

Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy

Wolfram Schulz

John Ainley

Julian Fraillon

David Kerr

Bruno Losito



Università degli Studi Roma Tre
Laboratorio di Pedagogia sperimentale



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

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

Copyright © 2010 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

Překlad: © 2010: Ústav pro informace ve vzdělávání – Simona Křečková (kapitola 4), Jan Schubert (kapitola 5), Martina Ševců (kapitoly 2, 3), Petr Soukup (kapitoly 1, 7 a předmluva), Lucia Truksová (přílohy) a Světlana Zeipeltová (kapitoly 2, 6)

Jazykové korektury: Radomír Silber

Grafická úprava: Miloš Vlnas

Webové stránky: www.iea.nl, www.uiv.cz

ISBN 978-80-211-0602-4

Předmluva

Mezinárodní studie občanské výchovy (The International Civic and Citizenship Education Study, dále jen ICCS) je projekt Mezinárodní asociace pro vyhodnocování výsledků vzdělávání (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, dále jen IEA), mezinárodní organizace, která již více než 50 let provádí mezinárodní srovnávací výzkumy výsledků vzdělávání a zaměřuje se též na klíčové prvky vzdělávacích systémů a procesu vzdělávání.

V roce 1971 IEA provedla v devíti zemích první studii zaměřenou na občanskou výchovu. O devatenáct let později, v roce 1999, IEA uskutečnila již druhý obdobný výzkum ve 28 zemích.

První studie poukázala na skutečnost, že ne ve všech zemích se formálně předávají občanské hodnoty, a zároveň poskytla nejednoznačná data o vlivu školního prostředí na žákovské občanské znalosti a postoje. Druhá studie poté přinesla jasnější obrázek vlivu školy při přípravě mladých lidí na jejich občanskou roli. Výsledky prokázaly bohaté zkušenosti, které mohou žáci ve škole nabýt a které jsou z tohoto pohledu důležité. Patří mezi ně zejména otevřenost školního prostředí k diskusi v rámci jednotlivých tříd. Druhá studie zaměřená na občanskou výchovu také ukázala na odlišnosti výsledků vzdělávání, které lze připsat faktorům stojícím mimo školní prostředí. Díky bohaté škále zjištění přispěla druhá studie občanské výchovy k hlubšímu porozumění důležitosti občanské výchovy a našla klíčové body pro reformu vzdělávací politiky v této oblasti.

Studie ICCS provedená IEA v roce 2009 byla uskutečněna ve 38 zemích celého světa. Tato studie navazuje na předchozí dva výzkumy občanské výchovy, ale je zasazena do kontextu výrazných společenských změn, které zahrnují rychlý vývoj nových komunikačních technologií, zvýšení migrace osob mezi zeměmi a nárůst počtu nadnárodních organizací.

Data získaná od více než 140 tisíc žáků a 62 tisíc učitelů na více než 5 300 školách během školního roku poskytují informace, které mohou být využity celosvětově pro různé vzdělávací systémy ke zefektivnění vzdělávací politiky i praxe v oblasti občanské výchovy.

Tato zpráva prvotních zjištění je první z celé řady publikací, které budou prezentovat výsledky studie ICCS. Další výzkumná zpráva využije bohatší datový materiál, který byl v rámci studie získán, a bude využito též složitějších vícerozměrných statistických analýz žákovských znalostí a postojů ve vztahu k charakteristikám jejich učitelů, škol a místních společenství.

Brzy budou vydány též jednotlivé regionální zprávy pro Asii, Evropu a Latinskou Ameriku. Tyto regionální zprávy se zaměří na témata občanské výchovy, která jsou specifická pro tyto části světa.

IEA také vydá encyklopedii zaměřenou na přístupy jednotlivých zemí k občanské výchově, technickou zprávu dokumentující použité postupy a prokazující vysokou kvalitu dat nasbíraných v rámci výzkumu. IEA hodlá též zveřejnit pro širší vědeckou komunitu mezinárodní datové soubory pro účely sekundární analýzy.

Mezinárodní výzkumy rozsahem obdobné studii ICCS není možné provádět bez patřičných znalostí, spolupráce a podpory velkého množství jednotlivců i organizací z celého světa. Studii ICCS organizovalo konsorcium sestávající ze tří organizací – *Australian Council for Educational Research* (ACER) z Austrálie, *National Foundation for Educational Research* (NFER) z Velké Británie a *Laboratorio di Pedagogia sperimentale* (LPS) z Roma-Tre University v Itálii. Tyto instituce spolupracovaly intenzivně se sekretariátem IEA, dále s IEA Data Processing and Research Center (DPC) a s národními koordinátory v jednotlivých zemích.



Rád bych na tomto místě vyjádřil jménem IEA poděkování hlavním vůdčím osobnostem výzkumu, mezi které patří: John Ainley, Julian Fraillon a Wolfram Schulz z ACER, dále David Kerr z NFER a Bruno Losito z LPS. Díky patří i všem výzkumníkům a výzkumníci z všech organizací konsorcia zúčastněných na projektu.

Zvláštní poděkování si zaslouží členové poradního výboru (Project Advisory Committee) za pomoc a odborné znalosti a také recenzenti předkládané publikace, zejména Judith Torney-Purta (University of Maryland), vůdčí osobnost předchozích studií IEA zaměřených na občanskou výchovu, Christian Monseur (University of Liège) a John Creswell (ACER). Svými návrhy přispěl k vylepšení publikace též Publikační a ediční výbor IEA a dokument celkově editovala Paula Wagemaker.

Studie prováděné IEA jsou vždy závislé na jednotlivých národních týmech, které jsou vedeny národními koordinátory. Tyto osoby řídí a zajišťují výzkum v jednotlivých zemích. Také jejich přínos vysoce oceňujeme. Samozřejmě žádná studie na školách není možná bez spolupráce mnoha žáků, učitelů a tvůrců vzdělávací politiky. Jen díky jejich snaze je možné žáky vzdělávat a posléze zkoumat výsledky tohoto procesu.

Závěrem bych rád poděkoval organizacím, které se podílely na financování studie, protože výzkum tohoto rozsahu vyžaduje výraznou finanční podporu. Část prostředků na studii ICCS poskytla Evropská komise (Direktoriát pro vzdělávání a kulturu) ve formě grantu pro evropské země účastnící se projektu, dále přispěla Mezinárodní americká rozvojová banka prostřednictvím SREDECC (The Regional System for the Evaluation and Development of Citizenship Competencies) a ministerstva školství či další organizace v jednotlivých zemích účastnících se projektu.

Dr Hans Wagemaker

VÝKONNÝ ŘEDITEL IEA



Předmluva k českému vydání

V České republice se uskutečnil již druhý výzkum zaměřený na občanskou výchovu. V roce 1999 se Česká republika prostřednictvím Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV) účastnila studie IEA CIVED a sesbírala data od 14letých žáků a 18letých žáků středních škol. S ohledem na zajištění návaznosti rozhodlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2008 o zapojení České republiky do další studie – ICCS.

Výzkum byl opět realizován Ústavem pro informace ve vzdělávání. Výzkumu se v České republice zúčastnilo více než 4 600 žáků 8. ročníku a 1 600 učitelů ze 147 škol náhodně vybraných z databáze všech škol.

Na tomto místě bych rád poděkoval svým spolupracovníkům a spolupracovnicím z Ústavu pro informace ve vzdělávání, bez jejichž práce by se výzkum v poměrně krátkém čase nemohl uskutečnit. Poděkování patří všem ředitelům a ředitelkám škol, kteří umožnili díky své ochotě realizaci výzkumu. Dík patří také 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 na jednotlivých školách. V neposlední řadě musíme poděkovat i školním inspektorkám a inspektorům, kteří se ujali zadávání testů a dotazníků žákům na jednotlivých školách.

Pevně věřím, že získaná data poslouží na všech úrovních. Školy mohou využít zasláné školní zprávy k úpravám ve výuce občanské výchovy a příbuzných předmětů, na celostátní úrovni je pak možné využít výzkumné zprávy k případným úpravám rámcových vzdělávacích programů a dalším reformám. Čeští výzkumníci zaměřující se na vzdělání získají kvalitní datové soubory nejen s národními daty, ale také s daty z dalších 37 zemí celého světa, obohacené navíc v blízké budoucnosti o encyklopedii podávající přehled o vzdělávací politice a praxi v oblasti občanské výchovy ve všech 38 zemích účastnících se projektu ICCS.

Přeložená zpráva je překladem anglické mezinárodní zprávy, která je pro zájemce v originále dostupná na Internetu na stránkách IEA: <http://www.iea.nl/>.

Za ICCS Česká republika

Petr Soukup

NÁRODNÍ KOORDINÁTOR

ÚIV



Obsah

<i>Předmluva</i>	3
<i>Předmluva k českému vydání</i>	5
1 Úvod	11
1.1 Cíl studie	11
1.2 Pozadí výzkumu	11
1.3 Výzkumné otázky	13
1.4 Země účastníci se výzkumu, cílová skupina výzkumu a způsob výběru respondentů.	14
1.5 Základní rámec pro testy použité ve studii ICCS	15
1.6 Sběr dat a výzkumné instrumenty ICCS	17
1.7 Návaznost na studii CIVED a vyhodnocení změn od roku 1999	18
1.8 Rozsah zprávy a její kontext	18
2 Souvislosti občanské výchovy	21
2.1 Sběr dat o souvislostech pro občanskou výchovu	21
2.2 Národní přístupy k občanské výchově a výchově k občanství	22
2.3 Důraz na občanské procesy a témata v národních kurikulech	24
2.4 Shrnutí poznatků o souvislostech pro občanskou výchovu	30
3 Občanské znalosti žáků	31
3.1 Hodnocení občanských znalostí	31
3.2 Srovnání občanských znalostí mezi zeměmi	36
3.3 Změny ve znalostech občanského obsahu	42
3.4 Shrnutí zjištění o občanských znalostech žáků	43
4 Studentské postoje a občanská angažovanost	45
4.1 Důvěra ve veřejné instituce a podpora politických stran	45
4.2 Postoje vůči genderové rovnoprávnosti	47
4.3 Zájem o politické a sociální otázky	49
4.4 Angažovanost a občanské aktivity mimo školu	51
4.5 Občanská angažovanost ve škole	53
4.6 Očekávaná občanská angažovanost v budoucnosti	56
4.7 Souhrn zjištění z oblasti postojů a občanské angažovanosti žáků	59
5 Role škol a místních společenství	63
5.1 Role škol a místních společenství	63
5.2 Implementace a cíle občanské výchovy	63
5.3 Aktivity žáků v místním společenství	68
5.4 Žakovské vnímání prostředí ve třídě	71
5.5 Shrnutí výsledků zkoumání role škol a místních společenství	73



6 Vliv rodinného zázemí	75
6.1 Imigrantský původ	75
6.2 Zaměstnanecký status rodičů	76
6.3 Zájem rodičů o společenské a politické dění	81
6.4 Kombinace vlivů rodinného zázemí	82
6.5 Shrnutí zjištění o vlivu rodinného zázemí	84
7 Shrnutí a diskuse výsledků	87
7.1 Rozdíly občanských znalostí mezi zeměmi a v rámci jednotlivých zemí	87
7.2 Změny v občanských znalostech od roku 1999	88
7.3 Zájem a ochota angažovat se v občanském a politickém životě	88
7.4 Vliv školy a vzdělávacího systému na výsledky vzdělávání v občanské výchově. ...	89
7.5 Osobní charakteristiky žáka, rodinné zázemí a jejich vliv na výsledky vzdělávání v občanské výchově	90
7.6 Navazující práce	90
Přílohy	91
Příloha A: Instituce a jejich zaměstnanci	91
Příloha B: Návrh dotazníků ICCS a velikosti výběrových souborů	96
Příloha C: Škálování položek ICCS dotazníku	98
Příloha D: Mapy rozložení skóre pro škály dotazníků	99
Citované zdroje	105



Seznam tabulek a obrázků

Tabulky

Tabulka 1: Pokrytí kognitivních, afektivně-behaviorálních a obsahových domén v žákovských materiálech výzkumu ICCS	16
Tabulka 2: Přístupy k občanské výchově v kurikulu nižšího sekundárního vzdělávání v zemích účastnících se ICCS	23
Tabulka 3: Důraz kladen na procesy výuky občanské výchovy v kurikulu pro žáky cílového ročníku zemí ICCS	25
Tabulka 4: Důraz kladen na témata výuky občanské výchovy v kurikulu pro žáky cílového ročníku zemí ICCS	28
Tabulka 5: Seznam dovednostních úrovní s textem nastiňujícím typ znalostí a porozumění na každé úrovni	33
Tabulka 6: Vzor otevřené otázky s celkovým procentem správných odpovědí a parametry položky	35
Tabulka 7: Vzor uzavřené otázky s celkovým procentem správných odpovědí a parametry položky	37
Tabulka 8: Národní průměry občanských znalostí podle počtu let školní docházky a průměrného věku	38
Tabulka 9: Procenta žáků podle dovednostních úrovní mezi zeměmi	40
Tabulka 10: Genderové rozdíly v občanských znalostech	41
Tabulka 11: Změny ve znalostech občanského obsahu mezi lety 1999 a 2009	43
Tabulka 12: Procentuální podíl žáků, kteří důvěřují různým institucím a lidem obecně	46
Tabulka 13: Procentuální podíl žáků, kteří v různé míře podporují politické strany	48
Tabulka 14: Postoje vůči genderové rovnoprávnosti celkem a podle pohlaví – národní průměry	50
Tabulka 15: Zájem žáků o politické a sociální záležitosti celkem a podle pohlaví – národní průměry	52
Tabulka 16: Občanská angažovanost žáků – národní průměry	54
Tabulka 17: Občanská angažovanost žáků ve škole – národní průměry	57
Tabulka 18: Procentuální podíl žáků, kteří předpokládají, že půjdou volit v národních volbách – národní průměry	60
Tabulka 19: Předpokládaná participace žáků na politických aktivitách celkem a podle pohlaví – národní průměry	61
Tabulka 20: Přístupy škol k výuce občanské výchovy (v procentech žáků pro jednotlivé země)	65
Tabulka 21: Hodnocení 3 nejdůležitějších cílů občanské výchovy podle učitelů (v procentech učitelů pro jednotlivé země)	66
Tabulka 22: Výpovědi učitelů o účasti žáků 8.tříd na občanských aktivitách (v procentech učitelů pro jednotlivé země)	69
Tabulka 23: Průměry žákovského vnímání otevřenosti diskuse ve třídách pro jednotlivé země, celkem a podle pohlaví	72
Tabulka 24: Procenta žáků v kategoriích imigrantského původu a jeho vliv na občanské znalosti	77
Tabulka 25: Procenta žáků v kategoriích zaměstnaneckého statusu rodičů a jeho vliv na občanské znalosti	78



Tabulka 26: Procenta žáků v kategoriích rodičovského zájmu o politické a společenské dění a jeho dopad na občanské znalosti	79
Tabulka 27: Regresní modely pro občanské znalosti predikované podle imigrantského původu, zaměstnaneckého statusu rodičů a rodičovského zájmu	83
Tabulka 28: Regresní modely pro zájem žáků o politické a společenské dění predikované podle imigrantského původu, zaměstnaneckého statusu rodičů a rodičovského zájmu	85
Tabulka 29: návratnost a velikosti výběrových souborů ve výzkumu provedeném na žácích	96
Tabulka 30: návratnost a velikosti výběrových souborů ve výzkumu provedeném na učitelích	97

Obrázky

Obrázek 1: Země účastníků se studie ICCS 2009	14
Obrázek 2: Příklad mapy rozložení skóre dotazníku.	99
Obrázek 3: Mapa rozložení skóre pro postoje žáků vůči genderové rovnosti	100
Obrázek 4: Mapa rozložení skóre pro zájem žáků o politické a společenské dění.	101
Obrázek 5: Mapa rozložení skóre pro účast žáků na politických aktivitách v dospělosti	102
Obrázek 6: Mapa rozložení skóre vnímání otevřenosti při diskusi ve třídě u žáků.	103



1 Úvod

1.1 Cíl studie

V posledních letech patří mezi stále důležitější úkoly vzdělanostních systémů (zprostředkovaných školou a zejména učiteli ve školách) rozvíjení znalostí, dovedností a dispozic, které umožňují mladým lidem porozumět světu, udržet si svou pracovní pozici a stát se informovanými aktivními občany. *Mezinárodní studie občanské výchovy (International Civic and Citizenship Education Study) – ICCS 2009* – zkoumala způsoby, jakými jsou v jednotlivých zemích mladí lidé na tuto nelehkou roli připravováni. Cílem bylo zjistit, jaké jsou znalosti mladých, jak rozumí své občanské roli a principům občanství. V rámci studie byla pozornost zaměřena též na postoje mládeže, jejich vnímání a aktivity spojené s občanskou výchovou a rolí občanů.

Studie ICCS se věnovala rozdílnostem mezi jednotlivými zeměmi ve zmíněných oblastech a také se pokoušela najít vysvětlení, jak jsou tyto rozdíly závislé na charakteristikách národního vzdělávacího systému. Dalším cílem bylo podchytit rozdílnosti mezi mladými způsobené odlišnostmi v jejich zázemí, rodině, osobnostních charakteristikách a vlivu školního prostředí. Pro vysvětlení vlivu rodinného zázemí a školního prostředí byla nashromážděna příslušná data z žakovských, učitelských a ředitelských dotazníků (více informací viz dále v textu).

První zjištění ze studie ICCS, která jsou zachycena v této publikaci, jsou založena na údajích získaných od více než 140 000 žáků 8. ročníků z více než 5 300 škol ze 38 zemí celého světa (seznam zemí viz přílohy této publikace). Tato žakovská data jsou doplněna o údaje získané od 62 000 učitelů ze zúčastněných škol a data získaná od ředitelů škol. Doplnkově bylo využito též informací o jednotlivých vzdělávacích systémech (tj. zpravidla o jednotlivých zemích), tyto údaje pochází z výzkumných center jednotlivých zemí, která výzkum ICCS prováděla.

1.2 Pozadí výzkumu

Studie ICCS navazuje na předchozí studie Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) – IEA – týkající se občanské výchovy a snaží se reflektovat nové výzvy, které stojí před mladými lidmi procházejícími procesem vzdělávání ve změněných demokratických podmínkách 21. století.

První výzkum IEA zaměřený na občanskou výchovu byl součástí studie nazvané *Six Subject Study*. Tato studie byla realizována v roce 1971 (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975; Walker, 1996). Další výzkum IEA zaměřený na občanskou výchovu – *Civic Education Study (CIVED)* – byl realizován v roce 1999 (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001; Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999); v roce 2000 byla tato studie navíc v některých zemích doplněna o výzkum 18letých studentů (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt & Nikolova, 2002).

Cílem studie CIVED bylo zejména posílit empirické znalosti o občanské výchově, se zaměřením na znalosti z oblasti občanské výchovy, postoje a aktivity 14letých žáků na druhých stupních základních škol a středních školách¹ (resp. 18letých studentů středních škol²). Studie CIVED byla zaměřena na dva základní cíle – výuku ve školách a její výsledky a příležitosti k občanské participaci pro mladé lidi mimo školu. Základní zaměření studie

1 V různých vzdělávacích systémech se nacházejí žáci ve věku 14 let v různých typech škol. V ČR jsou tito žáci zpravidla v 8. ročnících základních škol nebo v primách šestiletých gymnázií či terciích osmiletých gymnázií. Mezinárodně je příslušný stupeň vzdělávání, který navštěvují 14letí žáci, označován jako „lower secondary“ (ISCED2), česky tedy nižší sekundární vzdělání.

2 Osmnáctiletí v ČR navštěvují různé typy středních škol, mezinárodně se pro tuto úroveň vzdělávání zpravidla užívá označení „upper secondary“ (ISCED3), česky tedy vyšší sekundární vzdělání.



lze rozčlenit do tří oblastí: *demokracie a občanství, národní identita a mezinárodní vazby, sociální soudržnost a diverzita*. Zjištění plynoucí ze studie CIVED ovlivnila nejen vzdělávací politiku v oblasti občanské výchovy v mnoha zemích celého světa, ale také výzkum v této oblasti (Birzea a kol., 2004; Kerr, Ireland, Lopes, Craig & Cleaver, 2004; Mellor & Prior, 2004; Menezes, Ferreira, Carneiro & Cruz, 2004; Torney-Purta, 2009).

V průběhu posledních deseti let, která uplynula od realizace studie CIVED, došlo v současných společnostech k výrazným změnám v oblasti občanství, a to zejména co se týče vládnutí a mezinárodních vztahů. Studie CIVED vycházela z politických změn, které probíhaly celosvětově v 80. a 90. letech minulého století. Nové změny, které se stávají stále zjevnější a které přinesly nové výzvy pro jednotlivé země, jsou především tyto:

- *Změny vnějších hrozeb občanské společnosti* – nárůst teroristických aktů a debata o možné reakci občanské společnosti na tuto nebezpečí, která by měla vyústit ve větší důležitost občanské výchovy (Banks, 2008; Ben-Porath, 2006).
- *Migrace osob na národní a mezinárodní úrovni* – tento vývoj je výzvou zejména pro koncept identity, a díky tomu roste význam občanské výchovy pro udržování sociální soudržnosti místních společenství i celých společností (Ajegbo, Kiwan & Sharma, 2007; Osler & Starkey, 2005; Parker, 2004)
- *Lidé v mnoha zemích zažívají demokracii jako systém vládnutí* – zároveň s tímto fenoménem ovšem společenské a ekonomické nerovnosti ohrožují fungování demokratických vlád (Gorard & Sundaram, 2008; Reimers, 2007).
- *Nárůst důležitosti nevládních organizací, které slouží jako zprostředkovatel pro aktivní občany* – nabízejí se velmi široké možnosti pro nové formy společenské participace sahající od náboženských otázek přes ochranu lidských práv až k ochraně životního prostředí (Torney-Purta, Wilkenfeld & Barber, 2008; Wade, 2007; Zadja, 2009).
- *Pokračující modernizace a globalizace společností* – tento proces je doprovázen rozšířením dostupnosti nových typů médií, nárůstem spotřeby a transformací společenských struktur (individualismus) (Osler & Vincent, 2002; Roth & Burbules, 2007; Zadja, 2009).

Rostoucí zájem o občanskou výchovu nastoluje otázku, zda je dále možné pokračovat s tradičním pojetím konceptu občanství. Tato otázka vyústila v revizi koncepcí a praktik spojených s právy, odpovědnostmi, přístupem k různým institucím a dalším součástí konceptu občanství. Rozvinula se též debata o konceptu národní identity a dalších souvisejících tématech, například o tom, jakým způsobem je národní identita zjišťována a co lze dělat pro její udržení (např. viz Banks, 2008; White & Openshaw, 2005).

V této výzkumné zprávě používáme výrazu *občanská výchova a výchova k občanství³ (civic and citizenship education)* ke zdůraznění širší konceptů, procesů a praktik, které se v této oblasti objevily od roku 1999, kdy byla provedena studie CIVED. V mnoha zemích je používáno užších pojmů, jako např. občanská výchova (*civic education*), pro obě uvedené oblasti, někde se pro obě užívá pojmu výchova k občanství (*citizenship education*). V kontextu této zprávy se rozumí občanskou výchovou ta část vzdělávání, která se zaměřuje na znalosti a porozumění formálním institucím a procesům občanského života (například hlasování ve volbách). Oproti tomu výchova k občanství se zaměřuje na znalost a porozumění příležitostem k účasti a aktivitám v občanské společnosti. Toto pojetí je spjato se



3 Pro jednoduchost se v této české verzi výzkumné zprávy dále používá jen pojmu občanská výchova, který je v českém kontextu zejména běžnou populací stále používán. Jsme si vědomi toho, že nově je oblast označována jako výchova k občanství a vymezení předmětu bylo pozměněno. Tyto posuny a úprava terminologie budou detailněji popsány v české národní zprávě z výzkumu ICCS, která bude publikována do konce roku 2010.

způsoby vzájemné interakce mezi občany a místními společenstvími a způsoby, jakými jsou tato společenství (školu nevyjímaje) či celé společnosti utvářeny.

V mnoha zemích existují obavy z nízké úrovně občanské angažovanosti a zjevného nezájmu mladých lidí o účast na veřejném a politickém životě (Curtice & Seyd, 2003). I přes tuto skutečnost mladí lidé stále uznávají takové hodnoty, jako je např. solidarita, rovnost a tolerance. Nadto existují důkazy, že se mladí lidé častěji podílí na alternativních formách participace zahrnujících aktivity vrstevníků v příslušné lokalitě či na internetových kampaňích, které se vztahují například k otázkám životního prostředí či etickému spotřebitelství (Sherrod, Torney-Purta & Flanagan, 2010).

Výzkumy provedené v posledních letech nabídnou rovněž tyto výsledky: existují rozdíly mezi deklaracemi vzdělávací politiky a vzdělávacími kurikuly; dále existuje rozdíl mezi zamýšlenou podobou kurikula a jeho reálně zavedenou podobou, mezi teorií a školní praxí (Birzea a kol., 2004; Eurydice, 2005); mezi konceptualizacemi občanství ve školách s ohledem na kurikulum, školní prostředí a širší společenství (Evans, 2009; Kennedy, 2009); mezi důrazem na aktivní a experimentální výuku (Ross, 2009) a faktory, které podporují efektivní výuku a výchovu k občanství (Craig, Kerr, Wade & Taylor, 2005; Keating, Kerr, Lopes, Featherstone & Benton, 2009).

Data o *občanské výchově* se neustále rozrůstají, dochází stále častěji ke spolupráci a sdílení poznatků nejen v rámci jednotlivých zemí, ale i na mezinárodní úrovni. Celkově lze říci, že díky nárůstu složitosti hrozeb a výzev pro demokracie a občanství samotné se od konce 80. let výrazně proměnilo prostředí pro *občanskou výchovu* (Barr, 2005; Youniss & Levine, 2009).

1.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky ve studii ICCS se věnují zejména občanským znalostem, predispozicím k občanské angažovanosti a občanským postojům. Vznik výzkumných otázek je detailněji zmapován v dokumentu nazvaném *ICCS Assessment Framework* (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito & Kerr; 2008). Zmíněný dokument také umožňuje detailněji nahlédnout na proměnné, které souvisejí s jednotlivými výzkumnými otázkami.

Výzkumná otázka č. 1: *Jaké jsou rozdíly mezi zeměmi a také v rámci jednotlivých zemí v oblasti občanských znalostí žáků? (viz kapitola 3 této zprávy)*

Výzkumná otázka č. 2: *K jakým změnám došlo v oblasti občanských znalostí od poslední mezinárodní studie 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 (mezinárodně i na úrovni jednotlivých zemí) tyto fenomény ovlivňují? (viz kapitola 4 této zprávy)*

Výzkumná otázka č. 4: *Jak vnímají adolescenti nebezpečí hrozící občanské společnosti a možné reakce na tato nebezpečí v budoucnu? (bude předmětem následných výzkumných zpráv)*

Výzkumná otázka č. 5: *Jaké aspekty školy a vzdělávacích systémů ovlivňují občanské znalosti a občanské postoje? (viz kapitoly 2 a 5 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 a jejich rodinného zázemí, jako je např. pohlaví, socioekonomické zázemí či jazykové prostředí, ovlivňují jejich občanské znalosti a postoje? (viz kapitola 6 této zprávy)

1.4 Země účastníci se výzkumu, cílová skupina výzkumu a způsob výběru respondentů

Studie ICCS se účastnilo 38 zemí; z toho pět zemí z Asie, 26 z Evropy, šest z Latinské Ameriky a jedna z oblasti Australasie. Obrázek 1 obsahuje seznam všech zúčastněných zemí a zároveň znázorňuje jejich geografické rozložení na mapě světa. Stejně jako v jiných výzkumech řízených IEA byly ke spolupráci na studii vyzvány všechny země, které jsou k IEA přidruženy. Vlády jednotlivých zemí poté rozhodly, zda se země bude studie účastnit či nikoliv.

Obrázek 1: Země účastníci se studie ICCS 2009



Inovativním prvkem studie ICCS bylo zařazení tzv. regionálních modulů. Tyto moduly zahrnovaly vždy země z příslušné geografické oblasti a jejich cílem bylo zmapovat regionálně specifické aspekty občanské výchovy. Jednotlivé země účastníci se projektu ICCS si mohly vybrat, zda se budou na regionálním modulu podílet, a drtivá většina zemí tak učinila (odmítly pouze dvě evropské země). Existují tři verze regionálního modulu – asijský, evropský a modul pro Latinskou Ameriku. Evropský a latinskoamerický modul sestával z krátkého vědomostního testu a z dotazníku zaměřeného na postoje, zatímco asijský modul obsahoval jen dotazník. Regionální modul žáci vyplňovali až na závěr, po vyplnění žákovských testů a žákovských dotazníků.⁴

Cílovým ročníkem pro studii ICCS byli žáci 8. ročníků, tedy žáci přibližně ve věku 14 let, za předpokladu, že průměrný věk žáků tohoto ročníku byl v době provádění výzkumu

⁴ V několika málo zemích účastnících se výzkumu existuje současně více vzdělávacích systémů. V této studii se používá pojmu „země“ pro vyjádření dvou skutečností, jednak země samotné, jednak vzdělávacích systémů, které byly zahrnuty do výzkumu.



13,5 roku nebo vyšší. Pokud průměrný věk ročníku nedosáhl 13,5 roku, bylo testování provedeno na 9. ročníku.

Cílovou skupinou mezi učiteli pro ICCS byli učitelé pravidelně vyučující předměty v příslušném ročníku (tedy běžně v 8. ročníku) ve školách vybraných do výzkumu. Byli vybráni jen ti učitelé, kteří učili v 8. ročníku a zároveň byli zaměstnáni ve škole minimálně od počátku školního roku 2008/2009.

Výběr škol zahrnutých do výzkumu byl pojat jako dvoustupňový pravděpodobnostní skupinový výběr. V prvním stupni byly vybírány v rámci jednotlivých zemí školy (výběr byl založen na technice PPS – tedy pravděpodobnost vybraní školy se odvíjela od velikosti školy měřené počtem studentů školu navštěvujících). Počet škol vybíraných v jednotlivých zemích byl pro dosažení požadované přesnosti odhadován na základě národních charakteristik. Jako obecné pravidlo bylo stanoveno, že v každé zemi má být vybráno minimálně 150 škol. V každé z vybraných škol byla poté náhodně vybrána jedna třída z cílového ročníku a všichni žáci této třídy se zúčastnili výzkumu.

Celková velikost výběrového souboru žáků na 150 školách se pohybovala v jednotlivých zemích mezi 3 a 4,5 tisíce žáků. Přesné velikosti výběrových souborů v jednotlivých zemích jsou popsány v příloze B. Na každé vybrané škole bylo vybráno náhodně 15 učitelů vyučujících v cílovém ročníku. Ve školách, kde takových učitelů bylo celkově méně než 20, byl výzkum proveden se všemi učiteli. Záměrem studie nebylo provázat informace od učitelů s individuálními žáky, a z tohoto důvodu byli do výzkumu zahrnuti i učitelé předmětů, které nemají vztah k občanské výchově. Tento přístup byl odlišný od studie CIVED, ve které byli do výzkumu zahrnuti jen učitelé zaměřeni na předměty z oblasti humanitních a sociálních věd.

Jednotlivé země musely splnit určitá kritéria ohledně návratnosti materiálů od vybraných škol. Požadováno bylo, aby se výzkumu účastnilo minimálně 85 % vybraných škol a na těchto školách minimálně 85 % vybraných žáků, nebo aby celková účast žáků po zvážení dat byla přinejmenším 75 %. Stejné kritérium bylo uplatněno pro výběrový soubor učitelů, vyhodnocení splnění návratnosti u obou souborů však bylo provedeno odděleně. V jednotlivých tabulkách této zprávy jsou užity symboly pro země, které splnily výše uvedená kritéria pouze při využití náhradních škol; výsledky zemí, které kritéria návratnosti nesplnily, jsou uváděny v samostatných tabulkách.

1.5 Základní rámec pro testy použité ve studii ICCS

Základní rámec pro testy poskytoval konceptuální základnu pro testy v mezinárodním výzkumu ICCS a též pro vývoj regionálních instrumentů a byl popsán v dokumentu *ICCS Assessment Framework* (Schulz a kol., 2008). Dokument sestává ze dvou částí:

- *Základní rámec občanství a občanské výchovy*: tato část se věnuje návrhu instrumentů (kognitivního testu a postojového dotazníku), které umožňují měřit výkony žáků.
- *Kontextuální rámec*: tato část mapuje předpokládané kontextuální vlivy, které ovlivňují žákovské znalosti a postoje a umožňují vysvětlit jejich variabilitu.

Základní rámec ICCS byl organizován do tří dimenzí, které zobrazuje tabulka č. 1:

- *Obsahová dimenze* specifikuje obsah, který má být vyhodnocován v oblasti občanské nauky (s ohledem na afektivně-behaviorální i kognitivní aspekty);
- *Afektivně-behaviorální dimenze* popisuje vnímání žáků a zjišťuje jejich aktivity;
- *Kognitivní dimenze* popisuje proces přemýšlení a pokouší se ho vyhodnotit.



Tabulka 1: Pokrytí kognitivních, afektivně-behaviorálních a obsahových domén v žákovských materiálech výzkumu ICCS

	Obsahová doména				Celkem
	Občanská společnost & systémy	Občanské principy	Občanská angažovanost	Občanská identita	
Kognitivní domény					
Znalosti	15	3	1	0	19
Analýza a zdůvodňování	17	22	17	5	61
Celkem	32	25	18	5	80
Afektivně-behaviorální domény[^]					
Víra v hodnoty	12	12	0	0	24
Postoje	12	18	18	14	62
Předpokládané chování v budoucnu			21		21
Chování			14		14
Celkem	24	30	53	14	121

Poznámka: [^] Tabulka neobsahuje položky žákovského dotazníku, které byly volitelné a jednotlivé země je nemusely použít.

Čtyři obsahové domény v základním rámci studie ICCS byly *občanská společnost a systémy*, *občanské principy*, *občanská angažovanost* a *občanská identita*. Každá z těchto domén byla tvořena sadou subdomén, ve kterých byly vtěleny jednotlivé aspekty a klíčové koncepty.

- *Občanská společnost a systémy*: tři subdomény – (i) občané (role, práva, odpovědnosti a příležitosti); (ii) státní instituce (centrální instituce vládnutí a zákonodárství); a (iii) občanské instituce (instituce, které zprostředkovávají občanům kontakt se státními institucemi a umožňují občanům výkon občanské role ve společnosti).
- *Občanské principy*: tři subdomény – (i) rovnost (všichni lidé mají právo na spravedlivé a stejné zacházení); (ii) svoboda (víry, projevu, od strachu a od nedostatku); a (iii) sociální koheze (pocit příslušnosti, propojenost a pocit sounáležitosti mezi jedinci a v rámci společenství v celé společnosti).
- *Občanská angažovanost*: tři subdomény – (i) rozhodování (vládnutí a volby); (ii) ovlivňování (diskutování, demonstrování, vývoj návrhů a nekupování určitých výrobků); a (iii) účast na životě místního společenství (dobrovolnictví, členství v organizacích, udržování informovanosti).
- *Občanská identita*: dvě subdomény – (i) obraz sebe samého (zkušenost jednotlivce se svou pozicí v místním společenství); a (ii) občanská propojenost (pocit propojenosti jednotlivých místních společenství a občanská role vykonávaná jedincem v rámci těchto společenství).

Základní rámec studie našel čtyři odlišné typy žákovských postojů a chování, které jsou relevantní ve vztahu k občanské výchově. Tyto čtyři afektivně-behaviorální domény jsou: *víra v hodnoty*, *postoje*, *skutečné chování* a *chování předpokládané v budoucnu*.

- *Víra v hodnoty*: tato se vztahuje k základní víře v demokracii a občanství; je stálá v čase, silně zakořeněná a širší než postoje.
- *Postoje*: zahrnují poznání vztahující se k občanství, postoje se týkají práv a odpovědnosti skupin ve společnosti a vztahu k institucím.
- *Předpokládané chování v budoucnu*: odkazuje k očekáváním ohledně budoucích občanských aktivit a obsahuje konstrukty jako například připravenost účastnit se občanských protestů, anticipovanou budoucí politickou angažovanost v dospělosti a předpokládanou budoucí participaci na občanských aktivitách.



- *Chování:* odkazuje k současné nebo dřívější účasti na občanských aktivitách spojených se školou či místním společenstvím.

Dva kognitivní procesy v základním rámci ICCS byly:

- *Znalosti:* odkazují k naučeným informacím z oblasti občanské výchovy, které žáci uplatňují při řešení složitějších úloh, které jim umožňují pochopit jejich význam v občanském životě.
- *Zdůvodňování a analýza:* jde o způsoby, kterými žáci využívají informace z občanské výchovy k dosažení závěrů prostřednictvím integrace perspektiv, v nichž se uplatňuje více než jediný koncept a jsou uplatnitelné v širším kontextu.

Výše uvedená tabulka č. 1 přehledně zobrazuje pokrytí jednotlivých domén v žákovském testu a dotazníku.

1.6 Sběr dat a výzkumné instrumenty ICCS

Hlavní šetření studie ICCS se uskutečnilo v období mezi říjnem 2008 a červnem 2009. V zemích jižní polokoule se šetření provádělo od října do prosince 2008, na severní polokouli poté od února do června 2009. Ve třech zemích jižní polokoule byl výzkum prováděn na počátku roku 2009, tedy na počátku dalšího školního roku, kdy žáci již navštěvovali 9. ročník. Sběr učitelských dotazníků byl v některých zemích prodloužen, aby bylo dosaženo jejich dostatečné návratnosti. Ve studii bylo použito několik výzkumných instrumentů, z nichž pro žáky byly použity následující:

- *Mezinárodní žákovský test znalostí* – tento test sestával z 80 položek měřících znalosti z oblasti občanské výchovy a schopnosti analyzovat a zdůvodňovat. Jednotlivé položky testu byly rozděleny do 7 testových sešitů (každý test obsahoval tři ze sedmi oblastí, do nichž byly položky tematicky rozděleny). Toto rozdělení vycházelo z vyváženého rotujícího designu. Každý žák vyplňoval během 45 minut jeden testový sešit. Každá položka testu byla uvozena potřebným materiálem a krátkým vysvětlením
- *40minutový mezinárodní žákovský dotazník* – tento materiál byl zaměřen na zjišťování občanských postojů a na informace o zázemí žáků.
- *Sada regionálních instrumentů* – tyto materiály žáci vyplňovali cca 15–30 minut, jejich zaměření odpovídalo specifickým regionálním otázkám tří oblastí – Asie, Evropy a Latinské Ameriky.

V rámci studie ICCS byly též využity materiály pro učitele, ředitele škol a doplnkově byly zjišťovány informace o vzdělávacím systému příslušné země. Jednotlivé použité nástroje byly tyto:

- *30minutový dotazník pro učitele* – v tomto dotazníku bylo zjišťováno vnímání reálné občanské výchovy v příslušné škole, organizace výuky ve škole stejně jako informace o používaných studijních materiálech a zkušenosti příslušného učitele.
- *30minutový školní dotazník pro ředitele* – v tomto materiálu ředitelé poskytli informace o škole, školním klimatu a prostředí stejně jako o různých odlišnostech ve výuce občanské výchovy na konkrétní škole.

Národní koordinátoři studie ICCS v jednotlivých zemích nashromáždili informace od odborníků příslušné země a vyplnili online kontextový dotazník. Tento dotazník byl zaměřen na strukturu vzdělávacího systému, občanskou výchovu a její pozici ve školním kurikulu a na aktuální tendence ve výuce občanské výchovy.



Země účastníci se regionálních modulů obdržely navíc pro žáky regionálně specifické instrumenty:

- *Asijský regionální modul* – byl tvořen 15minutovým dotazníkem.
- *Evropský modul* – sestával ze 12minutového vědomostního testu a 17minutového dotazníku, oboje se zaměřením na Evropu a EU (celkem tedy žáci vyplňovali materiály 29 minut).
- *Latinskoamerický modul* – sestával z 15minutového vědomostního testu a 15minutového dotazníku, oboje se zaměřením na příslušný region (celkem tedy žáci vyplňovali materiály 30 minut).

Jednotlivé země měly nadto možnost doplnit mezinárodní i regionální instrumenty o národní otázky či upravit mezinárodní volitelné otázky. Tato volba byla umožněna u otázek zjišťujících etnický původ žáka, složení domácnosti, náboženskou orientaci a dále u mnoha otázek týkajících se výuky občanské výchovy v dotazníku pro učitele. V devatenácti zemích se rozhodli zařadit otázku na etnicitu žáka, 37 národních center zařadilo otázku ohledně složení domácnosti a 29 využilo možnost zařadit otázku týkající se náboženské orientace. Ve 37 zemích dále využili specifické otázky pro učitele občanské výchovy.

1.7 Návaznost na studii CIVED a vyhodnocení změn od roku 1999

Dvacet jedna zemí zapojených do ICCS se účastnilo před deseti lety též studie CIVED. Bohužel některé z těchto zemí se nechtěly zapojit do měření změn, které nastaly v průběhu posledních 10 let, a v některých zemích byly v obou studiích odlišné cílové ročníky. V Řecku, Norsku a Slovinsku byl proveden pro zajištění možného srovnání v rámci studie ICCS doplňkový výběr žáků z 9. ročníků. V dalších čtyřech zemích a územích (Kypr, Dánsko, Hongkong a Rusko) nebyla zajištěna srovnatelnost dat s ohledem na odlišný cílový ročník nebo změny ve výzkumných instrumentech.⁵

V důsledku těchto komplikací zůstala pro srovnání výsledků ICCS a CIVED použitelná data pouze ze 17 zemí. Nadto ještě ve dvou z těchto zemí (Anglie a Švédsko) byly rozdíly ve věku testovaných žáků, a ty musí být vzaty v potaz při interpretaci srovnání. Všechny položky použité pro srovnání (tedy položky již dříve použité ve studii CIVED) byly zařazeny jako samostatná oblast do testů ICCS. Toto přidání umožnilo získat srovnatelnou škálu tzv. „obsahových znalostí“ (Schulz & Sibbers, 2004; Torney-Purta a kol., 2001).⁶

1.8 Rozsah zprávy a její kontext

Tato zpráva obsahující prvotní zjištění ze studie ICCS je první publikací založenou na výzkumu ICCS. Brzy bude doplněna o rozšířenou verzi mezinárodní zprávy a o regionální zprávy pro Asii, Evropu a Latinskou Ameriku. Ty budou ještě doplněny o technickou zprávu z výzkumu ICCS, mezinárodní datový soubor a uživatelský manuál pro jeho využívání. Plánováno je také vydání publikace, která se zaměří na vzdělávací politiky a praxi v oblasti občanské výchovy v jednotlivých zemích.

Druhá kapitola této zprávy obsahuje informace o výuce občanské výchovy a vzdělávacích systémech jednotlivých zemí účastnících se studie ICCS. Třetí kapitola se věnuje úrovni občanských znalostí v jednotlivých zemích a změně v této oblasti od roku 1999. V kapitole je dále popsán způsob měření občanských znalostí a jsou zobrazeny rozdíly mezi jednotlivými zeměmi. Ve čtvrté části zprávy je pozornost věnována občanským postojům žáků a je-



5 V této zprávě jsou informace z těchto doplňkových výběrů využity jen v části, kde jsou výsledky studie ICCS srovnávány s předchozí studií CIVED. V ostatních částech zprávy se tyto výsledky neuvádějí.

6 Body na použité škále pro „obsahové znalosti“ byly vypočteny za pomoci stejného modelu a při využití stejných transformací dat, aby byla zajištěna srovnatelnost dat.

jich občanskému chování. Popisovány jsou rozdíly v občanských postojích, predispozicích k občanským aktivitám a v zájmech žáků v jednotlivých zemích účastnících se výzkumu.

V páté kapitole zprávy se zaměřujeme na vliv školy na občanskou výchovu. Popisujeme rozdíly v prostředí na jednotlivých školách a v místních společenstvích, které mají vliv na občanskou výchovu, dále se věnujeme přístupu učitelů k cílům občanské výchovy a klimatu ve třídách. V kapitole šesté jsou prezentovány souvislosti mezi charakteristikami žáka a občanskými znalostmi.

Poslední část této zprávy poskytuje shrnutí hlavních výsledků studie ICCS a obsahuje prvotní interpretace těchto zjištění s ohledem na vzdělávací politiku a vyučovací praxi. V této části je také upozorněno na skutečnost, že některé aspekty studovaného tématu budou detailněji prozkoumány v rozšířené mezinárodní zprávě (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, připravováno) a v regionálních zprávách, které budou v brzké době vydány.



2 Souvislosti občanské výchovy

Jak bylo zdůrazněno v dokumentu *ICCS Assessment Framework* (Schulz a kol., 2008), studie která se zaměří na výsledky učení občanské výchovy a na indikátory občanské angažovanosti, by měla být zasazena do kontextu různých faktorů nebo proměnných, které tyto fenomény ovlivňují. Je důležité si uvědomit, že řada proměnných na různých úrovních je spojena se znalostmi a porozuměním mladých lidí občanské výchově a občanství a jejich postoji, vnímáním, aktivitami ve vztahu k této oblasti.

Pro studii ICCS jsou rozlišeny čtyři překrývající se úrovně vlivu:

- *Kontext širší komunity* – vztahuje se k širšímu kontextu, ve kterém působí školy a domácí prostředí. Tyto faktory mohou být nalezeny na lokální, regionální nebo národní úrovni a v nadnárodních uskupeních zemí.
- *Kontext škol a tříd* – jedná se o faktory, které se vztahují k celkové kultuře školy, obecnému školnímu prostředí a výuce, kterou škola poskytuje.
- *Kontext domácího prostředí* – faktory vztahující se k domácímu zázemí a mimoškolnímu sociálnímu prostředí zahrnují rodinné zázemí, jako je povolání a vzdělání rodičů, imigrační status a komunikace v domácnosti o sociální a politické problematice.
- *Individuální kontext* – uvažované proměnné na této úrovni jsou individuální charakteristiky žáka, jako je věk nebo pohlaví.

Ke sběru informací o kontextu škol, tříd, domácího prostředí a pro úroveň jedinců byly v ICCS použity ředitelské, učitelské a žákovské dotazníky. Data o národním a společenském kontextu byla získána z národního dotazníku v rámci výzkumu národních souvislostí (tzv. *National Context Survey*).

Tato kapitola se věnuje páté výzkumné otázce – „*Jaké aspekty školy a vzdělávacích systémů ovlivňují občanské znalosti a občanské postoje?*“, a zejména její podotázce sledující obecné přístupy jednotlivých zemí k občanské výchově, kurikulu a/nebo obsahové struktuře předmětů a její realizaci. V této části je nastíněno pozadí a účel národního dotazníku. Následuje popis přístupů k občanské výchově na národní úrovni založený na klíčových proměnných z národního dotazníku. Tyto proměnné mají vliv na výsledky, o kterých informují další kapitoly této zprávy.

Upozorňujeme na tomto místě, že v této úvodní zprávě ze studie ICCS zařazujeme pouze několik vybraných klíčových aspektů výsledků z národních dotazníků ICCS. Detailnější popis národních souvislostí pro občanskou výchovu bude uveden v rozšířené zprávě ze studie ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, v přípravě).

2.1 Sběr dat o souvislostech pro občanskou výchovu

V předchozích studiích IEA o občanské výchově byly zdůrazňovány způsoby, jakými studenti rozvíjejí dispozice spojené s občanstvím a získávají znalosti a porozumění s ohledem na své role občanů. Poznatky z těchto studií odhalily, že proměnné na národní úrovni tento rozvoj silně ovlivňují.

V šetření CIVED byl přijat dvoufázový přístup ke sběru dat. V první fázi se sebraná data týkala občanské výchovy na národní úrovni. Poté byly ve druhé fázi studie za pomoci těchto dat vytvořeny národní případové studie a nástroje pro sběr dat (Torny-Purta a kol., 1999).

Ve výzkumném týmu odpovědném za ICCS bylo rozhodnuto, že sběr informací o kontextu širšího společenství je důležitý, ale nevyžaduje oddělenou první fázi, jako tomu bylo ve výzkumu CIVED. Protože mnoho informací o kontextu širší komunity pro občanskou výchovu bylo již uveřejněno, tým ICCS potřeboval pouze aktualizovat informace. Zejména



první fáze CIVED pokrývala většinu požadovaných informací a byla následována několika studii, které se také zaměřovaly na odlišnosti občanské výchovy v jednotlivých zemích (Birzea a kol., 2004; Cox, Jaramillo & Reimers, 2005; Eurydice, 2005; Lee, Grossman, Kennedy & Fairbrother, 2004). Výzkumníci ICCS tudíž pro tento účel vytvořili online dotazník, který byl vyplněn národními koordinátory studie ICCS (tzv. NRCs) za asistence expertů v každé zúčastněné zemi.

Tento online národní dotazník byl navržen ke sběru relevantních dat v každé zúčastněné zemi o struktuře vzdělávacího systému, vzdělávací politice týkající se občanské výchovy, kurikulárních přístupech k občanské výchově a rozsahu současných debat a o reformách v této oblasti. Národní koordinátoři dokončili vyplňování národních dotazníků na začátku studie ICCS a poté aktualizovali získané informace před ukončením studie, aby bylo zajištěno, že data za každou zemi budou aktuální v letech 2008 a 2009.

2.2 Národní přístupy k občanské výchově a výchově k občanství

V tabulce č. 2 je nastíněn přístup k občanské výchově, který přijaly země účastníci se výzkumu ICCS ve svém kurikulu pro nižší stupně sekundárního vzdělávání (které zahrnují cílový ročník pro ICCS, typicky 8. ročník). Tabulka také ukazuje rozmanitost přístupů, které země používají při implementaci občanské výchovy do svého kurikula. V předchozích studiích bylo zjištěno, že jednotlivé země považují zařazení občanské výchovy do svého kurikula za důležité. Nicméně zde neexistuje žádný jednotný způsob, jak by měla být tato oblast do výuky začleňována. Průzkumy ukázaly, že implementace občanské výchovy do školních osnov je v různých zemích prováděna různými způsoby na rozdíl od kurikulárních předmětů, jako jsou matematika, přírodní vědy a mateřský jazyk, které jsou ve většině zemí obvykle označovány jako specifické (a často povinné) předměty (Cox a kol., 2005; Eurydice, 2005).

Tabulka č. 2 také ukazuje, že ve většině zemí účastnících se výzkumu ICCS se žáci setkávají s občanskou výchovou nejen ve školním kurikulu na nižším stupni sekundárního vzdělávání, ale také prostřednictvím zájmových aktivit. Tyto aktivity zahrnují školní parlamenty a speciální události stejně jako mimokurikulární úkoly a aktivity. Ve většině zemí se k občanské výchově často přistupuje prostřednictvím toho, co je vyučováno v kurikulu a co je také implicitní v každodenních zkušenostech žáků ve třídách a v atmosféře těchto tříd (např. stupeň otevřenosti diskusí).

Tabulka č. 2 dále poukazuje na to, že ačkoli neexistuje jednotný přístup k občanské výchově v zemích účastnících se ICCS, většina zemí přistupuje k této problematice jedním ze tří způsobů:

- občanská výchova jako specifický, samostatný předmět (povinný nebo volitelný);
- občanská výchova integrovaná do ostatních předmětů;
- občanská výchova jako průřezové téma prostupující kurikulem.

Tato tabulka také ukazuje, že mnoho zemí upřednostňuje použití dvou nebo tří těchto kurikulárních přístupů současně a že rozhodnutí, jakým způsobem jsou tyto přístupy kombinovány v praxi, je ponecháno na samotných školách.

Ve dvaceti jedna ze 38 zemí se vyučuje specifický předmět nebo kurz občanské výchovy, který je povinný ve všeobecném vzdělávání (někdy i v odborném vzdělávání) v osmém ročníku. Ve většině z těchto 21 zemí může být občanská výchova integrována do jiných předmětů a zařazena jako průřezový přístup.



Tabulka 2: Přístupy k občanské výchově v kurikulu nižšího sekundárního vzdělávání v zemích účastnících se ICCS

Země	Přístupy k občanské výchově						
	Samostatný předmět (povinný)	Samostatný předmět (volitelný)	Integrována do jiných předmětů	Průřezové téma	Školní parlamenty a jiné zvláštní události	Mimoškolní aktivity	Zkušenosti ze tříd/étos
Rakousko			●	●			
Belgie (Vlámsko) ¹			●	●	●	●	●
Bulharsko			●	●	●	●	●
Chile			●	●	●	●	●
Čína (Tchaj-pej)	●			●	●	●	●
Kolumbie ¹	*	*	●	●	*	*	●
Kypr			●	●	●	●	●
Česká republika	●		●	●			
Dánsko ²			●	●			●
Dominikánská rep.	●		●	●	●	●	●
Anglie	●		●	●	●	●	●
Estonsko	●		●	●			
Finsko			●	●		●	●
Řecko ^{1,3}	*		●		●		●
Guatemala			●	●	●	●	●
Hongkong (SAR)				●	●	●	
Indonésie	●						
Irsko	●		●	●	●	●	●
Itálie			●	●	●	●	●
Korejská republika	●		●	●	●	●	●
Lotyšsko			●	●	●	●	●
Lichtenštejnsko			●		●	●	●
Litva	●		●	●	●	●	●
Lucembursko	●		●	●	●	●	●
Malta			●	*	●	●	●
Mexiko	●		●	●	●	●	●
Nizozemsko			●			●	
Nový Zéland ⁴			●	●	●	●	●
Norsko			●		●		●
Paraguay	●		●			●	
Polsko	●				●	●	
Rusko	●			●	●	●	●
Slovensko	●			*	*	*	*
Slovinsko	●		●		●		●
Španělsko	●		●	●	●	●	●
Švédsko			●	●			
Švýcarsko ⁵	●		●	●			●
Thajsko			●		●	●	●

Zdroj: ICCS 2009 National Contexts Survey; sledovaný školní rok 2008/09.

Symboly

● Pro všechny studijní programy a pro všechny školy.

* Pro některé studijní programy.

¹ Data se vztahují k cílovému ročníku, protože v rámci nižšího sekundárního vzdělávání existují mezi jednotlivými ročníky rozdíly.

² Neexistuje žádné formální národní kurikulum, pouze řada doporučení z ministerstva ve formě „běžného kurikula“, která obsahují výuku občanské výchovy.

³ Občanská výuka není v cílovém ročníku vyučována a neexistuje žádná integrace. Nicméně témata z oblasti občanské výchovy se mohou vyučovat v mnoha dalších předmětech.

⁴ Občanská výchova je hlavní částí výuky v rámci kurikula tzv. sociálních nauk.

⁵ Mezi jednotlivými švýcarskými kantony jsou výrazné rozdíly ve vzdělávacích přístupech. V některých kantonech je občanská výuka předmětem v rámci kurikula, v jiných jde o téma integrované do několika dalších předmětů.



Třicet dva zúčastněných zemí zprostředkovává žákům občanskou výchovu prostřednictvím zařazení do několika jiných předmětů. Dvacet devět zemí předává občanskou výchovu prostřednictvím průřezového přístupu. Většina zemí realizuje občanskou výchovu integrací do jiných předmětů a zároveň pomocí průřezového přístupu.

V mnoha zemích národní ICCS centra uvedla, že občanská výchova je zajištěna také pomocí školních parlamentů a jiných shromáždění a za pomoci speciálních akcí (28 zemí), třídními zkušenostmi (29 zemí) nebo extrakurikulárními aktivitami (28 zemí).

2.3 Důraz na občanské procesy a témata v národních kurikulech

Je také důležité zhodnotit důraz, který je ve zúčastněných zemích kladen na občanské procesy v kurikulu pro cílový stupeň. Z předchozích studií vyplývá, že zúčastněné země stále více vidí občanskou výchovu nejen jako poskytování znalostí a porozumění, ale také jako provozování aktivit, které podněcují občanské postoje a hodnoty, a také jako možnosti studentů účastnit se aktivit ve škole i mimo ni (Eurydice, 2005; Torney-Purta a kol., 1999).

CIVED například identifikoval v některých zemích tendence rozšiřovat roli, kterou občanská výchova hraje v přípravě mladých lidí pro roli občanů pomocí založení této oblasti vzdělávání na společenských aktivitách. Zpráva Eurydice (2005) ukázala, že mnohé země v Evropě umísťují občanskou výchovu nejen z hlediska toho, co se studenti učí ve třídách, ale také z hlediska příležitostí, které studenti mají k převedení těchto vědomostí do praxe prostřednictvím účasti ve školních společenstvích či jiných společenstvích mimo školu. Autoři zprávy definovali tento přístup k občanské výchově jako přístup „aktivního učení praxí“, který zdůrazňuje „zapojení studenta“ a „ideu demokratické školy“.

Tabulka č. 3 ukazuje důraz zúčastněných škol, který dávají na občanské procesy v kurikulech pro občanskou výchovu. Zde můžeme vidět pokračující rozšiřování procesů občanské výchovy v kurikulech rozpoznané ve výzkumu CIVED a zprávě Eurydice. Všech 38 zemí vidí občanskou výchovu jako oblast, která obsahuje rozmanité procesy. Tato oblast vzdělávání je určena k rozvinutí znalostí a porozumění stejně jako schopností komunikace, analýz, pozorování a reflexe poskytováním příležitostí pro zapojování studentů ve škole i mimo ni. S tím je svázána i představa rozvoje pozitivních postojů k národní identitě a podpora budoucího zapojení do občanské společnosti.

Celkově lze říci, že ačkoli země kladou velký důraz na rozvoj znalostí a porozumění občanství, stále spoléhají i na další procesy. Tyto další procesy se liší v jednotlivých zemích, ale obecně se zaměřují na „učení praxí“ a poskytování příležitostí pro zapojování studentů.

Všech 38 zúčastněných zemí klade určitý nebo dokonce hlavní důraz na procesy podpory znalostí a porozumění občanství. Většina se také zaměřuje na procesy rozvoje pozitivních postojů mezi studenty pomocí následujících prostředků:

- Účast a zapojení do občanské společnosti (37 zemí);
- Komunikace prostřednictvím diskuse a debaty (37 zemí);
- Rozvoj vědomí národní identity a sounáležitosti (35 zemí);
- Projekty a písemné práce (33 zemí).



Tabulka 3: Důraz kladen na procesy výuky občanské výchovy v kurikulu pro žáky cílového ročníku zemí ICCS

Země	Procesy výuky občanské výchovy												
	Znalost a pochopení občanství			Komunikace prostřednictvím		Vytváření příležitostí k zapojení studentů do			Analyzování a pozorování procesů změn		Analyzování a přemýšlení o	Rozvoj smyslu pro	Rozvoj pozitivních postojů vůči
	znalost základních faktů	pochopení klíčových konceptů	pochopení klíčových hodnot a postojů	diskuse	projektů a písemných prací	rozhodování ve škole	aktivit v komunitě	ve škole	v komunitě	příležitostech účasti a zapojení	národní identitu a loajalitu	účasti a zapojení v občanské společnosti	
Rakousko	●	●	●	*	*	*	*	○	○	*	*	*	
Belgie (Vlámsko)	*	●	●	●	*	*	*	●	*	○	○	*	
Bulharsko	●	●	●	●	●	*	*	*	●	*	●	●	
Chile	●	●	●	●	●	●	●	*	*	●	●	●	
Čína (Tchaj-pej)	●	●	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
Kolumbie	*	●	●	●	●	●	●	*	*	*	*	●	
Kýpr	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
Česká republika	●	●	*	○	*	*	*	*	*	○	○	○	
Dánsko	●	●	●	●	*	*	*	○	*	*	*	*	
Dominikánská republika	●	●	●	*	*	*	*	○	○	○	○	●	
Anglie	●	●	●	●	●	●	*	*	*	●	*	●	
Estonsko	●	●	●	*	○	○	○	○	○	○	○	●	
Finsko	●	●	●	*	*	*	*	*	*	*	*	●	
Řecko ¹	●	●	●	●	*	●	*	○	*	○	○	●	
Guatemala	●	*	*	*	*	○	○	○	○	○	○	*	
Hongkong (SAR)	*	*	*	*	○	○	○	○	○	○	○	*	
Indonésie	●	●	●	●	*	○	●	○	*	*	*	●	
Irsko	●	●	●	●	●	*	*	*	*	*	*	●	
Itálie	●	●	●	*	*	*	●	*	*	*	*	●	
Korejská republika	●	●	●	●	*	*	*	*	●	●	●	●	
Lotyšsko	*	*	*	●	●	*	*	*	*	*	*	*	
Lichtenštejnsko ¹	●	●	●	●	●	*	*	*	*	*	*	●	
Litva	●	●	●	*	*	*	*	○	*	*	*	●	
Lucembursko	*	●	●	●	●	*	*	●	*	*	*	●	
Malta	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
Mexiko	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
Nizozemsko	*	●	●	*	*	○	○	○	○	○	*	●	
Nový Zéland	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	



Tabulka 3: Důraz kladen na procesy výuky občanské výchovy v kurikulu pro žáky cílového ročníku zemí ICCS (pokr.)

Země	Procesy výuky občanské výchovy											
	Znalost a pochopení občanství			Komunikace prostřednictvím		Vytváření příležitosti k zapojení studentů do		Analyzování a pozorování procesů změn		Analyzování a přemýšlení o	Rozvoj smyslu pro	Rozvoj pozitivních postojů vůči
	znalost základních faktů	pochopení klíčových konceptů	pochopení klíčových hodnot a postojů	diskuse	projekty a písemných prací	rozhodování ve škole	aktivit v komunitě	ve škole	v komunitě	příležitostech účasti a zapojení	národní identitu a loajalitu	účasti a zapojení v občanské společnosti
Norsko	●	●	●	●	*	*	○	○	*	*	*	●
Paraguay	●	*	*	○	○	*	*	○	○	*	●	*
Polsko	●	●	*	*	○	*	*	*	*	*	●	*
Rusko	●	●	●	*	●	●	*	*	*	*	*	*
Slovensko	●	●	*	*	*	○	○	○	○	○	*	*
Slovensko	*	●	●	●	*	*	*	*	*	○	*	*
Španělsko	●	●	●	●	*	●	*	*	*	●	○	●
Švédsko	●	●	●	*	○	●	*	○	○	*	*	●
Švýcarsko	●	●	●	*	○	○	○	○	*	*	*	●
Thajsko	●	●	*	●	●	*	●	*	●	*	●	●

Zdroj: ICCS 2009 National Contexts Survey; sledovaný školní rok 2008/09.

Důraz na procesy

● velký důraz

* nějaký důraz

○ neklade důraz

¹ Ačkoli občanská výchova není kurikulárním předmětem pro 8. ročník, procesy občanské výchovy mohou být řešeny prostřednictvím jiných předmětů.

Méně zemí vyzdvihuje tyto prostředky:

- Vytváření příležitostí pro zapojení studentů do rozhodovacích procesů ve škole (31 zemí);
- Vytváření příležitostí pro zapojení studentů do rozhodovacích procesů prostřednictvím společensky založených aktivit (30 zemí);
- Analýza a pozorování měnících se procesů v komunitě (29 zemí);
- Reflektování a analýza příležitostí pro účast a zapojení (28 zemí);
- Analýza a pozorování měnících se procesů ve škole (22 zemí).

Tato zjištění nasvědčují, že ačkoli je ve většině zemí posun směrem k učení praxí a k usnadňování účasti žáků na společenských aktivitách, tento přístup není vždy provázen odpovídajícími možnostmi studentů analyzovat vědomosti, které získali prostřednictvím takovýchto zkušeností.

Tabulka č. 4 se zaměřuje na témata občanské výchovy, která jsou v jednotlivých zemích účastnících se ICCS pokryta v kurikulu pro cílový ročník (obvykle 8. ročník). Uvádí také míru důrazu, který je kladen na tato témata. Současné výzkumy ukazují rozšiřování oblastí a oborů témat obsažených v kurikulech pro občanskou výchovu (Evans, 2009; Kennedy, 2009; Pasek, Feldman, Romer & Jamieson, 2008).

Tento vývoj je reakcí na změnu koncepce občanství a role občanské výchovy v přípravě mladých lidí pro vyrovnání se s novými trendy a výzvami, kterým čelí společnost 21. století. První fáze národní případové studie CIVED ukázala, že mnoho zemí se začíná zaměřovat na abstraktní koncepty, jako je právo, vedle tradičního zaměření na znalosti politických institucí a procesů. Šetření občanské výchovy v Evropě provedené Eurydice (2005) ukázalo, že země zdůrazňují znalosti demokracie a politických institucí společně s rostoucím zaměřením na lidská práva. Také vyzdvihlo posun v těchto zemích k poskytování většího důrazu na evropské a mezinárodní rozměry jako reakci na prudké šíření globalizace.

Informace obsažené v tabulce č. 4 potvrzují trendy z minulých výzkumů. Odhalují to, že země účastnících se studie ICCS usilují o zahrnutí široké oblasti témat prostřednictvím občanské výchovy v kurikulu a že na tato témata kladou různý důraz. Mnoho zemí klade hlavní důraz na lidská práva, systémy vládnutí, hlasování a volby. Bylo také zaznamenáno zavedení nových témat jako životní prostředí a porozumění odlišným kulturám a etnickým skupinám a rostoucí důraz, který je na tato témata kladen. Ačkoli modely nejsou konzistentní mezi jednotlivými zeměmi, z tabulky vyplývá, že občanská výchova je zaměřena nejenom na politické, ale i na ekonomické, sociální a kulturní společenské oblasti včetně konfliktního rozhodování.

Témata občanské výchovy také odrážejí šíření modernizace a globalizace. Mnoho zemí vyzdvihuje témata komunikačních studií (včetně médií) právě tak, jako globální/mezinárodní organizace a regionální instituce a organizace (např. Evropská unie). Nadto všechno náplň tabulky č. 4 zdůrazňuje šíří témat zahrnutých do kurikula občanské výchovy v zemích účastnících se ICCS.

Tématy, která země nejčastěji jmenují jako nejvíce vyzdvihovaná v občanské výchově, byla lidská práva (25 zemí), porozumění rozdílným kulturám a etnickým skupinám (23 zemí), životní prostředí (23 zemí), systémy vládnutí a parlamentů (22 zemí) a hlasování a volby (20 zemí). Tématy, která byla jmenována méně často jako vyzdvihovaná v občanské výchově, byla komunikační studia (14 zemí), právní systémy a soudy (13 zemí), ekonomika (12 zemí), regionální instituce a organizace (12 zemí) a řešení konfliktů (11 zemí). Jen pět zemí jmenovalo jako vyzdvihované téma dobrovolnické skupiny.



Tabulka 4: Důraz kladen na témata výuky občanské výchovy v kurikulu pro žáky cílového ročníku zemí ICCS

Země	Témata výuky občanské výchovy												
	Lidská práva	Právní instituce a soudy	Porozumění různým kulturám a etnickým skupinám	Parlament a vládní systémy	Hlasování a volby	Ekonomika a obchod	Dobrovolnictví	Řešení konfliktů	Mediální komunikace	Globální společnost a mezinárodní organizace	Regionální instituce a organizace	Životní prostředí	
Rakousko	*	*	●	●	*	●	*	*	*	*	*	●	
Belgie (Vlámsko)	*	○	●	*	●	*	○	●	*	*	○	●	
Bulharsko	●	*	●	●	*	●	*	*	*	●	●	●	
Chile	●	*	●	*	●	●	●	*	●	*	*	*	
Čína (Tchaj-pej)	*	●	*	●	●	*	○	*	*	*	○	●	
Kolumbie	●	*	●	*	*	*	○	*	*	*	*	●	
Kypr	●	*	*	*	●	*	○	*	*	*	*	*	
Česká republika	*	*	*	●	*	○	○	*	*	*	*	*	
Dánsko	*	*	●	●	*	●	*	*	*	*	○	*	
Dominikánská rep.	●	*	*	●	●	*	○	*	*	*	○	*	
Anglie	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
Estonsko	●	●	●	●	*	●	●	*	*	*	*	○	
Finsko	●	*	●	●	●	●	*	*	*	*	●	●	
Řecko ¹	●	*	*	*	●	*	*	*	*	*	*	*	
Guatemala	○	*	●	○	*	*	○	○	○	○	○	*	
Hongkong (SAR)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Indonésie	●	●	●	●	●	*	*	○	*	*	*	●	
Irsko	●	●	●	●	●	*	*	*	●	●	●	●	
Itálie	●	○	●	*	*	*	●	*	*	●	●	●	
Korejská republika	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
Lotyšsko	●	●	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
Lichtenštejnsko ¹	●	*	●	*	*	●	●	●	*	*	*	●	
Litva	●	*	*	●	●	*	*	*	*	*	*	*	
Lucembursko	●	*	●	*	*	*	●	●	*	*	*	●	
Malta	*	●	*	●	*	●	●	●	●	●	●	●	
Mexiko	●	*	●	●	●	○	●	*	*	*	*	●	
Nizozemsko	●	*	●	*	*	○	●	○	●	*	*	●	
Nový Zéland	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
Norsko	●	●	*	●	*	*	○	*	*	*	○	●	
Paraguay	*	●	*	●	●	*	*	*	*	*	●	●	

Tabulka 4: Důraz kláden na témata výuky občanské výchovy v kurikulu pro žáky cílového ročníku země ICCS (pokr.)

Země	Témata výuky občanské výchovy											
	Lidská práva	Právní instituce a soudy	Porozumění různým kulturám a etnickým skupinám	Parlament a vládní systémy	Hlasování a volby	Ekonomika a obchod	Dobrovolnictví	Řešení konfliktů	Mediální komunikace	Globální společnost a mezinárodní organizace	Regionální instituce a organizace	Životní prostředí
Polsko	*	*	*	●	●	*	*	*	*	*	●	●
Rusko	○	○	*	○	○	●	*	*	○	○	○	●
Slovensko	●	●	●	●	●	*	*	*	●	●	●	*
Slovinsko	●	○	*	*	*	*	*	*	*	*	*	●
Španělsko	●	●	●	●	●	*	*	*	●	●	●	●
Švédsko	●	*	●	*	*	*	*	●	●	○	○	●
Švýcarsko	●	●	●	●	●	○	○	*	○	○	●	*
Thajsko	*	●	●	●	●	●	*	*	*	*	*	●

Zdroj: ICCS 2009 National Contexts Survey; sledovaný školní rok 2008/09.

Důraz na procesy

- velký důraz
- * nějaký důraz
- neklade důraz

¹ Ačkoli občanská výchova není kurikulárním předmětem pro 8. ročník, procesy občanské výchovy mohou být řešeny prostřednictvím jiných předmětů.



2.4 Shrnutí poznatků o souvislostech pro občanskou výchovu

Poznatky v této sekci zdůrazňují rozdíly v národních kontextech, v nichž je občanská výchova zprostředkována. Tyto rozdíly jsou důležitou součástí každé studie studijních výsledků mladých lidí souvisejících s občanskou výchovou a ukazatelů jejich občanské angažovanosti.

Průzkum národních souvislostí poskytl cenné informace o tom, jak země účastníci se studie ICCS přistupují k občanské výchově, a to zejména u cílového 8. ročníku. Data naznačují probíhající změny v rozsahu, procesech a tématech podporujících občanskou výchovu v zemích v reakci na politické změny, které přetvářejí cíle a zamýšlené výsledky občanské výchovy.

Celkově lze říci, že zjištění neukazují žádný jednotný schválený přístup k občanské výchově, ale spíše smíšený, trojí přístup s občanskou výchovou umístěnou jako specifickým předmětem, předmětem integrovaným do jiných předmětů nebo zařazeným jako průřezové téma.

Občanská výchova zdůrazňuje širokou škálu procesů, které probíhají jak ve třídě a škole, tak i mimo ně. Tyto procesy zahrnují rozvoj znalostí, porozumění problematice a dovedností. Patří sem také důraz na poskytování příležitostí pro mladé lidi k účasti na učení se praxí jak ve škole, tak i mimo ni.

Občanská výchova v kurikulu dále obsahuje široké spektrum témat. Zahrnuje znalost a pochopení politických institucí a pojmů, jako jsou lidská práva, stejně jako novějších témat, která se vztahují k sociální soudržnosti a soudržnosti veřejných skupin, rozmanitosti, životnímu prostředí, komunikaci a globální společnosti. Je důležité mít na paměti tyto kontexty pro realizaci občanské výchovy při čtení výsledků a výzkumných zjištění prezentovaných v následujících kapitolách této zprávy.



3 Občanské znalosti žáků

Občanskými znalostmi rozumíme uplatnění občanských kognitivních procesů ve vztahu k občanskému obsahu popsanému v dokumentu *ICCS Assessment Framework* (Schulz a kol., 2008). Občanské znalosti jsou klíčovým výsledkem občanského vzdělávacího programu a jsou zásadní pro efektivní občanskou participaci. Občanské znalosti jsou širokým termínem, který vyjadřuje porozumění a argumentaci a vztahuje se ke všem čtyřem oblastem uvedeným v dokumentu *ICCS Assessment Framework*.

V této části je podrobně vysvětleno měření občanských znalostí ve studii ICCS popsáním testu a dovednostní škály měřící žákovské znalosti. Následuje popis a diskuse k výsledkům plynoucím z mezinárodního žákovského testu, které se týkají oblasti obsahových znalostí. Dále jsou uváděny rozdíly mezi těmito výsledky a výkonem žáků v oblasti obsahových znalostí ve studii CIVED provedené v roce 1999.

Tato kapitola se týká první a druhé výzkumné otázky studie ICCS, které se zaměřují na velikost rozdílů, které jsou v jednotlivých zemích a mezi nimi v žákovských znalostech a porozumění občanské výchově a občanství. Pokrývá také změny v občanských znalostech, které nastaly od poslední studie IEA o občanské výchově v roce 1999 (studie CIVED).

3.1 Hodnocení občanských znalostí

ICCS je třetí mezinárodní studii IEA, která obsahuje měření občanských znalostí. Studie IEA *Civic Education Study* z roku 1971 zahrnovala test o 47 položkách pro čtrnáctileté v devíti zemích (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975). Výzkum IEA *CIVED*, který se uskutečnil v roce 1999, zahrnoval test o 38 položkách pro čtrnáctileté žáky ve 28 zemích (Torney-Purta a kol., 2001) a test o 42 položkách pro sedmnácti a osmnáctileté v 16 zemích (Amadeo a kol., 2002).

Test občanských znalostí *ICCS* obsahoval 79 položek. Ty byly uvedeny jako jednotky, ve kterých po krátkých kontextuálních stimulech (obrázek nebo text) následovaly položky, které se vztahovaly k tomuto kontextu. U sedmdesáti tří položek byly žákům dány k dispozici na výběr čtyři možnosti odpovědi (uzavřené otázky) a u šesti položek mohli žáci svou odpověď volně formulovat (otevřené otázky). V otevřených otázkách byla po žácích požadována odpověď v délce jedné až čtyř vět. Test občanských znalostí *ICCS* byl propojen s výzkumem 1999 *CIVED* prostřednictvím 17 uzavřených otázek z průzkumu *CIVED*. Zahrnutí těchto položek umožnilo měření změn výkonu žáků pro země, které se účastnily obou výzkumů – *ICCS* i *CIVED*.

Jak bylo zmíněno v úvodu, dokument *ICCS Assessment Framework* (Schulz a kol., 2008), zahrnoval čtyři obsahové a dvě kognitivní oblasti. Nástroj hodnocení (tzv. mezinárodní žákovský test) byl navržen tak, aby pokrýval obsah všech oblastí a reflektoval rozdílné aplikace tohoto obsahu. Proporce položek těchto čtyř obsahových oblastí byly následující:

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

Proporce dvou kognitivních oblastí pak byly:

- znalosti, 25 %;
- úsudky a analýza, 75 %.

Testové položky byly uspořádány do sedmi skupin. Šest z nich obsahovalo 10 nebo 11 položek včetně jedné otevřené otázky. Sedmá skupina zahrnovala výše zmíněné uzavřené otázky z *CIVED* začleněné se záměrem propojení této studie s *ICCS*.



Každý žák vyplnil jeden testový sešit skládající se ze tří částí. Celkově zde bylo sedm různých testových sešitů a každá skupina se objevila ve třech různých sešitech – jednou na prvním, jednou na druhém a jednou třetím místě. Toto vyvážené střídání položek umožnilo zahrnutí většího množství širšího obsahu do testu, než by mohlo být vyplněno jednotlivým žákem. Zvolený přístup byl nutný k zajištění širokého pokrytí obsahu vymezeného v dokumentu *ICCS Assessment Framework* (Schulz a kol., 2008).

Výzkumný tým ICCS použil Raschův model (Rasch, 1960) k odvození kognitivní škály pro 79 testových položek. Výsledná škála měla vysoce uspokojivou reliabilitu 0,84. Pro získání výsledků výkonu jednotlivých žáků bylo vytvořeno pět samostatných odhadů (tzv. plausible values). Těchto pět hodnot odhadu výkonu (plausible values) umožnilo odhadnout nejistotu procesu měření (viz Davier, Gonzalez & Mislevy, 2009).

Finální škála znalostí byla upravena tak, aby její průměr činil mezinárodně 500 (*průměrné skóre* všech zemí účastnících se ICCS) a její směrodatná odchylka byla 100 při stejné váze jednotlivých národních dat. Detaily o škálovacích procedurách pro testové položky budou zveřejněny v technické zprávě ICCS (Schulz, Ainley & Fraillon, v přípravě).

Vývoj popisované dovednostní škály výkonu ICCS byl založen na obsahu a obtížnosti jednotlivých položek. Nejprve výzkumný tým ICCS přidal popisky všem položkám testu. Tyto popisky upřesňovaly obsah a kognitivní procesy posuzované položkami. Tým poté uspořádal popisky položek podle obtížnosti položek, aby vytvořil mapu všech položek. Analýza této mapy a dat naměřených žakovských výkonů stanovila dovednostní úrovně, které měly šířku 84 škálových bodů a hranice na 395, 479 a 563 škálových bodech. Žakovská skóre pod 395 škálových bodů indikují zdatnost v občanských znalostech pod úrovní, na kterou byl test zaměřen.

Dále uvedené popisy úrovně znalostí jsou syntézou položkových popisů na každé úrovni. Popisují hierarchii občanských znalostí z hlediska rostoucí náročnosti znalostí obsahu a kognitivních procesů. Protože škála byla odvozena spíše empiricky než z konkrétního modelu poznávání, rostoucí úroveň na škále znamená nárůst komplexních obsahových a kognitivních procesů demonstrovaných prostřednictvím výkonu. Škála se ale nerozprostírá jednoduše, od jednoduchého obsahu k uvažování a analýze. Kognitivní procesy vědění a uvažování se nacházejí na všech úrovních škály v závislosti na problematice, ke které se vztahují.

Škála také zahrnuje syntézu společných prvků občanského obsahu na každé úrovni a typické způsoby, kterými žáci tento obsah používají. Každá úroveň na škále odkazuje na míru, v jaké žáci hodnotí vzájemné propojení občanských systémů, stejně jako na význam dopadu občanské participace na jejich místní společenství. Škála reflektuje rozvoj zahrnující konkrétní, známé a mechanistické prvky občanské výchovy a občanství až po širší politiku a institucionální procesy, které determinují podobu našich občanských společenství.

Škála je hierarchická v tom smyslu, že občanské znalosti jsou sofistikovanější při rostoucím výkonu žáka na škále. Nicméně je také vývojová, protože předpokládá, že každý žák je pravděpodobně schopen předvést výkon, který odpovídá úrovni nižší, než byla žáku naměřena. Ačkoli škála nepopisuje nutnou posloupnost vědomostí, předpokládá, že nárůst vědomostí následuje posloupnost, kterou škála popisuje.

Každá dovednostní úroveň je ilustrována příklady typů obsahu vědomostí a kognitivních procesů, které žáci uplatňují, když odpovídají na otázky dané úrovně.

Tabulka č. 5 ukazuje popsanou škálu občanských znalostí ICCS. Zahrnuje popisy obsahů stupňů škály a podstatu postupu mezi dovednostními úrovněmi.



Tabulka 5: Seznam dovednostních úrovní s textem nastiňujícím typ znalostí a porozumění na každé úrovni

<p>Úroveň 3 (nejvyšší): 563 bodů a více</p> <p>Žáci pracující na úrovni 3 propojují procesy sociální a politické organizace a jejich vliv se zákonnými a institucionálními mechanismy použitými k jejich kontrole. Vytvářejí správné hypotézy o přínosech, motivacích a pravděpodobných výsledcích institucionálních politik a jednání občanů. Integrují, odůvodňují a hodnotí dané pozice, politiky nebo zákony založené na principech, které jsou jejich základem. Žáci projevují obeznamenost se širokými mezinárodními ekonomickými silami a strategickou podstatou aktivní participace.</p> <p><i>Žák pracující na úrovni 3 například:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • identifikuje pravděpodobné strategické cíle programů etického spotřebitelství • navrhuje mechanismy, jejichž prostřednictvím může mít otevřená veřejná debata a komunikace přínos pro společnost • navrhuje s tím spojené přínosy širšího kognitivního interkulturního porozumění ve společnosti • ospravedlňuje oddělení moci mezi soudnictvím a parlamentem • vztahuje princip spravedlivé a rovné vlády k zákonům týkajícím se odhalování finančních darů politickým stranám • hodnotí politiku s ohledem na rovnost a inkluzivitu • identifikuje hlavní rysy tržní ekonomiky a vlastnictví nadnárodních společností
<p>Úroveň 2: 479 až 562 bodů</p> <p>Žáci pracující na úrovni 2 projevují obeznamenost se širším konceptem reprezentativní demokracie jako politického systému. Rozeznávají způsoby, jakými mohou být instituce a zákony použity k ochraně a podpoře společenských hodnot a principů. Chápu roli občanů jako voličů v reprezentativní demokracii a zobecňují principy a hodnoty ze specifických příkladů politik a zákonů (včetně lidských práv). Žáci prokazují porozumění vlivu, který může mít aktivní občanství mimo místní společenství. Zobecňují roli individuálního aktivního občana na širší občanské společnosti a svět.</p> <p><i>Žáci pracující na úrovni 2 například:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • vztahují závislost statutárního orgánu k udržení veřejné důvěry v rozhodnutí učiněná tímto orgánem • zobecňují ekonomické riziko vlivu globalizace na rozvojové země z lokálního kontextu • rozeznávají, že informovaní občané jsou schopnější činit rozhodnutí ve volbách • vztahují odpovědnost volit k reprezentativitě demokracie • popisují hlavní roli vlády a parlamentu • definují hlavní roli ústavy • vztahují odpovědnost za životní prostředí k individuálním osobám
<p>Úroveň 1: 395 až 478 bodů</p> <p>Žáci pracující na úrovni 1 vykazují obeznamenost s rovností, sociální soudržností a svobodou jako principy demokracie. Vztahují tyto široké principy na každodenní příklady situací, ve kterých je demonstrována ochrana nebo zpochybnění těchto principů. Žáci také projevují znalost základních konceptů individua jako aktivního občana, poznávají nutnost individua řídit se zákony, vztahují individuální průběh jednání k pravděpodobným výsledkům a vztahují osobní charakteristiky k individuální schopnosti ovlivnit občanskou změnu.</p> <p><i>Žák pracující na úrovni 1 například:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • vztahuje svobodu tisku ke správnosti informací poskytovaných veřejnosti médii • ví, že demokratičtí představitelé by si měli být vědomi potřeb lidí, nad kterými mají autoritu • ospravedlňuje dobrovolné volby v kontextu svobody politického vyjádření • chápe, že Všeobecná deklarace lidských práv OSN se má týkat všech lidí • zobecňuje hodnotu internetu jako komunikačního nástroje občanské participace • rozeznává občanskou motivaci za jednáním etického spotřebitelství.



Úroveň 1 na škále je charakterizována zapojením žáků do osvojování základních principů a širokých konceptů, které jsou základem občanské výchovy a občanství. Žáci pracující na této úrovni jsou obeznámeni s „velkými myšlenkami“ občanské výchovy a občanství, jsou obecně schopni správně určit, co je „spravedlivé“ a „nespravedlivé“ ve známých kontextech, a projevit jistou znalost většiny základních operací občanských institucí. Žáci pracující na úrovni 1 také obvykle prokazují povědomí o schopnosti občanů ovlivňovat lokální kontext. Klíčové faktory, které odlišují výkon na úrovni 1 od vyšších úrovní, se vztahují ke stupni specifčnosti znalostí žáka a převaze spíše mechanického než relačního myšlení, které žáci vyjadřují s ohledem na činnost občanských institucí.

Žáci pracující na úrovni 2 obvykle prokazují některé specifické znalosti a porozumění významu většiny všudypřítomných občanských institucí, systémů a konceptů. Tito žáci obecně rozumí propojení občanských a státních institucí s procesy a systémy, jejichž prostřednictvím fungují (spíše než by prokazovali schopnost identifikovat jejich nejobvyklejší charakteristiky). Žáci na úrovni 2 jsou také schopni prokázat porozumění propojení principů nebo klíčových myšlenek s tím, jak fungují v politice nebo praxi v každodenních, známých kontextech. Umí vztahovat některé formální občanské procesy ke své každodenní zkušenosti a jsou si vědomi, že potenciální sféra vlivu (a odpovědnosti) aktivních občanů leží mimo jejich vlastní lokální kontext. Jedním z klíčových faktorů odlišujících úroveň 2 od úrovně 3 je, do jaké míry žáci používají tyto znalosti a porozumění k hodnocení a odůvodnění politik a praktických postupů.

Žáci pracující na úrovni 3 prokazují spíše holistické než segmentované znalosti a porozumění občanským konceptům. Vytvářejí hodnotící soudy o zásluhách politiky a chování z daných perspektiv, odůvodňují stanoviska nebo návrhy, předpokládají výsledky založené na jejich vlastním porozumění občanským systémům a praktickým postupům. Žáci pracující na úrovni 3 vykazují porozumění praxi aktivního občanství jako prostředku k dosažení cíle spíše než jako „automatické odpovědi“ očekávané v daném kontextu. Tito žáci jsou tedy schopni ohodnotit chování aktivního občanství ve světle žádoucích výsledků.

Pro jasnější porozumění podstatě škálových položek jsou uvedeny dvě vzorové položky. Ty nejen ukazují typy otázek, na které měli žáci odpovídat v mezinárodním testu ICCS, ale také ilustrují příklady otázek a odpovědí korespondujících s dovednostními úrovněmi na škále občanských znalostí ICCS.

Vzorová položka 1 (Tabulka č. 6) je otázkou s volnou odpovědí. Test občanských znalostí ICCS zahrnoval šest položek s volnou odpovědí kódovaných expertními kodéry v každé zemi, kteří byli vyškoleni podle mezinárodních standardů.⁷ Podle návodu kódování byly odpovědím žáků přiděleny body: 0 (nesprávná odpověď), 1 (částečně správná odpověď) a 2 (zcela správná odpověď).

Tabulka č. 6 ukazuje procento žáků podle dosažené úrovně bodů. Zcela správná odpověď za dva body je umístěna na dovednostní úrovni 3. Částečně správná odpověď za jeden bod je umístěna na dovednostní úrovni 2 na škále občanských znalostí ICCS.

Ve vzorové položce 1 byli žáci žádáni o navržení dvou různých přínosů veřejné debaty pro společnost. Povšimněte si, že žákům byla předložena pracovní definice veřejné debaty, protože otázka byla zaměřena spíše na porozumění konceptu veřejné debaty než na jednoduchou definici samotného termínu. Jednou z výhod formátu otázky s volnou odpovědí u některých položek v ICCS bylo, že žákům byla poskytnuta příležitost projevit znalosti a porozumění vztahující se k mnohostranným občanským konceptům. Vzorová položka 1 měla pět různých kategorií odpovědí na otázky, které byly oceňovány body. Žáci, kteří



⁷ Dva různí kodéři nezávisle bodovali okolo 100 testových sešitů na každou zemi za účelem ohodnocení spolehlivosti skórování. Data zahrnutá ve škálovací proceduře byla ta, která měla spolehlivost skórování nejméně 75 %.

Tabulka 6: Vzor otevřené otázky s celkovým procentem správných odpovědí a parametry položky

Vzorová položka 1	Země	Procenta min. 1 bod	Procenta 2 body
<p>Veřejnou diskusi chápeme jako otevřenou výměnu svých názorů. Tato diskuse se odehrává v novinových rubrikách, v televizních diskusích, v rozhlasových debatách, na internetových fórech a veřejných shromážděních. Veřejná diskuse se může vést o místních, státních, národních či mezinárodních záležitostech.</p> <p>Jaký užitek může mít veřejná debata pro společnost? Uved' dvě rozdílné odpovědi.</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p style="text-align: center;">NÁVOD KÓDOVÁNÍ</p> <p style="text-align: center;">Kód 2</p> <p style="text-align: center;">Znalostní škála ICCS – dovednostní úroveň 3</p> <p>Odkazuje na užitek ze dvou různých kategorií z pěti níže uvedených.</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozšíření znalostí nebo porozumění podstatě nějakého problému nebo situaci • navrhuje řešení problémů NEBO fórum, ze kterého může vzejít řešení • zvýšení souladu ve společnosti, přijetí odlišnosti, nebo zmírnění frustrace • zvýšení lidské sebedůvěry nebo motivace participovat ve společnosti • reprezentuje/schvaluje princip svobodného vyjadřování <p style="text-align: center;">Kód 1</p> <p style="text-align: center;">Znalostní škála ICCS – dovednostní úroveň 2</p> <p>Odkazuje pouze na ty druhy užitku, které spadají do jedné z pěti vyjmenovaných kategorií (včetně odpovědí, v nichž jsou uvedeny různé druhy užitku z jedné kategorie).</p>	Anglie‡	59 (1,7)	15 (1,2)
	Belgie (Vlámsko)†	63 (2,2)	19 (1,4)
	Bulharsko	72 (2,4)	24 (1,7)
	Česká republika†	73 (1,0)	19 (1,1)
	Čína (Tchaj-pej)	76 (0,9)	27 (1,1)
	Dánsko	83 (1,4)	38 (1,6)
	Finsko	60 (1,5)	13 (1,0)
	Guatemala ¹	65 (1,6)	15 (1,0)
	Chile	70 (1,5)	21 (1,1)
	Irsko	79 (1,5)	28 (1,4)
	Itálie	75 (1,8)	23 (1,4)
	Kolumbie	58 (1,3)	16 (1,2)
	Korejská republika†	86 (0,9)	42 (1,2)
	Kypr	58 (1,9)	10 (1,1)
	Lichtenštejnsko	42 (4,5)	6 (2,3)
	Litva	67 (1,6)	17 (1,3)
	Malta	59 (2,7)	20 (2,0)
	Mexiko	66 (1,1)	23 (1,0)
	Nový Zéland†	69 (1,9)	25 (1,5)
	Norsko†	71 (1,5)	18 (1,3)
	Paraguay ¹	48 (2,5)	7 (1,1)
	Polsko	83 (1,5)	32 (1,4)
	Rakousko	58 (2,4)	20 (2,0)
	Rusko	79 (1,9)	25 (1,4)
	Řecko	54 (1,9)	15 (1,3)
	Slovensko ²	83 (1,2)	34 (1,7)
	Slovinsko	69 (1,5)	18 (1,3)
Španělsko	68 (1,6)	15 (1,3)	
Švédsko	73 (1,5)	22 (1,2)	
Švýcarsko†	54 (1,8)	9 (1,2)	
Thajsko†	57 (1,5)	11 (0,8)	
Průměr ICCS	67 (0,3)	20 (0,2)	
Země, které nesplnily výběrové požadavky			
Hongkong (SAR)	69 (2,6)	14 (2,0)	
Nizozemsko	37 (2,7)	4 (0,8)	

Poznámky:

- () Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.
† Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.
² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.

byli schopni vytvořit odpovědi příznačné pro dvě různé kategorie, byli ohodnoceni plným počtem bodů (2) za tuto otázku, díky čemuž se umístili na dovednostní úrovni 3 na škále občanských znalostí ICCS.

Ve vzorové otázce 1 poskytnutí více než jedné přijatelné odpovědi naznačuje rozvíjející se schopnost formulovat argumenty založené na více než jedné myšlence nebo perspektivě. Otázka sama po žácích nevyžaduje formulaci komplexních logických argumentů, ale spíše schopnost identifikovat některé stavební kameny, které mohou vést ke komplexním argumentům. Spojení s konceptem užitku veřejné debaty pro společnost vyžaduje po žácích



zvažování kontextu širšího, než je kontext jejich velice dobře známých místních společenství, a vytvoření spojitosti mezi jednáním občanů a možnými důsledky tohoto jednání.

Ve zúčastněných zemích bylo průměrně 20 % žáků schopno dosáhnout plného počtu bodů za tuto otázku, výkonnostní procenta na této úrovni se pohybovala v rozmezí 6 až 42 procent. (Povšimněme si, že *průměr* ICCS byl spočítán v této a všech následujících tabulkách jako průměr národních výsledků jen pro ty země, které splnily účast ve výběrovém souboru, testovou administraci a požadavky spolehlivosti kódování.)

Žáci, kteří uvedli jeden příklad užitku veřejné debaty pro společnost, získali 1 bod za částečně správnou odpověď, čímž prokázali dovednostní standard na úrovni 1 na škále občanských znalostí ICCS. (Užitek, který žák uvedl v odpovědi na tuto otázku, se mohl vztahovat k jakékoli z pěti kategorií uvedených v návodu kódování a byl považován za indikující povědomí žáka o konceptu z jediné perspektivy.) Při srovnání všech zemí bylo průměrně 67 % žáků schopno dosáhnout alespoň částečného počtu bodů (tj. buď jednoho, nebo dvou) v této otázce. Rozpětí proporce takto úspěšných žáků v různých zemích se pohybovalo mezi 42 % až 86 %.

Vzorová otázka 2 (Tabulka č. 7), s předem danými možnostmi odpovědi (uzavřená otázka), byla první ze dvou otázek v celku vztahujícím se ke kontextu stanovenému stimulujícím materiálem. Stimulující text u této otázky poskytoval žákům kontext a příklad etického spotřebitelství. V této otázce měli žáci interpretovat základní motivaci pro občanské jednání, jak se vztahuje k dobře známému příkladu „nefér“ zacházení s jednotlivci v mezinárodním kontextu.

Tabulka č. 7 ukazuje procento žáků, kteří tuto otázku zodpověděli správně (správná odpověď je označena hvězdičkou na konci odpovědi v možnostech výběru). Žáci, kteří v tomto příkladu zvolili správnou odpověď, dosáhli úrovně 1 dovednostního standardu na škále občanských znalostí ICCS. Průměrně mezi zeměmi 73 procent žáků odpovědělo na tuto otázku správně. Rozpětí proporce správných odpovědí se pohybovalo od 38 do 92 procent.

3.2 Srovnání občanských znalostí mezi zeměmi

Tabulka č. 8 ukazuje rozložení žákovských výkonů v testu občanských znalostí pro všechny země. Průměrné skóre zemí na škále občanských znalostí se pohybuje v rozmezí 380 až 576 škálových bodů, které se rozprostírá od standardu dovedností pod úrovní 1 ke standardu dovedností na úrovni 3. Toto rozmezí odpovídá dvěma směrodatným odchylkám použité škály.

Odlíšné země měly odlíšné rozložení skóre. Ukázalo se, že tento rozptyl nesouvisí s průměrným škálovým skóre pro danou zemi. Rozdíly v žákovských skóre občanských dovedností v rámci zemí byly větší než rozdíly mezi zeměmi;⁸ ve většině zemí byla vzdálenost mezi nejnižšími 5 procenty a nejvyššími 95 procenty skóre občanských znalostí okolo 300 škálových bodů.

V tabulce č. 8 můžeme také vidět některé rozdíly v průměrném věku žáků v cílovém ročníku (ročník 8.) mezi jednotlivými zeměmi. Průměrný věk byl v rozmezí od 13,7 do 15,5 roku, ačkoli pouze několik zemí bylo na extrémních koncích tohoto rozmezí. Vztah mezi věkem žáka a skóre občanských znalostí je složitý, protože se liší v rámci jednotlivých zemí a mezi zeměmi. Tyto vztahy budou detailně diskutovány v rozšířené mezinárodní zprávě ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, v přípravě).



8 Hierarchický lineární model předpokládající tři úrovně (žáků, škol a zemí), založený na 34 zemích s dostatečně velkým výběrovým souborem škol, indikoval, že 54 procent celkové variance ve skóre občanských znalostí bylo na školách, 23 procent mezi školami a 23 procent mezi zeměmi.

Tabulka 7: Vzor uzavřené otázky s celkovým procentem správných odpovědí a parametry položky

Vzorová položka 2	Země	Procento správných odpovědí
<p>Petr si koupil nové boty do školy. Poté se Petr dozvěděl, že jeho nové boty vyrobila firma v továrně, kde jsou zaměstnány děti, jejichž plat je velice malý. Petr se rozhodl, že tyto boty už nosit nebude.</p> <p style="text-align: center;">Znalostní škála ICCS – dovednostní úroveň 1</p> <p><input type="checkbox"/> Myslel si, že boty vyráběné dětmi nevydrží moc dlouho.</p> <p><input type="checkbox"/> Nechtěl vyjadřovat podporu firmě, která boty vyrobila prostřednictvím dětí.*</p> <p><input type="checkbox"/> Odmítl podporovat děti, které boty vyráběly.</p> <p><input type="checkbox"/> Byl nespokojen, že zaplatil za boty více peněz, než je jejich skutečná hodnota.</p>	Anglie‡	82 (1,3)
	Belgie (Vlámsko)†	81 (1,3)
	Bulharsko	73 (1,7)
	Česká republika†	67 (1,2)
	Čína (Tchaj-pej)	67 (1,1)
	Dánsko	91 (0,7)
	Finsko	92 (0,8)
	Guatemala ¹	57 (2,1)
	Chile	75 (1,6)
	Irsko	85 (1,3)
	Itálie	85 (1,0)
	Kolumbie	74 (1,4)
	Korejská republika ¹	77 (1,1)
	Kypr	52 (1,5)
	Lichtenštejnsko	83 (2,4)
	Litva	74 (1,4)
	Malta	72 (1,7)
	Mexiko	61 (1,2)
	Nový Zéland†	82 (1,4)
	Norsko†	84 (1,5)
	Paraguay	56 (1,9)
	Polsko	76 (1,4)
	Rakousko	79 (1,4)
	Rusko	75 (1,1)
	Řecko	73 (1,4)
	Slovensko ²	61 (2,0)
	Slovinsko	75 (1,5)
	Španělsko	82 (1,6)
Švédsko	86 (1,0)	
Švýcarsko†	85 (1,3)	
Thajsko†	57 (1,5)	
Průměr ICCS	73 (0,2)	
Země, které nesplnily výběrové požadavky		
Hongkong (SAR)	73 (1,7)	
Nizozemsko	72 (2,9)	

Poznámky:

- () Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.
- † Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- ‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- ¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.
- ² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.

Od průměru ICCS, který činí 500 škálových bodů, nebylo statisticky významně odlišné průměrné skóre čtyř zemí – Rakouska, Litvy, Ruska a Španělska. Významně pod průměrem ICCS byly národní průměry čtrnácti zemí a 18 zemí mělo statisticky významně vyšší národní průměr oproti mezinárodnímu. Rozdíl mezi spodním a horním kvantilem (tj. oblastí pokrývající prostřední polovinu zemí) byl 60 škálových bodů – více než polovina směrodatné odchylky škály.

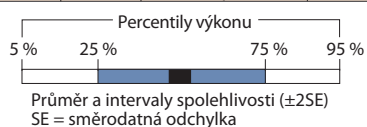


Tabulka 8: Národní průměry občanských znalostí podle počtu let školní docházky a průměrného věku

Země	Občanské znalosti							Průměrné škálové skóre		
	Počet let škol. docházky	Průměrný věk	200	300	400	500	600		700	800
Finsko	8	14,7								576 (2,4) ▲
Dánsko†	8	14,9								576 (3,6) ▲
Korejská republika ¹	8	14,7								565 (1,9) ▲
Čína (Tchaj-pej)	8	14,2								559 (2,4) ▲
Švédsko	8	14,8								537 (3,1) ▲
Polsko	8	14,9								536 (4,7) ▲
Irsko	8	14,3								534 (4,6) ▲
Švýcarsko†	8	14,7								531 (3,8) ▲
Lichtenštejnsko	8	14,8								531 (3,3) ▲
Itálie	8	13,8								531 (3,3) ▲
Slovensko ²	8	14,4								529 (4,5) ▲
Estonsko	8	15,0								525 (4,5) ▲
Anglie‡	9	14,0								519 (4,4) ▲
Nový Zéland†	9	14,0								517 (5,0) ▲
Slovinsko	8	13,7								516 (2,7) ▲
Norsko†	8	13,7								515 (3,4) ▲
Belgie (Vlámsko)†	8	13,9								514 (4,7) ▲
Česká republika†	8	14,4								510 (2,4) ▲
Rusko	8	14,7								506 (3,8)
Lotyšsko	8	14,7								505 (2,8)
Španělsko	8	14,1								505 (4,1)
Rakousko	8	14,4								503 (4,0)
Malta	9	13,9								490 (4,5) ▼
Chile	8	14,2								483 (3,5) ▼
Litva	8	14,8								482 (4,0) ▼
Řecko	8	13,7								476 (4,4) ▼
Lucembursko	8	14,6								473 (2,2) ▼
Bulharsko	8	14,7								466 (5,0) ▼
Kolumbie	8	14,4								462 (2,9) ▼
Kypr	8	13,9								453 (2,4) ▼
Mexiko	8	14,1								452 (2,8) ▼
Thajsko†	8	14,4								452 (3,7) ▼
Guatemala ¹	8	15,5								435 (3,8) ▼
Indonésie	8	14,3								433 (3,4) ▼
Paraguay ¹	9	14,9								424 (3,4) ▼
Dominikánská rep.	8	14,8								380 (2,4) ▼

Země, které nesplnily výběrové požadavky

Hongkong (SAR)	8	14,3								554 (5,7)
Nizozemsko	8	14,3								494 (7,6)



▲ Významně nad průměrem ICCS

▼ Významně pod průměrem ICCS



Poznámky:

() Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.

† Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.

² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.

Patrný důkaz shlukování zemí lze pozorovat v určitých bodech na škále, kde rozdíl mezi sousedními průměry zemí byl větší než rozdíl typický napříč škálou. Například na horním konci škály pokrývá 17 škálových bodů rozptyl průměrných škálových skóre ve Finsku, Dánsku, Korejské republice, Číně (Tchaj-pej), následován rozdílem 22 škálových bodů mezi nimi a další zemí, Švédskem.

Země v tabulce č. 9 jsou uspořádány v sestupném pořadí podle procenta žáků, kteří na škále dosáhli dovednostní úrovně 3. Nepřekvapuje, že pořadí zemí v tabulce č. 9 je velmi podobné pořadí v tabulce č. 8, kde se země objevily v klesajícím pořadí průměrných skóre. (Drobné rozdíly jsou výsledkem různého rozložení škály v zemích s podobnými průměrnými skóre občanských znalostí žáků.)

Data v tabulce č. 9 ukazují, že mezi všemi zeměmi 84 procent žáků dosáhlo skóre na dovednostních úrovních 1, 2 a 3 a že celková distribuce žákovských skóre mezi zeměmi byla převážně na úrovních 2 a 3. Ve 13 zemích mělo úroveň 3 největší procento žáků, v dalších 13 zemích byla většina žáků na úrovni 2. Ve 22 zemích více než 60 procent všech žáků dosáhlo skóre na úrovni 2 a 3. Ve dvou zemích nejvyšší procento žáků bylo pod úrovní 1; v 8 dalších zemích nejvyšší procento žáků bylo na úrovni 1. V sedmi zemích více než 60 procent žáků bylo na úrovni 1 nebo pod ní.

Tabulka č. 9 také ukazuje velké rozdíly v distribuci skóre občanských dovedností ICCS napříč zeměmi. Pokud se podíváme na obě tabulky (č. 8 a 9), vidíme, že čtyři země s nejvyšším průměrem skóre na škále občanských znalostí ICCS v tabulce č. 8 jsou ty země, které v tabulce č. 9 měly více než 50 procent žákovských skóre na úrovni 3 a 80 procent nebo více na úrovních 2 a 3. Oproti tomu ve čtyřech zemích s nejnižším průměrem skóre občanských znalostí ICCS více než 70 procent žákovských skóre spadalo na úroveň 1 a nižší.

První studie občanské výchovy IEA v roce 1971 ukázala, že v testu občanských znalostí muži dosahují významně vyšších skóre než ženy a že rozdíly jsou větší mezi staršími žáky (Torney a kol., 1975). Ve studii CIVED v roce 1999 byly zjištěny pouze menší genderové rozdíly mezi žáky na nižším stupni sekundárního vzdělávání (Torney-Purta a kol., 2001). Nicméně mezi žáky vyššího stupně měli muži tendenci dosahovat vyšších skóre než ženy na škále ekonomické gramotnosti (Amadeo a kol., 2002).

Tabulka č. 10 ukazuje průměrná skóre žáků a žákyň v každé zemi. Průměr skóre občanských znalostí ICCS žákyň byl vyšší než skóre žáků celkově i v převážné většině zemí. Mezinárodní průměrné skóre žákyň bylo 511 škálových bodů a pro žáky bylo 489 škálových bodů, což vede ke statisticky významnému rozdílu 22 škálových bodů. Průměrné skóre žákyň bylo statisticky významně vyšší než skóre žáků v 31 zemích. V Belgii (Vlámsko), Kolumbii, Guatemale, Lichtenštejnsku a Švýcarsku rozdíly v průměrném výkonu žáků a žákyň nebyly statisticky významné.

Velikost rozdílů ve výkonu mezi žákyňmi a žáky v jednotlivých zemích sahala ke 48 škálovým bodům. Žádný důkaz systematických vztahů nebyl nalezen mezi rozdíly ve výkonu podle geografického umístění nebo průměrných škálových bodů.



Tabulka 9: Procenta žáků podle dovednostních úrovní v jednotlivých zemích

Země	Pod úrovní 1	Úroveň 1	Úroveň 2	Úroveň 3	
	(méně než 395 bodů)	(395 až 479 bodů)	(479 až 563 bodů)	(563 a více bodů)	
Finsko	2 (0,3)	10 (0,7)	30 (1,2)	58 (1,3)	
Dánsko†	4 (0,5)	13 (0,8)	27 (1,1)	56 (1,6)	
Korejská republika ¹	3 (0,3)	12 (0,6)	32 (0,9)	54 (1,1)	
Čína (Tchaj-pej)	5 (0,4)	15 (0,8)	29 (1,0)	50 (1,3)	
Lichtenštejnsko	8 (1,4)	18 (1,9)	30 (2,4)	45 (2,0)	
Irsko	10 (1,1)	20 (1,4)	29 (1,2)	41 (1,8)	
Polsko	9 (1,0)	19 (1,1)	31 (1,0)	41 (2,0)	
Švédsko	8 (0,8)	21 (0,9)	32 (1,1)	40 (1,4)	
Itálie	7 (0,7)	20 (1,0)	35 (1,0)	38 (1,5)	
Slovensko ²	7 (0,9)	22 (1,4)	34 (1,4)	37 (2,2)	
Švýcarsko†	6 (0,8)	21 (1,5)	37 (1,3)	37 (1,8)	
Estonsko	8 (1,1)	22 (1,3)	34 (1,4)	36 (2,1)	
Nový Zéland†	14 (1,2)	22 (1,5)	28 (1,4)	35 (2,1)	
Anglie‡	13 (1,2)	22 (0,9)	31 (1,2)	34 (1,6)	
Norsko†	11 (0,9)	24 (1,1)	33 (1,1)	32 (1,3)	
Slovinsko	9 (0,9)	25 (1,1)	36 (1,2)	30 (1,2)	
Belgie (Vlámsko)†	8 (1,2)	24 (1,7)	39 (1,6)	29 (2,1)	
Rakousko	15 (1,4)	25 (1,2)	32 (1,2)	29 (1,4)	
Česká republika†	10 (0,7)	27 (1,0)	36 (1,1)	28 (1,1)	
Španělsko	11 (1,3)	26 (1,3)	37 (1,5)	26 (1,8)	
Rusko	10 (0,9)	29 (1,5)	36 (1,2)	26 (1,8)	
Litva	9 (0,8)	28 (1,2)	39 (1,2)	24 (1,3)	
Malta	17 (1,6)	26 (1,8)	33 (1,9)	24 (2,3)	
Řecko	22 (1,7)	28 (1,3)	29 (1,1)	21 (1,4)	
Bulharsko	27 (1,8)	26 (1,5)	27 (1,6)	20 (1,9)	
Chile	16 (1,3)	33 (1,2)	32 (1,3)	19 (1,1)	
Lucembursko	22 (1,2)	30 (1,0)	29 (0,8)	19 (0,6)	
Lotyšsko	15 (1,6)	33 (1,3)	35 (1,7)	16 (1,4)	
Kypr	28 (1,0)	32 (1,0)	27 (1,0)	13 (0,9)	
Kolumbie	21 (1,3)	36 (1,0)	32 (1,1)	11 (0,8)	
Mexiko	26 (1,3)	36 (1,1)	27 (1,0)	10 (0,8)	
Thajsko†	25 (1,6)	38 (1,4)	29 (1,6)	8 (1,1)	
Paraguay ¹	38 (1,9)	35 (1,6)	20 (1,2)	7 (0,7)	
Guatemala ¹	30 (1,7)	42 (1,6)	22 (1,4)	5 (1,2)	
Indonésie	30 (1,9)	44 (1,5)	22 (1,3)	3 (0,7)	
Dominikánská rep.	61 (1,6)	31 (1,3)	7 (0,6)	1 (0,2)	
Průměr ICCS	16 (0,2)	26 (0,2)	31 (0,2)	28 (0,2)	

Země seřazeny sestupně dle procent úrovně 3

Pod úrovní 1
 Úroveň 1
 Úroveň 2
 Úroveň 3

Země, které nesplnily výběrové požadavky

Hongkong (SAR)	7 (1,2)	14 (1,4)	30 (1,5)	50 (2,6)	
Nizozemsko	15 (2,7)	28 (2,4)	33 (2,3)	24 (3,0)	

Poznámky:

() Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.

† Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.

² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.

Tabulka 10: Genderové rozdíly v občanských znalostech

Země	Průměrné škálové skóre žen	Průměrné škálové skóre mužů	Rozdíl – absolutní hodnota (muži–ženy)	Genderový rozdíl				
				-100	-50	0	50	100
Guatemala ¹	435 (4,2)	434 (4,3)	-2 (3,7)			█		
Kolumbie	463 (3,1)	461 (4,0)	-3 (4,1)			█		
Belgie (Vlámsko)†	517 (5,3)	511 (5,6)	-6 (5,8)			█		
Švýcarsko‡	535 (3,0)	528 (5,5)	-7 (4,6)			█		
Dánsko‡	581 (3,4)	573 (4,5)	-8 (3,5)			█		
Lucembursko	479 (2,8)	469 (3,4)	-10 (4,5)			█		
Lichtenštejnsko	539 (6,4)	526 (6,2)	-12 (10,4)			█		
Chile	490 (4,3)	476 (4,2)	-14 (4,8)			█		
Rakousko	513 (4,6)	496 (4,5)	-16 (4,7)			█		
Slovensko ²	537 (5,4)	520 (4,4)	-18 (4,2)			█		
Česká republika‡	520 (3,0)	502 (2,4)	-18 (2,8)			█		
Itálie	540 (3,4)	522 (3,9)	-18 (3,3)			█		
Indonésie	442 (3,9)	423 (3,5)	-19 (3,0)			█		
Španělsko	514 (4,2)	496 (4,8)	-19 (3,6)			█		
Anglie‡	529 (6,1)	509 (6,1)	-20 (8,5)			█		
Rusko	517 (4,3)	496 (3,8)	-21 (3,4)	Skóre žen vyšší		█		Skóre mužů vyšší
Švédsko	549 (3,4)	527 (4,2)	-21 (4,5)			█		
Irsko	545 (4,8)	523 (6,0)	-22 (6,2)			█		
Korejská republika ¹	577 (2,4)	555 (2,3)	-22 (3,0)			█		
Norsko‡	527 (3,7)	504 (4,5)	-23 (4,4)			█		
Mexiko	463 (3,2)	439 (3,1)	-24 (2,9)			█		
Dominikánská rep.	392 (2,8)	367 (2,7)	-25 (2,7)			█		
Bulharsko	479 (5,2)	454 (6,1)	-26 (5,3)			█		
Čína (Tchaj-pej)	573 (2,7)	546 (2,7)	-26 (2,5)			█		
Finsko	590 (2,9)	562 (3,5)	-28 (4,3)			█		
Paraguay ¹	438 (4,1)	408 (3,9)	-29 (4,6)			█		
Slovinsko	531 (2,6)	501 (3,9)	-30 (4,0)			█		
Lotyšsko	497 (3,7)	466 (5,0)	-30 (3,7)			█		
Nový Zéland‡	532 (5,9)	501 (6,4)	-31 (7,5)			█		
Řecko	492 (4,8)	460 (5,1)	-32 (4,5)			█		
Polsko	553 (4,5)	520 (5,5)	-33 (4,3)			█		
Estonsko	542 (4,8)	509 (4,9)	-33 (3,9)			█		
Malta	507 (7,7)	473 (3,6)	-34 (8,2)			█		
Litva	523 (2,9)	488 (3,4)	-35 (3,0)			█		
Kypr	475 (2,7)	435 (3,2)	-40 (3,7)			█		
Thajsko‡	474 (3,9)	426 (4,5)	-48 (4,5)			█		
Průměr ICCS	511 (0,7)	489 (0,7)	-22 (0,8)			█		

Země, které nesplnily výběrové požadavky

Hongkong (SAR)	564 (6,5)	543 (8,3)	-21 (9,8)			█		
Nizozemsko	497 (6,6)	490 (10,4)	-7 (7,9)			█		

Poznámky:

- () Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.
- † Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- ‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- ¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.
- ² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.

- █ Genderový rozdíl statisticky významný na úrovni 0,05
- █ Genderový rozdíl není statisticky významný

3.3 Změny ve znalostech občanského obsahu

Všechny země účastníci se ICCS doplnily položky použité již ve studii CIVED a skóre těchto položek přispěla k celkové škále skóre ICCS. Osmnáct zemí, které se zúčastnily výzkumu CIVED, se účastnilo také šetření ICCS a 17 z těchto zemí použilo stejný překlad otázek v ICCS jako v CIVED s cílem využít možnosti srovnání výkonu v čase.

Dvě země, Anglie a Švédsko, testovaly žáky v CIVED a ICCS v odlišném období školního roku. Anglie testovala svůj cílový ročník žáků (ročník 9.) na začátku následujícího školního roku (přibližně o půl roku později), zatímco Švédsko provedlo svůj žákovský výzkum na začátku školního roku u cílového ročníku (8.). Z tohoto důvodu v Anglii žáci dotazovaní v šetření CIVED byli přibližně o půl roku starší než dotazovaní v ICCS a ve Švédsku žáci dotazovaní v CIVED byli přibližně o půl roku mladší než dotazovaní v ICCS. Výsledky těchto dvou zemí jsou uvedeny v oddělené části tabulky č. 11; nejsou zahrnuty do celkových statistik kvůli neznámému efektu těchto rozdílů ve věku žáků v CIVED a žáků v ICCS.

Zemí, pro které lze konstruovat validní srovnání výkonu mezi šetřením CIVED a ICCS, je tedy patnáct. Srovnání výkonu v čase bylo založeno na výkonu žáků v patnácti ze sedmácti propojených položek zahrnutých v testu ICCS. Kvůli rozšíření dokumentu *ICCS Assessment Framework* oproti CIVED (viz Schulz a kol., 2008) a protože se dostupný shodný materiál skládal převážně pouze z položek měřících podoblast znalostí občanského obsahu CIVED, jediné srovnání, které lze učinit, je pro tuto podškálu.

Jiné hledisko, které lze zvážit ve vztahu ke srovnání žákovských skóre mezi CIVED a ICCS, je změna v designu testu mezi těmito dvěma výzkumy. Zatímco v CIVED žáci obdrželi jeden testový sešit, ve kterém se každá otázka objevila pouze na jednom místě, v ICCS byl použit vyvážený design, ve kterém se každá propojující položka objevila na různé pozici v každém ze tří sešitů. Tato změna měla dopad na odhad relativní obtížnosti položek. Detaily o přezkoumání propojujících položkových charakteristik a srovnání na stejnou úroveň budou uvedeny v technické zprávě ICCS (Schulz, Ainley & Fraillon, v přípravě).

Ke škálování testových dat ICCS byly použity stejné parametry položek jako ve studii CIVED. Poté byla tato data transformována na stejnou metriku, která byla použita v CIVED k uvedení škálových výsledků znalostí obsahu. (Škála měla průměr 100 a směrodatnou odchylku 20 škálových bodů pro shodně vážených 28 zemí účastnících se výzkumu v roce 1999.) Protože ke srovnání těchto dvou testů byl k dispozici pouze omezený počet otázek, byla do směrodatné odchylky pro rozdíly zahrnuta chybová komponenta pro chybu propojení (viz Monseur & Berezner, 2007). Srovnávací procedury budou popsány detailněji v technické zprávě ICCS (Schulz, Ainley & Fraillon, v přípravě).

V roce 1999 bylo průměrné skóre na škále znalostí občanského obsahu mezi těmito 15 zeměmi 100 škálových bodů, průměrné skóre pro stejné země v ICCS 2009 bylo 96 škálových bodů. Tento rozdíl je převeden do (statisticky významného) celkového poklesu čtyř bodů v průměrném výkonu ve škálových otázkách o znalostech občanského obsahu nebo jedné pětiny směrodatné odchylky.

Průměrné škálové skóre znalostí občanského obsahu pro Slovinsko bylo v ICCS statisticky významně vyšší o 3 škálové body oproti CIVED. V sedmi zemích se mezi roky 1999 a 2009 neobjevily žádné statisticky významné rozdíly ve skóre. Průměrné skóre znalostí občanského obsahu v sedmi zemích mezi CIVED a ICCS statisticky významně pokleslo. Největší pokles ve výkonu – o 11 bodů – se objevil v Bulharsku.



Tabulka 11: Změny ve znalostech občanského obsahu mezi lety 1999 a 2009

Země	Počet let školní docházky	Průměrné škálové skóre 2009	Průměrný věk 2009	Průměrné škálové skóre 1999	Průměrný věk 1999	Rozdíly mezi lety 1999 a 2009	Rozdíly 1999/2009				
							-20	-10	0	10	20
Slovinsko	9	104 (0,6)	14,7	102 (0,5)	14,8	3 (1,0)			■		
Finsko	8	109 (0,7)	14,7	108 (0,7)	14,8	1 (1,1)			□		
Estonsko	8	95 (0,9)	15,0	94 (0,5)	14,7	1 (1,2)			□		
Chile	8	89 (0,7)	14,2	89 (0,6)	14,3	0 (1,1)			■		
Litva	8	94 (0,6)	14,7	94 (0,7)	14,8	0 (1,1)			■		
Itálie	8	100 (0,7)	13,8	101 (0,7)	13,9	-1 (1,2)			□		Skóre vyšší v r. 2009
Lotyšsko	8	91 (0,6)	14,8	92 (0,9)	14,5	-1 (1,2)			□		Skóre vyšší v r. 1999
Švýcarsko (něm.)†	8	94 (1,0)	14,8	95 (0,9)	15,0	-2 (1,5)			□		
Kolumbie	8	85 (0,6)	14,4	89 (0,8)	14,6	-4 (1,1)			■		
Norsko† ~	9	97 (0,8)	14,7	103 (0,5)	14,8	-5 (1,1)			■		
Řecko	9	102 (0,8)	14,7	109 (0,7)	14,7	-7 (1,3)			■		
Polsko	8	103 (1,0)	14,9	112 (1,3)	15,0	-9 (1,8)			■		
Slovensko ¹	8	97 (1,1)	14,4	107 (0,6)	14,3	-10 (1,4)			■		
Česká republika†	8	93 (0,5)	14,4	103 (0,8)	14,4	-10 (1,1)			■		
Bulharsko	8	88 (0,9)	14,7	99 (1,1)	14,9	-11 (1,5)			■		
Průměr		96 (0,0)	14,6	100 (0,0)	14,6	-4 (0,1)			■		

Země s odlišným obdobím výzkumu v roce 1999

Anglie ² ‡	9	90 (0,7)	14,0	96 (0,6)	14,7	-6 (1,1)			■		
Švédsko ³	8	98 (0,8)	14,8	97 (0,8)	14,3	0 (1,2)			□		

Poznámky:

() Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.

† Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

~ V roce 1999 byla míra účasti po doplnění náhradních škol nižší než 75%.

¹ Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.

² V roce 1999 se výzkumu účastnil stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.

³ V roce 1999 se výzkumu účastnil stejný ročník, ale na začátku školního roku.

■ Genderový rozdíl statisticky významný na úrovni 0,05
□ Genderový rozdíl není statisticky významný

Průměrný věk žáků ve všech patnácti zemích zahrnutých ve srovnání byl 14,6 roku pro oba výzkumy CIVED a ICCS; data v tabulce č. 11 nahore ukazují pouze malé rozdíly ve věku žáků mezi sběrem dat CIVED a ICCS. Rozšířená mezinárodní zpráva ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, v přípravě) bude obsahovat analýzu vztahů mezi věkem a rozdíly ve výkonu mezi CIVED a ICCS ve znalostech občanského obsahu.

3.4 Shrnutí zjištění o občanských znalostech žáků

Při srovnání průměrných skóre občanských znalostí se ukázaly značné rozdíly uvnitř jednotlivých zemí a mezi nimi. V případě čtyř zemí, které si vedly nejlépe, byla více než polovina žáků na dovednostní úrovni 3, zatímco ve čtyřech zemích s nejnižším výkonem bylo více než 70 procent žakovských skóre na dovednostní úrovni 1 nebo nižší.

Při srovnání skóre občanských znalostí mezi žákyněmi a žáky bylo zjištěno, že ve všech zúčastněných zemích měly žákyně vyšší skóre než žáci a že ve většině z těchto zemí byl rozdíl statisticky významný. Skóre občanských znalostí mezi roky 1999 a 2009 významně pokleslo v řadě zemí, které mají srovnatelná data z obou výzkumů občanské výchovy. Pouze v jedné zemi byl v minulém dekádě nalezen statisticky signifikantní nárůst ve znalostech občanského obsahu.



4 Studentské postoje a občanská angažovanost

V dokumentu *ICCS Assessment Framework* byly stanoveny čtyři afektivně-behaviorální oblasti studie – *hodnotová přesvědčení, postoje, záměry jednání a způsoby chování* (Schulz a kol., 2008). Mezinárodní žákovský dotazník, který obsahoval především otázky typu Likertovy škály, umožnil vytvořit z těchto čtyř oblastí širokou škálu konstruktů. Měřítkem každé škály dotazníku ICCS byla průměrná hodnota 50 se směrodatnou odchylkou 10 u stejně vážených dat z jednotlivých zemí. (Příloha C poskytuje popis škálování jednotlivých položek dotazníku.) Podrobnější výsledky hodnotových přesvědčení, postojů, záměrů jednání a způsobů chování žáků budou představeny a projednávány v rozšířené mezinárodní zprávě ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, v přípravě).

Tato úvodní zpráva obsahující zjištění z výzkumu ICCS zahrnuje pouze vybrané afektivně-behaviorální ukazatele. Zaměřujeme se zde na aspekty související se třetí výzkumnou otázkou – „*Do jaké míry se mladí lidé zajímají o veřejný a politický život, jaké jsou jejich předpoklady angažovat se v něm a které faktory s tím souvisí v rámci jednotlivých zemí, popřípadě v mezinárodním srovnání?*“ Charakterizujeme a diskutujeme tedy postoje vůči genderové rovnoprávnosti, důvěru ve vybrané veřejné instituce a podporu politických stran. Rovněž předkládáme zjištění týkající se některých klíčových indikátorů občanské angažovanosti, jako je zájem žáků o politické a sociální otázky, občanská participace v širší komunitě a ve škole, předpokládaná účast v celostátních volbách a očekávaná participace na politických aktivitách.

4.1 Důvěra ve veřejné instituce a podpora politických stran

Studie týkající se důvěry v instituce jsou prováděny již více než 50 let. Některé výzkumy, jako například *World Values Survey*, jsou realizovány pravidelně, a tak umožňují srovnávání v čase. Všechny tyto studie naznačují pokles důvěry dospělých v instituce v posledních desetiletích 20. století (např. Newton & Norris, 2000), ale některé z nich označují tento pokles za relativně nevýznamný (např. Fuchs & Klingemann, 1995). Inglehart (1997) rozlišoval mezi všeobecnou důvěrou mezi lidmi a důvěrou v instituce, přičemž druhá zmíněná je podle něj více provázána s kulturními a ekonomickými faktory než s politickou stabilitou. Klingemann (1999) ale také ukázal, že nízká úroveň důvěry v politické instituce je typická pro společnosti, v nichž v nedávné době došlo k politickým přechodům.

Hahn (1998) zjistil ve své studii zaměřené na malé vzorky žáků z pěti zemí obecně nízkou úroveň důvěry mezi žáky. První dvě studie občanské nauky, provedené IEA v letech 1971 a 1999, obsahovaly položky týkající se důvěry ve vládní instituce (Torney a kol., 1975; Torney-Purta a kol., 2001). Obě zjistily nižší úroveň důvěry mezi staršími studenty (Amadeo a kol., 2002).

Výzkum ICCS obsahoval položky, které vyžadovaly, aby žáci odhadli míru své důvěry („zcela“, „velmi“, „nepatrně“, „vůbec“) v různé veřejné instituce včetně národní vlády, politických stran, médií, školy a „lidí všeobecně“.⁹

Tabulka č. 12 ukazuje procentuální podíl žáků, kteří prohlásili, že zcela nebo velmi důvěřují národní vládě, politickým stranám, médiím (televizi, novinám, rozhlasu), škole a lidem obecně.¹⁰

9 Žákovský odhad důvěry v národní vládu, místní samosprávu, soudy, policii, politické strany a parlament byl rovněž použit k odvození škály všeobecné důvěry ve veřejné instituce. Výsledky plynoucí z této škály budou zveřejněny v rozšířené mezinárodní zprávě ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, v přípravě).

10 Používáme-li v této zprávě národní průměry a procenta z dat dotazníku, označujeme výsledky, které se statisticky významně liší ($p < 0,05$) od průměru ICCS. Dále užíváme různé symboly pro označení výsledků, které jsou výrazně (tj. o tři body na škále dotazníku nebo o 10 procentuálních bodů) nad nebo pod průměrem ICCS. Volba těchto prahů odpovídá u těchto proměnných zhruba jedné třetině směrodatné odchylky.



Tabulka 12: Procentuální podíl žáků, kteří důvěřují různým institucím a lidem obecně

Země	Procentuální podíl žáků, kteří zcela nebo velmi důvěřují...				
	národní vládě	politickým stranám	médiím	škole	lidem obecně
Anglie‡	71 (0,9) △	43 (1,2)	46 (1,2) ▼	73 (1,0)	52 (1,0) ▽
Belgie (Vlámsko)†	51 (1,0) ▼	35 (1,1) ▽	48 (1,0) ▼	74 (1,2)	57 (1,1)
Bulharsko	56 (1,3)	32 (1,2) ▽	70 (1,1) △	80 (1,0) △	64 (1,1) △
Česká republika†	55 (0,9) ▽	28 (0,8) ▼	65 (1,0) △	73 (0,9)	63 (0,9)
Čína (Tchaj-pej)	44 (0,9) ▼	26 (0,8) ▼	43 (0,8) ▼	71 (1,0) ▽	51 (0,9) ▽
Dánsko†	72 (1,0) ▲	56 (1,2) ▲	56 (1,0) ▽	74 (1,1)	68 (0,8)
Dominikánská republika	74 (1,3) ▲	51 (1,2) ▲	76 (1,0) ▲	88 (1,3) ▲	61 (1,3)
Estonsko	62 (1,4)	23 (1,3) ▼	54 (1,0) ▽	71 (1,2) ▽	58 (1,0)
Finsko	82 (0,8) ▲	61 (1,0) ▲	80 (0,8) ▲	76 (1,0)	76 (0,8)
Guatemala ¹	45 (1,4) ▼	26 (1,0) ▼	70 (1,0) △	88 (1,0) ▲	47 (1,1) ▼
Chile	65 (1,0) △	34 (1,0) ▽	74 (0,7) ▲	80 (0,8) △	52 (0,9) ▽
Indonésie	96 (0,4) ▲	66 (1,1) ▲	75 (0,9) ▲	96 (0,4) ▲	77 (0,8)
Irsko	52 (1,0) ▼	40 (1,1)	48 (1,0) ▼	75 (0,9)	64 (1,0) △
Itálie	74 (0,9) ▲	52 (1,1) ▲	81 (0,9) ▲	82 (0,8) △	52 (1,0) ▽
Kolumbie	62 (1,2)	35 (1,1) ▽	72 (1,0) ▲	87 (0,6) ▲	49 (0,9) ▽
Korejská republika ¹	20 (0,7) ▼	18 (0,7) ▼	51 (0,8) ▽	45 (0,8) ▼	39 (0,7) ▼
Kypr	51 (0,9) ▼	31 (0,8) ▽	57 (1,2) ▽	57 (1,1) ▼	47 (0,9) ▼
Lichtenštejnsko	82 (2,1) ▲	64 (2,4) ▲	57 (2,5)	70 (2,4)	70 (2,4)
Litva	54 (0,9) ▽	33 (1,1) ▽	67 (0,9) △	80 (0,9) △	66 (0,8) △
Lotyšsko	32 (1,2) ▼	25 (1,0) ▼	65 (1,3) △	73 (1,2)	58 (1,1)
Lucembursko	72 (0,7) △	48 (0,7) △	62 (0,6)	70 (1,0) ▽	64 (0,8) △
Malta	62 (1,4)	55 (1,7) ▲	70 (1,1) △	76 (1,7)	50 (1,3) ▽
Mexiko	58 (1,0) ▽	35 (1,0) ▽	57 (0,8) ▽	72 (0,9) ▽	47 (0,8) ▼
Norsko†	68 (1,1) △	56 (1,0) ▲	51 (1,0) ▽	72 (1,2) ▽	52 (1,1) ▽
Nový Zéland†	66 (1,0) △	42 (1,2)	49 (1,3) ▼	68 (1,0) ▽	58 (1,3)
Paraguay ¹	66 (1,3) △	32 (0,9) ▽	74 (1,5) ▲	88 (0,8) ▲	57 (1,0)
Polsko	36 (1,2) ▼	23 (1,1) ▼	52 (1,0) ▽	63 (1,4) ▼	58 (1,0)
Rakousko	77 (0,9) ▲	48 (1,3) △	53 (1,0) ▽	67 (1,2) ▽	64 (0,9) △
Rusko	88 (0,7) ▲	51 (0,9) △	41 (1,0) ▼	84 (0,7) △	51 (1,0) ▽
Řecko	41 (1,2) ▼	25 (1,1) ▼	48 (1,0) ▼	73 (1,0)	57 (1,1)
Slovensko ²	57 (1,3) ▽	31 (1,2) ▼	58 (1,1) ▽	65 (1,2) ▽	51 (1,3) ▽
Slovinsko	56 (1,4) ▽	45 (1,3) △	64 (1,1) △	68 (1,2) ▽	71 (0,9)
Španělsko	62 (1,2)	40 (0,9)	69 (0,9) △	82 (0,9) △	59 (1,0)
Švédsko	73 (1,2) ▲	60 (1,3) ▲	54 (0,9) ▽	64 (1,2) ▼	67 (0,8) △
Švýcarsko†	69 (1,0) △	46 (1,0) △	54 (1,1) ▽	67 (1,2) ▽	64 (1,2) △
Thajsko†	85 (0,8) ▲	61 (1,0) ▲	72 (0,9) ▲	91 (0,6) ▲	63 (0,9) △
Průměr ICCS	62 (0,2)	41 (0,2)	61 (0,2)	75 (0,2)	58 (0,2)

Země nesplňující požadavky výběru vzorku

Hongkong (SAR)	70 (1,1)	38 (1,0)	42 (1,0)	75 (1,4)	30 (0,9)
Nizozemsko	70 (2,2)	53 (1,7)	48 (1,2)	75 (1,4)	57 (1,3)

Národní průměry

- ▲ více než 10 % nad průměrem ICCS ▼ více než 10 % pod průměrem ICCS
 △ významně nad průměrem ICCS ▽ významně pod průměrem ICCS

Poznámky:

- () Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.
 † Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
 ‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
 1 Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.
 2 Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.

Ve většině zemí mají žáci sklon nejméně důvěřovat politickým stranám; průměrně pouze 41 % žáků se vyjádřilo, že zcela nebo velmi důvěřuje politickým stranám. V průměru okolo 60 % žáků ve zúčastněných zemích vyjádřilo důvěru ve svou národní vládu, média a v lidi obecně, zatímco škole důvěřují přinejmenším „velmi“ tři čtvrtiny žáků.

Nejvyšší míra důvěry v národní vládu byla zjištěna v Rakousku, Dánsku, Dominikánské republice, Finsku, Indonésii, Itálii, Lichtenštejnsku, Rusku, Švédsku a Thajsku. Naopak výrazně nízké procento bylo zaznamenáno v Belgii (Vlámsko), v Číně (Tchaj-pej), na Kypru, v Řecku, Guatemale, Irsku, Korejské republice, Lotyšsku a Polsku.

Nejvyšší procento žáků vyjadřujících důvěru v politické strany bylo zjištěno v Dánsku, Dominikánské republice, Finsku, Indonésii, Itálii, Lichtenštejnsku, na Maltě, v Norsku, Švédsku a Thajsku. Méně než 30 % žáků důvěřuje politickým stranám v Číně (Tchaj-pej), v České republice, Estonsku, Řecku, Guatemale, Polsku, Korejské republice a ve Slovenské republice. Žáci žádné ze zúčastněných zemí nedůvěřují politickým stranám tolik jako národní vládě.

Identifikace s politickými stranami je tradičně považována za úměrnou s věkem a předpokládá se, že s rostoucím věkem sílí. Nicméně je evidentní, že v poslední době jsou mladí lidé ještě méně zainteresovaní a angažovaní, co se týče politických stran, než byli v minulosti (Dalton, 2002). Je také patrné, že mládežnické sekce politických stran jako tradiční zdroj získávání nových členů ztrácí na důležitosti (viz. např. Hooghe, Stolle & Stouthuysen, 2004).

Výzkum ICCS obsahoval dvě otázky zjišťující, 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.

Tabulka č. 13 ukazuje procentuální podíl žáků v každé z těchto čtyř kategorií. Je zjevné, že podíl žáků, kteří nepreferují žádnou politickou stranu, je velmi nejednotný. V Dominikánské republice, Indonésii, na Maltě a v Mexiku nepreferuje žádnou politickou stranu méně než jedna třetina žáků, zatímco v Číně (Tchaj-pej), v České republice, Anglii, Finsku, Korejské republice, Lotyšsku, Litvě a ve Slovenské republice nepreferují žádnou politickou stranu více než dvě třetiny žáků. Průměrný procentuální podíl žáků bez preference činí ve všech zúčastněných zemích přibližně polovinu.

Ve většině zemí tvoří největší skupinu žáků, kteří preferují nějakou politickou stranu, ti, kteří uznávají příslušnou stranu „do určité míry“ (obvykle kolem jedné čtvrtiny všech žáků).

V několika zemích (Rakousko, Kypr, Dominikánská republika, Malta a Nový Zéland) prohlásilo okolo jedné čtvrtiny či více žáků, že „velmi“ podporují příslušnou politickou stranu.

4.2 Postoje vůči genderové rovnoprávnosti

První studie občanské výchovy provedená organizací IEA v roce 1971 obsahovala čtyři položky týkající se podpory politických práv žen. Ve výzkumu CIVED v roce 1999 bylo použito šest položek ke zjištění postojů žáků k politickým právům žen (Torney-Purta a kol., 2001). Oba výzkumy zjistily, že ženy více podporují práva žen než muži, a tato zjištění odpovídala i výsledkům dalších studií (Angvik & Borries, 1997; Furnham & Gunter, 1989; Hahn, 1998).

Výzkum CIVED odhalil, že žáci jednotlivých zemí v naprosté většině tihnou k souhlasu s výroky ve prospěch rovnosti práv žen a mají sklon nesouhlasit s výroky, které rovnoprávnosti žen odporují. Nicméně žáci v zemích s nižším HDP na obyvatele a s vyšší mírou nezaměstnanosti podporovali politická práva žen v menší míře (Torney-Purta a kol., 2001, str. 107).



Tabulka 13: Procentuální podíl žáků, kteří v různé míře podporují politické strany

Země	Procentuální podíl žáků, kteří...			
	nepreferují žádnou politickou stranu	preferují nějakou politickou stranu před ostatními		
		málo	do určité míry	velmi
Anglie ‡	67 (1,3) ▲	7 (0,5)	18 (1,0)	7 (0,6)
Belgie (Vlámsko) †	51 (1,1)	22 (0,9)	21 (0,8)	6 (0,4)
Bulharsko	62 (1,1) △	6 (0,5)	19 (0,7)	14 (0,8)
Česká republika †	66 (0,9) ▲	8 (0,5)	20 (0,7)	6 (0,4)
Čína (Tchaj-pej)	69 (0,9) ▲	7 (0,4)	16 (0,6)	7 (0,4)
Dánsko †	50 (1,2)	7 (0,4)	26 (1,0)	17 (0,8)
Dominikánská republika	23 (0,8) ▼	22 (0,7)	23 (1,3)	32 (1,1)
Estonsko	47 (1,5) ▽	12 (0,6)	31 (1,2)	10 (0,8)
Finsko	73 (0,9) ▲	7 (0,6)	16 (0,7)	5 (0,4)
Guatemala ¹	44 (1,4) ▽	10 (0,5)	25 (1,2)	20 (1,1)
Chile	59 (0,9) △	8 (0,5)	24 (0,7)	9 (0,5)
Indonésie	25 (0,9) ▼	7 (0,4)	47 (1,1)	22 (0,8)
Irsko	56 (1,1) △	9 (0,5)	23 (0,8)	12 (0,7)
Itálie	55 (1,1) △	8 (0,4)	25 (0,9)	12 (0,7)
Kolumbie	52 (1,2)	12 (0,5)	26 (1,0)	10 (0,6)
Korejská republika ¹	87 (0,5) ▲	4 (0,3)	7 (0,4)	2 (0,2)
Kypr	50 (0,9) ▽	8 (0,5)	18 (0,8)	25 (0,9)
Lichtenštejnsko	46 (2,6) ▽	7 (1,2)	22 (2,2)	24 (2,4)
Litva	67 (1,0) ▲	9 (0,5)	21 (0,9)	4 (0,3)
Lotyšsko	66 (1,3) ▲	8 (0,5)	21 (1,0)	5 (0,6)
Lucembursko	61 (0,7) △	5 (0,4)	21 (0,7)	13 (0,5)
Malta	28 (1,1) ▼	5 (0,7)	28 (1,2)	39 (1,1)
Mexiko	24 (0,8) ▼	29 (0,8)	32 (0,9)	15 (0,7)
Norsko †	46 (1,2) ▽	11 (0,5)	31 (1,1)	12 (0,7)
Nový Zéland †	33 (1,1) ▼	11 (0,5)	31 (0,7)	25 (1,0)
Paraguay ¹	53 (1,1)	8 (0,6)	24 (0,9)	15 (1,0)
Polsko	60 (1,0) △	5 (0,4)	25 (0,8)	10 (0,6)
Rakousko	37 (1,2) ▼	5 (0,4)	27 (0,8)	30 (1,1)
Rusko	42 (1,1) ▼	7 (0,4)	31 (0,9)	20 (1,0)
Řecko	53 (1,1)	12 (0,7)	23 (0,8)	13 (0,8)
Slovensko ²	68 (1,4) ▲	12 (0,7)	17 (0,8)	3 (0,5)
Slovinsko	61 (1,0) △	8 (0,5)	22 (0,9)	9 (0,7)
Španělsko	49 (1,1) ▽	5 (0,5)	28 (0,8)	18 (0,9)
Švédsko	45 (1,2) ▽	11 (0,6)	31 (1,1)	13 (0,7)
Švýcarsko †	48 (1,3) ▽	7 (0,6)	28 (1,1)	17 (0,8)
Thajsko †	53 (0,9)	2 (0,3)	30 (0,8)	15 (0,8)
Průměr ICCS	52 (0,2)	9 (0,1)	24 (0,2)	14 (0,1)

Země nesplňující požadavky výběru vzorku

Hongkong (SAR)	82 (1,2)	5 (0,4)	12 (0,9)	2 (0,3)
Nizozemsko	53 (2,1)	12 (1,2)	29 (2,2)	6 (0,9)

Národní průměry

- ▲ více než 10 % nad průměrem ICCS ▼ více než 10 % pod průměrem ICCS
 △ významně nad průměrem ICCS ▽ významně pod průměrem ICCS

Poznámky:

- () Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.
 † Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
 ‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.
² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.



Výzkum ICCS obsahoval sedm otázek měřících postoje vůči genderové rovnoprávnosti, přičemž některé z nich byly stejné (nebo podobné) s těmi, které byly použity ve studii CIVED. Žáci byli dotazováni, zda „zcela souhlasí“, „souhlasí“, „nesouhlasí“ či „zcela nesouhlasí“ s následujícími výroky:

- Muži a ženy by měli mít stejné šance dostat se do vlády;
- Muži a ženy by měli mít stejná práva ve všech ohledech;
- Ženy by měly být mimo veškerou politiku;
- Když není k dispozici dostatek pracovních míst, muži by měli mít větší právo získat práci než ženy;
- Pokud muži a ženy mají stejné zaměstnání, měli by dostat stejnou výši mzdy;
- Muži jsou více způsobilí pro vykonávání politické funkce než ženy.

Protože na pozitivně formulované otázky bylo použito obrácené kódování, vyšší skóre znamená vyšší úroveň podpory genderové rovnoprávnosti. Vnitřní konzistence škály byla vysoká, s průměrnou reliabilitou (Cronbachova alfa) 0,79 při využití dat ze všech zemí při stejné váze jednotlivých zemí.

Obrázek č. 3 v Příloze D ukazuje rozvržení skóre u jednotlivých otázek a průměrná procenta v každé kategorii v jednotlivých zemích. Žáci s průměrným skóre 50 měli sklon silně souhlasit s pozitivně formulovanými otázkami a nesouhlasit s negativně formulovanými otázkami. Když byla provedena analýza pro stejně vážená data zúčastněných zemí, souhlas žáků s pozitivně formulovanými otázkami se pohyboval mezi 90 % a 95 % a u negativních výroků mezi 15 % a 29 %.

Tabulka č. 14 ukazuje průměr škál měřících postoje žáků jednotlivých zemí vůči genderové rovnoprávnosti. Nejvyšší podpora genderové rovnoprávnosti byla zjištěna v Číně (Tchaj-pej), v Dánsku, Anglii, Finsku, Irsku, Lichtenštejnsku, Norsku, Španělsku a ve Švédsku. Značně podprůměrné skóre bylo naopak zjištěno v Bulharsku, Dominikánské republice, Indonésii, Lotyšsku, Mexiku, Rusku a Thajsku. Nicméně žáci ve všech zemích silně tíhli k souhlasu s pozitivně formulovanými výroky a k nesouhlasu s výroky nepodporujícími genderovou rovnoprávnost.

Stejně jako v minulých výzkumech (včetně CIVED) projevily dívky větší podporu genderové rovnoprávnosti než chlapci, a tyto rozdíly byly ve všech zemích statisticky významné. Ve zúčastněných zemích byl rozdíl mezi dívkami a chlapci šest škálových bodů, což je více než polovina mezinárodní směrodatné odchylky. Podstatně větší rozdíly, okolo jedné směrodatné odchylky, byly patrné u žáků v Rakousku, na Kypru, ve Finsku, v Řecku, Lichtenštejnsku a Slovinsku.

4.3 Zájem o politické a sociální otázky

Je prokázáno, že psychologická angažovanost jedince (např. zájem, pocit účinnosti) je důležitým prediktorem politické participace (viz např. Verba, Scholzman & Brady, 1995). Zájem o politiku je obecně vnímán jako podstatný předpoklad jakékoli politické aktivity (Van Deth, 2000). Mezi 60. a 90. lety 20. století byl rostoucí zájem o politiku v západních demokraciích přisuzován změně materialistické orientace na postmaterialistickou (Gabriel & Van Deth, 1995; Inglehart, 1997).

V mnoha výzkumných studiích jsou ženy prezentovány jako méně zainteresované do politiky než muži (Bennett, 1986; Bennett & Bennett, 1989). Ačkoli některé starší studie poukazují na zmenšování genderových rozdílů (Hahn, 1998), novější výzkumy ukazují, že výrazné genderové rozdíly v některých zemích stále existují (Inglehart & Norris, 2003).



Tabulka 14: Postoje vůči genderové rovnoprávnosti celkem a podle pohlaví – národní průměry

Země	Genderové rozdíly v postojích vůči genderové rovnoprávnosti			
	všichni žáci	dívky	chlapci	rozdíl (chlapci – dívky)*
Anglie ‡	53 (0,3) ▲	56 (0,3)	50 (0,4)	-7 (0,4)
Belgie (Vlámsko) †	52 (0,3) △	56 (0,4)	49 (0,3)	-7 (0,4)
Bulharsko	46 (0,3) ▼	49 (0,3)	43 (0,3)	-6 (0,4)
Česká republika †	48 (0,2) ▽	51 (0,3)	46 (0,2)	-5 (0,3)
Čína (Tchaj-pej)	55 (0,2) ▲	59 (0,2)	52 (0,2)	-6 (0,3)
Dánsko †	54 (0,2) ▲	58 (0,2)	51 (0,3)	-7 (0,4)
Dominikánská republika	44 (0,2) ▼	45 (0,3)	42 (0,2)	-2 (0,4)
Estonsko	49 (0,3) ▽	51 (0,3)	46 (0,2)	-5 (0,3)
Finsko	53 (0,2) ▲	58 (0,2)	48 (0,4)	-10 (0,4)
Guatemala ¹	49 (0,3) ▽	51 (0,4)	47 (0,4)	-4 (0,4)
Chile	51 (0,3) △	54 (0,4)	48 (0,3)	-6 (0,4)
Indonésie	42 (0,2) ▼	44 (0,2)	41 (0,2)	-3 (0,2)
Irsko	54 (0,3) ▲	59 (0,3)	50 (0,4)	-8 (0,4)
Itálie	52 (0,2) △	55 (0,2)	48 (0,3)	-7 (0,3)
Kolumbie	49 (0,2) ▽	51 (0,3)	48 (0,3)	-3 (0,3)
Korejská republika ¹	50 (0,2) △	54 (0,2)	48 (0,2)	-6 (0,3)
Kypr	48 (0,2) ▽	53 (0,3)	43 (0,2)	-10 (0,4)
Lichtenštejnsko	53 (0,7) ▲	58 (0,6)	49 (0,9)	-9 (1,0)
Litva	48 (0,2) ▽	51 (0,3)	46 (0,3)	-5 (0,4)
Lotyšsko	46 (0,2) ▼	48 (0,3)	44 (0,3)	-4 (0,3)
Lucembursko	52 (0,2) △	55 (0,2)	48 (0,3)	-7 (0,3)
Malta	51 (0,3) △	56 (0,4)	47 (0,3)	-8 (0,4)
Mexiko	45 (0,1) ▼	47 (0,2)	44 (0,1)	-4 (0,2)
Norsko †	54 (0,2) ▲	57 (0,3)	50 (0,3)	-7 (0,4)
Nový Zéland †	52 (0,4) △	55 (0,4)	49 (0,5)	-6 (0,6)
Paraguay ¹	49 (0,2) ▽	51 (0,3)	46 (0,3)	-4 (0,4)
Polsko	48 (0,3) ▽	51 (0,3)	44 (0,2)	-7 (0,4)
Rakousko	52 (0,3) △	56 (0,3)	47 (0,3)	-9 (0,4)
Rusko	44 (0,1) ▼	45 (0,2)	42 (0,2)	-4 (0,3)
Řecko	50 (0,3)	55 (0,4)	45 (0,3)	-9 (0,4)
Slovensko ²	48 (0,2) ▽	50 (0,3)	46 (0,3)	-4 (0,4)
Slovinsko	52 (0,2) △	56 (0,2)	47 (0,4)	-9 (0,4)
Španělsko	54 (0,3) ▲	57 (0,3)	52 (0,4)	-5 (0,4)
Švédsko	55 (0,3) ▲	59 (0,2)	51 (0,4)	-8 (0,4)
Švýcarsko †	52 (0,3) △	56 (0,3)	49 (0,4)	-7 (0,4)
Thajsko †	44 (0,2) ▼	45 (0,2)	42 (0,2)	-3 (0,3)
Průměr ICCS	50 (0,0)	53 (0,0)	47 (0,1)	-6 (0,1)

Země nesplňující požadavky výběru vzorku

Hongkong (SAR)	51 (0,3)	55 (0,3)	49 (0,2)	-6 (0,4)
Nizozemsko	51 (0,5)	55 (0,6)	48 (0,5)	-7 (0,5)

Národní průměry

- ▲ více než 10 % nad průměrem ICCS ▼ více než 10 % pod průměrem ICCS
 △ významně nad průměrem ICCS ▽ významně pod průměrem ICCS

Poznámky:

- * Statisticky významný rozdíl ($p < 0,05$) je zvýrazněn **tučně**.
 () Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.
 † Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
 ‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.
² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.



Nicméně je evidentní, že zjištění týkající se rozsahu genderových rozdílů závisí na kontextuálních faktorech (Burns, Scholzman & Verba, 2001) nebo na formulaci a struktuře výzkumných otázek (Mondak & Anderson, 2004; Oswald & Schmid, 1998).

V první studii občanské vzdělanosti provedené organizací IEA v roce 1971 byla míra zájmu o veřejnoprávní televizi pozitivním prediktorem občanských znalostí a participace (Torney a kol., 1975). Ve výzkumu CIVED byl politický zájem měřen pouze jednou otázkou – „Zajímám se o politiku“, která byla reprezentována čtyřbodovou Likertovou škálou a kategorií „nevím“. Tato míra zájmu sloužila jako prediktor u žáků vyššího sekundárního vzdělávání, kteří byli testováni v rámci výzkumu CIVED, a byla statisticky významným prediktorem (Amadeo a kol., 2002).

Výzkum ICCS obsahoval několik specifitějších otázek, které zahrnovaly zájem žáků o širší škálu šesti různých politických a sociálních témat, přičemž u každé z nich se nabízely čtyři kategorie odpovědí: „velmi se zajímám“, „docela se zajímám“, „moc se nezajímám“, „vůbec se nezajímám“. Následujících pět bodů bylo použito k vytvoření škály odrážející zájem žáka o politické a sociální otázky.

- Politické záležitosti ve tvém městě (obci);
- Politické záležitosti ve tvé zemi;
- Společenské záležitosti ve tvé zemi;
- Politické záležitosti jiných zemí;
- Mezinárodní politika.

Obrázek č. 4 v Příloze D ukazuje, že žáci s průměrným ICCS skóre 50 spadají spíše do kategorie „moc se nezajímám“ o politické a sociální záležitosti. Procentuální podíl žáků, kteří se „velmi“ nebo „docela“ zajímají, se nápadně liší ve sloučeném mezinárodním datovém souboru při stejné váze jednotlivých národních dat. Zatímco pouze 28 % žáků vyjádřilo zájem o politiku jiných zemí a 36 % o mezinárodní politiku, většina žáků prohlásila, že se „docela zajímají“ o sociální (59 %) a politické (53 %) otázky ve své zemi. Škála měřící zájem žáků o sociální a politické otázky měla vysokou reliabilitu (0,86) pro mezinárodní databázi žáků ICCS.

Tabulka č. 15 ukazuje národní průměry na škále zájmu. Vyšší úroveň zájmu (tři body nad průměr ICCS) byla zjištěna v Dominikánské republice, Guatemale, Indonésii, Rusku a Thajsku. Belgie (Vlámsko), Finsko, Norsko, Slovinsko a Švédsko měly nejnižší průměrné skóre zájmu.

Genderové rozdíly na škále zájmu ICCS byly obecně malé. V několika zemích prokázali chlapci významně vyšší úroveň zájmu o politické a sociální otázky než dívky. V několika dalších zemích prokázaly naopak dívky mírně, ale statisticky významně vyšší zájem. Komparace těchto zjištění se srovnatelnými výsledky ze studie CIVED odhaluje zmenšování rozdílů mezi pohlavími za posledních 10 let. Nicméně je třeba si uvědomit, že způsob měření ve výzkumu ICCS byl odlišný. Obsahoval konstrukt zaměřený na několik různých politických a sociálních témat a neobsahoval kategorii „nevím“.

4.4 Angažovanost a občanské aktivity mimo školu

Četné studie sociálního kapitálu a občanské angažovanosti ve společnosti užívají členství či účast v organizacích, klubech nebo skupinách jako indikátory občanské angažovanosti (viz např. Putnam, 2000; van Deth, Maraffi, Newton & Whiteley, 1999). Zapojení do takových aktivit není nahlíženo pouze jako indikátor angažovanosti v přítomnosti, ale rovněž jako zdroj budoucí angažovanosti díky vytváření „sociálních sítí“. Putnam (1993) nahlíží na sociální síť jako na jednu ze tří složek sociálního kapitálu (dalšími jsou důvěra a sociální normy).



Tabulka 15: Zájem žáků o politické a sociální záležitosti celkem a podle pohlaví – národní průměry

Země	Genderové rozdíly v zájmu o politické a sociální záležitosti			
	všichni žáci	dívky	chlapci	rozdíl (chlapci – dívky)*
Anglie ‡	49 (0,3) ▽	49 (0,4)	49 (0,4)	-1 (0,6)
Belgie (Vlámsko) †	45 (0,3) ▼	45 (0,4)	45 (0,4)	0 (0,5)
Bulharsko	49 (0,2) ▽	49 (0,3)	49 (0,3)	0 (0,3)
Česká republika †	47 (0,2) ▽	48 (0,3)	47 (0,2)	-1 (0,3)
Čína (Tchaj-pej)	47 (0,2) ▽	47 (0,2)	47 (0,3)	0 (0,3)
Dánsko †	48 (0,3) ▽	48 (0,3)	47 (0,3)	-1 (0,4)
Dominikánská republika	57 (0,2) ▲	56 (0,3)	57 (0,3)	1 (0,3)
Estonsko	50 (0,2)	51 (0,3)	50 (0,3)	0 (0,3)
Finsko	46 (0,2) ▼	45 (0,2)	46 (0,3)	1 (0,4)
Guatemala ¹	55 (0,2) ▲	55 (0,2)	54 (0,3)	-1 (0,3)
Chile	51 (0,2) △	52 (0,2)	51 (0,3)	-1 (0,3)
Indonésie	55 (0,2) ▲	55 (0,2)	55 (0,2)	0 (0,2)
Irsko	50 (0,2) ▽	50 (0,3)	49 (0,3)	-1 (0,4)
Itálie	53 (0,2) △	53 (0,3)	53 (0,3)	0 (0,3)
Kolumbie	52 (0,2) △	52 (0,2)	52 (0,2)	0 (0,3)
Korejská republika ¹	50 (0,2)	50 (0,2)	50 (0,2)	0 (0,3)
Kypr	47 (0,3) ▽	46 (0,3)	48 (0,4)	3 (0,4)
Lichtenštejsko	50 (0,5)	50 (0,6)	50 (0,8)	1 (1,0)
Litva	51 (0,2) △	52 (0,2)	50 (0,3)	-2 (0,4)
Lotyšsko	51 (0,2) △	51 (0,3)	51 (0,3)	0 (0,4)
Lucembursko	50 (0,2) ▽	49 (0,2)	50 (0,3)	1 (0,3)
Malta	48 (0,3) ▽	48 (0,3)	49 (0,6)	1 (0,6)
Mexiko	52 (0,2) △	52 (0,2)	52 (0,2)	0 (0,3)
Norsko †	47 (0,3) ▼	47 (0,3)	46 (0,3)	-1 (0,4)
Nový Zéland †	50 (0,3)	50 (0,4)	49 (0,4)	-1 (0,6)
Paraguay ¹	52 (0,2) △	52 (0,3)	53 (0,3)	1 (0,4)
Polsko	50 (0,2) ▽	49 (0,3)	50 (0,3)	1 (0,4)
Rakousko	52 (0,2) △	51 (0,3)	53 (0,3)	2 (0,4)
Rusko	54 (0,2) ▲	53 (0,3)	54 (0,2)	0 (0,3)
Řecko	50 (0,2)	50 (0,3)	50 (0,3)	0 (0,4)
Slovensko ²	47 (0,2) ▽	47 (0,3)	47 (0,3)	0 (0,4)
Slovinsko	45 (0,3) ▼	44 (0,3)	46 (0,4)	2 (0,5)
Španělsko	49 (0,2) ▽	50 (0,3)	49 (0,2)	-1 (0,4)
Švédsko	45 (0,3) ▼	46 (0,4)	45 (0,5)	-1 (0,5)
Švýcarsko †	51 (0,2) △	50 (0,3)	51 (0,3)	1 (0,4)
Thajsko †	56 (0,1) ▲	56 (0,2)	56 (0,2)	0 (0,2)
Průměr ICCS	50 (0,0)	50 (0,1)	50 (0,1)	0 (0,1)

Země nesplňující požadavky výběru vzorku

Hongkong (SAR)	52 (0,3)	52 (0,3)	52 (0,4)	0 (0,4)
Nizozemsko	46 (0,3)	46 (0,4)	46 (0,4)	-1 (0,5)

Národní průměry

- ▲ více než 10 % nad průměrem ICCS ▼ více než 10 % pod průměrem ICCS
 △ významně nad průměrem ICCS ▽ významně pod průměrem ICCS

Poznámky:

- * Statisticky významný rozdíl ($p < 0,05$) je zvýrazněn tučně.
 † Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.
 ‡ Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.
² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.



Příležitosti k angažovanosti v širším společenství jsou pro věkovou skupinu testovanou v ICCS omezeny. Nicméně některé studie (např. Verba a kol., 1995) zdůrazňují spojitosti mezi angažovaností v mládí a občanskou participací později v dospělosti. Ve výzkumu IEA CIVED z roku 1999 byli žáci dotazováni na míru své participace v různých organizacích nebo činnostech. Výsledky ukázaly, že pouze malá skupina žáků je zapojena do nějaké oficiální organizace (např. mládežnické skupiny přidružené k politické straně, ekologické organizace). Na druhou stranu větší počet žáků se podle svého tvrzení zúčastnil dobrovolnických aktivit, jako je vybírání peněz nebo dobrovolnictví v organizaci pomáhající lidem v místním společenství (Torney-Purta a kol., 2001). Zapojení do mládežnických politických organizací mělo pozitivní vliv na politickou účinnost jak mezi studenty nižšího, tak i vyššího sekundárního vzdělávání (Schulz, 2005).

Výzkum ICCS měřil občanskou participaci žáků v širší komunitě otázkami, zda se „během posledních 12 měsíců“, „déle než před rokem“ nebo „nikdy“ zapojili do následujících organizací nebo aktivit:

- Mládežnická organizace přidružená k politické straně;
- Ekologická organizace;
- Organizace zabývající se lidskými právy;
- Skupina dobrovolníků, která dělala něco, aby pomohla místnímu společenství;
- Organizace sbírající peníze pro sociální účely;
- Kulturní organizace pro etnické menšiny;
- Skupina mladých lidí bojující za určitou záležitost.

Tabulka č. 16 ukazuje procentuální podíl žáků, kteří se do těchto organizací nebo aktivit v minulosti zapojili. Nejméně častá byla participace v mládežnické organizaci přidružené k politické straně a pouze několik žáků se zapojilo do organizace zabývající se lidskými právy nebo do kulturní organizace pro etnické menšiny. Častější bylo zapojení do ekologické organizace. V několika zemích, jako je Kolumbie, Dominikánská republika, Guatemala, Indonésie a Thajsko, více než polovina angažovaných žáků participovala v ekologických organizacích.

Nejčastější formou participace žáků nižšího sekundárního vzdělávání v zemích zapojených do výzkumu ICCS bylo zapojení do skupin pomáhajících místnímu společenství a do skupin sbírajících peníze pro sociální účely. Průměrně jedna třetina žáků prohlásila, že se takto v minulosti angažovala. Míra, do jaké žáci jednotlivých zemích participují na těchto aktivitách, se významně liší, což může být způsobeno kulturními rozdíly. Například procentuální podíl žáků, kteří byli zapojeni do skupin sbírajících peníze pro sociální účely, se pohybuje od velmi nízkých 8 % v Koreji do 60 % v Belgii (Vlámsko).

4.5 Občanská angažovanost ve škole

Mladí lidé nemají obecně možnost participovat na občanských aktivitách stejnou měrou jako dospělí občané (např. tím, že budou volit nebo kandidovat ve volbách). Nicméně mají možnost si vyzkoušet, jakou mají moc při ovlivňování chodu školy, čímž se u nich rozvíjí pocit účinnosti (Bandura, 1997). Existují dokonce důkazy o tom, že demokratičtější formy řízení školy mohou u žáků přispět k vyššímu stupni politické účinnosti (viz např. Mosher, Kenny & Garrod, 1994; Pasek a kol., 2008).

Z výzkumné literatury je dále patrné, že žáci, kteří jsou zapojeni do občanských aktivit ve škole, mají sklon být více informovaní o občanských záležitostech. Niemi a Junn (1998) ve Spojených státech zjistili analýzou dat z National Assessment of Educational Progress (NAEP), že účast na simulovaných volbách ve škole pozitivně ovlivnila občanské povědomí žáků. Zapojení žáků do



Tabulka 16: Občanská angažovanost žáků – národní průměry

Země	Procentuální podíl žáků, kteří se zapojili do následujících aktivit:									
	Mládežnická organizace přidružená k politické straně	Ekologická organizace	Organizace zabývající se lidskými právy	Skupina dobrovolníků, která dělala něco, aby pomohla místnímu společenství	Organizace sbírající peníze pro sociální účely	Kulturní organizace pro etnické menšiny	Skupina mladých lidí bojující za určitou záležitost			
Anglie †	15 (0,9) △	18 (1,1) ▼	8 (0,7) ▽	39 (1,4) △	46 (1,3) △	12 (1,0) ▽	17 (1,0) ▼			
Belgie (Vlámsko) †	5 (0,5) ▽	15 (0,9) ▼	7 (0,5) ▽	23 (0,9) ▼	60 (1,1) ▲	11 (0,6) ▽	17 (0,8) ▼			
Bulharsko	9 (0,7)	41 (1,3) ▲	21 (1,0) △	37 (1,3) △	40 (1,6)	17 (1,0) △	37 (1,3) △			
Česká republika †	4 (0,3) ▽	21 (1,2) ▽	9 (0,6) ▽	13 (0,7) ▼	29 (1,1) ▼	6 (0,4) ▽	19 (0,8) ▼			
Čína (Tchaj-pej)	4 (0,3) ▽	9 (0,5) ▼	3 (0,3) ▼	20 (0,7) ▼	17 (0,7) ▼	10 (0,6) ▽	6 (0,4) ▼			
Dánsko †	4 (0,5) ▽	3 (0,3) ▼	3 (0,3) ▼	12 (0,7) ▼	36 (1,0) ▽	6 (0,5) ▽	13 (0,7) ▼			
Dominikánská republika	25 (0,9) ▲	58 (1,1) ▲	50 (1,1) ▲	70 (0,9) ▲	54 (1,0) ▲	33 (1,0) ▲	58 (1,1) ▲			
Estonsko	9 (0,8) ▽	19 (1,0) ▼	8 (0,7) ▽	44 (1,3) ▲	15 (0,6) ▼	10 (0,7) ▽	30 (1,0)			
Finsko	3 (0,3) ▽	9 (0,5) ▼	1 (0,2) ▼	14 (0,6) ▼	20 (0,9) ▼	2 (0,3) ▼	10 (0,6) ▼			
Guatemala ¹	22 (1,0) ▲	55 (1,3) ▲	34 (1,4) ▲	64 (1,0) ▲	55 (1,4) ▲	28 (1,4) ▲	62 (1,4) ▲			
Chile	9 (0,7)	31 (1,2)	16 (0,9)	40 (1,1) △	40 (0,9)	10 (0,6) ▽	42 (0,9) ▲			
Indonésie	14 (0,7) △	61 (1,0) ▲	31 (1,2) ▲	40 (1,0) △	50 (1,1) ▲	24 (0,9) △	21 (0,8) ▽			
Irsko	8 (0,6) ▽	10 (0,7) ▼	9 (0,7) ▽	50 (1,1) ▲	43 (1,3) △	10 (0,7) ▽	20 (0,8) ▽			
Itálie	5 (0,4) ▽	26 (1,2) ▽	14 (0,7) ▽	23 (1,0) ▼	24 (0,9) ▼	11 (0,7) ▽	23 (1,0) ▽			
Kolumbie	14 (0,6) △	55 (1,1) ▲	36 (1,2) ▲	57 (0,8) ▲	41 (0,9) △	17 (0,9) △	45 (0,9) ▲			
Korejská republika ¹	4 (0,3) ▽	5 (0,3) ▼	2 (0,2) ▼	18 (0,7) ▼	8 (0,7) ▼	2 (0,2) ▼	10 (0,6) ▼			
Kypr	18 (0,7) △	38 (1,0) △	22 (0,9) △	26 (1,0) ▽	53 (1,1) ▲	18 (0,7) △	25 (0,9) ▽			
Lichtenštejnsko	11 (1,6)	17 (2,2) ▼	14 (1,8)	26 (2,4) ▽	58 (2,7) ▲	11 (1,7)	35 (2,6) △			
Litva	11 (0,6)	35 (1,3) △	15 (0,8)	23 (0,9) ▼	31 (1,2) ▽	17 (0,9) △	25 (0,9) ▽			
Lotyšsko	9 (0,8)	33 (1,5) △	13 (0,8) ▽	38 (1,2) △	22 (1,3) ▼	14 (0,8)	38 (1,5) △			
Lucembursko	11 (0,4)	26 (0,7) ▽	17 (0,6)	28 (0,7) ▽	52 (0,9) ▲	14 (0,4)	35 (0,8) △			
Malta	14 (0,9) △	23 (1,0) ▽	9 (0,7) ▽	36 (1,3)	28 (1,3) ▼	16 (0,9)	17 (1,0) ▼			
Mexiko	15 (0,7) △	40 (1,1) ▲	25 (0,8) △	46 (1,0) ▲	44 (1,1) △	22 (0,9) △	39 (0,9) △			
Norsko †	8 (0,6) ▽	13 (0,9) ▼	10 (0,7) ▽	20 (0,9) ▼	52 (1,1) ▲	12 (0,7)	23 (0,7) ▽			
Nový Zéland †	13 (0,9) △	21 (1,0) ▽	7 (0,6) ▽	40 (1,4) △	47 (1,2) △	23 (1,1) △	14 (0,8) ▼			
Paraguay ¹	19 (1,0) △	49 (1,2) ▲	31 (1,2) ▲	69 (1,0) ▲	52 (1,0) ▲	22 (1,2) △	54 (1,0) ▲			
Polsko	4 (0,4) ▽	50 (1,3) ▲	17 (0,9)	36 (1,3)	47 (1,4) △	15 (0,6)	27 (1,0) ▽			
Rakousko	11 (0,6)	19 (0,9) ▼	13 (0,8) ▽	35 (1,2)	51 (1,6) ▲	14 (0,8)	33 (1,0) △			
Rusko	11 (0,8)	39 (1,6) △	23 (1,3) △	30 (1,5) ▽	28 (1,2) ▼	18 (1,0) △	62 (1,3) ▲			

Tabulka 16: Občanská angažovanost žáků – národní průměry (pokr.)

Země	Procentuální podíl žáků, kteří se zapojili do následujících aktivit:							
	Mládežnická organizace přidružená k politické straně	Ekologická organizace	Organizace zabývající se lidskými právy	Skupina dobrovolníků, která dělá něco, aby pomohla místnímu společenství	Organizace sbírající peníze pro sociální účely	Kulturní organizace pro etnické menšiny	Skupina mladých lidí bojující za určitou záležitost	
Řecko	8 (0.6) ▽	43 (1.6) ▲	17 (1.1)	21 (0.9) ▼	37 (1.2)	16 (0.8) △	27 (1.2) ▽	
Slovensko ²	6 (0.6) ▽	19 (1.4) ▼	12 (1.0) ▽	27 (1.3) ▽	26 (1.7) ▼	9 (1.0) ▽	24 (1.5) ▽	
Slovensko	6 (0.5) ▽	28 (1.3)	10 (0.6) ▽	24 (1.0) ▽	44 (1.2) △	13 (0.7) ▽	35 (1.0) △	
Španělsko	5 (0.5) ▽	18 (0.8) ▼	14 (0.8) ▽	26 (0.9) ▽	32 (1.0) ▽	7 (0.5) ▽	22 (0.9) ▽	
Švédsko	7 (0.5) ▽	8 (0.5) ▼	7 (0.5) ▽	14 (0.7) ▼	23 (1.0) ▼	6 (0.4) ▽	14 (0.6) ▼	
Švýcarsko †	6 (0.7) ▽	21 (1.4) ▽	13 (1.0) ▽	26 (1.1) ▽	49 (1.4) △	8 (0.8) ▽	23 (0.9) ▽	
Thajsko †	23 (1.1) ▲	71 (0.8) ▲	39 (1.0) ▲	57 (1.0) ▲	56 (1.0) ▲	38 (1.2) ▲	59 (1.0) ▲	
Průměr ICCS	10 (0.1)	29 (0.2)	16 (0.1)	34 (0.2)	39 (0.2)	14 (0.1)	29 (0.2)	
Země nesplňující požadavky výběru vzorku								
Hongkong (SAR)	8 (0.6)	29 (1.3)	6 (0.6)	33 (1.4)	34 (1.4)	8 (0.6)	9 (0.6)	
Nizozemsko	6 (1.3)	14 (1.6)	7 (0.8)	24 (2.3)	60 (2.6)	7 (1.6)	12 (0.9)	

Národní průměry

- ▲ více než 10 % nad průměrem ICCS ▼ více než 10 % pod průměrem ICCS
 △ významně nad průměrem ICCS ▽ významně pod průměrem ICCS

Poznámky:

- () Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.
 † Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
 # Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
 1 Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.
 2 Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.



školní rady nebo do školního parlamentu mělo rovněž podle studie IEA CIVED pozitivní vliv na občanské povědomí a angažovanost (Amadeo a kol., 2003; Torney-Purta a kol., 2001).

Žáci zapojení do výzkumu ICCS byli dotazováni, zda se „během posledních 12 měsíců“, „déle než před rokem“ nebo „nikdy“ zapojili do následujících aktivit:

- Dobrovolná účast ve školní hudební či dramatické činnosti mimo rozvrh pravidelného vyučování;
- Aktivní účast v diskusi;
- Hlasování o předsedovi třídy nebo o zástupci školního parlamentu;
- Účast v rozhodování o podstatných záležitostech týkajících se chodu školy;
- Účast ve studentských diskusích o podstatných tématech;
- Snaha stát se předsedou třídy nebo zástupcem ve školním parlamentu.

Tabulka č. 17 ukazuje procentuální podíl žáků, kteří prohlásili, že se zapojili do jednotlivých aktivit v minulosti (buď během posledních 12 měsíců, nebo dříve). Žáci mnohem častěji volili možnost participace na aktivitách souvisejících se školou než zapojení do mimoškolních organizací a aktivit. Ve zúčastněných zemích průměrně 76 % žáků prohlásilo, že v minulosti volili ve školních volbách, a 61 % se přihlásilo k účasti na hudební či dramatické činnosti. Kolem 40 % žáků prohlásilo, že se aktivně účastnili diskuse, rozhodování o podstatných záležitostech týkající se chodu školy, studentských diskusí o podstatných tématech, popřípadě se snažili stát předsedou třídy nebo zástupcem ve školním parlamentu.

4.6 Očekávaná občanská angažovanost v budoucnosti

Vzhledem k tomu, že žáci z cílové skupiny výzkumu ICCS mají omezené možnosti angažovat se jako aktivní občané, je důležité shromažďovat informace o jejich zamýšlené participaci. V dokumentu *ICCS Assessment Framework* (Schulz a kol., 2008) byly stanoveny pro měření budoucího jednání otázky zjišťující u žáků jejich předpokládané občanské jednání v blízké budoucnosti nebo později v dospělosti.

Výzkumy aktivního občanství se často zaměřují na participaci v politické sféře. Verba a kol. (1995; 48) definuje politickou participaci jako jakoukoli „aktivitu, jejímž účelem nebo smyslem je ovlivňování chodu vlády – buď přímo působením na provádění implementace veřejné politiky, nebo nepřímým ovlivňováním výběru lidí, kteří tuto politiku provádějí“. Občanské aktivity, jako je účast ve volbách, dobrovolnictví v politické kampani, členství v politické straně nebo jiné politicky činné organizaci, ucházení se o úřad a protestní aktivity, jsou všechny formami politické participace. Z těchto aktivit je účast ve volbách jednoznačně nejméně intenzivní a náročná.

Ve výzkumu IEA CIVED byla shromažďována data k očekávané participaci prostřednictvím několika otázek týkajících se předpokládané účasti ve volbách, aktivní participace, více či méně běžné participace a protestu. Velká většina žáků předpokládala, že bude v dospělosti volit v národních volbách. Občanské znalosti se ve vícenásobném regresním modelu ukázaly být silným prediktorem ovlivňujícím předpokládanou volební účast (Torney-Purta a kol., 2001). V mnoha zemích zapojených do výzkumu žáků vyššího sekundárního vzdělávání CIVED byl dalším důležitým faktorem ovlivňujícím předpokládanou budoucí participaci v národních volbách politický zájem (Amadeo a kol., 2002).

Výzkum ICCS obsahoval několik otázek, u nichž žáci volili z následujících odpovědí – „Určitě bych to udělal“, „Asi bych to udělal“, „Asi bych to neudělal“, „Určitě bych to neudělal“. Konkrétněji žáci odpovídali na otázky týkající se různých aktivit, které možná budou dělat jako dospělí, včetně účasti v národních volbách.



Tabulka 17: Občanská angažovanost žáků ve škole – národní průměry

Země	Procentuální podíl žáků, kteří se zapojili do následujících aktivit:						
	Dobrovolná účast ve školní hudební či dramatické činnosti mimo rozvrh pravidelného vyučování	Aktivní účast v diskuzi	Hlasování o před- sedovi třídy nebo o zástupci školního parlamentu	Účast v rozhodování o podstatných záležitostech týkajících se chodu školy	Účast ve studentských diskuzích o podstatných tématech	Snaha stát se před- sedou třídy nebo zástupcem ve školním parlamentu	
Anglie †	62 (1,3)	48 (1,5) △	79 (1,2) △	55 (1,5) ▲	37 (1,4) ▽	40 (1,2)	
Belgie (Vlámsko) †	47 (1,8) ▼	31 (1,2) ▼	68 (2,0) ▽	36 (1,3) ▽	24 (0,9) ▼	34 (1,2) ▽	
Bulharsko	66 (1,2) △	52 (1,4) △	52 (1,9) ▼	31 (1,2) ▽	40 (1,2) ▽	34 (1,1) ▽	
Česká republika †	52 (1,2) ▽	54 (1,0) △	74 (1,9)	21 (0,9) ▼	29 (0,9) ▼	31 (1,0) ▼	
Čína (Tchaj-pej)	56 (0,8) ▽	17 (0,8) ▼	67 (0,9) ▽	43 (0,7) △	84 (0,7) ▲	32 (0,9) ▽	
Dánsko †	43 (1,4) ▼	57 (1,2) ▲	73 (1,1) ▽	44 (1,0) △	20 (0,8) ▼	49 (1,0) △	
Dominikánská republika	62 (1,3)	66 (1,5) ▲	61 (1,5) ▼	59 (1,1) ▲	49 (1,2) △	58 (1,2) ▲	
Estonsko	73 (1,2) ▲	36 (1,2) ▽	75 (1,8)	24 (1,2) ▼	25 (1,3) ▼	32 (1,5) ▼	
Finsko	61 (1,2)	59 (1,2) ▲	83 (1,3) △	15 (0,7) ▼	23 (1,0) ▼	35 (1,4) ▽	
Guatemala ¹	76 (1,0) ▲	56 (2,0) ▲	94 (0,8) ▲	63 (1,0) ▲	51 (1,2) △	56 (1,2) ▲	
Chile	70 (1,0) △	49 (1,7) △	89 (0,7) ▲	39 (1,1)	35 (1,0) ▽	47 (1,0) △	
Indonésie	55 (1,4) ▽	41 (1,2) ▽	72 (1,4) ▽	57 (1,3) ▲	85 (1,0) ▲	26 (1,0) ▽	
Irsko	58 (1,2) ▽	66 (1,3) ▲	76 (2,2)	38 (1,3)	28 (1,1) ▼	25 (0,9) ▼	
Itálie	67 (1,1) △	50 (1,3) △	49 (2,3) ▼	34 (1,5) ▽	24 (1,5) ▼	21 (1,3) ▼	
Kolumbie	71 (0,9) ▲	49 (1,3) △	90 (0,5) ▲	57 (0,9) ▲	41 (0,9) ▽	44 (0,8) △	
Korejská republika ¹	23 (0,7) ▼	33 (0,9) ▼	76 (0,7)	33 (0,9) ▽	26 (0,6) ▼	33 (0,7) ▽	
Kypr	69 (0,9) △	55 (0,9) ▲	71 (0,8) ▽	35 (1,2) ▽	39 (0,9) ▽	67 (1,0) ▲	
Lichtenštejnsko	48 (2,9) ▼	54 (2,6) △	74 (2,5) ▽	27 (2,6) ▼	42 (2,5)	49 (2,5) △	
Litva	63 (1,1) △	23 (0,9) ▼	84 (0,9) △	35 (1,1) ▽	38 (1,2) ▽	30 (1,1) ▼	
Lotyšsko	77 (1,2) ▲	55 (1,6) ▲	67 (2,5) ▽	31 (1,3) ▽	31 (1,5) ▼	39 (1,6)	
Lucembursko	46 (0,7) ▼	19 (0,6) ▼	63 (0,8) ▼	25 (0,6) ▼	31 (0,7) ▼	36 (0,8) ▽	
Malta	70 (1,3) △	30 (1,1) ▼	62 (1,2) ▼	29 (1,0) ▼	*	24 (0,9) ▼	
Mexiko	59 (0,8)	48 (1,1) △	74 (0,9) ▽	54 (0,9) ▲	41 (1,0) ▽	36 (0,7) ▽	
Norsko †	61 (1,3)	62 (1,3) ▲	90 (0,8) ▲	58 (1,6) ▲	52 (1,3) △	62 (1,0) ▲	
Nový Zéland †	64 (1,2) △	42 (1,4)	75 (1,4)	48 (1,3) △	43 (1,1)	38 (1,1) ▽	
Paraguay ¹	73 (0,9) ▲	39 (1,3) ▽	87 (1,0) ▲	56 (1,2) ▲	54 (1,4) ▲	58 (1,3) ▲	
Polsko	60 (1,3)	32 (1,2) ▼	95 (0,5) ▲	57 (1,1) ▲	67 (1,1) ▲	59 (0,9)	
Rakousko	52 (1,4) ▽	25 (1,1) ▼	81 (0,9) △	30 (1,2) ▼	38 (1,1) ▽	57 (1,1) ▲	
Rusko	67 (1,0) △	34 (1,2) ▼	76 (1,4)	32 (1,2) ▽	45 (1,1)	28 (1,1) ▼	



Tabulka 17: Občanská angažovanost žáků ve škole – národní průměry (pokr.)

Země	Procentuální podíl žáků, kteří se zapojili do následujících aktivit:						
	Dobrovolná účast ve školní hudební či dramatické činnosti mimo rozvrh pravidelného vyučování	Aktivní účast v diskusi	Hlasování o předsedovi třídy nebo o zástupci školního parlamentu	Účast v rozhodování o podstatných záležitostech týkajících se chodu školy	Účast ve studentských diskusích o podstatných tématech	Snaha stát se předsedou třídy nebo zástupcem ve školním parlamentu	
Řecko	61 (1,4)	40 (1,1) ▽	85 (1,0) △	57 (1,1) ▲	74 (1,4) ▲	68 (1,5) ▲	
Slovensko ²	60 (1,2)	49 (1,5) △	73 (2,3)	28 (1,2) ▼	81 (1,0) ▲	43 (1,5)	
Slovensko	65 (1,3) △	41 (1,2) ▽	84 (0,8) △	28 (1,2) ▼	35 (1,4) ▽	59 (1,1) ▲	
Španělsko	65 (1,0) △	50 (1,5) △	87 (1,0) ▲	48 (1,2) △	38 (1,3) ▽	55 (1,2) ▲	
Švédsko	59 (1,4)	42 (1,6)	85 (0,9) △	54 (1,1) ▲	53 (1,1) △	40 (1,0)	
Švýcarsko †	56 (1,3) ▽	56 (1,5) ▲	60 (2,0) ▼	28 (1,3) ▼	40 (1,4) ▽	34 (1,4) ▽	
Thajsko †	64 (1,1) △	36 (1,3) ▽	79 (0,9) △	46 (1,1) △	52 (1,1) △	36 (1,0) ▽	
Průměr ICCS	61 (0,2)	44 (0,2)	76 (0,2)	40 (0,2)	43 (0,2)	42 (0,2)	

Země nesplňující požadavky výběru vzorku

Hongkong (SAR)	70 (1,4)	35 (1,3)	74 (1,5)	28 (1,3)	34 (1,2)	32 (1,3)
Nizozemsko	47 (2,1)	20 (2,8)	52 (4,5)	27 (2,5)	11 (0,9)	22 (2,5)

Národní průměry

- ▲ více než 10 % nad průměrem ICCS
- ▼ více než 10 % pod průměrem ICCS
- △ významně nad průměrem ICCS
- ▽ významně pod průměrem ICCS

Poznámky:

- * Data nejsou dostupná
- () Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.
- † Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- ‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- ¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.
- ² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.

Tabulka č.18 představuje procentuální podíl žáků, kteří určitě nebo asi půjdou volit v národních volbách. Jak je vidět, velká většina žáků cílové populace ve zúčastněných zemích předpokládá, že až dosáhne dospělosti, půjde volit. Průměrně by šlo určitě nebo asi volit v národních volbách podle svého tvrzení 80 % žáků ve zúčastněných zemích. Nejvyšší procento žáků bylo zaznamenáno v Guatemale a Indonésii a nejnižší v Bulharsku, České republice a Švýcarsku. (Genderové rozdíly zde byly zanedbatelné, proto nejsou uvedeny.)

Při porovnání úrovně občanských znalostí žáků, kteří předpokládají, že půjdou volit, a těch, kteří nikoli, bylo zjištěno, že žáci, kteří by šli asi nebo určitě volit, byli lépe informovaní o občanských záležitostech. Průměrně existoval mezi těmito dvěma skupinami žáků rozdíl více než 50 škálových bodů (což je přibližně polovina mezinárodní směrodatné odchylky). Podobný výsledek jsme získali při srovnání průměrného zájmu o politické a sociální záležitosti; zde byl rozdíl okolo 6 škálových bodů (více než polovina mezinárodní směrodatné odchylky).

Následující 4 otázky byly použity pro odvození škály měřící očekávanou participaci žáků na politických aktivitách:

- Pomoci kandidátovi nebo straně s kampaní během voleb;
- Přidat se k politické straně;
- Přidat se k odborové organizaci;
- Stát se kandidátem v místních volbách.

Mapa rozvržení skóre pro jednotlivé otázky na obrázku č. 5 v Příloze D ukazuje, že žáci s průměrným skóre ICCS 50 nepředpokládali, že by později v dospělosti dělali některou z těchto aktivit. Průměrný procentuální podíl žáků zemí zapojených do výzkumu ICCS, kteří určitě nebo pravděpodobně předpokládají dělat tyto aktivity, se pohyboval od 26 % („Přidat se k politické straně“ nebo „Stát se kandidátem v místních volbách“) do 40 % („Pomoci kandidátovi nebo straně s kampaní během voleb“). Reliabilita škály byla 0,81 pro kombinovanou databázi ICCS při stejné váze jednotlivých národních dat.

Tabulka č. 19 ukazuje průměrné hodnoty v jednotlivých zemích zapojených do výzkumu ICCS. Národní průměry Kolumbie, Dominikánské republiky, Indonésie, Mexika, Paraguaye a Thajska byly o více než 3 škálové body nad mezinárodním průměrem. Relativně nízké národní průměry byly zjištěny v Belgii (Vlámsko), České republice a Korejské republice.

V mnoha zemích měli chlapci větší šanci získat vyšší škálové skóre než dívky. Genderový rozdíl byl průměrně jeden škálový bod, i když v několika zemích byly zjištěny větší rozdíly.

4.7 Souhrn zjištění z oblasti postojů a občanské angažovanosti žáků

Výzkum žakovských postojů a občanské angažovanosti ICCS nabízí mnoho zajímavých zjištění o tom, jak žáci smýšlejí o občanské společnosti a jak se v ní angažují.

Značné rozdíly mezi jednotlivými zeměmi byly zjištěny v důvěře veřejným institucím; institucemi, jimž je dáována nejmenší důvěra, byly politické strany. Nicméně jak důvěra, tak i podpora politických stran se také velmi znatelně různí. Žáci v některých zemích vyjadřovali důvěru a podporu politickým stranám více než v jiných zemích. Naopak v jiných zemích vyjádřily důvěru politickým stranám nebo preference jedné nebo více stran pouze malé skupiny žáků.

Podobně jako ve studii IEA CIVED žáci ve studii ICCS prokázali obecně silnou podporu genderové rovnoprávnosti, ačkoli i zde byly významné rozdíly mezi zeměmi. Stejně jako ve studii CIVED podpora genderové rovnoprávnosti byla výrazně silnější u dívek než u chlapců ve všech zúčastněných zemích.



Tabulka 18: Procentuální podíl žáků, kteří předpokládají, že půjdou volit v národních volbách – národní průměry

Země	Procentuální podíl žáků, kteří určitě nebo asi půjdou volit v národních volbách	Průměrná skóre občanských znalostí žáků, kteří předpokládají, že v národních volbách...			Průměrný zájem o politické/sociální otázky u žáků, kteří v národních volbách...		
		asi nebo určitě nebudou volit (A)	asi nebo určitě budou volit (B)	rozdíl (B – A)*	asi nebo určitě nebudou volit (A)	asi nebo určitě budou volit (B)	rozdíl (B – A)*
Anglie ‡	72 (1,1) ▽	470 (4,0)	544 (4,9)	74 (5,4)	44 (0,4)	51 (0,3)	7 (0,5)
Belgie (Vlámsko) †	72 (1,3) ▽	476 (4,8)	530 (4,6)	54 (4,1)	42 (0,4)	47 (0,4)	5 (0,6)
Bulharsko	69 (1,0) ▼	447 (5,5)	492 (5,5)	45 (5,5)	45 (0,4)	51 (0,2)	6 (0,4)
Česká republika †	50 (1,1) ▼	481 (2,1)	542 (3,0)	61 (3,3)	44 (0,2)	50 (0,2)	6 (0,3)
Čína (Tchaj-pej)	82 (0,7)	503 (3,0)	572 (2,4)	69 (3,0)	42 (0,3)	49 (0,2)	7 (0,4)
Dánsko †	89 (0,6) △	505 (5,4)	590 (3,5)	85 (5,7)	40 (0,6)	49 (0,3)	9 (0,6)
Dominikánská rep.	86 (0,9) △	381 (3,9)	390 (2,9)	10 (4,2)	51 (0,8)	58 (0,2)	7 (0,9)
Estonsko	73 (1,3) ▽	487 (6,3)	542 (4,4)	55 (5,4)	47 (0,3)	52 (0,3)	4 (0,4)
Finsko	85 (0,7) △	521 (4,4)	588 (2,4)	67 (4,5)	39 (0,5)	47 (0,2)	8 (0,5)
Guatemala ¹	94 (0,4) ▲	410 (5,3)	442 (3,8)	32 (4,5)	51 (0,8)	55 (0,2)	5 (0,8)
Chile	76 (1,0) ▽	473 (4,3)	490 (3,6)	16 (3,6)	46 (0,3)	53 (0,2)	7 (0,3)
Indonésie	92 (0,6) ▲	397 (3,8)	439 (3,3)	42 (4,0)	53 (0,4)	55 (0,2)	2 (0,4)
Irsko	87 (0,7) △	464 (5,9)	550 (4,2)	85 (5,8)	43 (0,6)	50 (0,3)	8 (0,7)
Itálie	88 (0,6) △	470 (5,6)	541 (3,1)	72 (4,8)	49 (0,5)	53 (0,2)	4 (0,5)
Kolumbie	90 (0,5) △	436 (4,1)	476 (2,7)	40 (3,8)	47 (0,4)	53 (0,2)	6 (0,5)
Korejská republika ¹	87 (0,6) △	506 (3,1)	574 (1,9)	68 (3,3)	45 (0,4)	51 (0,1)	5 (0,4)
Kypr	75 (0,8)	420 (4,3)	472 (2,7)	51 (4,9)	43 (0,5)	49 (0,3)	6 (0,5)
Lichtenštejnsko	81 (2,0)	482 (13,0)	544 (4,5)	62 (15,1)	45 (1,2)	51 (0,5)	6 (1,2)
Litva	88 (0,8) △	455 (4,3)	513 (2,7)	58 (4,2)	46 (0,6)	52 (0,2)	6 (0,6)
Lotyšsko	77 (1,2) ▽	455 (4,7)	490 (4,3)	36 (5,0)	47 (0,4)	52 (0,2)	4 (0,5)
Lucembursko	73 (0,7) ▽	435 (3,4)	493 (2,4)	59 (3,0)	45 (0,4)	51 (0,2)	7 (0,4)
Malta	86 (1,2) △	428 (7,1)	506 (4,5)	78 (8,1)	42 (0,7)	49 (0,3)	7 (0,6)
Mexiko	86 (0,6) △	419 (3,6)	463 (2,9)	44 (3,8)	48 (0,4)	52 (0,2)	4 (0,4)
Norsko †	83 (1,0) △	451 (4,4)	535 (3,3)	84 (5,5)	41 (0,7)	48 (0,3)	6 (0,7)
Nový Zéland †	84 (0,8) △	452 (6,5)	535 (5,1)	83 (6,7)	43 (0,7)	51 (0,3)	8 (0,7)
Paraguay ¹	89 (0,9) △	397 (5,8)	451 (3,5)	54 (6,5)	48 (0,8)	53 (0,2)	5 (0,8)
Polsko	77 (1,0) ▽	491 (6,2)	550 (4,3)	59 (4,9)	46 (0,5)	51 (0,2)	5 (0,5)
Rakousko	82 (0,9)	452 (5,2)	516 (3,9)	63 (5,0)	47 (0,6)	54 (0,2)	7 (0,5)
Rusko	85 (0,8) △	470 (4,4)	514 (4,0)	44 (4,8)	49 (0,4)	54 (0,2)	5 (0,4)
Řecko	77 (1,1) ▽	446 (4,5)	491 (4,9)	45 (4,9)	46 (0,5)	51 (0,2)	5 (0,5)
Slovensko ²	75 (1,2) ▽	493 (4,7)	542 (4,7)	49 (4,8)	43 (0,5)	48 (0,2)	5 (0,5)
Slovinsko	81 (0,8)	471 (4,4)	528 (2,9)	57 (4,4)	42 (0,7)	46 (0,3)	4 (0,7)
Španělsko	85 (0,8) △	456 (5,8)	516 (3,9)	60 (5,1)	44 (0,6)	50 (0,2)	6 (0,6)
Švédsko	85 (0,9) △	477 (4,4)	551 (3,2)	73 (5,2)	39 (0,5)	46 (0,3)	8 (0,6)
Švýcarsko †	70 (1,4) ▼	500 (4,8)	547 (3,7)	47 (4,5)	48 (0,4)	52 (0,2)	5 (0,5)
Thajsko †	88 (0,6) △	415 (3,9)	458 (3,8)	43 (3,9)	54 (0,4)	56 (0,1)	2 (0,4)
ICCS průměr	81 (0,2)	458 (0,9)	514 (0,6)	56 (0,9)	45 (0,1)	51 (0,0)	6 (0,1)
Země nesplňující požadavky výběru vzorku							
Hongkong (SAR)	83 (1,0)	501 (8,4)	564 (5,3)	63 (6,8)	46 (0,6)	54 (0,3)	7 (0,7)
Nizozemsko	74 (2,3)	451 (6,0)	509 (9,3)	58 (9,0)	42 (0,5)	47 (0,4)	5 (0,7)

Národní průměry

- ▲ více než 10 % nad průměrem ICCS ▼ více než 10 % pod průměrem ICCS
 △ významně nad průměrem ICCS ▽ významně pod průměrem ICCS

Poznámky:

- * Statisticky významný rozdíl ($p < 0,05$) je zvýrazněn tučně.
 () Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.
 † Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
 ‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.
² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.



Tabulka 19: Předpokládaná participace žáků na politických aktivitách celkem a podle pohlaví – národní průměry

Země	Genderové rozdíly v předpokládané participaci na politických aktivitách			
	Všichni žáci	Dívky	Chlapci	Rozdíl (chlapci – dívky)*
Anglie ‡	49 (0,2) ▽	49 (0,3)	50 (0,3)	0 (0,4)
Belgie (Vlámsko) †	45 (0,2) ▼	45 (0,3)	45 (0,3)	1 (0,4)
Bulharsko	49 (0,3) ▽	48 (0,3)	49 (0,4)	1 (0,5)
Česká republika †	45 (0,2) ▼	45 (0,2)	45 (0,3)	0 (0,3)
Čína (Tchaj-pej)	47 (0,1) ▽	46 (0,2)	49 (0,2)	3 (0,3)
Dánsko †	50 (0,1)	50 (0,2)	50 (0,2)	0 (0,3)
Dominikánská republika	57 (0,4) ▲	56 (0,4)	59 (0,4)	3 (0,4)
Estonsko	48 (0,2) ▽	48 (0,3)	49 (0,3)	1 (0,4)
Finsko	48 (0,1) ▽	47 (0,2)	48 (0,2)	0 (0,3)
Guatemala ¹	52 (0,3) △	52 (0,4)	53 (0,4)	1 (0,5)
Chile	49 (0,2) ▽	48 (0,3)	49 (0,3)	1 (0,4)
Indonésie	56 (0,2) ▲	55 (0,3)	57 (0,3)	2 (0,3)
Irsko	50 (0,2)	50 (0,3)	50 (0,3)	0 (0,4)
Itálie	49 (0,2) ▽	48 (0,3)	51 (0,3)	2 (0,4)
Kolumbie	53 (0,3) ▲	53 (0,3)	54 (0,4)	1 (0,3)
Korejská republika ¹	46 (0,1) ▼	46 (0,2)	47 (0,2)	1 (0,3)
Kypr	51 (0,2) △	49 (0,3)	53 (0,3)	3 (0,4)
Lichtenštejnsko	51 (0,5) △	50 (0,6)	52 (0,7)	2 (0,9)
Litva	49 (0,2) ▽	48 (0,3)	50 (0,3)	2 (0,4)
Lotyšsko	51 (0,2) △	50 (0,4)	52 (0,3)	1 (0,5)
Lucembursko	51 (0,2) △	50 (0,2)	51 (0,3)	1 (0,3)
Malta	48 (0,4) ▽	47 (0,4)	50 (0,6)	4 (0,7)
Mexiko	54 (0,2) ▲	53 (0,3)	56 (0,3)	2 (0,3)
Norsko †	49 (0,2) ▽	49 (0,2)	49 (0,3)	0 (0,4)
Nový Zéland †	49 (0,2) ▽	49 (0,3)	49 (0,3)	0 (0,5)
Paraguay ¹	55 (0,3) ▲	54 (0,3)	56 (0,4)	2 (0,5)
Polsko	48 (0,2) ▽	47 (0,2)	49 (0,4)	2 (0,4)
Rakousko	51 (0,2) △	49 (0,3)	52 (0,3)	3 (0,4)
Rusko	52 (0,2)	51 (0,3)	52 (0,3)	1 (0,4)
Řecko	50 (0,2)	50 (0,3)	51 (0,3)	2 (0,3)
Slovensko ²	48 (0,2) ▽	47 (0,2)	48 (0,3)	1 (0,3)
Slovinsko	48 (0,2) ▽	47 (0,3)	50 (0,3)	3 (0,4)
Španělsko	49 (0,2) ▽	49 (0,2)	50 (0,3)	1 (0,3)
Švédsko	50 (0,2) ▽	50 (0,3)	50 (0,3)	0 (0,3)
Švýcarsko †	49 (0,2) ▽	48 (0,3)	50 (0,3)	2 (0,4)
Thajsko †	55 (0,2) ▲	54 (0,3)	57 (0,3)	3 (0,4)
Průměr ICCS	50 (0,0)	49 (0,0)	51 (0,1)	1 (0,1)

Země nesplňující požadavky výběru vzorku

Hongkong (SAR)	47 (0,2)	47 (0,3)	48 (0,3)	1 (0,4)
Nizozemsko	49 (0,4)	48 (0,5)	49 (0,5)	1 (0,6)

Národní průměry

▲ více než 10 % nad průměrem ICCS ▼ více než 10 % pod průměrem ICCS
 △ významně nad průměrem ICCS ▽ významně pod průměrem ICCS

Poznámky:

* Statisticky významný rozdíl ($p < 0,05$) je zvýrazněn tučně.

() Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.

† Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.

² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.



Žáci ve studii ICCS měli sklon zajímat se více o národní než mezinárodní politiku či politiku v jiných zemích. Pouze malá menšina žáků vyjádřila zájem o druhou zmíněnou. Ačkoli genderové rozdíly v tomto případě byly všeobecně malé a nekonzistentní v jednotlivých zemích, našlo se několik zemí, kde tyto rozdíly byly statisticky významné.

Není překvapivé, že aktivní občanská angažovanost v širším společenství nebyla mezi žáky příliš častá. Mnohem častější byla nicméně občanská angažovanost ve škole; velká většina žáků potvrdila, že se zúčastnila třídních nebo školních voleb.

Na otázky týkající se očekávané občanské angažovanosti v dospělosti velká většina žáků ve zúčastněných zemích potvrdila, že má v úmyslu volit v národních volbách; pouze malá část žáků předpokládala účast na aktivnějších formách participace (stát se kandidátem v místních volbách, pomoci kandidátovi nebo straně s kampaní během voleb, přidat se k politické straně nebo odborové organizaci). Stejně jako v předchozích studiích občanské výchovy předpokládaná účast ve volbách souvisela jak s občanskými znalostmi, tak se zájmem o politické a sociální záležitosti. V mnoha zemích prohlašovali častěji chlapci, že předpokládají, že se v dospělosti stanou politicky aktivními občany.



5 Role škol a místních společenství

5.1 Role škol a místních společenství

Hodnoticí rámec ICCS (Schulz a kol., 2008) předpokládá, že výsledky občanské výchovy mohou být ovlivněny různými faktory, jako jsou rodinné, třídní a školní prostředí nebo obecně prostředí širších místních společenství. Následující faktory jsou považovány za důležité na úrovni školy: vykládaná látka, to jak učitelé vnímají občanskou výchovu, prostředí ve třídě stimulující svobodnou diskusi, školní kultura a celkové prostředí, ve kterém se škola nachází. Úroveň širšího místního prostředí zahrnuje kontext, ve kterém se školy a domácnosti nacházejí. Tento kontext může být chápán jako místní společenství (obec), národní nebo dokonce nadnárodní skupina (EU).

Ve třetí kapitole této prvotní výzkumné zprávy se zaměřujeme pouze na vybrané aspekty spojené s výzkumnou otázkou č. 5: „*Jaké faktory na úrovni škol a vzdělávacího systému souvisí s občanskými znalostmi a postoji k výchově k občanství?*“. Soustředíme se hlavně na implementaci a cíle občanské výchovy, na aktivity žáků v místních společenstvích a jejich vnímání otevřenosti prostředí ve třídě. Úplný výčet aspektů týkajících se kontextu školy a místních společenství, které mají vliv na občanskou výchovu, bude rozebrán v rozšířené mezinárodní ICCS zprávě (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, plánováno).

5.2 Implementace a cíle občanské výchovy

Národní případové studie ve výzkumu IEA CIVED (Torney-Purta a kol., 1999) ukázaly, že míra důležitosti připisovaná občanské výchově byla obecně mezi zeměmi nízká. Některé další studie (Birzea a kol., 2004) ukazují, že i když je školou občanská výchova považována za velmi důležitou, existují rozdíly mezi prohlašovanými principy a reálnou implementací výuky občanské výchovy.

Přístupy k občanské výchově se mezi jednotlivými státy liší (Eurydice, 2005; Cox, 2005). Ve vzdělávacích systémech, kde mají školy větší volnost v tvorbě vyučovacích plánů, jsou schopny rozhodnout, jaký přístup zvolí k výuce občanské výchovy (Eurydice, 2007). Je tak důležité brát v potaz různé přístupy v rámci jednotlivých škol, přestože zákony, omezení a společná kurikula jsou dány na národní úrovni. Neměli bychom také zapomínat na to, že školy mohou zvolit více než jeden přístup k výuce občanské výchovy.

Ředitelský dotazník ICCS zahrnuje otázky týkající se toho, jak je výuka občanské výchovy ve škole implementována, jak ředitelé škol vnímají důležitost cílů občanské výchovy a jak se školy ujaly specifických nároků spojených s touto oblastí vzdělávání. Ředitelé byli požádáni, aby označili, který z následujících přístupů je charakteristický pro jejich školu:

- Je vyučována učiteli občanské výchovy jako samostatný předmět;
- Je vyučována učiteli humanitních předmětů (např. dějepis, právo, ekonomie atd.);
- Je zájmovou aktivitou v rámci školy;
- Je součástí všech předmětů vyučovaných na této škole;
- Je výsledkem celkového působení vlivu školy;
- Není považována za součást školního kurikula.

Tabulka č. 20 ukazuje různost přístupů v jednotlivých státech (v procentech žáků), které zúčastněné školy uplatňují při výuce občanské výchovy. Jak jsme předpokládali, výsledky ukazují, že v rámci jedné školy mohou být rozdílné přístupy k výuce. Ve většině zemí ředitelé odpověděli, že navzdory různým přístupům je občanská výchova výsledkem celkového působení vlivu školy a školní docházky jako celku (výuka, účast na školních aktivitách, vztahy v rámci školy a třídy).



Nejrozšířenějším přístupem bylo svěření výuky občanské výchovy do rukou učitelů zaměřených na humanitní předměty. Ve více než třetině zemí podíl žáků, kteří byli vyučováni touto formou výuky, byl větší než 90 %. Převládajícím přístupem v Číně (Tchaj-Pej), České republice, Indonésii, Irsku, na Maltě, v Polsku a na Slovensku byla výuka občanské výchovy jako samostatného předmětu vyučovaného učiteli se zaměřením na občanskou výchovu. Občanská výchova jako zájmová aktivita je nejvíce rozšířena v Litvě, Lotyšsku, Korejské republice a Rusku.

Vysoké procento žáků v Dominikánské republice, na Kypru, v Řecku, Guatemale, Lucembursku a Mexiku navštěvuje školy, kde občanská výchova není součástí školního kurikula pro zkoumanou třídu. Tento výsledek ale může odrážet subjektivní vnímání důležitosti občanské výchovy jednotlivými řediteli ve školním kurikulu a nemusí nutně znamenat, že občanská výchova na těchto školách není vyučována vůbec.

Učitelův dotazník ICCS zjišťuje, jak učitelé chápou pojem občanské výchovy, co vidí jako její cíle a jak je vyučována na jejich školách. Učitelé měli vybrat z následujících tvrzení 3 nejdůležitější, která podle jejich představ vyjadřují cíle občanské výchovy:

- Rozšiřování znalostí o společenských, politických a občanských institucích;
- Rozvoj respektu k životnímu prostředí a podpora snahy o jeho ochranu;
- Rozvoj schopnosti hájit své vlastní názory;
- Rozvoj schopností a dovedností žáků řešit konflikty;
- Rozšiřování znalostí o právech a povinnostech občanů;
- Podněcování žáků k zapojení do veřejného života v obci, městě nebo městské části;
- Podpora kritického a nezávislého myšlení žáků;
- Podněcování žáků k zapojení do života školy;
- Rozvoj účinných strategií boje proti rasismu a xenofobii;
- Příprava žáků na budoucí zapojení do politického života.

Tabulka č. 21 ukazuje, že nejdůležitějším cílem občanské výchovy jsou podle učitelů dovednosti spojené s rozvojem znalostí a schopností jako „rozšiřování znalostí o společenských, politických a občanských institucích“, „rozvoj schopností a dovedností žáků řešit konflikty“, „rozšiřování znalostí o právech a povinnostech občanů“ a „podpora kritického a nezávislého myšlení žáků“. Mezi záměry spojenými s rozvojem zodpovědnosti ke specifickým problémům vybrali učitelé mnoha zúčastněných zemí jako důležitý cíl občanské výchovy „rozvoj respektu k životnímu prostředí a podporu snahy o jeho ochranu“.

Učitelé zřídka vybírali cíle spojené s rozvojem aktivní účasti žáků. Musíme si ale uvědomit, že výběr se skládá ze všech učitelů, kteří vyučují v cílovém stupni. Učitelé se zaměřením na humanitní vědy jsou tak ve výběru v menšině.

Mezi zeměmi existují znatelné rozdíly v tom, jaké cíle občanské výchovy vnímají učitelé jako důležité. Největší procento učitelů, kteří jako jeden ze tří cílů zařadili „rozšiřování znalostí o právech a povinnostech občanů“, bylo v těchto zemích: Bulharsko, Chile, Česká republika, Dominikánská republika, Estonsko, Guatemala, Indonésie, Irsko, Itálie, Malta, Mexiko, Paraguay, Polsko, Korea, Rusko, Slovensko a Thajsko. Naopak ve Finsku, na Kypru, v Lotyšsku, Litvě, Lichtenštejnsku, Slovinsku, Španělsku a Švédsku nejvyšší procento uvedlo „podporu kritického a nezávislého myšlení žáků“. Na Tchaj-wanu a v Kolumbii byl nejvíce vybraným cílem „rozvoj schopností a dovedností žáků řešit konflikty“.



Tabulka 20: Přístupy škol k výuce občanské výchovy (v procentech žáků pro jednotlivé země)

Země	Procento žáků na školách, kde je občanská výchova vyučována jako...					
	Je vyučována učiteli občanské výchovy jako samostatný předmět	Je vyučována učiteli humanitních předmětů	Je součástí všech předmětů vyučovaných na škole	Je zájmovou aktivitou v rámci školy	Je výsledkem celkového působení vlivu školy	Není považována za součást školního kurikula
Anglie ‡	42 (5,0)	61 (4,6)	63 (5,5)	22 (4,5)	73 (4,7)	9 (3,3)
Belgie (Vlámsko) †	*	74 (4,2)	60 (4,0)	35 (3,9)	85 (3,2)	21 (3,4)
Bulharsko	*	75 (3,4)	75 (3,5)	41 (4,1)	87 (2,9)	26 (3,5)
Česká republika †	96 (1,2)	55 (4,8)	45 (5,5)	4 (1,8)	82 (3,5)	17 (3,2)
Čína (Tchaj-pej)	87 (2,7)	37 (4,0)	75 (3,5)	50 (4,0)	88 (2,5)	6 (2,0)
Dánsko †	84 (2,9)	92 (2,3)	64 (4,3)	2 (1,1)	80 (3,6)	14 (2,9)
Dominikánská rep.	49 (5,0)	85 (3,0)	78 (3,8)	17 (3,7)	68 (6,4)	44 (4,8)
Estonsko	65 (4,2)	68 (4,4)	65 (4,7)	42 (4,3)	56 (4,7)	9 (3,0)
Finsko	*	97 (1,3)	54 (4,0)	10 (2,3)	48 (3,9)	6 (1,9)
Guatemala ¹	28 (3,7)	95 (2,5)	65 (4,1)	29 (4,4)	69 (4,2)	55 (4,8)
Chile	12 (2,0)	93 (2,3)	51 (4,5)	8 (2,1)	66 (3,9)	29 (3,4)
Indonésie	92 (2,4)	67 (4,1)	62 (4,5)	6 (1,9)	50 (4,4)	9 (2,1)
Irsko	100 (0,0)	49 (3,9)	24 (3,8)	2 (1,1)	38 (4,2)	6 (1,9)
Itálie	16 (2,6)	93 (2,1)	64 (3,9)	5 (1,7)	77 (3,1)	11 (2,7)
Kolumbie	28 (3,6)	90 (2,0)	62 (3,6)	14 (2,7)	69 (3,3)	36 (4,0)
Korejská republika ¹	*	97 (1,6)	79 (3,4)	91 (2,3)	89 (2,5)	22 (3,4)
Kypr	*	67 (0,3)	46 (0,3)	6 (0,1)	68 (0,3)	40 (0,3)
Lichtenštejnsko	27 (0,3)	100 (0,0)	47 (0,3)	10 (0,1)	60 (0,4)	32 (0,2)
Litva	*	67 (3,9)	62 (4,2)	86 (2,6)	91 (2,5)	14 (2,8)
Lotyšsko	74 (4,0)	95 (1,9)	71 (4,0)	92 (2,4)	84 (2,9)	30 (4,3)
Lucembursko	6 (0,9)	59 (2,1)	30 (1,7)	8 (0,9)	72 (2,2)	75 (1,5)
Malta	76 (0,6)	50 (0,9)	32 (0,7)	20 (1,0)	75 (0,7)	28 (0,8)
Mexiko	65 (3,3)	75 (2,8)	76 (3,2)	8 (1,9)	60 (3,3)	55 (3,5)
Norsko †	71 (4,4)	97 (1,5)	41 (4,5)	15 (3,3)	59 (4,9)	2 (1,4)
Nový Zéland †	2 (1,5)	91 (2,6)	31 (4,8)	10 (3,7)	86 (3,1)	20 (3,5)
Paraguay ¹	79 (3,7)	88 (2,9)	72 (4,2)	12 (2,9)	70 (4,2)	23 (3,8)
Polsko	82 (3,2)	76 (3,6)	40 (4,1)	4 (1,6)	72 (3,9)	17 (3,2)
Rakousko	23 (4,3)	88 (2,3)	44 (4,5)	33 (5,1)	68 (4,8)	1 (1,0)
Rusko	65 (3,5)	90 (1,9)	43 (3,7)	76 (2,8)	78 (2,9)	14 (2,6)
Řecko	9 (2,8)	33 (4,7)	39 (5,0)	10 (2,8)	61 (5,1)	60 (4,6)
Slovensko	93 (2,3)	45 (5,0)	45 (4,0)	24 (3,5)	55 (3,9)	20 (4,2)
Slovinsko	70 (3,9)	70 (4,0)	53 (4,6)	2 (1,1)	48 (4,4)	8 (2,3)
Španělsko	40 (3,6)	76 (3,4)	63 (3,9)	3 (1,3)	62 (4,5)	29 (4,2)
Švédsko	36 (4,1)	95 (1,8)	46 (4,2)	17 (3,4)	76 (3,5)	14 (3,3)
Švýcarsko †	19 (3,1)	89 (2,9)	19 (4,0)	10 (2,7)	61 (4,4)	12 (3,2)
Thajsko †	57 (4,8)	92 (2,3)	82 (2,9)	38 (4,4)	81 (3,4)	8 (2,2)
Průměr ICCS	53 (0,6)	77 (0,5)	55 (0,7)	24 (0,5)	70 (0,6)	23 (0,5)

Země, které nesplňují výběrové požadavky

Hongkong (SAR)	*	83 (5,3)	82 (5,4)	62 (6,0)	89 (4,1)	5 (1,8)
Nizozemsko	*	71 (7,7)	42 (10,2)	27 (6,0)	82 (7,5)	32 (7,3)

Poznámky:

() Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.

* Neaplikováno.

† Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.





Tabulka 21: Hodnocení 3 nejdůležitějších cílů občanské výchovy podle učitelů (v procentech učitelů pro jednotlivé země)

Země	Procenta učitelů, kteří považují následující cíl za důležitý...										
	Rozšiřování znalostí o společenských, politických a občanských institucích	Rozvoj respektu k životnímu prostředí a podpora snahy o jeho ochranu	Rozvoj schopnosti hájit své vlastní názory	Rozvoj schopnosti a dovednosti žáků řešit konflikty	Rozšiřování znalostí o právech a povinnostech občanů	Podněcování žáků k zapojení do veřejného života v obci	Podpora kritického a nezávislého myšlení žáků	Podněcování žáků k zapojení do života školy	Rozvoj účinných strategií boje proti rasismu a xenofobii	Příprava žáků na budoucí zapojení do politického života	
Bulharsko	28 (2,0)	43 (1,6)	36 (1,7)	30 (1,8)	61 (1,4)	11 (1,4)	55 (1,9)	28 (1,6)	4 (0,8)	3 (0,5)	
Chile	27 (1,7)	32 (1,8)	21 (1,4)	58 (1,4)	59 (1,6)	16 (1,3)	51 (1,7)	23 (1,7)	3 (0,5)	8 (1,0)	
Čína (Tchaj-pej)	28 (1,1)	59 (1,3)	4 (0,4)	63 (1,1)	53 (1,2)	13 (0,8)	58 (1,0)	17 (1,0)	2 (0,3)	1 (0,2)	
Kolumbie	34 (1,9)	40 (1,7)	9 (1,0)	73 (1,6)	59 (1,7)	16 (1,3)	36 (1,7)	16 (1,3)	2 (0,6)	12 (1,1)	
Kypr	41 (1,8)	34 (1,8)	34 (1,8)	23 (1,5)	45 (1,7)	12 (1,2)	63 (1,5)	18 (1,3)	22 (1,4)	8 (0,9)	
Česká republika †	36 (1,7)	37 (1,3)	36 (1,3)	44 (1,7)	57 (1,3)	19 (1,0)	45 (1,6)	9 (0,9)	12 (0,9)	2 (0,4)	
Dominikánská rep.	54 (3,9)	42 (2,4)	11 (1,8)	42 (2,5)	72 (2,3)	12 (1,9)	40 (3,0)	9 (1,4)	8 (1,8)	8 (1,3)	
Estonsko	46 (1,6)	30 (1,6)	23 (1,2)	30 (1,5)	71 (1,3)	12 (1,0)	66 (1,3)	13 (0,9)	1 (0,3)	7 (0,8)	
Finsko	27 (1,1)	61 (1,0)	14 (0,7)	44 (1,1)	37 (1,0)	7 (0,6)	81 (0,9)	18 (0,8)	9 (0,7)	1 (0,3)	
Guatemala	36 (2,5)	41 (1,9)	17 (1,4)	37 (2,4)	69 (2,5)	27 (1,5)	33 (2,1)	13 (1,7)	9 (1,1)	15 (1,6)	
Indonésie	57 (2,2)	22 (1,6)	5 (0,6)	42 (2,6)	75 (1,7)	26 (1,7)	37 (1,9)	23 (1,3)	8 (1,1)	5 (0,9)	
Irsko †	42 (1,5)	39 (1,4)	13 (0,9)	22 (1,1)	56 (1,3)	40 (1,3)	49 (1,6)	19 (1,0)	12 (1,0)	7 (0,7)	
Itálie	50 (1,1)	38 (1,1)	12 (0,7)	21 (1,0)	78 (1,0)	8 (0,6)	58 (1,2)	11 (0,7)	21 (1,0)	2 (0,3)	
Korejská republika	42 (1,3)	33 (1,1)	27 (1,1)	50 (1,8)	65 (1,9)	12 (0,9)	19 (1,0)	35 (1,2)	1 (0,1)	16 (1,0)	
Lotyšsko	27 (2,0)	35 (2,0)	38 (1,7)	27 (1,7)	52 (1,7)	9 (1,1)	61 (1,3)	29 (1,8)	1 (0,3)	13 (1,5)	
Lichtenštejnsko	31 (4,6)	35 (5,5)	20 (4,1)	58 (5,3)	19 (3,8)	3 (1,5)	74 (3,8)	11 (2,4)	30 (4,9)	19 (4,3)	
Litva	17 (1,1)	49 (1,5)	25 (1,2)	34 (1,4)	54 (1,4)	24 (1,3)	57 (1,4)	35 (1,4)	2 (0,5)	2 (0,4)	
Malta	20 (1,6)	58 (1,8)	18 (1,6)	32 (1,8)	60 (1,8)	18 (1,5)	60 (1,9)	21 (1,6)	10 (1,0)	3 (0,6)	
Mexiko	25 (1,4)	47 (1,7)	14 (1,2)	58 (2,0)	66 (1,6)	15 (1,3)	45 (1,7)	17 (1,8)	3 (0,5)	9 (0,9)	
Paraguay	38 (3,0)	47 (2,4)	10 (1,4)	43 (2,9)	69 (2,0)	18 (1,8)	47 (2,7)	9 (1,3)	4 (0,8)	14 (1,5)	
Polsko	24 (1,3)	29 (1,1)	22 (1,0)	36 (1,4)	53 (1,3)	38 (1,3)	44 (1,5)	35 (1,3)	7 (0,6)	10 (0,9)	
Rusko	16 (1,1)	52 (1,4)	33 (1,4)	34 (1,2)	76 (0,9)	18 (0,9)	39 (1,2)	19 (1,6)	3 (0,6)	9 (0,7)	
Slovensko ¹	38 (1,4)	50 (1,5)	18 (1,0)	43 (1,4)	63 (1,5)	12 (1,0)	41 (1,6)	15 (1,5)	16 (1,5)	1 (0,3)	
Slovensko	24 (1,0)	55 (1,0)	31 (0,9)	40 (1,0)	49 (1,1)	5 (0,5)	64 (1,0)	17 (1,0)	13 (0,7)	1 (0,2)	
Španělsko	17 (1,0)	32 (1,3)	22 (1,1)	57 (1,5)	61 (1,3)	3 (0,4)	67 (1,4)	13 (0,9)	23 (1,2)	3 (0,5)	
Švédsko †	16 (1,1)	37 (1,3)	24 (1,2)	30 (1,2)	62 (1,6)	2 (0,4)	84 (0,9)	10 (0,8)	31 (1,3)	2 (0,4)	
Thajsko †	57 (2,0)	33 (1,5)	10 (1,4)	30 (1,9)	78 (1,9)	27 (2,4)	38 (1,8)	20 (1,8)	0 (0,1)	6 (1,0)	
Průměr ICCS	33 (0,4)	41 (0,4)	20 (0,3)	41 (0,4)	60 (0,3)	16 (0,2)	52 (0,3)	19 (0,3)	10 (0,2)	7 (0,2)	

Tabulka 21: Hodnocení 3 nejdůležitějších cílů občanské výchovy podle učitelů (v procentech učitelů pro jednotlivé země) (pokr.)

Země	Procenta učitelů, kteří považují následující cíl za důležitý...									
	Rozšiřování znalostí o společenských, politických a občanských institucích	Rozvoj respektu k životnímu prostředí a podpora snahy o jeho ochranu	Rozvoj schopnosti hájit své vlastní názory	Rozvoj schopnosti a dovednosti žáků řešit konflikty	Rozšiřování znalostí o právech a povinnostech občanů	Podněcování žáků k zapojení do veřejného života v obci	Podpora kritického a nezávislého myšlení žáků	Podněcování žáků k zapojení do života školy	Rozvoj účinných strategií boje proti rasismu a xenofobii	Příprava žáků na budoucí zapojení do politického života
Země, které nesplňují výběrové požadavky										
Rakousko	25 (2,0)	27 (1,5)	38 (1,5)	46 (1,9)	17 (1,9)	3 (0,5)	65 (1,5)	2 (0,5)	21 (1,7)	16 (2,3)
Belgie (Vlámsko)	17 (1,1)	58 (1,4)	46 (1,5)	59 (1,2)	25 (1,2)	11 (0,9)	58 (1,4)	14 (0,9)	11 (1,0)	1 (0,2)
Dánsko	48 (1,6)	22 (1,7)	20 (1,7)	51 (1,7)	32 (1,9)	7 (1,1)	89 (1,2)	4 (0,9)	9 (1,4)	16 (1,1)
Anglie	27 (1,3)	35 (1,5)	13 (0,9)	31 (1,5)	50 (1,4)	27 (1,5)	64 (1,3)	22 (1,3)	23 (1,2)	6 (0,6)
Hongkong (SAR) [†]	45 (1,4)	48 (1,7)	8 (0,7)	15 (1,1)	64 (1,1)	32 (1,5)	59 (1,5)	24 (1,3)	2 (0,4)	2 (0,5)
Lucembursko	46 (4,1)	33 (3,5)	22 (2,8)	36 (3,8)	57 (4,0)	6 (1,5)	64 (3,3)	14 (2,6)	15 (2,7)	5 (1,5)
Nový Zéland	19 (1,4)	52 (2,0)	12 (1,0)	34 (1,4)	38 (1,5)	25 (1,4)	74 (1,4)	32 (1,5)	11 (0,9)	4 (0,7)
Švýcarsko	33 (1,8)	43 (2,2)	28 (1,8)	48 (1,6)	32 (1,9)	5 (0,7)	70 (1,7)	10 (0,9)	15 (1,4)	16 (0,4)

Poznámky:

- () Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.
- * Neaplikováno.
- † Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- # Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- ! Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.



Pouze zlomek učitelů označil jako jeden ze tří hlavních cílů občanské výchovy „rozvoj efektivních přístupů v boji s rasismem a xenofobií“ a „přípravu žáků na budoucí účast na politickém životě“. Více než 10 % učitelů v České republice, na Kypru, v Irsku, Itálii, Lichtenštejnsku, na Slovensku, ve Slovinsku, Španělsku a Švédsku vybralo „rozvoj účinných strategií boje proti rasismu a xenofobii“ jako důležitý cíl. A více než 10 % učitelů v Kolumbii, Guatemale, Lotyšsku, Lichtenštejnsku, Polsku a Koreji vybralo „přípravu žáků na budoucí zapojení do politického života“ jako jeden ze tří nejdůležitějších cílů.

5.3 Aktivity žáků v místním společenství

Model použitý ve výzkumu CIVED kladl důraz na společenský, občanský a politický kontext v každodenním životě žáků (Torney-Purta a kol., 2001). Vazby mezi školou a místním společenstvím představují možnost, jak motivovat žáky, aby se více účastnili aktivit spojených s občanskou výchovou, a zároveň nabízejí žákům příležitost procvičit si schopnosti nutné k aktivnímu občanskému a demokratickému zapojení.

Učitelův dotazník ICCS zahrnuje otázky, které zjišťují, zda se se svou třídou účastnili některé z následujících občanských aktivit organizovaných školou ve spolupráci s místními společenstvími.

- Aktivity týkající se životního prostředí v okolí školy;
- Projekty zaměřené na ochranu lidských práv;
- Aktivity zaměřené na znevýhodněné občany nebo skupiny;
- Kulturní aktivity (např. divadlo, hudba, kino);
- Multikulturní či interkulturní aktivity ve vaší obci, městě nebo městské části;
- Kampaně usilující o upoutání pozornosti lidí k určitým problémům (např. Den Země, Světový den bez tabáku atd.);
- Aktivity zaměřené na zlepšení veřejné vybavenosti ve vaší obci, městě nebo městské části (např. parků, knihoven, zdravotních středisek, rekreačních prostor, kulturních domů);
- Účast na sportovních událostech.

Tabulka č. 22 ukazuje procenta učitelů, kteří odpověděli, že se se svou třídou účastnili některé z výše uvedených aktivit. V téměř všech zemích většina učitelů odpověděla, že se s cílovým ročníkem účastnili kulturních aktivit, jako je například divadlo, hudba nebo kino. Ve většině zemí (s výjimkou Chile a Kypru) více než 50 % učitelů uvedlo, že se zúčastnili nějaké sportovní činnosti. Účast na národních akcích typu „Den Země“, „Světový den bez tabáku“ a účast na aktivitách týkajících se životního prostředí v okolí školy byla také poměrně rozšířená.

Účast na projektech spojených s lidskými právy nebo na pomoc znevýhodněným občanům nebo skupinám byla méně častá, kromě Indonésie a Thajska, kde 73 % a 66 % uvedlo, že se jedné z těchto aktivit s cílovým ročníkem účastnili. Podíl těch učitelů, kteří uvedli, že se s cílovým ročníkem neúčastnili ani jedné z uvedených aktivit, byl ve všech zemích malý. Přesto byl ale tento podíl vyšší nebo roven 10 % v Chile, na Tchaj-wanu, Kypru, v České republice, Finsku, Irsku, Koreji, Lichtenštejnsku, Polsku, Slovinsku, Španělsku a Švédsku.



Tabulka 22: Výpovědi učitelů o účasti žáků 8. třídy na občanských aktivitách (v procentech učitelů pro jednotlivé země)

Země	Procenta učitelů, kteří se se svou třídou zúčastnili...										Účast na sportovních aktivitách	Žádání z těchto aktivit
	Aktivity týkající se životního prostředí v okolí školy	Projekty zaměřené na ochranu lidských práv	Aktivity zaměřené na znevýhodněné občany nebo skupiny	Kulturní aktivity (např. divadlo, kino, hudba)	Multikulturní či interkulturní aktivity ve vaší obci	Kampaně na upoutání pozornosti lidí (např. Den Země)	Aktivity zaměřené na zlepšení veřejné vybavenosti v obci	Účast na sportovních aktivitách	Žádání z těchto aktivit			
Bulharsko	43 (2,4)	9 (1,0)	23 (2,1)	73 (2,2)	44 (2,6)	70 (2,0)	37 (2,4)	79 (1,6)	7 (0,8)			
Česká republika †	35 (1,7)	22 (1,2)	16 (1,2)	71 (1,4)	31 (1,5)	46 (2,0)	19 (1,3)	54 (1,3)	14 (1,0)			
Čína (Tchaj-pej)	19 (1,5)	10 (0,8)	23 (1,3)	52 (1,4)	17 (1,0)	38 (1,5)	16 (1,0)	67 (1,1)	19 (1,0)			
Dominikánská rep.	75 (2,7)	58 (3,3)	52 (2,9)	74 (2,4)	75 (2,2)	73 (3,2)	55 (2,5)	78 (2,5)	2 (0,5)			
Estonsko	54 (1,9)	8 (1,0)	6 (0,8)	80 (1,3)	24 (1,8)	54 (1,7)	45 (1,7)	87 (1,0)	6 (0,8)			
Finsko	16 (1,1)	5 (0,7)	19 (1,0)	50 (1,3)	13 (1,1)	60 (1,3)	20 (1,7)	56 (1,4)	14 (0,8)			
Guatemala	45 (2,0)	31 (2,3)	30 (2,2)	61 (2,8)	42 (2,5)	34 (1,7)	35 (2,6)	78 (1,9)	9 (1,7)			
Chile	35 (2,3)	15 (1,5)	27 (2,0)	50 (1,8)	27 (1,8)	34 (2,1)	14 (1,7)	49 (2,2)	20 (1,4)			
Indonésie	75 (2,0)	54 (2,0)	73 (2,6)	52 (2,4)	43 (2,2)	42 (2,3)	44 (1,7)	89 (1,2)	3 (0,8)			
Irsko †	29 (1,3)	24 (1,2)	25 (1,2)	41 (1,4)	13 (0,9)	21 (1,1)	12 (0,8)	57 (1,4)	24 (1,2)			
Itálie	40 (1,9)	40 (2,0)	39 (1,6)	80 (1,4)	34 (1,6)	44 (1,6)	19 (1,3)	65 (1,6)	7 (0,7)			
Kolumbie	60 (1,7)	43 (2,0)	33 (1,7)	76 (1,9)	59 (2,1)	39 (1,7)	33 (1,6)	82 (1,5)	4 (0,7)			
Korejská republika	58 (1,8)	13 (0,8)	39 (1,6)	57 (2,0)	23 (1,2)	43 (1,6)	33 (1,7)	55 (1,5)	15 (0,8)			
Kypr	28 (1,6)	22 (1,4)	25 (1,4)	50 (1,8)	27 (1,5)	22 (1,7)	19 (1,5)	44 (1,7)	21 (1,5)			
Lichtenštejnsko	23 (4,2)	23 (4,4)	20 (4,6)	54 (5,1)	2 (1,2)	29 (4,0)	9 (2,7)	55 (4,5)	21 (4,3)			
Litva	46 (1,8)	26 (1,7)	28 (1,9)	76 (1,4)	50 (1,8)	65 (1,9)	54 (1,6)	72 (1,1)	7 (0,7)			
Lotyšsko	59 (2,2)	21 (1,5)	22 (2,0)	80 (1,3)	37 (2,2)	39 (2,2)	56 (2,4)	81 (1,5)	7 (0,8)			
Malta	45 (1,9)	29 (1,8)	41 (1,8)	75 (1,9)	29 (1,5)	39 (2,1)	19 (1,4)	78 (1,8)	8 (1,3)			
Mexiko	65 (1,9)	47 (1,8)	32 (2,7)	66 (1,8)	41 (2,4)	55 (1,7)	36 (1,9)	74 (1,5)	5 (0,5)			
Paraguay	73 (2,5)	35 (2,3)	42 (2,7)	80 (2,0)	59 (2,8)	59 (2,3)	59 (2,0)	89 (1,4)	2 (0,7)			
Polsko	46 (1,5)	28 (1,8)	41 (1,5)	65 (1,7)	24 (1,2)	65 (1,5)	16 (1,0)	56 (1,4)	10 (0,9)			
Rusko	66 (2,2)	38 (1,9)	43 (2,5)	70 (1,8)	42 (2,2)	70 (1,6)	36 (2,3)	69 (1,7)	7 (0,9)			
Slovensko ¹	77 (1,7)	50 (2,0)	30 (1,7)	96 (0,7)	57 (2,1)	72 (1,6)	48 (2,1)	96 (0,9)	1 (0,2)			
Slovinsko	46 (1,5)	27 (1,1)	23 (1,5)	74 (1,1)	38 (1,2)	47 (1,3)	17 (0,9)	70 (1,3)	10 (0,7)			
Španělsko	41 (2,1)	42 (1,6)	41 (1,8)	74 (1,5)	27 (1,5)	50 (1,7)	12 (1,0)	55 (2,1)	10 (0,8)			
Švédsko †	19 (1,5)	27 (2,0)	17 (1,4)	80 (1,5)	16 (1,3)	18 (1,2)	16 (1,4)	69 (1,4)	11 (1,1)			
Thajsko †	94 (0,8)	71 (1,5)	66 (2,3)	91 (1,3)	79 (1,8)	96 (0,7)	87 (1,4)	98 (0,4)	0 (0,2)			
Průměr ICCS	49 (0,4)	30 (0,4)	32 (0,4)	68 (0,4)	36 (0,4)	49 (0,4)	32 (0,3)	70 (0,3)	10 (0,2)			





Tabulka 22: Výpovědi učitelů o účasti žáků 8.tříd na občanských aktivitách (v procentech učitelů pro jednotlivé země) (pokr.)

Země	Procenta učitelů, kteří se se svou třídou zúčastnili...										Žádá z těchto aktivit
	Aktivity týkající se životního prostředí v okolí školy	Projekty zaměřené na ochranu lidských práv	Aktivity zaměřené na znevýhodněné občany nebo skupiny	Kulturní aktivity (např. divadlo, kino, hudba)	Multikulturní či interkulturní aktivity ve vaší obci	Kampaně na upoutání pozornosti lidí (např. Den Země)	Aktivity zaměřené na zlepšení veřejné vybavenosti v obci	Účast na sportovních aktivitách			
Země, které nesplňují výběrové požadavky											
Anglie	32 (1,7)	27 (1,4)	37 (1,6)	51 (1,7)	21 (1,2)	35 (1,5)	17 (1,3)	60 (1,6)	17 (1,2)		
Belgie (Vlámsko)	49 (2,5)	35 (2,2)	51 (2,0)	83 (1,3)	32 (1,7)	51 (2,6)	14 (1,2)	78 (1,3)	6 (0,8)		
Dánsko	12 (1,2)	14 (1,4)	15 (1,9)	55 (2,3)	6 (0,8)	14 (1,4)	13 (1,5)	43 (2,1)	27 (1,8)		
Hongkong (SAR)	36 (1,7)	10 (1,0)	27 (1,4)	59 (1,7)	36 (1,8)	38 (1,7)	27 (1,4)	59 (1,6)	21 (1,4)		
Lucembursko	17 (2,8)	22 (2,6)	21 (2,7)	34 (3,4)	17 (2,3)	40 (3,4)	12 (2,7)	35 (3,5)	32 (3,4)		
Norsko	15 (2,6)	17 (2,7)	22 (2,6)	87 (1,5)	17 (2,1)	45 (4,9)	23 (3,8)	74 (4,4)	8 (1,0)		
Nový Zéland	36 (1,9)	20 (1,2)	32 (1,7)	49 (1,3)	29 (1,4)	40 (1,5)	17 (1,3)	68 (1,6)	15 (0,9)		
Rakousko	31 (1,5)	22 (1,8)	23 (2,1)	64 (2,0)	16 (1,5)	27 (1,6)	19 (1,6)	56 (2,0)	16 (1,3)		
Švýcarsko	18 (2,0)	11 (1,5)	11 (1,1)	47 (1,9)	8 (0,9)	22 (1,6)	8 (1,1)	55 (3,3)	25 (2,0)		

Poznámky:

- () Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.
- * Neaplikováno.
- † Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- # Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- 1 Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.

5.4 Žákovské vnímání prostředí ve třídě

Vzdělání žáků v oblasti občanské výchovy je ovlivněno nejenom tím, jakou formou jsou občanská výchova a její cíle vyučovány, ale také tím, jaké je prostředí v rámci jejich školy. Výzkumy ukazují, že demokratické principy uplatňované v rámci školy vedou ke snadnějšímu osvojení obecných demokratických principů (viz např. Mosher, Kenny & Garrod, 1994; Pasek a kol., 2008). Míra, do jaké je možné považovat prostředí ve třídě za „otevřené“ (chápané), je faktorem, který ovlivňuje učení v této oblasti. Tento fakt se stal cílem mnoha sekundárních analýz dat výzkumu CIVED (např. Torney-Purta, 2009; Torney-Purta a kol., 2008).

První výzkum IEA z roku 1971 týkající se občanské výchovy (Torney a kol., 1975) naznačuje, že „nezávislost ve vyjádření názorů ve třídě“ byla pozitivně korelována se znalostmi z občanské výchovy. Výzkum IEA CIVED z roku 1999 zahrnoval několik položek měřících, jak vnímají žáci to, co se děje v hodinách občanské výchovy. Šest těchto položek bylo použito ke konstrukci „škály“ otevřenosti diskuse ve třídě (viz Schulz, 2004a). Rozdíly byly hlavně mezi pohlavími a index se ukázal jako vhodný prediktor pro znalosti žáků z občanské výchovy a pro budoucí účast žáků při volbách (Amadeo a kol., 2002; Schulz, 2002; Torney-Purta, 2009; Torney-Purta a kol., 2001).

Žákovský dotazník ICCS zahrnuje podobnou sadu položek. Žáci měli hodnotit četnost („nikdy“, „zřídka“, „někdy“, „často“), s jakou se setkali s nabízenými situacemi při diskusích o sociálních nebo politických tématech v běžných vyučovacích hodinách:

- Učitelé podporují žáky v utváření vlastních názorů;
- Učitelé povzbuzují žáky, aby vyjádřili své názory;
- Žáci dávají podněty ke třídní diskusi o aktuálních politických událostech;
- Žáci vyjadřují ve třídě názory, i když se jejich názory liší od názoru většiny ostatních žáků;
- Učitelé pobízejí žáky k diskusi na různá témata s lidmi, kteří mají odlišný názor;
- Když učitelé vysvětlují něco ve třídě, uvádějí různé úhly pohledu na danou záležitost.

Výsledná šestipoložková škála měří otevřenost diskuse ve třídě tak, jak ji vnímají žáci. Má uspokojivou reliabilitu 0,76 pro mezinárodní ICCS databázi s váženými národními vzorky. Obrázek č. 6 v příloze D ukazuje skóre za jednotlivé položky pro otevřenost v diskusi ve třídě. Výsledky naznačují, že žáci nejčastěji uvedli, že k výše zmíněným aktivitám dochází „někdy“. Procento žáků, kteří vnímali tyto aktivity „často“, je v rozmezí od 52 % („učitelé povzbuzují žáky, aby vyjádřili své názory“) až k 11 % („žáci dávají podněty ke třídní diskusi o aktuálních politických událostech“).

Srovnání průměrného skóre zemí v tabulce č. 23 ukazuje, že průměrný žák ve většině zemí uvedl, že zmíněné situace nastaly alespoň „někdy“ během diskusí na politická a společenská témata v rámci běžných vyučovacích hodin. Dánsko, Anglie, Indonésie, Itálie a Nový Zéland dosáhly o 3 a více bodů vyššího skóre na škále, než byl průměr ICCS za všechny země.

Výsledky naznačují, že existují významné rozdíly mezi pohlavími ve vnímání prostředí ve třídě. Ve všech zemích vnímaly dívky vyšší otevřenost prostředí ve třídě než chlapci. V průměru za všechny země měly dívky o 3 body vyšší skóre než chlapci.



Tabulka 23: Průměry žákovského vnímání otevřenosti diskuse ve třídách pro jednotlivé země, celkem a podle pohlaví

Země	Rozdíly podle pohlaví v žákovském vnímání otevřenosti diskuse ve třídách			
	všichni žáci	dívky	chlapci	rozdíly*
Rakousko	48 (0,3) ▽	49 (0,4)	46 (0,4)	-3 (0,4)
Belgie (Vlámsko) †	49 (0,3) ▽	51 (0,4)	48 (0,3)	-3 (0,5)
Bulharsko	48 (0,4) ▽	50 (0,4)	46 (0,4)	-4 (0,5)
Chile	52 (0,3) △	54 (0,3)	51 (0,3)	-3 (0,3)
Čína (Tchaj-pej)	50 (0,3)	52 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,3)
Kolumbie	50 (0,2)	51 (0,3)	50 (0,3)	-1 (0,3)
Kypr	51 (0,3) △	52 (0,3)	49 (0,4)	-3 (0,4)
Česká republika †	49 (0,2) ▽	51 (0,2)	47 (0,3)	-4 (0,3)
Dánsko †	55 (0,3) ▲	56 (0,3)	54 (0,4)	-2 (0,4)
Dominičánská rep.	47 (0,3) ▽	48 (0,3)	46 (0,3)	-2 (0,3)
Anglie ‡	53 (0,3) ▲	54 (0,4)	52 (0,4)	-3 (0,5)
Estonsko	50 (0,3)	52 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,3)
Finsko	49 (0,2) ▽	50 (0,2)	49 (0,3)	-2 (0,3)
Řecko	51 (0,3) △	52 (0,3)	50 (0,3)	-2 (0,4)
Guatemala ¹	53 (0,2) △	54 (0,3)	52 (0,3)	-2 (0,4)
Indonésie	55 (0,3) ▲	56 (0,3)	53 (0,3)	-4 (0,3)
Irsko	52 (0,3) △	55 (0,3)	50 (0,4)	-4 (0,4)
Itálie	54 (0,3) ▲	56 (0,3)	53 (0,3)	-3 (0,3)
Korejská rep. ¹	38 (0,2) ▼	39 (0,3)	38 (0,3)	-1 (0,3)
Lotyšsko	51 (0,3)	52 (0,3)	49 (0,4)	-3 (0,4)
Lichtenštejnsko	48 (0,5) ▽	50 (0,7)	47 (0,7)	-3 (1,0)
Litva	50 (0,3)	52 (0,3)	48 (0,3)	-4 (0,4)
Lucembursko	48 (0,2) ▽	49 (0,2)	47 (0,2)	-2 (0,3)
Malta	46 (0,2) ▼	47 (0,4)	44 (0,3)	-3 (0,4)
Mexiko	50 (0,2)	51 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,3)
Nový Zéland †	53 (0,3) △	55 (0,4)	51 (0,4)	-4 (0,6)
Norsko †	52 (0,3) △	53 (0,4)	51 (0,4)	-2 (0,4)
Paraguay ¹	49 (0,3) ▽	50 (0,3)	48 (0,3)	-2 (0,3)
Polsko	51 (0,3) △	53 (0,3)	49 (0,4)	-4 (0,3)
Rusko	49 (0,3) ▽	51 (0,3)	47 (0,3)	-5 (0,3)
Slovensko ²	50 (0,3)	52 (0,2)	48 (0,3)	-3 (0,3)
Slovinsko	50 (0,3)	52 (0,3)	48 (0,4)	-4 (0,4)
Španělsko	48 (0,2) ▽	50 (0,3)	46 (0,3)	-4 (0,4)
Švédsko	51 (0,3) △	53 (0,3)	49 (0,4)	-3 (0,4)
Švýcarsko †	48 (0,3) ▽	49 (0,3)	47 (0,4)	-2 (0,4)
Thajsko †	51 (0,2) △	53 (0,2)	49 (0,3)	-4 (0,3)
Průměr ICCS	50 (0,0)	51 (0,1)	49 (0,1)	-3 (0,1)

Země, které nesplňují výběrové požadavky

Hongkong (SAR)	53 (0,4)	54 (0,5)	52 (0,5)	-2 (0,5)
Nizozemsko	49 (0,5)	49 (0,5)	48 (0,5)	-2 (0,5)

Národní průměry

- ▲ více než 3 body nad průměrem ICCS
- △ Významně nad průměrem ICCS
- ▼ více než 3 body pod průměrem ICCS
- ▽ Významně pod průměrem ICCS

Poznámky:

- * Statisticky významné rozdíly mezi pohlavími ($p < 0,05$)
- () Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.
- † Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- ‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- ¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.
- ² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.



5.5 Shrnutí výsledků zkoumání role škol a místních společenství

ICCS data týkající se kontextu škol a místních společenství byla sbírána dotazováním ředitelů škol, učitelů a žáků. Data se zaměřují na různé relevantní faktory, které se týkají oblastí občanské výchovy. Tyto faktory souvisejí s tím, jak je výuka občanské výchovy implementována do školního kurikula, jak jsou vnímány cíle občanské výchovy, jak občanská výchova souvisí s místními společenstvími a jak otevřená je diskuse o společenských a politických tématech během vyučovacích hodin.

Analýza dat ukazuje, že školy používají různé přístupy k výuce a že tyto přístupy mají často málo co společného s tím, jak je občanská výchova definována v kurikulu vzdělávacího systému. Obecně lze říci, že pouze minimum žáků navštěvuje školy, kde ředitelé uvedli, že občanská výchova nemá speciální místo v kurikulu. Většina učitelů chápe jako nejdůležitější cíle občanské výchovy rozvoj znalostí a schopností žáků.

Podle odpovědí učitelů lze konstatovat, že účast žáků ze zkoumaného stupně (8. třída) na aktivitách spojených s občanskou výchovou byla ve všech zkoumaných zemích poměrně rozšířená. Nejčastějšími aktivitami byla účast na sportovních a kulturních akcích; naopak pouze minimum učitelů odpovědělo, že by se se svou třídou účastnili projektů spojených s podporou lidských práv nebo pomocí znevýhodněným osobám nebo skupinám.

Žáci odpovídali, že situace spojené s otevřeností diskuse v jejich třídě se v průměru v rámci jejich běžných vyučovacích hodin udály alespoň „někdy“. Dívky vnímaly diskusi ve třídě jako otevřenější než chlapci, což potvrzuje závěry z výzkumu CIVED.



6 Vliv rodinného zázemí

Výzkumy se často zaměřují na roli rodinného zázemí ve vývoji pozitivních postojů k účasti mladých lidí na občanských aktivitách (Bengston, Biblarz & Roberts, 2002; Grusec & Kuczynski, 1997; Janoski & Wilson, 1995; Renshon, 1975; Vollebergh, Iedema, & Raaijmakers, 2001). V literatuře vládne všeobecný konsenzus, že rodinné zázemí je významnou proměnou ovlivňující politický vývoj adolescentů (Sherrod a kol., 2010). Role rodinného zázemí je důležitá při poskytování stimulačního prostředí a také při zlepšování studijních výsledků a budoucích vyhlídek adolescentů, což jsou faktory, které podporují politickou angažovanost jedince.

Studie ICCS se zabývá vlivem rodinného zázemí na výsledky občanské výchovy. Tato kapitola pojednává o výzkumné otázce č. 6 – „*Jaké osobní charakteristiky žáků a jejich rodinného zázemí, jako je např. pohlaví, socioekonomické zázemí či jazykové prostředí, ovlivňují jejich občanské znalosti a postoje?*“ V této kapitole jsme zkoumali vliv klíčových aspektů rodinného zázemí na znalosti žáků v oblasti občanské výchovy a jejich zájem o politické a společenské dění. Rozšířená zpráva (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, v přípravě) poskytne podrobnější analýzu vlivů rodinného zázemí.

Analýza rodinného zázemí je zaměřena na imigrantské zázemí (jako měřítko kulturního a etnického zázemí), zaměstnanecký status rodičů (jako jeden aspekt socioekonomického zázemí) a zájem rodičů o společenské a politické dění (jako aspekt kulturního zázemí). Nejprve budou představeny výsledky analýz zaměřených na zjištění vztahů těchto aspektů se znalostmi z občanské výchovy. Poté uvedeme výsledky regresních analýz, které byly provedeny se záměrem zkoumání vlivů jednotlivých aspektů.

Všechny analýzy byly provedeny zvlášť v každé zúčastněné zemi, což umožnilo následné mezinárodní srovnání síly zkoumaných vztahů. Výsledky umožnily nejen pozorovat obecné zákonitosti, ale také zkoumat, do jaké míry se liší síla vztahů v rámci jednotlivých zemí.

6.1 Imigrantský původ

Mezinárodní studie často potvrzují vliv jazyka a statusu imigrantů na výkon žáků ve čtení (např. Elley, 1992; Stanat & Christensen, 2006) a v matematice (Mullis a kol, 2000). Žáci z rodin imigrantů, zvláště z rodin, které přišly do země v nedávné době, zpravidla postrádají znalost jazyka, ve kterém se vyučuje, a také nejsou obeznámeni se zvyky převládající kultury. Mimoto etnické minority mají často nižší socioekonomický status, což je proměnná, která vysoce koreluje se vzděláním a angažovaností (Fuligni, 1997; Kao & Thomson, 2003). Je také prokázáno, že status imigrantů a jazyk mají mimořádný vliv na gramotnost žáků (Lehmann, 1996) a na některé aspekty občanské participace (Sherrod a kol., 2010).

Koncept imigrantského původu se skládá ze tří kategorií a jeho indikátorem je místo narození žáka¹¹ a jeho rodičů. Žáci byli klasifikováni následovně:

- Žáci bez imigrantského zázemí;
- Žáci, kteří se narodili ve zkoumané zemi, ale jejichž rodiče se narodili v zahraničí;
- Žáci, kteří uvedli, že se oni i jejich rodiče narodili v jiné zemi.

Ke zkoumání rozdílů mezi těmito třemi kategoriemi jsme navíc použili proměnou o dvou kategoriích (0 = žáci bez imigrantského zázemí, 1 = žáci s imigrantským zázemím) jako prediktor v naší regresní analýze.

V některých zemích bylo procento žáků z prostředí imigrantů velmi malé. Proto zde uvádíme výsledky pouze v případech, kdy v této kategorii bylo 50 a více žáků. Zajišťujeme tím,



¹¹ Žáci, kteří nebyli dostatečně zdatní v jazyku testování, byli vyloučeni z šetření ICCS.

že naše výsledky nebudou založeny na malých specifických skupinách žáků, kteří nemusejí charakterizovat typické imigranty. K výpočtu průměrů ICCS nicméně používáme data ze všech zúčastněných zemí.

Tabulka č. 24 ukazuje, že v rámci zemí, které se ICCS zúčastnily, bylo průměrně 92 % žáků bez imigrantského zázemí. Dalších 5 % žáků mělo rodiče, kteří se narodili v zahraničí, a 4 % žáků se narodila v jiné zemi. Mezi jednotlivými zeměmi jsou ale významné rozdíly: Lucembursko a Hongkong (SAR – zvláštní administrativní oblast Číny) mají nejvyšší procento žáků z imigrantského prostředí, konkrétně 43 % a 36 %. Vysoké procento žáků z imigrantských rodin se také nachází na Novém Zélandu a ve Švýcarsku (76 % a 77 %). Na druhou stranu se výzkumu ICCS zúčastnilo několik zemí s velmi malým podílem žáků z imigrantského prostředí.

Žáci bez imigrantského zázemí dosahují oproti ostatním žákům vyššího skóre na škále občanských znalostí. Jak lze vidět v tabulce č. 24, v průměru je tento rozdíl 37 bodů. Statisticky významný je potom vliv imigrantského zázemí ve 22 ze 38 zemí. Nicméně rozdíl odpovídá v průměru méně než 2 % vysvětleného rozptylu žakovského skóre. Významné rozdíly lze pozorovat také mezi třemi výše zmíněnými kategoriemi žáků. Obecně mají žáci bez imigrantského zázemí vyšší skóre (průměrně 505 bodů) než žáci, jejichž rodiče se narodili v zahraničí (průměrně 476 bodů). Tito žáci dosáhli naopak vyššího skóre než ti, kteří se narodili v zahraničí (průměrně 464 bodů).

Přestože rozdíly mezi žáky s imigrantským zázemím a bez něj byly v jednotlivých zemích různé, lze v každé zemi kromě Hongkongu (SAR) sledovat stejný trend, tedy vyšší skóre u žáků bez imigrantského zázemí. Největší rozdíl, a to 67 bodů, byl zjištěn v Dánsku, následuje Mexiko s rozdílem 62 bodů a dále mnoho zemí, kde rozdíl dosahuje 50 až 60 bodů.

6.2 Zaměstnanecký status rodičů

Zaměstnanecký status rodičů je důležitým aspektem socioekonomického zázemí. To je konstrukt, kterým se obvykle rozumí zaměstnání, vzdělání a majetek jedince (Hauser, 1994). Socioekonomické zázemí je v literatuře obecně pokládáno za důležitý ukazatel úrovně studijních výsledků (Sirin, 2005). Upozornění týkající se validity a možnosti mezinárodního srovnání výsledků měření socioekonomického zázemí jsou typickým problémem, který řeší výzkumníci organizující mezinárodní studie (Buchmann, 2002).

Zaměstnání rodičů bylo kódováno na základě odpovědí žáků podle klasifikace ISCO-88 (International Labour Organisation, 1990).¹² Poté byla tato klasifikace přetransformována na skóre mezinárodního indexu socioekonomického statusu zaměstnání (ISEI) (Ganzeboom, de Graaf & Trieman, 1992). V případě, že žáci uvedli příslušné údaje za oba rodiče, použili jsme jako indikátor zaměstnaneckého statusu rodičů vyšší skóre ISEI.



12 Krátce před začátkem ICCS byla vydána nová ISCO klasifikace (ISCO-08). Nicméně před sběrem dat nebylo možné zavést tento nový klasifikační systém a revidovanou transformaci v ISEI.

Tabulka 24: Procenta žáků v kategoriích imigrantského původu a jeho vliv na občanské znalosti

Země	Žáci bez imigrantského původu		Žáci, jejichž rodiče se narodili v zahraničí		Žáci, kteří se narodili v zahraničí		Vliv imigračního statusu (0 = není imigrant; 1 = imigrant) na občanské znalosti	
	Procenta	Průměrné občanské znalosti	Procenta	Průměrné občanské znalosti	Procenta	Průměrné občanské znalosti	Rozdíl ve výsledných skórech*	Vysvětlený rozptyl
Rakousko	81 (1,5)	516 (4,0)	13 (1,0)	464 (6,9)	7 (0,8)	451 (9,5)	-57 (6,4)	5 (1,3)
Belgie (Vlámsko) †	89 (1,2)	520 (4,7)	6 (0,8)	477 (6,3)	5 (0,5)	482 (9,2)	-41 (7,0)	2 (0,8)
Bulharsko	99 (0,2)	469 (5,0)	0 (0,1)	^	0 (0,1)	^	^	^
Chile	99 (0,1)	484 (3,5)	0 (0,1)	^	0 (0,1)	^	^	^
Čína (Tchaj-pej)	99 (0,1)	560 (2,4)	1 (0,1)	^	0 (0,1)	^	^	^
Kolumbie	99 (0,1)	463 (3,0)	0 (0,1)	^	0 (0,1)	^	^	^
Kypr	93 (0,5)	457 (2,4)	1 (0,2)	^	6 (0,5)	427 (9,1)	-28 (8,1)	1 (0,4)
Česká republika †	98 (0,3)	511 (2,3)	1 (0,2)	^	1 (0,2)	497 (14,5)	-15 (10,5)	0 (0,1)
Dánsko †	91 (0,8)	584 (3,5)	6 (0,6)	516 (10,0)	3 (0,4)	520 (11,5)	-67 (8,3)	4 (0,9)
Dominikánská rep.	98 (0,3)	382 (2,4)	1 (0,2)	^	1 (0,2)	^	-29 (7,4)	0 (0,2)
Anglie ‡	85 (1,9)	524 (4,0)	9 (1,3)	526 (10,4)	6 (0,9)	477 (13,8)	-18 (9,7)	0 (0,4)
Estonsko	93 (0,5)	529 (4,7)	6 (0,5)	483 (11,7)	1 (0,2)	^	-44 (11,2)	1 (0,7)
Finsko	98 (0,5)	579 (2,3)	1 (0,3)	^	1 (0,3)	^	-63 (11,0)	1 (0,6)
Řecko	89 (1,0)	483 (4,4)	4 (0,4)	450 (9,8)	8 (0,8)	419 (10,7)	-54 (8,6)	3 (1,0)
Guatemala ¹	98 (0,4)	437 (3,8)	1 (0,3)	^	1 (0,1)	^	-9 (12,8)	0 (0,1)
Indonésie	99 (0,3)	435 (3,4)	0 (0,1)	^	1 (0,2)	^	-44 (10,5)	1 (0,3)
Irsko	88 (1,1)	541 (4,6)	1 (0,2)	^	11 (1,1)	493 (8,0)	-43 (7,7)	2 (0,7)
Itálie	93 (0,8)	536 (3,3)	2 (0,2)	^	6 (0,6)	485 (10,4)	-46 (9,0)	2 (0,8)
Korejská rep. ¹	100 (0,0)	566 (1,9)	^	^	0 (0,0)	^	^	^
Lotyšsko	95 (0,7)	483 (3,9)	4 (0,6)	477 (11,7)	1 (0,2)	^	-8 (12,9)	0 (0,1)
Lichtenštejnsko	66 (2,5)	552 (5,4)	17 (1,8)	489 (12,1)	17 (2,1)	520 (11,6)	-47 (10,4)	6 (2,5)
Litva	98 (0,2)	506 (2,8)	1 (0,2)	481 (13,4)	0 (0,1)	^	-24 (10,8)	0 (0,1)
Lucembursko	57 (1,1)	501 (2,5)	28 (1,2)	447 (5,4)	15 (0,6)	439 (4,5)	-56 (4,4)	9 (1,3)
Malta	98 (0,3)	492 (4,4)	1 (0,2)	^	1 (0,3)	^	^	^
Mexiko	98 (0,2)	455 (2,8)	1 (0,2)	399 (13,9)	1 (0,1)	^	-62 (8,4)	1 (0,3)
Nový Zéland †	77 (1,5)	525 (5,0)	8 (0,6)	499 (7,6)	15 (1,2)	509 (9,1)	-19 (6,3)	1 (0,4)
Norsko †	90 (1,4)	523 (3,6)	6 (1,0)	484 (7,6)	4 (0,6)	456 (11,0)	-51 (7,6)	3 (0,9)
Paraguay ¹	98 (0,4)	425 (3,4)	1 (0,3)	^	1 (0,2)	^	-2 (12,5)	0 (0,0)
Polsko	99 (0,2)	537 (4,7)	1 (0,2)	^	0 (0,1)	^	^	^
Rusko	94 (0,5)	507 (3,7)	3 (0,3)	510 (11,2)	3 (0,4)	486 (10,9)	-9 (7,8)	0 (0,1)
Slovensko ²	99 (0,2)	530 (4,5)	0 (0,1)	^	0 (0,1)	^	^	^
Slovinsko	90 (0,9)	520 (2,8)	8 (0,8)	489 (5,6)	2 (0,2)	460 (14,4)	-36 (5,6)	2 (0,5)
Španělsko	89 (1,2)	511 (4,1)	2 (0,3)	497 (12,7)	9 (1,1)	455 (8,9)	-48 (8,5)	3 (1,2)
Švédsko	86 (1,2)	547 (3,5)	9 (0,9)	497 (6,7)	5 (0,5)	479 (8,5)	-56 (6,7)	4 (1,0)
Švýcarsko †	76 (1,7)	545 (4,1)	16 (1,4)	500 (5,7)	8 (0,7)	497 (7,8)	-46 (5,7)	6 (1,2)
Thajsko †	99 (0,6)	454 (3,6)	1 (0,5)	^	0 (0,1)	^	-5 (14,7)	0 (0,0)
ICCS průměr	92 (0,2)	505 (0,6)	5 (0,1)	476 (2,5)	4 (0,1)	464 (3,5)	-37 (2,3)	2 (0,1)

Země, které nesplňují výběrové požadavky

Hongkong (SAR)	64 (1,7)	548 (5,7)	20 (1,0)	574 (6,6)	16 (1,6)	553 (9,9)	17 (5,7)	1 (0,5)
Nizozemsko	87 (2,2)	498 (7,3)	9 (1,9)	445 (15,5)	4 (0,6)	483 (15,6)	-43 (12,8)	2 (1,6)

Poznámky:

- * Statisticky významné ($p < 0,05$) koeficienty tučně.
- () Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.
- ^ Počet žáků příliš malý na zprávu o průměrném skóre skupiny.
- † Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- ‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- 1 Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.
- 2 Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.



Tabulka 25: Procenta žáků v kategoriích zaměstnaneckého statusu rodičů a jeho vliv na občanské znalosti

Země	Nízký zaměstnanecký status (SEI pod 40)		Střední zaměstnanecký status (SEI 40 do 59)		Vysoký zaměstnanecký status (SEI 60 a výše)		Vliv ISEI na občanské znalosti	
	Procenta	Průměrné občanské znalosti	Procenta	Průměrné občanské znalosti	Procenta	Průměrné občanské znalosti	Rozdíl ve výsledných bodech pro jednu směr. odchylku v ISEI*	Vysvětlený rozptyl
Rakousko	32 (1,3)	473 (5,1)	48 (1,3)	513 (3,9)	20 (0,9)	548 (6,0)	31 (0,8)	9 (1,5)
Belgie (Vlámsko)†	27 (1,6)	478 (5,4)	47 (1,4)	516 (4,3)	26 (2,1)	554 (5,1)	30 (0,9)	12 (1,8)
Bulharsko	37 (1,7)	420 (5,0)	43 (1,1)	486 (5,0)	21 (1,4)	536 (6,9)	48 (1,3)	20 (2,2)
Chile	50 (1,6)	458 (3,5)	34 (1,1)	496 (3,8)	15 (1,1)	545 (4,4)	33 (0,5)	13 (1,5)
Čína (Tchaj-pej)	40 (1,2)	536 (3,0)	44 (0,9)	569 (2,8)	16 (0,9)	610 (4,0)	31 (0,8)	9 (1,1)
Kolumbie	49 (1,5)	445 (3,2)	35 (1,0)	471 (3,1)	16 (1,0)	502 (5,0)	22 (0,7)	8 (1,1)
Kypr	26 (0,9)	427 (3,6)	48 (0,9)	458 (3,0)	26 (0,9)	491 (3,6)	26 (0,4)	7 (0,9)
Česká republika †	35 (1,0)	483 (2,6)	47 (0,9)	515 (2,6)	18 (0,9)	558 (4,8)	33 (0,7)	10 (1,2)
Dánsko †	24 (1,1)	535 (4,9)	43 (0,8)	573 (3,6)	32 (1,2)	620 (4,1)	33 (0,7)	11 (1,2)
Dominikánská republika	46 (1,3)	372 (2,7)	33 (1,0)	389 (3,4)	21 (1,1)	397 (4,1)	10 (0,7)	3 (0,8)
Anglie ‡	29 (1,1)	477 (5,0)	44 (1,1)	524 (4,0)	27 (1,2)	576 (7,7)	42 (1,6)	15 (2,1)
Estonsko	29 (1,4)	491 (4,9)	43 (1,4)	525 (4,4)	28 (1,6)	571 (6,3)	33 (0,5)	12 (1,9)
Finsko	30 (1,1)	554 (3,2)	40 (0,9)	574 (2,7)	30 (1,1)	607 (3,9)	21 (0,7)	6 (1,1)
Řecko	31 (1,3)	448 (4,8)	41 (1,2)	477 (4,4)	28 (1,4)	519 (6,5)	29 (1,1)	9 (1,6)
Guatemala ¹	63 (2,0)	420 (3,3)	30 (1,4)	456 (4,7)	7 (1,1)	499(14,4)	33 (1,0)	13 (3,4)
Indonésie	59 (1,3)	421 (3,1)	24 (1,1)	452 (5,2)	17 (0,9)	454 (6,0)	16 (0,5)	5 (1,5)
Irsko	29 (1,2)	495 (6,0)	45 (0,9)	541 (4,6)	27 (1,1)	577 (4,2)	34 (1,2)	11 (1,5)
Itálie	38 (1,6)	498 (3,9)	43 (1,1)	542 (3,0)	19 (1,1)	576 (4,3)	31 (0,5)	12 (1,3)
Korejská republika ¹	24 (0,8)	543 (3,9)	48 (0,8)	567 (2,1)	27 (0,9)	591 (2,9)	20 (1,1)	5 (0,9)
Lotyšsko	32 (1,3)	462 (4,7)	41 (1,0)	486 (4,2)	26 (1,3)	504 (5,4)	16 (0,7)	4 (1,1)
Lichtenštejnsko	22 (1,9)	465 (9,1)	47 (2,9)	539 (6,6)	31 (2,3)	577 (6,7)	42 (0,9)	20 (3,8)
Litva	34 (1,4)	480 (3,0)	39 (1,0)	508 (3,0)	27 (1,5)	538 (4,1)	25 (0,4)	9 (1,3)
Lucembursko	41 (1,0)	438 (3,5)	40 (0,9)	488 (2,7)	19 (0,5)	537 (3,2)	38 (0,6)	16 (1,3)
Malta	43 (1,4)	469 (5,5)	36 (1,0)	500 (5,6)	21 (1,2)	534 (6,0)	28 (1,1)	9 (1,7)
Mexiko	58 (1,2)	437 (2,7)	23 (0,7)	462 (3,3)	19 (1,0)	489 (5,0)	21 (0,3)	7 (1,3)
Nový Zéland †	26 (1,0)	468 (4,9)	45 (1,1)	527 (5,3)	29 (1,1)	564 (6,9)	37 (0,8)	11 (1,7)
Norsko †	18 (1,1)	475 (4,8)	42 (1,3)	503 (3,9)	40 (1,5)	551 (4,3)	31 (0,8)	10 (1,4)
Paraguay ¹	54 (1,6)	404 (3,6)	28 (1,4)	442 (4,8)	17 (1,0)	474 (7,2)	28 (0,5)	12 (1,9)
Polsko	34 (1,4)	503 (4,4)	43 (1,1)	542 (4,9)	22 (1,3)	589 (5,9)	36 (0,9)	12 (1,6)
Rusko	27 (1,1)	479 (4,7)	50 (1,0)	507 (4,0)	24 (1,1)	541 (5,2)	25 (0,7)	8 (1,4)
Slovensko ²	35 (1,4)	499 (4,7)	48 (1,0)	538 (4,7)	18 (1,3)	572 (5,4)	33 (0,6)	11 (1,6)
Slovinsko	27 (1,1)	488 (3,4)	39 (1,1)	516 (3,8)	33 (1,2)	546 (3,5)	24 (0,6)	8 (1,1)
Španělsko	43 (1,8)	477 (4,4)	34 (1,3)	519 (4,0)	23 (1,4)	544 (4,7)	27 (0,6)	11 (1,3)
Švédsko	25 (1,4)	498 (3,8)	42 (1,1)	535 (3,5)	33 (1,4)	580 (4,5)	34 (0,7)	12 (1,6)
Švýcarsko †	27 (1,4)	495 (4,6)	45 (1,5)	530 (3,7)	28 (2,3)	574 (4,0)	30 (1,0)	13 (1,6)
Thajsko †	68 (1,4)	439 (3,3)	24 (1,0)	477 (6,1)	9 (0,7)	501 (8,3)	25 (1,0)	8 (1,7)
ICCS průměr	36 (0,2)	471 (0,7)	40 (0,2)	507 (0,7)	23 (0,2)	543 (1,0)	29 (0,1)	10 (0,3)

Země, které nesplňují výběrové požadavky

Hongkong (SAR)	37 (1,7)	552 (7,7)	45 (1,2)	559 (5,7)	18 (1,4)	568 (8,0)	7 (1,0)	0 (0,5)
Nizozemsko	29 (2,3)	473 (10,8)	41 (1,6)	492 (6,7)	29 (2,0)	517(10,4)	18 (0,8)	4 (2,0)

Poznámky:

- * Statisticky významné ($p < 0.05$) koeficienty tučně.
- () Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.
- ^ Počet žáků příliš malý na zprávu o průměrných skóre skupiny.
- † Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- ‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- 1 Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.
- 2 Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.

Tabulka 26: Procenta žáků v kategoriích rodičovského zájmu o politické a společenské dění a jeho dopad na občanské znalosti

Země	Žáci s rodiči, kteří se ...																					
	velmi se zajímají					celkem se zajímají					moc se nezajímají					vůbec se nezajímají					Rozdíl ve výsledných bodech podle rodičovského zájmu (velmi nebo celkem se zajímá v.s. jiné)*	Vysvětlený rozptyl
	Procenta	Průměrné občanské znalosti	Procenta	Průměrné občanské znalosti	Procenta	Průměrné občanské znalosti	Procenta	Průměrné občanské znalosti	Procenta	Průměrné občanské znalosti	Procenta	Průměrné občanské znalosti	Procenta	Průměrné občanské znalosti								
Rakousko	32 (1,0)	519 (5,4)	49 (1,0)	508 (4,4)	17 (0,7)	477 (6,3)	2 (0,3)	387 (9,5)	46 (5,6)	4 (0,8)												
Belgie (Vlámsko) †	19 (0,9)	529 (6,9)	54 (1,1)	519 (4,5)	22 (1,0)	500 (5,0)	4 (0,5)	468 (9,0)	26 (4,0)	2 (0,6)												
Bulharsko	19 (0,8)	451 (7,4)	52 (1,2)	486 (5,4)	25 (1,1)	460 (5,4)	4 (0,4)	393 (11,3)	26 (4,6)	1 (0,4)												
Chile	20 (0,7)	489 (5,3)	35 (0,8)	500 (3,9)	42 (0,9)	472 (3,4)	3 (0,3)	428 (9,4)	28 (3,2)	3 (0,5)												
Čína (Tchaj-pej)	10 (0,4)	564 (5,5)	38 (0,7)	569 (3,0)	48 (0,8)	554 (2,8)	4 (0,3)	518 (7,0)	17 (3,0)	1 (0,3)												
Kolumbie	30 (0,8)	464 (3,6)	25 (0,8)	482 (4,1)	41 (1,0)	459 (3,0)	5 (0,4)	413 (5,6)	18 (2,9)	1 (0,4)												
Kypr	27 (0,7)	458 (4,6)	45 (1,0)	467 (3,3)	25 (0,8)	442 (3,5)	3 (0,3)	398 (9,9)	27 (4,4)	2 (0,5)												
Česká republika †	12 (0,7)	536 (6,5)	49 (0,7)	522 (2,3)	34 (0,9)	492 (2,6)	4 (0,3)	457 (6,8)	37 (3,2)	4 (0,7)												
Dánsko †	18 (0,7)	607 (6,0)	58 (0,9)	585 (3,7)	23 (1,0)	542 (3,6)	1 (0,1)	^	51 (4,4)	5 (0,8)												
Dominičánská rep.	29 (1,3)	380 (3,4)	15 (0,8)	396 (5,1)	41 (1,6)	385 (2,9)	15 (0,6)	362 (4,6)	6 (3,0)	0 (0,2)												
Anglie †	19 (1,1)	549 (9,7)	50 (0,9)	531 (5,0)	25 (1,0)	503 (4,1)	5 (0,5)	467 (10,4)	39 (6,3)	3 (0,9)												
Estonsko	16 (1,0)	541 (7,8)	51 (1,2)	536 (4,4)	31 (1,2)	508 (5,0)	2 (0,3)	458 (12,2)	32 (4,2)	3 (0,7)												
Finsko	14 (0,7)	591 (6,3)	59 (0,9)	582 (2,6)	25 (0,8)	562 (3,4)	2 (0,2)	514 (12,1)	26 (3,9)	2 (0,6)												
Řecko	26 (1,0)	499 (5,3)	46 (0,9)	486 (4,9)	23 (0,9)	450 (5,3)	4 (0,4)	401 (10,4)	48 (4,4)	5 (0,9)												
Guatemala ¹	32 (1,0)	433 (4,8)	26 (0,8)	452 (5,7)	40 (1,1)	430 (3,3)	3 (0,3)	372 (10,6)	15 (4,5)	1 (0,5)												
Indonésie	33 (0,9)	434 (4,2)	49 (0,9)	438 (3,6)	16 (0,7)	423 (4,3)	2 (0,3)	391 (9,2)	18 (3,9)	1 (0,4)												
Irsko	30 (1,0)	558 (5,4)	51 (1,0)	535 (4,5)	16 (0,9)	510 (6,5)	3 (0,4)	462 (13,2)	41 (6,3)	3 (0,8)												
Itálie	29 (1,0)	545 (4,7)	54 (0,8)	531 (3,4)	15 (0,6)	508 (5,8)	1 (0,2)	^	31 (5,2)	2 (0,6)												
Korejská republika ¹	29 (0,6)	578 (3,0)	61 (0,6)	563 (2,0)	9 (0,4)	540 (4,7)	1 (0,1)	^	32 (5,0)	1 (0,4)												
Lotyšsko	25 (1,2)	489 (5,4)	58 (1,2)	485 (4,3)	16 (1,0)	465 (5,8)	1 (0,2)	^	23 (5,6)	1 (0,5)												
Lichtenštejnsko	29 (2,3)	548 (6,9)	50 (2,8)	541 (5,7)	19 (2,0)	501 (12,5)	2 (0,7)	^	45 (13,6)	4 (2,5)												
Litva	20 (0,7)	515 (4,4)	64 (0,9)	509 (3,0)	15 (0,8)	484 (4,6)	1 (0,1)	^	26 (4,2)	1 (0,4)												
Lucembursko	24 (0,7)	497 (4,3)	47 (1,0)	485 (1,9)	26 (1,0)	451 (4,6)	3 (0,3)	418 (13,0)	41 (5,3)	4 (1,0)												
Malta	23 (1,1)	492 (6,8)	48 (1,4)	502 (5,1)	24 (1,2)	478 (6,6)	4 (0,5)	424 (9,2)	29 (6,1)	2 (0,8)												
Mexiko	23 (0,6)	443 (4,0)	21 (0,8)	473 (5,4)	51 (0,9)	452 (2,8)	5 (0,4)	409 (5,5)	9 (3,9)	0 (0,3)												
Nový Zéland †	24 (1,0)	533 (7,4)	55 (1,0)	526 (5,0)	18 (0,8)	499 (6,3)	3 (0,4)	459 (14,2)	35 (5,2)	2 (0,5)												



Tabulka 26: Procenta žáků v kategoriích rodičovského zájmu o politické a společenské dění a jeho dopad na občanské znalosti (pokr.)

Země	Žáci s rodiči, kteří se ...											
	velmi se zajímají		celkem se zajímají		moc se nezajímají		vůbec se nezajímají		Rozdíl ve výsledných bodích podle rodičovského zájmu (velmi se zajímá vs. jiné)*		Vysvětlivý rozptyl	
	Procenta	Průměrné občanské znalosti	Procenta	Průměrné občanské znalosti	Procenta	Průměrné občanské znalosti	Procenta	Průměrné občanské znalosti	Průměrné občanské znalosti			
Norsko †	22 (1,0)	537 (6,2)	55 (1,3)	526 (3,5)	21 (1,0)	484 (4,5)	1 (0,3)	^	47 (4,5)	4 (0,8)		
Paraguay ¹	25 (1,0)	419 (5,1)	21 (0,9)	453 (4,9)	47 (0,9)	422 (4,5)	7 (0,5)	387 (6,2)	17 (5,8)	1 (0,6)		
Polsko	23 (0,9)	550 (6,6)	61 (1,0)	536 (4,4)	14 (0,8)	522 (7,1)	2 (0,3)	486 (16,2)	22 (5,6)	1 (0,3)		
Rusko	26 (1,0)	506 (6,0)	52 (1,0)	515 (4,2)	20 (0,8)	489 (4,0)	2 (0,2)	461 (11,7)	25 (4,5)	1 (0,5)		
Slovensko ²	11 (0,8)	536 (8,1)	48 (1,2)	543 (5,1)	37 (1,3)	513 (4,1)	3 (0,4)	478 (13,3)	32 (4,5)	3 (0,8)		
Španělsko	14 (0,7)	533 (6,5)	55 (1,1)	525 (3,0)	27 (1,0)	500 (3,7)	3 (0,4)	458 (8,9)	31 (4,6)	3 (0,8)		
Švédsko	18 (0,8)	517 (5,5)	46 (0,9)	519 (4,2)	33 (1,2)	487 (4,7)	3 (0,3)	442 (11,1)	35 (3,8)	4 (0,7)		
Švýcarsko †	17 (0,8)	557 (5,9)	51 (1,1)	546 (3,3)	29 (1,2)	524 (4,3)	3 (0,3)	473 (11,1)	29 (4,5)	2 (0,6)		
Thajsko †	24 (0,9)	552 (5,8)	55 (1,1)	534 (4,3)	20 (1,0)	510 (4,1)	2 (0,2)	482 (14,1)	31 (5,6)	2 (0,8)		
Thajsko †	31 (1,0)	453 (4,6)	57 (0,9)	454 (3,7)	11 (0,7)	443 (4,7)	1 (0,2)	^	14 (4,1)	0 (0,2)		
ICCS průměr	23 (0,2)	511 (1,0)	48 (0,2)	510 (0,7)	26 (0,2)	484 (0,8)	3 (0,1)	443 (2,1)	29 (0,9)	2 (0,1)		
Země, které nesplňují výběrové požadavky												
Hongkong (SAR)	16 (0,7)	566 (7,5)	54 (1,0)	558 (5,8)	26 (1,0)	544 (7,0)	4 (0,5)	509 (12,6)	21 (5,1)	1 (0,5)		
Nizozemsko	15 (1,4)	516 (9,0)	52 (1,7)	502 (8,5)	31 (2,0)	475 (7,4)	3 (0,6)	^	35 (7,2)	3 (1,2)		

Poznámky:

- * Statisticky významné ($p < 0.05$) koeficienty tučně.
- () Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.
- ^ Počet žáků příliš malý na zprávu o průměrných skóre skupiny.
- † Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- # Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- 1 Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.
- 2 Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.

ISEI škála je spojitá, s rozpětím od 16 do 90. Pro některé analýzy (které jsou prezentovány zde a které se také objeví v rozšířené zprávě) jsme rozdělili ISEI škálu na tři kategorie označující „nízký zaměstnanecký status“ (pod 40 bodů na škále), „střední zaměstnanecký status“ (40 až 59 bodů na škále) a „vysoký zaměstnanecký status“ (60 a více bodů na škále). Platné ISEI skóre bylo vygenerováno průměrně pro 96 % žáků všech zúčastněných zemí.

Tabulka č. 25 znázorňuje procentuální zastoupení těchto tří kategorií zaměstnaneckého statusu rodičů v jednotlivých zemích. Ve zúčastněných zemích mělo průměrně 36 % rodičů „nízký“, 40 % „střední“ a 23 % „vysoký“ zaměstnanecký status. Ve všech zemích občanské znalosti žáků silně souvisely se zaměstnaneckým statutem rodičů. Jak můžeme vidět v tabulce č. 25, mezi žáky rodičů s vysokým zaměstnaneckým statutem a žáky rodičů s nízkým zaměstnaneckým statutem byl rozdíl 72 bodů. Nicméně toto rozpětí se mezi jednotlivými zeměmi výrazně liší.

Pro odhalení vlivu zaměstnaneckého statusu rodičů na občanské znalosti jejich dětí jsme odhadli regresní modely, které používají zaměstnanecký status rodičů jako prediktor (resp. využívá se zaměstnanecký status rodiče, který má hodnotu tohoto ukazatele vyšší). Tento prediktor byl vypočítán transformováním původního ISEI skóre na škálu s průměrem 0 a směrodatnou odchylkou 1 (při využití dat ze všech zemí při stejné váze jednotlivých zemí).

V průměru jedna jednotka standardní odchylky na ISEI škále má efekt 29 bodů na škále občanských znalostí (regresní koeficienty mohou být interpretovány jako indikátory socioekonomické rovnosti v rozdělení občanských znalostí.) Vliv na občanské znalosti je v rozpětí od 10 do 48 bodů a rozdíly jsou statisticky významné ve všech zemích. Vliv socioekonomického statusu rodičů na občanské znalosti žáků byl relativně velký v Bulharsku, Anglii a Lichtenštejnsku (více než 40 bodů nebo 1 směrodatná odchylka na ISEI škále). K zemím s relativně slabým vlivem ISEI na občanské znalosti (méně než 20 bodů) patřily Dominikánská republika, Hongkong (SAR), Indonésie a Lotyšsko.

Průměrně (pro všechny zúčastněné země) odpovídá zaměstnanecký status rodičů 10 % rozptylu ve skóre na škále občanských znalostí žáků. Nicméně byly zjištěny významné rozdíly mezi jednotlivými zeměmi. Tyto rozdíly se pohybovaly od 0,5 % (Hongkong SAR) do 20 % (Bulharsko a Lichtenštejnsko).

6.3 Zájem rodičů o společenské a politické dění

Je prokázáno, že mladí lidé, jejichž rodiče se zajímají o společenské dění nebo se zapojují do politických debat, mají obvykle vyšší úroveň občanských znalostí i participace (Lauglo & Øia, 2006; Richardson, 2003). Proto byli žáci v rámci ICCS dotazováni, do jaké míry se jejich rodiče zajímají o politické a společenské dění. Zájem byl hodnocen pomocí čtyř kategorií odpovědí, „vůbec se nezajímá“ (kód 0), „moc se nezajímá“ (kód 1), „celkem se zajímá“ (kód 2), „velmi se zajímá“ (kód 3). Nejvyšší kategorie zvolená každým žákem byla použita jako index zájmu rodičů.

Průměr za všechny zúčastněné země v jednotlivých kategoriích je 3 % (kód 0), 26 % (kód 1), 48 % (kód 2) a 23 % (kód 3), viz tabulka č. 26. Žáci, jejichž rodiče se zajímají o společenské a politické dění, mají vyšší skóre občanských znalostí. Tabulka č. 26 také ukazuje průměrné skóre občanských znalostí pro každou ze čtyř kategorií.

Průměrně má každá následující kategorie vyšší skóre žákovských občanských znalostí než kategorie předcházející. Nicméně zvyšování od jedné kategorie k další není rovnoměrné.

Kategorie nebyly rovnoměrně rozloženy podle úrovně občanských znalostí. Rozdíl v průměrném skóre mezi první („vůbec se nezajímá“) a druhou („moc se nezajímá“) kategorií



byl 41 bodů. Mezi druhou a třetí („celkem se zajímá“) kategorií byl rozdíl 26 bodů a mezi třetí a čtvrtou („velmi se zajímá“) kategorií byl rozdíl pouze jeden bod. Tyto rozdíly se lišily mezi jednotlivými zeměmi. V některých zemích žáci, jejichž rodiče se „velmi zajímají“ o společenské a politické dění, měli v průměru menší skóre občanských znalostí než žáci, jejichž rodiče se „celkem zajímají“. V jiných zemích bylo nejvyšší skóre občanských znalostí dosaženo u kategorie s nejvyšším stupněm zájmu.

Z literatury vyplývá, že rodiče mohou předat vlastní názory svým dětem (např. Vollebergh a kol., 2001). Tento vliv se může projevit ve znalostech a zájmu dětí o občanskou problematiku. Nicméně skóre občanských znalostí žáků, kteří považovali své rodiče za „velmi se zajímající“ o tyto záležitosti, bylo téměř stejné jako skóre žáků, kteří považují své rodiče za „celkem se zajímající“.

Protože vztah mezi občanskými znalostmi žáků a zájmem rodičů o společenské a politické dění byl v mnoha zemích nelineární, použili jsme dichotomickou indikátorovou proměnnou se dvěma hodnotami, které určují sílu vztahu v regresním modelu. Nezávislá proměnná, která indikuje zájem rodičů o politické a společenské dění, má hodnotu 0 pro žáky, kteří uvedli, že oba rodiče se „vůbec nezajímají“ nebo se „moc nezajímají“, a hodnotu 1 pro žáky, kteří uvedli, že alespoň jeden rodič se „celkem zajímá“ nebo „velmi zajímá“ o politické a společenské dění.

Průměrně byl vliv tohoto indikátoru na občanské znalosti 29 bodů a byl statisticky významný ve všech zemích. Nicméně zájem rodičů o společenské a politické dění odpovídal právě 2 % vysvětleného rozptylu skóre občanských znalostí v rámci zemí. Nejvyšší procento vysvětleného rozptylu pomocí zájmu rodičů bylo pozorováno v Dánsku a Řecku (5 %), následovala Česká republika (4 %). Na rozdíl od těchto zemí v Dominikánské republice, Mexiku a Thajsku prediktor téměř nevysvětloval rozptyl v občanských znalostech.

6.4 Kombinace vlivů rodinného zázemí

Pro zkoumání kombinace vlivů výše uvedených aspektů rodinného zázemí na občanské znalosti jsme použili regresní analýzu. Kromě kombinace vlivů jsme zkoumali čistý vliv každé proměnné (jinými slovy vliv po očištění vlivů jiných proměnných). Tři proměnné jsme kódovali následovně:

- *Imigrantský původ* – žáci, kteří se narodili v zahraničí, nebo žáci, kteří se narodili v sledované zemi, ale jejichž rodiče se narodili v zahraničí, byli označeni kódem 1; všichni ostatní žáci byli označeni kódem 0.
- *Socioekonomický status rodičů* – ISEI skóre bylo standardizováno, aby mělo mezinárodní průměr 0 a mezinárodní směrodatnou odchylku 1 (v rámci všech převážených zemí).
- *Zájem rodičů o politické a společenské dění* – žáci, kteří označili alespoň jednoho rodiče kategorií „celkem se zajímá“ nebo „velmi se zajímá“, měli kód 1; žáci, kteří označili oba rodiče kategorií „vůbec se nezajímá“ nebo „moc se nezajímá“, měli kód 0.

Regresní koeficienty a procento vysvětleného rozptylu ukazuje tabulka č. 27. Průměrně kombinace tří aspektů rodinného zázemí vysvětluje 12 % rozptylu skóre občanských znalostí žáků v rámci zemí. Tato statistika má rozpětí mezi 3 % (Dominikánská republika) a 24 % (Lichtenštejnsko).

Použití různých indikátorů rodinného zázemí v regresním modelu může mít za následek, že rozptyl sledované proměnné je vysvětlen více než pouze jedním prediktorem. Je možné odhadnout, za kolik vysvětleného rozptylu je odpovědný jedinečně každý z prediktorů a kolik z vysvětleného rozptylu je vysvětleno kombinací těchto proměnných.



Tabulka 27: Regresní modely pro občanské znalosti predikované podle imigrantského původu, zaměstnaneckého statusu rodičů a rodičovského zájmu

Země	Nestandardizované regresní koeficienty			
	Imigrantský původ (0 = není imigrant, 1 = imigrant)	Zaměstnanecký status rodičů (SEI skóre)	Rodičovský zájem (0 = vůbec nebo moc se nezajímá, 1=velmi nebo celkem se zajímá)	Procento vysvět- leného rozptylu
Anglie ‡	-14,7 (8,6)	39,0 (3,6)	30,0 (5,3)	18 (2,3)
Belgie (Vlámsko) †	-24,4 (5,4)	26,2 (2,4)	15,6 (3,2)	13 (1,9)
Bulharsko	-19,1 (16,8)	45,8 (3,3)	15,8 (4,3)	20 (2,2)
Česká republika †	-4,0 (11,8)	29,9 (2,0)	26,1 (2,8)	12 (1,3)
Chile	7,1 (11,9)	31,9 (2,0)	15,0 (3,0)	15 (1,5)
Čína (Tchaj-pej)	-5,8 (19,0)	30,2 (2,0)	10,4 (2,5)	10 (1,2)
Dánsko †	-44,2 (8,3)	27,4 (2,1)	39,4 (4,4)	15 (1,2)
Dominikánská rep.	-27,2 (9,8)	9,8 (1,6)	5,8 (3,0)	3 (0,9)
Estonsko	-41,4 (9,0)	30,2 (2,6)	24,6 (3,7)	15 (2,0)
Finsko	-49,7 (11,8)	19,5 (1,8)	16,0 (4,1)	8 (1,2)
Guatemala ¹	-27,4 (11,0)	32,4 (4,4)	9,3 (3,4)	14 (3,7)
Indonésie	-36,2 (11,1)	15,2 (2,4)	11,1 (3,7)	6 (1,7)
Irsko	-37,5 (6,7)	30,6 (2,9)	29,7 (5,7)	13 (1,7)
Itálie	-27,6 (9,3)	28,6 (1,9)	16,2 (4,6)	13 (1,4)
Kolumbie	-56,2 (16,0)	20,8 (1,8)	9,7 (2,6)	8 (1,2)
Korejská republika ¹	-158,9 (36,4)	19,0 (1,9)	21,7 (5,1)	6 (1,0)
Kypr	-13,8 (8,3)	24,3 (1,8)	19,3 (4,2)	9 (1,1)
Lichtenštejnsko	-32,4 (9,9)	36,4 (4,7)	13,6 (12,6)	24 (3,7)
Litva	-17,3 (10,8)	24,1 (1,8)	17,7 (4,0)	10 (1,4)
Lotyšsko	-4,3 (12,2)	14,9 (2,3)	16,7 (5,6)	5 (1,1)
Lucembursko	-30,4 (4,5)	29,7 (1,9)	25,2 (4,4)	20 (1,6)
Malta	-6,1 (21,0)	28,3 (2,8)	20,3 (6,6)	10 (1,7)
Mexiko	-51,7 (8,7)	19,2 (1,8)	3,7 (3,2)	8 (1,3)
Norsko †	-32,1 (7,7)	25,2 (2,3)	35,8 (4,3)	13 (1,5)
Nový Zéland †	-19,2 (5,2)	35,8 (3,0)	24,6 (5,1)	13 (1,8)
Paraguay ¹	-0,5 (13,3)	27,1 (2,8)	10,2 (5,4)	12 (2,2)
Polsko	18,2 (13,4)	35,4 (2,3)	16,6 (5,7)	12 (1,6)
Rakousko	-41,4 (6,0)	26,0 (2,7)	36,6 (5,4)	14 (1,6)
Řecko	-28,8 (8,0)	23,9 (2,7)	37,6 (4,4)	13 (1,6)
Rusko	-7,4 (7,3)	24,6 (2,3)	19,6 (4,6)	9 (1,4)
Slovensko ²	-16,5 (18,0)	30,6 (2,5)	20,7 (4,4)	12 (1,6)
Slovinsko	-25,8 (5,2)	21,5 (1,7)	23,1 (4,2)	10 (1,2)
Španělsko	-31,1 (8,3)	23,6 (1,8)	22,5 (3,7)	14 (1,6)
Švédsko	-36,2 (6,6)	29,9 (2,5)	18,3 (4,6)	14 (1,7)
Švýcarsko †	-31,1 (4,9)	24,6 (2,1)	21,0 (5,8)	16 (1,9)
Thajsko †	12,3 (14,8)	24,6 (2,8)	10,0 (3,7)	8 (1,7)
ICCS průměr	-26,7 (2,1)	26,8 (0,4)	19,7 (0,8)	12 (0,3)

Země, které nesplňují požadavky na výběr vzorků

Hongkong (SAR)	26,1 (5,4)	10,3 (3,8)	14,7 (4,5)	3 (0,7)
Nizozemsko	-44,1 (13,1)	14,7 (4,5)	31,2 (6,8)	3 (1,6)

Poznámky:

() Směr. chyby jsou uvedeny v závorkách.

* Statisticky významné ($p < 0,05$) koeficienty **tučně**.

† Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.

² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.



Toho jsme v tomto modelu docílili porovnáním vysvětleného rozptylu tří jedinečných regresních modelů (každý bez jednoho ze tří prediktorů) s modelem, který obsahoval kombinaci všech prediktorů. Rozdíl mezi každým jedinečným modelem a úplným modelem poskytl odhad jedinečného rozptylu pro každou proměnnou. Vysvětlený rozptyl pomocí všech prediktorů poskytl odhad společného rozptylu, který odpovídá více než jedné proměnné.

Ze tří zkoumaných aspektů rodinného zázemí byl nejvíce konzistentním prediktorem občanských znalostí socioekonomický status rodičů. Socioekonomický status rodičů průměrně jedinečně odpovídá 8 % rozptylu v občanských znalostech ve srovnání s pouze 1 % pro každý z dalších dvou prediktorů – zájem rodičů a imigrantský původ. Společný rozptyl přisouzený všem těmto faktorům je 2 %. Výsledky také potvrdily výsledky analýz popsaných výše, tedy že vliv zaměstnaneckého statusu rodičů na občanské znalosti je největší v Bulharsku, Anglii a Lichtenštejnsku.

V kapitole 4 této zprávy popisujeme škálu zájmu žáků o politické a společenské dění a uvádíme průměrné skóre škály ve vztahu s žákovskou participací. Škála má průměr 50 a směrodatnou odchylkou 10 pro data, kde země mají stejnou váhu.

Tabulka č. 28 prezentuje výsledky mnohonásobné regresní analýzy, kde je vztah této škály modelován imigrantským původem, socioekonomickým statutem rodičů a zájmem rodičů o politické a sociální dění. Výsledky ukazují velmi malou závislost zájmu žáků o politické a společenské dění s imigrantským původem či socioekonomickým statutem rodičů. Obecně žáci s imigrantským původem vykazovali nepatrně větší zájem o politické a společenské dění než žáci bez imigrantského zázemí. Průměrný rozdíl byl 1,3 bodu (jinými slovy 0,1 směrodatné odchylky), velikost efektu se lišila mezi jednotlivými zeměmi. Vliv byl největší v Norsku a Švédsku, kde byl rozdíl větší než 4 body nebo 0,4 směrodatné odchylky. Socioekonomický status rodičů měl pouze slabý vliv na zájem žáků o politické a společenské dění. Imigrantské zázemí a socioekonomický status rodičů samostatně vysvětlovaly méně než 0,5 % rozptylu zájmu žáků o politické a společenské dění.

Výsledky napříč zeměmi také ukazují, že vliv zájmu rodičů o politické a společenské dění na zájem žáků o politické a společenské dění je malý až mírný. Žák s alespoň jedním rodičem, který se alespoň částečně zajímá o politické a společenské dění, měl v průměru o 6 bodů více. Zájem rodičů jedinečně vysvětloval téměř 9 % rozptylu skóre škály v rámci všech zemí. V České republice, Anglii a Estonsku zájem rodičů vysvětluje přibližně 12 % rozptylu zájmu žáka. Mezi třemi prediktory se zájem rodičů jeví jako nejsilnější prediktor zájmu žáků o politické a společenské dění.

6.5 Shrnutí zjištění o vlivu rodinného zázemí

Výsledky ukazují vliv rodinného zázemí na žákovské občanské znalosti. Aspektem rodinného zázemí, který je nejsilněji a nejkonzistentněji asociován s občanskými znalostmi, byl socioekonomický status rodičů. Nicméně síla tohoto vztahu se významně liší v rámci jednotlivých zemí. V některých zemích byl relativně malý rozdíl ve skóre občanských znalostí mezi žáky, jejichž rodiče měli vysoký socioekonomický status, a těmi, jejichž rodiče měli nízký socioekonomický status. V jiných zemích byl tento rozdíl mnohem větší. Byl také objeven vztah mezi občanskými znalostmi a imigrantským původem a mezi občanskými znalostmi a zájmem rodičů o politické a společenské dění.

Naše analýzy dat z výzkumu ICCS také ukázaly, že imigrantský původ či socioekonomické zázemí (měřené pomocí socioekonomického statusu rodičů) měly malý vliv na zájem žáků o politické a společenské dění, zatímco uvedený zájem rodičů o politické a společenské dění určitý vliv měl. To vede k lepšímu pochopení toho, jak vzájemné působení aspektů ro-



Tabulka 28: Regresní modely pro zájem žáků o politické a společenské dění predikované podle imigrantského původu, zaměstnaneckého statusu rodičů a rodičovského zájmu

Země	Nestandardizované regresní koeficienty			
	Imigrantský původ (0 = není imigrant, 1 = imigrant)	Zaměstnanecký status rodičů (SEI skóre)	Rodičovský zájem (0 = vůbec nebo moc se nezajímá, 1 = velmi nebo celkem se zajímá)	Procento vysvětle- ného rozptylu
Anglie ‡	3,5 (0,6)	0,7 (0,2)	7,7 (0,5)	16 (1,6)
Belgie (Vlámsko) †	3,7 (0,8)	-0,5 (0,3)	6,7 (0,5)	10 (1,2)
Bulharsko	-2,2 (3,5)	-0,6 (0,2)	5,5 (0,5)	7 (1,2)
Česká republika †	0,9 (0,9)	0,7 (0,2)	5,9 (0,3)	11 (0,9)
Chile	-0,2 (1,8)	-0,5 (0,1)	5,8 (0,3)	9 (0,8)
Čína (Tchaj-pej)	-1,5 (1,7)	1,2 (0,2)	5,0 (0,2)	8 (0,7)
Dánsko †	3,1 (0,8)	1,3 (0,2)	6,5 (0,4)	12 (1,1)
Dominikánská rep.	1,1 (1,4)	-0,3 (0,2)	3,5 (0,4)	3 (0,6)
Estonsko	1,1 (0,8)	0,2 (0,2)	6,0 (0,4)	12 (1,2)
Finsko	3,6 (1,2)	0,5 (0,2)	7,3 (0,4)	12 (1,2)
Guatemala ¹	0,1 (1,0)	-1,3 (0,2)	4,4 (0,3)	9 (1,1)
Indonésie	-0,7 (0,8)	0,2 (0,2)	4,0 (0,4)	5 (0,8)
Irsko	2,8 (0,7)	0,3 (0,2)	7,8 (0,5)	10 (1,0)
Itálie	1,1 (0,8)	0,4 (0,2)	5,2 (0,4)	5 (0,9)
Kolumbie	3,0 (1,6)	-0,8 (0,1)	5,6 (0,3)	8 (0,7)
Korejská republika ¹	-11,2 (2,1)	0,9 (0,1)	5,9 (0,5)	5 (0,7)
Kypr	2,6 (0,9)	0,1 (0,3)	5,9 (0,5)	6 (0,9)
Lichtenštejnsko	0,6 (0,9)	1,2 (0,5)	7,0 (1,5)	13 (4,1)
Litva	1,7 (1,0)	0,2 (0,2)	6,4 (0,6)	7 (1,2)
Lotyšsko	2,3 (1,2)	0,0 (0,2)	4,7 (0,5)	5 (1,1)
Lucembursko	2,9 (0,4)	0,2 (0,2)	6,1 (0,4)	8 (0,8)
Malta	2,3 (1,8)	0,0 (0,3)	5,6 (0,6)	7 (1,4)
Mexiko	2,3 (0,9)	-0,8 (0,1)	4,8 (0,3)	6 (0,7)
Norsko †	4,6 (0,6)	1,3 (0,2)	7,0 (0,5)	11 (1,4)
Nový Zéland †	3,3 (0,5)	0,2 (0,2)	7,5 (0,6)	11 (1,2)
Paraguay ¹	1,1 (1,0)	-0,5 (0,2)	4,3 (0,4)	6 (0,9)
Polsko	2,9 (1,9)	0,3 (0,2)	7,1 (0,5)	8 (1,1)
Rakousko	1,4 (0,4)	0,7 (0,2)	7,0 (0,5)	9 (1,0)
Řecko	0,1 (0,6)	0,6 (0,2)	5,4 (0,5)	7 (1,0)
Rusko	0,6 (0,6)	0,4 (0,2)	5,2 (0,4)	8 (1,2)
Slovensko ²	-1,9 (1,9)	-0,2 (0,2)	6,0 (0,4)	10 (1,2)
Slovinsko	-0,5 (0,7)	-0,4 (0,2)	5,6 (0,4)	5 (0,8)
Španělsko	2,4 (0,7)	-0,4 (0,2)	5,4 (0,4)	7 (0,9)
Švédsko	4,6 (0,6)	1,0 (0,3)	7,7 (0,4)	14 (1,5)
Švýcarsko †	3,0 (0,4)	0,0 (0,2)	6,4 (0,6)	10 (1,6)
Thajsko †	1,2 (0,7)	-0,2 (0,1)	3,5 (0,5)	3 (0,7)
ICCS průměr	1,3 (0,2)	0,2 (0,0)	5,9 (0,1)	8 (0,2)

Země, které nesplňují požadavky na výběr vzorků

Hongkong (SAR)	1,2 (0,4)	0,3 (0,2)	5,7 (0,5)	8 (1,3)
Nizozemsko	3,3 (1,0)	0,5 (0,3)	6,1 (0,6)	11 (1,3)

Poznámky:

() Směr. chyby jsou uvedeny v závorkách.

* Statisticky významné ($p < 0,05$) koeficienty **tučně**.

† Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.

² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.



dinného prostředí formuje zájem žáků. Nicméně zjištění z těchto prvotních analýz ukazují, že tyto vlivy jsou nezávislé na jakékoli podobě socioekonomického zázemí.

Rozdíly ve vlivech rodinného zázemí na kognitivní a efektivní výsledky hodnocené v ICCS mohou být spojeny nejenom se způsobem, jakým se žáci učí občanskou výchovu ve škole, ale také s širšími aspekty společenské participace. Navazující mezinárodní zpráva (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, v přípravě) bude zkoumat tato témata detailněji.



7 Shrnutí a diskuse výsledků

Mezinárodní studie občanské výchovy (ICCS) byla provedena za účelem zjištění toho, jak jsou v jednotlivých zemích připravováni mladí lidé na svou budoucí občanskou roli. Studie ICCS byla založena na předpokladu, že příprava občanů se skládá z těchto částí (dále též základní fenomény studie): *rozvoj relevantních znalostí a porozumění, formování pozitivních postojů k občanství a účasti na aktivitách, které mají blízký vztah k občanství a občanské výchově*. Tento pohled na občanskou výchovu byl detailněji zakotven do výzkumného rámce (tzv. framework), který byl obsažen v první publikaci ze studie ICCS (Schulz a kol., 2008). Tato publikace poskytla základ pro vývoj nástrojů měřících občanské znalosti a různé postoje, které mají vztah k občanské výchově a roli občana. Autoři uvedené publikace v ní popsali koncepty, na nichž je studie ICCS založena, a upřesnili, jakým způsobem bude probíhat měření jednotlivých charakteristik ve studii.

Předkládaná zpráva prvotních zjištění ze studie ICCS se snaží podchytit rozdíly mezi jednotlivými zeměmi ve vztahu k výše uvedeným částem, na něž se studie ICCS zaměřila. Zpráva též popisuje rozdíly mezi vztahy reflektovanými výše uvedenými základními fenomény a charakteristikami jednotlivých vzdělávacích systémů, charakteristikami jednotlivých žáků a škol zúčastněných na výzkumu.

7.1 Rozdíly občanských znalostí mezi zeměmi a v rámci jednotlivých zemí

První výzkumná otázka se zaměřila na rozsah rozdílů v občanských znalostech 14letých žáků mezi jednotlivými zeměmi a také v rámci jednotlivých zemí. Občanské znalosti byly měřeny na škále, jejíž mezinárodní průměr byl stanoven na 500 bodů a mezinárodní směrodatná odchylka činila 100 bodů.

Výsledky studie ICCS svědčí o výrazné variabilitě občanských znalostí mezi jednotlivými zeměmi. Průměr škály občanských znalostí se pohyboval mezi 380 a 576 body, toto rozpětí je téměř dvojnásobkem výše uvedené směrodatné odchylky. Rozdíl mezi dolním a horním kvantilem (tedy pás zahrnující polovinu zemí s mírně podprůměrnými či nadprůměrnými výsledky) činí na škále měřící znalosti 60 bodů. Ještě větší rozdíly než mezi jednotlivými zeměmi lze nalézt v rámci jednotlivých zemí. Například rozdíl mezi 5. percentilem (úroveň znalostí, kterou přesahuje 95 % žáků a jen 5 % ji nepřesahuje) a 95. percentilem (úroveň znalostí, kterou naopak přesahuje jen 5 % žáků a 95 % ji nepřesahuje) byl téměř 300 bodů. Zde se nabízí velký prostor pro výzkumníky, kteří se mohou pokusit interpretovat tyto výsledky a zasadit je do kontextu vzdělávací politiky v rámci občanské výchovy.

Škála občanských znalostí reflektuje schopnosti operovat s konkrétními, známými, mechanickými prvky občanské výchovy a porozumění širšímu kontextu politiky a institucionálním procesům, které utvářejí podobu občanské společnosti.

Analýza dat z žákovských testů použitých ve studii ICCS vedla k návrhu tří úrovní dovedností v oblasti občanských znalostí žáků:

- 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 koncepcím, stejně jako porozumění vzájemnému propojení institucí a příslušných procesů.
- Úroveň 3 – aplikace znalostí a porozumění k vyhodnocování či ospravedlňování politik, praxe a chování založených na porozumění občanství.

Popis těchto tří úrovní dává význam škále občanských znalostí. Průměrně byli žáci ze zúčastněných zemí rozděleni do výše uvedených úrovní následovně: 16 % žáků nedosahovalo první úrovně; 26 % žáků bylo klasifikováno do úrovně první; celkem 31 % dosáhlo druhé



úrovně a zbývajících 28 % úrovně třetí. Ve čtyřech zemích s nejvyšší úrovní občanských znalostí bylo více než 70 % žáků na úrovni třetí, zatímco ve čtyřech zemích s nejnižší úrovní občanských znalostí bylo více než 70 % žáků na úrovni první nebo jí ani nedosahovalo.

7.2 Změny v občanských znalostech od roku 1999

Druhá výzkumná otázka se zabývala změnami v oblasti občanských znalostí od roku 1999, tedy od roku, kdy IEA provedla studii ICCS známou pod akronymem CIVED (Torney-Purta a kol., 2001). Do studie ICCS byly zařazeny některé položky ze studie CIVED s cílem umožnit srovnání občanských znalostí obsahového typu (pouze části občanských znalostí měřených ve studii ICCS). Srovnání je možné provést pro 15 zemí, které se účastnily studií v roce 1999 i 2009.

Srovnání naznačuje pokles občanských znalostí mezi lety 1999 a 2009, a to ve většině z 15 srovnávaných zemí. Toto zjištění je nutno interpretovat opatrně, zejména s ohledem na omezení plynoucí z malého počtu položek použitých ke srovnání a se zřetelem ke zúženému rozsahu jejich zaměření a také ke změně výzkumného designu. V tuto chvíli není možné nabídnout vysvětlení poklesu občanských znalostí a je nutné upozornit na skutečnost, že tento pokles se týká pouze jednoho aspektu občanské výchovy.

7.3 Zájem a ochota angažovat se v občanském a politickém životě

Třetí výzkumná otázka se věnovala míře, do jaké se žáci účastníci se studie ICCS zajímají o občanský a politický život a do jaké míry jsou ochotni se v něm angažovat. Z nashromážděných dat vyplynulo mnoho zajímavých závěrů o občanské společnosti a angažovanosti mladých lidí v této sféře. Tato zpráva obsahuje pouze prvotní zjištění a zaměřila se jen na důvěru v občanské instituce, podporu politických stran, názory na rovnost mužů a žen, zájem o politická a sociální témata, dřívější či současnou participaci na aktivitách místního společenství, případně ve škole a očekávanou účast mladých v politickém životě po dosažení plnoletosti.

Mezi jednotlivými zeměmi existuje jistá míra rozdílů v důvěře k občanským institucím. Nejméně důvěryhodné jsou pro mladé lidi politické strany, ale jak důvěra v tyto subjekty, tak jejich případná podpora se mezi jednotlivými zeměmi výrazně liší. Zatímco v některých zemích jsou politické strany z pohledu mladých důvěryhodné a zasluhují podporu, v některých zemích naopak existuje pouze velice malý podíl mladých, kteří politickým stranám důvěřují a alespoň některou ze stran by byli ochotni podpořit. Žáci více než politickým stranám důvěřují národním vládám, médiím a lidem obecně; tři čtvrtiny žáků také deklarovaly výraznou důvěru ve školu.

Většina žáků vyjádřila silnou podporu rovnosti mužů a žen ve společnosti, nicméně mezi jednotlivými zeměmi se míra této podpory lišila. Stejně jako v předchozí studii IEA zaměřené na občanskou výchovu (CIVED 1999) byla nalezena výraznější podpora rovnosti mužů a žen u dívek než u chlapců.

Při pohledu na zájem o politická a sociální témata bylo zjištěno, že žáci mají větší zájem o témata dotýkající se domácí problematiky ve srovnání se zahraničními a mezinárodními tématy. Oproti předchozí studii provedené IEA byly rozdíly mezi dívkami a chlapci v této oblasti minimální. Více se zajímají o sociální a politické otázky zejména mladí, jejichž rodiče se o tato témata také více zajímají. Toto zjištění je velmi cenné, protože poukazuje na mezigenerační přenos zájmu o tyto otázky. Zhruba polovina z dotázaných žáků vyjádřila preferenci jedné politické strany a 14 % odpovědělo, že „mají v oblíbě jednu politickou stranu více než ostatní“. Z uvedeného plyne, že pouze menšina žáků má v takto raném věku, tedy ve 14 letech, zformovaný politické preference.



V cílové skupině studie ICCS (žáci a žákyně 8. ročníku) bylo dále zjištěno, že její občanská angažovanost v místním společenství je spíše výjimkou, častější je angažovanost ve škole. Výrazná většina žáků deklarovala ochotu jít v dospělosti k celostátním volbám, naopak pouze malá část žáků projevila ochotu stát se členy politických stran. Podobně jako v předchozí studii CIVED bylo zjištěno, že deklarovaná ochota jít v dospělosti volit souvisí pozitivně s úrovní občanských znalostí a se zájmem o politické a sociální otázky.

Do této zprávy obsahující pouze prvotní zjištění nebyly zahrnuty postoje žáků k hrozbám pro občanskou společnost (výzkumná otázka č. 4). Data odpovídající na tuto výzkumnou otázku budou předmětem dalších zpráv vycházejících ze studie ICCS.

7.4 Vliv školy a vzdělávacího systému na výsledky vzdělávání v občanské výchově

Pátá výzkumná otázka se zabývala tím, jaké aspekty školy a vzdělávacího systému příslušné země mají vazbu s občanskými znalostmi a postoji. Pozornost byla zaměřena na všeobecný přístup k výuce občanské výchovy, vzdělávací metody a formy, charakteristiky vzdělávacího kurikula ve školách a organizaci vzdělávání. V rámci studie ICCS byly též zjišťovány informace o škole a fungování místního společenství. Výsledky v této prvotní zprávě opět obsahují pouze vybrané aspekty; detailnější rozbor bude obsažen v dalších zprávách vycházejících z této studie.

V jednotlivých zemích se k občanské výchově přistupuje odlišně. Tyto přístupy zahrnují výuku občanské výchovy jako samostatného předmětu, zahrnutí obsahu občanské výchovy do jiných předmětů nebo zahrnutí občanské výchovy jako průřezového tématu vzdělávacího kurikula. Ze 38 zemí účastnících se studie ICCS se 21 drží prvního uvedeného přístupu, tedy mají samostatný předmět zaměřený na občanskou výchovu. Občanská výchova pokrývá velké množství témat. Mezi zdůrazňovaná patří zejména znalost a porozumění politickým institucím a koncepcím, např. lidským právům, stejně jako novější zahrnující sociální soudržnost, odlišnosti, životní prostředí, komunikaci a globální společnost.

Ve studii ICCS byl u žáků, jejich učitelů i ředitelů škol zjišťován vliv školního prostředí a místního společenství na občanskou výchovu. Mezi zjišťované skutečnosti patřil zejména způsob implementace občanské výchovy, náhled na cíle vzdělávání v této oblasti, provázanost k životu místního společenství a otevřenost školního prostředí diskusím o politických a sociálních otázkách. Ačkoli v různých školách jsou přijaty odlišné přístupy k výuce občanské výchovy, tyto přístupy mají často jen malou vazbu k definici úlohy občanské výchovy v rámci celého vzdělávání. Obecně řečeno, pouze minimum žáků, kteří se účastnili studie ICCS, navštěvuje školu, ve které dle vyjádření ředitele nebyly podniknuty žádné specifické úpravy občanské výchovy v rámci kurikula.

Při vyhodnocení priorit občanské výchovy se většina učitelů shodla, že se jedná zejména o rozvoj znalostí a dovedností. Tento rozvoj zahrnuje „znalost sociálních, politických a občanských institucí“, „znalost občanských práv a odpovědnosti“ a rozvoj „kritického a nezávislého myšlení žáků“.

V žádné ze zúčastněných zemí nebyl učitelé zmíněn nejčastěji jako nejdůležitější cíl občanské výchovy rozvoj aktivní participace. V této chvíli je důležité upozornit na skutečnost, že ve výběru učitelů oslovených ve studii ICCS byli učitelé nejrozličnějších předmětů. Tito učitelé poukazovali na poměrně častou angažovanost žáků v občanských aktivitách zaměřených zejména na sport či kulturu. Pouze minimum učitelů zmínilo, že žáci se účastní na projektech směřujících k ochraně lidských práv nebo aktivitách na pomoc znevýhodněným lidem.



7.5 Osobní charakteristiky žáka, rodinné zázemí a jejich vliv na výsledky vzdělávání v občanské výchově

Šestá výzkumná otázka byla zaměřena na vazbu mezi osobním a rodinným zázemím žáků (např. pohlaví, socioekonomické zázemí, jazykové prostředí) a občanskými znalostmi či občanskými postoji žáků. Mnoho osobních a rodinných charakteristik žáků souviselo s výsledky testu občanských znalostí.

Ve všech zemích účastnících se ICCS dopadli v testu lépe žáci, jejichž rodiče mají lepší profesní postavení. Průměrný rozdíl mezi žáky, jejichž rodiče patří do nejvyšší (6.) profesní kategorie, a žáky, jejichž rodiče patří dle své profese do nejnižší kategorie, činil na škále měřící výsledek testu 87 bodů. Tento rozdíl se výrazně odlišuje v rámci jednotlivých zemí; v některých zemích je rozložení znalostí ještě nerovnoměrnější než výše uvedené.

Téměř ve všech sledovaných zemích dosáhly v testu občanských znalostí dívky lepších výsledků než chlapci, rozdíl činil v průměru 22 bodů ve prospěch dívek. Rozdíl existuje také mezi žáky pocházejícími z rodin migrantů a zbytkem populace. Děti migrantů dosáhly průměrně o 37 bodů nižšího výsledku; v některých zemích činil rozdíl 10 bodů, v některých naopak téměř 70 bodů. Poté co byl zohledněn vliv socioekonomického zázemí žáků, rozdíly mezi dětmi z rodin migrantů a dětmi z ostatních rodin téměř zmizely. Lepšího výsledku v testu občanských znalostí dosáhli žáci rodičů, kteří se více zajímají o politické a sociální otázky, ve většině zemí zůstal tento vztah patrný i po zohlednění vlivu dalších charakteristik žáka.

7.6 Navazující práce

Tato zpráva zaměřená na prvotní zjištění poskytuje základní přehled vybraných analýz bohatého datového materiálu ze studie ICCS. Brzy budou vydány detailnější zprávy a také výsledky sekundárních výzkumných analýz. Následné analýzy se nebudou zaměřovat pouze na vztah mezi občanskými znalostmi a občanskými postoji, ale také na vztah těchto fenoménů k charakteristikám vzdělávacích systémů, jednotlivých žáků a jejich zázemí. Následné zprávy využijí bohatší datový materiál, který byl v rámci studie získán, a bude využito též složitějších vícerozměrných statistických analýz s cílem získat přehled o faktorech ovlivňujících klíčové fenomény zkoumané ve studii ICCS.



Přílohy

PŘÍLOHA A: INSTITUCE A JEJICH ZAMĚŠTNANCI

Mezinárodní výzkumné centrum a partnerské instituce

Mezinárodní výzkumné centrum je situováno v Australské radě pro vzdělávací výzkum (Australian Council for Educational Research, ACER) a bylo mezinárodním výzkumným centrem pro studii ICCS. Zaměstnanci centra byli odpovědní za design a realizaci studie ve spolupráci s partnerskými institucemi NFER (National Foundation for Educational Research, Slough, United Kingdom) a LPS (Laboratorio di Pedagogia Sperimentale at the Roma Tre University, Rome, Italy) stejně jako s IEA Data Processing and Research Center (DPC) a sekretariátem IEA.

Zaměstnanci ACER a jejich pracovní pozice

John Ainley, *koordinátor projektu*
Wolfram Schulz, *ředitel výzkumu*
Julian Fraillon, *koordinátor vývoje testů*
Tim Friedman, *výzkumník*
Naoko Tabata, *výzkumník*
Eva Van De Gaer, *výzkumnice*
Anna-Kristin Albers, *výzkumnice*
Renee Chow, *datový analytik*
Louise Wenn, *datový analytik*

Zaměstnanci NFER a jejich pracovní pozice

David Kerr, *spolupracující ředitel výzkumu*
Joana Lopes, *výzkumnice*
Linda Sturman, *výzkumnice*

Zaměstnanci a jejich pracovní pozice

Bruno Losito, *spolupracující ředitel výzkumu*
Gabriella Agrusti, *výzkumnice*
Elisa Caponera, *výzkumnice*
Paola Mirti, *výzkumnice*

Mezinárodní asociace pro vyhodnocování výsledků vzdělávání (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA)

IEA poskytuje celkovou podporu a koordinuje projekt ICCS. Sekretariát IEA v Amsterdamu odpovídá za jednotlivé členy, verifikaci překladu a monitoring kvality výzkumu. IEA Data Processing and Research Center (DPC) v Hamburku je zejména odpovědné za výběry a zpracování dat z ICCS.

Zaměstnanci sekretariátu IEA a jejich pracovní pozice

Hans Wagemaker, *výkonný ředitel*
Barbara Malak, *manažer vnějších vztahů*
Jur Hartenberg, *finanční manažer*

Zaměstnanci IEA Data Processing and Research Center (DPC)

Heiko Sibberns, *ředitel*
Dirk Hastedt, *ředitel*
Falk Brese, *ICCS koordinátor*
Michael Jung, *výzkumník*
Olaf Zuehlke, *výzkumník (výběry)*
Sabine Meinck, *výzkumnice (výběry)*
Eugenio Gonzalez, *konzultant pro regionální modul (Latinská Amerika)*



ICCS poradní sbor (Project advisory committee, PAC)

Poradní sbor (PAC) působí na pravidelných schůzkách projektu.

Členové PAC

John Ainley (*vedoucí*), ACER, Austrálie
Barbara Malak, Sekretariát IEA
Heiko Sibberns, IEA Technical Expert Group
John Annette, University of London, Spojené království
Leonor Cariola, Ministerstvo školství, Chile
Henk Dekker, University of Leiden, Nizozemsko
Bryony Hoskins, Center for Research on Lifelong Learning, Evropská komise
Rosario Jaramillo F., Ministerstvo školství, Kolumbie (2006–2008)
Margarita Peña B., Institute for the Evaluation of Education, Kolumbie (2008–2010)
Judith Torney-Purta, University of Maryland, USA
Lee Wing-On, Hong Kong Institute of Education, Hongkong, Čína
Christian Monseur, University of Liège, Belgie

Další konzultanti projektu

Aletta Grisay, University of Liège, Belgie
Isabel Menezes, Porto University, Portugalsko
Barbara Fraczak-Rudnicka, Warsaw University, Polsko

Osoby dohlížející na výběrové procedury ICCS

Jean Dumais ze statistického úřadu Kanady v Otavě. Poskytoval neocenitelné rady ve všech otázkách týkajících se výběrových procedur.

Národní koordinátoři (NRCs)

Národní koordinátoři (NRCs) byli klíčovými postavami v průběhu celého projektu. Radili v otázkách spojených s vývojem výzkumných instrumentů s ohledem na jejich obsah a politické souvislosti a byli zodpovědní za realizaci výzkumu ICCS v jednotlivých zemích.

Anglie

Julie Nelson
National Foundation for Educational Research

Belgie (Vlámsko)

Saskia de Groof
Center of Sociology, Research Group TOR, Free University of Brussels (Vrije Universiteit Brussel)

Bulharsko

Svetla Petrova
Center for Control and Assessment of Quality in Education, Ministry of Education and Science,

Čína (Tchaj-pej)

Meihui Liu
Department of Education, Taiwan Normal University

Česká republika

Petr Soukup
Ústav pro informace ve vzdělávání

Dánsko

Jens Bruun
Department of Educational Anthropology, The Danish University of Education



Dominikánská republika

Ancell Scheker

Director of Evaluation in the Ministry of Education

Estonsko

Anu Toots

Tallinn University

Finsko

Pekka Kupari

Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä

Guatemala

Luisa Muller Durán

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA)

Hongkong (SAR)

Wing-On Lee

Hong Kong Institute of Education

Chile

Catalina Covacevich

Unidad de Curriculum y Evaluación, Ministerio de Educación

Indonésie

Diah Haryanti

Balitbang Diknas, Depdiknas

Irsko

Jude Cosgrove

Educational Research Centre, St Patrick's College

Itálie

Genny Terrinoni

INVALSI

Kolumbie

Margarita Peña

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)

Korejská republika

Tae-Jun Kim

Korean Educational Development Institute (KEDI)

Kypr

Mary Koutselini

Department of Education, University of Cyprus

Lichtenštejnsko

Horst Biedermann

Universität Freiburg, Pädagogisches Institut

Litva

Zivile Urbiene

National Examination Center

Lotyšsko

Andris Kangro

Faculty of Education and Psychology, University of Latvia



Lucembursko

Joseph Britz
Ministère de l'Éducation Nationale

Malta

Raymond Camilleri
Department of Planning and Development, Education Division

Mexiko

María Concepción Medina
Mexican Ministry of Education

Nizozemsko

M. P. C. van der Werf
GION, University of Groningen

Nový Zéland

Kate Lang
Sharon Cox
Comparative Education Research Unit, Ministry of Education

Norsko

Rolf Mikkelsen
University of Oslo

Paraguay

Mirna Vera
Dirección General de Planificación

Polsko

Krzysztof Kosela
Institute of Sociology, University of Warsaw

Rakousko

Günther Ogris
SORA Institute for Social Research and Analysis, Ogris & Hofinger GmbH

Rusko

Peter Pologevets
Institution for Education Reforms of the State University Higher School of Economics

Řecko

Georgia Polydorides
Department of Early Childhood Education

Slovensko

Ervin Stava
Department of Educational Measurements, National Institute for Education

Slovinsko

Marjan Simenc
University of Ljubljana

Španělsko

Rosario Sánchez
Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación y Ciencia

Švédsko

Fredrik Lind
The Swedish National Agency for Education (Skolverket)



Švýcarsko

Fritz Oser

Universität Freiburg, Pädagogisches Institut

Thajsko

Siriporn Boonyananta

The Office of the Education Council, Ministry of Education

Somwung Pitiyanuwa

The Office for National Education Standards and Quality Assessment



PŘÍLOHA B: NÁVRATNOST DOTAZNÍKŮ ICCS A VELIKOSTI VÝBĚROVÝCH SOUBORŮ

Tabulka 29: Návratnost a velikosti výběrových souborů ve výzkumu provedeném na žácích

Země	Návratnost u jednotlivých škol (v %)			Celkový počet škol, ze kterých se žáci účastnili výzkumu	Návratnost žákovských dotazníků (vážené výsledky v %)	Celkový počet dotázaných žáků	Celková návratnost (v %)	
	Před náhradami (vážené výsledky)	Po náhradách (vážené výsledky)	Po náhradách (nevážené výsledky)				Před náhradami (vážené výsledky)	Po náhradách (vážené výsledky)
Anglie	51,6	78,5	78,5	124	93,8	2,916	48,4	73,6
Belgie (Vlámsko)	74,4	94,8	95,0	151	96,7	2,968	71,9	91,7
Bulharsko	99,1	100,0	100,0	158	95,4	3,257	94,5	95,4
Česká republika	82,8	96,0	96,0	144	88,4	4,63	73,2	84,9
Čína (Tchaj-pej)	98,6	100,0	100,0	150	99,0	5,167	97,6	99,0
Dánsko	53,1	84,6	84,6	193	91,7	4,508	48,7	77,6
Dominikánská rep.	99,4	99,4	99,3	145	95,6	4,589	95,1	95,1
Estonsko	96,8	99,3	99,3	140	89,9	2,743	87,0	89,3
Finsko	84,5	95,1	95,1	176	94,5	3,307	79,8	89,9
Guatemala	98,2	100,0	100,0	145	97,4	4,002	95,7	97,4
Hongkong (SAR)	42,1	50,7	50,7	76	97,0	2,902	40,8	49,2
Chile	98,3	99,4	99,4	177	96,2	5,192	94,6	95,7
Indonésie	98,8	100,0	100,0	142	97,4	5,068	96,2	97,4
Irsko	81,8	87,4	87,8	144	91,6	3,355	74,9	80,1
Itálie	93,2	100,0	100,0	172	96,6	3,366	90,0	96,6
Kolumbie	93,2	99,5	99,5	196	95,3	6,204	88,8	94,8
Korejská republika	100,0	100,0	100,0	150	98,6	5,254	98,6	98,6
Kypr	100,0	100,0	100,0	68	93,4	3,194	93,4	93,4
Lichtenštejnsko	100,0	100,0	100,0	9	97,8	357	97,8	97,8
Litva	99,4	99,9	99,5	199	94,1	3,902	93,5	94,0
Lotyšsko	85,8	93,4	93,8	150	90,9	2,761	78,0	84,9
Lucembursko*	100,0	100,0	100,0	31	97,2	4,852	96,5	96,5
Malta	100,0	100,0	100,0	55	93,9	2,143	93,9	93,9
Mexiko	97,8	97,8	97,7	215	94,5	6,576	92,4	92,4
Nizozemsko	36,6	47,7	47,2	67	95,4	1,964	35,0	45,5
Norsko	62,5	86,0	86,0	129	91,6	3,013	57,2	78,8
Nový Zéland	80,8	84,3	84,9	146	91,9	3,979	74,2	77,4
Paraguay	95,3	99,4	99,3	149	96,3	3,399	91,8	95,8
Polsko	99,3	100,0	100,0	150	91,1	3,249	90,4	91,1
Rakousko	82,0	90,1	90,0	135	92,4	3,385	75,8	83,2
Rusko	100,0	100,0	100,0	210	96,8	4,295	96,8	96,8
Řecko	91,1	98,7	98,7	153	96,1	3,153	87,5	94,9
Slovensko	87,1	97,8	97,9	138	96,3	2,97	83,9	94,1
Slovinsko	92,5	95,9	95,9	163	93,9	3,07	86,9	90,1
Španělsko	97,1	98,7	98,7	148	91,9	3,309	89,2	90,7
Švédsko	94,7	99,0	98,2	166	93,9	3,464	89,0	93,0
Švýcarsko	60,2	82,1	83,4	156	95,9	2,924	57,7	78,7
Thajsko	75,2	100,0	100,0	149	98,1	5,263	73,8	98,1

Poznámka:

* Účast jednotlivých tříd v Lucembursku je 99,3 procenta při použití vážených dat.



Tabulka 30: Návratnost a velikosti výběrových souborů ve výzkumu provedeném na učitelích

Země	Návratnost u jednotlivých škol (v %)			Celkový počet škol, ze kterých se učitelé účastnili výzkumu	Návratnost učitelských dotazníků (vážené výsledky v %)	Celkový počet dotázaných učitelů	Celková návratnost (v %)	
	Před náhradami (vážené výsledky)	Po náhradách (vážené výsledky)	Po náhradách (nevážené výsledky)				Před náhradami (vážené výsledky)	Po náhradách (vážené výsledky)
Anglie	49,7	74,7	74,7	118	89,3	1,505	44,4	66,7
Belgie (Vlámsko)	65,5	84,9	84,9	135	81,2	1,63	53,2	68,9
Bulharsko	98,9	100,0	100,0	158	99,2	1,85	98,2	99,2
Česká republika	84,1	98,0	98,0	147	94,7	1,599	79,6	92,8
Čína (Tchaj-pej)	94,1	95,1	95,3	143	98,6	2,367	92,8	93,8
Dánsko	24,8	49,6	49,6	113	83,8	928	20,81	41,5
Dominikánská rep.	98,9	98,9	99,3	145	95,4	778	94,3	94,3
Estonsko	91,4	94,6	94,3	133	93,9	1,863	85,8	88,8
Finsko	84,6	94,0	94,1	174	90,2	2,295	76,3	84,8
Guatemala	97,1	100,0	100,0	145	99,0	1,138	96,1	99,0
Hongkong (SAR)	49,7	67,2	67,3	101	95,8	1,446	47,6	64,3
Chile	98,7	99,5	99,4	177	97,7	1,756	96,4	97,2
Indonésie	98,7	99,3	99,3	141	89,8	2,097	88,7	89,2
Irsko	79,0	84,6	83,5	137	87,0	1,861	68,8	73,6
Itálie	90,6	97,7	97,7	168	97,8	3,023	88,6	95,6
Kolumbie	87,8	95,6	95,4	188	92,3	2,01	81,1	88,2
Korejská republika	98,7	98,7	98,7	148	99,7	2,34	98,5	98,5
Kypr	97,1	97,1	97,1	66	91,0	906	88,3	88,3
Lichtenštejnsko	100,0	100,0	100,0	9	92,2	115	92,2	92,2
Litva	98,7	99,8	99,5	199	93,3	2,774	92,1	93,1
Lotyšsko	83,9	90,0	90,0	146	92,5	2,077	77,5	83,2
Lucembursko	77,4	77,4	77,4	24	79,9	290	61,8	61,8
Malta	100,0	100,0	100,0	55	98,9	900	98,9	98,9
Mexiko	92,3	92,3	91,8	202	89,4	1,844	82,4	82,4
Nizozemsko	n,a,	n,a,	7,2	22	n,a,	236	n,a,	n,a,
Norsko	37,4	48,6	48,7	73	72,9	492	27,3	35,4
Nový Zéland	63,0	65,5	65,7	115	87,7	1,347	55,2	57,4
Paraguay	87,1	93,2	92,7	139	85,3	1,176	74,3	79,5
Polsko	99,5	100,0	100,0	150	96,2	2,081	95,8	96,2
Rakousko	44,5	49,2	50,0	75	73,8	999	32,8	36,3
Rusko	100,0	100,0	100,0	210	99,8	3,081	99,8	99,8
Řecko	n/a	n/a	63,2	98	n,a,	1,271	n,a,	n,a,
Slovensko	87,0	98,5	98,6	139	99,3	1,984	86,4	97,8
Slovinsko	92,9	96,5	96,5	164	91,7	2,755	85,2	88,4
Španělsko	98,0	98,8	98,7	148	96,7	2,017	94,7	95,5
Švédsko	89,3	92,5	92,3	156	82,7	1,942	73,9	76,4
Švýcarsko	56,4	75,3	77,0	144	85,2	1,571	48,0	64,2
Thajsko	70,5	100,0	100,0	149	99,9	1,766	70,4	99,9



PŘÍLOHA C: ŠKÁLOVÁNÍ POLOŽEK ICCS DOTAZNÍKU

ICCS používá pro měření konstruktů relevantních v oblasti občanské výchovy sadu položek v žákovském, učitelském a školním dotazníku. Obvykle byly k získání těchto informací použity sady položek Likertova typu se čtyřmi kategoriemi (např. „rozhodně souhlasím“, „souhlasím“, „nesouhlasím“ a „rozhodně nesouhlasím“), ale občas byly zvoleny dvoubodové hodnoticí stupnice (např. „Ano“ a „Ne“). Položky pak byly překódovány tak, že čím vyšší skóre, tím odráží více pozitivních postojů nebo vyšší frekvenci.

Raschův „Partial Credit Model“ (Masters & Wright, 1997) byl použit pro škálování a výsledné vážené odhady metodou maximální věrohodnosti (Warm, 1989) byly převedeny do metriky s průměrem 50 a směrodatnou odchylkou 10 pro stejně vážené ICCS národní výběrové soubory, které splňují pokyny pro účast ve výzkumu. Podrobnosti o postupech škálování budou uvedeny v technické zprávě (Schulz, Ainley, Fraillon, v přípravě).

Výsledné ICCS skóre může být interpretováno s ohledem na průměr v jednotlivých zemích, které se účastní ICCS, ale neukazuje, do jaké míry žáci schvalují položky používané pro měření. Nicméně použití Raschova „Partial Credit Model“ umožňuje zmapování skóre dle odpovědí na položky. Tudiž je možné pro každé skóre předpovědět nejpravděpodobnější odpověď respondenta. (Pro uplatnění těchto vlastností v IEA CIVED průzkumu viz Schulz 2004b.)

Příloha D obsahuje mapy rozvržení skóre, která predikují minimální kódované skóre (např. 0 = „rozhodně nesouhlasím“, 1 = „nesouhlasím“, 2 = „souhlasím“, 3 = „rozhodně souhlasím“), které může respondent získat na položkách Likertova typu. Například pro žáky s určitým skóre by se dalo předpokládat, že tito žáci budou mít 50procentní pravděpodobnost souhlasit (nebo rozhodně souhlasit) s konkrétní položkou (viz např. rozvržení skóre v obrázku 2). U každé položky je možné určit „Thurstonovy prahy“, body, v nichž minimální položkové skóre nastává častěji než jakékoliv nižší skóre, které určují hranice mezi kategoriemi položek na mapě rozvržení skóre.

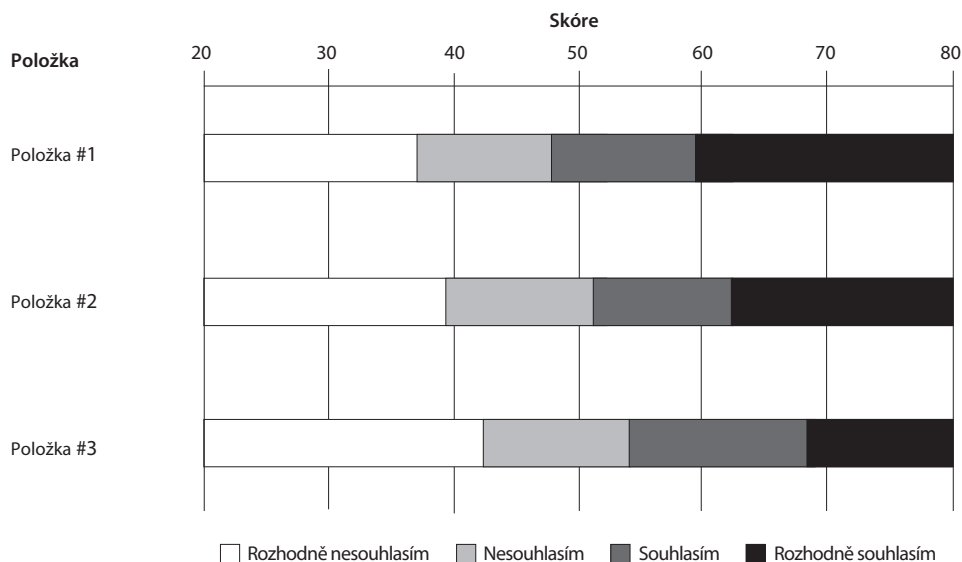
Tyto informace mohou být rovněž shrnuty výpočtem průměrné prahové hodnoty všech položek ve škále. Pro čtyřbodové škály Likertova typu to bylo obvykle prováděno pro druhou hranici, takže je možné předvídat, jak pravděpodobné by bylo pro respondenta s určitým skóre mít (v průměru přes položky) odpovědi ve dvou spodních nebo horních kategoriích. Použití tohoto přístupu v případě položek měřících souhlas umožňuje rozlišovat mezi skóre, v nichž respondenti nejčastěji souhlasili nebo nesouhlasili s průměrnou položkou použitou pro škálování.

Národní průměrná skóre jsou zobrazena v grafickém zobrazení, které má dvě základní barvy, jako obdélníky, které ukazují jejich průměrné hodnoty plus/mínus výběrové chyby (tj. tabulky č. 14, 15, 18, a 19 v hlavní části textu). Pokud se národní průměrné skóre nachází ve světle modré oblasti, pak v průměru budou odpovědi žáků v nižších kategoriích položek („nesouhlasí nebo rozhodně nesouhlasí“, „vůbec nebo moc se nezajímá“, „nikdy nebo zřídka“). Pokud jsou tato skóre uvedena v tmavší modré oblasti, pak průměrné odpovědi žáků budou v horních kategoriích položek („souhlasí nebo rozhodně souhlasí“, „velmi nebo celkem se zajímá“, „někdy nebo často“).



PŘÍLOHA D: MAPY ROZLOŽENÍ SKÓRE PRO ŠKÁLY DOTAZNÍKŮ

Obrázek 2: Příklad mapy rozložení skóre dotazníku

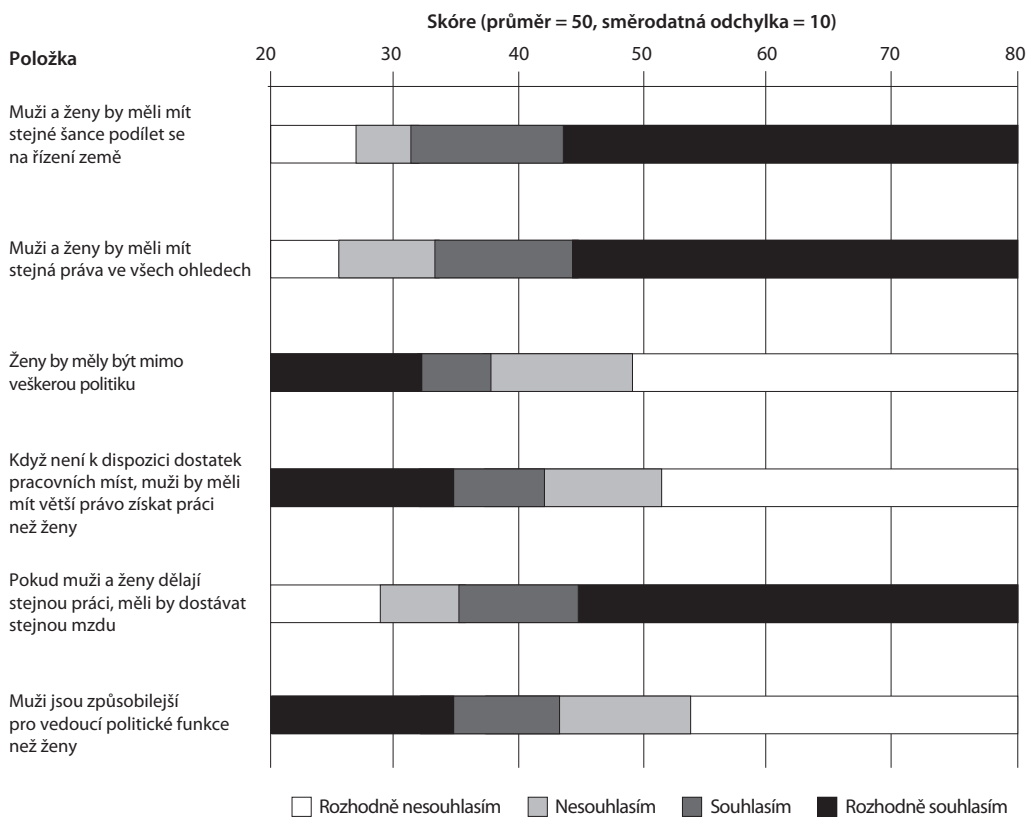


Příklad interpretace mapy rozložení skóre

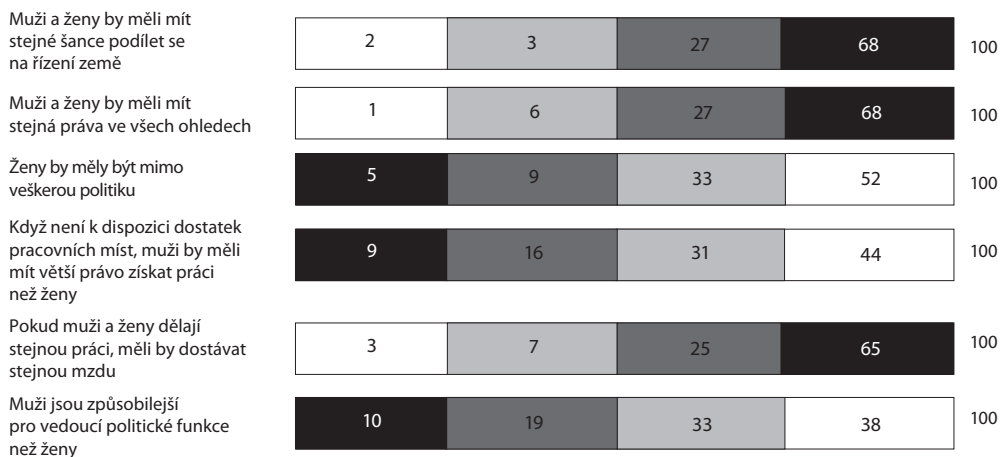
#1:	Respondent se skóre 30 má více než 50procentní pravděpodobnost rozhodně nesouhlasit se všemi třemi položkami.
#2:	Respondent se skóre 40 má více než 50procentní pravděpodobnost, že nebude rozhodně nesouhlasit s položkami 1 a 2, ale bude rozhodně nesouhlasit s položkou 3.
#3:	Respondent se skóre 50 má více než 50procentní pravděpodobnost, že bude souhlasit s položkou 1 a bude nesouhlasit s položkami 2 a 3.
#4:	Respondent se skóre 60 má více než 50procentní pravděpodobnost, že bude rozhodně souhlasit s položkou 1 a bude alespoň souhlasit s položkami 2 a 3.
#5:	Respondent se skóre 70 má více než 50procentní pravděpodobnost, že bude rozhodně souhlasit s položkami 1, 2 a 3.



Obrázek 3: Mapa rozložení skóre pro postoje žáků vůči genderové rovnosti



Mezinárodní frekvence položek (řádková procenta)

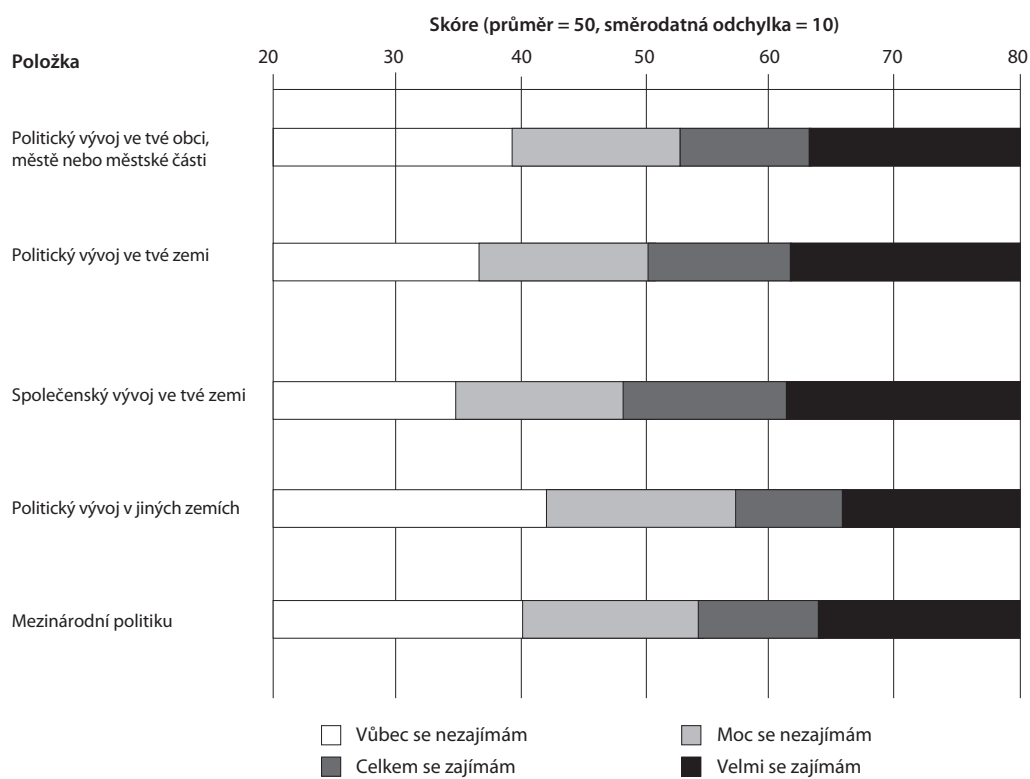


Poznámka:

Průměrné procento pro stejně vážené zúčastněné země, které splňují požadavky výběru po zařazení náhradních škol.



Obrázek 4: Mapa rozložení skóre pro zájem žáků o politické a společenské dění



Mezinárodní frekvence položek (řádková procenta)

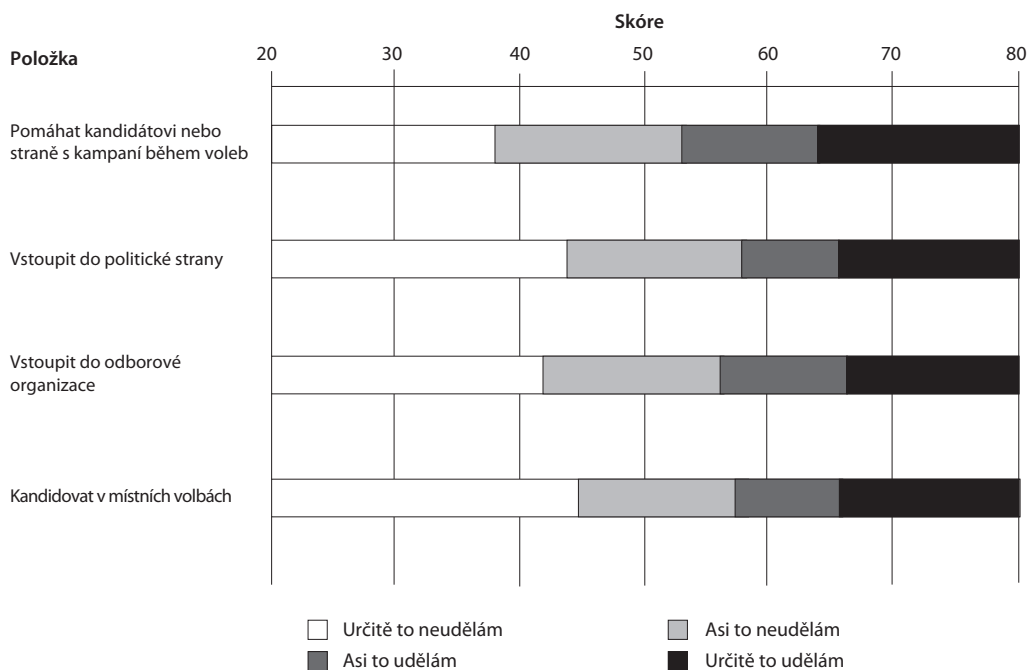
	Celkem				
Politický vývoj ve tvé obci, městě nebo městské části	15	42	30	13	100
Politický vývoj ve tvé zemi	12	35	37	16	100
Společenský vývoj ve tvé zemi	10	31	42	17	100
Politický vývoj v jiných zemích	24	48	21	7	100
Mezinárodní politiku	20	44	26	10	100

Poznámka:

Průměrné procento pro 36 stejně vážených zúčastněných zemí, které splňují požadavky výběru.



Obrázek 5: Mapa rozložení skóre pro účast žáků na politických aktivitách v dospělosti



Mezinárodní frekvence položek (řádková procenta)

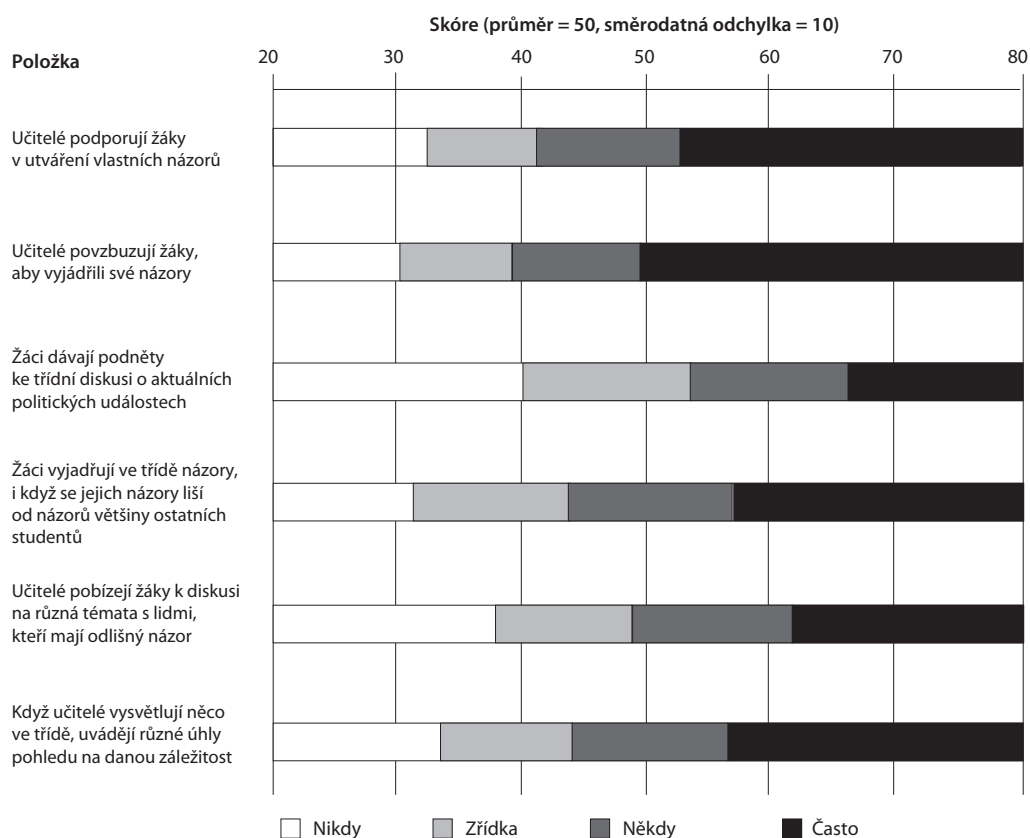
	Celkem				
Pomáhat kandidátovi nebo straně s kampaní během voleb	16	43	29	11	100
Vstoupit do politické strany	29	45	18	8	100
Vstoupit do odborové organizace	24	45	23	8	100
Kandidovat v místních volbách	31	43	18	8	100

Poznámka:

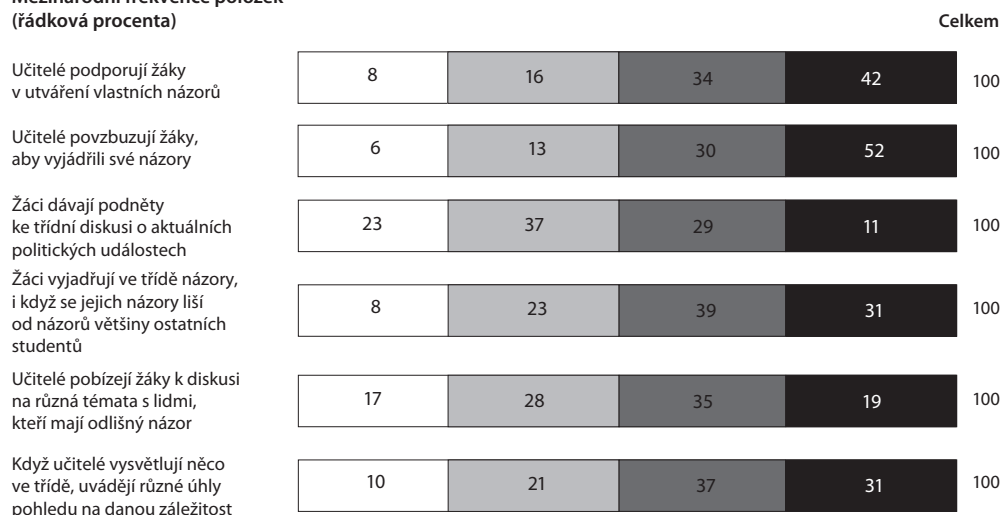
Průměrné procento pro stejně vážené zúčastněné země, které splňují požadavky výběru po zařazení náhradních škol.



Obrázek 6: Mapa rozložení skóre vnímání otevřenosti při diskusi ve třídě u žáků



Mezinárodní frekvence položek (řádková procenta)



Poznámka:

Průměrné procento pro stejně vážené zúčastněné země, které splňují požadavky výběru po zařazení náhradních škol.



Citované zdroje

- Ajegbo, K., Kiwan, D., & Sharma, D. (2007). *Diversity and citizenship curriculum review*. London, UK: Department for Education and Skills (DfES).
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Angvik, M., & von Borries, B. (Eds.). (1997). *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents* (Vols. A–B). Hamburg, Germany: Korber-Stiftung.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Banks, J. (2008). Diversity and citizenship education in global times. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *Education for citizenship and democracy* (s. 57–70). London, UK: Sage Publications.
- Barr, H. (2005). Toward a model of citizenship education: Coping with differences in definition. In C. White & R. Openshaw (Eds.), *Democracy at the crossroads: International perspectives on critical global citizenship education* (s. 55–75). Lanham, MD: Lexington Books.
- Bengston, V. L., Biblarz, T. J., & Roberts, R. L. (2002). *How families still matter: A longitudinal study of youth in two generations*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ben-Porath, S. R. (2006). *Citizenship under fire: Democratic education in times of conflict*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bennett, L., & Bennett, S. (1989). Enduring gender differences in political interest. *American Politics Quarterly*, 17(1), 105–122.
- Bennett, S. E. (1986). *Apathy in America*. Dobbs Ferry, NY: Transnational Publishers.
- Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B., & Sardoc, M. (2004). *All European study on education for democratic citizenship policies*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Buchmann, C. (2002). Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges. In A. C. Porter & A. Gamoran (Eds.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (s. 150–197). Washington, DC: National Academy Press.
- Burns, N., Schlozman, K. L., & Verba, S. (1997). The public consequences of private inequality: Family life and citizen participation. *American Political Science Review*, 91(2), 373–389.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Education for citizenship and democracy in the Americas: An agenda for action*. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Craig, R., Kerr, D., Wade, P., & Taylor, G. (2005). *Taking post-16 citizenship forward: Learning from the post-16 citizenship development projects* (DfES research report 604). London, UK: Department for Education and Skills (DfES).
- Curtice, J., & Seyd, B. (2003). Is there a crisis of political participation? In A. Park, J. Curtice, K. Thomson, L. Jarvis, & C. Bromley (Eds.), *British social attitudes: The 20th report. Continuity and change over two decades* (s. 93–107). London, UK: Sage Publications.
- Dalton, R. (2002). The decline of party identifications. In R. Dalton & M. Wattenberg (Eds.), *Parties without partisans* (s. 19–36). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* The Hague, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels, Belgium: Author. Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Brussels, Belgium: Author.
- Evans, M. (2009). Citizenship education, pedagogy and school contexts. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *Education for citizenship and democracy* (s. 519–532). London, UK: Sage Publications.



- Fuchs, D., & Klingemann, H.-D. (1995). Citizens and the state: A relationship transformed. In D. Fuchs & H.-D. Klingemann (Eds.), *Citizens and the state* (Vol. 1, s. 419–43) Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fulgini, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behaviour. *Child Development*, 68(2), 351–363.
- Furnham, A., & Gunter, B. (1989). *The anatomy of adolescence: Young people's social attitudes in Britain*. New York: Routledge.
- Gabriel, O. W., & van Deth, J. W. (1995). Political interest. In J. W. van Deth & E. Scarbrough (Eds.), *The impact of values* (Vol. 4, s. 390–411). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- Gorard, S., & Sundaram, V. (2008). Equity and its relationship to citizenship education. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *Education for citizenship and democracy* (s. 57–70). London, UK: Sage Publications.
- Grusec, J. E., & Kuczynski, L. (Eds.). (1997). *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. New York: John Wiley.
- Hahn, C. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65, 1541–1545.
- Hooghe, M., Stolle, D., & Stouthuysen, P. (2004). Head start in politics: The recruitment function of youth organizations of political parties in Belgium (Flanders). *Party Politics*, 10(2), 193–212.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Inglehart, R., & Norris, P. (2003). *Rising tide: Gender equality and cultural change around the world*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- International Labour Organisation (ILO). (1990). *International Standard Classification of Occupations: ISCO-88*. Geneva, Switzerland: Author.
- Janoski, J., & Wilson, J. (1995). Pathways to voluntarism: Family socialization and status transmission models. *Social Forces*, 74(1), 271–292.
- Kao, G., & Thompson, J. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Sociology*, 29, 417–442.
- Keating, A., Kerr, D., Lopes, J., Featherstone, G., & Benton, T. (2009). *Embedding citizenship education in secondary schools in England (2002–08): Citizenship education longitudinal study seventh annual report*. London, UK: Department for Children, Schools and Families (DCSF).
- Kennedy, K. (2009). The citizenship curriculum: Ideology, content and organization. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *Education for citizenship and democracy* (s. 483–491). London, UK: Sage Publications.
- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., & Craig, R., with Cleaver, E. (2004). *Citizenship education longitudinal study: Second annual report. First longitudinal survey: Making citizenship real* (DfES research report 531). London, UK: Department for Education and Skills (DfES).
- Klingemann, H. (1999). Mapping support in the 1990's: A global analysis. In P. Norris (Ed.), *Critical citizens: Global support for democratic governance* (s. 40–44). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lauglo, J., & Øia, T. (2006). *Education and civic engagement among Norwegian youths* (NOVA report 14/06). Oslo, Norway: Norwegian Social Research.



Lee, W. O., Grossman, D. L., Kennedy, K., & Fairbrother, G. P. (Eds.). (2004). *Citizenship education in Asia and the Pacific: Concepts and issues*. Hong Kong, SAR: Comparative Education Research Centre (CERC) and Kluwer Academic Publishers.

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

Masters, G. N., & Wright, B. D. (1997). The partial credit model. In W. J. van der Linden & R. K. Hambleton (Eds.), *Handbook of modern item response theory* (s. 101–122). New York: Springer.

Mellor, S., & Prior, W. (2004). Citizenship education in Asia and the Pacific: Promoting social tolerance and cohesion in the Solomon Islands and Vanuatu. In W. O. Lee, D. L. Grossman, K. Kennedy, & G. P. Fairbrother (Eds.), *Citizenship education in Asia and the Pacific: Concepts and issues*

(s. 175–194). Hong Kong, SAR: Comparative Education Research Centre (CERC) and Kluwer Academic Publishers.

Menezes, I., Ferreira, P. D., Carneiro, N. S., & Cruz, J. B. (2004). Citizenship, empowerment and participation: Implications for community interventions. In A. Sánchez Vidal, A. Zambrano Constanzo, & L. M. Palacín (Eds.), *Psicología comunitaria Europea: Comunidad, ética y valores* [European community psychology: Community, ethics and values] (s. 301–308). Barcelona, Spain: Publicacions Universitat de Barcelona.

Mondak, J., & Anderson, M. (2004). The knowledge gap: A reexamination of gender-based differences in political knowledge. *The Journal of Politics*, 66(2), 492–512.

Monseur, C., & Berezner, A. (2007). The computation of equating errors in international surveys in education. *Journal of Applied Measurement*, 8(3), 323–335.

Mosher, R., Kenny, R. A., & Garrod, A. (1994). *Preparing for citizenship: Teaching youth to live democratically*. Westport, CT: Praeger.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Garden, R. A., O'Connor, K. M., Chrostowski, S. J., & Smith, T. A. (2000). *TIMSS 1999 international mathematics report: Findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Newton, K., & Norris, P. (2000). Confidence in public institutions: Faith, culture or performance? In S. J. Pharr & R. D. Putnam (Eds.), *Disaffecting democracies: What's troubling the trilateral countries?* (s. 52–73). Princeton, NJ: Princeton University Press.

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

Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Osler, A., & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Stoke on Trend, UK: Trentham.

Oswald, H., & Schmid, C. (1998). Political participation of young people in East Germany. *German Politics*, 7, 147–164.

Parker, W. (2004). Diversity, globalization and democratic education: Curriculum possibilities. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pasek, J., Feldman, L., Romer, D., & Jamieson, K. (2008). Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental Science*, 12(1), 236–237.

Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work*. Princeton, NJ: Princeton University Press.



- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen, Denmark: Nielsen and Lydiche.
- Reimers, F. (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citizenship and Teacher Education*, 3(2), 5–21.
- Renshon, S. A. (1975). The role of personality development in political socialization. In D. C. Schwartz & S. Schwartz (Eds.), *New directions in socialization* (s. 29–68). New York: Free Press.
- Richardson, W. (2003). *Connecting political discussion to civic engagement: The role of civic knowledge, efficacy and context for adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, Maryland.
- Ross, A. (2009). Organising a curriculum for active citizenship. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *Education for citizenship and democracy* (s. 492–505). London, UK: Sage Publications.
- Roth, K., & Burbules, N. C. (2007). *Changing notions of citizenship education in contemporary nation-states*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Schulz, W. (2002). *Explaining differences in civic knowledge: Multilevel regression analyses of student data from twenty-seven countries*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, LA, 1–5 April.
- Schulz, W. (2004a). Scaling procedures for Likert-type items on students' concepts, attitudes and actions. In W. Schulz & H. Sibberns (Eds.), *IEA Civic Education Study technical report* (s. 93–126). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W. (2004b). Mapping student scores to item responses. In W. Schulz & H. Sibberns (Eds.), *IEA Civic Education Study technical report* (s. 127–132). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W. (2005). *Political efficacy and expected participation among lower and upper secondary students: A comparative analysis with data from the IEA civic education study*. Paper presented at the ECPR general conference in Budapest, Hungary, 8–10 September.
- Schulz, W., Ainley, J., & Fraillon, J. (Eds.). (v přípravě). *ICCS 2009 technical report*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (v přípravě). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., 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., & Sibberns, H. (2004). Scaling procedures for cognitive items. In W. Schulz & H. Sibberns (Eds.), *IEA Civic Education Study technical report* (s. 69–91). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Sherrod, L., Torney-Purta, J., & Flanagan, C. (Eds.). (2010). *Handbook on civic engagement in youth*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris, France: OECD Publications.
- 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. (2009). International research that matters for policy and practice. *American Psychologist*, 64(8), 822–837.
- 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.
- 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.
- van Deth, J. W., Maraffi, M., Newton, K., & Whiteley, P. F. (1999). *Social capital and European democracy*. New York: Routledge.
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vollebergh, W. A. M., Iedema, J., & Raaijmakers, Q. A. W. (2001). Intergenerational transmission and the formation of cultural orientations in adolescence and young adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63(4), 1185–1198.
- von Davier, M., Gonzalez, E., & Mislevy, R. (2009). What are plausible values and why are they useful? *IERI Monograph Series*, 2, 9–36.
- Wade, R. C. (2007). *Community action rooted in history: The CiviConnections model of service learning*. Silver Spring, MD: National Council for the Social Studies.
- Walker, D. (1996). Young people, politics and the media. In H. Robert & D. Sachdev (Eds.), *Young people's social attitudes* (s. 118–127). Ilford, UK: Barnardos.
- Warm, T. A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. *Psychometrika*, 54(3), 427–450.
- White, C., & Openshaw, R. (2005). *Democracy at the crossroads: International perspectives on critical global citizenship education*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Youniss, J., & Levine, P. (Eds.). (2009). *Engaging young people in civic life*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Zadja, J. (2009). Globalisation, nation building and cultural identity: The role of intercultural dialogue. In J. Zajda, H. Daun, & L. Saha (Eds.), *Nation-building, identity and citizenship education* (s. 15–24). Frankfurt, Germany: Springer.



Poznámky

Poznámky

Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy

(Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, Losito)

1. vydání.

Překlad: Simona Křečková, Jan Schubert, Martina Ševců, Petr Soukup, Lucia Truksová a Světlana Zeipeltová.

Vydal: Ústav pro informace ve vzdělávání – divize Nakladatelství TAURIS, Senovážné nám. 26, Praha 1, v roce 2010 v nákladu 500 výtisků.

Jazyková redakce Radomír Silber.

Grafická úprava a sazba Miloš Vlnas.

Tisk Comunica a.s., Praha.

www.uiv.cz

ISBN 978-80-211-0602-4