

Pozaszkolne uwarunkowania wiedzy uczniów szkół ponadgimnazjalnych o historii Polski XX w.

MICHAŁ MĘZIŃSKI, TOMASZ ŻÓŁTAK, ALEKSANDRA ONISZCZUK

Instytut Badań Edukacyjnych*

Celem artykułu jest przedstawienie problematyki zróżnicowania poziomu wiedzy o historii Polski XX w. uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Zarysowano kontekst teoretyczny i metodologiczno-badawczy oraz przedstawiono analizy poziomu wiedzy w zależności od wybranych charakterystyk uczniów. Analizy przeprowadzono z wykorzystaniem dwupoziomowych modeli regresji liniowej na danych z ogólnopolskiego, reprezentatywnego dla populacji uczniów szkół ponadgimnazjalnych, badania postaw wobec historii Polski XX w. Na jego podstawie zdiagnozowano znaczące różnice w poziomie wiedzy w zależności od typu szkoły ponadgimnazjalnej i płci. Podjęto próbę interpretacji dostrzeżonych różnic w szerszym kontekście – poprzez uwzględnienie dodatkowych czynników wyjaśniających: rodzinnych, szkolnych, indywidualnych, związanych z potencjalnymi zainteresowaniami historycznymi oraz natężeniem postaw wobec historii. Kontrola dodatkowych czynników (przede wszystkim natężenia postaw) wpłynęła na zmniejszenie efektów typu szkoły i płci, jednakże pozostały one istotne.

SŁOWA KLUCZOWE: socjologia edukacji, szkoła ponadgimnazjalna, selekcja szkolna, wiedza historyczna, historia Polski XX w., postawy wobec historii, osiągnięcia uczniów.

Historia XX w. w praktyce szkolnego nauczania ma szczególnie charakter. Z jednej strony jest to okres dziejów kluczowy dla rozumienia współczesnego świata, czynników, które ukształtowały obecne granice, stosunki społeczne, ramy ustrojowe czy relacje międzynarodowe. Z drugiej strony, przez wiele lat historia XX w. w rzeczywistości szkolnej była marginalizowana. Umieszczenie jej w programach szkolnych pod koniec III i IV etapu edukacji powodowało trudności z pełnym zrealizowaniem tej tematyki z uwagi na brak czasu. Rezultatem był niedostatek

wiedzy absolwentów. To usytuowanie historii najnowszej na końcu etapów edukacji uległo zmianie wraz z reformą programową przeprowadzoną w 2009 r. Jedną z jej konsekwencji było przeniesienie treści dotyczących historii XX w. do pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej. Celem tego zabiegu było zarówno urealnienie programu nauczania w gimnazjum, jak i wzmocnienie edukacji historycznej w zakresie dziejów najnowszych (Choińska-Mika, 2012).

Założenia programowe i sposób ich realizacji są jednakże tylko jednym z czynników, które mają wpływ na poziom wiedzy historycznej uczniów. Treści z zakresu historii

* Adres: ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa.
E-mail: michal.mezinski@gmail.com

© Instytut Badań Edukacyjnych

docierają do uczniów również innymi kanałami – poprzez dyskurs publiczny (np. rocznice doniosłych wydarzeń, spory o interpretację przeszłości) czy kontekst rodzinny (np. pamiątki rodzinne, kultywowanie tradycji czy wspomnienia świadków historii, uznawanych w polskim społeczeństwie za najbardziej wiarygodne źródło wiedzy historycznej); nośników pamięci jest zresztą znacznie więcej (por. Kula, 2002; Michalski, 2015; Szpociński i Kwiatkowski, 2006). Te kanały transmisji wiedzy o przeszłości, przeplatając się z treściami szkolnymi, współkształtują świadomość historyczną młodych ludzi. Pozaszkolne źródła poznawania przeszłości mogą mieć też znaczny wpływ na kształtowanie się emocjonalnego stosunku do historii.

W takim kontekście historia Polski XX w. ma znaczenie szczególne: doświadczenia funkcjonujące w ogólnonarodowej narracji historycznej (np. II wojna światowa i jej konsekwencje, stan wojenny), jak i te kluczowe zwłaszcza dla lokalnych wspólnot (np. powstania śląskie, migracje mieszkańców dawnych Kresów Wschodnich) mogą oddziaływać na poziom wiedzy, a także na emocjonalny stosunek do przeszłości. Formowanie się określonych postaw poznawczych lub afektywnych wobec historii może sprzyjać chęci pogłębienia wiedzy historycznej. Relacja ta może mieć charakter dwustronny – większa wiedza historyczna może wpływać na siłę tego typu postaw.

Pozostając przy „wiedzy historycznej”, rozumianej jako znajomość określonych postaci, wydarzeń, dat czy procesów, należy zwrócić uwagę, że w przypadku szkół ponadgimnazjalnych czynnikiem, który zasadniczo może różnicować jej poziom, jest selekcja szkolna. Przydział do szkół ponadgimnazjalnych, zarówno do poszczególnych placówek, jak i do typu szkoły, nie ma charakteru losowego – o przyjęciu do danej szkoły decydują wyniki egzaminu gimnazjalnego. Szkoły

różnią się prestiżem, a więc także wymaganiami stawianymi kandydatom, co skutkuje przyjmowaniem uczniów o określonym poziomie umiejętności czy wiedzy. W efekcie wiedza uczniów w obrębie poszczególnych szkół jest znacznie mniej zróżnicowana niż w ogóle ich populacji, a ponadto różnica w zakresie poziomu wiedzy jest dostrzegalna także w odniesieniu do poszczególnych typów szkół (Mrozowski, Lorenc, Żółtak i Grudniewska, 2015).

Dodatkowo na poziom wiedzy historycznej mogą wpływać czynniki rodzinne oraz indywidualne. Do pierwszej grupy zalicza się wykształcenie rodziców, ich kapitał kulturowy czy też siłę więzi łączących członków rodziny. Wśród cech indywidualnych można wymienić zainteresowanie ucznia historią przejawiające się zarówno w deklaracjach, jak i faktycznych działaniach wskazujących na chęć poszerzania wiedzy (uczestnictwo w dodatkowych formach kształcenia, przynależność do organizacji czy korzystanie z pozaszkolnych źródeł wiedzy).

Celem tego artykułu jest przyjrzenie się sile wspomnianych uwarunkowań wiedzy o historii Polski XX w. uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Przedmiotem analizy są wyniki *Badania postaw młodzieży szkół ponadgimnazjalnych wobec historii Polski XX w.* przeprowadzonego w tej grupie uczniów na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych w 2015 r.

Przegląd literatury

Badania nad uwarunkowaniami osiągnięć uczniów prowadzi się w naukach społecznych od dawna. Duża ich część dotyczy osiągnięć z zakresu matematyki, przedmiotów przyrodniczych lub językowych, niemniej same obszary badawcze są dla różnych przedmiotów wspólne.

Jak dotąd najszerzej badano kwestię wpływu na osiągnięcia szkolne statusu społeczno-ekonomicznego czy bliskiego

mu pojęciowo kapitału kulturowego. W ramach socjologicznego ujęcia teorii kapitałów (Bourdieu i Passeron, 2006) zależności pomiędzy statusem a osiągnięciami uczniów w szkole są wyjaśniane poprzez mechanizm transmisji kapitału kulturowego w obrębie rodziny. Przeprowadzona przez Johna Hattiego (2009) synteza metaanaliz z różnych krajów potwierdziła istnienie współzależności między środowiskiem rodzinnym a osiągnięciami uczniów. W poszukiwaniu źródeł różnic w osiągnięciach szkolnych uczniów sformułowano zresztą wiele teorii dotyczących nierówności i zróżnicowań edukacyjnych (wyczerpujący przegląd tych teorii w zachodniej i polskiej perspektywie w: Smolińska-Theiss, 2014; zob. też: Dolata i Jarnutowska, 2014). Powszechnie przyjmuje się, że wyższy kapitał kulturowy rodziców przekłada się zarówno na wyższy poziom tego kapitału u dziecka, jego aspiracje edukacyjne, jak i na mechanizmy selekcyjne, decydujące np. o wyborze szkoły, do której będzie ono uczęszczać. W efekcie dziecko z „lepszego” pod względem statusu społecznego domu ma większe szanse trafić do lepszej szkoły czy z większą łatwością opanowywać szkolny materiał.

Wskaźnik statusu społeczno-ekonomicznego czy kapitału kulturowego jest stale uwzględniany w polskich badaniach nad szkolnymi osiągnięciami uczniów (zob. np. Dolata i in., 2013; Dolata i Jarnutowska, 2014). Także w badaniach dotyczących wiedzy historycznej uczniów bierze się pod uwagę tę zmienną. W przypadku tego przedmiotu korelacja kapitału kulturowego z wynikami szkolnymi jest szczególnie silna z uwagi na znaczenie umiejętności rozwijanych w domu (poziom wyrobienia językowego, umiejętność czytania i argumentowania) i możliwość korzystania z wiadomości wynoszonych dzięki rozmowom z rodzicami lub dziadkami (Mrozowski i in., 2015). Z tego względu w dotychczasowych

badaniach uwzględniano jako osobną zmienną także wpływ więzi rodzinnych na poziom osiągnięć. W literaturze zwracano uwagę, że spędzanie czasu z rodziną przekłada się na poziom umiejętności historycznych; dostrzegano też wpływ uczestnictwa członka rodziny w wydarzeniach historycznych na ogólny poziom wiedzy o przeszłości osób badanych. Kanałem transmisji tej wiedzy historycznej są właśnie rozmowy z członkami rodziny (Malicki, 2012; Mrozowski i in., 2015).

W dotychczasowej literaturze zwracano też uwagę na związek między wielkością miejscowości zamieszkania ucznia lub położenia szkoły a osiągnięciami szkolnymi. Prawdliwością zauważoną w badaniach jest osiągnięcie lepszych wyników w nauce przez uczniów z ośrodków wielkomiejskich (Dolata, 2008; Federowicz i Wojciuk, 2012; Mrozowski i in., 2015). Zalicza się to również do czynników istotnych z punktu widzenia kapitału kulturowego. Uczęszczanie do szkoły w większym mieście poszerza możliwość uczestniczenia w zróżnicowanych wydarzeniach kulturalnych, w tym także o charakterze upamiętniającym, czy też zwiększa szanse na korzystanie z korepetycji (Dolata i in., 2013). Czynniki te mogą potencjalnie wpływać na wyższy poziom wiedzy historycznej.

Przedmiotem odrębnych studiów były także wspomniane mechanizmy selekcyjne w polskich szkołach. Obszerne badania Romana Dolaty dowiodły, że skutkiem procesów selekcji i autoselekcji na progu gimnazjum jest zjawisko różnicowania się składu uczniowskiego tego typu szkół (tzw. quasi-rynkowe procesy selekcyjne) oraz segregacji młodzieży z uwagi na poziom uprzednich osiągnięć szkolnych (Dolata, 2008; 2010; zob. też: Kwieciński, 2002; Dziemianowicz-Bąk, Dzierżgowski i Wojciuk, 2015). Nie ulega wątpliwości, że zjawisko to – choć nie było dotąd szerzej badane – występuje również, i to w znaczenie

większym nasileniu, na kolejnym etapie kształcenia. Przejście z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej stanowi bowiem w Polsce pierwszy formalny próg selekcyjny (choć, jak zostało to opisane we wspomnianych publikacjach, w dużych miastach elementy selekcji występują już przy rekrutacji do gimnazjów, to jednak co do zasady są one szkołami rejonowymi).

Rekrutacja do szkół ponadgimnazjalnych ma charakter konkursowy, oparty na dotychczasowych osiągnięciach szkolnych – wyniki egzaminu gimnazjalnego i oceny uzyskane na zakończenie trzeciej klasy gimnazjum decydują o przyjęciu do określonej szkoły. Uczniowie o najwyższych osiągnięciach mają największe szanse na dostanie się do liceów ogólnokształcących, tradycyjnie postrzeganych jako najbardziej prestiżowe i najlepiej przygotowujące do podjęcia studiów. Część uczniów, którzy uzyskali gorsze wyniki, decyduje się na dalszą edukację w ramach szkolnictwa zawodowego. Rezultaty w dziedzinie kształcenia ogólnego osiągnięte przez uczniów tego typu szkół są z reguły niższe niż w technikach i liceach ogólnokształcących, choć badania sugerują, że pewien wpływ na to mogą mieć – oprócz zdolności uczniów i procesów selekcji – także kompetencje samych nauczycieli (zob. np. wyniki badania umiejętności historycznych: Mrozowski i in., 2015, umiejętności polonistycznych i matematycznych: Białek i in., 2013; por. też: Wright, Horn i Sanders, 1997).

Po drugie, w przypadku historii, duże znaczenie może odgrywać postrzeganie tego przedmiotu szkolnego w kategoriach czysto użytecznych, jako „przepustki” na kolejny szczebel edukacji. W tym kontekście stopień zaangażowania w naukę historii może być efektem określonych kryteriów kwalifikujących na kolejny etap edukacji. Przykładowo, uczniowie techników rzadziej niż licealiści podejmują po ukończeniu szkoły studia, a jeśli się na nie decydują, to

z większym prawdopodobieństwem wybierają kierunki ścisłe, na których w ramach rekrutacji wynik matury z historii nie jest uwzględniany. W związku z tym motywacja do nauki tego przedmiotu może być mniejsza. Uczniowie liceów natomiast z większym prawdopodobieństwem mogą wybierać kierunki humanistyczne i społeczne, na których dobry wynik z historii jest premiowany.

Kolejną często uwzględnianą zmienną w badaniach nad osiągnięciami szkolnymi jest płeć. Badanie umiejętności lub wiadomości uczniów (np. z zakresu języka polskiego) wykazało pozytywne skorelowanie (Białek i in., 2014). Badania z zakresu historii wskazały, że dziewczęta lepiej radzą sobie z zadaniami, w których niezbędne było przede wszystkim wykorzystywanie umiejętności czytania ze zrozumieniem; chłopcy natomiast lepiej rozwiązują zadania dotyczące historii XX w. (Mrozowski i in., 2015; por. też Krassowska, 2014a; Michalski, 2015). Także międzynarodowe badania szkolnych osiągnięć świadczą o istnieniu różnic między płciami i o niewielkiej przewadze dziewcząt np. w czytaniu ze zrozumieniem (Konarzewski, 2012; por. też. wyniki polskiego badania wskazującego na większe zaangażowanie dziewcząt w lekturę książek: Zasacka, 2014). Należy jednak wspomnieć o szeroko zakrojonych badaniach Hattiego (2009), które dowiodły, że jeśli chodzi o uwarunkowania osiągnięć szkolnych, to mimo wszystko między płciami znacznie więcej jest podobieństw niż różnic.

W literaturze przedmiotu zwracano również uwagę na znaczenie różnorodnych czynników indywidualnych dla wyników osiągniętych przez uczniów (Hattie, 2009; 2015). W badaniach z obszaru historii uwzględniano takie kwestie, jak częstotliwość lektury opracowań historycznych czy oglądania filmów historycznych, stanowiących pozaszkolne źródła wiadomości historycznych (Mrozowski i in., 2015).

Stosunkowo najslabiej rozpoznany był dotąd związek między poziomem wiedzy historycznej a postawami wobec niej. Według klasycznej, trójelementowej teorii postaw, upowszechnionej w Polsce przez Stefana Nowaka, jednym z elementów wiedzy jest komponent poznawczy (wiedza o przedmiocie postawy: sądy, przekonania, poglądy – prawdziwe lub fałszywe). Już w latach 80. XX w. sygnalizowano istnienie pozytywnego skorelowania między postawami a wiedzą (Kwiatkowski i Szpociński 1985; zob. też Malicki, 2012)¹.

Metodologia badania

Głównym celem *Badania postaw młodzieży szkół ponadgimnazjalnych wobec historii Polski XX w.* było stworzenie typologii postaw występujących w badanej populacji, określenie częstotliwości ich występowania oraz ich korelatów. Badano stosunek uczniów do wybranych aspektów historii przy pomocy bloku pytań psychograficznych, znajomość określonych symboli charakterystycznych dla XX w. oraz reakcje na wydarzenia przedstawione w filmach pokazywanych w trakcie badania. Dodatkowym elementem był test jednokrotnego wyboru, składający się z 34 pytań, sprawdzający wiedzę o postaciach, wydarzeniach i datach z historii Polski od 1918 r. do współczesności.

Badaną populacją byli uczniowie drugiej klasy szkół ponadgimnazjalnych. Operatem losowania były dane z Systemu

Informacji Oświatowej (SIO). Z operatu wyłączono szkoły specjalne oraz mające mniej niż 10 uczniów w oddziałach klasy drugiej. Badanych dobrano w procedurze dwustopniowej. W pierwszym kroku losowano szkoły z wykorzystaniem alokacji proporcjonalnej, zakładającej trzy warstwy explicite wydzielone ze względu na typ szkoły (liceum ogólnokształcące, technikum, zasadnicza szkoła zawodowa), odzwierciedlającej proporcje liczebności uczniów w poszczególnych typach szkół. Dodatkowo zastosowano warstwowanie implicite ze względu na klasę wielkości miejscowości, liczbę oddziałów klasy drugiej oraz liczbę uczniów w klasie drugiej, a w przypadku techników i szkół zawodowych – również ze względu na płeć². Szkoły losowano z prawdopodobieństwem proporcjonalnym do liczby oddziałów klasy drugiej. Kolejnym krokiem było wylosowanie do badania jednego oddziału w szkole – wykorzystano do tego siatkę Kisha. W badaniu mieli brać udział wszyscy uczniowie wylosowanego oddziału. W ramach opisanej procedury wylosowano 170 szkół: 76 liceów ogólnokształcących, 65 techników i 29 zasadniczych szkół zawodowych.

Dane zbierano od 2 marca do 15 kwietnia 2015 r. Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem techniki samodzielnie wypełnianej ankiety przy użyciu tabletów (CASI). Pozwoliło to usprawnić cały proces realizacji, wykorzystać materiały audiowizualne (filmy) oraz znacznie zredukować odsetek braków danych. W rezultacie przebadano 3744 uczniów ze 169 szkół. Uzyskana stopa realizacji była stosunkowo wysoka: przebadani stanowili 83% dobranych do próby uczniów liceów ogólnokształcących, 85% dobranych do próby uczniów techników oraz 79% dobranych do próby uczniów zasadniczych szkół zawodowych.

¹ Badania nad postawami wobec historii (określanymi również jako świadomość historyczna) były w Polsce prowadzone już od lat 60.; autorami najważniejszych prac byli: Barbara Szacka, Jadwiga Possart, Janusz Rulka, Andrzej Szpociński i Piotr T. Kwiatkowski oraz Łukasz Michalski (zob.: Kwiatkowski i Szpociński, 1985; Michalski, 2015; Rulka 1985; por. też: Zielecki, 1999). W ostatnich latach badania prowadził także Krzysztof Malicki (2012), wykorzystując model Szpocińskiego. Żadne z tych badań nie obejmowało jednak korelacji między wiedzą z zakresu historii najnowszej a postawami w ogólnopolskiej populacji młodzieży szkolnej.

² Wyróżniono trzy grupy: poniżej 20% chłopców; 20–80% chłopców; powyżej 80% chłopców w klasie drugiej.

W celu zapewnienia możliwości uogólniania wyników badania na populację uczniów polskich szkół ponadgimnazjalnych, skonstruowano odpowiednie wagi. Miały one na celu uwzględnienie nierównych stóp realizacji w poszczególnych warstwach oraz skorygowanie rozbieżności pomiędzy rzeczywistą liczbą oddziałów w szkole a informacją pochodzącą z SIO.

Test wiedzy historycznej

Jednym z elementów badania był test wiedzy historycznej obejmujący historię Polski z lat 1918–2004. Test sprawdzał znajomość kluczowych postaci, wydarzeń, zjawisk oraz przedstawień ikonograficznych z tego okresu. Zadania zostały ułożone w Pracowni Historii Instytutu Badań Edukacyjnych. W trakcie przygotowywania testu starano się zapewnić zróżnicowanie tematyczne pytań – obejmowały historię polityczną, militarną, ale również społeczną. Zadbano o odpowiednie właściwości psychometryczne testu: na podstawie wyników pilotażu odrzucono pytania zbyt łatwe i zbyt trudne oraz mające niską moc różnicującą. Układając pytania, starano się, aby miały zróżnicowany poziom trudności i uzyskany poprzez zliczenie prawidłowych odpowiedzi rozkład był możliwie jak najbardziej zbliżony do normalnego. W efekcie stworzono test składający się z 34 pytań zamkniętych, w formie znanej uczniom np. z egzaminu gimnazjalnego (32 pytania z czterema dystraktorami i jedną prawidłową odpowiedzią oraz 2 pytania z odpowiedzią „prawda” lub „fałsz”). Układ pytań pod względem chronologicznym był następujący: siedem pytań obejmowało okres II Rzeczypospolitej, dziewięć czasu II wojny światowej, sześć dotyczyło PRL mniej więcej do lat 80., a dwanaście – schyłkowego okresu PRL oraz Polski po 1989 r.

Skalowanie

Zgodnie ze standardami funkcjonującymi obecnie w testowych badaniach edukacyjnych wyniki testu zostały poddane skalowaniu IRT³. Pozwala ono wyrazić poziom wiedzy uczniów na skali interwałowej i uwzględnić zróżnicowanie jakości pomiarowej poszczególnych zadań podczas jego szacowania.

W ramach testu pierwotnie zostały wyróżnione cztery podskale dotyczące kolejnych okresów historycznych: II Rzeczypospolitej, II wojny światowej, PRL do lat 80. oraz schyłku PRL wraz ze współczesnością. W toku analiz okazało się jednak, że pytania ostatnich trzech podskal można, bez istotnej utraty jakości dopasowania modelu do danych, traktować jako wskaźniki jednego konstruktów. W związku z tym do wyskalowania wyników testu wykorzystano model dwuwymiarowy, w którym jeden czynnik łąduje pytania podskali dotyczącej II Rzeczypospolitej, a drugi pozostałe pytania. Związki pomiędzy tymi dwoma czynnikami zostały opisane w modelu za pośrednictwem czynnika wyższego rzędu, który może być interpretowany jako opisujący wiedzę historyczną na temat całego badanego okresu (Humenny i Grygiel, 2015). Ze skalowania wyłączono pytanie P016 („Do przewrotu majowego doszło w roku...”) oraz P093 („W wyniku tzw. porozumień sierpniowych władze PRL zobowiązały się do...”) ze względu na ich niską moc różnicującą (poniżej 0,2).

Należy mieć na uwadze, że taki rezultat analiz nie musi oznaczać braku różnic np. pomiędzy wiedzą o II wojnie światowej a wiedzą o PRL. Zaistniała sytuacja może być rezultatem zastosowania określonego

³ Np. w badaniach PISA (OECD, 2012), ESLC (European Commission, 2012), PIRLS (Martin, Mullis i Kennedy, 2007) czy badaniu trafności metody EWD (Dolata i in., 2013; Żółtak, 2015). Więcej na temat zastosowania IRT w takich badaniach w: Jakubowski i Pokropek (2009).

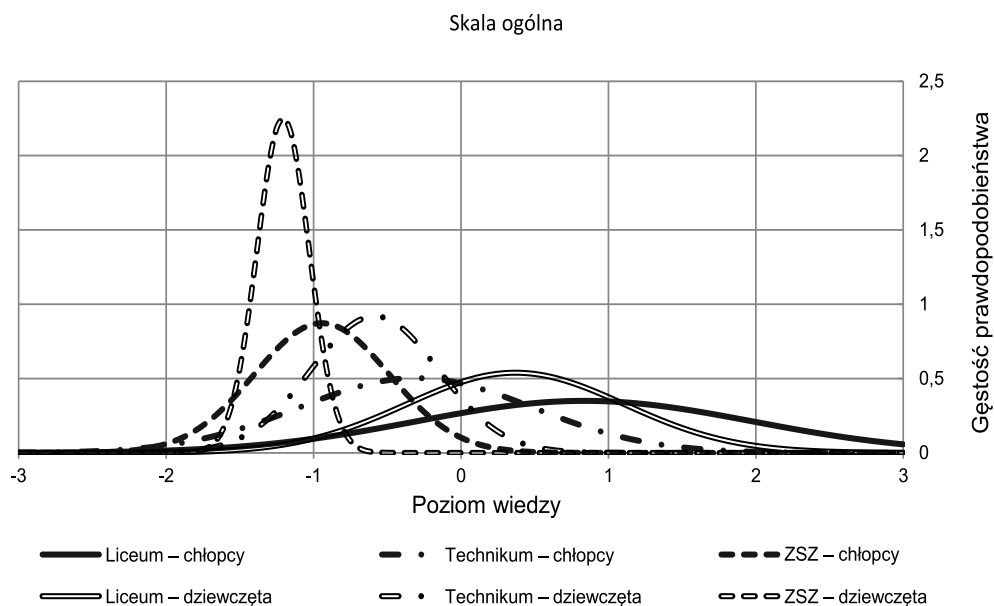
narzędzia pomiarowego: stosunkowo krótkiego, o niewielu pytaniach dla poszczególnych podskal. Być może zastosowanie dłuższego, dokładniejszego, bardziej zróżnicowanego testu dałoby inne rezultaty – pomiar tego typu różnic nie był głównym celem badania.

Do opisanego zależności pomiędzy czynnikami a odpowiedziami na pytania zastosowano dwuparametryczny, wielogrupowy model IRT z sześcioma grupami wyróżnionymi ze względu na typ szkoły oraz płeć. Zmienne te, jak wspomniano, we wcześniejszych badaniach zostały zidentyfikowane jako istotne predyktory wiedzy historycznej. Wykorzystanie ich do wyspecyfikowania modelu wielogrupowego pozwoliło uniknąć w estymacji naruszania założenia o normalnym rozkładzie badanych cech.

Model został wyestymowany metodą brzegowej największej wiarygodności (*marginal maximum likelihood*), w programie

Mplus 7.3. Za wskaźnik poziomu wiedzy przyjęto oszacowania *expected a posteriori* (EAP). Oszacowania zostały tak wystandaryzowane, aby w grupie wszystkich badanych, przy uwzględnieniu wagi, średnia wynosiła 0, a odchylenie standardowe 1. Rozkłady gęstości prawdopodobieństwa wyskalowanych wyników dla czynnika wyższego rzędu (ogólnego) w poszczególnych podgrupach przedstawiono na Rysunku 1. Rzetelność testu jako całości, wyliczona jako iloraz średniego kwadratu błędu oszacowania i wariancji konstruktów (Torre i Patz, 2005), wyniosła 0,713.

Analiza wyników w podgrupach pozwala dostrzec kilka zależności. Po pierwsze, wyraźnie widać różnice w poziomach wiedzy uczniów pomiędzy poszczególnymi typami szkół. Uczęszczający do zasadniczych szkół zawodowych mają niższe średnie wyniki niż uczęszczający do techników, a ci z kolei wypadają gorzej niż uczniowie



Rysunek 1. Rozkład gęstości prawdopodobieństwa wyniku ogólnego w podgrupach ze względu na typ szkoły i płeć.

liceów. Po drugie, można zauważyć, że uczniowie zasadniczych szkół zawodowych są bardziej homogeniczni niż uczniowie z techników, ci zaś są mniej zróżnicowani niż licealiści. Po trzecie, dostrzegalne są różnice między chłopcami a dziewczętami – dziewczęta wypadają gorzej niż chłopcy ze szkół tego samego typu. Są również dużo mniej zróżnicowane między sobą: wartość odchylenia standardowego wyskalowanego poziomu wiedzy dziewcząt z techników jest niemal taka sama, jak chłopców ze szkół zawodowych.

Uwidaczniające się różnice dość naturalnie prowadzą do pytania o ich genezę. W przypadku typu szkoły można stosunkowo łatwo wskazać możliwe przyczyny takiego stanu rzeczy. Jak już wcześniej wspomniano, zasadniczym powodem jest występowanie silnej selekcji na progu szkół ponadgimnazjalnych. Segregacja ze względu na poziom umiejętności może być dodatkowo pogłębianą za sprawą różnic w poziomie nauczania oraz w motywacji uczniów do nauki historii, związanych z dalszymi planami w zakresie edukacji.

W przypadku różnic płci znalezienie potencjalnych wyjaśnień jest trudniejsze. Dlatego należy przyjrzeć się, jakie jeszcze czynniki wpływają na poziom wiedzy uczniów o historii XX w.

Zmienne wyjaśniające

Pierwszym krokiem do identyfikacji uwarunkowań poziomu wiedzy o historii Polski XX w. jest wybór zmiennych wyjaśniających. Jest on ograniczony charakterem badania, w którym skupiono się na kwestii postaw wobec historii, zaś w mniejszym stopniu – na indywidualnej charakterystyce ucznia i jego otoczenia społeczno-rodzinnego. Brak też informacji o specyfice wewnątrzszkolnego nauczania historii czy o samej szkole. Pomimo tych ograniczeń, możliwe jest wskazanie zestawu czynników,

które mogą potencjalnie wpływać na poziom wiedzy ucznia. Podzielono je na kilka grup, które zostaną wykorzystane w kolejnych modelach hierarchicznych.

Postawy

Opis typologii postaw stworzonej na podstawie analizowanego badania można znaleźć w artykule „Postawy uczniów szkół ponadgimnazjalnych wobec przeszłości i historii Polski XX w.” (Malicki i Piróg, 2016). Wykorzystując eksploracyjną analizę czynnikową, autorzy wyróżnili sześć typów postaw wobec historii: rodzinno-monumentalną, narodowo-historyczną, lokalno-historyczną, patriotyczno-afektywną, monumentalną oraz antykwaryczną. Uzyskane przez nich wyniki stanowią punkt wyjścia do naszych analiz. W celu oszacowania poziomu natężenia poszczególnych postaw w ramach badanej przez nas grupy uczniów skorzystaliśmy z modelu konfirmacyjnej analizy czynnikowej dla zmiennych porządkowych⁴. Estymację przeprowadzono w programie Stata 14.0, wykorzystując metodę *generalized structural equation model estimation*. W celu uzyskania oszacowania wartości konstruktów wykorzystano estymatory *expected a posteriori* (EAP)⁵.

W modelu założyliśmy strukturę czynnikową (czyli założyliśmy, które pytania są wskaźnikami jakich postaw) zgodną z wynikami analiz eksploracyjnych przeprowadzonych przez Krzysztofa Malickiego i Krzysztofa Pińkę. Uzyskane rozkłady natężenia postaw zostały tak wystandaryzowane, aby po przeważeniu miały one w badanej grupie średnią 0 i odchylenie standardowe 1.

⁴ Był to model z logistyczną funkcją łączącą, równoważny modelowi IRT 2PL//SGRM).

⁵ Kafeterie wykorzystywane w pytaniach: *zdecydowanie się nie zgadzam; raczej się nie zgadzam; ani się zgadzam, ani się nie zgadzam; raczej się zgadzam; zdecydowanie się zgadzam* oraz: *zdecydowanie do mnie nie pasuje; raczej do mnie nie pasuje; częściowo do mnie pasuje, a częściowo nie pasuje; raczej do mnie pasuje; zdecydowanie do mnie pasuje*.

Oszacowania zostały wyliczone dla pięciu spośród sześciu wyróżnionych postaw. W przypadku postawy antykwarycznej analiza czynnikowa wskazała zaledwie na dwa powiązane z nią stwierdzenia, co naszym zdaniem nie mogło zapewnić dostatecznej rzetelności oszacowań.

Postawa rodzinno-monumentalna oznacza kształtowanie się „żywej i funkcjonalnej” pamięci o przeszłości oraz chęć wzbogacania wiedzy o historii rodzinnej i powiązania jej z rozumieniem współczesności (Malicki i Piróg, 2016). W postawie tej wyraża się zainteresowanie historią własnej rodziny mogące sięgać wiele pokoleń wstecz, skutkować chęcią poszukiwania informacji na ten temat, poczuciem więzi z przodkami i związków współczesnych losów rodziny z przeszłością. Postawa ta powinna być powiązana z poziomem wiedzy historycznej, choć warto zauważyć, że wiąże się ona z wiedzą mającą mniej uniwersalny, a bardziej osobisty charakter.

Na czynnik reprezentujący tę postawę złożyły się następujące stwierdzenia:

- K11_2. „Zastanawiam się nad wpływem wydarzeń z przeszłości na losy rodziny”;
- K11_3. „To, kim dziś jestem, zawdzięczam w dużym stopniu moim rodzicom”;
- K12_1. „Są miejsca związane z historią mojej rodziny, które są dla mnie ważne”;
- K13_2. „Odczuwam więź z moimi dziadkami”;
- K14_1. „Interesuję się przynajmniej jednym wydarzeniem z dziejów mojej rodziny”;
- K14_2. „Lubię oglądać rodzinne pamiątki (np. zdjęcia, albumy)”;
- K15_1. „Lubię słuchać opowieści rodziców lub dziadków o historii mojej rodziny”;
- K16_2. „Wiem dużo o historii mojej rodziny”;
- K16_4. „Jest dla mnie rzeczą obojętną, co w przeszłości robili członkowie mojej rodziny”.

Rzetelność skali, wyliczona jako iloraz średniego kwadratu błędu oszacowania i wariancji konstruktów, wyniosła 0,872.

Postawa narodowo-historyczna jest związana z „pogłębioną kontemplacją przeszłości, lecz bez odniesień do współczesności” (Malicki i Piróg, 2016, s. 12), której przedmiotem jest wspólnota narodowa. Jej przedmiotem jest zainteresowanie historią w ogólnonarodowym wymiarze, a także pozytywny stosunek do historii jako przedmiotu szkolnego. Można w związku z tym przypuszczać, że spośród wszystkich wyróżnionych postaw, ta najsilniej powinna być powiązana z poziomem wiedzy o historii Polski XX w.

Na czynnik reprezentujący tę postawę złożyły się następujące stwierdzenia:

- K11_1. „Zdarza mi się zastanawiać nad związkiem wydarzeń z historii Polski z wydarzeniami współczesnymi”;
- K13_3. „Interesuję się przynajmniej jednym wydarzeniem z historii Polski XX w.”;
- K14_3. „Lubię słuchać opowieści o historii Polski XX w.”;
- K15_2. „Lubię czytać o historii Polski XX w.”;
- K15_4. „Myślę, że dobrze znam historię Polski”;
- K16_3. „Wydarzenia z historii Polski XX w., o których uczę się w szkole, zapamiętuję tylko na potrzeby klasówki”;
- K17_4. „Historia jest jednym z moich ulubionych przedmiotów”.

Rzetelność skali wyniosła 0,878.

Postawa lokalno-historyczna ma podobny charakter jak narodowo-historyczna, ale odnosi się do wymiaru lokalnego, a nie ogólnonarodowego. Wiąże się z zainteresowaniem historią miejsca zamieszkania i chęcią poszerzania wiedzy na ten temat. Podobnie jak w przypadku postawy rodzinno-monumentalnej, można przypuszczać, że występuje jej powiązanie z poziomem wiedzy o historii Polski XX w., choć jest to związek

słabszy niż w przypadku postawy narodowo-histerycznej.

Na czynnik reprezentujący tę postawę złożyły się następujące stwierdzenia:

- K11_4. „Są miejsca związane z historią miejscowości, w której mieszkam, które są dla mnie ważne”;
- K13_4. „Interesuję się przynajmniej jednym wydarzeniem z historii miejscowości, w której mieszkam”;
- K14_4. „Lubię słuchać opowieści o historii miejscowości, w której mieszkam”;
- K15_3. „Lubię czytać o historii miejscowości, w której mieszkam”;
- K16_1. „Wiem dużo o historii miejscowości, w której mieszkam”.

Rzetelność skali wyniosła 0,851.

Postawa patriotyczno-afektywna jest związana z wyrażaniem „emocjonalnego sprzeciwu wobec narracji historii, będącej w sprzeczności z wyobrażeniami o historii kraju, lokalnej wspólnoty lub własnej rodziny” (Malicki i Piróg, 2016, s. 15). Oznacza to deklarowanie żywego, zaangażowanego stosunku do historii Polski, nacechowanego emocjonalnie zarówno wobec chwalebnych, jak i wstydlivych jej elementów. Osobną kwestią jest, na ile postawa ta jest oparta na wiedzy – można przypuszczać, że w pewnym zakresie powinna być z nią powiązana.

Na czynnik reprezentujący tę postawę złożyły się następujące stwierdzenia:

- K12_2. „Odczuwam wstyd, gdy się dowiaduję, że w przeszłości Polacy dopuszczali się zdrady kraju”;
- K12_3. „Odczuwał(a)bym wstyd wiedząc, że mieszkańcy miejscowości, w której mieszkam, dopuścili się zdrady kraju”;
- K12_4. „Odczuwał(a)bym wstyd wiedząc, że ktoś z moich przodków dopuścił się zdrady kraju”;
- K13_1. „Odczuwam więź z Polakami walczącymi o wolność kraju”;
- K17_3. „Zdenerwował(a)bym się, gdybym usłyszał(a), że ktoś podważa boha-

terską postawę Polaków podczas II wojny światowej”.

Rzetelność skali wyniosła 0,857.

Postawa monumentalna oznacza „pragnienie wyjaśnienia tego, co współczesne poprzez odwołanie się do przeszłości” (Malicki i Piróg, 2016, s. 12). Podobnie, jak postawa rodzinno-monumentalna wiąże się z istnieniem poczucia wpływu wydarzeń historycznych na codzienne życie, jest jednak rozszerzona na wymiar lokalny i ogólnonarodowy. Można przypuszczać, że tego typu postrzeganie zakłada posiadanie wiedzy na temat historii Polski XX w., a więc pomiędzy natężeniem postawy a poziomem wiedzy będzie istnieć pozytywna korelacja.

Na czynnik reprezentujący tę postawę złożyły się następujące stwierdzenia:

- K3_1. „Historia Polski XX w. miała wpływ na moje obecne życie”;
- K3_2. „Historia XX w. mojej miejscowości zamieszkania, wpłynęła na moje życie”;
- K3_3. „Historia mojej rodziny w XX w. miała wpływ na moje obecne życie”;
- K3_4. „Mieszkańcy miejscowości, w której mieszkam, walczący o wolność kraju, zasługują na naszą wdzięczność”;
- K4_1. „Wolność naszego kraju to rezultat poświęceń poprzednich pokoleń”.

Rzetelność skali wyniosła 0,726.

Czynniki rodzinne

W większości badań sprawdzających poziom wiedzy uczniów typowym elementem uwzględnianym w analizie uwarunkowań osiągnięć uczniów jest status społeczno-ekonomiczny ich rodzin. Jednym z elementów składowych tego wskaźnika jest poziom wykształcenia rodziców badanego (np. OECD, 2012). W naszych analizach wykształcenie określono na jednym z trzech poziomów: podstawowe lub zawodowe (łącznie); średnie; wyższe. Jako wskaźnik wykorzystano wyższy spośród poziomów wykształcenia rodziców.

Drugą wykorzystywaną w tym kontekście zmienną jest wielkość księgozbioru domowego. Informacja ta w badaniach traktowana jest jako wskaźnik zasobów kulturowych rodziny (np. OECD, 2012; Zasacka, 2014). W analizach określono go na skali porządkowej z następującymi kategoriami: poniżej 26 egz. książek; 26–100 egz.; powyżej 100 egz.

Jako uzupełnienie czynników statusowych w analizach uwzględniono także czynnik określony mianem „siły więzi rodzinnych”, rozumianych jako intensywność interakcji w rodzinie, w szczególności prowadzenie przez rodziców swobodnej rozmowy z dzieckiem na tematy związane z codziennym życiem, jak i na poważniejsze, dotyczące kultury, polityki, społeczeństwa czy też historii. Większa częstotliwość prowadzenia takich rozmów może być związana z poświęcaniem większej uwagi dziecku. Siłę natężenia tych interakcji obliczono w sposób analogiczny, jak to miało miejsce w przypadku postaw – wykorzystując konfirmacyjną analizę czynnikową.

Na czynnik reprezentujący tę postawę złożyły się odpowiedzi na pytanie: „Jak często rodzice lub opiekunowie...⁶:

- M15_1. ... razem z Tobą jedzą posiłki?”;
- M15_2. ... spędzają z Tobą czas na luźnych pogawędkach?”;
- M15_3. ... rozmawiają z Tobą o książkach, filmach, muzyce?”;
- M15_4. ... rozmawiają z Tobą o polityce lub problemach społecznych?”;
- M15_5. ... rozmawiają z Tobą o historii Twojej rodziny?”;
- M15_6. ... rozmawiają z Tobą o lekcjach historii?”.

Czynniki szkolne

Uzupełnieniem czynników rodzinnych, mogących potencjalnie wpływać na poziom

wiedzy uczniów, jest podstawowa charakterystyka szkół. Jak już sygnalizowano, ze względu na procesy selekcji na progu szkoły ponadgimnazjalnej, typ szkoły w znaczącym stopniu może różnicować uczniów pod względem wyniku testu. Istotna może być także wielkość miejscowości, w której szkoła jest położona, m.in. ze względu na liczbę pozaszkolnych źródeł wiedzy o przeszłości. Z tego względu do analiz zostały wykorzystane dwie zmienne niezależne: typ szkoły (liceum, technikum, zasadnicza szkoła zawodowa) oraz wielkość miejscowości położenia szkoły (wieś; miasto do 20 tys. mieszkańców; miasto 20–100 tys. mieszkańców; miasto powyżej 100 tys. mieszkańców).

Czynniki indywidualne

Trzecią grupą zmiennych wykorzystywanych w analizach stanowią czynniki indywidualne, mogące mieć swoje źródła zarówno w uwarunkowaniach rodzinnych, jak i szkolnych, a także w doświadczeniach indywidualnych. Te czynniki to: planowanie podjęcia studiów, samoocena wiedzy, pozaszkolne źródła wiedzy, przynależność do organizacji i dodatkowe źródła wiedzy.

Planowanie podjęcia studiów zostało określone na podstawie pytania o przewidywany poziom wykształcenia, jaki uczeń osiągnie. W pytaniu tym krzyżują się dwie kwestie: z jednej strony aspiracje edukacyjne ucznia, z drugiej – jego ocena własnych możliwości i umiejętności. Przypuszczać można, że chęć podjęcia studiów może łączyć się z wyższym poziomem motywacji do nauki i wyższym poziomem wiedzy historycznej.

Należy zwrócić uwagę, że uczniowie szkół ponadgimnazjalnych mają różne perspektywy na kontynuację nauki: uczący się w liceach i technikum po zdaniu matury mogą rozpocząć studia, uczniowie szkół zawodowych muszą najpierw uzyskać wykształcenie średnie. Rodzi to problem analityczny: poprzestanie na wykształceniu

⁶ Kafeteria: *nigdy lub prawie nigdy; raz lub kilka razy w roku; raz lub kilka razy w miesiącu; co najmniej raz w tygodniu*. Rzetelność skali wyniosła 0,854.

średnim ucznia technikum lub liceum i uzyskanie wykształcenia średniego przez ucznia szkoły zawodowej nie oznacza tego samego. Podobnie jest z kontynuowaniem nauki. Czym innym jest uzyskiwanie wykształcenia średniego przez ucznia szkoły zawodowej, czym innym rozpoczęcie nauki w szkole wyższej przez ucznia liceum lub technikum. Aby móc czynić porównania pomiędzy tymi niejednorodnymi kategoriami, zdecydowano się na dychotomię: szkoła ponadgimnazjalna vs studia.

Wskaźnik samooceny wiedzy ucznia o wybranych wydarzeniach stanowi komponent subiektywny, pozwalający uchwycić odczucia uczniów odnośnie do własnej wiedzy o wybranych aspektach badanego okresu. Stworzono go na podstawie bloku pytań dotyczącego filmów przedstawiających znaczące wydarzenia z historii Polski XX w.⁷, w ramach którego uczniowie mieli ocenić, czy posiadają wiedzę na temat tego, co obejrżeli (pytania K19a_1–K24a_1: „W jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami? Wiem dużo o tym wydarzeniu”. Skala: *zdecydowanie nie; raczej nie; ani tak, ani nie; raczej tak; zdecydowanie tak*). Wskaźnik skonstruowano z wykorzystaniem eksploracyjnej i konfirmacyjnej analizy czynnikowej w sposób analogiczny, jak w przypadku postaw. Rzetelność skali wyniosła 0,834.

Poziom korzystania z innych niż szkolne źródeł wiedzy. W części metryczkowej badani mieli ocenić na pięciostopniowej skali (od *zdecydowanie nie* do *zdecydowanie tak*),

skąd czerpią wiedzę na temat historii Polski XX w. Ocenie podlegały następujące źródła: szkoła, książki, telewizja, internet, placówki muzealne, kościoły, czasopisma, rozmowy z członkami rodziny, rozmowy z kolegami, znajomymi, rekonstrukcje historyczne, uroczystości patriotyczne, miejsca pamięci. Na podstawie tych deklaracji (z wyłączeniem szkoły) stworzono z wykorzystaniem konfirmacyjnej analizy czynnikowej wskaźnik korzystania z pozaszkolnych źródeł wiedzy (rzetelność skali wyniosła 0,864). Traktować go można jako ocenę poziomu zainteresowania historią, wyrażającego się poprzez poszukiwanie wiedzy poza szkołą. Przypuszczać należy, że jest on pozytywnie skorelowany z wynikiem testu.

Przynależność do organizacji obejmowała: młodzieżówki partyjne, harcerstwo lub skauting, organizacje religijne, grupy rekonstrukcji historycznej lub inne organizacje. Działalność w przynajmniej części z wymienionych organizacji może wiązać się z poszerzaniem wiedzy historycznej. Można więc podejrzewać istnienie pozytywnej korelacji pomiędzy przynależnością a poziomem wiedzy. Za wskaźnik przyjęto liczbę organizacji, do których należał badany uczeń (od zera do pięciu).

Dodatkowe formy edukacji i aktywności. Deklaracja uczestnictwa w działaniach pozaszkolnych związanych z historią może sugerować większe zainteresowanie tą dziedziną. W efekcie można oczekiwać pozytywnej korelacji pomiędzy zaangażowaniem w tego typu formy kształcenia a poziomem wiedzy historycznej. W ramach badania pytano uczniów o następujące aktywności: samodzielne pogłębianie wiedzy historycznej, korzystanie z forów historycznych, opiekę nad miejscami pamięci, koła zainteresowań, uczestnictwo w uroczystościach patriotycznych, udział w rekonstrukcjach historycznych oraz inne. Za wskaźnik przyjęto liczbę aktywności, w których badani zadeklarowali udział.

⁷ Filmy przedstawiały następujące wydarzenia: (1) odpowiedź ministra Józefa Becka na żądania Hitlera dotyczące przyłączenia Gdańska do III Rzeszy i budowy eksterytorialnej autostrady do Prus Wschodnich; (2) Powstanie warszawskie; (3) budowę Pałacu Kultury i Nauki w Warszawie; (4) homilię Jana Pawła II w Warszawie w czasie pierwszej pielgrzymki do Polski; (5) przemówienie Wojciecha Jarużelskiego ogłaszające wprowadzenie stanu wojennego; (6) powołanie Tadeusza Mazowieckiego na premiera.

Jednym z celów analizy jest przyjrzenie się zasygnalizowanym na wstępie różnicom między uczniami a uczennicami w poziomie wiedzy o historii Polski XX w. Być może część różnic wynika z mniejszego zainteresowania historią wśród kobiet. Jak wynika z najnowszych badań, takie zainteresowanie deklaruje 45% mężczyzn i 25% kobiet (Krassowska, 2014b; podobną tendencję dostrzeżono już w latach 80. XX w. – zob. Rulka, 1985). Znaczenie może mieć także specyfika XX-wiecznej historii. Ten okres dziejów obfituje w tematykę wojenną, z reguły budzącą większe zainteresowanie mężczyzn (Krassowska, 2014b). Problematyka ta jest obecna także w treściach nauczanych w szkole czy przedstawianych w niezliczonych publikacjach popularnonaukowych dotyczących omawianego okresu. Sama specyfika XX-wiecznych dziejów oraz sposób konstruowania narracji o tej epoce może być więc źródłem mniejszej motywacji do nauki tych zagadnień u uczennic, które zazwyczaj są bardziej zainteresowane dziejami społecznymi (Krassowska, 2014b). Niewykluczone jednak, że różnica w wynikach osiąganych przez dziewczęta jest również korelatem innej charakterystyki postaw wobec historii.

Interesująca wydaje się odpowiedź na pytanie, na ile obserwowany wpływ płci na poziom wiedzy historycznej jest zapośredniczany przez inne, omówione powyżej czynniki. Można bowiem postawić hipotezę, że przynajmniej część różnic między dziewczętami a chłopcami da się wyjaśnić za pośrednictwem zróżnicowania postaw wobec historii i zaangażowania w zdobywanie wiedzy historycznej.

Schemat analizy

Do oszacowania siły efektu poszczególnych zmiennych niezależnych zostały wykorzystane dwupoziomowe modele

regresji liniowej, uwzględniające poziom szkół (poszczególnych placówek) i poziom uczniów. Ich zastosowanie pozwala wziąć pod uwagę hierarchiczny charakter analizowanych danych i uzyskać prawidłowe oszacowania wielkości efektów (Domański i Pokropek, 2011; Radkiewicz i Zieliński, 2010). Analizy wykonano za pomocą programu Stata 14.0, wykorzystując metodę estymacji maksymalnej wiarygodności. Przy ocenie istotności efektów zostały wykorzystane odporne (*robust*) błędy standardowe, uwzględniające złożony, zespołowy schemat doboru próby (Binder, 1983).

W ramach przeprowadzonych analiz wyestymowano pięć modeli regresji. W modelu 1 uwzględniono dwie zmienne wykorzystane w skalowaniu: typ szkoły i płeć. Model 2 uwzględnia czynniki o charakterze rodzinnym oraz płeć. W modelu 3 do zmiennych z modelu drugiego dodano czynniki szkolne: typ szkoły, do której uczęszcza uczeń oraz wielkość miejscowości położenia szkoły. W modelu 4 dodatkowo uwzględniano czynniki indywidualne, zdiagnozowane jako potencjalnie powiązane z poziomem wiedzy o historii XX w. W ostatnim modelu (5) wzięto pod uwagę natężenie określonych postaw.

Model 5 uwzględnia wszystkie omówione wcześniej czynniki. Natomiast modele 1–4 umożliwiają lepsze zrozumienie zależności pomiędzy poszczególnymi zmiennymi niezależnymi – pokazują, jak zmienia się znaczenie poszczególnych czynników w wyniku roszszerzania modelu o kolejne predyktory. Włączanie nowych zmiennych do kolejnych modeli pozwala na sprawdzenie, na ile dostrzegalne pierwotnie efekty dla typu szkoły i płci można wytłumaczyć zróżnicowaniem tych grup pod kątem innych czynników. Wyniki zostały przedstawione w Tabeli 1. Efekty stałe, istotne na poziomie $p < 0,05$, oznaczono pogrubieniem.

Wyniki

Model 1 pozwala na określenie siły efektów, które wstępnie zostały zdiagnozowane po etapie skalowania. Widać, że efekt typu szkoły jest dość znaczący: różnica pomiędzy średnimi wynikami uczniów zasadniczych szkół zawodowych i techników to 0,65 odchylenia standardowego zmiennej zależnej oraz aż 1,67 odchylenia standardowego w porównaniu do średnich wyników uczniów liceów ogólnokształcących. Różnica między średnimi wynikami w liceach i technikach wynosi nieco ponad jedno odchylenie standardowe. Efekt płci jest również wyraźny – wynosi on 0,38 odchylenia standardowego na korzyść chłopców. Ze względu na zachodzenie związków pomiędzy płcią a wyborem typu szkoły (dziewczęta przeważają w liceach ogólnokształcących, chłopców jest nieco więcej w technikach i zdecydowanie więcej w szkołach zawodowych), lepsze oszacowanie całkowitego efektu płci stanowi współczynnik z modelu 2. Przyjmuje on jednak niewiele mniejszą wartość: 0,35 odchylenia standardowego.

Uwzględnienie zmiennych związanych z rodziną (model 2) pozwala dostrzec kilka ciekawych kwestii. Spośród dwóch czynników związanych ze statusem społeczno-ekonomicznym, dużo większe bezpośrednie znaczenie dla poziomu wiedzy o historii XX w. ma kapitał kulturowy, mierzony liczbą posiadanych w domu książek. Przy kontroli tego czynnika wykształcenie rodziców okazuje się być statystycznie nieistotne. Jednocześnie należy mieć na uwadze, że część wpływu liczby w księgozbiornie domowym może być interpretowana jako zapośredniczony wpływ wykształcenia, jako że poziom wykształcenia rodziców wyraźnie różnicuje liczbę posiadanych w domu książek (współczynnik korelacji rangowej gamma pomiędzy tymi zmiennymi wynosi 0,47).

Widoczny jest także zgodny z założeniami związek pomiędzy siłą więzi

rodzinnych a poziomem wiedzy. Im bliższe i bardziej obfitujące we wzajemną wymianę poglądów są relacje ucznia z rodzicami, tym przeciętnie wyższy poziom wiedzy o historii XX w. Co prawda jest to zależność dosyć słaba (standaryzowana wielkość efektu wynosi 0,08), ale istotna statystycznie.

Na podstawie wyników uzyskanych dla modelu 3 widać, że podstawowe charakterystyki szkół (typ oraz wielkość miejscowości) oddziałują w dużej mierze niezależnie od czynników rodzinnych i płci. Wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła, okazuje się pozytywnie powiązana z poziomem wiedzy o historii XX w. Uczniowie szkół zlokalizowanych w miastach powyżej 20 tys. mieszkańców mają istotnie statystycznie wyższy poziom wiedzy niż uczniowie szkół z terenów wiejskich. Warto też zauważyć, że uwzględnienie w modelu tylko tych dwóch podstawowych charakterystyk szkół pozwala zredukować wariancję efektu losowego na poziomie szkół o blisko 78%, względem modelu 2 (z 0,44 do 0,10). Oznacza to, że w ramach poszczególnych typów i przy kontroli lokalizacji, szkoły w bardzo niewielkim stopniu różnią się między sobą (w porównaniu do różnic pomiędzy typami szkół czy między szkołami wiejskimi a wielkomiejskimi).

Model 4 uwzględnia, oprócz wcześniejszych zmiennych, także cechy indywidualne, których poziom nasilenia może być częściowo efektem działania środowiska rodzinnego, a częściowo efektem oddziaływania szkoły: plany dotyczące dalszej kariery edukacyjnej (zamiar podjęcia studiów), przynależność do organizacji, deklaracje odnośnie do korzystania z pozaszkolnych źródeł wiedzy historycznej oraz do uczestnictwa w różnych formach aktywności związanych z historią, a także samoocenę wiedzy historycznej. Ich wpływ na poziom wiedzy jest zróżnicowany. W przypadku przynależności do organizacji efekt okazał się nieistotny statystycznie. Natomiast deklarowanie korzystania z pozaszkolnych źródeł wiedzy

Tabela 1
Znaczenie wybranych cech dla poziomu wiedzy o historii Polski XX w. Wyniki dwupoziomowych analiz regresji

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	Efekt	se	Efekt	se	Efekt	se	Efekt	se	Efekt	se
Zmienna zależna: wynik testu wiedzy o historii Polski XX w.										
Oszacowanie efektów stałych										
Typ szkoły ^(a)										
Technikum	0,65	0,042			0,59	0,046	0,47	0,040	0,48	0,041
Liceum ogólnokształcące	1,67	0,062			1,50	0,060	1,26	0,060	1,27	0,060
Płeć ^(b)										
Chłopcy	0,38	0,032	0,35	0,032	0,36	0,032	0,30	0,031	0,18	0,031
Wykształcenie rodziców ^(c)										
Średnie			-0,01	0,027	-0,02	0,028	-0,04	0,025	-0,05	0,023
Wyższe			-0,04	0,035	-0,05	0,035	-0,09	0,033	-0,09	0,032
Wielkość księgozbioru domowego ^(d)										
26–100 egz.			0,18	0,030	0,17	0,030	0,09	0,027	0,07	0,026
Pow. 100 egz.			0,36	0,035	0,35	0,034	0,22	0,032	0,20	0,032
Siła więzi rodzinnych			0,08	0,012	0,08	0,012	0,03	0,011	0,02	0,011
Wielkość miejscowości ^(e)										
Miasto do 20 tys. mieszkańców					0,17	0,095	0,15	0,091	0,19	0,087
Miasto 20–100 tys. mieszkańców					0,24	0,091	0,22	0,089	0,22	0,085
Miasto pow. 100 mieszkańców					0,31	0,099	0,29	0,096	0,29	0,093
Czy planuje studia										
Samooceena wiedzy							0,16	0,030	0,16	0,029
Pozaszkolne źródła wiedzy							0,20	0,016	0,10	0,015
Przynależność do organizacji							-0,03	0,013	-0,07	0,013
							-0,04	0,026	-0,03	0,025

Dodatkowe formy edukacji i aktywności						
Typ postawy					0,14	0,016
Rodzinno-monumentalna					-0,06	0,015
Narodowo-historyczna					0,28	0,019
Lokalno-historyczna					-0,05	0,017
Patriotyczno-afektywna					0,00	0,014
Monumentalna					0,05	0,012
Stała	-1,67	0,058	-0,76	0,058	-1,74	0,100
<i>Oszacowanie efektów losowych</i>						
Wariancja efektów szkół	0,12		0,44		0,10	0,08
Wariancja na poziomie ucznia	0,49		0,47		0,47	0,37
<i>Podsumowanie</i>						
Liczba szkół	169		169		169	169
Liczba uczniów	3 735		3 694		3 694	3 694

Grupy odniesienia: ^(a) – zasadnicza szkoła zawodowa; ^(b) – dziewczęta; ^(c) – wykształcenie podstawowe lub zasadnicze zawodowe; ^(d) – mniej niż 26 egz.; ^(e) – wieś.

okazuje się bardzo słabo, ale istotnie statycznie, negatywnie powiązane z poziomem wiedzy o historii XX w. Jest to wynik niezgodny z hipotezą. Być może deklaracje dotyczące czerpania wiedzy o historii z innych źródeł mają niewielki związek z faktycznym pozyskiwaniem czy „jakością” wiedzy, z którą uczniowie mają styczność poza szkołą. Za to pozytywny i istotny związek widoczny jest w przypadku wskazywania dodatkowych form edukacji i aktywności historycznej, stanowiących potencjalne źródła wiedzy. W ramach modelu 4 różnica w przewidywanym poziomie wiedzy o historii XX w. pomiędzy dwoma osobami, które różnią się o jeden w liczbie deklarowanych aktywności, wynosi 0,14 odchylenia standardowego. Pozytywny i istotny statystycznie związek widoczny jest także dla deklarowania chęci uzyskania wykształcenia wyższego oraz samooceny wiedzy historycznej.

Co ważne, uwzględnienie w modelu dodatkowych zmiennych spowodowało zmniejszenie zarówno efektu typu szkoły, jak i płci (odpowiednio o ok. 15–20% i ok. 17%, względem modelu 3). Może to oznaczać, że część różnic w poziomie wiedzy o historii XX w., jakie daje się zaobserwować pomiędzy typami szkół i pomiędzy płciami, wynika właśnie ze zróżnicowania w zakresie dalszych planów edukacyjnych, intensywności uczestnictwa w związanych z historią aktywnościach, czy wreszcie z poziomu wiedzy historycznej deklarowanej przez uczniów. Ciekawe, że mimo poszerzenia zestawu zmiennych kontrolnych niemal nie zmienił się wpływ wielkości miejscowości, w której znajduje się szkoła.

W modelu 4 znacznie osłabił wpływ kapitału kulturowego, mierzonego liczbą posiadanych w domu książek. Możemy więc twierdzić, że jest on częściowo zapośredniczany właśnie przez dodatkowe zmienne kontrolne. Warto odnotowania w tym modelu jest również zwiększenie się, co do wartości bezwzględnej, wielkości efektów związanych

z wykształceniem. Efekt posiadania wykształcenia wyższego przez przynajmniej jednego rodzica, w porównaniu do obojga rodziców z wykształceniem co najwyżej zasadniczym zawodowym, jest już nie tylko negatywny, lecz także istotny statystycznie. Okazuje się więc, że samo wykształcenie rodzica nie ma bezpośredniego, pozytywnego wpływu na poziom wiedzy o historii XX w. Wykształcenie rodziców liczy się tu tylko o tyle, o ile przekłada się na kapitał kulturowy i kształtowanie głębszego zainteresowania historią. Samo w sobie nie jest jednak gwarancją, że dzieci będą posiadać wysoki poziom wiedzy historycznej. W ramach interpretacji tych wyników należy zwrócić też uwagę na fakt kontrolowania w analizie typu szkoły. Sytuacja w której dziecko rodzica z wyższym wykształceniem trafia do szkoły zawodowej jest dość nietypowa i może wskazywać na wpływ czynników trudnych do kontrolowania w ramach badania, które wpływają na taką a nie inną decyzję (lub konieczność) edukacyjną.

Finalnie, wyniki uzyskane dla modelu 5 wskazują, że natężenie czterech spośród pięciu analizowanych postaw ma wpływ na poziom wiedzy o historii Polski XX w., przy kontroli pozostałych czynników. Jedynie dla postawy patriotyczno-afektywnej nie da się dostrzec istnienia takiego efektu. W przypadku postawy rodzinno-monumentalnej i lokalno-historycznej dostrzegalne są słabe efekty negatywne. Sugerować to może, że przejawianie tego typu postaw nakierowanych na zainteresowanie przeszłością „partykularnych” (rodzinnych czy lokalnych) wspólnot, samo w sobie nie poszerza wiedzy o historii powszechnej. Być może deklarowanie zainteresowania tego typu historią stanowi swoistą formę „kompensacji” mniejszego zainteresowania historią powszechną? Pozytywny i stosunkowo silny na tle innych czynników związek wykazuje natomiast postawa narodowo-historyczna. Nie jest to wynik zaskakujący, zważywszy że w istocie tej postawy zawiera

się znaczące i świadome zainteresowanie tematyką będącą przedmiotem wykorzystanego testu wiedzy historycznej. Pozytywny jest także efekt natężenia postawy monumentalnej, choć jest on bez porównania słabszy niż w przypadku postawy narodowo-historycznej.

Warto odnotować również to, jak uwzględnienie w modelu regresji postaw względem historii wpływa na wielkość efektów pozostałych zmiennych niezależnych. Najważniejsza zmiana zachodzi w przypadku płci. Wielkość efektu zmniejszyła się tu, względem modelu 4, aż o 40%, choć w dalszym ciągu pozostaje znaczna (0,18 odchylenia standardowego) i istotna statystycznie. Może to oznaczać, że właśnie postawy są jednym z czynników różnicujących chłopców i dziewczęta, co przekładać się może na różnice w poziomie wiedzy. Pomiędzy natężeniem postaw a płcią da się zaobserwować bezpośredni związek: wartości współczynnika korelacji Pearsona pomiędzy płcią a poszczególnymi postawami wynoszą: -0,16 dla postawy rodzinno-monumentalnej (to jedyna postawa, w której natężenie u dziewcząt jest przeciętnie silniejsze niż u chłopców); 0,2 dla narodowo-historycznej; 0,05 dla lokalno-historycznej; 0,1 dla patriotyczno-afektywnej i -0,02 dla postawy monumentalnej. Nie są to wartości duże, jednak siła związku potwierdza nasze przypuszczenia, szczególnie w przypadku postawy narodowo-historycznej. Uwzględnienie w modelu postaw wobec historii prowadzi też do niewielkiego wyostrenia różnic pomiędzy terenami wiejskimi a małymi miastami oraz pomiędzy uczniami, których rodzice mają wykształcenie co najwyżej zawodowe a tymi, których przynajmniej jeden rodzic ma wykształcenie średnie (odpowiednie efekty stają się w modelu 5 istotne statystycznie, aczkolwiek drugi z nich jest wciąż bardzo blisko progowej wartości istotności równej 0,05). W modelu 5 większa się też negatywne oddziaływanie

deklaracji korzystania z pozaszkolnych źródeł wiedzy historycznej. Oddziaływaniu postaw jest przypisywana za to znaczna część odnotowanych w modelu 4 efektów zadeklarowanego przez badanych poziomu wiedzy historycznej oraz udziału w aktywnościach związanych z historią. Wielkość wpływu pozostałych zmiennych nie uległa większym zmianom.

Podsumowanie

Analizy przeprowadzone na części danych zebranych w ramach *Badania postaw młodzieży szkół ponadgimnazjalnych wobec historii Polski XX w.* potwierdziły niektóre nasze hipotezy badawcze. Warto zwrócić uwagę zwłaszcza na dwa wnioski. Po pierwsze, wyraźnie dostrzegalne jest znaczenie typu szkoły dla poziomu wiedzy uczniów. Zmienna ta ma większy wpływ niż zmienne statusowe (wykształcenie rodziców, wielkość księgozbioru domowego), tradycyjnie postrzegane jako jedne z ważniejszych determinant osiągnięć uczniów. Wskazywać to może na dużą siłę oddziaływania i trwałość mechanizmów selekcyjnych, odpowiedzialnych za przydział uczniów do poszczególnych typów szkół. Niepokojąca jest przy tym relatywna homogeniczność badanych uczących się w szkołach zawodowych, które są stereotypowo postrzegane jako grupujące najsłabszych uczniów. Uzyskane wyniki potwierdziły ten stereotyp w zakresie wiedzy historycznej: uczniowie (a zwłaszcza uczennice) tego typu placówek, nie dość że okazali się najsłabsi, to jeszcze przeciętnie najmniej zróżnicowani w tej słabości. Może to sygnalizować potrzebę lepszego dostosowania procesu dydaktycznego w zakresie edukacji historycznej do danego typu szkoły.

Druga z konkluzji dotyczy różnic między poziomem wiedzy historycznej u dziewcząt i chłopców. Przeprowadzone analizy wskazują na mniejszy poziom wiedzy historycznej dziewcząt w każdym typie szkoły. Tendencja

ta może wynikać z wielu czynników. Przede wszystkim znaczenie może mieć specyfika dominującej narracji o XX w. (nasyconie tematyką wojenną), zarówno w szkole, jak i poza nią. Można się spodziewać, że inny dobór pytań (np. zwiększenie zakresu pytań o historię społeczną) zmniejszyłoby efekt płci. Warto również przypomnieć, że historia – poza wiadomościami – obejmuje także umiejętności. Na podstawie wyników innych badań wiemy, że w zakresie umiejętności rozwiązywania niektórych typów zadań z historii dziewczęta osiągają lepsze wyniki (Mrozowski i in., 2015). Wreszcie różnice mogą również wynikać z postaw wobec historii w ogóle. Należy zatem podkreślić, że nie można absolutyzować dostrzeżonej tendencji.

Nasze analizy potwierdziły istnienie dostrzeganych w innych badaniach edukacyjnych zależności między wielkością księgozbioru domowego (będącego jednym ze wskaźników kapitału kulturowego rodziny) a poziomem wiedzy, a także między wielkością miejscowości położenia szkoły a osiągnięciami uczniów. Dużo słabszy lub nieistotny pod kontrolą pozostałych czynników okazał się wpływ cech indywidualnych, takich jak pozaszkolne aktywności czy przynależność do organizacji. W przypadku deklaracji korzystania ze źródeł wiedzy innych niż szkoła związek okazał się wręcz negatywny.

Ważną kwestią wydaje się związek między postawami a poziomem wiedzy, po raz pierwszy badany na tak dużej populacji. Zgodnie z przewidywaniami, najwyższy poziom wiedzy zaobserwowano w przypadku postawy narodowo-historycznej, wyróżniającej się pogłębioną kontemplacją przeszłości – bez odniesień do współczesności czy szczególnego zaangażowania afektywnego – a także zainteresowaniem historią w jej ogólnonarodowym wymiarze i pozytywnym stosunkiem do niej jako przedmiotu szkolnego.

Literatura

- Białek, K., Biedrzycki, K., Brożek, A., Kozak, W. i Przybylski, B. (2014). *Diagnoza przedmaturalna z języka polskiego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Białek, K., Biedrzycki, K., Brożek, A., Czajkowska, M., Dobkowska, J., Dobosz, W., Grudniewska, M., Stanaszek, A., Wróbel, I. i Zambrowska, M. (2013). *Szkoła samodzielnego myślenia. Raport z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Binder, D. A. (1983). On the variances of asymptotically normal estimators from complex surveys. *International Statistical Review*, 51(3), 279–292.
- Bourdieu, P. i Passeron, J. C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Choińska-Mika, J. (2012). Dlaczego reformujemy? *Wiadomości Historyczne*, 3, 24–27.
- Dolata, R. (2008). *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dolata, R. (2010). Międzyszkolne zróżnicowanie wyników nauczania w szkołach podstawowych i gimnazjach. W: J. Łukasik, I. Nowosad i M. J. Szymański (red.), *Edukacja. Równość czy jakość?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dolata, R., Hawrot, A., Humenny, G., Jasińska, A., Koniewski, M., Majkut, P. i Żółtak, T. (2013). *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dolata, R. i Jarnutowska, E. (2014). Czynniki statusowe a wyniki nauczania. W: R. Dolata (red.), *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym* (t. 2, s. 177–233). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Domański, H. i Pokropek, A. (2011). *Podziały terytorialne, globalizacja a nierówności społeczne. Wprowadzenie do modeli wielopoziomowych*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Dziemianowicz-Bąk, A., Dzierzgowski, J. i Wojciuk, A. (2015). *Autoselekcja na progu gimnazjum – działania rodziców w kontekście działań szkół i polityki samorządu*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- European Commission (2012). *First European Survey on Language Competences: technical report*. Pobrano z https://crell.jrc.ec.europa.eu/sites/default/files/files/eslc/ESLC_Technical%20Report_210612.pdf
- Federowicz, M. (red.). (2014). *Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN–Ministerstwo Edukacji Narodowej.

- Federowicz, M. i Wojciuk, A. (red). (2012). *Raport o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Humenny, G. i Grygiel, P. (2015). Wielowymiarowa struktura latentna w perspektywie analizy czynnikowej. W: A. Pokropek (red.), *Modele cech ukrytych w badaniach edukacyjnych, psychologii i socjologii. Teoria i zastosowania* (s. 124–159). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jakubowski, M. i Pokropek, A. (2009). *Badając egzaminy. Podejście ilościowe w badaniach edukacyjnych*. Warszawa: Centralna Komisja Edukacyjna.
- Konarzewski, K. (2012). *TIMSS i PIRLS 2011. Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Krassowska, U. (2014a). *Transformacja – mały quiz historyczny* [Prezentacja]. Pobrano z http://www.tnsglobal.pl/archiwumraportow/files/2014/05/K.036_Transformacja-maly-quiz-historyczny_O04c-14.pdf
- Krassowska, U. (2014b). *Polacy wobec historii. Zainteresowanie a wiedza*. [Prezentacja]. Pobrano z http://www.tnsglobal.pl/archiwumraportow/files/2014/04/K.026_Polacy-wobec-historii_O02a-14.pdf
- Kula, M. (2002). *Nośniki pamięci historycznej*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Kwiatkowski, P. i Szpociński, A. (1985). Badania socjologiczne nad świadomością historyczną. W: J. Maternicki (red.), *Świadomość historyczna jako przedmiot badań historycznych, socjologicznych i historyczno-dydaktycznych* (s. 55–88). Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych.
- Kwieciński, Z. (2002). *Wykluczanie* (wyd. 2). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Malicki, K. (2012). *Polacy i ich pamięć przeszłości: studium socjologiczne pamięci zbiorowej na przykładzie regionu podkarpackiego*. Kraków: Nomos.
- Malicki, K. i Piróg, K. (2016). Postawy uczniów szkół ponadgimnazjalnych wobec przeszłości i historii Polski XX w. *Edukacja*, 138(3), 7–21.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S. i Kennedy, A. M. (red.). (2007). *PIRLS 2006. Technical report*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. Pobrano z http://timssandpirls.bc.edu/PDF/p06_technical_report.pdf
- Michalski, Ł. (2015). *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych w aglomeracji warszawskiej. Raport z badań*. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej.
- Mrozowski, K., Lorenc, J., Żółtak, M. i Grudniewska, M. (2015). *Umiejętności historyczne absolwentów gimnazjum (2013–2014). Raport tematyczny z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2012). *Pisa 2009. Technical report*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264167872-en
- Radkiewicz, P. i Zieliński, M. W. (2010). Hierarchiczne modele liniowe. Co nam dają i kiedy warto je stosować. *Psychologia Społeczna*, tom 5, nr 2-3(14), 217–233.
- Rulka, J. (1985). Świadomość historyczna jako przedmiot badań historyczno-dydaktycznych. W: J. Maternicki (red.), *Świadomość historyczna jako przedmiot badań historycznych, socjologicznych i historyczno-dydaktycznych* (s. 89–109). Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych.
- Smolińska-Theiss, B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny: edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Szpociński, A. i Kwiatkowski, P. T. (2006). *Przeszłość jako przedmiot przekazu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Torre, J. de la i Patz, R. J. (2005). Making the most of what we have: a practical application of multidimensional item theory in test scoring. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 30(3), 295–311.
- Wright, S. P., Horn, S. P. i Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57–67.
- Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zielecki, A. (1999). Kształtowanie postaw w nauczaniu historii. W: J. Rulka (red.), *Wartości w edukacji historycznej* (s. 43–61). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy.
- Żółtak, T. (2015). *Statystyczne modelowanie wskaźników edukacyjnej wartości dodanej. Podsumowanie polskich doświadczeń 2005–2015*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Aneks

Tabela A1

Pytania testowe wraz odsetkami odpowiedzi i parametrem mocy różnicującej

Symbol	Treść pytania	Odpowiedzi	Odsetki odpowiedzi	Moc różnicująca
P001	Po zaborach Polska odzyskała niepodległość w roku:	1914	10,8	0,39
		1918	60,3	
		1920	12,9	
		1922	15,9	
P002	Wskaż datę święta państwowego, które upamiętnia odzyskanie niepodległości:	3 maja	20,3	0,29
		1 sierpnia	1,6	
		17 września	1,2	
		11 listopada	76,9	
P003	Kto reprezentował Polskę na konferencji pokojowej w Wersalu?	Józef Piłsudski i Roman Dmowski	29,0	0,33
		Roman Dmowski i Władysław Grabski	13,3	
		Józef Piłsudski i Ignacy Jan Paderewski	25,5	
		Roman Dmowski i Ignacy Jan Paderewski	32,2	
P005	Poniższa ilustracja jest związana z: [plakat „Matko pamiętaj o mnie. Głosuj za Polską]	plebiscytami na Śląsku	36,0	0,46
		wojną polsko-bolszewicką	14,7	
		konferencją pokojową w Wersalu	12,6	
		pierwszymi wyborami prezydenckimi	36,7	
P009	Bitwa warszawska miała miejsce w roku:	1918	22,0	0,29
		1919	11,2	
		1920	50,0	
		1921	16,9	
P016	Do przewrotu majowego doszło w roku:	1918	12,0	0,12
		1921	29,3	
		1926	42,0	
		1935	16,7	

P028	Reformę walutową przeprowadził rząd:	Ignacego Jana Paderewskiego Władysława Grabskiego Józefa Piłsudskiego Wincentego Witosa	21,8 46,7 14,0 17,4	0,33
P032	Do wybuchu II wojny światowej doszło w roku:	1938 1939 1944 1945	6,4 80,8 5,8 7,0	0,35
P039	Słowa Winstona Churchilla: „jeszcze nigdy tak wielu nie zawdzięczało tak wiele, tak nielicznym”, zostały wypowiedziane pod adresem żołnierzy walczących:	w bitwie o Anglię w powstaniu warszawskim pod Monte Cassino podczas inwazji w Normandii	44,4 25,4 26,2 4,0	0,40
P040	Do zbrodni w Katyniu doprowadziły władze:	Polski ZSRR III Rzeszy Ukrainy	0,9 82,3 14,0 2,9	0,30
P043	Przed wybuchem II wojny światowej Hitler zgłaszał żądanie:	przyłączenia Wielkopolski do III Rzeszy wcielenia całego terytorium Polski do III Rzeszy wydania obywateli polskich żydowskiego pochodzenia III budowy korytarza łączącego terytorium Niemiec z Prusami	20,1 28,4 24,9 26,6	0,42
P050	W 1941 roku w Jedwabnem doszło do wymordowania:	ludności polskiej przez Niemców za ukrywanie Żydów polskich jeńców wojennych przez Niemców i Rosjan Polaków przez Niemców przy udziale Ukraińców Żydów przez Polaków przy udziale Niemców	45,5 26,3 13,6 14,7	0,22
P052	Powstanie warszawskie wybuchło w roku:	1942 1943 1944 1945	13,0 17,3 56,8 12,9	0,42

P054	Które z poniższych zdjęć powstało w trakcie powstania warszawskiego?	[Fot. nr 1 – niszczenie polskiego szlabanu granicznego w 1939 r.] [Fot. nr 2 – budynek Prudentia trafiony pociskiem z moździerza] [Fot. nr 3 – ostrzał prowadzony z pancernika Schleswig-Holstein] [Fot. nr 4 – radziecka flaga zatknięta na budynku Reichstagu]	32,0 48,3 0,9 18,8	0,34
P059	Szacuje się, że w czasie II wojny światowej zniszczeniu uległo:	ok. 20% budynków lewobrzeżnej Warszawy ok. 40% budynków lewobrzeżnej Warszawy ok. 60% budynków lewobrzeżnej Warszawy ok. 80% budynków lewobrzeżnej Warszawy	0,7 8,1 33,8 57,4	0,29
P060	Przykład budowli odbudowanej po zniszczeniach II wojny światowej przedstawiono na ilustracji:	[Fot. nr 1 – Pałac Kultury i Nauki w Warszawie] [Fot. nr 2 – Kościół Mariacki w Krakowie] [Fot. nr 3 – Rotunda PKO w Warszawie] [Fot. nr 4 – Zamek Królewski w Warszawie]	31,3 15,9 3,6 49,3	0,23
P067	Nazwa „żołnierze wyklęci” odnosi się do żołnierzy:	walczących w szeregach Ludowego Wojska Polskiego walczących z komunistami po II wojnie światowej walczących w Ukraińskiej Powstańczej Armii walczących w powstaniu warszawskim	16,7 39,2 7,8 36,2	0,26
P072	Które z pytań znalazło się w referendum ludowym w 1946 roku?	Czy jesteście za powszechnymi wyborami prezydenckimi? Czy chcesz utrwalenia zachodnich granic Państwa Polskiego na Bałtyku, Odrze i Nysie Łużyckiej? Czy jesteście za przystąpieniem Polski do Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich? Czy chcesz utworzenia Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej?	20,7 29,1 26,0 24,3	0,27
P073	Przykładem komunistycznej propagandy jest plakat oznaczony cyfrą:	[Plakat nr 1 – „Tylko z Polską lud śląski rozerwie okowy niewoli!”] [Plakat nr 2 – „Do broni! Ratujemy Ojczyznę! Pamiętajmy dobrze o naszym przyszłym losie!”] [Plakat nr 3 – „Olbryzm i zapluty karzet reakcji”] [Plakat nr 4 – „Do broni. Wstępujcie do armii ochotniczej!”]	13,3 15,4 53,1 18,1	0,23
P076	Rozstrzygnij, czy poniższe zdanie jest prawdziwe, czy fałszywe: Kardynał Stefan Wyszyński był internowany przez władze komunistyczne.	Prawda Fałsz	74,4 25,6	0,24

P087	Posiadanie takiego dokumentu oznaczało, że jego właściciel...: [fotografia kartki na żywność]	mógł kupić co najmniej tyle towarów, ile zostało zapisanych mógł kupić najwyżej tyle towarów, ile zostało zapisanych miał obowiązek wykupienia zapisanych towarów mógł kupić wypisane towary w Peweksach	7,2 72,3 3,0 17,4	0,26
P089	Karol Wojtyła został papieżem w roku:	1970 1978 1981 1994	11,7 52,2 22,8 13,3	0,32
P091	Powysze zdjęcie zostało wykonane w czasie: [zdjęcie Lecha Wałęsy ze strajku w Stoczni Gdańskiej]	odbioru Nagrody Nobla przez Lecha Wałęsę wyboru Lecha Wałęsy na prezydenta strajku w Stoczni Gdańskiej obrad Okrągłego Stołu	6,6 47,2 43,9 2,4	0,32
P093	W wyniku tzw. porozumień sierpniowych władze PRL zobowiązały się do:	zniesienia cenzury ogłoszenia demokratycznych wyborów legalizacji Związku Zawodowego „Solidarność” zlikwidowania Państwowych Gospodarstw Rolnych	20,1 26,9 45,4 7,6	0,17
P095	Po wprowadzeniu stanu wojennego Solidarność:	zawiesiła swoją działalność przejęła władzę w Polsce została zdelegalizowana została rozwiązana	17,2 25,8 45,5 11,5	0,42
P097	Stan wojenny wprowadzono w PRL:	1 września 1981 r. 13 grudnia 1981 r. 1 stycznia 1982 r. 13 grudnia 1982 r.	32,9 42,2 12,7 12,1	0,45
P100	Osoba przedstawiona na zdjęciu to: [zdjęcie Wojciecha Jaruzelskiego z przemówienia telewizyjnego 13 grudnia 1981 r.]	Lech Wałęsa Edward Gierek Wojciech Jaruzelski Władysław Gomułka	0,7 13,3 75,6 10,4	0,40

P105	Na fotografii przedstawiono: [zdjęcie Tadeusza Mazowieckiego z 1989 r. z Sejmu w geście zwycięstwa]	Lecha Wałęsę Tadeusza Mazowieckiego Bronisława Geremka Mieczysława Rakowskiego	4,5 60,1 22,0 13,5	0,30
P109	Rozstrzygnij, czy poniższe zdanie jest prawdziwe, czy fałszywe. Obrady Okrągłego Stolu doprowadziły do umocnienia władzy komunistów w Polsce.	Prawda Falsz	41,1 58,9	0,39
P110	Za datę upadku systemu komunistycznego w Polsce uznaje się rok	1989 1990 1991 1997	63,1 16,0 14,0 6,9	0,36
P112	Autorem reform gospodarczych w pierwszym rządzie III RP był:	Lech Wałęsa Leszek Balcerowicz Tadeusz Mazowiecki Jan Krzysztof Bielecki	40,5 38,2 16,3 5,0	0,35
P113	Kto był pierwszym niekomunistycznym premierem?	Jerzy Buzek Jan Olszewski Hanna Suchocka Tadeusz Mazowiecki	16,4 18,8 2,7 62,1	0,34
P118	Polska weszła w skład Unii Europejskiej w roku:	1990 1997 2004 2010	2,5 6,6 88,7 2,1	0,27
P120	W efekcie odkrycia masowych grobów w Katyniu doszło do:	zerwania stosunków między polskim rządem w Londynie a Związkiem Radzieckim nawiązania współpracy między Związkiem Radzieckim a III Rzeszą inwazji wojsk III Rzeszy na Związek Radziecki podpisania układu Sikorski–Majski	51,2 13,9 16,7 18,1	0,32

Pogrubieniem oznaczono prawidłowe odpowiedzi. $N = 3735$. Obliczenia wykonano przy użyciu programu IBM SPSS 21.0.0.1. Uwzględniono tylko tych uczniów, którzy w odpowiedzi na pytanie M1 podali swoją pięć (3735 spośród 3744 przebadanych). Tylko dla nich dokonano skalowania wyników i na tej grupie prowadzono dalsze analizy.

Tabela A2

Pytania dotyczące siły więzi rodzinnych wraz z odsetkami odpowiedzi

Jak często Twój rodzice lub opiekunowie:	Nigdy lub prawie nigdy	Raz lub kilka razy w roku	Raz lub kilka razy w miesiącu	Co najmniej raz w tygodniu
M15_1. ... razem z Tobą jedzą posiłki?	4,1	6,9	11,9	77,1
M15_2. ... spędzają z Tobą czas na luźnych pogawędkach?	3,7	6,0	16,0	74,3
M15_3. ... rozmawiają z Tobą o książkach, filmach, muzyce?	11,4	15,4	32,6	40,6
M15_4. ... rozmawiają z Tobą o polityce lub problemach społecznych?	18,0	20,0	33,6	28,3
M15_5. ... rozmawiają z Tobą o historii Twojej rodziny?	13,5	33,8	33,5	19,3
M15_6. ... rozmawiają z Tobą o lekcjach historii?	38,3	25,6	21,8	14,2

Tabela A3

Pytania dotyczące samooceny wiedzy na temat zaprezentowanych wydarzeń wraz z odsetkami odpowiedzi

W jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami?: Wiem dużo o tym wydarzeniu	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Ani tak, ani nie	Raczej tak	Zdecydowanie tak
K19a_1. Odpowiedź ministra Józefa Becka na żądania Hitlera dotyczące przyłączenia Gdańska do III Rzeszy i budowy eksterytorialnej autostrady do Prus Wschodnich.	26,5	36,8	22,6	11,1	3,0
K20a_1. Powstanie warszawskie.	7,0	15,6	23,8	40,8	12,8
K21a_1. Budowa Pałacu Kultury i Nauki w Warszawie.	23,5	36,5	22,2	14,1	3,6
K22a_1. Homilia Jana Pawła II w Warszawie w czasie I pielgrzymki do Polski.	9,9	19,6	24,7	31,9	13,9
K23a_1. Przemówienie Wojciecha Jaruzelskiego ogłaszające wprowadzenie stanu wojennego.	6,7	14,1	20,8	40,2	18,1
K24a_1. Powołanie Tadeusza Mazowieckiego na premiera.	21,5	34,8	24,9	14,4	4,4

Tabela A4
Pytania dotyczące postaw wobec historii XX w. wraz z odsetkami odpowiedzi

Poniżej znajduje się szereg stwierdzeń. Przeczytaj uważnie każde z nich i zaznacz, w jakim stopniu się z nimi zgadzasz lub nie zgadzasz:	Zdecydowanie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Raczej się zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam
K3_1. Historia Polski XX w. miała wpływ na moje obecne życie.	7,5	9,0	12,3	33,4	37,7
K3_2. Historia XX w. mojej miejscowości zamieszkania wpłynęła na moje życie.	9,4	19,0	22,9	31,5	17,2
K3_3. Historia mojej rodziny w XX w. miała wpływ na moje obecne życie.	8,2	14,4	20,2	33,7	23,5
K3_4. Mieszkańcy miejscowości, w której mieszkam, walczący o wolność kraju, zasługują na naszą wdzięczność.	7,9	4,5	9,7	27,3	50,6
K4_1. Wolność naszego kraju to rezultat poświęceń poprzednich pokoleń.	8,7	2,9	4,4	20,5	63,5
K4_2. Zwiedzenie miejsc historycznych jest nudne.	36,3	33,8	16,0	9,0	4,9
K4_3. Zajmowanie się historią to strata czasu	42,7	30,8	15,9	6,0	4,7
Poniżej znajduje się szereg stwierdzeń. Przeczytaj uważnie każde z nich i zaznacz, w jakim stopniu pasują one do Ciebie:	Częściowo do mnie				
K11_1. Zdarza mi się zastanawiać nad związkiem wydarzeń z historii Polski z wydarzeniami współczesnymi.	Zdecydowanie do mnie nie pasuje	Raczej do mnie nie pasuje	nie pasuje	Raczej do mnie pasuje	Zdecydowanie do mnie pasuje
K11_2. Zdarza mi się zastanawiać nad tym, jak wydarzenia z przeszłości wpłynęły na losy mojej rodziny.	7,8	15,2	25,3	32,9	18,8
K11_3. To, kim dziś jestem, zawdzięczam w dużym stopniu moim rodzicom.	6,8	13,9	22,4	34,6	22,3
K11_4. Są miejsca związane z historią miejscowości, w której mieszkam, które są dla mnie ważne.	4,5	5,5	12,1	28,9	49,1
K12_1. Są miejsca związane z historią mojej rodziny, które są dla mnie ważne.	11,0	24,0	27,6	24,0	13,5
K12_2. Odczuwam wstyd, gdy się dowiaduję, że w przeszłości Polacy dopuszczali się zdrady kraju.	8,6	19,2	23,5	28,1	20,5
K12_3. Odczuwał(a)bym wstyd wiedząc, że mieszkańcy miejscowości, w której mieszkam, dopuścili się zdrady kraju.	8,8	14,8	24,3	27,7	24,4
K12_4. Odczuwał(a)bym wstyd wiedząc, że ktoś z moich przodków dopuścił się zdrady kraju.	9,9	15,9	21,5	26,3	26,4
	9,3	12,8	19,6	26,1	32,2

K13_1. Odczuwam więź z Polakami walczącymi o wolność kraju.	6,7	14,2	26,0	31,1	22,0
K13_2. Odczuwam więź z moimi dziadkami.	4,7	5,3	11,0	27,8	51,2
K13_3. Interesuję się przynajmniej jednym wydarzeniem z historii Polski XX w.	8,9	16,5	23,2	27,8	23,6
K13_4. Interesuję się przynajmniej jednym wydarzeniem z historii miejscowości, w której mieszkam.	12,7	23,6	25,6	24,6	13,4
K14_1. Interesuję się przynajmniej jednym wydarzeniem z dziejów mojej rodziny.	7,1	13,5	21,8	31,6	25,9
K14_2. Lubię oglądać rodzinne pamiątki (np. zdjęcia, albumy).	4,2	5,0	10,3	25,2	55,3
K14_3. Lubię słuchać opowieści o historii Polski XX w.	7,1	13,7	26,3	29,2	23,6
K14_4. Lubię słuchać opowieści o historii miejscowości, w której mieszkam.	6,6	12,3	22,3	31,9	26,9
K15_1. Lubię słuchać opowieści rodziców lub dziadków o historii mojej rodziny.	4,3	4,8	11,9	30,4	48,7
K15_2. Lubię czytać o historii Polski XX w.	13,8	24,8	29,4	19,5	12,4
K15_3. Lubię czytać o historii miejscowości, w której mieszkam.	12,1	24,2	27,2	21,9	14,6
K15_4. Myślę, że dobrze znam historię Polski.	11,4	23,6	38,8	20,9	5,2
K16_1. Wiem dużo o historii miejscowości, w której mieszkam.	10,4	24,9	33,4	23,1	8,2
K16_2. Wiem dużo o historii mojej rodziny.	5,1	13,4	28,0	33,9	19,6
K16_3. Wydarzenia z historii Polski XX w, o których uczę się w szkole, zapamiętuję tylko na potrzeby klasówki.	12,4	22,7	32,2	19,7	13,0
K16_4. Jest dla mnie rzeczą obojętną, co w przeszłości robili członkowie mojej rodziny.	37,8	36,3	14,8	6,8	4,3
K17_1. Lubię odwiedzać miejsca związane z przeszłością mojej rodziny.	5,8	12,5	21,0	32,2	28,5
K17_2. Pomniki i tablice pamiątkowe, które mijam, są mi obojętne.	19,2	38,4	28,1	10,7	3,6
K17_3. Zdenerwowałam(a) bym się, gdybym usłyszał(a), że ktoś podważa bohaterką postawę Polaków podczas II wojny światowej.	6,0	8,3	19,6	29,3	36,7
K17_4. Historia jest jednym z moich ulubionych przedmiotów.	26,8	24,8	23,6	14,3	10,6

Tabela A5
Osetki odpowiedzi zmierzających w dwupoziomowych modelach regresji liniowej

Typ szkoły	M1. Jaka jest Twoja płeć?	Wielkość miejscowości położenia szkoły, do której uczęszczał uczeń:	
Zasadnicza szkoła zawodowa	12,8 Dziewczęta	50,9 Wieś	5,1
Technikum	35,8 Chłopcy	49,1 Miasto do 20 tys. mieszk.	22,4
Liceum	51,4	Miasto 20 –100 tys. mieszk.	35,8
		Miasto pow. 100 tys. mieszk.	36,7
M5_1 + M5_2. Najwyższy poziom wykształcenia rodzica:	M14. Jak sądzisz, jaki poziom wykształcenia osiągniesz?	M17. Ile w przybliżeniu książek znajduje się w Twoim domu?	
Podstawowe	1,9 Zasadnicze zawodowe	8,1 Nie ma takich zbiorów	5,9
Zasadnicze zawodowe	38,1 Średnie – technikum	23,0 Do 25 egz.	16,3
Średnie	36,0 Średnie – liceum ogólnokształcące	6,2 26 –50 egz.	20,1
Wyższe	23,2 Licencjackie lub inżynierskie	27,9 51 –100 egz.	24,3
Nie wiem	0,9 Wyższe studia magisterskie lub lekarskie	34,7 101 –500 egz.	24,5
		Powyżej 500 egz.	8,8
M6_1 – M6_6. Czy należysz do jakiejś organizacji?	M7_1 – M7_7. Czy bierzesz udział w dodatkowych, pozaszkolnych formach edukacji historycznej i aktywności historycznej?		
Młodzieżówka partii politycznej	1,9 Samodzielne pogłębianie wiedzy historycznej	18,4	
Harcerstwo lub skauting	4,2 Fora historyczne	4,2	
Organizacja religijna	7,0 Opieka nad miejscem pamięci	2,4	
Grupa rekonstrukcyjna	1,7 Koła zainteresowań	3,8	
Inne	5,8 Uroczystości patriotyczne	19,2	
Nie	82,1 Rekonstrukcje historyczne	4,9	
	Inne	1,6	
	Nie	64,8	
Średnia liczba wskazań	0,21 Średnia liczba wskazań form edukacji	0,54	
Odchylenie standardowe liczby wskazań	0,48 Odchylenie standardowe liczby wskazań form edukacji	0,91	

Tabela A6
Pytania dotyczące korzystania z różnych źródeł wiedzy wraz z odsetkami odpowiedzi

	Zdecydowanie nie		Raczej nie		Ani tak, ani nie		Raczej tak		Zdecydowanie tak	
	nie	nie	nie	nie	ani nie	ani nie	tak	tak	tak	tak
M9_1. Szkoła	3,5	4,8	8,2	46,2						37,3
M9_2. Książki	10,1	15,9	18,7	36,2						19,1
M9_3. Telewizja	7,1	8,9	13,1	48,5						22,4
M9_4. Internet	4,6	7,7	12,7	43,8						31,2
M9_5. Placówki muzealne	11,6	18,7	22,4	33,4						13,7
M9_6. Kościół	27,9	25,0	23,6	17,5						6,0
M9_7. Czasopisma	22,9	28,4	22,2	19,6						6,9
M9_8. Rozmowy z członkami rodziny	6,1	10,1	16,4	40,1						27,3
M9_9. Rozmowy z kolegami, znajomymi	18,6	24,5	23,7	24,8						8,4
M9_10. Rekonstrukcje historyczne	20,1	25,3	23,0	22,3						9,3
M9_11. Uroczystości patriotyczne	9,7	12,8	17,8	40,0						19,7
M9_12. Miejsca pamięci	7,5	11,0	15,7	37,4						28,4

Tabela A7
Wartości współczynników korelacji Pearsona zmiennych wykorzystanych w dwupoziomowych modelach regresji liniowej

	Poziom wiedzy uczniów o historii Polski XX w.	Postawa rodzinnie-monumentalna	Postawa narodowo-historyczna	Postawa lokalno-historyczna	Postawa patriotyczno-afektywna	Postawa monumentalna	Samocena wiedzy	Pozaszkolne źródła wiedzy	Siła więzi rodzinnych	Płeć (0 – dziewczęta, 1 – chłopcy)	Czy uczęszcza do zasadniczej szkoły zawodowej	Czy uczęszcza do technikum	Czy uczęszcza do liceum
Postawa rodzinnie-monumentalna	0,12												
Postawa narodowo-historyczna	0,37	0,42											
Postawa lokalno-historyczna	0,09	0,60	0,54										
Postawa patriotyczno-afektywna	0,16	0,39	0,47	0,40									
Postawa monumentalna	0,21	0,35	0,25	0,23	0,27								
Samocena wiedzy	0,40	0,35	0,58	0,40	0,30	0,21							
Pozaszkolne źródła wiedzy	0,12	0,42	0,45	0,42	0,32	0,18	0,39						
Siła więzi rodzinnych	0,11	0,35	0,25	0,28	0,14	0,12	0,23	0,31					
Płeć (0 – dziewczęta, 1 – chłopcy)	0,05	-0,16	0,20	0,05	0,10	-0,02	0,11	-0,02	0,01				
Czy uczęszcza do zasadniczej szkoły zawodowej	-0,40	-0,07	-0,04	0,05	-0,03	-0,10	-0,15	-0,04	-0,01	0,13			
Czy uczęszcza do technikum	-0,32	-0,03	-0,01	0,02	0,02	-0,04	-0,05	0,00	-0,05	0,13	-0,29		
Czy uczęszcza do liceum	0,57	0,07	0,03	-0,05	0,00	0,10	0,15	0,03	0,05	-0,21	-0,39	-0,77	
Najwyższe wykształcenie rodzica – podstawowe lub zasadnicze zawodowe	-0,20	-0,01	-0,08	0,03	-0,04	-0,04	-0,12	-0,04	-0,06	-0,07	0,17	0,09	-0,20
Najwyższe wykształcenie rodzica – średnie	-0,10	-0,01	0,01	0,02	0,02	-0,03	-0,02	0,01	-0,01	0,01	0,01	0,14	-0,14

Najwyższe wykształcenie rodzica – wyższe	0,28	0,02	0,07	-0,05	0,02	0,06	0,13	0,02	0,06	0,05	-0,16	-0,22	0,32
Liczba książek w domu – mniej niż 26 egz.	-0,32	-0,11	-0,14	-0,02	-0,08	-0,12	-0,19	-0,11	-0,08	0,02	0,26	0,10	-0,26
Liczba książek w domu – 26–100 egz.	-0,06	-0,01	0,01	0,00	0,04	-0,01	0,00	0,02	-0,01	-0,02	-0,05	0,08	-0,05
Liczba książek w domu – pow. 100 egz.	0,34	0,10	0,11	0,02	0,03	0,12	0,17	0,08	0,08	0,00	-0,18	-0,17	0,28
Wielkość miejscowości położenia szkoły – wieś	-0,13	-0,01	0,02	0,05	0,02	-0,02	-0,03	0,01	0,02	0,04	0,06	0,09	-0,13
Wielkość miejscowości położenia szkoły – miasto do 20 tys. mieszkańców	-0,14	-0,02	-0,05	0,04	0,00	-0,06	-0,04	0,00	-0,02	0,03	0,02	0,18	-0,19
Wielkość miejscowości położenia szkoły – miasto 20–100 tys. mieszkańców	-0,01	0,04	0,00	0,03	0,01	0,02	-0,01	-0,01	0,04	-0,06	0,11	-0,12	0,04
Wielkość miejsc. położenia szkoły – miasto pow. 100 tys. mieszkańców	0,19	-0,01	0,04	-0,08	-0,02	0,04	0,06	0,01	-0,04	0,01	-0,15	-0,08	0,18
Czy planuje studia	0,49	0,09	0,09	-0,02	0,02	0,13	0,21	0,08	0,10	-0,15	-0,42	-0,32	0,58
Liczba organizacji, do których należy	0,13	0,10	0,16	0,13	0,08	0,08	0,18	0,12	0,07	0,07	-0,04	-0,05	0,07
Liczba dodatkowych form edukacji i aktywności	0,30	0,24	0,41	0,29	0,22	0,14	0,39	0,31	0,13	0,02	-0,10	-0,08	0,14

W artykule wykorzystano dane zebrane w toku *Badania postaw młodzieży szkół ponadgimnazjalnych wobec historii Polski XX w.*, przeprowadzonego w ramach projektu „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty.

Tekst złożony 1 lutego 2016 r., zrecenzowany 31 maja 2016 r., przyjęty do druku 15 lipca 2016 r.

Knowledge of 20th century Polish history among upper secondary schools students and its out-of-school determinants

The aim of this article is to present the problem of differences in the level of knowledge of 20th century Polish history among students of upper secondary schools. The article begins with a theoretical and methodological context, followed by an analysis of the level of knowledge depending on students' characteristics. Analyses were conducted according to two-level linear regression models based on data retrieved from a representative (of the population of second year upper secondary school students) survey on attitudes towards 20th century Polish history. Considerable differences were observed in the level of knowledge depending on the type of school and gender. To provide a wider context for the interpretation of these differences, additional factors – such as family, school and individual characteristics (potential interest in history and intensity of attitudes towards history) – were taken into consideration. The control of these additional factors, particularly the intensity of attitudes, reduced the effect of school type and gender, however, they still remained significant.

KEYWORDS: sociology of education, upper secondary school, school selection, knowledge of history, 20th century Polish history, attitudes towards history, student achievement.