, parlamentu, partii politycznych, władz lokalnych oraz Parlamentu Europejskiego i Komisji Europejskiej, najmniejsze – w przypadku mediów, szkół i nauczycieli. Podobnie częściej zaufanie do instytucji publicznych wyrażają osoby deklarujące większe zainteresowanie polityką i sprawami społecznymi. Jak wspomniano, uczniowie z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym oraz z niższymi oczekiwaniami edukacyjnymi częściej deklarują zaufanie do instytucji publicznych bliskich polityce krajowej, ale nie dotyczy to sądów (tutaj te czynniki nie różnicują odpowiedzi uczniów), zaś w przypadku instytucji Unii Europejskiej sytuacja jest odwrotna – ci uczniowie rzadziej deklarują zaufanie do nich.

Istotne uzupełnienie analiz dotyczących poziomu zaufania wśród polskich uczniów stanowią porównania z innymi krajami (zob. tabela 5.3). W przypadku zaufania do ludzi ogółem odpowiedzi polskich ósmoklasistów (36% wskazań „całkowicie” lub „w dużym stopniu”) lokują Polskę wśród przeciętnych wyników, daleko od skrajnych wartości – we Włoszech (21%) oraz Holandii (aż 52%).

Porównanie odpowiedzi dotyczących rządu i parlamentu daje bardziej alarmujące wnioski – uczniowie z Polski najrzadziej spośród wszystkich 20 krajów uwzględnionych w porównaniach wskazują, że całkowicie lub w dużym stopniu ufają tym instytucjom. W Polsce zaufanie to deklaruje odpowiednio 27% uczniów (rząd) i 25% (parlament). We wspomnianych wcześniej Włoszech jest to odpowiednio 53% i 52%, zaś w Holandii aż 73% i 66%. Zaufanie do rządu i parlamentu w Polsce znacząco odbiega też od krajów naszego regionu – sąsiedniej Słowacji (40% i 36%) czy Estonii (71% i 57%). Różnice między Polską a innymi krajami są szczególnie duże w przypadku rządu i parlamentu, czyli instytucji związanych z polityką ogólnokrajową. Jeśli chodzi o wskazania dotyczące zaufania do władz lokalnych, polscy uczniowie nie wyróżniają się już tak znacząco.

<sup>5</sup> W porównaniu z 2009 rokiem wprowadzono zmianę w sposobie sformułowania niektórych stwierdzeń – w 2009 roku w ankiecie była mowa o „szkole”, w 2022 roku o „szkołach”.

Tabela 5.3. Zaufanie do wybranych grup, instytucji i źródeł informacji – porównanie między krajami

Odsetek odpowiedzi „całkowicie” oraz „w dużym stopniu” na pytanie: „W jakim stopniu ufasz następującym grupom, instytucjom i źródłom informacji?”

Kraj	Ludzie ogółem	Rząd	Parlament	Władze lokalne w Twoim mieście lub wsi	Sądy	Policja	Wojsko	Tradycyjne media (telewizja, prasa, radio)	Media społecznościowe (np. Facebook, Instagram, Twitter, YouTube)	Szkoły
Bulgaria	49% (1,2)	46% (1,3)	44% (1,1)	51% (1,1)	62% (1,1)	59% (1,1)	61% (1,2)	50% (1,2)	52% (1,2)	69% (1,2)
Chorwacja <sup>1</sup>	40% (1,2)	31% (1,1)	28% (0,9)	51% (1,4)	56% (1,3)	70% (1,3)	79% (1,1)	47% (1,1)	35% (1,1)	61% (1,3)
Cypr	40% (1,0)	46% (1,1)	39% (1,0)	53% (1,1)	59% (1,1)	58% (1,2)	58% (1,1)	49% (0,9)	42% (0,9)	47% (0,9)
Estonia	32% (1,2)	71% (1,2)	57% (1,3)	68% (1,2)	73% (1,5)	73% (1,2)	75% (1,0)	44% (1,1)	28% (1,2)	56% (1,5)
Francja	27% (0,9)	54% (1,2)	46% (1,1)	59% (1,0)	60% (1,1)	60% (1,3)	76% (1,0)	46% (1,1)	30% (1,1)	55% (1,1)
Hiszpania	35% (1,0)	44% (1,1)	41% (1,1)	68% (1,1)	62% (1,0)	74% (0,9)	73% (1,0)	60% (1,1)	40% (0,8)	70% (1,0)
Holandia*	52% (1,5)	73% (1,3)	66% (1,4)	84% (1,2)	84% (1,1)	79% (1,0)	87% (0,9)	59% (1,3)	37% (1,1)	66% (1,5)
Kolumbia	39% (0,9)	40% (1,4)	35% (1,3)	44% (1,1)	40% (1,1)	40% (1,4)	56% (1,0)	50% (1,2)	47% (1,1)	62% (1,2)
Litwa	46% (1,1)	68% (1,1)	52% (1,2)	73% (1,1)	74% (1,0)	76% (1,2)	80% (0,9)	56% (1,1)	40% (1,0)	59% (1,3)
Łotwa <sup>1</sup>	40% (1,0)	51% (1,4)	43% (1,2)	55% (1,2)	65% (1,2)	63% (1,0)	65% (1,2)	45% (1,1)	39% (1,1)	50% (1,1)
Malta	35% (1,4)	50% (1,5)	44% (1,4)	61% (1,4)	64% (1,6)	70% (1,8)	71% (1,2)	55% (1,2)	45% (0,8)	61% (1,0)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	50% (0,9)	86% (0,6)	81% (0,7)	83% (0,7)	82% (0,8)	85% (0,6)	90% (0,5)	67% (0,8)	32% (0,8)	68% (0,9)
<b>Polska</b>	<b>36% (0,8)</b>	<b>27% (1,0)</b>	<b>25% (0,8)</b>	<b>56% (1,0)</b>	<b>56% (0,9)</b>	<b>54% (1,0)</b>	<b>78% (0,8)</b>	<b>45% (0,9)</b>	<b>48% (0,9)</b>	<b>45% (1,2)</b>
Rumunia	42% (1,3)	44% (1,7)	41% (1,4)	62% (1,8)	66% (1,2)	67% (1,3)	85% (1,1)	39% (1,8)	44% (2,0)	69% (1,5)
Serbia	40% (1,0)	54% (1,4)	49% (1,5)	51% (1,5)	56% (1,3)	66% (1,3)	80% (1,0)	34% (1,0)	32% (0,9)	63% (1,4)
Słowacja	42% (1,2)	40% (1,3)	36% (1,3)	61% (1,5)	63% (1,1)	68% (1,1)	69% (1,0)	50% (1,1)	42% (1,2)	55% (1,2)
Słowenia	46% (1,0)	38% (1,1)	42% (1,0)	53% (1,2)	67% (1,0)	73% (1,1)	75% (1,0)	50% (1,0)	38% (1,0)	54% (1,2)
Szwecja <sup>1</sup>	40% (1,2)	78% (1,1)	76% (1,3)	75% (1,3)	78% (1,0)	78% (0,9)	84% (0,9)	58% (1,1)	29% (1,1)	67% (1,3)
Tajwan	33% (0,9)	70% (1,1)	71% (0,8)	74% (1,0)	81% (0,9)	85% (0,7)	74% (0,7)	42% (0,9)	42% (0,9)	72% (1,1)
Włochy	21% (1,0)	53% (1,1)	52% (1,1)	64% (1,2)	64% (0,9)	75% (1,1)	80% (1,0)	61% (1,0)	34% (0,9)	65% (1,0)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>39% (0,2)</b>	<b>53% (0,3)</b>	<b>48% (0,3)</b>	<b>62% (0,3)</b>	<b>66% (0,3)</b>	<b>69% (0,3)</b>	<b>75% (0,2)</b>	<b>50% (0,3)</b>	<b>39% (0,2)</b>	<b>61% (0,3)</b>

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej. W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.



W przypadku sądów i policji polscy uczniowie na tle rówieśników też są bardziej nieufni. Polska znalazła się w grupie kilku krajów o niższym deklarowanym zaufaniu do tych instytucji. Jedynie w Kolumbii (w której dopiero w 2016 roku zakończył się trwający dekady konflikt wewnętrzny) odnotowano istotnie niższe odsetki uczniów wskazujących, że całkowicie lub w dużym stopniu ufają sądom i policji.

Widoczne są różnice między krajami w zakresie zaufania do mediów tradycyjnych i mediów społecznościowych. Przypomnijmy, w Polsce ufa im odpowiednio 45% i 48% ósmoklasistów. Jednak jeśli chodzi o zaufanie do mediów tradycyjnych, polscy uczniowie lokują się w grupie najbardziej nieufnych, natomiast mediom społecznościowym ufają najczęściej po rówieśnikach z Bułgarii. Biorąc pod uwagę zagrożenia wynikające z bezkrytycznego korzystania z mediów społecznościowych, ten wynik może szczególnie niepokoić.

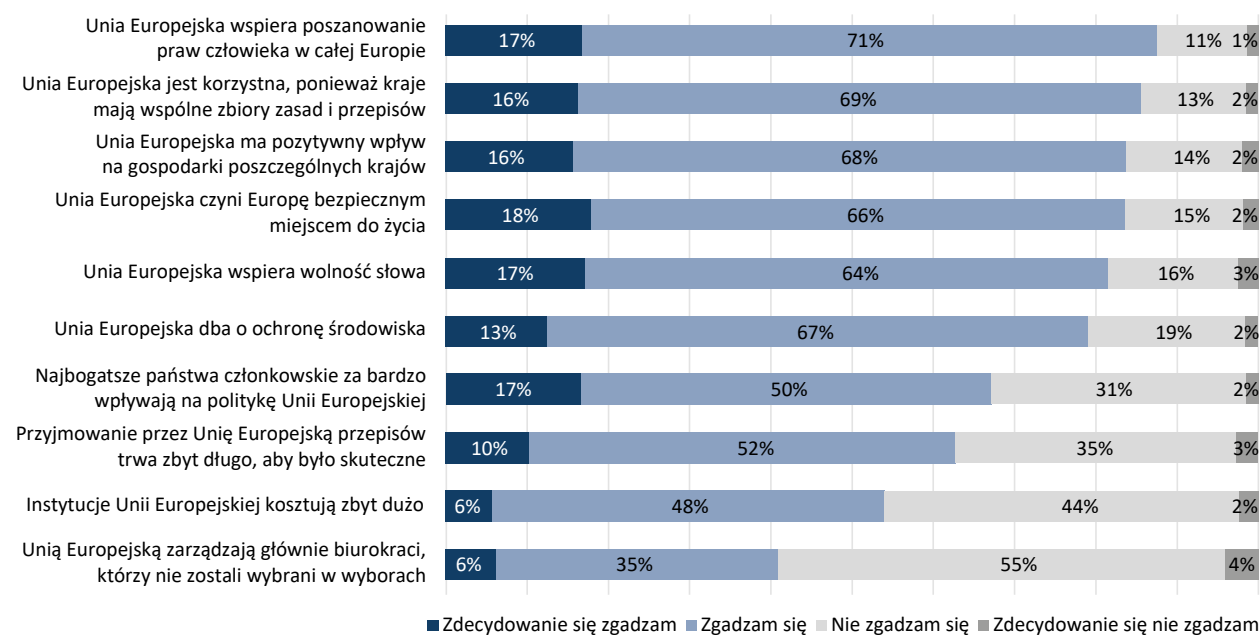
Polscy uczniowie wyróżniają się negatywnie niestety również pod względem zaufania do szkół jako instytucji – średnio rzadziej od swoich rówieśników deklarują, że szkołom ufają całkowicie lub w dużym stopniu. Może to być powiązane z relatywnie niską w porównaniu z innymi krajami oceną relacji między uczniami a nauczycielami (por. rozdział 8).

Przedstawione dane powinny stanowić ważny argument przemawiający za podjęciem kompleksowych działań zmierzających do budowy wśród uczniów zaufania uogólnionego oraz zaufania do instytucji publicznych. Szkoła powinna odgrywać ważną rolę w tych przedsięwzięciach.

### 5.3. Opinie o Unii Europejskiej

W poprzedniej części tego rozdziału omówiono kwestię zaufania do podstawowych instytucji Unii Europejskiej. Bardziej szczegółowy obraz stosunku uczniów do tej międzynarodowej organizacji wyłania się po przeanalizowaniu odpowiedzi na pytania z europejskiej ankiety ucznia. Ósmoklasiści zostali w niej poproszeni o odniesienie się do dziesięciu stwierdzeń dotyczących Unii Europejskiej, z którymi mogli się zdecydowanie zgodzić, zgodzić, nie zgodzić lub zdecydowanie nie zgodzić. Sześć z tych stwierdzeń dotyczyło pozytywnej roli Unii w różnych aspektach życia społecznego. Pozostałe cztery stanowiły negatywne opinie na temat funkcjonowania Unii w praktyce (zob. wykres 5.6).

**Wykres 5.6. Opinie polskich uczniów o Unii Europejskiej**



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” oraz „zgadzam się”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Można zauważyć, że w Polsce uczniowie niezależnie od stwierdzenia najczęściej wybierali odpowiedź „zgadzam się” (z wyjątkiem stwierdzenia o zarządzaniu Unią przez biurokratów niewybranych w wyborach), a nie więcej niż jedna piąta z nich wybierała odpowiedzi zdecydowane. Może to świadczyć o słabo wykształconych lub mało wyrazistych opiniach na temat Unii Europejskiej u znacznej części młodzieży, co może wynikać z niewielkiego poziomu wiedzy o rzeczywistym działaniu jej instytucji i rodzić tendencję do „przytakiwania” w badaniu ankietowym. Tendencja ta jednak nie jest powszechna, o czym – jak również o przeważająco przychylnym stosunku do Unii Europejskiej – świadczy wyraźna różnica w rozkładzie odpowiedzi między stwierdzeniami pozytywnymi a negatywnymi.

Ze zdaniem mówiącymi o korzystnej roli Unii Europejskiej zgadzała się zdecydowana większość uczniów. Dokładne odsetki nie różniły się znacznie między poruszonymi w stwierdzeniach aspektami życia społecznego i wynosiły: 88% dla poszanowania praw człowieka, 86% dla wspólnych zasad i przepisów, po 84% dla gospodarki i bezpieczeństwa, 82% dla wolności słowa i 79% dla ochrony środowiska. Dostrzegano więc wpływ na realizację zarówno materialistycznych wartości związanych z poziomem życia (np. rozwój ekonomiczny, bezpieczeństwo), jak i postmaterialistycznych wartości demokratycznych (prawa i wolności obywatelskie).

Inne reakcje wzbudziła wspomniana już opinia, że „Unią Europejską zarządzają głównie biurokraci, którzy nie zostali wybrani w wyborach”. Było to jedyne stwierdzenie, któremu zaprzeczyła większość (59%) uczniów. Z pozostałymi negatywnymi opiniami zgodziła się co prawda ponad połowa ósmoklasistów, ale udział ten był wyraźnie niższy niż w przypadku stwierdzeń pozytywnych.

Odpowiedzi udzielone w reakcji na stwierdzenia negatywne są skorelowane ze sobą (wartości współczynników Spearmana dla wszystkich par wynoszą około 0,3). Podobnie wygląda sytuacja w grupie stwierdzeń pozytywnych (wartości współczynników Spearmana około 0,4), natomiast bardzo słabe są korelacje między reakcjami na stwierdzenia negatywne a reakcjami na stwierdzenia pozytywne. Stwarza to możliwość stworzenia dwóch praktycznie niezależnych skal syntetyzujących udzielone odpowiedzi: pozytywnej opinii o roli Unii Europejskiej oraz negatywnej opinii na temat funkcjonowania Unii Europejskiej. W dalszej części tego rozdziału posłużą one do porównań między określonymi grupami uczniów oraz między krajami.

Średnio w Polsce chłopcy mają nieco większą niż dziewczęta skłonność do wyrażania zdecydowanych opinii o Unii Europejskiej, zarówno pochlebnych, jak i niepochlebnych. Status społeczno-ekonomiczny rodziny ma związek z obiema skalami, ale kierunek tej zależności jest przeciwny: uczniowie mający lepiej sytuowanych i wykształconych rodziców częściej potwierdzają stwierdzenia pozytywne, a rzadziej stwierdzenia negatywne. Odzwierciedlają się w tych wynikach, jak się wydaje, bardziej pronijne postawy grup społecznych o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym. Nieco silniejsza jest zależność stosunku do Unii od zainteresowania rodziców i samego ucznia kwestiami społeczno-politycznymi oraz od deklarowanej przez uczniów otwartości klasowych dyskusji, ale dotyczy ona tylko przekonania o pozytywnej roli UE – większe zainteresowanie i możliwość dyskusji wiąże się z większym prawdopodobieństwem wyrażenia takiego przekonania.

Poziom wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich przez ucznia jest mocniej związany z reakcją na negatywne stwierdzenia dotyczące Unii Europejskiej. Skłonność do ich potwierdzania jest tym mniejsza, im większe są umiejętności ucznia. Współczynnik korelacji Pearsona (-0,22) wskazuje na to, że jest to najsilniejsza z zaobserwowanych zależności. Związek mierzonych umiejętności ze skalą przekonania o pozytywnej roli Unii Europejskiej jest zdecydowanie mniej wyraźny (wartość współczynnika korelacji Pearsona to 0,14), ale jego występowanie również jest potwierdzone przez test istotności statystycznej. Wyniki te zdają się potwierdzać hipotezę, że znaczna część odpowiedzi wskazujących na niedoskonałości w funkcjonowaniu instytucji unijnych została udzielona przez osoby o niższym poziomie wiedzy i braku wykrystalizowanych opinii na temat tego funkcjonowania. Osoby te w związku z tym łatwiej zaakceptowały

przedstawione im stwierdzenia. Natomiast lepsza orientacja w wydarzeniach rozgrywających się w sferze publicznej sprzyja potwierdzaniu stwierdzeń mówiących o pozytywnej roli Unii Europejskiej.

Polska należy do krajów, w których uczniowie są najmniej skłonni zdecydowanie zgodzić się zarówno z negatywnymi, jak i pozytywnymi przedstawionymi im opiniami. Odzwierciedla to średnia wartość na skalach pozytywnych i negatywnych opinii o Unii Europejskiej, obliczona dla 17 krajów UE (zob. tabela 5.4). Okazuje się, że to w Polsce uczniowie byli najmniej skłonni do popierania opinii negatywnych. Przejawiali jednak również rezerwę w zgadzaniu się z opiniami pozytywnymi. Istotnie niższą średnią wartość na skali dotyczącej stwierdzeń pozytywnych odnotowano tylko w Bułgarii i na Łotwie, a podobną – na Słowacji i w Holandii.

**Tabela 5.4. Opinie uczniów o Unii Europejskiej – porównanie średnich wartości skal między krajami**

Kraj	Skala negatywnych opinii o UE (średnia)	Skala pozytywnych opinii o UE (średnia)
Bułgaria	52 (0,3)	48 (0,3)
Chorwacja <sup>1</sup>	50 (0,2)	50 (0,2)
Cypr	52 (0,3)	49 (0,3)
Estonia	48 (0,3)	50 (0,3)
Francja	52 (0,2)	50 (0,2)
Hiszpania	51 (0,2)	51 (0,2)
Holandia*	49 (0,3)	49 (0,3)
Litwa	50 (0,3)	52 (0,2)
Łotwa <sup>1</sup>	49 (0,2)	48 (0,2)
Malta	51 (0,4)	52 (0,5)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	51 (0,2)	50 (0,2)
<b>Polska</b>	<b>48 (0,2)</b>	<b>49 (0,2)</b>
Rumunia	50 (0,5)	50 (0,3)
Słowacja	48 (0,2)	48 (0,3)
Słowenia	51 (0,2)	50 (0,2)
Szwecja <sup>1</sup>	49 (0,2)	50 (0,2)
Włochy	49 (0,2)	52 (0,2)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>50 (0,1)</b>	<b>50 (0,1)</b>

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Podsumowując, można powiedzieć, że zdecydowana większość polskich ósmoklasistów wyraża pozytywne opinie o roli Unii Europejskiej w różnych aspektach życia społecznego, ale z drugiej strony przeszło połowa z nich zgadza się z krytyką działania unijnych instytucji. Dane te można zestawić z wynikami badania osób w wieku 15 lub więcej lat, przeprowadzonego w krajach europejskich pół roku wcześniej. W Polsce 37% respondentów biorących w nim udział wypowiedziało się pochlebnie o Unii Europejskiej i jej aktualnym sposobie funkcjonowania, kolejne 37% miało do niej ogólnie pozytywny stosunek, lecz nie było zadowolonych ze sposobu jej funkcjonowania, 20% ujawniło sceptycyzm, a 3% wręcz niechęć do idei Unii Europejskiej, zaś pozostałe 3% nie wyraziło swojego zdania (European Commission, 2021). Widać więc, że opinie ósmoklasistów są podobne jak wśród starszych mieszkańców Polski – przeważające przychylne postrzeżenie roli Unii Europejskiej łączy się niekiedy z zastrzeżeniami do działania jej instytucji w praktyce.

## 5.4. Oczekiwania i przewidywania uczniów dotyczące przyszłości

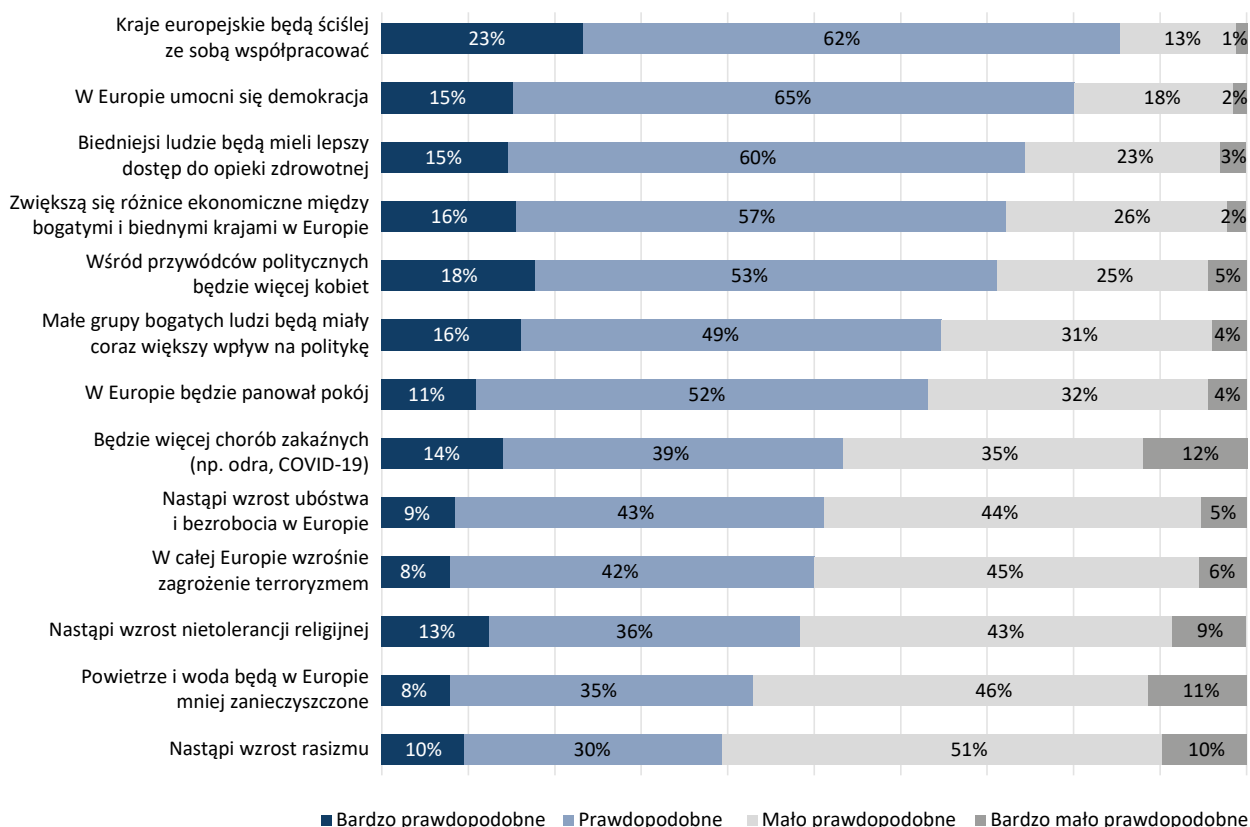
W tej części rozdziału zostaną zaprezentowane zagadnienia związane z kwestią postrzegania przyszłości przez ósmoklasistów. Analizowane będą oczekiwania i przewidywania uczniów względem wybranych aspektów – przyszłości Europy, ich własnej przyszłości, a także kwestii szczególnie istotnych dla młodych ludzi w ich przyszłym życiu. Pytania będące podstawą do formułowania wniosków w tej części rozdziału znalazły się w europejskiej ankiecie ucznia, wypełnianej przez uczniów w krajach europejskich.

### PRZEWIDYWANIA UCZNIÓW DOTYCZĄCE PRZYSZŁOŚCI EUROPY

Pierwsze z omawianych zagadnień dotyczących przyszłości odnosi się do perspektywy ucznia jako Europejczyka i postrzegania przez uczniów przyszłości Europy. Ósmoklasiści biorący udział w badaniu zostali zapytani o to, jak Europa może wyglądać za 10 lat. Uczniowie mieli za zadanie odnieść się do 13 przedstawionych stwierdzeń na czterostopniowej skali („bardzo prawdopodobne”, „prawdopodobne”, „mało prawdopodobne”, „bardzo mało prawdopodobne”). Wyniki przedstawiono na wykresie 5.7.

#### Wykres 5.7. Przyszłość Europy według polskich uczniów

Odpowiedzi na pytanie: „Jak Europa może wyglądać za 10 lat...”



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „bardzo prawdopodobne” oraz „prawdopodobne”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Analiza odpowiedzi ósmoklasistów pokazuje, że raczej pozytywnie widzą przyszłość Europy. Aż 85% polskich uczniów uważa za bardzo prawdopodobne lub prawdopodobne, że w przyszłości zacieśni się współpraca między krajami europejskimi, 80% – że umocni się demokracja, około 3/4 – że biedniejsi

ludzie będą mieli lepszy dostęp do opieki zdrowotnej. Chociaż zarazem ósmoklasiści dostrzegają zagrożenie dalszej polaryzacji na tle ekonomicznym i negatywnych tego konsekwencji – 72% uczniów uznaje za bardzo prawdopodobne lub prawdopodobne pogłębienie się różnic ekonomicznych między bogatymi i biednymi krajami w Europie, a 65% zwiększenie wpływu na politykę małych grup bogatych ludzi.

Ósmoklasiści wydają się świadomi zagrożeń związanych z występującymi na świecie problemami środowiskowymi – 57% polskich uczniów uznało za mało lub bardzo mało prawdopodobne, że powietrze i woda w perspektywie 10 lat będą mniej zanieczyszczone. Z postawy tej wyłania się pesymizm i być może pewnego rodzaju sceptycyzm względem działań, które są podejmowane obecnie. Jednocześnie dosyć wysoki jest odsetek wskazań odnośnie do zwiększania się ubóstwa i bezrobocia w Europie, a także wzrostu zagrożenia terroryzmem. Około połowy ósmoklasistów było zdania, że takie scenariusze są bardzo prawdopodobne lub prawdopodobne.

Interesującym wątkiem jest również przewidywana perspektywa wzrostu liczby kobiet wśród przywódców politycznych. Aż 71% polskich uczniów odpowiedziało, że przyszłość Europy to więcej kobiet wśród rządzących. Być może młodzi ludzie, będąc świadkami zwiększenia wpływu i roli kobiet w polityce w Polsce i innych krajach, upatrują w tym pewnego rodzaju trendu, który w ich opinii będzie się utrzymywać. Świadomość zachodzących procesów społecznych – w tym wypadku zwiększenia roli kobiet w życiu politycznym – pokazuje, że młodzi ludzie wydają się wnikliwymi obserwatorami i odbiorcami rzeczywistości.

Zwracają uwagę stosunkowo niskie odsetki uczniów w Polsce uznających za bardzo prawdopodobne lub prawdopodobne, że w Europie nastąpi wzrost rasizmu – tylko 39% uczniów wskazuje to jako potencjalnie realne. Jest to ciekawy wynik, biorąc pod uwagę, że wyższy odsetek wskazań występuje przy stwierdzeniach związanych z terroryzmem czy nietolerancją religijną – uczniowie uznają te zagadnienia za bardziej realne niż zagrożenie rasizmem.

Wykres 5.8 odnosi się do kilku omówionych wcześniej zagadnień. Ścisłejsza współpraca między krajami europejskimi jest scenariuszem, który niemal co trzeci chłopiec uznaje za bardzo prawdopodobny. Chłopcy cechują się większą pewnością w stosunku do tego zagadnienia niż dziewczęta. Natomiast dziewczęta są bardziej przekonane co do tego, że wśród przywódców politycznych będzie więcej kobiet. Widać również różnice w zakresie postrzegania zagrożeń cywilizacyjnych czy środowiskowych. Dziewczęta są mniejszymi optymistkami w kwestii zanieczyszczenia powietrza i wody – tylko 36% dziewcząt (w porównaniu z 50% chłopców) uznaje za prawdopodobne, że woda i powietrze będą mniej zanieczyszczone. Może to świadczyć o większej świadomości dziewcząt w tym zakresie i większej wrażliwości na te aspekty. Dziewczęta częściej wskazują także, że w ciągu 10 lat w Europie wzrośnie ubóstwo i bezrobocie.

Przyglądając się temu zagadnieniu i wynikom w innych krajach biorących udział w tej części badania (zob. tabela 5.5), można zauważyć, że ogólnie młodzi ludzie mają pozytywne nastawienie względem przyszłości Europy. Najwięcej uczniów przewiduje, że nastąpi wzmocnienie współpracy, umocni się demokracja, poprawi się dostęp do opieki zdrowotnej. Większość uważa, że wzrośnie liczba kobiet liderów w życiu politycznym. Postrzeganie przyszłości Europy przez uczniów w innych krajach jest bardzo zbliżone do wyników obserwowanych w Polsce, co pokazuje, że polscy ósmoklasiści mają w większości spójne z rówieśnikami spostrzeżenia i przewidywania.

Tabela 5.5. Przyszłość Europy według uczniów – porównanie między krajami

Odszetek odpowiedzi „bardzo prawdopodobne” oraz „prawdopodobne” na pytanie: „Jak Europa może wyglądać za 10 lat...”

Kraj	Kraje europejskie będą ściślej ze sobą współpracować	Nastąpi wzrost rasizmu	W Europie będzie panował pokój	W całej Europie wzrosnie zagrożenie terroryzmem	Zwiększą się różnice ekonomiczne między bogatymi i biednymi krajami w Europie	Powietrze i woda będą w Europie mniej zanieczyszczone	Nastąpi wzrost ubóstwa i bezrobocia w Europie	W Europie umocni się demokracja	Biedniejsi ludzie będą mieli lepszy dostęp do opieki zdrowotnej	Male grupy bogatych ludzi będą miały coraz większy wpływ na politykę	Wśród przywódców więcej kobiet	Nastąpi wzrost nietolerancji religijnej	Będzie więcej chorób zakaźnych (np. odra, COVID-19)
Bulgaria	79% (0,9)	59% (1,2)	53% (1,2)	57% (1,0)	74% (0,9)	51% (1,3)	69% (1,0)	64% (1,0)	64% (1,1)	67% (1,0)	68% (1,0)	58% (1,2)	62% (1,0)
Chorwacja <sup>1</sup>	82% (1,0)	37% (1,2)	49% (1,3)	46% (1,1)	76% (1,0)	36% (1,0)	52% (1,1)	75% (1,0)	66% (1,1)	64% (1,0)	66% (1,3)	45% (1,2)	42% (1,0)
Cypr	88% (0,7)	68% (0,9)	57% (1,0)	67% (1,0)	79% (0,8)	62% (1,0)	75% (0,7)	79% (0,8)	78% (1,1)	76% (0,9)	81% (0,7)	71% (0,8)	70% (0,9)
Estonia	93% (0,5)	36% (1,7)	67% (1,4)	46% (1,5)	70% (1,2)	56% (1,0)	52% (1,3)	81% (0,9)	85% (0,8)	64% (1,0)	80% (1,2)	44% (1,5)	43% (1,1)
Francja	84% (0,7)	58% (0,8)	42% (1,0)	62% (1,0)	79% (0,7)	43% (1,0)	74% (0,9)	77% (0,7)	73% (0,8)	69% (0,8)	77% (0,8)	60% (0,8)	59% (0,9)
Hiszpania	87% (0,6)	49% (1,1)	42% (1,0)	48% (1,1)	74% (0,9)	50% (1,1)	66% (1,0)	77% (1,0)	80% (0,9)	71% (1,0)	85% (0,6)	53% (1,0)	66% (0,9)
Holandia*	89% (0,7)	33% (1,3)	69% (1,2)	42% (1,1)	63% (1,2)	59% (1,3)	46% (1,1)	78% (1,0)	82% (1,0)	50% (1,2)	84% (1,1)	53% (1,2)	57% (1,2)
Litwa	90% (0,6)	37% (1,2)	59% (1,1)	41% (1,2)	70% (1,0)	53% (1,1)	45% (1,4)	84% (0,7)	82% (0,8)	66% (0,9)	79% (0,8)	44% (1,1)	61% (1,2)
Łotwa <sup>1</sup>	89% (0,8)	45% (1,0)	62% (1,1)	42% (1,0)	73% (0,8)	59% (0,9)	56% (1,1)	76% (0,8)	77% (0,8)	69% (1,0)	75% (0,9)	53% (1,2)	50% (1,2)
Malta	85% (1,3)	54% (1,6)	63% (1,1)	56% (0,9)	72% (1,2)	60% (1,5)	64% (0,7)	80% (1,7)	82% (1,2)	69% (1,3)	82% (1,2)	63% (1,0)	64% (1,3)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	91% (0,5)	32% (0,8)	41% (1,0)	39% (0,8)	64% (0,8)	63% (0,7)	55% (0,9)	79% (0,7)	87% (0,6)	63% (0,8)	87% (0,6)	60% (0,8)	63% (0,8)
Polska	<b>85% (0,6)</b>	<b>39% (1,0)</b>	<b>63% (0,8)</b>	<b>50% (0,9)</b>	<b>72% (0,7)</b>	<b>43% (1,0)</b>	<b>51% (0,9)</b>	<b>80% (0,7)</b>	<b>74% (0,7)</b>	<b>65% (0,7)</b>	<b>71% (0,8)</b>	<b>48% (1,0)</b>	<b>53% (0,9)</b>
Rumunia	88% (1,6)	54% (2,4)	71% (1,4)	51% (3,1)	76% (1,1)	62% (1,4)	54% (1,8)	79% (2,2)	75% (1,1)	67% (2,2)	76% (1,3)	54% (2,9)	60% (2,0)
Słowacja	73% (1,0)	55% (1,2)	38% (1,2)	55% (1,1)	81% (0,9)	55% (1,0)	65% (1,0)	73% (0,9)	63% (1,1)	72% (1,1)	60% (1,0)	56% (1,0)	65% (1,0)
Słowenia	85% (0,7)	58% (1,0)	60% (1,0)	63% (1,0)	80% (0,7)	54% (1,0)	69% (1,0)	80% (0,7)	74% (0,8)	71% (0,9)	69% (1,0)	64% (0,9)	69% (0,9)
Szwecja <sup>1</sup>	92% (0,6)	35% (1,2)	63% (1,1)	41% (1,0)	55% (1,1)	57% (0,9)	46% (1,2)	84% (0,7)	85% (0,8)	50% (1,0)	91% (0,7)	53% (1,3)	64% (0,9)
Włochy	90% (0,6)	54% (1,1)	64% (1,0)	60% (0,9)	77% (0,8)	59% (1,1)	63% (1,3)	83% (0,8)	82% (0,8)	71% (1,0)	79% (0,8)	54% (1,2)	54% (1,5)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>86% (0,2)</b>	<b>47% (0,3)</b>	<b>57% (0,3)</b>	<b>51% (0,3)</b>	<b>73% (0,2)</b>	<b>54% (0,3)</b>	<b>59% (0,3)</b>	<b>78% (0,3)</b>	<b>77% (0,2)</b>	<b>66% (0,3)</b>	<b>77% (0,2)</b>	<b>55% (0,3)</b>	<b>59% (0,3)</b>

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

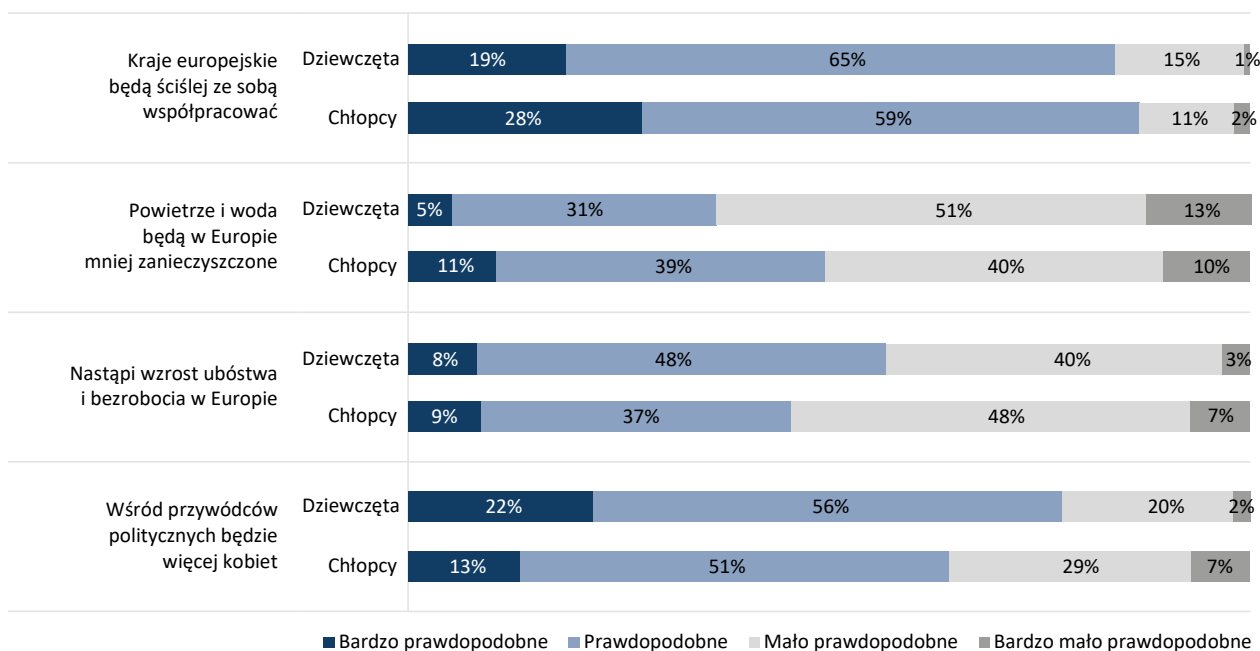
\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej. W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

**Wykres 5.8. Przyszłość Europy według dziewcząt i chłopców w Polsce – wybrane zagadnienia**

Odpowiedzi na pytanie: „Jak Europa może wyglądać za 10 lat...”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Najwyższe odsetki w odniesieniu do poszczególnych stwierdzeń odnotowano w przypadku współpracy europejskiej – aż 86% uczniów z uczestniczących w badaniu państw europejskich uważa za bardzo prawdopodobne lub prawdopodobne to, że kraje będą ze sobą ściślej współpracować. Wynik Polski jest zbliżony do tej średniej. Najbardziej sceptyczny stosunek do tej kwestii mają uczniowie na Słowacji (73% wskazań). Najbardziej optymistycznie na współpracę europejską patrzą młodzi ludzie w Estonii, Szwecji, Norwegii, we Włoszech i na Litwie (90% wskazań lub więcej).

Analizując odpowiedzi polskich uczniów w kontekście odpowiedzi rówieśników z innych krajów, można zauważyć, że ósmoklasiści w Polsce wyróżniają się bardziej pesymistycznymi przewidywaniami dotyczącymi zwiększenia zanieczyszczenia powietrza i wody – tylko 43% uważa, że zanieczyszczenie ma szansę być mniejsze. Zarazem znacznie bardziej optymistycznie od rówieśników patrzą na przyszłość Europy w kontekście wzrostu rasizmu i nietolerancji religijnej, a także wzrostu ubóstwa i bezrobocia.

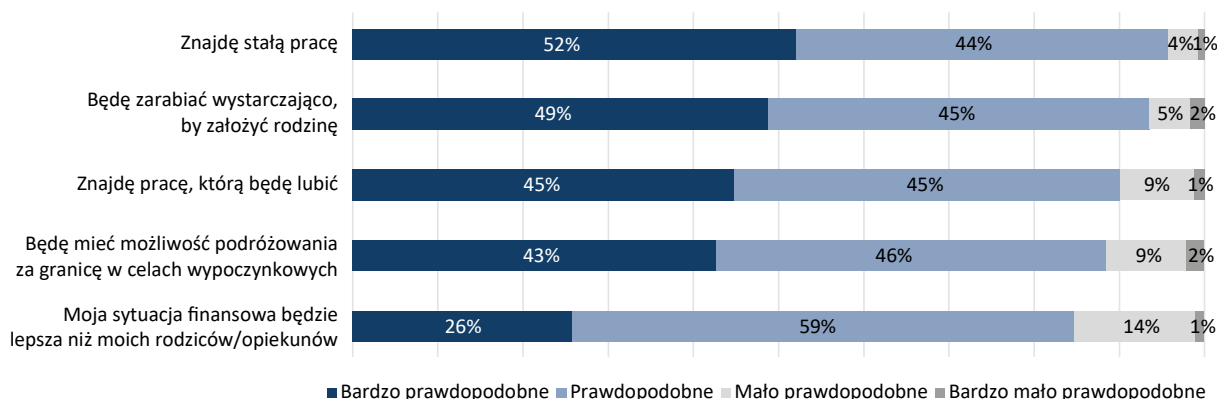
Stosunkowo duże różnice między krajami można zaobserwować w kontekście stwierdzenia „w Europie będzie panował pokój”. Aż 71% uczniów w Rumunii, 69% w Holandii i 67% w Estonii uważa taki stan rzeczy za prawdopodobny, w porównaniu z 41% uczniów w Norwegii, 42% uczniów we Francji i w Hiszpanii. Po raz kolejny uczniowie na Słowacji mają najniższy odsetek wskazań pozytywnych (38%). Polscy uczniowie należą do grupy krajów bardziej pozytywnie oceniających przyszłość Europy pod tym względem, a jest to ważna obserwacja w kontekście rosyjskiej inwazji na Ukrainę, która miała miejsce tuż przed rozpoczęciem realizacji badania w Polsce.

## PRZYSZŁOŚĆ UCZNIWA

Uczniów pytano również o przewidywania dotyczące ich własnej sytuacji i przyszłego życia. Zostali poproszeni o odniesienie się do pięciu różnych stwierdzeń na czterostopniowej skali („bardzo prawdopodobne”, „prawdopodobne”, „mało prawdopodobne”, „bardzo mało prawdopodobne”). Odpowiedzi uczniów pokazują bardzo duży optymizm w stosunku do własnej przyszłości (zob. wykres 5.9).

**Wykres 5.9. Przewidywania polskich uczniów dotyczące ich własnej przyszłości**

Odpowiedzi na pytanie: „Jak prawdopodobne jest, że Twoja przyszłość będzie wyglądać w ten sposób?”



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „bardzo prawdopodobne” oraz „prawdopodobne”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Niemal wszyscy ósmoklasiści mają przekonanie, że bardzo prawdopodobne lub prawdopodobne jest, że w przyszłości znajdą stałą pracę. Podobnie wysokie odsetki odpowiedzi odnotowano dla stwierdzenia „będę zarabiać wystarczająco, by założyć rodzinę”. Zdecydowana większość uczniów (90%) przewiduje także, że znajdzie pracę, którą będzie lubić. Trochę mniejszy optymizm odnotowano w przypadku stwierdzenia „moja sytuacja finansowa będzie lepsza niż moich rodziców/opiekunów” – choć, nadal odsetki uczniów, którzy uważają to za mało prawdopodobne lub bardzo mało prawdopodobne, nie przekraczają 15% wszystkich odpowiedzi. Tutaj – w stosunku do wcześniej omawianych stwierdzeń – widać również najmniejszą pewność uczniów – jedynie 26% ósmoklasistów uznaje to za bardzo prawdopodobne. Analizując wszystkie stwierdzenia w ramach tego pytania, można zauważyć, że jeśli pojawiają się wątpliwości względem przyszłości, najbardziej widoczne są właśnie w tym zagadnieniu – uczniowie mają nieco mniejszą pewność co do sytuacji finansowej w przyszłości, porównując ją z sytuacją, w której znajduje się obecnie ich rodzina. Status społeczno-ekonomiczny rodziny ucznia różnicuje odpowiedzi uczniów dotyczące kwestii znalezienia stałej pracy czy możliwości podróżowania za granicę w celach wypoczynkowych, szczególnie widoczne jest to na poziomie odpowiedzi „bardzo prawdopodobne”. Uczniowie z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym z dużo większą pewnością odnoszą się również do kwestii znalezienia stałej pracy czy zarobków wystarczających, by założyć rodzinę.

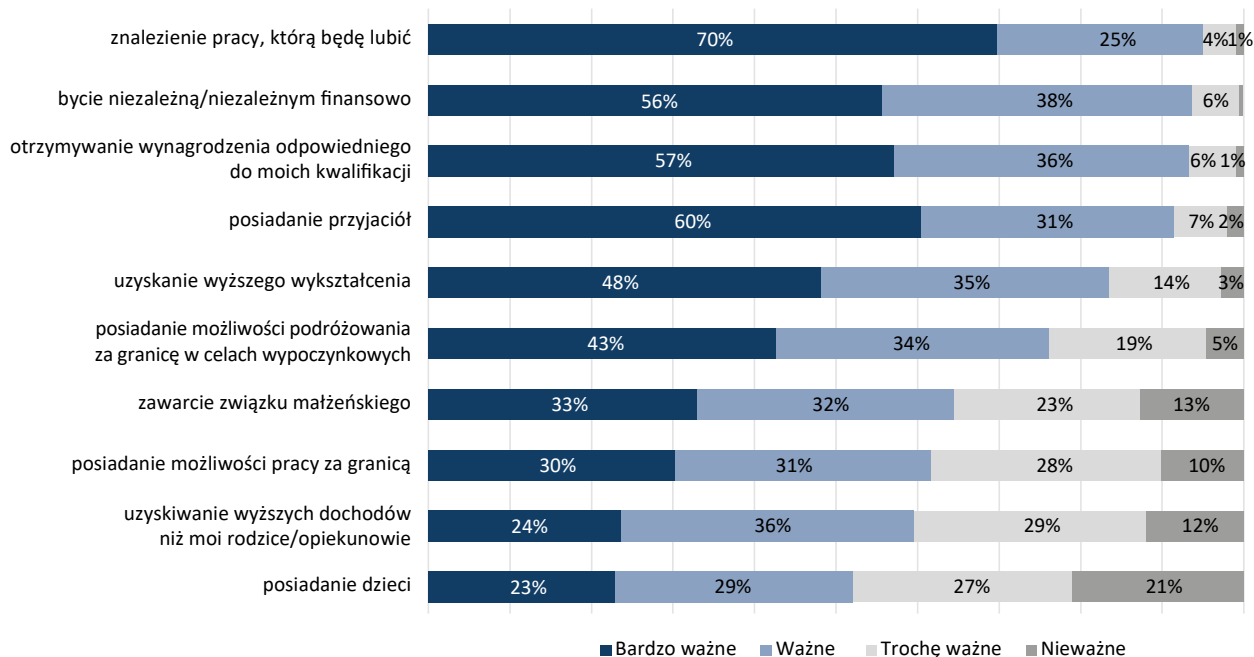
Polscy uczniowie mają stosunkowo zbliżone z rówieśnikami z krajów europejskich oczekiwania względem swojej przyszłości. Zdecydowana większość uczniów w Europie, podobnie jak w Polsce, uważa za bardzo prawdopodobne lub prawdopodobne, że znajdzie stałą pracę, będzie zarabiać wystarczająco, aby założyć rodzinę, znajdzie pracę, którą będzie lubić, i będzie miała możliwość wyjazdu za granicę w celach wypoczynkowych.

**KWESTIE SZCZEGÓLNIIE WAŻNE DLA UCZNIÓW W PRZYSZŁOŚCI**

W badaniu ICCS 2022 zapytano uczniów o kwestie postrzegane przez nich jako szczególnie istotne dla nich w przyszłości, w ich dorosłym życiu. Mieli za zadanie odpowiedzieć na pytanie „Jak ważne jest dla Ciebie w przyszłości...”, a więc odnieść poszczególne kategorie do własnych przekonań i systemu wartości. Odpowiedzi udzielane były na czterostopniowej skali, w ramach której znalazły się cztery kategorie odpowiedzi: „bardzo ważne”, „ważne”, „trochę ważne”, „nieważne” (zob. wykres 5.10).



Wykres 5.10. Kwestie ważne dla polskich uczniów w przyszłości



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „bardzo ważne” oraz „ważne”.

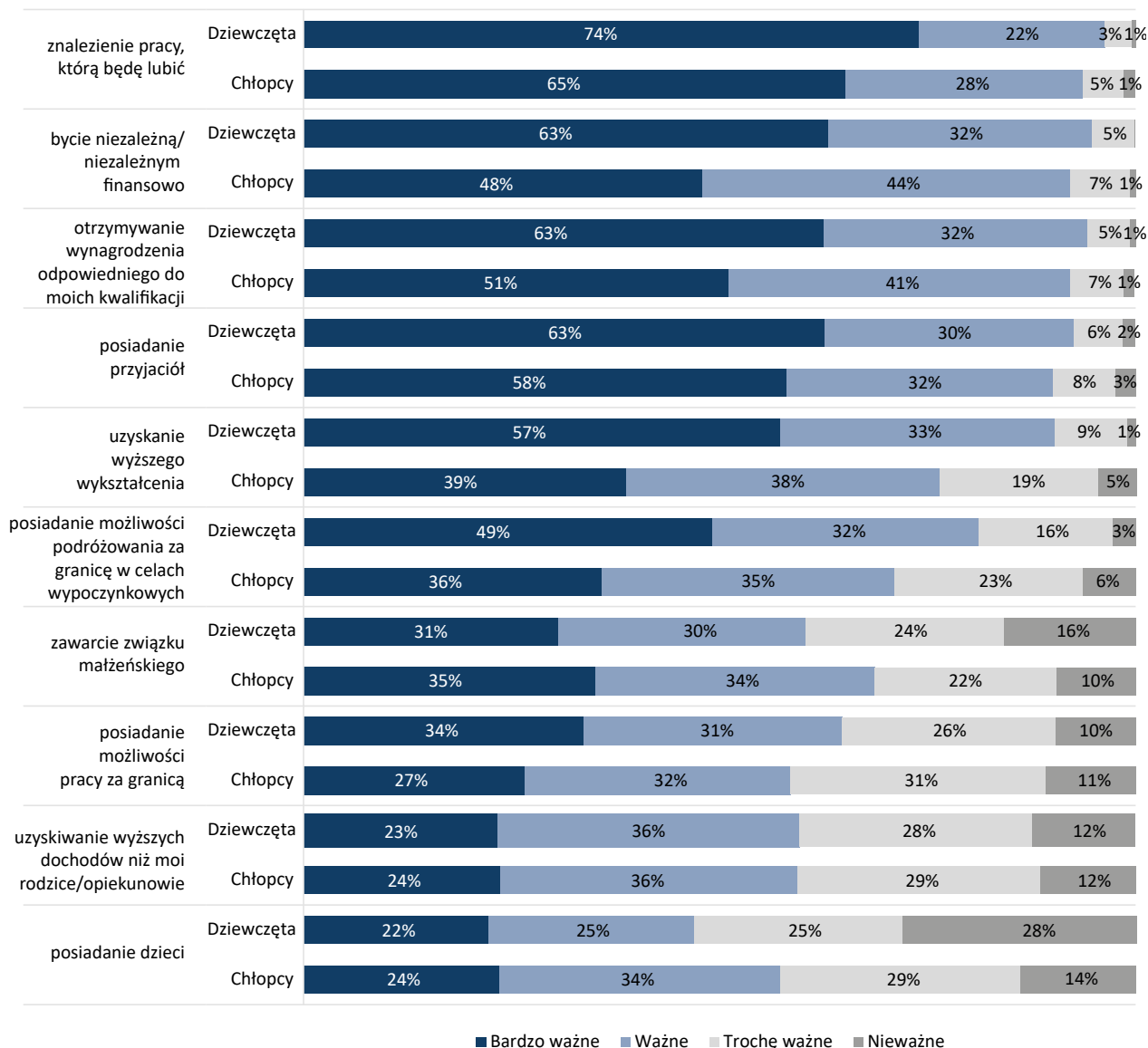
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Znalezienie pracy, którą będą lubić, to według deklaracji uczniów najważniejsza spośród dziesięciu kwestii wymienionych w pytaniu. Niemal wszyscy uczniowie w Polsce (95%) uznali to za bardzo ważne lub ważne dla nich w przyszłości. Z wcześniej analizowanego pytania wynikało, że większość ósmoklasistów jest przekonana, iż znajdzie taką pracę. Także kolejne pod względem ważności dwie kwestie, a więc bycie niezależnym finansowo i otrzymywanie wynagrodzenia odpowiedniego do kwalifikacji, odnoszą się do aspektów związanych z pracą. Kwestie ekonomiczne, stabilizacja finansowa i poczucie spełnienia wynikające z wykonywania lubianej i odpowiednio wynagradzanej pracy są więc postrzegane przez młodych ludzi jako bardzo istotny czynnik warunkujący zadowolenie z ich przyszłego życia.

Wykraczająca poza tę sferę, a również niezwykle ważna dla uczniów, jest kwestia posiadania przyjaciół – 91% badanych uznało ją za bardzo ważną lub ważną. Istotne z punktu widzenia uczniów jest również posiadanie wyższego wykształcenia i możliwości podróżowania za granicę w celach wypoczynkowych. Zdecydowanie mniejsze znaczenie dla ósmoklasistów mają kwestie związane z rodziną – zawarcie związku małżeńskiego i posiadanie dzieci (odpowiednio 64% i 52% uczniów uznało to za bardzo ważne lub ważne).

Analizując te aspekty w podziale na płeć (zob. wykres 5.11), można zauważyć znaczne różnice między deklaracjami chłopców i dziewcząt w odniesieniu do szeregu stwierdzeń. Dziewczęta większą wagę niż chłopcy przykładają do wykształcenia oraz różnych aspektów związanych z pracą i niezależnością finansową. Przykładowo uzyskanie wyższego wykształcenia za aspekt bardzo ważny uznaje 57% dziewcząt i 39% chłopców, zaś niezależność finansową odpowiednio 63% dziewcząt i 48% chłopców. Z kolei kwestia posiadania dzieci nie jest ważna dla 28% dziewcząt i tylko dla 14% chłopców.

Wykres 5.11. Kwestie ważne dla polskich uczniów w przyszłości według płci



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Pod względem statusu społeczno-ekonomicznego największe różnice można zaobserwować dla stwierdzeń dotyczących posiadania wyższego wykształcenia, wynagradzania zgodnego z kwalifikacjami, a także niezależności finansowej. Większą wagę przypisują im uczniowie z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym.

Porównanie między krajami (zob. tabela 5.6) pokazuje, że w krajach europejskich uczniowie najczęściej uznają za bardzo ważne lub ważne znalezienie pracy, którą będą lubić, wynagrodzenie zgodne z ich kwalifikacjami, posiadanie przyjaciół i bycie niezależnym finansowo. Znaczna część uczniów uważa także, że możliwość wyjazdu za granicę w celach wypoczynkowych oraz zdobycie wykształcenia wyższego to bardzo ważne lub ważne aspekty ich przyszłego życia. Polskich uczniów na tle rówieśników z innych krajów zdecydowanie wyróżnia mniejszy priorytet nadawany kwestii posiadania dzieci. Odsetek wskazań jest najniższy ze wszystkich krajów biorących udział w tej części badania. Uczniowie w Polsce z kolei trochę większe znaczenie niż średnio ich rówieśnicy z innych krajów europejskich nadają kwestii zdobycia wyższego wykształcenia i niezależności finansowej.

Tabela 5.6. Kwestie ważne dla uczniów w przyszłości – porównanie między krajami

Odsetek odpowiedzi „bardzo ważne” oraz „ważne”

Kraj	Bycie niezależną/niezależnym finansowo	Uzyskiwanie wyższych dochodów niż moi rodzice/opiekunowie	Znalezienie pracy, którą będę lubić	Posiadanie możliwości podróży w celach wypoczynkowych	Posiadanie możliwości pracy za granicą	Otrzymywanie wynagrodzenia odpowiedniego do moich kwalifikacji	Uzyskanie wyższego wykształcenia	Posiadanie dzieci	Posiadanie przyjaciół
Bulgaria	91% (0,8)	76% (0,9)	90% (0,8)	82% (1,0)	73% (0,9)	90% (0,8)	86% (0,9)	80% (0,8)	87% (0,8)
Chorwacja <sup>1</sup>	87% (0,8)	73% (1,2)	98% (0,4)	80% (0,8)	77% (1,0)	97% (0,4)	73% (1,0)	80% (0,9)	96% (0,5)
Cypr	93% (0,6)	75% (1,1)	92% (0,5)	84% (0,7)	79% (0,8)	90% (0,8)	82% (0,7)	74% (1,0)	90% (0,9)
Estonia	89% (0,7)	66% (1,1)	96% (0,5)	82% (0,9)	70% (1,1)	91% (0,6)	71% (1,2)	55% (1,2)	91% (0,6)
Francja	96% (0,4)	63% (1,0)	96% (0,4)	82% (0,8)	58% (1,0)	90% (0,7)	76% (0,9)	71% (0,9)	87% (0,7)
Hiszpania	96% (0,4)	68% (1,1)	95% (0,4)	76% (1,0)	65% (1,1)	95% (0,4)	90% (0,6)	71% (1,0)	91% (0,6)
Holandia*	97% (0,4)	41% (1,6)	96% (0,4)	90% (0,6)	46% (1,4)	95% (0,5)	57% (1,5)	70% (1,2)	94% (0,7)
Litwa	90% (0,7)	65% (1,4)	96% (0,4)	83% (0,8)	80% (1,0)	94% (0,6)	87% (0,8)	58% (1,0)	89% (0,6)
Łotwa <sup>1</sup>	86% (0,7)	69% (0,9)	93% (0,6)	78% (1,1)	71% (1,1)	93% (0,5)	73% (1,2)	63% (1,0)	86% (0,7)
Malta	93% (0,8)	63% (1,1)	93% (1,1)	81% (0,9)	74% (1,7)	92% (0,9)	86% (0,9)	62% (1,1)	89% (1,1)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	98% (0,2)	43% (1,0)	96% (0,3)	82% (0,7)	53% (0,9)	95% (0,4)	77% (0,9)	72% (0,8)	95% (0,4)
<b>Polska</b>	<b>94% (0,5)</b>	<b>59% (0,9)</b>	<b>95% (0,4)</b>	<b>76% (0,9)</b>	<b>62% (0,9)</b>	<b>93% (0,5)</b>	<b>83% (0,7)</b>	<b>52% (0,9)</b>	<b>91% (0,5)</b>
Rumunia	95% (0,6)	86% (1,4)	96% (0,7)	90% (0,7)	72% (1,3)	93% (0,9)	88% (1,5)	77% (1,3)	91% (1,3)
Słowacja	81% (0,7)	68% (1,0)	91% (0,7)	70% (1,1)	63% (1,2)	86% (0,8)	80% (0,9)	65% (1,1)	90% (0,7)
Słowenia	84% (0,7)	64% (0,9)	94% (0,5)	82% (0,6)	73% (1,0)	90% (0,6)	87% (0,7)	69% (1,0)	91% (0,5)
Szwecja <sup>1</sup>	73% (1,2)	37% (1,4)	92% (0,5)	64% (1,3)	56% (1,2)	86% (0,6)	64% (1,2)	64% (1,3)	91% (0,5)
Włochy	96% (0,4)	61% (1,3)	97% (0,4)	85% (0,8)	78% (1,0)	95% (0,4)	87% (0,6)	74% (1,1)	93% (0,6)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>90% (0,2)</b>	<b>63% (0,3)</b>	<b>95% (0,1)</b>	<b>80% (0,2)</b>	<b>68% (0,3)</b>	<b>92% (0,2)</b>	<b>79% (0,2)</b>	<b>68% (0,3)</b>	<b>91% (0,2)</b>

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej. W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

## 5.5. Postawy względem równości praw

Wyniki badania ICCS 2022 pozwalają na przedstawienie poglądów polskiej młodzieży na równość praw w kontekście trzech wymiarów zróżnicowania społecznego: płci, pochodzenia migranckiego i etniczności. Wnioski przedstawione w tej części rozdziału są wyciągane na podstawie odpowiedzi uczniów na pytania, czy zgadzają się z kilkoma przedstawionymi im stwierdzeniami.

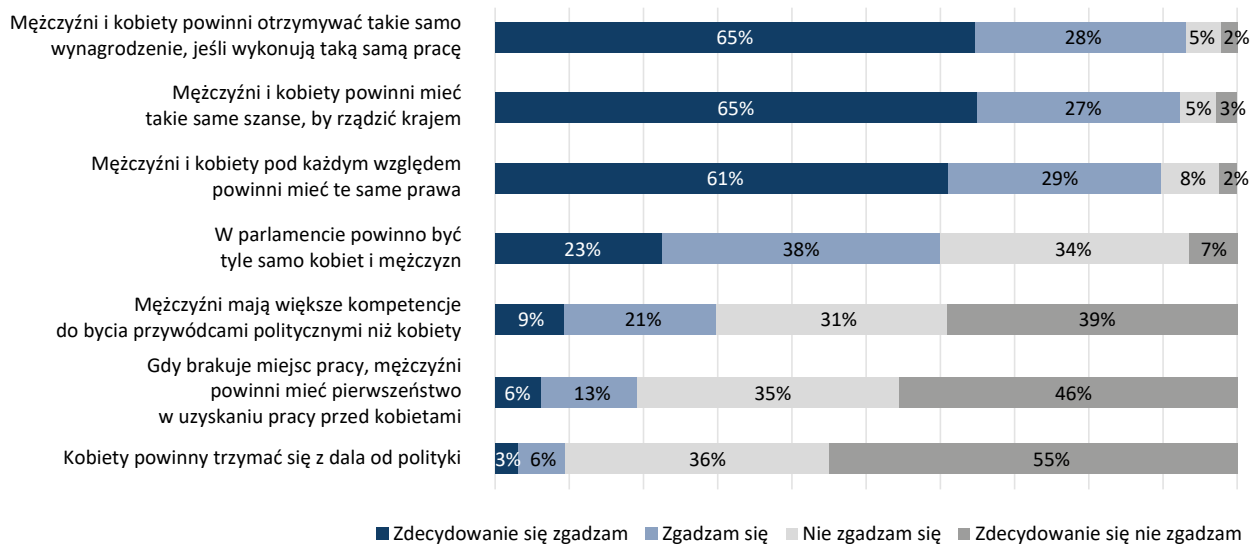
W przypadku problematyki równości płci rozkład tych odpowiedzi wśród ogółu badanych przedstawia wykres 5.12. Na wykresie 5.13 porównane są odpowiedzi dziewcząt i chłopców. Ogólnie można stwierdzić, że i dziewczęta, i chłopcy w większości poparli zasadę równości płci zarówno w sferze polityki, jak i rynku pracy. Zarazem jednak widać między nimi bardzo wyraźne różnice. W przypadku pięciu z siedmiu przedstawionych stwierdzeń, czyli z wyjątkiem dwóch stwierdzeń opisanych niżej, wzór rozkładu odpowiedzi jest podobny. Wśród dziewcząt prawie wcale nie występują deklaracje sprzeczne z zasadą równości płci, wybrało je natomiast od 12% do 18% chłopców. Nieco większe są te odsetki w przypadku stwierdzenia „gdy brakuje miejsc pracy, mężczyźni powinni mieć pierwszeństwo w uzyskaniu pracy przed kobietami”, z którym zgodziło się 6% dziewcząt i aż 33% chłopców. Być może takie odpowiedzi są związane z modelem rodziny, w którym to głównie na mężczyznę spoczywa zadanie utrzymania rodziny, a kobieta w większym stopniu poświęca się obowiązkom domowym i rodzinnym. Większość dziewcząt i chłopców opowiada się jednak za równością płci, przy czym wśród dziewcząt odsetek odpowiedzi zdecydowanych wynosi od 66% do 87%, a wśród chłopców od 24% do 45%. Chłopcy wypowiadają się zatem z większą rezerwą, a ponadto, jak wspomniano wyżej, praktycznie tylko w ich gronie wystąpiła niewielka grupa generalnie odrzucająca zasadę równości płci.

Jak już wspomniano, inaczej sytuacja wygląda w przypadku dwóch stwierdzeń, ponieważ udział chłopców, którzy, odnosząc się do nich, wyrazili przekonania zaprzeczające równości płci, przekroczył połowę. Pierwsze z tych stwierdzeń brzmiało: „mężczyźni mają większe kompetencje do bycia przywódcami politycznymi niż kobiety”. Zgodziło się z nim tylko 10% uczennic, ale aż 51% uczniów płci męskiej. Wydaje się to świadczyć o utrzymywaniu się stereotypów i postaw tworzących grunt dla nierówności w sferze politycznej. Drugie z omawianych stwierdzeń to „w parlamencie powinno być tyle samo kobiet i mężczyzn”. Może być ono odczytywane albo jako opis idealnego stanu rzeczy, albo jako postulat wprowadzenia parytetów, co jest już rozwiązaniem wykraczającym poza kwestię równości indywidualnych praw i nieuchronnie wywołującym problematykę równości szans i równości osiągniętych pozycji. Stąd zapewne stosunkowo wysoki odsetek chłopców niezgadzających się z tym stwierdzeniem (57%). Wśród dziewcząt był on zdecydowanie mniejszy, ale również niebagatelny (24%).

Jeśli chodzi o stwierdzenia dotyczące praw imigrantów, warto na wstępie zarysować szerszy kontekst społeczno-polityczny. Realizacja ICCS 2022 miała miejsce niedługo po rosyjskiej inwazji na Ukrainę, której konsekwencją było przybycie do polskich szkół licznej grupy uchodźców<sup>6</sup>. Nowo przybyłe dzieci z Ukrainy nie uczestniczyły w badaniu i udział uczniów, którzy urodzili się w innym kraju niż Polska lub mających rodziców urodzonych w innym kraju, był znikomy (zob. rozdział 7). Wydaje się natomiast możliwe, że ósmoklasiści uczestniczący w badaniu mogli mieć tendencję do odnoszenia napotkanego w kwestionariuszu określenia „imigranci” do grupy uchodźców z Ukrainy, ponieważ to z nią aktualnie mieli styczność lub przynajmniej słyszeli o niej w mediach czy osobistych rozmowach. Chociaż jednocześnie nie jest to jedyna grupa imigrantów obecna w dyskusjach publicznych.

<sup>6</sup> Dane na ten temat są publicznie dostępne na portalu dane.gov.pl.

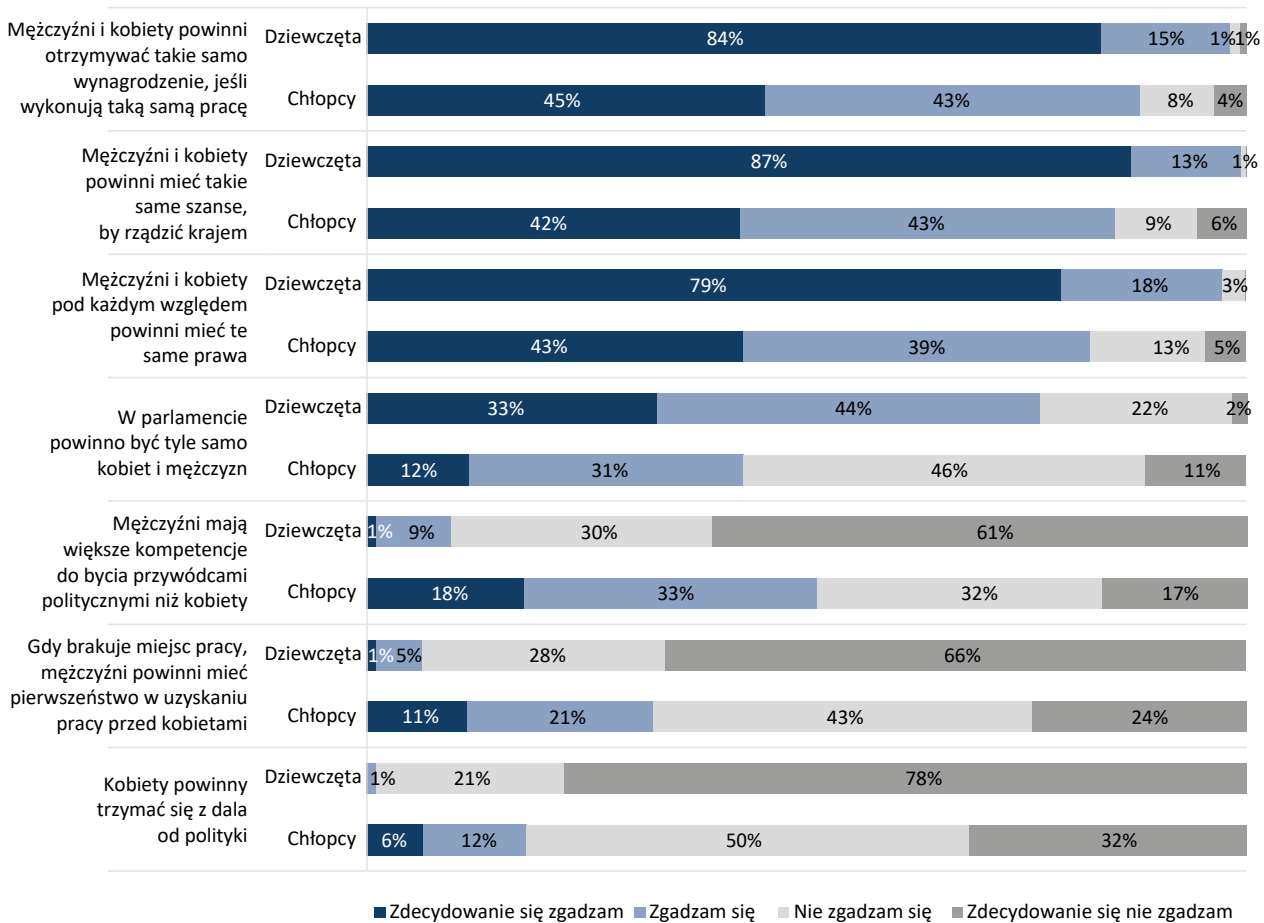
**Wykres 5.12. Stosunek polskich uczniów do równości płci**



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” oraz „zgadzam się”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

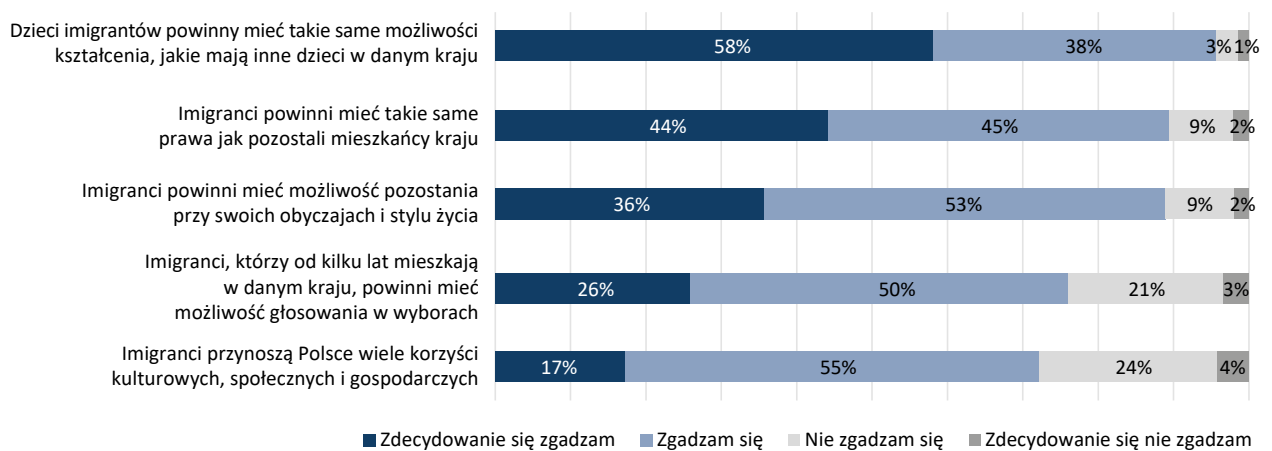
**Wykres 5.13. Stosunek polskich uczniów do równości płci w podziale na płeć**



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

W tych okolicznościach doniosłe jest ustalenie, że prawie wszyscy (96%) ósmoklasiści uważają, że „dzieci imigrantów powinny mieć takie same możliwości kształcenia, jakie mają inne dzieci w danym kraju”. Ponadto 89% uczniów w Polsce zgodziło się z ogólnym stwierdzeniem, że „imigranci powinni mieć takie same prawa jak pozostali mieszkańcy kraju”. Kiedy jednak skonkretyzowano je przez wskazanie czynnego prawa wyborczego, odsetek ten spadł do 76%. Najwięcej wątpliwości wzbudziła teza, że imigranci przynoszą Polsce wiele korzyści. Zakwestionowało ją 28% ósmoklasistów. Z drugiej strony oznacza to jednak, że zdecydowana większość uczniów się z nią zgodziła, choć tylko 17% uczyniło to z dużym przekonaniem. Warto też zauważyć, że wśród badanych nie uwidoczniło się poparcie dla tendencji asymilacyjnych – aż 89% przychyliło się do stwierdzenia, że imigranci powinni mieć możliwość pozostania przy swoich obyczajach i stylu życia. Jeżeli prawdziwa jest hipoteza, że odpowiadający z reguły mieli przed oczami uchodźców z Ukrainy, to znaczenie mogą mieć stosunkowo niewielkie w tym przypadku różnice kulturowe.

**Wykres 5.14. Stosunek polskich uczniów do równości praw imigrantów**

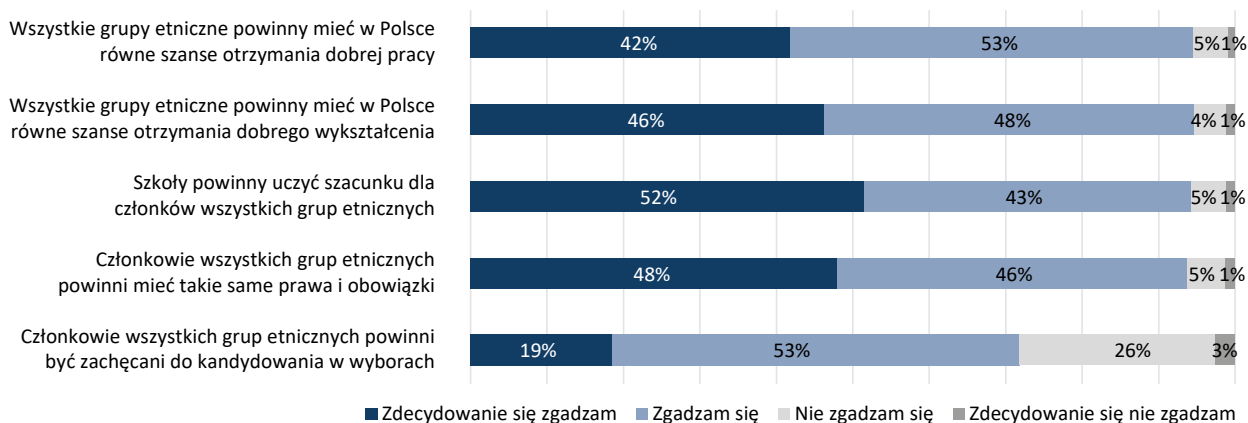


Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” oraz „zgadzam się”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Nie jest wykluczone, że również „grupy etniczne”, wspomniane w jednym z kolejnych pytań, bywały utożsamiane przez respondentów z uchodźcami z Ukrainy, a nie z mniejszościami narodowymi i etnicznymi zgodnie z urzędowym rozumieniem tego terminu (np. mniejszością niemiecką na Śląsku lub mniejszością romską). Niezależnie od interpretacji tego określenia uczniowie powszechnie uznawali, że wszystkie grupy etniczne w Polsce powinny cieszyć się takimi samymi prawami i szansami, w szczególności jeśli chodzi o dostęp do edukacji i rynku pracy, a szkoły powinny uczyć szacunku do członków tych grup (zob. wykres 5.15). Podobnie jak w przypadku kobiet i imigrantów, stosunkowo najczęściej zastrzeżeń budziła kwestia wyborów i związanej z nimi aktywnej polityki mającej w założeniu niwelować nierówności. Mianowicie ze zdaniem, że „członkowie wszystkich grup etnicznych powinni być zachęceni do kandydowania w wyborach”, nie zgodziło się 28% ósmoklasistów. I tym razem większość uczniów przychyliła się do tego stwierdzenia, ale bez dużego przekonania.

Reakcje na poszczególne stwierdzenia w obrębie każdej z trzech omówionych grup są między sobą silnie skorelowane. W związku z tym w ramach badania stworzono trzy odpowiadające im syntetyczne wskaźniki, które można nazwać: skalą poparcia dla równości płci, skalą poparcia dla równości praw imigrantów i skalą poparcia dla równości grup etnicznych. Można postawić pytanie, na ile te trzy skale w Polsce są ze sobą skorelowane. Pozwoli to wysnuć pewne wnioski na temat tego, na ile mamy do czynienia z uogólnionym poparciem dla zasad równości praw i szans, niezależnie od wymiaru zróżnicowania społecznego, a na ile polska młodzież zasady te stosuje wybiórczo, na przykład wyłączając z ich zakresu określone grupy.

**Wykres 5.15. Stosunek polskich uczniów do równości praw grup etnicznych**

Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” oraz „zgadzam się”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Najsilniejsza okazuje się korelacja między poparciem równości grup etnicznych a poparciem równości praw imigrantów – wartość współczynnika Pearsona wynosi w tym przypadku 0,58. Nie jest to zaskoczeniem, ponieważ w obu przypadkach chodzi o zróżnicowanie etniczne. Wartość współczynnika korelacji między poparciem równości płci a poparciem równości grup etnicznych jest jednak niewiele mniejsza (0,52). Zauważalnie niższa jest za to dla pary tworzonej przez poparcie równości płci i poparcie równości praw imigrantów (0,39). Zaobserwowane korelacje są wyraźne, a zatem uczniowie, którzy popierają równość praw w jednym z uwzględnionych wymiarów życia społecznego, mają większą skłonność do popierania jej również w innych wymiarach. Niemniej wyliczone wartości współczynników nie są bardzo wysokie, co wskazuje, że wyznawanie zasady równości praw w jednym wymiarze nie zawsze idzie w parze z wyznawaniem jej w drugim wymiarze, szczególnie jeśli weźmiemy pod uwagę równość płci i stosunek do imigrantów.

Utworzone syntetyczne skale można wykorzystać do porównania odpowiedzi między kategoriami demograficznymi. Jak się okazuje, dziewczęta silniej popierają zasadę równości również w odniesieniu do imigrantów i grup etnicznych, choć różnice między nimi a chłopcami są wielokrotnie mniejsze, niż gdy w grę wchodzi równość płci. Podobnie większą skłonność do opowiadania się za równością, i to we wszystkich trzech uwzględnionych wymiarach, przejawiają uczniowie, których rodzice mają wyższy status społeczno-ekonomiczny, są lepiej wykształceni i bardziej interesują się kwestiami społeczno-politycznymi (ma to większe znaczenie niż to, czy sam uczeń interesuje się tymi kwestiami). Cechy szkoły odgrywają mniejszą rolę, z wyjątkiem postrzeganej przez ucznia otwartości klasowych dyskusji (sprzyjającej poparciu zasady równości). Siła poparcia dla zasady równości nie zależy od tego, jak dyrektor szkoły ocenił stopień, w jakim w okolicy widoczne są napięcia na tle etnicznym (nietolerancja względem migrantów, nietolerancja religijna, konflikty etniczne). Większość dyrektorów szkół deklarowała zresztą, że w społecznym otoczeniu szkoły takie napięcia w ogóle nie występują.

Im wyższy poziom wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich mierzony w badaniu, tym wyższe średnie poparcie uczniów dla równości praw. Zależność ta jest najsilniejsza w przypadku równości płci, a najsłabsza, choć również wyraźna, w przypadku postaw wobec imigrantów.

Na tle innych krajów poparcie dla równości praw wśród polskiej młodzieży nie jest wysokie. Najwyższe średnie wartości wszystkich trzech skal odnotowano dla Tajwanu, a w drugiej kolejności – dla Szwecji. W Polsce średnia wartość skali poparcia dla równości płci jest bliska przeciętnej w grupie uwzględnionych krajów (zob. tabela 5.7), a średnie wartości pozostałych dwóch skal są stosunkowo niskie. Niższe wartości odnotowano w niewielu krajach. Były to: Łotwa i Bułgaria, w przypadku praw imigrantów również Litwa

i Serbia, a w przypadku równości grup etnicznych także Słowacja. Na skali poparcia dla równości praw imigrantów Słowacja, podobnie jak Estonia, osiągnęła wartość zbliżoną do Polski. Natomiast pod względem poparcia dla równości grup etnicznych Polskę charakteryzuje podobny średni wynik jak Słowenię, Holandię i Cypr. Nie znaczy to, że poziom akceptacji zasady równości praw przez polskich uczniów jest niski, lecz że w większości innych krajów uczestniczących w badaniu ICCS 2022 stwierdzono jeszcze wyższy.

**Tabela 5.7. Poparcie dla równości praw – porównanie średnich wartości skal między krajami**

Kraj	Poparcie dla równości płci (średnia)	Poparcie dla równości praw imigrantów (średnia)	Poparcie dla równości grup etnicznych (średnia)
Bułgaria	46 (0,3)	46 (0,3)	49 (0,3)
Chorwacja <sup>1</sup>	54 (0,3)	51 (0,2)	51 (0,2)
Cypr	51 (0,3)	49 (0,2)	50 (0,3)
Estonia	51 (0,4)	48 (0,3)	51 (0,3)
Francja	56 (0,3)	52 (0,2)	-
Hiszpania	55 (0,3)	52 (0,2)	52 (0,3)
Holandia*	52 (0,4)	49 (0,3)	49 (0,3)
Kolumbia	48 (0,4)	49 (0,2)	51 (0,3)
Litwa	51 (0,3)	48 (0,2)	54 (0,3)
Łotwa <sup>1</sup>	48 (0,2)	46 (0,2)	48 (0,2)
Malta	54 (0,7)	51 (0,4)	52 (0,5)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	55 (0,2)	53 (0,2)	56 (0,3)
<b>Polska</b>	<b>51 (0,2)</b>	<b>48 (0,2)</b>	<b>50 (0,2)</b>
Rumunia	50 (0,7)	50 (0,6)	52 (0,3)
Serbia	47 (0,2)	46 (0,2)	-
Słowacja	49 (0,3)	48 (0,2)	49 (0,2)
Słowenia	50 (0,3)	49 (0,2)	50 (0,2)
Szwecja <sup>1</sup>	56 (0,3)	54 (0,3)	58 (0,3)
Tajwan	58 (0,2)	57 (0,2)	58 (0,2)
Włochy	56 (0,3)	53 (0,3)	54 (0,2)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>52 (0,1)</b>	<b>50 (0,1)</b>	<b>52 (0,1)</b>

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

- Brak danych.

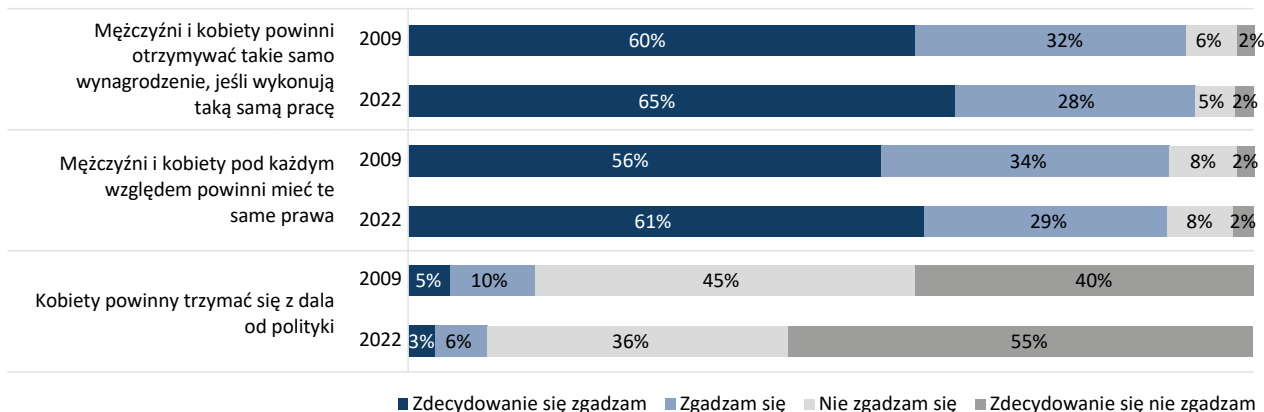
W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Na podstawie utworzonych skal zidentyfikowano Polskę i Włochy jako kraje, które w latach 2009–2022 doświadczyły największego wzrostu poparcia dla równości płci. Zestawiając stwierdzenia, które w porównaniu z ICCS 2009 nie zmieniły się znacząco, rzeczywiście w ciągu kilkunastu lat można zauważyć wzrost odsetka polskich ósmoklasistów wyrażających zdecydowanie poparcie dla zasady równości płci, równości praw imigrantów i wszystkich grup etnicznych (zob. wykresy 5.16, 5.17 i 5.18). Wyjątkiem są kwestie równych szans otrzymania dobrej pracy przez członków wszystkich grup etnicznych i prawa imigrantów do głosowania w wyborach, w których przypadku rozkład odpowiedzi pozostał stabilny, a także zachęcania przedstawicieli wszystkich grup etnicznych do kandydowania w wyborach, wobec którego odsetek przeciwników nawet wzrósł.

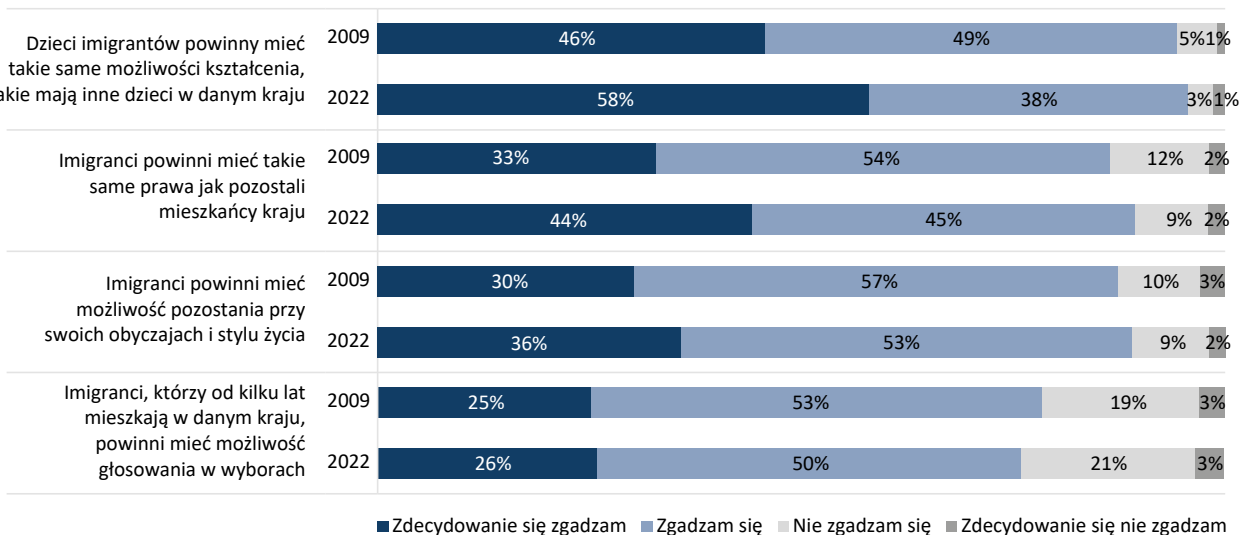


**Wykres 5.16. Stosunek polskich uczniów do równości płci w ICCS 2009 i ICCS 2022**



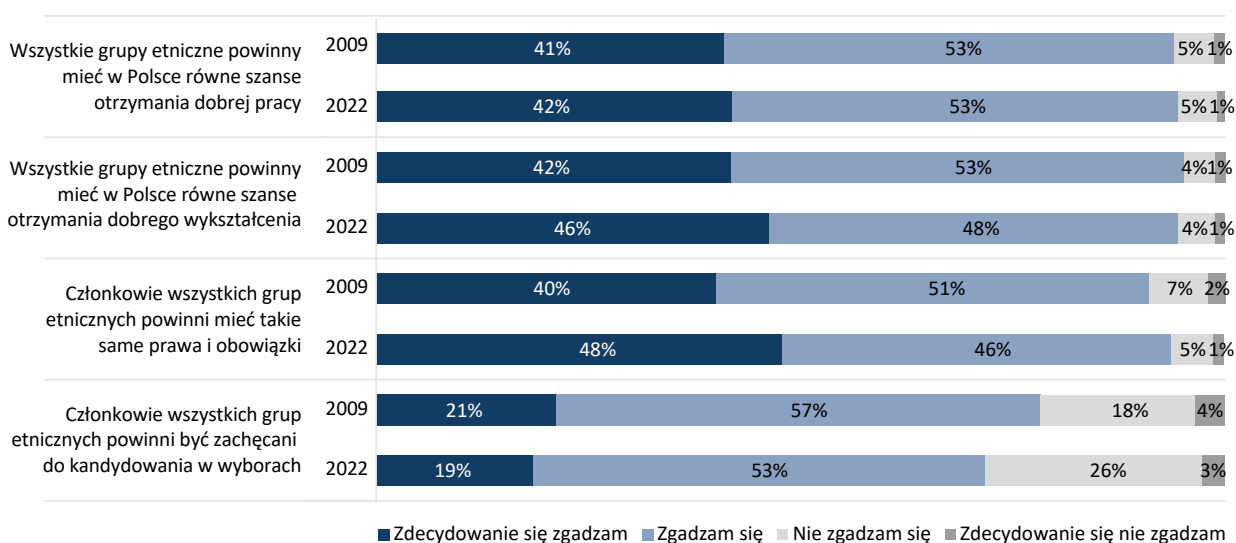
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

**Wykres 5.17. Stosunek polskich uczniów do równości praw imigrantów w ICCS 2009 i ICCS 2022**



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

**Wykres 5.18. Stosunek polskich uczniów do równości praw grup etnicznych w ICCS 2009 i ICCS 2022**



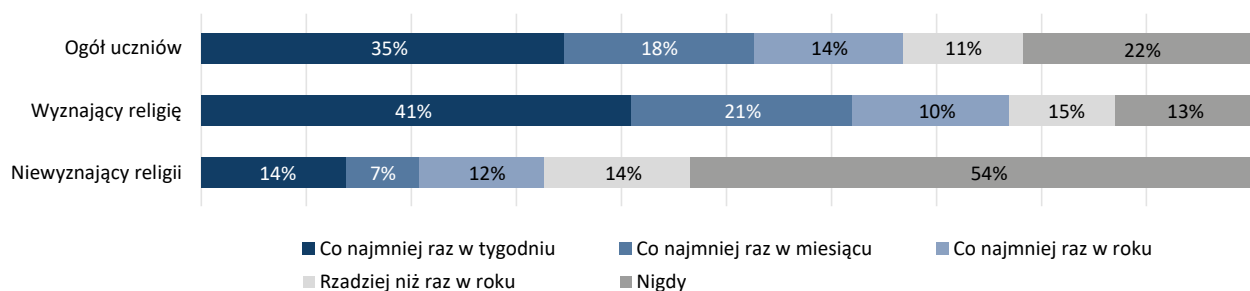
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

## 5.6. Poglądy dotyczące roli religii

W badaniu ICCS 2022 przedmiotem zainteresowania są także poglądy uczniów dotyczące religii, a w szczególności roli, jaką powinna odgrywać w życiu publicznym. Wyniki dotyczące tej kwestii warto pokazać na tle deklaracji uczniów dotyczących wiary i udziału w praktykach religijnych.

Na ogólne pytanie, czy wyznają jakąś religię, twierdząco odpowiedziało 78% ósmoklasistów. Warto zauważyć, że w Polsce nie zbierano informacji o tym, z jaką konkretnie religią identyfikuje się uczeń. W kolejnym pytaniu również 78% ósmoklasistów poinformowało, że bierze udział w praktykach religijnych z grupą innych osób poza swoim domem. Nie są to jednak tożsame grupy uczniów. Występują osoby wierzące niepraktykujące oraz niewierzące praktykujące. Należy też wziąć pod uwagę duże zróżnicowanie częstotliwości udziału w praktykach religijnych – 35% uczniów deklaruje, że uczestniczy w nich co najmniej raz w tygodniu, ale 11% przyznaje, że czyni to rzadziej niż raz na rok (zob. wykres 5.19).

**Wykres 5.19. Częstotliwość udziału polskich uczniów w praktykach religijnych**



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Na podstawie odpowiedzi na dwa omówione pytania wyróżniono pięć kategorii badanych:

- 1) Wierzący, często praktykujący. Są to osoby, które zadeklarowały, że wyznają jakąś religię i że uczestniczą w praktykach religijnych co najmniej raz w tygodniu. Z innych badań wiadomo, że tak określona kategoria osób pokrywa się w dużym stopniu z grupą osób określających się jako głęboko wierzące, dla których religia odgrywa dużą rolę w życiu (Boguszewski, Bożewicz, 2019). Jest to najliczniejsza kategoria, obejmująca 32% polskich ósmoklasistów.
- 2) Wierzący, rzadziej praktykujący. Są to osoby, które zadeklarowały, że wyznają jakąś religię i że uczestniczą w praktykach religijnych co najmniej raz w roku, ale rzadziej niż raz w tygodniu. Warunki te spełnia 28% badanej młodzieży.
- 3) Wierzący, niepraktykujący. Są to osoby, które zadeklarowały, że wyznają jakąś religię, ale nie uczestniczą w praktykach religijnych wcale lub czynią to rzadziej niż raz w roku. Stanowią one 18% populacji.
- 4) Niewierzący, praktykujący. Są to osoby, które zadeklarowały, że nie wyznają żadnej religii, ale uczestniczą w praktykach religijnych co najmniej raz w roku. Jest to najmniej liczna kategoria, do której zalicza się 7% uczniów.
- 5) Niewierzący, niepraktykujący. Są to osoby, które zadeklarowały, że nie wyznają żadnej religii i nie uczestniczą w praktykach religijnych wcale lub czynią to rzadziej niż raz w roku. Do tej kategorii należy 15% ósmoklasistów.

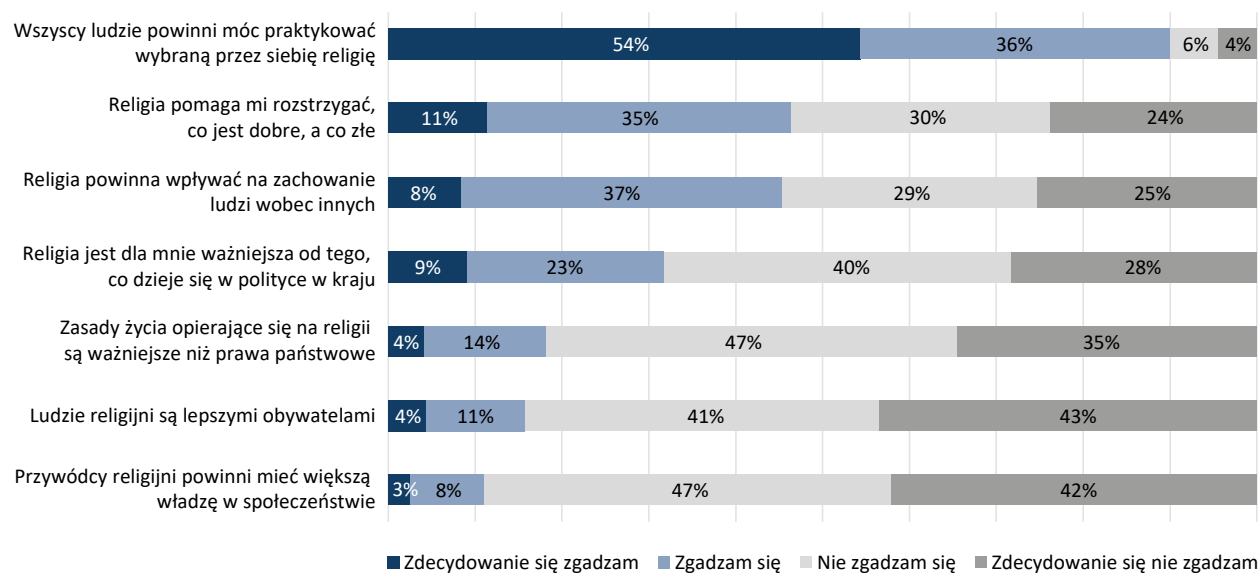
Trzeba pamiętać, że mowa o młodych osobach, na których zewnętrzne zachowania duży wpływ mogą mieć rodzice, a także szersze otoczenie społeczne. Szczególnie w tym przypadku udział w praktykach religijnych może nie być związany z osobistą wiarą religijną, lecz na przykład z panującym w danej rodzinie zwyczajem lub z doświadczaną kontrolą społeczną. Odsetek uczniów, którzy biorą taki udział mimo braku identyfikacji z religią (kategoria 4), jest jednak w rzeczywistości, jak widać, niewielki.

Warto wspomnieć, że 30% ósmoklasistów zadeklarowało, że w przeszłości angażowało się w działania grup lub organizacji religijnych, w tym 17% – w ciągu ostatnich dwunastu miesięcy (więcej o zaangażowaniu ósmoklasistów w działania organizacji zob. rozdział 6).

Jak zasygnalizowano na wstępie, w niniejszym raporcie przedmiotem zainteresowania jest nie tyle religijność polskiej młodzieży, ile poglądy na temat roli religii. Nietrudno jednak przewidzieć, że będą one związane z osobistą religijnością. W ostatnich dwóch dekadach wśród polskiej młodzieży obserwowany jest trend sekularyzacji (Boguszewski, Bożewicz, 2019; Mariański, 2019), przejawiający się m.in. w znacznym wzroście udziału osób określających się jako niewierzące (z 5% w roku 2008 do 23% w roku 2021) lub niezdecydowanych w kwestiach wiary (13% w 2008, 23% w 2021), a także nieuczestniczących w praktykach religijnych (16% w 2008, 49% w 2021), przy jednoczesnym utrzymywaniu się na stałym poziomie (6–8%) odsetka deklarujących głęboką wiarę (Boguszewski, 2022). Nasuwa się pytanie, czy trend ten przekłada się na zmianę postrzegania roli, jaką religia powinna odgrywać w życiu publicznym. Byłoby to zgodne z obserwacją, że „w społeczeństwach ponowoczesnych zinstytucjonalizowana religia traci bezpośredni wpływ na życie społeczne, zwłaszcza zaś na życie polityczne” (Mariański, 2009, s. 34).

Warto zauważyć, że – jak wynika z prowadzonych w Polsce badań społecznych (Boguszewski, Bożewicz, 2019) – religia dla większości młodzieży nie jest podstawowym punktem odniesienia w podejmowanych działaniach i nie dominuje w ich systemie wartości. Potwierdzają to odpowiedzi ósmoklasistów na pytania ankietowe zadawane uczniom w ICCS 2022 (zob. wykres 5.20). Tylko niewielka część z nich (32%) uznała religię za ważniejszą od tego, co się dzieje w polityce. Mniej niż połowa (46%) zadeklarowała, że religia pomaga im rozstrzygać, co jest dobre, a co złe. Taki sam odsetek zgodził się z opinią, że religia „powinna wpływać na zachowanie ludzi wobec innych”. Z tych wyników można wyprowadzić wniosek, że nieco poniżej połowy uczniów widziało dla religii rolę polegającą na regulacji życia społecznego.

**Wykres 5.20. Rola religii w życiu społecznym według polskich uczniów**



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” oraz „zgadzam się”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Nie oznacza to jednak, że rola ta ma być dominująca. Ogromna większość ósmoklasistów wyraża opinie, że to instytucja państwa powinna mieć prymat w życiu publicznym. Tylko 18% polskich uczniów zgodziło się ze stwierdzeniem, że „zasady życia opierające się na religii są ważniejsze niż prawa państwo-

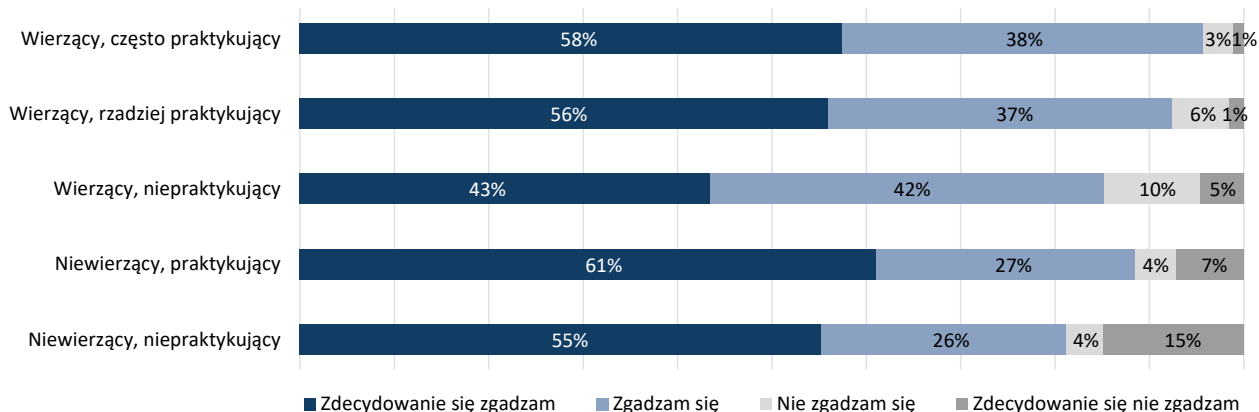
we”, a jeszcze mniej (11%) chciałoby, żeby przywódcy religijni mieli większą władzę. Religia nie jest też postrzegana jako czynnik wzmacniający właściwe postawy w życiu publicznym – jedynie 16% młodych respondentów uważa, że „ludzie religijni są lepszymi obywatelami”. Wyniki badania sugerują, że w przekonaniu zdecydowanej większości ósmoklasistów życie religijne powinno mieścić się w ramach wyznaczonych przez państwo oraz prawa i wolności obywateli.

Jedynie z analizowanych stwierdzeń, z którym zgodziła się większość uczniów, i to olbrzymia (90%), brzmiało: „wszyscy ludzie powinni móc praktykować wybraną przez siebie religię”. Jest to w istocie deklaracja poparcia dla zasady tolerancji i wolności religijnej, która, jak pokazują wyniki analiz, dotyczy innego wymiaru osobistych przekonań niż pozostałe przedstawione stwierdzenia. Zdecydowanie przeważała we wszystkich wyróżnionych kategoriach uczniów, z jedynym wyjątkiem uczniów o bardzo niskim poziomie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich mierzonych w badaniu ICCS. Ze stwierdzeniem tym zgodziło się tylko około połowy uczniów o umiejętnościach poniżej poziomu D – była to jednak grupa zaledwie kilkunastu uczniów i w związku z tym błąd statystyczny dla oszacowania tego odsetka jest bardzo duży. Na kolejnych poziomach umiejętności poparcie dla tak sformułowanej zasady wolności religijnej stopniowo rośnie i na poziomie D osiąga 68%, a na poziomie A – 96%. W małej grupie dzieci rodziców zupełnie niezainteresowanych wydarzeniami społecznymi i politycznymi odsetek ten wynosi 71%. W pozostałych kategoriach z przedstawionym stwierdzeniem zgodziło się ponad 80% osób.

Wykres 5.21 pokazuje, jaki był rozkład odpowiedzi w pięciu grupach wyróżnionych ze względu na zaangażowanie w sprawy religijne. Warto zwrócić uwagę, że poparcie dla zasady wolności religijnej jest najbardziej powszechne wśród wierzących i często praktykujących (96%), a najmniej wśród niewierzących i niepraktykujących (81%). A zatem negatywny stosunek do tolerancji religijnej wyrażany był przeważnie na gruncie antyreligijności, a nie fundamentalizmu religijnego. Występował on jednak rzadko, nieco częściej wśród chłopców (13%) niż wśród dziewcząt (7%), częściej u dzieci rodziców z wykształceniem co najwyżej zasadniczym zawodowym (14%) niż z wykształceniem wyższym (8%), częściej wśród uczęszczających do szkół w bardzo dużym mieście (13%) niż w miejscowości liczącej poniżej 3 tysięcy mieszkańców (8%) i częściej u uczniów postrzegających klasowe dyskusje jako mało otwarte (16%) niż tych wskazujących, że charakteryzują się one dużą otwartością (6%). Poglądów uczniów nie różnicował natomiast równie wyraźnie status społeczno-ekonomiczny ich rodzin.

#### Wykres 5.21. Poparcie wolności religijnej przez polskich uczniów a ich zaangażowanie religijne

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgadzasz się lub nie zgadzasz z następującymi stwierdzeniami na temat religii?” dotyczące stwierdzenia „wszyscy ludzie powinni móc praktykować wybraną przez siebie religię”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Nieco inny układ zależności występuje w przypadku stwierdzeń dotyczących oczekiwanej roli religii w życiu społecznym. Przede wszystkim uwidacznia się duża różnica między osobami wierzącymi a niewierzącymi. Ponadto wśród uczniów wierzących – ale tylko wśród nich – znaczenie ma częstotliwość odbywania praktyk religijnych. Kierunek zależności jest zgodny z oczekiwaniami, to znaczy uczniowie wierzący i praktykujący byli bardziej skłonni do przyznawania religii znaczącej roli w życiu społecznym. Warto jednak zwrócić uwagę, że tylko wśród ósmoklasistów wierzących i często praktykujących większość zgodziła się ze stwierdzeniem, że religia powinna wpływać na zachowanie ludzi wobec innych.

Tabela 5.8 przedstawia odsetki uczniów zgadzających się z trzema stwierdzeniami dotyczącymi ściśle roli religii w życiu społecznym, w podziałach dokonanych ze względu na te cechy, które okazały się najsilniej różnicować poglądy. Można zauważyć, że uznanie ważnej roli religii następowało częściej wśród chłopców, uczniów osiągających niższe poziomy wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich oraz uczniów szkół niewielkich i położonych w małych miejscowościach. W przypadku tych kategorii badanych co najmniej połowa uważała, że religia powinna wpływać na zachowania wobec innych, dla co najmniej 23% zasady religijne były ważniejsze niż prawa państwowe, a co najmniej 15% przychylnie odnosiło się do zwiększenia władzy przywódców religijnych.

**Tabela 5.8. Rola religii w życiu społecznym w opiniach polskich uczniów według kategorii uczniów**

Odsetek odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” oraz „zgadzam się”

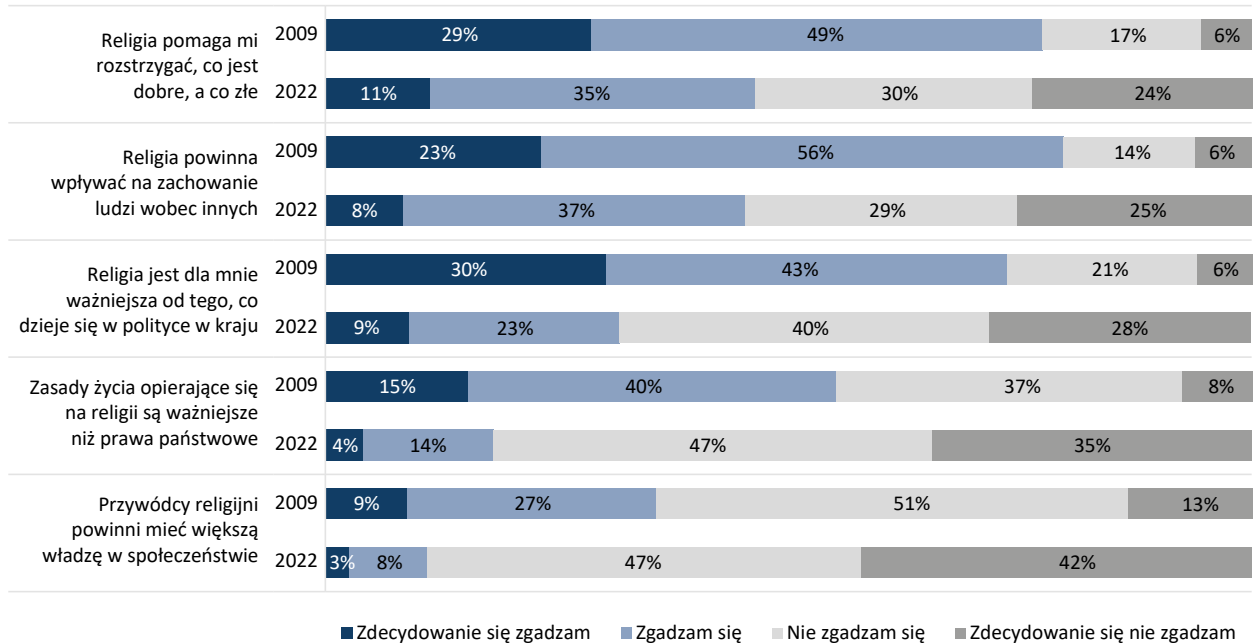
Cecha	Kategoria	Przywódcy religijni powinni mieć większą władzę w społeczeństwie	Religia powinna wpływać na zachowanie ludzi wobec innych	Zasady życia opierające się na religii są ważniejsze niż prawa państwowe
Zaangażowanie w sprawy religijne	Wierzący, często praktykujący	18%	69%	33%
	Wierzący, rzadziej praktykujący	12%	50%	17%
	Wierzący, niepraktykujący	11%	39%	14%
	Niewierzący, praktykujący	2%	16%	3%
	Niewierzący, niepraktykujący	1%	16%	2%
Płeć	Dziewczęta	7%	39%	13%
	Chłopcy	15%	52%	24%
Wielkość miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła (liczba mieszkańców)	Poniżej 3 tys.	15%	51%	23%
	Od 3 tys. do 15 tys.	12%	45%	18%
	Od 15 tys. do 100 tys.	8%	42%	14%
	Od 100 tys. do 1 mln	6%	41%	16%
	Powyżej 1 mln	7%	39%	12%
Wielkość szkoły (liczba uczniów)	Do 200	16%	52%	24%
	Od 201 do 400	10%	48%	18%
	Od 401 do 600	9%	39%	14%
	Powyżej 600	10%	42%	17%
Poziom wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich	Poniżej poziomu B	25%	50%	30%
	Poziom B	12%	47%	19%
	Poziom A	5%	42%	13%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Pierwsze pięć stwierdzeń dotyczących roli religii nie zmieniło się znacząco od edycji badania z 2009 roku,

co pozwala zobaczyć różnice w wyrażanych poglądach między pokoleniami polskiej młodzieży. Okazują się one ogromne. W 2009 roku cztery piąte polskich uczniów uważało, że religia powinna wpływać na zachowanie ludzi wobec innych, ponad połowa stawiała zasady religijne wyżej niż prawa państwowe, a przeszło jedna trzecia przyznałaby więcej władzy przywódcom religijnym (zob. wykres 5.22). Porównując te wyniki z aktualnymi, łatwo zatem zauważyć, że popularność takich opinii w ciągu 13 lat gwałtownie zmalała. O ile w 2009 roku Polska należała do krajów o największym deklarowanym znaczeniu religii dla młodzieży, o tyle w roku 2022 należy do tych o najmniejszym jej znaczeniu. Pokazuje to tabela 5.9, zawierająca dane o średniej wartości międzynarodowej skali znaczenia religii dla krajów, dla których skala ta została skonstruowana w obu edycjach badania.

**Wykres 5.22. Rola religii w opiniach polskich uczniów w ICCS 2009 i ICCS 2022**



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2009 i ICCS 2022.

**Tabela 5.9. Porównanie średnich wartości skal znaczenia religii w krajach uczestniczących w ICCS 2009 i ICCS 2022**

Kraj	Skala znaczenia religii w ICCS 2009 (średnia)	Skala znaczenia religii w ICCS 2022 (średnia)
Bułgaria	51 (0,3)	50 (0,2)
Cypr	57 (0,2)	53 (0,3)
Kolumbia	54 (0,1)	53 (0,3)
Litwa	49 (0,2)	45 (0,2)
Łotwa	47 (0,3)	44 (0,2)
Malta	55 (0,2)	52 (0,3)
<b>Polska</b>	<b>54 (0,3)</b>	<b>45 (0,3)</b>
Słowacja	49 (0,3)	48 (0,3)
Szwecja	44 (0,2)	45 (0,4)
Tajwan	48 (0,2)	45 (0,2)

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2009 i ICCS 2022.

Można zatem stwierdzić, że obserwowanej w ostatnich dwóch dekadach laicyzacji polskiej młodzieży,

przejawiającej się w deklaracjach dotyczących identyfikacji religijnej, roli religii w życiu codziennym i udziału w praktykach religijnych, towarzyszyła również zmiana przeważających poglądów na temat pożądanego roli religii w życiu publicznym. Pod względem skali przeobrażeń w tej sferze Polska wyróżnia się na tle krajów uczestniczących w ICCS. Wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego pokazują co prawda, że podobny spadek religijności ludzi młodych odnotowano w ostatnich dwóch dekadach również w niektórych innych krajach europejskich, na przykład we Włoszech i Portugalii (Stachowska, 2019). Niestety dla krajów tych nie dysponujemy analogicznymi danymi z ICCS 2022, nie możemy więc sprawdzić, czy doświadczyły podobnego trendu, jeśli chodzi o poglądy uczniów dotyczące społecznej roli religii.

## 5.7. Opinie i postawy względem kwestii środowiskowych i zrównoważonego rozwoju

Zaangażowanie młodzieży w działalność organizacji ekologicznych, w szczególności w ruchy związane z Młodzieżowym Strajkiem Klimatycznym, wydaje się sugerować, że jest to jeden z obszarów bardzo istotnych dla młodych osób. W świadomości społecznej funkcjonuje przekonanie, że troska o środowisko, niepokój związany ze zmianami klimatu jest czymś charakterystycznym dla najmłodszych pokoleń Polaków i odróżnia je od osób starszych. Wyniki badań w tym obszarze nie są jednak jednoznaczne. Według danych z Europejskiego Sondażu Społecznego z 2022 roku odsetek osób, które wskazywały, że są zaniepokojone zmianami klimatycznymi, był w Polsce wyższy wśród najstarszych grup respondentów niż wśród młodszych (15–24 lata) (European Social Survey, 2020). Badanie Młodzi 2021, prowadzone przez CBOS, pozwala na porównanie opinii na temat zmian klimatu uczniów ostatnich klas szkół ponadpodstawowych z dorosłymi Polakami – różnice między dwiema grupami nie były duże. W obu grupach większość stanowiły osoby, które uznają zmiany klimatu za zjawisko niebezpieczne dla współczesnej cywilizacji (u dorosłych nieznacznie więcej: 77%, u 17–19-latków: 69%), zaś odsetek osób nietraktujących zmian klimatycznych w kategoriach zagrożenia był znacznie niższy (16% u dorosłych Polaków, 7% wśród młodzieży). Młodzież i dorośli różnili się bardziej pod kątem opinii na temat działań, które w związku z tym należy podjąć – pierwsza grupa opowiadała się za szybszymi działaniami (Kawalec, 2022). Warto dodać, że choć zdecydowana większość dorosłych Polaków uważa, że osobiście ma wpływ na stan środowiska naturalnego, to poczucie wpływu jest znacznie większe wśród osób młodszych (CBOS, 2020). Zarazem poziom niepokoju różni się w zależności od tego, do czego respondent się odnosi – 70% Polaków wyraża bardzo duży lub duży niepokój w kontekście stanu środowiska na poziomie globalnym, ale tylko 53% ma podobne obawy na poziomie kraju, a jedynie 25% na poziomie lokalnym (CBOS, 2020). W przypadku badania postaw dotyczących środowiska i zmian klimatu jest więc wiele niuansów, dużo zależy od sposobu zadawania pytań, a w przypadku pytań o wartości czy zagrożenia istotne jest też to, z czym kwestie środowiskowe są zestawiane.

Badanie ICCS daje wgląd w opinie i postawy ósmoklasistów mających około 14 lat, a więc osób młodszych od respondentów przywoływanych badań. Kwestia zrównoważonego rozwoju, ze szczególnym naciskiem na wymiar środowiskowy, jest jednym z obszarów uznanych za kluczowe w ICCS 2022. Z tego względu zagadnienia te uwzględniono w szeregu pytań zadawanych uczniom, dotyczących m.in. obowiązków obywateli, potencjalnych zagrożeń dla świata czy działań podejmowanych przez uczniów. Jednocześnie badanych pytano o opinie dotyczące koniecznych działań w obszarze ochrony środowiska. Zagadnienia te będą omówione w tej części raportu. Zaangażowanie uczniów w działania na rzecz środowiska zostało przedstawione w rozdziale 6, dotyczącym zaangażowania obywatelskiego.

## KWESTIE ŚRODOWISKOWE W KONTEKŚCIE ZACHOWAŃ DOBREGO OBYWATELA

W pierwszej kolejności warto przypomnieć, jak uczniowie w Polsce definiują dobrego obywatela i jakie konkretne zachowania uważają za istotne, aby być takim obywatelem. Jak wspomniano we wcześniejszej części rozdziału, tylko działania na rzecz praw człowieka zdobyły więcej wskazań jako bardzo ważne w porównaniu z uczestnictwem w działaniach na rzecz ochrony środowiska (zob. wykres 5.3). Znaczenie przypisywane działaniom na rzecz ochrony środowiska było zbliżone do „poznawania historii własnego kraju” i „głosowania w każdym wyborach krajowych” – a więc jednego z najbardziej klasycznych i najbardziej konwencjonalnych działań obywatelskich związanych z procesami demokracji przedstawicielskiej (głosowanie), a także działania szczególnie ważnego z perspektywy edukacji obywatelskiej w Polsce (poznawanie historii). Zdecydowana większość (89%) uczniów uznała te trzy kwestie za ważne. Trochę niższy, ale także stosunkowo wysoki był odsetek uczniów deklarujących, że istotne dla bycia dobrym obywatelem jest wprowadzanie zmian w swoim stylu życia, aby żyć w sposób bardziej przyjazny środowisku.

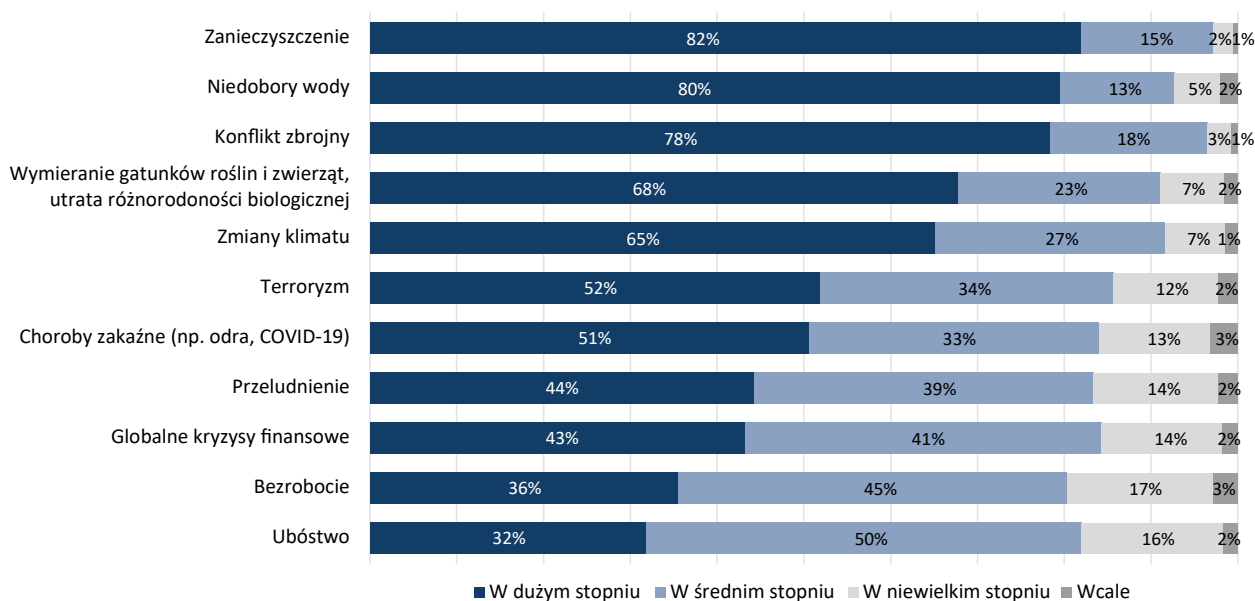
Dziewczęta przypisują większą wagę działaniom na rzecz środowiska niż chłopcy – przykładowo „udział w działaniach na rzecz ochrony środowiska” za bardzo ważny uznaje 54% dziewcząt i 38% chłopców, zaś w przypadku „wprowadzania zmian w swoim stylu życia, aby żyć w sposób bardziej przyjazny środowisku” jest to odpowiednio 42% dziewcząt i 26% chłopców. Znaczenie tych kwestii częściej dostrzegają uczniowie z wyższym poziomem wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich, a także bardziej zainteresowani sprawami politycznymi i społecznymi. Wyższy status społeczno-ekonomiczny rodziny ucznia sprzyjał przykładaniu większej wagi do tych kwestii, natomiast odpowiedzi uczniów nie różnicuje wielkość miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła.

## ZAGROŻENIA DLA PRZYSZŁOŚCI ŚWIATA

Opinie na temat zachowań, którymi powinien się charakteryzować dobry obywatel, warto zestawić z wyzwaniem, jakie zdaniem młodzieży stoją przed współczesnym światem. Ósmoklasiści zostali poproszeni o odniesienie się do 11 problemów i wskazanie, w jakim stopniu zagrażają one przyszłości świata (zob. wykres 5.23).

**Wykres 5.23. Zagrożenia dla przyszłości świata według polskich uczniów**

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu następujące problemy zagrażają przyszłości świata?”



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „w dużym stopniu”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.



To właśnie zagrożenia związane ze środowiskiem polscy uczniowie najczęściej wskazywali jako w dużym stopniu zagrażające przyszłości świata. Zanieczyszczenie i niedobory wody zdaniem prawie wszystkich uczniów stanowią poważne zagrożenie. Podobny odsetek wskazań miał konflikt zbrojny, identyfikowany jako duże zagrożenie przez 78% uczniów (najwyższy odsetek wśród 20 porównywanych krajów). Można to wiązać z momentem realizacji badania – niedługo po rosyjskiej inwazji na Ukrainę, kiedy w kraju graniczącym z Polską na szeroką skalę prowadzone były działania wojenne. Kolejne dwa zagrożenia uznawane za istotne zagrożenie również odnoszą się do kwestii środowiskowych – zdaniem ok. 2/3 uczniów przyszłości świata w dużym stopniu zagrażają zmiany klimatu i wymieranie gatunków roślin i zwierząt, utrata różnorodności biologicznej.

**Tabela 5.10. Zagrożenia dla globalnego środowiska według uczniów – średnie wartości skali oraz odsetki uczniów wskazujących na znaczenie problemów związanych ze środowiskiem w krajach ICCS 2022**

Kraj	Skala przewidywania zagrożeń dla globalnego środowiska (średnia)	Odsetek uczniów wskazujących, że następujące problemy w dużym stopniu zagrażają przyszłości świata			
		Zanieczyszczenie	Zmiany klimatu	Wymieranie gatunków roślin i zwierząt, utrata różnorodności biologicznej	Niedobory wody
Tajwan	53 (0,2)	83% (0,7)	75% (0,8)	78% (0,7)	80% (0,7)
Francja	53 (0,2)	85% (0,7)	82% (0,8)	74% (0,9)	82% (0,8)
Włochy	52 (0,2)	86% (0,7)	76% (0,9)	64% (1,2)	84% (0,8)
Litwa	52 (0,2)	86% (0,7)	75% (1,0)	67% (1,1)	85% (0,8)
Estonia	51 (0,3)	82% (0,9)	69% (1,3)	65% (1,3)	75% (1,1)
<b>Polska</b>	<b>51 (0,2)</b>	<b>82% (0,7)</b>	<b>65% (0,9)</b>	<b>68% (0,9)</b>	<b>80% (0,7)</b>
Hiszpania	51 (0,2)	82% (0,8)	75% (0,9)	63% (1,0)	77% (1,0)
Rumunia	50 (0,5)	84% (2,0)	60% (1,8)	56% (1,6)	81% (2,4)
Łotwa <sup>1</sup>	50 (0,3)	82% (0,9)	70% (1,3)	61% (1,2)	72% (1,0)
Słowacja	50 (0,3)	81% (0,9)	68% (1,1)	59% (1,1)	70% (1,2)
Chorwacja <sup>1</sup>	50 (0,2)	80% (0,8)	66% (1,2)	66% (1,0)	78% (1,0)
Słowenia	50 (0,2)	81% (0,8)	59% (0,9)	62% (1,0)	75% (0,9)
Kolumbia	49 (0,4)	77% (1,4)	61% (1,4)	65% (1,3)	70% (1,2)
Malta	49 (0,4)	73% (1,4)	69% (1,3)	57% (1,6)	67% (1,9)
Bułgaria	49 (0,3)	76% (1,2)	62% (1,2)	61% (1,2)	72% (1,2)
Szwecja <sup>1</sup>	49 (0,2)	75% (0,8)	71% (0,9)	52% (1,1)	61% (0,9)
Cypr	48 (0,2)	76% (1,0)	64% (1,1)	56% (1,0)	64% (0,9)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	48 (0,2)	73% (0,8)	75% (0,7)	53% (0,9)	55% (0,8)
Holandia*	47 (0,4)	66% (1,3)	66% (1,5)	46% (1,5)	59% (1,6)
Serbia	47 (0,3)	81% (1,0)	47% (1,1)	56% (1,0)	62% (1,3)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>50 (0,1)</b>	<b>80% (0,2)</b>	<b>68% (0,3)</b>	<b>61% (0,3)</b>	<b>72% (0,3)</b>

Posortowano malejąco według średniej wartości skali.

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Oznacza to, że wśród pięciu problemów wskazywanych najczęściej przez uczniów jako stanowiące duże zagrożenie dla świata znalazły się cztery kwestie związane ze środowiskiem i konflikt zbrojny – w którego przypadku, biorąc pod uwagę okres realizacji badania, można było się spodziewać wyższego odsetka wskazań. Terroryzm i choroby zakaźne (m.in. COVID-19, którego pandemia w okresie realizacji badania jeszcze trwała) znalazły się na dalszych pozycjach. Stosunkowo najmniejsze obawy w kontekście przyszłości świata budzą ubóstwo (32% wskazań „w dużym stopniu”), bezrobocie (36%) i globalne kryzysy finansowe (43%), a więc kwestie socjalno-finansowe. Polscy uczniowie na tle rówieśników z innych krajów wyróżniają się w tym obszarze relatywnie optymistycznym spojrzeniem lub też niższą świadomością występowania tych problemów w skali globalnej. Zarazem jednak mniej niż 1/5 uczniów w Polsce stwierdza, że te kwestie wcale nie stanowią zagrożenia albo stanowią je w niewielkim stopniu.

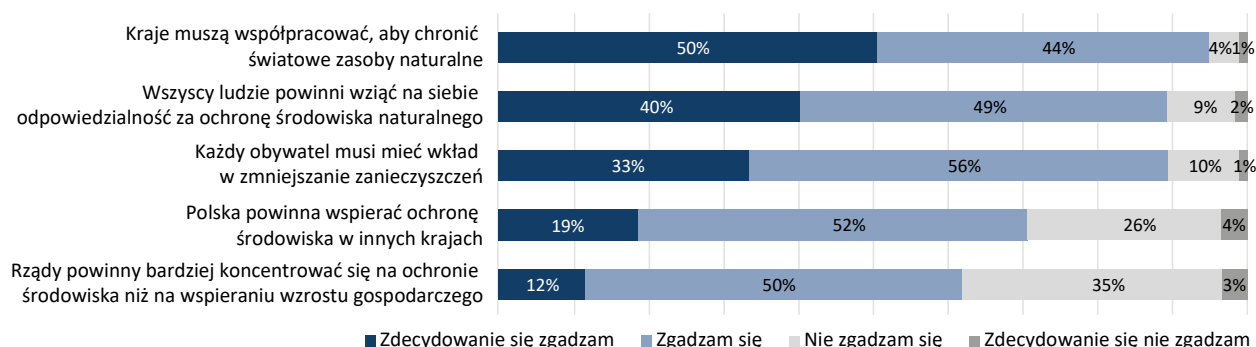
Na podstawie odpowiedzi dotyczących pięciu zagadnień związanych ze środowiskiem stworzono skalę przewidywania zagrożeń dla globalnego środowiska. Porównanie średnich wartości na tej skali pozwala stwierdzić, że częściej zagrożenia dla środowiska przewidują w Polsce dziewczęta, uczniowie z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, uczniowie zainteresowani kwestiami politycznymi i społecznymi, uczniowie ze szkół znajdujących się w dużych miastach (100 tys. mieszkańców lub więcej). Przewidywanie zagrożeń środowiskowych jest też częstsze wśród uczniów o wyższym poziomie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich.

Najwyższe wartości skala przyjmuje we Francji i na Tajwanie, najniższe w Holandii i Serbii (zob. tabela 5.10). Polscy ósmoklasiści znaleźli się w grupie krajów, w których uczniowie częściej przewidują zagrożenia dla globalnego środowiska. Warto zwrócić uwagę, że uczniowie w Polsce znajdują się w czołówce, jeśli chodzi o wskazywanie zanieczyszczeń, niedoborów wody czy wymierania gatunków roślin i zwierząt jako dużego zagrożenia dla przyszłości świata. Natomiast w przypadku zmian klimatu te odsetki są relatywnie niższe.

## OPINIE NA TEMAT DZIAŁAŃ NA RZECZ OCHRONY ŚRODOWISKA

Uczniów zapytano także o opinie na temat różnych podejść do ochrony środowiska. Poproszono ich o ustosunkowanie się do pięciu stwierdzeń pokazujących różne poziomy możliwości działań i zarazem odpowiedzialności za kwestie środowiskowe (zob. wykres 5.24).

**Wykres 5.24. Działania na rzecz ochrony środowiska w opiniach uczniów**



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Prawie wszyscy ósmoklasiści w Polsce zgadzają się z tym, że kraje powinny współpracować, aby chronić zasoby naturalne, a 71% wyraża poparcie dla tego, by Polska wspierała ochronę środowiska w innych krajach. Jednocześnie 62% uczniów uważa, że ochrona środowiska powinna mieć niejako prymat nad rozwojem gospodarczym, chociaż jedynie 12% ósmoklasistów zdecydowanie się zgadza z tym stwierdzeniem.

Uczniowie są więc zgodni, że kraje powinny angażować się i wspólnie działać na rzecz środowiska na świecie, chociaż różnią się w zakresie tego, na ile ta kwestia ma być priorytetowa.

Zdecydowana większość uczniów jest zdania, że odpowiedzialność za ochronę środowiska leży nie tylko po stronie krajów, lecz także poszczególnych jednostek – aż 89% zgadza się ze stwierdzeniem, że wszyscy ludzie powinni wziąć na siebie odpowiedzialność za ochronę środowiska, i ze stwierdzeniem, że każdy obywatel musi mieć wkład w zmniejszanie zanieczyszczeń.

Warto dodać, że polscy uczniowie na tle rówieśników charakteryzują się stosunkowo wysokim poparciem dla ogólnej współpracy krajów na rzecz zasobów naturalnych, ale poparcie dla stwierdzenia, że rządy powinny bardziej koncentrować się na ochronie środowiska niż na wspieraniu wzrostu gospodarczego, jest wśród ósmoklasistów w Polsce najniższe ze wszystkich badanych krajów. Przykładowo we Francji i Słowenii zgadza się z tym większość uczniów (odpowiednio 88% i 87%).

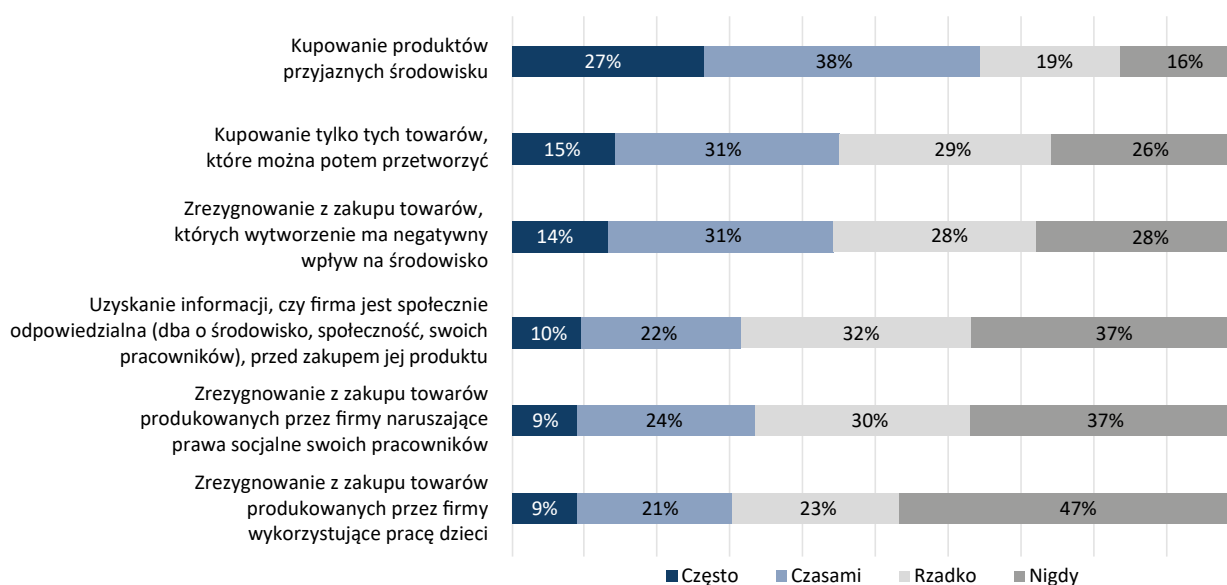
W Polsce dziewczęta istotnie częściej wyrażają poparcie dla wszystkich analizowanych stwierdzeń. Ciekawe różnice występują w przypadku stwierdzenia „rządy powinny bardziej koncentrować się na ochronie środowiska niż na wspieraniu wzrostu gospodarczego”. Tylko w tym przypadku to uczniowie na wyższych poziomach wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich rzadziej je popierają, przy pozostałych stwierdzeniach jest dokładnie odwrotnie.

## ZACHOWANIA I PRAKTYKI UCZNIÓW

Badania pokazują, że chociaż w społeczeństwach rośnie świadomość w zakresie zrównoważonego rozwoju i troska o środowisko naturalne, niekoniecznie przekłada się to na zmiany w stylu życia i codzienne praktyki (Bouman, Steg, 2019; Linder, Giusti, Samuelsson, Barthel, 2022). W ICCS uczniowie pytani byli więc nie tylko o opinie na temat działań, które powinny być prowadzone w zakresie ochrony środowiska, lecz także o swoje własne zachowania i działania.

### Wykres 5.25. Zachowania z zakresu świadomej konsumpcji podejmowane przez polskich uczniów

Odpowiedzi na pytanie: „Jak często w ciągu ostatnich 12 miesięcy zdarzało Ci się zrobić lub poprosić rodziców/opiekunów o zrobienie następujących rzeczy?”



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „często”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Jednym z obszarów takich działań są wybory konsumenckie. Krytyczna czy świadoma konsumpcja określana jest jako powstrzymanie się od zakupu lub kupowanie określonych produktów na podstawie decyzji odwołujących się do politycznych, etycznych lub ekologicznych motywacji (Ward 2008; Yates, 2011). Kupowanie lub niekupowanie (ang. *buycotting vs. boycotting*) są uznawane za coraz ważniejsze sposoby wyrażania własnych przekonań (Boström, Micheletti, Oosterveer, 2019; Yates, 2011). W tym kontekście uczniowie z krajów europejskich zostali zapytani o to, jak często w ciągu poprzedniego roku zdarzało im się prosić rodziców/opiekunów o kupowanie lub rezygnowanie z zakupu określonych produktów lub jak często robili to oni sami (zob. wykres 5.25).

Odpowiedzi polskich ósmoklasistów pokazują, że tego typu działania nie są częste. Zarazem widać, że jeśli już mają one miejsce, to bardziej kwestie środowiskowe, a nie inne wskazywane aspekty stanowią – według deklaracji – źródło motywacji uczniów przy decyzjach zakupowych. Najczęściej uczniowie wskazywali, że zdarza im się kupować produkty przyjazne środowisku. Warto zauważyć, że sformułowanie „produkty przyjazne środowisku” jest bardzo szerokie, a jednocześnie kwestia ekologii jest często podkreślana i wykorzystywana do promocji produktów, stąd częstsze wybieranie takich działań nie powinno dziwić. Trochę rzadziej uczniowie deklarowali kupowanie wyłącznie towarów, które można przetworzyć, a także rezygnowanie z zakupu towarów, których wytworzenie ma negatywny wpływ na środowisko. Znacznie rzadziej ósmoklasiści wskazywali na rezygnowanie z zakupów ze względu na inne motywacje niż środowiskowe – kierowanie się kwestią warunków produkcji, przestrzegania praw pracowniczych czy wykorzystywania pracy dzieci. Rzadziej także deklarowano poszukiwanie informacji o społecznej odpowiedzialności firm. Wyniki te wydają się wskazywać, że świadomość ósmoklasistów dotycząca innych wymiarów zrównoważonego rozwoju jest niska. Co dosyć zaskakujące, w przypadku tych trzech ostatnich kwestii widać, że uczniowie, którzy charakteryzują się wyższym poziomem wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich, rzadziej wskazywali odpowiedzi „często” i „czasami”. W przypadku pozostałych zachowań konsumenckich nie stwierdzono istotnych statystycznie zależności między poziomem wiedzy uczniów a tym, jak często deklarowali ich podejmowanie.

Podobnie jak w przypadku wcześniej analizowanych zagadnień zaobserwowano duże różnice w odpowiedziach dziewcząt i chłopców. Dziewczęta częściej deklarowały zaangażowanie się we wszystkie ze wskazanych zachowań konsumenckich. Szczególnie duże różnice na korzyść dziewcząt występują w przypadku pierwszych trzech stwierdzeń dotyczących środowiska, które też ogólnie częściej były wskazywane przez uczniów. Częstsze podejmowanie działań z zakresu świadomej konsumpcji deklarują także ósmoklasiści bardziej zainteresowani kwestiami politycznymi i społecznymi. Zależności w tym wymiarze związane ze statusem społeczno-ekonomicznym uczniów są niejednoznaczne.

Na tle rówieśników z innych krajów polscy ósmoklasiści relatywnie rzadziej deklarują podejmowanie poszczególnych działań – znajdują się w grupie krajów o niższych odsetkach wskazań. Wyjątkiem jest tu kwestia kupowania produktów przyjaznych środowisku – odpowiedzi uczniów są zbliżone do przeciętnych w grupie porównywanych krajów.

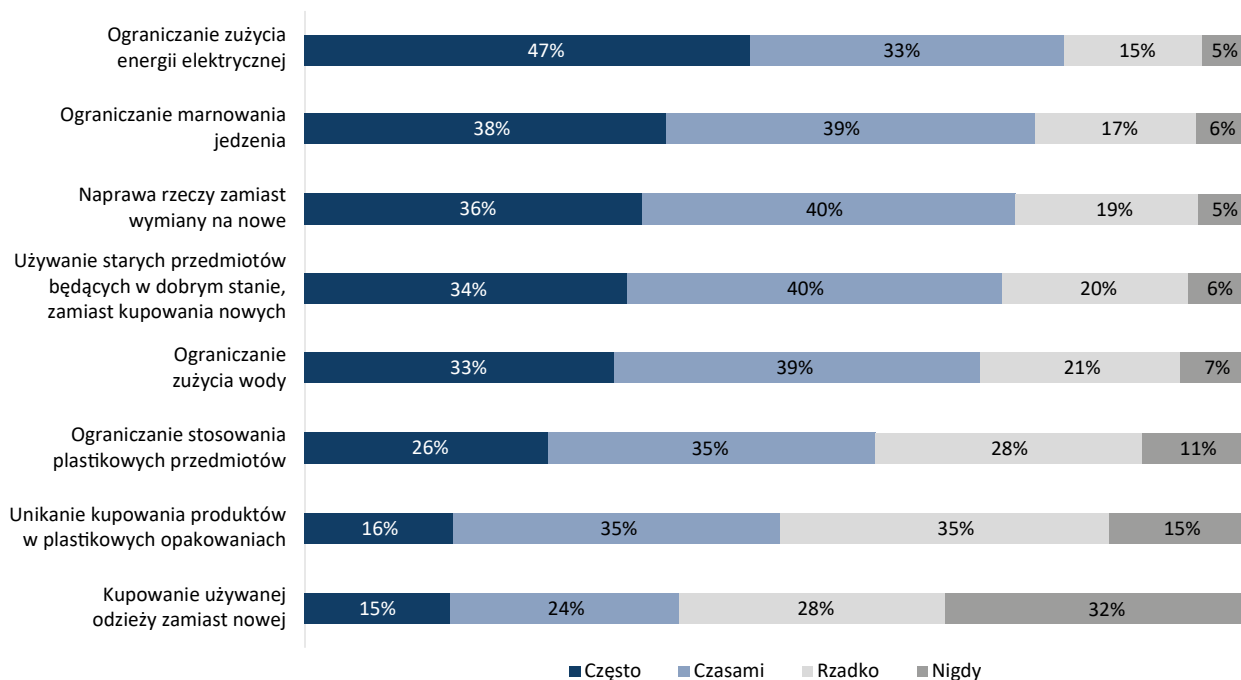
Ósmoklasiści zostali poproszeni także o wskazanie, jak często w ciągu ostatnich 12 miesięcy podejmowali działania – dostępne dla młodych ludzi w tym wieku – istotne z punktu widzenia zrównoważonego rozwoju. Pytanie dotyczyło samych czynności, a nie motywacji im towarzyszącej (zob. wykres 5.26).

Najczęstsza taka praktyka to ograniczanie zużycia energii elektrycznej – prawie połowa uczniów (47%) wskazywała, że robiła to często, dodatkowo 1/3 – że czasami. Większość ósmoklasistów deklarowała, że często lub czasami ogranicza marnowanie jedzenia, zużycie wody, a także naprawia rzeczy i używa starszych przedmiotów będących w dobrym stanie. W przypadku tych kwestii regularność jest już jednak znacznie mniejsza. Ograniczanie stosowania plastikowych przedmiotów i unikanie produktów

w plastikowych opakowaniach – a więc zachowania, na które, jak można przypuszczać, motywacja o podłożu ekonomicznym ma mniejszy wpływ – jest jeszcze rzadsze: odpowiednio 26% ósmoklasistów deklaroowało, że często ograniczało stosowanie plastikowych przedmiotów, a jedynie 16%, że często unikało kupowania produktów w plastikowych opakowaniach. Najmniej wskazań miało kupowanie używanej odzieży zamiast nowej – deklaracje dotyczące tego typu działań są trudne do interpretacji.

#### Wykres 5.26. Zachowania istotne z perspektywy zrównoważonego rozwoju podejmowane przez polskich uczniów

Odpowiedzi na pytanie: „Jak często w ciągu ostatnich 12 miesięcy robiłaś/robiłeś następujące rzeczy?”



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „często”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Również w przypadku tych praktyk widoczne są duże różnice w odpowiedziach dziewcząt i chłopców. To dziewczęta znacznie częściej deklarują podejmowanie poszczególnych działań. Tylko w przypadku jednego zagadnienia – naprawy rzeczy zamiast wymiany na nowe – różnice nie były istotne statystycznie. W pozostałych kwestiach natomiast różnice są bardzo znaczące. Przykładowo dwa razy więcej dziewcząt niż chłopców deklaruje, że często ogranicza stosowanie plastikowych przedmiotów (odpowiednio 34% i 17%). Można zakładać, że niezależnie od tego, jak deklaracje przekładają się na rzeczywistą praktykę, świadomość dziewcząt w zakresie działań istotnych z perspektywy środowiska naturalnego jest znacznie wyższa niż chłopców. Zależności między statusem społeczno-ekonomicznym rodzin uczniów i deklarowaną częstotliwością podejmowania poszczególnych działań kształtują się różnie i wymagają bardziej pogłębionych analiz.

Warto podkreślić, że na tle rówieśników z innych krajów polscy uczniowie relatywnie często deklarowali podejmowanie analizowanych działań i znajdowali się w grupie krajów o najwyższych odsetkach wskazań. Wyjątkiem są jednak wspomniane praktyki ograniczania stosowania plastikowych przedmiotów, unikanie kupowania produktów w plastikowych opakowaniach i kupowanie używanej odzieży zamiast nowej – już nie tak częste na tle uczniów z innych krajów (zob. tabela 5.11). Może to także rodzić pytania o motywacje towarzyszące tym działaniom. Warto podkreślić, że różnego rodzaju wyborów i zachowań konsumenckich nie można interpretować w oderwaniu od stylów konsumpcji czy kontekstu struktury społecznej i różnic między krajami w tym zakresie (Yates, 2011).

Tabela 5.11. Zachowania istotne z perspektywy zrównoważonego rozwoju podejmowane przez uczniów – porównanie między krajami

Odsetek odpowiedzi „często” oraz „czasami” na pytanie: „Jak często w ciągu ostatnich 12 miesięcy robiłaś/robiliś następujące rzeczy?”

Kraj	Ograniczanie zużycia energii elektrycznej	Ograniczanie marnowania jedzenia	Naprawa rzeczy zamiast wymiany na nowe	Używanie starych przedmiotów będących w dobrym stanie, zamiast kupowania nowych	Ograniczanie zużycia wody	Ograniczanie stosowania plastikowych przedmiotów	Unikanie kupowania produktów w plastikowych opakowaniach	Kupowanie używanej odzieży zamiast nowej
Bulgaria	62% (0,9)	63% (1,1)	66% (1,0)	64% (0,9)	57% (1,2)	58% (1,2)	49% (1,0)	44% (1,3)
Chorwacja <sup>1</sup>	76% (1,1)	62% (1,2)	73% (1,1)	67% (1,0)	69% (1,2)	50% (1,2)	40% (1,2)	19% (0,9)
Cypr	75% (1,0)	71% (1,1)	67% (1,1)	70% (0,9)	69% (1,0)	69% (1,1)	63% (1,1)	37% (1,2)
Estonia	70% (1,2)	69% (1,4)	69% (1,1)	66% (1,3)	51% (1,5)	55% (1,4)	43% (1,1)	47% (1,3)
Francja	76% (0,9)	81% (0,8)	72% (0,8)	68% (0,9)	59% (0,9)	61% (1,0)	52% (1,1)	45% (1,1)
Hiszpania	85% (0,8)	80% (0,8)	78% (0,7)	75% (0,9)	76% (1,0)	67% (1,0)	60% (1,1)	30% (1,0)
Holandia*	59% (1,2)	65% (1,2)	62% (1,2)	58% (1,2)	51% (1,5)	51% (1,3)	42% (1,3)	28% (1,1)
Litwa	75% (0,9)	77% (0,9)	78% (0,8)	77% (0,9)	64% (1,1)	65% (1,1)	55% (1,0)	53% (1,3)
Łotwa <sup>1</sup>	67% (0,9)	65% (1,1)	67% (1,0)	68% (1,1)	51% (1,1)	56% (1,4)	47% (1,2)	43% (1,5)
Malta	77% (1,7)	81% (1,2)	75% (1,4)	74% (1,2)	75% (1,1)	74% (1,2)	65% (1,4)	38% (1,5)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	75% (0,8)	69% (0,8)	61% (0,9)	60% (0,8)	56% (0,7)	53% (1,0)	39% (0,9)	36% (1,0)
<b>Polska</b>	<b>80% (0,9)</b>	<b>77% (0,7)</b>	<b>75% (0,8)</b>	<b>74% (0,9)</b>	<b>72% (1,0)</b>	<b>60% (1,0)</b>	<b>51% (0,9)</b>	<b>40% (0,9)</b>
Rumunia	68% (1,5)	71% (1,9)	73% (1,2)	71% (1,6)	56% (2,0)	57% (1,1)	44% (1,4)	44% (2,2)
Słowacja	75% (1,2)	71% (1,0)	73% (1,1)	68% (1,0)	72% (1,1)	62% (1,2)	56% (1,3)	43% (1,1)
Słowenia	71% (0,8)	71% (1,0)	69% (1,0)	67% (0,8)	67% (0,9)	64% (0,9)	56% (0,9)	30% (1,1)
Szwecja <sup>1</sup>	65% (0,9)	73% (1,0)	67% (1,0)	61% (1,0)	50% (1,0)	59% (1,2)	44% (1,0)	38% (1,0)
Włochy	84% (0,8)	82% (1,3)	73% (1,2)	73% (1,0)	79% (1,0)	75% (1,3)	59% (1,2)	28% (1,1)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>73% (0,3)</b>	<b>72% (0,3)</b>	<b>70% (0,3)</b>	<b>68% (0,3)</b>	<b>63% (0,3)</b>	<b>61% (0,3)</b>	<b>51% (0,3)</b>	<b>38% (0,3)</b>

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej. W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

## Bibliografia

- Agirdag, O., Huyst, P., van Houtte, M. (2012). Determinants of the Formation of a European Identity among Children: Individual- and School-Level Influences. *Journal of Common Market Studies*, 50(2), 198–213.
- Badora, B. (2022). Młodzież o polityce i demokracji. W: M. Grabowska, M. Gwiazda (red.), *Młodzież 2021* (s. 91–133). Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Barnes, S. H., Kaase, M. (red.). (1979). *Political action: Mass participation in five Western democracies*. SAGE Publications.
- Boguszewski, R. (2022). Religijność młodzieży. W: M. Grabowska, M. Gwiazda (red.), *Młodzież 2021* (s. 134–148). Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Boguszewski, R., Bożewicz, M. (2019). Religijność i moralność polskiej młodzieży – zależność czy autonomia? *Zeszyty Naukowe KUL*, 62(4), 31–52.
- 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.
- Boström, M., Micheletti, M., Oosterveer, P. (red.). (2019). *The Oxford Handbook of Political Consumerism*. Oxford University Press.
- Bouman, T., Steg, L. (2019). Motivating society-wide pro-environmental change. *One Earth*, 1, 27–30.
- CBOS (2020). *Świadomość ekologiczna Polaków*. Komunikat z badań nr 163/2020. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- CBOS (2022). *Zaufanie społeczne*. Komunikat z badań nr 37/2022. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej. Pobrano z [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2022/K\\_037\\_22.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2022/K_037_22.PDF)
- Diamond, L. (2021). Democratic regression in comparative perspective: scope, methods, and causes. *Democratization*, 28(1), 22–42.
- Duda, R. (2007). Sąsiedzi: Tożsamość narodowa w wielokulturowej Europie. W: L. Zieliński, M. Chamot (red.), *Narody w Europie: Tożsamość i wzajemne postrzeganie* (s. 83–92). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.
- European Commission (2021). *Special Eurobarometer 517. Future of Europe. Report*. Brussels. Pobrano z <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2554>
- European Social Survey (2020). Round 10 Data. Pobrano z: <https://www.europeansocialsurvey.org/data>
- Feliksiak, M., Roguska, B. (2021). Młodzi Polacy o demokracji. W: M. Grabowska (red.), *Młodzi Polacy w badaniach CBOS 1989–2021* (s. 25–41). Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Górniak, J. (2005). Tożsamość narodowa a tożsamość europejska. W: *Tożsamość europejska a tożsamość polska* (s. 15–30). Warszawa: Polska Akademia Nauk.
- Guglielmi, S. (2016). Dual identity and its mechanisms. W: V. Kain, I. P. Karolewski, S. Kuhn (red.), *European Identity Revisited: New Approaches and Recent Empirical Evidence* (s. 132–156). London and New York: Routledge.
- Ipsos (2022). *Interpersonal Trust Across The World. A 30-country Global Advisor survey*. Pobrano z [https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2022-03/Global%20Advisor%20-%20Interpersonal%20Trust%202022%20-%20Graphic%20Report\\_1.pdf](https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2022-03/Global%20Advisor%20-%20Interpersonal%20Trust%202022%20-%20Graphic%20Report_1.pdf)

- Jugert, P., Šerek, J., Stollberg, J. (2019). Contextual moderators of the link between national and European identity among European youth. *Journal of Youth Studies*, 22(4), 436–456.
- Karolewski, I. P., Kaina, V., Kuhn, S. (2016). Introduction. W: V. Kain, I. P. Karolewski, S. Kuhn (red.), *European Identity Revisited: New Approaches and Recent Empirical Evidence* (s. 1–12). London and New York: Routledge.
- Kawalec, I. (2022). Stosunek do zmian klimatu. W: M. Grabowska, M. Gwiazda (red.), *Młodzież 2021* (s. 171–174). Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Linder, N., Giusti, M., Samuelsson, K., Barthel, S. (2022). Pro-environmental habits: An underexplored research agenda in sustainability science. *Ambio*, 51, 546–556.
- Mariański, J. (2009). Sekularyzacja a nowe formy religijności. *Roczniki Nauk Społecznych*, 37(1), 33–68.
- Mariański, J. (2019). Religijność młodzieży szkolnej w procesie przemian (1988–2017). *Edukacja Międzykulturowa*, 10, 19–37.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon and Schuster.
- Risse, T. (2004). Social Constructivism and European Integration. W: A. Wiener, T. Diez (red.), *European Integration Theory* (s. 159–176). New York: Oxford University Press.
- Rothstein, B., Stolle, D. (2003). Social Capital, Impartiality and the Welfare State: An Institutional Approach. W: M. Hooghe, D. Stolle (red.), *Generating Social Capital. Civil Society and Institutions in Comparative Perspective* (s. 191–210), New York: Palgrave Macmillan.
- Schilde, K. E. (2014). Who are the Europeans? European Identity Outside of European Integration. *Journal of Common Market Studies*, 52(3), 650–667.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, G., Damiani J., Friedman, T. (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022. International Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Stachowska, E. (2019). Religijność młodzieży w Europie – perspektywa socjologiczna. Kontynuacje. *Przeгляд Religioznawczy*, 273, 77–94.
- Stolle, D. (2003). The sources of social capital. W: M. Hooghe, D. Stolle (red.), *Generating Social Capital. Civil Society and Institutions in Comparative Perspective* (s. 19–42). New York: Palgrave Macmillan.
- Sztompka, P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sztompka, P. (2009). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Pobrano z <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- Uslaner, E. (2003). Trust, Democracy and Governance: Can Government Policies Influence Generalized Trust? W: M. Hooghe, D. Stolle (red.), *Generating Social Capital. Civil Society and Institutions in Comparative Perspective* (s. 171–190). New York: Palgrave Macmillan.
- Ward, J. (2008). The Online Citizen-Consumer: Addressing Young People's Political Consumption Through Technology. *Journal of Youth Studies*, 11(5), 513–526.
- Yates, L. (2011). Critical Consumption: Boycotting and Buycotting in Europe. *European Societies*, 13(2), 191–217.



## 6. Zaangażowanie obywatelskie

Jędrzej Witkowski

### Najważniejsze informacje

- Polscy uczniowie na tle rówieśników z innych krajów wyróżniają się dużym zainteresowaniem kwestiami politycznymi i społecznymi – 40% deklaruje, że jest bardzo lub dość zainteresowana tymi zagadnieniami. Jest to jeden z najwyższych odsetków w badanych krajach.
- Ósmoklasiści w Polsce raczej dobrze oceniają swoje przygotowanie do podejmowania działań obywatelskich w szkole, chociaż występują duże różnice między określonymi działaniami. Niepokoić może, że wielu uczniów nie czuje się dobrze przygotowanych do oceny wiarygodności informacji.
- W porównaniu z rówieśnikami z innych krajów polscy uczniowie relatywnie często poszukują informacji na temat kwestii politycznych i społecznych w mediach. Najważniejszym źródłem informacji pozostaje nadal telewizja, choć częstotliwość korzystania zarówno z telewizji, jak i z prasy znacząco spadła od 2009 roku.
- Internet jest istotnym źródłem pozyskiwania wiedzy o polityce i sprawach społecznych, ale świat online nie stanowi dla ósmoklasistów ważnej przestrzeni manifestowania swoich opinii na tematy polityczne lub społeczne ani zaangażowania obywatelskiego. W tym celu uczniowie sporadycznie korzystają z internetu i mediów społecznościowych.
- Polscy uczniowie relatywnie często w porównaniu z uczniami z innych krajów rozmawiają o sprawach politycznych i społecznych z rodzicami lub przyjaciółmi. Co ciekawe, częściej rozmawiają o tym, co się dzieje w innych krajach, a nie o tym, co się dzieje w Polsce.
- Kluczowym elementem samorządności uczniowskiej w polskiej szkole są procedury wyborcze i wybieranie przez uczniów swoich przedstawicieli. Te praktyki w Polsce są częstsze niż w innych krajach, prawie wszyscy ósmoklasiści głosowali w wyborach szkolnych. Pozostałe, niewyborcze formy szkolnego zaangażowania obywatelskiego są znacznie mniej popularne – takie doświadczenia ma mniej niż połowa uczniów. Stosunkowo niewielu ósmoklasistów deklarowało udział w szkolnych debatach lub dyskusjach podczas szkolnych spotkań. Chociaż 60% uczniów wskazało, że uczniowie mogą wpływać na decyzje dotyczące szkoły, zarazem znacznie mniej deklarowało, że brało udział w podejmowaniu takich decyzji.
- Pozaszkolna aktywność obywatelska uczniów jest na tle innych krajów przeciętna. Polscy uczniowie wyróżniają się pozytywnie pod kątem zaangażowania w wolontariat (59% ósmoklasistów ma takie doświadczenie, najwięcej spośród badanych krajów), ale na podstawie badania nie można stwierdzić, czy jest to zachowanie czysto obywatelskie, czy też jest motywowane możliwością zdobycia dodatkowych punktów w rekrutacji do szkoły ponadpodstawowej. Należy zarazem pamiętać, że badanie było prowadzone w okresie dużego zaangażowania lokalnych społeczności i szkół w pomoc uchodźcom z Ukrainy. Większe zaangażowanie pozaszkolne deklarują dziewczęta, z wyjątkiem uczestnictwa w drużynach sportowych.
- Pytani o swoje przyszłe zaangażowanie obywatelskie, uczniowie często deklarują zaangażowanie w różnego rodzaju działania na rzecz środowiska.
- Aż 86% ósmoklasistów w Polsce deklaruje, że z pewnością lub prawdopodobnie będzie po uzyskaniu pełnoletności głosowało w wyborach krajowych, a 77% wskazuje, że zaangażuje się w pomaganie innym ludziom w swojej społeczności lokalnej. Znacznie mniej uczniów w przyszłości planuje bezpośrednie

zaangażowanie w działania polityczne. Częste deklaracje przyszłego udziału w wyborach oraz rzadkie dotyczące zaangażowania bliżej polityki wyróżniają polskich uczniów na tle ich rówieśników z innych krajów.

- Między latami 2009 a 2022 zaszły duże pozytywne zmiany, jeśli chodzi o deklaracje młodych ludzi dotyczące głosowania. Można powiedzieć, że korzystanie z czynnego prawa wyborczego staje się obowiązującą normą społeczną.
- Status społeczno-ekonomiczny rodziny różnicuje odpowiedzi uczniów dotyczące ich aktualnej aktywności obywatelskiej (szczególnie pozaszkolnej) oraz planów obywatelskiego zaangażowania w przyszłości.

## 6.1. Wprowadzenie

Zaangażowanie obywatelskie młodzieży jest jednym z trzech kluczowych komponentów badania i zarazem jednym z pożądaných efektów kształcenia obywatelskiego (zob. rozdział 2). Jest to ujęcie spójne z rozpowszechnionymi definicjami pożądaných cech obywatela oraz obecną refleksją na temat pożądaných elementów i efektów kształcenia w edukacji obywatelskiej (Kopińska, 2017; Kordasiewicz, Sadura, 2013). Zgodnie z założeniami przyjętymi w badaniu zaangażowanie obywatelskie obejmuje: zainteresowanie aktywnością obywatelską, kwestię przygotowania do działania, przeszłe i obecne praktyki zaangażowania obywatelskiego oraz plany i założenia dotyczące aktywności w przyszłości.

Zaangażowanie obywatelskie jest zjawiskiem ogromnie zróżnicowanym i może przybierać wiele form. Ich zauważenie i uporządkowanie jest warunkiem skutecznego analizowania tego zjawiska. Badacze (m.in. Schulz i in., 2023a) zwracają uwagę, że zaangażowanie może:

- dotyczyć różnych poziomów wspólnoty obywatelskiej: szkoły (np. zaangażowanie w samorządność uczniowską), społeczności lokalnej (np. pomoc sąsiadom), państwa (np. zainteresowanie polityką krajową), Unii Europejskiej (np. podpisanie petycji do władz UE) oraz wspólnoty globalnej (np. podejmowanie działań związanych ze zmianą klimatu);
- mieć charakter indywidualny (np. poszukiwanie informacji na temat polityki lub spraw społecznych, zmiana własnych nawyków konsumpcyjnych) lub wymagać współpracy z innymi ludźmi i przez to mieć charakter kolektywny (np. zaangażowanie w wolontariat w wybranej organizacji społecznej);
- być bardziej pasywne (np. zdobywanie informacji, wyrażanie opinii) lub bardziej aktywne (np. rozwiązywanie konkretnego problemu społecznego);
- być realizowane w sferze cyfrowej (np. komentowanie polityki w internecie) lub w świecie realnym (udział w spotkaniu z politykiem);
- przyjmować formy bardziej konwencjonalne, tradycyjne (np. przynależność do partii politycznej, udział w dyskusjach o polityce) lub niekonwencjonalne (udział w protestach lub działaniach na rzecz środowiska);
- mieć charakter legalny (np. zwrócenie komuś uwagi, by nie niszczył środowiska) lub nielegalny (np. blokowanie ruchu ulicznego lub malowanie haseł na murach).

Badanie ICCS stara się uchwycić wszystkie te formy zaangażowania młodzieży, uwzględniając jednocześnie istotne uwarunkowania aktywności osób niepełnoletnich (część form zaangażowania obywatelskiego nie jest dostępna osobom niepełnoletnim, można więc pytać tylko o chęć skorzystania z tych możliwości w przyszłości), kontekst pandemii i edukacji zdalnej (który ograniczył możliwości zaangażowania w interakcji z innymi obywatelami) oraz aspekty uznane za ważne w tej edycji badania, czyli zaangażowanie poprzez technologie cyfrowe oraz zaangażowanie w obszarze zrównoważonego rozwoju i ochrony środowiska.

W toku konceptualizacji zjawiska zaangażowania obywatelskiego w badaniu wyodrębniono jego następujące elementy składowe: dyspozycje do zaangażowania, doświadczenia w zakresie zaangażowania oraz przewidywania dotyczące zaangażowania w przyszłości. Te trzy obszary są omawiane w niniejszym rozdziale.

## 6.2. Dyspozycje do zaangażowania

Zaangażowanie obywatelskie jest możliwe lub bardziej prawdopodobne, jeśli spełnionych jest kilka podstawowych warunków. Po pierwsze, obywatele muszą interesować się sferą społeczną, w której mają podejmować działania. Po drugie, muszą być przekonani, że mają kompetencje potrzebne do skutecznego zaangażowania w tym obszarze. Po trzecie, muszą mieć poczucie sensowności różnych form zaangażowania, które są im dostępne, czyli doświadczenie ich skuteczności lub przekonanie o niej. Te elementy badano w części dotyczącej dyspozycji do zaangażowania młodych ludzi.

### ZAINTERESOWANIE KWESTIAMI POLITYCZNYMI I SPOŁECZNYMI

Zainteresowanie kwestiami politycznymi i społecznymi jako warunek zaangażowania jest uznawane w literaturze za jeden z ważnych pożądaných efektów kształcenia. Z innych badań wiadomo, że poziom zainteresowania polityką i sprawami społecznymi jest w dużej mierze efektem socjalizacji w domu (Neundorf, Smets, 2017). W poprzednich edycjach badania ICCS stwierdzono występowanie zależności między zainteresowaniem kwestiami politycznymi i społecznymi a poziomem wiedzy uczniów i partycypacją (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, Schulz, 2001) oraz deklaracjami dotyczącymi planów zaangażowania obywatelskiego w przyszłości (Schulz i in., 2018).

Jak przedstawiono w tabeli 6.1, w Polsce 6% uczniów deklaruje, że są bardzo zainteresowani kwestiami politycznymi i społecznymi. Bardzo zainteresowanych lub dość zainteresowanych jest natomiast 40% ósmoklasistów. Dziewczęta rzadziej wybierały w tym pytaniu obie odpowiedzi skrajne – zarówno „bardzo zainteresowana”, jak i „w ogóle niezainteresowana”. W badaniu stwierdzono istotne statystycznie zależności między zainteresowaniem kwestiami politycznymi i społecznymi a wynikiem uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. Im wyższe zainteresowanie, tym wyższy poziom wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. Ponadto istotnie częściej zainteresowanie deklarują uczniowie z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, uczniowie, których rodzice również interesują się kwestiami społeczno-ekonomicznymi, oraz uczniowie, którzy spodziewają się ukończyć studia wyższe. Dotyczy to także uczniów uczących się w szkołach zlokalizowanych w dużych miastach (100 tys. mieszkańców lub więcej) oraz w szkołach niepublicznych.

Warto dodać, że polscy uczniowie wyróżniają się pod względem deklarowanego zainteresowania sprawami politycznymi i społecznymi na tle rówieśników z innych krajów – znajdują się wśród najbardziej zainteresowanych tymi kwestiami.

Tabela 6.1. Zainteresowanie uczniów w Polsce kwestiami politycznymi i społecznymi według wybranych zmiennych

Cecha	Kategoria	Bardzo zainteresowana/ zainteresowany	Dość zainteresowana/ zainteresowany	Niezbyt zainteresowana/ zainteresowany	W ogóle niezainteresowana/ niezainteresowany
Ogółem		6%	34%	48%	12%
Płeć	Dziewczęta	5%	34%	52%	10%
	Chłopcy	8%	33%	45%	14%
Poziom wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich	Poniżej poziomu B	4%	23%	52%	21%
	Poziom B lub wyższy	7%	36%	47%	10%
Status społeczno- -ekonomiczny	Poniżej średniej krajowej	4%	29%	53%	14%
	Średnia krajowa lub powyżej średniej krajowej	8%	39%	43%	10%
Zainteresowanie kwestiami politycznymi i społecznymi rodziców/opiekunów ucznia (wyższa z ocen)	W ogóle niezainteresowany	1%	2%	13%	84%
	Niezbyt zainteresowany	3%	10%	57%	30%
	Dość zainteresowany	4%	31%	55%	10%
	Bardzo zainteresowany	12%	51%	33%	4%
Oczekiwania edukacyjne ucznia	Inne niż studia wyższe	4%	27%	54%	15%
	Studia wyższe	8%	40%	43%	9%
Wielkość miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła (liczba mieszkańców)	Poniżej 100 tys. mieszkańców	6%	32%	50%	13%
	100 tys. mieszkańców lub więcej	7%	39%	45%	10%
Rodzaj szkoły	Szkoła publiczna	6%	33%	49%	12%
	Szkoła niepubliczna	7%	47%	41%	5%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

## POCZUCIE WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI OBYWATELSKIEJ

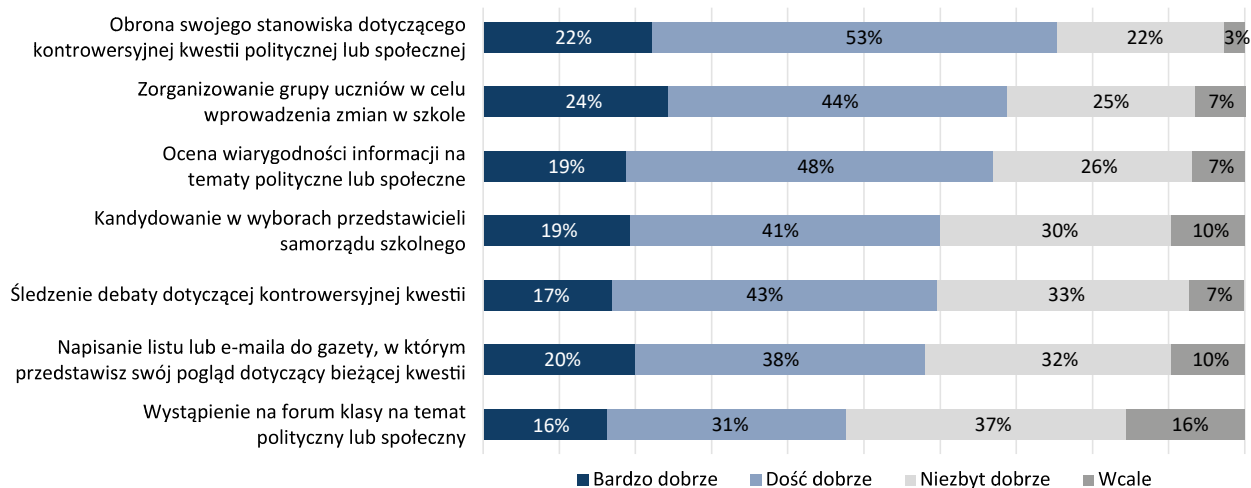
Zaangażowanie obywatelskie zależy nie tylko od zainteresowania sferą obywatelską, lecz także od poczucia własnej skuteczności obywatelskiej – przekonania o stopniu przygotowania do podejmowania działań, które doprowadzą do oczekiwanych rezultatów (Bandura, 1986). Poczucie własnej skuteczności (w sferze obywatelskiej, ale też choćby w sferze edukacyjnej) wpływa na dokonywane przez jednostkę wybory, wytrwałość oraz wysiłek, który wkłada w działanie (Bong, 2013). Wcześniejsze badania pokazały, że bieżące zaangażowanie i przekonanie o własnej skuteczności są ze sobą wzajemnie powiązane i że wpływają na przyszłe zaangażowanie obywatelskie (Schulz i in., 2023b). Z tego też powodu uznaje się, że rozwijanie u uczniów poczucia ich skuteczności obywatelskiej jest jednym z istotnych celów edukacji obywatelskiej.

Badanych ósmoklasistów poproszono o ocenę ich własnego przygotowania do podejmowania różnych działań obywatelskich, w które już teraz – mimo braku pełnoletności – mogliby się włączyć.

Ich odpowiedzi przedstawia wykres 6.1. Generalnie uczniowie w Polsce raczej dobrze oceniają swoje przygotowanie do podejmowania działań obywatelskich, choć widoczne są duże różnice między określonymi działaniami. Na tle innych działań wyróżnia się m.in. występowanie na forum klasy na temat polityczny lub społeczny (37% ocenia swoje przygotowanie w tym zakresie niezbyt dobrze, a kolejne 16% wcale nie czuje się do tego przygotowanych). Jest to o tyle zaskakujące, że uczniowie pytani o obronę swojego stanowiska dotyczącego kontrowersyjnej kwestii politycznej lub społecznej (bez wskazania, na jakim forum) znacznie częściej pozytywnie oceniają swoje przygotowanie do tego działania (75% wskazań „bardzo dobrze” lub „dość dobrze”). Może to więc raczej wynikać z obawy przed zabieraniem głosu w klasie niż z braku wiedzy na dane tematy. Około 2/3 uczniów pozytywnie ocenia własne umiejętności w zakresie oceny wiarygodności informacji na tematy polityczne i społeczne (67% wskazuje odpowiedź „bardzo dobrze” lub „dość dobrze”) oraz w zakresie partycypacji szkolnej – zarówno kandydowania w wyborach przedstawicieli samorządu uczniowskiego (60%), jak i zorganizowania grupy uczniów w celu wprowadzenia zmian w szkole (69%). O ile w przypadku działań z zakresu partycypacji szkolnej te odsetki można oceniać pozytywnie, o tyle niepokoić może fakt, że tak wielu uczniów nie czuje się dobrze przygotowanych do oceny wiarygodności informacji.

### Wykres 6.1. Poczucie własnej skuteczności obywatelskiej u polskich uczniów

Odpowiedzi na pytanie: „Jak sądzisz, jak dobrze potrafiłabyś/potrafiłbyś zrobić następujące rzeczy?”



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „bardzo dobrze” oraz „dość dobrze”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Na podstawie odpowiedzi uczniów z krajów uczestniczących w badaniu skonstruowano skalę poczucia własnej skuteczności obywatelskiej uczniów. Skala ta przyjmuje dla różnych krajów średnie wartości od 48 do 54, w Polsce jej wartość wynosi 51 i jest zbliżona do średniej dla krajów uwzględnianych w porównaniach. Dane zebrane w 2022 roku porównano z danymi z 2009 roku – wartość skali dla Polski się nie zmieniła, co oznacza, że między latami 2009 a 2022 nie nastąpiły znaczące zmiany w ocenie własnej skuteczności obywatelskiej polskich uczniów.

W Polsce istnieją zależności między samooceną uczniów w opisywanym obszarze a płcią (średnia wartość skali 50 dla chłopców i 52 dla dziewcząt), zainteresowaniem sprawami politycznymi i społecznymi (49 dla niezainteresowanych i 54 dla zainteresowanych) oraz poziomem wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich (49 dla uczniów osiągających wynik poniżej poziomu B i 51 dla pozostałych). Różnice te są istotne statystycznie i mają podobny charakter w zdecydowanej większości badanych krajów.

Dziewczęta w Polsce stosunkowo lepiej oceniają swoje przygotowanie do podejmowania działań obywatelskich w większości obszarów. Tylko w trzech obszarach nie ma w tym zakresie istotnych statystycznie różnic (ocena wiarygodności informacji na tematy polityczne lub społeczne, występowanie na forum klasy w sprawach politycznych lub społecznych oraz obrona swojego stanowiska dotyczącego kontrowersyjnej kwestii politycznej lub społecznej). Różnice na korzyść dziewcząt pojawiają się przykładowo w zakresie poczucia przygotowania do kandydowania w wyborach przedstawicieli samorządu oraz organizowania uczniów w celu wprowadzenia zmian w szkole.

Kwestia zainteresowania sprawami politycznymi i społecznymi różnicowała samoocenę uczniów we wszystkich obszarach, o które pytano. Im wyższe zainteresowanie, tym wyższa ocena własnej skuteczności obywatelskiej, także w zakresie szkolnej partycypacji, która bezpośrednio nie wiąże się ze sprawami politycznymi i społecznymi. Podobnie tę samoocenę różnicuje status społeczno-ekonomiczny rodzin uczniów – im wyższy, tym lepiej uczeń ocenia swoje przygotowanie do różnych form aktywności (wyjątkiem tutaj jest zorganizowanie grupy uczniów w celu wprowadzenia zmian w szkole, gdzie różnica jest nieistotna statystycznie). Co ciekawe i niepokojące, najwyższa różnica (ponad 11 punktów proc.) istnieje w zakresie oceny wiarygodności informacji – uczniowie z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym znacznie rzadziej deklarują przygotowanie do krytycznej analizy informacji o sprawach politycznych i społecznych. Ocena własnej skuteczności różni także uczniów o różnych oczekiwaniach edukacyjnych – osoby, które spodziewają się ukończenia studiów wyższych, częściej wysoko oceniają swoje umiejętności w analizowanych obszarach.

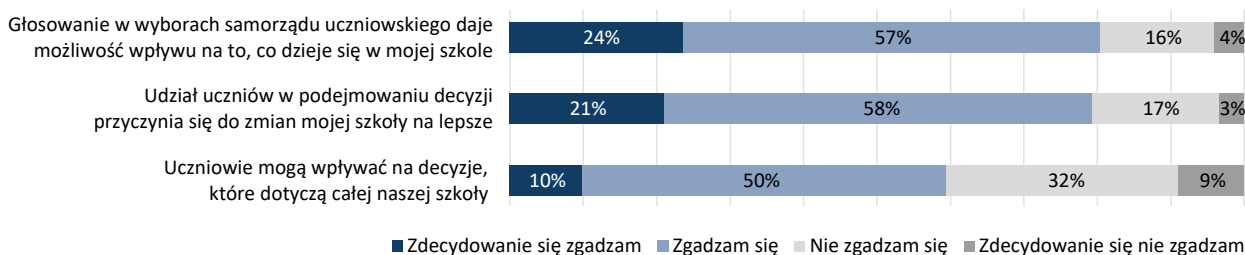
Zgromadzone dane pokazują, że ocena własnej skuteczności obywatelskiej polskich uczniów jest mocno zróżnicowana i zależy m.in. od czynników niezależnych od uczniów (jak status społeczno-ekonomiczny). Może to być podstawą późniejszego różnicowania zaangażowania obywatelskiego uczniów, dlatego należałoby położyć szczególny nacisk na włączenie w działania z zakresu edukacji obywatelskiej uczniów z grup zagrożonych wykluczeniem w tym zakresie (zob. także rozdział 7).

Warto dodać, że istnieją zależności między przekonaniem uczniów o własnej skuteczności obywatelskiej a podejmowaniem przez nich aktywności na poziomie szkoły, a także poza nią. Można więc postawić tezę, że przekonanie o własnej skuteczności rozwija się u uczniów, którzy podejmują już obecnie aktywność obywatelską. Jednocześnie uczniowie mający większą pewność co do własnych kompetencji mogą chętniej podejmować aktywność obywatelską teraz i w przyszłości. Na podstawie badania ICCS nie da się jednak ustalić kierunku tych zależności.

## DOŚWIADCZENIE SKUTECZNOŚCI DOTYCHCZASOWEGO ZAANGAŻOWANIA OBYWATELSKIEGO W SZKOLE

Ostatnim czynnikiem budującym kontekst dla zaangażowania obywatelskiego młodych ludzi jest doświadczenie skuteczności dotychczasowych form zaangażowania obywatelskiego i przekonanie o ich sensowności – w przypadku uczniów jest to zaangażowanie w szkole i doświadczenia ze szkolną partycypacją. Jeśli uczniowie będą mieli negatywne doświadczenia z oferowanymi im w szkole formami zaangażowania, trudno oczekiwać od nich motywacji do aktywności obywatelskiej w przyszłości.

Uczniowie zostali poproszeni o odniesienie się do trzech stwierdzeń dotyczących wpływu szkolnej partycypacji na sytuację w szkole: „głosowanie w wyborach samorządu uczniowskiego jest skutecznym sposobem wpływania na to, co dzieje się w szkole”, „uczniowie mogą wpływać na decyzje, które dotyczą ich szkoły” oraz „udział uczniów w podejmowaniu decyzji w szkole przyczynia się do jej zmian na lepsze”. Wykres 6.2 prezentuje odpowiedzi polskich uczniów na to pytanie.

**Wykres 6.2. Wpływ uczniów na sytuację w szkole według polskich uczniów**

Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” oraz „zgadzam się”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Większość (80%) uczniów w Polsce zgadza się ze stwierdzeniem, że głosowanie daje możliwość wpływu na to, co dzieje się w szkole. Polska znalazła się w grupie krajów, w których takie deklaracje uczniów były najczęstsze. Potwierdza to ugruntowaną pozycję szkolnej partycypacji wyborczej w polskim systemie edukacji. Podobna część uczniów (79%) jest przekonana, że udział uczniów w podejmowaniu decyzji przyczynia się do zmian szkoły na lepsze, ale już tylko 60% potwierdza, że uczniowie mogą wpływać na decyzje, które dotyczą całej szkoły. Pewnym wyjaśnieniem różnic w odpowiedziach na poszczególne stwierdzenia może być fakt, że pierwsze dwa mogą być traktowane jako możliwy czy inaczej hipotetyczny wpływ uczniów (teoretyczne korzyści z partycypacji), natomiast ostatnie stwierdzenie może w rozumieniu uczniów dotyczyć faktycznego wpływu na decyzje (skuteczność oddziaływania uczniów).

Podobnie jak w przypadku oceny przez uczniów własnej skuteczności obywatelskiej również tutaj istnieją istotne statystycznie różnice między odpowiedziami dziewcząt (lepsze doświadczenia partycypacji) i chłopców (gorsze doświadczenia partycypacji). Tylko w zakresie oceny wpływu głosowania w wyborach do samorządu uczniowskiego różnice nie są istotne statystycznie. Różnice w zainteresowaniu kwestiami politycznymi i społecznymi, statusie społeczno-ekonomicznym, oczekiwaniach edukacyjnych nie przekładają się na duże różnice w ocenie wpływu uczniów na sytuację w szkole.

### 6.3. Doświadczenia uczniów w zakresie zaangażowania

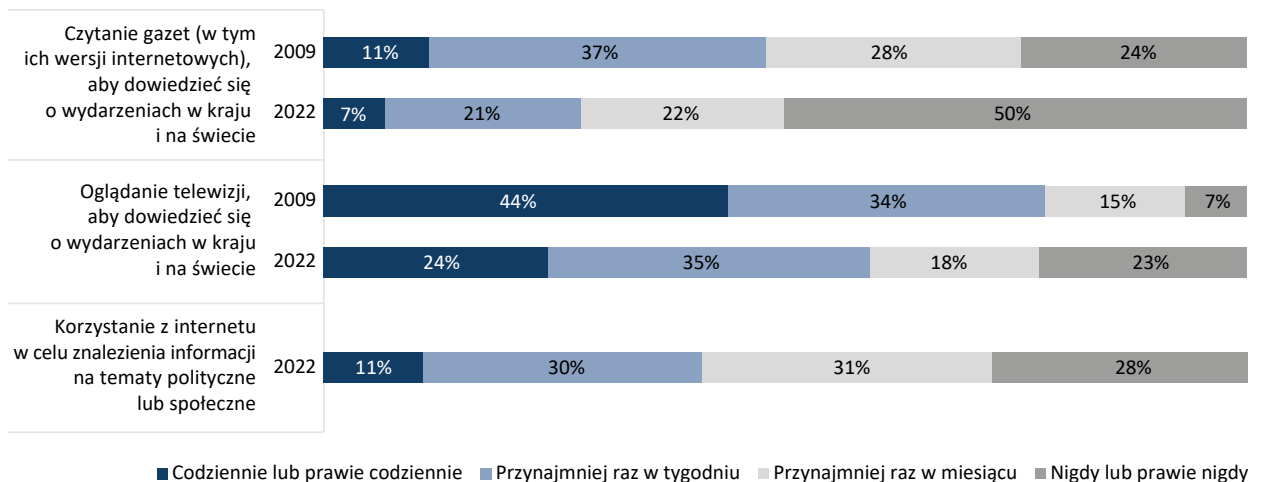
W ramach badania wyróżniono cztery typy zaangażowania obywatelskiego, które jest dostępne uczniom w tym wieku. Są to: zdobywanie informacji na temat kwestii społecznych i politycznych, wymiana opinii na temat tych zagadnień, partycypacja w działaniach obywatelskich na poziomie szkoły oraz partycypacja w organizacjach młodzieżowych oraz inicjatywach lokalnych (Schulz i in., 2023a).

Zwraca się uwagę, że to zdobywanie informacji oraz wymiana opinii na tematy społeczne i polityczne są najbardziej dostępnymi młodym ludziom formami aktywności obywatelskiej. Te formy (jeśli nie towarzyszy im inne zaangażowanie) mogą być postrzegane jako obywatelska bierność, badacze wzorów zaangażowania nazywają je jednak zaangażowaniem utajonym (ang. *latent political participation*), w opozycji do zaangażowania widocznego (ang. *manifest political participation*) (Ekman, Amnå, 2012). W polskiej literaturze na podobne zjawisko uśpionego potencjału zaangażowania młodych ludzi zwracała uwagę Krystyna Szafraniec (2012). Analiza obecnych doświadczeń zaangażowania obywatelskiego ma szczególne znaczenie, ponieważ w badaniach wykazano, że wpływają one na szeroko rozumianą aktywność obywatelską w dorosłym życiu (Pancer, 2014).

## DOWIADYWANIE SIĘ O KWESTIACH POLITYCZNYCH I SPOŁECZNYCH

Jak przedstawiono we wcześniejszej części tego rozdziału, polscy uczniowie wyróżniają się na tle innych krajów, jeśli chodzi o zainteresowanie kwestiami politycznymi i społecznymi, i znajduje to swoje odzwierciedlenie w ich praktykach w zakresie zdobywania informacji na temat tych zagadnień. Według deklaracji uczniów telewizja nadal pozostaje dla nich najważniejszym źródłem informacji o polityce i sprawach społecznych – ogląda ją w tym celu przynajmniej raz w tygodniu 59% badanych, z internetu z podobną intencją korzysta 41% ósmoklasistów, a po gazetę sięga 28% z nich (zob. wykres 6.3). Polscy ósmoklasiści korzystają w tym celu z mediów średnio częściej niż ich rówieśnicy w innych krajach. W Polsce, a także w innych krajach, zaszły w tym zakresie istotne zmiany między 2009 a 2022 rokiem. Deklaracje polskich uczniów dotyczące oglądania telewizji w celu pozyskiwania informacji raz w tygodniu lub częściej spadły z 78% do 59%, a w przypadku prasy z 48% do 28%. Korzystanie z internetu w 2009 roku było badane w inny sposób i nie są możliwe porównania.

**Wykres 6.3. Wykorzystanie przez polskich uczniów różnych mediów do zdobywania informacji na temat kwestii politycznych i społecznych w ICCS 2009 i ICCS 2022**



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

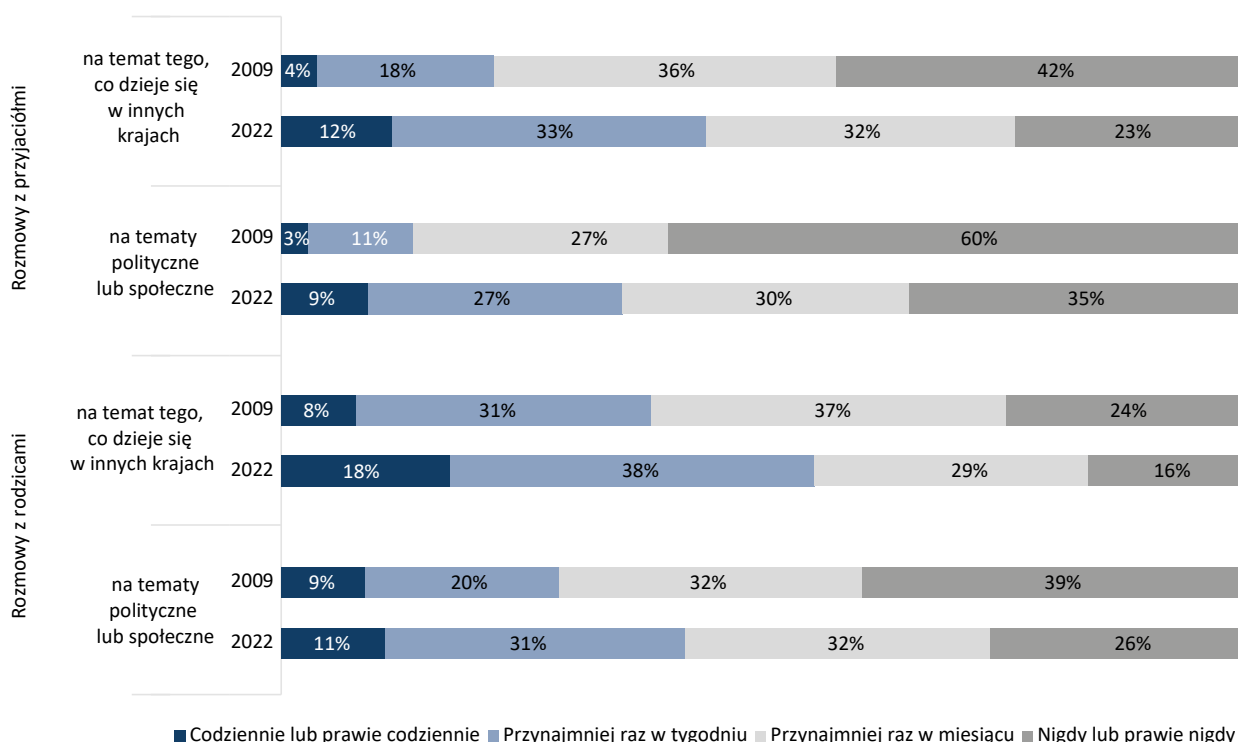
Częstotliwość korzystania z mediów w celu zdobywania informacji na tematy polityczne i społeczne jest różna w zależności od deklarowanego zainteresowania tą tematyką. Nie powinno dziwić, że osoby, które są zaintrygowane tymi kwestiami, częściej korzystają w tym celu ze wszystkich mediów niezależnie od kanału. Inaczej jest w przypadku pozostałych kwestii, które różnicują korzystanie z wybranych kanałów pozyskiwania informacji. Z internetu częściej korzystają chłopcy, ale płeć nie różnicuje częstotliwości oglądania w podobnym celu telewizji i czytania gazet. Internet jest też częściej wykorzystywany przez uczniów ze szkół z dużych miast oraz przez uczniów z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym. Może to mieć związek z większą dostępnością internetu w miastach oraz w rodzinach o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym. Podobnie jak w przypadku płci te czynniki nie różnicują jednak częstotliwości oglądania telewizji i czytania gazet. Oczekiwania edukacyjne (oczekiwanie ukończenia szkoły wyższej) oraz poziom wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich różnicują zaś częstotliwość czytania gazet oraz korzystania z internetu (im wyższe oczekiwania i wyniki w teście, tym częściej korzysta się z tych kanałów), ale nie są powiązane z oglądaniem telewizji.

Polscy ósmoklasiści wyróżniają się także wśród swoich rówieśników z innych krajów częstotliwością rozmawiania na tematy polityczne i społeczne ze swoimi rodzicami oraz przyjaciółmi. Wykres 6.4 pokazuje odpowiedzi badanych dotyczące tych kwestii w 2009 i 2022 roku. W ICCS 2022 42% uczniów przynajmniej raz w tygodniu rozmawiała z rodzicami o kwestiach politycznych i społecznych, a aż 56% o tym,



co się dzieje w innych krajach. Z przyjaciółmi na te same tematy rozmawiało analogicznie 36% i 44% ósmoklasistów. Stanowi to bardzo duży wzrost w stosunku do 2009 roku. Podobne wzrosty zanotowano w innych krajach obecnych w badaniu. Podobnie jak w przypadku pozyskiwania informacji o kwestiach politycznych i społecznych wyniki polskich uczniów lokują nasz kraj w gronie państw, których uczniowie najczęściej rozmawiają na te tematy. Co ciekawe, podobnie jak w innych państwach częstsze są rozmowy o tym, co się dzieje w innych krajach niż rozmowy ogólne (domyślnie rozmowy o sytuacji w kraju). Wyjaśnienia tej sytuacji można byłoby szukać w eskalacji wojny w Ukrainie – doszło do niej bezpośrednio przed okresem, w którym prowadzono badanie – ale nie da się tym wytłumaczyć analogicznych różnic w 2009 roku. Można się więc zastanawiać, czy kwestie międzynarodowe nie są po prostu dla uczniów ciekawe (lub ciekawsze niż problemy krajowe, wiemy bowiem, że do krajowej polityki uczniowie mają stosunek krytyczny).

**Wykres 6.4. Częstotliwość rozmów polskich uczniów poza szkołą na temat kwestii politycznych i społecznych**

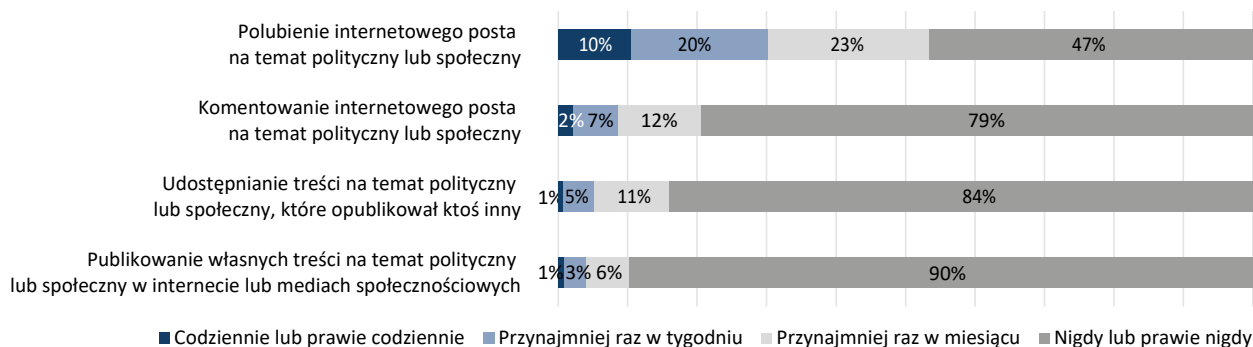


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Częstotliwość odbywania poza szkołą rozmów na temat kwestii politycznych i społecznych oraz sytuacji międzynarodowej różni się w zależności od zainteresowania uczniów tymi kwestiami, co nie powinno dziwić. Im wyższe zainteresowanie uczniów, tym częstsze podobne rozmowy. Analogiczne jest zróżnicowanie w zależności od poziomu wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich uczniów. Osoby rozmawiające z rodzicami lub przyjaciółmi o kwestiach politycznych lub społecznych albo o sytuacji międzynarodowej przynajmniej raz w tygodniu zarazem charakteryzują się wyższym poziomem wiedzy i rozumienia. Różnice były wyższe w przypadku rozmawiania na tematy polityczne i społeczne niż w przypadku rozmów o sytuacji w innych krajach. Wysoki status społeczno-ekonomiczny oraz zamieszkiwanie w dużym mieście wiążą się z większą częstotliwością prawie wszystkich analizowanych rodzajów rozmów. Może to wynikać częściowo z zależności między wysokim statusem społeczno-ekonomicznym rodziny a zainteresowaniem polityką wśród rodziców, którzy takie rozmowy mogą inicjować. Różnice w częstotliwości prowadzenia rozmów o sprawach politycznych i społecznych oraz sytuacji międzynarodowej zależnie od płci uczniów są niejednoznaczne i trudne w interpretacji.

Formą wyrażania opinii i rozmowy na tematy społeczne i polityczne jest również aktywność uczniów online poprzez publikowanie lub udostępnianie treści na tematy polityczne lub społeczne, komentowanie lub polubienie treści publikowanych przez inne osoby. Na wykresie 6.5 przedstawiono informacje o częstotliwości podejmowania przez polskich uczniów tego typu działań. Spośród wskazanych działań tylko polubienie internetowego posta na temat polityczny lub społeczny jest dość rozpowszechnioną praktyką (30% ósmoklasistów robi to przynajmniej raz w tygodniu). W tym obszarze Polska wyróżnia się też na tle innych krajów – polscy uczniowie podejmują takie działania średnio częściej od rówieśników z innych krajów.

**Wykres 6.5. Częstotliwość wyrażania poglądów w internecie na tematy polityczne i społeczne przez polskich uczniów**



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „codziennie lub prawie codziennie” oraz „przynajmniej raz w tygodniu”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Pozostałe formy aktywności online polskich uczniów są sporadyczne – nie wyróżniają się oni w tym zakresie szczególnie na tle rówieśników innych krajów. Można postawić tezę, że świat online dla uczniów w tym wieku nie stanowi ważnej przestrzeni manifestowania swoich opinii politycznych ani zaangażowania obywatelskiego w ważne dla nich sprawy.

## PARTYCYPACJA W SZKOLE

To w szkole uczniowie spędzają dużą część swojego czasu, szkoła jest też *de facto* jedyną instytucją publiczną, w której na stałe funkcjonują młodzi ludzie. Koncepcja samorządności uczniowskiej zakłada, że uczniowie, jako ważni przedstawiciele szkolnej społeczności, powinni mieć wpływ na to, co dzieje się w ich placówce edukacyjnej. Znaczenie szkolnej partycypacji uczniów jako formy zaangażowania obywatelskiego jest też istotne, ponieważ samorząd uczniowski jest w praktyce jedyną powszechnie dostępną młodemu ludziom instytucją przedstawicielską.

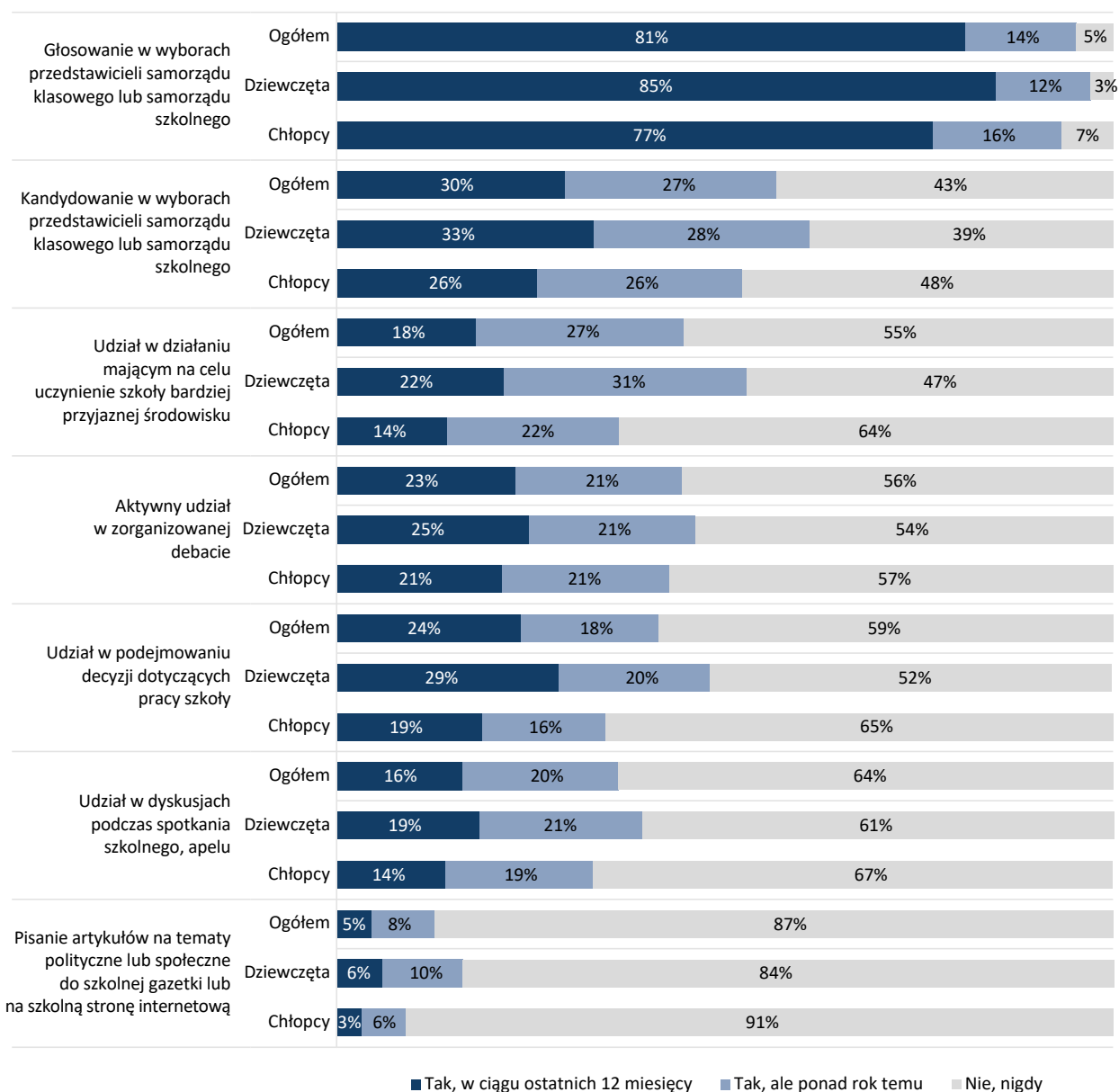
W tej części rozdziału analizowane są różne formy zaangażowania obywatelskiego ósmoklasistów w szkole. Kwestie związane z oceną samorządu uczniowskiego przedstawione są bardziej szczegółowo w rozdziale ósmym jako składowa kultura pracy szkoły otwartej lub zamkniętej na partycypację uczniów.

Uczniów zapytano o różne formy szkolnej partycypacji, ich odpowiedzi przedstawiono na wykresie 6.6. Dane pokazują, że najbardziej powszechną formą obywatelskiej partycypacji w szkołach jest udział w wyborach przedstawicieli samorządu klasowego lub szkolnego – 95% uczniów deklaruje posiadanie tego doświadczenia. Zaskakująco wysoki jest również odsetek uczniów deklarujących kandydowanie w takich wyborach (57%). Interpretując te dane, należy pamiętać, że istnienie samorządu uczniowskiego w szkole oraz wykorzystywanie w nim procedur wyborczych jest obowiązkowe zgodnie z polskim prawem oświatowym. Pozostałe, niewyborcze formy szkolnego zaangażowania obywatelskiego są znacznie mniej popularne – takie doświadczenia ma mniej niż połowa uczniów. Tylko 45% ósmoklasistów deklarowało, że

kiedykolwiek brało udział w zorganizowanej debacie, tyle samo uczestniczyło w działaniu mającym na celu uczynienie szkoły bardziej przyjazną środowisku, trochę mniej (42%) brało udział w podejmowaniu decyzji dotyczących pracy szkoły. Te dane pokazują, że partycypacja uczniów w szkole często ogranicza się do udziału w szkolnych wyborach. Pozostałe formy zaangażowania, w tym formy demokracji bezpośredniej, zdają się niedostępne lub nieatrakcyjne dla ponad połowy młodych ludzi. Wydaje się, że w polskich szkołach praktyka organizacji spotkań służących dyskusji i wymianie opinii jest dość rzadka (tylko 36% uczniów brało udział w dyskusjach podczas spotkania szkolnego lub apelu), podobnie jak praktyki wykorzystywania szkolnych mediów do dyskusji na temat sfery publicznej (tylko 13% uczniów ma doświadczenia pisania takich artykułów do szkolnej gazetki lub na szkolną stronę internetową).

### Wykres 6.6. Udział polskich uczniów w różnych formach aktywności obywatelskiej w szkole ogólnie i w podziale na płeć

Odpowiedzi na pytanie: „Czy kiedykolwiek w szkole wykonywałaś/wykonywałeś następujące działania?”



■ Tak, w ciągu ostatnich 12 miesięcy ■ Tak, ale ponad rok temu ■ Nie, nigdy

Posortowano malejąco według odsetka ogółu odpowiedzi „tak, w ciągu ostatnich 12 miesięcy” oraz „tak, ale ponad rok temu”.

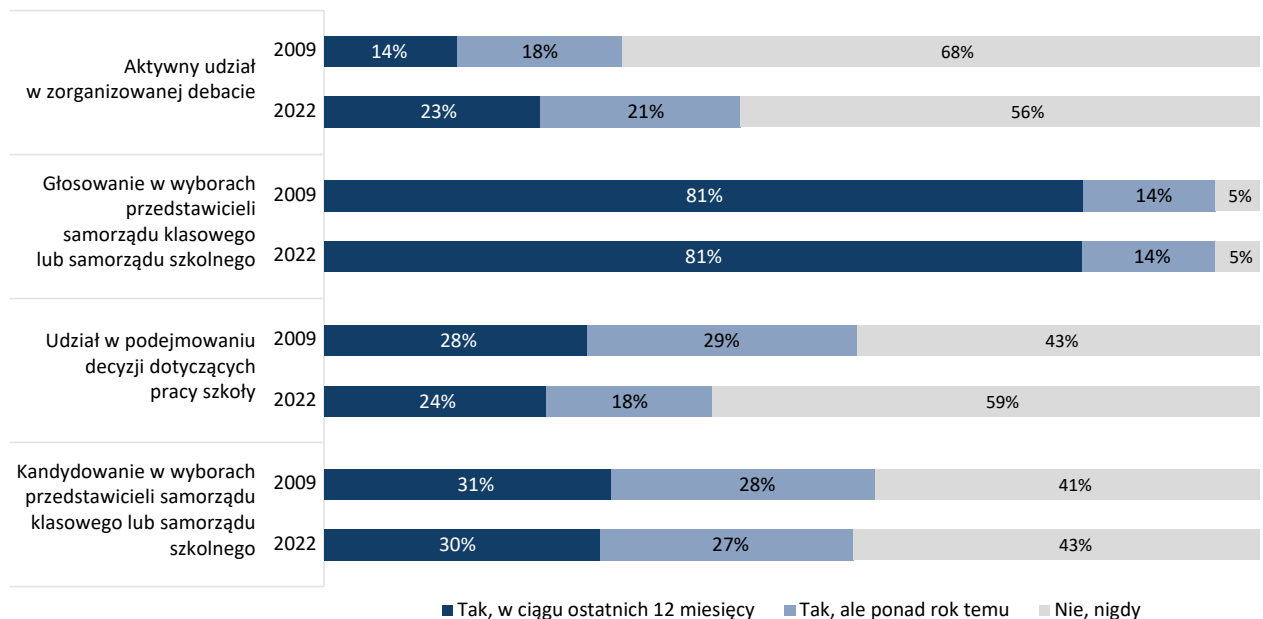
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Kilka czynników istotnie różnicuje doświadczenia szkolnej partycypacji uczniów. Najważniejszym z nich jest płeć uczniów. Dziewczęta częściej niż chłopcy deklarują udział we wszystkich formach zaangażowania obywatelskiego, o które pytano w badaniu. Wyjątkiem jest udział w debacie – tutaj różnica jest nieistotna statystycznie. Największe różnice dotyczą udziału w działaniach mających na celu uczynienie szkoły bardziej przyjazną środowisku (suma odpowiedzi twierdzących dla chłopców to 36%, a dla dziewcząt 53%) oraz udziału w podejmowaniu decyzji dotyczących pracy szkoły (odpowiednio 35% i 48%). We wszystkich obszarach odpowiedzi uczniów różnicuje zainteresowanie kwestiami politycznymi i społecznymi oraz oczekiwania edukacyjne (oczekiwanie ukończenia szkoły wyższej). Uczniowie, którzy deklarują większe zainteresowanie sferą publiczną lub planują ukończyć studia wyższe, częściej deklarują również obywatelskie zaangażowanie w szkole we wszystkich badanych obszarach. Doświadczenia obywatelskie w szkole różnią się też w zależności od statusu społeczno-ekonomicznego rodzin uczniów, choć nie dotyczy to wszystkich aktywności – istotne różnice widać w przypadku aktywnego udziału w debacie, udziału w podejmowaniu decyzji w szkole, kandydowania w wyborach do samorządu oraz udziału w działaniach mających na celu uczynienie szkoły bardziej przyjazną środowisku. Analiza tych danych pokazuje, że praktyka szkolnej partycypacji jest bardziej dostępna lub bardziej atrakcyjna dla dziewcząt, osób zainteresowanych sprawami politycznymi i społecznymi oraz posiadających wysokie oczekiwania edukacyjne. Zasadne jest zatem podejmowanie w szkole starań, by przestrzeń aktywności obywatelskiej otwierać także dla pozostałych grup i szczególnie zachęcać je do zaangażowania w szkole.

Ciekawe wnioski pokazuje również porównanie zmian w odpowiedziach polskich uczniów między 2009 a 2022 rokiem<sup>1</sup> (zob. wykres 6.7).

#### Wykres 6.7. Udział polskich uczniów w różnych formach aktywności obywatelskiej w ICCS 2009 i ICCS 2022

Odpowiedzi na pytanie: „Czy kiedykolwiek w szkole wykonywałaś/wykonywałeś wymienione poniżej czynności?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2009 i 2022.

W porównaniu z końcem pierwszej dekady XXI wieku uczniowie w polskich szkołach częściej deklarują uczestnictwo w debatach (różnica w odsetkach odpowiedzi twierdzących wynosi 32% do 45%), ale znacznie

<sup>1</sup> Między tymi edycjami wprowadzono nieznaczne zmiany w sposobie sformułowania na poziomie międzynarodowym i tłumaczeniu niektórych punktów. Brzmienie z roku 2022 zostało umieszczone na wykresie. W 2009 roku poszczególne punkty brzmiały: „aktywne uczestnictwo w debacie”, „głosowanie w wyborach gospodarza klasy lub samorządu szkolnego”, „udział w decyzjach dotyczących spraw szkoły”, „kandydowanie do funkcji gospodarza klasy lub do samorządu szkolnego”.

rzadziej deklarują udział w podejmowaniu decyzji dotyczących pracy szkoły (57% do 42%). Częstotliwość zaangażowania w wybory szkolne była w obu edycjach badania podobnie wysoka<sup>2</sup>.

Na tle innych krajów polscy uczniowie wyróżniają się wysoką częstotliwością udziału w procedurach wyborczych, jeśli zaś chodzi o inne formy aktywności obywatelskiej, korzystają z nich z podobną lub nieco mniejszą częstotliwością niż ich rówieśnicy w innych krajach.

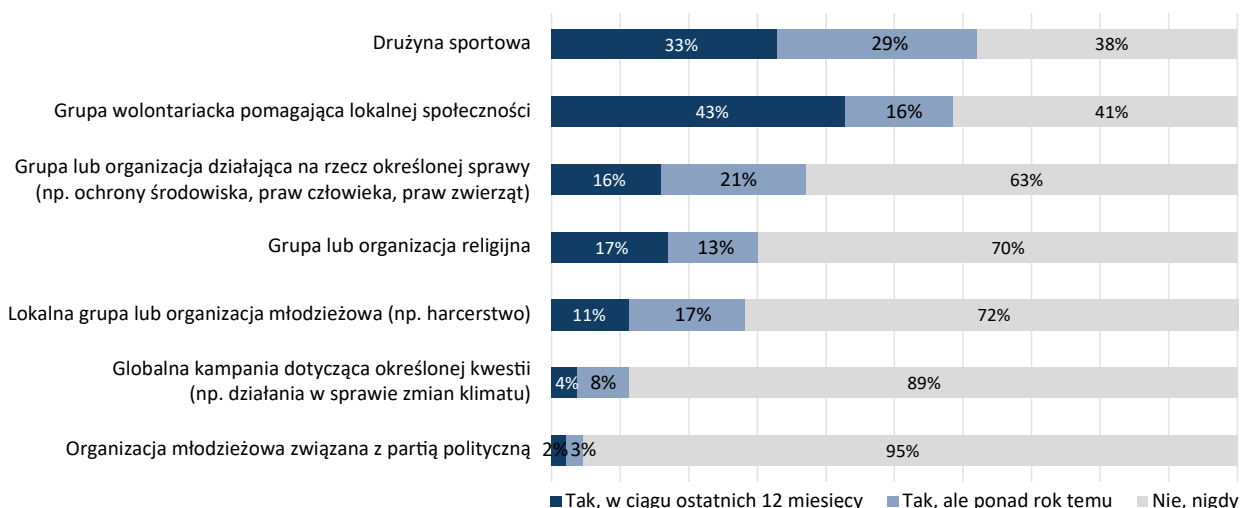
## ZAANGAŻOWANIE OBYWATELSKIE POZA SZKOŁĄ

Doświadczenie szkolnej partycypacji młodych ludzi jest uzupełniane przez doświadczenia różnych form zaangażowania poza szkołą. W badaniu pytano uczniów o różne formy takiej pozaszkolnej aktywności. Przyjęto tutaj szerokie rozumienie aktywności, pytano więc m.in. o zaangażowanie w drużynie sportowej lub organizacji religijnej. Choć nie są to typowe formy aktywności obywatelskiej w sferze politycznej i społecznej, udział w tego typu grupach wtórnych buduje kapitał społeczny i może się przekładać w przyszłości na inne formy aktywności.

Odpowiedzi uczniów na pytanie o pozaszkolne formy zaangażowania przedstawiono na wykresie 6.8. Najczęstszą formą aktywności młodych ludzi w ostatnich 12 miesiącach było działanie w grupach wolontariackich pomagających lokalnej społeczności. Takie doświadczenie w roku poprzedzającym badanie miało 43% uczniów, a kolejne 16% działało w ten sposób wcześniej. Duża różnica częstotliwości między odpowiedziami „tak, w ciągu ostatnich 12 miesięcy” a „tak, ale ponad rok temu” pozwala się zastanawiać, czy rosnące w ósmej klasie zaangażowanie w wolontariat nie jest powiązane z rekrutacją do szkoły ponadpodstawowej, w której można uzyskać za to dodatkowe punkty. Zarazem jednak należy pamiętać, że badanie było prowadzone w okresie dużego zaangażowania społeczeństwa polskiego, lokalnych społeczności, a także szkół w pomoc uchodźcom z Ukrainy. Co ciekawe, w zakresie wolontariatu nastąpił ogromny wzrost między latami 2009 a 2022. W 2009 roku odpowiedzi twierdzących udzieliło 36% uczniów (po 18% odpowiedziało „tak, w ciągu ostatnich 12 miesięcy” i „tak, ale ponad rok temu”), w ICCS 2022 ta suma wynosi 59%.

### Wykres 6.8. Zaangażowanie polskich uczniów poza szkołą

Odpowiedzi na pytanie: „Czy kiedykolwiek brałaś/brałeś udział w działaniach następujących organizacji, klubów lub grup?”



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „tak, w ciągu ostatnich 12 miesięcy” oraz „tak, ale ponad rok temu”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

<sup>2</sup> Interpretując odpowiedzi uczniów z 2009 i 2022 roku, należy pamiętać, że respondenci z 2009 roku byli w drugiej klasie gimnazjum, byli więc otoczeni przez jeden rocznik starszych i jeden rocznik młodszych kolegów. Natomiast w 2022 roku respondenci byli w ósmej klasie szkoły podstawowej, funkcjonowali więc w środowisku szkolnym złożonym ze znacznie młodszych dzieci, co mogło wpłynąć na profil ich szkolnej aktywności.

Jedyną formą aktywności, która (łącznie: w ostatnim roku i wcześniej) wskazywana była częściej niż wolontariat, jest aktywność w drużynie sportowej – 62% odpowiedzi twierdzących (33% w ostatnim roku, a kolejne 29% wcześniej). Pozostałe formy aktywności są już zdecydowanie rzadsze, choć nadal są to dość wysokie wskaźniki – znacząco wyższe niż w przypadku osób dorosłych (por. CBOS, 2022). W grupach lub organizacjach działających na rzecz określonych spraw (np. ochrony środowiska, praw człowieka, praw zwierząt) deklaruje działanie 37% uczniów, w grupach lub organizacjach religijnych 30%, w lokalnych grupach lub organizacjach młodzieżowych 28%. Znacząco mniej ósmoklasistów angażuje się w globalne kampanie (np. dotyczące klimatu) – tylko 11% – oraz organizacje o charakterze politycznym – 5%.

Istnieją różnice między aktywnością młodych ze szkół w dużych miastach (100 tys. mieszkańców lub więcej) oraz poza nimi. Młodzież z większych ośrodków częściej angażuje się w działania wolontariackie (63% uczniów z dużych miast i 57% z mniejszych ośrodków), co może być związane albo z dostępnością oferty takich działań, albo ze zwiększoną konkurencją o miejsca w szkołach średnich. Rzadziej za to angażuje się w organizacje działające na rzecz określonej sprawy (odpowiednio 32% uczniów w dużych miastach i 39% poza nimi). Bardzo duże różnice występują także w tym zakresie między chłopcami i dziewczętami. Dziewczeta znacząco częściej angażują się w działania wolontariackie (72% dziewcząt i 45% chłopców), w organizacje działające na rzecz określonej sprawy (odpowiednio 46% i 28%) oraz lokalne organizacje młodzieżowe (33% i 23%), rzadziej angażują się w aktywność w ramach drużyny sportowej (57% i 67%). Szczególną uwagę należałoby więc zwrócić na zwiększanie atrakcyjności działań obywatelskich dla chłopców i jednocześnie pracować nad ofertą zajęć sportowych bardziej atrakcyjnych dla dziewcząt.

Zainteresowanie sprawami politycznymi i społecznymi oraz wysokie oczekiwania edukacyjne (intencja ukończenia szkoły wyższej) różnicują zaangażowanie w prawie wszystkie formy pozaszkolnej aktywności poza aktywnością sportową – im wyższe zainteresowanie sprawami publicznymi, tym częściej młodzi ludzie angażują się obywatelsko (wyjątkiem jest tylko zaangażowanie w organizację młodzieżową powiązaną z partią polityczną – tutaj w przypadku oczekiwań edukacyjnych różnica jest nieistotna statystycznie). Z kolei wśród uczniów z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym częściej mamy do czynienia z uczniami zaangażowanymi w wolontariat, w globalne kampanie, lokalne organizacje młodzieżowe, organizacje sportowe oraz religijne. Zgromadzone dane potwierdzają fakt, że status społeczno-ekonomiczny silnie różnicuje pozaszkolne zaangażowanie obywatelskie już w przypadku uczniów ósmej klasy. Ta kwestia silnie różnicuje aktywność pozaszkolną niż aktywność szkolną.

Ciekawe światło na ocenę zaangażowania ósmoklasistów w Polsce rzuca porównanie z odpowiedziami rówieśników z innych krajów (zob. tabela 6.2). Polscy uczniowie znacząco wyróżniają się zaangażowaniem w grupy wolontariackie pomagające lokalnym społecznościom – 59% twierdzących odpowiedzi lokuje Polskę na pierwszym miejscu wśród badanych krajów. Relatywnie często w porównaniu z innymi krajami polscy uczniowie angażują się także w organizacje lub grupy działające na rzecz określonej sprawy. Średnio rzadsze niż w większości krajów jest zaangażowanie uczniów w globalne kampanie, w grupy i organizacje religijne oraz organizacje o charakterze politycznym. Z kolei w zakresie zaangażowania w drużyny sportowe polscy uczniowie plasują się na drugim miejscu od końca (po Tajwanie).

**Tabela 6.2. Zaangażowanie obywatelskie uczniów poza szkołą – porównanie między krajami**

Odsetki odpowiedzi „tak, w ciągu ostatnich 12 miesięcy” oraz „tak, ale ponad rok temu” na pytanie: „Czy kiedykolwiek brałaś/brałeś udział w działaniach następujących organizacji, klubów lub grup?”

Kraj	Organizacja młodzieżowa związana z partią polityczną	Grupa wolontariacka pomagająca lokalnej społeczności	Grupa lub organizacja działająca na rzecz określonej sprawy (np. ochrony środowiska, praw człowieka, praw zwierząt)	Globalna kampania dotycząca określonej kwestii (np. działania w sprawie zmian klimatu)	Lokalna grupa lub organizacja młodzieżowa (np. harcerstwo)	Drużyna sportowa	Grupa lub organizacja religijna
Bułgaria	14% (1,1)	48% (1,2)	56% (1,1)	25% (1,1)	53% (1,2)	75% (1,1)	21% (1,0)
Chorwacja <sup>1</sup>	5% (0,5)	28% (1,5)	26% (1,3)	7% (0,6)	21% (1,1)	81% (0,8)	46% (1,4)
Cypr	16% (0,8)	48% (1,1)	49% (1,0)	26% (0,9)	29% (0,7)	79% (0,9)	32% (1,0)
Estonia	11% (0,8)	35% (1,5)	20% (0,9)	15% (0,9)	21% (1,0)	69% (1,4)	10% (0,7)
Francja	-	33% (1,0)	25% (0,8)	14% (0,7)	15% (0,7)	77% (0,9)	-
Hiszpania	8% (0,6)	36% (1,0)	34% (1,0)	23% (0,9)	28% (1,2)	81% (0,8)	31% (1,2)
Holandia*	8% (0,6)	31% (1,1)	18% (1,0)	11% (0,8)	33% (1,3)	-	-
Kolumbia	21% (1,0)	45% (1,0)	47% (1,1)	25% (0,8)	26% (0,8)	78% (0,8)	52% (1,1)
Litwa	16% (0,8)	45% (1,7)	34% (1,0)	17% (0,8)	32% (1,0)	67% (1,0)	26% (1,3)
Łotwa <sup>1</sup>	12% (0,7)	38% (1,1)	28% (1,0)	16% (0,8)	29% (1,3)	74% (1,0)	19% (0,8)
Malta	15% (1,0)	46% (1,6)	31% (1,0)	23% (0,9)	39% (1,1)	81% (1,6)	58% (2,5)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	10% (0,5)	24% (0,8)	16% (0,6)	14% (0,6)	22% (0,9)	84% (0,6)	32% (1,1)
<b>Polska</b>	<b>5% (0,5)</b>	<b>59% (1,5)</b>	<b>37% (1,0)</b>	<b>11% (0,6)</b>	<b>28% (1,1)</b>	<b>62% (0,9)</b>	<b>30% (1,2)</b>
Rumunia	12% (1,6)	55% (2,4)	50% (1,8)	22% (1,4)	26% (2,4)	65% (1,2)	29% (3,0)
Serbia	8% (0,7)	27% (1,0)	30% (1,0)	11% (0,9)	15% (0,9)	79% (1,0)	33% (1,4)
Słowacja	8% (0,7)	37% (1,4)	29% (1,2)	17% (0,9)	21% (0,9)	70% (1,2)	33% (1,4)
Słowenia	9% (0,5)	33% (1,0)	29% (0,9)	12% (0,6)	37% (0,9)	76% (0,8)	46% (1,2)
Szwecja <sup>1</sup>	6% (0,5)	14% (0,7)	14% (0,7)	13% (0,7)	30% (1,4)	78% (1,1)	32% (1,0)
Tajwan	3% (0,3)	25% (1,0)	10% (0,5)	7% (0,4)	16% (0,8)	34% (1,1)	21% (0,8)
Włochy	6% (0,6)	28% (1,2)	26% (1,1)	15% (0,8)	27% (1,1)	82% (0,9)	43% (1,7)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>10% (0,2)</b>	<b>37% (0,3)</b>	<b>30% (0,2)</b>	<b>16% (0,2)</b>	<b>27% (0,3)</b>	<b>73% (0,2)</b>	<b>33% (0,3)</b>

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

- Brak danych.

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

## 6.4. Przewidywania dotyczące zaangażowania obywatelskiego w przyszłości

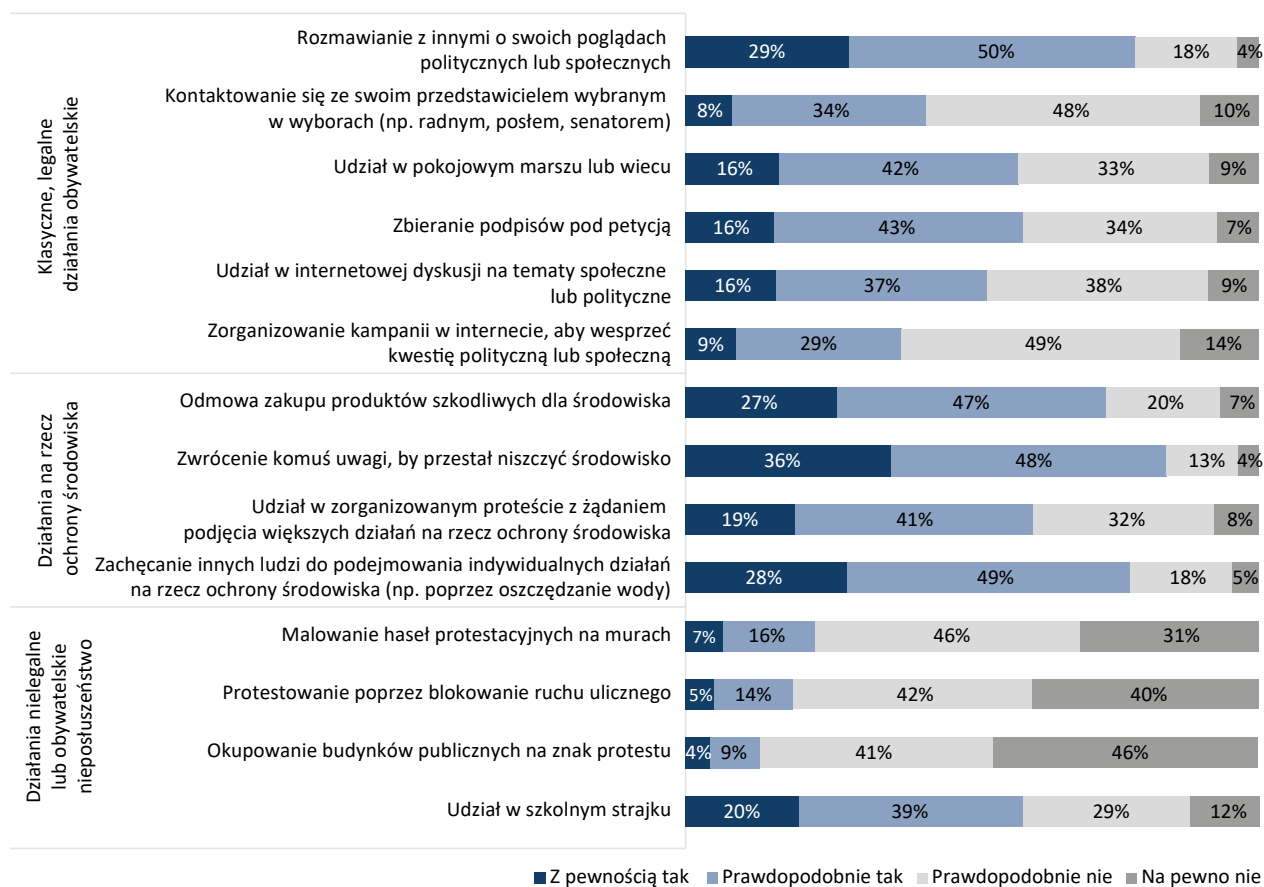
Jednym z pożądaných efektów edukacji obywatelskiej jest budowanie motywacji uczniów do zaangażowania obywatelskiego w życiu dorosłym. Dlatego uczestników badania ICCS pyta się o ich intencje i plany związane z przyszłą aktywnością obywatelską – zarówno aktywnością w szkole (na kolejnych etapach edukacji), jak i aktywnością po uzyskaniu pełni praw wyborczych. Badania pokazują, że deklaracje dotyczące przyszłego zaangażowania obywatelskiego przekładają się na większą aktywność w dorosłości (Eckstein, Noack, Gniewosz, 2013).

Przyszłe zaangażowanie obywatelskie młodych ludzi może obejmować różne formy: od wyrażania opinii na tematy społeczne i polityczne (tego obszaru dotyczyło jedno pytanie zadane uczniom) po czynne zaangażowanie w świecie polityki lub w sferze społecznej (ten obszar został objęty drugim pytaniem).

Ósmoklasistom zadano pytanie: „Czy w przyszłości, aby wyrazić swoją opinię, wzięłabyś/wziąłbyś udział w następujących działaniach?” i zaprezentowano im 14 możliwych form działań. Odpowiedzi uczniów na to pytanie zaprezentowano na wykresie 6.9. Pierwsza grupa to klasyczne, w pełni legalne działania obywatelskie (np. udział w pokojowym marszu lub wiecu), druga grupa to działania nielegalne lub wpisujące się w koncepcję obywatelskiego nieposłuszeństwa (np. blokowanie ruchu ulicznego), trzecia to działania na rzecz ochrony środowiska (np. odmowa zakupu produktów szkodliwych dla środowiska).

**Wykres 6.9. Deklarowane sposoby wyrażania opinii przez polskich uczniów w przyszłości**

Odpowiedzi na pytanie: „Czy w przyszłości, aby wyrazić swoją opinię, wzięłabyś/wziąłbyś udział w następujących działaniach?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie ICCS 2022.



Dane na wykresie pokazują, że według deklaracji młodych ludzi najbardziej prawdopodobne jest ich zaangażowanie w działania na rzecz ochrony środowiska. Rzadziej, choć nadal relatywnie często, uczniowie deklarowali, że w przyszłości będą podejmować klasyczne, legalne działania obywatelskie, najrzadziej zaś uczniowie deklarują przyszłe zaangażowanie w działania nielegalne czy też zakładające nieposłuszeństwo obywatelskie.

W grupie działań legalnych najczęściej uczniowie deklarują rozmowy z innymi o swoich poglądach politycznych lub społecznych (choć nadal jeden na pięciu uczniów nie zamierza tych tematów poruszać). Aż 58% uznaje, że prawdopodobnie lub z pewnością weźmie udziału w marszu lub wiecu albo będzie zbierać podpisy pod petycją, a kontakt z radnym, posłem lub senatorem, czyli bardziej bezpośredni kontakt z politykami, przewiduje 42% ósmoklasistów.

W grupie działań nielegalnych lub obywatelskiego nieposłuszeństwa najczęściej uczniowie przewidują wzięcie udziału w strajku szkolnym (59% odpowiedzi „z pewnością tak” lub „prawdopodobnie tak”), co można przypisywać faktowi, że ta forma protestu wydawała się uczniom bliska z uwagi na przebywanie w szkole. Wskazania dotyczące pozostałych działań wahały się od 13% do 23%. Oznacza to m.in., że prawie co czwarty ósmoklasista przewiduje, że zdecyduje się w przyszłości malować hasła protestacyjne na murach, by wyrazić swoją opinię.

W grupie działań związanych z ochroną środowiska najbardziej popularne jest zwracanie komuś uwagi, by przestał niszczyć środowisko (84% odpowiedzi „z pewnością tak” lub „prawdopodobnie tak”) oraz zachęcanie innych do podejmowania indywidualnych działań (78% odpowiedzi „z pewnością tak” lub „prawdopodobnie tak”). Warto zauważyć, że obie te formy działań odnoszą się bardziej do działań innych ludzi, a nie własnych.

Przewidywania co do poszczególnych form zaangażowania różniły się w zależności od określonych zmiennych. Zależności te zaprezentowane są w tabeli 6.3 osobno dla każdej z trzech grup działań, z wykorzystaniem skal oczekiwanego zaangażowania uczniów w każdą z nich. Dziewczęta częściej niż chłopcy deklarują zaangażowanie w działania legalne (3 punkty różnicy na skali) oraz działania na rzecz środowiska (5 punktów różnicy na skali), nie ma zaś różnicy w deklaracjach dotyczących działań nielegalnych lub obywatelskiego nieposłuszeństwa. Status społeczno-ekonomiczny rodziny ucznia również różnicuje odpowiedzi na to pytanie (choć słabiej niż płeć). Uczniowie z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym częściej deklarują zaangażowanie obywatelskie w działania legalne (ponad 1 punkt różnicy średnich) i działania prośrodowiskowe (prawie 1 punkt różnicy). Uczniowie o niższym statusie społeczno-ekonomicznym częściej przewidują zaangażowanie w działania nielegalne lub obywatelskie nieposłuszeństwo (ponad 1 punkt różnicy na skali). W podobny wzór układają się deklaracje zaangażowania zależnie od zainteresowania kwestiami politycznymi i społecznymi – uczniowie w ogóle niezainteresowani i niezbyt zainteresowani rzadziej deklarują zaangażowanie w działania legalne (różnica średnich ponad 5 punktów na skali) i działania prośrodowiskowe (różnica prawie 3 punktów na skali), jeśli zaś chodzi o działania nielegalne i nieposłuszeństwo obywatelskie nie ma istotnych różnic. Analogiczne wyniki daje porównanie przewidywań dotyczących zaangażowania zależnie od oczekiwań edukacyjnych (czy ktoś planuje ukończyć studia wyższe – różnica średnich wyniosła 2 punkty) oraz poziomu wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. W drugim przypadku wystąpiła 4-punktowa różnica w przypadku deklaracji dotyczących działań nielegalnych i obywatelskiego nieposłuszeństwa.

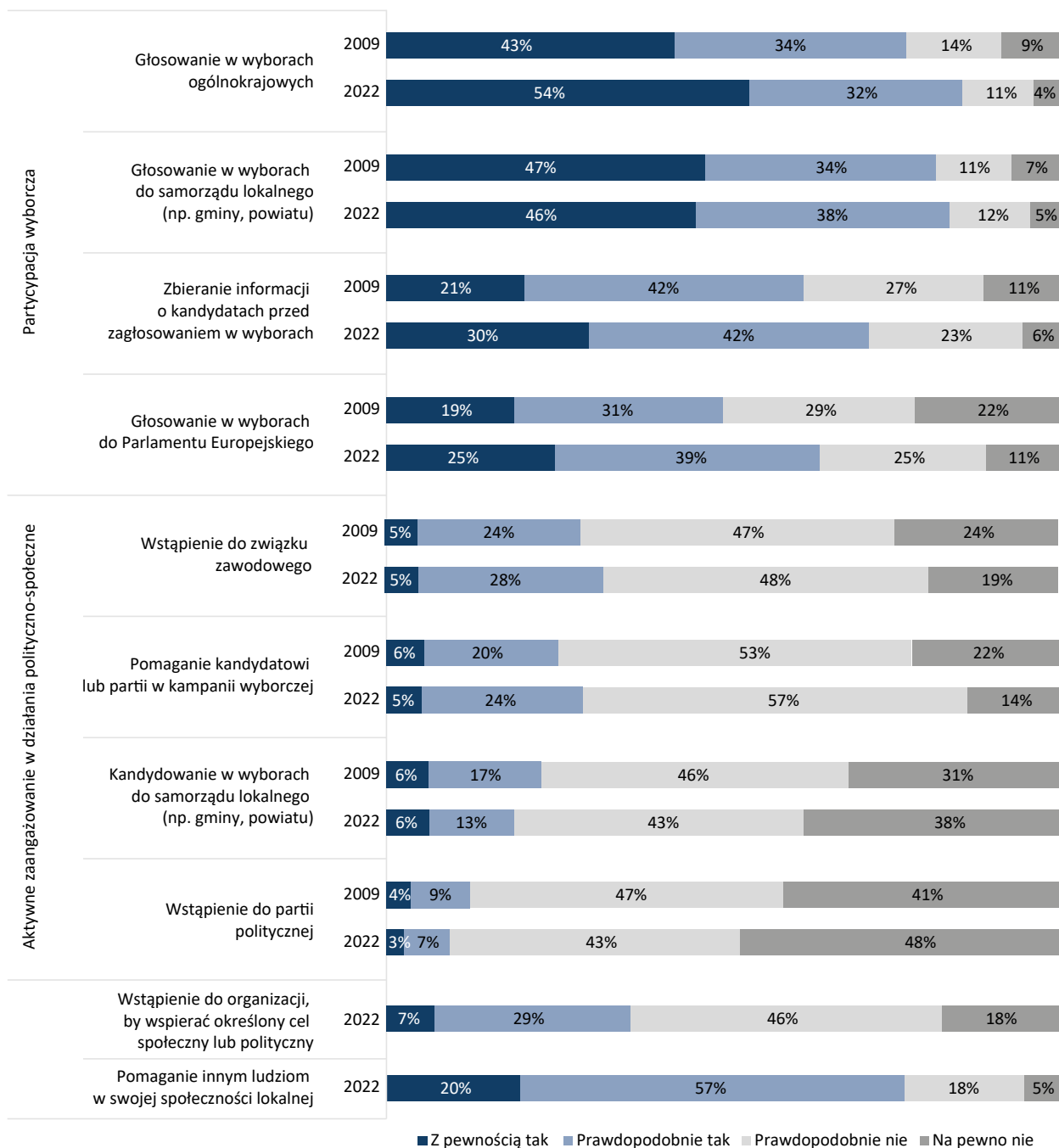
**Tabela 6.3. Deklarowane sposoby wyrażania opinii przez polskich uczniów w przyszłości w zależności od wybranych zmiennych**

Cecha	Kategoria	Skala oczekiwanego zaangażowania uczniów w działania legalne (średnia)	Skala oczekiwanego zaangażowania uczniów w działania nielegalne oraz nieposłuszeństwo obywatelskie (średnia)	Skala oczekiwanego zaangażowania uczniów w działania na rzecz ochrony środowiska (średnia)
Ogółem		51	51	51
Płeć	Dziewczęta	53	51	54
	Chłopcy	50	51	49
Poziom wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich	Poniżej poziomu B	50	54	50
	Poziom B lub wyższy	52	50	52
Status społeczno-ekonomiczny	Poniżej średniej krajowej	51	51	51
	Średnia krajowa lub powyżej	52	50	52
Zainteresowanie ucznia kwestiami politycznymi i społecznymi	W ogóle niezainteresowany lub niezbyt zainteresowany	49	51	50
	Dość zainteresowany lub bardzo zainteresowany	55	51	53
Oczekiwania edukacyjne ucznia	Inne niż studia wyższe	50	52	50
	Studia wyższe	52	50	52

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Uczniów zapytano także o bardziej bezpośrednie formy zaangażowania w świat polityczno-społeczny oraz prawdopodobieństwo ich zaangażowania w pomaganie innym w społeczności lokalnej. Zadano im pytanie: „Kiedy będziesz już dorosła/dorosły, jak myślisz, które z tych rzeczy będziesz robić?” i przedstawiono 10 możliwych form zaangażowania. Wykres 6.10 prezentuje odpowiedzi polskich uczniów na to pytanie. Stwierdzenia prezentowane na górze wykresu dotyczą partycypacji wyborczej charakterystycznej dla modelu demokracji przedstawicielskiej. Aż 86% ósmoklasistów deklaruje, że z pewnością lub prawdopodobnie będzie po uzyskaniu pełnoletniości głosowało w wyborach krajowych (w tym ponad połowa – 54% – deklaruje, że z pewnością będzie głosowała). Podobny odsetek (84%) deklaruje udział w wyborach lokalnych (choć mniej młodych deklaruje, że zagłosuje na pewno – 46%), jednak już Parlament Europejski cieszy się znacznie mniejszym zainteresowaniem uczniów (tylko 25% zagłosuje na pewno, w sumie 64% odpowiedzi twierdzących). Niestety nie wszyscy, którzy chcą głosować, przewidują, że będą zbierać informacje o kandydatach przed głosowaniem, co jest warunkiem koniecznym świadomego oddania głosu. Gdyby rzeczywiście tyle wynosiła frekwencja wyborcza wśród młodych Polaków, byłby to powód do satysfakcji.

Druga grupa stwierdzeń dotyczy bardziej aktywnego zaangażowania w działania polityczno-społeczne. Gotowość uczniów do takiej formy partycypacji w wieku dorosłym jest znacznie mniejsza. Pewność zaangażowania w takie formy działania wyraża tutaj nie więcej niż 6% badanych. Uczniowie najczęściej odpowiadają twierdząco na pytanie o możliwość takiego typu działań (odpowiedzi „z pewnością tak” i „prawdopodobnie tak”) w przypadku wstąpienia do związku zawodowego (33%), ale już wstąpienie do partii politycznej przewiduje tylko 10% badanych. W tych odpowiedziach widać dystans (a być może także niechęć) młodych ludzi do organizacji aktywnych w sferze polityki.

**Wykres 6.10. Deklarowane przez polskich uczniów formy zaangażowania obywatelskiego w przyszłości w ICCS 2009 i ICCS 2022**Odpowiedzi na pytanie: „Kiedy będziesz już dorosła/dorosły, jak myślisz, które z tych rzeczy będziesz robić?”<sup>3</sup>

Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „z pewnością tak” oraz „prawdopodobnie tak” w 2022 roku w ramach wyróżnionych grup.

Źródło: opracowanie własne na podstawie ICCS 2009 i 2022.

<sup>3</sup> W 2009 roku nie pytano o pomaganie innym ludziom w społeczności lokalnej ani wstąpienie do organizacji, by wspierać określony cel społeczny lub polityczny.

Cieszyć powinien fakt, że aż 77% uczniów deklaruje, że w dorosłym życiu zaangażuje się w pomaganie innym ludziom w swojej społeczności lokalnej (20% wybrało odpowiedź „z pewnością tak”, a 57% „prawdopodobnie tak”). Jednocześnie tylko 36% badanych przewiduje wstąpienie do organizacji, by wspierać określony cel społeczny lub polityczny. W przypadku dużej grupy uczniów można więc mówić, że gotowości do pomagania towarzyszy niechęć do zrzeszania się w celach społecznych. Dlatego też nie można mieć pewności, czy deklaracje pomagania dotyczą obywatelskiego (wspólnotowego) czy też jedynie prywatnego zaangażowania w działania charytatywne. Z uwagi na budowanie kapitału społecznego i wzmacnianie społeczeństwa obywatelskiego to pierwszy typ zaangażowania jest bardziej korzystny społecznie.

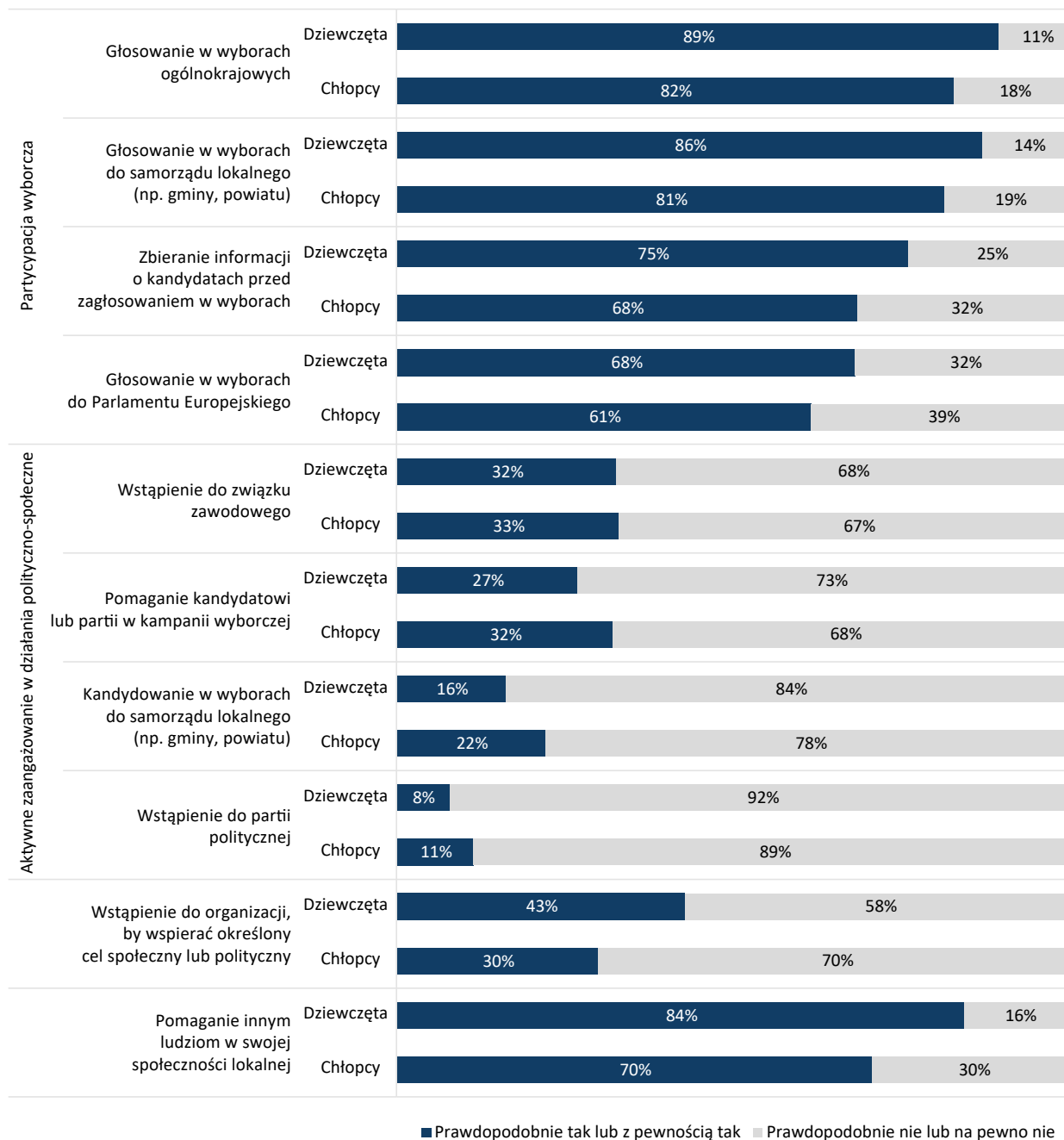
Porównanie odpowiedzi uczniów z poprzednią edycją badania pokazuje, że od 2009 roku znacząco wzrosły odsetki uczniów deklarujących gotowość do świadomego zaangażowania w praktyki wyborcze. W tym obszarze różnica dla sum odpowiedzi „z pewnością tak” i „prawdopodobnie tak” wynosi od 8 do 14 punktów proc. Wyjątkiem są tylko wybory samorządowe, w których udział już w 2009 roku deklarowała bardzo duża liczba młodych. Te dane pozwalają postawić hipotezę, że w Polsce zmienia się stosunek do udziału w wyborach – głosowanie staje się coraz bardziej powszechne, a korzystanie z tego prawa staje się obowiązującą normą społeczną. W pozostałych kwestiach, o które pytano w 2009 roku, zmiany nie są duże i zależnie od form aktywności są to zmiany na plus lub na minus.

Dane te warto uzupełnić, pokazując zróżnicowanie odpowiedzi uczniów w zależności od wybranych zmiennych. Duże różnice zaobserwowano między dziewczętami a chłopcami (zob. wykres 6.11). Dziewczęta częściej deklarują, że będą głosować we wszystkich typach wyborów oraz aktywnie poszukiwać informacji o kandydatach. Częściej niż chłopcy przewidują, że wstąpią do organizacji, by wspierać określony cel społeczny lub polityczny, podobnie jest w przypadku pomagania innym. Zarazem jednak rzadziej deklarują bardziej aktywne zaangażowanie w działania polityczno-społeczne – pomaganie kandydatowi, wstąpienie do partii politycznej czy kandydowanie w wyborach lokalnych. Widać więc, że jakiegoś czynnika zniechęcają dziewczęta – generalnie bardziej aktywne społecznie i obywatelsko w szkole – do myślenia o sobie jako osobach aktywnie zaangażowanych w politykę w przyszłości. Warto identyfikować te czynniki i pracować nad ich usunięciem.

Ósmoklasiści, którzy są bardziej zainteresowani sprawami politycznymi i społecznymi, częściej deklarują prawie każdą z form aktywności obywatelskiej, o które pytano (wyjątkiem jest wstąpienie do związku zawodowego – różnica nieistotna statystycznie). Uczniowie z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym częściej wskazują, że będą głosować we wszystkich typach wyborów oraz zbierać informacje o kandydatach przed oddaniem głosu. Różnica jest jednak odwrotna w przypadku kandydowania w wyborach samorządowych. Podobnie wygląda sytuacja w przypadku uczniów o wysokich oczekiwaniach edukacyjnych (planujących ukończenie szkoły wyższej) – ci uczniowie częściej deklarują, że będą głosować i zbierać informacje o kandydatach, częściej deklarują zamiar wstąpienia do organizacji wspierającej określony cel społeczny, częściej planują pomagać innym w swojej społeczności, ale także rzadziej wskazują, że będą kandydować w wyborach samorządowych.

### Wykres 6.11. Deklarowane przez polskich uczniów formy zaangażowania obywatelskiego w przyszłości w podziale na płeć

Odpowiedzi na pytanie: „Kiedy będziesz już dorosła/dorosły, jak myślisz, które z tych rzeczy będziesz robić?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Ważnym czynnikiem różnicującym deklaracje ósmoklasistów był poziom wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. Uczniowie na wyższych poziomach wiedzy znacząco częściej deklarowali wszystkie formy uczestnictwa wyborczego – udział we wszystkich rodzajach wyborów oraz zdobywanie informacji o kandydatach przed oddaniem głosu, a także pomaganie innym ludziom w społeczności lokalnej. Może to oznaczać, że jakość edukacji obywatelskiej w szkole przekłada się na rozumienie procedur wyborczych i gotowość do udziału w nich. Co ciekawe jednak, w przypadku pozostałych form działania – zakładających głębsze zaangażowanie w politykę – wynik był odwrotny. Częściej taką gotowość deklarowali uczniowie na niższych poziomach wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich (tak było w przypadku kandydowania w wyborach, wstąpienia do partii politycznej, zaangażowania w kampanię innego kandydata oraz wstą-

pienia do związku zawodowego). Może to oznaczać, że wejście do świata polityki zależy od innych czynników niż wiedza o sferze publicznej, a nawet że posiadanie większej wiedzy i umiejętności obywatelskich może zniechęcać do bezpośredniego zaangażowania w politykę.

Porównanie między krajami pokazuje, że deklaracje dotyczące przyszłego zaangażowania uczniów różnią się zależnie od formy (zob. tabela 6.4). Odpowiedzi polskich uczniów plasują ich wysoko, jeśli chodzi o deklaracje udziału w wyborach (zwykle wśród 5 pierwszych krajów). Jednocześnie jeśli chodzi o deklaracje dotyczące zbierania informacji o kandydatach przed wyborami, polscy ósmoklasiści są już tylko w połowie międzynarodowej stawki. Relatywnie rzadziej polscy uczniowie deklarują zaangażowanie bliżej polityki – wstąpienie do partii politycznej lub wsparcie kampanii wyborczej innego kandydata – pod tym względem znajdują się wśród krajów o najniższych odsetkach wskazań. Może to wynikać z tego, że powszechnemu przekonaniu o dużym znaczeniu głosowania towarzyszy większa niż w innych krajach niechęć młodych Polaków do uprawiania polityki i oraz do samych polityków. Niska gotowość polskich uczniów do bezpośredniego angażowania się w politykę kontrastuje z ich gotowością do aktywnego działania w świecie społecznym – jeśli chodzi o deklarację pomagania innym ludziom w swojej społeczności lokalnej, polscy uczniowie (obok uczniów z Rumunii) zajmują pierwsze miejsce. Plasują się też wysoko pod względem gotowości do wstępowania do innych niż partia organizacji wspierających określony cel społeczny lub polityczny. Wydaje się, że dla młodych Polaków ważne są głosowanie i pomaganie, ale nie angażowanie się bezpośrednio w politykę.

Tabela 6.4. Deklarowane przez uczniów formy zaangażowania obywatelskiego w przyszłości – porównanie między krajami

Odsetek odpowiedzi „z pewnością tak” oraz „prawdopodobnie tak” na pytanie: „Kiedy będziesz już dorosła/dorosły, jak myślisz, które z tych rzeczy będziesz robić?”

Kraj	Partycypacja wyborcza				Aktywne zaangażowanie w politykę				Wstąpienie do organizacji, by wspierać określony cel społeczny lub polityczny	Pomaganie innym ludziom w swojej społeczności lokalnej
	Zbieranie informacji o kandydatkach przed zagłosowaniem w wyborach	Głosowanie w wyborach ogólnokrajowych	Głosowanie w wyborach do samorządu lokalnego (np. gminy, powiatu)	Głosowanie w wyborach do Parlamentu Europejskiego	Pomaganie kandydatowi lub partii w kampanii wyborczej	Wstąpienie do partii politycznej	Wstąpienie do związku zawodowego	Kandydowanie w wyborach do samorządu lokalnego (np. gminy, powiatu)		
Bulgaria	68% (1,3)	72% (1,1)	76% (1,1)	54% (1,2)	46% (1,2)	29% (1,2)	30% (1,3)	32% (1,3)	34% (1,1)	62% (1,1)
Chorwacja <sup>1</sup>	65% (1,2)	77% (0,9)	82% (0,9)	63% (1,0)	37% (1,0)	17% (0,9)	14% (0,8)	13% (0,7)	25% (1,0)	63% (1,2)
Cypr	66% (1,1)	66% (1,2)	70% (1,1)	55% (0,9)	51% (1,1)	30% (1,2)	33% (1,1)	37% (1,3)	42% (1,3)	61% (1,2)
Estonia	69% (1,3)	68% (1,4)	67% (1,5)	49% (1,5)	31% (0,9)	15% (0,8)	21% (0,8)	17% (0,8)	21% (0,8)	52% (1,4)
Francja	88% (0,7)	90% (0,7)	83% (0,9)	71% (0,9)	67% (1,0)	51% (1,0)	46% (1,0)	17% (0,9)	28% (0,8)	60% (0,9)
Hiszpania	81% (1,0)	81% (0,9)	80% (0,9)	69% (1,0)	46% (1,1)	36% (1,0)	30% (1,0)	22% (1,1)	33% (1,1)	63% (1,1)
Holandia*	61% (1,2)	74% (1,2)	75% (1,1)	57% (1,3)	44% (1,1)	16% (0,9)	14% (0,7)	15% (0,8)	17% (1,0)	45% (1,3)
Kolumbia	81% (0,9)	82% (0,9)	81% (0,9)	-	54% (1,3)	41% (1,2)	40% (1,2)	38% (1,3)	49% (1,2)	72% (1,0)
Litwa	81% (1,1)	81% (1,0)	80% (1,1)	59% (1,3)	49% (1,0)	22% (1,0)	28% (0,9)	26% (1,0)	36% (0,9)	61% (1,3)
Łotwa <sup>1</sup>	67% (1,2)	57% (1,4)	59% (1,4)	49% (1,1)	35% (1,2)	19% (1,0)	21% (1,0)	26% (1,1)	25% (1,0)	50% (1,1)
Malta	71% (1,7)	71% (1,3)	67% (1,4)	57% (1,0)	41% (0,8)	29% (1,0)	25% (1,1)	27% (1,0)	32% (0,9)	61% (1,3)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	84% (0,6)	88% (0,5)	85% (0,6)	-	39% (0,7)	21% (0,8)	25% (0,9)	16% (0,8)	20% (0,8)	46% (1,0)
<b>Polska</b>	<b>72% (0,9)</b>	<b>86% (0,6)</b>	<b>84% (0,7)</b>	<b>64% (1,1)</b>	<b>29% (0,8)</b>	<b>10% (0,4)</b>	<b>33% (0,8)</b>	<b>19% (0,7)</b>	<b>36% (0,8)</b>	<b>77% (0,8)</b>
Rumunia	88% (1,5)	84% (1,8)	88% (0,9)	75% (2,2)	51% (2,2)	28% (3,0)	29% (1,9)	40% (2,7)	50% (1,3)	77% (1,5)
Serbia	46% (1,2)	62% (1,3)	62% (1,3)	-	29% (1,1)	19% (0,9)	19% (1,0)	20% (1,2)	26% (1,1)	48% (1,3)
Słowacja	77% (0,9)	73% (1,3)	72% (1,0)	57% (1,3)	32% (1,4)	18% (1,0)	18% (1,1)	26% (1,1)	27% (1,3)	55% (0,9)
Słowenia	73% (1,0)	75% (1,0)	74% (0,9)	50% (1,0)	37% (0,9)	22% (0,9)	24% (0,9)	28% (0,9)	29% (0,8)	58% (1,0)
Szwecja <sup>1</sup>	84% (1,0)	90% (0,9)	82% (1,0)	70% (1,3)	37% (1,3)	22% (0,9)	38% (1,6)	16% (0,8)	21% (1,0)	45% (1,0)
Tajwan	89% (0,6)	86% (0,7)	87% (0,6)	-	42% (1,0)	24% (1,1)	34% (1,1)	22% (1,1)	31% (1,0)	64% (0,9)
Włochy	86% (0,7)	84% (0,8)	85% (0,8)	71% (1,0)	47% (1,2)	27% (1,0)	26% (1,0)	21% (1,1)	40% (1,2)	68% (1,0)
<b>Średnia ICSS 2022</b>	<b>75% (0,2)</b>	<b>77% (0,2)</b>	<b>77% (0,2)</b>	<b>61% (0,3)</b>	<b>42% (0,3)</b>	<b>25% (0,3)</b>	<b>27% (0,2)</b>	<b>24% (0,3)</b>	<b>31% (0,2)</b>	<b>59% (0,3)</b>

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

- Brak danych.

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICSS 2022.

## Bibliografia

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bong, M. (2013). Self-efficacy. W: J. Hattie, E. M. Anderman (red.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.
- CBOS (2022). *Aktywność w organizacjach obywatelskich*. Komunikat z badań nr 41/2022. Warszawa: Centrum Badań Opinii Społecznej. Pobrano z [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2022/K\\_041\\_22.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2022/K_041_22.PDF)
- 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.
- Ekman, J., Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22(3), 283–300.
- Kopińska, V. (2017). *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kordasiewicz, A., Sadura, P. (red.). (2013). *Edukacja obywatelska w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Neundorf, A., Smets, K. (2017). Political Socialization and the Making of Citizens. W: *Oxford Handbooks Online in Political Science*. Oxford University Press. Pobrano z <https://doi.org/10.1093/oxford/hb/9780199935307.013.98>
- Pancer, S. M. (2014). *The psychology of citizenship and civic engagement*. Oxford University Press. Pobrano z <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199752126.001.0001>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., Friedman, T. (2023a). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022. Assessment Framework*. Springer.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., Ainley, J., Friedman T. (2023b). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Szafraniec, K. (2012). *Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji. O stylu politycznej obecności młodych*. Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. Executive summary*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).



## 7. Uwarunkowania środowiskowe i szkolne wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich oraz przyszłej partycypacji wyborczej

Michał Sitek, Paweł Szymborski

### Najważniejsze informacje

- Różne wymiary statusu społeczno-ekonomicznego są powiązane z wynikami uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. Im wyższe wykształcenie rodziców uczniów i status ich zawodu oraz im więcej książek mają w domu, tym wyższy średni wynik uczniów.
- Różnice między szkołami pod względem średniego poziomu wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich przez uczniów są w Polsce niewielkie. Nieduże są też różnice ze względu na wielkość miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła.
- Oczekiwania i wybory edukacyjne różnią się w zależności od środowiska społecznego uczniów. W Polsce uczniowie szkół ponadpodstawowych będą się więc znacząco różnić pod względem umiejętności obywatelskich, co może się przyczyniać do pogłębiania nierówności.
- Podobnie jak w poprzednich edycjach badania, również w ICCS 2022 status migrancki rodziny ucznia (kraj urodzenia rodziców ucznia i język używany w domu) różnicuje wyniki w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich – zarówno w Polsce, jak i w większości krajów uczestniczących w badaniu. Uczniowie z rodzin o statusie migranckim uzyskiwali średnio niższe wyniki od rówieśników.
- Uczniowie pochodzący z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym częściej deklarują, że będą uczestniczyć w wyborach w dorosłości, niż ich mniej uprzywilejowani rówieśnicy. Socjalizacja obywatelska i polityczna w domu rodzinnym jest ważnym obszarem wzmocnienia nierówności w zakresie przyszłej partycypacji wyborczej. Rodzice o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym częściej interesują się sprawami politycznymi i społecznymi, co wpływa na postawy uczniów.
- Nierówności szans i wyników w zakresie edukacji obywatelskiej przejawiają się w systemie edukacji na różne sposoby. Uczniowie o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym wykazują większą skłonność do uczestniczenia w szkolnych formach partycypacji, takich jak kandydowanie w wyborach przedstawicieli samorządu szkolnego lub klasowego, i są bardziej pewni siebie w sprawach obywatelskich niż ich mniej uprzywilejowani rówieśnicy.

### 7.1. Wprowadzenie

Wyższy status społeczno-ekonomiczny sprzyja osiągnięciu lepszych wyników w nauce oraz zdobywaniu wyższych poziomów wykształcenia i wybieraniu bardziej prestiżowych ścieżek kształcenia. Potwierdza to wiele badań prowadzonych w różnych systemach edukacyjnych. Wcześniejsze edycje badania ICCS oraz poprzedzające je badania edukacji obywatelskiej IEA wykazały, że status społeczno-ekonomiczny jest też skorelowany z wiedzą i umiejętnościami obywatelskimi, a także różnymi wymiarami postaw obywatelskich i zaangażowania obywatelskiego młodzieży (Castillo, Miranda, Bonhomme, Cox, Bascopé, 2015; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, Losito, 2010; Schulz i in., 2018; Torney-Purta, 2001).

Celem tego rozdziału jest dokładniejsze przyjrzenie się roli, jaką odgrywa szeroko rozumiany status społeczno-ekonomiczny w wyjaśnianiu różnic między wynikami uczniów i szkół oraz deklarowanych zachowań obywatelskich i politycznych w przyszłości. Najpierw zostaną opisane różnice między krajami we wskaźnikach związanych ze statusem społeczno-ekonomicznym. Następnie zostaną pokazane analizy pozwalające odpowiedzieć na pytania o zróżnicowanie wyników w badaniu wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich między szkołami oraz o znaczenie składu społecznego szkół dla wyjaśniania różnic w wynikach uczniów oraz w wynikach szkół. W drugiej części rozdziału zostaną przedstawione analizy pokazujące znaczenie statusu społeczno-ekonomicznego w wyjaśnianiu różnic w przewidywaniach uczniów dotyczących przyszłej partycypacji wyborczej.

W badaniach nad nierównościami edukacyjnymi w zakresie edukacji obywatelskiej można wyróżnić kilka komplementarnych podejść teoretycznych (zob. np. Janmaat, Hoskins, 2022). Dominującym podejściem jest teoria transmisji statusu, która podkreśla kluczową rolę osiągnięć edukacyjnych rodziców. Według tej teorii edukacja pośredniczy w relacji między statusem społeczno-ekonomicznym rodziców a poziomem zaangażowania politycznego i obywatelskiego dzieci i młodzieży. Osoby z wyższym wykształceniem mają większą wiedzę na temat polityki, więcej okazji do rozwijania umiejętności obywatelskich, wyższe poczucie pewności siebie w partycypacji obywatelskiej oraz silniejszą wiarę w zaangażowanie jako normę obywatelską (Persson, 2015). Podejście to podkreśla pośredni wpływ statusu społeczno-ekonomicznego: uczniowie bardziej uprzywilejowani ze względu na pozycję społeczną uzyskują lepsze wyniki w nauce, trafiają do lepszych szkół i osiągają wyższe poziomy edukacji. Wpływ statusu społeczno-ekonomicznego rodziców na zaangażowanie obywatelskie rośnie w późnej adolescencji i wczesnej dorosłości, ponieważ to wtedy zwykle pojawiają się znaczące różnice w osiągnięciach edukacyjnych. Podejście to nawiązuje do bogatej tradycji badań nad nierównościami edukacyjnymi (zob. np. Bourdieu, Passeron, 1990). Początkowo analizowano nierówności społeczne w osiąganiu kolejnych poziomów wykształcenia (tzw. nierówności wertykalne), a po umasowieniu szkolnictwa wyższego zaczęto zwracać też uwagę na nierówności horyzontalne, takie jak kończenie bardziej prestiżowych rodzajów studiów przez bardziej uprzywilejowane grupy społeczne (zob. np. Zawistowska, 2012).

Drugie popularne wyjaśnienie znaczenia statusu społeczno-ekonomicznego dla procesów i efektów edukacji obywatelskiej odwołuje się do wzorców socjalizacji. Okres dorastania jest kluczowy dla tworzenia postaw wobec polityki i życia obywatelskiego. Badania pokazują, że dzieci pochodzące z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym (SES) otrzymują inne rodzaje wsparcia od swoich rodziców niż dzieci z rodzin o niższym statusie (Verba, Scholzman, Burns, 2005). Dzieje się tak, ponieważ rodzice o wyższym statusie mają więcej zasobów i większą motywację do uczestnictwa w polityce oraz aktywniej uczestniczą w życiu politycznym i obywatelskim. Rodzice mają duży udział w kształtowaniu i wzmacnianiu u dzieci postaw, które oddziałują na praktyki zaangażowania politycznego w przyszłości. Zgodnie z tym podejściem wyższy status społeczno-ekonomiczny rodziców sprzyja zaangażowaniu politycznemu kolejnych pokoleń nie tylko poprzez edukację, lecz także bezpośrednio (zob. np. Gidengil, Wass, Valaste, 2016).

Inna grupa podejść teoretycznych skupia się na relacjach między statusem społeczno-ekonomicznym a doświadczeniami edukacyjnymi dzieci i młodzieży. Skład społeczny szkoły, program nauczania, podejście pedagogiczne oraz dostęp do uczestnictwa w życiu szkoły łączą się z zainteresowaniem kwestiami politycznymi i społecznymi oraz deklaracjami dotyczącymi przyszłego zaangażowania obywatelskiego. Literatura wskazuje zarówno na negatywną, jak i pozytywną rolę szkoły w wyrównywaniu szans. Wyniki badań nie są jednoznaczne w tej kwestii i zależą od specyfiki polityki edukacyjnej i sytuacji społeczno-ekonomicznej w poszczególnych krajach. Szkoły mogą wzmacniać nierówności społeczno-ekonomiczne w zaangażowaniu obywatelskim na różne sposoby. Po pierwsze,

mogą różnicować poziom dostępu do kształcenia obywatelskiego wewnątrz lub między szkołami w zależności od statusu społeczno-ekonomicznego uczniów. W systemach edukacyjnych, w których wcześniej dzieli się uczniów na odrębne ścieżki kształcenia, np. zawodowe i ogólnokształcące, wiedza i rozumienie kwestii obywatelskich, a także postawy uczniów mierzone w badaniu ICCS różnią się w zależności od wybranej ścieżki kształcenia, co przekłada się na większe nierówności (zob. np. Mennes i in., 2023b). Innym wymiarem różnic systemowych jest stopień, w jakim założenia programowe i wymagania są scentralizowane i jednolite dla wszystkich uczniów (zob. np. Witschge, van de Werfhorst, 2020). Literatura wskazuje także, że z istniejących możliwości, takich jak samorządy uczniowskie, częściej korzystają uczniowie z uprzywilejowanych środowisk, co ugruntowuje lub wzmacnia istniejące wcześniej nierówności. Sprzyja temu dobrowolność tych aktywności, której konsekwencją jest selekcja ze względu na status społeczno-ekonomiczny (Castillo i in., 2015; Gregory, Miyazaki, 2018; Hoskins, Janmaat, 2019). Jednak często podkreśla się też, że działania szkół mogą mieć charakter wyrównujący. Otwartość szkolnych dyskusji, możliwość uczestnictwa w działaniach w szkole, na przykład w działaniach samorządu uczniowskiego, może zmniejszać nierówności, bo przynosi więcej korzyści uczniom o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, którzy nadrabiają w ten sposób różnice wynikające z odmiennych wzorów socjalizacji politycznej i obywatelskiej (Campbell, 2008; Castillo i in., 2015; Gregory, Miyazaki, 2018).

## 7.2. Czynniki statusowe a osiągnięcia uczniów

W badaniu ICCS informacje o statusie społeczno-ekonomicznym domu rodzinnego opierają się na deklaracjach uczniów dotyczących:

- wykształcenia ojca i matki (lub innych opiekunów prawnych) – przekształconego na podstawie klasyfikacji ISCED na kategorie porównywalne między krajami;
- zawodu wykonywanego przez matkę i ojca (lub innych opiekunów prawnych) – zakodowanego na podstawie odpowiedzi ucznia według Międzynarodowej Klasyfikacji Zawodów 2008 (ISCO-08). Na podstawie ISCO-08 określono status zawodowy rodziców zgodnie z Międzynarodowym Indekssem Socjoekonomicznym Statusu Zawodowego (ISEI) (Ganzeboom, De Graaf, Treiman, 1992) – powszechnie stosowanym w międzynarodowych badaniach edukacyjnych;
- liczby posiadanych książek w domu.

W przypadku wykształcenia i wskaźnika ISEI w analizach wykorzystuje się też jeden wskaźnik wspólny dla ojca i matki – przyjmuje on wyższą wartość z dwóch lub jedyną dostępną, jeśli podano informację tylko o wykształceniu jednego z rodziców. Różne wymiary statusu – wykształcenie rodziców, klasa społeczna czy liczba książek w domu – odzwierciedlają różne mechanizmy oddziaływania statusu społeczno-ekonomicznego. Syntetyczny wskaźnik SES odzwierciedla wspólny wpływ tych zmiennych.

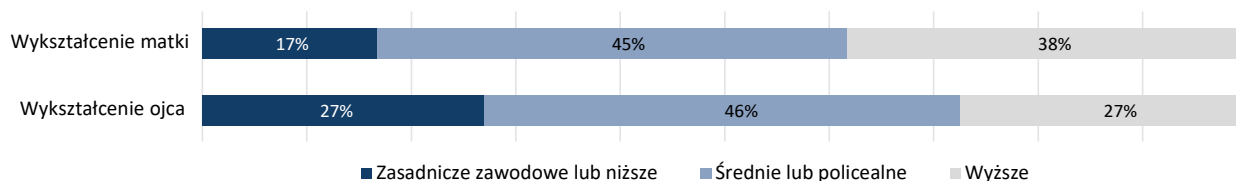
W jakim stopniu status społeczno-ekonomiczny uczniów jest powiązany z wynikami uzyskanymi przez uczniów w badaniu ICCS? Częściowo odpowiedź na to pytanie daje współczynnik determinacji ( $R^2$ ) – miara statystyczna, która przyjmuje wartości od 0 do 1 i która pokazuje, jaką część zmienności jednej zmiennej wyjaśnia zmienność drugiej zmiennej<sup>1</sup>. Wartość współczynnika determinacji nie wskazuje kierunku zależności – w modelu regresji informację tę daje wartość współczynnika regresji, opisująca nachylenie krzywej. Dzięki temu uzyskujemy informacje o przewidywanych wynikach uczniów z różnym poziomem statusu społeczno-ekonomicznego. Dla zmiennych mających kilka kategorii obrazowe jest porównanie średniej wartości dla danej kategorii.

<sup>1</sup> Współczynnik determinacji  $R^2$  (wartość kowariancyjnego współczynnika korelacji r-Pearsona podniesiona do kwadratu) przedstawiany jest w wartościach liczbowych (np. 0,10) lub w wartościach procentowych (analogicznie 10%). Niezależnie od formy przedstawienia interpretuje się go jako procent wyjaśnionej zmienności (wariancji) zmiennej zależnej.

## WYKSZTAŁCENIE RODZICÓW

Według deklaracji polskich ósmoklasistów 38% matek i 27% ojców ma wykształcenie wyższe. W badanej populacji uczniowie mający rodziców z wykształceniem zasadniczym zawodowym lub niższym należą do mniejszości. Matki są lepiej wykształcone niż ojcowie (zob. wykres 7.1).

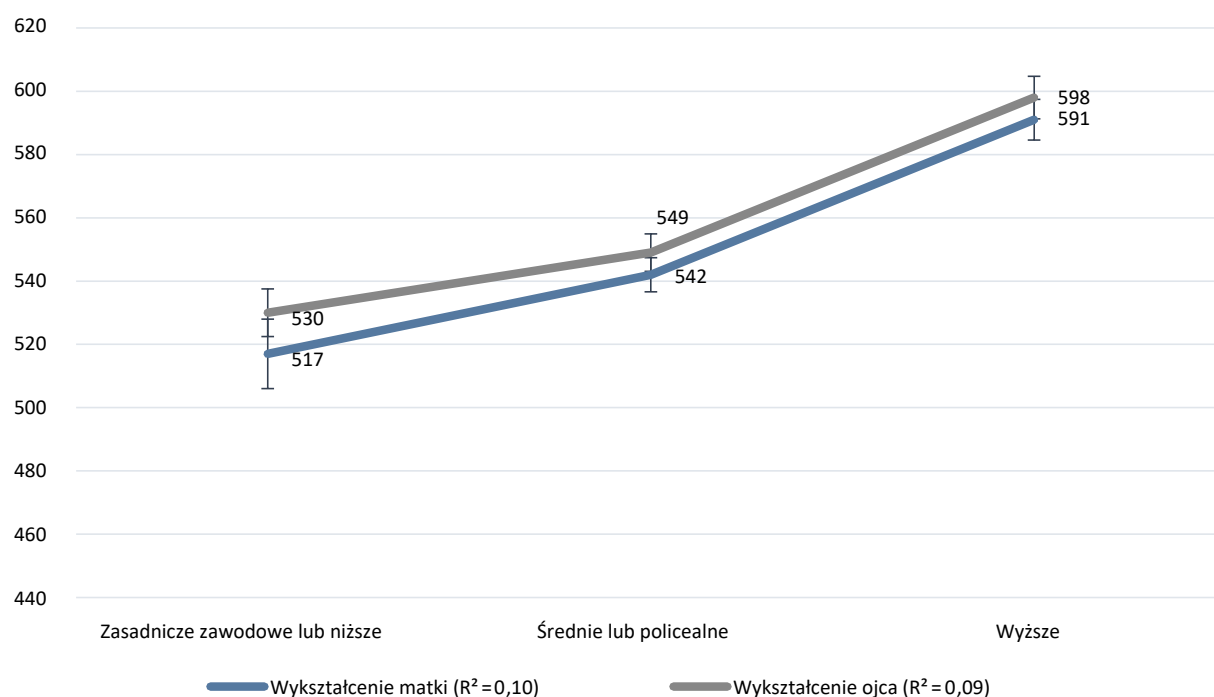
**Wykres 7.1. Wykształcenie rodziców polskich uczniów**



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Informacja o wykształceniu rodziców wyjaśnia ok. 10% zróżnicowania wyników uczniów z pomiaru wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. Widoczne są też spore różnice między wynikami uczniów mających rodziców o różnych poziomach wykształcenia. Różnica między uczniami mającymi matki z wykształceniem wyższym a uczniami, których matki mają wykształcenie co najwyżej zasadnicze zawodowe, wynosi 74 punkty. W przypadku ojców jest to 69 punktów (zob. wykres 7.2).

**Wykres 7.2. Średnie wyniki polskich uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich w podziale na poziomy wykształcenia rodziców**



Słupki określają granice 95% przedziału ufności wokół średniej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Czy różnice w Polsce są większe niż w innych krajach? Do porównań między krajami dane przeliczono i pokazano w podziale na uczniów mających i niemających przynajmniej jednego z rodziców z wykształceniem wyższym (zob. tabela 7.1). Odsetki w Polsce wynoszą odpowiednio 58% i 42%, a różnica w wyniku z zakresu wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich wyniosła 57 punktów. Najmniejsze różnice zaobserwowano w Kolumbii (24 pkt.), a największe w Bułgarii i na Słowacji (po 65 pkt.).

Tabela 7.1. Średnie wyniki uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich według wykształcenia rodziców – porównanie między krajami

Kraj	Poniżej wykształcenia wyższego		Różnica średnich					Wykształcenie wyższe	
	Odsetek uczniów	Średni wynik ucznia	-100	-50	0	50	100	Średni wynik ucznia	Odsetek uczniów
Bułgaria	46% (1,2)	422 (5,2)						487 (5,0)	54% (1,2)
Chorwacja <sup>1</sup>	64% (1,6)	517 (2,8)						559 (3,3)	36% (1,6)
Cypr	29% (0,8)	425 (4,0)						476 (3,2)	71% (0,8)
Estonia	42% (1,9)	521 (4,5)						565 (7,4)	58% (1,9)
Francja	69% (1,1)	500 (3,2)						537 (4,3)	31% (1,1)
Hiszpania	62% (1,3)	497 (3,5)						536 (3,8)	38% (1,3)
Holandia*	75% (1,5)	500 (3,9)						550 (7,8)	25% (1,5)
Kolumbia	58% (1,5)	443 (4,2)						467 (5,2)	42% (1,5)
Litwa	56% (1,7)	482 (3,3)						546 (5,5)	44% (1,7)
Łotwa <sup>1</sup>	59% (1,4)	474 (2,8)						517 (3,7)	41% (1,4)
Malta	56% (1,8)	477 (6,9)						509 (7,4)	44% (1,8)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	35% (1,1)	501 (3,2)						551 (2,9)	65% (1,1)
<b>Polska</b>	<b>58% (1,4)</b>	<b>532 (2,8)</b>						<b>589 (3,0)</b>	<b>42% (1,4)</b>
Rumunia	61% (5,2)	449 (6,0)						504 (11,4)	39% (5,2)
Serbia	70% (1,7)	449 (3,2)						500 (5,0)	30% (1,7)
Słowacja	59% (1,4)	475 (3,7)						540 (4,2)	41% (1,4)
Słowenia	57% (1,1)	493 (2,3)						521 (3,3)	43% (1,1)
Szwecja <sup>1</sup>	38% (1,3)	534 (5,1)						588 (3,8)	62% (1,3)
Tajwan	53% (1,5)	562 (2,8)						607 (3,0)	47% (1,5)
Włochy	68% (1,5)	509 (3,5)						553 (3,9)	32% (1,5)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>56% (0,4)</b>	<b>488 (0,9)</b>						<b>535 (1,2)</b>	<b>44% (0,4)</b>

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

Różnica istotna statystycznie:



Różnica nieistotna statystycznie:



W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Wzięto pod uwagę wyższy z poziomów wykształcenia rodziców.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schulz i in. (2023).

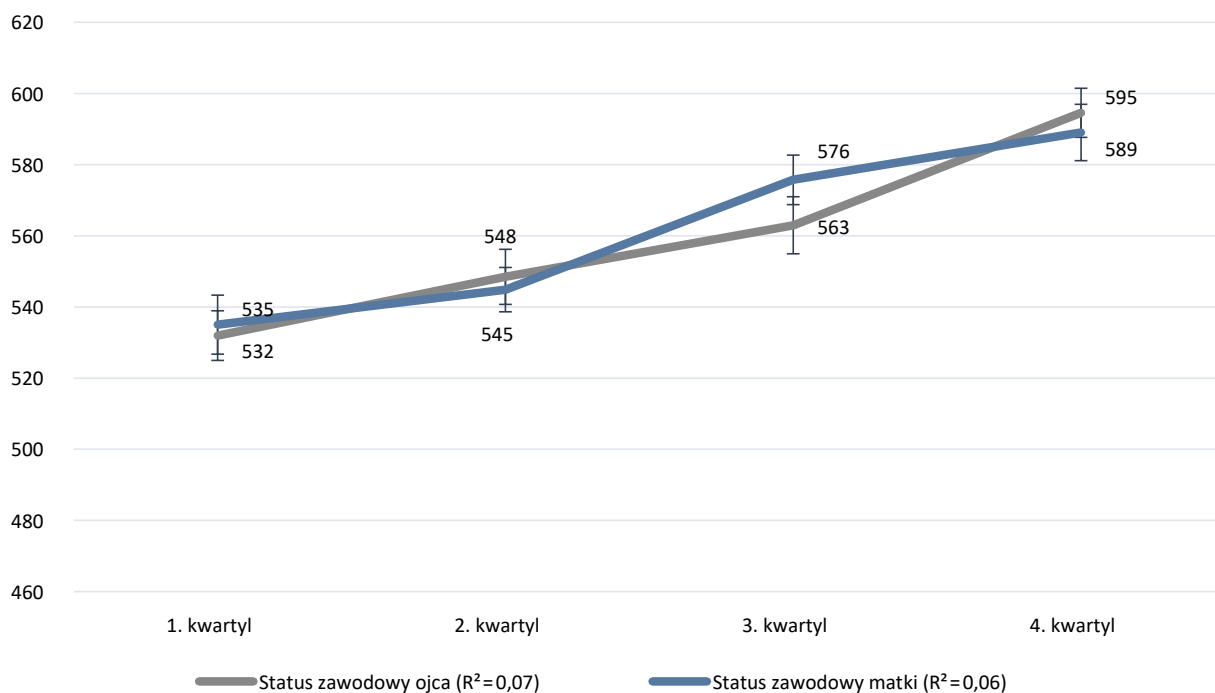
## STATUS ZAWODOWY RODZICÓW

Drugim wymiarem zróżnicowania statusu społeczno-ekonomicznego jest status zawodowy rodziców. Uczniów zapytano, jaki zawód wykonują ich rodzice. Uzyskane informacje pozwoliły przypisać matki i ojców do konkretnych kategorii klasyfikacji zawodów, a następnie przeliczyć je na wartości Międzynarodowego Indeksu Socjoekonomicznego Statusu Zawodowego (ISEI) o zmienności 16–90 punktów. W Polsce średnia wartość tego indeksu dla matek i ojców jest podobna (43 pkt.), ale zawody matek są nieco bardziej zróżnicowane niż zawody ojców (odchylenie standardowe odpowiednio 17 i 15 pkt.). Zmienność wskaźnika ISEI wyjaśnia ok. 6% zróżnicowania wyników w przypadku matek i ok. 7% zróżnicowania w przypadku ojców.

Różnice między wynikami polskich uczniów mających rodziców o różnym statusie pokazano, dzieląc uczniów na 4 równe grupy – zgodnie z rozkładem kwartylowym – tak, że pierwsza grupa (wyznaczona przez 1. kwartył rozkładu wartości statusu zawodowego rodziców na skali ISEI) pokazu-

je średni wynik uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich dla 25% uczniów o najniższych wartościach wskaźnika statusu zawodowego rodziców, a czwarta wskazuje średni wynik 25% uczniów o najwyższych wartościach wskaźnika ISEI. Różnice w wynikach uczniów między wyznaczonymi kategoriami są podobne, dwie skrajne grupy dzieli ok. 54–63 punktów na skali wyników ICCS.

**Wykres 7.3. Średnie wyniki polskich uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich w podziale na kategorie wyznaczone przez kwartyle wskaźników ISEI ojca i matki**



Słupki określają granice 95% przedziału ufności wokół średniej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Na potrzeby porównań międzynarodowych wskaźnik przeliczono na dwie kategorie: wskaźnik ISEI poniżej 50 punktów (kategoria: niski/średni status zawodowy jednego z rodziców) oraz ISEI równe 50 punktów na skali lub więcej (zawód jednego z rodziców znajduje się wśród zawodów o średnim/wysokim statusie; zob. Schulz i in., 2023). W Polsce 52% uczniów ma rodziców wykonujących zawody o niższym statusie (wartość wskaźnika ISEI poniżej 50 punktów na skali).

Dane w tabeli 7.2 wskazują, że we wszystkich krajach istnieje wyraźna, istotna statystycznie zależność między statusem zawodowym rodziców ucznia a wynikiem ucznia. We wszystkich krajach uczniowie z rodzin, gdzie co najmniej jedno z rodziców wykonuje zawód o wyższym statusie, uzyskali lepsze wyniki. Największą różnicę odnotowano w Bułgarii (73 pkt.), a najmniejszą we Włoszech (41 pkt.).


Tabela 7.2. Średnie wyniki uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich według statusu zawodowego rodziców (ISEI) – porównanie między krajami

Kraj	Wskaźnik ISEI poniżej 50 punktów na skali		Różnica średnich					Wskaźnik ISEI równy 50 punktów na skali lub więcej	
	Odsetek uczniów	Średni wynik ucznia	-100	-50	0	50	100	Średni wynik ucznia	Odsetek uczniów
Bułgaria	53% (1,6)	435 (5,2)						507 (5,4)	47% (1,6)
Chorwacja <sup>1</sup>	55% (1,5)	514 (2,8)						557 (2,8)	45% (1,5)
Cypr	43% (0,9)	431 (2,8)						491 (3,4)	57% (0,9)
Estonia	42% (1,8)	521 (4,6)						571 (5,7)	58% (1,8)
Francja	52% (1,4)	490 (3,5)						546 (3,1)	48% (1,4)
Hiszpania	56% (1,6)	496 (3,3)						537 (3,6)	44% (1,6)
Holandia*	49% (1,4)	490 (4,5)						537 (5,5)	51% (1,4)
Kolumbia	69% (1,4)	446 (3,8)						496 (5,8)	31% (1,4)
Litwa	44% (1,6)	483 (3,3)						542 (5,2)	56% (1,6)
Łotwa <sup>1</sup>	49% (1,5)	477 (3,1)						520 (3,0)	51% (1,5)
Malta	50% (2,2)	473 (5,2)						532 (6,2)	50% (2,2)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	41% (1,2)	510 (2,7)						564 (2,6)	59% (1,2)
<b>Polska</b>	<b>52% (1,2)</b>	<b>533 (3,0)</b>						<b>582 (2,7)</b>	<b>48% (1,2)</b>
Rumunia	64% (4,8)	459 (7,7)						514 (9,4)	36% (4,8)
Serbia	67% (1,8)	448 (3,2)						508 (4,9)	33% (1,8)
Słowacja	58% (1,3)	480 (3,2)						550 (3,7)	42% (1,3)
Słowenia	42% (1,1)	483 (2,6)						525 (2,7)	58% (1,1)
Szwecja <sup>1</sup>	43% (1,6)	538 (4,0)						601 (3,5)	57% (1,6)
Tajwan	43% (1,3)	564 (2,9)						605 (2,8)	57% (1,3)
Włochy	61% (1,5)	510 (3,9)						551 (3,4)	39% (1,5)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>52% (0,4)</b>	<b>489 (0,9)</b>						<b>542 (1,0)</b>	<b>48% (0,4)</b>

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

Różnica istotna statystycznie: 

Różnica nieistotna statystycznie: 

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Wzięto pod uwagę wyższy ze statusów zawodowych rodziców.

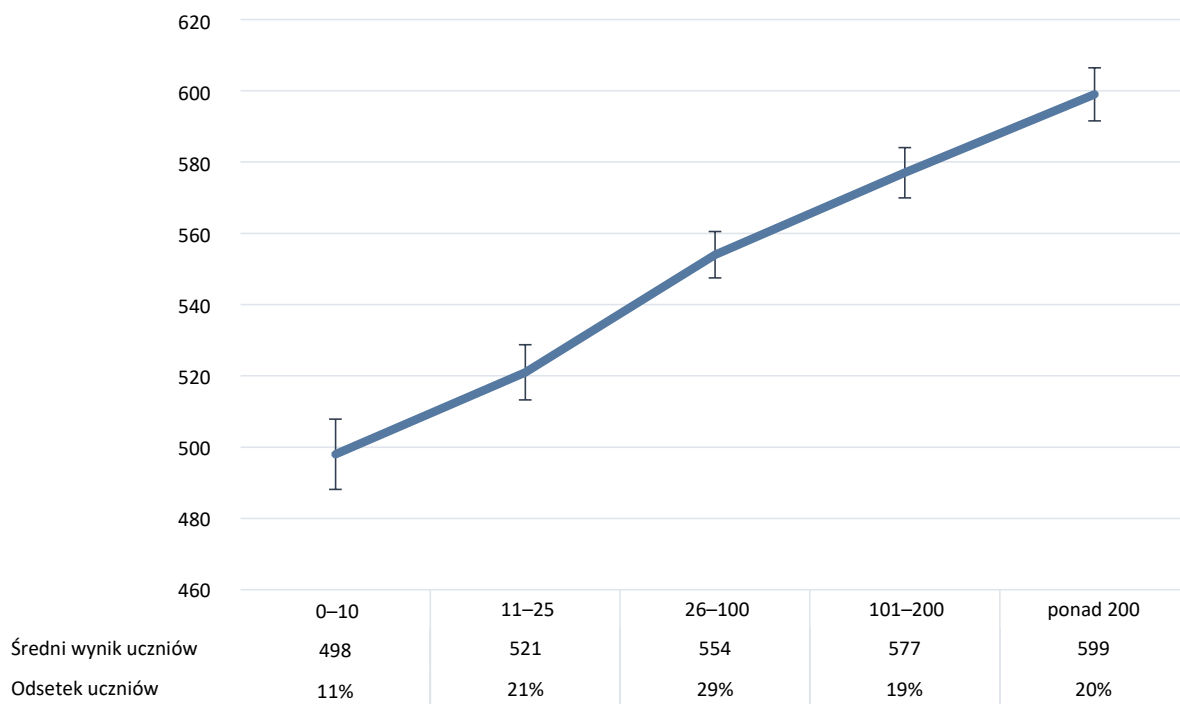
Źródło: opracowanie własne na podstawie Schulz i in. (2023).

## LICZBA KSIĄŻEK W DOMU

Kolejnym ważnym wskaźnikiem statusu społeczno-ekonomicznego jest deklarowana przez ucznia liczba książek w domu. Wskaźnik ten jest powszechnie wykorzystywany w badaniach edukacyjnych ze względu na to, że jest łatwy w użyciu, nie wymaga dodatkowego kodowania (jak w przypadku zawodu) i jest mniej obciążony brakami odpowiedzi oraz problemami z precyzją odpowiedzi uczniów (co jest kłopotliwe w pytaniach o zawód czy wykształcenie). Co ważniejsze, jest silnie powiązany z osiągnięciami uczniów w różnych dziedzinach i wykazuje istotne zależności z innymi wskaźnikami statusu społeczno-ekonomicznego. W badaniu ICCS 2022 informacje o deklarowanej liczbie książek w domu są silniej powiązane z wynikami ucznia niż wykształcenie i status zawodowy jego rodziców. Dane o liczbie książek wyjaśniają ok. 13% zróżnicowania wyników polskich ósmoklasistów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. Zależność między poszczególnymi kategoriami odpowiedzi a wynikami uczniów jest liniowa, widoczne

są też duże różnice między przeciętnymi wynikami uczniów w podziale na liczbę książek w domu. Różnica w średnim wyniku uczniów, którzy zadeklarowali, że mają w domu ponad 200 książek (20% ogółu uczniów), a uczniami którzy zadeklarowali, że mają 10 lub mniej książek (11% uczniów), wynosi aż 101 punktów.

**Wykres 7.4. Średnie wyniki polskich uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich w zależności od liczby książek w domu**



Słupki określają granice 95% przedziału ufności wokół średniej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Zależność między liczbą książek a wynikiem pomiaru wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich jest też widoczna w innych krajach (zob. tabela 7.3). Pod względem deklarowanej liczby książek wyróżnia się Kolumbia, gdzie tylko 18% uczniów wskazało, że w domu ma 26 książek lub więcej. Jednocześnie sama różnica w średnim wyniku uczniów w zależności od liczby posiadanych książek w tym kraju należy do jednej z niższych (43 pkt.). Najwyższe różnice wystąpiły na Słowacji, w Szwecji i w Bułgarii, gdzie średni wynik uczniów posiadających większą liczbę książek był wyższy o odpowiednio 90, 86 i 84 punkty. Najwyższy odsetek (71%) uczniów, którzy wskazywali, że w domu mają co najmniej 26 książek, wystąpił w Norwegii. Polska znalazła się wśród krajów o wyższych odsetkach uczniów deklarujących dostęp do większej liczby książek w domu (68%). Różnica w średnich wynikach polskich uczniów w zależności od liczby posiadanych książek wyniosła 61 punkty, w porównaniu z innymi krajami jest więc bliska przeciętnej.



Tabela 7.3. Średnie wyniki uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich według liczby książek w domu – porównanie między krajami

Kraj	Poniżej 26 książek		Różnica średnich					26 książek lub więcej	
	Odsetek uczniów	Średni wynik ucznia	-100	-50	0	50	100	Średni wynik ucznia	Odsetek uczniów
Bułgaria	46% (1,5)	412 (4,9)						496 (4,8)	54% (1,5)
Chorwacja <sup>1</sup>	40% (1,4)	509 (3,2)						547 (3,2)	60% (1,4)
Cypr	29% (0,9)	412 (3,2)						480 (2,7)	71% (0,9)
Estonia	30% (1,4)	499 (4,4)						566 (6,3)	70% (1,4)
Francja	37% (1,1)	465 (3,9)						534 (3,2)	63% (1,1)
Hiszpania	35% (1,5)	475 (4,4)						529 (3,2)	65% (1,5)
Holandia*	39% (1,7)	469 (4,9)						535 (4,3)	61% (1,7)
Kolumbia	82% (1,2)	445 (3,6)						488 (6,6)	18% (1,2)
Litwa	37% (1,6)	468 (3,5)						534 (4,6)	63% (1,6)
Łotwa <sup>1</sup>	36% (1,4)	457 (3,4)						510 (3,1)	64% (1,4)
Malta	31% (2,5)	438 (8,5)						513 (5,7)	69% (2,5)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	24% (0,8)	473 (3,7)						550 (2,6)	76% (0,8)
<b>Polska</b>	<b>32% (1,0)</b>	<b>513 (3,3)</b>						<b>574 (2,4)</b>	<b>68% (1,0)</b>
Rumunia	47% (4,4)	432 (5,9)						505 (9,3)	53% (4,4)
Serbia	34% (1,5)	425 (3,8)						484 (3,8)	66% (1,5)
Słowacja	34% (1,3)	442 (4,4)						532 (3,4)	66% (1,3)
Słowenia	31% (1,0)	467 (2,8)						521 (2,6)	69% (1,0)
Szwecja <sup>1</sup>	32% (1,4)	508 (4,4)						594 (3,1)	68% (1,4)
Tajwan	40% (1,2)	556 (3,2)						602 (2,7)	60% (1,2)
Włochy	31% (1,4)	477 (3,2)						544 (3,6)	69% (1,4)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>37% (0,4)</b>	<b>467 (1,0)</b>						<b>532 (1,0)</b>	<b>63% (0,4)</b>

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

Różnica istotna statystycznie:



Różnica nieistotna statystycznie:



W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schulz i in. (2023).

W Polsce, podobnie jak w innych krajach, przedstawione czynniki statusowe wskazują, że wyższy status zawodowy rodziców, ich wyższy poziom wykształcenia oraz większa liczba książek w domu są związane z wyższym wynikiem ucznia w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. Na podstawie tych trzech informacji w badaniu ICCS wyliczono także syntetyczny wskaźnik, który wyjaśnia łączny wpływ wspólnych składowych statusu społeczno-ekonomicznego rodziny ucznia. Wskaźnik ten dla każdego kraju został przekształcony do postaci standaryzowanej średniej o wartości 0 oraz odchyleniu standardowym wynoszącym 1.

Dla Polski syntetyczny wskaźnik statusu społeczno-ekonomicznego wyjaśnia ok. 20% zróżnicowania wyników uczniów w teście wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. Status społeczno-ekonomiczny uczniów ma więc duże znaczenie dla ich wyników, ale warto pamiętać, że jest to zależność statystyczna: jest wielu uczniów, którzy uzyskują bardzo dobre wyniki mimo relatywnie niskiego statusu, i odwrotnie – są uczniowie, którzy mają lepiej wykształconych rodziców, wykonujących bardziej prestiżowe zawody, a mimo to uzyskują słabsze wyniki.

## STATUS MIGRACYJNY UCZNIĄ I JEGO RODZICÓW

W niektórych krajach uczniowie urodzeni za granicą lub mający rodziców, którzy przybyli do danego kraju, stanowią wysoki odsetek badanych. Kraj urodzenia ucznia i jego rodziców bywa ważnym czynnikiem różnicującym wyniki uczniów. W poprzednich edycjach badania ICCS zauważono istotne statystycznie zależności między poziomem wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich a tym, czy uczeń pochodzi z rodziny migranckiej (Schulz i in., 2018). Status migracyjny ucznia może być określony na podstawie dwóch pytań. Pierwsze z nich dotyczyło kraju urodzenia ucznia oraz jego rodziców lub opiekunów, drugie dotyczyło języka najczęściej używanego w domu ucznia. Badanie w Polsce odbyło się w okresie, gdy do Polski przybyła duża liczba uchodźców z Ukrainy w konsekwencji inwazji rosyjskiej w lutym 2022 roku (zob. rozdział 2), jednakże liczba dzieci, które dołączyły w tym czasie do klasy ósmej, nie była duża i zazwyczaj nie uczestniczyły one w badaniu. Wyniki dla Polski, przedstawione w tabeli 7.4, pokazują wysoką homogeniczność uczniów i ich rodziców pod względem kraju urodzenia.

**Tabela 7.4. Kraj urodzenia polskich uczniów i ich rodziców**

	Uczeń	Matka/opiekunka	Ojciec/opiekun
Polska	97,1% (0,3)	98,6% (0,2)	98,3% (0,2)
Inny kraj	2,9% (0,3)	1,4% (0,2)	1,7% (0,2)

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

W celu sprawdzenia, czy status migracyjny rodziny ucznia jest związany z poziomem wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich, stworzono zmienną określającą kraj urodzenia rodziców uczniów. Do kategorii „rodzice urodzeni w innym kraju” przypisano tych uczniów, którzy mieli dwoje (lub jednego w przypadku posiadania tylko jednego) rodziców lub opiekunów urodzonych poza granicami danego kraju, bez uwzględnienia miejsca urodzenia ucznia. Dodatkowo do analiz wykorzystano inną zmienną – język, którym uczniowie posługują się w domu. W Polsce 1,2% uczniów wskazało, że w domu posługuje się innym językiem niż polski.

Tabela 7.5 przedstawia odsetki uczniów, których rodzice urodzili się w innym kraju, oraz odsetki uczniów, którzy posługują się w środowisku domowym innym językiem niż ten, w którym prowadzono badanie. Oprócz odsetków zaznaczono również średni wynik uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich w wyróżnionych kategoriach.

Tabela 7.5. Średnie wyniki uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich według kraju urodzenia rodziców uczniów i języka używanego w domu – porównanie między krajami

Kraj	Status migrancki				Język używany w domu					
	Rodzice urodzeni w innym kraju		Różnica średnich		Rodzice urodzeni w danym kraju		Inny niż ten, w którym przeprowadzono badanie		Ten, w którym przeprowadzono badanie	
	Odsetek uczniów	Średni wynik ucznia	←	→	Średni wynik ucznia	Odsetek uczniów	Średni wynik ucznia	Odsetek uczniów	Średni wynik ucznia	Odsetek uczniów
Bulgaria	1% (0,2)	431 (21,0)			462 (4,6)	99% (0,2)	386 (9,1)		466 (4,4)	88% (1,5)
Chorwacja <sup>1</sup>	7% (0,7)	514 (8,9)			534 (2,5)	93% (0,7)	494 (17,5)		533 (2,5)	98% (0,3)
Cypr	22% (1,0)	460 (5,0)			463 (2,7)	78% (1,0)	464 (4,0)		458 (2,7)	74% (0,8)
Estonia	6% (0,5)	510 (13,2)			551 (5,4)	94% (0,5)	516 (11,1)		547 (5,3)	95% (0,6)
Francja	17% (1,3)	482 (4,6)			517 (3,4)	83% (1,3)	473 (5,3)		516 (3,4)	83% (1,2)
Hiszpania	17% (1,4)	478 (4,9)			521 (3,2)	83% (1,4)	476 (4,9)		521 (3,2)	75% (2,0)
Holandia*	14% (1,4)	475 (9,0)			515 (4,1)	86% (1,4)	472 (9,2)		518 (4,2)	87% (1,4)
Kolumbia	4% (0,4)	410 (11,7)			459 (3,7)	96% (0,4)	433 (13,5)		453 (3,8)	98% (0,2)
Litwa	2% (0,3)	476 (10,9)			513 (4,1)	98% (0,3)	468 (7,3)		511 (4,1)	95% (0,7)
Łotwa <sup>1</sup>	5% (0,4)	436 (9,7)			496 (2,7)	95% (0,4)	450 (6,5)		499 (2,7)	84% (1,8)
Malta	14% (1,2)	489 (6,0)			495 (7,4)	86% (1,2)	497 (3,7)		483 (13,4)	49% (4,9)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	18% (1,1)	485 (4,9)			544 (2,6)	82% (1,1)	481 (6,1)		539 (2,6)	85% (0,9)
<b>Polska</b>	<b>1% (0,1)</b>	<b>466 (11,6)</b>			<b>556 (2,5)</b>	<b>99% (0,1)</b>	<b>487 (17,8)</b>		<b>555 (2,5)</b>	<b>99% (0,2)</b>
Rumunia	1% (0,3)	404 (23,5)			474 (9,0)	99% (0,3)	457 (24,4)		472 (9,0)	95% (1,0)
Serbia	4% (0,6)	474 (9,9)			465 (3,4)	96% (0,6)	400 (8,5)		468 (3,5)	96% (0,8)
Słowacja	3% (0,4)	409 (17,6)			508 (3,1)	97% (0,4)	403 (8,2)		514 (3,3)	89% (1,3)
Słowenia	22% (1,1)	478 (4,3)			514 (2,4)	78% (1,1)	453 (5,5)		510 (2,3)	90% (0,8)
Szwecja <sup>1</sup>	23% (1,9)	507 (5,4)			585 (3,3)	77% (1,9)	498 (6,1)		583 (3,1)	80% (1,7)
Tajwan	3% (0,3)	533 (10,5)			587 (2,2)	97% (0,3)	536 (6,0)		588 (2,2)	91% (0,7)
Włochy	13% (1,1)	488 (6,2)			529 (3,8)	87% (1,1)	482 (4,3)		537 (3,5)	75% (1,4)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>10% (0,2)</b>	<b>470 (2,5)</b>			<b>514 (0,9)</b>	<b>90% (0,2)</b>	<b>466 (2,3)</b>		<b>513 (1,1)</b>	<b>86% (0,3)</b>

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

Różnica istotna statystycznie:

Różnica nieistotna statystycznie:

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Podobnie jak w poprzednich edycjach badania, również w ICCS 2022 uczniowie z rodzin migranckich osiągnęli średnio niższe wyniki w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich niż ich rówieśnicy. Zależność ta występuje w większości krajów (w pozostałych różnice są nieistotne statystycznie). W Polsce średni wynik uczniów, którzy zadeklarowali, że ich rodzice urodzili się w innym kraju, był niższy o średnio 90 punktów, zaś uczniów, którzy wskazali, że w domu nie posługują się językiem polskim – niższy o średnio 68 punktów. Mimo że odsetek uczniów, których rodzice urodzili się w innym kraju, jest w Polsce niewielki, różnice w wynikach są znaczne oraz istotne statystycznie.

### 7.3. Oczekiwania edukacyjne i środowisko szkolne

Badani ósmoklasiści stali przed wyborami dotyczącymi dalszej nauki. W Polsce zadano uczniom dodatkowe pytanie o to, do jakiej szkoły się wybierają po ukończeniu szkoły podstawowej i dano im możliwość wskazania więcej niż jednego rodzaju szkoły. Zdecydowana większość uczniów wskazała wyłącznie liceum ogólnokształcące, na drugim miejscu znalazło się technikum. Rzadko wybierano natomiast branżową szkołę I stopnia. Część z uczniów wskazała więcej niż jedną szkołę – najczęstszym połączeniem było liceum ogólnokształcące i technikum. Połączenie różnych kombinacji odpowiedzi, wraz z wybranymi charakterystykami uczniów, przedstawiono w tabeli 7.6.

Zgodnie z oczekiwaniami uczniowie wskazujący na liceum albo liceum lub technikum pochodzą z rodzin o wyższym średnim wskaźniku SES oraz charakteryzują się wyższymi średnimi wynikami w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich niż uczniowie wybierający tylko technikum lub tylko szkołę branżową. Warto też zwrócić uwagę, że dziewczęta częściej niż chłopcy wskazują na kształcenie ogólnokształcące w liceum. Wyniki te są ważną wskazówką dla działań w zakresie edukacji obywatelskiej na poziomie ponadpodstawowym. Działania te są szczególnie ważne w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe, w których jest więcej uczniów o niższym statusie społeczno-ekonomicznym oraz o niższych poziomach wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich.

**Tabela 7.6. Rodzaj szkoły ponadpodstawowej, którą polscy uczniowie biorą pod uwagę w rekrutacji, wraz z wybranymi charakterystykami uczniów**

	Odsetek wskazań	Charakterystyki uczniów wybierających dany rodzaj szkoły lub kombinację rodzajów szkół			
		Odsetek dziewcząt	Odsetek chłopców	Średnia wskaźnika SES	Średni wynik w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich
Tylko liceum ogólnokształcące	35% (1,8)	67% (1,8)	33% (1,8)	0,51 (0,04)	591 (2,9)
Tylko technikum	27% (1,5)	33% (2,4)	67% (2,4)	-0,35 (0,03)	530 (3,2)
Tylko szkoła branżowa	6% (0,7)	28% (4,1)	72% (4,1)	-0,98 (0,04)	460 (6,8)
Liceum ogólnokształcące lub technikum	21% (1,1)	57% (2,6)	43% (2,6)	0,12 (0,04)	573 (3,7)
Technikum lub szkoła branżowa	6,0% (0,6)	33% (4,1)	67% (4,1)	-0,69 (0,05)	501 (5,8)
Liceum lub szkoła branżowa	1,1% (0,3)	56% (9,9)	44% (9,9)	-0,48 (0,21)	537 (17,2)
Inne wskazania	2,5% (0,4)	42% (7,0)	58% (7,0)	-0,11 (0,12)	511 (11,7)
<b>Współczynnik determinacji R<sup>2</sup></b>				<b>0,22</b>	<b>0,18</b>

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Wskaźnik SES przyjmuje w Polsce średnią wartość 0 z odchyleniem standardowym 1.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Uczniów zapytano także o to, jaki poziom wykształcenia spodziewają się osiągnąć. Widoczny jest wyraźny związek statusu społeczno-ekonomicznego z odpowiedziami badanych. Uczniowie, którzy spodziewają się uzyskać wyższe wykształcenie, to w większości dziewczęta, które mają relatywnie wyższe wskaźniki statusu społeczno-ekonomicznego i które osiągnęły stosunkowo wysokie wyniki w pomiarze wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. Natomiast uczniowie, którzy spodziewają się zdobyć zawód w kształceniu zawodowym, często wykazują niższy średni wskaźnik SES i gorzej poradzi sobie z zadaniami wykorzystanymi w pomiarze wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich.

**Tabela 7.7. Oczekiwany przez polskich uczniów poziom wykształcenia wraz z wybranymi charakterystykami uczniów**

Odpowiedzi na pytanie: „Jaki najwyższy poziom edukacji spodziewasz się ukończyć?”

	Odsetek wskazań	Charakterystyki uczniów wybierających dany poziom wykształcenia			
		Odsetek dziewcząt	Odsetek chłopców	Średni wskaźnik SES	Średni wynik w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich
Studia wyższe	53% (1,7)	63% (1,7)	37% (1,7)	0,43 (0,03)	593 (2,4)
Technikum lub szkołę policealną	31% (1,3)	35% (2,1)	65% (2,1)	-0,42 (0,04)	522 (3,2)
Liceum ogólnokształcące	6% (0,6)	51% (5,1)	49% (5,1)	-0,20 (0,07)	514 (5,3)
Szkołę branżową I lub II stopnia	8% (0,8)	30% (4,2)	70% (4,2)	-0,99 (0,03)	468 (6,1)
Nie więcej niż szkołę podstawową	3% (0,5)	49% (7,2)	51% (7,2)	-0,23 (0,09)	506 (9,9)
<b>Współczynnik determinacji R<sup>2</sup></b>				<b>0,23</b>	<b>0,23</b>

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Wskaźnik SES przyjmuje w Polsce średnią wartość 0 z odchyleniem standardowym 1.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Różnice w oczekiwaniach edukacyjnych można także porównać między krajami. W tabeli 7.8 porównania ograniczono tylko do dwóch kategorii: uczniów spodziewających się, że osiągną wyższe wykształcenie, oraz tych, którzy wskazali inną odpowiedź. Polscy uczniowie nie wyróżniają się znacząco na tle rówieśników pod tym względem – 53% polskich ósmoklasistów spodziewa się ukończenia studiów wyższych, co jest przeciętnym wynikiem na tle innych krajów. Najwięcej uczniów przewidujących, że uzyska wyższe wykształcenie, jest na Cyprze oraz w Kolumbii, najmniej na Łotwie i w Holandii. We wszystkich krajach różnice w wynikach uczniów w podziale na te dwie grupy są znaczące – uczniowie wskazujący, że spodziewają się ukończyć studia wyższe, uzyskują wyraźnie wyższe wyniki w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich.

Tabela 7.8. Średnie wyniki uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich według spodziewanego wykształcenia – porównanie między krajami

Kraj	Spodziewane wykształcenie poniżej wykształcenia wyższego		Różnica średnich					Spodziewane wykształcenie wyższe	
	Odsetek uczniów	Średni wynik ucznia	-100	-50	0	50	100	Średni wynik ucznia	Odsetek uczniów
Bułgaria	31% (1,4)	401 (5,3)						483 (4,8)	69% (1,4)
Chorwacja <sup>1</sup>	48% (1,5)	495 (3,0)						566 (3,5)	52% (1,5)
Cypr	23% (0,9)	389 (3,5)						481 (2,7)	77% (0,9)
Estonia	51% (1,9)	511 (5,2)						582 (6,2)	49% (1,9)
Francja	60% (1,3)	485 (3,3)						545 (3,8)	40% (1,3)
Hiszpania	54% (1,1)	482 (3,5)						544 (3,4)	46% (1,1)
Holandia*	78% (1,7)	491 (3,9)						581 (6,8)	22% (1,7)
Kolumbia	25% (0,8)	412 (4,1)						466 (3,9)	75% (0,8)
Litwa	36% (1,5)	445 (3,6)						545 (4,0)	64% (1,5)
Łotwa <sup>1</sup>	71% (1,2)	471 (3,0)						539 (3,6)	29% (1,2)
Malta	41% (2,4)	460 (9,4)						512 (5,3)	59% (2,4)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	50% (1,1)	495 (3,0)						567 (2,8)	50% (1,1)
<b>Polska</b>	<b>47% (1,2)</b>	<b>511 (2,8)</b>						<b>593 (2,4)</b>	<b>53% (1,2)</b>
Rumunia	38% (3,9)	416 (6,7)						505 (8,0)	62% (3,9)
Serbia	48% (1,5)	425 (3,4)						503 (3,9)	52% (1,5)
Słowacja	51% (1,4)	465 (3,5)						539 (3,8)	49% (1,4)
Słowenia	65% (0,9)	484 (2,2)						544 (3,2)	35% (0,9)
Szwecja <sup>1</sup>	43% (1,4)	527 (4,0)						596 (4,1)	57% (1,4)
Tajwan	31% (1,1)	523 (3,5)						610 (2,3)	69% (1,1)
Włochy	45% (1,2)	483 (2,9)						558 (4,4)	55% (1,2)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>47% (0,4)</b>	<b>469 (1,0)</b>						<b>543 (1,0)</b>	<b>53% (0,4)</b>

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

Różnica istotna statystycznie:



Różnica nieistotna statystycznie:

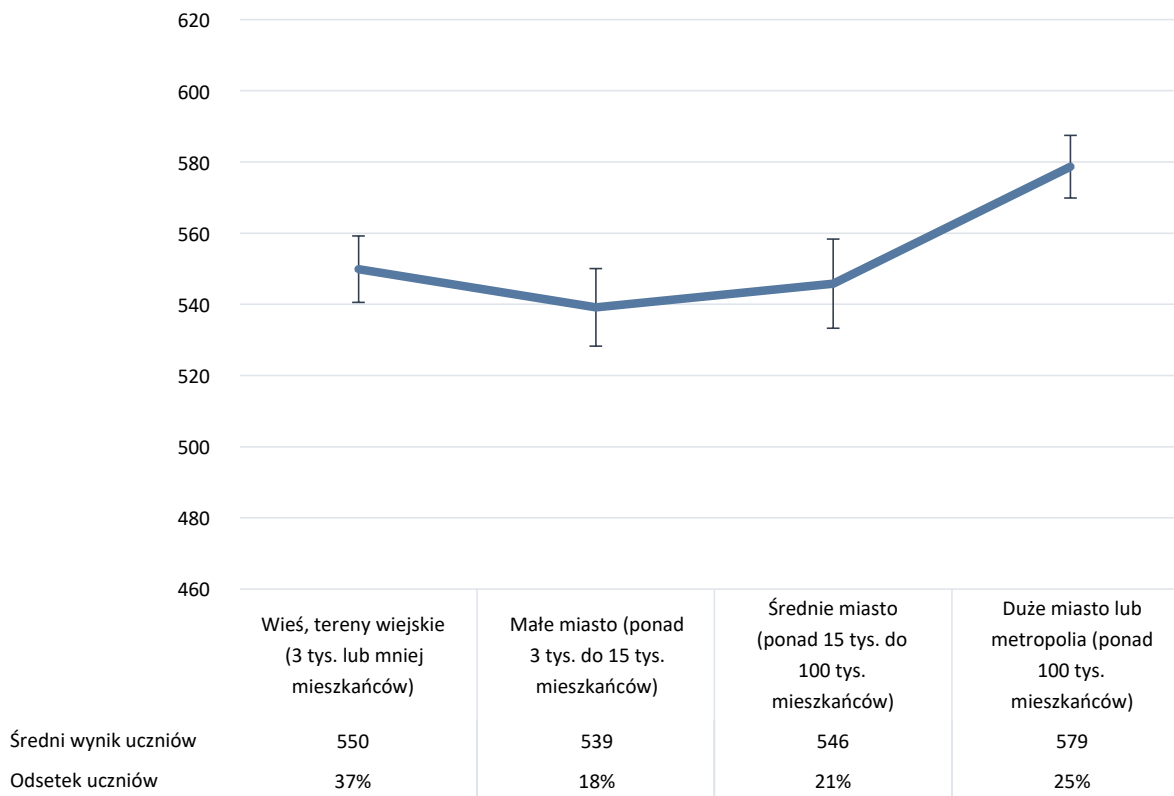


W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Dane zebrane w badaniu ICCS nie pozwalają prześledzić, w jaki sposób na wybory i oczekiwania uczniów wpływają inne umiejętności podstawowe, np. umiejętność rozumienia tekstu czy umiejętności matematyczne. Są to też deklaracje i oczekiwania, a nie faktyczne ścieżki, które podejmą uczniowie. Znając odsetki uczniów w szkołach ponadpodstawowych, można stwierdzić, że część uczniów, pomimo deklarowanej chęci wyboru liceum czy technikum, będzie jednak kontynuować naukę w szkole branżowej I stopnia. Także deklaracje dotyczące oczekiwanego wykształcenia mogą się różnić od faktycznych ścieżek edukacyjnych w przyszłości.

Tematem często poruszonym w dyskusjach dotyczących edukacji są różnice w wynikach uczniów ze względu na wielkość miejscowości. W ICCS zbierane są informacje na temat lokalizacji badanej szkoły. Dyrektorów poproszono o scharakteryzowanie miejscowości, w której znajduje się szkoła, poprzez wybór jednej z czterech kategorii miejscowości. Zmienna ta w niewielkim stopniu wyjaśnia wyniki uczniów ( $R^2 = 0,02$ ).

**Wykres 7.5. Średnie wyniki polskich uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich w zależności od lokalizacji szkoły**

Słupki określają granice 95% przedziału ufności wokół średniej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Widoczne są wprawdzie różnice w wynikach uczniów uczących się w szkołach wiejskich i zlokalizowanych w małych miejscowościach oraz dużych miastach, ale nie są one znaczące. Jak pokazuje tabela 7.9, w poszczególnych krajach różnice w wynikach uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich w zależności od wielkości miejscowości, w której znajduje się szkoła, są większe niż w Polsce, ale może to wynikać także z dużych różnic pod względem struktury zamieszkania oraz struktur systemów szkolnych.

Założono także, że wiele dodatkowych czynników środowiskowych, związanych z otoczeniem funkcjonowania szkoły, może być powiązanych z wynikami uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii społecznych. Jednakże analizy pokazały, że w Polsce rodzaj szkoły (placówka publiczna lub niepubliczna), do której uczęszcza uczeń, nie różnicuje wyników ósmoklasistów. Podobnie nie znaleziono zależności między wynikami uczniów a skalami powstałymi na podstawie odpowiedzi dyrektorów dotyczących charakterystyk lokalnej społeczności (napięcia związane z przestępczością, ubóstwem i innymi problemami społecznymi).

Tabela 7.9. Średnie wyniki uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich według wielkości miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła – porównanie między krajami

Kraj	Wielkość miejscowości – poniżej 100 tys. mieszkańców		Różnica średnich				Wielkość miejscowości – 100 tys. mieszkańców lub więcej		
	Odsetek uczniów	Średni wynik ucznia	-100	-50	0	50	100	Średni wynik ucznia	Odsetek uczniów
Bułgaria	52% (3,0)	420 (7,3)						494 (7,7)	48% (3,0)
Chorwacja <sup>1</sup>	76% (2,7)	524 (2,6)						555 (6,7)	24% (2,7)
Cypr	75% (0,2)	454 (2,8)						480 (6,1)	25% (0,2)
Estonia	64% (4,5)	537 (6,8)						560 (8,4)	36% (4,5)
Francja	87% (3,0)	506 (4,1)						530 (12,2)	13% (3,0)
Hiszpania	64% (3,6)	504 (3,3)						523 (6,4)	36% (3,6)
Holandia*	62% (5,4)	497 (9,1)						515 (11,9)	38% (5,4)
Kolumbia	52% (4,1)	433 (6,1)						470 (6,2)	48% (4,1)
Litwa	58% (2,0)	489 (4,4)						537 (6,8)	42% (2,0)
Łotwa <sup>1</sup>	70% (1,8)	483 (3,5)						507 (6,0)	30% (1,8)
Malta	-	-						-	-
Norwegia (9) <sup>1</sup>	82% (2,6)	523 (2,6)						556 (8,4)	18% (2,6)
<b>Polska</b>	<b>75% (0,4)</b>	<b>546 (3,1)</b>						<b>579 (4,5)</b>	<b>25% (0,4)</b>
Rumunia	75% (5,9)	459 (11,0)						513 (14,3)	25% (5,9)
Serbia	72% (3,5)	452 (3,8)						495 (6,8)	28% (3,5)
Słowacja	87% (2,8)	497 (3,6)						533 (20,5)	13% (2,8)
Słowenia	89% (2,6)	502 (2,5)						523 (8,6)	11% (2,6)
Szwecja <sup>1</sup>	71% (3,9)	555 (4,6)						589 (7,2)	29% (3,9)
Tajwan	42% (3,2)	563 (3,5)						598 (3,3)	58% (3,2)
Włochy	82% (3,2)	522 (3,8)						527 (9,8)	18% (3,2)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>72% (0,7)</b>	<b>498 (1,2)</b>						<b>531 (2,1)</b>	<b>28% (0,7)</b>

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

Różnica istotna statystycznie:



Różnica nieistotna statystycznie:



W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

- Brak możliwości porównania grup (wszyscy uczniowie uczą się w szkołach w miejscowościach poniżej 100 tys. mieszkańców)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

## 7.4. Zróźnicowanie międzyszkolne

Omawiane dotąd wyniki dotyczyły zależności obserwowanych wśród uczniów. Można się spodziewać, że duże znaczenie mają różnice między szkołami – zarówno pod względem zróźnicowania wyników, jak i składu społecznego szkół oraz innych charakterystyk. Do analizy tych różnic najczęściej wykorzystuje się wskaźnik korelacji wewnątrzklasowej (ang. *intraclass correlation*, ICC). Przyjmuje on wartości od 0 do 1 i pokazuje, na ile uczniowie w tej samej szkole są do siebie podobni pod względem danej cechy, np. umiejętności – im bardziej są podobni, tym wyższa wartość wskaźnika<sup>2</sup>. Wskaźnik korelacji wewnątrzklasowej jest użyteczną miarą stosowaną w wielu badaniach nierówności (zob. np. Dolata, 2008). W przypadku wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich w Polsce wartość korelacji wewnątrzklasowej wyników uczniów jest

<sup>2</sup> Wartość wskaźnika wylicza się jako udział wariancji wyjaśnionej przez szkołę (lub inną jednostkę) w stosunku do całkowitej wariancji. Pojęcie korelacji odnosi się do tego, że współczynnik ten jest równy korelacji między wynikami dwóch losowo wybranych uczniów z losowo dobranej szkoły.



stosunkowo niska i wynosi ok. 13%. Oznacza to, że różnice między średnimi wynikami szkół są niewielkie. Wyższą wartość zaobserwowano dla wskaźnika SES – 25%. Oznacza to, że szkoły bardziej różnią się między sobą pod względem składu społecznego niż pod względem umiejętności uczniów mierzonych w ICCS.

Zróżnicowanie szkół jest powiązane ze strukturą szkolnictwa i siecią szkół. W Polsce badanie jest przeprowadzane w klasie ósmej, a więc przed wyborem rodzaju szkoły ponadpodstawowej. Wybierając szkołę podstawową, rodzice biorą pod uwagę przede wszystkim odległość od miejsca zamieszkania, a zjawisko różnicowania szkół na „lepsze” i „gorsze” nie jest tak powszechne jak w szkołach ponadpodstawowych. Dla porównania, w 2009 r., gdy uczestnikami badania ICCS w Polsce byli uczniowie gimnazjum, wskaźnik korelacji wewnątrzklasowej wyników uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich wyniósł ok. 25%. Można się spodziewać, że gdyby badanie było przeprowadzone w pierwszych klasach szkół ponadpodstawowych, wartość wskaźnika korelacji międzygrupowej byłaby znacznie większa, co wynika także z przedstawionych powyżej różnic w charakterystykach uczniów rozważających kontynuowanie nauki w różnych rodzajach szkół.

Jak różnice w statusie społeczno-ekonomicznym rodzin uczniów przekładają się na różnice między szkołami i uczniami w wynikach ICCS? W tabeli 7.10 przedstawiono wyniki modeli prezentujących wyniki analizy regresji wielopoziomowej, czyli modelowania statystycznego uwzględniającego to, że analizowane dane pochodzą z badania, w którym uczniów losowano dwustopniowo (najpierw szkoły, a potem uczniów), oraz to, że przynależność ucznia do konkretnej szkoły jest ważna dla zrozumienia uwarunkowań jego wyniku (zob. np. Domański, Pokropek, 2011).

W modelach uwzględniono różne rodzaje zmiennych. Pierwszy model jest tzw. modelem pustym, który pokazuje ogólną wariancję wyników pomiaru wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich i jej podział na części, które można przypisać szkołom i uczniom. W kolejnych modelach włączano kolejne zestawy zmiennych, w tym przede wszystkim wskaźnik statusu społeczno-ekonomicznego wyliczony na podstawie danych międzynarodowych. Pozwala to porównać zmiany wariancji wyjaśnionej przez model (w podziale na jej dwie części) oraz wielkość efektów poszczególnych zmiennych, czyli zmianę wyników przy zmianie danej zmiennej o jedną jednostkę<sup>3</sup>.

Uwzględnione zmienne wyjaśniają przede wszystkim różnice w wynikach między szkołami. Porównanie wielkości wyjaśnionej wariancji w modelach 1 i 4 pokazuje, że udało się wyjaśnić 74% zróżnicowania między szkołami i tylko 17% zróżnicowania wyników między uczniami wewnątrz szkół<sup>4</sup>. Prawidłowość ta dotyczy przede wszystkim statusu społeczno-ekonomicznego i wielkości miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła (model 2), ale także otwartości klasowych dyskusji (model 3).

Obserwowane różnice między uczniami są znaczące. Różnica między wynikiem dziewcząt i chłopców w teście wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich, która zależnie od modelu wynosi od 15 do 20 punktów, nie zmienia się znacząco po uwzględnieniu innych zmiennych w kolejnych modelach. Efekt statusu społeczno-ekonomicznego jest istotny we wszystkich modelach: zmiana jednego odchylenia standardowego przekłada się na wynik wyższy o ok. 34 punkty na skali wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. Widoczne są także różnice ze względu na lokalizację szkoły, ale efekt tej zmiennej nie jest tak silny jak efekt statusu społeczno-ekonomicznego.

W modelu 4 uwzględniono też jedną z najczęściej używanych zmiennych z części ankietowej w dotychczasowych analizach wyników badań edukacji obywatelskiej (zob. Myoung, Liou, 2022) – wskaźnika postrzeganej przez uczniów otwartości klasowych dyskusji (zob. rozdział 8). W Polsce postrzeganie tej otwartości

<sup>3</sup> Zgodnie z przyjętą praktyką w tego typu analizach zmienne status społeczno-ekonomiczny oraz otwartość klasowych dyskusji wystandaryzowano (średnia 0, odchylenie standardowe 1) oraz wycentrowano wokół średniej globalnej (ang. *grand mean*), czyli średniej dla wszystkich obserwacji na poziomie szkół (zob. Lüdtke, Robitzsch, Trautwein, Kunter, 2009).

<sup>4</sup> Odpowiednio:  $(1095,3 - 286,2)/1095,3 = 0,74$  oraz  $(7105,8 - 5915)/7105,8 = 0,17$ .

różni się między szkołami ( $ICC = 0,15$ )<sup>5</sup>. Uwzględnienie tej zmiennej wnosi dodatkowe informacje poprawiające dopasowanie modelu. Pokazuje też, że efekt otwartości klasowych dyskusji jest niezależny od efektu statusu społeczno-ekonomicznego i wielkości miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła.

**Tabela 7.10. Wyniki analizy regresji wielopoziomowych wyjaśniającej wynik polskich uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich**

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Płeć (dziewczyna, kategoria odniesienia: chłopiec)		20,3 (3,7)***	20,3 (3,6)***	14,8 (3,4)***
Status społeczno-ekonomiczny		34,4 (1,9) ***	33,9 (1,7)***	34 (1,7)***
Skala otwartości dyskusji				18,9 (1,9)***
Lokalizacja szkoły: wieś			13,9 (7,0)*	10,8 (6,4)
Lokalizacja szkoły: miasto powyżej 100 tys. mieszkańców			24,5 (7,2)***	22,0 (7,0)**
Stała		543,7 (3,9)	531,4 (5,5)	535,7 (5,7)
Wielkość niewyjaśnionej wariancji (poziom uczniów)	7105,8 (271,1)	6175,4 (232,3)	6165,6 (234,6)	5915,0 (220,9)
Wielkość niewyjaśnionej wariancji (poziom szkoły)	1095,3 (264,7)	462,2 (116,3)	407,8 (102,1)	286,2 (88,5)
Wskaźnik korelacji wewnątrzklasowej (ICC)	0,13	0,06	0,06	0,04
Dopasowanie modelu: AIC	51 349,6	50 639,6	50 624,1	50 398,9
Dopasowanie modelu: BIC	51 368,7	50 671,5	50 668,8	50 449,9

Poziom istotności efektu danej zmiennej został oznaczony następująco:

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Niższe wartości AIC, BIC świadczą o lepszym dopasowaniu danych do modelu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

## 7.5. Status społeczno-ekonomiczny, wyniki badania uczniów i oczekiwane zachowania uczniów w przyszłości

W jakim stopniu wyniki uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich przekładają się na deklarowane zachowania obywatelskie w przyszłości? Deklaracje dotyczące przyszłych zachowań uczniów opisano szczegółowo w rozdziale 6. Potwierdzają one wcześniejsze analizy prowadzone na danych ICCS i wnioski z innych badań edukacji obywatelskiej (zob. np. Janmaat, Hoskins, 2022). Pokazały one, że uczniowie o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym nie tylko osiągają wyższe wyniki w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich niż ich rówieśnicy z mniej uprzywilejowanych środowisk, ale na ogół częściej deklarują zamiar uczestnictwa w działaniach obywatelskich w przyszłości (zob. rozdział 6). Mechanizm powstawania i utrzymywania się tych nierówności jest złożony. Poniżej przeanalizowano możliwe mechanizmy powodujące, że uczniowie o wyższym SES częściej deklarują, że w przyszłości będą uczestniczyć w wyborach.

Wykorzystanie danych ICCS pozwala przetestować kilka hipotez dotyczących mechanizmów wpływu statusu społeczno-ekonomicznego na wyniki. Zastosowano w tym celu modelowanie równań strukturalnych (SEM). Jedną z zalet modelowania strukturalnego jest możliwość oszacowania siły zależności między układem zmiennych, w tym mediacji, czyli wpływu pośredniego, jego kierunku oraz relatywnego znaczenia, co – jak podkreśla się w literaturze – jest ważne dla analiz wpływu statusu społeczno-ekonomicznego (zob. np. Korous, Causadias, Bradley, Luthar, Levy, 2022).

<sup>5</sup> Wyliczono z modelu, w którym wartość wskaźnika postrzeganej przez uczniów otwartości klasowych dyskusji jest zmienną zależną i w którym nie ma zmiennych niezależnych.

Zmienną zależną w modelu jest deklarowana partycypacja w wyborach w przyszłości<sup>6</sup>. Głównymi zmiennymi wyjaśniającymi są status społeczno-ekonomiczny<sup>7</sup> oraz płeć. Płeć została uwzględniona nie tylko dlatego, że różnicuje wyniki uczniów w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich, ale też z tego względu, że jest ważnym predyktorem zaangażowania politycznego i obywatelskiego. W modelu wykorzystano kilka zmiennych pośredniczących we wpływie statusu społeczno-ekonomicznego na deklaracje dotyczące partycypacji wyborczej (por. rozkłady tych odpowiedzi i ich omówienie w rozdziale 6): deklarowane przez uczniów zainteresowanie sprawami politycznymi<sup>8</sup>, kandydowanie w wyborach przedstawicieli samorządu uczniowskiego<sup>9</sup>, wiedzę i rozumienie kwestii obywatelskich oraz poczucie własnej skuteczności w sprawach obywatelskich<sup>10</sup> (zob. rysunek 7.1). Ponieważ nie jest oczywisty kierunek zależności między niektórymi zmiennymi (np. nie wiemy, czy doświadczenie kandydowania w wyborach wpływa na poczucie skuteczności, czy też może jest odwrotnie), zmienne te wprowadzono do modelu jako skorelowane<sup>11</sup>.

Przeprowadzona analiza nawiązuje do teorii transmisji statusu. Zgodnie z tym podejściem status społeczno-ekonomiczny może oddziaływać bezpośrednio, ale ważny może też być wpływ pośredni poprzez wiedzę i umiejętności. Uczniowie z uprzywilejowanych środowisk osiągają zazwyczaj lepsze wyniki w szkole, co przekłada się na ich lepsze wyniki w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. W konsekwencji zależność między wiedzą obywatelską a deklarowaną aktywnością w przyszłości w części wynika z różnic w poziomie statusu społeczno-ekonomicznego. Bliższy teorii socjalizacji byłby mechanizm wpływu statusu społeczno-ekonomicznego niezapośredniczonego przez szkołę. Uczniowie o wyższym statusie mają rodziców bardziej zainteresowanych kwestiami społecznymi i ekonomicznymi oraz rozeznanych w sprawach obywatelskich, co stwarza korzystne środowisko do socjalizacji obywatelskiej i politycznej. Poczucie własnej skuteczności zwiększa motywację do działania i wiąże się z lepszymi osiągnięciami. Może też wpływać na proces uczenia się i na zachowania. Zgodnie z teorią społecznego uczenia się poczucie własnej skuteczności może być wzmacniane poprzez doświadczenia lub obserwację innych (Bandura, 2007). Jeszcze innym mechanizmem może być powszechniejsze uczestnictwo uczniów o wyższym SES w aktywnościach obywatelskich w szkole, które pośrednio może służyć lepszemu rozwojowi ich kompetencji obywatelskich.

Wyniki analiz przedstawiono na rysunku 7.1 oraz w tabeli 7.11<sup>12</sup>. Uczniowie mający wyższy status społeczno-ekonomiczny osiągają lepsze wyniki w pomiarze wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich.

<sup>6</sup> W modelu jest to zmienna latentna wyliczona na podstawie odpowiedzi uczniów na pytania o to, jakie działania będą podejmować, gdy będą dorośli. W skalowaniu użyto pozycji odnoszących się do głosowania w wyborach samorządowych, głosowania w wyborach krajowych i zbierania informacji o kandydatach przed głosowaniem oraz głosowania w wyborach do Parlamentu Europejskiego. Dla każdej z tych pozycji uczniowie mogli wybierać między odpowiedziami „z pewnością będę to robić”, „prawdopodobnie będę to robić”, „prawdopodobnie nie będę tego robić” i „na pewno nie będę tego robić”. W modelu wartości te odwrócono, tak by wyższe wartości wskazywały na większe prawdopodobieństwo aktywności.

<sup>7</sup> W modelu jest to zmienna latentna wyliczona na podstawie informacji o wyższych wartościach wskaźnika ISEI dla obojga rodziców, wyższym z poziomów wykształcenia rodziców oraz deklarowanej przez ucznia liczbie książek w domu.

<sup>8</sup> Wykorzystano do tego odpowiedzi na pytanie „W jakim stopniu Ty i Twoi rodzice/opiekunowie jesteście zainteresowani kwestiami politycznymi i społecznymi?”, gdzie uczniowie zostali poproszeni o ocenę osobno matki i ojca (lub innego opiekuna prawnego) na skali: „bardzo zainteresowany”, „dość zainteresowany”, „niezbyt zainteresowany”, „w ogóle niezainteresowany”. Z odpowiedzi tych dwóch zmiennych w modelu zdefiniowano zmienną latentną.

<sup>9</sup> Wskaźnik wyliczono na podstawie jednej z pozycji pytania ankiety: „Czy kiedykolwiek w szkole wykonywałaś/wykonywałeś następujące działania?": „kandydowanie w wyborach przedstawicieli samorządu klasowego lub samorządu szkolnego”. Aby ułatwić interpretację wyników, połączono dwie opcje odpowiedzi: „tak, w ciągu ostatnich 12 miesięcy” oraz „tak, ale ponad rok temu” jako wartość 1. Odpowiedź „nie, nigdy” zakodowano jako wartość 0.

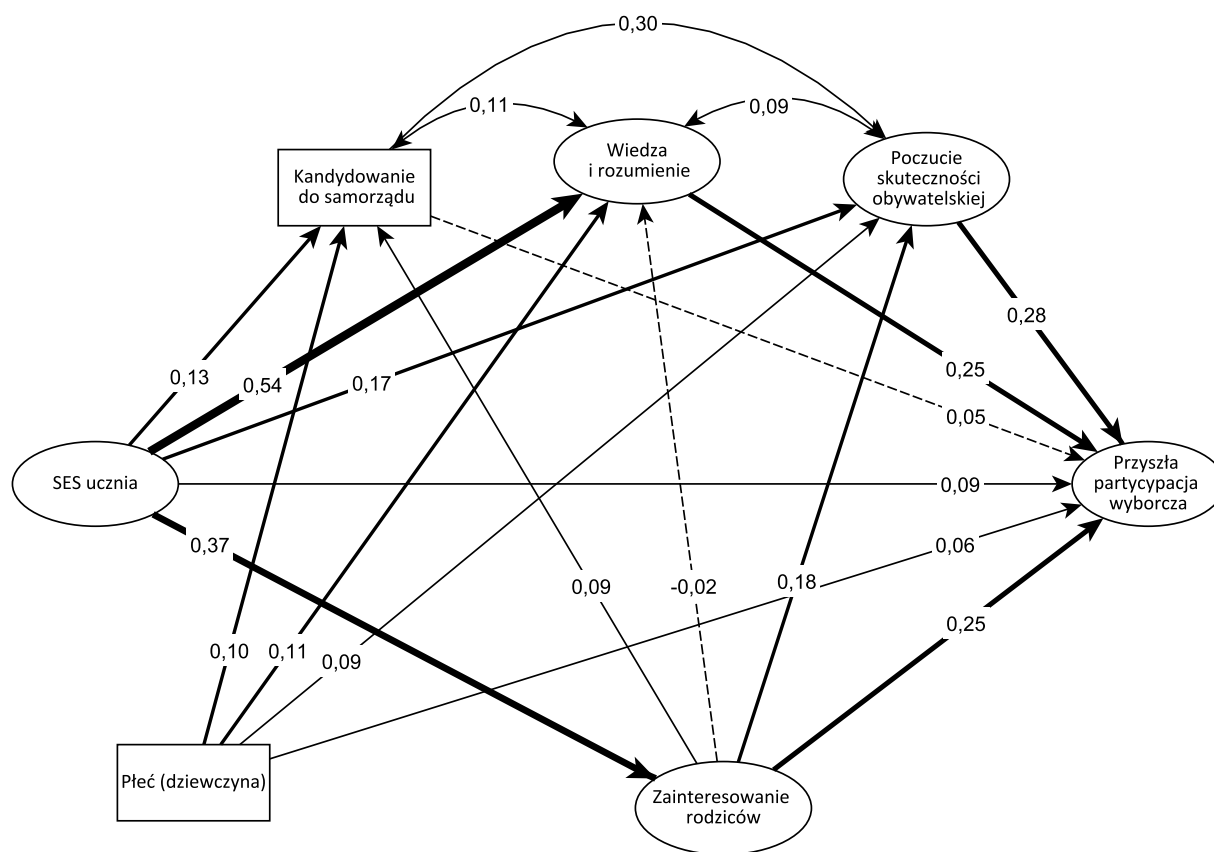
<sup>10</sup> Poczucie skuteczności mierzono w ICCS za pomocą odpowiedzi na pytanie „Jak sądzisz, jak dobrze potrafiłaś/potrafiłbyś zrobić następujące rzeczy?”, po którym przedstawiono uczniom 7 przykładowych aktywności, takich jak „obrona swojego stanowiska dotyczącego kontrowersyjnej kwestii politycznej lub społecznej” czy „ocena wiarygodności informacji na tematy polityczne lub społeczne”. Uczniowie oceniali się na skali „bardzo dobrze”, „dość dobrze”, „niezbyt dobrze”, „wcale”. W skalowaniu odwrócono kolejność pozycji, tak by wyższe wartości odpowiadały wyższemu poczuciu skuteczności.

<sup>11</sup> Opierając się na podobnych analizach Mennes i in. (2023a), testowano również dwie inne zmienne: dostępne, na podstawie deklaracji dyrektorów szkół, możliwości uczestniczenia w aktywnościach obywatelskich w szkole oraz deklarowane przez uczniów głosowanie w wyborach samorządu uczniowskiego. W pierwszym przypadku dla polskich danych nie było istotnych korelacji między deklaracjami dyrektorów a innymi zmiennymi, a w przypadku głosowania w wyborach odsetek uczniów głosujących był bardzo wysoki i zbyt mało predykcyjny.

<sup>12</sup> Analizy przeprowadzono, wykorzystując model imputacyjny z wagą główną oraz wagami replikacyjnymi i schematem Jackknife oraz 5 wartościami prawdopodobnymi (ang. *plausible values*) pomiaru wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. Wskaźnik dopasowania modelu (SRMSR – *Standardized Root Mean Square Residual*) wynosi 0,045, co świadczy o dobrym dopasowaniu modelu do danych.

Umiejętności przekładają się na skłonność do deklarowania udziału w wyborach w przyszłości. Uczniowie o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym nieznacznie częściej mają za sobą doświadczenie kandydowania w wyborach przedstawicieli samorządu klasowego lub szkolnego, ale deklaracja uczniów o takim doświadczeniu nie przekłada się na deklaracje dotyczące głosowania w przyszłości. Wyższy SES jest też powiązany z poczuciem własnej skuteczności, które z kolei zwiększa prawdopodobieństwo partycypacji wyborczej. Osobnym mechanizmem pośredniczącym między wpływem statusu społeczno-ekonomicznego na deklaracje uczniów dotyczące głosowania w przyszłości jest zainteresowanie rodziców sprawami społecznymi i politycznymi. O ile nie zaskakuje, że według relacji badanych uczniów częściej sprawami politycznymi i społecznymi interesują się rodzice o wyższym SES, o tyle mniej oczywiste są relacje zainteresowania rodziców z innymi zmiennymi. Przy kontroli innych zmiennych zainteresowanie rodziców nie jest powiązane z poziomem umiejętności uczniów czy kandydowaniem w szkolnych wyborach, ale jest skorelowane z poczuciem skuteczności uczniów. Płeć oddziałuje pozytywnie na wszystkie zmienne uwzględnione w modelu, choć wielkość efektów nie jest duża.

**Rysunek 7.1. Model ścieżkowy pokazujący bezpośredni i pośredni wpływ statusu społeczno-ekonomicznego na deklarowane przyszłe zachowania wyborcze polskich uczniów**



Efekty standaryzowane pokazują, o ile zmiana jednej zmiennej o 1 odchylenie standardowe zmienia wartość (w odchyleniach standardowych) drugiej zmiennej. Przerywaną linią zaznaczono efekty nieistotne statystycznie, a pogrubieniem linii wyróżniono wielkość efektów. Zmienne w elipsach są wykorzystane w modelu jako zmienne latentne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Standaryzowane współczynniki korelacji na rysunku 7.1 oraz w tabeli 7.11 pokazują siłę i kierunek związków między zmiennymi w kontekście wszystkich zmiennych w modelu. Wartości korelacji cząstkowych z modelu strukturalnego pokazują, że kandydowanie w wyborach przedstawicieli samorządu klasowego lub szkolnego koreluje z poczuciem skuteczności (0,30): uczniowie, którzy kandydują w wyborach, częściej odczuwają, że są skuteczni w działaniach obywatelskich. Dodatkowo istnieją słabsze pozytywne związki między wiedzą i rozumieniem a kandydowaniem (0,11) oraz wiedzą i rozumieniem a poczuciem skuteczności (0,09).

**Tabela 7.11. Model strukturalny i współczynniki ścieżkowe ze zmienną zależną: deklarowane przyszłe zachowania wyborcze**

	Zainteresowanie rodziców kwestiami społecznymi i politycznymi	Kandydowanie do samorządu	Wiedza i rozumienie kwestii obywatelskich	Poczucie skuteczności	Przyszła partycypacja wyborcza
Status społeczno-ekonomiczny	0,37 (0,05)***	0,13 (0,03)***	0,53 (0,03)***	0,17 (0,03)***	0,09 (0,04)*
Płeć (dziewczyna)		0,10 (0,02)***	0,11 (0,02)***	0,09 (0,03)***	0,06 (0,02)***
Zainteresowanie rodziców		0,09 (0,02)**	-0,02 (0,03)	0,18 (0,03)***	0,25 (0,03)***
Kandydowanie w wyborach przedstawicieli samorządu					0,05 (0,03)
Wiedza i rozumienie kwestii obywatelskich					0,25 (0,03)***
Poczucie skuteczności					0,28 (0,03)***
Współczynnik determinacji R <sup>2</sup>	0,14	0,04	0,29	0,09	0,38
<b>Korelacje zmiennych z części strukturalnej</b>					
Wiedza i rozumienie oraz kandydowanie	0,11 (0,03)***				
Wiedza i rozumienie oraz poczucie skuteczności	0,09 (0,03)**				
Kandydowanie i poczucie skuteczności	0,30 (0,02)***				

W tabeli podano wartości standaryzowane współczynników ścieżkowych.

Poziom istotności efektu danej zmiennej został oznaczony następująco:

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Modelowanie strukturalne daje możliwość dekompozycji efektu całkowitego na efekt bezpośredni i efekty cząstkowe. Efekt całkowity jest równy sumie efektu bezpośredniego i wszystkich efektów cząstkowych. Taką dekompozycję przedstawiono w tabeli 7.12. Łączny wpływ statusu społeczno-ekonomicznego (czyli efektu całkowitego) na deklarowane przyszłe zachowania wyborcze wynosi 0,39 ( $p < 0,001$ ), co oznacza, że uczniowie o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym częściej deklarują udział w przyszłych wyborach. Jednak znacząca część tego efektu wynika z efektów pośrednich. Warto zwrócić uwagę na różnorodność mechanizmów pośredniczących w tym wpływie. Najważniejszymi mediatorami we wpływie SES na deklaracje uczniów dotyczące partycypacji wyborczej są: poziom wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich, zainteresowanie rodziców sprawami społecznymi i politycznymi, a w dalszej kolejności także poczucie skuteczności. Warto zauważyć, że płeć ucznia również odgrywa ważną rolę w wyjaśnianiu deklaracji dotyczących przyszłej partycypacji wyborczej, choć efekty nie są duże. W przypadku płci ważnym efektem pośrednim jest poziom wiedzy, wyższy u dziewcząt w porównaniu z chłopcami, oraz większe poczucie skuteczności.

**Tabela 7.12. Wielkość bezpośredniego i pośredniego efektu SES w modelu przewidującym deklarowaną przez polskich uczniów aktywność wyborczą w przyszłości**

Oczekiwana aktywność wyborcza		
	Efekt SES	Efekt płci
Efekt całkowity	0,39 (0,02)***	0,11 (0,03)***
Efekt pośredni całkowity	0,30 (0,02)***	0,06 (0,01)***
Efekty pośrednie cząstkowe		
- poprzez poziom wiedzy	0,13 (0,02)***	0,03 (0,01)***
- poprzez kandydowanie w wyborach przedstawicieli samorządu	0,01 (0,00)	0,00 (0,00)
- poprzez zainteresowanie rodziców	0,09 (0,01)***	
- poprzez poczucie skuteczności	0,05 (0,01)***	0,03 (0,01)***
- poprzez zainteresowanie rodziców i wiedzę	0,00 (0,00)	
- poprzez zainteresowanie rodziców i kandydowanie	0,00 (0,00)	
- poprzez zainteresowanie rodziców i poczucie skuteczności	0,02 (0,00)***	
Bezpośredni efekt SES	0,09 (0,04)*	0,06 (0,02)***

W tabeli podano wartości standaryzowane efektów.

Poziom istotności efektu danej zmiennej został oznaczony następująco:

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Wyniki analiz potwierdzają istnienie nierówności w efektach edukacji obywatelskiej związanych z pochodzeniem społeczno-ekonomicznym uczniów, co jest zgodne z wnioskami z analiz prowadzonych na danych z wcześniejszych edycji ICCS (zob. np. Mennes i in., 2023a). Status społeczno-ekonomiczny, wiedza i rozumienie kwestii obywatelskich, poczucie skuteczności oraz zainteresowanie rodziców sprawami społecznymi i politycznymi odgrywają istotną rolę w wyjaśnianiu deklaracji uczniów dotyczących partycypacji wyborczej w przyszłości. Uczniowie o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym częściej deklarują, że wezmą udział w przyszłych wyborach. Jednak ważniejsze od bezpośredniego wpływu statusu społeczno-ekonomicznego na deklaracje uczniów są wpływy pośrednie. Uczniowie o wyższym SES osiągają lepsze wyniki w zakresie wiedzy obywatelskiej i mają wyższe poczucie własnej skuteczności, co przekłada się na ich większą skłonność do deklarowania udziału w przyszłych wyborach.

Wyniki wskazują, że ważnym mechanizmem wyjaśniającym różnice w zachowaniach politycznych i obywatelskich jest socjalizacja polityczna i obywatelska w domu rodzinnym. W analizach uwzględniono jeden z wielu potencjalnym mechanizmów: rodzice o wyższym SES częściej interesują się tymi kwestiami, co może stwarzać korzystne środowisko do socjalizacji obywatelskiej i politycznej oraz przekłada się na postawy uczniów, takie jak poczucie własnej skuteczności.

Mechanizmy wpływu statusu społeczno-ekonomicznego nie ograniczają się jedynie do domu rodzinnego i wiążą się z tym, co dzieje się w szkole. Uczniowie o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym znacznie częściej kandydują do samorządu klasowego lub szkolnego niż ich rówieśnicy o niskim SES. Mimo że nie przekłada się to na deklaracje uczniów dotyczące głosowania w przyszłości, to pokazuje, że także w polskiej szkole występują nierówności w partycypacji w szkolnej demokracji ze względu na status społeczno-ekonomiczny. Uczniowie o wyższym SES mają też wyższe poczucie skuteczności obywatelskiej, co jest nie tylko ważnym uwarunkowaniem zachowań politycznych i obywatelskich w przyszłości, ale może też wpływać na aktywność uczniów w szkole. Świadczy o tym na przykład to, że uczniowie z wyższym poczuciem skuteczności częściej deklarują kandydowanie w wyborach szkolnych.

## Bibliografia

- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Campbell, D.E. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement among Adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437–454.
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C., Bascopé, M. (2015). Mitigating the political participation gap from the school: the roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*, 18(1), 16–35.
- Dolata, R. (2008). *Szkoła–segregacje–nierówności*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Domański, H., Pokropek, A. (2011). *Podziały terytorialne, globalizacja a nierówności społeczne: wprowadzenie do modeli wielopoziomowych*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- 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.
- Gidengil, E., Wass, H., Valaste, M. (2016). Political Socialization and Voting: The Parent– Child Link in Turn-out. *Political Research Quarterly*, 69(2), 373–383.
- Gregory, C., Miyazaki, Y. (2018). Multilevel analysis of student civics knowledge scores. *The Journal of Educational Research*, 111(3), 295–309.
- Hoskins, B., J. G. Janmaat, (2019). *Education, Democracy and Inequality: Political Engagement, and Citizenship Education in Europe*. Basingstoke: Palgrave.
- Janmaat, J. G., Hoskins, B. (2022). The changing impact of family background on political engagement during adolescence and early adulthood. *Social Forces*, 101(1), 227–251.
- Korous, K. M., Causadias, J. M., Bradley, R. H., Luthar, S. S., Levy, R. (2022). A systematic overview of meta-analyses on socioeconomic status, cognitive ability, and achievement: The need to focus on specific pathways. *Psychological reports*, 125(1), 55–97.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary educational psychology*, 34(2), 120–131.
- Mennes, H. I., Munniksma, A., Dijkstra, A. B., van de Werfhorst, H. G. (2023a). Inequalities in democratic outcomes among young citizens: the role of access to and participation in democratic activities in school in 15 countries. *Acta Politica*, 58, 895–917.
- Mennes, H. I., van de Werfhorst, H. G., Dijkstra, A. B., Munniksma, A. (2023b). Are schools' qualification and civic outcomes related? The role of schools' student composition and tracking. *Education, Citizenship and Social Justice*, 18(3), 263–279.
- Myoung, E., Liou, P. Y. (2022). Systematic review of empirical studies on international large-scale assessments of civic and citizenship education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(7), 1269–1291.
- Persson, M. (2015). Review Article: Education and Political Participation. *British Journal of Political Science*, 45(3), 689–703.

- 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 38 Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world. The International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Cham: Springer.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., Ainley, J., Friedman, T. (2023). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J. (2001). Civic knowledge, beliefs about democratic institutions, and civic engagement among 14-year-olds. *Prospects*, 31(3), 279–292.
- Verba, S., Schlozman, K. L., Burns, N. (2005). Family ties: Understanding the intergenerational transmission of political participation. W: A. S. Zuckerman (red.), *The social logic of politics* (s. 95–114). Temple University Press.
- Witschge, J., van de Werfhorst, H. G. (2020). Curricular tracking and civic and political engagement: Comparing adolescents and young adults across education systems. *Acta Sociologica*, 63(3), 284–302.
- Zawistowska, A. (2012). *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.



## 8. Kształcenie obywatelskie w szkole

Jędrzej Witkowski

### Najważniejsze informacje

- Nauczyciele wiedzy o społeczeństwie w Polsce, definiując najważniejsze cele edukacji obywatelskiej, wskazują na efekty kształcenia z zakresu wiedzy, umiejętności oraz zaangażowania obywatelskiego; priorytet przyznają elementom obecnym w podstawie programowej swojego przedmiotu.
- Rozwijanie postaw patriotycznych i kształtowanie poczucia przynależności do wspólnoty narodowej jest przez wszystkich nauczycieli klasy ósmej i dyrektorów polskich szkół uważane za ważny element edukacji obywatelskiej.
- Mimo że nauczyciele za najważniejsze uważają kompetencje uczniów i ich zaangażowanie obywatelskie, edukacja obywatelska – jak wynika z ich deklaracji – w praktyce skupia się raczej na treściach prawnych i instytucjonalnych, a na pozostałe elementy kładziony jest mniejszy nacisk.
- Odpowiedzi nauczycieli pokazują dość zróżnicowany obraz metod stosowanych na zajęciach wiedzy o społeczeństwie, od metod podających – pracy z podręcznikiem, robienia notatek z wykładów, przez dyskusje na temat bieżących zagadnień oraz analizę informacji z różnych źródeł, po pracę w małych grupach, w tym pracę z wykorzystaniem technologii cyfrowych. Najczęściej stosowaną praktyką jest omawianie bieżących zagadnień, w zakresie częstotliwości stosowania tej metody polskie szkoły znajdują się w czołówce krajów.
- W polskich szkołach przeważa raczej tradycyjne podejście dydaktyczne w nauczaniu wiedzy o społeczeństwie. Spośród metod aktywizujących najczęściej stosowane są ich prostsze odmiany, a ocenianie jest skupione na stopniu opanowania wiedzy przedmiotowej raczej niż na umiejętnościach i zaangażowaniu uczniów.
- Uczniowie w Polsce, w porównaniu ze swoimi rówieśnikami z innych krajów, stosunkowo dobrze oceniają otwartość na klasowe dyskusje. Często czują się zachęceni przez nauczycieli do wyrażania swoich opinii i dzielą się nimi w klasie. Jednocześnie jednak rzadziej są zachęceni do dyskusowania z osobami, które mają inne zdanie.
- Istnieje zależność między pozytywną oceną otwartości klasowych dyskusji a wyższym poziomem wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich.
- Nauczyciele generalnie dobrze oceniają relacje między uczniami w klasie, choć nadal tylko około co piąty wskazuje, że dobre relacje dotyczą w klasie wszystkich lub prawie wszystkich uczniów.
- Szkolne relacje między uczniami oraz między uczniami i nauczycielami są oceniane pozytywnie przez dużą część uczniów (od 55% do 79%, zależnie od aspektu). W przypadku relacji między uczniami a nauczycielami jednocześnie jednak co piąty uczeń nie dostrzega dodatkowej pomocy nauczycieli, gdy jej potrzebuje, prawie co trzeci uczeń nie czuje się traktowany sprawiedliwie przez swoich nauczycieli i nie uważa, by nauczyciele słuchali tego, co uczniowie mają do powiedzenia, a aż 39% nie uważa, że uczniowie w szkole dobrze dogadują się z większością nauczycieli. W przypadku relacji między uczniami zwraca uwagę, że prawie połowa uczniów (45%) nie zgadza się ze stwierdzeniem: „większość uczniów w mojej szkole traktuje siebie nawzajem z szacunkiem”. Zarazem około 1/3 ósmoklasistów nie postrzega szkoły jako miejsca, w którym uczniowie czują się bezpiecznie.

- Polscy ósmoklasiści rzadziej od swoich rówieśników z innych krajów pozytywnie oceniają relacje w szkole zarówno między uczniami i nauczycielami, jak i między samymi uczniami.
- Występują duże różnice między obrazem szkolnej partycypacji w opinii dyrektorów szkół, którzy wysoko oceniają szkolną samorządność, i uczniów, których ponad połowa uważa, że ich samorząd jest mało aktywny.
- Powszechność udziału uczniów w szkolnych wyborach niekoniecznie przekłada się na poczucie włączenia w procesy decyzyjne i poczucie wpływu na sprawy szkoły. Polscy ósmoklasiści średnio rzadziej od rówieśników z innych krajów mają poczucie, że interesy uczniów są uwzględniane w procesach decyzyjnych w szkole, a także że szkoła wspiera ich i zachęca do angażowania się w takie procesy decyzyjne.
- Organizacje społeczne odgrywają ważną rolę we wspieraniu nauczycieli wiedzy o społeczeństwie w podejmowaniu działań z zakresu edukacji obywatelskiej, a korzystanie z ich wsparcia (udział w programach edukacyjnych i szkoleniach, zapraszanie do prowadzenia zajęć) jest dość szeroko rozpowszechnione.

## 8.1. Wprowadzenie

Zgodnie z założeniami badania ICCS kluczowe z perspektywy rozwoju wiedzy i rozumienia, postaw i zaangażowania obywatelskiego uczniów są: ich indywidualne charakterystyki, dom i grupa rówieśnicza, społeczność, w której oni funkcjonują, oraz kontekst szkolny – klasy i szkoły (Schulz i in., 2023a; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, Schulz, 2001). To szkoła w najbardziej systematyczny sposób zajmuje się kształceniem obywatelskim (Napiontek, 2013).

W tym rozdziale opisano szkolny kontekst kształcenia obywatelskiego. Dla efektów kształcenia w zakresie edukacji obywatelskiej istotne są nie tylko treści zawarte w podstawie programowej oraz stosowane przez nauczycieli metody nauczania, lecz także całość doświadczenia szkolnego ucznia. Na to doświadczenie składają się:

- procesy uczenia się i nauczania,
- kultura pracy szkoły,
- współpraca szkoły z otoczeniem (Rada Europy, 2018).

Procesy uczenia się i nauczania obejmują m.in. metody stosowane przez nauczycieli w przekazywaniu wiedzy, metody oceniania, tematy poruszane w czasie zajęć i zaangażowanie uczniów w lekcję. Z kolei kultura pracy szkoły to m.in.: stosunek szkoły do procesu uczenia się uczniów i znaczenie efektów edukacyjnych, szkolne relacje między uczniami oraz między uczniami i nauczycielami, poczucie bezpieczeństwa, w tym sprawiedliwości. Istotnymi elementami kultury pracy szkoły są też struktury zarządzania oraz sposoby podejmowania decyzji i praktyki partycypacyjne. Współpraca z otoczeniem obejmuje zaś relacje z instytucjami lokalnymi, wykorzystywanie interakcji z nimi w procesie uczenia się, działania projektowe uczniów poza szkołą oraz ich pozaszkolną aktywność (Schulz i in., 2023a).

Wszystkie powyższe elementy tworzą tzw. demokratyczne środowisko uczenia się, które pozwala uczniowi doświadczyć relacji, praktyk i zasad charakterystycznych dla społeczeństwa demokratycznego (Schulz i in., 2023b). Przyjęta w badaniu szeroka definicja czynników wpływających na kształcenie obywatelskie w szkole jest spójna z wieloma obecnymi w polskiej literaturze opracowaniami (zob. np. Kopińska, 2017)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Violetta Kopińska (2017) na edukację obywatelską w szkole patrzy przez pryzmat planowanych i intencjonalnych: działań skierowanych wprost do uczniów i uczennic, działań podejmowanych w szkole odnoszących się pośrednio do uczniów i uczennic oraz działań pozaszkolnych odnoszących się wprost do szkoły.

Równie istotnym uwarunkowaniem kształcenia obywatelskiego w szkole jest sposób definiowania edukacji obywatelskiej przez nauczycieli i dyrektorów – ich postrzeganie celów tego kształcenia oraz cech dobrego obywatela. Zasadne jest przyjęcie założenia, że ich opinie w tej sprawie w istotnym stopniu wpływają na ich oddziaływanie jako nauczycieli i kadry zarządzającej szkołą.

Obraz szkolnego kontekstu kształcenia obywatelskiego został tutaj odtworzony przede wszystkim na podstawie danych z ankiety nauczyciela, ale również ankiety dyrektora szkoły oraz międzynarodowej ankiety ucznia i europejskiej ankiety ucznia. Informacje od uczniów i dyrektorów są wykorzystywane pomocniczo, by zestawić je z wypowiedziami nauczycieli. Należy przy tym zastrzec, że nie jest uprawnione bezpośrednio zestawianie danych pozyskanych od uczniów i nauczycieli z tej samej szkoły, ponieważ badani nauczyciele nie musieli uczyć badanych uczniów (zob. rozdział 2).

Interpretując przedstawione dane, należy pamiętać, że badanie było prowadzone wiosną 2022 roku, czyli w roku szkolnym, którego część uczniowie spędzili na nauce zdalnej – niektóre lekcje były prowadzone online w czasie rzeczywistym, inne asynchronicznie. Można zakładać, że wpłynęło to na deklaracje nauczycieli na temat stosowanych metod nauczania oraz działań podejmowanych z uczniami (w tym realizowanych poza szkołą).

W przypadku ankiet nauczyciela do analiz i porównań międzynarodowych wykorzystano dane z 13 krajów, które spełniły wymogi związane z poziomem realizacji próby wśród nauczycieli (zob. rozdział 2).

## 8.2. Charakterystyka badanej populacji nauczycieli

Podstawowym źródłem danych wykorzystanych w tym rozdziale jest ankieta nauczyciela, o której wypełnienie zostali poproszeni nauczyciele uczący w klasie ósmej w wylosowanych do badania szkołach. Celowo w badaniu uczestniczyli nie tylko nauczyciele, którzy są w największym zakresie odpowiedzialni za kształcenie obywatelskie (w Polsce nauczyciele wiedzy o społeczeństwie), ale wszyscy nauczyciele prowadzący lekcje w ósmej klasie. Pozwoliło to na odtworzenie środowiska uczenia nie tylko na lekcjach bezpośrednio związanych z edukacją obywatelską, ale całość szkolnych doświadczeń uczniów. Zgromadzone dane są reprezentatywne dla nauczycieli uczących w klasie ósmej w Polsce i odpowiednio w innych krajach uczestniczących w badaniu (więcej zob. rozdział 2).

W przypadku Polski przedmiotem analiz są dane zebrane od 2274 nauczycieli. Spośród nich 182 (8%) uczyło przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Większość (77%) nauczycieli uczących w klasie ósmej to kobiety, 23% to mężczyźni. Podobny jest rozkład płci wśród nauczycieli wiedzy o społeczeństwie. Stawia to Polskę w grupie państw, w których zawód nauczyciela jest silnie sfeminizowany.

Aż 79% nauczycieli uczących w klasie ósmej w Polsce ma 40 lat lub więcej, a aż 40% ukończyło 50. rok życia. Porównanie danych między 2022 a 2009 rokiem wskazuje, że mamy coraz większy odsetek starszych nauczycieli, przykładowo nastąpił ponad dwukrotny wzrost udziału nauczycieli między 50. a 59. rokiem życia. Tylko w trzech z pozostałych 12 krajów, których dane są analizowane w tym rozdziale, udział kadry szkolnej w tych grupach wiekowych jest podobny lub wyższy. W tym kontekście nie zaskakuje fakt, że aż 85% badanych w Polsce nauczycieli pracuje w zawodzie co najmniej 10 lat.

## 8.3. Rozumienie edukacji obywatelskiej przez nauczycieli i dyrektorów

Bardzo ważny dla praktyki kształcenia obywatelskiego w szkole jest sposób definiowania edukacji obywatelskiej przez kadre pedagogiczną. W polskim kontekście szczególne znaczenie ma to, jak edukację obywatelską definiują nauczyciele wiedzy o społeczeństwie, ponieważ to oni w praktyce realizują jej założenia, oraz jak definiują ją dyrektorzy szkół, ponieważ to oni mają największy wpływ na kulturę pracy szkoły. Jest to tym bardziej istotne, że w Polsce nie ma jednej, obowiązującej definicji edukacji obywatelskiej ani jej celów – pozostawia to nauczycielom wiele elastyczności interpretacyjnej, która może przekładać się na praktykę ich relacji z uczniami.

### CELE EDUKACJI OBYWATELSKIEJ WEDŁUG NAUCZYCIELI

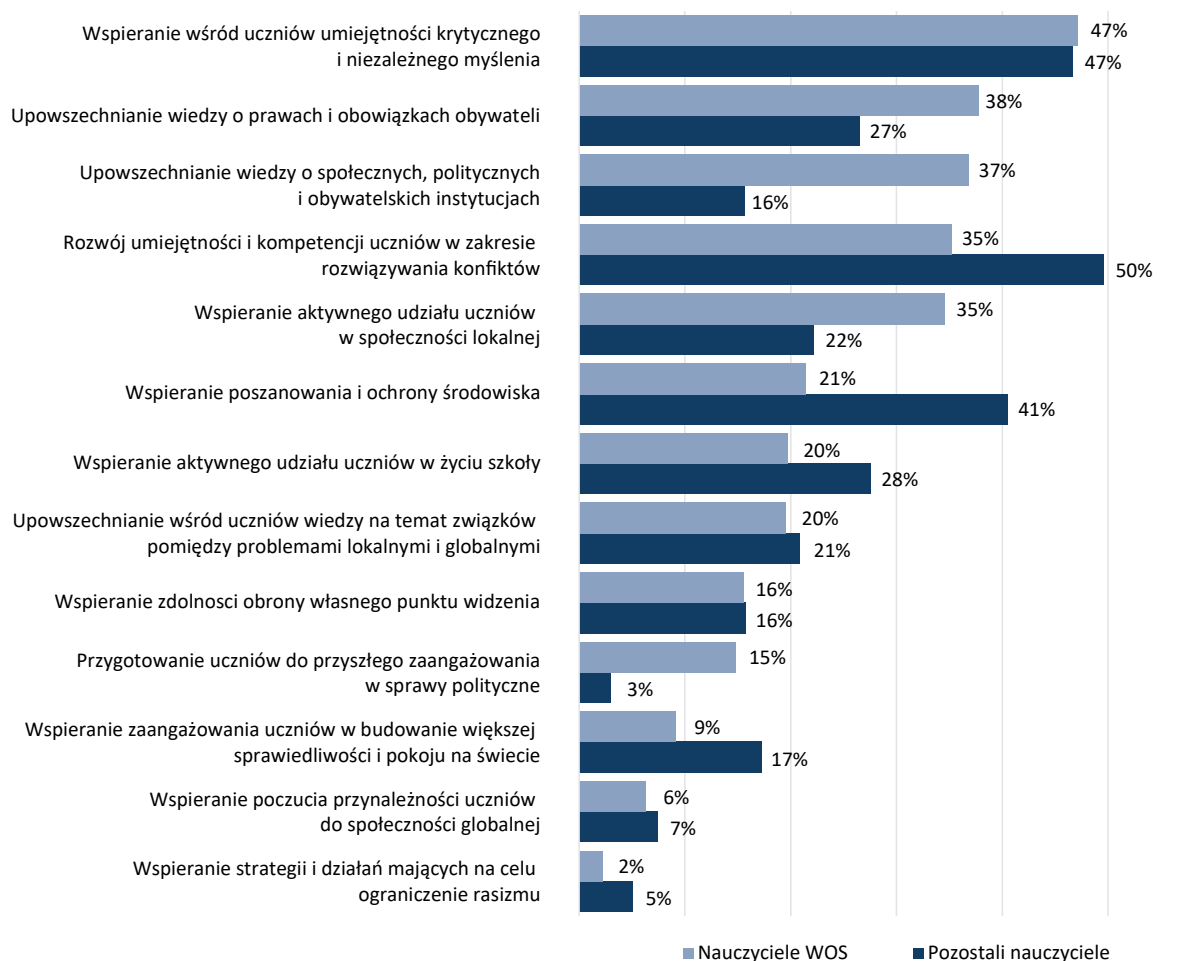
Nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie trzech najważniejszych celów edukacji obywatelskiej z listy liczącej 13 pozycji (zob. wykres 8.1). Nauczyciele wiedzy o społeczeństwie najczęściej wskazywali: wspieranie wśród uczniów umiejętności krytycznego i niezależnego myślenia (47%), upowszechnianie wiedzy o prawach i obowiązkach obywateli (38%), upowszechnianie wiedzy o społecznych, politycznych i obywatelskich instytucjach (37%), rozwój umiejętności i kompetencji uczniów w zakresie rozwiązywania konfliktów (35%) oraz wspieranie aktywnego udziału uczniów w społeczności lokalnej (również 35%). Ważne wydaje się, że wśród kluczowych celów edukacji obywatelskiej nauczyciele wiedzy o społeczeństwie wskazywali cele dotyczące wiedzy (m.in. wiedza o prawach i obowiązkach obywateli oraz instytucjach społecznych, politycznych i obywatelskich), umiejętności (krytyczne myślenie, rozwiązywanie konfliktów) oraz faktycznego zaangażowania uczniów (udział uczniów w społeczności lokalnej, poszanowanie ochrony środowiska). Edukacja obywatelska nie jest więc przez nich redukowana do kursu wiedzy z zakresu politologii. Ta sama grupa rzadziej wskazywała jako najistotniejsze cele związane z szeroko rozumianą edukacją globalną i edukacją dla zrównoważonego rozwoju: poszanowanie środowiska, związki między problemami lokalnymi i globalnymi, poczucie przynależności do społeczności globalnej. Może to być związane z faktem, że te treści są w bardzo ograniczonym zakresie obecne w podstawie programowej przedmiotu wiedza o społeczeństwie.

Wskazania pozostałych nauczycieli uczących w klasie ósmej w kilku miejscach różniły się od odpowiedzi nauczycieli WOS. Pierwsi znacząco częściej za kluczowe uznawali rozwój umiejętności uczniów w zakresie rozwiązywania konfliktów (50% do 35%) czy wspieranie poszanowania ochrony środowiska (41% do 21%). Różnice te są istotne statystycznie i mogą wskazywać, że nauczyciele WOS, udzielając odpowiedzi, utożsamiali edukację obywatelską z nauczaniem wiedzy o społeczeństwie i jako istotne wskazywali elementy podstawy programowej tego przedmiotu. To może wyjaśniać m.in. niską częstotliwość wskazań kwestii poszanowania środowiska, która wśród pozostałych nauczycieli była wybierana znacznie częściej.

Pewne różnice w odpowiedziach występują także między nauczycielkami a nauczycielami. Kobiety częściej jako cel wskazywały umiejętności w zakresie rozwiązywania konfliktów (51% do 41%), mężczyźni zaś upowszechnianie wiedzy o społecznych, politycznych i obywatelskich instytucjach (24% do 15%). W dużych miastach (100 tys. mieszkańców lub więcej) częściej niż w mniejszych ośrodkach jako istotny cel edukacji obywatelskiej wskazywano uczenie krytycznego myślenia (54% do 45%) oraz obrony własnego zdania (18% do 15%), rzadziej zaś wspieranie aktywnego udziału w społeczności lokalnej (16% do 25%). To z kolei może pokazywać, że w szkołach wielkomiejskich bardziej powszechne jest rozumienie edukacji jako mającej na celu rozwijanie kompetencji uczniów (krytycznego myślenia, zdolności obrony własnego zdania), z kolei w mniejszych miejscowościach szkoły są mocniej osadzone w środowiskach lokalnych.

### Wykres 8.1. Najważniejsze cele edukacji obywatelskiej według nauczycieli WOS i nauczycieli pozostałych przedmiotów w Polsce

Odsetek nauczycieli, którzy wskazali określone zagadnienie jako jeden z najważniejszych celów edukacji obywatelskiej



Nauczyciel mógł wskazać maksymalnie 3 cele z listy 13. Posortowano malejąco według odsetka wskazań określonego celu przez nauczycieli WOS.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

W większości pozostałych krajów nauczyciele (porównanie dotyczy nauczycieli wszystkich przedmiotów) zazwyczaj wskazywali cele podobne do polskich nauczycieli – wspieranie krytycznego myślenia, wspieranie poszanowania ochrony środowiska oraz rozwój umiejętności w zakresie rozwiązywania konfliktów. Najbardziej istotne różnice wystąpiły w częstotliwości wskazań dotyczących wspierania aktywnego udziału uczniów w życiu szkoły i społeczności lokalnych – polscy nauczyciele częściej uważają je za istotne – oraz celów związanych z edukacją globalną i zrównoważonym rozwojem – kadra pedagogiczna polskich szkół rzadziej postrzega je jako szczególnie ważne.

## CELE EDUKACJI OBYWATELSKIEJ WEDŁUG DYREKTORÓW

O najważniejsze cele edukacji obywatelskiej zapytano również dyrektorów szkół. Ich odpowiedzi w Polsce były generalnie zbliżone do odpowiedzi nauczycieli. Pytani o priorytety, również wskazywali na zagadnienia związane z wiedzą obywatelską, umiejętnościami oraz faktycznym zaangażowaniem uczniów. Najczęstsze wskazania to wspieranie umiejętności krytycznego i niezależnego myślenia (wybierane przez

dyrektorów szkół, w których uczyło się 52% badanych uczniów<sup>2</sup>) i rozwój umiejętności rozwiązywania konfliktów (analogicznie – 44%). Należy zauważyć, że dyrektorzy w szkołach, w których uczyło się 43% badanych uczniów, za priorytetowy cel wskazywali wspieranie aktywnego udziału uczniów w życiu szkoły, czyli element, na który sami mają bezpośredni wpływ, tworząc w szkole możliwości dla uczniowskiej partycypacji. W przypadku stwierdzeń odnoszących się do wiedzy najczęściej padało wskazanie na wiedzę o prawach i obowiązkach obywateli (dyrektorzy szkół, w których uczyło się 36% badanych uczniów), co również można łączyć z profilem zainteresowania dyrektorów szkół, gdyż często rozstrzygają oni o sprawach praw i obowiązków uczniów, nauczycieli i rodziców.

### Wykres 8.2. Najważniejsze cele edukacji obywatelskiej według dyrektorów szkół w Polsce

Odsetek uczniów w szkołach, których dyrektorzy wskazali określone zagadnienie jako jeden z najważniejszych celów edukacji obywatelskiej



Dyrektor szkoły mógł wskazać maksymalnie 3 cele z listy 13. Posortowano malejąco według odsetka wskazań określonego celu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Wskazania dyrektorów w odpowiedzi na pytanie o priorytety edukacji obywatelskiej różniły się w zależności od tego, czy szkoła, którą kierowali, znajdowała się w dużym mieście czy nie (wieś, małe i średnie miasta – do 100 tys. mieszkańców). Podobnie jak w przypadku nauczycieli jako ważny w dużych miastach częściej wskazywany był rozwój kompetencji, a poza nim aktywny udział w społeczności lokalnej. Różnice między dyrektorami mają zbliżony charakter, ale są znacznie większe niż między nauczycielami.

Porównania odpowiedzi dyrektorów szkół w Polsce z dyrektorami z innych krajów dają podobne wnioski jak w przypadku nauczycieli. Największe różnice między dyrektorami w Polsce i w innych krajach dotyczyły znaczenia aktywnego udziału uczniów w życiu szkoły oraz w życiu społeczności lokalnej. W żadnym innym z porównywanych krajów odpowiedzi te nie cieszyły się taką popularnością jak w Polsce.

<sup>2</sup> Odpowiedzi dyrektorów szkół są prezentowane w odniesieniu do uczniów – jako odsetek uczniów w szkołach, których dyrektorzy odpowiadali w określony sposób (więcej zob. rozdział 2).

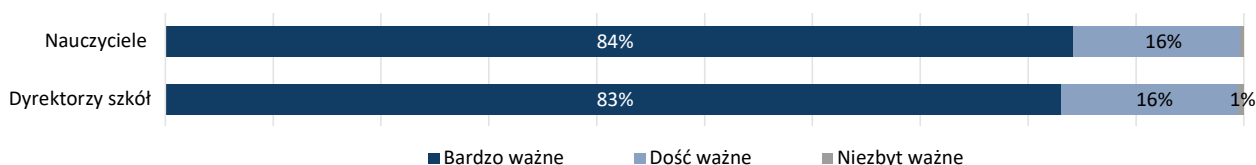
## ZNACZENIE ROZWIJANIA POSTAW PATRIOTYCZNYCH

W pytaniu o najważniejsze cele edukacji obywatelskiej w międzynarodowej ankiecie nauczyciela zabrakło wątków dotyczących postaw patriotycznych i tożsamości narodowej. Miejsce patriotyzmu i tożsamości narodowej w edukacji obywatelskiej z uwagi na tradycję polskiej edukacji jest tymczasem żywo dyskutowane w sferze publicznej. Dlatego w Polsce do narzędzi badawczych dodano dodatkowe pytania dotyczące tej kwestii. Nauczycielom i dyrektorom zadano pytanie „Na ile Pani/Pana zdaniem ważne w ramach edukacji obywatelskiej jest rozwijanie postaw patriotycznych, kształtowanie poczucia przynależności do wspólnoty narodowej?”.

Wszyscy badani nauczyciele odpowiedzieli, że jest to ważny element edukacji obywatelskiej: 84% uznało to za bardzo ważne, kolejnych 16% za dość ważne. Podobnie odpowiadali dyrektorzy: 83% uczniów uczy się w szkołach, których dyrektorzy uznali to za bardzo ważne, 16% – w szkołach, których dyrektorzy wybrali odpowiedź „dość ważne”. Wiek czy płeć nauczyciela, lokalizacja ani rodzaj szkoły, w której pracuje, nie różnicują w sposób istotny statystycznie odpowiedzi nauczycieli na to pytanie. Zebrane w badaniu dane pokazują jednoznacznie, że znaczenie rozwijania postaw patriotycznych jako element oddziaływań wychowawczych szkoły (w tym wychowania obywatelskiego) nie jest przez praktyków kwestionowane.

### Wykres 8.3. Znaczenie rozwijania postaw patriotycznych w edukacji obywatelskiej według nauczycieli i dyrektorów szkół w Polsce

Odpowiedzi na pytanie: „Na ile Pani/Pana zdaniem ważne w ramach edukacji obywatelskiej jest rozwijanie postaw patriotycznych, kształtowanie poczucia przynależności do wspólnoty narodowej?”



Dla dyrektorów podano odsetek uczniów w szkołach, których dyrektorzy odpowiedzieli w określony sposób.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

## ZACHOWANIA DOBREGO OBYWATELA W OPINIACH NAUCZYCIELI

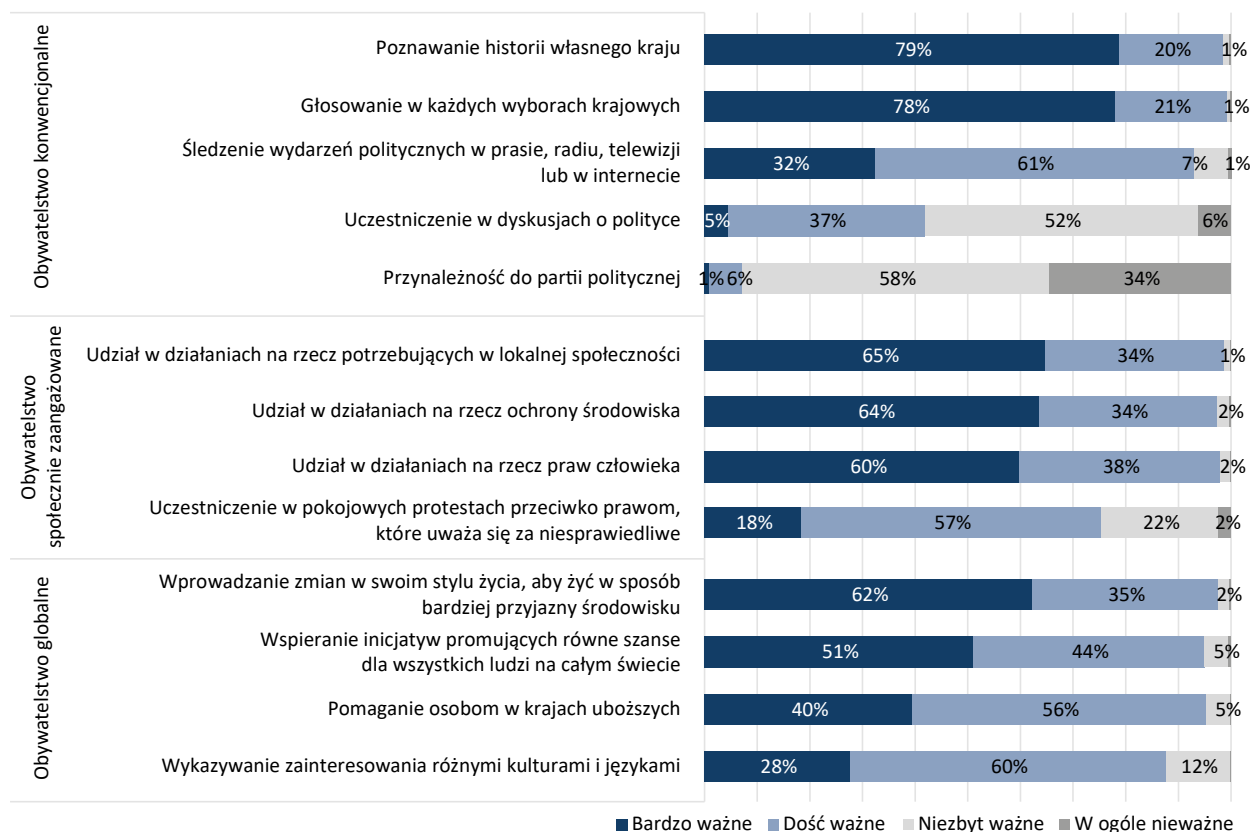
Ważnym kontekstem dla edukacji obywatelskiej są przekonania nauczycieli na temat pożądanych zachowań dobrego obywatela<sup>3</sup>. W badaniu zapytano „Jak Pani/Pan sądzi, jak ważne są następujące zachowania, by uznać Pani/Pana uczniów za dobrych obywateli w dorosłym życiu?” i zaprezentowano nauczycielom listę 13 zachowań, które można podzielić na trzy kategorie: obywatelstwo konwencjonalne, obywatelstwo społecznie zaangażowane oraz obywatelstwo globalne (zob. rozdział 5). Za bardzo ważne lub dość ważne nauczyciele uznawali prawie wszystkie zaproponowane w kwestionariuszu zachowania (zob. wykres 8.4), wyjątkami są uczestniczenie w dyskusjach o polityce – 42% wskazań – oraz przynależność do partii politycznej – 7% wskazań. Dlatego warto się przyjrzeć bardziej szczegółowo odsetkom odpowiedzi „bardzo ważne”, których zróżnicowanie jest większe.

Jako bardzo ważne dla bycia dobrym obywatelem nauczyciele najczęściej wskazywali: poznawanie historii własnego kraju, głosowanie w wyborach, udział w działaniach na rzecz potrzebujących w lokalnej społeczności i działaniach na rzecz ochrony środowiska oraz wprowadzanie prośrodowiskowych zmian w swoim stylu życia. To zachowania ze wszystkich trzech wyodrębnionych w badaniu kategorii obywatelstwa, co potwierdza szerokie rozumienie obywatelskości przez polskich nauczycieli. Wskazania nauczycieli wiedzy o społeczeństwie były bardzo podobne, choć częściej za bardzo ważne uznawali głosowanie w każdych wy-

<sup>3</sup> Odpowiedzi uczniów na analogiczne pytanie o zachowania dobrego obywatela zostały omówione w rozdziale 5.

borach krajowych (89% wskazań w porównaniu z 77% wskazań nauczycieli uczących innych przedmiotów) oraz śledzenie wydarzeń politycznych w prasie, radiu, telewizji lub w internecie (50% wskazań w porównaniu z 31% wśród nauczycieli uczących innych przedmiotów). Można więc powiedzieć, że nauczyciele wiedzy o społeczeństwie większą wagę przywiązują do konwencjonalnych przejawów bycia dobrym obywatelem.

**Wykres 8.4. Zachowania ważne dla bycia dobrym obywatelem według nauczycieli wszystkich przedmiotów w Polsce**



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „bardzo ważne” w ramach trzech grup.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Nauczycielki częściej jako bardzo ważne zachowania obywateli wskazywały: udział w działaniach na rzecz ochrony środowiska, wprowadzanie zmian w swoim stylu życia, aby żyć w sposób bardziej przyjazny środowisku, udział w działaniach na rzecz praw człowieka, wspieranie inicjatyw promujących równe szanse dla wszystkich ludzi na całym świecie oraz śledzenie wydarzeń politycznych w prasie, radiu, telewizji lub w internecie<sup>4</sup>. Odpowiedzi nauczycieli z dużych miast i pozostałych ośrodków nie różniły się w sposób znaczący.

W tabeli 8.1 przedstawiono odsetki odpowiedzi „bardzo ważne” na pytanie o zachowania dobrych obywateli nauczycieli z uczestniczących w badaniu krajów. Ich zestawienie pokazuje bardzo duże zróżnicowanie między krajami. Zachowania, które wydają się bardzo ważne nauczycielom w jednym kraju – np. głosowanie w wyborach krajowych (w Polsce uznawane za bardzo ważne przez 78% nauczycieli) – w innych krajach wskazywane były znacznie rzadziej (w Hiszpanii i na Malcie przez 33% nauczycieli, a na Tajwanie przez tylko 23%). Podobnie jest w przypadku znaczenia poznawania historii własnego kraju (79% wskazań w Polsce, aż 90% w Bułgarii, a tylko 36% wskazań na Tajwanie). Polscy nauczyciele relatywnie często – w porównaniu z nauczycielami z innych krajów – wybierali w tym pytaniu odpowiedź „bardzo ważne”. Stosunkowo rzadziej niż w innych krajach uznawano w Polsce za istotne wykazywanie zainteresowania różnymi kulturami i językami.

<sup>4</sup> Należy tutaj zastrzec, że konstrukcja pytania pozwalała oznaczyć jako bardzo ważne nieograniczoną liczbę zachowań dobrego obywatela i nauczycielki korzystały z tej możliwości częściej niż nauczyciele.



**Tabela 8.1. Zachowania bardzo ważne dla bycia dobrym obywatelem według nauczycieli wszystkich przedmiotów – porównanie między krajami**

Odstępek odpowiedzi „bardzo ważne” na pytanie: „Jak Pani/Pan sądzi, jak ważne są następujące zachowania, by uznać Pani/Pana uczniów za dobrych obywateli w dorosłym życiu?”

Kraj	Obywatelstwo konwencjonalne					Obywatelstwo społecznie zaangażowane				Obywatelstwo globalne			
	Głosowanie w każdych wyborach krajowych	Przynależność do partii politycznej	Poznanie historii własnego kraju	Śledzenie wydarzeń politycznych w prasie, radiu, telewizji lub w internecie	Uczestniczenie w dyskusjach o polityce	Uczestniczenie w pokojowych protestach przeciwko prawom, które uważa się za niesprawiedliwe	Udział w działaniach na rzecz potrzebujących w lokalnej społeczności	Udział w działaniach na rzecz praw człowieka	Udział w działaniach na rzecz ochrony środowiska	Wykazywanie zainteresowania różnymi kulturami i językami	Wprowadzanie zmian w swoim stylu życia, aby żyć w sposób bardziej przyjazny środowisku	Wspieranie inicjatyw promujących równe szanse dla wszystkich ludzi na całym świecie	Pomaganie osobom w krajach uboższych
Bułgaria*	60% (1,4)	1% (0,3)	90% (0,9)	17% (1,2)	4% (0,6)	20% (1,4)	67% (1,5)	76% (1,6)	84% (1,0)	53% (1,6)	70% (1,2)	59% (1,5)	31% (1,7)
Chorwacja	43% (1,6)	1% (0,2)	40% (1,2)	10% (0,9)	4% (0,4)	21% (1,4)	41% (1,2)	47% (1,3)	52% (1,2)	34% (1,2)	52% (1,3)	47% (1,9)	29% (1,6)
Hiszpania	33% (1,5)	0,5% (0,1)	65% (1,6)	31% (1,4)	6% (0,7)	26% (1,4)	47% (1,2)	60% (1,6)	62% (1,5)	58% (1,6)	66% (1,6)	69% (1,4)	50% (1,6)
Litwa	64% (1,5)	1% (0,2)	76% (1,1)	28% (1,2)	4% (0,7)	12% (1,3)	52% (1,4)	15% (1,0)	37% (1,4)	32% (1,1)	52% (1,8)	28% (1,4)	15% (1,0)
Malta	33% (4,8)	3% (1,3)	59% (2,0)	32% (3,1)	12% (2,2)	30% (2,1)	51% (2,8)	53% (2,3)	66% (1,7)	46% (2,9)	65% (3,3)	60% (2,9)	49% (3,2)
Norwegia (9)	66% (1,7)	1% (0,2)	47% (2,1)	56% (1,5)	16% (1,2)	9% (1,0)	40% (1,9)	38% (1,7)	38% (1,4)	39% (1,8)	35% (1,7)	41% (1,6)	35% (1,6)
<b>Polska</b>	<b>78%</b> <b>(1,0)</b>	<b>1%</b> <b>(0,2)</b>	<b>79%</b> <b>(1,2)</b>	<b>32%</b> <b>(1,5)</b>	<b>5%</b> <b>(0,5)</b>	<b>18%</b> <b>(0,9)</b>	<b>65%</b> <b>(1,5)</b>	<b>60%</b> <b>(1,5)</b>	<b>64%</b> <b>(1,5)</b>	<b>28%</b> <b>(1,0)</b>	<b>62%</b> <b>(1,3)</b>	<b>51%</b> <b>(1,3)</b>	<b>40%</b> <b>(1,0)</b>
Rumunia	57% (1,9)	1% (0,3)	81% (1,2)	7% (1,0)	2% (0,4)	19% (1,2)	70% (1,4)	66% (1,8)	83% (1,1)	56% (2,0)	73% (1,4)	63% (1,7)	38% (2,1)
Serbia	39% (2,1)	1% (0,2)	65% (2,0)	5% (0,7)	1% (0,2)	17% (1,1)	52% (1,5)	50% (1,4)	68% (1,4)	45% (2,0)	41% (1,3)	45% (1,7)	33% (2,3)
Słowacja	42% (1,2)	1% (0,2)	61% (1,5)	13% (1,1)	1% (0,2)	9% (0,9)	31% (1,4)	32% (1,4)	53% (1,4)	23% (1,3)	50% (1,4)	33% (1,6)	21% (1,1)
Słowenia	47% (1,1)	0,4% (0,1)	44% (1,3)	10% (0,6)	2% (0,3)	11% (0,7)	38% (1,2)	37% (1,2)	50% (1,3)	25% (0,9)	45% (1,1)	32% (1,2)	19% (1,2)
Tajwan	23% (1,0)	0,2% (0,1)	36% (1,3)	31% (1,1)	8% (0,6)	5% (0,5)	28% (1,0)	16% (0,9)	36% (1,1)	21% (1,0)	40% (1,2)	24% (1,0)	11% (0,8)
Włochy	57% (1,1)	1% (0,2)	81% (1,1)	55% (1,4)	11% (0,8)	28% (1,1)	51% (1,2)	71% (1,0)	74% (1,0)	66% (1,3)	84% (0,8)	72% (1,2)	58% (1,2)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>49%</b> <b>(0,5)</b>	<b>1%</b> <b>(0,1)</b>	<b>63%</b> <b>(0,4)</b>	<b>25%</b> <b>(0,4)</b>	<b>6%</b> <b>(0,2)</b>	<b>17%</b> <b>(0,3)</b>	<b>49%</b> <b>(0,4)</b>	<b>48%</b> <b>(0,4)</b>	<b>59%</b> <b>(0,4)</b>	<b>40%</b> <b>(0,4)</b>	<b>56%</b> <b>(0,4)</b>	<b>48%</b> <b>(0,5)</b>	<b>33%</b> <b>(0,5)</b>

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby, po uwzględnieniu szkół zastępczych.

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

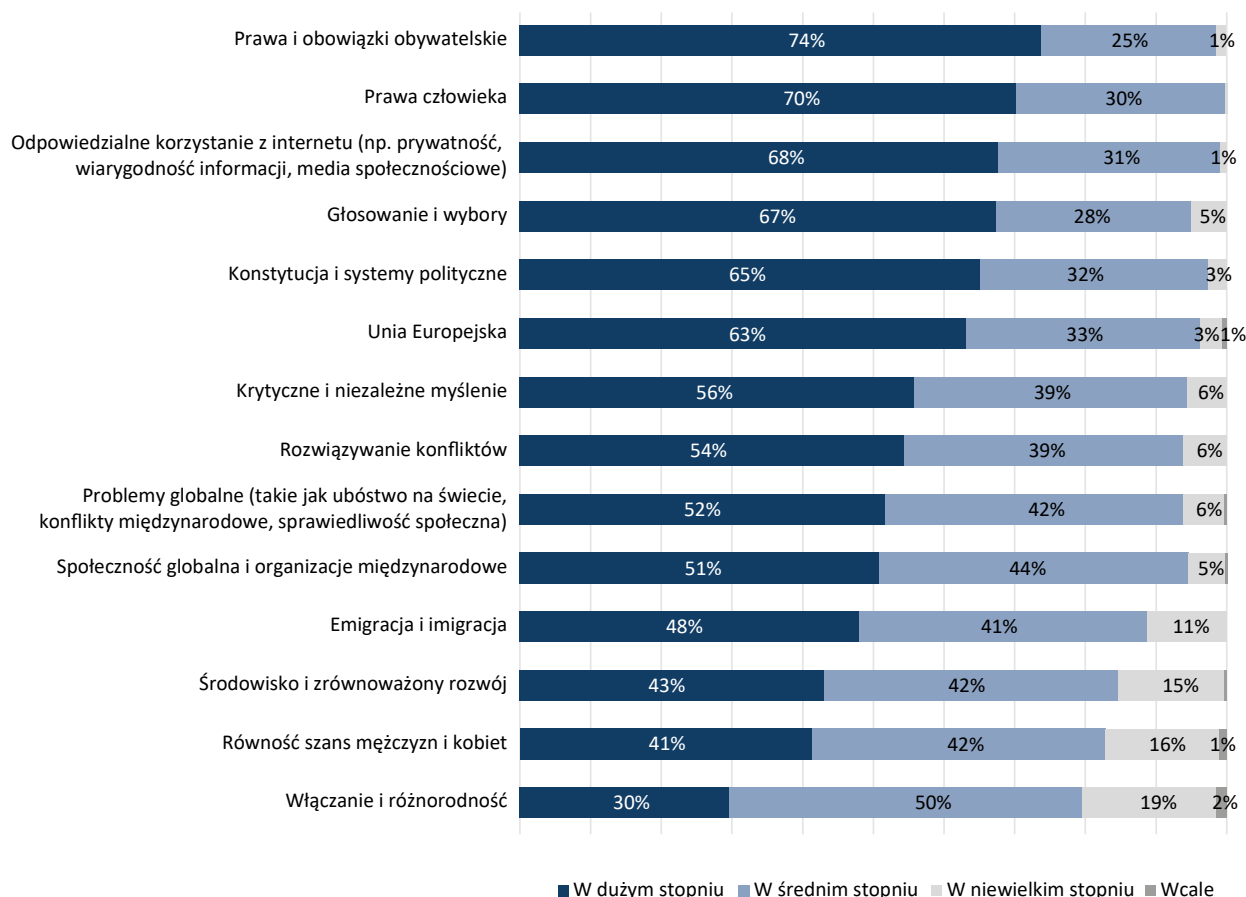
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

## TEMATY Z ZAKRESU EDUKACJI OBYWATELSKIEJ PORUSZANE W SZKOLE

Na praktykę edukacji obywatelskiej w szkole wpływają nie tylko przekonania kadry pedagogicznej na temat jej kluczowych celów oraz pożądaných zachowań uczniów jako obywateli, lecz także systemowe rozwiązania, w szczególności podstawa programowa, która definiuje tematy poruszane w toku kształcenia. Z tego względu nauczycieli uczących wiedzy o społeczeństwie poproszono o odniesienie się do 14 zagadnień i wskazanie, w jakim stopniu uczniowie klasy ósmej mają możliwość poznawania ich w szkole. Podobnie jak w przypadku odpowiedzi na pytanie o zachowania dobrego obywatela suma wskazań „w dużym stopniu” i „w średnim stopniu” dla wszystkich odpowiedzi wynosi przynajmniej 80%, większe różnice ujawniają się natomiast, gdy spojrzymy tylko na odpowiedzi „w dużym stopniu” (zob. wykres 8.5).

**Wykres 8.5. Tematy z zakresu edukacji obywatelskiej poruszane w szkole w Polsce według nauczycieli WOS**

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu w tej szkole uczniowie klasy ósmej mają możliwość uczenia się następujących zagadnień i umiejętności?”



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „w dużym stopniu”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Według nauczycieli wiedzy o społeczeństwie uczniowie klasy ósmej mają najwięcej możliwości uczenia się o prawach i obowiązkach obywatelskich (74% wskazań „w dużym stopniu”), prawach człowieka (70%) i odpowiedzialnym korzystaniu z internetu (68%). Wśród sześciu zagadnień, dla których nauczyciele najczęściej wybierali odpowiedź „w dużym stopniu”, aż pięć dotyczy zagadnień prawnych i instytucjonalnych, a jedynym wyjątkiem jest tutaj kwestia odpowiedzialnego korzystania z internetu. Dopiero później na liście zagadnień, którym poświęca się uwagę, pojawia się krytyczne i niezależne myślenie (56%) oraz rozwiązywanie konfliktów (54%) – badani nauczyciele uznają je za jedno z najważniejszych celów edukacji obywatelskiej. Oznacza to, że tylko nieco ponad

połowa nauczycieli deklaruje, że uczniowie w dużym stopniu mogą zdobywać kompetencje uznawane przez nich za kluczowe.

Najbardziej zdaniem nauczycieli uczniowie klasy ósmej mają dużą możliwość uczenia się na temat włączania i różnorodności (30% wskazań „w dużym stopniu”), równości szans mężczyzn i kobiet (41%) oraz środowiska i zrównoważonego rozwoju (43%). Również na kwestie związane z wyzwaniami globalnymi (problemy globalne, organizacje międzynarodowe, emigracja i imigracja) w szkołach relatywnie poświęca się mniej uwagi. Powyższe dane pozwalają postawić tezę, że mimo iż nauczyciele za najważniejsze uważają kompetencje uczniów i ich zaangażowanie obywatelskie, edukacja obywatelska według ich deklaracji w praktyce polskiej szkoły skupia się raczej na treściach prawnych i instytucjonalnych, a na pozostałe aspekty kładzie mniejszy nacisk i tworzy dla nich mniej przestrzeni.

## 8.4. Uczenie się i nauczanie

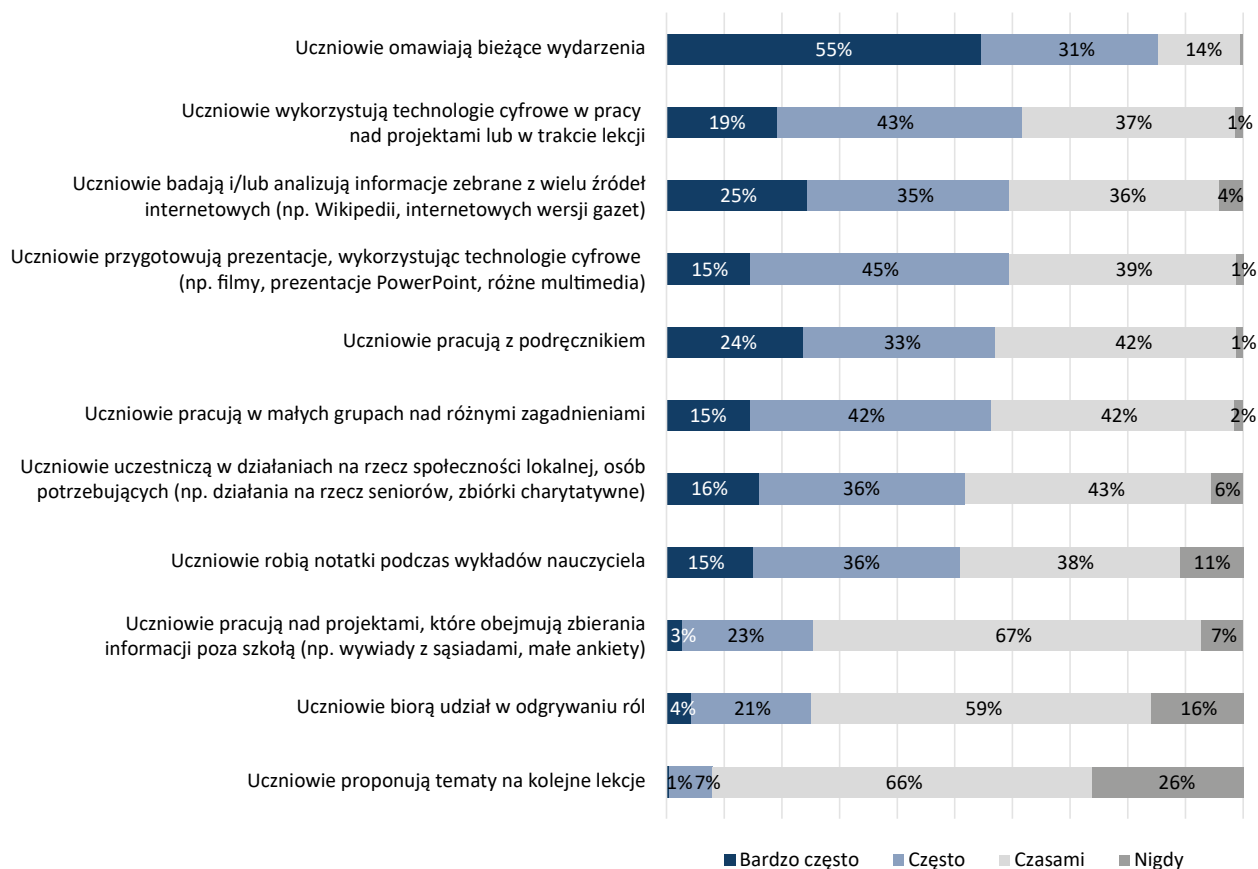
### STOSOWANE METODY NAUCZANIA I OCENIANIA

Na procesy uczenia się i nauczania składają się metody nauczania oraz sytuacje lub zadania edukacyjne, które powstają przy wykorzystaniu tych metod. Ważne z perspektywy nauczania jest ocenianie, które powinno w tym samym stopniu służyć weryfikacji efektów kształcenia, co wspierać sam proces uczenia się, dostarczając informacje na jego temat nauczycielom i uczniom. Zróżnicowane cele stawiane przed edukacją obywatelską (wiedza, umiejętności oraz zaangażowanie) sprawiają, że konieczne jest wykorzystanie w niej zróżnicowanych metod i podejść do nauczania. Nie istnieje jedna skuteczna formuła (forma, metoda, praktyka) nauczania w edukacji ogólnej (Marzano, 2012) i nie inaczej jest w edukacji obywatelskiej (Print, 1999). W edukacji ogólnej badacze zwracają uwagę, że nieuzasadnione jest stawianie tylko na metody aktywizujące (zakładające bardziej aktywną postawę ucznia zdobywającego wiedzę) jako jedynie skuteczne kosztem metod podających (zakładających bardziej aktywną postawę nauczyciela przekazującego wiedzę uczniom) (Hattie, Yates, 2014). Podobnie jest w refleksji nad pedagogiką edukacji obywatelskiej, gdzie postuluje się wzajemne uzupełnianie podejść aktywizujących i podawczych oraz działań w klasie, szkole i społeczności lokalnej (Print, 1999).

Nauczycieli wiedzy o społeczeństwie zapytano: „Jak często podczas Pana/Pani lekcji wiedzy o społeczeństwie w klasie ósmej mają miejsce następujące działania?”. Wykres 8.6 pokazuje odpowiedzi nauczycieli uszeregowane według sumy odpowiedzi „bardzo często” i „często”. Zdecydowanie najczęściej stosowaną praktyką – spośród wskazanych – jest według nauczycieli omawianie bieżących zagadnień (85% wskazań „bardzo często” lub „często”). Ten obszar wyróżnia polskie szkoły na tle innych krajów, w których te praktyki są zazwyczaj mniej rozpowszechnione. Kolejne trzy najbardziej popularne wskazania dotyczą wykorzystania technologii cyfrowych i informacji z internetu. Powszechność tych form może wynikać ze specyfiki pracy w okresach edukacji zdalnej w roku szkolnym 2021/2022. Warto także zwrócić uwagę, że istnieją istotne różnice między rodzajami aktywności, w które zaangażowani są uczniowie poza szkołą – 52% nauczycieli deklaruowało, że uczniowie bardzo często lub często uczestniczą w działaniach na rzecz społeczności lokalnej, osób potrzebujących, ale już tylko 25% nauczycieli odpowiadało tak samo w sprawie pracy uczniów nad projektami, które obejmują zbieranie informacji poza szkołą. Bardzo rzadkie jest proponowanie przez uczniów tematów kolejnych lekcji (8% wskazań „bardzo często” lub „często”), w tym obszarze Polska jest jednym z krajów o najniższych wskazaniach. Może to wynikać z dużej objętości podstawy programowej wiedzy o społeczeństwie w relacji do godzin przeznaczonych na nauczanie tego przedmiotu. Odpowiedzi nauczycieli pokazują dość zróżnicowany obraz metod stosowanych w pracy na zajęciach wiedzy o społeczeństwie, od metod podających,

takich jak praca z podręcznikiem, robienie notatek z wykładów, przez dyskusje na temat bieżących zagadnień oraz analizę informacji z różnych źródeł, po pracę w małych grupach, w tym pracę z wykorzystaniem technologii cyfrowych.

**Wykres 8.6. Metody i praktyki stosowane przez nauczycieli na lekcjach wiedzy o społeczeństwie w Polsce**



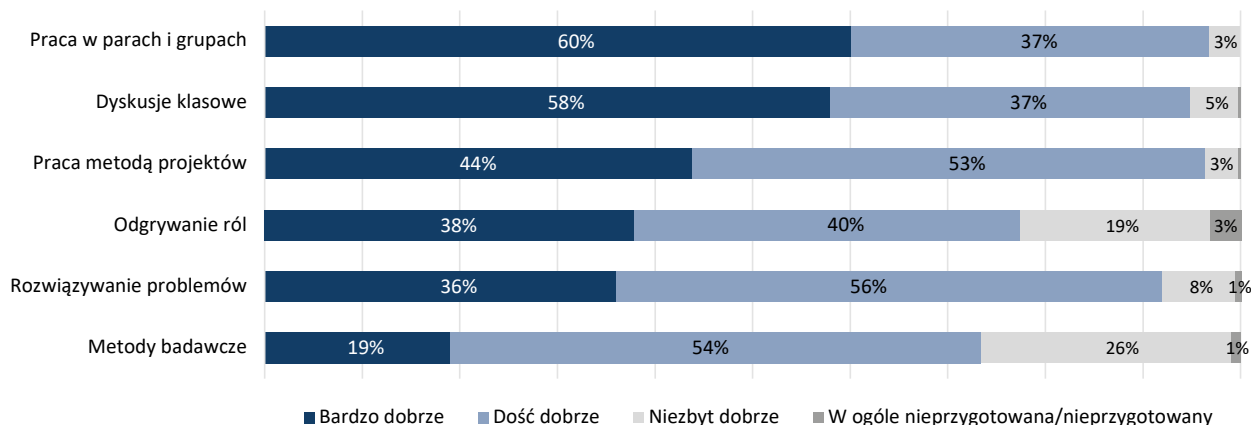
Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „bardzo często” oraz „często”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Częściowym wyjaśnieniem częstotliwości stosowania wybranych aktywizujących metod i form pracy na lekcjach wiedzy o społeczeństwie jest poczucie bycia biegłym w stosowaniu tych metod. Nauczyciele wiedzy o społeczeństwie zapytano „Jak dobrze przygotowana/przygotowany czuje się Pani/Pan do stosowania następujących metod nauczania?”. Odpowiedzi na to pytanie zaprezentowano na wykresie 8.7. Polscy nauczyciele wysoko oceniają własne przygotowanie dydaktyczne. Spośród sześciu metod, o których stosowanie zapytano, nauczyciele czują się najlepiej przygotowani do stosowania pracy w parach i grupach oraz dyskusji klasowych. Mniej niż połowa nauczycieli czuje się bardzo dobrze przygotowana do pracy metodą projektów pomimo dużego nacisku na stosowanie tej metody w polskiej szkole, jej obecność w podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz dużą dostępność doskonalenia w tym zakresie. Najwięcej problemów sprawia nauczycielom stosowanie bardziej zaawansowanych, trudniejszych aktywizujących metod nauczania – metody badawczej (tylko 19% nauczycieli czuje się bardzo dobrze przygotowanych do jej stosowania), rozwiązywania problemów (36% wskazań) i odgrywania ról (38% wskazań).

**Wykres 8.7. Przygotowanie do stosowania wybranych metod nauczania według nauczycieli WOS w Polsce**

Odpowiedzi na pytanie: „Jak dobrze przygotowana/przygotowany czuje się Pani/Pan do stosowania następujących metod nauczania?”



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „bardzo dobrze”.

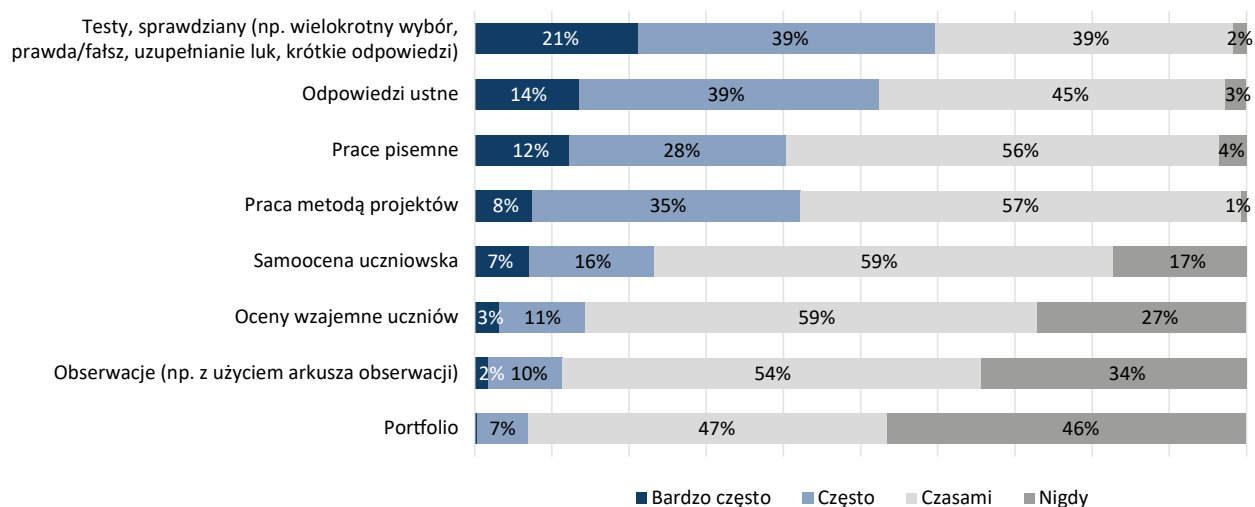
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Powyższe dane pozwalają postawić hipotezę, że niedostateczne kompetencje nauczycieli mogą być jednym z powodów rzadkiego stosowania przez nauczycieli pracy z uczniami nad projektami, które obejmują zbieranie informacji poza szkołą (są to *de facto* projekty badawcze), oraz rzadkiego stosowania ćwiczeń zakładających udział uczniów w odgrywaniu ról (zob. wykres 8.6). Fakt, że w przypadku metod badawczych i metod rozwiązywania problemów stosunkowo wielu nauczycieli nie czuje się pewnie, może martwić szczególnie dlatego, że są to metody istotne dla zwiększania zaangażowania uczniów w proces uczenia się oraz rozwijania niezależnego i krytycznego myślenia, które jest według tej samej grupy nauczycieli istotnym celem edukacji obywatelskiej.

Praktyki nauczycieli w zakresie oceniania uzupełniają obraz procesów uczenia się i nauczania. Wśród polskich nauczycieli wiedzy o społeczeństwie dominują tradycyjne, sumujące sposoby oceniania, choć z badań wynika, że to ocenianie kształtujące (zakładające m.in. uzupełnienia oceniania stopniami o informacje zwrotne dla uczniów) silniej wspiera proces uczenia się uczniów i sprzyja przyjmowaniu przez nich odpowiedzialności za własne uczenie się (Black, Harrison, Lee, Marshall, Wiliam, 2006; Wiliam, 2013). Jak przedstawiono na wykresie 8.8, dominują testy i sprawdziany (60% wskazań „bardzo często” i „często”), odpowiedzi ustne (52%) oraz prace pisemne (40%). Te metody najlepiej nadają się do oceniania stopnia opanowania wiedzy przedmiotowej, a nie umiejętności. Wyjątkiem w tym zakresie jest deklarowane jako dość częste wykorzystywanie do oceny pracy metodą projektu (choć nie wiadomo, czy jest to ocenianie sumujące czy kształtujące). Najrzadziej stosowane jest portfolio (tylko 7% wskazań), ale prawie tak samo rzadko stosowane są metody oceniania, które są lepsze z perspektywy wspierania procesu nabywania kompetencji, a nie tylko weryfikacji wiedzy (czyli samoocena, ocena koleżeńska, obserwacja z użyciem arkusza obserwacji). Dane przedstawione na wykresie 8.8 pozwalają postawić hipotezę, że ocenie w ramach zajęć wiedzy o społeczeństwie podlega najczęściej wiedza przedmiotowa, zaś inne ważne cele edukacji obywatelskiej (umiejętności i zaangażowanie uczniów) tej ocenie mogą się wymykać. Może to mieć związek z charakterem podstawy programowej tego przedmiotu (na poziomie wymagań szczegółowych skupionych na pozyskiwaniu i odtwarzaniu wiedzy) oraz ograniczonym czasem nauczania tego przedmiotu (tylko dwie godziny w tygodniu w ósmej klasie, w której uczniowie skupieni są już na przygotowaniu do egzaminów kończących szkołę).

**Wykres 8.8. Metody oceniania stosowane przez nauczycieli wiedzy o społeczeństwie w Polsce**

Odpowiedzi na pytanie: „Jak często, ocenając uczniów klasy ósmej na lekcjach wiedzy o społeczeństwie, korzysta Pani/Pan z następujących metod lub narzędzi?”



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „bardzo często”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

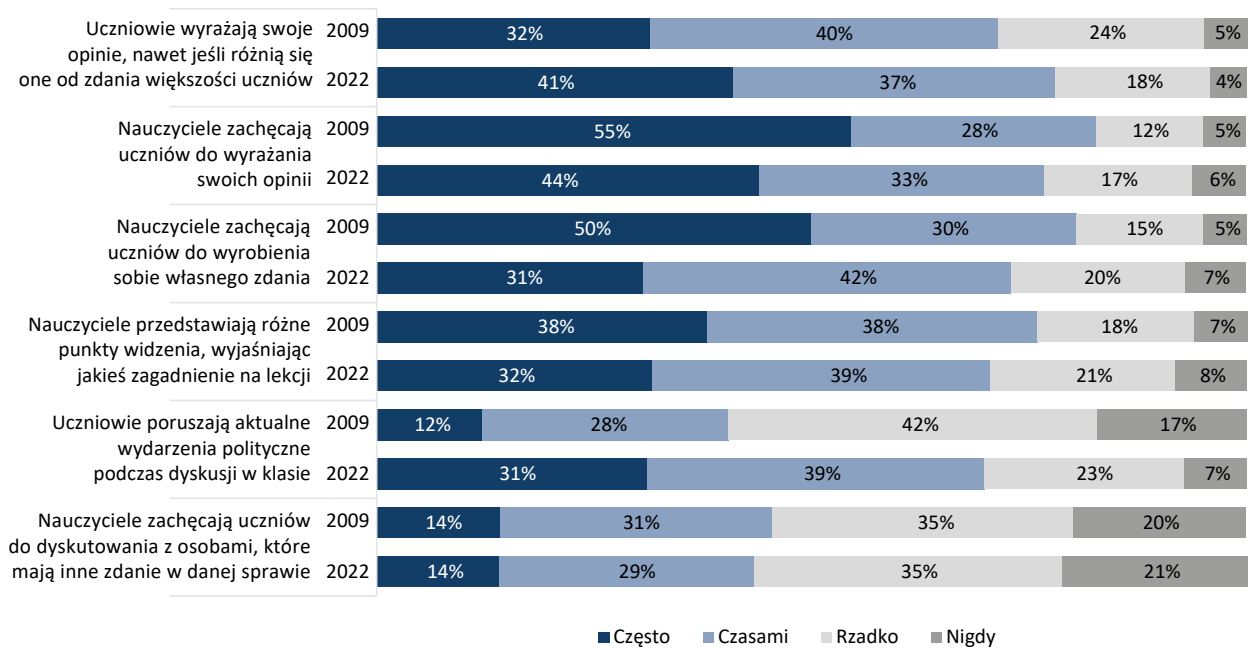
Z danych zaprezentowanych powyżej wynika raczej tradycyjne podejście dydaktyczne do nauczania wiedzy o społeczeństwie: wśród stosowanych metod aktywizujących dominują ich prostsze odmiany (np. dyskusje i praca w grupach lub parach), rzadziej pojawiają się projekty badawcze czy odgrywanie ról, choć wyjątkiem na tym polu jest stosowanie z uczniami metody projektu. Praktyki w zakresie oceniania pozwalają zaś założyć, że wbrew szerokiemu rozumieniu edukacji obywatelskiej przez nauczycieli ocenie z przedmiotu wiedza o społeczeństwie podlega głównie wiedza przedmiotowa, a nie umiejętności lub zaangażowanie.

## POSTRZEGANIE PRZEZ UCZNIÓW KLIMATU OTWARTOŚCI W KLASIE

Zgromadzone dane pozwalają spojrzeć na proces uczenia się i nauczania oraz klimat panujący w klasie zarówno z perspektywy nauczycieli (metody nauczania i oceniania), jak i uczniów (postrzeganie przez nich klimatu otwartości w klasie). Klimat otwartości w klasie to „klimat, w którym osoby uczące się mogą podnosić kwestie dla nich istotne, mogą dyskutować tematy kontrowersyjne, są zachęcane do wyrażania własnych opinii i wzajemnego słuchania, mogą przyglądać się wybranym zagadnieniom z różnych perspektyw” (Rada Europy, 2018, za Schulz i in., 2023b, s. 117). Na bardzo duże znaczenie dyskusowania w klasie tematów kontrowersyjnych w klimacie otwartości zwraca uwagę wielu badaczy i praktyków. Wskazują oni m.in., że przyczynia się to do obniżenia poziomu polaryzacji społecznej (Cowan, Maitles, 2012; Hess, 2009; Hess, McAvoy, 2015; Samel, Witkowski, 2018). Wcześniejsze badania pokazują związek otwartości na dyskusję z poziomem wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich, a także innymi oczekiwanymi efektami kształcenia obywatelskiego (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, Losito, 2010; Schulz i in., 2018). Podobne są także wnioski z tej edycji ICCS (zob. rozdział 7).

Na wykresie 8.9 przedstawiono odpowiedzi uczniów na pytanie „Jak często na lekcjach podczas dyskusji na tematy polityczne lub społeczne zdarzają się następujące sytuacje?” w tej i poprzedniej edycji badania, w której uczestniczyli polscy uczniowie (ICCS 2009)<sup>5</sup>. Pytanie to sprawdza postrzeganie przez uczniów klimatu otwartości w klasie.

<sup>5</sup> W porównaniu z ICCS 2009 wprowadzono nieznaczne zmiany w sposobie sformułowania na poziomie międzynarodowym i tłumaczeniu poszczególnych zagadnień. Największa zmiana dotyczy punktu: „nauczyciele przedstawiają różne punkty widzenia, wyjaśniając jakies zagadnienie na lekcji”, który w 2009 roku brzmiał: „nauczyciele przedstawiają różne punkty widzenia, tłumacząc jakiś problem w klasie”.

**Wykres 8.9. Otwartość klasowych dyskusji według polskich uczniów w ICCS 2009 i ICCS 2022**

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2009 i ICCS 2022.

Odpowiedzi polskich uczniów wskazują relatywnie wysoką otwartość klasowych dyskusji. Po pierwsze w zakresie wyrabiania sobie opinii – zdaniem uczniów powszechne jest przedstawianie przez nauczycieli różnych punktów widzenia (71% wskazań „często” lub „czasami”) oraz powiązane z tym zachęcanie uczniów do wyrobienia sobie własnego zdania (odpowiednio 73% wskazań). Po drugie w zakresie wyrażania opinii – jeszcze częściej nauczyciele zachęcają uczniów do wyrażania w klasie swoich opinii (77%), a uczniowie nie boją się nimi dzielić, nawet jeśli różnią się one od zdania większości uczniów (78%). Po trzecie w zakresie poruszania tematów bieżących – uczniowie deklarują częste poruszanie w czasie dyskusji w klasie aktualnych wydarzeń politycznych (70% wskazań „często” lub „czasami”). Ten obszar wydaje się wyróżnikiem polskiej edukacji obywatelskiej, w żadnym innym kraju uczniowie nie deklarują tak często podejmowania podobnych dyskusji. W tym obszarze zaszły też największe zmiany pomiędzy latami 2009 a 2022 (wzrost liczby wskazań „często” i „czasami” z 40% do 70%). Na ten wynik mogła wpłynąć wojna w Ukrainie, która na pełną skalę rozpoczęła się krótko przed okresem realizacji badania i można zakładać, że była szeroko dyskutowana w szkołach.

Najrzadszą z badanych praktyk jest zachęcanie uczniów przez nauczycieli do dyskusowania z osobami, które mają inne zdanie w danej sprawie (43% wskazań „często” lub „czasami”). Polska znalazła się wśród krajów, w których uczniowie najrzadziej deklarują, że to częsta praktyka nauczycieli. Tymczasem w sprzyjających warunkach dyskusowanie z osobami o odmiennych poglądach może zmniejszać polaryzację, pozwalać na budowanie porozumienia i poszukiwanie konsensusu, może też stać się okazją do rozwiązywania sporów i konfliktów, a ta umiejętność jest uznawana przez nauczycieli za ważny cel edukacji obywatelskiej. Warto więc podjąć działania w zakresie doskonalenia nauczycieli, które ośmielią ich do animowania takich rozmów.

Na podstawie odpowiedzi uczniów na powyższe pytanie skonstruowano skalę postrzegania przez uczniów otwartości klasowych dyskusji. Dla 20 państw objętych badaniem i spełniających wymogi próby uczniów, średnie wartości wynosiły od 46 do 55. W Polsce średnia wyniosła 51 i była o jeden punkt wyższa od średniej dla wszystkich krajów. Jest to różnica niewielka, choć istotna statystycznie. Wynik ten nie zmienił się istotnie w porównaniu z 2009 rokiem. W 2022 roku największą otwartość klasowych dyskusji dostrzegali uczniowie we Włoszech (średnia wartość skali 55) i na Tajwanie (54), a najmniejszą w Holandii, na Łotwie i w Słowenii (po 46).

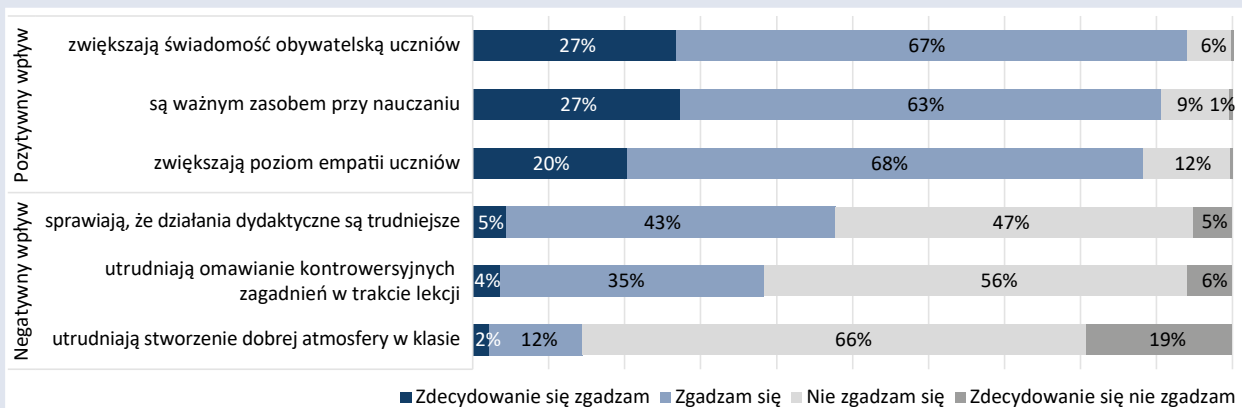
Istnieją statystycznie istotne zależności między wiedzą i rozumieniem kwestii obywatelskich wśród polskich uczniów a postrzeganiem przez nich klimatu otwartości w klasie. Uczniowie, którzy deklarują, że w ich klasie często lub czasami mają miejsce omawiane okoliczności i zdarzenia związane z otwartością klasowych dyskusji, osiągają lepsze wyniki w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. Różnice w średnich wynikach uczniów są największe w przypadku poruszania w klasie aktualnych wydarzeń politycznych (różnica 43 punktów między uczniami, którzy wybrali odpowiedź „często” lub „czasami”, a uczniami, którzy wybrali odpowiedź „rzadko” lub „nigdy”), wyrażania własnych opinii, nawet jeśli różnią się one od zdania większości (różnica 26 punktów) oraz zachęcania uczniów przez nauczycieli do wyrobienia sobie własnego zdania (różnica 23 punktów). Różnice dotyczą jednak wszystkich omawianych tutaj zagadnień. Uczniowie, którzy są przekonani, że mogą w klasie otwarcie rozmawiać o swoich poglądach, lepiej rozumieją otaczający ich świat społeczno-polityczny i mają więcej umiejętności pozwalających im w tym świecie działać.

### Opinie nauczycieli na temat wpływu różnic kulturowych i etnicznych na proces nauczania

Nauczycieli zapytano również o ich opinie na temat wpływu różnic kulturowych i etnicznych na proces nauczania. Ponieważ dotychczas polska szkoła była homogeniczna kulturowo, do niedawna opinie te nie miały większego przełożenia na praktykę. Jednak w związku z pojawieniem się w Polsce dużej liczby uchodźców ukraińskich i wejściem części z nich do polskiego systemu edukacji kwestia ta nabiera istotnego znaczenia (Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2023). Badanie było prowadzone wiosną 2022 roku, kiedy uczniowie uchodźczy z Ukrainy dopiero zaczęli się licznie pojawiać w polskich szkołach. Można więc założyć, że odpowiedzi większości nauczycieli były wyrazem ich stosunku do różnorodności i wyobrażonych, a nie doświadczonych konsekwencji różnorodności w klasie.

**Wykres 8.10. Wpływ różnic kulturowych i etnicznych na proces nauczania według nauczycieli w Polsce**

„Różnice kulturowe i etniczne między uczniami...”



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” oraz „zgadzam się” w ramach dwóch grup.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Jak widać na wykresie 8.10, zdecydowana większość polskich nauczycieli uczących w klasie ósmej dostrzega w różnorodności kulturowej i etnicznej zasób. Około 90% uważa, że różnice kulturowe i etniczne między uczniami są ważnym zasobem w nauczaniu, zwiększają świadomość obywatelską uczniów oraz ich poziom empatii. Jednocześnie jednak prawie połowa badanych uważa, że różnice kulturowe i etniczne sprawiają, że działania dydaktyczne stają się trudniejsze. Ta opinia wyróżnia polskich nauczycieli na tle innych państw – nigdzie indziej nauczyciele nie wyrażają tak często obawy z tym związanej. Nieco mniej, choć nadal sporo polskich nauczycieli (38%) uważa, że te różnice utrudniają również omawianie kontrowersyjnych zagadnień w trakcie lekcji, a 14% wskazuje, że utrudniają stworzenie dobrej atmosfery w klasie. W kontekście szybko zwiększającej się liczby dzieci cudzoziemskich w polskim systemie edukacji wyniki te należy potraktować jako wyzwanie dla systemu doskonalenia nauczycieli.



## 8.5. Kultura pracy szkoły, w tym partycypacja szkolna uczniów

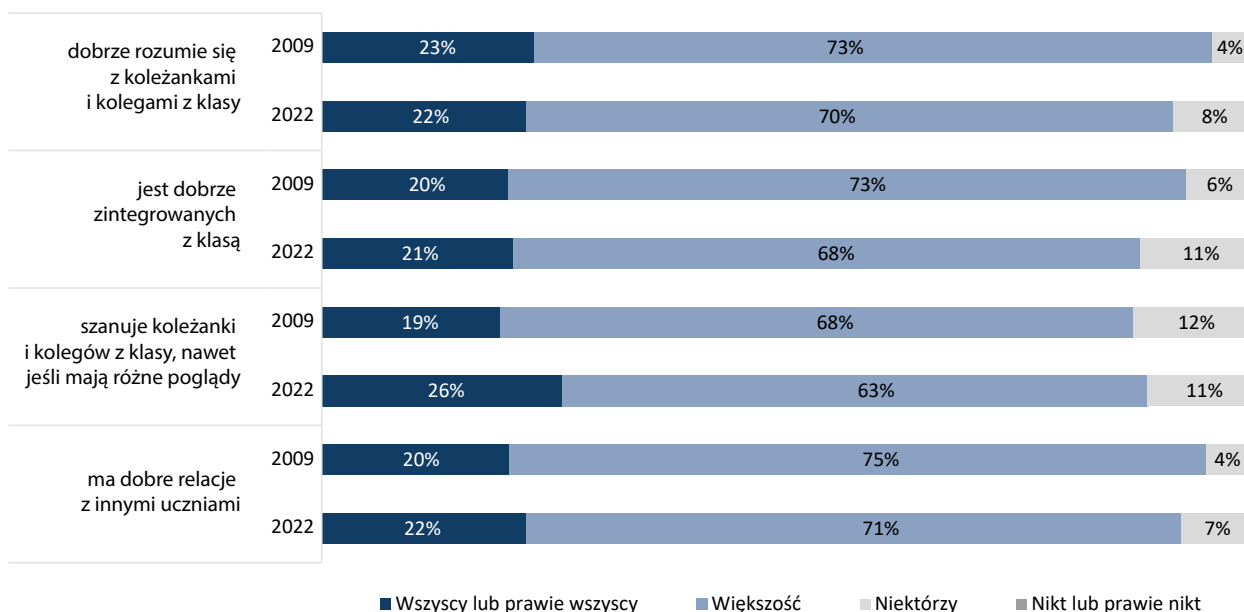
Na doświadczenia szkolne uczniów oraz efekty kształcenia (także w obszarze obywatelskim) w znaczącym stopniu wpływa kultura pracy szkoły, w tym atmosfera w klasie i całej placówce. Na nią składają się m.in.: stosunek do procesu uczenia i efektów kształcenia, relacje wewnątrz społeczności szkolnej, bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne oraz sprawność organizacyjna (Powell, Powell, Petrosko, 2015; Surzykiewicz, 2000). Istnieją także badania potwierdzające wpływ atmosfery w szkole na frekwencję, poczucie przynależności uczniów do szkoły, ich zaangażowanie w proces uczenia się oraz wyniki edukacyjne (Bear, Yang, Pell, Gaskins, 2014; Przewłocka, 2015; Scheerens, Bosker, 1997).

### RELACJE W KLASIE W OCENIE NAUCZYCIELI I UCZNIÓW

Relacje między uczniami a nauczycielami oraz między uczniami mają istotny wpływ na skuteczność procesów uczenia i nauczania niezależnie od przedmiotu (Harmin, 2018; Hattie, 2015; Marzano, 2012). Podobnie jest w zakresie efektów kształcenia poświadczanych w edukacji obywatelskiej, dla nich również relacje w klasie mają niebagatelne znaczenie (Schulz i in. 2023b). Badając ten wątek, nauczycieli zapytano o postrzeganie relacji między uczniami w klasie (zob. wykres 8.11). Ogólnie ich oceny są pozytywne.

#### Wykres 8.11. Relacje między uczniami w klasie według nauczycieli w Polsce

Odpowiedzi na pytanie: „Ilu uczniów klasy ósmej Pani/Pana zdaniem...”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Zdecydowana większość nauczycieli uczących w ósmej klasie (93%) deklaruje, że wszyscy, prawie wszyscy lub przynajmniej większość uczniów pozostaje ze sobą w dobrych relacjach. Jednak znając kluczowe znaczenie relacji dla dobrostanu młodych ludzi, należałoby życzyć sobie, by doświadczenie zintegrowania z klasą, dobrych relacji, wzajemnego zrozumienia i szacunku obejmowało wszystkich lub prawie wszystkich uczniów – tymczasem tylko co piąty lub co czwarty nauczyciel tak postrzega sytuację w ósmych klasach. Najczęściej nauczyciele deklarują, że dobrymi relacjami w klasie może pochwalić się większość uczniów. Niepokojące jest też, że prawie co dziesiąty nauczyciel uważa, że tylko niektórzy uczniowie dobrze rozumieją się z kolegami i koleżankami oraz szanują nawzajem.

Wyniki badania z 2022 roku porównano z odpowiedziami nauczycieli z 2009 roku<sup>6</sup>. Zestawienie to pokazuje, że przez 13 lat sytuacja w klasach, w których uczą się badani uczniowie (w 2009 roku była to druga klasa gimnazjum), mimo docenienia znaczenia relacji w procesie edukacji nie zmieniła się w sposób radykalny. Istnieją jednak pewne różnice, które warto zauważyć. Pozytywne jest to, że nauczyciele częściej deklarują, że wszyscy lub prawie wszyscy uczniowie szanują koleżanki i kolegów z klasy, nawet jeśli mają różne poglądy (19% w 2009 roku, 26% w 2022 roku). Niepokoić może fakt, że wzrósł odsetek tych nauczycieli, którzy oceniają, że tylko niektórzy uczniowie dobrze rozumieją się z koleżankami i kolegami z klasy (4% w 2009 roku, 8% w 2022 roku), są dobrze zintegrowani z klasą (odpowiednio 6% i 11%) oraz mają dobre relacje z innymi uczniami (4% w 2009 roku, 7% w 2022 roku). Może to być konsekwencją pandemii i czasowego zamykania szkół, które – jak wskazuje wielu nauczycieli – zaburzyło proces socjalizacji młodych ludzi i relacji w grupie.

Najważniejszym elementem obrazu kultury szkolnej i atmosfery w placówce edukacyjnej są opinie samych uczniów na temat szkolnych relacji z nauczycielami oraz między samymi uczniami – to postrzeganie uczniów w największym stopniu kształtuje ich subiektywne szkolne doświadczenia. Na wykresie 8.12 zaprezentowano dane, z których wynika, że zależnie od omawianego aspektu szkolnych relacji od 55% do 79% polskich uczniów ósmych klas ocenia je pozytywnie.

**Wykres 8.12. Relacje między uczniami i nauczycielami oraz między uczniami według polskich uczniów**



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” oraz „zgadzam się” w ramach dwóch grup.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

W przypadku relacji między uczniami a nauczycielami jednocześnie należy zauważyć, że co piąty uczeń nie czuje, że dostaje dodatkową pomoc od nauczycieli, gdy jej potrzebuje. Prawie co trzeci uczeń nie czuje się traktowany sprawiedliwie przez swoich nauczycieli i nie uważa, by nauczyciele słuchali tego, co uczniowie mają do powiedzenia. Aż 39% nie uważa, że uczniowie w szkole dobrze dogadują się z większością nauczycieli. W przypadku relacji między uczniami szczególnie zwraca uwagę, że prawie połowa uczniów (45%) nie zgadza się ze stwierdzeniem: „większość uczniów w mojej szkole traktuje siebie nawzajem z szacunkiem”. Zarazem około 1/3 ósmoklasistów nie postrzega szkoły jako miejsca, w którym uczniowie czują się bezpiecznie.

<sup>6</sup> W porównaniu z ICCS 2009 wprowadzono nieznaczne zmiany w sposobie sformułowania na poziomie międzynarodowym i tłumaczeniu poszczególnych zagadnień. W 2009 roku brzmiały one następująco: „dobrze żyje z koleżankami i kolegami z klasy”; „jest dobrze zintegrowanych z klasą”; „szanuje koleżanki i kolegów z klasy, nawet gdy ci są odmienni”; „ma dobre kontakty z innymi uczniami”.

Polscy uczniowie na tle swoich rówieśników z innych krajów bardziej krytycznie oceniają relacje panujące w swojej szkole (zob. tabela 8.2). Polska znalazła się w grupie krajów, w których uczniowie najczęściej nie mają poczucia sprawiedliwego traktowania przez nauczycieli i poczucia, że nauczyciele słuchają tego, co mają do powiedzenia. Stosunkowo rzadko – w porównaniu ze średnimi wskazaniami rówieśników z innych krajów – polscy uczniowie deklarują, że większość uczniów w ich szkole traktuje siebie nawzajem z szacunkiem. W przypadku tego pytania Polska w środku stawki plasuje się tylko pod względem obaw przed dręczeniem ze strony innych uczniów.

**Tabela. 8.2. Relacje między uczniami i nauczycielami oraz między uczniami w ocenie uczniów – porównanie między krajami**

Odstetek odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” oraz „zgadzam się”

Kraj	Większość nauczycieli traktuje mnie sprawiedliwie	Uczniowie dobrze dogadują się z większością nauczycieli	Większość nauczycieli troszczy się o dobro uczniów	Większość nauczycieli słucha tego, co mam do powiedzenia	Nauczyciele pomagają mi, gdy potrzebuję dodatkowej pomocy	Większość uczniów w mojej szkole traktuje siebie nawzajem z szacunkiem	Większość uczniów w mojej szkole dogaduje się ze sobą	Moja szkoła to miejsce, w którym uczniowie czują się bezpiecznie	Obawiam się dręczenia przez innych uczniów
Bułgaria	83% (0,9)	76% (1,1)	78% (0,9)	79% (1,0)	85% (0,9)	67% (1,1)	77% (1,3)	81% (1,1)	28% (1,1)
Chorwacja <sup>1</sup>	82% (1,1)	72% (1,4)	82% (1,1)	83% (0,9)	88% (0,9)	59% (1,6)	72% (1,2)	80% (1,3)	15% (1,1)
Cypr	71% (1,3)	59% (1,3)	67% (1,4)	71% (1,4)	68% (1,1)	57% (1,1)	73% (1,0)	53% (1,4)	25% (0,8)
Estonia	84% (0,9)	75% (1,2)	69% (1,2)	72% (1,3)	84% (0,9)	68% (1,6)	78% (1,2)	71% (1,4)	20% (1,1)
Francja	82% (0,9)	61% (1,2)	71% (1,0)	79% (1,0)	88% (0,8)	45% (1,2)	62% (1,2)	64% (1,3)	23% (0,9)
Hiszpania	82% (0,8)	67% (1,3)	80% (0,9)	77% (0,9)	78% (0,8)	63% (1,5)	66% (1,1)	76% (1,1)	24% (0,9)
Holandia*	86% (1,2)	68% (1,6)	71% (1,6)	79% (1,4)	89% (1,0)	74% (1,3)	80% (1,4)	80% (1,5)	14% (0,8)
Kolumbia	92% (0,5)	75% (1,1)	90% (0,7)	83% (0,8)	86% (0,7)	62% (1,4)	73% (1,1)	80% (1,1)	33% (1,1)
Litwa	83% (1,0)	68% (1,5)	69% (1,3)	77% (1,0)	88% (0,9)	62% (1,1)	75% (1,1)	74% (1,2)	35% (1,0)
Łotwa <sup>1</sup>	74% (1,0)	51% (1,3)	57% (1,4)	69% (1,1)	79% (1,0)	61% (1,4)	71% (1,0)	69% (1,3)	33% (1,1)
Malta	85% (0,7)	73% (1,6)	82% (1,0)	83% (1,1)	83% (0,9)	66% (1,8)	72% (1,9)	69% (2,1)	34% (0,9)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	84% (0,7)	77% (1,2)	86% (0,9)	82% (0,7)	83% (0,9)	74% (0,8)	83% (0,7)	80% (0,9)	20% (0,6)
<b>Polska</b>	<b>71% (1,2)</b>	<b>61% (1,4)</b>	<b>71% (1,4)</b>	<b>70% (1,2)</b>	<b>79% (1,1)</b>	<b>55% (1,5)</b>	<b>69% (1,3)</b>	<b>67% (1,4)</b>	<b>23% (0,9)</b>
Rumunia	85% (1,1)	74% (1,3)	71% (1,6)	78% (1,1)	76% (1,1)	59% (1,3)	70% (1,5)	77% (1,8)	21% (1,5)
Serbia	82% (1,1)	65% (1,4)	80% (1,2)	74% (1,1)	78% (1,3)	59% (1,4)	67% (1,2)	72% (1,5)	22% (0,9)
Słowacja	79% (1,0)	67% (1,6)	81% (1,1)	74% (1,2)	84% (1,0)	51% (1,4)	70% (1,7)	76% (1,4)	25% (1,2)
Słowenia	73% (1,0)	61% (1,1)	60% (1,1)	72% (1,0)	83% (0,9)	61% (1,2)	71% (1,1)	63% (1,3)	28% (1,0)
Szwecja <sup>1</sup>	85% (0,8)	71% (1,4)	87% (0,9)	83% (0,9)	83% (0,9)	65% (1,3)	73% (1,1)	72% (1,3)	17% (0,7)
Tajwan	91% (0,6)	89% (0,8)	89% (0,8)	89% (0,8)	94% (0,6)	88% (0,8)	92% (0,7)	86% (0,8)	33% (1,0)
Włochy	87% (0,7)	67% (1,1)	84% (0,8)	83% (1,0)	86% (0,8)	66% (1,9)	68% (1,3)	73% (1,2)	23% (0,9)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>82% (0,2)</b>	<b>69% (0,3)</b>	<b>76% (0,3)</b>	<b>78% (0,2)</b>	<b>83% (0,2)</b>	<b>63% (0,3)</b>	<b>73% (0,3)</b>	<b>73% (0,3)</b>	<b>25% (0,2)</b>

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Na podstawie poszczególnych stwierdzeń stworzono dwie skale, które w bardziej syntetyczny sposób pozwalają ocenić postrzeganie relacji pomiędzy uczniami (ocena, czy uczniowie traktują się nawzajem z szacunkiem, czy dogadują się ze sobą oraz czy czują się bezpiecznie w szkole) oraz relacji pomiędzy uczniami a nauczycielami (ocena sprawiedliwego traktowania, dogadywania się z nauczycielami, troski nauczycieli o dobro uczniów, wysłuchiwanie uczniów, pomagania im, gdy potrzebują dodatkowej pomocy). Jak przedstawiono w tabeli 8.3, polscy uczniowie znaleźli się w grupie krajów, w których uczniowie najbardziej krytycznie oceniają relacje w szkole. Wyniki te powinny niepokoić i stanowić przyczynek do dyskusji o relacjach między uczniami a nauczycielami w polskiej szkole, nie da się bowiem budować wartościowych doświadczeń edukacyjnych, jeśli szkoła nie jest postrzegana jako przestrzeń sprawiedliwości, troski i uważności.

**Tabela 8.3. Relacje między nauczycielami i uczniami oraz relacje między uczniami – porównanie średnich wartości skal między krajami**

Kraj	Skala postrzegania przez uczniów relacji nauczyciel–uczeń (średnia)	Skala postrzegania przez uczniów relacji między uczniami (średnia)
Bułgaria	51 (0,3)	49 (0,3)
Chorwacja <sup>1</sup>	51 (0,3)	48 (0,4)
Cypr	46 (0,3)	45 (0,3)
Estonia	49 (0,3)	48 (0,4)
Francja	50 (0,3)	44 (0,3)
Hiszpania	50 (0,2)	48 (0,3)
Holandia*	49 (0,4)	49 (0,4)
Kolumbia	54 (0,3)	49 (0,3)
Litwa	49 (0,4)	47 (0,3)
Łotwa <sup>1</sup>	46 (0,3)	46 (0,3)
Malta	52 (0,3)	48 (0,5)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	52 (0,3)	50 (0,3)
<b>Polska</b>	<b>46 (0,3)</b>	<b>45 (0,3)</b>
Rumunia	50 (0,3)	48 (0,4)
Serbia	50 (0,3)	47 (0,4)
Słowacja	49 (0,3)	46 (0,3)
Słowenia	47 (0,3)	46 (0,3)
Szwecja <sup>1</sup>	51 (0,3)	47 (0,3)
Tajwan	56 (0,3)	56 (0,3)
Włochy	52 (0,3)	48 (0,4)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>50 (0,1)</b>	<b>48 (0,1)</b>

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Postrzeganie relacji w szkole w niektórych aspektach różni się zależnie od płci uczniów. Chłopcy i dziewczęta podobnie odpowiadają na pytania o ich własne doświadczenia relacji z nauczycielami, a różnią się w odpowiedziach, w których proszeni są o bardziej zgeneralizowaną ocenę relacji w szkole. Dziewczęta częściej widzą troskę większości nauczycieli o dobro uczniów, rzadziej uznają,

że uczniowie traktują siebie z szacunkiem i że dogadują się między sobą. Subiektywne poczucie bezpieczeństwa w szkole jest znacząco niższe wśród dziewcząt: rzadziej uważają, że uczniowie czują się w szkole bezpiecznie, a częściej obawiają o dręczenie za strony rówieśników. Uczniowie ze szkół niepublicznych częściej niż uczniowie w szkołach publicznych wskazują, że uczniowie czują się w szkole bezpiecznie (80% do 66%). Deklaracje polskich uczniów na temat relacji w klasie i szkole nie zmieniły się w sposób znaczący w porównaniu z 2009 rokiem, kiedy zadano im część z omawianych powyżej pytań.

Ciekawe wyniki pokazuje porównanie opinii uczniów na temat relacji w klasie zależnie od ich wyniku w zakresie wiedzy i rozumienia zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej. Uczniowie na wyższym poziomie wiedzy i rozumienia częściej uważają, że nauczyciele traktują ich sprawiedliwie. Podobna zależność pojawia się w przypadku uczniów, którzy zgadzają się, że z szacunkiem traktuje ich większość uczniów. Z kolei w przypadku stwierdzenia, że nauczyciele pomagają uczniowi, gdy ten tego potrzebuje – nie ma istotnych statystycznie różnic w zależności od poziomu wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich przez ucznia. Generalnie relacje między uczniami oraz relacje między uczniami a nauczycielami lepiej oceniają uczniowie, którzy osiągają wyższe wyniki w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. Zjawiska te współwystępują, ale dane nie pozwalają wnioskować o kierunku tych zależności.

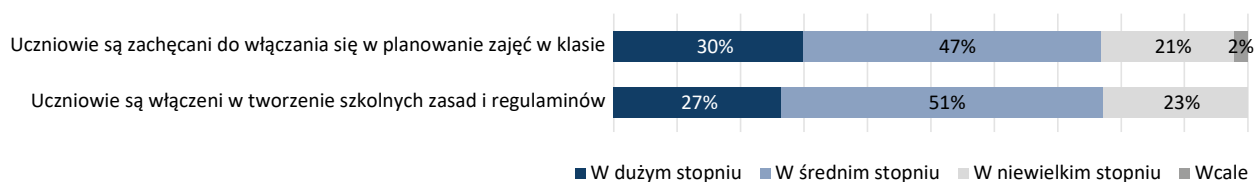
## PARTYCYPACJA UCZNIÓW W SZKOLE WEDŁUG UCZNIÓW I DYREKCJI SZKÓŁ

Elementem kultury pracy szkoły, który jest szczególnie ważny dla kształcenia obywatelskiego, są praktyki angażowania uczniów w samorządność uczniowską (w tym szkolne wybory, podejmowanie decyzji oraz działania na rzecz szkoły). Pozwalają one zapoznać się z działaniem instytucji przedstawicielskich i wyrobić sobie do nich zaufanie. Z badań wynika, że jakość tych doświadczeń wpływa na przekonanie uczniów o sensowności partycypacji obywatelskiej oraz gotowość do zaangażowania obywatelskiego w przyszłości, pomaga też rozwijać poczucie sprawczości w zakresie działań na rzecz lokalnej społeczności (Schulz i in., 2023b). Jak pokazują badania, zaangażowanie uczniów w procesy podejmowania decyzji dotyczących szkoły rozwija ich umiejętności w zakresie artykułowania interesów grupowych oraz poczucie odpowiedzialności za szkołę jako wspólnotę (Napiontek, 2013), jest też sposobem realizacji prawa do swobodnego wyrażania własnych poglądów zapisanego w art. 12 Konwencji o prawach dziecka (Brzozowska-Brywczyńska, 2013).

Z danych zebranych wśród dyrektorów wynika, że co czwarty uczeń (27%) uczy się w szkole, której dyrektor deklaruje, że uczniowie w roku szkolnym, w którym prowadzono badanie, w dużym stopniu są włączeni w tworzenie szkolnych zasad i regulaminów. Kolejnych dwóch uczniów na czterech (51%) uczy się w szkołach, w których dyrektorzy deklarują włączanie uczniów w ten proces w średnim stopniu. Dyrektorzy odpowiadają podobnie na pytanie o zachęcanie uczniów do włączania się w planowanie zajęć z klasie (zob. wykres 8.13). Deklarowaną otwartość na partycypację uczniów potwierdzają również odpowiedzi dyrektorów na pytanie o to, czy uczniowie klasy ósmej mogą uczestniczyć w szkolnych procesach decyzyjnych poprzez zgłaszanie sugestii zmian w trakcie klasowych dyskusji (100% uczniów uczy się w szkołach, których dyrektorzy to deklarują), za pośrednictwem internetu (96%), poprzez udział w indywidualnych lub grupowych spotkaniach z dyrektorem szkoły (99%).

**Wykres 8.13. Partycypacja uczniów w szkole według dyrektorów szkół w Polsce**

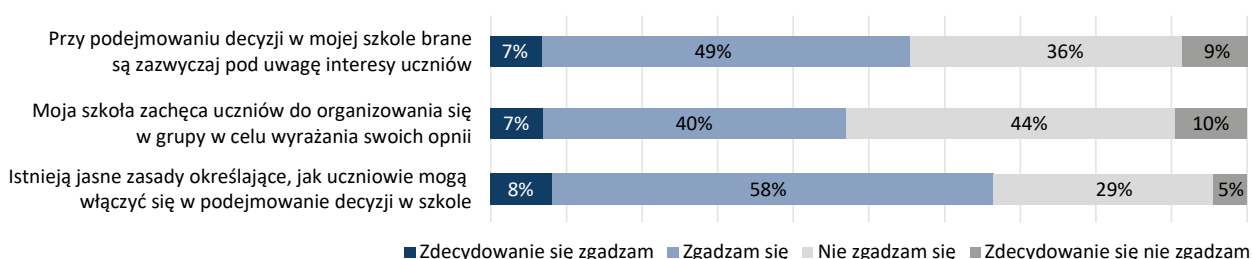
Odsetek uczniów w szkołach, których dyrektorzy odpowiedzieli w określony sposób



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Inne jest postrzeganie partycypacji przez uczniów. Duża część (59%) badanych ósmoklasistów na pytanie, czy kiedykolwiek brała udział w podejmowaniu decyzji dotyczących pracy szkoły, odpowiedziała przecząco. Tylko 24% deklaruje, że brało udział w takim procesie decyzyjnym w ostatnich 12 miesiącach, a kolejne 18% uznaje, że ma takie doświadczenie, ale jest ono starsze niż rok (zob. rozdział 6). Różnica między wskazaniami dyrektorów i uczniów może wynikać z samego rozumienia partycypacji, np. z tego, czy konsultowanie decyzji jest przez uczniów uznawane za udział w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły oraz czy uczniowie są dopuszczani do decydowania o tym, co dla nich ważne. Różnice mogą być jednak konsekwencją tego, że deklarowana przez dyrektorów otwartość na partycypację uczniów materializuje się jako zachęcanie do działań, ale nie działanie – pozostaje w sferze możliwości.

Warunkiem przekładania się (deklarowanej i faktycznej) otwartości dorosłych na partycypację uczniów w szkole jest istnienie w placówce edukacyjnej swego rodzaju infrastruktury sprzyjającej zaangażowaniu młodzieży w procesy decyzyjne. Na tę infrastrukturę mogą się składać: jasne zasady określające sposoby włączania uczniów w podejmowanie decyzji oraz otwartość szkoły na powstawanie grup uczniowskich, których celem jest wyrażanie opinii uczniów. Niebagatelne znaczenie ma też ocena uczniów, czy ich stanowisko brane jest w praktyce pod uwagę w procesach podejmowania decyzji. Dane na wykresie 8.14 pokazują, że jednoznaczne wskazania uczniów („zdecydowanie się zgadzam”) w tych kwestiach są bardzo rzadkie (tylko 7–8%). W sumie ok. 2/3 uczniów widzi w swojej szkole jasne zasady zaangażowania w procesy podejmowania decyzji, a niecała połowa uznaje, że ich szkoła zachęca ich do organizowania się w celu wyrażania własnej opinii.

**Wykres 8.14. Możliwości i wsparcie dla partycypacji uczniów w szkole według uczniów w Polsce**

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Dane zaprezentowane w tabeli 8.4 pokazują, że polscy ósmoklasiści w porównaniu z rówieśnikami z innych krajów krytycznie oceniają możliwości partycypacji w swoich szkołach. Polska znajduje się w grupie krajów, w których uczniowie rzadziej deklaruje, że przy podejmowaniu decyzji w ich szkołach brane są pod uwagę interesy uczniów, że szkoła zachęca uczniów do organizowania się w celu wyrażania swoich opinii, a także że w szkole istnieją jasne zasady określające, jak uczniowie mogą się włączyć w podejmowanie decyzji. Należy więc uznać, że możliwości i wsparcie dla partycypacji uczniowskiej w polskiej szkole są ograniczone i polskie szkoły wypadają pod tym względem słabiej w porównaniu ze szkołami z innych krajów. Poprawa tej możliwości jest konieczna, jeśli oczekujemy wzrostu szkolnej aktywności uczniów.

**Tabela 8.4. Możliwości i wsparcie dla partycypacji uczniów w szkole według uczniów – porównanie między krajami**

Odsetek odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” oraz „zgadzam się”

Kraj	Istnieją jasne zasady określające, jak uczniowie mogą włączyć się w podejmowanie decyzji w szkole	Moja szkoła zachęca uczniów do organizowania się w grupy w celu wyrażania swoich opinii	Przy podejmowaniu decyzji w mojej szkole brane są zazwyczaj pod uwagę interesy uczniów
Bulgaria	77% (1,1)	68% (1,3)	71% (1,2)
Chorwacja <sup>1</sup>	68% (1,3)	57% (1,2)	57% (1,5)
Cypr	68% (1,0)	57% (1,1)	57% (1,1)
Estonia	65% (1,3)	57% (1,3)	71% (1,4)
Francja	76% (1,1)	62% (1,1)	63% (1,1)
Hiszpania	74% (0,9)	65% (1,1)	64% (1,1)
Holandia*	51% (1,6)	42% (1,4)	65% (1,4)
Kolumbia	90% (0,6)	81% (0,9)	81% (0,8)
Litwa	69% (1,0)	52% (1,2)	66% (1,3)
Łotwa <sup>1</sup>	67% (1,1)	55% (1,3)	68% (1,3)
Malta	73% (1,4)	71% (1,7)	71% (1,3)
Norwegia (9) <sup>1</sup>	66% (0,9)	44% (1,0)	68% (1,0)
<b>Polska</b>	<b>66% (1,1)</b>	<b>47% (1,3)</b>	<b>55% (1,1)</b>
Rumunia	66% (1,9)	69% (2,1)	68% (1,9)
Serbia	72% (1,2)	65% (1,4)	57% (1,4)
Słowacja	69% (1,2)	49% (1,4)	66% (1,1)
Słowenia	69% (1,0)	65% (1,0)	63% (1,2)
Szwecja <sup>1</sup>	63% (1,3)	59% (1,1)	64% (1,2)
Tajwan	81% (0,9)	74% (1,1)	86% (0,9)
Włochy	67% (1,3)	66% (1,2)	62% (1,2)
<b>Średnia ICCS 2022</b>	<b>70% (0,3)</b>	<b>60% (0,3)</b>	<b>66% (0,3)</b>

(9) Odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana 9 klasa.

<sup>1</sup> Wyłączenia uczniów przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

\* Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół zastępczych.

W nawiasie ( ) podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

## SAMORZĄDNOŚĆ UCZNIOWSKA JAKO SZCZEGÓLNA FORMA PARTYCYPACJI

Samorząd uczniowski jest w polskim systemie edukacyjnym szczególną formą partycypacji. Z mocy prawa oświatowego samorząd istnieje w każdej szkole jako forma samoorganizacji uczniów, może funkcjonować zarówno na poziomie klasy, jak i szkoły (Tragarz, 2019). Znaczenie samorządności jest szczególne, ponieważ jest to przestrzeń praktykowania mechanizmów demokracji przedstawicielskiej (Witkowski, 2013).

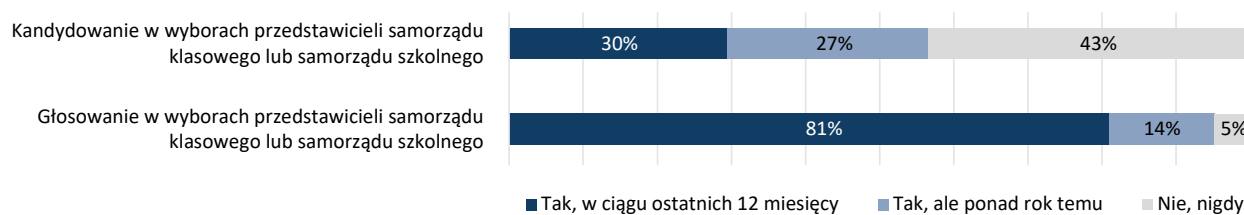
Prawo oświatowe zobowiązuje do zorganizowania samorządu uczniowskiego w szkole. Nie dziwią deklaracje polskich dyrektorów, którzy wskazują, że wszyscy lub prawie wszyscy uczniowie ich placówek wybierają swoich klasowych przedstawicieli (samorząd klasowy). Odpowiedzi na pytanie dotyczące przedstawicieli szkolnych (samorząd ogólnoszkolny) są podobne. Dane te potwierdzają, że w opinii dyrektorów samorządność szkolna jest w polskich szkołach powszechna – w innych krajach sytuacja

uczniowskich ciał przedstawicielskich jest bardziej złożona i nie można mówić o ich powszechnym funkcjonowaniu. Rozbieżności te wynikają zapewne z różnic w krajowym prawie oświatowym. Dyrektorom szkół w Polsce zadano też pytanie o ocenę szkolnego samorządu uczniowskiego, w odpowiedziach dominowały oceny pozytywne – 86% badanych uczniów uczy się w szkołach, których dyrektorzy uważają, że samorząd w ich szkołach jest bardzo aktywny. Pozostali uczą się w placówkach, których dyrektorzy uważają, że samorząd istnieje, ale jest mało aktywny.

O bierny lub czynny udział w wyborach przedstawicieli samorządu klasowego lub samorządu szkolnego zapytano również uczniów. Cieszyć powinno, że aż czterech z pięciu odpowiedziało, że brało udział w takim głosowaniu w ostatnich 12 miesiącach (zob. wykres 8.15). Dziewczęta częściej deklarowały, że głosowały w ostatnim roku (85% do 77%), podobnie było z osobami, które charakteryzują się wyższym poziomem wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. Zaskakiwać może dość powszechne korzystanie przez uczniów z biernego prawa wyborczego do organów samorządu klasowego lub szkolnego – trudno wytłumaczyć źródło tak wysokich wskazań. Według deklaracji aż 30% badanych kandydowało w wyborach w ostatnim roku. Również z biernego prawa wyborczego częściej korzystają dziewczęta i osoby o wyższym poziomie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich.

#### Wykres 8.15. Głosowanie i kandydowanie w wyborach przedstawicieli samorządu uczniowskiego według polskich uczniów

Odpowiedzi na pytanie: „Czy kiedykolwiek w szkole wykonywałaś/wykonywałeś następujące działania?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Zgromadzone w badaniu dane pokazują, że polscy uczniowie, choć deklarują częste korzystanie z czynnego i biernego prawa wyborczego w wyborach przedstawicieli samorządów klasowych i szkolnych, znacznie rzadziej dostrzegają swoje faktyczne zaangażowanie w podejmowanie decyzji dotyczących szkoły. Warto więc postawić pytanie, czy samorząd nie jest w polskiej szkole zbyt często zredukowany do procesu wyborczego, a nie jest wykorzystywany jako instytucja szkolnej partycypacji. Powodem tego może być fakt, że za samorząd często zamiast wszystkich uczniów szkoły (jak mówi prawo oświatowe) uznaje się grupę przedstawicieli uczniów i to tę grupę potem szkoła angażuje w podejmowanie decyzji. Powoduje to jednak negatywne konsekwencje w postaci niskiego poczucia udziału pozostałych uczniów w decydowaniu o sprawach, które są dla nich istotne.

Uczniom zadano także pytanie o ocenę samorządu uczniowskiego w ich szkole. Brzmiało ono tak samo jak pytanie zadane dyrektorom. Za bardzo aktywny swój samorząd uznało 43% uczniów, 53% wskazało, że samorząd działa, ale jest mało aktywny, ostatnie 4% zadeklarowało, że samorząd w ich placówce nie działa. Szereg czynników różnicował te oceny (zob. tabela 8.5). Za bardzo aktywny samorząd częściej uznawały dziewczęta, co może wynikać z tego, że lepiej odnajdują się one w szkolnych praktykach partycypacyjnych. Za bardziej aktywny samorząd uznawały też osoby charakteryzujące się niższym poziomem wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. Można się więc zastanawiać, czy osoby o niższych umiejętnościach obywatelskich nie mają też niższych oczekiwań od szkolnej samorządności. Częściej krytyczne oceny aktywności własnego samorządu formułowali uczniowie w szkołach z dużych miast.



**Tabela 8.5. Samorządność szkolna według polskich uczniów**

Odpowiedzi na pytanie: „Czy w Twojej szkole działa samorząd uczniowski złożony z przedstawicieli różnych klas?”

Cecha	Kategoria	Tak i jest bardzo aktywny	Tak, ale jest mało aktywny	Nie
Ogółem		43%	53%	4%
Płeć	Dziewczęta	47%	51%	2%
	Chłopcy	39%	55%	6%
Poziom wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich	Poniżej poziomu B	48%	47%	5%
	Poziom B lub wyższy	42%	54%	4%
Wielkość miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła (liczba mieszkańców)	Poniżej 100 tys.	46%	51%	3%
	100 tys. lub więcej	35%	59%	6%
Wielkość szkoły (liczba uczniów)	Do 200	43%	52%	5%
	Od 201 do 400	45%	52%	3%
	Od 401 do 600	47%	49%	4%
	Powyżej 600	37%	60%	4%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

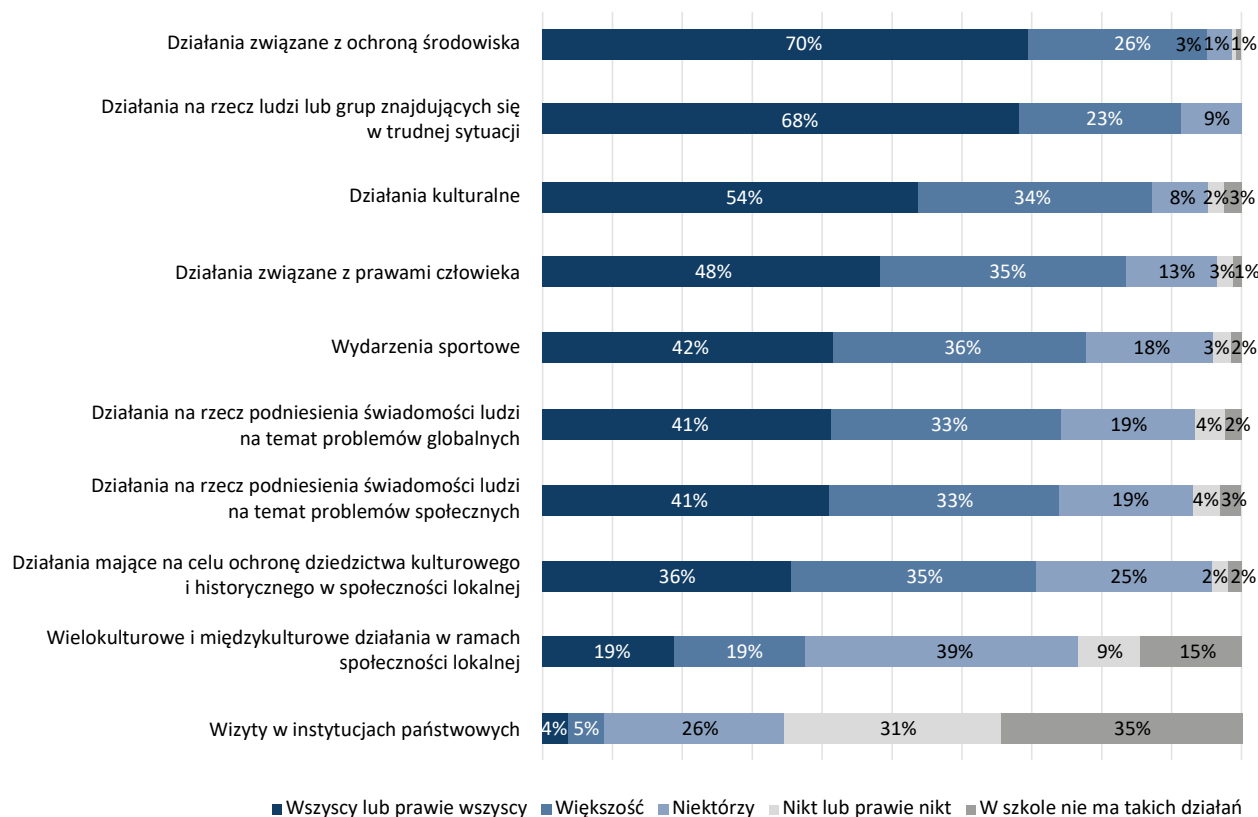
## 8.6. Współpraca z otoczeniem

Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym jest uznawana za ważny element edukacji obywatelskiej, m.in. jako przestrzeń dla uczenia się poprzez pracę na rzecz społeczności (Furco, 2013). Społeczność lokalna jest tutaj postrzegana jako zasób, z którego można i warto korzystać w procesie uczenia się – dzięki niej uczniowie mogą rozwijać poczucie tożsamości lokalnej i przynależności do lokalnej wspólnoty czy poczucie odpowiedzialności oraz wchodzić w nowe role w przestrzeni obywatelskiej (w urzędach, lokalnych przedsiębiorstwach czy instytucjach kultury) (Barber, Clark, Torney-Purta, 2021). Andrew Furco (2013) przywołuje szereg badań dokumentujących korzyści z wykorzystywania pracy na rzecz społeczności w procesie uczenia, m.in. pogłębienie wiedzy o sprawach społecznych, poprawę postrzegania instytucji publicznych, zwiększenie zaangażowania obywatelskiego, w tym udziału w wyborach i inicjatywach społecznych.

Dyrektorzy szkół zostali zapytani o zakres współpracy ich placówki z różnymi organizacjami i instytucjami spoza szkoły. Pytano, ilu uczniów klasy ósmej z danej szkoły w bieżącym roku szkolnym miało możliwość udziału w różnych formach działań realizowanych we współpracy z zewnętrznymi podmiotami. Z danych zaprezentowanych na wykresie 8.16 wynika, że najbardziej powszechne są w polskich szkołach działania związane ochroną środowiska, działania na rzecz ludzi i grup znajdujących się w trudnej sytuacji oraz działania kulturalne (ponad 85%). Kolejnym działaniem pod względem popularności są inicjatywy związane z prawami człowieka. Według wskazań dyrektorów porównywalna jest częstotliwość udziału uczniów w działaniach na rzecz podniesienia świadomości na temat problemów społecznych (np. ubóstwo, przemoc względem dzieci), jak i problemów globalnych (np. zmiany klimatu) oraz działań sportowych i działań mających na celu ochronę dziedzictwa kulturowego. Zdecydowanie rzadsze były wielokulturowe i międzykulturowe działania w ramach społeczności lokalnej (co może wynikać z homogeniczności kulturowej większości społeczności lokalnych w Polsce) oraz wizyty w instytucjach państwowych (co zapewne wynika z ograniczeń pandemicznych w roku realizacji badania).

### Wykres 8.16. Działania podejmowane we współpracy z organizacjami i instytucjami spoza szkoły według dyrektorów szkół w Polsce

Odsetek uczniów, których dyrektorzy wskazywali, że określona grupa uczniów klasy ósmej w badanym roku szkolnym miała możliwość udziału w poszczególnych działaniach



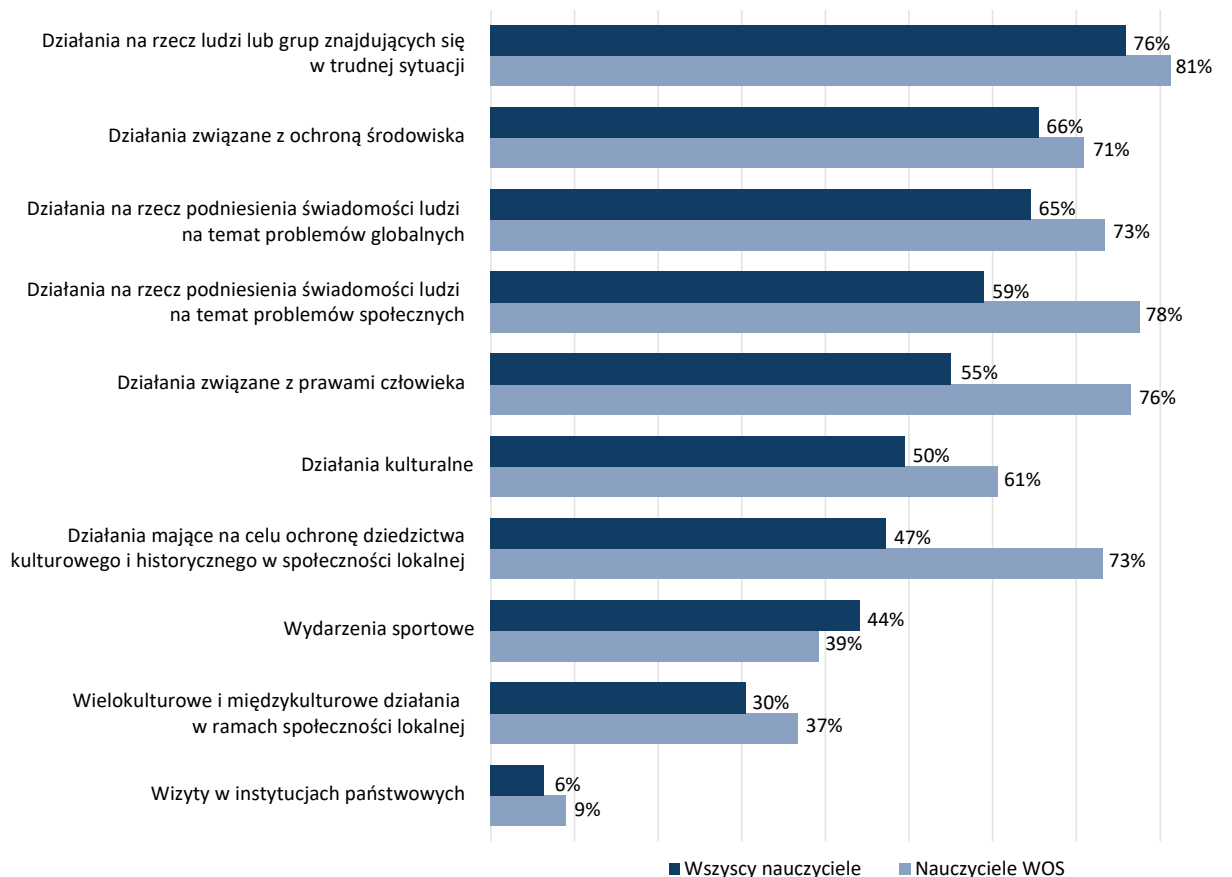
Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „wszyscy lub prawie wszyscy”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Podobne pytanie o podejmowanie w bieżącym roku szkolnym działań we współpracy z różnymi instytucjami zadano nauczycielom. Na wykresie 8.17 przedstawiono odpowiedzi wszystkich nauczycieli oraz odpowiedzi nauczycieli wiedzy o społeczeństwie. Analizując dane, należy zwrócić uwagę, że dyrektorów pytano, jaka część uczniów z klasy ósmej miała możliwość udziału w poszczególnych działaniach, nauczycieli zaś pytano o to, czy oni sami podejmowali takie działania wraz z uczniami. Dla większości działań, o które pytano („Czy w bieżącym roku szkolnym brała Pani/brał Pan udział wraz z uczniami klasy ósmej w następujących działaniach?”) odsetki odpowiedzi twierdzących były wysokie, a jeśli weźmie się pod uwagę, że pytanie dotyczyło podejmowania działań z klasą ósmą, można je uznać za zaskakująco wysokie. Najpopularniejsze wśród nauczycieli są działania na rzecz ludzi lub grup znajdujących się w trudnej sytuacji, w drugiej kolejności działania mające na celu ochronę środowiska i (co może wydać się zaskakujące w świetle odpowiedzi dyrektorów) działania dotyczące problemów globalnych (być może utożsamiane przez nauczycieli z działaniami charytatywnymi podejmowanymi w odpowiedzi na problemy globalne).

### Wykres 8.17. Działania podejmowane przez nauczycieli w Polsce we współpracy z organizacjami i instytucjami spoza szkoły

Odsetek odpowiedzi „tak” na pytanie: „Czy w bieżącym roku szkolnym brała Pani/brał Pan udział wraz z uczniami klasy ósmej w następujących działaniach?”



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „tak” wszystkich nauczycieli.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

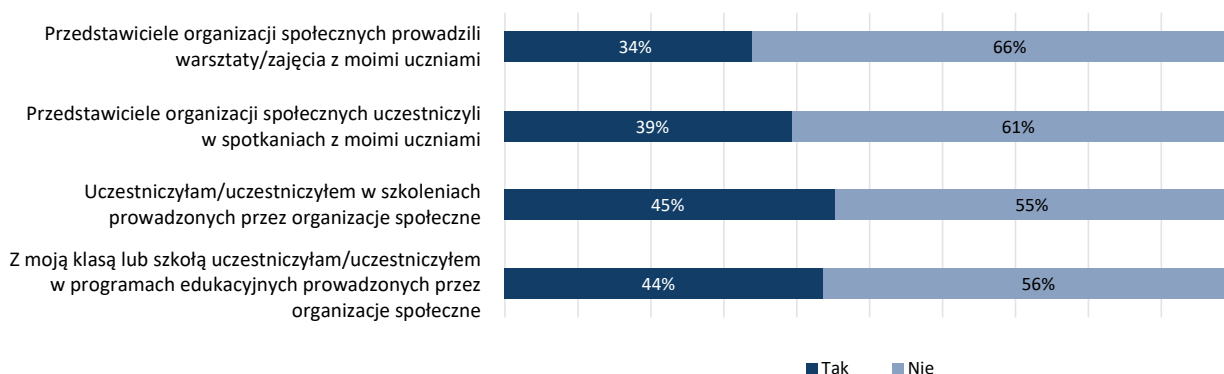
Porównanie odpowiedzi wszystkich nauczycieli z odpowiedziami nauczycieli uczącymi wiedzy o społeczeństwie pokazuje, że to nauczający tego przedmiotu znacznie częściej deklaruje podejmowanie prawie wszystkich typów działań we współpracy z instytucjami zewnętrznymi, wyjątkiem są tutaj tylko wydarzenia sportowe. Największe różnice pojawiają się przy działaniach związanych z prawami człowieka, działaniach na rzecz podniesienia świadomości ludzi na temat problemów społecznych (co należy zapewne wiązać z treściami podstawy programowej kształcenia ogólnego) oraz działaniach mających na celu ochronę dziedzictwa kulturowego i historycznego w społeczności lokalnej (co może też się wiązać z tym, że nauczyciele wiedzy o społeczeństwie często uczą również historii). Warto dodać, że deklaracje nauczycieli w Polsce dotyczące działań podejmowanych we współpracy z organizacjami i instytucjami spoza szkoły są bardzo zbliżone do deklaracji nauczycieli z innych krajów.

Sam fakt utrzymywania przez szkołę relacji z instytucjami otoczenia zewnętrznego należy uznać za pozytywny niezależnie od tego, czy interakcje z tymi instytucjami traktowane są przez nauczycieli jako swego rodzaju edukacyjna atrakcja dla uczniów (przerwa w tradycyjnie rozumianym procesie uczenia), czy też jako istotny element uczenia przez praktykę osadzony w lokalnej społeczności. Niestety zgromadzone dane ilościowe nie pozwalają na ocenę, jaki charakter mają te intensywne relacje.

## ORGANIZACJE SPOŁECZNE W SZKOLE

W Polsce od kilku lat toczy się dyskusja na temat zaangażowania organizacji społecznych we współpracę ze szkołami i regulacji działania organizacji społecznych w szkołach. W ICCS 2022 nauczycieli wiedzy o społeczeństwie zapytano o współpracę z organizacjami społecznymi (w roku szkolnym, w którym prowadzono badanie lub roku poprzedzającym) w przygotowaniu lub realizacji zajęć z zakresu edukacji obywatelskiej.

**Wykres 8.18. Współpraca nauczycieli wiedzy o społeczeństwie w Polsce z organizacjami społecznymi w zakresie edukacji obywatelskiej**



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „tak”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Jak przedstawiono na wykresie 8.18, prawie połowa (45%) nauczycieli wiedzy o społeczeństwie w Polsce deklaruje korzystanie ze wsparcia szkoleniowego (doskonalenia nauczycieli) przygotowanego przez organizacje społeczne, podobny odsetek (44%) uczestniczył z klasą lub szkołą w programach edukacyjnych prowadzonych przez organizacje społeczne. Nieco ponad 1/3 nauczycieli deklaruje również, że przedstawiciele organizacji spotykali się z uczniami (39%) lub prowadzili dla nich zajęcia lub warsztaty (34%). Przedstawione dane potwierdzają, że pomimo toczącego się w Polsce w ostatnich latach sporu o współpracę organizacji społecznych ze szkołami odgrywają one istotną rolę we wspieraniu nauczycieli w podejmowaniu działań z zakresu edukacji obywatelskiej, a korzystanie z ich pomocy jest dość szeroko rozpowszechnione.

## Bibliografia

- Barber, C., Clark, C. H., Torney-Purta, J. (2021). Learning environments and school/classroom climate as supports for civic reasoning, discourse, and engagement. W: C. D. Lee, G. White, D. Dong (red.), *Educating for civic reasoning and discourse* (s. 273–318). Washington, DC: National Academy of Education.
- 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.
- Black, P., Harrison, Ch., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2006). *Jak oceniać, aby uczyć?*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2013). (Poza) artykuł 12: partycypacja dzieci i młodzieży w świetle Konwencji o Prawach Dziecka oraz wybranych ujęć teoretycznych. W: A. Kordasiewicz, P. Sadura (red.). *Edukacja obywatelska w działaniu* (s. 27–71). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Centrum Edukacji Obywatelskiej (2023). *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach*. Pobrano z <https://ceo.org.pl/udostepniamy-raport-uczniowie-uchodzcy-w-polskich-szkolach/>
- Cowan, P., Maitles, H. (2012). *Teaching Controversial Issues in the Classroom. Key Issues and Debates*. Nowy Jork, Londyn: Continnum.
- Furco, A. (2013). Społeczność jako pomoc naukowa służąca uczeniu się: analiza uczenia się poprzez pracę na rzecz społeczności w edukacji podstawowej i średniej. W: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce* (s. 349–384). Warszawa: Wolters Kluwer/OECD.
- Harmin, M. (2018). *Jak motywować uczniów do nauki*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się uczniów*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Hattie, J., Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Londyn, Nowy Jork: Routledge.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. Nowy Jork, Londyn: Routledge.
- Hess, D., McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education*. Nowy Jork, Londyn: Routledge.
- Kopińska, V. (2017). *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Marzano, R. J. (2012). *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Napiontek, O. (2013). Szkoła – przestrzeń obywatelskiego uczestnictwa. W: A. Kordasiewicz, P. Sadura (red.), *Edukacja obywatelska w działaniu* (s. 104–127). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- 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.
- Print, M. (1999). Strategies for Teaching Civics and Civil Society. W: M. Print, J. Ellickson-Brown, A. Razak Baginda (red.), *Civic Education for Civil Society* (s. 81–98). London: ASEAN Academic Press.
- Przewłocka, J. (2015). *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rada Europy (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Pobrano z <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- Samel, A., Witkowski, J. (2018). *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli i nauczycielek w programie „Edukacja o polityce”*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej. Pobrano z [https://biblioteka.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2022/01/przewodnik\\_metodyczny\\_opolityce.pdf](https://biblioteka.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2022/01/przewodnik_metodyczny_opolityce.pdf)
- Scheerens, J., Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, UK: Pergamon.
- 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: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world. The International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer.

- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., Friedman, T. (2023a). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*. Springer.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., Ainley, J., Friedman, T. (2023b). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Surzykiewicz, J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. Executive summary*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Tragarz, M. (2019). *Samorząd uczniowski. Przewodnik dla dyrektorów*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Wiliam, D. (2013). Rola oceniania kształtującego w skutecznych środowiskach uczenia się. W: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce* (s. 209–247). Warszawa: Wolters Kluwer/OECD.
- Witkowski, J. (2013). *Samorządność uczniowska w systemie edukacyjnym*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych i Centrum Edukacji Obywatelskiej.

