

Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy

Petr Soukup (ed.)

Ústav pro informace ve vzdělávání
2010



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Copyright © 2010 Ústav pro informace ve vzdělávání

Autoři jednotlivých kapitol – Simona Křečková (kapitola 5), Jan Schubert (kapitoly 7, 8 a 10), Martina Ševců (kapitola 3), Petr Soukup (kapitola 1, 9, 11 a příloha 1), Antonín Staněk (kapitola 2), Lucia Truksová (kapitola 10) a Světlana Zeipeltová (kapitoly 4, 6)

Lektorovali: PhDr. Lukáš Linek, Ph.D. a PhDr. Natalie Simonová, Ph.D.

Jazykové korektury: Radomír Silber

Grafická úprava: Miloš Vlnas

Webové stránky: www.uiv.cz

ISBN 978-80-211-0609-3

Předmluva

V roce 2009 se v České republice uskutečnil pod názvem *Mezinárodní studie občanské výchovy – International Civic and Citizenship Education Study* již druhý mezinárodní výzkum zaměřený na občanskou výchovu.

Základním cílem výzkumu bylo šetření znalostí a postojů žáků 8. ročníků v oblasti občanské výchovy, respektive výchovy k občanství. V evropských zemích byly doplnkově zjišťovány též znalosti o Evropě a Evropské unii a postoje k uvedené problematice.

Projekt výzkumu započatý v roce 2007 bude formálně ukončen v závěru roku 2010, kdy budou publikovány základní výzkumné zprávy. Účastnilo se jej 38 zemí z celého světa a je tak možné kromě vyhodnocení národních výsledků provádět i cenná mezinárodní srovnání.

Mezinárodní studii občanské výchovy na mezinárodní úrovni realizovalo výzkumné konsorcium, jehož hlavními členy byly *Australská rada pro vzdělávací výzkum* (*Australian Council for Educational Research*, ACER), *Národní nadace pro vzdělávací výzkum* (*National Foundation for Educational Research*, NFER) z Velké Británie a *Laboratoř pro výzkum v oblasti vzdělávání* (*Laboratorio di Pedagogia Sperimentale*, LPS) z Itálie. Na projektu dále spolupracovala datová centrála IEA (IEA Data Processing and Research Center) v Hamburku a sekretariát IEA v Amsterdamu. Záštitu nad projektem měla *Mezinárodní asociace pro vyhodnocování výsledků vzdělávání* (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, IEA).

V České republice byl výzkum realizován Ústavem pro informace ve vzdělávání (ÚIV) a účastnilo se jej více než 4 600 žáků 8. ročníku a 1 600 učitelů ze 147 škol náhodně vybraných z databáze všech škol.

Již v roce 1999 se Česká republika prostřednictvím ÚIV účastnila studie IEA *CIVED* (*Civic Education Study*) a sesbírala data od 14letých žáků a 18letých žáků středních škol. Díky tomu je možné provádět i některá srovnání vývoje za posledních 10 let.

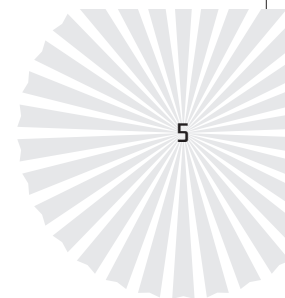
Tato národní zpráva z *Mezinárodní studie občanské výchovy* je již druhou publikací dostupnou v českém jazyce. První je zpráva *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy* (Schulz a kol. 2010a, resp. 2010b), která je překladem publikace vydané mezinárodním konsorciem. Cílem publikace prvotních zjištění byla základní mezinárodní srovnání, cílem předkládané národní zprávy je poskytnout hlubší vhled do výsledků výzkumu za Českou republiku.

Do budoucna je plánováno vydání překladu rozšířené mezinárodní zprávy a regionální zprávy pro Evropu. V angličtině bude vydána encyklopedie zaměřená na přístupy jednotlivých zemí k občanské výchově a technická zpráva dokumentující metodologické postupy použité v rámci výzkumu. Odborné veřejnosti budou od roku 2011 k dispozici i datové soubory z výzkumu ICCS (národní i mezinárodní).

Na tomto místě bych rád poděkoval svým spolupracovníkům a spolupracovnicím z Ústavu pro informace ve vzdělávání, bez jejichž práce by výzkum ICCS nebylo možné uskutečnit. Poděkování patří všem ředitelům a ředitelkám škol, kteří umožnili realizaci výzkumu, a všem učitelům a žákům 8. ročníků na těchto školách. Zvláštní poděkování si zaslouží školní koordinátoři, zpravidla učitelé občanské výchovy nebo příbuzných předmětů, kteří technicky zajišťovali výzkum. V neposlední řadě děkuji i školním inspektorkám a inspektorům, kteří se ujali zadání testů a dotazníků žákům na jednotlivých školách.

Petr Soukup, ÚIV

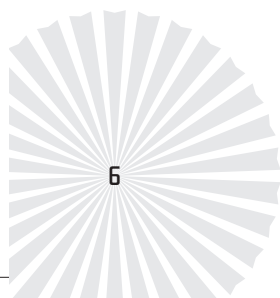
Národní koordinátor ICCS

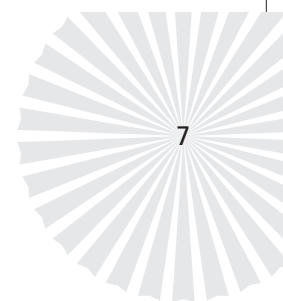


Obsah

<i>Předmluva</i>	3
<i>Seznam tabulek a obrázků</i>	8
1 Informace o mezinárodní studii občanské výchovy	13
1.1 Obecné informace	13
1.2 Realizace výzkumu v České republice a jeho rozsah	14
1.3 Použité výzkumné materiály a jejich struktura	15
1.4 Teoretická koncepce výzkumu ICCS a jeho jednotlivých výzkumných instrumentů	19
1.5 Základní výzkumné otázky	20
1.6 Základní výsledky výzkumu ICCS a jejich postupné publikování	21
1.7 Struktura zprávy	21
2 Výuka občanské nauky a výchova k občanství v České republice	23
2.1 Úvod	23
2.2 Výchova k občanství v proměnách času	23
2.3 Výchova k občanství ve vzdělávacím systému České republiky	23
2.4 Výchova k občanství v kurikulárních dokumentech	24
2.5 Vyučovací předmět podle vzdělávacího oboru Výchova k občanství	26
2.6 Shrnutí	27
3 Znalosti a dovednosti 14letých v ČR z oblasti občanské nauky	29
3.1 Občanské znalosti	29
3.2 Občanská společnost a systémy	30
3.3 Občanské principy	31
3.4 Občanská angažovanost	32
3.5 Občanské identity	33
3.6 Celková škála znalostí a porozumění	33
3.7 Změny v občanských znalostech mezi lety 1999 a 2009	38
3.8 Shrnutí občanských znalostí žáků	38
4 Občanské postoje 14letých	39
4.1 Školní a volnočasové aktivity žáků spjaté s občanstvím	39
4.2 Školní klima	45
4.3 Vztah občanů a společnosti	48
4.4 Vztah žáků ke společnosti	51
4.5 Názory na rovnost mužů a žen a tolerance menšin	52
4.6 Důvěra v instituce a postoje k České republice	55
4.7 Preference politických stran u 14letých	57
4.8 Účast žáků na dění ve společnosti	57
4.9 Náboženství	62
4.10 Závěr	63
5 Znalosti 14letých a postoje k EU a Evropě	65
5.1 Výsledky vědomostního testu	66

5.1.1 Evropská unie a její instituce – fakta	66
5.1.2 Evropská unie – zákony a politika	70
5.1.3 Evropská měna (peníze) euro	71
5.2 Výsledky dotazníku evropského modulu	74
5.2.1 Evropská a národní identita	74
5.2.2 Účast na aktivitách přesahujících hranice České republiky	75
5.2.3 Zájem o dění v Evropě a Evropské unii	81
5.2.4 Znalost cizích jazyků a postoje k výuce cizích jazyků	83
5.2.5 Postoje k migraci v rámci Evropy	85
5.2.6 Názory na rovné příležitosti cizinců v České republice	87
5.2.7 Názory na jednotnou evropskou politiku	88
5.2.8 Názory na rozšiřování Evropské unie	91
5.3 Shrnutí	92
6 Rodinné zázemí 14letých žáků	95
6.1 Imigrantský původ	95
6.2 Povolání a vzdělání rodičů	95
6.3 Zájem rodičů o politické a společenské dění	96
6.4 Složení domácností žáků a jejich vybavenost knihami	97
6.5 Očekávané dosažené vzdělání žáků	98
6.6 Náboženství	98
6.7 Shrnutí rodinného zázemí českých žáků	98
7 Odlišnosti výuky občanské nauky a výchovy k občanství v ČR dle výpovědí učitelů a ředitelů škol	99
7.1 Obecné rozdíly mezi gymnázii a základními školami	99
7.2 Předmět občanské výchovy	100
7.3 Výuka občanské výchovy	102
7.4 Školní a mimoškolní aktivity žáků	103
7.5 Občanská atmosféra	106
7.6 Shrnutí	111
8 Faktory ovlivňující úroveň znalostí žáků z občanské výchovy	113
8.1 Teoretický rámec	113
8.2 Vliv školy na výsledky testu občanských znalostí	115
8.3 Výsledný model pro faktory ovlivňující občanské znalosti	115
8.3.1 Budování modelu	115
8.3.2 Výsledný model	116
8.4 Závěr	118
9 Občanské postoje a chování žáků a jejich provázanost	121
9.1 Podpora demokratických hodnot	121
9.2 Zájem o politická a sociální témata a orientace v politice	123
9.3 Důvěra v instituce a skupiny	125



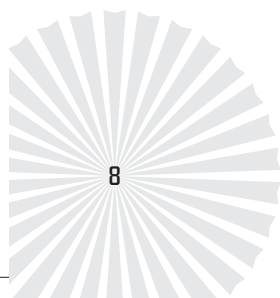


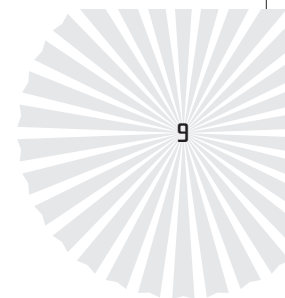
9.4 Plánovaná volební účast žáků v dospělosti	125
9.5 Plánovaná účast žáků na politických aktivitách v dospělosti	127
9.6 Vnímání genderové nerovnosti	128
9.7 Shrnutí	129
10 Vysvětlení odlišností evropských znalostí a postojů 14letých k Evropě a EU	131
10.1 Vysvětlení výsledků žáků z evropského znalostního testu	131
10.1.1 Teoretický rámec vysvětlení odlišností evropských znalostí	131
10.1.2 Vliv školy na výsledky testu z evropských znalostí	131
10.1.3 Výsledný model pro faktory ovlivňující evropské znalosti	131
10.1.4 Shrnutí	132
10.2 Vysvětlení postojů žáků k Evropě a EU	133
10.2.1 Vysvětlení odlišností postojů 14letých k Evropě a EU	133
10.2.2 Modelování postojů vůči studiu evropských jazyků	133
10.2.3 Modelování pocitu evropského občanství	134
10.2.4 Modelování postojů vůči rovným šancím pro občany EU	135
10.2.5 Shrnutí	136
11 Shrnutí výsledků	139
11.1 Rozdíly občanských znalostí u českých žáků	139
11.2 Změny v občanských znalostech od roku 1999	139
11.3 Zájem a ochota angažovat se v občanském a politickém životě	140
11.4 Postoje k demokracii, rovnosti mužů a žen a politice u českých žáků	140
11.5 Realizace výchovy k občanství v českých školách	141
11.6 Rodinné zázemí českých žáků a jeho vliv na znalosti a postoje žáků	141
11.7 Znalosti českých žáků o Evropě a Evropské unii	141
11.8 Postoje a aktivity českých žáků ve vztahu k Evropě a Evropské unii	142
11.9 Navazující publikace a výhled dalších prací	142
Přílohy	143
Příloha 1: Použité statistické techniky	143
Příloha 2: Tabulky a obrázky neuvedené v hlavním textu	147
Použitá literatura	149

Seznam tabulek a obrázků

Tabulky

Tabulka 1	Harmonogram prací na výzkumu ICCS v České republice	14
Tabulka 2	Struktura škol účastnících se výzkumu ICCS dle kraje a typu školy	15
Tabulka 3	Občanská společnost a systémy (pohlaví, typ školy)	30
Tabulka 4	Občanská společnost a systémy (velikost třídy v ročníku)	30
Tabulka 5	Občanské principy (pohlaví, typ školy)	31
Tabulka 6	Občanské principy (kraje)	31
Tabulka 7	Občanské principy (velikost třídy v ročníku)	31
Tabulka 8	Občanská angažovanost (pohlaví, typ školy)	32
Tabulka 9	Občanská angažovanost (kraje)	32
Tabulka 10	Občanská angažovanost (velikost třídy v ročníku)	32
Tabulka 11	Občanské identity (pohlaví, typ školy)	33
Tabulka 12	Občanské identity (velikost třídy v ročníku)	33
Tabulka 13	Občanské znalosti (pohlaví, typ školy)	34
Tabulka 14	Občanské znalosti (kraje)	35
Tabulka 15	Občanské znalosti (velikost třídy v ročníku, velikost školy)	35
Tabulka 16	Občanské znalosti (zaměstnanecký status rodičů)	36
Tabulka 17	Srovnání tzv. obsahových znalostí z občanské výchovy mezi roky 1999 a 2009	38
Tabulka 18	Školní a volnočasové aktivity	44
Tabulka 19	Zapojení do rozhodovacích činností v rámci školy (kraje)	44
Tabulka 20	Školní prostředí	47
Tabulka 21	Vztah občanů a společnosti	50
Tabulka 22	Vztah žáků ke společnosti	52
Tabulka 23	Otázka rovnosti mužů a žen a tolerance menšin	54
Tabulka 24	Instituce a společnost	56
Tabulka 25	Účast žáků na dění ve společnosti	61
Tabulka 26	Budoucí účast ve volbách (kraje)	62
Tabulka 27	Postoje k náboženství	63
Tabulka 28	Vliv náboženství na společnost (kraje)	63
Tabulka 29	Seznam zemí, které se účastnily evropského modulu	65
Tabulka 30	Fakta o Evropské unii – % správných odpovědí	66
Tabulka 31	Kolik zemí je členskými státy EU? – % správných odpovědí	67
Tabulka 32	Který požadavek musí země splňovat, aby se mohla stát členem EU?	67
Tabulka 33	Ve kterém městě zasedá Evropský parlament	68
Tabulka 34	Kdo volí členy Evropského parlamentu (evropské poslance)?	68
Tabulka 35	Kdo volí členy Evropského parlamentu (evropské poslance)?	69
Tabulka 36	Rozšiřování EU, % správných odpovědí podle krajů	69
Tabulka 37	Výroky týkající se vlivu EU na členské země a % správných odpovědí	70
Tabulka 38	Výroky týkající se evropské měny euro	71
Tabulka 39	Bankovky euro mají stejný vzhled ve všech zemích, kde jsou oficiální měnou	71





Tabulka 40	Škála evropských občanských znalostí – celkem, podle typu školy a kraje ...	72
Tabulka 41	Sebehodnocení vlastních znalostí – celkem, podle typu školy a kraje	73
Tabulka 42	Účast na aktivitách přesahujících hranice České republiky I	76
Tabulka 43	Účast na aktivitách přesahujících hranice České republiky II	77
Tabulka 44	Účast na aktivitách přesahujících hranice České republiky III	78
Tabulka 45	Naše škola mi dává příležitost navštívit jiné evropské země/setkat se s mladými lidmi z jiných evropských zemí – dle krajů	80
Tabulka 46	Jak často hovoříš o umění a kultuře jiných evropských zemí s přáteli nebo členy rodiny?	82
Tabulka 47	Jak často hovoříš o evropských sportovních událostech s přáteli nebo členy své rodiny?	82
Tabulka 48	Procentuální podíl žáků, kteří se dokáží/nedokáží domluvit jiným evropským jazykem, podle velikosti školy a velikosti třídy	84
Tabulka 49	Postoje vůči studiu evropských jazyků	84
Tabulka 50	Školy by měly mladým lidem dávat více příležitostí k učení cizích jazyků používaných v jiných evropských zemích – podle krajů	85
Tabulka 51	Hlavy států evropských zemí (prezidenty, krále, královny atd.) by měl jednoho dne nahradit „prezident“ celé Evropy – dle krajů	89
Tabulka 52	Země, které se stanou členy Evropské unie, by měly zrušit svoji vlastní vládu – dle krajů	89
Tabulka 53	Země narození	95
Tabulka 54	Imigrantský původ	95
Tabulka 55	Zaměstnanecký status rodičů	96
Tabulka 56	Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů	96
Tabulka 57	Zájem rodičů o politické a společenské dění – rodiče	97
Tabulka 58	Typ rodiny žáků	97
Tabulka 59	Počet knih v domácnosti	97
Tabulka 60	Očekávaný stupeň vzdělání	98
Tabulka 61	Účast na mši	98
Tabulka 62	Kategorie nejvyššího zaměstnaneckého statusu rodičů žáků podle typu školy (v procentech žáků)	99
Tabulka 63	Procenta žáků, na jejichž školách je občanská výchova vyučována jako... .	100
Tabulka 64	Vnímání cílů občanské výchovy řediteli, všemi učiteli, učiteli občanské výchovy na gymnáziu a učiteli občanské výchovy na ZŠ	101
Tabulka 65	Procenta žáků, jejichž učitelé občanské výchovy se účastní jednotlivých aktivit	104
Tabulka 66	Procenta žáků, jejichž učitelé používají následující zdroje pro plánování témat na hodiny občanské výchovy	105
Tabulka 67	Procenta žáků, kteří hlasují do školské rady nebo volí zástupce třídy	107
Tabulka 68	Odhad rozptylu výsledků znalostí žáků mezi školami a mezi žáky	115
Tabulka 69	Odhad nevysvětleného rozptylu výsledků znalostí žáků mezi školami a mezi žáky	116
Tabulka 70	Odhady regresních koeficientů modelu, kde závislou proměnnou jsou výsledky z testu znalostí občanské výchovy	117

Tabulka 71	Vliv občanských znalostí na demokratické postoje žáků	123
Tabulka 72	Vliv rodinného a školního zázemí na demokratické postoje žáků	123
Tabulka 73	Vliv charakteristik na zájem žáků o politická a sociální témata	124
Tabulka 74	Vliv charakteristik na zájem žáků o politická a sociální témata.	124
Tabulka 75	Vliv charakteristik na důvěru žáků v instituce	125
Tabulka 76	Vliv charakteristik na plánovanou volební účast žáků	126
Tabulka 77	Model vysvětlující budoucí volební účast za pomoci postojů žáků.	126
Tabulka 78	Model vysvětlující budoucí volební účast	127
Tabulka 79	Závislost budoucí politické aktivity na vybraných charakteristikách	128
Tabulka 80	Model pro budoucí politické aktivity žáků	128
Tabulka 81	Závislost postojů ke genderové rovnosti na vybraných charakteristikách . .	128
Tabulka 82	Model pro vysvětlení odlišností postojů ke genderové nerovnosti	129
Tabulka 83	Odhad rozptylu výsledků znalostí žáků z evropského testu mezi školami a mezi žáky.	131
Tabulka 84	Odhad nevysvětleného rozptylu výsledků znalostí žáků z evropského testu mezi školami a mezi žáky	131
Tabulka 85	Odhady regresních koeficientů modelu, kde závislou proměnnou jsou výsledky z evropského testu	132
Tabulka 86	Postoje vůči studiu evropských jazyků.	134
Tabulka 87	Pocit evropského občanství.	135
Tabulka 88	Rovné šance pro občany EU	136

Obrázky

Obrázek 1	Osmiúhelník popisující činitele ovlivňující dospívající v jejich občanské socializaci	19
Obrázek 2	Žákovská skóre podle dosažené dovednostní úrovně podle pohlaví a typu školy	34
Obrázek 3	Žákovská skóre podle dosažené dovednostní úrovně podle krajů.	36
Obrázek 4	Žákovská skóre podle dosažené dovednostní úrovně podle velikosti tříd . .	37
Obrázek 5	Žákovská skóre podle dosažené dovednostní úrovně podle zaměstnaneckého statusu rodičů	37
Obrázek 6	Volnočasové aktivity.	42
Obrázek 7	Jak často se mimo školu věnuješ následujícím činnostem?.	42
Obrázek 8	Zapojil/a ses někdy ve škole do některé z následujících činností?	43
Obrázek 9	Když diskutujete o politických a společenských tématech v běžných vyučovacích hodinách, jak často dochází k následujícímu.	45
Obrázek 10	Do jaké míry jsou v této škole zohledňovány názory žáků při rozhodování o následujících záležitostech:	46
Obrázek 11	Do jaké míry souhlasíš nebo nesouhlasíš s tvrzeními o sobě a své škole . . .	46
Obrázek 12	Do jaké míry souhlasíš nebo nesouhlasíš s tvrzeními o účasti žáků na dění ve škole.	47
Obrázek 13	Demokratické hodnoty u českých žáků.	49
Obrázek 14	Vnímání občanské společnosti	50
Obrázek 15	Je důležité, aby dobrý občan:	50

Obrázek 16	Zájem žáků o dění.	51
Obrázek 17	Orientace žáků v politice.	52
Obrázek 18	Názory na rovnost mužů a žen.	53
Obrázek 19	Názory na práva etnických skupin.	53
Obrázek 20	Názory na práva přistěhovalců.	54
Obrázek 21	Důvěra institucím a skupinám.	55
Obrázek 22	Názory na Českou republiku.	56
Obrázek 23	Podpora politických stran 14letými v ČR.	57
Obrázek 24	Jak dobře by se ti podle tvého názoru dařilo v následujících činnostech? ...	58
Obrázek 25	Zúčastnil/a by ses v budoucnosti některé z následujících forem protestu: ...	58
Obrázek 26	Zúčastnil/a by ses v budoucnosti některé z následujících forem protestu: ...	59
Obrázek 27	Předpokládané volební aktivity v dospělosti.	59
Obrázek 28	Předpokládaná formální občanská a politická angažovanost v dospělosti. ...	60
Obrázek 29	Předpokládaná neformální občanská a politická angažovanost v dospělosti. ...	60
Obrázek 30	Postoje k náboženství.	62
Obrázek 31	Způsob financování Evropské unie – celkem a podle typu školy.	68
Obrázek 32	Co mohou ze zákona dělat všichni občané Evropské unie?	70
Obrázek 33	Výhody pro země, jejichž oficiální měnou je euro.	72
Obrázek 34	Postoje vůči evropskému občanství.	74
Obrázek 35	Postoje vůči Evropské unii.	75
Obrázek 36	Naše škola mi dává příležitost navštívit jiné evropské země – celkem a dle typu školy.	79
Obrázek 37	Naše škola mi dává příležitost setkat se s mladými lidmi z jiných evropských zemí.	79
Obrázek 38	Příležitosti, které žákům nabízí škola.	80
Obrázek 39	Zájem o dění v Evropě.	81
Obrázek 40	Jak často hovoříš o Evropské unii s přáteli nebo členy své rodiny.	82
Obrázek 41	Jak dobře se dokážeš domluvit cizím jazykem? Celkem a podle typu školy. ...	83
Obrázek 42	Cestování evropských občanů po Evropě by se mělo více omezit, aby se dalo lépe bojovat proti terorismu.	86
Obrázek 43	Pobyt občanů jiných evropských zemí v České republice vyvolává konflikty a nepřátelství mezi lidmi různých národností.	86
Obrázek 44	Občané České republiky by byli lépe chráněni před kriminalitou, kdyby se naše hranice uzavřely přistěhovalcům z jiných evropských zemí ...	87
Obrázek 45	Podpora rovných práv imigrantů v České republice.	87
Obrázek 46	Hlavy států evropských zemí (prezidenty, krále, královny atd.) by měl jednoho dne nahradit „prezident“ celé Evropy – dle typu školy a pohlaví. ...	88
Obrázek 47	Země, které se stanou členy Evropské unie, by měly zrušit svoji vlastní vládu – dle typu školy a pohlaví.	90
Obrázek 48	Společná měna euro.	90
Obrázek 49	Má-li být Evropská unie smysluplnou organizací, musí v ní být všechny evropské země – dle typu školy a pohlaví.	91
Obrázek 50	Četnost aktivit (v procentech) při hodinách občanské výchovy.	102

Obrázek 51	Občanské aktivity žáků v rámci školy	107
Obrázek 52	Zohledňování názoru žáků na školní aktivity.	108
Obrázek 53	Procenta žáků, na jejichž školách rodiče.	109
Obrázek 54	Procenta žáků, na jejichž školách mohou různé skupiny ovlivnit chod školy	110
Obrázek 55	Procenta žáků, jejichž učitelé se účastní aktivit v rámci školy.	110
Obrázek 56	Odhady regresních rovnic pro občanské znalosti v závislosti na zaměstnaneckém statusu rodičů (pro jednotlivé kategorie vzdělání rodičů)	116
Obrázek 57	Základní model budování znalostí, postojů a chování jedince	122
Obrázek 58	Model budování znalostí, postojů (modifikace).	122
Obrázek 59	Model pro zájem o politická a sociální témata a orientaci v politice.	124
Obrázek 60	Model vysvětlení budoucí volební účasti žáků	127
Obrázek 61	Model vysvětlení genderových postojů	129

Příloha 1

Tabulky

Tabulka 1	Odhad modelu pro znalosti občanské výchovy v závislosti na statusu rodiny žáka	145
Tabulka 2	Odhad modelu pro výsledky z testu znalostí občanské výchovy	146
Tabulka 3	Odhad nevysvětleného rozptylu výsledků znalostí žáků mezi školami a mezi žáky.	146

Obrázky

Obrázek 1	Regresní závislost občanských znalostí žáka na jeho rodinném zázemí.	144
-----------	--	-----

Příloha 2

Tabulky

Tabulka 1	Model pro důvěru žáků v instituce.	147
Tabulka 2	Model pro očekávané volební chování (vliv školy)	147
Tabulka 3	Model pro očekávané volební chování (vliv rodiny)	147

Obrázky

Obrázek 1	Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů a očekávané vzdělání žáků podle typu škol	147
-----------	---	-----

1 Informace o mezinárodní studii občanské výchovy

1.1 Obecné informace

V roce 2009 se v České republice uskutečnil pod názvem *Mezinárodní studie občanské výchovy*¹ – *International Civic and Citizenship Education Study* (dále též jen ICCS) již druhý mezinárodní výzkum zaměřený na občanskou výchovu.

První výzkum, provedený v roce 1999, nesl název *Civil Education Study (CIVED)* a byl proveden na 14letých žácích a 18letých studentech. Hlavním cílem bylo podchytit občanské postoje žáků a studentů a zjistit, jaké jsou jejich znalosti z oblasti občanské výchovy. Obdobný cíl měla i *Mezinárodní studie občanské výchovy*, která však byla oproti výzkumu *CIVED* výrazně rozšířena a nově doplněna o regionální moduly (asijský, evropský a latinskoamerický). Obě uvedené studie byly uskutečněny pod záštitou *Mezinárodní asociace pro vyhodnocování výsledků vzdělávání – International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (dále jen IEA), realizaci projektu mělo na starosti mezinárodní konsorcium, které se skládalo ze tří členů: *Australian Council for Educational Research (ACER)* z Austrálie, *National Foundation for Educational Research (NFER)* z Velké Británie a *Laboratorio di Pedagogia sperimentale (LPS)* z RomaTre University v Itálii.

Výzkum ICCS zaměřil na tyto základní oblasti:

- Znalosti z občanské výchovy
- Postoje k demokracii
- Názory na občanství a roli občana v soudobých společnostech
- Postoje k rovnosti mužů a žen
- Postoje k menšinám a přistěhovalcům
- Důvěra v instituce a pocit národní identity
- Občanské chování a předpokládané občanské aktivity v dospělosti
- Školní a mimoškolní aktivity žáků spjaté s občanstvím
- Školní klima a výuka občanské výchovy ve školách
- Postoje k náboženství
- Rodinné zázemí žáků

V rámci evropského modulu byla dále pozornost zaměřena na oblasti:

- Znalosti o Evropě, Evropské unii a euru
- Evropská identita a národní identita
- Účast na aktivitách přesahujících hranice České republiky
- Zájem o dění v Evropě a Evropské unii
- Znalost cizích jazyků a postoje k výuce cizích jazyků
- Postoje k migraci v rámci Evropy
- Názory na rovné příležitosti cizinců v České republice
- Názory na jednotnou evropskou politiku
- Názory na rozšiřování Evropské unie

Výzkum se uskutečnil ve 38 zemích celého světa a zahrnul tak velké množství různých vzdělávacích systémů. Cílem této zprávy je zejména popis výsledků z České republiky,

¹ Jsme si vědomi jisté problematičnosti tohoto názvu ve světle kurikulární reformy a zavedení výchovy k občanství do českého vzdělávání. Více se tématu názvu příslušného předmětu a jeho pojetí v posledních letech v ČR věnuje kapitola druhá této zprávy.

pouze okrajově jsou české výsledky doplněny o údaje z jiných zemí. Mezinárodní srovnání jsou obsažena v samostatné publikaci dostupné v angličtině (Schulz, Ainley a kol., 2010a) i v českém jazyce (Schulz, Ainley a kol., 2010b), proto nejsou v této publikaci detailněji uváděna. Stejně jako jiné velké mezinárodní studie (PISA, TIMMS) bylo i šetření ICCS dlouho připravováno a jeho realizace trvala několik let. Ve většině zemí probíhaly přípravy již od roku 2007, v roce 2008 bylo provedeno pilotní šetření a v roce 2009 poté hlavní šetření. Následně byly v roce 2010 zpracovávány výsledky a připravovány výzkumné zprávy. Česká republika se připojila k projektu ICCS až ve druhé půli roku 2008, a proto se neúčastnila pilotního šetření, které ověřovalo kvalitu a obsah jednotlivých výzkumných instrumentů. I přes pozdější začátek projektu byl výzkum v České republice proveden podle všech standardů, které byly vyžadovány.

1.2 Realizace výzkumu v České republice a jeho rozsah

Výzkum v ČR proběhl dle časového harmonogramu uvedeného v tabulce č. 1.

Tabulka 1: Harmonogram prací na výzkumu ICCS v České republice

Popis činnosti	Období
Příprava výzkumných instrumentů, překlady	8/2008–1/2009
Vybírání škol a jejich kontaktování	10/2008–1/2009
Tisk a distribuce výzkumných instrumentů	2/2009
Školení zadavatelů [školních inspektorů]	3/2009
Realizace výzkumu na školách	3–4/2009
Pořizování dat z výzkumných materiálů	8–9/2009
Příprava dat pro mezinárodní centrálu	10–11/2009
Zpracování dat v mezinárodní centrále	12/2009–4/2010
Analýzy dat a přípravy výzkumných zpráv	5–9/2010

V roce 2009 byl proveden překlad všech výzkumných instrumentů (více o nich v další části této kapitoly). Zároveň bylo z databáze všech škol v ČR, v nichž se nacházejí žáci ve věku 8. ročníku základního vzdělávání, vybráno náhodně 150 škol jako prvních potenciálních účastníků výzkumu a pro každou z nich byly vybrány ještě dvě školy náhradní. Výběr byl proveden tak, aby byly dostatečně zastoupeny jednotlivé kraje ČR a zároveň aby byla dostatečně reprezentována víceletá gymnázia, která též vyučují žáky 8. ročníků. Po komunikaci s vybranými školami, případně se školami náhradními bylo nakonec získáno 147 škol souhlasících s provedením výzkumu (při konečném zpracování dat bylo využito dat ze 144 škol). Struktura škol dle jednotlivých krajů a dle typu navštěvované školy je uvedena v tabulce č. 2.

V každé škole se účastnili výzkumu všichni žáci 8. ročníku² přítomní ve škole v den testování, dále jejich učitelé a ředitelé škol. Na každé škole byl jmenován tzv. školní koordinátor výzkumu (zpravidla učitel občanské výchovy nebo příbuzných předmětů), který zajišťoval realizaci výzkumu na škole. Během března a dubna byl proveden výzkum na jednotlivých školách (dle termínů, které si školy dohodly se školními inspektory).

Žákům zadávali testy a dotazníky (viz dále) školní inspektori, aby byla zajištěna objektivita a vyloučena pomoc učitelů příslušné školy. Pro kontrolu kvality výzkumu byla navíc na 10 % škol přítomna zástupkyně IEA, která dohlížela na to, zda realizace výzkumu odpovídá mezinárodním standardům.

² Jednotlivé země si mohly vybrat, zda se výzkumu ve vybrané škole zúčastní pouze jedna třída (vybraná za pomoci pravděpodobnostních postupů), nebo všechny třídy. V ČR byl zvolen druhý uvedený přístup.

Tabulka 2: **Struktura škol účastnících se výzkumu ICCS dle kraje a typu školy**

Kraj	Počet škol	Počet tříd	Počet žáků
Hlavní město Praha	11	19	316
Středočeský kraj	16	27	567
Jihočeský kraj	9	16	306
Plzeňský kraj	8	13	236
Karlovarský kraj	5	7	157
Ústecký kraj	12	20	386
Liberecký kraj	7	11	211
Královéhradecký kraj	8	12	235
Pardubický kraj	8	11	215
Vysočina	8	12	244
Jihomoravský kraj	16	31	624
Olomoucký kraj	9	12	230
Zlínský kraj	9	15	296
Moravskoslezský kraj	18	34	607
Typ školy			
Základní škola	127	221	4 146
Víceleté gymnázium	17	19	484
Celkem	144	240	4 630

V průběhu výzkumu se podařilo získat informace od více než 4 600 žáků, asi 1 600 učitelů a 137 ředitelů (mezinárodní centrála požadovala jako minimum 3 000 žáků).

1.3 Použité výzkumné materiály a jejich struktura

V rámci studie ICCS bylo použito několik různých dotazníků a testů. Cílem této podkapitoly je základní popis použitých instrumentů a detailnější popis koncepce mezinárodních žákovských testů.

Nejdříve uvedme přehled všech výzkumných materiálů použitých v rámci ICCS:

- *Mezinárodní žákovský test znalostí*
- *Mezinárodní žákovský dotazník*
- *Evropský test a dotazník (tzv. evropský modul) ³*
- *Dotazník pro učitele*
- *Školní dotazník pro ředitele*

Mezinárodní žákovský test bude detailněji popsán až v závěru této podkapitoly, ostatní instrumenty budou stručně charakterizovány.

Mezinárodní žákovský dotazník byl žákům předkládán po vyplnění mezinárodního testu. Doba na vyplnění byla 40 minut. Obsahem dotazníku byly informace o žákovi (pohlaví, přesný věk), dále o jeho rodinném zázemí (imigrantský původ, vzdělání a povolání rodičů, vybavenost domácnosti knihami). Hlavním cílem dotazníku bylo zjištění občanských postojů a chování žáků včetně předpokládaného chování žáka v budoucnosti. Celý dotazník

³ Pořadí instrumentů pro žáky odpovídá pořadí, ve kterém tyto vyplňovali v den testování na příslušné škole.

lze nalézt na Internetu,⁴ analýza výsledků plynoucích z odpovědí žáků je obsahem kapitol č. 4, 6 a 9.

Evropský test a dotazník (tzv. evropský modul) – sestával ze 12minutového testu o Evropě, Evropské unii a jejích institucích. Na test navazoval 17minutový dotazník zjišťující postoje žáků k Evropě, jejich pocit sounáležitosti, postoje k evropské integraci a dalšímu rozšiřování EU. Evropský test a dotazník lze opět nalézt v plném znění na Internetu.

Dotazník pro učitele – (cca na 30 minut) vyplňovali všichni učitelé vyučující v 8. ročníku; obsahoval zejména otázky směřující k výuce občanské výchovy, respektive výchovy k občanství ve škole. Zkoumány byly výukové materiály používané učiteli, jejich vyučovací metody a názory na důležitost jednotlivých témat.

Obdobně byl zaměřen i **Dotazník pro ředitele** (opět cca na 30 minut) – obecněji zjišťoval zakotvení občanské výchovy, respektive výchovy k občanství do vzdělávacích plánů v příslušné škole. Ředitelé také byli žádáni o obecné informace o škole a jejím klimatu.

Mezinárodní žákovský test se zaměřoval na občanské znalosti žáků. Na rozdíl od studie CIVED, která rozlišovala pouze tzv. obsahové znalosti a dovednosti, se ve výzkumu ICCS zaměřil test znalostí na mnohem širší okruhy občanských znalostí. Celkově test ICCS obsahoval 79 položek, které se po skupinách pravidelně střídaly v sedmi testových sešitech (každý žák tak řešil cca 30 položek). Pro možnost srovnání znalostí měřených ve studii CIVED byly do mezinárodního žákovského testu ICCS zahrnuty i některé položky, které byly součástí studie CIVED 1999. V testu ICCS se používaly dva typy otázek – 73 uzavřených otázek s výběrem odpovědi, z nichž pouze jedna byla správná, a šest otevřených otázek, kde měli žáci za úkol formulovat odpověď sami. U otevřených otázek předcházel krátký text či obrázek, na který navazovala jedna či více otázek. Základní oblasti, na které se test zaměřoval, lze rozdělit do šesti skupin. Popis těchto šesti skupin přejímáme z dokumentu vymezujícího základní rámec studie ICCS (Schulz a kol. 2008).

Oblast 1 – Občanská společnost a systémy

První oblast, na kterou se zaměřoval mezinárodní žákovský test znalostí a porozumění, zahrnuje formální a neformální mechanismy, systémy a organizace, které tvoří základ společnosti. Zabývá se tím, jak společnosti fungují, a dále se dělí na tři podoblasti: *občané, státní a občanské instituce*.

Z hlediska *občanů* se zaměřuje na vztahy mezi individui a skupinami občanů a jejich společností a zjišťuje, do jaké míry žáci znají jak připsané a žádoucí role, práva a povinnosti občanů a skupin ve společnosti, tak jejich šance a schopnosti podporovat rozvoj občanské společnosti a jak jim rozumí.

V podoblasti *státních institucí*, tedy těch, které představují občanskou vládu a legislativu jednající v zájmu lidí, které reprezentují, jde zejména o parlamenty, vlády, nadnárodní vládní orgány, soudnictví, exekuční orgány, národní obranné síly, administrativní systém občanských nebo veřejných služeb a volební komise.

Občanské instituce jsou ty instituce, které zprostředkovávají kontakt občanů se státními institucemi a umožňují jim aktivně vykonávat mnoho rolí ve společnosti. Jedná se především o náboženské instituce, společnosti/korporace, odbory, politické strany, nevládní organizace, nátlakové skupiny, média, školy a kulturní/zájmové organizace.

Klíčovými koncepty oblasti „občanská společnost a systémy“ jsou: moc/autorita, zákony/právo, ústava, vláda, rozhodování, vyjednávání, odpovědnost, demokracie, suverenita, budování národa, bezvládní, volby, ekonomika, sociální stát, dohody, udržitelný rozvoj, globalizace.

⁴ Viz <http://www.uiv.cz/clanek/231/1703>.

Konkrétně se otázky v této oblasti týkaly témat, jako jsou podpora demokracie nebo její ohrožení, veřejná diskuse, politické systémy, role ombudsmana, role zájmových skupin, role médií, vztah demokracie a náboženství, občanská svoboda, rovná práva a další projevy demokracie.

Oblast 2 – Občanské principy

Druhá oblast zahrnuje sdílené etické základy občanských společností. Týká se podpory, ochrany a prosazování těchto principů jako občanských povinností a jako motivace pro občanskou participaci individuů a skupin. Tři podoblasti občanských principů tvoří: *rovnost, svoboda, sociální soudržnost*.

Koncept *rovnosti* je založen na představě, že všichni lidé jsou si od narození rovni a mají právo na spravedlivé zacházení. Podpora prosazování této rovnosti je podstatná pro dosažení míru a harmonie v místních společenstvích i mezi nimi.

Z hlediska konceptu *svobody* by všichni lidé měli mít svobodu vyznání a slova a měli by být osvobozeni od strachu a nedostatku, jak je to formulováno v Deklaraci lidských práv OSN (1948). Společnosti mají povinnost aktivně chránit svobodu svých členů a podporovat ochranu svobody ve všech místních společenstvích, včetně těch, která nejsou jejich vlastní.

Sociální soudržnost se týká smyslu pro sounáležitost, propojenost a společnou vizi, která existuje mezi individui a místními společenstvími v demokratické společnosti. Pokud je sociální soudržnost velká, je uznávána různost individuí a místních společenství, které společnost tvoří. S ohledem na tuto podoblast je bráno v potaz, že projevy sociální soudržnosti se různí mezi jednotlivými společnostmi, že může existovat napětí mezi sociální soudržností a odlišností pohledů a jednání a že řešení tohoto napětí je předmětem diskuse v mnoha společnostech.

Klíčové koncepty této oblasti představují: zájem o veřejné dobro, lidská práva, empatie, respekt, sociální spravedlnost, inkluzivita a rovnost.

Jednotlivé otázky v této oblasti se zabývají například tolerancí k rozdílnému smýšlení, problémem minorit, demokratickými principy, volebními principy a cenzurou.

Oblast 3 – Občanská angažovanost

Oblast občanské angažovanosti se zabývá podstatou procesů a praktik, které definují a zprostředkují účast občanů v jejich občanských komunitách (často nazýváno jako aktivní občanství). Občanská participace jako projev individuálního jednání může fungovat na jakékoliv úrovni místních společenství a v jakémkoliv kontextu těchto společenství, úroveň participace může sahát od povědomí přes angažovanost až k ovlivňování. Tři podoblasti občanské participace tvoří: *rozhodování, ovlivňování a angažovanost v místních společenstvích*.

Rozhodování zahrnuje aktivní participaci, která ústí v implementaci politiky týkající se individuálního místního společenství nebo skupiny v tomto společenství (angažování se ve vládě, volby).

Ovlivňování se týká jednání zaměřeného na informování a ovlivňování některých nebo všech politik, praktik a postojů ostatních nebo skupin ostatních v místním společenství individua, (zapojení se do veřejné debaty, angažování se na demonstraci nebo protestu, zapojení se do politiky rozvoje, rozvíjení návrhů pro jednání nebo ospravedlňování, selektivní nákup produktů podle etického přesvědčení o způsobu, kterým byly vyrobeny (etické spotřebitelství), a korupce).

Angažovanost v místním společenství se vztahuje k účasti zaměřené primárně na zlepšení propojenosti s místním společenstvím a jednání v jeho prospěch (dobrovolnictví, účast

v náboženských, kulturních a sportovních organizacích, informovanost, jednání/reakce na úvahy o minulém jednání).

Klíčovými koncepty této oblasti jsou: občanská účast, občanské působení, kooperace/kolaborace, vyjednávání/řešení, angažovanost.

Otázky se týkaly znalostí o volebním rozhodování, formách veřejného protestu a zájmových skupinách.

Oblast 4 – Občanské identity

Čtvrtá oblast se zabývá občanskými identitami, tedy tím, jak žáci vnímají sami sebe v roli občanů. Žáci jsou ve výzkumu ICCS vnímáni jako hlavní aktéři občanské sféry, kde ovlivňují a zároveň jsou také ovlivňováni rodinnými vztahy a vztahy s vrstevníky a místními společenstvími, ale také vztahy s uskupeními na regionální, národní a globální úrovni. Individuální občanská identita se proto pojí s řadou osobních vlivů a společenských uskupení a jedinci tak mají mnohonásobné občanské identity. Oblast občanských identit se skládá ze dvou podoblastí: *představa sebe sama jako občana* a *občanská propojenost*.

Představa sebe sama jako občana odkazuje na hodnoty a pocity, jaké mají individua ohledně své pozice v místním společenství. Zahrnuje občanské hodnoty, které individua rozvíjejí nebo získávají a obhajují, rozsah a komplexnost jejich občanských rolí, které zvládají simultánně, dilemata jednání spojená s občanstvím, kterým čelí, a porozumění a postoje k těmto dilematům.

Občanská propojenost odkazuje na to, jak jsou individua spojena s různými místními společenstvími a jaké občanské role v nich hrají. Koncept občanské propojenosti se týká individuálních hodnot a tolerance odlišnosti (občanských idejí a jednání) v místních společenstvích i mezi nimi a dále rozpoznání dopadů, jaké mají občanské hodnoty a hodnotové systémy místních společenství na své členy, a porozumění jim.

Mezi *klíčové koncepty* oblasti občanských identit patří: koncept sebe sama jako občana, mnohočetnost, odlišnost, kultury/umístění, patriotismus, nacionalismus, občanské hodnoty.

Jednotlivé otázky se týkaly respektování odlišných kultur, předsudků, tolerance a porozumění principům sociálního státu a ekonomickým principům.

Kognitivní oblasti

Aby žáci odpověděli správně na položky kognitivního testu ICCS, předpokládá se určitá znalost občanské problematiky, která je zde hodnocena. Žáci také potřebují schopnost aplikovat komplexnější kognitivní procesy na občanské znalosti a vztahovat své znalosti a porozumění k občanskému jednání v reálném světě. Žákovský test ICCS se proto vztahuje ke dvěma kognitivním doménám, které obsahují kognitivní procesy, jejichž demonstrace je od žáků očekávána.

Oblast 5 – Znalosti

Oblast znalostí se týká získaných informací, které žáci uplatňují při řešení komplexních kognitivních úkolů, jež dávají smysl jejich občanským světům. Od žáků se očekává, že si vybaví nebo rozeznají definice, popisy a klíčové charakteristiky občanských konceptů a ilustrují je příklady. Protože výzkum ICCS je mezinárodní, jsou od žáků očekávány pouze ty konkrétní a abstraktní principy v kognitivním hodnocení, které mohou být zobecněny na všechny země.

Procesy, které jsou vyžadovány v této oblasti, jsou: definování, popis a ilustrace příklady.

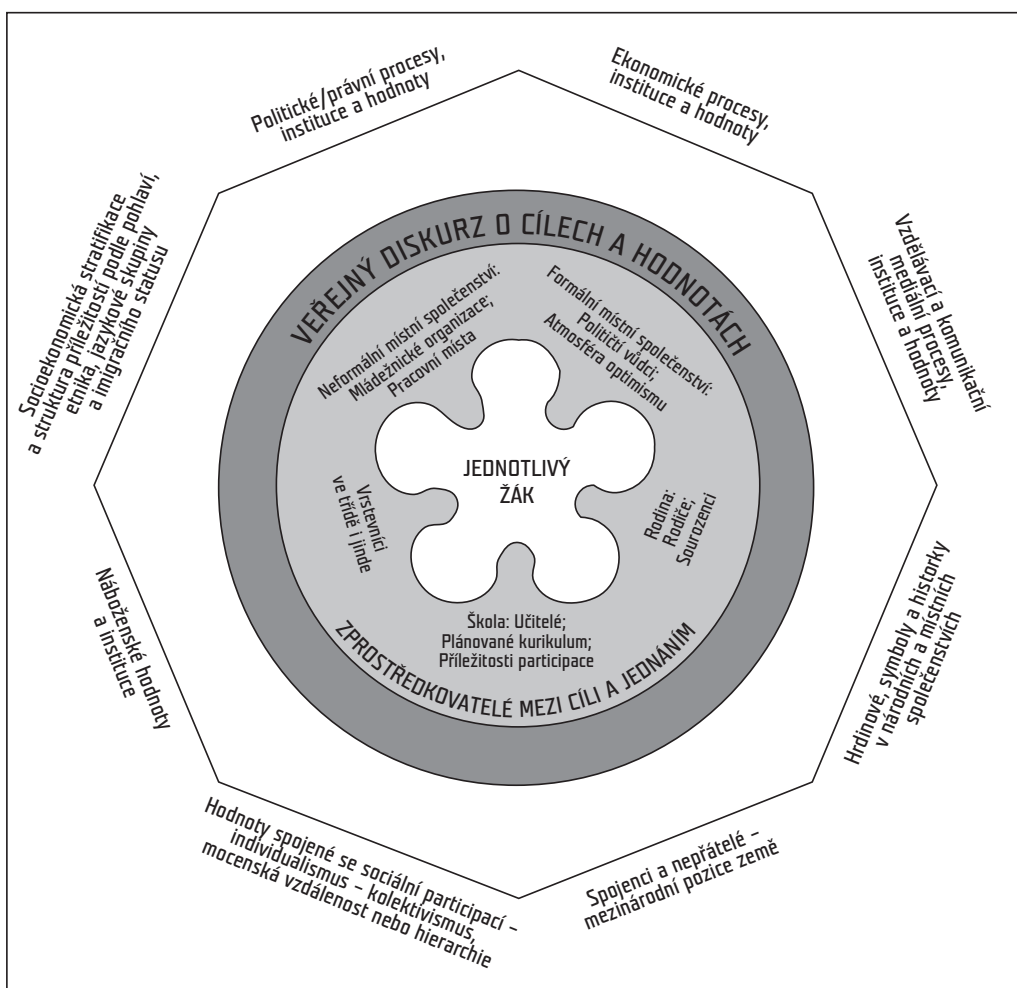
Oblast 6 – Zdůvodňování a analýza

Druhá kognitivní oblast, zdůvodňování a analýza, zpřesňuje kognitivní procesy, které studenti používají k dosažení širších závěrů, včetně procesů zahrnutých v porozumění komplexním faktorům ovlivňujícím občanské jednání a v plánování a hodnocení strategických řešení a výsledků. Podoblast zdůvodňování sahá od přímé aplikace znalostí na známé, konkrétní situace přes přizpůsobení znalostí mnohočetným konceptům až k závěrům o komplexních, mnohostranných, neznámých a abstraktních situacích. Očekává se, že žáci v této oblasti interpretují informace, ospravedlňují, nacházejí spojitosti, integrují, zobecňují, hodnotí, řeší problémy, tvoří hypotézy, rozumí občanské motivaci a občanské změně.

1.4 Teoretická koncepce výzkumu ICCS a jeho jednotlivých výzkumných instrumentů

Základní teoretická koncepce výzkumu ICCS vycházela zejména z koncepcí zavedených již v 70. letech minulého století Torney-Purtou (Torney a kol, 1975; Torney-Purta a kol., 2001). Z těchto koncepcí vyšlo již výzkumné konsorcium studie CIVED (více viz Schulz a kol., 2008) a vybudovalo ve spolupráci s národními koordinátory celkový model studie. Model vyjadřuje osmiúhelník (viz obrázek č. 1), který zachycuje základní fenomény, které v občanském životě ovlivňují jednotlivé žáky.

Obrázek 1: Osmiúhelník popisující činitele ovlivňující dospívající v jejich občanské socializaci



Osmiúhelník graficky vyjadřuje „způsoby, jimiž tvoří každodenní život doma, s vrstevníky a ve školách kontext pro myšlení a jednání mladých lidí v sociálním a politickém prostředí“ (Torney-Purta a kol., 2001, str. 11). Podíváme-li se na obrazec, pak z teoretických koncepcí vyplývá, že na žáky mají nejvýraznější a bezprostřední vliv tyto skupiny:

- Vrstevníci (dle mnoha studií nejvýznamnější skupina pro socializaci)
- Neformální místní společenství: mládežnické organizace; pracovní místa
- Formální místní společenství: političtí vůdci, atmosféra optimismu
- Rodina: rodiče; sourozenci
- Škola: učitelé, plánované kurikulum, příležitosti participace

Tyto skupiny ovlivňují žáka prostřednictvím veřejného diskursu a praktik společnosti. Z pohledu občanské výchovy, respektive výuky k občanství lze konstatovat, že výuka takto probíhá také pomocí zapojení do místního společenství a rozvoje identity v této skupině. V centru modelu je individuální žák. Ve vědeckých pracích se někdy hovoří o výše uvedených skupinách jako o zprostředkovatelích tzv. politické socializace.

K uvedenému schématu je nutno ještě doplnit, že kromě bezprostředních skupin ovlivňujících žáky existuje i širší společnost, která ovlivňuje žáky nepřímo, zejména prostřednictvím institucí a masmédií. Tyto skutečnosti zobrazuje vnější osmiúhelník, který zahrnuje instituce, procesy a hodnoty z oblasti politiky, práva, ekonomiky, vzdělávání a náboženství. Pro doplnění jsou zohledněny i vazby příslušné země k zahraničí, stratifikační systém v příslušné kultuře, symboly, hrdinové a mytické příběhy tradované v místních společenstvích.

Z výše uvedeného modelu vyplývá i základní strategie výzkumu ICCS, tedy zkoumat občanské postoje a znalosti žáků ve vazbě na:

- a) rodinné zázemí;
- b) školní prostředí a vrstevníky;
- c) místní společenství;
- d) národní kontext vzdělávacího systému.

Těmto oblastem odpovídalo i uspořádání jednotlivých výzkumných instrumentů popsaných v předchozí části kapitoly. V této výzkumné zprávě je s výjimkou posledního bodu (vlivu národního vzdělávacího systému) věnována pozornost všem výše uvedeným částem samostatně i ve vazbě na žákovské znalosti, postoje a chování.

Doplňme, že teoretické inspirace studie ICCS (i předchozí studie CIVED) vycházely také z dalších koncepcí sociálněvědních disciplín. Z nejdůležitějších zasluží zmínku zejména studie zaměřené na sociální kapitál (Van Deth, 2001; Putnam, 2000), přechod společnosti do postmateriální či postmoderní fáze (Inglehart, 1997). Více se o koncepcích použitých ve studii ICCS lze dočíst v textu vymezujícím základní rámec výzkumu (Schulz a kol., 2008).

1.5 Základní výzkumné otázky

Tato národní zpráva z výzkumu ICCS vychází z několika základních výzkumných otázek, které navazují na výzkumné otázky zpracované v mezinárodní zprávě (Schulz, Ainley a kol., 2010a, str. 15, případně česky viz Schulz, Ainley a kol., 2010b, str. 13–14). Otázky jsou modifikovány na národní úroveň a namísto rozdílů mezi zeměmi jsou zkoumány zejména rozdíly mezi jednotlivými školami a žáky.

Výzkumná otázka č. 1: *Jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými školami a také jednotlivými žáky v oblasti občanských znalostí žáků? (viz kapitoly 3 a 8 této zprávy)*

Výzkumná otázka č. 2: *K jakým změnám došlo v oblasti občanských znalostí od poslední mezinárodní studie CIVED provedené v roce 1999? (viz kapitola 3 této zprávy)*

Výzkumná otázka č. 3: *Jaká je míra účasti a predispozic mládeže pro občanský a politický život, jaké faktory tyto fenomény ovlivňují? (viz kapitoly 4 a 9 této zprávy)*

Výzkumná otázka č. 4: *Jaké jsou postoje k demokracii, rovnosti mužů a žen a politice u českých žáků? (viz kapitoly 4 a 9 této zprávy)*

Výzkumná otázka č. 5: *Jak vypadá výuka občanské výchovy v České republice? (viz kapitoly 2 a 7 této zprávy)* Mezi zkoumané oblasti byly zahrnuty:

- a) všeobecný přístup k občanské výchově a výchově k občanství, kurikula, obsahová struktura předmětů a její realizace;
- b) vyučovací metody, zejména ty, které podporují vyšší úroveň přemýšlení a analyzování, které je potřebné v oblasti občanství;
- c) způsoby organizace školy zahrnující příležitosti k účasti na rozhodování a řešení problémů.

Výzkumná otázka č. 6: *Jaké osobní charakteristiky žáků (např. pohlaví) a jejich rodinného zázemí, jako je např. socioekonomické zázemí či jazykové prostředí, ovlivňují jejich občanské znalosti a postoje? (viz kapitola 6 této zprávy)*

Výzkumná otázka č. 7: *Jaké jsou znalosti českých žáků o Evropě a Evropské unii? (viz kapitola 5 této zprávy)*

Výzkumná otázka č. 8: *Jaké jsou postoje českých žáků k Evropě a Evropské unii? (viz kapitola 5 této zprávy)*

Zájemce o zodpovězení výše výzkumných otázek (s výjimkou sedmé a osmé) na úrovni jednotlivých států (tj. v rámci mezinárodního srovnání) odkazujeme na mezinárodní zprávu, která je dostupná i v českém jazyce (Schulz, Ainley a kol., 2010b).

1.6 Základní výsledky výzkumu ICCS a jejich postupné publikování

Tato zpráva je druhou publikací dostupnou v českém jazyce, která vychází ze studie ICCS. První česky vydaná publikace založená na ICCS byla překladem mezinárodní zprávy prvotních zjištění (Schulz, Ainley a kol., 2010a; česky viz Schulz, Ainley a kol., 2010b). V současnosti připravuje mezinárodní centrála rozšířenou verzi mezinárodní zprávy z výzkumu ICCS a také Evropskou zprávu vycházející z dotazníku a testu obsaženého v evropském modulu. Obě tyto zprávy budou přeloženy do češtiny a elektronicky publikovány, předpokládaný termín vydání je začátek roku 2011. Kromě těchto knižních publikací budou postupně připravovány odborné články vycházející z výzkumu ICCS. Mezinárodní centrála připravuje též vydání technické zprávy z výzkumu, která bude obsahovat detailní informace o použité metodologii pro realizaci výzkumu i zpracování dat z výzkumu. Pro účely následných analýz budou v roce 2011 uvolněny pro odbornou komunitu také datové soubory, které byly získány za pomoci jednotlivých výzkumných instrumentů.

1.7 Struktura zprávy

Po této úvodní kapitole následuje dalších deset kapitol a přílohy. Ve druhé kapitole je uvedeno, jak probíhá výuka občanské nauky, respektive výchova k občanství v České republice. Pozornost je věnována popisu vývoje výuky občanské nauky a příbuzných předmětů, zmíněny jsou též změny vyvolané kurikulární reformou.

Ve třetí kapitole jsou uvedeny výsledky českých žáků v oblasti znalostí z občanské nauky. Tyto výsledky vychází z vyhodnocení znalostí a dovedností změřených v žákovském testu. Zhodnocena je nejen celková úroveň znalostí, ale také dílčí oblasti. Doplnkově je zmíněn výsledek srovnání se studií CIVED 1999, která byla v ČR prováděna rovněž na 14letých žácích.

Kapitola čtvrtá se věnuje zejména občanským postojům 14letých vyplývajícím z žákovského dotazníku. Pozornost je zaměřena na postoje k demokracii, rovnosti mužů a žen, postavení menšin, ČR, na důvěru v demokratické instituce. Popisováno je také občanské chování českých žáků a jejich předpokládaná občanská angažovanost v dospělosti.

Pátá kapitola vychází z evropského regionálního modulu a mapuje znalosti a postoje k EU a Evropě. Vyhodnoceny jsou znalosti o Evropě a Evropské unii. Dále jsou popisovány postoje české mládeže k evropské identitě, další evropské integraci a politice EU. Zjišťována byla i jazyková vybavenost českých žáků a jejich aktivity přesahující hranice ČR.

Popis rodinného zázemí 14letých žáků je obsažen v kapitole šesté. Ta slouží jako pomocná pro další analýzy v kapitolách 8–10.

Obdobně je tomu se základním popisem odlišností výuky občanské nauky a výchovy k občanství v ČR dle výpovědí učitelů a ředitelů škol. Na základě dotazníků vyplňovaných učiteli a řediteli škol zúčastněných ve výzkumu je v kapitole sedmé provedena analýza odlišností výuky občanské nauky a také podchycena „občanská atmosféra“ na jednotlivých školách. Tyto výsledky jsou opět využity pro analýzy prováděné v kapitolách 8–10.

Kapitola osmá, devátá a desátá se věnují složitějším analýzám občanských znalostí (8. kapitola) a postojů (9. kapitola) a znalostem o Evropě a Evropské unii a postojům k nim (10. kapitola). Za pomoci víceúrovňových modelů se snažíme vysvětlit odlišnosti mezi jednotlivými žáky a školami v úrovni znalostí a postojích za pomoci charakteristik zjišťovaných jednotlivými výzkumnými instrumenty.

Jedenáctá kapitola obsahuje shrnutí základních výsledků.

Zpráva je doplněna dvěma přílohami. První přílohu tvoří popis metodologie použité pro analytické zpracování datových souborů. Druhá příloha obsahuje tabulky a obrázky neuvedené v hlavním textu. V závěru publikace je uveden seznam literatury, z níž autoři zprávy vycházeli při jejím zpracování. Na Internetu lze nalézt plná znění výzkumných instrumentů použitých v rámci studie.⁵

⁵ Viz <http://www.uiv.cz/clanek/231/1703>.

2 Výuka občanské nauky a výchova k občanství v České republice

2.1 Úvod

Záměrem této kapitoly je poukázat na změny, které přináší školská reforma, a na to, jak se promítá do výchovy k občanství v základním vzdělávání na základních školách a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. Pokud to je možné, reflektujeme situace, jež odpovídají vzdělávání žáků v předposledním ročníku základního vzdělávání, tj. v 8. ročníku základní školy a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií, což odpovídá cílové skupině výzkumu ICCS.

Zaměřujeme se na stručné vymezení historických kořenů občanské výchovy v našem vzdělávacím systému. Cílem je poukázat na tradice institucionálního školního vzdělávání a výchovy k aktivnímu demokratickému občanství. V kontextu občanské výchovy pak upozorníme na klíčové rysy kurikulární reformy českého školství. Poukážeme na místo, jaké je občanské výchově vymezeno v současném vzdělávacím systému upraveném zákonem č. 561/2004 Sb., resp. v kurikulárních dokumentech na státní úrovni (zejména rámcové vzdělávací programy) a školní úrovni (školní vzdělávací programy). V poslední části pak naznačíme, podle jakých pravidel může být konstruován konkrétní vyučovací předmět dle vzdělávacího oboru Výchova k občanství v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Nakolik odpovídají oficiální dokumenty a skutečnosti uvedené v této kapitole realitě na českých školách, lze nahlédnout v kapitole sedmé této zprávy.

2.2 Výchova k občanství v proměnách času

Tradice a kořeny výchovy k občanství, i když ještě ne v podobě samostatného vyučovacího předmětu, sahají u nás daleko za horizont zřízení samostatného československého státu. Podrobnější popis historického vývoje výchovy k občanství lze najít v knize *Výchova k občanství a evropanství* (Staněk 2007). Z hlediska samostatného vyučovacího předmětu se pro výchovu k občanství stal klíčovým tzv. malý školský zákon, což byl zákon č. 226/1922 Sb. z. a n., jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských. Tímto zákonem byl poprvé v naší historii zaveden do obecných a občanských škol samostatný povinný vyučovací předmět s názvem **občanská nauka a výchova**. Předmět začal být vyučován od 1. září 1923 podle *Učebních osnov občanské nauky a výchovy pro školy obecné, občanské a pro jednoročné kursy při školách občanských*.

Za dobu své existence prošel vyučovací předmět třemi mezníky (1948, 1991, 2004). V roce 1948, po nástupu totalitního režimu v Československu, došlo k přejmenování vyučovacího předmětu na **občanskou nauku**. Změnil se i jeho výchovně vzdělávací obsah, jenž se zcela dostal pod vliv marxistické ideologie. V roce 1991 byly Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR schváleny zcela nově koncipované *Učební osnovy pro 6.–9. ročník základní školy a příslušné ročníky osmiletého gymnázia: občanská výchova* (1991). Tímto aktem byl předmět zcela očištěn od ideologických nánosů a jeho výchovně vzdělávací obsah se vrátil k demokratické tradici. Zatím posledním mezníkem ve vývoji vyučovacího předmětu zaměřeného na výchovu k občanství byl rok 2004. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, legislativně zakotvil nové principy kurikulární politiky, jež byly zformulovány již dříve v tzv. Bílé knize – *Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR* (2001).

2.3 Výchova k občanství ve vzdělávacím systému České republiky

Povinná školní docházka je devítiletá a začíná v šesti letech dítěte. České základní školy (základní vzdělání) zahrnují primární a nižší sekundární úroveň (ISCED 1 a 2) jako jednu organizační jednotku.

Základní škola je rozdělena do dvou stupňů: první stupeň, pětiletý, zahrnuje 1. až 5. třídu. Na tomto stupni zpravidla vyučuje všechny předměty jeden učitel. Druhý stupeň, čtyřletý, zahrnuje 6. až 9. třídu. Na druhém stupni je vyučovací proces realizován různými učiteli, kteří se většinou specializují ve dvou učebních předmětech. Po dokončení prvního stupně základní školy a po úspěšném absolvování přijímacích zkoušek mohou nejtalentovanější žáci přestoupit na víceletá (osmiletá) gymnázia. Talentovaní žáci, kteří neuspěli, mají další možnost přestoupit na víceletá (šestiletá) gymnázia, většinou zaměřená na živé jazyky – angličtina, němčina, po dokončení 7. třídy základní školy a po úspěšném absolvování přijímacích zkoušek. Na těchto víceletých gymnáziích žáci dokončují povinnou školní docházku (6.–9. třídu) v primě až kvartě osmiletých gymnázií, resp. 8.–9. třídu v primě a sekundě šestiletého gymnázia.

Závazné začlenění vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů do základního vzdělávání na 1. stupni v 1.–5. ročníku a na 2. stupni v 6.–9. ročníku, respektive v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií stanovuje **rámcový učební plán** (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2004, s. 95–98). Tento dokument stanoví i minimální časovou dotaci vyčleněnou pro příslušnou vzdělávací oblast (vzdělávací obor) na daném stupni vzdělávání. V kontextu občanské výchovy stanovuje rámcový učební plán pro základní vzdělávání (dále jen RUP ZV) začlenění vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*, jejíž součástí jsou dva vzdělávací obory, *Výchova k občanství* a *Dějepis*, do druhého stupně základního vzdělávání, tj. od 6. do 9. třídy, respektive odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Pokud jde o minimální časovou dotaci, tu RUP ZV stanovuje, opět pro celou vzdělávací oblast *Člověk a společnost*, ve výši 12 hodin za čtyři roky. Další distribuce mezi konkrétní učební předměty již zůstává v kompetenci školy.

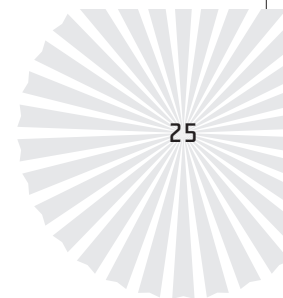
Výsledky dílčích šetření, která probíhala ve školním roce 2009/2010 během souvislé praxe studentů oboru Učitelství občanské výchovy a základů společenských věd pro druhý stupeň základní školy a střední školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, naznačují tendenci vydělit 8 hodin pro vzdělávací obor Dějepis a 4 hodiny pro vzdělávací oblast Výchova k občanství. Tyto 4 hodiny určené pro konkrétní vyučovací předmět jsou rozloženy do všech čtyř ročníků, takže se výchova k občanství nejčastěji realizuje v modelu 1 + 1 + 1 + 1.⁶ Tato minimalistická hodinová dotace bývá posílena (nejčastěji v 8 a 9. ročníku) z disponibilní časové dotace nebo integrováním části vzdělávacího obsahu jiného vzdělávacího oboru (nejčastěji jde o vzdělávací obor *Výchova ke zdraví*) do vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu. Existenci samostatného předmětu potvrzují i výsledky výzkumu ICCS, detailnější popis lze nalézt v sedmé kapitole této zprávy.

2.4 Výchova k občanství v kurikulárních dokumentech

Cíle a rámcový obsah základního vzdělávání určuje centrálně Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy prostřednictvím Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2004). Ten je konstruován na základě konceptu klíčových kompetencí a má normativní charakter. Klíčové kompetence (k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská, pracovní) jsou chápány jako transformační instrumenty pro přeměnu převážně encyklopedického pojetí vzdělávání ve vzdělávání pro život (Hrachovcová, Horská, Zouhar 2007, s. 10). Klíčové kompetence jsou v RVP ZV propojeny se vzdělávacím obsahem. Ten je vymezen ve vzdělávacích oborech. Jeden nebo více blízkých vzdělávacích oborů tvoří vzdělávací oblast. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je strukturován do tematických okruhů a tvoří ho očekávané výstupy a učivo.

K propojení, prohloubení či rozšíření jednotlivých vzdělávacích oborů jsou v RVP ZV vymezena průřezová témata: *Osobnostní a sociální výchova (OSV)*, *Výchova demokratic-*

⁶ Tj. v každém ročníku (6., 7., 8. a 9.) vždy jedna hodina týdně výchovy k občanství.



kého občana (VDO), Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS), Multikulturní výchova (MKV), Environmentální výchova (EV), Mediální výchova (MV).

Průřezová témata představují obligatorní složku vzdělávání, a proto musí být promítnuta do školního vzdělávacího programu.

Školní vzdělávací programy vymezují školní úroveň vzdělávání a každá škola si je vytváří samostatně na základě RVP ZV a podle svých podmínek a potřeb. Z toho vyplývá, že v současnosti existuje tolik originálních ŠVP, kolik bylo zřízeno základních škol, respektive víceletých gymnázií. Osobitost těchto ŠVP se odráží v jejich zaměření, skladbě vyučovacích předmětů, preferovaných vzdělávacích aktivitách či uplatňovanými výchovnými a vzdělávacími strategiemi. Ze ŠVP vychází konkrétní učební plán každé školy, který stanovuje název, obsah a rozsah vyučovacích předmětů.

Pokud jde o vyučovacích předměty, ty si určuje každá škola sama ve svém ŠVP. Učitelům se tak dostala příležitost samostatně na základě svých představ a zkušeností promýšlet zařazení vzdělávacích obsahů jednotlivých vzdělávacích oborů i námětů a činností jednotlivých tematických okruhů průřezových témat do konkrétních učebních předmětů. V návaznosti na již zmiňovaný zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, a na RVP ZV byly pracovníky Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP) vypracovány doporučující zásady pro vytváření názvu vyučovacích předmětů (viz *Manuál pro tvorbu Školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*, 2005). Naplněn byl jeden z klíčových principů kurikulární reformy, kdy se na tvorbě učebních osnov konkrétního učebního předmětu podílejí sami učitelé. Došlo k tomu, že v souladu s novými principy kurikulární politiky nejsou již učební osnovy konkrétních učebních předmětů státními kurikulárními dokumenty. V rámcovém učebním plánu, tak jak jej uvádí RVP ZV, nenajdeme konkrétní vyučovacích předměty, ale jen názvy vzdělávacích oblastí, respektive vzdělávacích oborů. RVP ZV tak jen vymezuje, na kterém ze dvou stupňů základního vzdělávání a s jakou minimální časovou dotací mají být vzdělávací oblast či vzdělávací obor realizovány.

Proces sestavování konkrétních ŠVP byl pozvolný a první školy podle nich začaly realizovat vzdělávání v 1., respektive 6. ročníku základní školy a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií od začátku školního roku 2005/2006. Nejzazší termín pro zahájení vzdělávání podle ŠVP byl resortním ministerstvem stanoven na začátek školního roku 2007/2008, tedy rok před prováděním výzkumu ICCS v českých školách. V roce 2010, kdy Česká školní inspekce (ČŠI) provedla komplexní kontrolu ŠVP, bylo základní vzdělávání realizováno podle vlastních ŠVP na téměř všech školách.

Z uvedeného přehledu vyplývá, že žáci, na které se výzkum zaměřoval a kteří se nacházeli buď v 8. třídách základních škol, nebo na některém z odpovídajících stupňů (tercie, resp. prima) víceletých gymnázií, jsou již všichni vzděláváni podle konkrétních ŠVP příslušných škol, a tedy i ve zcela osobitých učebních předmětech. Dosavadní zkušenosti (specifická dílčí šetření prováděná v rámci souvislé pedagogické praxe studentů učitelství občanské výchovy a základů společenských věd na katedře společenských věd PdF UP v Olomouci, resp. dílčí informace z kontroly prováděné ČŠI), které však nemají charakter relevantních výzkumů, naznačují, že v téměř všech učebních plánech konkrétních ŠVP je zařazen jako samostatný povinný učební předmět jednooborový vyučovacích předmět, jehož obsah je totožný se vzdělávacím oborem Výchova k občanství, nebo došlo k integraci celých či jen částí obsahů několika příbuzných (blízkých) vzdělávacích oborů a vznikl tak víceoborový (integrováný) vyučovacích předmět.

Na základě již uvedených zkušeností se rýsuje i další náznak, a to, že většina tvůrců konkrétních vyučovacích předmětů zachovala tradiční název vyučovacích předmětu – občanská výchova, nebo jej částečně inovovala do podob: výchova k občanství, výchova k ob-

čanství a zdraví. Objevily se i názvy, které ne zcela jasně vystihují vzdělávací obor Výchova k občanství, jenž tvoří převážnou část obsahu vyučovacího předmětu, jako byly názvy učebních předmětů: osobnostní výchova, společenská výchova.

Na závěr této kapitoly můžeme konstatovat, že výchova k občanství se ve vzdělávacím systému ČR může v základním vzdělávání realizovat v několika osobitých polohách. Může to být:

- prostřednictvím jednooborového povinného vyučovacího předmětu,
- v integrovaném (víceoborovém) vyučovacím předmětu, kde vzdělávací obsah předmětu tvoří vedle vzdělávacího oboru Výchova k občanství jeden nebo více dalších vzdělávacích oborů (nejčastěji Výchova ke zdraví, Člověk a svět práce),
- v jednooborovém multitematickém vyučovacím předmětu, kdy základ tvoří vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Výchova k občanství a předmět je rozšířen o některá témata vzdělávacích obsahů jiných vzdělávacích oborů,
- v několika samostatných vyučovacích předmětech, do nichž bude vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Výchova k občanství rozptýlen.

2.5 Vyučovací předmět podle vzdělávacího oboru Výchova k občanství

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV rozložen do devíti vzdělávacích oblastí, jež jsou dále strukturovány. Z hlediska našeho tématu je klíčová vzdělávací oblast Člověk a společnost, která obsahuje dva vzdělávací obory Dějepis a Výchova k občanství. Výchova k občanství má vybavit žáky znalostmi a dovednostmi potřebnými pro aktivní zapojení do života moderní demokratické společnosti počátku nového tisíciletí. Akcent je kladen na utváření občanských postojů a rozvoj hodnotového systému důležitého pro budování sjednocující se demokratické Evropy (podrobněji Sapík 2008).

Právě koncepce a obsahová náplň vyučovacího předmětu občanská výchova/nauka patřily v minulosti k hlavním problémům (Sapík 2008, s. 13). Aktuální pojetí výchovy k občanství, tak jak je vymezeno v RVP ZV, utváří vzdělávací obsah ze 7 složek – vlastivědné, právní, ekonomické, osobnostní, environmentální, politologické a sociální (podrobněji Staněk 2007, s. 39–41).

Stanovit jednoznačně témata, jež jsou v občanské výchově běžně probírána v 8. ročníku základní školy, respektive v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií, není možné. Souvisí to se zásadami konstrukce učebních osnov vyučovacího předmětu podle vzdělávacího oboru Výchova k občanství. Tyto zásady se řídí obecnými principy, kdy učební osnovy si sestavuje každá škola v kontextu svého ŠVP. Při zpracovávání vzdělávacího obsahu do konkrétního vyučovacího předmětu mohou učitelé zvolit některý ze tří přístupů: lineární, cyklický, lineárně-cyklický. Od toho se odvíjí způsob, jak budou jednotlivá témata zastoupena v jednotlivých ročnících a jak budou navazovat. Osvědčeným a doporučovaným je lineárně-cyklický přístup (srov. Hrachovcová, Horská, Zouhar 2007, s. 57), který cyklickým návratem k probíraným tématům na vyšší rovině umožňuje reflektovat princip přiměřené náročnosti ve vztahu k věku žáka.

V této souvislosti citovaný autorský kolektiv nabízí zařadit do 8. ročníku tematické okruhy: *Člověk ve společnosti, Stát a právo, Člověk jako jedinec*. Tematický okruh Člověk jako jedinec je do 8. ročníku zařazen lineárně (to znamená, že se v 8. ročníku objevuje poprvé v celém rozsahu a s jeho dalším probíráním v 9. ročníku se již nepočítá). Tematické okruhy Člověk ve společnosti a Stát a právo v 8. ročníku navazují na již probrané části obsahů v ročnících 6., 7. a předpokládá se, že okruhy budou dokončeny v ročníku 9. (jde o cyklické řazení). Vzdělávací obsah vyučovacího předmětu (učivo) se v jednotlivých ročnících obvykle rozpracovává z hlediska očekávaných výstupů RVP ZV a jejich následného rozpracování.

vání na příslušný ročník a doplňuje se o tematický okruh konkrétního průřezového tématu včetně námětů na realizaci ve výuce (podrobněji viz Hrachovcová, Horská, Zouhar 2007, s. 56–69).

Rozpracování vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků nereflektuje podobu (obsahovou strukturu) současných používaných učebních textů, učebnic. Učitelé učebnice používají, obdobně jako i jiné didaktické pomůcky, cítí-li tuto potřebu, a proto si volí učebnici podle potřeby či aktuálně probíraného tématu. Řada učebních textů, které jsou učitelům k dispozici pro výuku občanské výchovy, však obsahuje příklady, které již nejsou platné, mnohdy jsou přímo zavádějící. Učitelé, aby se vyhnuli problémům, je musí aktualizovat. I tato skutečnost částečně limituje oblibu používání učebnic při výuce a učitelé si vytvářejí vlastní textové pomůcky (více se o praxi v českých školách lze dočíst v kapitole sedmé).

2.6 Shrnutí

Odborná pedagogická veřejnost si je vědoma i na prahu 21. století významu výchovy k demokratickému občanství v soustavě školních učebních předmětů. Dokladem mohou být samostatné učební předměty, jejichž vzdělávací obsah vychází ze vzdělávacího oboru RVP ZV Výchova k občanství. I když je školám v tomto směru poskytována téměř úplná volnost, nedošlo k hromadnému odklonu od takto koncipovaného vyučovacího předmětu. **Autonomie, kterou učitelé dostali, se odráží v širokém spektru vlastních školních vzdělávacích programů a z nich odvozených učebních osnov vyučovacího předmětu. Jen obtížně se vymezují společná témata, jež jsou běžně probírána v konkrétním ročníku.**

Očekávané výstupy nejsou koncipovány po jednotlivých ročnících základního vzdělávání. Mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) jako orientační (nezávazné) a na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku jako závazné. Právě to jsou mezníky, kde lze provádět srovnání. Z tohoto pohledu je tedy provedení mezinárodního výzkumu ICCS na 8. ročníku ne zcela vhodné pro český vzdělávací systém.

Dalším důležitým poznatkem reformy, která probíhá od roku 2004, je nedostatek empirických výzkumů, a v důsledku toho i relevantních dat pro potřebu hodnocení školních vzdělávacích programů a efektivitu výchovy k občanství. Nejen pro bližší specifikaci řazení tematických okruhů do jednotlivých ročníků základního vzdělávání tak chybí relevantní data z empirických výzkumů. Opírat se můžeme jen o dílčí sondy specifického výzkumu a šetření studentů učitelství z pedagogických fakult, které připravují budoucí učitele občanské výchovy a základů společenských věd. Z tohoto pohledu je nutné vnímat důležitost studie ICCS, která se na mnohé důležité a dosud nezodpovězené otázky zaměřila.

3 Znalosti a dovednosti 14letých v ČR z oblasti občanské nauky

3.1 Občanské znalosti

Tato kapitola se zabývá vyhodnocením znalostí a dovedností, které čtrnáctiletí žáci prokázali v mezinárodním žakovském testu ICCS, a vztahuje se k první a druhé výzkumné otázce („*Jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými školami a také jednotlivými žáky v oblasti občanských znalostí žáků?*“ a „*K jakým změnám došlo v oblasti občanských znalostí od mezinárodní studie CIVED provedené v roce 1999?*“).

Občanskými znalostmi rozumíme kognitivní procesy, které žáci uplatňují při zodpovídání jednotlivých otázek týkajících se občanství a které jsou klíčovým výsledkem občanského vzdělávacího programu. Občanské znalosti jsou přitom zásadní pro efektivní občanskou participaci (Schulz, Ainley a kol., 2010a a 2010b).

Občanské znalosti mohou být ovlivňovány mnoha různými faktory, například individuálními charakteristikami žáka (věk, pohlaví), jeho rodinným zázemím (imigrantský původ, zaměstnanecký status rodičů, zájem rodičů o společenské a politické dění), prostředím škol a tříd, národním vzdělávacím systémem a místními společenstvími. Je tedy zřejmé, že se mladí lidé o svých občanských rolích a povinnostech dozvídají nejen formou znalostí předávaných v hodinách občanské výchovy, ale také prostřednictvím interakcí s mnohačetnými občanskými společenstvími (Torney-Purta a kol., 2001). Faktory, které významně působí na výkon žáka na znalostních i postojoyých škálách, budou prozkoumány v této a dalších kapitolách národní zprávy.

Žakovský test pokrýval čtyři obsahové oblasti:⁷ „občanská společnost a systémy“, „občanské principy“, „občanská angažovanost“ a „občanské identity“, z nichž každá zahrnuje dvě kognitivní oblasti – „znalosti“ a „zdůvodňování a analýzu“ – uvedené v *ICCS Assessment Framework* (Schulz a kol., 2008).

Proporce položek těchto čtyř obsahových oblastí byly následující:

- občanská společnost a systémy, 40 %;
- občanské principy, 30 %;
- občanská angažovanost, 20 %;
- občanské identity, 10 %.

Proporce dvou kognitivních oblastí pak byly:

- znalosti, 25 %;
- zdůvodňování a analýza, 75 % (Schulz, Ainley a kol., 2010a a 2010b).

Jednotlivé položky v žakovském testu byly přiřazeny k výše zmiňovaným oblastem a za každou tuto oblast byla zkonstruována škála znalostí a porozumění, jejíž průměr byl pro ČR standardizován na hodnotu 100. Díky škálám můžeme porovnat výkony žáků z hlediska pohlaví, typu a velikosti školy, velikosti třídy, zaměstnaneckého statusu rodičů i mezi jednotlivými kraji ČR (viz výzkumná otázka č. 1). Čím lépe si žáci vedli, tím vyšší skóre získali na jednotlivých škálách.

Data ze žakovského testu byla dále použita ke konstrukci celkové škály občanských znalostí, která umožňuje mezinárodní srovnání. Škála občanských znalostí reflektuje schopnost operovat s konkrétními, známými a mechanickými prvky občanské výchovy a občanství i schopnost porozumět širšímu kontextu politiky a institucionálním procesům, které utvářejí občanské společnosti (Schulz, Ainley a kol., 2010a a 2010b). Díky zařazení skupiny otázek použitých již ve výzkumu CIVED můžeme rovněž učinit srovnání mezi těmito

⁷ Více se lze o jednotlivých oblastech dočíst v kapitole 1 této zprávy.

dvěma výzkumy a sledovat tak změny v občanských znalostech, které nastaly v poslední dekádě (viz výzkumná otázka č. 2).

Následuje popis jednotlivých oblastí a dílčích výsledků žáků v těchto oblastech. Každá obsahová oblast je rozdělena do několika podoblastí, jimiž prostupují klíčové koncepty, a tyto podoblasti se skládají z jednoho nebo více aspektů. Každá obsahová oblast může být zhodnocena z hlediska výše zmíněných kognitivních oblastí.

V oblasti znalostí se od žáků očekává, že si vybaví nebo rozeznají definice, popisy a klíčové charakteristiky občanských konceptů a ilustrují je příklady. Zdůvodňování a analýza jsou kognitivní procesy, které žáci používají při vyhodnocování zcela konkrétních i komplexních situací, v nichž dochází k zapojení více než jednoho konceptu. Očekává se, že žáci v této oblasti interpretují informace, ospravedlňují, nacházejí spojitosti, integrují, zobecňují, hodnotí, řeší problémy a tvoří hypotézy (Schulz a kol., 2008).

3.2 Občanská společnost a systémy

První oblastí, na kterou se zaměřoval mezinárodní žakovský test znalostí a porozumění, je občanská společnost a systémy. Zabývá se tím, jak společnosti fungují z hlediska formálních a neformálních mechanismů, systémů a organizací, a dále se dělí na tři podoblasti: *občané* (vztahy mezi jednotlivci a společností, občanské role, práva, povinnosti a příležitosti), *státní instituce* (vláda, legislativa) a *občanské instituce* (zprostředkovatelé mezi státem a občany, např. odbory, politické strany, zájmové organizace, média). Více viz *ICCS Assessment Framework* (Schulz a kol., 2008).

Konkrétně se otázky v této oblasti týkaly témat, jako jsou podpora demokracie, veřejná diskuse, politické systémy, role ombudsmana, role zájmových skupin, role médií, vztah demokracie a náboženství, občanská svoboda, rovná práva a další projevy demokracie.

Tabulka 3: **Občanská společnost a systémy (pohlaví, typ školy)**

Průměr ČR	Chlapci	Dívky	Gymnázia	ZŠ
100	98	102	132*	96

* Statisticky významný rozdíl vzhledem k národnímu průměru [100].

Nyní se podívejme na výsledky první škály. Tabulka č. 3 ukazuje rozdíly ve výkonu podle pohlaví a typu školy. Průměrná skóre chlapců a dívek se v této oblasti statisticky významně neliší od národního průměru ani mezi sebou. Ve výsledcích žáků jednotlivých typů škol byly zjištěny statisticky významné rozdíly ve všech čtyřech obsahových oblastech, přičemž největší rozdíly v průměrné úspěšnosti se objevily právě v oblasti občanské společnosti a systémů. Víceletá gymnázia dosáhla v průměru o 36 bodů vyššího výsledku než žáci základních škol. V této oblasti nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi kraji.

Tabulka 4: **Občanská společnost a systémy (velikost třídy v ročníku)**

Velikost třídy v ročníku	Průměr ČR	Do 17 žáků	18–21 žáků	22–23 žáků	24–26 žáků	27 a více žáků
Průměrné skóre	100	94	98	97	98	111*

* Statisticky významný rozdíl vzhledem k národnímu průměru [100].

Z hlediska velikosti třídy v rámci ročníku platí vztupný trend – čím větší třída, tím vyšší skóre (viz tabulka č. 4). Nadprůměrného výsledku dosáhli v této oblasti žáci ve třídách, kde je průměrně 27 a více žáků. Jejich skóre se také významně liší od skóre žáků ve všech ostatních třídách. Vzhledem k velikosti školy nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly ve výkonu žáků.

3.3 Občanské principy

Druhá oblast zahrnuje principy, jež tvoří základ občanských společností. Je tvořena třemi podoblastmi: *rovnost* (lidé jsou si od narození rovni, právo na spravedlivé zacházení), *svo-boda* (svoboda vyznání, slova, od strachu a nedostatku, aktivní ochrana svobody) a *sociální soudržnost* (sounáležitost, propojenost mezi jednotlivci a místními společenstvími, uznání různosti). Více viz *ICCS Assessment Framework* (Schulz a kol., 2008).

Jednotlivé otázky v této oblasti se zabývají například lidskými právy, tolerancí rozdílného smýšlení, problémem minorit, sociální spravedlností, demokratickými principy, volebními principy a cenzurou.

Tabulka 5: **Občanské principy (pohlaví, typ školy)**

Průměr ČR	Chlapci	Dívky	Gymnázia	ZŠ
100	98	103	128*	97

* Statisticky významný rozdíl vzhledem k národnímu průměru (100).

Tabulka č. 5 znázorňuje výsledky v oblasti občanských principů dle pohlaví a typu školy. Chlapci dosáhli v této oblasti významně horších výsledků než dívky. Rozdíl mezi víceletými gymnázii a základními školami je v této oblasti opět výrazný (31 bodů), přičemž průměrné skóre žáků víceletých gymnázií se pohybuje statisticky významně nad celostátním průměrem.

Tabulka 6: **Občanské principy (kraje)**

Kraj	Průměr
Vysočina	108
Hlavní město Praha	107
Liberecký kraj	104
Zlínský kraj	104
Jihočeský kraj	103
Královéhradecký kraj	103
Jihomoravský kraj	102
Moravskoslezský kraj	99
Středočeský kraj	98
Plzeňský kraj	97
Pardubický kraj	95
Olomoucký kraj	95
Karlovarský kraj	93
Ústecký kraj	91*
Průměr ČR	100

V tabulce č. 6 je zobrazeno rozložení průměrných žakovských skóre vzhledem k jednotlivým krajům. V oblasti občanských principů činil rozdíl mezi nejvyšším a nejnižším skóre 17 bodů. Podprůměrného skóre dosáhli žáci v Ústeckém kraji, přičemž průměrná skóre ostatních krajů se statisticky významně nelišila od národního průměru. Žáci v Praze si v této oblasti vedli významně lépe než žáci v Ústeckém kraji.

* Statisticky významný rozdíl vzhledem k národnímu průměru (100).

Tabulka 7: **Občanské principy (velikost třídy v ročníku)**

Velikost třídy v ročníku	Průměr ČR	Do 17 žáků	18–21 žáků	22–23 žáků	24–26 žáků	27 a více žáků
Průměrné skóre	100	92*	98	98	100	109*

* Statisticky významný rozdíl vzhledem k národnímu průměru (100).

Znalosti občanských principů se liší také vzhledem k velikosti třídy v ročníku (viz tabulka č. 10). V této oblasti bylo zjištěno, že čím větší je třída, tím vyššího skóre její žáci dosáhli. Třídy, které mají méně než 23 žáků, prokázaly významně horší výsledky než žáci největších tříd. Ani v této oblasti velikost školy neovlivňuje průměrnou úspěšnost žáků.

3.4 Občanská angažovanost

Oblast občanské angažovanosti se zabývá účastí občanů na aktivitách v jejich občanských společenstvích. Tři podoblasti občanské angažovanosti tvoří: *rozhodování* (aktivní angažovanost např. ve vládě), *ovlivňování* (účast na demonstracích, protestních akcích, etické spotřebitelství, veřejné debaty) a *angažovanost v místních společenstvích* (dobrovolnictví, účast v různých organizacích). Více viz *ICCS Assessment Framework* (Schulz et al., 2008).

Otázky v této oblasti se týkaly především znalostí o volbách, formách veřejného protestu a zájmových skupinách.

Tabulka 8: **Občanská angažovanost (pohlaví, typ školy)**

Průměr ČR	Chlapci	Dívky	Gymnázia	ZŠ
100	99	102	130*	96

* Statisticky významný rozdíl vzhledem k národnímu průměru [100].

Tabulka č. 8 ukazuje, jak si vedli žáci v oblasti občanské angažovanosti vzhledem k pohlaví a typu školy. Průměrný výsledek chlapců a dívek se statisticky významně neliší od národního průměru, zatímco skóre žáků víceletých gymnázií se v této oblasti nachází výrazně nad průměrem.

Tabulka 9: **Občanská angažovanost (kraje)**

Kraj	Průměr
Vysočina	107
Hlavní město Praha	107
Liberecký kraj	105
Zlínský kraj	104
Jihočeský kraj	104
Královéhradecký kraj	103
Jihomoravský kraj	101
Moravskoslezský kraj	100
Středočeský kraj	100
Plzeňský kraj	99
Pardubický kraj	97
Olomoucký kraj	95
Karlovarský kraj	93
Ústecký kraj	88 *
Průměr ČR	100

Distribuci průměrných skóre v oblasti občanské angažovanosti vzhledem ke krajům ukazuje tabulka č. 9. V této oblasti prokázali významně podprůměrnou úspěšnost pouze žáci v Ústeckém kraji. Od průměrného výsledku v Ústeckém kraji se pak statisticky významně lišilo skóre čtyř krajů – Prahy, Plzeňského, Královéhradeckého a Jihomoravského.⁸ Rozdíly v průměrném skóre mezi ostatními kraji nebyly významné.

* Statisticky významný rozdíl vzhledem k národnímu průměru [100].

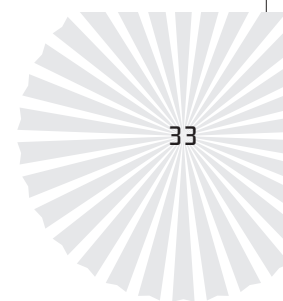
Tabulka 10: **Občanská angažovanost (velikost třídy v ročníku)**

Velikost třídy v ročníku	Průměr ČR	Do 17 žáků	18–21 žáků	22–23 žáků	24–26 žáků	27 a více žáků
Průměrné skóre	100	91	98	99	98	111*

* Statisticky významný rozdíl vzhledem k národnímu průměru [100].

V tabulce č. 10 můžeme vidět, že žáci ve větších třídách dosáhli v této oblasti ve srovnání s celorepublikovým průměrem významně lepších výsledků. Významný rozdíl v průměrné

⁸ Statistická významnost v tomto případě nereflektuje pořadí z tabulky 9, neboť závisí mimo jiné na velikosti výběru v daném kraji.



úspěšnosti v oblasti občanské angažovanosti byl nalezen mezi třídami do 21 žáků a poslední kategorií (27 a více žáků).

3.5 Občanské identity

Čtvrtá oblast se zabývá občanskými identitami, tedy tím, jak žáci vnímají sami sebe v roli občanů. Žáci jsou ve výzkumu ICCS vnímáni jako aktéři občanské sféry, kde jsou ovlivňováni a zároveň ovlivňují rodinné vztahy a vztahy s vrstevníky a místními společenstvími, ale také vztahy s uskupeními na regionální, národní a globální úrovni, z čehož vyplývá mnohonásobnost jejich občanských identit. Oblast občanských identit se skládá ze dvou podoblastí: *představa sebe sama jako občana* (hodnoty a pocity, které se vážou k pozici v místním společenství, občanská dilemata) a *občanská propojenost* (občanské role v místních společenstvích, tolerance odlišnosti, hodnotové systémy). Více viz *ICCS Assessment Framework* (Schulz et al., 2008).

Jednotlivé otázky se v této oblasti týkaly zejména občanských hodnot, respektování odlišných kultur, předsudků, tolerance odlišnosti, porozumění principům sociálního státu a ekonomickým principům.

Tabulka 11: **Občanské identity (pohlaví, typ školy)**

Průměr ČR	Chlapci	Dívky	Gymnázia	ZŠ
100	96*	105	121*	98

* Statisticky významný rozdíl vzhledem k národnímu průměru (100).

Tabulka č. 11 ukazuje rozložení škálových skóre v oblasti občanských identit podle pohlaví a typu školy. Bylo zjištěno, že průměrné skóre se mezi chlapci a dívkami statisticky významně liší, přičemž rozdíl devíti škálových bodů mezi pohlavími je nejvýraznější vzhledem ke všem čtyřem zkoumaným oblastem. Chlapci dosáhli v oblasti občanských identit podprůměrného výsledku ve srovnání s národním průměrem. Žáci víceletých gymnázií získali výrazně nadprůměrné skóre, naopak výsledek žáků základních škol se od celorepublikového průměru významně neliší. V této oblasti nejsou patrné rozdíly v dosaženém skóre mezi jednotlivými kraji. Statisticky významný rozdíl ve výkonu žáků 8. ročníků byl zjištěn pouze mezi Královéhradeckým a Olomouckým krajem.

Tabulka 12: **Občanské identity (velikost třídy v ročníku)**

Velikost třídy v ročníku	Průměr ČR	Do 17 žáků	18–21 žáků	22–23 žáků	24–26 žáků	27 a více žáků
Průměrné skóre	100	96	97	100	98	108*

* Statisticky významný rozdíl vzhledem k národnímu průměru (100).

Z tabulky č. 12 můžeme vidět, že žáci větších tříd v ročníku dosahují lepšího skóre. Průměrný výsledek byl v oblasti občanských identit ve třídách s 27 a více žáky statisticky významně vyšší, než je celorepublikový průměr. V souladu se zjištěními v předchozích oblastech nemá velikost školy zásadní vliv na výsledek žáků.

3.6 Celková škála znalostí a porozumění

Další část této kapitoly představuje celková škála znalostí a porozumění, která je konstruována z dat odvozených z testových položek reprezentujících procesy kognitivních oblastí a odkazujících ke všem čtyřem obsahovým oblastem. K vytvoření této škály byl použit jednoparametrový Raschův model (Rasch, 1960). Je zde opět vyhodnoceno, jak se na ní umísťují žáci podle pohlaví, typu školy, kraje, velikosti třídy a školy a zaměstnaneckého

statusu rodičů. Mezinárodní průměr ICCS má na této škále hodnotu 500 (průměrné skóre všech zemí účastnících se ICCS) se směrodatnou odchylkou 100 po zvážení jednotlivých národních dat.

Výkony žáků byly dále rozděleny do tří úrovní podle rostoucí komplexnosti vědomostí a kognitivních procesů. Dovednostní úroveň 1 (395–478 bodů) je charakterizována znalostí základních principů a širších konceptů, které tvoří základ občanství, a mechanistickými znalostmi o fungování občanských a politických institucí. Dovednostní úroveň 2 (479–562 bodů) zahrnuje znalosti a porozumění hlavním občanským institucím, systémům a konceptům, stejně jako porozumění propojení občanských institucí s relevantními procesy jejich fungování. Pro dovednostní úroveň 3 (563 a více bodů) je typické použití znalostí a porozumění k vyhodnocování nebo ospravedlňování politik, praktik a jednání založené na tom, jak žák rozumí občanské výchově a občanství (Schulz, Ainley a kol., 2010a a 2010b).

Tabulka 13: **Občanské znalosti (pohlaví, typ školy)**

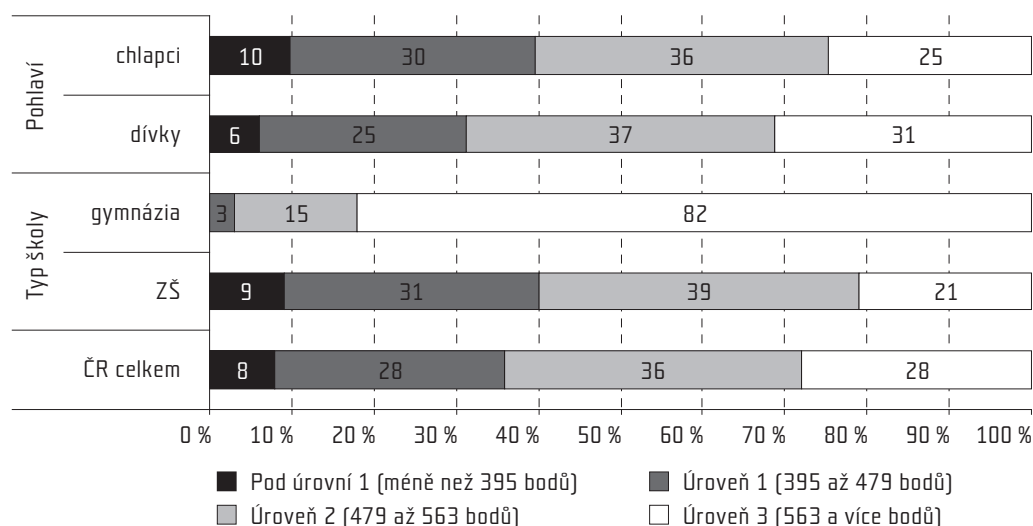
Průměr ČR	Chlapci	Dívky	Gymnázia	ZŠ
510 [2,4]	502 [2,4]*	520 [3,0]*	614 [6,4]*	498 [2,2]*

* Statisticky významný rozdíl vzhledem k národnímu průměru [510].

[] Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.

Tabulka č. 13 ukazuje průměrná žákovská skóre na celkové škále znalostí a porozumění ICCS podle pohlaví a typu školy ve srovnání s národním průměrem. Národní průměr měl na této škále hodnotu 510, Česká republika tedy dosáhla v mezinárodním srovnání nadprůměrného výsledku. Ve srovnání pouze s evropskými zeměmi si ale čeští žáci vedli spíše podprůměrně. Mezi žáky 8. ročníků se prokázala jasná tendence vyšší úspěšnosti dívek ve srovnání s chlapci. Dívky dosáhly o 10 bodů vyššího skóre, než je národní průměr (a o 9 bodů lepšího výsledku než je mezinárodní průměr žákyň), chlapci prokázali podprůměrné znalosti vzhledem k celorepublikovému průměru, přesto mezinárodní průměr žáků, který činil 489 bodů, převýšili o 13 bodů. Zatímco žáci víceletých gymnázií získali nadprůměrné skóre, žáci základních škol nepřekročili svým výsledkem průměrně 498 bodů hodnotu národního průměru. Rozdíl mezi průměrným výsledkem žáků víceletých gymnázií a žáků základních škol tak činí pro škálu znalostí a dovedností 116 bodů (tedy více než jedna směrodatná odchylka).

Obrázek 2: **Žákovská skóre podle dosažené dovednostní úrovně podle pohlaví a typu školy (v %)**



Obrázek č. 2 zobrazuje rozložení dovednostních úrovní na škále občanských znalostí podle pohlaví a typu školy. Přibližně jedna třetina žáků se na škále občanských znalostí umístila na dovednostních úrovních 1 a 3, nejvíce českých žáků však dosáhlo úrovně 2 (36 %). Žákovská skóre pod 395 škálových bodů indikující občanské znalosti pod úrovní, na kterou byl test zaměřen, získalo 8 % českých žáků. Více než jedna třetina dívek se díky svému výkonu v žákovském testu umístila na dovednostní úrovni 3, což je o 6 % více než u chlapců.

Dále byly zjištěny výrazné rozdíly v dosažených dovednostních úrovních podle typu školy. Vidíme, že 82 % žáků víceletých gymnázií dosáhlo úrovně 3 oproti 21 % žáků základních škol. Pouze tři procenta žáků gymnázií se umístila na úrovni 1 a nižší, zatímco na základních školách to bylo celých 40 %.

Tabulka 14: **Občanské znalosti (kraje)**

Kraj	Průměr
Vysočina	540 [33,0]
Hlavní město Praha	537 [14,6]
Liberecký kraj	522 [13,5]
Zlínský kraj	521 [12,0]
Jihočeský kraj	520 [12,7]
Královéhradecký kraj	512 [12,1]
Jihomoravský kraj	511 [8,9]
Moravskoslezský kraj	507 [7,8]
Středočeský kraj	507 [7,5]
Plzeňský kraj	503 [9,0]
Pardubický kraj	500 [22,5]
Olomoucký kraj	496 [12,5]
Karlovarský kraj	495 [14,2]
Ústecký kraj	483 [10,3]*
Průměr ČR	510 [2,4]

Jak lze vidět z tabulky č. 14, v České republice nebyly zjištěny výrazné rozdíly ve škálových skóre mezi jednotlivými kraji. Nejméně úspěšní byli v testu znalostí a dovedností žáci v Ústeckém kraji, kteří dosáhli podprůměrného výsledku. Jejich výkon se také statisticky významně liší od průměrné úspěšnosti žáků v Praze.

* Statisticky významný rozdíl vzhledem k národnímu průměru [510].

[] Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.

Obrázek č. 3 znázorňuje rozdíly v distribuci skóre na škále občanských znalostí mezi kraji ČR. Kraje jsou seřazeny sestupně podle procenta žáků, kteří dosáhli úrovně 3. Ve všech krajích se více než polovina žáků umístila na úrovni 2 a vyšší. Pod úrovní 1 bylo ve Středočeském, Moravskoslezském, Karlovarském, Olomouckém a Ústeckém kraji 10 a více procent žáků. V kraji Vysočina, Praha a v Jihočeském, Královéhradeckém a Libereckém kraji získala svým výsledkem úroveň 3 více než jedna třetina žáků.

Tabulka 15: **Občanské znalosti (velikost třídy v ročníku, velikost školy)**

Velikost třídy	Průměr ČR	Do 17 žáků	18–21 žáků	22–23 žáků	24–26 žáků	27 a více žáků
Průměrné skóre	510 [2,4]	484 [6,3]*	502 [5,6]	506 [5,5]	504 [5,9]	546 [9,3]*
Velikost školy	Průměr ČR	Do 181 žáků	182–274 žáků	275–385 žáků	386–491 žáků	492 a více žáků
Průměrné skóre	510 [2,4]	496 [8,2]	498 [6,4]	502 [6,7]	514 [7,2]	522 [7,6]

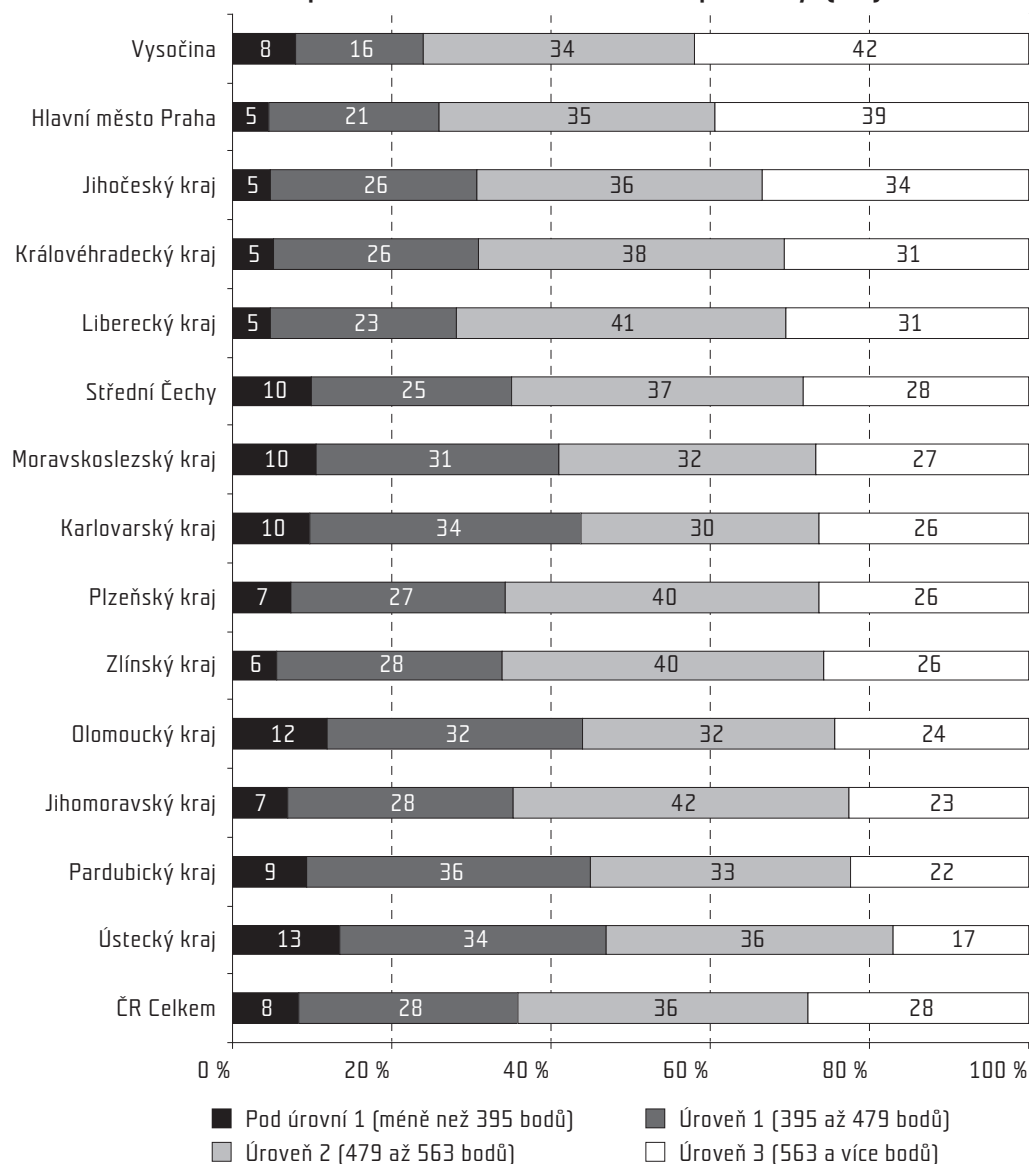
* Statisticky významný rozdíl vzhledem k národnímu průměru [510].

[] Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.

Hodnoty průměrných výsledků na škále občanských znalostí podle velikosti třídy v ročníku a velikosti školy jsou uvedeny v tabulce č. 15. Je zde patrná tendence vyšší úspěšnosti žáků z větších tříd. Nadprůměrných výsledků dosáhli žáci nejpočetnějších tříd (průměrně

546 bodů), naopak podprůměrné skóre prokázali žáci ve třídách do 17 žáků (průměrně 484 bodů). Bylo zjištěno, že velikost školy nemá vliv na dosažené skóre žáků 8. ročníků.

Obrázek 3: **Žákovská skóre podle dosažené dovednostní úrovně podle krajů (v %)**



Žákovská skóre podle dosažené dovednostní úrovně z hlediska velikosti tříd jsou uvedena na obrázku č. 4. Vidíme, že nejlepších výsledků dosahovali žáci ve třídách, kde je 27 a více žáků – téměř polovina se umístila na dovednostní úrovni 3 a pouhých 5 % žáků zůstalo pod úrovní 1. Nejméně se dařilo žákům v nejmenších třídách.

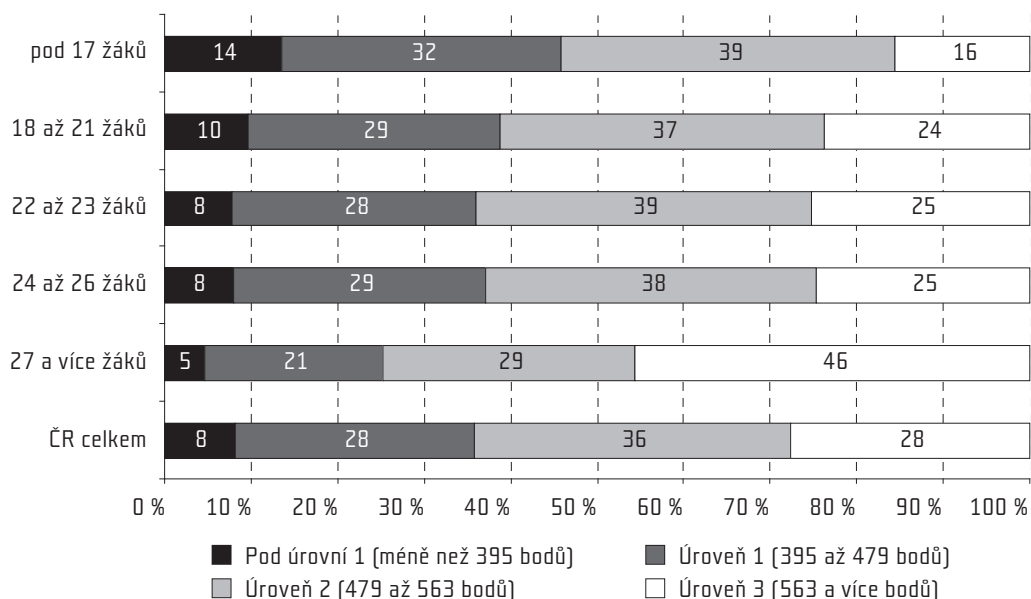
Tabulka 16: **Občanské znalosti (zaměstnanecký status rodičů)**

	Průměr ČR	Zaměstnanecký status rodičů		
		nízký	střední	vysoký
Průměrné skóre	510 [2,4]	483 [2,4]*	515 [2,4]	558 [4,6]*

* Statisticky významný rozdíl vzhledem k národnímu průměru (510).

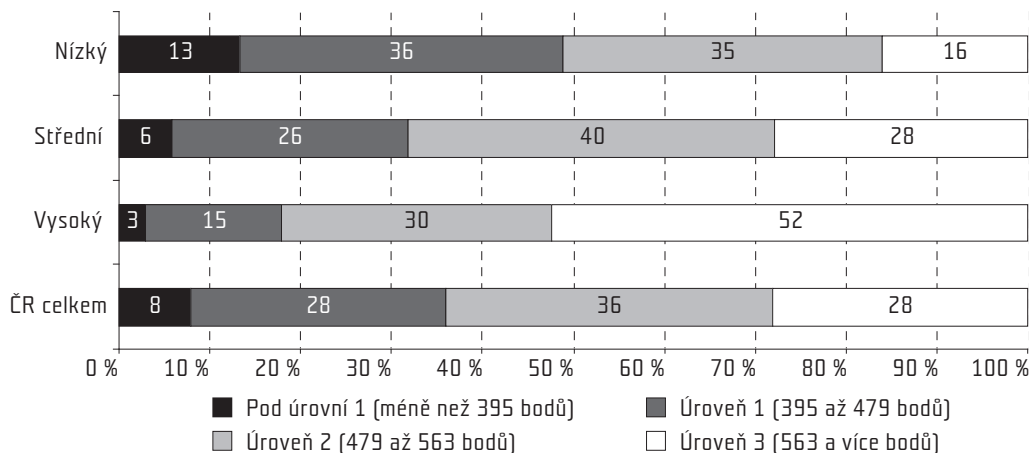
[] Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.

Obrázek 4: Žákovská skóre podle dosažené dovednostní úrovně podle velikosti tříd (v %)



Tabulka č. 16 ukazuje průměrná skóre, jakých žáci dosáhli vzhledem k zaměstnaneckému statusu svých rodičů. Projevila se zde jasná tendence žáků s vyšším zaměstnaneckým statusem rodičů dosahovat vyššího skóre – žáci s nízkým zaměstnaneckým statusem rodičů získali podprůměrné skóre, zatímco žáci s vysokým zaměstnaneckým statusem rodičů dosáhli nadprůměrných výsledků. Rozdíly mezi žáky v dosaženém skóre na celkové škále občanských znalostí jsou statisticky významné.

Obrázek 5: Žákovská skóre podle dosažené dovednostní úrovně podle zaměstnaneckého statusu rodičů (v %)



V obrázku č. 5 je znázorněno rozložení dovednostních úrovní žáků podle zaměstnaneckého statusu rodičů. Vzhledem k předchozímu zjištění tedy nepřekvapuje, že zaměstnanecký status rodičů výrazně ovlivňuje nejen průměrné skóre, ale také dosaženou úroveň žáka. Více než polovina žáků, jejichž rodiče mají vysoký zaměstnanecký status, dosáhla úrovně 3, zatímco shodné úrovně dosáhla pouze jedna třetina žáků se středním a jedna šestina žáků s nízkým zaměstnaneckým statusem rodičů.

3.7 Změny v občanských znalostech mezi lety 1999 a 2009

Poslední část této kapitoly tvoří srovnání znalostí žáků současných 8. ročníků a těch, kteří se účastnili výzkumu CIVED před deseti lety. Koncepce testování znalostí a dovedností ve studii CIVED byla mnohem jednodušší než v současném výzkumu ICCS. Navíc ne všechny testové položky použité ve studii CIVED byly zopakovány i ve výzkumu ICCS. Pro možnost srovnání bylo vybráno 17 položek, které měří tzv. obsahové znalosti. Vzhledem k nezměněnému znění těchto položek v testu pro české žáky se můžeme podívat na výsledky srovnání znalostí českých žáků za posledních deset let. Škála obsahových znalostí ve výzkumu CIVED byla mezinárodně standardizována na průměr o velikosti 100 bodů a její směrodatná odchylka činila 20 bodů. Čeští žáci dosáhli na této škále v roce 1999 hodnoty mírně nad mezinárodním průměrem, konkrétně 103 bodů. A jak dopadli stejně staří žáci o deset let později, v roce 2009? Průměr na srovnatelné škále činil 93 bodů, tedy o 10 méně než v roce 1999. Lze tedy konstatovat, že došlo ke statisticky i věcně významnému poklesu obsahových znalostí českých žáků v oblasti občanské výchovy. Pro dokreslení se ještě podíváme na změny u jednotlivých skupin v tabulce č. 17.

Tabulka 17: Srovnání znalostí občanského obsahu mezi roky 1999 a 2009

	1999	2009
Průměr ČR	103	93
Chlapci	104	94
Dívky	102	93
Typ školy		
Gymnázia	125	115
Základní školy	101	91
Velikost knihovny doma		
Do 10 knih	93	84
11 až 100 knih	96	89
101 až 200 knih	105	95
Více než 200 knih	110	102

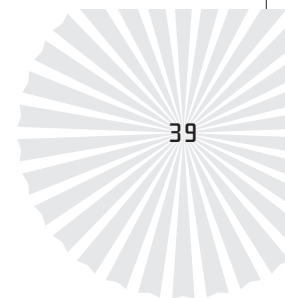
Při pohledu na tabulku je patrné, že k poklesu došlo ve všech sledovaných skupinách zhruba stejně. U chlapců i u dívek, u žáků víceletých gymnázií i základních škol je pokles zhruba deset bodů. Obdobně je tomu i při pohledu na skupiny žáků vymezené dle velikosti domácí knihovny, kterou je možné vzít jako přibližný indikátor kulturního kapitálu rodiny, z níž žák pochází. Při mezinárodním srovnání vývoje úrovně obsahových znalostí lze konstatovat, že ve většině z 15 zemí, kde bylo možné srovnat výsledky studie CIVED a ICCS, došlo k poklesu úrovně znalostí žáků (více viz Schulz a kol., 2010a nebo 2010b). Zároveň dodejme,

že desetibodový pokles zaznamenaný v ČR je jeden z nejvýraznějších (obdobný pokles byl zaznamenan jen na Slovensku, v Polsku a Bulharsku). Při interpretaci těchto srovnání je nutné vzít v potaz, že design obou studií nebyl zcela stejný (zařazení testových položek bylo na různých místech, ve studii ICCS řešili úlohy ze studie CIVED jen někteří žáci, byť náhodně vybraní). Velikost rozdílů ovšem nelze přepisovat jen na vrub těchto metodologických změn a lze vyvodit, že obsahové znalosti českých žáků 8. ročníků (v občanské nauce) jsou nyní o něco menší než před deseti lety.

3.8 Shrnutí občanských znalostí žáků

V oblasti občanských principů (oblast 2) a občanských identit (oblast 4) byly zjištěny statisticky významné rozdíly v průměrné úspěšnosti dívek a chlapců; v oblasti občanských společností a systémů (oblast 1) a občanské angažovanosti (oblast 3) se žáci z hlediska pohlaví neliší. Zatímco dívky mají ve druhé a čtvrté oblasti nadprůměrné znalosti, chlapci nepřekročili svým průměrným skóre hodnotu národního průměru. Největší rozdíly v úspěšnosti chlapců a dívek se objevily v oblasti občanských identit. Tendence vyšší úspěšnosti dívek se logicky projevila také v celkové škále občanských znalostí, kde rozdíl mezi chlapci a dívkami činil 18 bodů.

Velmi výrazné rozdíly byly nalezeny mezi výsledky žáků jednotlivých typů škol. Nejvýraznější rozdíl mezi žáky základních škol a víceletých gymnázií byl v oblasti občanských



společností a systémů (36 bodů), naopak nejméně se průměrné skóre lišilo v oblasti občanských identit (23 bodů). Žáci víceletých gymnázií výrazně převyšovali národní průměr ve všech sledovaných oblastech.

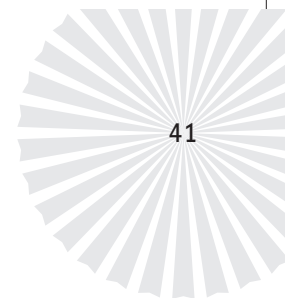
Na celkové škále občanských znalostí převýšili žáci víceletých gymnázií národní průměr o 104 bodů a průměr základních škol o 116 bodů. Výrazné rozdíly jsou patrné také z hlediska dovednostních úrovní. Pouhá tři procenta žáků víceletých gymnázií se umístila na úrovni 1 a nižší oproti 40 % na základních školách.

V České republice existují statisticky významné rozdíly v oblasti občanských principů, občanské angažovanosti a občanských identit, a to pouze mezi některými kraji. V oblasti občanské společnosti a systémů a na celkové škále občanských znalostí neměly regiony významný vliv na průměrnou úspěšnost žáků.

V případě 8. ročníků se prokázala tendence vyšší úspěšnosti velkých tříd ve srovnání s menšími, výsledný efekt ale není zásadní. Velikost školy nebyla shledána jako faktor ovlivňující výkon žáků.

Zaměstnanecký status rodičů výrazně ovlivnil dosažené výsledky žáků. Čím vyšší tento status byl, tím vyšší průměrné skóre žák získal. Více než polovina žáků s vysokým zaměstnaneckým statusem rodičů dosáhla svým výkonem dovednostní úrovně 3 oproti jedné šestině žáků s nízkým zaměstnaneckým statusem rodičů.

Při srovnání průměrných skóre občanských znalostí mezi roky 1999 a 2009 byl zaznamenán u českých žáků statisticky významný pokles deseti bodů. Znalosti občanského obsahu jsou nižší ve všech sledovaných skupinách (pohlaví, typ školy, velikost knihovny doma).



4 Občanské postoje 14letých

Kapitola Občanské postoje 14letých se věnuje výsledkům získaným z žákovského dotazníku (viz. webové stránky projektu⁹). Nejedná se pouze o občanské postoje, ale také o různé činnosti, které žáci provozují, ať už doma, ve škole či mimo ni. Kapitola se vztahuje k výzkumné otázce č. 3 „*Jaká je míra účasti a predispozic mládeže pro občanský a politický život, jaké faktory tyto fenomény ovlivňují?*“ a k výzkumné otázce č. 4 „*Jaké jsou postoje k demokracii, rovnosti mužů a žen a politice u českých žáků?*“.

Základní oblasti, které jsou zde zkoumány:

- Školní a volnočasové aktivity žáků spjaté s občanstvím
- Školní klima
- Názory na občanství a roli občana v soudobých společnostech
- Občanské chování a předpokládané občanské aktivity v dospělosti
- Postoje k rovnosti mužů a žen
- Postoje k menšinám a přistěhovalcům
- Důvěra v instituce a pocit národní identity
- Účast žáků na dění ve společnosti
- Postoje k náboženství

Většina baterií otázek zaměřených na zkoumání jednotlivých oblastí byla převedena na škály. Škála tedy charakterizuje výsledek z několika otázek, které se zabývají podobným tématem. Mezinárodní průměr škál všech zúčastněných zemí je vždy nastaven na hodnotu 50 a směrodatná odchylka na hodnotu 10. Můžeme tak sledovat, jak si vedli žáci v České republice v porovnání s ostatními zeměmi. Škály jsou vždy konstruovány tak, že čím vyššího počtu bodů žáci dosáhli, tím lépe si vedli, případně tím demokratičtější postoje sdílejí. Kromě celkových údajů za všechny české žáky je vždy provedeno srovnání výsledků podle několika charakteristik. Jsou to pohlaví žáka, typ navštěvované školy (základní škola nebo gymnázium), kraj, kde se škola nachází, velikost školy (5 kategorií, které rozděluje školy od nejmenších po největší podle počtu žáků) a zaměstnanecký status rodičů¹⁰ (nízký, střední, vysoký).

4.1 Školní a volnočasové aktivity žáků spjaté s občanstvím

Oblast se zaměřuje na školní a mimoškolní aktivity žáků. Z jednotlivých otázek byly poté zkonstruovány tři škály, které mapují tyto aktivity. Za pomoci sady otázek byl zjišťován čas, který žáci věnují jednotlivým mimoškolním činnostem během normálního školního dne. Přehled jednotlivých aktivit a času, který jim žáci věnují, udává obrázek č. 6.

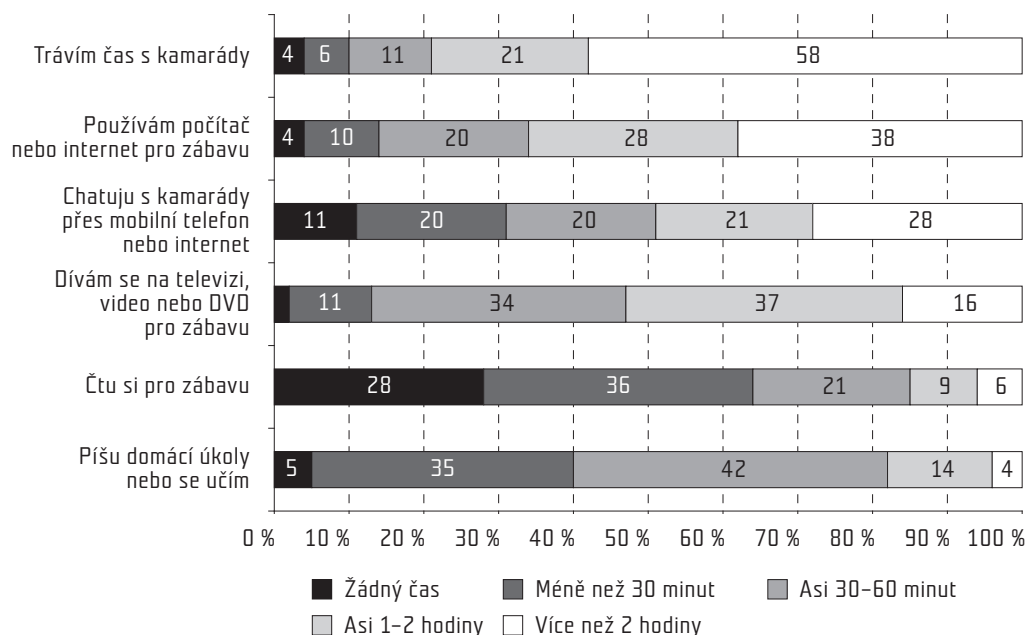
Aktivitou, kterou žáci provozují nejčastěji, je trávení času s kamarády (58 % tak tráví více než 2 hodiny denně). Dále se projevila velká obliba internetu a s tím spojené chatování s kamarády. Naopak méně času věnují žáci psaní domácích úkolů a učení a zejména čtení pro zábavu. Při srovnání podle pohlaví¹¹ se projevil rozdíl především u psaní domácích úkolů nebo učení, čemuž věnují více času dívky, stejně jako čtení pro zábavu. Chlapci naopak tráví více času používáním počítače nebo internetu a také se častěji dívají na televizi, video nebo DVD. Chatováním s kamarády ale tráví opět více času dívky. Vzhledem k typu školy se projevil také rozdíl u psaní domácích úkolů a učení; žáci gymnázií se častěji učí 1–2 hodiny denně a také se celkově více věnují četbě pro zábavu. Žáci základních škol naopak více času chatují s kamarády pomocí mobilního telefonu nebo internetu a také se častěji dívají na televizi, video nebo DVD.

⁹ <http://www.uiv.cz/clanek/231/1703>.

¹⁰ Více o statusu lze nalézt v 6. kapitole této zprávy.

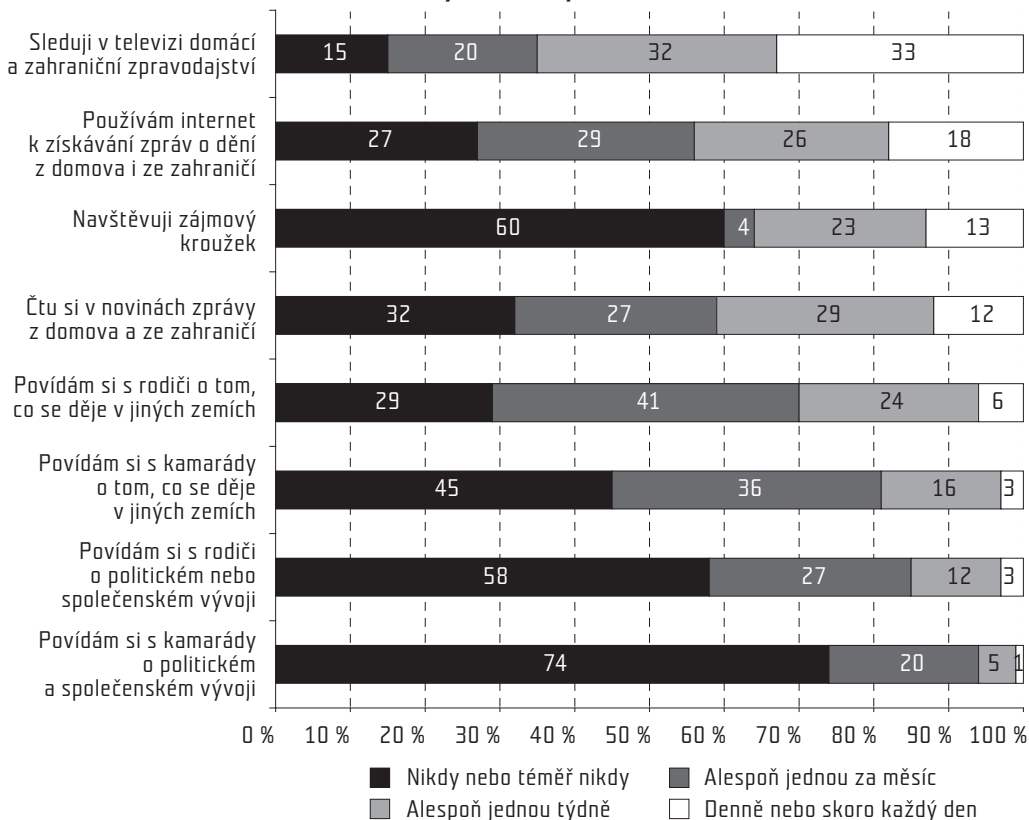
¹¹ Srovnání podle pohlaví vyplývá z následných analýz a není uvedeno v obrázku.

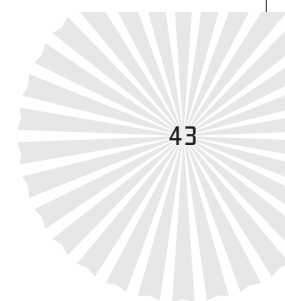
Obrázek 6: **Volnočasové aktivity (údaje v %)**



Nyní se podíváme na jednotlivé oblasti, které byly zařazeny do souhrnných škál. První škála se věnuje diskusím o politických a sociálních tématech. Jednotlivé otázky, ze kterých je škála vytvořena, zjišťují, zda si žáci povídají s rodiči a kamarády o politickém a společenském vývoji a o tom, co se děje v jiných zemích, dále zda žáci sledují zpravodajství v televizi, v novinách či na internetu. Škálu tvoří osm otázek, které jsou uvedeny v obrázku č. 7 spolu s četnostmi jednotlivých odpovědí.

Obrázek 7: **Jak často se mimo školu věnuješ následujícím činnostem?**

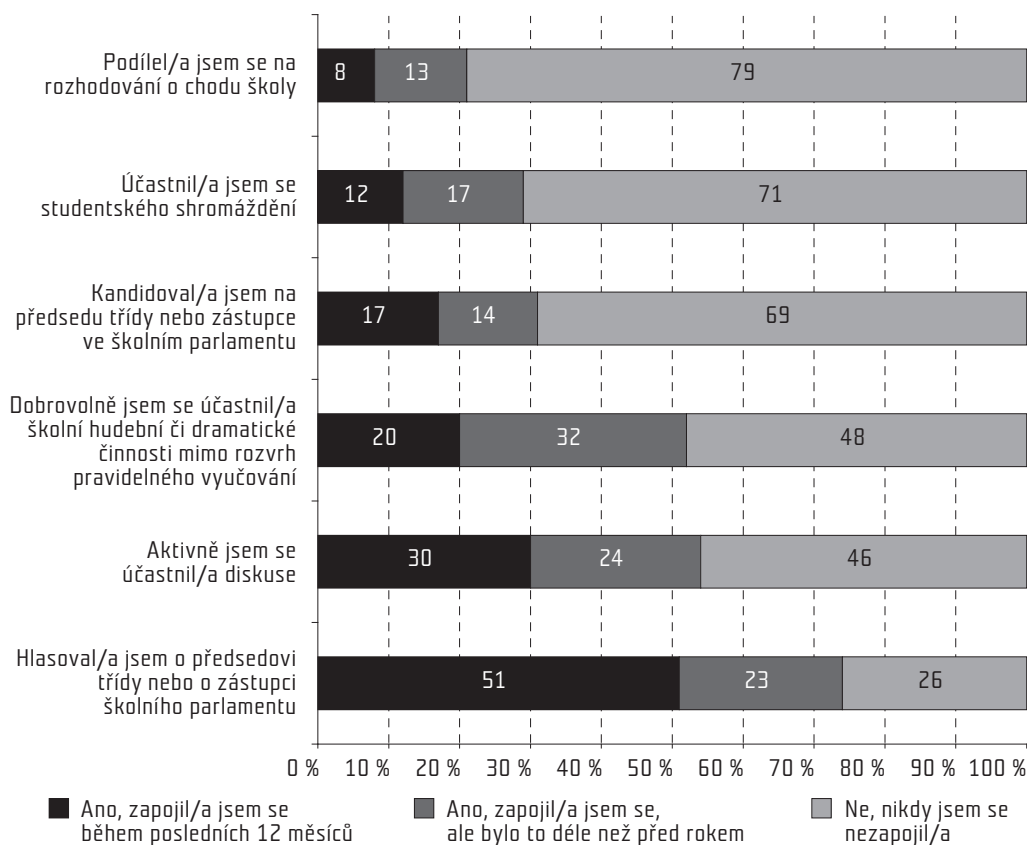




Žáci věnují poměrně málo času diskusi s rodiči či kamarády o různých politických tématech a dění ve světě. O něco více času věnují sledování zpravodajství v televizi (denně sleduje zpravodajství 33 % žáků) a čtení zpráv v novinách (denně čte zprávy v novinách 12 % žáků). Z obrázku č. 7 je patrné, že oblíbeným médiem je v dnešní době pro žáky internet (denně ho k získávání zpráv používá 18 % žáků). Co se týče srovnání podle pohlaví, celkově se ukázalo, že o politická a sociální témata se zajímají více chlapci (častěji se věnují výše uvedeným činnostem). Výjimku tvoří položka „povídám si s rodiči o tom, co se děje v jiných zemích“, této činnosti se věnují častěji dívky.

Při třídění na základní školy a gymnázia bylo zjištěno, že výše uvedeným činnostem se jednoznačně častěji věnují žáci gymnázií. Nejvýrazněji se tento fakt projevil u položek „povídám si s rodiči o politickém nebo společenském vývoji“ a „navštěvuji zájmový kroužek“. Naopak méně u položek „čtu si v novinách zprávy z domova a ze zahraničí“ a „povídám si s kamarády o tom, co se děje v jiných zemích“.

Obrázek 8: Zapojil/a ses někdy ve škole do některé z následujících činností?



Druhá škála, „účast v občanských organizacích, klubech a skupinách“, je tvořena otázkami, které se ptají na zapojení do různých typů organizací. Jednotlivé organizace, na které byli žáci dotazováni, jsou následující:

- Mládežnická organizace přidružená k politické straně
- Ekologická organizace
- Organizace zabývající se lidskými právy
- Skupina dobrovolníků angažující se v místě bydliště
- Organizace sbírající peníze pro charitativní účely
- Kulturní organizace pro etnické menšiny

- Náboženská skupina nebo organizace
- Skupina mladých lidí snažící se něčeho domoci

Výsledky ukázaly, že žáci se příliš často nezapojují do výše uvedených organizací, klubů či skupin. U všech těchto organizací bylo procento žáků, kteří se nikdy do žádné nezapojili, vyšší než 70 %. Nejčastěji pak mají žáci zkušenosti se zapojením do organizace sbírající peníze pro charitativní účely (zapojilo se 29 % žáků) a s ekologickými organizacemi (zapojilo se 21 % žáků). Podíváme-li se na rozdíly mezi dívkami a chlapci, do uvedených organizací se výrazně častěji zapojují dívky, výjimku tvoří pouze položka „mládežnická organizace přidružená k politické straně“. Vzhledem k typu školy jsou výsledky poměrně podobné, žáci základních škol a gymnázií se do výše uvedených organizací zapojují téměř stejně často. Výraznější výkyvy jsou jen u posledních dvou položek („náboženská skupina nebo organizace“, „skupina mladých lidí snažící se něčeho domoci“), do těchto aktivit se častěji zapojují žáci gymnázií.

Poslední škála zaměřená na školní a mimoškolní aktivity se týká zapojení do rozhodovacích činností v rámci školy. Zde jsou výsledky opět pozitivnější a rozmanitější, jak ukazuje obrázek č. 8.

Tabulka 18: **Školní a volnočasové aktivity**

	Celkový průměr	Chlapci	Dívky	Gymnázia	ZŠ
Diskuse o politických a sociálních tématech	48 [0,2]	47 [0,2]	48 [0,2]	50 [0,5]	47 [0,2]
Účast v občanských organizacích, klubech, skupinách	46 [0,2]	45 [0,2]	47 [0,3]	47 [0,9]	46 [0,2]
Zapojení do rozhodovacích činností v rámci školy	48 [0,3]	46 [0,3]	50 [0,3]	52 [0,9]	47 [0,3]

Tabulka 19: **Zapojení do rozhodovacích činností v rámci školy (kraje)**

Kraj	Body na škále
Hlavní město Praha	51 [0,9]
Středočeský kraj	47 [0,6]
Jihočeský kraj	46 [0,6]
Plzeňský kraj	47 [1,7]
Karlovarský kraj	43 [2,2]
Ústecký kraj	45 [1,0]
Liberecký kraj	48 [2,8]
Královéhradecký kraj	49 [1,2]
Pardubický kraj	46 [3,6]
Vysočina	51 [1,9]
Jihomoravský kraj	48 [0,8]
Olomoucký kraj	47 [1,0]
Zlínský kraj	50 [0,8]
Moravskoslezský kraj	49 [0,7]

Nejvíce žáků má zkušenosti s hlasováním o předsedovi třídy nebo o zástupci školního parlamentu (někdy se zapojilo 74 % žáků). Dále se pak více než polovina žáků někdy účastnila školní hudební či dramatické činnosti mimo rozvrh pravidelného vyučování a téměř stejné procento žáků se někdy aktivně účastnilo diskuse. Třídění podle pohlaví a typu školy ukázalo, že do všech těchto činností se zapojují častěji dívky než chlapci a také žáci gymnázií oproti žákům základních škol.

V tabulce č. 18 je uvedeno shrnutí, tzn. celkové průměry jednotlivých škál zaměřených na školní a mimoškolní aktivity, a dále průměry podle pohlaví a typu školy.

Všechny průměry jsou lehce pod mezinárodním průměrem ze studie ICCS (připomeňme, že činil 50 bodů na škále), což znamená podprůměrnou angažovanost ve školní a mimoškolní činnosti u českých žáků. U všech tří škál dosáhly dívky vyššího skóre než chlapci. U škály „zapojení do rozhodovacích činností v rámci školy“ byl tento rozdíl poměrně výrazný (4 body na škále) a dívky zde dosáhly mezinárodního průměru. Vyšší skóre se také

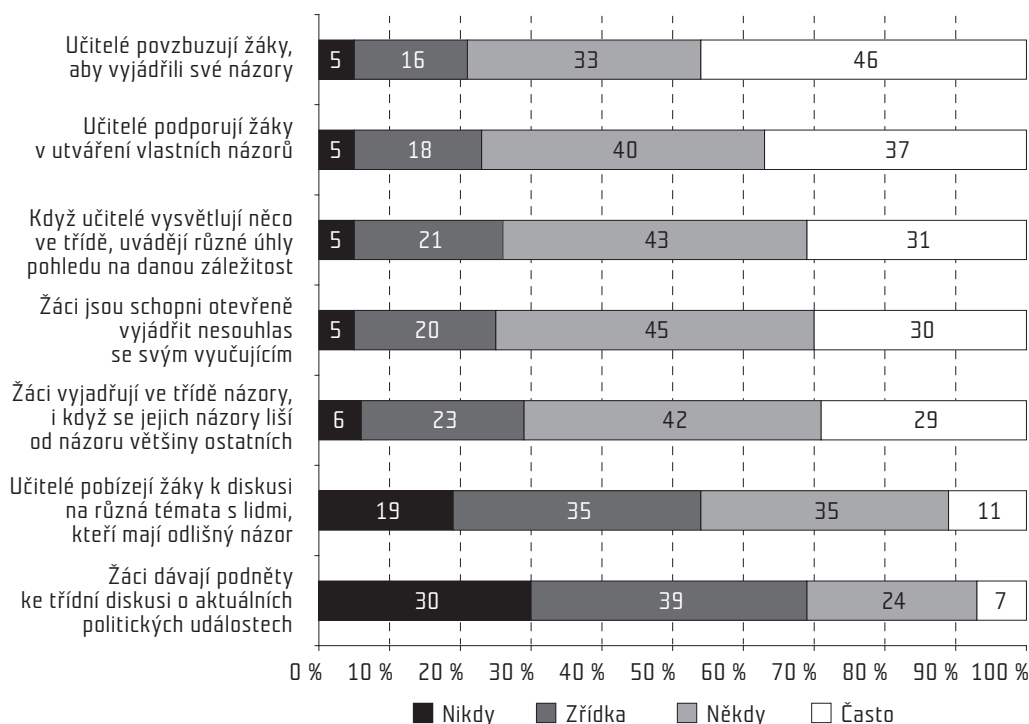
projevilo u gymnázií oproti základním školám. Rovněž zde byl největší rozdíl u třetí škály, kde žáci gymnázií dosáhli dokonce 52 bodů na škále. Co se týče krajů, u prvních dvou škál se neprojevily výrazné rozdíly ve skóre (skóre za jednotlivé kraje se lišilo nejvíce o 3 body). U třetí škály byly rozdíly výraznější (viz tabulka č. 19). Nejvyšší skóre má Praha spolu s Vysočinou následovaná Zlínským krajem. Naopak nejnižší skóre má Karlovarský kraj. Je tedy patrné, že mezi školami v ČR jsou ve školní angažovanosti poměrně velké rozdíly.

Při třídění podle velikosti školy se neprojevily zvláštní rozdíly (nejvíce dva body na škále). Při rozdělení žáků na tři skupiny dle zaměstnaneckého statusu¹² rodičů platí, že děti rodičů s nejnižším zaměstnaneckým statusem se zapojují do rozhodování nejméně (průměr na škále byl 47), děti rodičů s nejvyšším statusem nejvíce (50 bodů).

4.2 Školní klima

Oblast Školní klima byla rozdělena do čtyř podoblastí, které představují jednotlivé škály. První škála se týká otevřenosti diskuse během běžných vyučovacích hodin. Otázky, ze kterých je tato škála vytvořena, se zabývaly nejenom tím, jak jsou žáci schopni vyjadřovat své názory a jak se staví k třídní diskusi, ale také tím, jak učitelé podporují a povzbuzují žáky k diskusi a k utváření a vyjadřování názorů. Přehled výsledků za jednotlivé položky je uveden v obrázku č. 9.

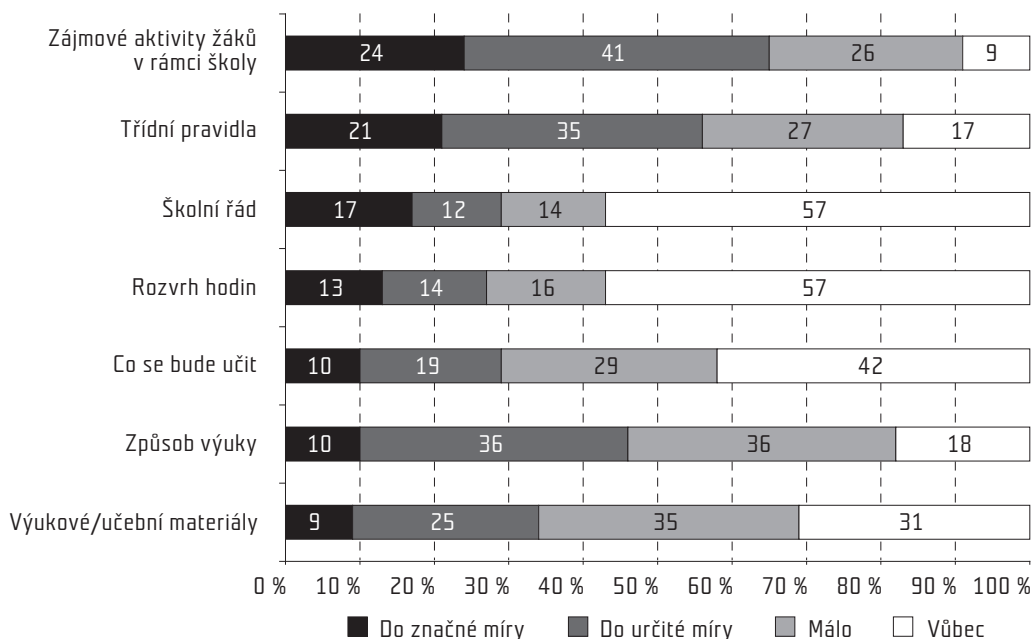
Obrázek 9: **Když diskutujete o politických a společenských tématech v běžných vyučovacích hodinách, jak často dochází k následujícímu:**



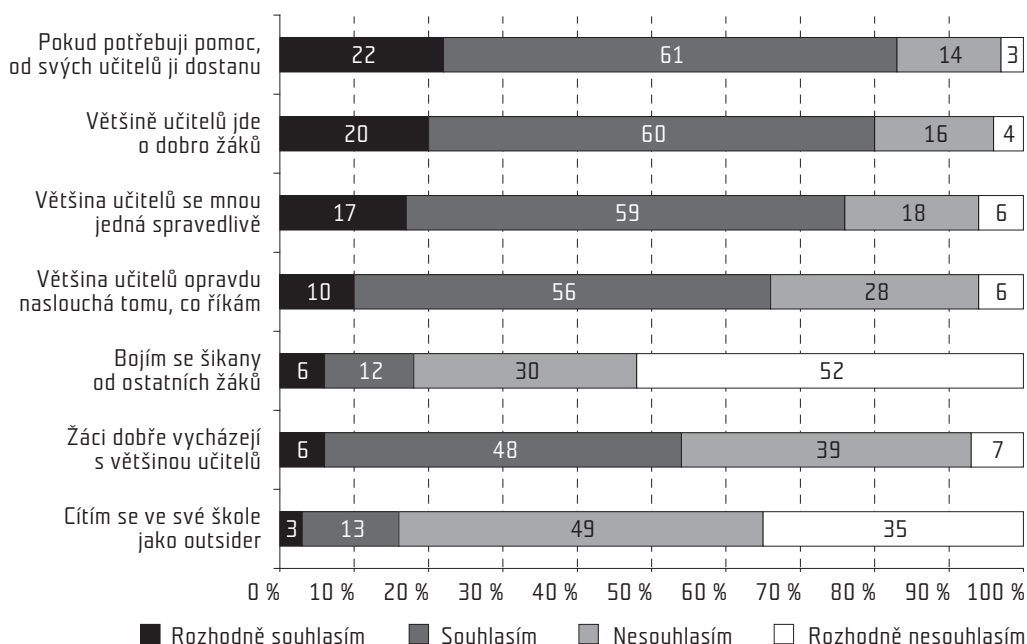
U většiny otázek převládají kladné odpovědi (možnosti „často“ a „někdy“). Co se týče pohlaví, vyjadřují ve všech případech pozitivnější názory dívky. Při třídění podle typu školy se projevilo lepší přístupu učitelů gymnázií a také lepší schopnost žáků vyjadřovat vlastní názory oproti žákům základních škol (žáci gymnázií vyjadřovali pozitivnější názory u všech položek).

¹² Detailnější popis jednotlivých kategorií je uveden v kapitole 6 této zprávy.

Obrázek 10: Do jaké míry jsou v této škole zohledňovány názory žáků při rozhodování o následujících záležitostech:



Obrázek 11: Do jaké míry souhlasíš nebo nesouhlasíš s následujícími tvrzeními o sobě a své škole:



Druhá škála se týká vlivu žáků ve škole. Dílčí otázky se zabývají tím, do jaké míry jsou zohledňovány názory žáků při rozhodování o různých aspektech výuky, školním řádu či zájmových aktivitách v rámci školy. V obrázku č. 10 jsou uvedeny výsledky za jednotlivé položky. Možnost žáků ovlivnit výše uvedené záležitosti je značně omezená. Nejvíce mohou žáci zasahovat do zájmových aktivit v rámci školy (24 % žáků vybralo odpověď „do značné míry“, 41 % žáků „do určité míry“). Co se týče pohlaví, názory se u jednotlivých položek liší, ale ne příliš významně. U prvních dvou položek – „způsob výuky“ a „co se bude učit“ –

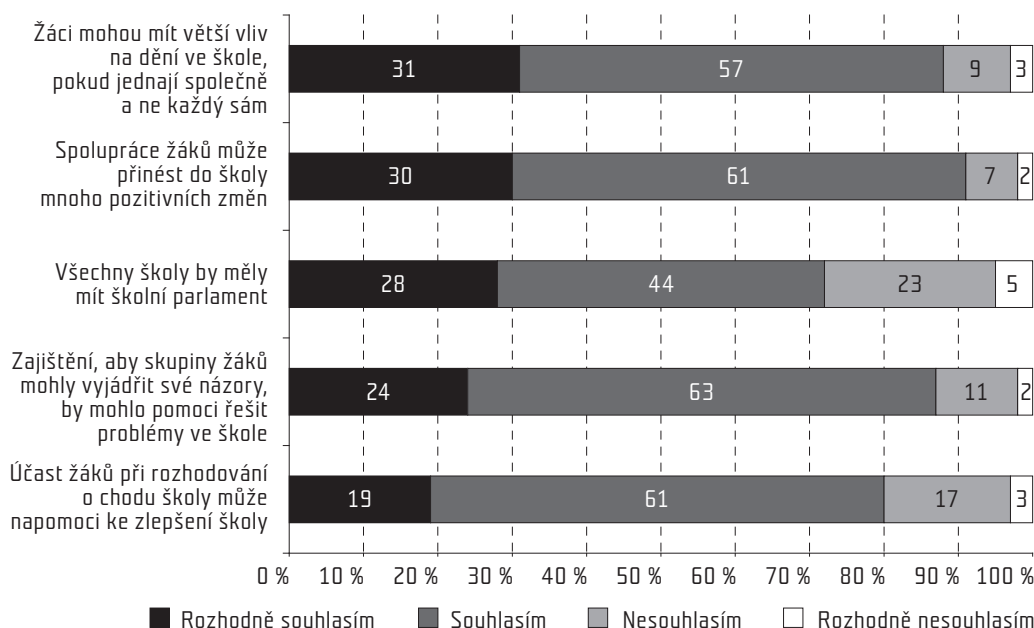
vidí možnost ovlivnit tyto záležitosti lépe chlapci. U dalších – „třídní pravidla“ a „zájmové aktivity žáků v rámci školy“ – naopak dívky. Kromě dvou položek („třídní pravidla“ a „zájmové aktivity žáků v rámci školy“) byla zjištěna výrazně větší možnost ovlivnit výše uvedené aktivity u žáků základních škol oproti žákům gymnázií.

Další škála hodnotí vztah žáků a učitelů. Zde se kromě otázek na učitele a jejich chování k žákům objevuje i otázka na strach ze šikany od ostatních žáků. Přehled je opět uveden v obrázku č. 11.

Výsledky ukazují, že existují určitá slabá místa ve vztahu učitelů a žáků. Položky týkající se šikany („cítím se jako outsider“ a „bojím se šikany od ostatních žáků“) lze považovat za poměrně znepokojivé, přestože procenta nejsou výrazně vysoká. Při třídění podle pohlaví se ukázalo, že se všemi položkami souhlasí častěji dívky. Jedinou výjimku tvoří položka „cítím se ve své škole jako outsider“, se kterou výrazně častěji souhlasili chlapci. Co se týče typu školy, u většiny položek se neprojevovaly výrazné rozdíly. Pouze u otázek mapujících šikanu (dvě výše uvedené) se projevil výrazně častěji souhlas u žáků základních škol.

Poslední škála v této oblasti se zabývá významem účasti žáků na chodu školy. Zde žáci hodnotili tvrzení vyjadřující možnost ovlivnění chodu školy a řešení problémů především prostřednictvím společného jednání žáků či školního parlamentu. Výsledky jednotlivých otázek jsou uvedeny v obrázku č.12.

Obrázek 12: **Do jaké míry souhlasíš nebo nesouhlasíš s následujícími tvrzeními o účasti žáků na dění ve škole:**



Tabulka 20: **Školní prostředí**

	Celkový průměr	Chlapci	Dívky	Gymnázia	ZŠ
Otevřenost v diskusích během vyučování	49 [0,2]	47 [0,3]	51 [0,2]	51 [1,3]	49 [0,2]
Vliv žáků ve škole	46 [0,2]	46 [0,3]	46 [0,3]	42 [0,6]	46 [0,3]
Vztah žáků a učitelů	47 [0,2]	46 [0,3]	48 [0,2]	47 [0,6]	47 [0,2]
Hodnota studentské účasti na chodu školy	47 [0,2]	46 [0,3]	48 [0,2]	50 [1,0]	46 [0,2]

Žáci by se rádi více zapojovali do rozhodování o chodu školy. Se všemi výše uvedenými otázkami souhlasí vysoké procento žáků. Vzhledem k pohlaví se téměř u všech položek

projevil výraznější souhlas dívek oproti chlapcům a při třídění podle typu školy u všech položek zřetelnější souhlas u žáků gymnázií oproti žákům základních škol.

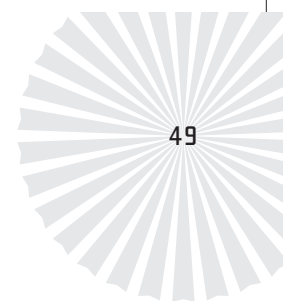
Tabulka č. 20 ukazuje celkové průměry jednotlivých škál a průměry podle pohlaví a typu školy. Všechny průměry se pohybují lehce pod mezinárodním průměrem všech zemí účastnících se studie ICCS. Kromě „vlivu žáků ve škole“ se ukázalo, že dívky vidí pozitivněji než chlapci „otevřenost v diskusích během vyučování“, „vztah žáků a učitelů“ i „hodnotu studentské účasti na chodu školy“. Vzhledem k typu školy se rozdíly u jednotlivých škál různí. U škál „vliv žáků ve škole“ a „hodnota studentské účasti na chodu školy“ bylo zjištěno vyšší skóre u žáků gymnázií. U ostatních škál bylo skóre u žáků gymnázií buď stejné jako u žáků základních škol („vztah žáků a učitelů“) nebo dokonce nižší („otevřenost v diskusích během vyučování“), což je poměrně neočekávaný výsledek. Co se týče jednotlivých krajů, u žádné škály se neukázaly výraznější rozdíly a ani vzhledem k velikosti školy se neprojevily výraznější rozdíly – u jednotlivých škál se pohybovaly mezi jedním až dvěma body. U škál „vliv žáků ve škole“ a „vztah žáků a učitelů“ se skóre ukázalo nepřímě úměrné k velikosti školy, tzn. čím menší školy, tím vyšší skóre na škále. U škály „vliv žáků ve škole“ bylo u nejmenší školy skóre 47 bodů, zatímco u největší školy 45 bodů. U škály „vztah žáků a učitelů“ to pak bylo u nejmenší školy 49 bodů a u největší 47 bodů.

4.3 Vztah občanů a společnosti

V oblasti vztahu občanů a společnosti jsou zahrnuty tři podoblasti. První vyjadřuje škála „podpora demokratických hodnot“, která zjišťuje názory žáků na fungování společnosti. Otázky a jejich výsledky jsou uvedeny v obrázku č.13. Výsledky se u různých otázek liší, ale celkově převládá vysoká míra souhlasu. Nejvíce žáci souhlasí s položkami „každý by měl mít právo vyjádřit kdykoliv svobodně svůj názor“ a „společenská a politická práva všech lidí by měla být respektována“. Rozdíly v názorech chlapců a dívek kolísaly mezi jednotlivými otázkami i dílčími odpověďmi, ale nebyly nijak výrazné. Ani při třídění podle typu školy se neprojevily zásadní rozdíly. S některými položkami souhlasili spíše žáci základních škol („každý by měl mít právo vyjádřit kdykoliv svobodně svůj názor“), s jinými naopak žáci gymnázií („žádné soukromé firmě ani vládě by nemělo být povoleno vlastnit všechny noviny, které v zemi vycházejí“, „společenská a politická práva všech lidí by měla být respektována“ a „lidé by vždy měli mít možnost veřejně kritizovat vládu“).

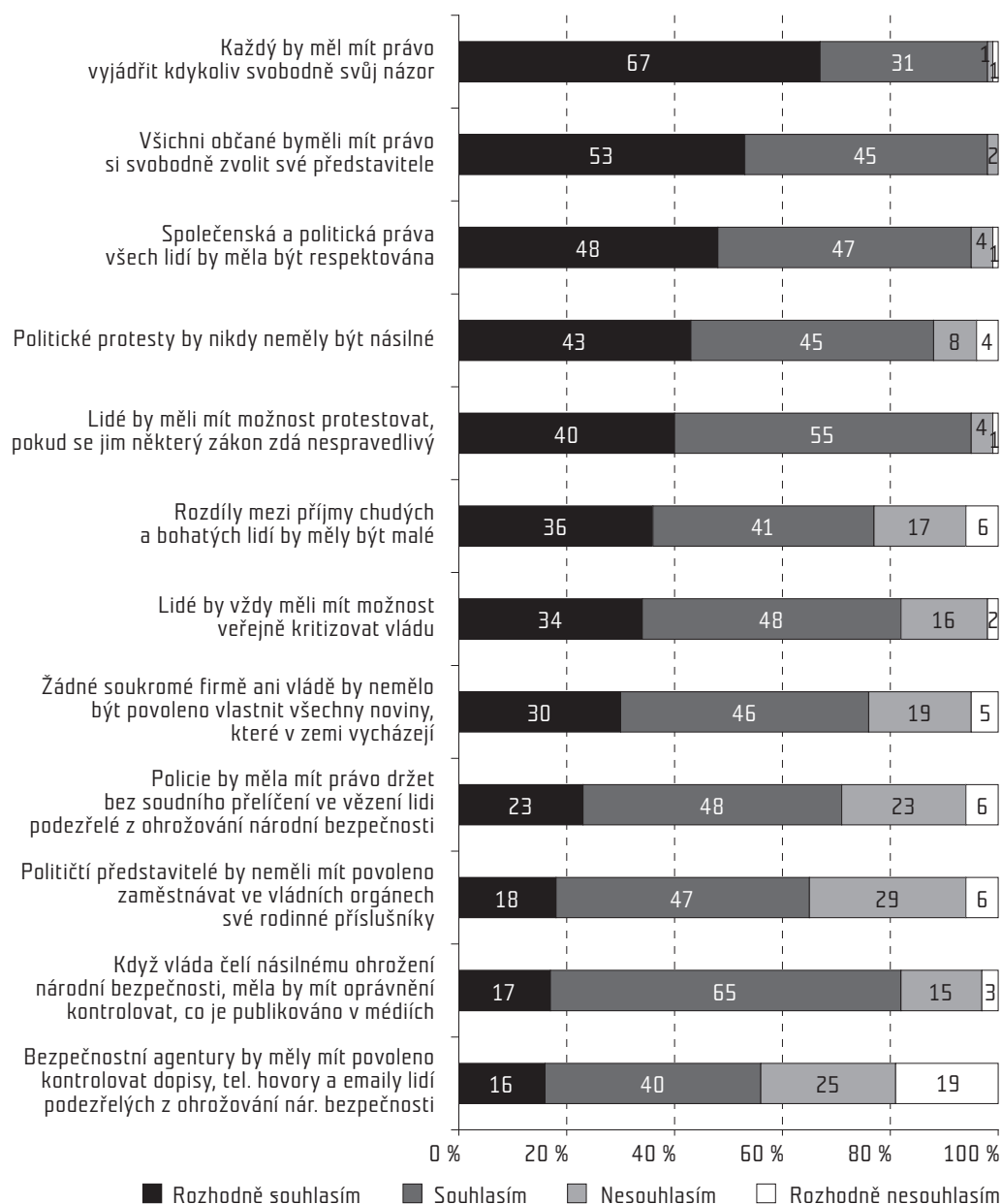
Další podoblast a z ní vycházející škála se zabývá určitými tradicemi v občanské společnosti. Dílčí otázky jsou opět společně s výsledky uvedeny v obrázku č.14. Se všemi uvedenými položkami souhlasí vysoké procento žáků. Nejvíce pak žáci souhlasí s položkami „všichni občané by měli mít právo si svobodně zvolit své představitele“ a „lidé by měli mít možnost protestovat, pokud se jim některý zákon zdá nespravedlivý“. Vzhledem k pohlaví se neprojevily výraznější rozdíly u jednotlivých otázek. Stejně tomu bylo u třídění podle typu školy. Pouze u položky „všichni občané by měli mít právo si svobodně zvolit své představitele“ se projevil vyšší souhlas u žáků gymnázií.

Třetí podoblast vztahu občanů a společnosti se zabývá chováním dobrého občana. Žáci zde měli ohodnotit důležitost jednotlivých občanských aktivit, které jsou uvedeny v obrázku č. 15. Ukázalo se, že za nejdůležitější vlastnosti dobrého občana považují žáci především poslední dvě položky, tedy „poctivě pracoval“ a „vždy se řídil zákonem“. Dívky považují za důležitější položky „sledoval politický vývoj v novinách, v rádiu, v televizi nebo na internetu“, „angažoval se v iniciativách na ochranu životního prostředí“ a „vždy se řídil zákonem“. Chlapci pak položku „účastnil se pokojných demonstrací proti zákonům, které považuje za nespravedlivé“. Co se týče typu školy, žáci základních škol hodnotili jako „velmi důležité“ a „docela důležité“ vstoupit do politické strany, u žáků gymnázií je to pak více položek, a to „chodil vždy k volbám“, „učil se o historii země“, „sledoval politický vývoj v novinách, v rá-

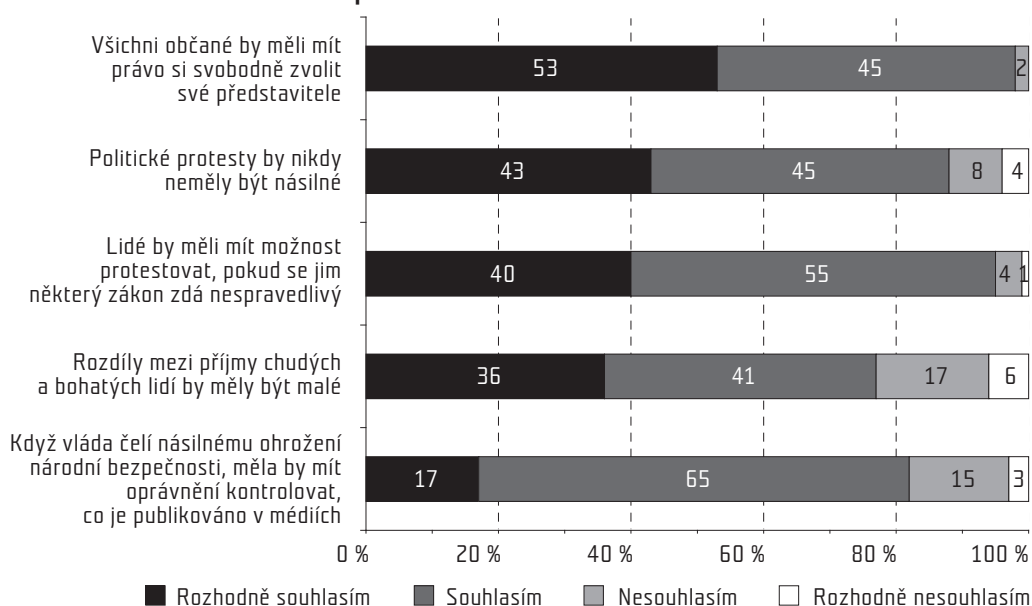


diu, v televizi nebo na internetu“, „angažoval se v iniciativách prospěšných pro jeho vesnici, město či městskou část“, „angažoval se v iniciativách na podporu lidských práv“ a „angažoval se v iniciativách na ochranu životního prostředí“.

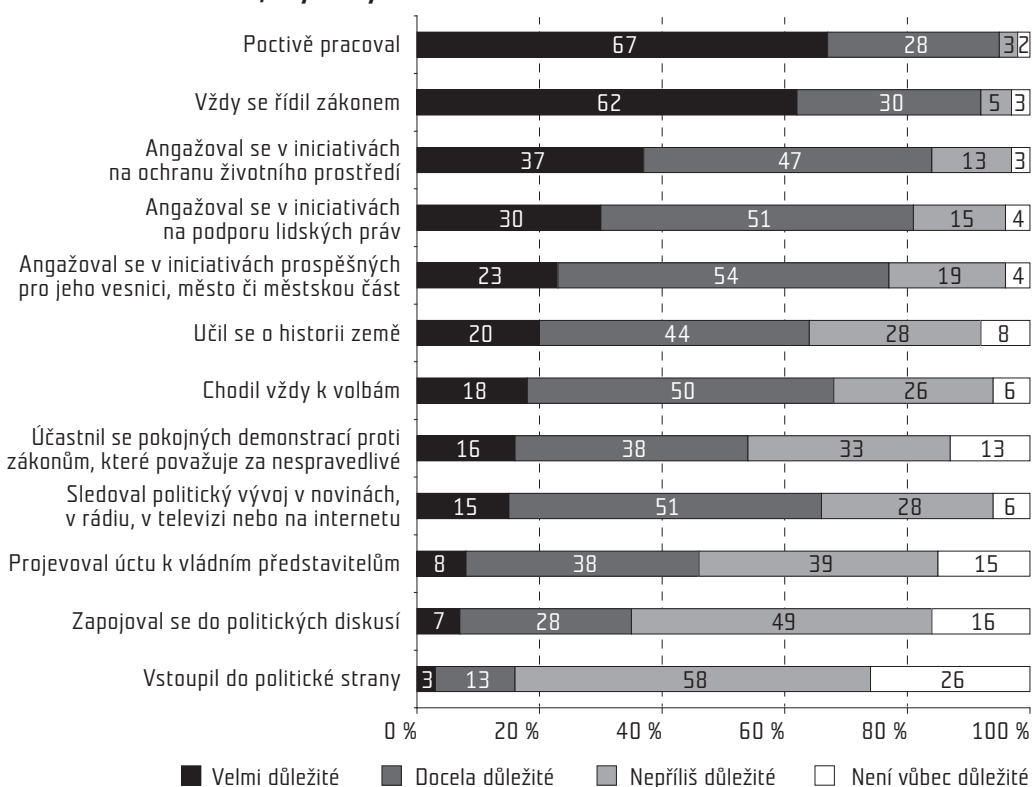
Obrázek 13: **Demokratické hodnoty u českých žáků**



Obrázek 14: **Vnímání občanské společnosti**



Obrázek 15: **Je důležité, aby dobrý občan:**



Souhrnné výsledky celkových škál za jednotlivé podoblasti uvádíme v tabulce č. 21.

Tabulka 21: **Vztah občanů a společnosti**

	Celkový průměr	Chlapci	Dívky	Gymnázia	ZŠ
Podpora demokratických hodnot	49 (0,1)	50 (0,2)	48 (0,2)	51 (0,3)	49 (0,1)
Tradiční občanství	44 (0,2)	43 (0,2)	45 (0,2)	46 (0,5)	44 (0,2)
Představa dobrého občana	48 (0,2)	47 (0,2)	48 (0,2)	49 (0,5)	48 (0,2)

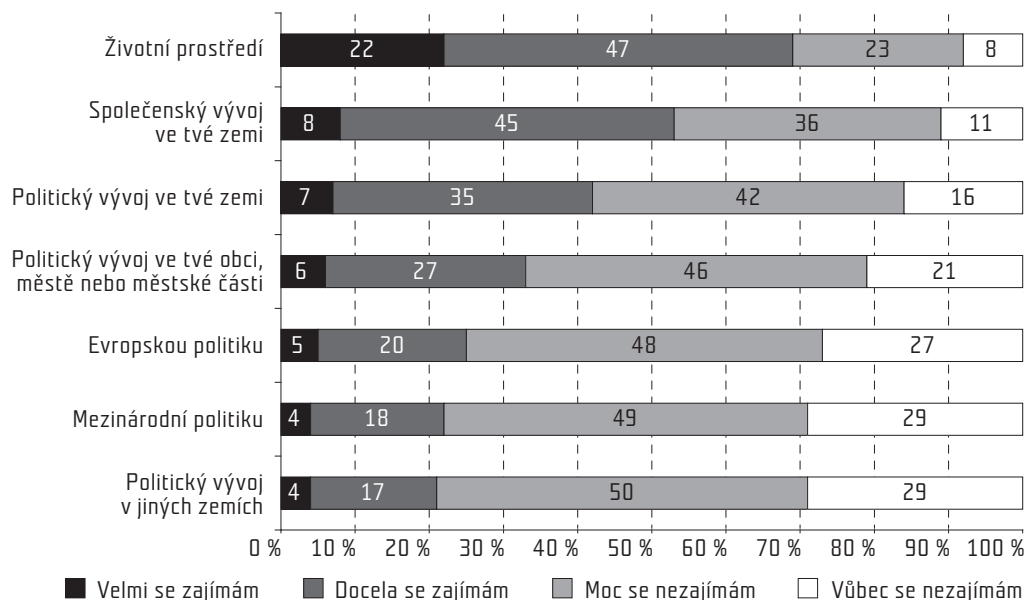
„Podpora demokratických hodnot“ a „představa dobrého občana“ jsou z mezinárodního pohledu v ČR lehce podprůměrné. U oblasti „tradiční občanství“ je skóre na příslušné škále ještě o něco nižší (44 bodů). Při detailnějším pohledu se ukazuje, že například u položky „chodil vždy k volbám“ nejsou výsledky příliš pozitivní. Za velmi důležitou tuto aktivitu u dobrého občana považuje pouze 18 % žáků, dalších 50 % žáků to považuje za docela důležité a celých 26 % za nepříliš důležité. Co se týče pohlaví, kromě škály „podpora demokratických hodnot“, kde bylo vyšší skóre u chlapců, měly opět vyšší skóre dívky. Ve všech třech škálách se také projevilo vyšší skóre u gymnázií oproti základním školám. Rozdíly ale nebyly příliš velké (1 až 2 body). Také u jednotlivých krajů se neobjevily velké rozdíly, stejně tak vzhledem k velikosti školy. Dodejme, že děti rodičů ze skupin s různým statutem mají postoje ve sledované oblasti zhruba stejné, průměry sledovaných škál se neodlišují.

4.4 Vztah žáků ke společnosti

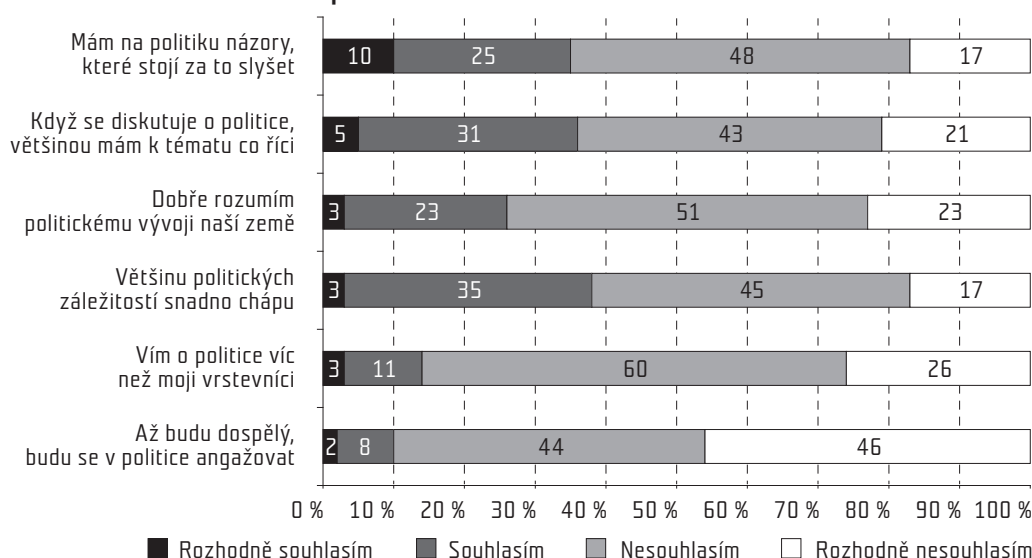
Tato oblast obsahuje pouze dvě podoblasti, které se zabývají zájmem žáků o politická a sociální témata a o to, jak se žáci orientují v politice. První podoblast (a příslušná škála užitá k jejímu vyhodnocení) „zájem o politická a sociální témata“ zjišťuje, jak se žáci zajímají o politický vývoj ve své obci, zemi a také v jiných zemích, jak můžeme vidět v obrázku č. 16.

Největší zájem se projevil u položky „životní prostředí“. Naopak nejmenší zájem pak u položek „politický vývoj v jiných zemích“ a „mezinárodní politika“. Při třídění podle pohlaví se ukázalo, že chlapci se více zajímají o politický vývoj v jejich obci, politický vývoj v ČR, mezinárodní politiku a evropskou politiku, dívky pak o životní prostředí. Žáci gymnázií se oproti žákům základních škol více zajímají o všechny oblasti až na politický vývoj v jejich obci a životní prostředí, kde byly výsledky vyrovnané. Druhá podoblast (resp. z ní vycházející škála) „orientace v politice“ hodnotí, jak žáci vidí svůj přehled a názory na politiku a jak jí rozumí. Jednotlivé položky a výsledky jsou uvedeny v obrázku č. 17.

Obrázek 16: Zájem žáků o dění



Obrázek 17: Orientace žáků v politice



Z výsledků je patrné, že sami žáci nehodnotí svoje povědomí o politice příliš pozitivně. Ve všech případech mají vyšší mínění o svých politických názorech a znalostech chlapci oproti dívkám. Stejně je tomu u žáků gymnázií oproti žákům základních škol.

Následuje tabulka s výsledky uvedenými za obě popsané podoblasti prostřednictvím jimi reprezentovaných škál.

Tabulka 22: Vztah žáků ke společnosti

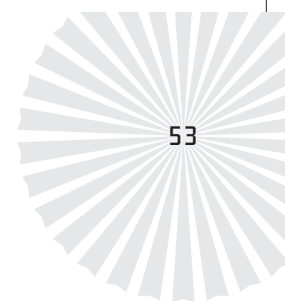
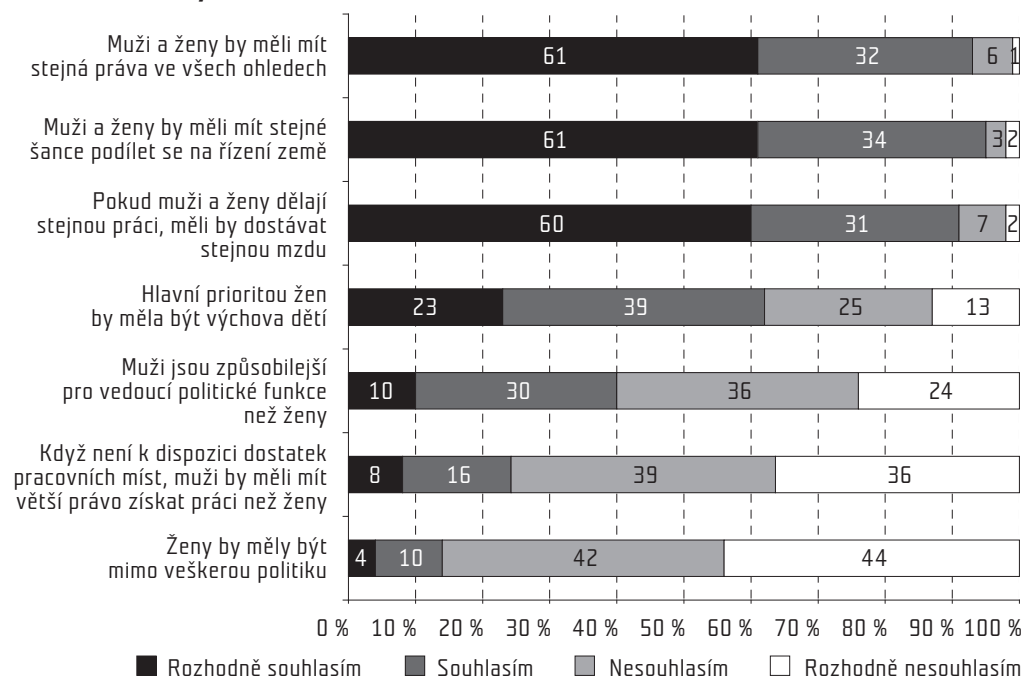
	Celkový průměr	Chlapci	Dívky	Gymnázia	ZŠ
Zájem o politická a sociální témata	47 [0,2]	47 [0,3]	48 [0,3]	50 [0,8]	47 [0,2]
Orientace v politice	44 [0,2]	45 [0,2]	44 [0,2]	47 [0,6]	44 [0,2]

Celkový průměr u první škály je 47 bodů a u druhé 44 bodů, tedy o něco nižší. Při detailnějším pohledu na škálu „zájem o politická a sociální témata“ se ukázalo, že žáci celkově nemají přílišný zájem o politiku, ale vyšší míra zájmu se projevila u položky „společenský vývoj ve tvé zemi“ a „životní prostředí“. Skóre škály „orientace v politice“ je poměrně nízké, čemuž odpovídají i výsledky jednotlivých položek. Nejvyšší míra souhlasu se projevila u položky „většinu politických záležitostí snadno chápu“, se kterou souhlasilo 38 % žáků. Rozdíl mezi pohlavími je u obou škál pouze jeden bod. U první škály dosáhly lepšího výsledku dívky, u druhé naopak chlapci, ale rozdíly jsou minimální. Opět se projevilo vyšší skóre u žáků gymnázií oproti žákům základních škol. Rozdíl byl v tomto případě u obou škál 3 body. Obdobný rozdíl tří bodů byl mezi žáky rodičů z rodin s nízkým statusem oproti žákům z rodin, kde mají rodiče zaměstnanecký status vysoký.

4.5 Názory na rovnost mužů a žen¹³ a tolerance menšin

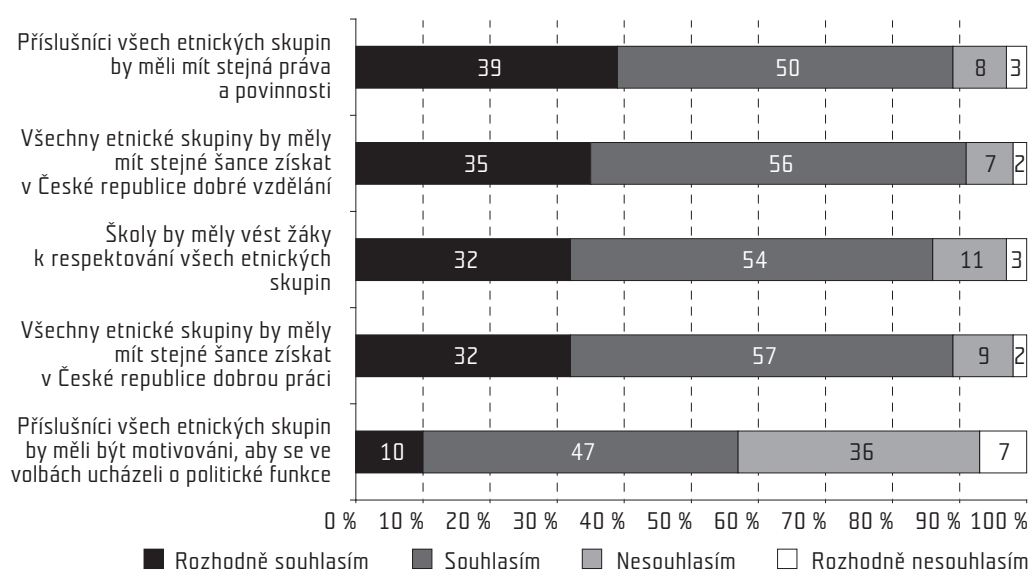
Tato oblast se zabývá specifickými tématy, jako je otázka genderu, etnických skupin a přistěhovalců. V rámci první podoblasti, „názory na genderovou rovnost“, se zjišťují názory žáků na roli žen a mužů ve společnosti. Dílčí otázky zjišťují názor na rovná práva mužů a žen, účast žen v politice, poskytování pracovních míst vzhledem k pohlaví, výši mzdy vzhledem k pohlaví atd. Přehled všech otázek a výsledků za jednotlivé odpovědi můžeme vidět v obrázku č. 18.

¹³ Dále budeme používat pojem genderová rovnost či nerovnost.


Obrázek 18: **Názory na rovnost mužů a žen**


U většiny položek převládají názory podporující rovnost mužů a žen. Přesto však určité malé procento žáků podporuje opačné názory, které vyjadřují nerovnost mezi pohlavími. Při třídění podle pohlaví se ukázalo, že s položkami vyjadřujícími nerovnost pohlaví souhlasí především chlapci. Stejně tak žáci základních škol výrazně častěji potvrzují výrok vyjadřující genderovou nerovnost.

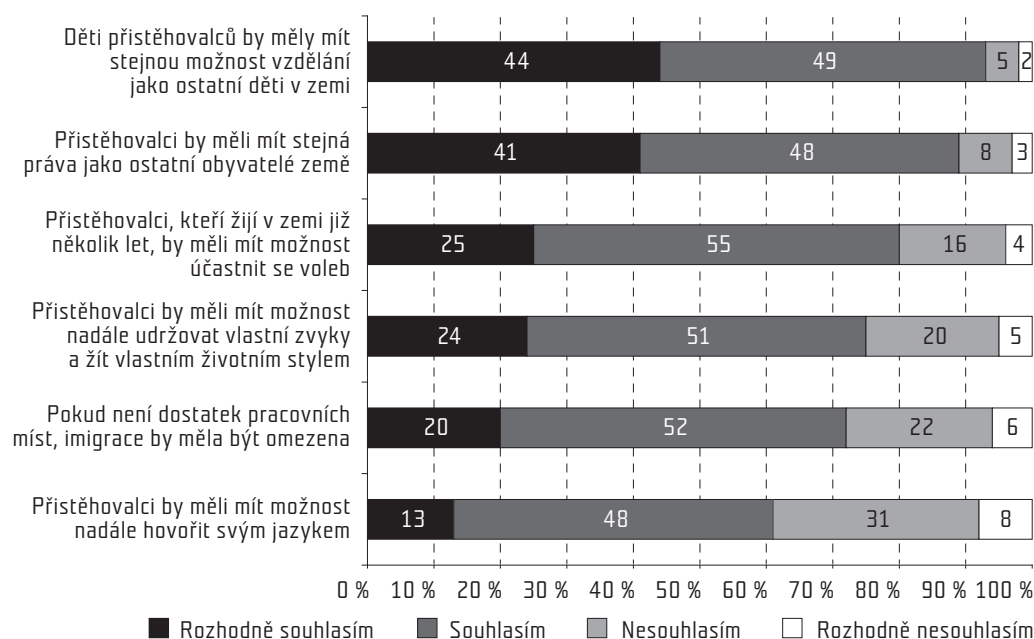
Druhá podoblast, „názory na rovnost etnických skupin“, se zabývá názory na práva a povinnosti různých etnických skupin ve společnosti. Jednotlivé položky zjišťují názory na rovnost šancí různých etnických skupin v oblasti vzdělání, získání práce a obecně stejných práv a povinností, jak můžeme vidět v obrázku č. 19.

Obrázek 19: **Názory na práva etnických skupin**


Výsledky jsou podobné jako u předchozí škály. Opět se projevuje relativně vysoká podpora rovnosti etnických skupin. Rozdíly vzhledem k pohlaví a typu školy nejsou příliš výrazné, ale je zde o něco vyšší tolerance ze strany dívek oproti chlapcům a také žáků gymnázií oproti žákům základních škol.

Poslední škála, „názory na práva přistěhovalců“, obsahuje tvrzení o přistěhovalcích. Jednotlivá tvrzení spolu s četnostmi jednotlivých odpovědí opět ukazuje obrázek č. 20.

Obrázek 20: **Názory na práva přistěhovalců**



V případě přistěhovalců, jejich rovnosti a zapojení do společnosti, jsou žáci o něco méně tolerantní než v předešlých případech. Především se jim nelíbí, když přistěhovalci hovoří vlastním jazykem a udržují vlastní zvyky a životní styl. Také poměrně dost žáků si myslí, že imigrace by měla být omezena v případě nedostatku pracovních míst. Vzhledem k pohlaví jsou názory na přistěhovalce poměrně vyrovnané. Ani u typu školy se neprojevily výrazné rozdíly, ale přeci jen lze sledovat, že žáci gymnázií jsou k přistěhovalcům o něco tolerantnější. Výsledky za jednotlivé škály shrnuje tabulka č. 23.

Tabulka 23: **Otázka rovnosti mužů a žen a tolerance menšin**

	Celkový průměr	Chlapci	Dívky	Gymnázia	ZŠ
Názory na genderovou rovnost	48 [0,2]	46 [0,2]	51 [0,3]	53 [0,3]	47 [0,2]
Názory na rovnost etnických skupin	46 [0,2]	45 [0,2]	48 [0,3]	49 [0,5]	46 [0,2]
Názory na práva přistěhovalců	48 [0,2]	47 [0,2]	50 [0,2]	50 [0,4]	48 [0,2]

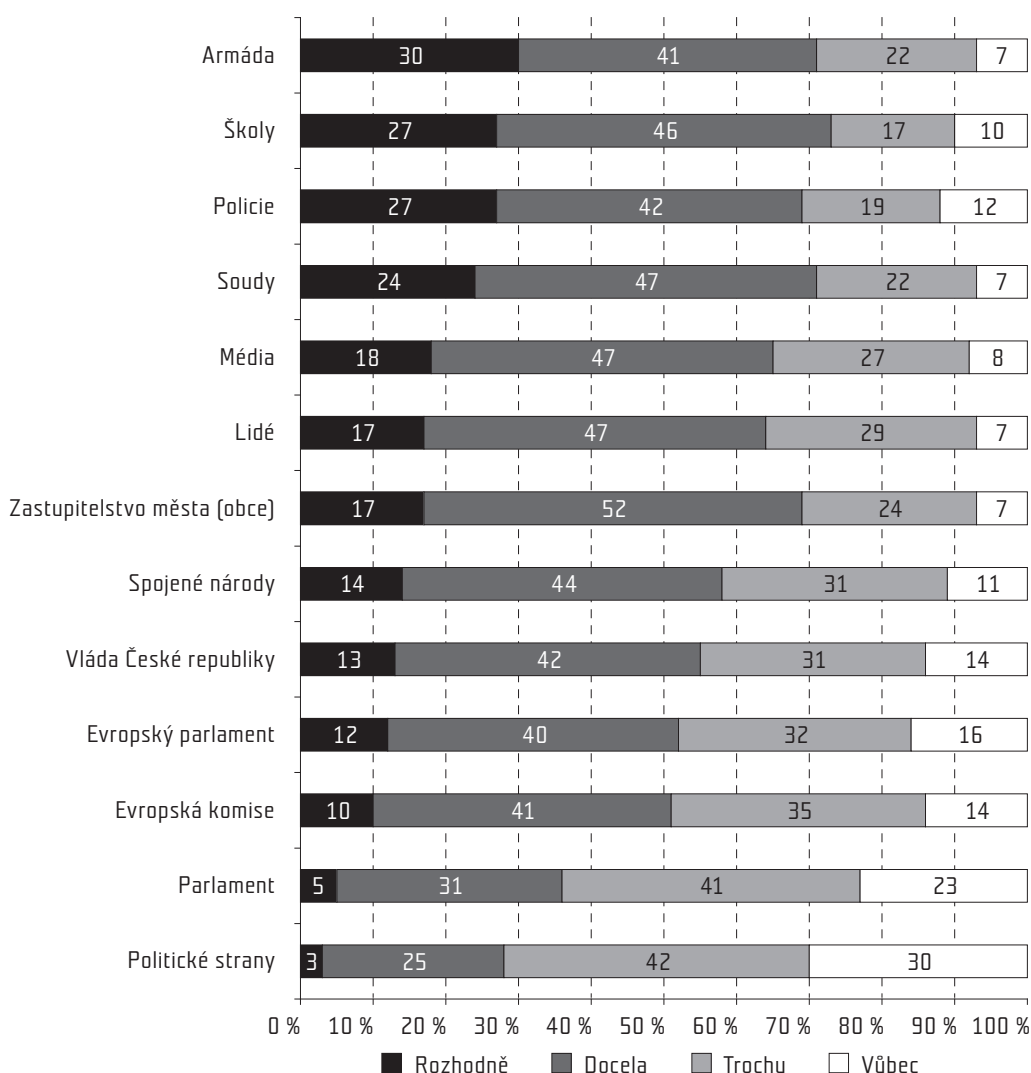
Celkové průměry jednotlivých škál jsou podobné jako v předchozích případech. U škály „názory na genderovou rovnost“ je třeba se zaměřit na výsledky většiny dílčích položek. S tvrzením „muži jsou způsobilější pro vedoucí politické funkce než ženy“ souhlasilo celých 40 % žáků a s tvrzením „hlavní prioritou žen by měla být výchova dětí“ souhlasilo 62 % žáků. U všech třech škál dosáhly dívky vyššího skóre. Především se projevila výrazně vyšší úroveň podpory genderové rovnoprávnosti, kde byl rozdíl 5 bodů oproti chlapcům. U dalších dvou škál byl rozdíl ve skóre 3 body. Opět se také ve všech škálách projevilo vyšší skóre u gymnázií oproti základním školám a tento rozdíl byl stejný jako v případě pohlaví nejvýraznější u škály „názory na genderovou rovnost“ (6 bodů).

U jednotlivých krajů a různě velkých škol se opět neprojevily výraznější výkyvy. Při pohledu na skupiny žáků dle statusu jejich rodičů lze konstatovat, že existují odlišnosti v postojích k rovnosti mužů a žen. Žáci, jejichž rodiče vykazují vysoký status, více podporují rovnost mužů a žen (průměr škály 50 bodů) než žáci z rodin se středním (48) a nízkým statusem (46,5).

4.6 Důvěra v instituce a postoje k České republice

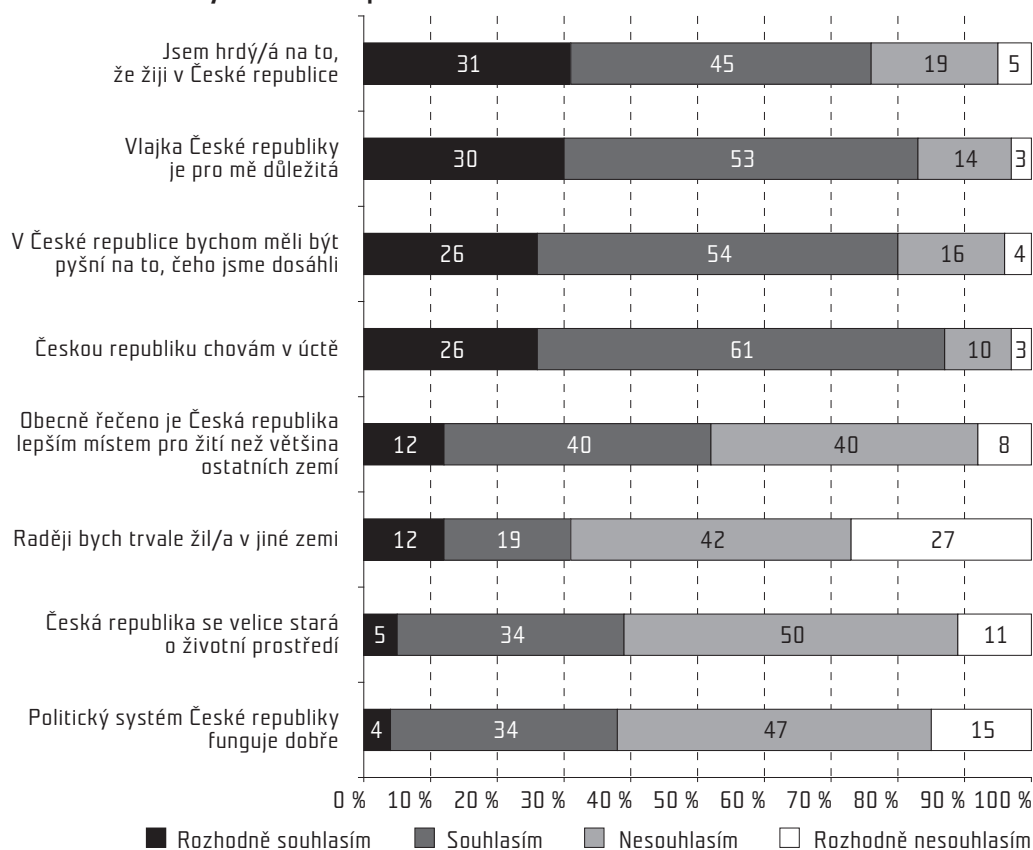
V této oblasti jsou dvě podoblasti týkající se institucí a České republiky a dále otázka zjišťující preference určité politické strany. První podoblast, „důvěra v instituce“, obsahuje výčet jednotlivých skupin nebo institucí a zjišťuje, do jaké míry žáci těmto institucím důvěřují. Výsledky jsou uvedeny v obrázku č. 21. Z výsledků můžeme vidět, že žáci obecně institucím příliš nedůvěřují. Nejvíce se pak nedůvěra projevila u politických stran a parlamentu. Při třídění podle pohlaví se ukázalo, že dívky více důvěřují vládě, zastupitelstvu, soudům, policii, školám a lidem. Naopak chlapci důvěřují více parlamentu, médiím, armádě, Spojeným národům, Evropské komisi a Evropskému parlamentu. Co se týče typu školy, žáci základních škol vyjadřují obecně vyšší důvěru v instituce než žáci gymnázií. Ti ale důvěřují více mezinárodním institucím (Spojené národy, Evropská komise a Evropský parlament).

Obrázek 21: Důvěra institucím a skupinám



Druhá podoblast, „názory na Českou republiku“, zjišťuje, do jaké míry žáci souhlasí s jednotlivými výroky o České republice. Tyto výroky jsou spolu s výsledky uvedeny v obrázku č. 22. V této baterii otázek se především potvrdila nedůvěra v politický systém. S výrokem „politický systém České republiky funguje dobře“ rozhodně souhlasí pouze 4 % žáků. Podobně nízká míra souhlasu je ze strany žáků také u výroku „Česká republika se velice stará o životní prostředí“. Vzhledem k pohlaví jsou výsledky poměrně vyrovnané. Při třídění podle typu školy se pak ukázaly tři významnější výkyvy. Žáci základních škol častěji souhlasili s výroky „politický systém České republiky funguje dobře“, „Česká republika se velice stará o životní prostředí“ a „obecně řečeno je Česká republika lepším místem pro život než většina ostatních zemí“.

Obrázek 22: **Názory na Českou republiku**



Výsledky za jednotlivé školy shrnuje tabulka č. 24.

Tabulka 24: **Instituce a společnost**

	Celkový průměr	Chlapci	Dívky	Gymnázia	ZŠ
Důvěra v instituce	48 [0,2]	47 [0,2]	49 [0,2]	47 [0,4]	48 [0,2]
Názory na Českou republiku	45 [0,2]	45 [0,2]	44 [0,2]	43 [0,6]	45 [0,2]

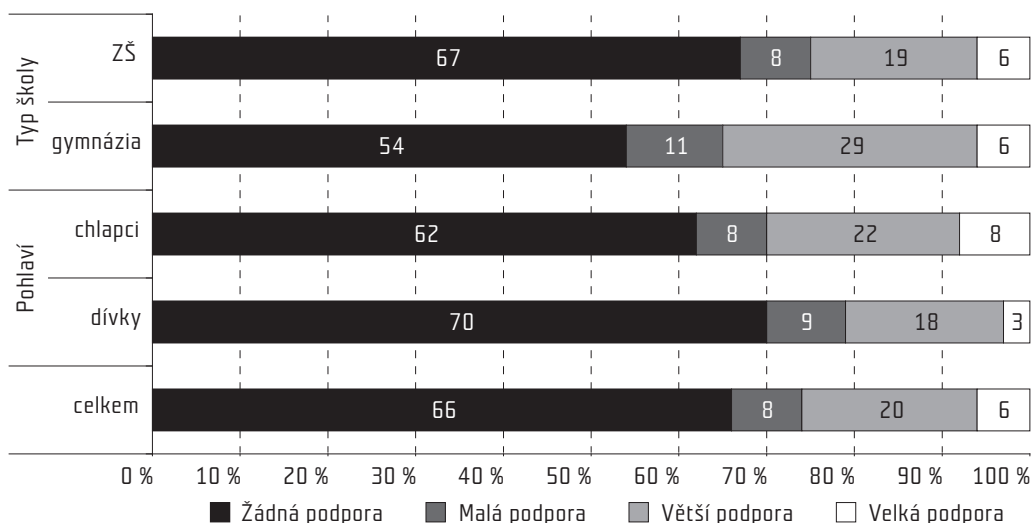
U škály „důvěra v instituce“ bylo skóre 48 bodů, u druhé škály „názory na Českou republiku“ potom o něco nižší (45 bodů). U dílčích položek škály „důvěra v instituce“ se projevilo, že žáci výrazně nejméně důvěřují politickým stranám (3 % rozhodně, 25 % docela) a parlamentu (5 % rozhodně a 31 % docela). To se potvrdilo i u škály „názory na Českou republiku“, kde s položkou „politický systém České republiky funguje dobře“ souhlasilo pouze 38 % žáků (z toho 4 % žáků zvolila možnost rozhodně souhlasím). Institucím důvěřují více dívky než chlapci, naopak u škály „názory na Českou republiku“

měli vyšší skóre chlapci. U obou škál se projevilo nižší skóre u žáků gymnázií oproti žákům základních škol, což je oproti předchozím výsledkům poměrně překvapivé. Může to však znamenat, že žáci gymnázií jsou k různým institucím i České republice jako celku více kritičtí než žáci základních škol. U první škály, „důvěra v instituce“, se v rámci jednotlivých krajů pohybovalo skóre mezi 47 a 49 body bez zvláštních vychýlení jednotlivých krajů. U druhé škály, „názory na Českou republiku“, bylo skóre v rozmezí 43 (Královéhradecký kraj) a 46 bodů (Pardubický kraj). Důvěra žáků v instituce a názory na Českou republiku nijak nezávisí na statusu rodičů ani na velikosti školy, kterou žák navštěvuje.

4.7 Preference politických stran u 14letých

Položka zjišťující preference určité strany se skládala ze dvou otázek. Tyto otázky zjišťovaly, zda mají žáci v oblibě nějakou politickou stranu více než ostatní, a pokud ano, jak moc tuto stranu uznávají („velmi“, „do určité míry“, „málo“). Následně byla vytvořena proměnná o čtyřech kategoriích k měření míry podpory politických stran. Přehled udává obrázek č. 23.

Obrázek 23: Podpora politických stran 14letými v ČR



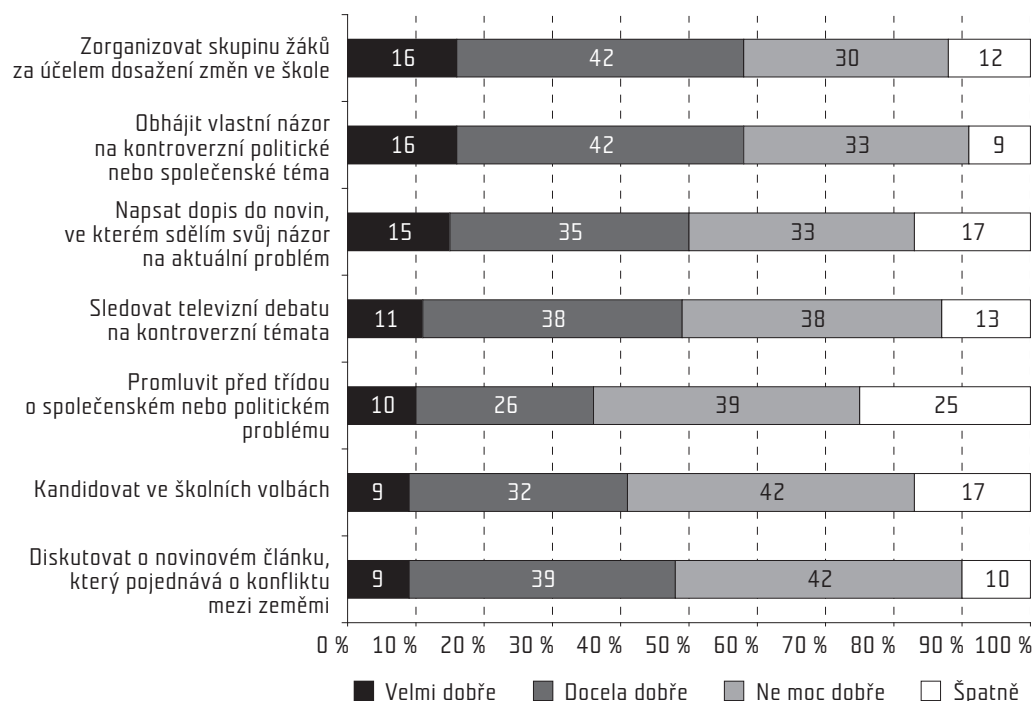
Co se týče pohlaví, politické strany podporují více chlapci (více označovali jak kategorii „velká podpora“, tak „větší podpora“) oproti dívkám (častěji neměly žádnou politickou stranu v oblibě více než ostatní). V rámci typu školy nebyl rozdíl v kategorii „velká podpora“. Žáci gymnázií častěji vyjadřují „větší podporu“. Oproti tomu žáci základních škol častěji neměli žádnou politickou stranu v oblibě více než ostatní.¹⁴

4.8 Účast žáků na dění ve společnosti

Tato oblast se soustředí především na budoucí chování žáků podle jejich vlastního úsudku. Obsahuje šest podoblastí, které hodnotí zapojení do občanských aktivit a budoucí účast na protestech a politických aktivitách. První podoblast, „schopnost aktivně se zapojit do občanských aktivit“, zjišťuje, jak by se žákům podle jejich vlastního názoru dařilo v různých situacích, jako je diskuse o novinovém článku, obhájení vlastního politického názoru, kandidování ve školních volbách, sledování televizní politické debaty či vystoupení před třídou o společenském nebo politickém tématu.

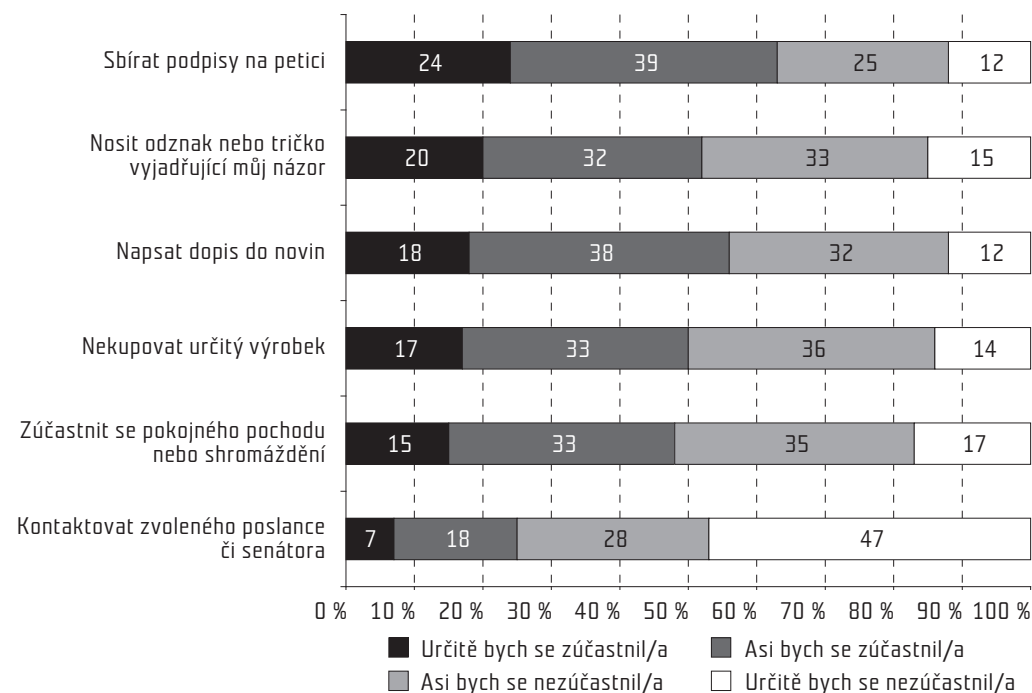
¹⁴ Viz. mezinárodní zpráva, ze které vyplývá, že podpora politických stran je v ČR jedna z nejmenších ze všech zúčastněných států.

Obrázek 24: Jak dobře by se ti podle tvého názoru dařilo v následujících činnostech?



Pozitivní odpovědi se u jednotlivých položek pohybují kolem 50 %. Vzhledem k pohlaví se projevily určité rozdíly. Především u položky „napsat dopis do novin, ve kterém sdělím svůj názor na aktuální problém“ a „promluvit před třídou o společenském nebo politickém problému“ označovaly pozitivní odpovědi častěji dívky. U typu školy se projevily pozitivnější odpovědi žáků gymnázií u položek „sledovat televizní debatu na kontroverzní téma“ a „promluvit před třídou o společenském nebo politickém problému“.

Obrázek 25: Zúčastnil/a by ses v budoucnosti některé z následujících forem protestu:

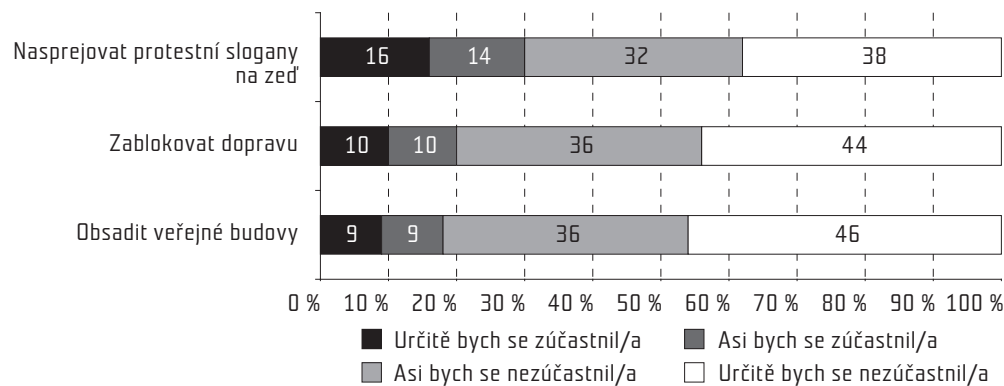


Druhou podoblastí je „budoucí účast na legálním protestu“. Zde dílčí položky zjišťují, zda by se žáci v budoucnosti zúčastnili některé z forem protestu, jako je napsání dopisu do novin, účast na pokojném pochodu nebo shromáždění, sbírání podpisů na petici a jiné.

Žáci nejčastěji označovali položku „sbírat podpisy na petici“, naopak nejméně často „kontaktovat zvoleného poslance či senátora“. Dívky častěji označovaly možnou účast u položek „napsat dopis do novin“ a „sbírat podpisy na petici“, chlapci pak označovali položku „kontaktovat zvoleného poslance či senátora“.

Třetí podoblast, „budoucí účast na nelegálním protestu“, zjišťuje možnou budoucí účast na protestech, jako je nasprejování protestních sloganů na zeď, zablokování dopravy a obsazení veřejných budov.

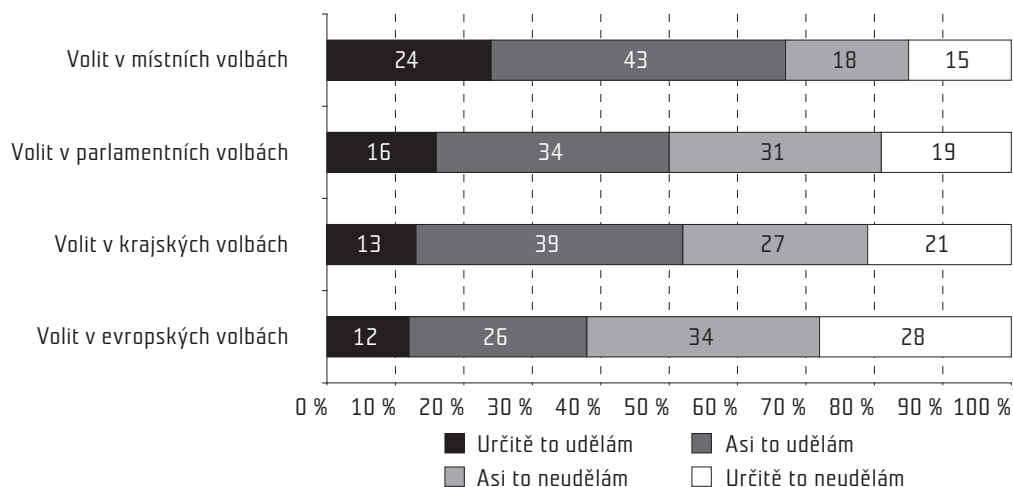
Obrázek 26: **Zúčastnil/a by ses v budoucnosti některé z následujících forem protestu:**



Různých forem nelegálního protestu by se zúčastnilo kolem 20–30 % žáků. Všechny tři formy nelegálního protestu by se zúčastnili spíše chlapci. U typu školy jsou výsledky rovnoměrné až na položku „nasprejovat protestní slogany na zeď“, tu označovali častěji žáci základních škol.

Další podoblast má název „budoucí účast ve volbách“ a ukazuje představu žáků o předpokládané účasti v místních, parlamentních, krajských a evropských volbách. Přehled výsledků za jednotlivé položky udává obrázek č. 27.

Obrázek 27: **Předpokládané volební aktivity v dospělosti**

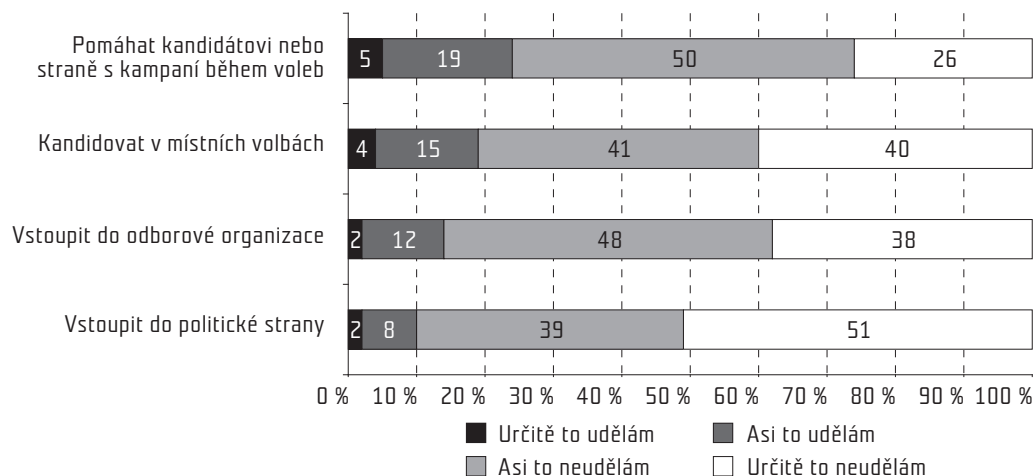


Výsledky předpokládané volební účasti žáků nejsou pozitivní. Nejvyšší procento žáků předpokládá, že se zúčastní místních voleb (je si tím jisto 24 % žáků). Vzhledem k pohlaví

se neprojevily žádné větší rozdíly. U typu školy se naopak jasně projevilo, že žáci gymnázií předpokládají svoji účast ve volbách častěji než žáci základních škol.

Škála „budoucí účast na politických aktivitách“ zjišťuje, zda žáci předpokládají, že vstoupí do politické strany či odborové organizace, budou kandidovat v místních volbách či pomáhat s volební kampaní. Výsledky za jednotlivé položky jsou uvedeny v obrázku č. 28.

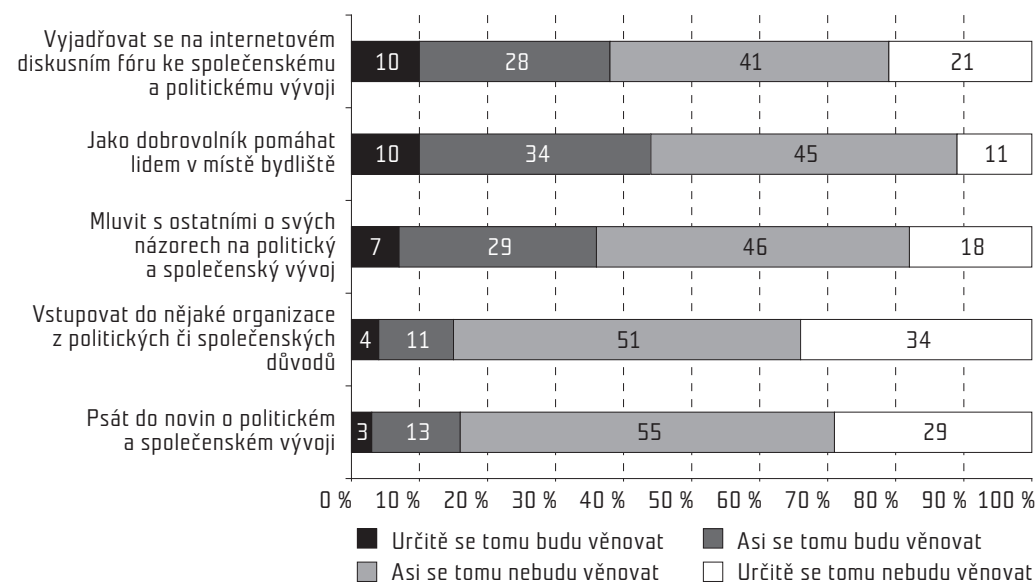
Obrázek 28: Předpokládaná formální občanská a politická angažovanost v dospělosti

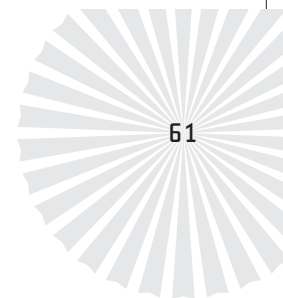


U předpokládané aktivní účasti na politických aktivitách jsou výsledky ještě slabší než u předchozí škály. Chlapci oproti dívkám mnohem častěji předpokládají svoji aktivní účast na budoucích aktivitách. Zajímavé je, že u položek „vstoupit do politické strany“ a „vstoupit do odborové organizace“ tyto aktivity v budoucnu předpokládají žáci základních škol.

Poslední škála, „budoucí neformální politické aktivity“, obsahuje položky jako dobrovolnictví, psaní do novin o politickém a společenském vývoji, mluvení s ostatními o svých politických názorech, vyjadřování se na internetovém diskusním fóru či vstup do nějaké organizace z politických či společenských důvodů. Výsledky jsou uvedeny v obrázku č. 29.

Obrázek 29: Předpokládaná neformální občanská a politická angažovanost v dospělosti





Celkově žáci nepředpokládají budoucí zapojení do výše uvedených aktivit. Pozitivní však je, že nejvyšší % se objevuje u položky „jako dobrovolník pomáhat lidem v místě bydliště“. Chlapci častěji uvádějí, že se budou věnovat položkám „psát do novin o politickém a společenském vývoji“, „vyjadřovat se na internetovém diskusním fóru ke společenskému a politickému vývoji“, „vstupovat do nějaké organizace z politických či společenských důvodů“. Žáci základních škol častěji volili, že se stanou dobrovolníky pomáhajícími lidem v místě bydliště, zatímco gymnazisté položky „mluvit s ostatními o svých názorech na politický a společenský vývoj“ a „vyjadřovat se na internetovém diskusním fóru ke společenskému a politickému vývoji“. Následují opět celkové výsledky za škály v tabulce č. 25.

Tabulka 25: Účast žáků na dění ve společnosti

	Celkový průměr	Chlapci	Dívky	Gymnázia	ZŠ
Schopnost aktivně se zapojit do občanských aktivit	47 [0,2]	46 [0,2]	48 [0,2]	48 [0,6]	47 [0,2]
Budoucí účast na legálním protestu	49 [0,2]	48 [0,3]	50 [0,3]	53 [0,6]	49 [0,2]
Budoucí účast na nelegálním protestu	50 [0,2]	52 [0,3]	49 [0,2]	50 [0,7]	51 [0,2]
Budoucí účast ve volbách	44 [0,3]	44 [0,3]	44 [0,4]	50 [0,9]	43 [0,2]
Budoucí účast na politických aktivitách	45 [0,2]	45 [0,3]	45 [0,2]	46 [0,5]	45 [0,2]
Budoucí neformální politické aktivity	46 [0,2]	46 [0,2]	47 [0,2]	49 [0,6]	46 [0,2]

Celkový průměr jednotlivých škál se opět drží pod mezinárodním průměrem zemí zúčastněných ICCS, kromě škály „budoucí účast na nelegálním protestu“, u které je celkový průměr 50 bodů, tedy stejný jako mezinárodní průměr. Naopak nejnižší průměr, 44 bodů, je u škály „budoucí účast ve volbách“. U této škály se také při podrobnějším pohledu na jednotlivé položky opět ukázala nízká ochota k účasti ve volbách. Procento žáků, kteří u jednotlivých druhů voleb označili možnost „určitě to udělám“, se pohybovalo od 13 % do 24 % a dalších 27 % až 42 % žáků označilo možnost „asi to udělám“, přičemž nejvyšší ochota k účasti ve volbách se projevila u místních voleb. Kromě škály „budoucí účast na nelegálním protestu“ mají dívky opět vyšší nebo stejné skóre jako chlapci. Stejně tak je vyšší skóre u gymnázií oproti základním školám u všech škál kromě škály „budoucí účast na nelegálním protestu“.

Lze tedy konstatovat, že sklony k nelegálním protestům mají spíše chlapci oproti dívkám a žáci základních škol oproti žákům gymnázií. Je také třeba si povšimnout výrazného rozdílu skóre na škále „budoucí účast ve volbách“ vzhledem k typu školy. Žáci gymnázií zde mají skóre vyšší o 7 bodů a dosahují tak mezinárodního průměru. Tuto skutečnost vysvětlují rozdíly zjištěné při pohledu na skupiny žáků dle statusu. Žáci z rodin s nejnižším statusem projevují ochotu volit výrazně podprůměrně (průměr příslušné škály je 41 bodů), naopak žáci z rodin s vysokým statusem jsou téměř tak ochotní volit, jako jejich vrstevníci v zahraničí (48 bodů).

V rámci krajů se kromě škály „budoucí účast na volbách“ neprojevily výraznější rozdíly. U první škály, „schopnost aktivně se zapojit do občanských aktivit“, se skóre pohybovalo v rozmezí 46–48 bodů, přičemž nejvyšší bylo v Praze, Libereckém kraji a na Vysočině. U škály „budoucí účast na legálním protestu“ se skóre pohybovalo mezi 48 a 51 body. Nejvyšší skóre bylo v Královéhradeckém kraji a na Vysočině. Skóre škály „budoucí účast na nelegálním protestu“ bylo v rozmezí 49 a 52 body a nejvyšší skóre bylo v Ústeckém kraji. Škála „budoucí účast na politických aktivitách“ měla nejnižší skóre 44 bodů a nejvyšší 47 bodů, a to v Královéhradeckém kraji a na Vysočině. Poslední škála, „budoucí neformální politické aktivity“, měla skóre od 45 bodů v Moravskoslezském kraji do 48 bodů na Vysočině. Jak již bylo řečeno výše, u škály „budoucí účast ve volbách“ byly rozdíly mezi jednotlivými kraji výraznější. Přehled udává tabulka č. 26.

Tabulka 26: **Budoucí účast ve volbách (kraje)**

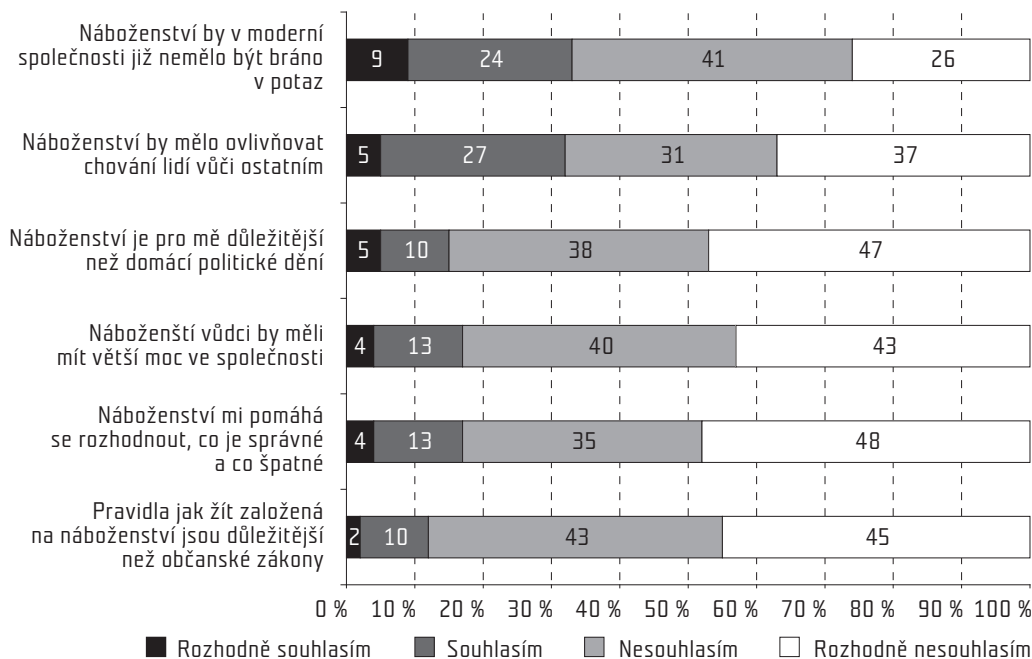
Kraj	Body na škále
Hlavní město Praha	45 [1,3]
Středočeský kraj	44 [0,8]
Jihočeský kraj	44 [0,8]
Plzeňský kraj	42 [0,8]
Karlovarský kraj	41 [1,2]
Ústecký kraj	41 [0,7]
Liberecký kraj	44 [2,7]
Královéhradecký kraj	45 [0,7]
Pardubický kraj	43 [2,1]
Vysočina	48 [2,6]
Jihomoravský kraj	44 [0,5]
Olomoucký kraj	43 [0,5]
Zlínský kraj	44 [1,0]
Moravskoslezský kraj	43 [0,8]

Výrazně nejvyšší skóre bylo dosaženo na Vysočině (48 bodů), 45 bodů pak měla Praha a Královéhradecký kraj. Naopak nejnižší skóre, 41 bodů, bylo zjištěno v Karlovarském a Ústeckém kraji.

U škály „schopnost aktivně se zapojit do občanských aktivit“ nebyl žádný rozdíl vzhledem k velikosti školy. V případě dalších škál se rozdíly pohybovaly mezi jedním a dvěma body. U posledních dvou škál, „budoucí účast na politických aktivitách“ a „budoucí neformální politické aktivity“, se projevilo klesající skóre se vzrůstající velikostí školy.

4.9 Náboženství

Poslední oblast je věnována vlivu náboženství na společnost. Jednotlivé položky se zabývají významem náboženství pro žáky a jejich názory na roli náboženství, náboženských vůdců a náboženských pravidel ve společnosti. Náboženstvím u žáků se dále zabývá i šestá kapitola.¹⁵ Obrázek č. 30 udává přehled jednotlivých položek škály.

Obrázek 30: **Postoje k náboženství**

U této škály se ukázaly poměrně nízké míry souhlasu, což odpovídá celkové situaci v ČR. Co se týče pohlaví, chlapci častěji souhlasí s položkami „náboženství mi pomáhá se rozhodnout, co je správné a co špatné“, „pravidla jak žít založená na náboženství jsou důležitější než občanské zákony“ a „náboženství by v moderní společnosti již nemělo být bráno

¹⁵ V 6. kapitole jsou výsledky otázek týkajících se vyznání a účasti na bohoslužbách či jiných náboženských setkáních.

v potaz“. Při třídění podle typu školy se projevila rozdíl pouze u jedné položky, a to „pravidla jak žít založená na náboženství jsou důležitější než občanské zákony“, se kterou souhlasili častěji žáci základních škol.

Tabulka 27: **Postoje k náboženství**

	Celkový průměr	Chlapci	Dívky	Gymnázia	ZŠ
Vliv náboženství na společnost	41 [0,2]	41 [0,3]	42 [0,3]	42 [0,4]	41 [0,3]

Celkový průměr je vzhledem k mezinárodnímu průměru velmi nízký, tzn. že čeští žáci s výše uvedenými výroky nesouhlasí tak často jako žáci ostatních zemí. Vzhledem k podílu věřících v ČR ale není tento výsledek nijak překvapivý. Opět se objevilo vyšší skóre u dívek oproti skóre u chlapců a u gymnázií oproti základním školám. Rozdíly byly ale minimální. Rozdíly vzhledem k jednotlivým krajům jsou v tabulce č. 28.

Tabulka 28: **Vliv náboženství na společnost (kraje)**

Kraj	Body na škále
Hlavní město Praha	40 [0,8]
Středočeský kraj	40 [0,4]
Jihočeský kraj	42 [0,6]
Plzeňský kraj	42 [1,0]
Karlovarský kraj	40 [1,7]
Ústecký kraj	40 [0,5]
Liberecký kraj	40 [0,6]
Královéhradecký kraj	41 [0,4]
Pardubický kraj	41 [1,1]
Vysočina	42 [0,4]
Jihomoravský kraj	43 [0,6]
Olomoucký kraj	41 [1,0]
Zlínský kraj	45 [1,7]
Moravskoslezský kraj	42 [0,6]

Tabulka udávající přehled skóre za jednotlivé kraje ukazuje poměrně konzistentní výsledky. Ve většině krajů se skóre pohybuje od 40 do 42 bodů. Výjimku tvoří Jihomoravský kraj, kde je skóre 43 bodů, a především Zlínský kraj se skóre 45 bodů. Tyto výsledky odpovídají různé míře religiozity v jednotlivých krajích, která se projevuje i v nejmladší generaci.

4.10 Závěr

Žáci osmých ročníků tráví volný čas zejména s kamarády, a to buď v přímém osobním kontaktu, nebo prostřednictvím moderní komunikace (mobilní telefon či internet). Zřídka sledují zpravodajství, zejména zahraniční, v masových médiích. Informace o domácím a zahraničním dění získávají především od kamarádů a od rodičů.

Zapojení do školních aktivit ovlivňujících chod školy je poměrně řídké. Většina žáků se účastní pouze voleb do školního parlamentu, případně voleb předsedy třídy, naopak málo častá je aktivní účast ve školním parlamentu či aktivní kandidatura na předsednictví ve třídě. Přes poměrně nízkou angažovanost ve školních rozhodovacích procesech souhlasí čeští žáci s tím, že tato účast je velice důležitá pro zlepšení chodu školy.

Z hlediska možného vlivu žáků na chod škol deklarují sami žáci poměrně velký vliv na paletu zájmových aktivit nabízených školou a úpravu školních pravidel, naopak málo mohou žáci ovlivnit školní řád či rozvrh hodin. Částečný vliv mají v některých školách žáci na obsah a způsob výuky a používané výukové materiály. Při hodnocení učitelů vystavili čeští žáci svým pedagogům poměrně dobré vysvědčení, většina žáků je přesvědčena o vysoké schopnosti učitelů žákům naslouchat a pomoci v případě potřeby.

Čeští žáci podporují demokratické hodnoty zhruba ve stejné míře jako jejich vrstevníci

v zahraničí, nejvíce zdůrazňují svobodu slova, právo volit a rovnost. Zájem žáků 8. ročníku se soustředí zejména na témata, která jsou jim prostorově blízká, největší zájem mají o životní prostředí a společenskou či politickou situaci v místě bydliště či v celé ČR. Malý zájem byl u žáků zjištěn o evropská a mezinárodní témata.

Poměrně nízká je důvěra českých žáků ve vybrané instituce, zejména v politické strany (28 %) a parlament (33 %), tyto hodnoty byly podprůměrné i z hlediska mezinárodního srovnání. Vysokou důvěru českých žáků mají zejména armáda, školy, policie, soudy a média.

Překvapivým zjištěním byla různorodá podpora rovného postavení mužů a žen ve společnosti. Zatímco žáci téměř jednohlasně podporují rovnost práv, postavení v politice a stejné odměňování obou pohlaví, překvapivě více než polovina mladých souhlasí s tím, že hlavní prioritou žen by měla být výchova dětí. Obdobně překvapivý je více než 40% souhlas s tím, že muži jsou způsobilější k výkonu vysokých politických funkcí více než ženy. Naprostá většina oslovených žáků se vyjádřila pro rovná práva pro etnické menšiny a přistěhovalce.

Z hlediska budoucích neformálních občanských aktivit žáci vyjádřili největší ochotu ke sběru podpisů na petici, a to více než dvě třetiny oslovených. U nabízených nelegálních forem protestu (sprejování, blokování dopravy a obsazení veřejné budovy) se přiklonila k možnosti jejich uplatnění v budoucnu zhruba pětina českých žáků. Poměrně nízká je deklarovaná ochota jít v budoucnosti k volbám, nejochotnější jsou žáci jít volit do místních zastupitelstev (cca dvě třetiny), naopak nejmenší je ochota volit do Evropského parlamentu (38 %). Aktivní politickou participaci plánuje jen malé procento českých žáků, nejčastější bylo vyjádření ochoty pomoci kandidátovi některé politické strany (23 %), o aktivním vstupu do politické strany uvažuje jen 9 % žáků.

5 Znalosti 14letých a postoje k EU a Evropě

V kapitole budou vyhodnocena data, která byla získána v tzv. evropském modulu. Tento modul byl vytvořen speciálně pro žáky zemí evropského regionu a jeho vyplňování nebylo pro zúčastněné země povinné. Přesto byl evropský modul zařazen do testování ve 24 evropských zemích (z 26 evropských zemí účastnících se výzkumu ICCS), z nichž pouze dvě nejsou členskými zeměmi Evropské unie (Švýcarsko a Lichtenštejnsko).

Tabulka 29: **Seznam zemí, které se účastnily evropského modulu**

Anglie	Finsko	Lotyšsko	Řecko
Belgie (Vlámsko)	Irsko	Lucembursko	Slovensko
Bulharsko	Itálie	Malta	Slovinsko
Česká republika	Kypr	Nizozemsko	Španělsko
Dánsko	Lichtenštejnsko	Polsko	Švédsko
Estonsko	Litva	Rakousko	Švýcarsko

Vedle zmíněného evropského modulu byly použity také moduly asijský a latinskoamerický pro žáky příslušných světových regionů. Cílem těchto regionálních modulů bylo především odhalit specifické aspekty občanských znalostí a postojů čtrnáctiletých žáků v příslušných geografických oblastech.

Tato kapitola si klade za cíl zodpovědět dvě z osmi stanovených výzkumných otázek výzkumu ICCS, kterými jsou:

Výzkumná otázka č. 7: *Jaké jsou znalosti českých žáků o Evropě a Evropské unii?*

Výzkumná otázka č. 8: *Jaké jsou postoje českých žáků k Evropě a Evropské unii?*

Evropský modul sestával z krátkého vědomostního testu, na jehož vyplnění měli žáci 12 minut, a z dotazníku, na nějž bylo vyhrazeno 17 minut. Vědomostní test obsahoval oblasti:

- Evropská unie a její instituce – fakta
- Evropská unie – zákony a politika
- Evropská měna (peníze) euro

Dotazník, který se více zaměřoval na postoje žáků, sestával z následujících oblastí:

- Evropská identita a národní identita
- Účast na aktivitách přesahujících hranice České republiky
- Zájem o dění v Evropě a Evropské unii
- Znalost cizích jazyků a postoje k výuce cizích jazyků
- Postoje k migraci v rámci Evropy
- Názory na rovné příležitosti cizinců v České republice
- Názory na jednotnou evropskou politiku
- Názory na rozšiřování Evropské unie

V závěru dotazníku byly navíc zařazeny otázky vyžadující sebereflexi vlastních znalostí o faktech týkajících se EU. Celý evropský modul tak, jak ho žáci vyplňovali, je zveřejněn na webových stránkách projektu.¹⁶

Získaná data budou interpretována z několika hledisek. Primární bude popis základních výsledků, a poté bude provedeno detailnější vyhodnocení pro určité skupiny žáků. Nej důležitější třídící proměnnou bude typ školy, kdy budou srovnávány výsledky žáků 8. tříd

¹⁶ Viz <http://www.uiv.cz/clanek/231/1703>.

základních škol a žáků odpovídajícího ročníku víceletých gymnázií (tj. prim v případě šestiletých gymnázií a tercií v případě osmiletých gymnázií). Dále budou prezentovány rozdíly ve výsledcích žáků z jednotlivých krajů ČR. V menší míře budou potom uvedeny rozdílnosti ve znalostech a postojích chlapců a dívek, a to pouze tam, kde se tyto rozdíly jeví jako relevantní. Podobně tomu bude i s analýzou výsledků z hlediska velikosti školy, respektive třídy. Jelikož neexistují žádné teoretické předpoklady pro existenci rozdílných postojů žáků z různě velkých tříd, respektive škol, budou tyto rozdíly uvedeny jen výjimečně.

Výsledky evropského modulu budou prezentovány ve formě četnostních a kontingenčních tabulek, popřípadě ve formě grafů z nich odvozených. Dále budou uvedeny výsledky škál, které byly zkonstruovány z jednotlivých tematických oblastí testu a dotazníku. Tyto škály budou dále analyzovány z hlediska zaměstnaneckého statusu rodičů žáka¹⁷ tak, aby bylo možné odhalit odlišnosti ve znalostech a postojích žáků s různým socioekonomickým záze-
mím. Okrajově budou zmíněny výsledky českých žáků v mezinárodním srovnání.

5.1 Výsledky vědomostního testu

Jak již bylo zmíněno výše, úvodní část evropského modulu, tzv. vědomostní test, nabízí možnost posoudit znalosti žáků v oblasti fungování Evropské unie (viz výzkumná otázka č. 7). Cílem bylo zjistit, do jaké míry se žáci 8. ročníků orientují v politice, institucích a procesech, které souvisejí s chodem Evropské unie, a vytvořit tak obrázek o tom, zda jsou dobře připraveni na svou budoucí roli informovaného, aktivního a angažovaného evropského občana. Vědomostní test umožní jednotlivým zemím odhalit případné nedostatky ve znalostech žáků příslušného stupně nižšího sekundárního vzdělávání a může být podnětem k budoucí orientaci vývoje výuky občanské výchovy.

Vědomostní test obsahoval celkem 20 otázek, které byly uvedeny samostatně nebo byly uspořádány do baterií. Výsledky jednotlivých položek budou uvedeny formou četností a v podobě tabulek a grafů bude znázorněno třídění podle relevantních proměnných (typu školy, podle krajů či podle pohlaví).

Postupně budou vyhodnoceny oblasti týkající se EU a jejích institucí, zákonů a politiky a měny euro. V závěru bude zařazena škála *sebehodnocení vlastních znalostí*, která byla vytvořena na základě otázek, jež byly součástí evropského testu (viz níže), avšak svým obsahem se týkají znalostí faktů o EU. Rovněž bude provedeno stručné mezinárodní srovnání, které umožní vidět výsledky českých žáků v širším evropském kontextu.

5.1.1 Evropská unie a její instituce – fakta

Úvodní část vědomostního testu obsahovala osm položek – jednu baterii a sedm otázek, u nichž žáci volili jednu ze čtyř nabízených možností. Cílem těchto položek bylo zjistit, nakolik se žáci orientují v základních faktech o Evropské unii a příslušných institucích.

Tabulka 30: **Fakta o Evropské unii – % správných odpovědí**

Jsou tato tvrzení pravdivá nebo nepravdivá?	Celkový průměr	Gymnázia	ZŠ
Česká republika je členem Evropské unie (ANO)*	100	100	99
Evropská unie je hospodářské a politické partnerství mezi zeměmi (ANO)*	87	96	86
Lidé získají nová politická práva, když jejich země vstoupí do Evropské unie (ANO)*	64	58	65

* Správná odpověď.

17 Nízký, střední nebo vysoký zaměstnanecký status rodičů žáka byl určen na základě skóre mezinárodního indexu socioekonomického statusu zaměstnání (ISEI). Podrobnosti viz kapitola 6 této zprávy.

Baterie byla tvořena třemi otázkami, kdy žáci volili mezi možnostmi „ano“ a „ne“. U otázek tohoto typu (žáci volí mezi dvěma možnostmi) je nutno si uvědomit, že existuje padesátiprocentní šance odhadnout správnou odpověď. Úspěšnost odpovědí je patrná z tabulky č. 30.

Všichni žáci správně určili, že je Česká republika členem Evropské unie, avšak pouze 87 % žáků označilo EU jako hospodářské a politické partnerství mezi zeměmi. Žáci víceletých gymnázií si v tomto případě vedli lépe než žáci základních škol (96, resp. 86 % správných odpovědí). Z hlediska krajů odpovídali nejlépe žáci z kraje Královéhradeckého a Hlavního města Prahy. Fakt, že lidé získávají se vstupem své země do EU nová politická práva, označilo jako pravdivý pouze 64 % žáků, přičemž správně odpovědělo vyšší procento žáků základních škol než žáků víceletých gymnázií!

Tabulka 31: **Kolik zemí je členskými státy EU? – % správných odpovědí 21–30**

Kraj	% správných odpovědí
Liberecký kraj	89
Vysočina	87
Hlavní město Praha	84
Zlínský kraj	74
Plzeňský kraj	73
Moravskoslezský kraj	73
Královéhradecký kraj	71
Karlovarský kraj	69
Jihomoravský kraj	69
Středočeský kraj	68
Pardubický kraj	68
Jihočeský kraj	65
Ústecký kraj	60
Olomoucký kraj	53

Následně měli žáci rozpoznat vlajku Evropské unie, určit počet členských států a vybrat, jaký požadavek musí země splňovat, aby se mohla stát členem EU. Téměř všichni žáci (97 %) poznali vlajku, avšak méně úspěšní byli při určování počtu členských zemí. Správnou odpověď 21–30 zemí označilo 71 % žáků (70 % žáků základních škol a 82 % žáků víceletých gymnázií). 22 % žáků zvolilo odpověď 11–20 členských zemí a 4 % žáků se přiklonila k možnosti 31–40 členských zemí. Nejlépe na tuto otázku odpovídali žáci v krajích Libereckém, Vysočina a Hlavní město Praha, zatímco největší podíl špatných odpovědí byl zaznamenán v Olomouckém a Ústeckém kraji (viz tab. č. 31).

Mnohem hůře se žáci orientují v podmínkách vstupu nových zemí do EU. Pouhá třetina žáků správně určila, že příslušná země musí být demokratická, přičemž žáci víceletých gymnázií o 10 % předčili žáky základních škol. Viz tab. č. 32.

Psanou ústavu považuje mylně za podmínku přijetí země do EU čtvrtina všech žáků základních škol a téměř polovina žáků víceletých gymnázií. Nejméně správných odpovědí bylo zaznamenáno v Karlovarském kraji (22 %), a naopak nejlépe si žáci vedli v kraji Vysočina (41 %).

Tabulka 32: **Který požadavek musí země splňovat, aby se mohla stát členem EU?**

Který požadavek musí země splňovat, aby se mohla stát členem Evropské unie?	Celkový průměr	Gymnázia	ZŠ
Z pohledu EU musí být republikou	24	6	6
Z pohledu EU musí být demokratická*	33	43	31
Musí být členem Organizace spojených národů (OSN)	18	7	19
Musí mít psanou ústavu	25	44	23
Celkem	100	100	100

* Správná odpověď.

Místo zasedání Evropského parlamentu, volba jeho členů, financování Evropské unie a její další rozšiřování byly předmětem dalších položek v rámci vědomostního testu. Téměř

všichni žáci víceletých gymnázií správně určili jako místo zasedání Evropského parlamentu Brusel (97 %). O něco hůře si vedli žáci základních škol, kteří dosáhli o 15 % horšího výsledku. Průměrné procento správných odpovědí v jednotlivých krajích ukazuje tabulka č. 33.

Tabulka 33: **Ve kterém městě zasedá Evropský parlament**

Kraj	% správných odpovědí
Hlavní město Praha	92
Liberecký kraj	90
Plzeňský kraj	88
Vysočina	87
Jihočeský kraj	86
Královéhradecký kraj	84
Jihomoravský kraj	83
Zlínský kraj	82
Moravskoslezský kraj	82
Středočeský kraj	81
Pardubický kraj	80
Ústecký kraj	79
Olomoucký kraj	79
Karlovarský kraj	73

Je patrné, že nejlepší povědomí o místě zasedání Evropského parlamentu mají žáci v kraji Hlavní město Praha a v Libereckém kraji; naopak nejhůře odpovídali žáci Karlovarského kraje.

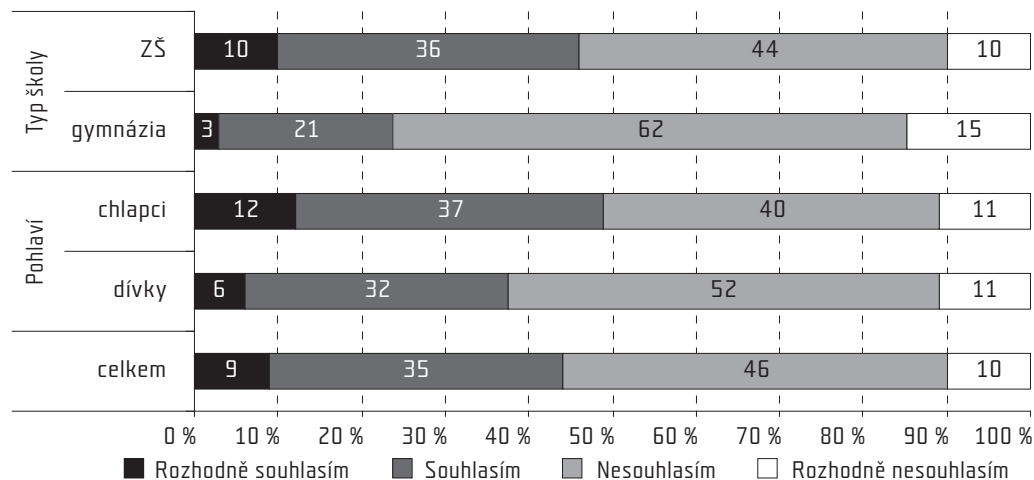
Překvapivě nízký počet žáků odpověděl správně na otázku, kdo volí evropské poslance do Evropského parlamentu. Navzdory konání voleb do Evropského parlamentu ve stejném roce, v němž proběhlo testování ICCS (2009),¹⁸ pouhá jedna čtvrtina všech žáků věděla, že evropští poslanci jsou voleni občany jednotlivých zemí Evropské unie (viz tab. č. 34).

Tabulka 34: **Kdo volí členy Evropského parlamentu (evropské poslance)? – % správných odpovědí**

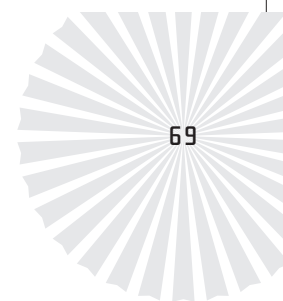
Kdo volí členy Evropského parlamentu (evropské poslance)?	Celkový průměr	Gymnázia	ZŠ
Vlády zemí Evropské unie	26	30	25
Občané v každé zemi Evropské unie*	25	27	25
Hlavy států zemí Evropské unie	11	5	12
Evropská komise (EK)	38	37	38
Celkem	100	100	100

* Správná odpověď.

Obrázek 31: **Způsob financování Evropské unie – celkem a podle typu školy**



18 Testování probíhalo od půlky března do dubna, tedy v době volební kampaně do Evropského parlamentu.



Více než jedna třetina žáků základních škol i víceletých gymnázií se domnívá, že evropští poslanci jsou voleni Evropskou komisí, a další čtvrtina žáků si myslí, že volbu zajišťují vlády jednotlivých členských zemí.

Z regionálního hlediska panuje největší povědomí o volbě evropských poslanců v Karlovarském a Středočeském kraji a v Hlavním městě Praze, ačkoli v žádném z těchto krajů nepřesáhl podíl správných odpovědí jednu třetinu. Nejméně úspěšným regionem zůstává v tomto případě Pardubický kraj s pouhými 16 % správných odpovědí (viz tab. č. 35).

Tabulka 35: **Kdo volí členy Evropského parlamentu (evropské poslance)?**

Kraj	% správných odpovědí
Karlovarský kraj	30
Hlavní město Praha	29
Středočeský kraj	29
Vysočina	28
Jihočeský kraj	27
Plzeňský kraj	27
Královéhradecký kraj	26
Liberecký kraj	25
Zlínský kraj	24
Ústecký kraj	23
Jihomoravský kraj	23
Moravskoslezský kraj	22
Olomoucký kraj	21
Pardubický kraj	16

Členské země odvádí EU finanční prostředky, ze kterých jsou financovány různé projekty. Žáci měli odpovědět na otázku, kolik peněz dává každá členská země. Jak je patrné z obrázku č. 31, mnohem lépe si vedli žáci víceletých gymnázií – 61 % z nich správně uvedlo, že určitý obnos dávají všechny členské země, přičemž jeho výše závisí na tom, jak je která země bohatá. O více než 20 % horšího výsledku dosáhli žáci základních škol, kteří se častěji přikláníli k možnosti, že všechny členské země přispívají stejnou částkou.

Poměrně vysoké procento všech žáků (18 %) se mylně domnívá, že si jednotlivé země samy volí, kolik dají peněz, a to na základě toho, jak dobře s nimi podle jejich názoru EU nakládá.

Tabulka 36: **Rozšiřování EU, % správných odpovědí podle krajů**

Kraj	% správných odpovědí
Hlavní město Praha	70
Liberecký kraj	68
Královéhradecký kraj	66
Vysočina	66
Středočeský kraj	65
Jihočeský kraj	64
Pardubický kraj	61
Plzeňský kraj	59
Jihomoravský kraj	57
Zlínský kraj	57
Moravskoslezský kraj	57
Karlovarský kraj	52
Olomoucký kraj	52
Ústecký kraj	48

Rozšiřování EU bylo předmětem následující položky v dotazníku, kdy 60 % žáků správně považuje budoucí rozšíření EU za reálné s tím, že se v současné době uvažuje o udělení členství několika konkrétním zemím. Zatímco žáci víceletých gymnázií zvolili tuto odpověď ve více než 80 % případů, žáci základních škol ji volili pouze v necelých 60 % případů. Celá jedna třetina žáků základních škol se přiklonila k možnosti, že EU v budoucnu možná přijme další členy, ale v současné době není žádná země považována za kandidáta na členství. Podíváme-li se na správnost odpovědí z hlediska jednotlivých krajů, nejlépe si vedli žáci v Hlavním městě Praze a v Libereckém kraji, zatímco nejslabšího výsledku bylo dosaženo v Ústeckém, Karlovarském a Olomouckém kraji (viz tab. č. 36).

5.1.2 Evropská unie – zákony a politika

Celkem dvě položky byly věnovány unijním zákonům a politice. V první z nich měli žáci rozhodnout o pravdivosti pěti výroků týkajících se různých aspektů vlivu EU na členské země.

Tabulka 37: Výroky týkající se vlivu EU na členské země a % správných odpovědí

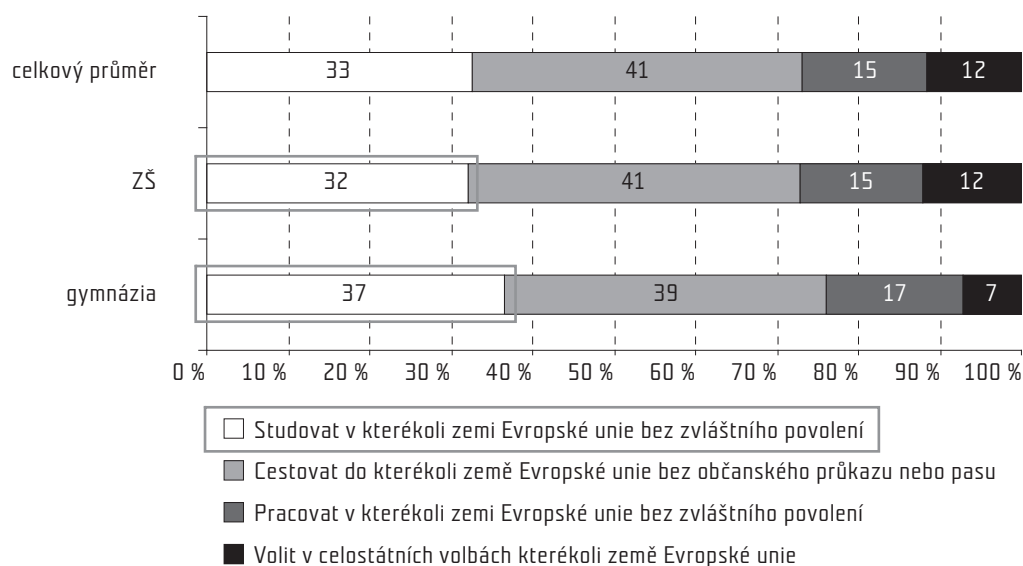
Jsou tato tvrzení pravdivá nebo nepravdivá?	% správných odpovědí
Evropská unie určuje, co se o Evropské unii učíte ve škole (NE)*	69
Evropská unie usiluje o podporu míru, prosperity a svobody na svém území (ANO)*	92
Všechny země Evropské unie podepsaly Evropskou úmluvu o lidských právech (ANO)*	87
Evropská unie vytvořila zákony na snížení znečištění (ANO)*	62
Evropská unie vyplácí zemědělcům v zemích Evropské unie peníze, aby používali ekologické způsoby hospodaření (ANO)*	57

* Správná odpověď

Jak je zřejmé z hodnot v tabulce č. 37, téměř jedna třetina žáků se domnívá, že Evropská unie určuje, co se o ní ve školách bude učit. Správně tento výrok vyhodnotilo 67 % žáků základních škol a 83 % žáků víceletých gymnázií. U následujících výroků nepřesáhl rozdíl v odpovědích u žáků základních škol a gymnázií 10 %. Téměř všichni žáci správně určili, že EU usiluje o podporu míru, prosperity a svobody na svém území, a pouze 13 % žáků nevědělo, že všechny členské země podepsaly Evropskou úmluvu o lidských právech. Skoro dvě třetiny žáků si jsou vědomy, že EU vytvořila zákony na snížení znečištění, zatímco téměř polovina všech žáků nevěděla, že unie vyplácí zemědělcům v členských zemích peníze, aby používali ekologické způsoby hospodaření.

Druhá položka v oblasti zákony a politika sestávala ze čtyř výroků týkajících se práv občanů EU, přičemž pouze jediný byl pravdivý. Překvapivě vysoký podíl žáků (41 %) se mylně domnívá, že občané členských zemí mohou cestovat do kterékoli země EU bez občanského průkazu nebo pasu. Správnou možnost, tzn. možnost studia ve kterékoli členské zemi bez zvláštního povolení, zvolila pouze jedna třetina všech žáků, přičemž rozdíl mezi žáky základních škol a gymnázií není výrazný. Podrobnosti viz obrázek č. 32.

Obrázek 32: Co mohou ze zákona dělat všichni občané Evropské unie? – % správných odpovědí celkem a podle typu školy



5.1.3 Evropská měna (peníze) euro

Tematická oblast Evropská měna (peníze) euro obsahovala rovněž dvě položky, jednu baterii otázek a jednu samostatnou otázku, u níž žáci volili správnou odpověď ze čtyř nabízených možností. Tři výroky tvořící baterii jsou uvedeny v tabulce č. 38. Úspěšnost odpovědí se různí – téměř 90 % žáků správně určilo, že euro není oficiální měnou všech evropských zemí, přičemž podrobnější rozbor výsledků ukázal, že správně odpovědělo 98 % žáků víceletých gymnázií a 86 % žáků základních škol.

Tabulka 38: Výroky týkající se evropské měny euro a % správných odpovědí

Jsou tato tvrzení pravdivá nebo nepravdivá?	% správných odpovědí
Euro je oficiální měnou všech evropských zemí [NE]*	87
Euro je oficiální měnou všech zemí Evropské unie [NE]*	69
Bankovky euro mají stejný vzhled ve všech zemích, kde jsou oficiální měnou [ANO]*	75

* Správná odpověď

Tabulka 39: Bankovky euro mají stejný vzhled ve všech zemích, kde jsou oficiální měnou – % správných odpovědí podle krajů

Kraj	% správných odpovědí
Jihočeský kraj	84
Olomoucký kraj	80
Pardubický kraj	78
Zlínský kraj	78
Moravskoslezský kraj	77
Jihomoravský kraj	75
Ústecký kraj	74
Středočeský kraj	73
Karlovarský kraj	73
Plzeňský kraj	70
Vysočina	70
Hlavní město Praha	69
Liberecký kraj	69
Královéhradecký kraj	59

O něco méně úspěšní byli žáci při posuzování výroku „Euro je oficiální měnou všech zemí Evropské unie“, kdy správně odpověděly dvě třetiny žáků. Také zde rozdíl mezi žáky základních škol a víceletých gymnázií přesáhl 10 % ve prospěch žáků gymnázií. Vyrovnanější odpovědi z hlediska typu školy byly pozorovány u posledního výroku, na který správně odpověděly tři čtvrtiny všech žáků. Projevila se zde však výraznější variabilita odpovědí v jednotlivých krajích, jak ukazuje tabulka č. 39. Zatímco žáci v Jihočeském a Olomouckém kraji odpovídali správně v 80 % a více, žáci Královéhradeckého kraje zvolili správnou odpověď v necelých 60 % případech.

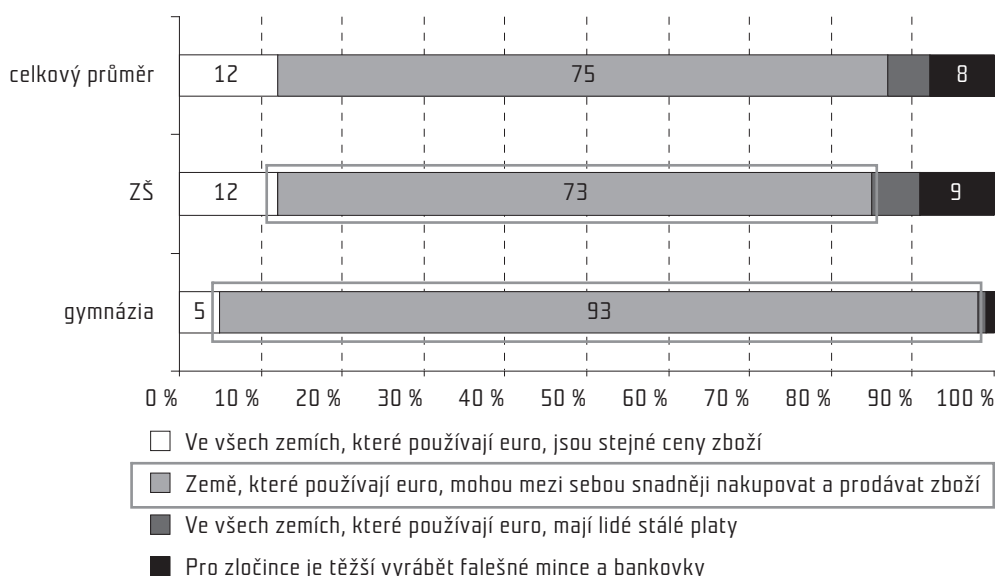
Následující otázka, poslední položka vědomostního testu, se týkala výhod, které členským zemím plynou z užívání měny euro. Zde se projevil poměrně velký rozdíl v rozložení odpovědí u žáků základních škol a žáků víceletých gymnázií (viz obrázek č. 33).

Žáci gymnázií byli o 20 % úspěšnější při volbě správné možnosti; více než 90 % těchto žáků vědělo, že země, které používají euro, mohou mezi sebou snadněji nakupovat a prodávat zboží. Z řad žáků základních škol se k této možnosti přiklonilo něco málo přes 70 %. Dalších více než 10 % žáků volilo možnost stejné ceny zboží v zemích používajících euro.

Znalosti faktů o Evropské unii – souhrnná škála

Všechny výše zmíněné položky vědomostního testu evropského modulu byly převedeny na škálu evropských občanských znalostí (European civic knowledge). Hodnota této škály reprezentuje úspěšnost odpovědí na všechny otázky obsažené ve vědomostním testu, tzn. že odráží znalosti faktů o EU a jejích institucích, zákonech, politice a měně euro.

Obrázek 33: Výhody pro země, jejichž oficiální měnou je euro – % správných odpovědí celkem a podle typu školy



Mezinárodní průměr škály pro všechny zúčastněné země byl stanoven na 500 (směrodatná odchylka 100), přičemž škála je konstruována tak, že vyšší počet bodů odráží lepší výsledek, a naopak nižší bodové skóre znamená výsledek horší.

Tabulka 40: Škála evropských občanských znalostí – celkem, podle typu školy a podle krajů

Škála evropských občanských znalostí	
Průměr ČR	536
Gymnázia	621
Základní školy	527
Kraj	
Hlavní město Praha	577
Vysočina	568
Liberecký kraj	560
Středočeský kraj	543
Královéhradecký kraj	540
Moravskoslezský kraj	539
Jihočeský kraj	538
Zlínský kraj	538
Jihomoravský kraj	536
Plzeňský kraj	528
Pardubický kraj	519
Karlovarský kraj	509
Ústecký kraj	504
Olomoucký kraj	493

Jak je patrné z tabulky č. 40, znalosti faktů o EU jsou na výrazně lepší úrovni u žáků víceletých gymnázií než u žáků základních škol. Rozdíl zde činí téměř 100 bodů. Bez ohledu na typ školy lze konstatovat, že znalosti všech českých žáků v této oblasti převyšují mezinárodní průměr. Podíváme-li se do stejné tabulky na úspěšnost žáků v jednotlivých krajích, odhalíme poměrně velké rozdíly. Nejlepších výsledků dosáhli žáci v krajích Vysočina, Hlavní město Praha a Libereckém. Opačnou část spektra svými znalostmi obsadili žáci Ústeckého, Karlovarského a Olomouckého kraje, přičemž jejich znalosti odpovídají mezinárodnímu průměru. Z hlediska zaměstnaneckého statusu rodičů byly patrné rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi, které činily 33–39 bodů. Žáci dosáhli skóre 581 bodů (vysoký zaměstnanecký status), 542 bodů (střední zaměstnanecký status) a 509 bodů (nízký zaměstnanecký status).

Sebehodnocení vlastních znalostí

V závěru evropského modulu byla zařazena krátká baterie otázek, v níž byli žáci požádáni, aby se pokusili odhadnout, kolik toho ví o faktech týkajících se EU, o zákonech a poli-

tice, institucích a měně EU. Odpověď volili na škále „hodně“, „docela málo“, „málo“, „nic“. Výsledná škála *sebehodnocení vlastních znalostí* odráží odpovědi žáků na všechny položky z této baterie a její mezinárodní průměr byl stanoven na 50 (směrodatná odchylka 10). Čím vyšší je hodnota škály, tím výše žáci hodnotí své znalosti.

Tabulka 41: **Sebehodnocení vlastních znalostí – celkem, podle typu školy a podle krajů**

Sebehodnocení vlastních znalostí	
Průměr ČR	49
Gymnázia	50
Základní školy	49
Kraj	
Hlavní město Praha	52
Jihočeský kraj	50
Karlovarský kraj	50
Liberecký kraj	50
Královéhradecký kraj	50
Vysočina	50
Středočeský kraj	49
Plzeňský kraj	49
Pardubický kraj	49
Moravskoslezský kraj	49
Ústecký kraj	48
Jihomoravský kraj	48
Olomoucký kraj	48
Zlínský kraj	47

Z hodnot škály v tabulce č. 41 se může zdát, že žáci v České republice hodnotí své znalosti EU podobně jako průměrný žák všech zúčastněných evropských zemí. Je však potřeba dodat, že v tomto případě je i jednobodový rozdíl statisticky významný a čeští žáci tedy prokázali lehce podprůměrný výsledek. Různá situace nastala v jednotlivých krajích. Významně nad průměrem se pohybuje odhad vlastních znalostí pouze u žáků v kraji Hlavní město Praha a mezinárodnímu průměru odpovídá odhad znalostí v Jihočeském, Karlovarském, Libereckém a Královéhradeckém kraji a v kraji Vysočina. Žáci ve zbývajících krajích prokázali významně podprůměrné sebehodnocení vlastních znalostí o EU. Dále se ukázalo, že nejvýše své znalosti hodnotí žáci, jejichž rodiče zaujímají vysoký zaměstnanecký status (50), a nejméně si věří děti rodičů s nízkým zaměstnaneckým statusem (48).

Mezinárodní komparace

Jak naznačuje výše popsaná škála evropských občanských znalostí, čeští žáci byli při vyplňování vědomostního testu poměrně úspěšní a svými znalostmi převyšují mezinárodní průměr. Podíváme-li se podrobněji na výsledky žáků v ostatních evropských zemích, zjistíme, v jakých oblastech konkrétně čeští žáci vynikají, a kde jsou naopak jejich slabší stránky.

V oblasti „Evropská unie a její instituce“ čeští žáci vynikli zejména svými znalostmi počtu členských zemí a dále povědomím o místě zasedání Evropského parlamentu. V obou případech dosáhli průměrně o 15 % lepšího výsledku, než je průměr zemí, které vyplňovaly evropský modul. Naopak výrazně podprůměrného výsledku dosáhli žáci ČR v případě, kdy určovali, kdo volí členy Evropského parlamentu.

Ve druhé oblasti, která se zaměřovala na zákony a politiku Evropské unie, byli čeští žáci relativně úspěšní – až na jednu položku (rozhodnutí, zda EU vytvořila zákony na snížení znečištění) prokázali u všech otázek průměrné až významně nadprůměrné znalosti.

Velmi dobrých výsledků dosáhli žáci v oblasti týkající se evropské měny euro. Ve všech čtyřech případech významně předčili znalosti svých vrstevníků z ostatních evropských zemí. Například povědomí o rozšíření měny euro v rámci Evropy a EU má o 20 % více českých žáků, než je průměr zúčastněných zemí. Což může plynout zejména z faktu, že ČR jako členská země euro dosud nezavedla a užívá měnu vlastní.

5.2 Výsledky dotazníku evropského modulu

V tomto oddílu budou vyhodnocena data získaná z dotazníku, který byl více než na faktické znalosti zaměřen na postoje žáků ve vztahu k různým evropským tématům. Předmětem zkoumání byla evropská a národní identita, účast na aktivitách přesahujících hranice České republiky a zájem o dění v Evropě a Evropské unii, znalost cizích jazyků a postoje k výuce cizích jazyků, postoje k migraci v rámci Evropy, názory na rovné příležitosti cizinců v ČR, názory na jednotnou evropskou politiku a názory na rozšiřování EU.

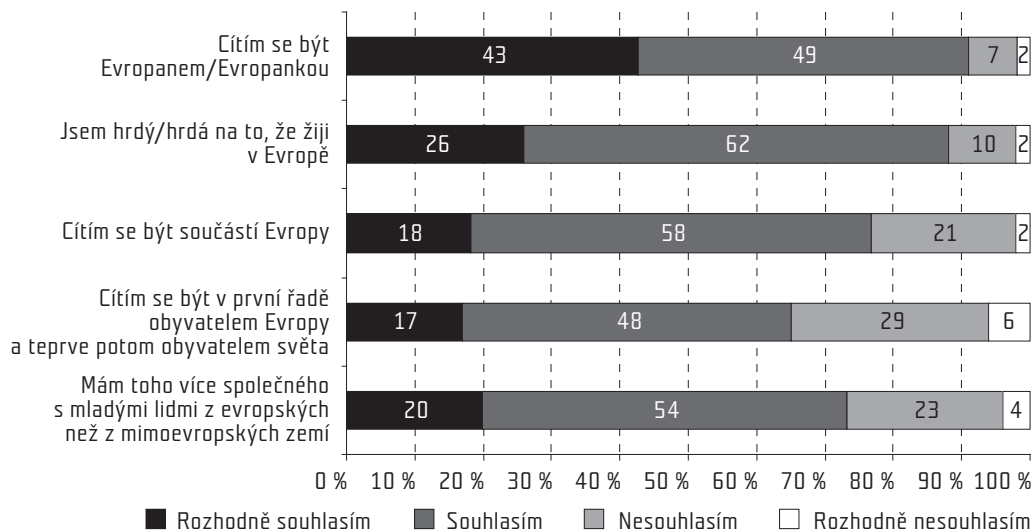
Dotazník obsahoval 12 tematicky ucelených baterií otázek a dvě samostatné položky. Všechny baterie otázek byly převedeny na škály, ačkoli ne vždy byly do příslušné škály zahrnuty všechny otázky dané baterie. V tomto oddílu budeme tedy pracovat jak s četnostmi odpovědí na jednotlivé otázky, tak se škálami. Kde to bude relevantní, bude provedeno srovnání odpovědí žáků z různých typů škol, z různých krajů a v neposlední řadě budou zdůrazněny rozdílnosti v odpovědích chlapců a dívek. Okrajově bude zohledněna velikost třídy a školy, kterou žáci navštěvují. Mezinárodní průměr jednotlivých škál byl vždy stanoven na hodnotu 50 a hodnota škál bude sloužit jako základ pro mezinárodní srovnání.

5.2.1 Evropská a národní identita

Cílem úvodní baterie otázek bylo zjistit, jak žáci nahlízejí na svou identitu a občanství nejen na evropské úrovni, ale i ve vztahu ke své národní a globální identitě. Důležitým aspektem zde byl rovněž pocit sounáležitosti.

Baterie obsahovala celkem devět výroků, k nimž se žáci vyjadřovali na škále „rozhodně souhlasím“, „souhlasím“, „nesouhlasím“, „rozhodně nesouhlasím“. Prvních pět výroků se týkalo přímo evropské identity a jejich přesné znění spolu s rozložením odpovědí je uvedeno v obrázku č. 34.

Obrázek 34: Postoje vůči evropskému občanství



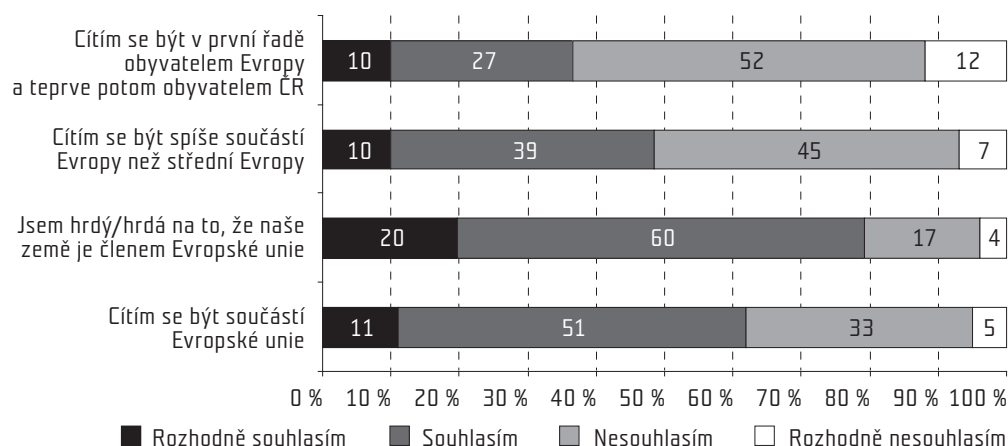
Z grafu je patrné, že se žáci nejvíce ztotožňují s prvními dvěma výroky, tzn. že okolo 90 % všech žáků se cítí být Evropanem/Evropankou, a stejné procento žáků cítí hrdost, že žijí v Evropě. Okolo tří čtvrtin žáků se cítí být součástí Evropy a stejný podíl žáků má pocit, že má více společného s mladými lidmi z evropských zemí než s mladými lidmi ze zemí ležících mimo Evropu. Méně žáků, cca dvě třetiny, upřednostňuje svou evropskou identitu před identitou světovou. Podíváme-li se na odpovědi žáků z hlediska typu školy, neshledáme žádné významné rozdíly mezi postoji žáků základních škol a jejich vrstevníků z víceletých gymnázií.

Výše zmíněné položky byly převedeny také na škálu *pocit evropské identity* (Student's sense of European identity and belongings). Čeští žáci dosáhli skóre 49, a tento výsledek naznačuje, že se cítí významně méně být Evropany, mají slabší pocit evropské identity a sounáležitosti k Evropě než jejich spolužáci z ostatních evropských zemí. U chlapců se projevil silnější pocit evropské identity (rozdíl činil 1 bod). Z hlediska zaměstnaneckého statusu rodičů nebyly shledány žádné výrazné odlišnosti.

Nyní se podíváme na otázky, které neměly ve všech zúčastněných zemích stejnou podobu, ale lišily se dle regionu a také podle toho, zda je příslušná země členskou zemí EU, či není. Tyto otázky měly za cíl odhalit postoje žáků vůči EU a vůči vlastní zemi. Příslušné výroky spolu s rozložením odpovědí jsou uvedeny v obrázku č. 35.

Není překvapivé, že příslušnost k Evropě není mezi českými žáky vnímána tak silně jako příslušnost k České republice. Pouze jedna třetina žáků se cítí být v první řadě obyvatelem Evropy a až potom obyvatelem vlastní země (zvolili odpověď „rozhodně souhlasím“ nebo „souhlasím“). Vztah k regionu Střední Evropa je u téměř poloviny žáků slabší než vztah k Evropě jako celku. A jaký vztah získali žáci k EU od doby, kdy jsme se stali členskou zemí?

Obrázek 35: **Postoje vůči Evropské unii**



Součástí unie se cítí být téměř dvě třetiny všech žáků, o 14 % méně než podíl žáků, kteří se cítí být součástí Evropy. Hrdost související s členstvím České republiky v Evropské unii je poměrně rozšířená, můžeme ji pozorovat u 80 % všech žáků, což je o 8 % méně než podíl žáků, kteří jsou hrdí na to, že žijí v Evropě.

5.2.2 Účast na aktivitách přesahujících hranice České republiky

Následující část dotazníku v evropském modulu se týkala aktivit, které mají do jisté míry multikulturní či mezinárodní charakter. Tyto aktivity mohou být žákům zprostředkovány městem, školou či nějakou organizací pro mládež a nebo je žáci vykonávají sami ze své vlastní iniciativy.

Žáci v této baterii deseti otázek volili odpověď z nabízených možností: „ano, účastnil/a jsem se v posledních 12 měsících“, „ano, účastnil/a jsem se, ale dříve než před rokem“, „ne, toho jsem se nikdy nezúčastnil/a“. Tabulky 42 až 44 znázorňují procentuální podíl žáků, kteří se někdy v minulosti zúčastnili vybraných akcí, a dále je možno sledovat, zda se dané akce zúčastnili v posledních měsících, nebo více než před rokem. Aktivita žáků je zkoumána z hlediska typu školy, kterou navštěvují, a dále z hlediska kraje, kde se daná škola nachází. Velikost školy ani třídy nehrály v odpovědích žáků roli.

Nejprve se podíváme na kulturní a jiné akce, které nabízejí příležitost setkávání s lidmi z jiných zemí Evropy. Jak ukazuje tabulka č. 42 níže, okolo jedné čtvrtiny žáků se v minulosti zúčastnilo nějaké akce v místě jejich bydliště, přičemž žáci víceletých gymnázií byli v tomto směru o něco aktivnější než jejich vrstevníci ze základních škol. Výrazné rozdíly jsou patrné mezi jednotlivými kraji, kde největší aktivitu projeví žáci Pardubického, Ústeckého a Karlovarského kraje. Zdaleka nejméně žáků se zúčastnilo takové akce v Libereckém kraji (o polovinu méně žáků než v kraji Pardubickém).¹⁹

Přibližně stejný celkový počet žáků se někdy v minulosti zúčastnil akce pořádané v rámci partnerství měst. Nejčastější byly takové akce v Královéhradeckém, Jihočeském, Pardubickém a Karlovarském kraji a v Hlavním městě Praze, zatímco nejmenší účast byla zaznamenána ve Zlínském, Olomouckém a Moravskoslezském kraji.

Tabulka 42: Účast na aktivitách přesahujících hranice České republiky I

	Akce pořádaná v místě bydliště s možností setkat se s lidmi z jiných evropských zemí			Akce pořádaná v rámci partnerství mezi naším městem a jinými evropskými městy			Výstava, festival nebo jiná akce z oblasti umění a kultury jiné evropské země		
	CELKEM	v posl. 12 měsících	dříve než před rokem	CELKEM	v posl. 12 měsících	dříve než před rokem	CELKEM	v posl. 12 měsících	dříve než před rokem
Celkový průměr	27	9	18	26	8	18	39	16	23
Gymnázia	34	13	21	30	11	19	49	22	27
ZŠ	25	8	17	26	8	18	37	15	22
Kraj									
Hlavní město Praha	29	9	19	32	9	23	47	18	29
Středočeský	27	7	20	25	8	18	39	17	23
Jihočeský	26	10	17	34	14	20	41	15	26
Plzeňský	26	10	16	26	6	20	38	17	21
Karlovarský	31	12	19	32	11	20	45	16	30
Ústecký	32	12	19	24	7	17	39	16	22
Liberecký	18	8	9	26	6	19	40	18	22
Královéhradecký	24	9	15	34	7	26	42	19	23
Pardubický	36	10	25	32	8	24	34	10	24
Vysočina	26	9	16	27	12	15	38	19	19
Jihomoravský	25	8	17	24	9	15	32	10	22
Olomoucký	26	9	17	23	7	16	36	19	17
Zlínský	27	7	20	22	6	16	33	14	18
Moravskoslezský	24	8	17	23	8	15	37	17	20

Zatímco výše zmíněné aktivity žáci prováděli ve dvou třetinách případů více než před rokem, účast na dalších aktivitách (typu výstava, festival či jiná kulturní akce) byla poměrně aktuálnější a vedle toho i rozšířenější. Téměř polovina žáků víceletých gymnázií se někdy zúčastnila takové kulturní akce. Není překvapivé, že nejvyšší účast na akcích tohoto typu byla pozorována v Hlavním městě Praze a v kraji Karlovarském, tedy v regionech s velkou koncentrací kulturních i multikulturních příležitostí.

Další položky se již týkaly akcí konajících se mimo území republiky. Ukázalo se, že okolo jedné třetiny všech žáků se někdy zúčastnilo nějakého kulturního festivalu v zahraničí,

¹⁹ Toto zjištění je překvapivé vzhledem k tomu, že se jedná o kraj tak blízký cizině

popřípadě sportovní akce v zahraničí. Rozdíly mezi jednotlivými typy škol jsou nevýrazné, žáci gymnázií jen mírně předčili svou aktivitou žáky základních škol.

Za zmínku stojí o to více variabilita výsledků v krajích. V kraji Karlovarském, Plzeňském, Královéhradeckém a v Hlavním městě Praze se hudebního, tanečního či filmového festivalu v zahraničí zúčastnil nejvyšší podíl žáků (okolo 40 %). Téměř o polovinu nižší účast byla pozorována ve Zlínském kraji (23 %). Co se týče sportovních akcí v jiných evropských zemích, těch se zúčastnilo nejvíce žáků z Jihočeského, Plzeňského a Karlovarského kraje a z Hlavního města Prahy (více než 40 %). Nejnižší účast byla zaznamenána v Pardubickém (22 %) a Zlínském kraji (26 %) a v kraji Vysočina (28 %).

Tabulka 43: Účast na aktivitách přesahujících hranice České republiky II

	Hudební, taneční nebo filmový festival v jiné evropské zemi			Sportovní akce v jiné evropské zemi		
	CELKEM	v posl. 12 měsících	dříve než před rokem	CELKEM	v posl. 12 měsících	dříve než před rokem
Celkový průměr	31	11	20	35	15	20
Gymnázia	34	9	25	41	19	22
ZŠ	30	11	19	35	15	20
Kraj						
Hlavní město Praha	36	14	22	43	20	23
Středočeský	29	9	20	33	12	21
Jihočeský	28	10	18	44	20	24
Plzeňský	37	18	18	44	21	23
Karlovarský	44	17	27	42	16	26
Ústecký	34	12	22	32	11	21
Liberecký	33	11	22	40	17	22
Královéhradecký	36	16	20	40	18	22
Pardubický	29	8	21	22	10	12
Vysočina	26	10	16	28	12	16
Jihomoravský	27	7	20	33	14	19
Olomoucký	29	8	21	33	12	21
Zlínský	23	7	16	26	11	15
Moravskoslezský	30	11	19	39	16	22

Také následující položky ve zkoumané baterii otázek se týkaly pobytu v zahraničí. Žáci měli uvést, zda se v průběhu posledních 12 měsíců či dříve zúčastnili výměnného pobytu, školního výletu do jiné země nebo zda podnikli výlet do nějaké evropské země, který by byl pořádaný organizací pro mládež. Celá jedna čtvrtina žáků uvedla, že se někdy v minulosti zúčastnila výměnného programu, z toho necelá polovina tak učinila v průběhu posledního roku. Zdaleka nejaktivnější v tomto směru byli žáci Karlovarského kraje a nad třicetiprocentní hranici se dostali též žáci Hlavního města Prahy. Přibližně o polovinu nižší účast na akcích tohoto typu se projevila u žáků Olomouckého a Jihomoravského kraje.

Školní výlet do jiné evropské země podnikla téměř jedna třetina žáků, a to bez ohledu na typ školy, který navštěvují. Nejvíce žáků se do ciziny se školou podívalo v kraji Hlavní město Praha a dále v Libereckém a Jihočeském kraji. Výrazně nejnižší procento účasti na školním výletu do zahraničí bylo zjištěno v Olomouckém kraji. Rozdíl mezi těmito kraji činí vysokých 27 %. Podíváme-li se dále na cestování mladých lidí s nejrůznějšími organizacemi pro mládež, zjistíme, že této možnosti využilo někdy v minulosti více než 20 %

žáků, a to bez rozdílu mezi žáky gymnázií a základních škol. Nejméně takto cestovali žáci Zlínského kraje a kraje Vysočina a nejvíce žáci Karlovarského a Libereckého kraje.

Mezi dalšími položkami byla otázka, zda žáci navštívili jinou evropskou zemi ve svém volném čase nebo o prázdninách; 83 % žáků odpovědělo kladně, z toho 54 % takto cestovalo během posledních 12 měsíců. V tomto směru se projevil značný rozdíl mezi žáky víceletých gymnázií, kteří vyrazili do ciziny během posledního roku v 75 % případů, a žáky základních škol, kteří tak učinili pouze v 51 % případů.

Tabulka 44: Účast na aktivitách přesahujících hranice České republiky III

	Výměnný program se žáky z jiných evropských zemí			Školní výlet do jiné evropské země			Výlet do jiné evropské země pořádaný nějakou organizací pro mládež		
	CELKEM	v posl. 12 měsících	dříve než před rokem	CELKEM	v posl. 12 měsících	dříve než před rokem	CELKEM	v posl. 12 měsících	dříve než před rokem
Celkový průměr	24	10	14	31	14	17	22	8	14
Gymnázia	20	9	11	30	16	14	23	10	13
ZŠ	24	10	14	31	14	17	23	8	15
Kraj									
Hl. město Praha	32	15	16	41	23	18	25	7	19
Středočeský	20	6	13	31	14	17	22	9	13
Jihočeský	24	13	12	40	20	19	22	9	13
Plzeňský	24	8	16	35	18	17	24	11	13
Karlovarský	37	14	24	32	12	19	33	12	21
Ústecký	24	10	14	36	15	21	24	10	14
Liberecký	24	13	11	40	14	27	29	7	22
Královéhradecký	30	14	15	33	18	15	25	11	15
Pardubický	23	6	17	20	6	15	21	5	16
Vysočina	27	13	14	28	13	15	16	5	12
Jihomoravský	19	7	11	26	13	14	22	8	15
Olomoucký	15	6	9	14	4	10	24	10	14
Zlínský	26	10	16	32	13	19	13	6	7
Moravskoslezský	25	11	14	25	10	15	22	9	13

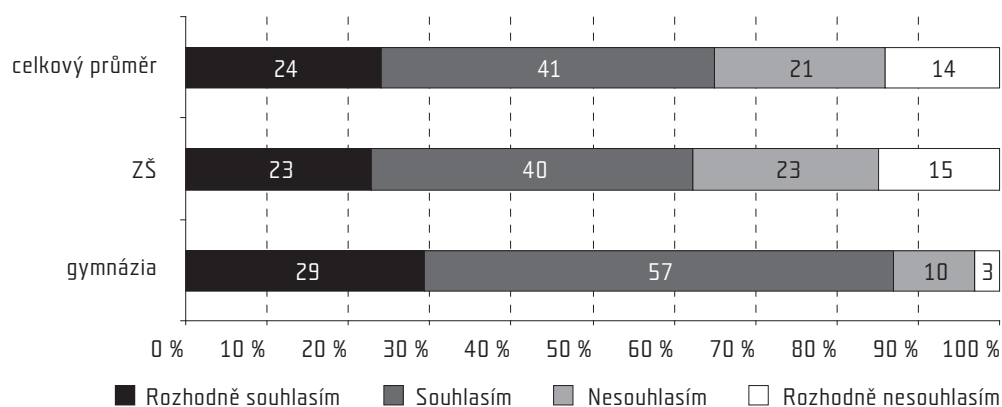
Poslední otázka v této oblasti zjišťovala, do jaké míry žáci shromažďují informace o cizích evropských zemích z internetu nebo sdělovacích prostředků (např. z tisku, televize, rozhlasu). Ukázalo se, že v posledních 12 měsících takto sbíralo informace 50 % žáků víceletých gymnázií a 29 % žáků základních škol. Rozdíl je zde značný a poukazuje na vyšší aktivitu gymnazistů. Další přibližně jedna třetina všech žáků, nyní již bez rozdílu typu navštěvované školy, shromažďovala informace o jiných evropských zemích dříve než před rokem.

V závěru se podíváme na výsledek škály, která byla zkonstruována z předcházejících proměnných. Tzv. *škála evropské participace* nám mimo jiné umožní podívat se na aktivitu českých žáků v mezinárodním srovnání. Ukázalo se, že žáci ČR jsou nepatrně méně aktivní, než je průměr všech zemí účastnících se evropského modulu, škála pro české žáky nabývá hodnoty 49. Zatímco u žáků, jejichž rodiče zaujímají vysoký zaměstnanecký status, nabývá škála hodnoty 52, v případě středního zaměstnaneckého statusu je to už jen 50 bodů a v případě nízkého zaměstnaneckého statusu 48 bodů.

Příležitosti k mezinárodním zkušenostem ve školách

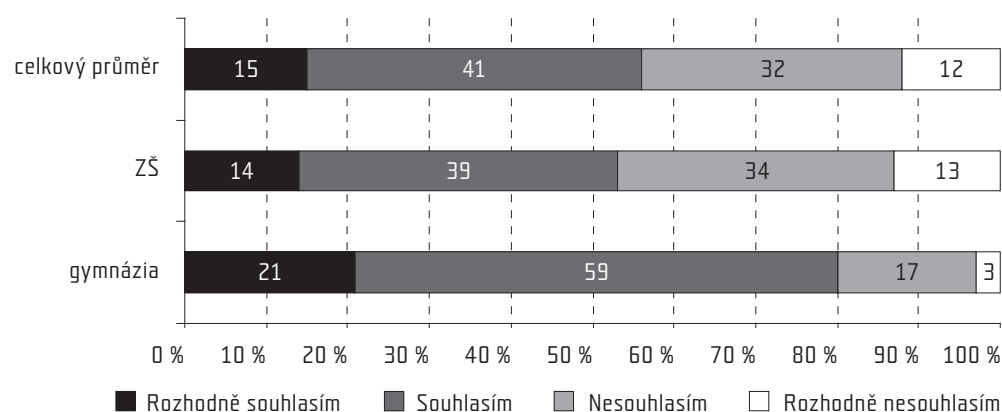
Tato část dotazníku se zaměřila na školu jako na instituci, která je nejen místem prohlubování znalostí o Evropě a evropských záležitostech, ale i zprostředkovatelem nejrozličnějších zkušeností multikulturního charakteru. Žáci měli rozhodnout, nakolik jim jejich škola dává příležitost dozvědět se informace o různých oblastech zahraničního dění, například o politice, kultuře, sportu, a dále do jaké míry jim jejich škola umožňuje zprostředkování přímého kontaktu s jinými evropskými zeměmi, případně s mladými lidmi z těchto zemí.

Obrázek 36: **Naše škola mi dává příležitost navštívit jiné evropské země – celkem a dle typu školy**



Jak je patrné z dat uvedených v předchozí části, jedna třetina žáků bez ohledu na typ navštěvované školy se někdy v minulosti zúčastnila školního výletu do cizí evropské země a jedna čtvrtina žáků všech škol nějakého výměnného programu se žáky z jiných evropských zemí. Podíváme-li se však na situaci z hlediska příležitosti k účasti na takové akci, ukáže se, že existují poměrně velké rozdíly mezi situací na základních školách a na víceletých gymnáziích. Zatímco 86 % žáků gymnázií rozhodně souhlasilo nebo souhlasilo s výrokem, že jim jejich škola dává příležitost navštívit jiné evropské země, žáci základních škol mají dle svého vyjádření takové šance v nižší míře (viz obrázek č. 36).

Obrázek 37: **Naše škola mi dává příležitost setkat se s mladými lidmi z jiných evropských zemí**



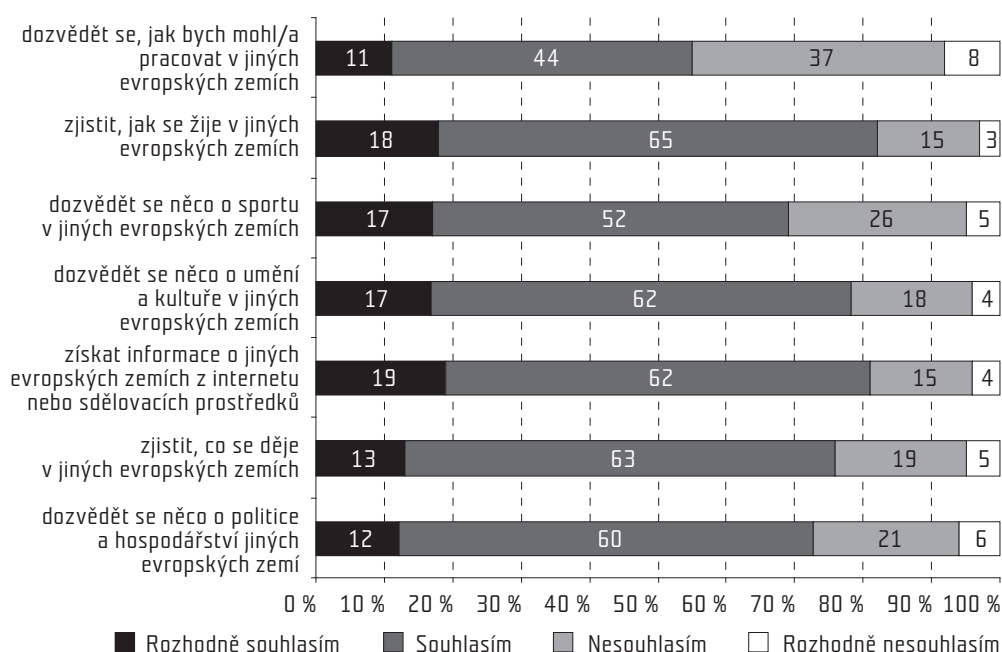
Další sledovanou položkou byla příležitost žáků setkat se prostřednictvím školy s mladými lidmi z jiných evropských zemí. Rovněž zde jsou patrné nemalé rozdíly mezi žáky z různých typů škol (viz obrázek č. 37). Zatímco asi polovina žáků základních škol rozhodně souhlasila nebo souhlasila s výrokem, že jim škola dává příležitost setkávat se s mladými lidmi z jiných evropských zemí, žáci gymnázií takto odpovídali v 80 % případů.

Poslední dvě položky jsou zajímavé nejen z hlediska typu školy, kterou žáci navštěvují, ale též z hlediska regionálního. Ukázalo se, že nejvíce příležitostí k návštěvě jiné evropské země, stejně jako k setkání s lidmi z jiných evropských zemí, poskytují školy žákům v Libereckém a Středočeském kraji a v kraji Vysočina. Jednoznačně nejméně příležitostí pak mají žáci dle svých slov v Olomouckém kraji.

Tabulka 45: **Naše škola mi dává příležitost navštívit jiné evropské země/setkat se s mladými lidmi z jiných evropských zemí – dle krajů**

Kraj	Příležitost navštívit jiné evropské země	Příležitost setkat se s lidmi z jiných evropských zemí
	Rozhodně souhlasím/souhlasím	
Hlavní město Praha	67	57
Středočeský	74	61
Jihočeský	66	55
Plzeňský	65	53
Karlovarský	56	60
Ústecký	67	51
Liberecký	74	63
Královéhradecký	69	57
Pardubický	54	56
Vysočina	73	67
Jihomoravský	58	53
Olomoucký	42	42
Zlínský	71	56
Moravskoslezský	64	56

Obrázek 38: **Příležitosti, které žákům nabízí škola**



Jaké další příležitosti škola žákům nabízí a do jaké míry, ukazuje obrázek č. 38. Pouhých 55 % žáků má pocit, že se ve své škole mohou dozvědět informace o práci v jiných evropských zemích, a to bez ohledu na typ školy, kterou navštěvují. Nejslabší informovanost je

v tomto směru v Olomouckém kraji (43 % souhlasných odpovědí) a nejlépe jsou na tom školy z kraje Vysočina (63 %) a Karlovarského kraje (61 %). Více než 80 % všech žáků rozhodně souhlasí nebo souhlasí, že mají ve škole příležitost získat informace o jiných evropských zemích, a to z internetu nebo jiných sdělovacích prostředků, včetně informací o tom, jak se v těchto zemích žije. Více než tři čtvrtiny žáků potom mají ve škole příležitost zjistit, co se děje v jiných evropských zemích, a dozvědět se něco o umění a kultuře (např. hudbě, filmu) v těchto zemích. Okolo 70 % žáků potom souhlasilo s výroky, že jim škola umožňuje dozvědět se informace o politice a hospodářství a také o sportovních událostech v jiných zemích Evropy.

Žáky proklamované příležitosti k učení se o Evropě na školách byly přetransformovány na škálu, jejíž hodnota reflektuje odpovědi žáků na všechny výše uvedené otázky (jedna baterie otázek s devíti položkami). Škála nabývá hodnoty 51, tzn. že čeští žáci mají signifikantně nadprůměrné možnosti dozvědět se ve škole informace o různých aspektech evropského dění a také příležitosti zapojit se do akcí multikulturního charakteru. Hodnota škály je přímo úměrná zaměstnaneckému statusu rodičů a pohybuje se od 51 do 52 bodů

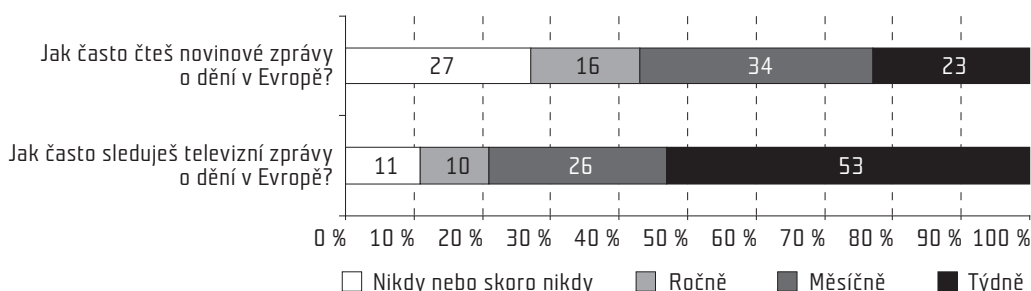
5.2.3 Zájem o dění v Evropě a Evropské unii

V předchozím oddílu jsme měli možnost sledovat, jaké příležitosti nabízí žákům jejich škola, pokud jde o informovanost a mezinárodní aktivity související s jinými evropskými zeměmi. Vedle příležitostí je však třeba zkoumat především samotný zájem žáků o evropské záležitosti, a to z hlediska četnosti komunikace s blízkými, přáteli či s příbuznými o nej-různějších evropských tématech. Samozřejmě nesmí chybět informace o tom, nakolik žáci získávají informace týkající se dění v Evropě z médií, především z televize a z novin. Žáci odpovídali na četnostní škále „nikdy nebo skoro nikdy“, „ročně (alespoň jednou za rok)“, „měsíčně (alespoň jednou za měsíc)“, „týdně (alespoň jednou za týden)“.

Regionální rozdíly v odpovědích žáků nebyly zaznamenány, proto zde údaje za jednotlivé kraje vynecháme. Tam, kde to bude relevantní, ukážeme odlišnosti mezi žáky víceletých gymnázií a základních škol, případně mezi odpověďmi chlapců a dívek.

První dvě položky v této oblasti se týkaly médií, konkrétně zájmu o informace z tisku a z televize. Jak je patné z obrázku č. 39, jedna čtvrtina všech žáků nikdy nebo skoro nikdy nečte novinové zprávy týkající se evropského dění a 16 % žáků tak činí alespoň jednou za rok. Třetina jich čte tyto zprávy minimálně jednou měsíčně a 23 % alespoň jednou týdně. Více než polovina všech žáků však dle svých slov sleduje každý týden zprávy o dění v Evropě v televizi a čtvrtina žáků tak činí alespoň jednou do měsíce.

Obrázek 39: Zájem o dění v Evropě



Dále měli žáci odpovědět na otázku, jak často hovoří s přáteli nebo členy své rodiny o politické nebo hospodářské situaci v jiných evropských zemích. Vysoké procento žáků, celých 46 %, konverzaci tohoto typu nevede nikdy nebo téměř nikdy a 21 % žáků ji dle svých slov nevede více než jednou ročně. Minimálně jednou do měsíce pak s přáteli či v rodinném

kruhu rozebírá politickou nebo hospodářskou situaci v jiných evropských zemích 24 % žáků a každý týden je takové téma předmětem hovoru u pouhých 9 % žáků. Ještě méně často potom žáci probírají s příbuznými nebo známými záležitosti projednávané v Evropském parlamentu (56 % žáků nikdy nebo téměř nikdy, 25 % alespoň jednou za rok, 14 % minimálně jednou měsíčně a 5 % každý týden).

Umění a kultura jiných evropských zemí byly předmětem další otázky. Jak ukazuje tabulka č. 46, projevíly se zde určité rozdíly v rozložení odpovědí žáků podle typu navštěvované školy a také podle pohlaví. Nejméně jednou týdně se o umění a kulturu jiných evropských zemí baví se svými kamarády či příbuznými jedna třetina žáků základních škol a jedna třetina žáků víceletých gymnázií. Dívky tak činí častěji než chlapci.

Tabulka 46: **Jak často hovoříš o umění a kultuře jiných evropských zemí s přáteli nebo členy rodiny?**

	Celkový průměr	Gymnázia	ZŠ	Chlapci	Dívky
Nikdy nebo skoro nikdy	24	14	26	29	19
Ročně	21	23	21	22	20
Měsíčně	30	31	29	28	32
Týdně	25	33	24	22	29

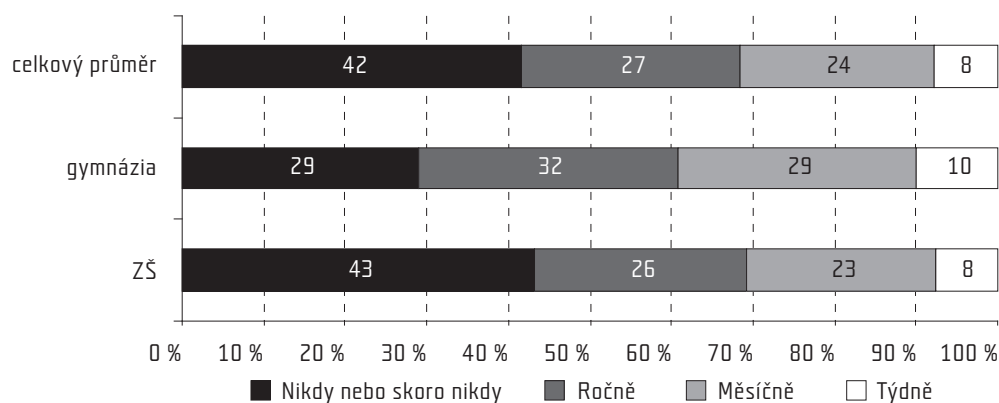
Čtvrtina žáků základních škol se potom dle svých slov o tomto tématu nebaví nikdy nebo skoro nikdy, zatímco na gymnáziích zvolilo tuto odpověď pouze 14 % žáků.

Evropské sportovní události jsou předmětem hovoru u třetiny žáků každý týden s tím, že u chlapců jsme se s touto odpovědí setkali dvakrát častěji než u dívek. Zdá se, že i žáci víceletých gymnázií volí jako téma hovoru evropské sportovní události častěji než žáci základních škol (viz tab. č. 47).

Tabulka 47: **Jak často hovoříš o evropských sportovních událostech s přáteli nebo členy své rodiny?**

	Celkový průměr	Gymnázia	ZŠ	Chlapci	Dívky
Nikdy nebo skoro nikdy	23	12	24	21	25
Ročně	17	18	17	14	21
Měsíčně	27	35	26	23	32
Týdně	33	36	32	43	21

Obrázek 40: **Jak často hovoříš o Evropské unii s přáteli nebo členy své rodiny**



Nyní se podíváme, jak často se žáci baví se svými rodinnými příslušníky nebo s přáteli přímo o Evropské unii. Poměrně vysoké procento žáků prohlásilo, že tak nečiní nikdy nebo téměř nikdy, přičemž častější byla tato odpověď u žáků základních škol. Okolo jedné třetiny žáků naopak potvrdilo, že se o EU baví s někým z blízkých minimálně jednou do měsíce, respektive týdně. I zde je patrný větší zájem gymnazistů oproti žákům základních škol (viz obrázek č. 40).

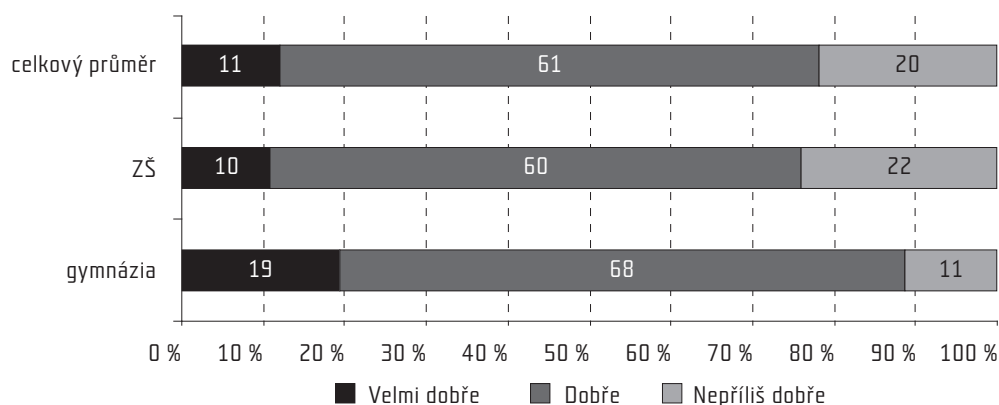
O životě v jiných evropských zemích a o tom, jaké by to bylo pracovat v jiné evropské zemi, hovoří s blízkými alespoň jednou v týdnu 12 % všech žáků a alespoň jednou do měsíce 28 % žáků. Jedna třetina všech žáků nehovoří o těchto tématech dle svých slov nikdy nebo téměř nikdy.

Škála vytvořená z položek týkajících se zájmu o Evropu a EU nabývá dle odpovědí českých žáků výsledné hodnoty 51. Je tedy patrné, že žáci hovoří o evropských tématech významně častěji než jejich vrstevníci z ostatních evropských zemí. Zájem o dění v Evropě a EU je znatelně vyšší u žáků, jejichž rodiče zaujímají vysoký zaměstnanecký status (52), než je tomu u dětí rodičů se středním (51) a nízkým (50) zaměstnaneckým statusem.

5.2.4 Znalost cizích jazyků a postoje k výuce cizích jazyků

Další důležitou oblastí zkoumanou prostřednictvím evropského modulu jsou jazykové kompetence žáků. K měření úrovně znalostí cizích jazyků nebyl použit vědomostní test, ale pouze dvě autoreflexivní otázky. První z nich vyžadovala, aby žák posoudil, zda se dokáže domluvit nebo dorozumět některým z jazyků používaných v jiných evropských zemích. Druhá následně zjišťovala, jak dobře se tímto jazykem dokáže domluvit s jinými lidmi. V případě, že žák ovládá více jazyků, měl posuzovat ten, který umí nejlépe. Úroveň znalostí zde byla měřena na škále „velmi dobře“, „dobře“ a „nepříliš dobře“. Dle svého tvrzení se 92 % všech žáků dokáže domluvit nebo dorozumět některým jiným evropským jazykem než českým. Žáci víceletých gymnázií mají v tomto ohledu 6% náskok před žáky základních škol (98 % ku 92 %). Jak dobře se dokáží cizím jazykem domluvit žáci základních škol a víceletých gymnázií, je patrné z obrázku č. 41.

Obrázek 41: Jak dobře se dokážeš domluvit cizím jazykem? Celkem a podle typu školy



Podíváme-li se na jazykové znalosti žáků z hlediska velikosti škol, uvidíme, že nejméně žáků se dorozumí cizím jazykem ve školách s nejnižším počtem žáků (88 %), a naopak nejrozšířenější znalost cizích jazyků je ve školách s nejvyššími počty žáků (95 %). Podobnou tendenci lze pozorovat i v případě vlivu velikosti třídy, kterou žák navštěvuje (viz tab. č. 48). S rostoucí velikostí třídy stoupá počet žáků, kteří se dokáží domluvit nějakým cizím jazykem.

Tabulka 48: **Procentuální podíl žáků, kteří se dokáží/nedokáží domluvit jiným evropským jazykem, podle velikosti školy a velikosti třídy**

Velikost školy – kvintily	Ano	Ne	Průměrná velikost třídy v ročníku	Ano	Ne
79–259 žáků	88	12	Do 17 žáků	89	11
260–369 žáků	92	8	18–21 žáků	91	9
370–461 žáků	90	10	22–23 žáků	93	7
462–548 žáků	93	7	24–26 žáků	93	7
549–1810 žáků	95	5	27 a více žáků	94	6

Různá úroveň jazykových znalostí může být podmíněna nejrozličnějšími faktory, jako je motivace žáků učit se cizí jazyk či postoj žáků vůči cizím jazykům obecně. Proto byla do dotazníku zařazena baterie šesti otázek, z nichž byla později odvozena škála *postoje vůči studiu evropských jazyků*. Na každou otázku žáci odpovídali volbou jedné ze čtyř nabízených odpovědí (na škále „rozhodně souhlasím“, „souhlasím“, „nesouhlasím“, „rozhodně nesouhlasím“).

Tabulka 49: **Postoje vůči studiu evropských jazyků**

	Rozhodně souhlasím/ souhlasím	Nesouhlasím/ rozhodně nesouhlasím
Znalost cizího evropského jazyka je důležitá, když chci cestovat nebo jet na prázdniny někam do Evropy.	97	3
Znalost cizích evropských jazyků může usnadnit nalezení zaměstnání.	96	4
Znalost cizího evropského jazyka je důležitá, když chci pracovat nebo studovat v jiné evropské zemi.	95	5
Znalost cizích evropských jazyků pomáhá lidem lépe porozumět kultuře jiných evropských zemí.	85	15
Všichni mladí lidé z Evropy by se měli učit alespoň dva cizí evropské jazyky.	80	20
Školy by měly mladým lidem dávat více příležitostí k učení cizích jazyků používaných v jiných evropských zemích.	90	10

V tabulce č. 49 je znázorněno procentuální rozložení kladných (rozhodně souhlasím/souhlasím) a záporných (nesouhlasím/rozhodně nesouhlasím) odpovědí. Je evidentní, že si velká většina žáků uvědomuje roli, kterou mohou cizí jazyky sehrát v jejich budoucím životě. Téměř všichni žáci se shodli na tom, že znalost cizího evropského jazyka je důležitá, pokud by chtěli pracovat, studovat nebo pouze cestovat v jiné evropské zemi. Stejně tak jsou si vědomi významu, jaký má znalost cizích jazyků při hledání zaměstnání, 85 % žáků potom rozhodně souhlasí nebo souhlasí s výrokem, že znalost cizích evropských jazyků pomáhá lidem lépe porozumět kultuře jiných evropských zemí.

O něco menší shoda panuje v otázce výuky alespoň dvou cizích jazyků ve všech zemích Evropy. Zatímco žáci víceletých gymnázií by byli pro zavedení této praxe v 89 % případů (rozhodně souhlasí nebo souhlasí), žáci základních škol podporují tuto myšlenku o něco méně (79 %). Zavedení výuky alespoň dvou cizích jazyků do škol dále podporují více dívky (86 % rozhodně souhlasí nebo souhlasí) než chlapci (75 %). Až 90 % všech žáků má pocit, že by školy měly dávat mladým lidem více příležitostí k učení cizích jazyků používaných v jiných evropských zemích. Nejvyšší míra souhlasu byla v tomto případě patrná u žáků kraje Vysočina, Zlínského a Jihočeského. Naopak nejméně žáků by uvítalo rozšíření výuky jazyků v Pardubickém a Plzeňském kraji (viz tabulka č. 50).

Tabulka 50: **Školy by měly mladým lidem dávat více příležitostí k učení cizích jazyků používaných v jiných evropských zemích – podle krajů**

	Rozhodně souhlasím/ souhlasím	Nesouhlasím/ rozhodně nesouhlasím
Vysočina	95	5
Zlínský kraj	93	7
Jihočeský kraj	92	8
Hlavní město Praha	91	9
Liberecký kraj	91	9
Královéhradecký kraj	91	9
Jihomoravský kraj	91	9
Olomoucký kraj	91	9
Středočeský kraj	89	11
Ústecký kraj	89	11
Moravskoslezský kraj	89	11
Karlovarský kraj	88	12
Plzeňský kraj	86	14
Pardubický kraj	85	15

Škála zkonstruovaná z výše uvedených položek odráží postoje žáků vůči studiu evropských jazyků. Žáci České republiky dosáhli skóre 52, což naznačuje pozitivnější vztah ke studiu cizích jazyků, než je průměr všech zúčastněných zemí (50). Dívky dosáhly vyššího skóre (53) než chlapci (51) a rovněž se projeví významné rozdíly ve výsledcích žáků, jejichž rodiče zauímají nízký (51), střední (52) a vysoký (55) zaměstnanecký status.

5.2.5 Postoje k migraci v rámci Evropy

Volný pohyb občanů po evropských zemích s sebou nese určité ekonomické, kulturní a sociální důsledky. Jak tyto důsledky vnímají žáci 8. ročníků? Jaký mají postoj k občanům evropských

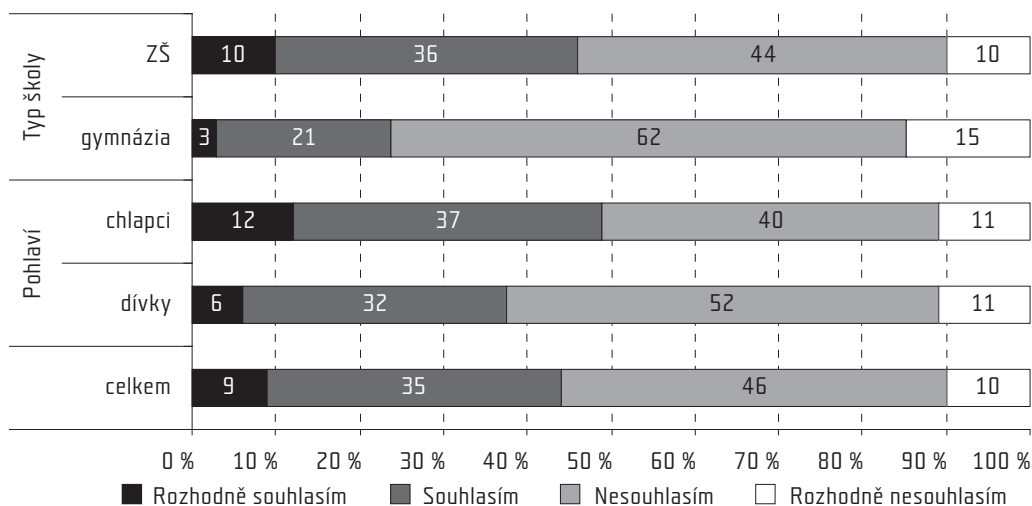
zemí, kteří cestují po Evropě, popř. se přestěhovali do jiné evropské země (kde se z nich stali přistěhovalci)? Na tyto otázky odpoví baterie deseti otázek s nabízenými odpověďmi na škále „rozhodně souhlasím“, „souhlasím“, „nesouhlasím“, „rozhodně nesouhlasím“. Baterie obsahovala jak pozitivně formulované otázky, odkazující na možné výhody cestování osob po evropských zemích, tak také negativně formulované položky zabývající se např. uzavíráním hranic a jiným omezením volného pohybu osob po Evropě.

Na úvod byla zařazena otázka, zda by měli mít občané evropských zemí možnost žít a pracovat kdekoli v Evropě. Žáci zde příliš neváhali a v 95 % vyjádřili s výrokem souhlas (tj. označili možnost rozhodně souhlasím nebo souhlasím). Stejně tak většina žáků, 92 %, souhlasila s výrokem, že občané Evropy by měli mít možnost svobodně cestovat kamkoli po Evropě, protože tak mohou lépe porozumět kultuře jiných evropských zemí. O 6 % méně žáků se dále domnívá, že omezí-li se cestování evropských občanů po Evropě, znemožní to lidem lépe poznat Evropu. Celá jedna třetina všech žáků potom nepodporuje názor, že je dobré povolit občanům jiných evropských zemí žít v ČR, protože přinášejí odlišnou kulturu, a stejný podíl žáků nesouhlasí s výrokem, že mohou-li u nás pracovat občané jiných evropských zemí, je to dobré pro hospodářství republiky.

Následující položky byly již formulovány v negativním smyslu a směřovaly k omezení pohybu občanů po Evropě, k uzavírání hranic států atd. Odpovědi žáků v těchto případech vykazují větší variabilitu z hlediska typu škol a z hlediska pohlaví. Obecně lze říci, že žáci víceletých gymnázií vyjádřili umírněnější názory, pokud jde o omezení pohybu občanů po Evropě, než žáci základních škol a že chlapci byli v těchto případech razantnější než dívky. Tyto položky byly následně přetransformovány na škálu *postoje vůči volnému pohybu osob*.

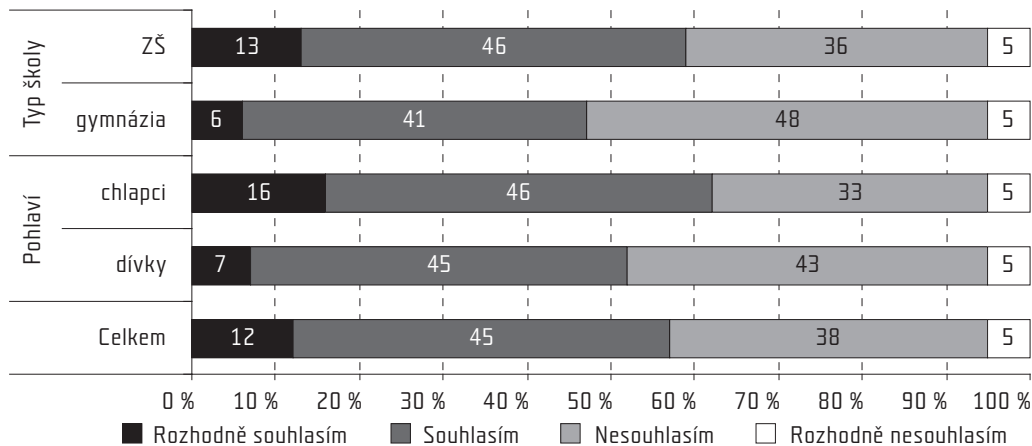
První otázka zjišťovala postoje žáků vůči omezení cestování evropských občanů za účelem posílení boje proti terorismu. Více než 40 % všech žáků se k tomuto výroku vyjádřilo kladně, přičemž z řád žáků gymnázií souhlasilo pouze 24 %. Pro omezení cestování by byla polovina všech chlapců, zatímco dívky vyjádřily souhlas pouze v 38 % případů. Rozložení odpovědí jednotlivých skupin je znázorněno v obrázku č. 42.

Obrázek 42: **Cestování evropských občanů po Evropě by se mělo více omezit, aby se dalo lépe bojovat proti terorismu**



Následně žáci měli vyjádřit souhlas či nesouhlas s výrokem, že pobyt občanů jiných evropských zemí v ČR vyvolává konflikty a nepřátelství mezi lidmi různých národností. Údaje v obrázku č. 43 poukazují opět na vyšší míru souhlasu mezi chlapci (62 %) než mezi dívkami (52 %) a na podstatné rozdíly v postojích žáků víceletých gymnázií a základních škol (rozdíl činí 12 %). Celkově se k výroku přiklání 57 % žáků a 43 % žáků s ním nesouhlasí.

Obrázek 43: **Pobyt občanů jiných evropských zemí v České republice vyvolává konflikty a nepřátelství mezi lidmi různých národností**



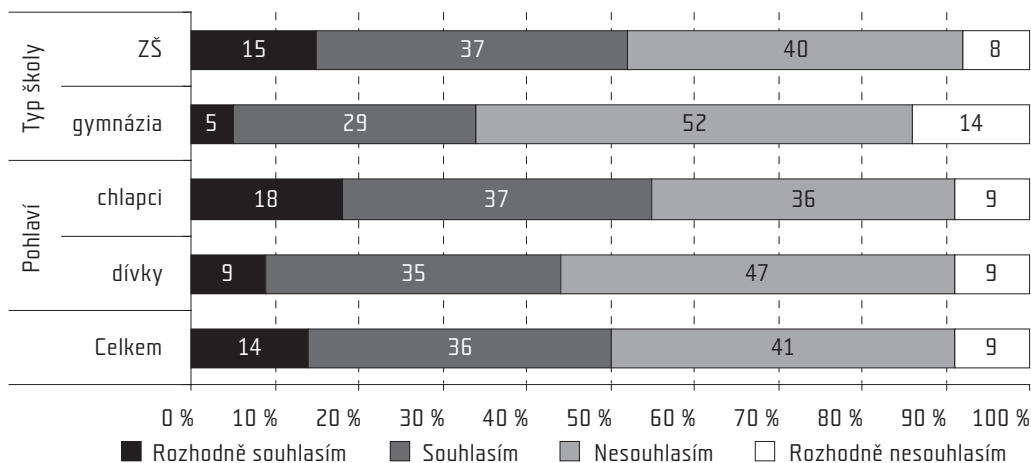
Omezení pohybu pracovní síly z jedné evropské země do druhé bylo předmětem další otázky. S výrokem, že pokud takové omezení nenastane, budou země plné přistěhovalců, souhlasilo 67 % všech žáků (55 % žáků víceletých gymnázií a 69 % žáků základních škol). Pro omezení pohybu pracovníků byli spíše chlapci (72 %) než dívky (61 %).

Dalším možným důsledkem stěhování občanů jiných evropských zemí do naší za práci může být zvýšení nezaměstnanosti občanů České republiky. S tímto tvrzením souhlasí 70 % všech žáků, přičemž míra souhlasu u žáků gymnázií a základních škol se v tomto případě liší o 7 % a rozdíly mezi pohlavími nejsou patrné.

Poslední položka této baterie se týkala uzavření hranic přistěhovalcům z jiných evropských zemí za účelem ochrany českých občanů před kriminalitou. Takové opatření by uvítala polovina českých žáků. Podíváme-li se na rozložení odpovědí z hlediska škol, uvidíme, že souhlasnou odpověď zvolila jedna třetina žáků víceletých gymnázií oproti jedné polovině

žáků základních škol. Dívky se opět ukázaly jako umírněnější ve srovnání s chlapci. Přesné rozložení odpovědí viz obrázek č. 44.

Obrázek 44: **Občané České republiky by byli lépe chráněni před kriminalitou, kdyby se naše hranice uzavřely přistěhovalcům z jiných evropských zemí.**



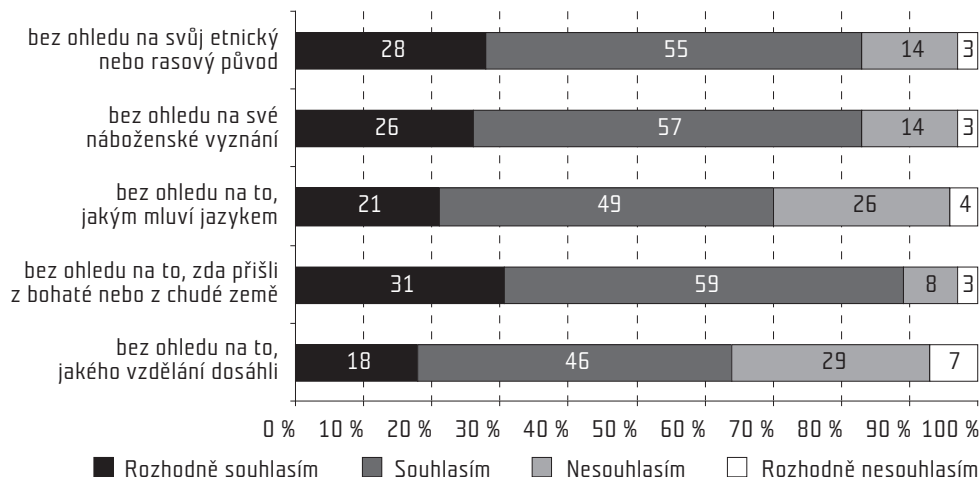
Jak již bylo řečeno výše, z posledních pěti položek byla zkonstruována škála *Postoj žáků vůči volnému pohybu osob*, jejíž mezinárodní průměr byl stanoven na 50. Nadprůměrný výsledek indikuje podporu restriktivních opatření na omezení volného pohybu občanů evropských zemí po Evropě, zatímco hodnoty nižší než 50 poukazují na odmítání takových opatření. Hodnota škály za ČR je 51, což je statisticky významně nad průměrem zemí zapojených do výzkumu ICCS. Z hlediska zaměstnaneckého statusu rodičů byl patrný rozdíl jednoho bodu mezi nízkým a vysokým zaměstnaneckým statutem (50, resp. 51 bodů).

5.2.6 Názory na rovné příležitosti cizinců v České republice

Další důležitou oblastí, začleněnou do evropského dotazníku, jsou postoje žáků vůči imigrantům v jejich zemi. Cílem následující baterie otázek bylo zjistit, do jaké míry žáci podporují principy rovnosti, spravedlnosti a tolerance ve vztahu k občanům jiných evropských zemí v ČR. Všechny položky byly následně použity k vytvoření škály *postoje vůči rovným právům pro imigranty*. Této tematice se věnuje rovněž kapitola č. 4 této zprávy, v níž jsou vyhodnocena data z žákovského testu.

Obrázek 45: **Podpora rovných práv imigrantů v České republice**

Občané jiných evropských zemí, kteří přicházejí do ČR, by měli mít stejné příležitosti jako Češi...



Ukázalo se, že pokud jde o rovné šance, žáci v nejmenší míře považují za důležité, ze které země imigranti přišli, tj. jestli z chudé nebo bohaté (s příslušným výrokem rozhodně souhlasilo nebo souhlasilo 90 % všech žáků). Žáci víceletých gymnázií jsou v tomto ohledu ještě tolerantnější (97 %) než žáci základních škol (88 %). Dalším faktorem, který by žáci ve velké míře dle svého tvrzení tolerovali, je etnický nebo rasový původ a náboženské vyznání (v obou případech 83 %).

Jedna třetina všech žáků se nedomnívá, že občané přicházející z jiných evropských zemí do republiky by měli mít stejné příležitosti jako Češi bez ohledu na to, jakým mluví jazykem. Ještě větší podíl žáků (36 %) nepovažuje za relevantní faktor pro rovné příležitosti úroveň dosaženého vzdělání. Podrobné rozložení odpovědí viz obrázek č. 45.

Škála *postoje vůči rovným právům pro imigranty*, vytvořená na základě výše zmíněných položek, má v ČR hodnotu 48, znamená to tedy, že čeští žáci podporují rovná práva imigrantů v signifikantně menší míře, než je průměr všech zúčastněných zemí.

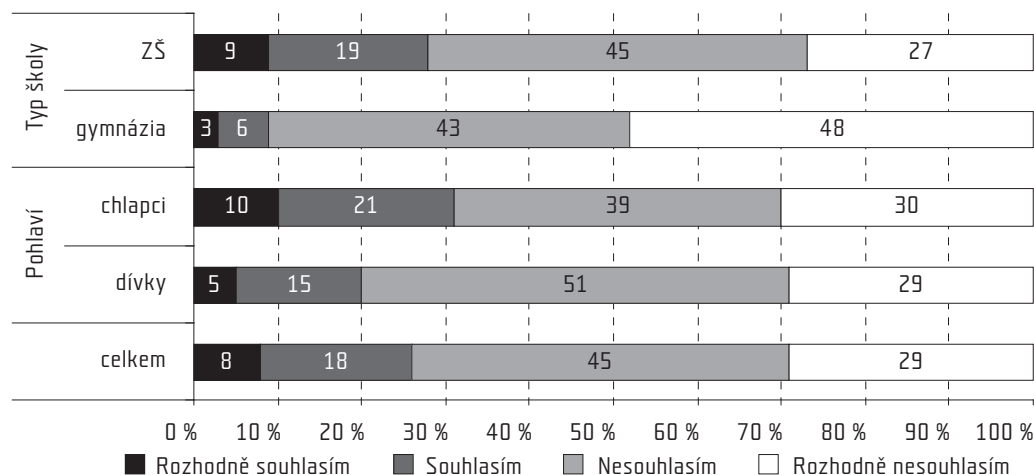
5.2.7 Názory na jednotnou evropskou politiku

V této části se budeme zabývat postoji žáků ke klíčovým otázkám evropské politiky. Změříme se na to, jak žáci vnímají případnou užší politickou provázanost evropských zemí a jak se dívají na potřebu sladovat politiku jednotlivých zemí v různých oblastech, jako je školství, ochrana životního prostředí či postoje vůči mimoevropským zemím.

Žáci posuzovali celkem deset výroků, u nichž volili odpověď na škále „rozhodně souhlasím“, „souhlasím“, „nesouhlasím“, „rozhodně nesouhlasím“. Z toho politické sjednocování Evropy bylo předmětem celkem tří položek. Ukázalo se, že existují rozdíly v postojích žáků víceletých gymnázií a základních škol, v postojích dívek a chlapců, ale i rozdíly mezi jednotlivými kraji, proto budou tyto položky podrobně rozebrány. Následně bude uvedena hodnota škály, která na základě těchto tří položek vznikla.

Celkem 26 % žáků souhlasilo s výrokem, že hlavy států jednotlivých evropských zemí by měly být jednou nahrazeny „prezidentem“ celé Evropy. Žáci víceletých gymnázií byli většími odpůrci této myšlenky (v 91 % případů) než žáci základních škol (nesouhlasilo 72 % žáků). Jak je dále patrné z obrázku č. 46, idea evropského „prezidenta“ byla přijatelnější více pro chlapce než pro dívky.

Obrázek 46: Hlavy států evropských zemí (prezidenty, krále, královny atd.) by měl jednoho dne nahradit „prezident“ celé Evropy – dle typu školy a pohlaví



Tabulka 51: **Hlavy států evropských zemí (prezidenty, krále, královny atd.) by měl jednoho dne nahradit „prezident“ celé Evropy – dle krajů**

	Rozhodně souhlasím/ souhlasím	Nesouhlasím/ rozhodně nesouhlasím
Karlovarský kraj	37	63
Plzeňský kraj	33	67
Liberecký kraj	32	68
Ústecký kraj	31	69
Moravskoslezský kraj	28	72
Hlavní město Praha	26	74
Jihočeský kraj	26	74
Pardubický kraj	26	74
Středočeský kraj	25	75
Královéhradecký kraj	24	76
Olomoucký kraj	24	76
Zlínský kraj	23	77
Jihomoravský kraj	21	79
Vysočina	20	80

Poměrně velké rozdíly byly zaznamenány mezi jednotlivými kraji. „Prezidenta“ celé Evropy by nejvíce uvítali žáci Karlovarského a Plzeňského kraje (jedna třetina a více), zatímco nejméně žáků se k této myšlence přiklání v krajích Vysočina a Jihomoravském (okolo jedné pětiny žáků). Viz tabulka č. 51.

Žáci měli dále vyjádřit svůj postoj k tvrzení, že země, které se stanou členy EU, by měly zrušit svoji vlastní vládu. Celkem 78 % všech žáků s touto myšlenkou nesouhlasilo, v případě žáků gymnázií bylo proti celých 96 % jedinců. Chlapci měli i v tomto případě větší sklon souhlasit s předloženým výrokem než dívky, rozdíl činil 11 %.

Tabulka 52: **Země, které se stanou členy Evropské unie, by měly zrušit svoji vlastní vládu – dle krajů**

	Rozhodně souhlasím/ souhlasím	Nesouhlasím/ rozhodně nesouhlasím
Hlavní město Praha	22	78
Středočeský kraj	22	78
Jihočeský kraj	22	78
Plzeňský kraj	28	72
Karlovarský kraj	37	63
Ústecký kraj	26	74
Liberecký kraj	24	76
Královéhradecký kraj	20	80
Pardubický kraj	26	74
Vysočina	19	81
Jihomoravský kraj	17	83
Olomoucký kraj	20	80
Zlínský kraj	17	83
Moravskoslezský kraj	22	78

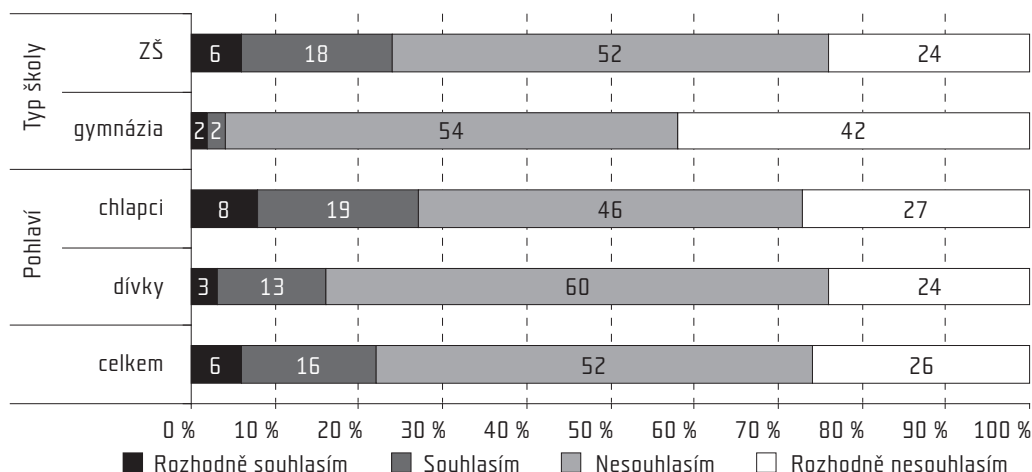
Tabulka č. 52 ukazuje rozložení kladných a záporných odpovědí v krajích. Zrušení národních vlád po vstupu do EU se nejméně zamlouvá žákům v Jihomoravském a Zlínském kraji, zatímco výrazně největší podporu získala tato myšlenka v kraji Karlovarském.

Velmi podobné rozložení odpovědí bylo zjištěno i v případě dalšího výroku, který se týkal role evropského parlamentu. Měla by tato instituce jednoho dne nahradit parlamenty všech evropských zemí? Celkem 29 % žáků s takovou možností souhlasilo, přičemž podpora žáků gymnázií byla o více než polovinu nižší než podpora žáků základních škol (11 % ku 29 %). Chlapci

souhlasili ve 35 % případů, zatímco dívky pouze ve 22 % případů.

Škála *politické sjednocení Evropy* byla vytvořena na základě odpovědí žáků na výše uvedené výroky. Hodnota 48 napovídá, že podpora politického sjednocování Evropy je v ČR významně nižší, než je tomu průměrně ve všech zemích ICCS. Nejvíce jsou sjednocování nakloněni žáci, jejichž rodiče zaujímají vysoký zaměstnanecký status (49). V menší míře (47) vyjádřily podporu této myšlence děti rodičů se středním zaměstnaneckým statusem a děti rodičů s nízkým zaměstnaneckým statusem dosáhly ještě o dva body nižšího skóre.

Obrázek 47: Země, které se stanou členy Evropské unie, by měly zrušit svoji vlastní vládu – dle typu školy a pohlaví

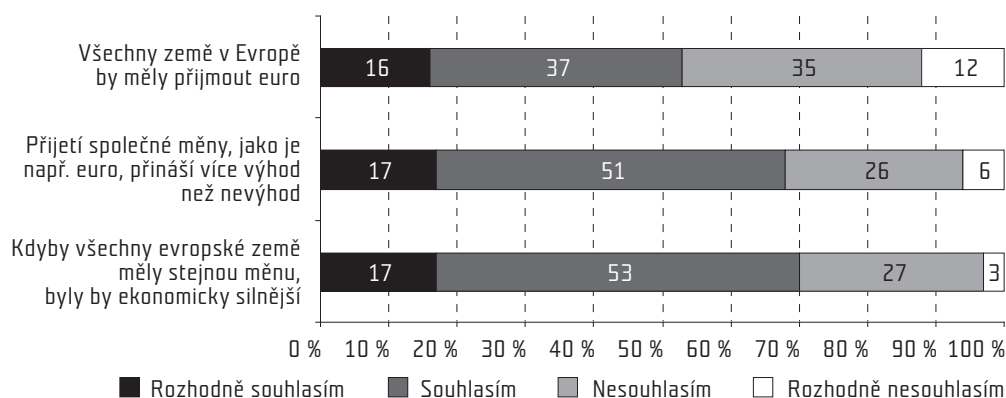


Do baterie byly dále zařazeny dvě položky, které se do jisté míry také týkaly sjednocování evropských zemí, avšak byly formulovány v opačném smyslu než položky předcházející. Více než dvě třetiny žáků souhlasily s výrokem, že evropské země by přišly o svou jedinečnost, kdyby byly všechny součástí jednoho politického svazku, a celých 91 % se domnívá, že každá evropská země by měla svobodně rozhodovat o svých vnitřních záležitostech.

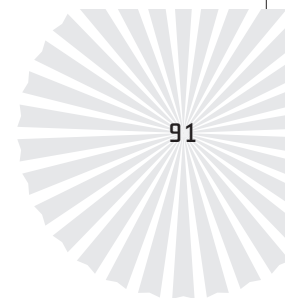
Následujících pět položek bylo zaměřeno na slaďování politik jednotlivých zemí, a to v oblasti postojů k mimoevropským zemím, ochrany životního prostředí, v oblasti vzdělávání, zákonů a hospodářské politiky. Celkem 78 % žáků se domnívá, že by všechny evropské země měly zaujímat jednotný postoj k mimoevropským zemím. Stejně procento žáků sympatizuje s myšlenkou, aby měly evropské země podobnější předpisy a zákony. Ještě vyšší procento žáků (86 %) souhlasilo, aby se evropské země pokusily o zavedení podobných vzdělávacích systémů, a více než 90 % všech žáků se dle svých slov domnívá, že by se evropské země měly pokusit o zavedení jednotných zásad ochrany životního prostředí. Pouze polovina žáků se přiklání k názoru, že by všechny evropské země měly mít stejnou hospodářskou politiku.

Společná měna euro

Obrázek 48: Společná měna euro



Jedním z aspektů slaďování politik v evropských zemích je vytváření a rozšiřování tzv. eurozóny, tedy území EU, na kterém se používá společná měna euro. Země unie zaujímají k zavedení společné měny různý postoj, a proto dalším z úkolů evropského modulu bylo



zjistit, jak se k euru staví současní mladí Evropané. Žáci se měli vyjádřit ke třem výroky o této měně na škále „rozhodně souhlasím“ až „rozhodně nesouhlasím“. Výsledkem byla mimo jiné škála *evropská měna*.

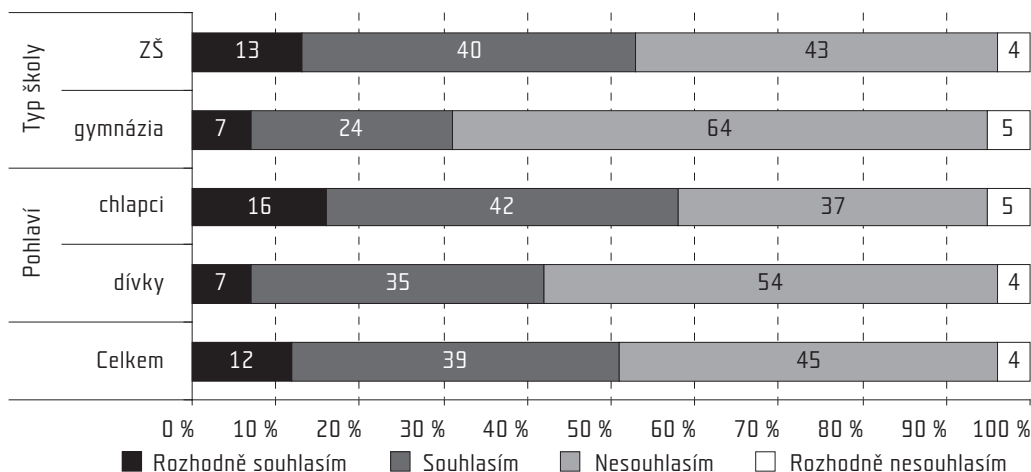
Polovina žáků jak základních škol, tak víceletých gymnázií se vyslovila souhlasně k tvrzení, že všechny země v Evropě by měly přijmout euro. Více než dvě třetiny všech žáků se potom domnívají, že přijetí společné měny přináší zemím více výhod než nevýhod a že stejná měna může zemím zajistit větší ekonomickou sílu. Odpovědi žáků týkající se eura viz obrázek č. 48.

Škála, která byla vytvořena na základě výše zmíněných odpovědí žáků, nabývá hodnoty 47, a je tedy zjevné, že čeští žáci jsou signifikantně méně nakloněni myšlence společné měny než žáci v jiných zemích.

5.2.8 Názory na rozšiřování Evropské unie

Závěrem byly do evropského modulu zařazeny položky týkající se zvyšování počtu členských zemí EU. Největší rozdíly v odpovědích žáků z hlediska typu školy a pohlaví byly pozorovány u následujícího výroku: Má-li být Evropská unie smysluplnou organizací, musí v ní být všechny evropské země. S tímto tvrzením se ztotožnila polovina všech žáků. Žáci gymnázií však s výrokem souhlasili v mnohem menší míře než žáci základních škol (viz obrázek č. 49). Souhlasný postoj dále vyjádřilo o 16 % více chlapců, než dívek. Vysoké procento žáků (84 %) se souhlasně vyjádřilo k výroku, že EU bude mít ve světě větší vliv, když do ní vstoupí více zemí.

Obrázek 49: **Má-li být Evropská unie smysluplnou organizací, musí v ní být všechny evropské země – dle typu školy a pohlaví**



Celých 65 % žáků se dále domnívá, že EU by se měla rozšiřovat tak dlouho, dokud do ní nevstoupí všechny evropské země (zde se rozdíl mezi pohlavími i jednotlivými typy škol pohyboval okolo 10 % se stejnými tendencemi jako u předcházející položky). Stejný podíl žáků souhlasil s výrokem, že všechny evropské země by měly usilovat o členství v EU a 83 % všech žáků se domnívá, že unie by se měla dále rozšiřovat, aby mohlo více zemí využívat hospodářské výhody, které přináší.

S vysokou mírou souhlasu se dále setkala tvrzení týkající se rozvoje demokracie a lidských práv v souvislosti se vstupem evropských zemí do unie. Tři čtvrtiny žáků souhlasily s myšlenkou, že rozšiřování je výhodné proto, že to země, které do ní chtějí vstoupit, motivuje k zavedení demokracie a k dodržování lidských práv.

Výsledná škála *rozšiřování Evropské unie*, jejíž mezinárodní průměr je jako obvykle stanoven na 50, poukazuje na mírně nižší podporu rozšiřování EU, než jaká je patrná v ostatních zemích ICCS. Škála nabývá v České republice hodnoty 49.

5.3 Shrnutí

V této kapitole jsme zkoumali znalosti a postoje českých 14letých žáků ve vztahu k Evropě a Evropské unii. Podrobně jsme analyzovali jednotlivé položky vědomostního testu a dotazníku tzv. evropského modulu a škály z těchto položek odvozené. Cílem bylo zodpovědět dvě výzkumné otázky: „*Jaké jsou znalosti českých žáků o Evropě a Evropské unii?*“ a „*Jaké jsou postoje českých žáků k Evropě a Evropské unii?*“.

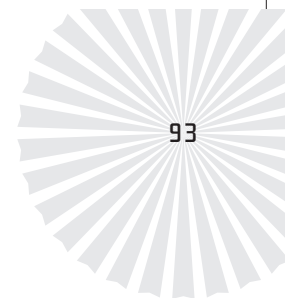
Čeští žáci vyplňující vědomostní test prokázali nadprůměrné znalosti ve srovnání s jejich spolužáky z ostatních zúčastněných zemí. Žáci víceletých gymnázií dosáhli v této oblasti výrazně lepších výsledků než žáci základních škol. Rozdíl činil téměř 100 bodů na škále s průměrem 500. Stejně markantní byly rozdíly mezi žáky, jejichž rodiče zaujímají vysoký, střední, respektive nízký zaměstnanecký status. Mezi první a třetí zmíněnou kategorií byl patrný rozdíl 90 bodů. Projevily se rovněž značné regionální rozdíly. Nejlepší znalosti o EU byly zjištěny u žáků v krajích Vysočina, Hlavní město Praha a v Libereckém kraji. Naopak nejhůře si v rámci ČR vedli žáci Ústeckého, Karlovarského a Olomouckého kraje, přičemž však kromě posledního zmíněného byl i v těchto nejslabších krajích převýšen mezinárodní průměr.

Čeští žáci si vedli nejlépe v oblasti týkající se evropské měny euro, kdy na všechny příslušné otázky odpovídali průměrně lépe než jejich vrstevníci z ostatních zemí. Ani oblast zákonů a politiky EU není žákům cizí; kromě jedné výjimky prokázali u všech otázek průměrné až významně nadprůměrné znalosti ve srovnání s průměrem zúčastněných zemí. Poněkud nevyvážené znalosti byly zjištěny u položek zjišťujících fakta o unii a jejích institucích. Například místo zasedání Evropského parlamentu správně určila většina žáků, zatímco otázku, kdo volí jeho členy, zodpověděla správně pouhá jedna čtvrtina žáků.

Dotazník zaměřený na postoje českých žáků k Evropě a EU poskytl rovněž širokou škálu poznatků. Ukázalo se, že čeští žáci mají slabší pocit evropské identity a sounáležitosti k Evropě než jejich spolužáci z ostatních evropských zemí, přičemž chlapci se cítí být Evropany více než dívky. Zdůrazněme, že velká většina českých žáků je hrdá na to, že je Česká republika členskou zemí Evropské unie. Účast na aktivitách přesahujících hranice republiky je u českých žáků mírně podprůměrná a je tím vyšší, čím vyšší je zaměstnanecký status rodičů. Výrazné rozdíly se v této oblasti objevily mezi žáky víceletých gymnázií a základních škol (rozdíl 3 body na škále s průměrem 50) a také mezi jednotlivými krají (od 47 bodů v Pardubickém kraji do 52 bodů v Hlavním městě Praze).

Navzdory předchozím výsledkům mají čeští žáci dle svých slov nadprůměrné možnosti zapojit se do akcí multikulturního charakteru zprostředkovaných školou a také se ve škole dozvědět informace o různých aspektech evropského dění. Takové příležitosti poskytují žákům gymnázia ve větší míře než základní školy. Neméně důležité bylo rovněž zkoumání samotného zájmu žáků o evropské záležitosti, který se ukázal být poměrně vysoký. Čeští žáci hovoří o evropských tématech významně častěji než jejich vrstevníci z ostatních evropských zemí a také ve větší míře sledují tato témata v médiích. Zájem o evropské záležitosti je přímo úměrný zaměstnaneckému statusu rodičů a je vyšší u žáků víceletých gymnázií než u žáků základních škol (rozdíl činí 2 body na škále s průměrem 50).

Téměř všichni žáci v České republice se dle svých slov dokáží domluvit nebo porozumět některým jiným evropským jazykem než českým a jejich vztah ke studiu cizích jazyků je velmi pozitivní. Tento vztah výrazně sílí s rostoucím zaměstnaneckým statutem rodičů



žáka a je rovněž silnější u dívek než u chlapců. Dále se ukázalo, že čeští žáci spíše podporují restriktivní opatření k omezení volného pohybu občanů evropských zemí po Evropě a vedle toho ve velmi malé míře podporují rovná práva imigrantů v ČR. Čeští žáci rovněž příliš nepodporují ideu politického sjednocování Evropy. Nejvíce jsou společné evropské politice nakloněni žáci, jejichž rodiče zaujímají vysoký zaměstnanecký status, a naopak velmi nízkou podporu této myšlenky vyjádřili žáci víceletých gymnázií (rozdíl 6 bodů na škále s průměrem 50). Žádná ze sledovaných kategorií nepřesáhla průměr zúčastněných zemí. Oproti tomu žáci podporují myšlenku sladování politik jednotlivých zemí stejně jako jejich vrstevníci z ostatních zúčastněných zemí. S výrazně nižší podporou se setkala myšlenka zavedení společné měny v Evropě, respektive EU, přičemž tato podpora byla výrazně vyšší u dívek než u chlapců. Žáci rovněž vyjádřili menší podporu rozšiřování unie, než jaká je patrná v ostatních zemích ICCS, a ukázalo se, že dívky jsou rozšiřování unie nakloněny mnohem méně než chlapci.

6 Rodinné zázemí 14letých žáků

Kapitola se zabývá rodinným zázemím 14letých žáků podle odpovědí v žákovském dotazníku. Vztahuje se k výzkumné otázce č. 6 „*Jaké osobní charakteristiky žáků (např. pohlaví) a jejich rodinného zázemí, jako je např. socioekonomické zázemí či jazykové prostředí, ovlivňují jejich občanské znalosti a postoje?*“ Proměnné zde zmapované slouží jako základ pro složitější analýzy v následujících kapitolách. Jednotlivé položky se týkají imigrantského původu žáků, povolání a vzdělání rodičů a jejich zájmu o politické a společenské dění a dalších údajů o domácnosti, jako je počet knih a osob v domácnosti. Dále jsou zde také otázky týkající se náboženství. U některých otázek bude také provedeno srovnání podle pohlaví, typu a velikosti školy a krajů. Cílem této kapitoly je vytvořit základní popis rodinného zázemí využitelný pro analýzy v kapitolách 8–10.

6.1 Imigrantský původ

O této oblasti se zmíníme pouze stručně. Přehled země narození žáků i jejich rodičů je uveden v následující tabulce.

Tabulka 53: **Země narození**

	Česká republika	Slovensko	Jiná evropská země	Jiná země světa
Země narození: žák	98 %	0,5 %	1 %	0,5 %
Země narození: matka	95 %	3 %	1 %	1 %
Země narození: otec	94 %	4 %	1 %	1 %

Z tabulky č. 53 vyplývá, že *procento žáků i rodičů, kteří se nenarodili v České republice, je poměrně nízké*. Podobně je tomu u jazyka, kterým se doma mluví. Český jazyk v tomto případě uvedlo 98 % žáků. Pouze necelé procento žáků uvedlo slovenský jazyk, stejně jako romský jazyk a něco málo přes 1 % žáků uvedlo, že doma mluví jiným jazykem.

Na základě původních otázek týkajících se země narození žáka a jeho rodičů byla vytvořena nová proměnná o třech kategoriích. Jednotlivé kategorie i příslušná procenta jsou uvedeny v tabulce č. 54.

Tabulka 54: **Imigrantský původ**

Žáci bez imigrantského původu	98 %
Žáci, kteří se narodili v České republice, ale jejichž rodiče se narodili v zahraničí	1 %
Žáci, kteří uvedli, že se oni i jejich rodiče narodili v jiné zemi	1 %

6.2 Povolání a vzdělání rodičů

Povolání a vzdělání rodičů můžeme považovat za důležité prediktory pro další analýzu. Nejprve se podíváme na povolání, zaměstnanecký status rodičů. Zaměstnání rodičů bylo kódováno podle klasifikace ISCO-88 na základě odpovědí žáků. Poté byla tato klasifikace transformována na skóre mezinárodního indexu socioekonomického statusu zaměstnání (ISEI) (Ganzeboom, de Graaf, & Trieman, 1992). Když studenti uvedli data za oba rodiče, bylo použito vyšší ISEI skóre jako indikátor zaměstnaneckého statusu rodičů (v případě jednoho rodiče bylo použito jeho ISEI skóre). ISEI škála má rozpětí od 16 do 90 bodů, přičemž čím vyšší skóre, tím vyšší zaměstnanecký status rodičů. Pro některé mezinárodní analýzy dat ICCS byla ISEI škála rozdělena na tři kategorie označující „nízký zaměstnanecký status“ (pod 40 bodů), „střední zaměstnanecký status“ (40 až 59 bodů), a „vysoký zaměstnanecký status“ (60 a více bodů). Toto rozdělení bude využito i pro analýzu národních dat.

Tabulka 55: **Zaměstnanecký status rodičů**

	Zaměstnanecký status matky	Zaměstnanecký status otce	Zaměstnanecký status rodičů
Nízký zaměstnanecký status	46 %	57 %	35 %
Střední zaměstnanecký status	42 %	32 %	47 %
Vysoký zaměstnanecký status	12 %	11 %	18 %

U zaměstnaneckého statusu matky a zaměstnaneckého statusu otce je nejvíce zastoupena kategorie „nízký zaměstnanecký status“ (46 %, resp. 57 %), dále kategorie „střední zaměstnanecký status“ (42 % a 32 %) a nakonec kategorie „vysoký zaměstnanecký status“ (12 % a 11 %). Celkově vyšší zaměstnanecký status mají matky žáků. U zaměstnaneckého statusu rodičů jsou pak celkově pozitivnější výsledky vzhledem k tomu, že byla vždy vybrána data za rodiče, který měl vyšší skóre.

Co se týče třídění, budeme se již věnovat pouze proměnné „zaměstnanecký status rodičů“. Podle typu školy se kategorie „nízký zaměstnanecký status“ a „střední zaměstnanecký status“ výrazně více objevovaly u rodičů žáků základních škol a kategorie „vysoký zaměstnanecký status“ u rodičů žáků gymnázií. V rámci krajů se kategorie „vysoký zaměstnanecký status“ objevovala výrazně častěji v Praze, Středočeském a Jihočeském kraji, na Vysočině a ve Zlínském kraji. U velikosti škol se „vysoký zaměstnanecký status“ objevoval výrazně častěji u větších škol (kategorie 4 a 5 celkem 12 % žáků), a naopak „nízký zaměstnanecký status“ u menších škol (kategorie 1 a 2 celkem 11 % žáků).

Přehled nejvyššího dosaženého vzdělání je uveden v následující tabulce č. 56. Tabulka obsahuje nejvyšší dosažené vzdělání matky, nejvyšší dosažené vzdělání otce a nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. Pro vytvoření proměnné nejvyšší dosažené vzdělání rodičů byl opět použit vždy údaj za rodiče, který dosáhl vyššího vzdělání.

Tabulka 56: **Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů**

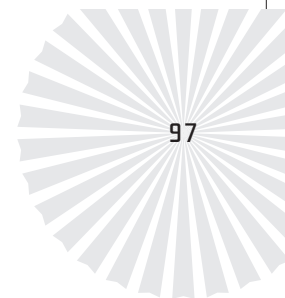
	Nejvyšší dosažené vzdělání matky	Nejvyšší dosažené vzdělání otce	Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů
Vysoká škola	18 %	19 %	27 %
Nástavbové studium	4 %	4 %	5 %
Střední škola nebo učební obor s maturitou	75 %	75 %	67 %
Učební obor bez maturity	3 %	2 %	1 %

Jak lze vidět v tabulce č. 56, mezi nejvyšším dosaženým vzděláním matky a nejvyšším dosaženým vzděláním otce jsou zanedbatelné rozdíly. Proměnná nejvyšší dosažené vzdělání rodičů pak dosahuje celkově pozitivnějších výsledků.

Pro třídění opět použijeme pouze proměnnou nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. U žáků ze základní školy rodiče výrazně častěji dosahují nejvyššího vzdělání „učební obor bez maturity“ a „střední škola nebo učební obor s maturitou“. Rodiče žáků gymnázií pak výrazně častěji dosahují „vysokoškolského vzdělání“ (6 %). Podíváme-li se na jednotlivé regiony, vysokoškolské vzdělání rodičů se výrazně častěji objevovalo v Praze, Středočeském a Jihočeském kraji, Vysočině a ve Zlínském kraji.

6.3 Zájem rodičů o politické a společenské dění

Žáci byli také dotazováni, v jaké míře se jejich rodiče zajímají o politické a společenské dění. Žáci tento zájem hodnotili zvláště pro matku a otce na stupnici o čtyřech položkách od „velmi se zajímá“ po „vůbec se nezajímá“. I zde byla, stejně jako u předchozích dvou



položek, vytvořena proměnná, která shrnuje informace za oba rodiče. Přehled je uveden v tabulce č. 57.

Tabulka 57: **Zájem rodičů o politické a společenské dění – rodiče (v %)**

	Zájem o politické a společenské dění: matka	Zájem o politické a společenské dění: otec	Zájem o politické a společenské dění: rodiče
Vůbec se nezajímá	7 %	7 %	4 %
Moc se nezajímá	48 %	37 %	35 %
Celkem se zajímá	40 %	45 %	49 %
Velmi se zajímá	5 %	11 %	12 %

Z tabulky č. 57 je patrné, že větší zájem o politické a společenské dění je ze strany otců. U proměnné za oba rodiče lze říci, že o politické a společenské dění se zajímá 61 % rodičů.

Rodiče žáků gymnázií se výrazně více zajímají o politické a společenské dění oproti rodičům žáků základních škol. Ti naopak častěji spadají do kategorií „moc se nezajímá“ a „vůbec se nezajímá“. Co se týče jednotlivých krajů, kategorie „velmi se zajímá“ se výrazně častěji objevovala v Hlavním městě Praze, na Vysočině a v Moravskoslezském kraji. Kategorie „celkem se zajímá“ potom v Praze, Plzeňském, Královéhradeckém, Pardubickém a Zlínském kraji.

6.4. Složení domácností žáků a jejich vybavenost knihami

Další dvě proměnné, které vypovídají o rodinném zázemí žáka, jsou typ rodiny a počet knih v domácnosti. Žáci měli vybrat ze seznamu osoby, které s nimi trvale žijí v domácnosti. Z této otázky pak byla vytvořena proměnná typ rodiny, jejíž výsledky jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 58: **Typ rodiny žáků**

Jeden rodič	17 %
Nukleární rodina (rodiče a děti)	70 %
Smíšená rodina (rodiče, děti a další členové rodiny – prarodiče a další)	12 %
Jiné	1 %

Nejvíce žáků (70 %) žije v klasické nukleární rodině. Bohužel ale ani procento žáků, kteří žijí pouze s jedním rodičem, není zanedbatelné (17 %).

Podíváme-li se na odlišnosti mezi jednotlivými typy škol, rodina s jedním rodičem a smíšená rodina se objevují výrazně častěji u žáků základních škol, zatímco nukleární rodina u žáků gymnázií.

Další otázka v této sekci zjišťuje počet knih v domácnosti. V následující tabulce je uveden přehled podle kategorií.

Tabulka 59: **Počet knih v domácnosti**

0–10 knih	5 %	101–200 knih	24 %
11–25 knih	12 %	201–500 knih	15 %
26–100 knih	37 %	více než 500 knih	7 %

Nejvíce žáků uvedlo, že mají doma 26–100 knih (37 %). Jasně se projevil vyšší počet knih v rodinách žáků gymnázií (od 101 knih a výše). Naopak v rodinách žáků základních škol je výrazně častěji do 100 knih v domácnosti.

6.5 Očekávané dosažené vzdělání žáků

Žáci měli v jedné z otázek označit stupeň vzdělání, který očekávají, že v budoucnu dokončí. V níže uvedené tabulce je přehled výsledků této otázky.

Tabulka 60: Očekávaný stupeň vzdělání

Nejvyšší očekávané vzdělání	
Vysoká škola	39 %
Nástavbové studium	4 %
Střední škola nebo učební obor s maturitou	55 %
Učební obor bez maturity	2 %

Z údajů v tabulce č. 60 vyplývá, že žáci jsou poměrně optimističtí, co se týká očekávaného vzdělání. Celých 39 % žáků předpokládá, že dokončí vysokou školu.

Z hlediska pohlaví, očekává, že dokončí vysokou školu, výrazně více dívek než chlapců. Také žáci gymnázií očekávají výrazně častěji

než žáci základních škol, že dokončí vysokou školu (9,2 %). V rámci krajů je to pak Hlavní město Praha, Středočeský kraj, Vysočina, Zlínský a Moravskoslezský kraj.

6.6 Náboženství

Tabulka 61: Účast na mši

Nikdy	70 %
Méně než jednou za rok	11 %
Nejméně jednou za rok	10 %
Nejméně jednou za měsíc	3 %
Nejméně jednou za týden	6 %

Kromě postojů k náboženství, které byly předmětem zájmu na konci kapitoly čtvrté, se ve studii ICCS objevily dvě otázky týkající se náboženství praktikovaného žákem. První se ptala, jaké je vyznání žáka, a nabízela různé možnosti. Z této otázky pak byla vytvořena

proměnná, která rozděluje žáky na nevěřící a věřící. Jak lze předpokládat, podíl nevěřících žáků je v České republice vysoký – 75 %. Zbýlých 25 % žáků se pak označilo za věřící. Těmto výsledkům odpovídají i odpovědi na druhou otázku. Ta se týkala frekvence účasti na bohoslužbách či jiných náboženských setkáních. Výsledky této otázky jsou uvedeny v tabulce č. 61.

6.7 Shrnutí rodinného zázemí českých žáků

Kapitola zmapovala základní faktory rodinného zázemí, které ovlivňují občanské znalosti a postoje. Celkově lze říci, že žáci gymnázií jsou na tom lépe než žáci základních škol. Jejich rodiče mají obvykle vyšší zaměstnanecký status, dosahují vyššího vzdělání a více se zajímají o politické a společenské dění. Žáci gymnázií také očekávají, že dosáhnou vyššího vzdělání. Rozdíly jsou rovněž v jednotlivých krajích. Ve většině případů jsou na tom lépe žáci z Hlavního města Prahy (např. dvě třetiny rodičů se zde zajímají o politické a společenské dění). Očekávání ohledně vzdělání lze celkově u žáků hodnotit jako velmi vysoká. Kapitola se dále zabývala náboženstvím a imigranty. Tyto podoblasti nejsou pro další analýzu příliš zajímavé, protože žáci většinou nevyznávají žádné náboženství a imigranti se mezi žáky také téměř nevyskytují. Kapitola podává pouze základní informace, hlavním přínosem zde uvedených charakteristik je jejich popis pro použití v dalších analýzách, jejichž výsledky jsou uvedeny v kapitolách 8–10.

7 Odlišnosti výuky občanské nauky a výchovy k občanství v ČR dle výpovědí učitelů a ředitelů škol

Dosavadní empirické výzkumy naznačují (Schulz a kol., 2008), že výsledky žáků dosažené v testu ze znalostí občanské výchovy a jejich názory na společenské dění budou ovlivněny nejenom individuálními charakteristikami (např. pohlavím, motivací ke studiu, zájmem o veřejnou činnost apod.), ale i rodinným zázemím (vzděláním rodičů, kulturními aktivitami, jejich zaměstnáním) a celkovým vlivem školy. Tato kapitola se věnuje výzkumné otázce č. 5: „*Jak vypadá výuka občanské výchovy v České republice? a) všeobecný přístup k občanské výchově a výchově k občanství, kurikula, obsahová struktura předmětů a její realizace; b) vyučovací metody, zejména ty, které podporují vyšší úroveň přemýšlení a analyzování, které je potřebné v oblasti občanství; c) způsoby organizace školy zahrnující příležitosti k účasti na rozhodování a řešení problémů.*“

7.1 Obecné rozdíly mezi gymnázii a základními školami

Na úvod se zaměříme na obecné rozdíly mezi dvěma typy škol, gymnázii a základními školami. Z předešlých analýz vyplývá (např. Simonová, Soukup, 2008), že právě tato charakteristika je určující pro veliké množství sledovaných vlastností. Tradičně plní gymnázia (a více osmiletá) v českém vzdělávacím systému úlohu elitních škol se všeobecným vzděláváním. Dá se proto očekávat, že budou navštěvována žáky z rodin s vyšším kulturním a socioekonomickým zázemím a s vyšší motivací ke studiu. Z výsledků kapitoly 2 vyplývá, že žáci na gymnáziích dosáhli v testech znalostí občanské výchovy výrazně vyššího skóre než žáci základních škol. Zaměříme se na rozdíly v socioekonomickém a kulturním zázemí žáků a budeme sledovat, zda se liší motivace žáků na obou typech škol.

Tabulka 62: **Kategorie nejvyššího zaměstnaneckého statusu rodičů žáků podle typu školy (v procentech žáků).**

	Nízký zaměstnanecký status	Střední zaměstnanecký status	Vyšší zaměstnanecký status	Celkem
Gymnázium	12	37	52	101
Základní škola	38	49	14	101

Pozn.: Součet procent může být odlišný od 100 % z důvodu zaokrouhlení.

Tabulka č. 62 ukazuje, že existují rozdíly socioekonomického statusu v závislosti na typu školy. Až 87 % žáků na základních školách žije v rodinách s nízkým nebo středním statusem v porovnání se 49 % na gymnáziích. Průměrný žák základní školy žije v rodině se středním zaměstnaneckým statusem, průměrný žák na gymnáziu pochází z rodiny s vysokým zaměstnaneckým statusem. V průměru jsou tedy gymnázia navštěvována žáky z rodin s vyšším statusem.

Rozdíly ve statusu žáků lze nalézt nejenom mezi typy škol, ale obecně mezi školami samotnými. Lze odhadnout, že zhruba 17 % variability žakovského statusu je zapříčiněno rozdíly mezi školami. Rozdíl mezi poměrem žáků s nízkým zaměstnaneckým statusem nejnížších 5 % a nejvyšších 95 % škol je 63 %. Rozložení statusu uvnitř jednotlivých škol se liší a nesleduje žádný trend.

Žáci gymnázia mají v průměru vzdělanější rodiče než žáci základních škol. Většina žáků gymnázia žije v rodině, kde má alespoň jeden z rodičů vysokoškolské vzdělání. Naopak většina žáků základních škol pochází z rodin, kde má alespoň jeden z rodičů středoškolské vzdělání s maturitou. Ještě výraznější rozdíly panují v motivaci žáků k dalšímu vzdělání. Naprostá většina (88 %) žáků na gymnáziích uvedla, že se chystá dokončit vysokou školu,

v porovnání s 33 % žáků na základních školách, kde nejčastěji žáci očekávají, že dokončí střední školu s maturitou (64 %). Podrobnější graf s jednotlivými procenty pro kategorie je zařazen v příloze 2 jako obrázek č. 1.

Obecně lze konstatovat, že v průměru pocházejí žáci na gymnáziích z rodin s vyšším statutem a jsou také mnohem více motivováni k dalšímu studiu než žáci na základních školách.

7.2 Předmět občanské výchovy

Osnovy občanské výchovy jsou ve většině vzdělávacích systémů vágně definovány a obecně lze konstatovat, že důležitost přikládána občanské nauce je spíše nízká v porovnání s ostatními předměty. Dalším fenoménem je fakt, že se značně rozcházejí proklamované cíle občanské výchovy a jejich reálná výuka (Torney-Purta a kol., 1999). Občanské výchově, respektive výchově k občanství a jejím proměnám se kromě této kapitoly věnuje též druhá kapitola, která vychází zejména z oficiálních dokumentů a předchozích výzkumů. Tato kapitola vychází z odpovědí učitelů a ředitelů škol, kteří se účastnili studie ICCS.

Dotazník pro ředitele škol obsahoval otázku na to, jak je na jejich škole v 8. třídě (nebo ekvivalentním stupni gymnázia) vyučována občanská výchova. Tabulka č. 63 ukazuje procenta žáků, na jejichž škole je občanská výchova vyučována jako některá z nabízených možností. Ředitelé mohli odpovědět ano na libovolný počet nabízených forem výuky, v průměru kladně odpověděli na 3 formy výuky. Občanská výuka je v 8. třídách nejčastěji vyučována jako samostatný předmět učiteli se zaměřením na občanskou výchovu (95 % všech žáků, 33 % všech forem výuky), 77 % žáků navštěvuje školu, kde je občanská výchova považována za součást celkového vlivu školy. Naopak pouze 5 % žáků je na škole, kde není občanská výchova v 8. třídě povinná, a pro zhruba jednoho z šesti žáků není součástí kurikula vůbec. Mezi gymnázii a základními školami nelze sledovat žádné významné rozdíly a výuka tam probíhá podobně. Obecně lze shrnout, že občanská výchova má své pevné místo v kurikulu 8. tříd, v drtivé většině případů pak jako specializovaný předmět s vyučujícím téhož zaměření.

Tabulka 63: **Procenta žáků, na jejichž školách je občanská výchova vyučována jako...**

	Celkem	Gymnázia	ZŠ
Je vyučována učiteli občanské výchovy jako samostatný předmět	95 [1,9]	100 [0,0]	94 [2,2]
Je vyučována učiteli humanitních předmětů	54 [4,3]	47 [13]	55 [4,5]
Je součástí všech předmětů vyučovaných na této škole	44 [4,3]	40 [13]	44 [4,5]
Je zájmovou aktivitou v rámci školy	5 [1,9]	13 [8,7]	3 [1,6]
Je výsledkem celkového působení vlivu školy	77 [3,6]	88 [8,4]	76 [3,9]
Není považována za součást školního kurikula	16 [3,2]	13 [8,7]	17 [3,4]

[] Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorce. Procenta jsou počítána z platných případů.

Z mezinárodního srovnání vyplývá, že školy s vyšší mírou autonomie se dokážou snadněji rozhodnout, jak budou občanskou výchovu vyučovat (Eurydice, 2007). Za indikátor snadného rozhodnutí považujeme, pokud ředitel označil pouze jednu nebo dvě odpovědi. Výsledky analýzy ovšem naznačují, že míra autonomie nemá vliv na to, kolika přístupy je občanská výchova vyučována. Tato hypotéza tedy při podobné konceptualizaci „rozhodnutí o formě výuky“ může být zamítnuta.

Dotazníky pro ředitele a učitele dále obsahovaly otázku zjišťující, jak subjektivně vnímají cíle občanské výchovy, konkrétně měli zaškrtnout 3 cíle, které považují za nejdůležitější. Tabulka č. 64 ukazuje procenta žáků, jejichž ředitelé a učitelé (celkově, na gymnáziích, na základních školách) označili daný cíl jako jeden ze tří nejdůležitějších.

Tabulka 64: **Vnímání cílů občanské výchovy řediteli, všemi učiteli, učiteli občanské výchovy na gymnáziu a učiteli občanské výchovy na ZŠ (v procentech žáků)**

Cíle OV	Ředitelé	Učitelé	Gymnázia	ZŠ
Rozšiřování znalostí o společenských, politických a občanských institucích	46 [4,4]	36 [1,3]	36 [3,5]	36 [1,4]
Rozvoj respektu k životnímu prostředí a podpora snahy o jeho ochranu	32 [4,1]	37 [1,3]	38 [3,5]	37 [1,4]
Rozvoj schopnosti hájit své vlastní názory	36 [4,2]	36 [1,3]	37 [3,5]	35 [1,4]
Rozvoj schopností a dovedností žáků řešit konflikty	31 [4,1]*	44 [1,3]*	44 [3,6]	45 [1,4]
Rozšiřování znalostí o právech a povinnostech občanů	73 [3,9]*	57 [1,3]*	46 [3,6]	59 [1,4]*
Podněcování žáků k zapojení do veřejného života v obci, městě nebo městské části	15 [3,2]	19 [1,0]	17 [2,7]	19 [1,1]
Podpora kritického a nezávislého myšlení žáků	45 [4,4]	45 [1,3]	55 [3,5]	43 [1,4]*
Podněcování žáků k zapojení do života školy	13 [3,0]	10 [0,8]	9 [2,1]	10 [0,9]
Rozvoj účinných strategií boje proti rasismu a xenofobii	6 [2,1]*	12 [0,9]*	13 [2,4]	12 [0,9]
Příprava žáků na budoucí zapojení do politického života	2 [1,2]	2 [0,4]	2 [1,0]	2 [0,4]

[] Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorce. Procenta jsou počítána z platných případů.

* Vybrané statisticky významné rozdíly.

Nejčastějším přístupem je osvojení si práv a povinností občana, které je implementováno pro 73 % žáků, jejichž ředitelé je označili za cíl občanské výchovy. Následováno je rozšířením znalostí o společenských a politických institucích, jež je považováno za důležitý cíl pro 46 % žáků. Podobně důležitým cílem je potom podpora kritického a nezávislého myšlení, která je za důležitou považována 45 % ředitelů žáků. I u učitelů je nejdůležitějším cílem občanské výchovy rozšiřování znalostí o právech a povinnostech občanů (57% žáků, jejichž učitelé odpověděli kladně). Následuje podpora kritického a nezávislého myšlení žáků, jež je učiteli za důležitý cíl považována pro 45 % žáků. Třetím nejdůležitějším cílem občanské výchovy je se 44 % kladných odpovědí rozvoj schopností a dovedností žáků řešit konflikty.

Z tabulky č. 64 lze pozorovat, že existuje rozdíl mezi řediteli a učiteli ve vnímání obsahu občanské výchovy. Obecně ředitelé přisuzují větší důležitost rozšiřování znalostí o právech a povinnostech občanů. Naopak kladou menší důraz na rozvoj schopností a dovedností žáků řešit konflikty a na rozvoj účinných strategií boje proti rasismu a xenofobii. Ředitelé tak kladou více důraz na cíle, jež se soustředí na faktické znalosti žáků. Mezi všemi učiteli a učiteli občanské výchovy ve zkoumané třídě nejsou výrazné významné rozdíly. Jediným takovým je menší důraz učitelů občanské výchovy na zapojení žáků do života školy.

Pokud porovnáme rozdíly mezi gymnázii a základními školami, můžeme sledovat zajímavý trend. Učitelé (jak všichni učitelé dohromady, tak ještě více učitelé občanské výchovy ve zkoumané třídě) na gymnáziích vnímají častěji jako jeden z hlavních cílů občanské výchovy podporu kritického a nezávislého myšlení žáků, a naopak méně často rozšiřování znalostí o právech a povinnostech občanů. Žák gymnázia má 1,3x vyšší šanci, že jeho učitel občanské výchovy bude vnímat podporu kritického a nezávislého myšlení jako jeden z tří hlavních cílů. A naopak má 1,3x vyšší šanci, že jeho učitel nebude vnímat rozvoj práv a povinností občanů jako jeden ze tří hlavních cílů. Učitelé na gymnáziích tedy kladou vyšší důraz na rozvoj analytických schopností žáka spíše než na rozvoj faktických znalostí.

Obecně lze shrnout, že mezi všemi třemi kategoriemi se 32 % odpovědí zaměřuje na faktické cíle (osvojení si znalostí o právech a povinnostech občanů – každá 5. odpověď – a o společenských a politických institucích) a 42 % odpovědí na analytické cíle (podpora

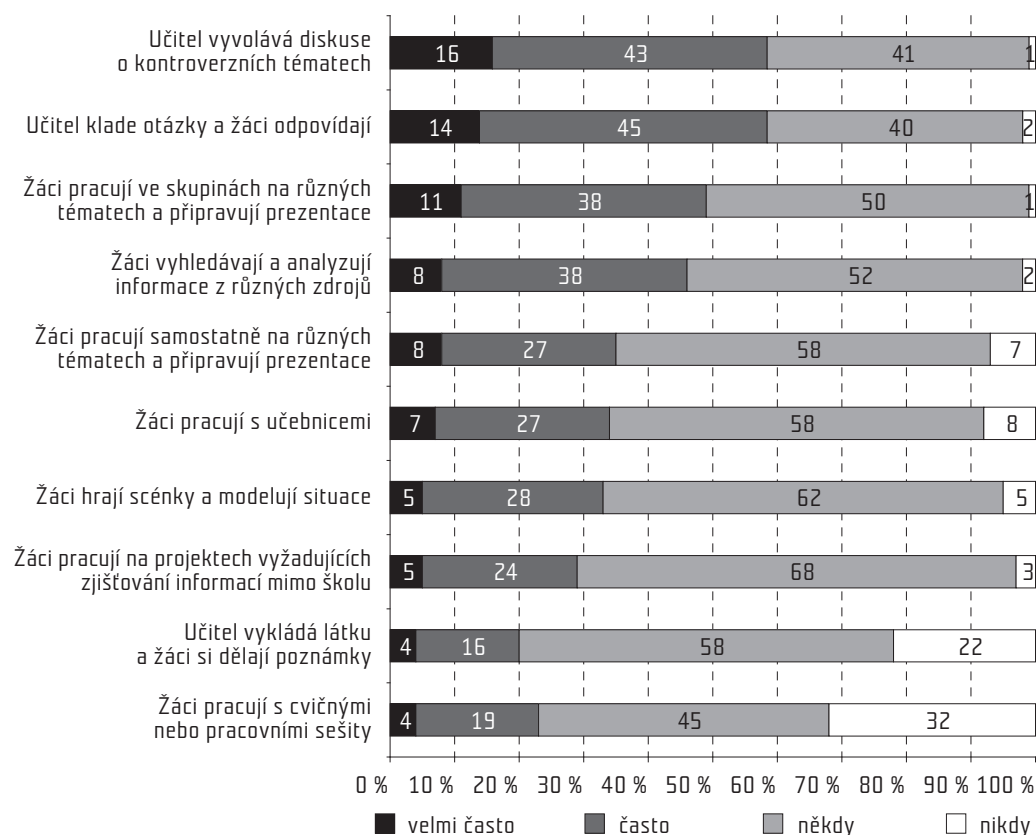
kritického myšlení, schopnosti řešit konflikty a hájit své vlastní názory). Zhruba 17 % odpovědí se zaměřuje na hodnoty (ochrana životního prostředí, boj proti rasismu a xenofobii). Naopak jen 9 % odpovědí zmiňuje jako obsah občanské výchovy praktické činnosti (zapojení do života školy nebo veřejného života) a pouze jedna ze sta odpovědí označila za cíl přípravu na zapojení do politického života. Existují rozdíly v míře důležitosti, kterou učitelé a ředitelé těmto cílům připisují. Ředitelé kladou vyšší důraz na faktické znalosti, naopak učitelé kladou vyšší důraz na rozvoj analytických schopností žáka. Tento trend se ještě více prohlubuje u učitelů občanské výchovy.

7.3 Výuka občanské výchovy

Dosud jsme analyzovali, jak je občanská výchova vnímána těmi, v jejichž pravomoci je podoba jejího vyučování. V této části kapitoly se zaměříme na to, jak je občanská výchova v 8. třídách na českých školách skutečně vyučována. Budeme posuzovat jak odpovědi ředitelů, tak učitelů občanské výchovy.

Obrázek č. 50 ukazuje podíly žáků, jejichž učitelé občanské výchovy odpověděli na různé formy, kterými může být jejich předmět vyučován. Jednotlivé formy výuky jsou poměrně rovnoměrně zastoupeny a většina je součástí výuky občanské výchovy. Nejvíce se odpovědi na frekvenci liší u výuky pomocí pracovních sešitů (ale i učebnic) a u forem, kdy učitel vykládá látku a žáci si dělají poznámky. Naopak nejvíce homogenní je výuka prací žáků na projektech a hraní scének a modelování situací. Z výsledků je zřejmé, že převážně výuka probíhá formou diskuse a skupinovou práci. Diskuse o kontroverzních tématech vyvolaná učitelem je alespoň častou formou výuky v 59 % případů, diskuse žáků s učitelem je pak častou alespoň v 58 % případů.

Obrázek 50: Četnost aktivit (v procentech) při hodinách občanské výchovy



Pozn.: Součet procent může být odlišný od 100 % z důvodu zaokrouhlení.

Práce žáků ve skupinkách probíhá často nebo velmi často ve 49 % případů. Výklad učitele je nejméně častou formou výuky, 79 % učitelů označilo, že ji při hodinách provozují někdy nebo nikdy. Následována je prací s pracovními sešity,²⁰ která není častou metodou výuky v 77 % případů. Obě metody mají vysoký podíl odpovědí „nikdy“ (více než 1/5, respektive takřka 1/3) značící, že tyto aktivity nejsou často používány vůbec. Třetí nejméně častou formou výuky je práce žáků mimo školu. Zde je rozložení odpovědí odlišné od předchozích dvou aktivit. Pouhá 3 % učitelů uvedla, že tuto aktivitu neprovozují nikdy, na druhé straně vysoký podíl 68 % uvedl odpověď „někdy“. Tato aktivita tedy je součástí vyučovacích metod občanské výchovy, je ale uplatňována zřídka.

Obecně lze konstatovat, že občanská výuka je vyučována spíše komunikativní formou, se zaměřením na diskusi mezi žáky, mezi žáky a učitelem a na skupinovou práci žáků. Naopak méně často je vyučována tradiční formou (výklad učitele, samostatná práce s učebnicí), na druhé straně žáci nejsou nabádáni k mimoškolní aktivitě související s občanskou výchovou.

V předchozí části kapitoly jsme zjistili, že učitelé na gymnáziích chápou častěji jako hlavní cíle občanské výchovy rozvoj kritického myšlení a méně povědomí žáka o právech a povinnostech občana. Nyní můžeme sledovat, zda formy výuky na gymnáziích odpovídají těmto zjištěním. Aktivity podporující kritické myšlení by mohly být při praktické výuce takové, kdy je žák nabádán k analytické činnosti a diskusi. Takovými činnostmi by mohly být tyto: „žáci vyhledávají a analyzují informace z různých zdrojů“, „žáci pracují ve skupinách na různých tématech a připravují prezentace“, „žáci hrají scénky a modelují situace“ a „učitel vyvolává diskuse o kontroverzních tématech“. Naopak k rozvoji kritického myšlení podle nás nebude patřit situace, kdy učitel vykládá látku a žáci si dělají poznámky.

Nejčastější formou výuky na gymnáziích je výklad učitele s poznámkami žáků (71 % často nebo velmi často), následovaný prací ve skupinkách (35 % často nebo velmi často) a prací s učebnicí (36 % často nebo velmi často s výrazně menším podílem odpovědí „velmi často“). Podle výpovědí učitelů občanské výchovy nelze potvrdit výše zmíněné předpokládané systematické rozdíly mezi gymnázii a základními školami. Naopak lze konstatovat, že na gymnáziích se významně častěji než na základních školách vyučuje metodou, kdy učitel vykládá látku a žák si dělá poznámky. Šance, že takováto forma výuky bude na gymnáziu často nebo velmi často, je 2,5x vyšší než na základní škole. A naopak lze sledovat, že výuka, kdy mají žáci analyzovat informace z jiných zdrojů, je na gymnáziu významně méně častá než na základních školách. Výuka občanské výchovy se na gymnáziích dále odlišuje tak, že lze pozorovat významně více případů, kdy se při výuce učitel ptá a žáci odpovídají. Častěji je také občanská výchova na gymnáziích vyučována metodou scének a modelových situací. Obecně lze shrnout, že při výuce nejsou naplněny teoretické předpoklady, které plynuly z rozdílu představy cílů občanské výchovy mezi učiteli na gymnáziu a základní škole. Hlavním rozdílem ve formě výuky na gymnáziích je častější výklad látky učitelem s poznámkami žáků.

7.4 Školní a mimoškolní aktivity žáků

Vedle formy výuky, kterou učitelé preferují, jsou vhodným ukazatelem výuky občanské výchovy aktivity, jichž se učitelé s žáky účastní. Výsledky analýzy jsou k nalezení v tabulce č. 65. Nejčastější aktivitou je návštěva kulturních akcí, kterých se ve školním roce zúčastnilo 84 % žáků (zhruba každá pátá aktivita, které se žáci účastnili). Následuje kampaň usilující o upoutání pozornosti lidí k určitým problémům (např. Den Země, Světový den bez tabáku atd.), které se zúčastnili takřka 2/3 všech žáků (asi 1/6 všech aktivit). Třetí nejčastější aktivitou jsou s 61 % žáků sportovní události. Naopak nejméně častými aktivitami jsou

²⁰ Práce s učebnicemi také není častou formou výuky (66 % odpovědí nikdy/někdy). Obecně tedy samostatná práce s výukovým textem není preferovanou výukovou metodou.

akce zaměřené na znevýhodněné občany nebo skupiny a akce zaměřené na zlepšení veřejné vybavenosti v obci, kterých se ve školním roce zúčastnilo 28 %, respektive 27 % žáků.

Dále můžeme porovnat, nakolik se aktivity učitelů s žáky překrývají s jejich proklamovanými cíli občanské výchovy. Obecně lze sledovat, že cíle a aktivity učitelů se do značné míry překrývají. Ti, kteří uvedli, že cílem občanské výchovy je boj proti rasismu a xenofobii, ve vyšší míře odpovídali, že se účastní aktivit spojených s ochranou lidských práv, pomoci znevýhodněným občanům a návštěvou kulturních aktivit.

Tabulka 65: **Procenta žáků, jejichž učitelé občanské výchovy se účastní jednotlivých aktivit**

	Učitelé Občanské výchovy	Ostatní učitelé
Aktivity týkající se životního prostředí v okolí školy	43 (3,5)	34 (1,3)
Projekty zaměřené na ochranu lidských práv	41 (3,4)	19 (1,1)*
Aktivity zaměřené na znevýhodněné občany nebo skupiny	28 (3,1)	14 (0,9)*
Kulturní aktivity (např. divadlo, hudba, kino)	84 (2,6)	69 (1,2)*
Multikulturní či interkulturní aktivity v obci, městě nebo městské části	39 (3,4)	30 (1,2)
Kampaně usilující o upoutání pozornosti lidí k určitým problémům	63 (3,4)	43 (1,3)*
Aktivity zaměřené na zlepšení veřejné vybavenosti v obci	27 (3,1)	18 (1,0)*
Účast na sportovních událostech	61 (3,4)	53 (1,3)

[] Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorce. Procenta jsou počítána z platných případů.

* Statisticky významné rozdíly.

Učitelé, kteří jako jeden z tří cílů označují respekt k životnímu prostředí, se častěji účastní aktivit týkajících se životního prostředí, upoutání pozornosti k určitým problémům (Den Země apod.) nebo zlepšení veřejné vybavenosti. Ti, jejichž cílem je zapojení se do veřejného života, se častěji účastní akcí na zlepšení veřejné vybavenosti a na upoutání pozornosti vůči problémům. Podobně, ti kteří si myslí, že cílem je zapojení se do života školy, častěji odpovídají, že se účastní akcí týkajících se životního prostředí v okolí školy. Proklamované cíle a skutečné aktivity během hodin občanské výuky se tak do značné míry překrývají. Především vzhledem k malému počtu případů²¹ po takovém třídění²² je však většina těchto vztahů statisticky nevýznamná.

Pokud rozdělíme aktivity na odpovědi učitelů občanské výchovy v 8. ročníku a zbytek učitelů, můžeme pozorovat významné rozdíly. Učitelé občanské výchovy se častěji účastní všech nabízených aktivit. V průměru realizovali takřka čtyři²³ z nabízených aktivit v porovnání s necelými třemi²⁴ aktivitami zbylých učitelů. Tito učitelé se tak se svými žáky častěji zapojují do aktivit a dalo by se tak konstatovat, že výuka občanské výchovy se od jiných předmětů liší také vyšším důrazem na praktické aktivity žáků. Největší rozdíly panují v účasti na akcích zaměřených na ochranu lidských práv a upoutání pozornosti lidí k určitým problémům, tedy akcích zaměřených na společenské problémy. Naopak statisticky nevýznamné rozdíly jsou v účasti na sportovních akcích, multikulturních aktivitách v obci a na aktivitách týkajících se životního prostředí v okolí školy. Tyto aktivity se zdají být univerzální napříč předměty.

Další rozdíly panují mezi gymnázii a základními školami. Vzhledem k malému počtu případů po třídění pouze na učitele občanské výchovy v 8. ročníku použijeme odpovědi všech učitelů.²⁵ Žáci základních škol se významně častěji účastní projektů na podporu lidských

21 Jen 198, přičemž některé aktivity nejsou časté, a proto na danou buňku připadají řádově jednotky případů.

22 Učitelé občanské výchovy, aktivity, cíle OV.

23 3,86 (0,15), směrodatná chyba v závorce

24 2,78 (0,06), směrodatná chyba v závorce

25 Struktura odpovědí se významně neliší, odpovědi všech učitelů mají pouze nižší frekvenci aktivit.

práv, upoutání pozornosti lidí k určitým problémům a také aktivit ke zlepšení veřejného vybavení v obci. Žáci gymnázia se neúčastní významně častěji žádných aktivit. Největší rozdíl je v účasti na akcích na upoutání pozornosti lidí, kde má průměrný žák základní školy 1,8x vyšší šanci, že se akce zúčastní. Nejmenší významný rozdíl je v účasti na akcích zaměřených na zlepšení veřejné vybavenosti v obci. I přesto má průměrný žák ZŠ 1,2x vyšší šanci účasti než průměrný žák gymnázia.

To, do jaké míry je výuka autonomní nebo standardizovaná, je možné pozorovat na zdrojích, jež učitelé občanské výchovy v 8. ročníku používají pro plánování témat na hodiny. Z tabulky č. 66 je zřejmé, že materiály jsou napříč školami a učiteli poměrně standardizované. Největší rozdíly jsou ve frekvenci používání učebnic a informačních a komunikačních technologií. Především u druhého jmenovaného zdroje najdeme závislost na věku²⁶ naznačující, že s rostoucím věkem učitele klesá frekvence používání těchto modernějších materiálů. Naopak nejvíce homogenní jsou zdroje učitelů při používání oficiálních výukových materiálů a vlastních nápadů. Můžeme také sledovat, že učitelé používají širokou paletu materiálů k přípravě témat a nespolehají se pouze na několik málo zdrojů. Nejčastěji používanými prvky jsou vlastní nápady učitelů, jimiž je do značné míry vyučována více než polovina žáků, alespoň do určité míry pak 98 % žáků. Tyto jsou následovány oficiálními výukovými standardy, jimiž je alespoň do určité míry vyučováno 97 % žáků. Třetím nejpožívanějším materiálem jsou původní zdroje, kterými je alespoň často vyučováno 95 % žáků. Naopak nejméně používanými jsou komerční materiály, kterými je alespoň do určité míry vyučováno 68 % žáků, následují učebnice, z kterých se alespoň často učí 82 % žáků.

Tabulka 66: **Procenta žáků, jejichž učitelé používají následující zdroje pro plánování témat na hodiny občanské výchovy**

	do značné míry	do určité míry	málo	vůbec	celkem	Index sebedůvěry*
Oficiální výukové požadavky	52	45	3	1	100	1,6
Původní zdroje (jako např. ústava apod.)	48	47	5	1	101	1,6
Vlastní nápady nebo vlastnoručně vytvořené materiály	47	51	2	1	101	–
Informační technologie (internet, webové stránky atd.)	35	55	10	1	101	–
Oficiální kurikulární dokumenty	34	57	9	1	101	1,7
Média (noviny, časopisy, televizní vysílání atd.)	32	61	7	0	101	1,4
Učebnice	26	56	18	1	101	1,4
Výukové/učební materiály komerč. spol., veřejných inst.	6	62	32	1	101	1,4

Pozn.: Součet procent může být odlišný od 100 % z důvodu zaokrouhlení.

– není statisticky významný vliv.

Pokud rozdělíme materiály na oficiální²⁷ a neoficiální,²⁸ můžeme sledovat, které zdroje jsou mezi učiteli preferovanější. Oficiální dokumenty mají na 4bodové škále²⁹ průměr 1,69, neoficiální materiály 1,83.³⁰ Oficiální dokumenty jsou tedy mírně používanější pro přípravu

26 Kendallov Tau = 0,16

27 Oficiální kurikulární dokumenty, směrnice či rámce; oficiální výukové požadavky (standards) v oblasti občanské výchovy; původní zdroje (jako např. ústava, deklarace lidských práv apod.); učebnice.

28 Zbylé zdroje.

29 1 – do značné míry, 2 – do určité míry, 3 – málo, 4 – vůbec

30 Tyto rozdíly jsou statisticky významné Wilcoxonovým testem $z = -16,07$.

témat občanské výchovy, rozdíl ale není nikterak výrazný.³¹ Starší učitelé častěji používají oficiální materiály než mladší, a naopak méně často používají neoficiální materiály.³²

Další měřenou vlastností v dotazníku ICCS pro učitele byla míra sebedůvěry, kterou sami sobě přiznávají při výuce různých témat. Výsledkem je škála sebedůvěry učitelů při výuce. Učitelé, kteří mají vyšší sebedůvěru při vyučování, také častěji používají většinu nabízených materiálů. Největší vliv má sebedůvěra na používání vlastních zdrojů, poté na používání médií a informačních technologií. Především poslední dva zdroje jsou vzhledem k vědomostní a technologické náročnosti logickými důsledky vyšší sebedůvěry. Dalšími zdroji podle síly vztahu, na které má sebedůvěra učitele vliv, jsou: „oficiální kurikulární dokumenty“, „oficiální výukové požadavky“ a „vlastní nápady/materiály“.

Učitel s průměrnou sebedůvěrou při výuce má 48% pravděpodobnost, že bude do značné míry používat původní zdroje. Pokud má učitel index sebedůvěry vyšší než 2/3 jeho kolegů, je pravděpodobnost, že bude z původních zdrojů vyučovat do značné míry 62 %. Podobně průměrně sebevědomý učitel má 87% pravděpodobnost, že bude používat informační technologie alespoň do určité míry. Pokud má index sebedůvěry vyšší než zhruba 6 ze 7 jeho kolegů, je tato pravděpodobnost 91 %. Sebedůvěra při výuce naopak nemá vliv na to, jak často učitel používá učebnice nebo komerční a veřejné materiály. V žádném z nabízených zdrojů při stoupající sebedůvěře neklesala frekvence používání materiálů. Můžeme tak konstatovat, že učitelé občanské výchovy, kteří uvádějí vyšší sebedůvěru při výuce, používají častěji rozličné zdroje pro přípravu témat.

7.5 Občanská atmosféra

Občanská atmosféra na školách by se dala konceptualizovat jako možnosti a aktivity žáků/učitelů/rodičů při občanských činnostech (zapojení do veřejného života nebo života školy, účast při volbách, kandidatura ve volbách, účast na politickém životě) (Ketter, S., Zukin, C., Andolina, M. and Jenkins, K., 2002). V této části kapitoly analyzujeme jednotlivé možnosti občanské činnosti žáků, rodičů a nakonec učitelů.

Zapojení žáků do veřejného života bylo analyzováno podrobněji v rámci části kapitoly věnované výuce občanské výchovy (viz výše). Dotazník ICCS pro ředitele obsahoval řadu otázek týkajících se občanského života na škole. Jedním z nejdůležitějších indikátorů občanského života je bezesporu možnost aktivního politického vyžití žáků. To může být, vzhledem k věku žáků, zprostředkováno institucí školské rady nebo na nižší úrovni zástupcem třídy. Z výsledků analýzy (viz tabulka č. 67) vyplynulo, že plná 1/3 žáků nemá na své škole školskou radu. Pokud ale je žákům dána příležitost, potom se z 95 % účastní voleb alespoň většina žáků. Institut zástupce třídy je mezi žáky 8. ročníků rozšířenější a není dostupný jen zhruba každému šestému žákovi. Opět platí, že pokud žáci mají možnost, voleb se v naprosté většině zúčastní (v 96 % případů se voleb účastní alespoň většina žáků).

Rozdíly lze sledovat mezi gymnázii a základními školami. Žáci na gymnáziu mají významně vyšší možnosti participace. Všichni ředitelé gymnázií účastníci se výzkumu ICCS uvedli, že žáci odpovídající 8. ročníku základních škol na jejich školách volí třídního zástupce, 20 % studentů potom navštěvuje gymnázia, jež nemají žádnou školskou radu. Na základních školách 19 % žáků v 8. ročníku nemá možnost volit si třídního zástupce a 32 % žáků navštěvuje školu, na které nemají možnost volby do školské rady. Rozdíly panují i ve frekvenci volby. Žáci na gymnáziu mají významně vyšší šanci, že, pokud jim bude dána příležitost, se budou voleb účastnit (a to jak při volbě třídního předsedy, tak volbě do školské rady). Všichni gymnazijní žáci ve výběru navštěvují školy, kde se voleb účastní alespoň

31 322 učitelů odpovědělo k používání oficiálních materiálů „do značné míry“, oproti 239 odpovědím „do značné míry“ pro neoficiální materiály; 412 odpovědí „do určité míry“ pro oficiální materiály, oproti 910 „do určité míry“ pro neoficiální.

32 Pearsonův korelační koeficient roven -0,22, respektive 0,11.

většina žáků, oproti 5 % žáků ZŠ, na jejichž školách se obou voleb účastní málo nebo žádní žáci. Co se týče politické participace, mají tak žáci 8. ročníků na gymnáziích jak vyšší možnost, tak i vyšší reálnou účast při obou typech voleb (třídního zástupce a školské rady) než žáci stejného ročníku základních škol.

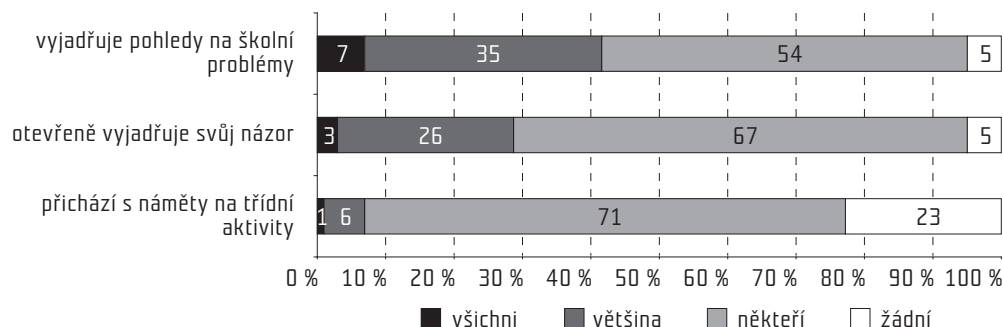
Tabulka 67: **Procenta žáků, kteří hlasují do školské rady nebo volí zástupce třídy**

	Žáci volí zástupce třídy					Celkem
	všichni/téměř všichni	většina	někteří	žádní/skoro žádní	nemají možnost	
Gymnázia	73	27	0	0	0	100
ZŠ	72	5	2	3	18	100
	Žáci hlasují ve volbách do školské rady					Celkem
	všichni/téměř všichni	většina	někteří	žádní/skoro žádní	nemají možnost	
Gymnázia	60	20	0	0	20	100
ZŠ	56	8	2	3	32	101

Pozn.: Součet procent může být odlišný od 100 % z důvodu zaokrouhlení.

Učtelský dotazník ICCS obsahoval otázky na aktivity žáků při různých činnostech. Pro účely analýzy občanské atmosféry na škole jsme vybrali tři otázky sledující, do jaké míry jsou aktivní ve školním životě: „kolik žáků přichází s náměty na třídní aktivity“, „kolik žáků vyjadřuje pohledy na školní problémy“ a „kolik žáků otevřeně vyjadřuje svůj názor“. Procenta žáků, jejichž učitelé na otázky odpověděli, naznačují, že žáci nejsou v životě školy příliš aktivní. Pouze 7 % žáků navštěvuje školy, kde alespoň většina žáků přichází s náměty na školní aktivity. Tento fakt je v disproporcii s výpověďmi ředitelů (viz níže), kteří uvádějí, že žáci mají velký vliv na chod školy právě v oblasti zájmových aktivit (viz obrázky č. 51 a č. 52). Žáci častěji vyjadřují své pohledy na školské problémy (v 42 % alespoň většina žáků na škole). Otázkou zůstává, k jakým školským problémům se vyjadřují, neboť podle výpovědi ředitelů je názor žáků zohledňován pouze pro určitou skupinu školských problémů (viz obrázek č. 52). Celkem 29 % žáků potom studuje na školách, kde alespoň většina žáků otevřeně vyjadřuje svůj názor. To tedy znamená, že více než 2/3 žáků jsou na školách, kde svůj názor vyjadřují málo nebo jej nevyjadřují vůbec. Z tohoto pohledu je žákovská aktivita poměrně malá.

Obrázek 51: **Občanské aktivity žáků v rámci školy. Kolik žáků...**



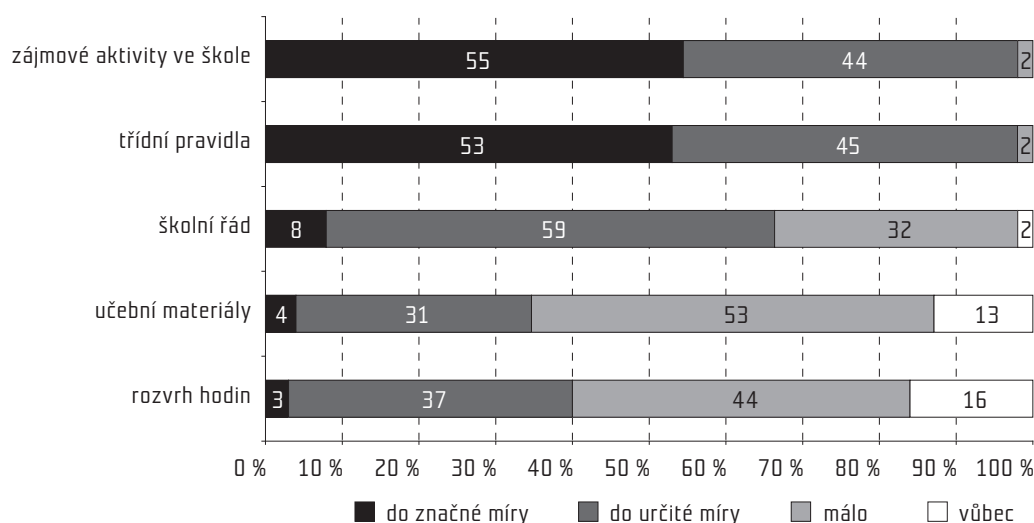
Pozn.: Součet procent může být odlišný od 100 % z důvodu zaokrouhlení.

Dalším pozorovatelným ukazatelem občanské atmosféry je to, jak jsou názory žáků ve škole zohledňovány, neboť to je do značné míry ztělesnění určitého aspektu demokratického politického mechanismu uvnitř školy. Tedy nejenom možnost žáků vyjádřit se, ale také to, do jaké míry jsou tyto názory brány v potaz, může ovlivňovat to, jak žáci k občanským problémům a jejich výuce přistupují. Je snadno představitelné, že pokud názory žáků nemohou

ovlivnit rozhodnutí o školních otázkách, jejich motivace účastnit se takových aktivit nebude vysoká. Z výsledků na obrázku č. 52 vyplývá, že většinou je názor žáků zohledňován alespoň do určité míry. Liší se ale frekvence, s jakou je názor na různé školské problémy brán v potaz. Nejvíce zohledňován je názor žáků na zájmové aktivity ve škole a na třídní pravidla. Naprostá většina (99 % a 98 %) názorů žáků je brána v potaz alespoň do určité míry. Nejméně zohledňovány jsou názory žáků při rozhodování o výběru učebnic a na rozvrh hodin (35 %, respektive 40 % názorů žáků je vzato v potaz alespoň do určité míry).

Co se týče autonomie školy při výběru učebnic a plánování školních aktivit, není mezi nimi rozdíl (99 % žáků navštěvuje školy, které mají velkou autonomii při výběru učebnic i školních aktivit), přesto existuje významný rozdíl v míře zohledňování názoru žáků na oba tyto problémy. Obecně se zdá, že žáci mohou více zasahovat do problémů týkajících se pravidel ve škole nebo volnočasových školních aktivit, méně potom do organizačních záležitostí školy (rozvrh hodin, výběr učebnic).

Obrázek 52: Zohledňování názoru žáků na školní aktivity (v procentech žáků)



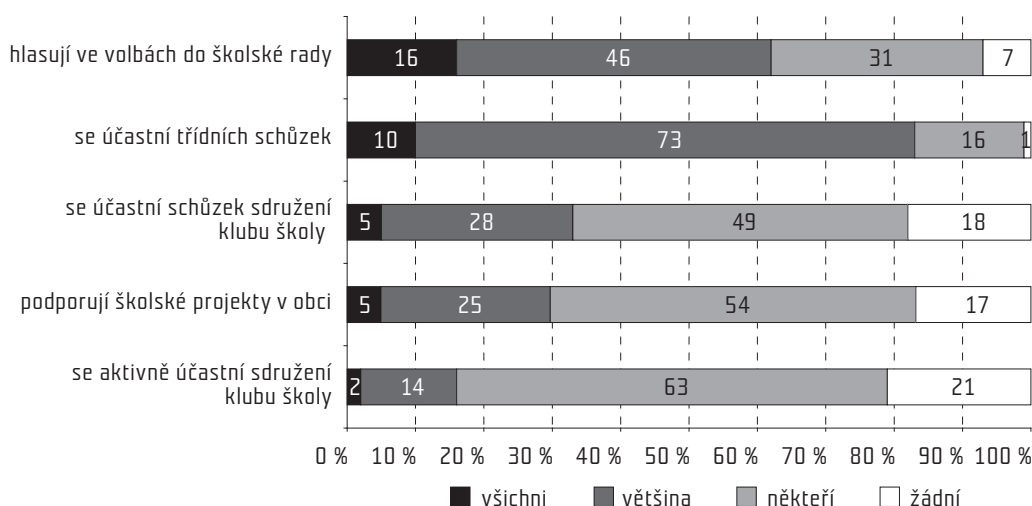
Vztah mezi mírou zohledňování názoru žáků a typem školy není lineární a nedá se říci, že jeden typ školy zohledňuje názory více a druhý méně. Při třídění na gymnázia a základní školy lze sledovat, že existuje rozdíl nejenom mezi těmito dvěma skupinami škol, ale také uvnitř těchto skupin, více pak mezi základními školami než mezi gymnázii (průměrný rozptyl v odpovědích mezi ZŠ je takřka 1,5x vyšší než mezi gymnázii). Největší rozdíl mezi základními školami je při zohledňování názorů žáků na učební materiály a rozvrh hodin, nejmenší pak na školní aktivity a třídní pravidla. Mezi gymnázii je největší rozdíl v zohledňování názorů žáků na utváření rozvrhu hodin, nejvíce homogenní jsou gymnázia při zohledňování názorů na třídní pravidla a učebnice. Mezi oběma typy škol je největší rozdíl v zohledňování názoru žáků na rozvrh hodin a třídní pravidla.

Lze sledovat, že na gymnáziích je brán více v potaz názor žáků při utváření rozvrhu, naopak méně při tvorbě třídních pravidel. Obecně lze pak konstatovat, že existují základní školy, kde jsou názory žáků brány v potaz více než na gymnázii, na druhé straně jsou ale ZŠ, kde jsou názory žáků zohledňovány významně méně. Takovýto rozdíl nenalezneme mezi gymnázii, jejichž stanovisko na zohledňování názoru žáků je více homogenní.

Účast rodičů je další oblastí, která odráží občanskou atmosféru na škole, na které žáci studují. Ředitelský dotazník ICCS zjišťoval účast rodičů v různých školských aktivitách. Pozorujeme tedy frekvenci, s jakou jsou rodiče činní v životě školy. Dále sledujeme, do jaké míry mají rodiče vliv na chod školy.

Nejaktivnější jsou podle výpovědí ředitelů rodiče žáků při účasti na třídních schůzkách, navštěvuje je ve většině případů 83 % rodičů žáků. To je sice velká proporce aktivně činných rodičů, na druhou stranu jsou ale třídní schůzky spíše příležitostí, jak se mohou rodiče informovat o výkonech svého dítěte přímo u učitelů, než vyjádřením nějaké občanské aktivity. Nejaktivnější v občanských činnostech jsou rodiče při volbách do školské rady, kterých se alespoň ve většině případů účastní 62 % rodičů žáků. Zároveň ale v odpovědích na tuto otázku panují mezi školami největší rozdíly naznačující, že přístupy rodičů jsou napříč školami různé. Ostatní občanské aktivity v rámci školy nemají tak vysokou podporu rodičů (méně než 1/3 případů, kdy se většina rodičů těchto aktivit účastní). Nejméně častou aktivitou je aktivní činnost v klubu přátel školy, kde je ve většině případů aktivních 16 % rodičů žáků.

Obrázek 53: Procenta žáků, na jejichž školách rodiče...



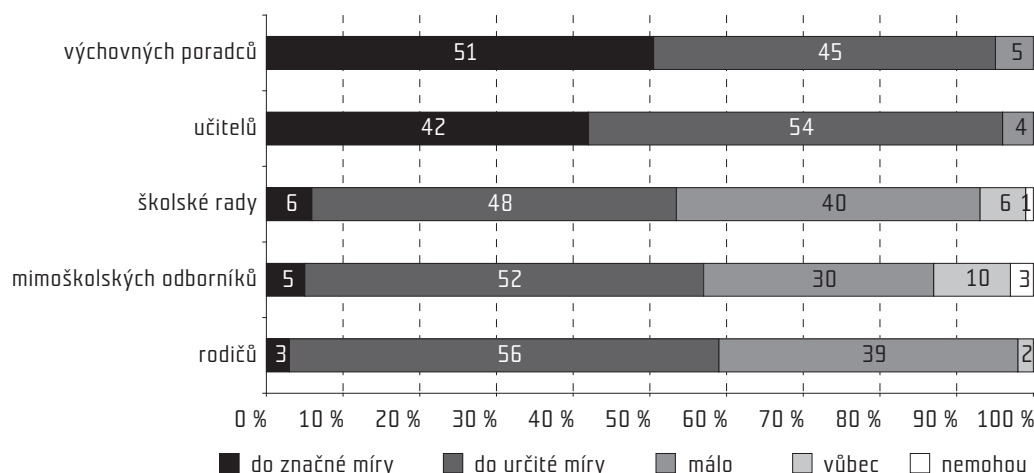
V odpovědích ředitelů je možné sledovat vyšší variabilitu naznačující, že v oblasti účasti rodičů panují mezi školami větší rozdíly (s výjimkou účasti rodičů na třídních schůzkách, kde je přístup rodičů napříč školami homogenní), než například při přístupu k zohledňování názoru žáků (variabilita odpovědí je zhruba o 1/3 vyšší). Účast rodičů nebyla po dlouhou dobu ze strany školy (a možná i ze strany rodičů) požadována, a i to může být jedna z příčin, proč existují školy, kde jsou rodiče poměrně aktivní, a na druhé straně školy, kde rodiče do života školy velkou měrou nezasahují.

Při porovnání gymnázií a základních škol lze sledovat podobné rozdíly jako při zohledňování názoru žáků. Nelze říci, že jeden typ školy má významně aktivnější rodiče než druhý. Rozdíly panují i mezi jednotlivými školami, opět vyšší u základních škol než u gymnázií. Přístup rodičů žáků gymnázií je ve všech občanských činnostech více homogenní. Největší rozdíl mezi oběma typy škol panuje v aktivní účasti rodičů na činnosti sdružení klubu školy. V průměru se rodiče žáků gymnázií účastní aktivně těchto schůzek ve vyšší míře než rodiče žáků základních škol. I v tomto případě ale není vztah lineární a lze sledovat základní školy, kde jsou rodiče žáků v této činnosti velmi aktivní, a naopak školy, kde jsou rodiče v takovém spolku v malé míře. Takovýto velký rozdíl nenalezneme mezi gymnázii. Stejně jako v předešlém případě tedy není vhodné na základě průměrů dělat závěry a porovnávat gymnázia se základními školami, neboť takový obrázek (především pak o základních školách) je zkreslený.

Celkem 59 % žáků navštěvuje školu, kde mají rodiče alespoň do určité míry vliv na chod školy. Jejich vliv je tak podobný jako vliv školské rady (54 % žáků, na jejichž škole má školská rada do určité míry vliv). Největší vliv na chod školy mají učitelé a výchovní poradci,

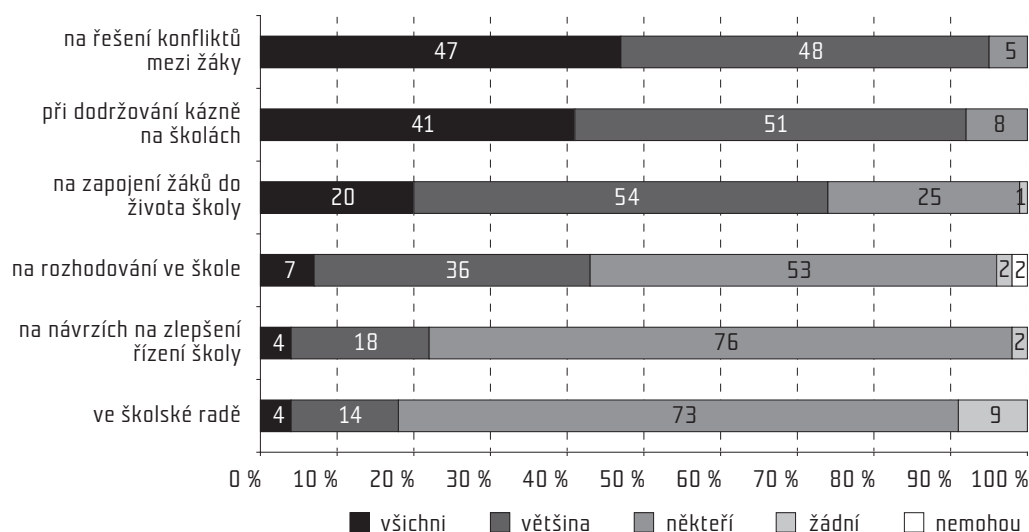
drtivá většina žáků (96%) navštěvuje školy, kde mají tito zaměstnanci vliv „do značné míry“. Naopak odborníci, kteří působí mimo školu, mají významně menší vliv na její chod než učitelé a výchovní poradci. Obecně se zdá, že na chod školy mají největší vliv její interní zaměstnanci spíše než lidé, kteří působí mimo školu. Školská rada ovlivňuje na většině škol její chod, otázkou ale zůstává v jakých oblastech.

Obrázek 54: Procenta žáků, na jejichž školách je vliv...na chod školy...

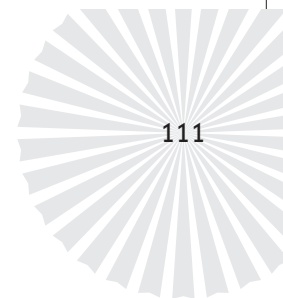


Mezi gymnázii a základními školami panují největší rozdíly ve vlivu zástupců obce. Ti ovlivňují chod základních škol významně více než chod gymnázií (v 1/3 případů dokonce ani nemají možnost chod gymnázia ovlivnit). Dále 7 % žáků navštěvuje gymnázia, kde školská rada nemá šanci školu ovlivnit. To je významně vyšší podíl než v případě základních škol, kde ve výběru všichni ředitelé odpověděli, že školská rada má možnost chod školy ovlivnit. Zajímavý je také rozdíl v přístupu mimoškolních odborníků, kteří mají významně menší možnosti ovlivnit chod gymnázia než základní školy (7 % žáků navštěvuje gymnázium, kde odborníci nemají možnost ovlivnit školu oproti 3 % na základních školách). Obecně se tak zdá, že možnosti různých „institucí“ ovlivnit chod gymnázia jsou menší než u základních škol a že gymnázia jsou v tomto ohledu uzavřenější.

Obrázek 55: Procenta žáků, jejichž učitelé se účastní aktivit v rámci školy...



Obrázek č. 55 ukazuje podíly žáků, jejichž učitelé se účastní různých občanských aktivit v rámci školy, ale i jiných pedagogických povinností. Nejčastěji jsou učitelé aktivní v oblasti



kázně a udržování pořádku, 95 %, respektive 92 % žáků navštěvuje školy, na kterých se alespoň většina učitelů stará o výchovné povinnosti. Z občanských aktivit se učitelé nejčastěji účastní rozhodování v rámci školy (43 % žáků navštěvuje školu, kde alespoň většina učitelů provozuje tuto činnost). Naopak pouze v 18 % případů je většina učitelů žáků ochotna stát se členem školní rady. Z výpovědí ředitelů vyplývá, že učitelé mají velký vliv na chod školy a je také zřejmé, že se poměrně často účastní rozhodování v rámci školy (viz obrázek č. 54).

Pouze v menšině případů je tak však činěno prostřednictvím školské rady, což naznačuje, že tato instituce na většině škol nemá rozhodující pravomoci nebo není jedinou institucí, která by spolurozhodovala o rozhodnutích ve škole. Celkem 74 % žáků navštěvuje školu, kde se alespoň většina učitelů snaží zapojit více žáky do života školy. Zdá se tedy, že učitelé se nejčastěji věnují výchovné činnosti, pokud se jedná o občanské činnosti, podporují spíše aktivitu žáků než svoji vlastní iniciativu.

Variabilita v účasti učitelů mezi gymnázii je menší než mezi základními školami (zhruba o 1/3 vyšší). Největší rozdíly mezi oběma skupinami jsou v odpovědích na otázku účasti učitelů při řešení školních problémů, kde jsou učitelé základních škol významně aktivnější než učitelé gymnázií. Zajímavý je i výrazný rozdíl v účasti učitelů na návrzích na zlepšení školy, kde jsou opět učitelé na základních školách významně aktivnější než učitelé na gymnáziích. Obecně lze sledovat, že učitelé na základních školách jsou aktivnější jak v občanských činnostech, tak výchovných činnostech. Opět se tak zdá, že gymnázia jsou v tomto ohledu uzavřenějšími, více hierarchickými institucemi než základní školy.

Na individuální úrovni žáků bylo zjišťováno vnímání třídního klimatu. Podle dostupných studií má právě míra otevřenosti diskuse ve třídě vliv na to, do jaké míry budou studenti diskutovat o společenských problémech. Dále ovlivňuje výsledky studentů v znalostních testech z občanské výchovy (Torney-Purta, 2008). Vnímání klimatu je měřeno šestibodovou baterií otázek, z které je sestavena výsledná škála. Výsledky naznačují, že míra otevřenosti ve třídě souvisí s podílem žáků, který bude vyjadřovat svoji aktivitu ohledně občanských aktivit i ohledně vyjadřování svého názoru. Nejvíce spolu souvisí fakt, že se žáci cítí dobře během diskuse, a dále, že žáci naslouchají názoru ostatních a respektují jej.³³ Při porovnání gymnázií se základními školami zjistíme, že gymnázia mají v průměru vyšší vnímanou míru otevřeného třídního klimatu než základní školy (50 v porovnání s 46). Podobně jako v předchozích případech je rozdíl mezi základními školami vyšší než mezi gymnázii, což znamená, že gymnázia jsou ve vnímání třídního klimatu homogennější (77 % rozptylu odpovědí u základních škol). Míra vnímání třídního klimatu tak pozitivně ovlivňuje žákovskou aktivitu, a to jak občanskou, tak aktivitu k diskusi a vyjadřování svého názoru.

7.6 Shrnutí

Sledování obsahu a výuky výchovy k občanství bylo zjišťováno pomocí dotazování učitelů a ředitelů na vybraných školách. V odpovědích na výzkumnou otázku č. 5 bylo zjištěno, že na většině škol je jako obsah předmětu občanská výchova, respektive výchova k občanství vnímáno především rozšiřování znalostí o právech a povinnostech občanů; podpora kritického a nezávislého myšlení žáků; rozšiřování znalostí o společenských, politických a občanských institucích. Celkově je podobný důraz kladen na faktické znalosti a na analytické dovednosti. Rozdíly panují mezi gymnázii a základními školami, kdy gymnázia kladou vyšší důraz na rozvoj analytických schopností žáků.

V rámci kurikula žáků 8. tříd má výchova k občanství pevné místo. Na naprosté většině škol je vyučována jako samostatný předmět učitelé se speciálním zaměřením pro tento

³³ Kendallov tau = 0,28, respektive 0,29.

předmět. Výuka probíhá většinou interaktivní formou diskuse mezi žáky, mezi žáky a učitelem nebo prací ve skupině. Mladší učitelé častěji vyučují pomocí těchto forem než starší. Žáci se v rámci předmětu občanská výchova častěji účastní mimoškolních aktivit než v rámci jiných předmětů. Nejčastěji pak navštěvují kulturní nebo sportovní akce a účastní se akcí na upoutání pozornosti veřejnosti (např. Den Země). Proklamované cíle učitelů občanské výchovy se do velké míry překrývají s jejich aktivitami v rámci hodin výchovy k občanství. Materiály používané učiteli k výuce jsou do značné míry standardizované, nejčastěji jsou používány vlastní nápady, oficiální materiály a původní dokumenty. Dále bylo zjištěno, že s tím, jak roste sebedůvěra učitelů při vyučování, roste i frekvence používání především moderních materiálů, jako jsou informační technologie a média.

Institut třídního zástupce je na školách rozšířenější než školská rada, kterou nemá asi 1/3 žáků. Pokud už žáci mají možnost se voleb účastnit, činí tak ve vysoké míře. Co se týče vlivu žáků na chod školy, mají vyšší pravomoci zasahovat do problematiky pravidel ve škole nebo volnočasových školních aktivit, méně potom do organizačních záležitostí školy (rozvrh hodin, výběr učebnic). Mezi gymnázii a základními školami existují významné rozdíly. Obecně lze konstatovat, že mezi základními školami panuje vyšší rozdíl v účasti žáků, rodičů i učitelů na životě školy než mezi gymnázii. Existují tak ZŠ, na kterých je občanská participace zmíněných skupin vysoká, a na druhou stranu jsou ZŠ, kde je taková participace minimální. Takovouto variabilitu nenalezneme mezi gymnázii, která obecně působí jako homogennější, uzavřenější a hierarchičtější instituce.

Dalším faktorem, který má vliv na účast žáků při diskusích o společenských tématech a na participaci v občanských aktivitách, je vnímání otevřenosti třídního klimatu. S tím, jak žáci vnímají prostředí jako otevřenější, stoupá i jejich ochota k diskusi, otevřenosti a občanským aktivitám v rámci školy.

8 Faktory ovlivňující úroveň znalostí žáků z občanské výchovy

8.1 Teoretický rámec

Záměrem kapitoly je vysvětlit rozdíly ve výsledcích testů z občanské výchovy, jejichž cílem bylo změřit znalosti žáků v této oblasti (popis testu viz kapitola 1). Na rozdíl od kapitoly 3 se v této části publikace budeme zabývat více charakteristikami současně a pomocí složitějších statistických modelů budeme brát v potaz tyto různé charakteristiky najednou. Přidáme i další faktory, které výsledky testů ovlivňují. Při budování modelu budeme vycházet z teoretického rámce víceúrovňového modelu budovaného na datech ze studie znalostí občanských vědomostí CIVED (Schulz, 2001).

Budeme přitom vycházet ze dvou úrovní faktorů ovlivňujících znalosti; žakovské a školní. Předpokládáme, že výsledky znalostí občanské výchovy jsou ovlivněny individuálními charakteristikami (jako pohlaví, aktivity žáků apod.) a rodinnými charakteristikami (zaměstnanecký status rodičů, vzdělání rodičů apod.). Zároveň ale bereme v potaz vliv školy, kterou žáci navštěvují, a zohledníme tak i různé charakteristiky specifické pro tuto úroveň (typ školy, průměrný zaměstnanecký status na škole apod.). Budeme tak schopni odhadnout, jakou část rozdílů ve znalostech je možné připsat rozdílům mezi žáky a jakou rozdílům, které existují mezi jednotlivými školami.

Na individuální úrovni zohledňujeme tyto charakteristiky:

Pohlaví jako základní rozlišovací charakteristiku mezi žáky. Z výsledků mezinárodních výzkumů vyplývá, že dívky dosahují v průměru vyššího skóre znalostí než chlapci³⁴ (Schulz a kol., 2010a). V našich datech jsou chlapci označeni kódem „0“, dívky kódem „1“.

Sledování zpráv v novinách/Sledování zpráv v TV jako indikátor zájmu žáků o politické a společenské problémy. Proměnné jsou binární a nabývají hodnot 0 – „zřídka“, 1 – „často“. Předpokládáme, že žáci s vyšším zájmem o politické a společenské dění (častěji sledující zprávy) dosáhnou vyššího skóre ve znalostním testu.

Počet let očekávaného vzdělávání jako indikátor motivace žáků k dalšímu vzdělávání. Proměnná má spojitý charakter, byla konstruována jako počet let dalšího vzdělávání (výzkumu se účastnili žáci 8. tříd). Počet let je odvozen od počtu let připadajících na dosažený stupeň vzdělání v českém vzdělávacím systému. Pokud se žák chystá dokončit pouze základní vzdělání, má hodnotu proměnné 1, pokud se chystá dokončit střední školu s maturitou, má hodnotu proměnné 5 apod.

Počet let nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů jako jeden z indikátorů kulturního zázemí žáka. Počet let byl odvozen od počtu let nutného k dosažení určitého stupně podle českého vzdělávacího systému. Vždy bylo vybráno vyšší dosažené vzdělání obou žakových rodičů. Žáci se vzdělanějšími rodiči mají potenciálně více příležitostí k získání tohoto vzdělanostního kapitálu, kterým oplývají rodiče.

Zájem rodičů o společenské a politické dění jako indikátor kulturního zázemí žáků. Podobně jako u vzdělání rodičů předpokládáme, že zainteresovaní rodiče poskytují žákům vyšší potenciál k nabytí znalostí.

Počet knih doma jako další indikátor kulturního zázemí žáka. Žáci měli odhadnout, kolik knih doma mají, a to podle pěti kategorií: 0–10, 11–25, 26–100, 101–200, 201–500 a 500 a více. Předpokládáme, že vzdělanější rodiny s vyšší kulturní úrovní vlastní více knih.

³⁴ V ČR činí rozdíl na škále znalostí (mezinárodní průměr 500 a směrodatná odchylka 100) 18 bodů (více viz podkapitola 3.6).

Nejvyšší zaměstnanecký status rodičů jako důležitý indikátor kulturního a materiálního zázemí žáka. Status byl měřen indexem ISEI³⁵ (hodnoty se pohybují od 16 do 90).

Jazyk, kterým se v rodině mluví, jako indikátor kulturního zázemí rodiny. Jak bylo zjištěno z různých mezinárodních srovnání, rodiny, ve kterých se mluví jiným než většinovým jazykem země, mají v průměru nižší výsledky ze znalostních testů než rodiny, kde se většinovým jazykem mluví (mezinárodní výsledky ICCS viz Schulz a kol., 2010a, str. 81–82). Proměnná je binární: 1 „mluví doma česky“ a 0 „nemluví doma česky“.

Budoucí účast na volbách jako indikátor občanské aktivity žáků. Žáci byli dotazováni na různé otázky týkající se jejich budoucí politické participace a z těchto otázek byla sestavena výsledná spojitá škála (více o této a následujících třech škálách viz kapitola 4). Předpokládáme, že žáci, kteří projevují vyšší zájem o volební participaci, dosahují vyššího skóre ve znalostním testu. U této proměnné není směr kauzality tak jasný. V rámci teoretického konceptu vysvětlující postoje a chování žáků (viz kapitola 9) předpokládáme, že vyšší znalosti žáků slouží jako prediktor pro vysvětlení jejich postojů a posléze i jejich chování (reálného i očekávaného).

Zapojení do rozhodovacích činností v rámci školy – tato charakteristika slouží jako další indikátor žákovské aktivity v politických a společenských činnostech. Žáci odpovídali na různé otázky týkající se občanských aktivit v rámci školy a z jejich odpovědí byla sestavena výsledná spojitá škála. Opět očekáváme pozitivní vztah mezi hodnotami škály a výsledky žáků.

Účast v občanských klubech a organizacích – jde o poslední indikátor občanské aktivity žáků. Opět byla z několika otázek sestavena výsledná spojitá škála.

Vliv žáků na rozhodování v rámci školy – indikátor možnosti žáků účastnit se chodu školy. Tato škála byla sestavena z individuálních odpovědí žáků a je tak odrazem subjektivního vnímání jejich vlivu, proto je zapojena do charakteristik v rámci žákovské úrovně.

Na úrovni školy byly vybrány pro analýzu charakteristiky:

Typ školy – rozlišujeme mezi základními školami a gymnázii. Z výsledků předešlých studií v ČR (např. Simonová a Soukup, 2008) a z logiky instituce víceletých gymnázií jako elitních škol lze očekávat vyšší průměrné skóre znalostí žáků na gymnáziích než žáků na základních školách.

Průměrný zaměstnanecký status třídy – tato charakteristika slouží jako indikátor statusového kontextu třídy. Očekáváme, že třídy s vyšším průměrným zaměstnaneckým statutem rodičů budou pozitivně působit na žáky v jejich schopnostech získání znalostí.

Třídy s vysokým očekáváním ohledně budoucího vzdělání – jde o indikátor prostředí, které je motivované a které může žáka popohánět k vyšším cílům. Proměnná je binární a byla sestavena jako jednotková, pokud alespoň 2/3 žáků ve třídě uvedly, že se chystají dokončit vysokoškolské nebo nadstavbové vzdělání (pro ostatní třídy byla žákům přidělena hodnota 0).

Průměrná otevřenost diskuse ve třídě – slouží jako indikátor svobodné a otevřené diskuse o společenských a politických problémech. Ze závěrů kapitoly 7 je zřejmé, že otevřenější klima ve třídě vede k vyšší frekvenci diskuse o občanských problémech, což může vést k vyššímu povědomí o těchto problémech a k vyšším znalostem.

Velikost školy/velikost třídy – předpokládáme, že školy, které jsou menší, fungují jako užší společenství s větší možností zapojení žáků do života školy a s vyšší možností individuálního přístupu učitelů k žákům.

V další části představíme vytvořený model. Některé výše popsané proměnné, které podle teoretického rámce ovlivňují výsledky znalostí, se neprokázaly jako statisticky významně související a v modelu nejsou uvedeny. Pokud se tedy v další části textu o některých pro-

³⁵ Více se lze dočíst o této charakteristice v kapitole 6 této zprávy.

měnných nezmiňujeme, implicitně tím signalizujeme, že tyto proměnné se neprokázaly jako statisticky významně vysvětlující rozdíly ve znalostech žáků nebo že jejich účinek je zřetelný, ale zanedbatelný nebo, že jejich vliv je věcně neopodstatnitelný. Při budování modelu jsme se řídili Kleinbaumovým postupem (Zvára, 2008).

8.2 Vliv školy na výsledky testu občanských znalostí

V této kapitole využíváme tzv. víceúrovňové modely. Detailnější popis této metodologie je obsažen v příloze 2 této zprávy a literatuře tam citované. Víceúrovňové modely umožňují odhadnout, jaká část variability vysvětlované proměnné je zapříčiněna rozdíly vysvětlované proměnné na 1. úrovni (v našem případě u jednotlivých žáků) a jaká rozdíly na 2. úrovni (v našem případě na úrovni škol). K takovému odhadu slouží tzv. model s náhodnými konstantami. V něm je možné odhadnout část variability na 1. úrovni (mezi žáky) a na 2. úrovni (mezi školami). Z nich lze dále vypočítat tzv. vnitrotřídní koeficient korelace, který je odhadem podílu rozptylu připadajícího na 2. úroveň. Výsledky pro škálu znalostí je možné nalézt v tabulce č. 68.

Tabulka 68: **Odhad rozptylu výsledků znalostí žáků mezi školami a mezi žáky**

Odhad rozptylu znalostí:	Odhad rozptylu	Počet stupňů volnosti	Hodnota X^2 statistiky	p-hodnota
a) mezi školami	1 742	143	1 465,5	0,000
b) mezi žáky	4 568			

Pozn.: Skutečná hodnota hladiny významnosti je menší než tři desetinná místa, pro která tiskne výstup software HLM.

Z vypočtených odhadů rozptylů lze stanovit, že rozdíly ve výsledcích testů jsou z 28 % zapříčiněny rozdíly mezi školami a ze 72 % rozdíly mezi žáky. Tyto rozdíly je možné zobecnit na celou populaci³⁶ a lze konstatovat, že rozdíly mezi školami bychom s vysokou pravděpodobností³⁷ našli i v celé ČR.

8.3 Výsledný model pro faktory ovlivňující občanské znalosti

8.3.1 Budování modelu

Při budování našeho modelu jsme se drželi teoretického rámce představeného na začátku kapitoly a pravidlem věcně a interpretačně nejjasnějšího modelu. Nejprve jsme do modelu vložili všechny výše popsané proměnné, a poté postupně nechávali v modelu pouze věcně a statisticky zdůvodnitelné prediktory. Zájem rodičů o politické dění se sám o sobě neukázal jako významně ovlivňující výsledky žáků.³⁸ Pokud jsme ale tuto proměnnou zkoumali v interakci s tím, zda se žáci s rodiči baví (jako nástrojem k přenosu potenciálních znalostí rodičů), potom žáci s rodiči s větším zájmem měli v průměru vyšší výsledné skóre (při konstantních hodnotách ostatních charakteristik). Tento vliv však nebyl nijak výrazný a vzhledem ke složitosti interpretace jsme ho z modelu vypustili.

Podobně složitý je také vliv vzdělání rodičů na výsledky testu. Sám o sobě lineárně pozitivně ovlivňuje výsledky, pokud ale tento vztah kontrolujeme pro nejvyšší zaměstnanecký status rodiče, lze sledovat, že žáci s rodiči s VŠ³⁹ mají v průměru nižší výsledné skóre než žáci s rodiči se SŠ. Zároveň je síla vlivu zaměstnaneckého statusu rodičů na znalosti různá pro jednotlivé vzdělanostní skupiny. Celý vztah lze sledovat na obrázku č. 56, kde jsou zobrazené jednotlivé odhady regresních rovnic pro vzdělanostní kategorie.

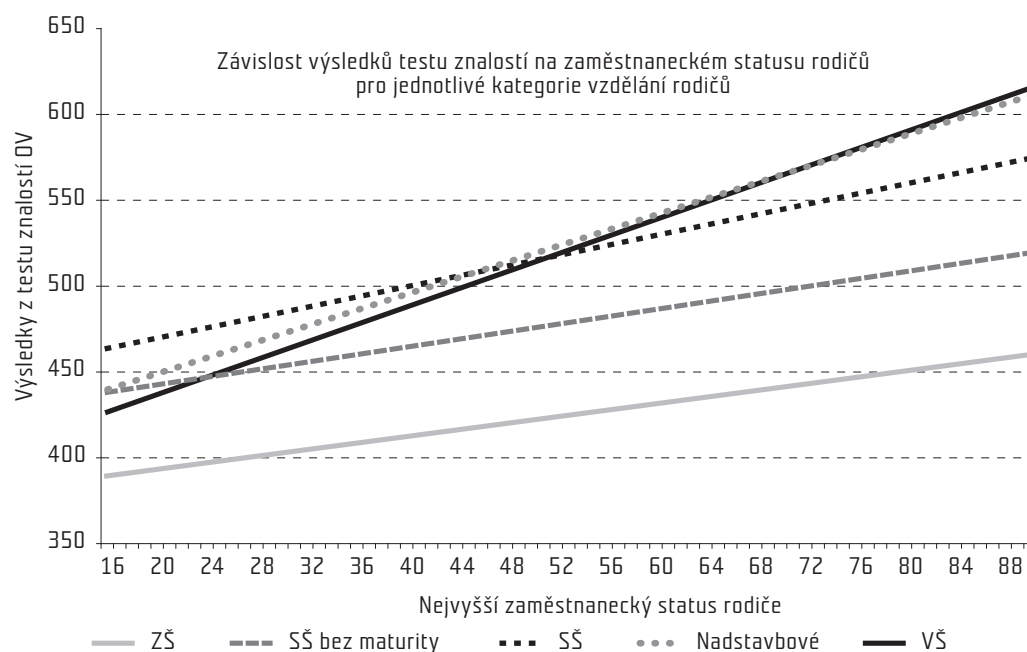
36 Na základě výsledků Waldova testu, který má X^2 rozdělení (viz tabulka č. 68).

37 Překračující 99 %.

38 Hlavním důvodem je zřejmě jeho provázanost se zájmem žáka o tato témata (vyjádřeným sledováním zpravodajství). O souvislosti zájmu žáka se zájmem jeho rodičů o politické dění se lze více dočíst v následující kapitole 9.

39 A stejnou hodnotou ISEI.

Obrázek 56: **Odhad regrese rovnic pro občanské znalosti v závislosti na zaměstnaneckém statusu rodičů (pro jednotlivé kategorie vzdělání rodičů)**



Vzhledem k tomu, že část závislosti vzdělání rodičů na výsledcích testů je obsažena v zaměstnaneckém statusu rodičů, a vzhledem k obtížnosti při interpretaci modelu jsme proměnnou počet let vzdělání rodičů z modelu vypustili. Jako nevýznamný prediktor se ukázal jazyk, kterým se v rodině mluví.⁴⁰ Podobně nevýznamné se na žákovské úrovni ukázaly zapojení do rozhodovacích činností v rámci školy a účast v občanských klubech a organizacích. Lze tak vyvrátit hypotézu, že žáci aktivněji zapojení v občanských aktivitách dosahují v průměru vyšších výsledků znalostního testu. Na školní úrovni se jako statisticky nevýznamná ukázala velikost školy i velikost třídy. Vyvracíme tedy hypotézu o tom, že užší a individuálnější vztahy v rámci školy pozitivně ovlivňují znalosti žáků z občanské výchovy. Co se týče vlivu třídy, potom dosahovaly v průměru třídy s vysokým podílem žáků očekávajících vysokoškolské vzdělání a třídy s nízkým očekáváním podobných výsledků testu. Motivované prostředí žáků tedy nijak výrazně nepřispívá k jejich znalostem.

8.3.2 Výsledný model

Ve zbylé části textu se budeme věnovat vytvořenému modelu, kterým se pokusíme vystihnout charakteristiky, jež ovlivňují výsledky žákovských znalostí z testů. Pro jednoduchost interpretace předpokládáme, že vliv jednotlivých sledovaných charakteristik je ve všech školách stejný (tzv. model s fixními směrnici).

Tabulka 69: **Odhad nevysvětleného rozptylu výsledků znalostí žáků mezi školami a mezi žáky**

Odhad rozptylu znalostí:	Nevysvětlený rozptyl (odhady)	Procenta vysvětleného rozptylu	Počet stupňů volnosti	Hodnota X ² statistiky	p-hodnota
a) mezi školami	298	83 %	140	440,9	0,000
b) mezi žáky	3 080	33 %			

Pozn.: Skutečná hodnota hladiny významnosti je menší než tři desetinná místa, pro která tiskne výstup software HLM.

40 Při konstantních hodnotách ostatních sledovaných charakteristik. To platí pro všechny dále popsané vztahy. Důvodem je zejména malá proporce českých žáků, kteří hovoří doma jinak než česky a zúčastnili se testování ICCS.

V tabulce č. 69 je možné vidět podíly rozptylů, které se nám podařilo modelem vysvětlit. Jak bývá obvyklé, vysvětlený rozptyl na školní úrovni je vyšší než na žákovské úrovni. Pomocí dvou školních charakteristik (viz dále tabulka č. 70) se nám podařilo vysvětlit 83 % rozdílů mezi školami, proměnné na individuální úrovni vysvětlují 33 % rozdílů mezi žáky. I přes vysoký podíl vysvětleného rozptylu na školní úrovni stále existuje mezi školami nevysvětlený rozdíl ve výsledcích testů občanských znalostí, který je možné zobecnit na všechny školy nižšího sekundárního vzdělávání v ČR.

Tabulka č. 70 ukazuje odhady parametrů výsledného modelu. Pro věcnou srozumitelnost jsme některé proměnné centrovali.⁴¹ Hodnota konstanty 540,7 tak v tomto případě vyjadřuje průměrný výsledek z testu pro chlapce, který zřídka sleduje TV, pocházejícího z rodiny s průměrným statusem (měřeným ISEI), jenž navštěvuje gymnázium s průměrným zaměstnaneckým statusem za školu. Tento modelový žák má průměrnou ochotu účastnit se voleb, průměrné očekávané vzdělání a průměrně vnímá vliv studentů ve škole. Na úrovni školy lze sledovat, že žáci základních škol dosahují v průměru o 37,4 bodu méně.⁴² Fakt, zda se jedná o ZŠ nebo gymnázium, sám o sobě vysvětluje více než 80 % variability mezi školami a tato charakteristika se ukazuje jako základním vysvětlujícím rozlišením mezi školami. Školy s průměrným zaměstnaneckým statusem o jednotku vyšším mají v průměru znalosti o 1,1 bodu vyšší.

Tabulka 70: **Odhady regresních koeficientů modelu, kde závislou proměnnou jsou výsledky z testu znalostí občanské výchovy**

Název proměnné	Konstanta*	Konstanta**	Směrodatná chyba	t	p-hodnota
Konstanta	540,7		7,79	69,46	0,000
Základní školy	-37,36	-0,15	8,44	-4,43	0,000
Průměrný zaměstnanecký status ve třídě	1,1	0,09	0,44	2,47	0,015
	Směrnice*	Směrnice**			
Dívky	11,51	0,07	2,33	4,95	0,000
Časté sledování zpráv v TV	15,09	0,09	2,18	6,94	0,000
Budoucí účast ve volbách	1,97	0,26	0,10	20,16	0,000
Očekávaný počet let vzdělání	7,52	0,24	0,47	16,15	0,000
Nejvyšší zaměstnanecký status rodičů	0,2	0,04	0,07	2,64	0,009
Počet knih doma (0–10 vůči 11–25)	6,94	0,02	5,02	1,38	0,167
Počet knih doma (11–25 vůči 26–100)	-16,12	-0,07	2,96	-5,45	0,000
Počet knih doma (26–100 vůči 101–200)	-7,39	-0,05	2,49	-2,97	0,004
Počet knih doma (101–200 vůči 201–500)	-10,91	-0,06	2,40	-4,54	0,000
Počet knih doma (201–500 vůči více než 500)	1,01	0,003	4,06	0,25	0,803
Vliv žáků na školu	-1,96	-0,16	0,15	-13,22	0,000

Pozn.: Skutečná hodnota hladiny významnosti je menší než tři desetinná místa, pro která tiskne výstup software HLM.

* Nestandardizované.

** Standardizované.

⁴¹ Jde o postup, kdy od každé jednotlivé hodnoty proměnné pro každého žáka je odečten průměr příslušné proměnné.

⁴² Při konstantních hodnotách ostatních sledovaných charakteristik. To platí pro všechny dále popsane vztahy. Hodnotu 37,4 lze nalézt v tabulce č. 70 na řádce označeném *Základní školy* ve sloupci označeném konstanta.

Na individuální úrovni se potvrzují závěry z jiných mezinárodních studií, které ukazují na rozdíl mezi pohlavími. Dívky dosahují v průměru o 11,5 bodu více než chlapci. Ještě větší vliv na výsledky testu znalostí má fakt, zda žák sleduje domácí a zahraniční zpravodajství v TV nebo ne. Ti, kteří tak činí často, dosahují v průměru o 15,1 bodu více (čtení zpráv v novinách se neprokázalo jako významné především kvůli malému počtu žáků, kteří noviny čtou často). Další z indikátorů zájmu o politické dění, proklamovaná budoucí účast ve volbách, významně pozitivně ovlivňuje výsledky žáků. Je to charakteristika, která samostatně nejvíce přidává na výsledcích z testů.⁴³ Pokud hodnota škály vzroste o jednotku, v průměru dosahuje žák v testu znalostí o 2 body více. Tato proměnná vysvětluje velké procento variability na individuální úrovni. **Zájem o politické a společenské dění tak výrazně pozitivně ovlivňuje znalosti žáků v oblasti občanské výchovy.**

Dále se jako významný prokázal kulturní vliv rodiny. Zaměstnanecký status rodičů nedosahuje tak vysokého vlivu na výsledné znalosti, jak bychom očekávali, přesto pozitivně ovlivňuje žákovské znalosti a žáci z rodin s vyšším statusem v průměru dosahují lepších výsledků. Žáci, kteří mají doma do 25 knih, dosahují v průměru o 16 bodů méně než žáci, kteří mají doma 26 až 100 knih. To je největší rozdíl mezi jednotlivými kategoriemi počtu knih. Lze sledovat, že ve znalostech není rozdíl mezi žáky, kteří mají doma 0–10 knih nebo 11–25, a podobně není rozdíl ve výsledcích testů mezi žáky, kteří mají doma 201–500 knih nebo 500 a více knih. Žáci, kteří mají doma málo, nebo naopak mnoho knih, dosahují podobných výsledků. Jinak ale v průměru žáci s vyšším počtem knih dosahují lepšího skóre. **Obecně tedy žáci z rodin s vyšším kulturním zázemím dosahují lepších výsledků.**

Jako významně vysvětlující prediktor se ukázal i motivační prvek počet let očekávaného vzdělání. Motivovanější žáci dosahují významně lepších výsledků než méně motivovaní. Přímý vliv této charakteristiky je výrazný. V průměru se s každým dalším rokem budoucího vzdělávání zvýší jejich skóre o 7,5 bodu. **Rovněž motivace žáka je tedy výrazným prvkem, který pozitivně ovlivňuje jeho znalosti.**

V modelu se jako proměnná vysvětlující významné procento rozdílů ve znalostech žáků ukazuje i jejich subjektivní vnímání vlivu na chod školy. Výsledný efekt je ale opačný než teoreticky očekávaný. Žáci, kteří subjektivně vnímají svůj vliv na chod školy jako vyšší, dosahovali v průměru méně bodů v testu. Se vzrůstem hodnoty této škály o jednotku klesl jejich výsledek v průměru o takřka 2 body.⁴⁴

8.4 Závěr

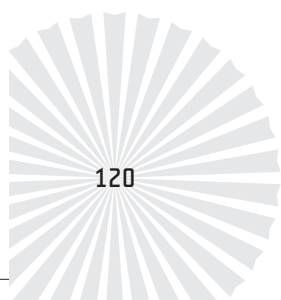
V našem teoretickém rámci jsme předpokládali vliv individuálních charakteristik (motivace žáka, zájem o společenská témata, pohlaví), kontextu rodiny (počet knih, ISEI) a kontextu školy (typ školy, průměrná ISEI) na výsledky znalostního testu z občanské výchovy. Výsledným modelem se nám podařilo vysvětlit zhruba 83% rozdílů mezi školami a asi 1/3 rozdílů mezi žáky. Lze předpokládat, že vedle představených sociálních charakteristik ovlivňují žákovy výsledky i jeho vrozené kognitivní schopnosti, kterým může být připsána velká část nevysvětlené variability ve výsledcích.

To, jak si žák osvojí znalosti z občanské výchovy, nezáleží tolik na škole, kterou navštěvuje, jako spíše na různých individuálních charakteristikách. Existující rozdíly mezi školami lze z velké většiny vysvětlit za pomoci typu školy navštěvované žákem. Gymnázia v průměru dosahují výrazně lepších výsledků než základní školy. Při zohlednění rodinného, individu-

⁴³ Viz hodnoty standardizovaných odhadů regresních koeficientů.

⁴⁴ Opět dodáváme, že tento vztah platí při konstantních hodnotách ostatních proměnných v modelu.

álního (pohlaví, motivace, zájem o společenská témata) a školního prostředí se vedle typu školy jako nejdůležitější charakteristiky na žákovské úrovni ukazují zájem žáka o společenská témata a jeho motivace, které sehrávají vyšší úlohu pro dosažení výsledků než rodinné zázemí žáka. Na individuální úrovni dále dívky dosahují v průměru lepších výsledků než chlapci.



9 Občanské postoje a chování žáků a jejich provázanost

V návaznosti na vysvětlení odlišností v úrovni občanských znalostí žáků v předchozí kapitole se věnujeme v této kapitole vysvětlení rozdílů v občanských postojích a v občanském chování (skutečném i v budoucnosti očekávaném) u žáků.

Základní cíle kapitoly jsou následující:

- 1) *Vysvětlení základních rozdílů v občanských postojích a aktivitách žáků*, a to jak na úrovni jednotlivců, tak na úrovni tříd, respektive škol. Na rozdíl od kapitoly čtvrté, kde byl proveden popis rozložení postojů a aktivit žáků a bylo poukázáno na odlišnosti u různých skupin žáků (chlapci vs. dívky, žáci na základních školách vs. na gymnáziích, případně žáci z větších a menších škol), jsou v této kapitole zohledněny i další charakteristiky, které mohou ovlivňovat tyto fenomény na individuální i školní úrovni. Všechny klíčové faktory ovlivňující žákovské postoje a aktivity jsou zároveň pojednány za pomoci složitějších statistických modelů a případné závěry nejsou tedy zkráceny skutečností, že by vynechání některých faktorů ovlivňovalo výsledky.
- 2) *Popsání vzájemného propojení občanských postojů a chování* (včetně v budoucnosti očekávaného) tak, jak vyplývá z výsledků výzkumu ICCS.

Kapitola se zaměřuje na výzkumné otázky č. 3 a 4: „*Jaká je míra účasti a predispozic mládeže pro občanský a politický život, jaké faktory tyto fenomény ovlivňují?*“, „*Jaké jsou postoje k demokracii, rovnosti mužů a žen a politice u českých žáků?*“.

V rámci výzkumu ICCS byla zjišťována celá řada občanských postojů a aktivit žáků (jejich detailní popis je proveden v kapitole 4 této zprávy). S ohledem na omezený rozsah této kapitoly a předběžný charakter analýz byly vybrány pouze některé postoje a aktivity žáků, analýza dalších postojů a aktivit bude předmětem dalších zpráv a samostatných odborných článků.

Tato kapitola se zaměřuje na následující postoje a aktivity žáků:

- Podpora demokratických hodnot
- Zájem o politická témata a orientace v politice
- Důvěra v instituce
- Účast na politickém dění
- Odhad budoucí volební účasti
- Genderová rovnost

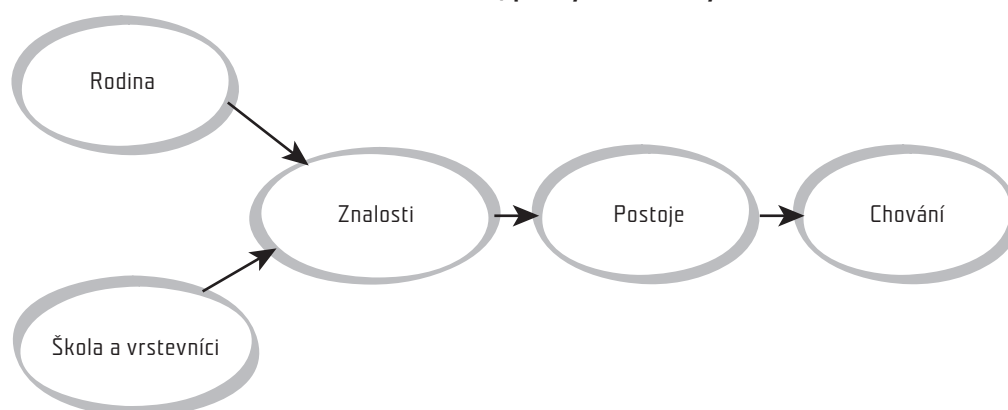
V uvedeném sledu budou představeny jednotlivé oblasti a k tomu využity škály mapující jednotlivé oblasti. Detailnější popis použitých škál (zejména otázek, na nichž jsou založeny) lze nalézt ve čtvrté kapitole této zprávy. V případě, že jsou používány některé dosud neuvedené škály či jiné charakteristiky, je jim věnována detailnější pozornost v této kapitole.

9.1. Podpora demokratických hodnot

Klíčovou otázkou, na kterou se budeme snažit hledat odpověď v této podkapitole, je „*Jaké faktory ovlivňují demokratické smýšlení žáků?*“ Základní odborná literatura věnující se tzv. politické socializaci žáků (utváření jejich postojů a případně i návyků chování v občanské a politické sféře) zdůrazňuje zejména vliv rodiny a školy v této sféře (z posledních publikací věnovaných vlivu rodiny v této oblasti lze zmínit Sherrod a kol., 2010). Obdobně zdůrazňují vliv nejbližšího okolí dětí a mládeže pro volební účast některé politologické teorie (např. Campbell a kol., 1960). V oblasti sociální psychologie (viz např. Nakonečný, 2009) bývají vyvíjeny modely, které poukazují na skutečnost, že nejbližší okolí dětí a dospívajících

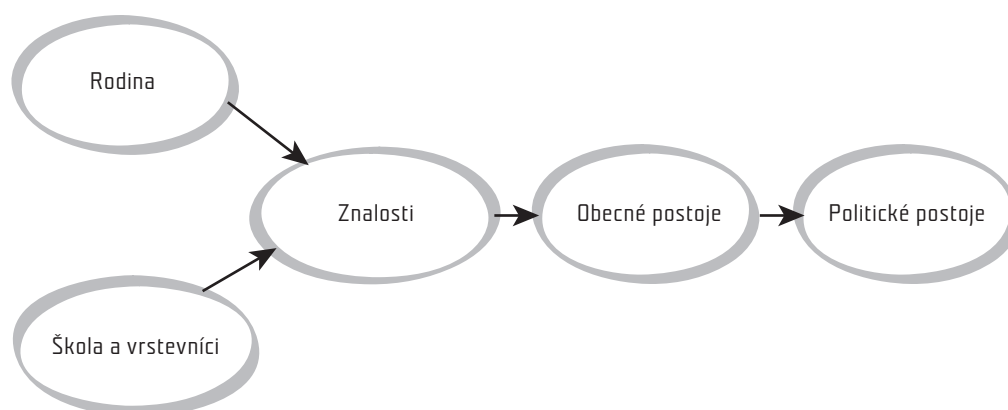
ovlivňuje zejména jejich znalosti, tyto znalosti posléze spoluutvářejí postoje a z postojů vyplývá chování jedince. Tato koncepce je také implicitně přítomna v základním modelu studie ICCS vyjádřeném osmiúhelníkem (viz kapitola 1 této zprávy) Schematický model pocházející z oblasti sociální psychologie uvádí obrázek č. 57.

Obrázek 57: **Základní model budování znalostí, postojů a chování jedince**



Na základě předloženého schématu se v této kapitole pokusíme mapovat vzájemné vazby znalostí, postojů a chování v oblasti občanské výchovy a výchovy k občanství u českých žáků. Dodejme ještě, že někdy může být schéma uvedené v obrázku č. 57 modifikováno pro vysvětlování specifických postojů za pomoci obecnějších postojů (viz obrázek č. 58) a běžně uvažovány jsou i přímé vlivy rodiny, vrstevníků a školy (tedy šipky od rodiny a školy by směřovaly též přímo k postojům či chování (tento model neuvádíme).

Obrázek 58: **Model budování znalostí, postojů (modifikace)**



Nyní se zaměříme na postoje českých žáků⁴⁵ k demokratickým hodnotám ve světle výše uvedeného modelu (viz obrázek č. 57). Pokud je model v pořádku, mělo by platit, že znalosti žáků z oblasti výchovy k občanství budou ovlivňovat jejich postoje k demokratickým hodnotám. Teoreticky lze očekávat pozitivní vliv znalostí,⁴⁶ tedy žáci s vyšší úrovní znalostí budou mít demokratičtější postoje a naopak. Pro potvrzení této hypotézy byl využit model jednoduché regresní analýzy, výsledky uvádí tabulka č. 71.

45 Měřených na základě odpovědí na jednotlivé otázky na škále s mezinárodním průměrem 50 a směrodatnou odchylkou 10 bodů (více viz kapitola 4).

46 Měřených v testu ICCS na škále s mezinárodním průměrem 500 a směrodatnou odchylkou 100 bodů (více viz kapitola 3).

Tabulka 71: **Vliv občanských znalostí na demokratické postoje žáků**

	Koeficienty	Směrodatná chyba	t	p-hodnota
konstanta	31,650	0,814	38,904	0,000
znalosti	0,034	0,002	21,931	0,000

Pozn.: 10 % vysvětleného rozptylu postojů.

Z výsledku je zřejmé, že pozitivní vliv znalostí na demokratické postoje existuje a ovlivňuje je zhruba z jedné desetiny. Je namístě pokusit se vysvětlit odlišnosti v demokratických postojích žáků i za pomoci přímého vlivu rodiny, vrstevníků a školy. Nelze předpokládat, že postoje musí být zprostředkované pouze vědomostmi či znalostmi, mnohé postoje vycházejí přímo spíše z praktických zkušeností z domova či ze školy. Pro zohlednění vlivu rodiny a školy byl vybudován další regresní model. S ohledem na zjištění z kapitoly 4 byly vybrány tyto charakteristiky: *typ navštěvované školy* a *zaměstnanecký status rodičů*. Pro doplnění byla zařazena i proměnná zohledňující *pohlaví žáka*, která se ukázala v základních analýzách provedených v kapitole 4 jako významná. Do modelu byl zařazen též *vliv znalostí žáka*. Výsledky vlivu znalostí, školy a rodiny na demokratické postoje uvádí tabulka č. 72.

Tabulka 72: **Vliv rodinného a školního zázemí na demokratické postoje žáků**

	Koeficienty	Směrodatná chyba	Standardizované koeficienty	t	p-hodnota
konstanta	29,268	1,191		24,582	0,000
gymnázium	1,848	0,475	,061	3,894	0,000
dívky	-2,546	0,263	-,137	-9,682	0,000
status	-0,037	0,010	-,055	-3,638	0,000
znalosti	0,042	0,002	,369	23,045	0,000

Pozn.: 11,5 % vysvětleného rozptylu postojů.

Výsledky naznačují, že demokratické postoje žáků se ani po přidání přímého vlivu rodiny a školy nedaří příliš dobře vysvětlit. Sice se prokázal pozitivní vliv gymnázií (i po zohlednění úrovně znalostí a rodinného zázemí žáka), ale celkové procento vysvětleného rozptylu postojů vzrostlo jen o nepatrné 1,5 %. Navíc z hodnot standardizovaných koeficientů je zřejmé, že na demokratické postoje mají výrazně nejvyšší vliv znalosti žáků, druhým nejvýraznějším faktorem je pohlaví žáků. Přímý vliv školy či rodiny na tyto postoje je tedy velmi malý (byť statisticky významný).

9.2 Zájem o politická a sociální témata a orientace v politice

Druhou oblastí, na kterou se zaměříme v této kapitole, je zájem o politická a sociální témata a orientace v politice⁴⁷ vyplývající z výpovědí žáků. Obě uvedené oblasti jsou samozřejmě velmi důležité pro budoucí občanskou a politickou participaci (viz další části této kapitoly). Na základě teoretických úvah lze předpokládat, že zájem žáků o politická témata může vyplývat z úrovně jejich znalostí (opět uplatňujeme model z obrázku č. 1), a dále ze zapojení žáků do rozhodovacích aktivit ve škole. Lze očekávat i vliv rodinného prostředí, zejména při zájmu rodičů o tato témata, a dále vliv frekvence sledování zpravodajství v televizi či novinách. Přehled párových vztahů mezi škálou zájmu žáků o politická témata a výše zmíněnými charakteristikami uvádí tabulka č. 73.

⁴⁷ Detailní popis otázek využitých ke zjišťování těchto fenoménů a základní popis škál lze nalézt v kapitole 4.

Tabulka 73: **Vliv charakteristik na zájem žáků o politická a sociální témata (Pearsonovy korelační koeficienty)**

	Znalost	ZŠ vs. gymnázia	Zájem o politické a sociální otázky – rodiče	Sleduje TV	Sleduje noviny	Zapojení do rozhodovacích činností v rámci školy (škála)
koeficient	0,214	-0,106	0,381	0,276	0,238	0,252
p-hodnota	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
N	4 604	4 604	4 554	4 570	4 563	4 593

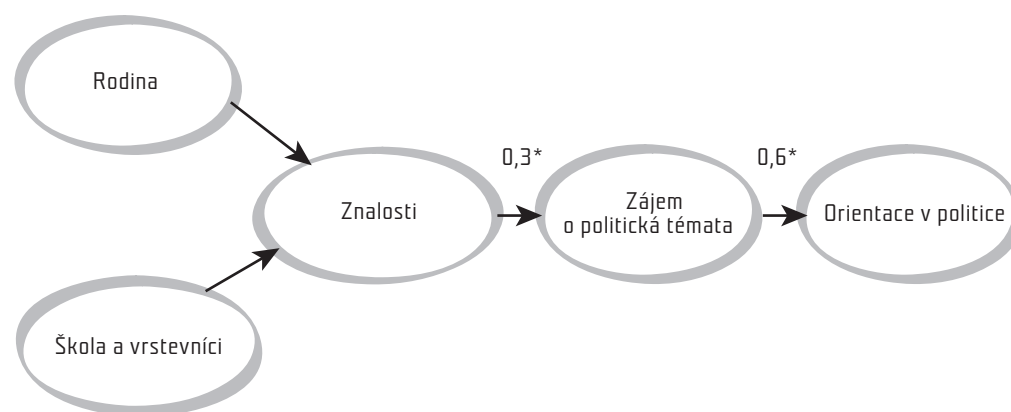
Nejvýrazněji ovlivňuje (měřeno hodnotou korelačního koeficientu) zájem žáků o politická témata skutečnost, zda mají o tuto problematiku zájem i jejich rodiče (nebo alespoň jeden z nich). Potvrzuje se výrazný generační přenos zájmů z rodičů na děti. Také ostatní sledované charakteristiky ovlivňují zájem žáků o politické otázky, nejmenší je vliv typu navštěvované školy (více viz kapitola 4 této zprávy). Pro zohlednění vlivu více uvedených charakteristik na zájem žáků o politická témata jsme opět použili regresní model. Výsledky přináší tabulka č. 74.

Tabulka č. 74: **Vliv charakteristik na zájem žáků o politická a sociální témata**

	Koeficienty	Směrodatná chyba	Standardizované koeficienty	t	p-hodnota
konstanta	31,060	0,782		39,739	0,000
ZŠ [vs. gymnázia]	-0,964	0,393	-0,032	-2,453	0,014
zájem o témata (rodiče)	3,815	0,168	0,305	22,654	0,000
sleduje TV	3,451	0,262	0,179	13,182	0,000
sleduje noviny	2,639	0,252	0,141	10,465	0,000

Pozn.: 24 % vysvětleného zájmu žáků.

Výsledný model je poměrně úspěšný a vysvětluje zhruba čtvrtinu odlišností v zájmech žáků o politická témata. Nejvýraznější vliv (měřeno standardizovaným koeficientem) má zájem rodičů o tato témata, jak už bylo naznačeno při popisu tabulky č. 73. Potvrzuje se, že **klíčový je mezigenerační přenos zájmu o politická a sociální témata.**

Obrázek 59: **Model pro zájem o politická a sociální témata a orientaci v politice**

Pozn.: * označuje velikost korelačních koeficientů, resp. standardizovaných regresních koeficientů.

Provázanou oblastí k zájmu o politická témata je vnímání žáků ohledně jejich schopností orientovat se v politice. Lze očekávat, že žáci s vyšším zájmem o politiku budou prokazovat vyšší míru deklarované schopnosti orientace v této oblasti. Pro jednoduché prověření byl vypočten korelační koeficient škály zájmu o politická témata a škály měřící orientaci

v politice. Hodnota tohoto koeficientu je 0,6 a prokazuje se vysoká provázanost těchto dvou fenoménů. Namísto slovního shrnutí této podkapitoly vyjádříme graficky zjištěné poznatky (obrázek č. 59).

9.3 Důvěra v instituce a skupiny

Obdobně jako zájem o politiku i důvěra v instituce a různé skupiny může ovlivňovat občanskou angažovanost a politickou participaci. Cílem této podkapitoly je zjistit, jaké faktory ovlivňují důvěru v instituce u českých žáků. Nejprve se opět podíváme deskriptivně na více faktorů, které mohou mít potenciálně vliv, konkrétně na tyto: rodinné prostředí (zájem rodičů o politická témata), vliv školy (měřený typem navštěvované školy) a frekvenci sledování zpravodajství v televizi či novinách. Sledován je i vliv znalostí, zájmu žáka o politická témata a zapojení žáka do rozhodovacích procesů ve škole. Přehled párových vztahů mezi škálou důvěry žáků v instituce a výše zmíněnými charakteristikami uvádí tabulka č. 75.

Tabulka 75: **Vliv charakteristik na důvěru žáků v instituce (Pearsonovy korelační koeficienty)**

Koeficienty	ZŠ vs. gymnázia	Zájem o politické a sociální otázky – rodiče	Sleduje TV	Sleduje noviny	Znalosti	Zájem o politická a sociální témata (škála)	Zapojení do rozhodovacích činností v rámci školy (škála)
koeficient	0,038	0,155	0,072	0,073	-0,110	0,264	0,085
p-hodnota	0,010	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
N	4 604	4 554	4 568	4 563	4 604	4 593	4 590

Nejvýraznější vliv na důvěru žáků má zájem o politická a sociální témata, poměrně překvapivý je nízký vliv zapojení do rozhodovacích aktivit ve škole a sledování zpravodajství v masových médiích. Vliv znalostí je také poměrně malý, navíc záporný, tedy žáci s vyššími znalostmi mají nižší důvěru v instituce, podobně nižší důvěru mají žáci na gymnáziích oproti vrstevníkům navštěvujícím základní školy.

Při využití regresního modelu zachycujícího více charakteristik lze potvrdit, že nejvýrazněji ovlivňuje důvěru žáků jejich zájem o politické či sociální otázky, nicméně statisticky významný je i vliv zájmu rodičů o tyto otázky (viz tabulka 1 v příloze č. 2). Platí tedy, že při určité míře zájmu dětí o politická a sociální témata ještě zvýší jejich důvěru, pokud mají o tato témata zájem i jejich rodiče.

9.4 Plánovaná volební účast žáků v dospělosti

V současné době je ve vyspělých demokratických zemích stále výrazněji diskutována malá míra účasti občanů ve volbách. V odborné literatuře se hovoří o tzv. *paradoxu demokracie* (srov. např. Giddens, 2000), kdy v zemích s nejvyspělejšími demokratickými systémy založenými zejména na demokratických volbách jsou nejnižší volební účasti. Podobně je odborníky diskutována též velmi malá volební účast mladých lidí. Je namístě si položit otázku, co ovlivňuje budoucí účast ve volbách u českých žáků.⁴⁸

Nejdříve opět ukážeme vazbu plánované volební aktivity českých žáků k základním charakteristikám využívaným v této kapitole (přidáme i důvěru v instituce z předchozí podkapitoly). Výsledky shrnuje tabulka č. 76.

48 Poměrně nízká míra ochoty účastnit se různých typů voleb je detailněji popsána v kapitole č. 4.

Tabulka 76: **Vliv charakteristik na plánovanou volební účast žáků (Pearsonovy korelační koeficienty)**

	Sleduje TV	Sleduje noviny	Znalosti	Důvěra v instituce [škála]	Zájem o politická a sociální témata [škála]	Zapojení do rozhodovacích činností v rámci školy [škála]
koeficient	0,210	0,139	0,441	0,194	0,431	0,273
p-hodnota	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
N	4 547	4 540	4 582	4 576	4 572	4 569

Hypoteticky lze předpokládat zejména provázanost s důvěrou v instituce, zájmem o politiku a zapojením do rozhodovacích procesů ve škole (vzhledem k vzájemné provázanosti uvedených charakteristik by teoreticky postačilo vyjít ze zájmu o politická témata a případného zapojení ve škole). Z hodnot korelačních koeficientů je zřejmé, že budoucí volební účast žáků je nejvíce závislá na zájmu o politická a sociální témata a na znalostech žáků. Závislost na reálné angažovanosti ve školním prostředí, sledování zpravodajství a důvěře v instituce je menší.

Pro detailnější prozkoumání faktorů ovlivňujících budoucí volební účast žáků byly použity tři regresní modely:

1. model – obsahoval pouze charakteristiku rodinného zázemí (viz tabulka 2 v příloze 2)
2. model – obsahoval pouze charakteristiky školního prostředí (viz tabulka 3 v příloze 2)
3. model – obsahoval jen vliv občanských postojů (viz tabulka č. 77) .

Nejdříve se podívejme, nakolik ovlivňuje budoucí volební účast žáků jejich rodinné zázemí (viz tabulka 2 příloha 2). Model vysvětluje zhruba 17 % rozdílů u očekávané volební účasti žáků. Platí, že děti z rodin s vyšším statutem mají vyšší ochotu se v budoucnu účastnit voleb, a pozitivně ovlivňuje budoucí volební aktivitu též zájem rodičů o politická témata. Při pohledu na model zohledňující vliv školy (viz tabulka 3 příloha 2) se daří vysvětlit zhruba 10 % rozdílů mezi žáky, pozitivní vliv na budoucí volební účast má zapojení žáka do rozhodovacích struktur školy, žáci základních škol deklarují nižší ochotu v budoucnu volit než gymnazisté.

Při využití modelu, který obsahuje jen postoje, pro vysvětlení budoucí volební účasti (viz tabulka č. 77) zjišťujeme, že se daří vysvětlit zhruba pětinu variability. Výrazný vliv na budoucí volební účast má skutečnost, zda se žák zajímá o politická a sociální témata, důvěra v instituce má oproti tomu vliv zhruba čtvrtinový.

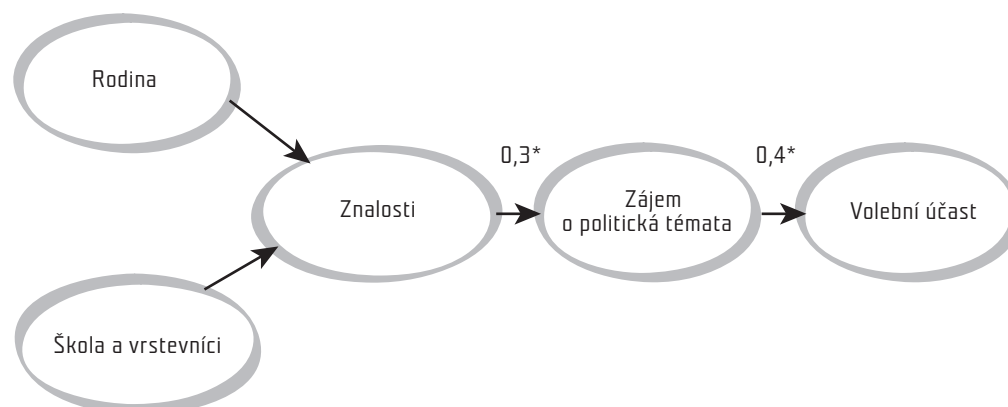
Tabulka 77: **Model vysvětlující budoucí volební účast za pomoci postojů žáků**

	Koeficienty	Směrodatná chyba	Standardizované koeficienty	t	p-hodnota.
	B	Std. Error	Beta		
konstanta	16,603	0,926		17,923	0,000
zájem o politická a sociální témata [škála]	0,475	0,016	0,407	29,529	0,000
důvěra v instituce [škála]	0,097	0,016	0,086	6,233	0,000

Pozn.: 19 % vysvětleného rozptylu.

Výsledky modelování budoucí volební účasti je opět možné vyjádřit graficky (obrázek č. 60).

Obrázek 60: Model vysvětlení budoucí volební účasti žáků



Pozn.: * označuje velikost korelačních koeficientů, resp. standardizovaných regresních koeficientů.

Pro dokreslení uvádíme i model vysvětlující budoucí volební účast žáků za pomoci všech faktorů (na úrovni jednotlivce, rodiny, školy a postojů) v jednom modelu (tabulka č. 78). Celkově model vysvětluje 37 % rozdílů v předpokládané volební účasti žáků, což je poměrně dobrý výsledek. Nejvýraznějším prediktorem budoucí volební účasti 14letých zůstávají znalosti, následuje jejich zájem o politická témata. Dále má vliv důvěra v instituce a zájem rodičů o politická témata. Ostatní faktory jsou s výjimkou typu navštěvované školy též statisticky významné, nicméně jejich vliv je mnohem menší (zapojení do rozhodovacích aktivit ve škole a zaměstnanecký status rodičů).

Tabulka 78: Model vysvětlující budoucí volební účast

	Koeficienty	Směrodatná chyba	Standardizované koeficienty	t	p-hodnota.
konstanta	-8,205	1,451		-5,656	0,000
zájem o polit. a soc. otázky – rodiče	2,586	0,195	0,178	13,235	0,000
status rodičů	0,042	0,010	0,055	4,206	0,000
gymnázium vs. ZŠ	,225	0,463	0,007	0,485	0,628
znalosti	0,042	0,002	0,328	22,675	0,000
důvěra v inst.	0,150	0,014	0,132	10,386	0,000
zájem o politická a sociální témata	0,274	0,016	0,234	17,036	0,000
zapojení do rozh. činností	0,073	0,014	0,065	5,017	0,000

Pozn. 37 % vysvětleného rozptylu.

9.5 Plánovaná účast žáků na politických aktivitách v dospělosti

Po pokusu o vysvětlení budoucí volební účasti se zaměříme na další budoucí chování žáků, účast na politických aktivitách. Jde o aktivní politickou angažovanost žáků sahající od pomoci některému z kandidátů politických stran až po samotný vstup do politické strany.⁴⁹ Obecně platí, že 14letí nepředvídají příliš časté zapojení do politických aktivit v dospělosti. Nejdříve se podívejme na závislost budoucích politických aktivit žáků na vybraných charakteristikách (stejných jako v případě budoucí volební účasti). Základní párové vztahy mapuje tabulka č. 79.

Teoreticky lze předpokládat zejména provázanost budoucích politických aktivit s důvěrou v instituce, zájmem o politiku a zapojením do rozhodovacích procesů ve škole (vzhledem k vzájemné provázanosti uvedených charakteristik by teoreticky s ohledem na schéma uve-

⁴⁹ Detailnější popis jednotlivých otázek a příslušné škály je uveden v kapitole 4.

dené v obrázku č. 58 postačilo vyjít ze zájmu o politická témata a případného zapojení ve škole). Z hodnot korelačních koeficientů je zřejmé, že budoucí politické aktivity žáků jsou nejvíce závislé na zájmu o politická a sociální témata a na důvěře v instituce. Závislost na reálné angažovanosti ve školním prostředí a sledování zpravodajství je menší, vliv znalostí (na rozdíl od škály volební účasti) nebyl prokázán vůbec.

Tabulka 79: **Závislost budoucí politické aktivity na vybraných charakteristikách (Pearsonovy korelační koeficienty)**

	Sleduje TV	Sleduje noviny	Znalosti	Důvěra v instituce (škála)	Zájem o politická a sociální témata (škála)	Zapojení do rozhodovacích činností v rámci školy (škála)
koeficient	0,123	0,113	-0,004	0,247	0,375	0,176
p-hodnota	0,000	0,000	,770	0,000	0,000	0,000
N	4 543	4 536	4 578	4 572	4 568	4 565

Při použití regresního modelu mapujícího současné působení různých postojů a chování na budoucí politickou angažovanost lze potvrdit výše uvedené závěry (tabulka č.80). Nejvyšší vliv má zájem o politická a sociální témata, nejnižší naopak reálná angažovanost ve školním prostředí. Modelem se daří vysvětlit 17 % rozdílů v budoucí angažovanosti žáků.

Tabulka 80: **Model pro budoucí politické aktivity žáků**

	Koeficienty	Směrodatná chyba	Standardizované koeficienty	t	p-hodnota.
konstanta	17,659	0,985		17,920	0,000
důvěra v instituce	0,163	0,014	0,159	11,367	0,000
zájem o politická a sociální témata	0,332	0,015	0,314	21,779	0,000
zapojení do rozhodovacích činností v rámci školy	0,853	0,014	0,083	5,968	0,000

Pozn.: 17 % vysvětleného rozptylu.

9.6 Vnímání genderové nerovnosti

Významným tématem posledních desetiletí v sociálních vědách je tzv. gender. Jde o sociálně zakotvené rozdíly mezi muži a ženami, které vznikají v procesu socializace a nadále se tak přenášejí mezi generacemi. Zajímavé je z tohoto pohledu sledovat názory mladých lidí na rovnost mužů a žen a zjišťovat, kdo je zastáncem rovnosti, a kdo naopak žádá odlišné postupy a práva pro muže a ženy. V kapitole 4 bylo zmíněno, že chlapci jsou v této oblasti méně liberální než dívky. Navážeme na toto zjištění a v duchu modelu uvedeného na obrázku č. 57 předpokládáme (pozitivní) vliv znalostí na genderové postoje, dále vliv podpory obecných demokratických hodnot. Pro úplnost přidáváme i vliv navštěvovaného typu školy (opět vycházíme ze zjištění odlišností mezi žáky základních škol a gymnázií uvedeného v kapitole 4). Nejdříve se opět podíváme na párovou souvislost postojů k genderové nerovnosti za pomoci korelačních koeficientů (tabulka č. 81).

Tabulka 81: **Závislost postojů ke genderové rovnosti na vybraných charakteristikách (Pearsonovy korelační koeficienty)**

	Gymnázium vs ZS	Pohlaví žáka	Podpora demokratických hodnot (škála)	Znalosti	Zájem o politická a sociální témata (škála)
koeficient	-0,165	0,301	0,279	0,462	0,118
p-hodnota	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
N	4 601	4 595	4 595	4 601	4 591

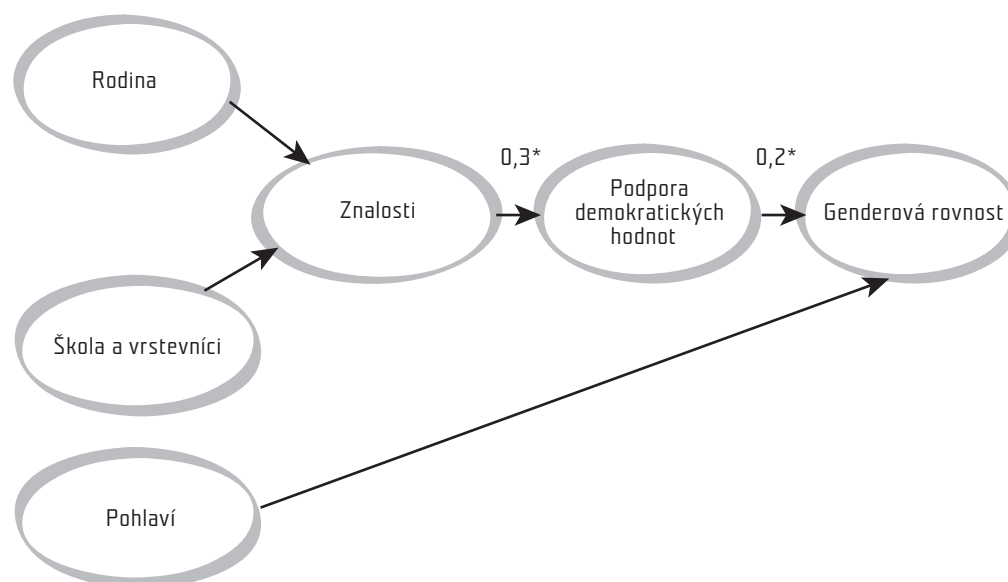
Nejvýraznější vliv na postoje k rovnosti mužů a žen mají občanské znalosti (hodnota koeficientu je velmi vysoká, 0,46, a její směr je očekávaný – žáci s vyššími znalostmi více podporují genderovou rovnost), následována pohlavím žáka (dívky více podporují genderovou rovnost) a podporou demokratických hodnot (prodemokratické postoje vyúsťují ve vyšší podporu rovnosti mužů a žen). Pro odstranění možných zkreslení, která mohou vzniknout při vyhodnocování vazeb pouze po dvojicích, opět využijeme regresní model (tabulka č. 82). V tomto modelu jsou obsaženy jen tři základní charakteristiky ovlivňující názory žáka na genderovou rovnost, ostatní charakteristiky se již nejeví jako vhodné pro zařazení do modelu (nepřinášejí zvýšení jeho vysvětlovací síly). Z tabulky č. 82 plyne, že nejvýraznější vliv na genderovou rovnost mají občanské znalosti žáků, dále jejich pohlaví a podpora demokratických hodnot žákem. Pro názornost se opět můžeme pokusit základní zjištění zobrazit schematicky (obrázek č 61).⁵⁰

Tabulka 82: **Model pro vysvětlení odlišností postojů ke genderové nerovnosti**

	Koeficienty	Směrodatná chyba	Standardizované koeficienty	t	p-hodnota.
konstanta	16,261	,787		20,667	0,000
pohlaví žáka	4,983	,221	0,281	22,553	0,000
podpora demokrat. hodnot	0,185	,012	0,194	14,930	0,000
znalosti	0,040	,001	0,372	28,576	0,000

Pozn. 31 % vysvětleného rozptylu.

Obrázek 61: **Model vysvětlení genderových postojů**



9.7 Shrnutí

Kapitola podává první vysvětlení postojů a budoucího chování 14letých vyplývajících z jejich odpovědí v dotaznících a testech výzkumu ICCS. Byl představen teoretický model, který předpokládá, že vrstevníci, rodina a škola se podílejí na formování občanských znalostí žáků. Tyto znalosti poté ovlivňují občanské postoje žáků, které předurčují jejich občanské chování.

⁵⁰ Obrázek vychází ze zjištění ohledně genderových postojů a také z výsledků analýz postojů k demokracii uvedených na počátku této kapitoly.

Z výsledků provedených analýz plyne, že teoretický model má své opodstatnění, konkrétně byla prokázána vazba (ne ovšem příliš silná) mezi postoji k demokratickým hodnotám a občanskými znalostmi žáků. Obdobně se prokázalo, že občanské znalosti žáků ovlivňují jejich zájem o politická a sociální témata a tento zájem dále ovlivňuje to, zda mají žáci pocit, že se orientují v politice. Nutno zdůraznit, že zájem žáků o politická a sociální témata je výrazně ovlivňován zájmem rodičů o tuto oblast a prokazuje se tak mezigenerační přenos tohoto fenoménu.

Při pokusu zjišťovat faktory ovlivňující důvěru žáků v instituce a sociální skupiny byl opět prokázán opět vliv zájmu o politická a sociální témata, překvapivý byl nízký vliv zapojení do rozhodovacích aktivit ve škole a sledování zpravodajství v masových médiích a občanských znalostí žáků.

Největší pozornost byla v této kapitole věnována pokusu vysvětlit budoucí volební účast, respektive neúčast žáků. Byl prokázán vliv rodiny a školy. Nicméně nejvýraznější vliv na budoucí volební účast mají dle našeho modelu občanské znalosti, následuje zájem žáků o politická a sociální témata, byl prokázán i pozitivní vliv u důvěry v instituce. Zjištění o vlivu znalostí z občanské výchovy, respektive v tomto kontextu spíše výchovy k občanství svědčí o potřebnosti této oblasti ve vzdělávání žáků.

Podobně byl proveden pokus o vysvětlení rozdílů v budoucí politické angažovanosti žáků. Výsledek je opět poměrně překvapivý. Očekávaný vliv byl prokázán u zájmu o politická a sociální témata. Poměrně malý vliv má reálná angažovanost v rozhodovacích procesech ve školním prostředí. Je otázkou pro další studie, zda škola dává žákům k této participaci malý prostor, nebo zda jsou žáci se zkušeností ze školního prostředí odrazeni se v budoucnu více angažovat.

Posledním tématem, na něž byla zaměřena pozornost, byly postoje k rovnosti mužů a žen. Nejvýraznější vliv se prokázal u občanských znalostí žáků, o něco menší vliv má podpora demokratických hodnot žákem; dívky více podporují rovnost mužů a žen ve srovnání s chlapci.

Na závěr zopakujeme, že výsledky uváděné v této kapitole je nutné chápat jako předběžné. Navíc byla pozornost zaměřena jen na některé postoje a chování zjišťované ve studii ICCS. V průběhu příštích měsíců budou zpracovány další analýzy zaměřené na tuto problematiku a jejich výsledky budou postupně publikovány v odborném tisku i ve formě rozšířené národní zprávy z výzkumu ICCS.

10 Vysvětlení odlišností evropských znalostí a postojů 14letých k Evropě a EU

10.1 Vysvětlení výsledků žáků z evropského znalostního testu

10.1.1 Teoretický rámec vysvětlení odlišností evropských znalostí

Vedle znalostí žáků z občanské výchovy byla v rámci evropského modulu měřena i úroveň jejich znalostí o Evropě.⁵¹ Cílem této části kapitoly je vysvětlit výsledky žáků při zohlednění různých charakteristik. Teoretický rámec modelu zůstává stejný a předpokládáme individuální vlivy (pohlaví, motivace, zájem o společenská témata), kontext rodiny (ISEI, počet knih) a kontext školy (typ školy apod.).

10.1.2 Vliv školy na výsledky testu z evropských znalostí

Tabulka 83: Odhad rozptylu výsledků znalostí žáků z evropského testu mezi školami a mezi žáky

Odhad rozptylu znalostí:	Odhad rozptylu	Počet stupňů volnosti	Hodnota X ² statistiky	p-hodnota
a) mezi školami	2511	143	1757,21	0,000
b) mezi žáky	5925			

Pozn.: Skutečná hodnota hladiny významnosti je menší než tři desetinná místa, pro která tiskne výstup software HLM.

Podobně jako v případě znalostního testu z občanské výchovy použijeme metodu víceúrovňového modelování, která nám dovolí odhadnout podíly rozptylů připadající mezi školy a mezi žáky. V případě výsledků evropského testu připadá 30 % variability ve výsledcích rozdílům mezi školami a 70 % variability rozdílům mezi žáky. Rozdíly mezi školami je možné⁵² s vysokou pravděpodobností⁵³ očekávat i mezi všemi školami sekundárního vzdělávání v ČR.

10.1.3 Výsledný model pro faktory ovlivňující evropské znalosti

Tabulka 84: Odhad nevysvětleného rozptylu výsledků znalostí žáků z evropského testu mezi školami a mezi žáky

Odhad rozptylu znalostí:	Odhad rozptylu	Procenta vysvětleného rozptylu	Počet stupňů volnosti	Hodnota X ² statistiky	p-hodnota
a) mezi školami	1213	52%	141	1042,58	0,000
b) mezi žáky	4880	18%			

Pozn.: Skutečná hodnota hladiny významnosti je menší než tři desetinná místa, pro která tiskne výstup software HLM.

Pomocí výsledného modelu se nám podařilo vysvětlit 52 % rozdílů mezi školami a 18 % rozdílů mezi žáky. Představený model není tak úspěšný, jako model vysvětlující znalosti žáků z občanské výchovy. Především podíl vysvětleného rozptylu na školní úrovni je významně nižší, což naznačuje, že rozdíly mezi školami ve výsledcích z evropského testu se nedají tak dobře vystihnout pomocí několika základních charakteristik.

Konstantu lze v tomto případě interpretovat jako průměrnou hodnotu chlapce studenta víceletého gymnázia, který je ve třídě s méně než 2/3 žáků, jež chtějí studovat VŠ. Mluví cizím jazykem, zřídka sleduje domácí nebo zahraniční zpravodajství v TV, pochází z rodiny s průměrným zaměstnaneckým statusem, má průměrné očekávané vzdělání a průměrné očekávání účastnit se voleb.

51 Podrobněji je vědomostní test rozebrán v kapitole 5.

52 Na základě výsledků Waldova testu, který má X² rozdělení (viz tabulka č. 83).

53 Přesahující 99%.

Tabulka 85: **Odhady regresních koeficientů modelu, kde závislou proměnnou jsou výsledky z evropského testu**

Parametr	Odhadnutý koeficient*	Odhadnutý koeficient**	Směrodatná chyba	t	p-hodnota
Konstanta	526,72		15,22	34,61	0,00
Základní školy	-20,18	-0,07	10,73	-1,88	0,06
2/3 žáků očekává vystudovat VŠ	31,89	0,13	9,42	3,39	0,00
Dívky	-7,36	-0,04	2,33	-3,16	0,00
Česky mluvící	21,72	0,03	9,52	2,28	0,02
Nejvyšší zaměstnanecký status	0,54	0,08	0,09	5,97	0,00
Budoucí volební účast	1,98	0,23	0,12	16,04	0,00
Očekávané vzdělání	7,52	0,21	0,56	13,35	0,00
Časté sledování zpráv v TV	12,63	0,07	2,44	5,17	0,00

Pozn.: Skutečná hodnota hladiny významnosti je menší než tři desetinná místa, pro která tiskne výstup software HLM.

* Nestandardizované.

** Standardizované.

Na úrovni školy lze sledovat významný vliv motivačního prostředí, jehož přímý vliv na výsledky testu je vyšší než vliv typu školy, jež se pohybuje na hranici statistické významnosti. Původní vliv typu školy je tedy do velké míry zprostředkován motivačním prostředím třídy. Z žakovských charakteristik se jako nejdůležitější opět jeví motivace a zájem o společenské dění. S každým dalším rokem očekávaného vzdělávání vzroste v průměru výsledek z testu o 7,5 bodu. Ještě významnější je vliv budoucí účasti žáka, jehož čistý vliv je ze všech charakteristik vůbec nejvyšší. I sledování TV se ukazuje jako pozitivní prediktor výsledků. Žáci, kteří často sledují zpravodajství v TV, mají v průměru o 12,6 bodu více. Ve stínu výsledků modelu znalostí z občanské výchovy se jeví jako překvapivý efekt pohlaví. Dívky dosahují v průměru o více než 7 bodů nižšího skóre než chlapci. I poslední sledovaná oblast, kontext rodiny, se jeví jako významně ovlivňující výsledky z evropského testu, i když její vliv je menší než např. motivace žáků nebo jejich zájem o společenská témata. Lze sledovat pozitivní závislost zaměstnaneckého statusu rodiny a dosažených výsledků v tom smyslu, že žáci z rodin s vyšším statusem dosahují v průměru lepších výsledků.⁵⁴

Jako marginálně významný se ukázal vliv kulturního zázemí měřeného počtem knih v domácí knihovně. Naopak jako významný se ukazuje jiný aspekt kulturního zázemí, jazyk, kterým se v rodině žáka mluví. Žáci mluvící česky dosahují v průměru o 22 bodů více než žáci mluvící cizím jazykem. Toto zjištění je v souladu s výsledky mezinárodních šetření na podobná témata (Schulz a kol., 2010a).

10.1.4 Shrnutí

Podobně jako v případě znalostí z občanské výchovy, i ve výsledcích evropského testu existují rozdíly mezi jednotlivými školami. Tyto rozdíly nejsou nijak veliké, přesto mají jinou strukturu než rozdíly ve výsledcích z občanské výchovy. Pomocí základních charakteristik (typ školy, motivované prostředí) se podařilo vysvětlit něco málo přes 50 % těchto rozdílů. Nejlépe rozdíly vystihuje motivační prostředí ve třídě, které pozitivně přispívá k výsledkům z testu.

Na žakovské úrovni se jako nejdůležitějšími opět ukazují motivace žáka (počet let očekávaného vzdělání) a jeho zájem o společenské dění (budoucí volební účast, sledování zpráv v TV). Tyto dvě oblasti ve své důležitosti převyšují ostatní individuální charakteristiky

⁵⁴ Při konstantních hodnotách ostatních proměnných, což platí pro všechny interpretované efekty modelu.

i kontext rodiny. Obecně lze sledovat, že dívky dosahují nižších výsledků než chlapci. I kontext rodiny je významný, byť ne tolik jako předešlé dvě oblasti. Obecně lze sledovat, že žáci z rodin s vyšším zaměstnaneckým statusem dosahují lepších výsledků. Vedle socioekonomického vlivu rodiny se ukazuje jako důležitý i jistý aspekt kulturního zázemí. Lze sledovat, že žáci, v jejichž rodinách se mluví česky, dosahují v průměru lepších výsledků.

10.2 Vysvětlení postojů žáků k Evropě a EU

10.2.1 Vysvětlení odlišností postojů 14letých k Evropě a EU

V druhé části kapitoly se zaměříme na prvotní vysvětlení odlišností postojů českých žáků vůči Evropě a Evropské unii. Stejně jako v kapitole 8 bude opět využito víceúrovňového modelování. S ohledem na šíři problematiky zjišťované ve výzkumu ICCS (detailní popis lze nalézt v kapitole 5, dotazník věnovaný Evropě a EU v příloze 1) je v této kapitole zaměřena pozornost pouze na vybrané postoje, a to *postoje vůči studiu evropských jazyků, pocit evropského občanství a postoje k rovným šancím pro občany EU*. V modelech bude opět využito proměnných na žákovské i školní úrovni, aby byl zohledněn vliv rodinného zázemí žáka a školy na postoje k Evropě a EU.

Jako další charakteristiky vysvětlující odlišnosti v postojích k Evropě a EU budou použity škály mapující jednotlivé oblasti občanských postojů u žáků, jako jsou podpora demokratických hodnot, názory na rovnost etnických skupin, budoucí účast na volbách, názory na práva přistěhovalců a názory na genderovou rovnost (viz kapitola 4 a 9). Na žákovské úrovni budou využity tyto charakteristiky: pohlaví, jazyk, kterým se doma mluví, frekvence sledování zpráv z domácí politiky a zahraničí v TV a nejvyšší zaměstnanecký status rodičů.

10.2.2 Modelování postojů vůči studiu evropských jazyků

V prvním modelu odhadujeme hodnotu na škále *postoje vůči studiu evropských jazyků*, která byla odvozena z šesti otázek sledujících motivaci žáků učit se cizí jazyk, a stejně tak i postoje vůči učení se cizím jazykům.⁵⁵ Mezi vysvětlující proměnné na úrovni žáka patří:⁵⁶ výsledek testu z evropských znalostí, nejvyšší zaměstnanecký status rodičů, zapojení do rozhodovacích činností v rámci školy (škála), otevřenost v diskusích během vyučování (škála), podpora demokratických hodnot (škála), názory na rovnost etnických skupin (škála), budoucí účast na volbách (škála) a počet let očekávaného vzdělávání žáka. Dále bylo do modelu zařazeno pohlaví, jazyk, kterým se doma mluví, a frekvence sledování zpráv z domácí politiky a zahraničí v TV. Vysvětlující proměnnou školní úrovně je typ školy navštěvované žákem (víceleté gymnázium nebo základní škola).

Jak je možné vidět v tabulce č. 86, konstanta modelu postojů ke studiu jazyků má hodnotu 52,7.⁵⁷ Tato hodnota představuje průměrnou úroveň na škále postojů vůči studiu evropských jazyků chlapců, žáků víceletých gymnázií s průměrným výsledkem v testu z evropských znalostí, kteří doma nemluví česky, nesledují často zprávy z domácí politiky a zahraničí v TV a dosahují průměrných výsledků v rámci všech ostatních charakteristik zařazených do modelu. Dívky mají postoje ke studiu jazyků mírně pozitivnější (rozdíl na škále je 1,4 bodu), než je tomu u chlapců. Žáci základních škol překvapivě vykazují v průměru o 1,2 bodu vyšší hodnotu na postojové škále k učení se evropských jazykům oproti žákům víceletých gymnázií. Poukazuje to na kladnější vztah k výuce cizích jazyků

55 Detailní popis jednotlivých položek je obsažen v kapitole 5 této zprávy.

56 Pro výpočty byly proměnné centrovány, tj. od původní proměnné byla odečtena průměrná hodnota. Centrovaná proměnná má tedy nulový průměr. Hodnota nula centrované proměnné vyjadřuje průměrnou úroveň sledované znalosti, tedy napří průměrný status rodičů, průměrné znalosti, postoje apod.

57 Všechny škály postojů využívané v této kapitole mají mezinárodní průměr 50 a směrodatnou odchylku 10. Hodnoty nad 50 jsou tedy nad mezinárodním průměrem, hodnoty pod 50 naopak mezinárodně podprůměrné.

u žáků 8. ročníků základních škol (při stejném rodinném zázemí a úrovni dalších zohledněných charakteristik). Pokud žáci mluví doma česky, snižuje se hodnota na škále postojů vůči výuce jazyků průměrně o 2,5 bodu, žáci pocházející z rodin, kde se mluví jiným jazykem než českým, mají tedy pozitivnější vztah k výuce evropských jazyků.

Vyšší znalosti zjištěné v testu evropských znalostí mají též pozitivní vliv na postoje ke studiu evropských jazyků (nárůst výsledku v testu o 100 bodů znamená nárůst hodnoty na škále postojů vůči cizím jazykům o 0,4 bodu). Pozitivní vliv na postoje ke studiu jazyků mají také očekávání vyššího dosaženého vzdělání, častější sledování zpráv v TV a skutečnost, že žák pochází z rodiny s vyšším statusem. Při pohledu na vliv jednotlivých obecných postojů lze též potvrdit, že všech pět vysvětlujících škál pozitivně ovlivňuje postoje vůči studiu evropských jazyků.

Tabulka 86: **Postoje vůči studiu evropských jazyků**

Parametr	Odhadnutý koeficient	Směrodatná chyba	p-hodnota
Konstanta	52,7	1,21	0,000
Typ vzdělání (ZŠ)	1,17	0,49	0,019
Průměrný výsledek testu z evropských znalostí	0,004	0,002	0,029
Pohlaví žáka (dívky)	1,36	0,27	0,000
Jazyk, kterým se doma mluví (český)	-2,53	1,20	0,035
Nejvyšší zaměstnanecký status rodičů	0,05	0,01	0,000
Zapojení do rozhodovacích činností v rámci školy (škála)	0,08	0,02	0,000
Otevřenost v diskuzích během vyučování (škála)	0,10	0,02	0,000
Podpora demokratických hodnot (škála)	0,12	0,02	0,000
Názory na rovnost etnických skupin (škála)	0,16	0,02	0,000
Budoucí účast na volbách (škála)	0,03	0,02	0,044
Počet let očekávaného vzdělávání žáka	0,37	0,06	0,000
Sledování zpráv z domácí politiky a zahraničí v TV (často)	0,55	0,28	0,045

Pozn.: Skutečná hodnota hladiny významnosti je menší než tři desetinná místa, pro která tiskne výstup software HLM.

Největší vliv můžeme pozorovat u škály zaměřené na názory na rovnost etnických skupin. Žáci, kteří podporují rovná práva etnických skupin, mají významně pozitivnější vztah k výuce cizích jazyků. Podobnou souvislost můžeme najít i u postojů k podpoře demokratických hodnot a sklonu k budoucí účasti ve volbách. Větší otevřenost v diskuzích během vyučování a vyšší zapojení do rozhodovacích činností v rámci školy pozitivně ovlivňují postoje žáků vůči studiu evropských jazyků.

Za pomoci uvedeného modelu se podařilo vysvětlit 49 % rozptylu na úrovni škol a 14 % rozptylu mezi žáky. Celkově můžeme tvrdit, že rozdíly mezi školami přispívají jen 3 % k celkovým rozdílům v postojích žáků ke studiu evropských jazyků a celých 97 % variability připadá na rozdíly mezi žáky. V těchto názorech tak panuje mezi školami minimální rozdíl a lze tvrdit, že většina rozdílů je způsobena variabilitou mezi žáky samotnými.

10.2.3 Modelování pocitu evropského občanství

V dalším kroku se zaměříme na modelování škály *pocitu evropského občanství* vyjadřující vnímání evropské identity a sounáležitosti k Evropě. Model obsahuje kromě tří zkonstruovaných centrováných škál (podpora demokratických hodnot, názory na rovnost etnických skupin, budoucí účast ve volbách) také tři další vysvětlující parametry na úrovni žáka, kterými jsou: pohlaví žáka, jazyk, kterým se doma mluví, a frekvence sledování zpráv

z domácí politiky a ze zahraničí v TV. Na školní úrovni se jako významný ukazuje vliv průměrného ISEI ve škole, který byl rovněž centrován. Průměrná úroveň pocitu evropského občanství u žáků 8. ročníků (chlapců) nebo žáků na ekvivalentním stupni víceletých gymnázií s průměrným ISEI ve škole a průměrnými hodnotami skóre na centrováných škálách zařazených do modelu, kteří nemluví doma česky a nesledují často zprávy z domácí politiky a zahraničí v TV, dosahuje hodnoty 46,2 bodu. U dívek klesá průměrná úroveň škály o 0,8 bodu, dívky tedy prokazují slabší pocit evropské identity.

Školy s vyšším průměrným ISEI dosahují v průměru nižšího pocitu evropského občanství, což je poměrně překvapivé zjištění. Žáci, kteří doma mluví česky, pocítují v průměru o 3,47 bodu silněji vlastní evropskou identitu a sounáležitost. Ti, kteří v televizi často sledují zprávy z domácí politiky a zahraničí, vykazují průměrně o 0,6 bodu vyšší úroveň evropského občanství. Vyšší podpora etnických skupin se pozitivně odráží ve výraznějším pocitu evropského občanství, proměnná (ze škál použitých v modelu) nejvíce ovlivňuje pocit občanství.

U dalších dvou použitých škál, v případě podpory demokratických hodnot a budoucí účasti na volbách, dochází s nárůstem jejich hodnot taktéž k zesílení pocitu evropské identity a sounáležitosti. Výraznější sklon k podpoře demokratických hodnot tedy působí na silnější pocit evropské identity. Podobný vztah můžeme najít i u sklonu k budoucí účasti ve volbách. Modelováním pocitu evropského občanství u žáků jsme vysvětlili 23 % rozptylu na úrovni škol a pouze 6,1 % rozptylu na úrovni žáků, je tedy zřejmé, že existující odlišnosti se nedaří vysvětlit příliš dobře. Přehled odhadnutých koeficientů u jednotlivých parametrů, které byly v modelu použity, je uveden v tabulce č. 87.

Tabulka 87: **Pocit evropského občanství**

Parametr	Odhadnutý koeficient	Směrodatná chyba	p-hodnota*
Konstanta	46,18	1,17	0,000
Průměrný ISEI ve škole	-0,10	0,03	0,002
Pohlaví žáka [dívka]	-0,81	0,32	0,012
Jazyk, kterým se doma mluví [český]	3,47	1,17	0,003
Podpora demokratických hodnot [škála]	0,10	0,02	0,000
Názory na rovnost etnických skupin [škála]	0,15	0,02	0,000
Budoucí účast na volbách [škála]	0,10	0,02	0,000
Sledování zpráv z domácí politiky a zahraničí v TV [často]	0,56	0,32	0,079

Pozn.: Skutečná hodnota hladiny významnosti je menší než tři desetinná místa, pro která tiskne výstup software HLM.

10.2.4 Modelování postojů vůči rovným šancím pro občany EU

Třetí model se zabývá postoji žáků k *rovným šancím pro občany EU*. Do modelu bylo na úrovni žáků zahrnuto pět centrováných škálových proměnných (vliv studentů ve škole, podpora demokratických hodnot, názory na rovnost etnických skupin, názory na práva přistěhovalců, názory na genderovou rovnost). Kromě těchto parametrů obsahuje model ještě jednu vysvětlující proměnnou na žákovské úrovni zaměřenou na imigrační status žáků. Vysvětlující proměnnou měřenou na úrovni škol je typ školy (gymnázium nebo základní škola).

Průměrná úroveň skóre u žáků českého původu, kteří navštěvují víceletá gymnázia a dosahují průměrné hodnoty v pěti sledovaných škálách, je 47,3 bodu. Pokud jsou žáci přistěhovalci, zvyšuje se logicky průměrná úroveň postojů k rovným šancím pro občany EU

(nárůst o 3,7 bodu). Pozitivnější vztah k rovným šancím pro občany EU prokazují žáci také v případě, že mají pozitivní názory na práva přistěhovalců. Vyšší podpora práv přistěhovalců tedy ovlivňuje sklon více podporovat i rovné šance pro občany EU. Podobný sklon můžeme najít i v případě, že žáci více podporují rovnost etnických skupin. Žáci, kteří podporují etnickou rovnost, se v průměru pozitivněji vyjadřují k rovným šancím uvnitř EU. U škály zkoumající podporu demokratických hodnot dochází s nárůstem její hodnoty k zesílení průměrných pozitivních postojů k rovným šancím pro občany EU. Podobně nárůst podpory genderové rovnosti se odráží v nárůstu pozitivních postojů k rovným šancím pro občany EU.

Při modelování názorů na rovné šance pro občany EU se ukázaly proměnné pohlaví a zaměstnanecký status rodičů jako statisticky nevýznamné. Dívky (obecně ve společnosti považované za diskriminované) tak favorizují rovnost podobně jako chlapci. Stejně tak žáci z rodin s nižším statusem (jejichž rodiče většinou pracují v zaměstnáních odměňovaných nižší mzdou) se staví k rovným šancím uvnitř EU podobně jako žáci z bohatších rodin.

Za pomoci modelu jsme vysvětlili 79 % rozptylu na úrovni škol a 31 % rozptylu mezi žáky. Podobně jako v předchozích modelech přispívá rozdíl mezi žáky plnými 97 % k celkovému rozdílu v názorech na rovné šance pro občany EU a zbylá 3 % z celkové variability názorů připadají na rozdíly mezi školami. Odhadnuté koeficienty modelu uvádí tabulka č. 88.

Tabulka 88: **Rovné šance pro občany EU**

Parametr	Odhadnutý koeficient	Směrodatná chyba	p-hodnota*
Konstanta	47,25	0,87	0,000
Typ vzdělání (ZŠ)	1,10	0,45	0,017
Přistěhovalci	3,66	0,78	0,000
Vliv studentů ve škole (škála)	0,05	0,02	0,003
Podpora demokratických hodnot (škála)	0,04	0,02	0,012
Názory na rovnost etnických skupin (škála)	0,24	0,02	0,000
Názory na práva přistěhovalců (škála)	0,37	0,02	0,000
Názory na genderovou rovnost (škála)	0,06	0,02	0,000

Pozn.: Skutečná hodnota hladiny významnosti je menší než tři desetinná místa, pro která tiskne výstup software HLM.

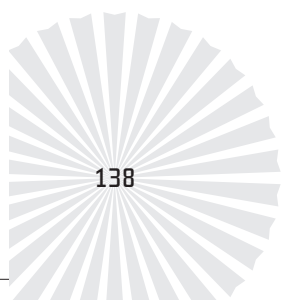
10.2.5 Shrnutí

V této kapitole jsme se pokusili vysvětlit odlišnosti v postojích žáků vůči studiu evropských jazyků, pocitech evropského občanství a postojích k rovným šancím pro občany EU. V rámci modelování postojů žáků vůči studiu evropských jazyků byly zjištěny významné rozdíly zejména u chlapců a dívek. Dívky mají tendenci k pozitivnějším postojům k výuce cizích jazyků. Důležitým faktorem je jazyk, kterým se v rodině mluví. Žáci z rodin, kde se nemluví česky, mají významně pozitivnější postoje k výuce evropských jazyků. Žáci navštěvující základní školy prokazují zároveň kladnější vztah k výuce cizích jazyků.

V případě pocitu evropského občanství, identity a sounáležitosti u žáků byl taktéž nalezen významný rozdíl mezi chlapci a děvčaty. Pociť evropského občanství je silnější u chlapců. Jazyk, kterým doma žáci mluví, se ukazuje jako důležitá charakteristika ovlivňující pocit evropského občanství. Žáci z rodin hovořících českým jazykem mají pozitivnější vztah k evropskému občanství. Vyšší frekvence sledování zpráv z domácí politiky a ze zahraničí v televizi (jako indikátor zájmu o politické dění) zvyšuje u žáků pocit sounáležitosti s Evropou.

V modelu zaměřeném na postoje k rovným šancím pro občany EU se jako důležitá charakteristika ukazuje přistěhovalcecký status žáků. U přistěhovalců se výrazně zvyšuje sklon

k preferování rovných šancí pro občany EU. Podobný vliv byl zjištěn i u kladných postojů vůči právům přistěhoalců nebo vůči genderové rovnosti a rovnosti etnických skupin. Pohlaví v tomto modelu nesehrálo významnou roli. Ve všech zkoumaných postojích připadá naprostá většina rozdílů na rozdíly mezi jednotlivými žáky, vliv škol v této oblasti je minimální.



11 Shrnutí výsledků

Mezinárodní studie občanské výchovy (ICCS 2009) byla realizována v České republice a v dalších 37 zemích celého světa. Studie chtěla zjistit, jak jsou mladí lidé připravováni na svůj budoucí občanský život. Základní oblasti, na které se studie zaměřila, jsou: *znalosti a porozumění v oblasti občanské výchovy a pozitivní postoje k občanství a účasti na občanských aktivitách*. Konkrétní cílovou skupinou byli žáci 8. ročníků, v českém vzdělávacím systému tedy žáci na základních školách a víceletých gymnáziích. Tato zpráva se snaží zaměřit na prvotní výsledky ze studie ICCS, které jsou platné pro ČR. Prvotním zjištěním v mezinárodním kontextu se věnuje samostatná publikace (Schulz a kol. 2010a, resp. český Schulz a kol. 2010b). Ve světle výzkumných otázek vymezených v první kapitole této zprávy shrneme základní zjištění plynoucí z provedeného výzkumu.

11.1 Rozdíly občanských znalostí u českých žáků

První výzkumná otázka se zaměřila na rozsah rozdílů v občanských znalostech 14letých žáků a vysvětlení těchto odlišností. Občanské znalosti byly mezinárodně měřeny na škále, jejíž mezinárodní průměr byl stanoven na 500 bodů a směrodatná odchylka činila 100 bodů. Na počátku dodejme, že v mezinárodním srovnání dopadli čeští žáci mírně nad průměrem, průměr škály občanských znalostí činil v ČR 510 bodů. Ovšem rozdíly mezi českými žáky jsou výrazné. Dramatický rozdíl je zejména mezi žáky ze základních škol a víceletých gymnázií (znalosti žáků základních škol zaostávají v průměru o více než 100 bodů).

Mezinárodní analýza dat z žákovských testů použitých ve studii ICCS vedla k návrhu tří úrovní znalostí a dovedností v oblasti občanských znalostí žáků (Schulz a kol., 2010a, str. 87):

- Úroveň 1 – znalost základních principů a širších konceptů, které utvářejí občanství; dále pak mechanická práce se znalostmi a mechanické operace se znalostmi o občanských a politických institucích.
- Úroveň 2 – znalost a porozumění hlavním občanským institucím, systémům a konceptům, stejně jako porozumění vzájemnému propojení institucí a příslušných procesů.
- Úroveň 3 – aplikace znalostí a porozumění vyhodnocování či ospravedlňování politik, praxe a chování založených na porozumění občanství.

Průměrně byli čeští žáci rozděleni mezi tyto úrovně následovně: 8 % žáků nedosahovalo první úrovně; 28 % žáků bylo klasifikováno do úrovně první; celkem 36 % dosáhlo druhé úrovně a zbývajících 28 % úrovně třetí. Při pohledu na srovnání žáků základních škol a víceletých gymnázií zjišťujeme, že pouhá tři procenta žáků víceletých gymnázií se umístila na úrovni 1 a nižší oproti 40 % na základních školách. Částečně lze tento rozdíl vysvětlit odlišným sociálním složením žáků na těchto dvou typech škol. Při pohledu na výsledky žáků dle statusu jejich rodičů platí, že čím vyšší je tento status, tím vyšší průměrné skóre žák získal. Více než polovina žáků s vysokým zaměstnaneckým statusem rodičů dosáhla svým výkonem dovednostní úrovně 3 oproti 1/6 žáků s nízkým zaměstnaneckým statusem rodičů.

11.2 Změny v občanských znalostech od roku 1999

Druhá výzkumná otázka se zabývala změnou úrovně občanských znalostí od roku 1999, kdy byla provedena v České republice studie CIVED (Torney-Purta a kol., 2001). Vzhledem k tomu, že v obou studiích (CIVED i ICCS) byly v ČR zahrnuty stejné testové úlohy, je možné porovnat úroveň občanských znalostí obsahového typu (tj. pouze části občanských znalostí měřených ve studii ICCS). Provedené srovnání svědčí o poklesu obsahových občanských znalostí českých žáků zhruba o 10 bodů (měřicí škála měla mezinárodní průměr 100). Pokles byl prokázán ve všech sledovaných skupinách (chlapci, dívky, žáci základních škol i gymnázií). Z mezinárodního srovnání plyne (Schulz a kol., 2010a), že pokles v ČR byl

jeden z nejvýraznějších. Při čtení výsledků časového srovnání je nutné upozornit, že tento pokles se týká pouze jedné dimenze znalostí, jejich obsahové složky.

11.3 Zájem a ochota angažovat se v občanském a politickém životě

Třetí výzkumná otázka se zaměřila na skutečnost, do jaké míry se žáci účastníci se studie ICCS zajímají o občanský a politický život a do jaké míry jsou ochotni se v něm angažovat.

Současná angažovanost žáků 8. ročníků je poměrně nízká. Pokud se žáci podílí na nějakých aktivitách přesahujících jejich povinnosti, převažují aktivity spojené se školou, minimum žáků se účastní aktivit místního společenství. I přes poměrně nízkou angažovanost žáci většinou souhlasí s tím, že účast na rozhodovacích procesech ve školách je velice důležitá pro zlepšení chodu školy.

Část zkoumání se věnovala též případným budoucím občanským a politickým aktivitám žáků v dospělosti. Lze očekávat, že tyto aktivity budou mít spíše neformální charakter, předpokládaná formální občanská či politická angažovanost je na poměrně nízké úrovni. Konkrétněji žáci vyjádřili u neformálních občanských aktivit největší ochotu ke sběru podpisů na petici (více než dvě třetiny oslovených). U nabízených nelegálních forem protestu (sprejování, blokování dopravy a obsazení veřejné budovy) se přiklonila k možnosti jejich uplatnění v budoucnu zhruba pětina českých žáků. Bohužel (s ohledem na budoucí vývoj demokracie v ČR) poměrně nízká je deklarovaná ochota jít v budoucnosti k volbám, nejochotnější jsou žáci jít volit do místních zastupitelstev (cca dvě třetiny), naopak nejmenší je ochota volit do Evropského parlamentu (38 %). Aktivní politickou participaci plánuje jen velice malé procento českých žáků, nejčastější odpovědí bylo vyjádření ochoty pomoci kandidátovi některé politické strany (23 %), o aktivním vstupu do politické strany uvažuje jen 9 % žáků. Budoucí občanskou a volební angažovanost pozitivně ovlivňuje školní i rodinné prostředí, které utváří demokratické postoje a podporuje občanské znalosti žáků a zájem o politická a sociální témata.

11.4 Postoje k demokracii, rovnosti mužů a žen a politice u českých žáků

V průběhu dospívání se dotvářejí občanské postoje, které poté ovlivňují občanskou a politickou angažovanost popsanou výše. Na tyto postoje se zaměřila čtvrtá výzkumná otázka. Čeští žáci podporují demokratické hodnoty zhruba ve stejné míře jako jejich vrstevníci v zahraničí, nejvíce zdůrazňují svobodu slova, právo volit a rovnost. Zájem žáků 8. ročníku se soustředí zejména na témata, která jsou jim prostorově blízká, největší zájem mají o životní prostředí a společenskou či politickou situaci v místě bydliště či v celé ČR, naopak malý zájem mají žáci o evropská a mezinárodní témata.

Platí, že čeští žáci mají velmi nízkou důvěru v některé instituce, zejména politické strany (28 %) a parlament (33 %), tyto hodnoty jsou podobné jako hodnoty zjištěné z pravidelných výzkumů zaměřených na dospělé populaci v ČR. Vysokou důvěru českých žáků mají naopak armáda, školy, policie, soudy a média. Překvapivým zjištěním byla různorodá podpora rovného postavení mužů a žen ve společnosti. Žáci téměř jednohlasně podporují rovnost práv, postavení v politice a stejné odměňování obou pohlaví, ale překvapivě více než polovina mladých souhlasí s tím, že hlavní prioritou žen by měla být výchova dětí. Obdobně překvapivý je více než 40% souhlas s tím, že muži jsou způsobilější k výkonu vysokých politických funkcí více než ženy.

Pro vysvětlení postojů žáků byl představen teoretický model, který předpokládá, že vrstevníci, rodina a škola se podílejí na formování občanských znalostí žáků a tyto poté ovlivňují občanské postoje žáků. Výsledky potvrdily popsany model, konkrétně byla prokázána

vazba (ne ovšem příliš silná) postojů k demokratickým hodnotám a občanským znalostem žáků. Obdobně bylo prokázáno, že občanské znalosti žáků ovlivňují jejich zájem o politická a sociální témata a tento zájem dále ovlivňuje to, zda mají žáci pocit, že se orientují v politice. Nutno zdůraznit, že zájem žáků o politická a sociální témata je výrazně ovlivňován zájmem rodičů o tuto oblast a prokazuje se tak výrazný mezigenerační přenos tohoto fenoménu.

11.5 Realizace výchovy k občanství v českých školách

Pátá výzkumná otázka se zaměřila na všeobecný přístup k výuce občanské výchovy v jednotlivých školách, na vzdělávací praxi, používané pomůcky a organizaci vzdělávání. V souvislosti s kurikulární reformou provedenou v nedávné době v České republice byla školám dána poměrně široká volnost ohledně naplnění rámcových vzdělávacích programů zejména v oblasti nově nazvané *Výchova k občanství*. Nutno konstatovat, že i přes tuto volnost zůstal ve většině škol vyučovací předmět s názvem občanská výchova, případně méně často výchova k občanství.

Za základní cíl tohoto předmětu na většině škol je považováno rozšiřování znalostí o právech a povinnostech občanů; podpora kritického a nezávislého myšlení žáků; rozšiřování znalostí o společenských, politických a občanských institucích. Celkově je kladen srovnatelný důraz na faktické znalosti i analytické dovednosti. Rozdíly panují mezi gymnázii a základními školami, na gymnáziích je kladen vyšší důraz na rozvoj analytických schopností žáků.

Výuka probíhá většinou interaktivní formou diskuse mezi žáky, mezi žáky a učitelem nebo prací ve skupině. Mladší učitelé vyučují častěji pomocí těchto forem než starší učitelé. Materiály používané učiteli k výuce jsou do velké míry standardizované, nejčastěji jsou používány vlastní nápady, oficiální materiály a původní dokumenty. Dále bylo zjištěno, že s tím, jak roste sebedůvěra učitelů při vyučování, roste i frekvence používání především moderních materiálů, jako jsou informační technologie a média.

11.6 Rodinné zázemí českých žáků a jeho vliv na znalosti a postoje žáků

Odlišnosti v rodinném zázemí jsou sociálními vědci zkoumány samostatně (zejména v rámci studia sociální stratifikace a sociálních nerovností) a také v souvislosti s jednotlivými fenomény (např. vzdělanostní nerovnosti a jejich původ). Cílem šesté výzkumné otázky bylo zjistit, jak velké jsou odlišnosti mezi 14letými žáky, a posléze tyto odlišnosti využít pro vysvětlení odlišností výsledků dosažených ve znalostním testu. Celkově byla potvrzena skutečnost, že žáci víceletých gymnázií mají lepší rodinné zázemí než žáci základních škol. Jejich rodiče mají obvykle vyšší zaměstnanecký status, dosahují vyššího vzdělání a více se zajímají o politické a společenské dění. Žáci gymnázií také očekávají, že dosáhnou vyššího vzdělání ve srovnání s vrstevníky ze základních škol.

Při detailnějších analýzách byl prokázán vliv rodinného zázemí na občanské znalosti žáků (žáci z rodin s lepším zázemím mají vyšší úroveň znalostí). Podobně se prokázal vliv rodinného zázemí na občanské postoje žáků. Zejména zájem rodičů o sociální a politická témata pozitivně ovlivňuje demokratické postoje žáků.

11.7 Znalosti českých žáků o Evropě a Evropské unii

Česká republika je již od roku 2003 členskou zemí Evropské unie. Nadto celý svět se neustále integruje a globalizuje. S ohledem na tyto skutečnosti je vhodné se zaměřit na postoje žáků k těmto fenoménům a zjišťovat jejich znalosti o této problematice.

V rámci sedmé výzkumné otázky jsme chtěli zjistit, jaké jsou znalosti českých žáků o Evropě a EU.

Čeští žáci dosáhli ve vědomostním testu nadprůměrné znalosti ve srovnání s jejich spolužáky z ostatních zúčastněných evropských zemí. Velmi dobrého výsledku dosáhli zejména žáci víceletých gymnázií. Projevily se též značné regionální rozdíly, nejlepší znalosti Evropy a EU byly zjištěny u žáků v krajích Vysočina, Hlavní město Praha a v Libereckém kraji. Naopak nejhůře si v rámci republiky vedli žáci Ústeckého, Karlovarského a Olomouckého kraje (nicméně i v těchto nejslabších krajích byla úroveň minimálně na mezinárodním průměru).

Čeští žáci si vedli nejlépe v oblasti týkající se evropské měny euro, oblasti zákonů a politiky unie. Horší jsou znalosti u položek zjišťujících fakta o Evropské unii a jejích institucích.

11.8 Postoje a aktivity českých žáků ve vztahu k Evropě a Evropské unii

S výzkumnou otázkou zaměřenou na znalosti českých žáků o Evropské unii úzce souvisí výzkumná otázka č. 8 zaměřená na postoje k této problematice. Z výsledků výzkumu ICCS plyne, že čeští žáci mají slabší pocit evropské identity a sounáležitosti k Evropě než jejich spolužáci z ostatních evropských zemí, přičemž chlapci se cítí být Evropany více než dívky. Dodejme, že i přesto je velká většina českých žáků hrdá na to, že je Česká republika členkou zemí EU.

Téměř všichni žáci v ČR se dle svých slov dokáží domluvit nebo porozumět některým jiným evropským jazykům než českým a jejich vztah ke studiu cizích jazyků je velmi pozitivní. Poměrně málo podporují čeští žáci ideu politického sjednocování Evropy (jednotná politika, evropský prezident nahrazující hlavy jednotlivých států apod.). S výrazně nižší podporou se též setkala myšlenka zavedení společné měny v Evropě, resp. EU, přičemž tato podpora byla výrazně vyšší u dívek, než u chlapců. Žáci rovněž vyjádřili menší podporu rozšiřování Evropské unie, než jaká je patrná v ostatních evropských zemích, a ukázalo se, že dívky jsou rozšiřování unie nakloněny mnohem méně než chlapci.

11.9 Navazující publikace a výhled dalších prací

Tato národní zpráva z výzkumu ICCS doplňuje mezinárodní zprávu prvotních zjištění (anglicky Schulz a kol. 2010a; česky Schulz a kol. 2010b). Cílem národní zprávy je poskytnout detailnější vhled do výsledků ICCS za Českou republiku. S ohledem na šíři získaných výzkumných dat budou brzy vydány detailnější zprávy (rozšířená mezinárodní zpráva a evropská zpráva) v anglickém i českém jazyce. Plánovány jsou i publikace jednotlivých analýz v odborných časopisech.

Příloha 1 Použité statistické techniky

Ve výzkumu ICCS i při jeho zpracování byly použity nejrůznější statistické postupy. Některé postupy jsou běžně využívány (výpočet procent, průměrů, kontingenčních tabulek), jiné jsou naopak používány méně, případně v ČR téměř vůbec. Cílem této přílohy je podat základní popis některých složitějších statistických přístupů využitých ve výzkumu ICCS a jeho zpracování a odkázat případné zájemce na relevantní odbornou literaturu.

Výběr žáků ve studii ICCS

Při výzkumech prováděných ve školách je většinou využíváno postupů pravděpodobnostního vybírání škol, tříd, případně samotných žáků. Ve studii ICCS zaměřené na žáky 8. ročníků byl uplatněn tento postup:

- 1) Byl sestaven seznam všech škol v České republice, v nichž se nacházejí žáci 8. ročníku. K jednotlivým školám byla přiřazena informace o počtu žáků 8. ročníku, kteří navštěvují příslušnou školu.
- 2) Seznam byl rozdělen na dva seznamy dle toho, zda je příslušná škola víceletým gymnáziem či základní školou, a poté byly tyto seznamy rozděleny vždy na 14 dílčích seznamů příslušného typu škol v jednotlivých krajích ČR.
- 3) V každém z dílčích seznamů bylo pravděpodobnostními postupy vybráno několik škol s tím, že pravděpodobnost vybrání příslušné školy odpovídala velikosti 8. ročníku (tzv. PPS – probability proportional to size). Počet škol vybíraných v jednotlivých podskupinách, tzv. stratách, vždy odpovídal celkovému počtu žáků v příslušné stratě a byl stanoven tak, aby celkový počet všech vybraných škol v ČR byl 150.
- 4) Na jednotlivých školách byli poté osloveni všichni žáci příslušného 8. ročníku.

Vážení dat

S ohledem na skutečnost, že ne všichni žáci 8. ročníku byli v den testování přítomni ve škole, je nutné využít pro výsledná data za žáky (obdobně i za učitelská i ředitelská data) váhu. Váha znamená, že konkrétní žák ovlivní celkové výsledky více (je-li váha větší než 1) nebo méně (je-li váha menší jedna), než by odpovídalo jeho vlivu bez vážení. Vážení dat připravovalo datové centrum IEA (IEA Data Processing Center). Můžeme uvést příklad, jak bylo možné využít váhu v datech pro žáky z ICCS. V konkrétním případě se mohlo stát, že z dané školy bylo v příslušný den testování přítomno 80 % žáků, např. 24. Těchto 80 % žáků pro účely studie reprezentuje všechny žáky příslušné školy z 8. ročníku (tedy 30 žáků, tj. 100 %). Každému z 24 žáků účastnících se studie tedy byla přiřazena váha 1,25 vycházející z výpočtu založeného na procentu účasti, resp. na počtu zúčastněných (100/80, resp. 30/24). Samozřejmě, že pro výpočty (jako jsou průměry, procenta, kontingenční tabulky) je třeba použít takto zkonstruovanou váhu.

Teorie odpovědi na položku (*Item Response Theory*, tzv. IRT)

Pro jednotlivé škály znalostí (z občanské nauky a znalostí o Evropě a EU) byla na základě žákovských odpovědí zkonstruována škála za pomoci tzv. IRT přístupu.⁵⁸ Tento přístup se liší od klasických postupů (zpravidla založených na výpočtu procenta správných odpovědí) tím, že zohledňuje obtížnost, případně její uhodnutelnost (tedy možnost, že žák náhodou uhádne správnou odpověď). Ve studii ICCS byla zohledněna pouze obtížnost jednotlivých položek a byl použit tzv. jednoparametrický Raschův model (Rasch 1960, česky např. Urbánek, Šimeček, 2001). Dále byla ve výpočtech zohledněna chyba měření, které se při měření znalostí a dovedností nevyhne. Pro její zohlednění byly využity tzv. plausible values, konkrétně byl proveden odhad znalostí žáků za pomoci pěti hodnot z rozdělení charakterizujícího znalosti příslušného žáka. Při výpočtech (průměrů, směrodatných chyb, regresní

⁵⁸ Tento přístup se uplatňuje i v dalších mezinárodních výzkumech zaměřených na vzdělávání, například ve výzkumu PISA, TIMMS.

víceúrovňové analýzy) je poté zohledněno všech pět hodnot odhadu znalostí žáka a výpočet je díky tomu ze statistického hlediska správnější.

Korelační koeficienty

Pro měření závislosti mezi dvěma číselnými charakteristikami, u nichž hodnoty vyjadřují velikost vlastnosti (tzv. kardinální charakteristiky) nebo alespoň pořadí (tzv. ordinální charakteristiky), je možné použít korelační koeficienty. Tyto koeficienty mají následující vlastnosti:

- 1) jejich hodnoty se vždy pohybují v intervalu $-1; 1$;
- 2) kladné hodnoty značí pozitivní souvislost, tj. s rostoucí hodnotou jedné charakteristiky má tendenci růst i druhá charakteristika, opačné platí pro záporné hodnoty;
- 3) velikost koeficientu v absolutní hodnotě vyjadřuje velikost závislosti, tj. čím je hodnota koeficientu v absolutní hodnotě vyšší (bližší hodnotě 1), tím je vyšší souvislost charakteristik.

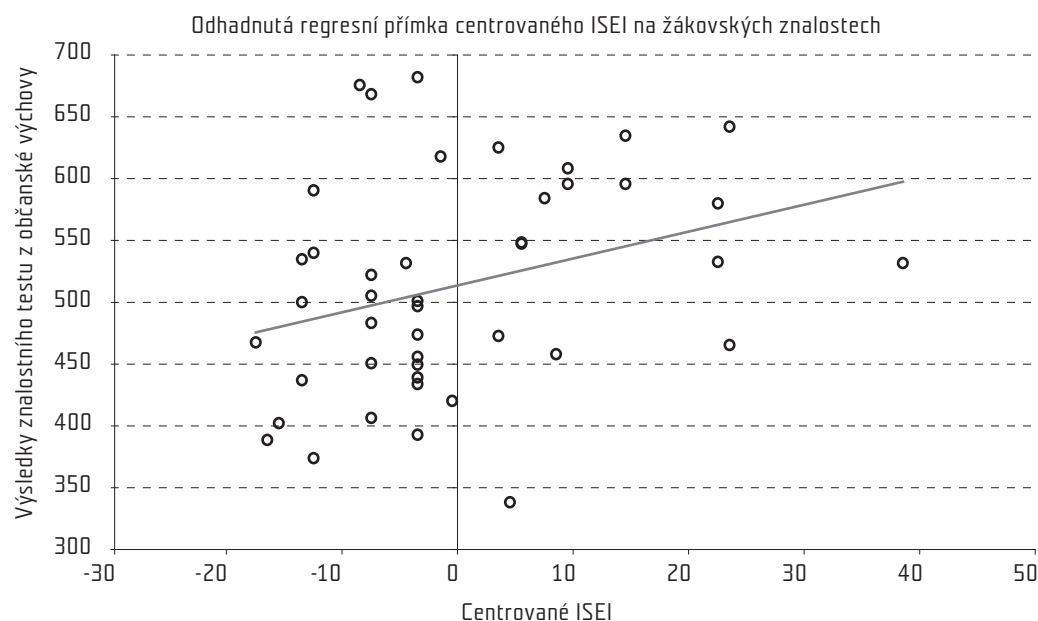
Pro kardinální charakteristiky lze využít Pearsonův korelační koeficient (viz kapitoly č. 7 a 9), pro ordinální charakteristiky lze využít například Kendallův koeficient (kapitola č. 7). Detailnější vzorce o koeficientech a jejich vzorcích lze nalézt např. u Hendla (2009).

Regresní analýza

Pro měření závislosti jedné kardinální charakteristiky (tzv. závislá proměnná) na jedné či více kardinálních charakteristikách (tzv. nezávislé proměnné) lze využít regresní analýzu. Jde o techniku, která je založena na matematických vzorcích, ale zároveň i na grafických prezentacích dat.

Základní podstatou regresní analýzy je vystihnout hodnoty závislé proměnné za pomoci rovnice, v níž se vyskytuje konstanta a koeficienty, jimiž se násobí hodnoty jednotlivých nezávislých proměnných. Demonstrujeme regresní přístup na jednoduchém příkladu s jedinou nezávislou proměnnou (občanské znalosti žáka z testu ICCS v závislosti na statusu⁵⁹ rodičů). Graficky lze zobrazit regresní přístup tak, jak je uvedeno v obrázku č. 1.

Obrázek 1: Regresní závislost občanských znalostí žáka na jeho rodinném zázemí



59 Pro měření statusu užíváme ISEI (více viz kapitola č. 6), pro jednodušší interpretaci hodnotu statusu centrujeme, tedy nulová hodnota značí průměrný status, kladná hodnota nadprůměrný status a záporná pak podprůměrný status rodiny žáka.

Jak vyplývá z obrázku, platí tendence (zobrazená regresní přímkou), že čím vyšší je status rodiny žáka, tím vyšší je jeho výsledek v testu znalostí. Rovnice zobrazené přímky je:

$$\text{Znalosti} = 523 + 1,83 \cdot \text{status}.$$

Platí tedy, že žák s průměrným statusem má úroveň znalostí 523 bodů (matematicky za hodnotu statusu dosadíme nulu a $523 + 1,83 \cdot 0 = 523$). S nárůstem statusu o jednotku vzrostou znalosti o 1,8 bodu.

Výsledky dokumentuje přehledně i základní tabulka s koeficienty (tabulka č. 1).

Tabulka 1: **Odhad modelu pro znalosti občanské výchovy v závislosti na statusu rodiny žáka**

Název proměnné	Koeficienty	Směrodatná chyba	t	Hodnota P
konstanta	523,75541	1,22814	426,46	0,000
status rodičů	1,82601	0,08724	20,93	0,000

Pozn. 10,5 % vysvětleného rozptylu.

Doplňujícím údajem vyhodnocujícím regresní analýzu je tzv. index determinace. Je vypočten jako podíl rozptylu, který vysvětluje příslušný model. Zpravidla se uvádí po vynásobení stem v procentech ve formě poznámky pod příslušnou tabulkou regresních parametrů. Samozřejmě snahou je dosáhnout co nejvyššího procenta rozptylu vysvětleného za pomoci regresního modelu.

Víceúrovňové modely

Obdobně jako v regresní analýze je i ve víceúrovňových modelech řešena závislost jedné kardinální charakteristiky na více kardinálních charakteristikách. I zde je zachována terminologie, tj. užíváno pojmu závislé a nezávislé proměnné. Základním rozdílem od běžné regresní analýzy je rozřazení charakteristik do více úrovní (odtud plyne název víceúrovňové). Díky tomuto rozřazování je možné oddělit vliv různých úrovní na hodnotu závislé proměnné a zjišťovat také, jak úspěšní jsme ve vysvětlování odlišností sledované charakteristiky na jednotlivých úrovních. Ve vzdělávacím výzkumu bývá běžně užíváno dvou nebo tří úrovní. V případě dvou úrovní bývá první úroveň individuální (tj. úroveň konkrétních žáků, resp. studentů), druhá úroveň školní. V případě tří úrovní je pak běžný sled žák – třída – škola. Předpokladem pro využití víceúrovňových modelů (resp. důvodem proč nevyužít regresní analýzu) je, že lze očekávat, že vyšší úrovně (škola, třída) ovlivňují výrazně sledovanou charakteristiku (např. znalosti či dovednosti žáků). Běžně platí, že žáci z jedné třídy, resp. i jedné školy mají mnohé společné oproti žákům z jiných tříd/škol přinejmenším díky vlivu jejich učitelů. V případě výstupů z víceúrovňových modelů se mírně modifikuje jejich čtení. Obdobně jako u regresní analýzy platí, že koeficienty uvedené u jednotlivých proměnných znamenají, o kolik se zvýší hodnota závislé proměnné, když hodnota nezávislé proměnné vzroste o jednotku. Uvedme pro ilustraci interpretaci jedné tabulky uvedené již v kapitole 8.

Ze sloupce nazvaného koeficient můžeme vyčíst například tato zjištění: žák, který očekává o rok vyšší budoucí vzdělání dosahuje o 7,5 bodu lepší hodnoty v testu občanských znalostí (viz řádek Očekávaný počet let vzdělání), žákyně mají v průměru výsledek o 11 bodů vyšší než žáci (viz řádek Dívky), žáci základních škol mají oproti žákům gymnázií výsledek v průměru o 37 bodů nižší (viz řádek Základní školy).

Tabulka 2: **Odhad modelu pro výsledky z testu znalostí občanské výchovy**

Název proměnné	Konstanta*	Konstanta**	Směrodatná chyba	t	Hodnota p
Konstanta	540,7		7,79	69,46	0,000
Základní školy	-37,36	-0,15	8,44	-4,43	0,000
Průměrný zaměstnanecký status ve třídě	1,1	0,09	0,44	2,47	0,015
	Směrnice*	Směrnice**			
Dívky	11,51	0,07	2,33	4,95	0,000
Časté sledování zpráv v TV	15,09	0,09	2,18	6,94	0,000
Budoucí účast ve volbách	1,97	0,26	0,10	20,16	0,000
Očekávaný počet let vzdělání	7,52	0,24	0,47	16,15	0,000
Nejvyšší zaměstnanecký status rodičů	0,2	0,04	0,07	2,64	0,009
Počet knih doma (0–10 vůči 11–25)	6,94	0,02	5,02	1,38	0,167
Počet knih doma (11–25 vůči 26–100)	-16,12	-0,07	2,96	-5,45	0,000
Počet knih doma (26–100 vůči 101–200)	-7,39	-0,05	2,49	-2,97	0,004
Počet knih doma (101–200 vůči 201–500)	-10,91	-0,06	2,40	-4,54	0,000
Počet knih doma (201–500 vůči více než 500)	1,01	0,003	4,06	0,25	0,803
Vliv žáků na školu	-1,96	-0,16	0,15	-13,22	0,000

Pozn.: Skutečná hodnota hladiny významnosti je menší než tři desetinná místa, pro která tiskne výstup software HLM.

* Nestandardizované.

** Standardizované.

Pro zjištění, jaká proporce odlišností odpovídá první a druhé úrovni, slouží vnitrotřídní koeficient korelace, který ukazuje, nakolik se liší hodnoty proměnné na úrovni jednotlivců a nakolik na vyšších úrovních. Rozptyl sledované charakteristiky (např. znalostí žáka) se rozkládá na rozptyl, který lze přičíst odlišnostem na úrovni jednotlivců, a na rozptyl přičitatelný odlišnostem na úrovni vyšších celků (např. škol). Vnitrotřídní koeficient korelace udává, jaká proporce (většinou se publikuje po vynásobení stem v procentech) z celkového rozptylu proměnné připadá na rozdíly mezi vyššími celky.

Pro náš příklad znalostí žáků z oblasti občanské nauky činil vnitrotřídní koeficient korelace 0,28, tedy 28 % rozdílů znalostí je na úrovni škol, zbývajících 72 % na úrovni individuálních žáků.

Na rozdíl od regresních modelů ve víceúrovňových modelech sledujeme procento vysvětleného rozptylu na jednotlivých úrovních, nikoliv celkové. Lze tak říci, kolik odlišností se daří vysvětlit např. na úrovni škol a kolik se daří vysvětlit na úrovni žáků. Opět demonstujeme vše na výsledcích pro analýzu občanských znalostí žáků.

Tabulka 3: **Odhad nevysvětleného rozptylu výsledků znalostí žáků mezi školami a mezi žáky**

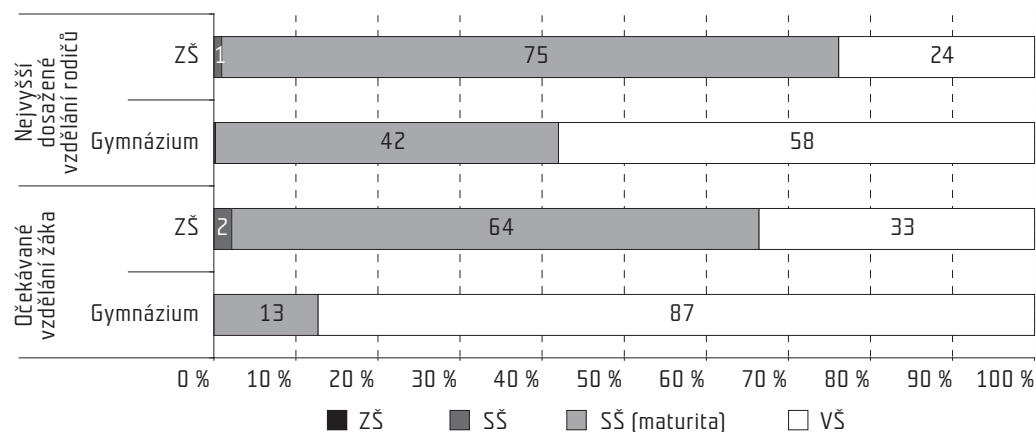
Odhad rozptylu znalostí:	Procenta vysvětleného rozptylu
a) mezi školami	83 %
b) mezi žáky	33 %

Pozn.: Skutečná hodnota hladiny významnosti je menší než tři desetinná místa, pro která tiskne výstup software HLM.

Detailnější informace o víceúrovňových modelech včetně příkladů lze nalézt v článku Soukupa (2006) a literatuře v článku citované.

Příloha 2 Tabulky a obrázky neuvedené v hlavním textu

Obrázek 1: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů a očekávané vzdělání žáků podle typu škol



(v procentech žáků)

Tabulka 1: Model pro důvěru žáků v instituce

	Koeficienty B	Směrodatná chyba	Nestandardizované koeficienty Beta	t	Sig.
Konstanta	44,102	0,982		44,897	0,000
Zájem o politická a sociální témata (škála)	0,273	0,016	0,265	17,268	0,000
Znalost	-0,022	0,002	-0,188	-12,892	0,000
Zájem o politické a sociální otázky - rodiče (z původní proměnné)	1,261	0,198	0,098	6,351	0,000

Pozn.: 11 % vysvětleného rozptylu

Tabulka 2: Model pro očekávané volební chování (vliv školy)

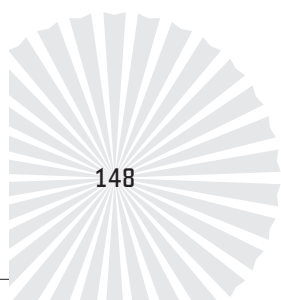
	Koeficienty B	Směrodatná chyba	Nestandardizované koeficienty Beta	t	Sig.
Konstanta	35,484	0,939		37,807	0,000
Explicitní strat. kód - typ školy	-5,783	0,493	-0,166	-11,724	0,000
Zapojení do rozhodovacích činností v rámci školy (škála)	0,281	0,016	0,251	17,700	0,000

Pozn.: 10 % vysvětleného rozptylu

Tabulka 3: Model pro očekávané volební chování (vliv rodiny)

	Koeficienty B	Směrodatná chyba	Nestandardizované koeficienty Beta	t	Sig.
Konstanta	29,398	0,565		52,023	,000
Zájem o politické a sociální otázky - rodiče (z původní proměnné)	5,114	0,205	0,351	24,983	,000
Nejvyšší zaměstnanecký status - rodiče (z původní proměnné)	0,121	0,011	0,158	11,213	,000

Pozn. 17 % vysvětleného rozptylu



Použitá literatura

- Campbell, A., P. E. Converse, W. E. Miller, D. Stokes (1960). *The American Voter*. New York: Wiley.
- Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Brussels, Belgium: Author.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socioeconomic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1).
- Giddens, A. (2000). *Unikající svět: Jak globalizace mění náš život*. Praha: Slon.
- Hendl, J. (2004). *Přehled statistických metod zpracování dat : analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Hrachovcová, M., Horská, V., Zouhar, J. (2007). *Pomáháme při tvorbě školního vzdělávacího programu: vzdělávací obor Výchova k občanství*. Úvaly: Albra; Praha: SPL – Práce.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ketter, S., Zukin, C., Andolina, M., and Jenkins, K. (2002) „The Civic and Political Health of a Nation: A Generational Portrait“ CIRCLE and The Pew Charitable Trusts.
- Ketter, S., Zukin, C., Andolina, M., Jenkins, K. (2002). *The Civic and Political Health of a Nation: A Generational Portrait*. CIRCLE and The Pew Charitable Trusts.
- Malý školský zákon. Zákon z 13. července 1922, č. 226 Sb z. a n., jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských. In Jan Křivánek (ed.). (1924). *Příručka zákonů, nařízení a předpisů o národním školství v Republice československé*. Brno: Ústřední spolek učitelský na Moravě s podporou ministerstva školství a národní osvěty, 132–134.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. (2005). Praha: Výzkumný ústav Pedagogický.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. (2001). Praha: Tauris.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Rámcový učební plán. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením: (se změnami provedenými k 1. 9. 2005)*. (2006). Praha: Národní institut pro další vzdělávání, Triton.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením: (se změnami provedenými k 1. 9. 2005). (2006). Praha: Národní institut pro další vzdělávání, Triton.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Denmark, Copenhagen: Nielsen and Lydiche.
- Sapík, M. (2008). *Výchova k občanství jako inspirace při tvorbě Školního vzdělávacího programu*. In *Od rámcového vzdělávacího programu ke školnímu vzdělávacímu programu, idea a realita...* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

Sherrod, L., Torney-Purta, J., & Flanagan, C. (Ed.). (2010). Handbook on civic engagement in youth. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Schulz, W. Explaining Differences in Civic Knowledge: Multilevel Regression Analysis of Student Data from 27 Countries. Annual Meetings of the American Educational Research Association in New Orleans, 1-5 April 2002.

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

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010b). Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy. Praha: ÚIV: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). International civic and citizenship education study: Assessment framework. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). International civic and citizenship education study: Assessment framework. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Simonová, N., Soukup, P. (2008). Evolution and Determination of Educational Inequalities in the Czech Republic between 1955 and 2002 in the European Context. Praha: SOÚ, AV ČR.

Soukup, P. (2006). Proč užívat hierarchické lineární modely. Sociologický časopis, 42 (5), 987–1012.

Staněk, A. (2007). Výchova k občanství a evropanství. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.

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

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. A. (1999). Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

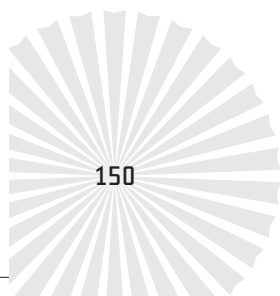
Torney-Purta, J., Wilkenfeld, B., & Barber, C. (2008). How adolescents in 27 countries understand, support and practice human rights. Journal of Social Issues, 64(4), 857–880.

Učebné osnovy občanské nauky a výchovy pro školy obecné, občanské a jednoroč. Kursy při šk. občanských. Výnos min. šk. a n. o. z 11. dubna 1923, č. 44.457-I. Min. věst. V, str. 210. In Jan Křivánek (ed.). (1924). Příručka zákonů, nařízení a předpisů o národním školství v Republice československé Brno: Ústřední spolek učitelský na Moravě s podporou ministerstva školství a národní osvěty.

Učební osnovy pro 6.–9. ročník základní školy a příslušné ročníky osmiletého gymnázia: občanská výchova. (1991). Praha: AVED v Nakladatelství ORBIS.

Urbánek, T., M. Šimeček. (2001). Teorie odpovědi na položku. Československá psychologie, 45(5), 428–440.

Van Deth, J. W. (2000). Interesting but irrelevant: Social capital and the saliency of politics in Western Europe. European Journal of Political Research, 37(2), 115–147.



POUŽITÁ LITERATURA

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Sbírka zákonů. Ročník 2004, Částka 190 ze dne 10. 11. 2004.

Zvára, K. (2008). Regrese. Praha: Matfyz Press.

Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy

Petr Soukup (ed.)

Autoři jednotlivých kapitol – Simona Křečková (kapitola 5), Jan Schubert (kapitoly 7, 8 a 10), Martina Ševců (kapitola 3), Petr Soukup (kapitola 1, 9, 11 a příloha 1), Antonín Staněk (kapitola 2), Lucia Truksová (kapitola 10) a Světlana Zeipeltová (kapitoly 4, 6)

První vydání.

Vydal: Ústav pro informace ve vzdělávání, Senovážné nám. 26, Praha 1,
v roce 2010 v nákladu 400 výtisků.

Lektorovali: PhDr. Lukáš Linek, Ph.D. a PhDr. Natalie Simonová, Ph.D.

Jazykové korektury: Radomír Silber

Grafická úprava: Miloš Vlnas

Tisk: Comunica, a. s.

Webové stránky: www.uiv.cz

ISBN 978-80-211-0609-3