
Vliv klimatu školní třídy a jejího socioekonomického složení na občanské znalosti a postoj k volební účasti*

ALEŠ KUDRNÁČ**

Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., Praha

The Impact of Open Classroom Climate and Classroom Socio-economic Composition on Civic Knowledge and Attitudes towards Voting

Abstract: Research to date indicates that there is a positive association between the family-based socio-economic status (SES) of students and pupils' own level of civic knowledge and attitudes toward voting. Many scholars think that social stratification of the electorate may lead to differential political representation of social groups thereby weakening the legitimacy of democracy among the lower social strata who participate least in politics. In this respect, it is often argued that one of the roles of schools is to reduce the difference in civic participation among students coming from families in different social strata. In this vein, this article examines if (a) type of classroom learning operationalised as 'open classroom climate' and (b) the socioeconomic composition of the class help to explain differences in students' level of civic knowledge and attitudes toward voting. The data used in this study comes from the International Citizenship and Civic Education (ICCS) survey of 8th-grade student carried out in 2009. The multilevel modelling results show that the SES of a students' family does help to explain differences in pupils' civic knowledge and attitudes toward voting, and this classroom effect is especially strong among low SES students. In contrast, the presence of an open classroom climate has no significant effects on knowledge or attitudes to voting. This article concludes with a discussion of how these findings shape current understanding of how contrasting educational trajectories may have political consequences over the long-term.

Keywords: inequality, family background, civic knowledge, open classroom climate, voting turnout

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2017, Vol. 53, No. 2: 209–240

<https://doi.org/10.13060/00380288.2017.53.2.314>

* Práce na článku byla plně financována projektem GB14-36154G „Dynamika změny v české společnosti“.

** Veškerou korespondenci posílejte na adresu: Mgr. Aleš Kudrnáč, Ph.D., oddělení Sociologie politiky, Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., Jilská 1, 110 00 Praha 1, e-mail: ales.kudrnac@soc.cas.cz.

Úvod

Vysoká míra občanských znalostí úzce souvisí s dalšími důležitými prvky občanského a politického života lidí. Jedinci s vyšší mírou občanských znalostí zpravidla zastávají demokratické principy a hodnoty silněji než ti, u kterých pozorujeme nízkou úroveň občanských znalostí [Nie et al. 1969]. Zároveň jsou tolerantnější, chodí častěji volit a klesá u nich pravděpodobnost volby extremistické politické strany [Hodson, Busseri 2012]. Jedinci s vysokou mírou občanských znalostí jsou rovněž schopnější vyjádřit své zájmy a volit na základě získaných informací [Zaller 1992]. Občanské znalosti a postoj k volební účasti mladí lidé nejčastěji získávají doma a ve škole, která je často označována za místo, kde by měli lidé těchto vědomostí a schopností nabýt. V tomto článku je občanskou znalostí¹ míněna jak faktografická znalost, tak kognitivní schopnost, která se vyznačuje schopností úsudku a analýzy.

Není asi nikterak překvapující, že vyšší občanskou znalost pozorujeme u těch, kteří dosáhli vyššího vzdělání. Existuje velké množství studií, které poukazují na pozitivní vztah mezi úrovní dosaženého vzdělání na jedné straně a občanskou znalostí a volební účastí na straně druhé [Converse 1972; Putnam 2000]. Podíváme-li se jak na starší, tak na současné politologické studie, je téměř nemožné vynechat proměnnou dosaženého vzdělání z modelů vysvětlujících občanskou znalost nebo volební či nevolební politickou participaci.

Je přinejmenším zarážející, že nejmladší generace Evropanů vykazuje mnohem větší míru nerovnosti ve volební účasti podle dosažené úrovně vzdělání než starší generace v jejich věku, a to navzdory tomu, že míra vzdělanosti vzrostla [Abendschön, Schäfer, Rossteutscher 2014]. Vzdělanostní nerovnosti a nezájem o politickou participaci jsou dlouhodobě vnímány jako nežádoucí, či dokonce nebezpečné jevy pro vývoj demokratické společnosti. Nerovnosti ve vzdělání jsou někdy spojovány s demokratickou legitimitou právě proto, že mladí a méně vzdělaní lidé vykazují menší míru zapojení do politiky než ostatní segmenty společnosti.

Na vzdělání a zejména výuku občanské nauky je často pohlíženo jako na hlavní lék výše zmíněných neduhů, jakými je nízká ochota k volební účasti a nízká míra občanské znalosti. [Niemi, Hepburn, Chapman 2000]. Eidhof et al. [2014] naznačují, že školy by měly „být schopny zvýšit celkovou míru občanských kompetencí občanů a zajistit větší rovnost možností k občanské participaci“. Rozdíly v občanských znalostech a politických postojích dle navštěvované školy jsme schopni identifikovat už mezi žáky, kteří nedokončili ještě ani základní vzdělání. Na vyšší míru občanských znalostí a vyšší ochotu k volební i nevolební politické

¹ Tato proměnná je chápána stejně jako v Národní zprávě z Mezinárodní studie občanské výchovy [Soukup 2010], kde je nazývána škálou znalostí a porozumění. Z důvodu délky tohoto názvu bylo přistoupeno ke zkrácené formě – občanská znalost. Podrobnosti konstrukce této proměnné budou uvedeny v další části tohoto článku.

participaci mezi gymnazisty než mezi žáky ostatních škol upozorňuje několik studií [např. Soukup 2010; Macháček, Štáva 2011]. Z evidentních důvodů nemožno být všechny školy v plnění těchto cílů stejně úspěšné. Zároveň se ukazuje, že pozorované rozdíly v občanských znalostech a postojích k volební účasti mezi školami nejsou výlučně dány působením škol.

Tyto nerovnosti v politických postojích a znalostech vznikají pravděpodobně jako efekt výběru. Rodiče jsou v otázce politické angažovanosti pro své děti v řadě případů vzorem [Bhatti, Hansen 2012], a jelikož se vzdělanější rodiče častěji účastní voleb a vykazují vyšší míru občanské znalosti, pozorujeme pozitivnější vztah k účasti ve volbách a politice obecně i u jejich dětí. Protože žáci s vysokoškolsky vzdělanými rodiči mají mnohem větší šanci navštěvovat gymnázia, je možné lepší výsledky gymnazistů v testech občanských znalostí a postojů k volební účasti připisovat alespoň částečně jejich původu. Ačkoli rozdíly v občanských znalostech a zájmu o politiku mezi druhy škol zdaleka nejsou výlučnou zásluhou nebo vinou jednotlivých škol, je zásadní otázkou, zda školy v tomto ohledu něco dělají nebo dělat mohou. Kromě toho, že by školy měly své žáky učit občanským znalostem a významu politické participace, měly by přispívat i ke snížení již existujících nerovností mezi mladými lidmi, které jsou způsobeny odlišným sociálně-ekonomickým statusem. Jak může být těchto cílů dosaženo, není prozatím zcela jasné.

Výzkum v oblasti občanských znalostí a postojů mladých lidí dlouhodobě ukazuje, že jedním ze stěžejních prvků občanské nauky je diskuze o politice. Není však důležitá pouhá přítomnost a frekvence diskuze o politice, ale rovněž prostředí, ve kterém se odehrává. V této souvislosti se jako důležitý ukazuje koncept *open classroom climate*, který je v této studii volně překládán jako klima otevřené diskuze nebo zkráceně jako třídní klima. Klima otevřené diskuze pozitivně souvisí jak s kladnými postoji k volební a nevolební politické participaci, tak rovněž s občanskou znalostí. Vlivný článek Davida Campbella [2008: 57] dokonce naznačuje, že „klima otevřené diskuze ve škole může částečně kompenzovat nevýhody mladých lidí s nízkým sociálně-ekonomickým postavením“. Zdá se však, že není důležité jen to, zda se diskuze odehrává v otevřeném klimatu školy, ale rovněž mezi kým diskuze probíhá. Literatura zaměřená na analýzu determinant studijních výsledků poukazuje na to, že složení školní třídy má rovněž nezanedbatelnou úlohu, protože když je jedinec obklopen spolužáky s vyšším socioekonomickým statusem nebo vyšší mírou kognitivních schopností, má to příznivý vliv na studijní výsledky. Efekt třídního složení na občanské znalosti byl testován Schulzem et al. [2010], kteří ve své komparativní studii potvrdili efekt socioekonomického složení třídy na občanské znalosti. V českém prostředí byl vliv třídního složení analyzován kolektivem autorů kolem Soukupa [2010: 139], kteří zjistili, že rozdíl v občanských znalostech mezi gymnazisty a žáky základních škol lze částečně vysvětlit odlišným sociálním složením žáků na těchto dvou typech škol.

V tomto článku budou sledovány oba zmíněné fenomény, tedy jak vliv třídního klimatu, tak efekt socioekonomického složení třídy. Cílem této studie

je v první řadě testovat, zda socioekonomické složení třídy souvisí s mírou občanských znalostí a postojem k budoucí volební účasti mezi mladými Slováky. Dalším záměrem je analyzovat, zda klima otevřené třídní diskuze souvisí s mírou občanských znalostí a chutí jít volit. V návaznosti na tyto dva dílčí kroky je hlavním cílem článku ověřit tzv. kompenzační efekt, tedy zda se klima otevřené třídní diskuze nebo socioekonomické složení třídy liší ve svém efektu na občanské znalosti a ochotu jít volit podle individuálního socioekonomického statusu (SES).

Pokud by se kompenzační efekt potvrdil v případě socioekonomického složení třídy, znamenalo by to, že žáci s nižším individuálním SES navštěvující třídy s převahou vrstevníků z rodin s vyšším SES mohou těžit z vlivu spolužáků více než žáci navštěvující třídy s nižším průměrným SES. Kompenzační efekt složení třídy by rovněž znamenal, že rozdíl v občanských znalostech a postojích k volební účasti mezi žáky s nižším a vyšším socioekonomickým zázemím může být snížen tím, že se omezí diferenciací vzdělanostních drah. Pokud by byl zjištěn kompenzační efekt třídního klimatu, potvrdily by se závěry Campbella [2008], který za použití CIVED (1999) dat zjistil, že v USA je třídní klima schopné částečně zmírňovat nerovnosti v občanských znalostech a ochotě jít volit, jež jsou způsobené různými individuálními SES.

Kromě kompenzačního efektu může ale nastat i efekt opačný, označovaný jako akcelerační. O akceleračním efektu bychom hovořili tehdy, když by socioekonomické složení třídy nebo třídní klima pozitivně působilo na míru občanských znalostí nebo ochotu jít volit výrazněji u žáků s vyšším individuálním SES. K akceleračnímu efektu může dojít, protože děti z rodin s vyšším SES mohou být díky svým lepším výchozím znalostem o politice častěji vyvolávány během politických diskuzí ve třídě a z těchto diskuzí si odnášet rozsáhlejší poznatky než jejich méně angažovaní spolužáci s nižším SES. Eidhof et al. [2014] naznačují, že „... změny ve složení třídy mohou ovlivnit nejen prospěch, ale také míru občanské kompetence odlišně pro studenty dle různých schopností“. Kompenzační a akcelerační efekt ve svém důsledku znamenají, že školní prostředí má schopnost regulovat míru politických nerovností souvisejících s individuálním SES.

K testování uvedených cílů studie budou použita data z mezinárodního průzkumu ICCS (2009) za Slovenskou republiku, která budou analyzována pomocí víceúrovňových OLS regresních modelů. Struktura článku je následující: V první části jsou nastíněna teoretická východiska a shrnut dosavadní výzkum v oblasti efektu třídního prostředí a socioekonomického složení třídy na občanské znalosti a postoje k volební účasti. Druhá část zahrnuje představení datového souboru a zdůvodnění použitých proměnných a způsobu analýzy. Následuje prezentace výsledků regresních analýz, na niž navazuje diskuze a závěr této studie.

Teoretická východiska

Mezinárodní studie shodně ukazují, že volební účast a politická participace jsou spojeny se SES [Solt 2008; Castillo et al. 2015]. Vztah mezi SES a volební účastí v kombinaci s rostoucí sociálně-ekonomickou stratifikací se může stát vážnou hrozbou pro demokratickou legitimitu, protože v důsledku prohlubujících se rozdílů ve volební a politické účasti klesá reprezentativnost volených představitelů a oslabuje se schopnost reagovat na podněty rozličných skupin a komunit [Levinson 2010; Castillo et al. 2015].

Občanská znalost je stejně jako volební účast pozitivně spojená s vyšším socioekonomickým zázemím jedince. Toto zjištění se potvrdilo v mnoha studiích z různých zemí [Marien, Hooghe, Quintelier 2010; Schlozman, Verba, Brady 2012; Solt 2010]. Galston [2007] uvádí, že lidé v nejvyšším příjmovém kvintilu mají pětkrát větší pravděpodobnost zapojení do politiky než ti v nejnižším kvintilu. Současně platí, že občané s podobným SES mají podobnou úroveň politické angažovanosti [Nie, Powell, Pewitt 1969]. SES není odvozen pouze od příjmu, ale sestává rovněž ze zaměstnaneckého postavení a úrovně vzdělávání. Všechny tyto složky spolu značně korelují. Úroveň dosaženého vzdělání je dlouhodobě označována jako spolehlivý prediktor politické znalosti, volební účasti a nevolební politické participace [Carpini, Keeter 1996; Schlozman, Verba, Brady 1995; Owen, Soule, Chalif 2011].

Souvislost mezi příjmem, zaměstnaneckým postavením a úrovní vzdělání ovšem neznamená, že tyto ukazatele jsou zastupitelné. Například dosažené vzdělání neurčuje pouze pravděpodobnost získat určitý zaměstnanecký status, ale může také ukazovat na míru kognitivních schopností důležitých pro vyhledávání informací, chápání souvislostí a vytváření úsudků o politice i osvojování občanských znalostí obecně [Schlozman, Verba, Brady 2012]. Stejná logika platí i pro žáky, kteří ze zjevných důvodů nemají zaměstnání, a jejichž vzdělávací proces ještě neskončil. Příznivý vliv vyššího socioekonomického zázemí na občanskou znalost a postoj k volební účasti byl potvrzen několika studiemi [Hattie 2009; Campbell 2008].

Odborníci i politici hledají jak příčiny, tak řešení nerovností ve vztahu k politice. Vzdělávací systém a zejména školy jsou v tomto ohledu považovány za obvyklého podezřelého z důvodu svojí vzdělávací a socializační role. V souladu s tímto přesvědčením byly rozdíly v politických znalostech a občanské participaci podle vzdělání zaznamenány ještě před dosažením dospělosti. Například Hooghe a Dassonneville [2013] uvádí, že vazba mezi vzděláváním (typ navštěvené školy) a politickou participací je patrná již ve školním věku. S ohledem na mezinárodně platná zjištění o mezigeneračním přenosu vzdělání [Schlozman, Verba, Brady 2012] a související stratifikaci vzdělávacího systému se jako jeden z možných mechanismů působení školy jeví socioekonomické složení třídy, které v interakci s individuálním statutem může dát vzniknout kompenzačnímu nebo akceleračnímu efektu. Vzhledem k vysoké míře vzdělanostní stratifikace může

docházet k prohlubování politické nerovnosti, protože jednotlivé druhy škol soustřeďují žáky s podobnou mírou občanských kompetencí a omezují tak možné pozitivní efekty heterogenního složení třídy.

Efekt třídního prostředí na občanskou znalost a ochotu jít volit

Výzkum vlivu školy a potažmo třídy na občanské kompetence sestává především ze dvou hlavních argumentů. Zaprvé, úlohou školy je poskytnout studentům znalosti, které jsou vnímány jako zásadní pro to, aby se jedinec stal kritickým a angažovaným občanem. Žáci by se měli učit o tom, jak funguje politický systém, a o významu politické participace [Quintelier 2010; Torney-Purta et al. 2001]. Druhý pohled na roli školy je, že představuje prostředí, kde mohou studenti zažít demokracii. To znamená, že se mohou účastnit rozhodovacího procesu o určitých procesních věcech ve škole (např. školní řád, rozvrh, studijní materiály), mohou se podílet na chodu školních parlamentů, publikovat ve školním časopise apod.

Schulz et al. [2008: 164] poznamenávají: „Vytváření a prožívání vztahů a vzorců chování založených na otevřenosti a vzájemné účtě, aktivní přispívání k rozhodování na škole a účast na formálních a neformálních procesech rozhodování poskytují žákům příležitosti k zažití demokratického způsobu života a rozvíjení smyslu pro vlastní politickou účinnost.“ Ve zkratce, občanská nauka je z tohoto pohledu vnímána více jako vzdělávací zkušenost v prostředí mikrodemokracie než jako pouhé předávání informací faktografického charakteru.

Prostředí školy a třídy bylo při vysvětlování toho, jak se utváří znalosti a postoje mladých lidí, zohledňováno již od šedesátých let 20. století. Jedněmi z prvních byli Langton s Jenningsem [1968], kteří ale byli ve svých závěrech poněkud zdráhavější a vzhledem k tomu, že třídní prostředí bylo významně propojené s dalšími proměnnými, nebyli schopni jednoznačně potvrdit efekt občanské nauky na občanské znalosti. Toto přesvědčení převládalo až do roku 1998, kdy Niemi a Junn [1998] potvrdili, že školní prostředí, občanská výuka a třídní politická diskuze o aktuálním dění pozitivně souvisí s občanskou znalostí.

Značný význam tohoto zjištění spočívá v tom, že třídní prostředí je podle něj alespoň zčásti zodpovědné za rozdíly v rozvoji občanské znalosti a dalších občanských kompetencí. Zájem se poté logicky obrátil ke zkoumání toho, která konkrétní proměnná (či proměnné) má pozitivní vliv na rozvoj občanských znalostí mladých lidí.

Klima otevřené třídní diskuze

Torney-Purta, Oppenheim, Farnen [1975] a Niemi a Junn [1998] uvádějí pozitivní vliv třídní diskuze na výsledek v testu občanských znalostí NAEP. Nicméně mechanismus stále zůstal nejasný, protože autoři v dotazníku zjišťovali pouze frek-

venci politické diskuse ve třídě. Novodobější analýzy umožnila především data z mezinárodních projektů CIVED (1999) a ICCS (2009), s jejichž pomocí se v několika studiích ukázalo, že není ani tak důležitá samotná diskuse, ale to, v jaké atmosféře se odehrává. Klima otevřené třídní diskuse se v posledních letech stalo vděčným tématem zahraničních odborných publikací zkoumajících její vliv na různorodé prvky občanské kompetence. Tento koncept vyjadřuje míru, do které mohou studenti diskutovat politické a sociální otázky svobodně, otevřeně a bez obav, aby projevili své vlastní názory i na kontroverzní témata jak před vyučujícími, tak před svými vrstevníky.

Mnoho studií pozitivní vliv klimatu otevřené politické diskuse na občanské znalosti a ochotu k volební účasti potvrdilo [Torney-Purta 2010; Torney-Purta, Richardson, Barber 2005; Quintelier, Hooghe 2012; Martens, Gainous 2012; Campbell 2008; Geboers et al. 2013; Isac et al. 2014; Alivernini, Manganeli 2011].

Campbell [2008] rovněž naznačuje, že diskuse o důležitých politických otázkách v prostředí otevřeného třídního klimatu může pomoci mládeži „rozvinout obeznamenost s politickým prostředím, včetně institucí, postupů, postojů a osobností, které formují její kontury“ a způsobí, že mladí lidé nebudou vnímat politiku jako něco cizího, ale vytvoří si něco, co Youniss, McLellan, Yates [1997] nazývají občanskou identitou. To znamená, že interakce s vrstevníky a vyučujícími je důležitá pro rozvoj a procvičování znalostí, schopností a dovedností vztahujících se k životu v demokratické společnosti, k němuž mimo jiné patří čelit lidem s různými názory a účastnit se rozhodovacích procesů [Korkmaz, Gümüşeli 2013]. Toto může být zvláště dobře dosažitelné právě diskuzemi během hodin občanské nauky nebo dějepisu. Je však důležité, aby, jak naznačuje Campbell [2007, 2008], tyto diskuse probíhaly v otevřeném klimatu třídy.

Rozhovory o politice v klimatu otevřené diskuse mohou ve svém důsledku zvýšit pravděpodobnost, že se mladí lidé stanou v dospělosti pravidelnými voliči, protože žáci začnou mít pocit, že jsou do veřejného života zapojeni, a budou vzhledem ke svým znalostem sebevědomější v otázkách politiky [Campbell 2008]. Tyto politické diskuse mohou mít rovněž za následek větší otevřenost vůči politice [Claes, Hooghe, Marien 2012] a silnější pocit politické účinnosti [Martens, Gainous 2012]. Na základě teoretických předpokladů, literatury a dosavadních empirických zjištění budou ověřovány následující hypotézy:

- H.1: Vyšší míra otevřenosti třídního klimatu souvisí s vyšší mírou občanských znalostí.
- H.2: Vyšší míra otevřenosti třídního klimatu souvisí s větší ochotou k budoucí volební účasti.
- H.3: Klima otevřené třídní diskuse má silnější efekt na občanské znalosti u žáků s nižším individuálním SES.
- H.4: Klima otevřené třídní diskuse má silnější efekt na ochotu účastnit se voleb u žáků s nižším individuálním SES.

Otevřené třídní klima budeme pravděpodobněji pozorovat ve třídě s vyšším průměrným SES než ve třídě, kde je průměrný SES nízký. Důvod je minimálně dvojitý. Zaprvé, ve třídě, kde je větší podíl žáků z rodin s vyšším SES, bude více kognitivně zdatnějších žáků, menší míra nekázně a šikany a bude větší šance, že diskuze proběhne v duchu otevřenosti s tím, že se spolužáci nebudou obávat vyjádřit svobodně svůj názor [Tippett, Wolke 2014]. Navíc u žáků s vyšším SES je pravděpodobnější, že se již o politiku zajímali a zajímají i mimo školu, a třídní diskuze tak budou probíhat na vyšší úrovni. Zadruhé, jak je zřejmé ze studií zabývajících se výběrem škol rodiči [např. Straková, Simonová 2015; Butler et al. 2013], existuje šance, že rodiče s vyšším SES pošlou své děti spíše do kvalitnější školy, ve které lze očekávat i otevřenější třídní klima.

Složení třídy

Představa, že sociálně-ekonomické zázemí a další individuální charakteristiky spolužáků mají vliv na jedince, není žádnou novinkou. Colemanova zpráva [Coleman et al. 1966] již před více než 50 lety ukázala, že studijní prospěch žáků je silně ovlivněn tím, mezi jakými spolužáky se jedinec nachází. Henderson, Mieszkowski, Sauvagean [1978] uvádí, že výkon studentů se nelineárně zvyšuje se zvyšujícím se průměrem IQ ve třídě. Ačkoli jsou tyto studie spíše staršího data, jejich výsledky naznačují, že agregovaný SES a/nebo předchozí studijní výsledky spolužáků souvisí s výkonem jednotlivců. Tyto studie zahájily další výzkum vzájemných účinků, které byly studovány napříč zeměmi, vzdělávacími systémy a časem.

Literatura zaměřená na studijní výsledky v jazyce a matematice [Vandenberghe 2002; Schneeweis, Winter-Ebmer 2007], ukázala, že žáci s nízkým SES těží z toho, že jsou obklopeni spolužáky s vysokým SES. Výjimkou v tomto ohledu byl nevýznamný efekt pro skóre v matematickém testu v Rakousku, kde studenti s nízkými a vysokými SES byli ovlivněni třídním složením rovnoměrně [Schneeweis, Winter-Ebmer 2007].

Literatura věnující se výzkumu kompozičního účinku třídy na občanskou znalost nebo politické a občanské postoje není příliš rozsáhlá. Výjimkou jsou již zmiňované výzkumné zprávy Schulze et al. [2010] a Soukupa [2010] a nověji publikované články, jež se zaměřily na testování vlivu složení třídy na výsledky občanské výchovy v Chile [Mizala, Torche 2012; Collado, Lomosa, Nicaise 2015]. Tyto dvě chilské studie potvrzují jak kladný efekt průměrného SES ve třídě na občanské znalosti žáků, tak i kompenzační efekt, který zmiňované výzkumné zprávy neanalyzovaly. Závěry jsou ale obtížně zobecnitelné, protože prostředí chilského vzdělávacího systému je velmi specifické. Podle OECD [2010] disponuje Chile extrémně stratifikovaným vzdělávacím systémem, který je zároveň specifický nastavením prvku tzv. kupónového školního systému, který je důsledkem dřívějších reforem s cílem poskytnout žákům možnost studovat na soukromých školách, zatímco jejich školné hradí stát.

Vliv socioekonomického složení třídy je dlouhodobě studován se zaměřením na studijní úspěchy žáků v matematice a jazykových zkouškách, a to se spíše smíšenými závěry, kde efekt socioekonomického složení třídy nelze jednoznačně ani potvrdit, ani vyvrátit [van Ewijk, Sleegers 2010; Schwartz 2012]. Zájem o tyto výzkumy je vyvolán jejich významně praktickým využitím, kdy otázka, zda je prospěšné vytvářet výběrové třídy, nebo zda naopak rozdělování žáků do tříd dle jejich schopností má na jejich výsledky negativní efekt, trvá dodnes.

Hypotézy a výzkumy kompozičních efektů třídy jsou založeny na určitých mechanismech efektu vrstevníků. Někteří odborníci [Eisenkopf 2010; Hoxby, Weingarth 2005] jsou přesvědčeni, že pozorované účinky vrstevníků jsou výsledkem mechanismů sociálního srovnávání. Eisenkopf [2010] zjistil, že učení se spolužáky s dobrými výsledky v matematice snižuje motivaci těch slabších. Nicméně učení se spolužáky, kteří mají zájem o hádanky a složité úlohy, jejich výsledky v testu zlepšilo. Hoxby a Weingarth [2005] sice uvádí, že žáci dosahující lepších výsledků mohou pozitivně ovlivnit své spolužáky, ale zde je třeba zbystrit, protože autoři rovněž poznamenávají, že příliš různorodá třída může narušit proces učení. Důvodem je to, že pokud jsou ve třídě studenti příliš rozdílní, může to narušit učební prostředí tím, že vyučující mohou hůře cílit na potřeby studentů.

Potenciální vysvětlení vzájemného působení vychází z faktu, že žáci s vyšším SES jsou více motivovaní a schopní a celkově více těží z lepšího rodinného zázemí. Ve chvíli kdy žáci s vyšším SES sdílí třídu, tak spolu diskutují, spolupracují a mohou se od sebe navzájem učit. Zároveň se tímto způsobem vytvoří vyšší nároky na výkon žáků, které je povedou k většímu úsilí. Učitelé mají obvykle nastavit standardy a tempo výuky podle potřeb a schopností celého třídního kolektivu a v případě, kdy si uvědomí, že ve třídě převažují žáci s vysokou mírou motivace, angažovanosti a kognitivních schopností, mohou si dovolit měnit styl výuky nebo učit více detailů a celkově být na žáky náročnější.

Isac et al. [2014] uvádějí pozitivní účinek průměrného SES ve třídě na míru občanských znalostí s využitím údajů z dat CIVED (1999) z 31 zemí, a proto můžeme předpokládat, že tento efekt bude přítomen také při analýze dat ICCS (2009) v případě Slovenské republiky. Ve shodě se zjištěními předchozích výzkumů [Isac, Maslowski, van der Werf 2011; Collado, Lomosa, Nicaise 2015] bude v tomto článku sledována rovněž variace SES na úrovni třídy. Argument pro zařazení této proměnné vychází původně z Allportovy [1954] studie, na jejímž základě lze předpokládat, že v heterogennějších třídách existuje větší pravděpodobnost, že budou diskutovány kontroverzní otázky, které mohou vést k vyššímu stupni občanských znalostí, než je tomu u homogenních tříd. Lze ale argumentovat i opačně, že homogenní třídy mohou lépe podpořit proces kognitivního učení z důvodu široce sdíleného systému hodnot (sdílené postoje, podobné hodnoty, vzájemný respekt) [Ledoux et al. 2011; Isac, Maslowski, van der Werf 2011].

Dále, podobně jak naznačuje Willms [2010], může být průměrný SES ve škole (nebo třídě) ukazatelem nejen vlivu vrstevníků, ale i mnoha dalších efektů, které je často problematické zachytit vzhledem ke komplexnosti zkoumaného

tématu. Jedním z nich může být zázemí školy nebo přístup vyučujících. Zároveň rodiče s vyšším SES mohou podporovat své děti tím, že jim poskytují lepší zázemí pro učení. Například finanční podporou a domácími zdroji pro individuální studium. Kromě toho u nich existuje větší pravděpodobnost vytvoření domácích podmínek pro lepší rozvoj kognitivních schopností.

Co se týče charakteristik poskytovatele vzdělání, žáci z rodin s vysokým SES mají větší pravděpodobnost navštěvovat lépe vybavené školy, které si mohou dovolit lepší učitele. To může být důležité zejména v zemích s diferencovanými vzdělávacími systémy, kde je silná segregace ve školství na základě jasných výhod plynoucích z navštěvování soukromé místo veřejné školy (typické mimo jiné v mnoha rozvojových zemích a výše zmiňovaném Chile).

Ačkoli většina slovenských základních, středních a vysokých škol je veřejná, existují rozdíly v jejich kvalitě, kterých si jsou rodiče často vědomi, a snaží se proto získat místo pro své děti na těch kvalitnějších. Tento jev, který můžeme označit jako „zápisovou turistiku“, představuje situaci, kdy jeden nebo oba rodiče přehlásí účelově své trvalé bydliště v místě, které patří do spádové oblasti školy, do které chtějí, aby jejich dítě bylo přijato. Tento fenomén není příliš častý, ale sílí [viz např. Novák 2014; Březinová 2015; Hradílková Bártová 2016]. Může to vést k další stratifikaci ve vzdělání v důsledku hromadění dětí z rodin s vysokým SES ve školách, které jsou již známé tím, že jsou mimořádně dobré, ale děti z rodin s nižším SES je navštěvují méně často.

Mezinárodní výzkumy znalostí a dovedností ukazují na vysokou míru diferenciace vzdělávacího systému, který úzce souvisí se vzdělanostní nerovností. Tento jev je nejčastěji spojován s víceletými gymnázii, na kterých žáci vykazují lepší výsledky [Macháček, Štáva 2011]. Z výzkumů [Gamoran 1992; Slavin 1990; Hanushek, Woessman 2005] dále víme, že rozdílnost vzdělávacích drah dle kognitivních schopností žáků celkové výsledky vzdělávání nezlepšuje, ale naopak prohlubuje rozdíly mezi žáky, kteří navštěvují běžné třídy, a těmi, kteří jsou součástí výběrových tříd. Jak uvádí Straková a Simonová [2015], žáci, kteří navštěvují výběrové třídy, dosahují lepších výsledků, než by dosahovali v systému společného vzdělávání, a žáci nevýběrových tříd dosahují výsledků horších. Přestože výzkumy ukazují na to, že vyšší SES je spojen s vyššími kognitivními schopnostmi, neznamená to, že žáci navštěvující výběrové třídy jsou nutně kognitivně schopnější než ti, kteří se do výběrových tříd nedostali. Zastoupení žáků ve výběrových a nevýběrových třídách více odpovídá jejich socioekonomickému zázemí než kognitivním schopnostem. Výběr škol rodiči a zavádění výběrových tříd naopak prohlubuje rozdíly mezi těmi s nízkým a vysokým SES.

Butler et al. [2013] tvrdí, že rodiče s vyšším SES častěji vybírají pro své děti školy s motivací, aby se jejich dítě dostalo do kvalitnější školy. Na rozdílný přístup rodičů ve výběru základní školy ukazuje i slovenský výzkum Kaščáka a Betákové [2014]. Zároveň existují indicie, že záměrný výběr často probíhá i ze strany škol, které často rovněž upřednostňují děti rodičů s vyšším SES [Burgess et al. 2011; Straková, Simonová 2015]. Přístupem jak rodičů, tak škol se stratifikace ve

znalostech prohlubuje ještě více, což může mít přesah i do politické participace. Na základě dosavadních zjištění jsou stanoveny následující hypotézy:

- H.5: Vyšší průměrný SES na úrovni třídy souvisí s vyšší mírou občanských znalostí.
- H.6: Vyšší průměrný SES na úrovni třídy souvisí s větší ochotou k budoucí volební účasti.
- H.7: Vyšší průměrný SES na úrovni třídy má silnější efekt na občanské znalosti u žáků s nižším individuálním SES.
- H.8: Vyšší průměrný SES na úrovni třídy má silnější efekt na ochotu účastnit se voleb u žáků s nižším individuálním SES.

Vzorek, metoda a proměnné

V tomto článku je využíván slovenský datový soubor z mezinárodního výzkumu Civic and Citizenship Study (ICCS) z roku 2009, který provedla Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). Tento datový soubor nabízí jedinečnou možnost analyzovat občanskou znalost žáků 8. ročníku základních škol a 4. ročníku víceletých gymnázií, tedy žáků ve věku přibližně 14 let. Dotazování v květnu 2009 se zúčastnilo celkem 2970 respondentů ze 138 škol (z toho 12 osmiletých gymnázií). Hypotézy jsou v tomto článku testovány pomocí dvouúrovňového OLS regresního modelu, kdy žáci jsou vnořeni do tříd, které pochází z jednotlivých škol. Bylo ale přistoupeno pouze k dvouúrovňovému modelu, protože z každé školy byla dotazována pouze jedna třída.

Dle Breseho, Junga a Schulze [2011: 31] nemohou být při víceúrovňové analýze použity váhy (TOTWGTC) připravené datovým centrem IEA, protože způsob, jakým tyto váhy korigují neúčast škol, může vést k nesprávným výsledkům. Data byla vážena na obou úrovních analýzy dle postupu popsaného Bresem, Jungem a Schulzem [ibid.]. Na individuální úrovni byla vážící proměnná vytvořena kombinací faktorů třídy a studentů ($WGTFAC2S \times WGTADJ2S \times WGTADJ3S$). Na druhé úrovni je vážící proměnná vytvořena tak, aby korigovala neúčast škol v průzkumu ($WGTFAC1 \times WGTADJ1S$). Obě vážící proměnné tak vyrovnávají nestejně pravděpodobnosti vybrání a korigují neúčast škol a žáků.

Hypotézy H.3, H.4, H.7 a H.8 se týkají ověřování kompenzační, respektive akcelerační hypotézy. Základní myšlenkou kompenzační hypotézy je, že otevřené klima třídy a třídní složení musí vstupovat do modelu v interakci s individuálním SES, protože účinek třídního klimatu a složení třídy mohou fungovat odlišně pro děti z rodin s nízkým a vysokým SES. Pokud budeme pozorovat pozitivní interakční efekt, získáme tím důkaz pro akcelerační hypotézu. Naopak negativní interakční koeficient by podpořil kompenzační hypotézu.

Závislé proměnné

V tomto článku je o první závislé proměnné psáno jako o občanských znalostech, které jsou kombinací faktografických znalostí a schopnosti analýzy a zdůvodňování. Index občanských znalostí reflektuje schopnost žáků pracovat s konkrétními faktografickými znalostmi a schopnost porozumět širšímu kontextu a fungování politiky a také institucionálním procesům fungování občanské společnosti [Schulz, Ainley, Fraillon 2011]. V souladu s autory ICCS zde občanskými znalostmi rozumíme kognitivní procesy, které žáci uplatňují při zodpovídání jednotlivých otázek týkajících se občanství a které jsou klíčovým výsledkem občanského vzdělávacího programu [Schulz et al. 2010]. Žákovský test obsahoval 79 položek a pokrýval čtyři obsahové oblasti, které byly zastoupeny různým poměrem: občanská společnost a systémy (40 %), občanské principy (30 %), občanská angažovanost (20 %) a občanské identity (10 %). Každá z nich zahrnuje dvě kognitivní oblasti, které byly rovněž zastoupeny v rozdílném poměru: (1) faktografické znalosti (25 %) a (2) zdůvodňování a analýzu (75 %) [Schulz et al. 2008; Soukup 2010]. Závislá proměnná této studie odpovídá skóru studenta v testu občanských znalostí, jehož obsah není zveřejňován. Veřejně dostupných je pouze několik málo vzorových otázek [Schulz, Ainley, Fraillon 2011].

Druhou závislou proměnnou v tomto článku představuje ochota jít volit. Jedná se o spojitou proměnnou zachycující postoj k budoucí volební účasti, která byla dotazována otázkou: „Níže jsou uvedeny různé způsoby, jakými se mohou dospělí lidé aktivně angažovat v politickém životě. Kdybys byl dospělý, co si myslíš, že bys udělal?“ – (1) volil v místních volbách, (2) volil v parlamentních volbách, (3) volil v evropských volbách. S možnostmi odpovědí: „určitě bych to udělal“; „asi bych to udělal“; „asi bych to neudělal“; „určitě bych to neudělal“. Latentní proměnná „volební účast“ byla vytvořena konfirmační faktorovou analýzou z odpovědí na výše uvedené tři otázky ($\alpha = 0,80$). Výsledky faktorové analýzy jsou uvedeny v příloze v Tabulce C. V příloze je rovněž uvedena Tabulka A, která prezentuje a popisuje konstrukci všech proměnných zahrnutých v modelech. U proměnných vytvořených konfirmační faktorovou analýzou jsou v modelu použity jejich faktorové skóry. Všechny závislé i nezávislé proměnné byly pro lepší interpretovatelnost standardizovány, aby měly aritmetický průměr a směrodatnou odchylku 1.

Hlavní nezávislé proměnné

Hlavní výzkumná otázka se vztahuje k socioekonomickému složení třídy a kompenzačním účinkům pro studenty z rodin s nízkým SES. SES je v tomto článku klíčovou proměnnou. Je zajímavé, že operacionalizace proměnné individuálního socioekonomického zázemí studentů se liší od studie ke studii a z toho důvodu vyžaduje krátkou diskuzi.

Klasický indikátor SES, jakým je například příjem domácnosti, se u výzkumu žáků nepoužívá z důvodu nízké reliability a validity. Žáci často nemají o reálném příjmu rodiny povědomí. Alternativou by bylo subjektivní hodnocení toho, jak rodina vychází s příjmy, ale ani tato proměnná se ze stejného důvodu téměř vůbec neužívá.

SES žáků nebo studentů, kteří ještě neukončili vzdělávací proces, se obvykle měří pomocí těchto ukazatelů: (1) nejvyšší dosažená úroveň vzdělání rodičů, (2) zaměstnanecký status rodičů, (3) počet knih doma, (4) vzdělanostní aspirace nebo (5) libovolné kombinace těchto ukazatelů.

Tyto proměnné jsou obvykle poměrně vysoce korelované, a proto běžně používané. Dosažené vzdělání a zaměstnanecký status rodičů jsou přímočaré a jasné proměnné, protože stojí na původním významu SES, který je dán zdroji – hmotnými statky, penězi, mocí, prestiží, sociálními sítěmi, vzdělávacími příležitostmi a časem –, které souvisí s politickou angažovaností a zájmem [Oakes, Rossi 2003]. Avšak někteří autoři [Hooghe, Dassonville 2013] naznačují, že tyto dva ukazatele nejsou u mládeže příliš spolehlivé, a proto by za určitých okolností mohlo být lepší použít alternativní proměnné, jako jsou například zmiňované vzdělanostní aspirace žáků, které lze přímo měřit od respondentů.

Vzdělanostní aspirace jsou u mládeže běžně používány jako zástupné proměnné SES, neboť aspirovaná dosažená úroveň vzdělání obvykle odpovídá dosaženému vzdělání rodičů, a nejsou tak závislé na správné znalosti žáků. Výhodou je, že tato operacionalizace SES může být velmi užitečná v situacích, kdy datový soubor obsahuje mnoho chybějících hodnot pro proměnné vzdělání rodičů, což je právě případ Campbella [2008], který analyzoval USA CIVED data. V datovém souboru, který je využit pro analýzy v tomto článku, nepředstavují chybějící hodnoty zásadní problém, a proto není potřeba přistupovat k alternativnímu měření SES.

Z důvodu srovnatelnosti s jinými studiemi využívající data ICCS je v tomto článku *socioekonomický status* konstruován stejným způsobem, jako je popsán v mezinárodní technické zprávě [Schulz, Ainley, Fraillon 2011: 193]. SES je vypočítán jako index složený z následujících proměnných: nejvyšší úroveň vzdělání rodičů, zaměstnanecký status rodičů a počet knih doma. Index byl opět vytvořen pomocí konfirmační faktorové analýzy ($\alpha = 0,70$).

Průměrný SES na úrovni třídy je indikátorem složení třídy. Tato proměnná byla vypočítána jako průměrná hodnota SES na úrovni třídy. Do modelu je rovněž vložena *míra variance SES ve třídě*, která je definována jako směrodatná odchylka SES ve třídě a podchycuje míru heterogenity SES ve třídě. Je očekáváno, že se zvyšujícím se průměrným SES na úrovni třídy a nižší socioekonomickou heterogenitou budeme pozorovat vyšší míru občanských znalostí a ochoty jít volit.

Proměnná percepce třídního klimatu je index měřený na individuální úrovni a rovněž konstruovaný pomocí konfirmační faktorové analýzy ($\alpha = 0,69$). Žáci byli vyzváni, aby na škále: (1) „nikdy“, (2) „zřídka“, (3) „někdy“ a (4) „často“ vyjádřili, jak často nastávají následující situace: (a) „učitelé podporují studenty ve

vytváření vlastních názorů“, (b) „učitelé povzbuzují studenty, aby vyjádřili své názory“, (c) „studenti dávají podněty pro diskusi ve třídě o aktuálních a politických událostech“, (d) „studenti vyjadřují ve třídě názory, i když se jejich názory liší od názoru ostatních studentů“, (e) „učitelé podporují studenty k diskusi na různá témata s lidmi, kteří mají odlišný názor“, (f) „učitelé ukazují různé strany pohledu na danou záležitost, když ji vysvětlují třídě“.

Podobně jako v Campbellově [2008] práci vstupuje i v této studii proměnná percepce třídního klimatu jak na úrovni individuální, tak i jako agregovaná proměnná na třídní úrovni. Důvod je ten, že musíme brát v úvahu, že studenti se mohou lišit v percepci míry otevřenosti politické diskuse a dalších kontextových proměnných. Existuje možnost, že více politicky angažovaní a ti s více znalostmi budou zároveň vnímat třídní diskusi na vyšší úrovni. Předpokládá se, že vyšší míra otevřenosti třídního klimatu bude asociována s vyšší občanskou znalostí a ochotou jít volit.

Ostatní kontrolní proměnné

Pohlaví vstupuje do modelu jako kontrolní proměnná, u níž lze očekávat statisticky významný efekt. Ačkoli v dospělé populaci vykazují muži vyšší politickou znalost, u žáků často pozorujeme efekt opačný [Schulz et al. 2010]. Mezi další kontrolní proměnné patří *sledování médií*, jež představuje další možný zdroj občanských znalostí, a lze tak očekávat jeho pozitivní efekt na občanskou znalost i pozitivní vztah k volební účasti. Tato proměnná byla podobně jako u Campbella [2008] měřena otázkou na frekvenci sledování televize, užívání internetu a čtení tisku „za účelem získání nových informací o dění u nás i v zahraničí“. Ačkoli *zájem o politiku* i reportovaný *zájem o politiku rodičů* v modelu figurují jako kontrolní proměnné, lze očekávat jejich pozitivní efekt jak na občanskou znalost, tak na ochotu jít volit. Zájem o politiku je dlouhodobě jeden z nejkonzistentnějších a nejspolehlivějších prediktorů postojů k volební účasti. Jeho souvislost s občanskými znalostmi byla rovněž prokázána několika studiemi [Galston 2007; Collado et al. 2015]. Důvod zařazení proměnné *zájem o politiku rodičů* tkví v motivaci zachytit alespoň částečně rodinný vliv na občanské znalosti a ochotu jít volit, který není nutně dán pouze socioekonomickým zázemím rodiny, ačkoli víme, že SES se zájmem o politiku do značné míry souvisí. Z literatury zabývající se politickou socializací je zřejmé, že politická participace rodičů má pozitivní vliv na postoje k volební účasti jejich potomků [Bhatti, Hansen 2012].

Mezi školami existují kvalitativní rozdíly, které nejsou dané jen tím, kteří žáci je navštěvují, ale rovněž kvalitou vyučujících. Najít v datech ICCS proměnné, které by zachycovaly kvalitu školy, je poměrně obtížné a spojit konkrétní školy s jinými indikátory je nemožné, protože identita škol je v datovém souboru skrytá. Kvalita školy je v tomto článku měřena proměnnými *sebedůvěra učitelů* a *hodnocení učitelů*. Samotní autoři slovenské národní studie Macháček a Šťava [2011] využívají hodnocení učitelů žáky jako indikátor kvality vyučujících. Žáci měli

na čtyřbodové škále ohodnotit zájem učitelů o žáka, spravedlnost při hodnocení, ochotu pomoci, připravenost naslouchat problémům žáků a snahu s žáky dobře vycházet. Sebedůvěra učitelů je indikátorem reportovaného sebevědomí při určitých typech vyučovacích technik: skupinové vyučování, projektové vyučování, hraní rolí, modelování situací, třídní diskuse, výzkumné aktivity a výklad látky. Tato proměnná byla vytvořena z učitelského datového souboru jako průměrná hodnota sebedůvěry na škole a následně spojena s žákovskými daty. Deskriptivní statistické údaje a veškeré informace ohledně konstrukce latentních proměnných jsou uvedeny v příloze v Tabulkách A, B a C.

Výsledky a diskuze

V Tabulce 1 jsou uvedeny výsledky regresních modelů vysvětlujících občanskou znalost a ochotu jít volit mezi slovenskými žáky osmých ročníků základních škol a ekvivalentního ročníku osmiletých gymnázií. V této části budou popsány a následně diskutovány výsledky regresních modelů s ohledem na stanovené hypotézy.

Uveďme výsledky regresních modelů informacemi o nevysvětleném rozptylu a schopnosti proměnných druhé úrovně tento rozptyl snížit. Podíl rozptylu způsobeného rozdílem mezi skupinami klesl z 26 % u nulového modelu na 14 % u konečného modelu vysvětlujícího občanské znalosti. V případě modelu vysvětlujícího postoj k volební účasti, kdy podíl rozptylu způsobeného rozdíly mezi skupinami klesl z 10 % u nulového modelu na 7 % u modelu konečného, není tento rozdíl tak dramatický.

Podíváme-li se na to, jak proměnné na druhé úrovni byly schopny snížit rozptyl na úrovni škol při vysvětlování míry občanské znalosti, tak ve srovnání konečného modelu s nulovým modelem je patrný pokles rozptylu na druhé úrovni (z 0,25 na 0,11), tedy zhruba o 57 %. Nás ale rovněž zajímá samotný efekt proměnných druhé úrovně. Srovnáme-li model zahrnující proměnné první úrovně s konečným modelem, i zde je patrný pokles rozptylu na druhé úrovni, a to přibližně o 34 % (z 0,16 na 0,11).

Podobné srovnání u modelů vysvětlujících postoj k volební účasti ukazuje na slabší schopnost proměnných druhé úrovně snižovat rozptyl na úrovni škol, než tomu bylo v případě modelu vysvětlujícího občanské znalosti. Ve srovnání konečného modelu s nulovým modelem je patrný pokles rozptylu na druhé úrovni o 47 % (z 0,10 na 0,05). Avšak při srovnání modelu obsahujícího proměnné první úrovně a konečného modelu zjišťujeme, že rozptyl na úrovni škol byl proměnnými druhé úrovně snížen pouze o 7 % (z 0,06 na 0,05).

Nás ale rovněž zajímá, které individuální a především třídní proměnné ovlivňují dosaženou míru občanských znalostí a postoje k volební účasti a zda třídní klima nebo socioekonomické složení třídy je schopno kompenzovat nevýhody pramenící z nižšího socioekonomického zázemí žáků.

Tabulka 1. Model vysvětlující občanské znalosti žáků – první část

	Vysvětlující proměnné			
	Občanská znalost		Ochota jít volit	
<i>Individuální a rodinné charakteristiky</i>				
Pohlaví (žena)	0,07***	(0,02)	−0,01	(0,02)
Sledování médií	0,05*	(0,02)	0,11***	(0,02)
Zájem o politiku	0,04	(0,02)	0,24***	(0,03)
Zájem o politiku rodičů	0,02	(0,02)	0,14***	(0,02)
Socioekonomický status	0,35***	(0,04)	0,13**	(0,04)
Percepce třídního klimatu	0,12***	(0,02)	0,10***	(0,02)
<i>Proměnné na úrovni třídy</i>				
Třídní klima	−0,07	(0,05)	−0,01	(0,03)
Průměrný SES ve třídě	0,41***	(0,06)	0,10*	(0,05)
Variace SES ve třídě	−0,12*	(0,05)	−0,03	(0,03)
SES*Třídní klima	−0,03	(0,02)	−0,02	(0,02)
SES*Průměrný SES ve třídě	−0,08***	(0,02)	−0,02	(0,02)
Hodnocení učitelů	0,10	(0,08)	0,07	(0,04)
Sebedůvěra učitelů	0,01	(0,03)	0,01	(0,02)
Konstanta	0,19*	(0,08)	0,20**	(0,07)
Počet pozorování	2,905		2,905	
Počet skupin druhé úrovně (třídy)	138		138	
AIC (nulový model)	136 482		145 430	
AIC (konečný model)	127 731		133 055	
BIC (nulový model)	136 500		145 448	
BIC (konečný model)	127 827		133 150	
ll (nulový model)	−68 238		−72 712	
ll (konečný model)	−63 850		−66 511	
Vnitroskupinová korelace (nulový model)	0,25		0,08	
Vnitroskupinová korelace (konečný model)	0,11		0,04	
Bryk/Raudenbush R ² level 1 (konečný model)	0,09		0,17	
Bryk/Raudenbush R ² level 2 (konečný model)	0,65		0,58	

Tabulka 1. Model vysvětlující občanské znalosti žáků – druhá část

	Vysvětlující proměnné	
	Občanská znalost	Ochota jít volit
Residual-variance level 1 (nulový model)	0,77	0,95
Residual-variance level 2 (nulový model)	0,24	0,07
Residual-variance level 1 (konečný model)	0,70	0,80
Residual-variance level 2 (konečný model)	0,09	0,03

Zdroj: ICCS (2009), Slovensko.

Poznámka: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$. Standardní chyby jsou uvedeny v závorkách. Koeficienty jsou založeny na OLS víceúrovňové regresi. Všechny proměnné byly standardizované, aby měly aritmetický průměr a směrodatnou odchylku 1.

Individuální proměnné

Dívky stejně jako v jiných zemích vykazují vyšší občanskou znalost než chlapci. U ochoty jít volit žádný efekt pohlaví nepozorujeme. Četnost sledování médií se ukázala jako statisticky významný prediktor postoje k volební účasti, ale na občanské znalosti prokazatelný vliv nemá. Podobně je tomu v případě zájmu o politiku a reportovaného zájmu o politiku rodičů. Je to pravděpodobně způsobeno silným efektem SES rodiny, který se zájmem o politiku jedince i rodičů souvisí a částečně pohlcuje jejich efekt.

SES i percepce třídního klimatu na individuální úrovni jsou statisticky významnými prediktory výsledků žáků v testu občanských znalostí. Podobně i v případě modelu vysvětlujícího postoj k volební účasti vykazují SES i třídní klima pozitivní a statisticky významný vliv. Tyto výsledky jsou v souladu s očekáváními. Hlavní zájem této studie ale tkví v efektech proměnných na třídní úrovni, s kterými jsou spjaty i všechny stanovené hypotézy.

Proměnné na úrovni třídy

Percepce otevřeného třídního klimatu se v obou modelech ukázala jako statisticky významná pouze na úrovni jednotlivce. To může být dáno tím, že individuální efekt převzal efekt agregované percepce třídního klimatu a třídní klima počítané na úrovni třídy tím ztratilo statistickou významnost. Alternativním vysvětlením je to, že politicky angažovanější a zároveň občansky znalejší jedinci vnímají třídní diskuzi jako otevřenější v porovnání se zbytkem třídy. Otevřenost třídního klima-

tu je v tomto článku vnímána především jako agregovaná proměnná na úrovni třídy a z toho důvodu lze konstatovat, že H.1 ani H.2 se nepotvrdily.

Výsledky naopak svědčí ve prospěch H.5 i H.6, protože průměrná hodnota SES ve třídě se projevila jako pozitivní a statisticky významná proměnná jak při vysvětlování občanských znalostí, tak u analýzy postoje k volební účasti. Průměrný SES na úrovni třídy se spolu s individuálním SES ukazují být nejsilnějšími prediktory občanských znalostí. Silný efekt SES potvrzuje předchozí zjištění o důležitosti rodinného zázemí. Zároveň tyto výsledky ukazují na význam výběru navštěvované školy, protože žáci ve třídách, v nichž převažují vrstevníci s vyšším SES, dosahují lepších občanských znalostí.

Poslední sledovanou proměnnou na úrovni třídy byla heterogenita SES. Ve shodě se závěry, k nimž dospěli Hoxby a Weingarth [2005], ukazují výsledky této studie, že větší míra variance SES žáků je negativně spojena s občanskými znalostmi. Na postoj k volební účasti ale socioekonomická heterogenita vliv nemá. To znamená, že čím socioekonomicky homogennější třída, tím pozorujeme lepší výsledky v testu občanských znalostí. Avšak vzhledem k síle efektu by toto zjištění nemělo být přeceňováno a mělo by sloužit spíše jako hypotéza pro budoucí testování.

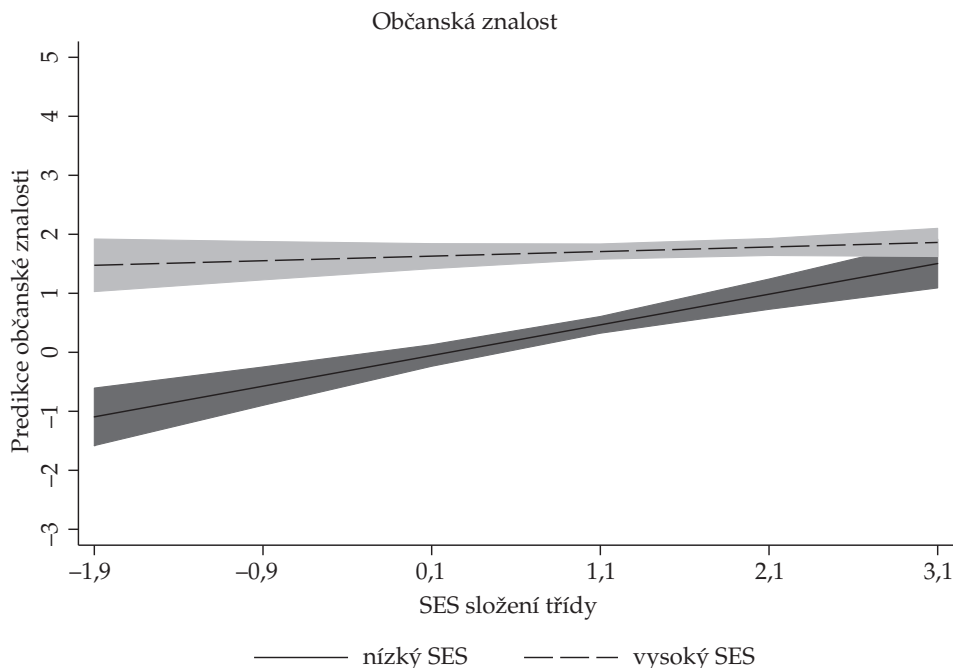
Kompenzace, nebo akcelerace?

Jedna z hypotéz Campbellova [2008] výzkumu, která zajímá i nás, se týká toho, zda třídní klima může kompenzovat nevýhodu pramenící ze zázemí rodiny s nízkým SES. Podobně jako Campbell [2008] ani tento výzkum neposkytuje podporu pro tvrzení o existenci kompenzačního efektu třídního klimatu na občanskou znalost. Z toho důvodu lze H.3 zamítnout.

Zůstaneme-li u Campbella [2008], ten zaznamenal poměrně silný kompenzační efekt třídního klimatu na postoj k volební účasti. V této studii však podobný vliv třídního klimatu na ochotu jít volit nepozorujeme a zamítáme tak i H.4. Tento rozpor ve výsledcích si žádá krátké zamyšlení. Vysvětlení, které je nasnadě, představuje odlišnost školního prostředí a politického systému. Vliv rodiny a školy na postoj k volební účasti byl v českém prostředí analyzován Kudrnáčem a Lyonsem [2016], kteří poukazují na spíše zanedbatelný vliv školy a zásadní roli rodiny. Vzhledem k podobnosti českého a slovenského vzdělávacího systému by možné vysvětlení chybějícího kompenzačního efektu třídního klimatu mohla představovat silná role rodiny, která se realizuje prostřednictvím SES a do značné míry pohlcuje ostatní efekty. Alternativní vysvětlení se zakládá na časovém rozestupu mezi používanými daty (Campbell [2008] používá data z roku 1999) a rozdílné operacionalizaci (jako indikátor SES využívá Campbell vzhledem k velkému množství chybějících případů pouze vzdělanostní aspirace žáků).

Druhá kompenzační hypotéza se týkala efektu socioekonomického složení třídy na občanské znalosti žáků. Zde se ukazuje, že pokud žák s nízkým SES

Diagram 1. Vliv socioekonomického složení třídy na občanskou znalost žáků s nízkým a vysokým SES



Poznámka: Diagram byl vytvořen na základě výsledků uvedených v Tabulce 2. Proměnná občanské znalosti se pohybuje v intervalu mezi -3,42 a 5,2 a má aritmetický průměr 1.

navštěvuje třídu, kde je SES v průměru vyšší, má to na jeho výsledky v testu občanských znalostí pozitivní efekt, který je silnější než pro žáka s vysokým SES. Názorně je to viditelné na Diagramu 1, kde efekt průměrného SES ve třídě na občanské znalosti žáka roste spolu s jeho nižším individuálním SES. Naopak na žáky s vysokým SES má složení třídy minimální vliv. V praxi by to znamenalo, že pokud bychom žáka z rodiny s nízkým SES zařadili do třídy plné spolužáků s vysokým SES, patrně by se dostal na stejnou úroveň občanských znalostí jako oni. Na rozdíl od občanských znalostí nenacházíme při vysvětlování postoje k volební účasti pro kompenzační efekt složení třídy žádný doklad. Lze tedy říci, že H.7 se na rozdíl od H.8 potvrdila.

Výsledky analýz ukázaly, že SES jak na individuální, tak na třídní úrovni představují nejsilnější prediktory občanských znalostí. Občanské znalosti lze poměrně dobře vysvětlit průměrným SES ve třídě. Naproti tomu postoj k volební

účasti je mnohem více než průměrným SES ve třídě dán individuálními proměnnými jako například zájem o politiku.

Při interpretaci výsledků musíme být opatrní, protože zde mluvíme o korelacích a příčinné souvislosti nelze s dostupnými daty analyzovat. Pro potvrzení kauzálního efektu by bylo třeba využít experiment nebo alespoň panelový výzkum, kdy by se data od žáků sbírala před nástupem do třídy a následně poté, co by ji opustili.

Závěr

Hlavním záměrem tohoto článku bylo zjistit, zda socioekonomické složení třídy nebo klima otevřené třídní diskuze souvisí s nerovností v občanských znalostech mladých lidí a zda školy mohou snížit (kompenzační hypotéza) nebo zvýšit (akcelerační hypotéza) již existující nerovnosti v občanských znalostech a postojích k volební účasti, které si žáci přináší z domova. Tyto otázky jsou velmi důležité, protože nám mohou pomoci zodpovědět, jak zvrátit trend prohlubování politické nerovnosti. Ačkoli politická nerovnost je významným tématem pro politické činitele i odbornou veřejnost, prozatím existuje omezené množství studií, které by se touto problematikou zabývaly.

Ukazuje se, že jedním z průvodních jevů diferenciací vzdělanostních drah je rozdílná míra občanských znalostí a postojů k volební účasti mezi gymnazisty a žáky ostatních škol, která je dlouhodobě pozorována jak na Slovensku, tak i v České republice. Na první pohled by pozorovaná vyšší průměrná míra občanských znalostí nebo ochoty jít volit u gymnazistů mohla svádět k úvaze, že gymnázia jsou ve vyučování občanských znalostí a přesvědčování o důležitosti demokratických principů úspěšnější než jiné školy. Ačkoli není možné tvrdit, že školy nemají na občanské znalosti a kompetence žádný vliv, dosavadní výzkumy svědčí primárně ve prospěch efektu selekce, tedy toho, že děti rodičů s vyšším SES mají větší šanci navštěvovat gymnázium. Vyšší průměrnou míru občanských znalostí a větší ochotu k volební účasti proto pozorujeme na gymnáziích, kde je větší koncentrace žáků s vyšším SES, jejichž občanské znalosti a postoje jsou především produktem rodinného zázemí a vlivu rodičů.

Jak ukázaly výsledky této studie, může kromě již známého důsledku výběru školy na základě SES, jímž je vzdělanostní stratifikace, docházet rovněž k prohlubování politické nerovnosti. Nyní se opět dostáváme k otázce zmíněné v úvodu: co školy dělají nebo mohou udělat pro to, aby se zlepšila míra občanské znalosti a zvýšila ochota volební účasti i u těch, kteří pochází z rodin s nízkým SES a oslabil se tak rostoucí nerovnost v politické participaci?

Výsledky této studie naznačují, že klima otevřené třídní diskuze tento potenciál patrně nemá, čímž jsou v rozporu se zjištěním Campbella [2008], který pozoroval kompenzační efekt třídního klimatu na postoj k volební účasti. Naopak socioekonomické složení třídy má nejen pozitivní vliv na občanské znalosti,

ale zároveň, a to je důležité, má pravděpodobně schopnost zmírňovat zmiňované politické nerovnosti mezi žáky z rodin s vyšším a nižším SES. Zdá se, že strategie, která by vedla k vytváření škol nebo tříd buď převážně s žáky s vysokým, nebo naopak nízkým SES, by mohla v důsledku vést k větším rozdílům v politické angažovanosti následkem prohlubování rozdílů mezi lidmi s nízkou a vysokou mírou občanských znalostí. Pokračování tohoto trendu by mohlo mít za následek oslabení demokratické legitimacy.

Inspiraci pro nápravu této situace je možné sledovat v zahraničí v paralele s měřením výsledků vzdělávání. Výsledky PISA (Programme for International Student Assessment) programu OECD, který je považován za největší mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, ukazují, že některým zemím (např. Německo, Mexiko, Turecko) se podařilo zlepšit celkové výsledky a zároveň snížit rozdíly, které souvisely s rozdílným SES žáků [OECD 2013]. Dle závěrů studií PISA jsou tyto výsledky spojeny s větší spravedlností při rozdělování vzdělávacích zdrojů a tato spravedlnost může být narušena, pokud jsou žáci rozdělováni do škol na základě svého socioekonomického zázemí [OECD 2015, 2013].

Závěry této studie by měly být vnímány v kontextu omezení, která obnáší využití průřezových dat, a budoucí výzkum by se měl zaměřit na ověřování vlivu otevřeného klimatu třídy a složení třídy za využití panelových nebo experimentálních dat.

ALEŠ KUDRNÁČ působí na oddělení Sociologie politiky v Sociologickém ústavu AV ČR, v.v.i., kde se podílí na rozsáhlém panelovém šetření *Dynamika změny v české společnosti*. Publikoval v zahraničních časopisech jako *Political Studies* a *Journal of Youth Studies*. Věnuje se především výzkumu politických postojů a chování mladých lidí.

Literatura

- Abendschön, S., A. Schäfer, S. Rossteutscher. 2014. „Young People’s Political Participation in Europe – the Rise of Political Inequality?“ Studie prezentována na konferenci *The Youth, Politics and Society*. Leuven, Belgie, 9.–10. 9. 2014.
- Alivernini, F., S. Manganelli. 2011. „Is There a Relationship between Openness in Classroom Discussion and Students’ Knowledge in Civic and Citizenship Education?“ *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 15: 3441–3445, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.315>.
- Allport, G.W. 1954. *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Bhatti, Y., K. M. Hansen. 2012. „Leaving the Nest and the Social Act of Voting: Turnout among First-Time Voters.“ *Journal of Elections, Public Opinion and Parties* 22 (4): 380–406, <https://doi.org/10.1080/17457289.2012.721375>.
- Breese, F., M. Jung, W. Schulz. 2011. *ICCS 2009 User Guide for the International Database*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- Březinová, M. 2015. „Rodiče v boji o dobrou školu obcházejí zákon: úředně se přestěhují.“ *iDnes.cz* [online]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/boj-o-dobrou-skolu-dite-jde-k-zapisu-menime-bydliste-fhz-/domaci.aspx?c=A150114_210952_domaci_fer.
- Burgess, S., E. Greaves, A. Vignoles, D. Wilson. 2011. „Parental Choice of Primary School in England: What Types of School Do Different Types of Family Really Have Available to Them?“ *Policy Studies* 32 (5): 531–547, <https://doi.org/10.1080/01442872.2011.601215>.
- Butler, J. S., D. A. Carr, E. F. Toma, R. Zimmer. 2013. „Choice in a World of New School Types.“ *Journal of Policy Analysis and Management* 32 (4): 785–806, <https://doi.org/10.1002/pam.21711>.
- Campbell, D. E. 2007. „Sticking Together: Classroom Diversity and Civic Education.“ *American Politics Research* 35 (1): 57–78, <https://doi.org/10.1177/1532673X06294503>.
- Campbell, D. E. 2008. „Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement among Adolescents.“ *Political Behavior* 30: 437–454, <https://doi.org/10.1007/s11109-008-9063-z>.
- Carpini, D., S. Keeter. 1996. *What Americans Know about Politics and Why It Matters*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Castillo, J. C., D. Miranda, M. Bonhomme, C. Cox, M. Bascopé. 2015. „Mitigating the Political Participation Gap from the School: The Roles of Civic Knowledge and Classroom Climate.“ *Journal of Youth Studies* 18 (1), <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.933199>.
- Claes, E., M. Hooghe, S. Marien. 2012. „A Two-Year Panel Study among Belgian Late Adolescents on the Impact of School Environment Characteristics on Political Trust.“ *International Journal of Public Opinion Research* 24 (2): 208–224, <https://doi.org/10.1093/ijpor/edr031>.
- Coleman, J. S., E. Q. Campbell, C. J. Hobson, J. McPartland, A. M. Mood, F. D. Weinfeld. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC.
- Collado, D., C. Lomosa, I. Nicaise. 2015. „The Effects of Classroom Socioeconomic Composition on Student's Civic Knowledge in Chile.“ *School Effectiveness and School Improvement* 26 (3): 415–440, <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966725>.
- Converse, P. E. 1972. „Change in the American Electorate.“ Pp. 263–337 in A. Campbell, P. E. Converse (eds.). *The Human Meaning of Social Change*. New York: Russell Sage.
- Eidhof, B. B. F., T. M. Geert, T. Dam, A. B. Dijkstra, H. G. van de Werfhorst. 2014. „Inequalities in Youth Citizenship Knowledge and Attitudes: Does Cognitive Classroom Composition Matter?“ *AMCIS Working Paper*.
- Eisenkopf, G. 2010. „Peer Effects, Motivation, and Learning.“ *Economics of Education Review* 29 (3): 364–374, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.08.005>.
- Ewijk, R. van, P. Sleegers. 2010. „The Effect of Peer Socioeconomic Status on Student Achievement: A Meta-analysis.“ *Educational Research Review* 5: 134–150, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001>.
- Galston, W. A. 2007. „Civic Knowledge, Civic Education, and Civic Engagement: A Summary of Recent Research.“ *International Journal of Public Administration* 30: 623–642, <https://doi.org/10.1080/01900690701215888>.
- Gamoran, A. 1992. „Synthesis of Research/Is Ability Grouping Equitable?“ *Educational Leadership* 50 (2): 11–17.
- Geboers, E., F. Geijssels, W. Admiraal, G. Ten Dam. 2013. „Review of the Effects of Citizenship Education.“ *Educational Research Review* 9: 158–173, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>.
- Hanushek, E. A., L. Woessman. 2005. *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries*. Ifo Working Paper No. 1.

- Hattie, J. A. C. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Henderson, V., P. Mieszkowski, Y. Sauvageau. 1978. „Peer Group Effects and Educational Production Functions.“ *Journal of Public Economics* 10 (1): 97–106.
- Hodson, G., M. A. Busseri. 2012. „Bright Minds and Dark Attitudes: Lower Cognitive Ability Predicts Greater Prejudice through Right-wing Ideology and Low Intergroup Contact.“ *Psychological Science* 23: 187–195, <https://doi.org/10.1177/0956797611421206>.
- Hooghe, M., R. Dassonneville. 2013. „Voters and Candidates of the Future: The Intention of Electoral Participation among Adolescents in 22 European Countries.“ *Young* 21 (1): 1–28, <https://doi.org/10.1177/1103308812467664>.
- Hoxby, C. M., G. Weingarth. 2005. *Taking Race Out of the Equation: School Reassignment and the Structure of Peer Effects*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research Working Paper, Harvard University.
- Hradilková Bártová, E. 2016. „Zápisová turistika: Rodiny se kvůli škole nejen fiktivně stěhují, dokonce i falšují nájemní smlouvy.“ *Hlídací pes* [online]. Dostupné z: <http://hlidacipes.org/z-turistika-rodiny-se-kvuli-skole-nejen-fiktivne-stehuji-dokonce-i-falsuji-najemni-smlouvy/>.
- Isac, M. M., R. Maslowski, G. van der Werf. 2011. „Effective Civic Education: An Educational Effectiveness Model for Explaining Students' Civic Knowledge.“ *School Effectiveness and School Improvement* 22: 313–333, <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.571542>.
- Isac, M. M., R. Maslowski, B. Creemers, G. van der Werf. 2014. „The Contribution of Schooling to Secondary-school Students' Citizenship Outcomes across Countries.“ *School Effectiveness and School Improvement* 25 (1): 29–63, <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.751035>.
- Kaščák, O., E. Betáková. 2014. „Vzdelávanie a školovanie v ranom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek.“ *Sociológia* 46: 5–24.
- Korkmaz, H. E., A. I. Gümüşeli. 2013. „Development of the Democratic Education Environment Scale.“ *International Journal of Educational Sciences* 5 (1): 82–98.
- Kudrnáč, A., P. Lyons. 2016. „Parental Example as a Motivation for Turnout among Youths.“ *Political studies*, <https://doi.org/10.1177/0032321716644614>.
- Langton, K. P., M. K. Jennings. 1968. „Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States.“ *American Political Science Review* 62 (3): 852–867, <https://doi.org/10.2307/1953435>.
- Ledoux, G., F. Geijsel, R. Reumerman, G. Ten Dam. 2011. „Citizenship Competences of Students in The Netherlands.“ *Pedagogische Studien* 88 (1): 3–23.
- Levinson, M. 2010. „The Civic Empowerment Gap: Defining the Problem and Locating Solutions.“ Pp. 331–361 in L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, C. A. Flanagan (eds.). *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Macháček, L., E. Štáva (eds.). 2011. *Národní správa z mezinárodního výskumu občianskeho vzdelávania ICCS 2009*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania.
- Marien, S., M. Hooghe, E. Quintelier. 2010. „Inequalities in Non-institutionalised Forms of Political Participation: A Multi-level Analysis of 25 Countries.“ *Political Studies* 58 (1): 187–213, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2009.00801.x>.
- Martens, A. M., J. Gainous. 2012. „Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works?“ *Social Science Quarterly* 94: 956–976, <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2012.00864.x>.
- Mizala, A., F. Torche. 2012. „Bringing the Schools Back in: The Stratification of Educational Achievement in the Chilean Voucher System.“ *International Journal of Educational Development* 32 (1): 132–144, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.09.004>.

- Nie, N. H., B. G. Powell, K. Prewitt. 1969. „Social Structure and Political Participation: Developmental Relationships.“ *The American Political Science Review* 63: 361–378, <https://doi.org/10.2307/1954694>.
- Niemi, R. G., M. A. Hepburn, C. Chapman. 2000. „Community Service by High School Students: A Cure for Civic Ills?“ *Political Behavior* 22 (1): 45–69, <https://doi.org/10.1023/A:1006690417623>.
- Niemi, R. G., J. Junn. 1998. *Civic Education: What Makes Students Learn*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Novák, J. 2014. „Na tyto školy se stojí fronty. Jazyky učí od 1. třídy.“ *Aktuálně.cz* [online]. Dostupné z: <http://zpravy.aktualne.cz/domaci/na-tyto-skoly-se-stoji-fronty-jazyky-uci-od-1-tridy/r~3d4cd16485d011e3ab550025900fea04/>.
- Oakes, J. M., P. H. Rossi. 2003. „The Measurement of SES in Health Research: Current Practice and Steps toward a New Approach.“ *Social Science and Medicine* 56 (4): 769, [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00073-4](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00073-4).
- OECD. 2013. *PISA 2012 Results: Excellence through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264201132-en>.
- OECD. 2015. *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264225442-en>.
- Owen, D., S. Soule, R. Chalif. 2011. „Civic Education and Knowledge of Government and Politics“ [online]. Příspěvek přednesený na *Annual Meeting of the American Political Science Association*, Seattle, Washington, 1.–4. 9. 2011. Dostupné z: <http://www.civiced.org/pdfs/Civic%20Education%20and%20Knowledge%20of%20Government%20and%20Politics.pdf>.
- Putnam, R. D. 2000. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster, <https://doi.org/10.1145/358916.361990>.
- Quintelier, E., M. Hooghe. 2012. „Discussing Politics at School. Does an Open Classroom Climate Contribute to the Willingness to Participate in Political Life?“ Příspěvek přednesený na konferenci *Transformations of the State*. Oxford, 11. 5. 2012.
- Quintelier, E. 2010. „The Effect of Schools on Political Participation: A Multilevel Logistic Analysis.“ *Research Papers in Education* 25 (2): 137–154, <https://doi.org/10.1080/02671520802524810>.
- Schlozman, K. L., S. Verba, H. E. Brady. 1995. „Participation's Not a Paradox: The View from American Activists.“ *British Journal of Political Science* 25 (1): 1–36, <https://doi.org/10.1017/S0007123400007043>.
- Schlozman, K. L., S. Verba, H. E. Brady. 2012. *The Unheavenly Chorus: Unequal Political Voice and the Broken Promise of American Democracy*. Princeton, NJ: Princeton University Press, <https://doi.org/10.1515/9781400841912>.
- Schneeweis, N., R. Winter-Ebmer. 2005. *Peer Effects in Austrian Schools*. Vienna: Institute for Advanced Studies.
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon. 2011. *ICCS 2009 Technical Report*. Amsterdam, The Netherlands: IEA.
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, D. Kerr, B. Losito. 2010. *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower Secondary School Students in 38 Countries*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., J. Fraillon, J. Ainley, B. Losito, D. Kerr. 2008. *International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower Secondary School Students in 38 Countries: Assessment Framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schwartz, H. 2012. „Housing Policy is School Policy: Economically Integrative Housing Promotes Academic Success in Montgomery County, Maryland.“ Pp. 27–66 in

- R. D. Kahlenberg (ed.). *The Future of School Integration: Socioeconomic Diversity as an Education Reform Strategy*. New York, NY: Century Foundation.
- Slavin, R. E. 1990. „Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis.“ *Review of Educational Research* 60 (3): 471–499, <https://doi.org/10.3102/00346543060003471>.
- Solt, F. 2008. „Economic Inequality and Democratic Political Engagement.“ *American Journal of Political Science* 52 (1): 48–60, <https://doi.org/10.1111/j.1540-5907.2007.00298.x>.
- Solt, F. 2010. „Does Economic Inequality Depress Electoral Participation? Testing the Schattschneider Hypothesis.“ *Political Behavior* 32: 285–301, <http://doi.org/10.1007/s11109-010-9106-0>.
- Soukup, P. (ed.). 2010. *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Straková J., J. Simonová. 2015. „Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 51 (4): 587–606, <https://doi.org/10.13060/00380288.2015.51.4.208>.
- Tippett, N., D. Wolke. 2014. „Socioeconomic Status and Bullying: A Meta-Analysis.“ *Public Health* 104 (6): 48–59, <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960>.
- Torney, J., A. N. Oppenheim, R. Farnen. 1975. *Civic Education in ten Countries: An Empirical Study*. New York, NY: Wiley.
- Torney-Purta, J., W. K. Richardson, C. H. Barber. 2005. „Teachers' Educational Experience and Confidence in Relation to Students' Civic Knowledge across Countries.“ *International Journal of Citizenship and Teacher Education* 1: 32–57.
- Torney-Purta, J., R. H. Lehmann, H. Oswald, W. Schulz. 2001. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta, J. 2010. „The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-eight Countries.“ *Applied Developmental Science* 6: 203–212, https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7.
- Vandenberghe, V. 2002. „Evaluating the Magnitude and the Stakes of Peer Effects Analysing Science and Math Achievement across OECD.“ *Applied Economics* 34: 1283–1290, <https://doi.org/10.1080/00036840110094446>.
- Willms, J. D. 2010. „School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes.“ *Teachers College Record* 112: 1008–1037.
- Youniss, J., J. A. McLellan, M. Yates. 1997. „What We Know about Engendering Civic Identity.“ *American Behavioral Scientist* 40 (5): 620–631, <https://doi.org/10.1177/0002764297040005008>.
- Zaller, J. 1992. *The Nature and Origins of Mass Opinion*. Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511818691>.

Použitá data

International Civic and Citizenship Education Study. 2009. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Příloha

Tabulka A. Popis a konstrukce všech proměnných – první část

Proměnná	Znění otázky	Možnosti odpovědí
Občanská znalost	Skóre občanských znalostí je založeno na 79 položkách a poskytuje srovnání kognitivních schopností žáků na národní i mezinárodní úrovni. Index byl vytvořen pomocí Item Response Theory [Breese, Jung, Schulz 2011: 19].	
Pohlaví	Jsi dívka, nebo chlapec?	(1) dívka; (0) chlapec
Socioekonomický status	Kolik máte přibližně doma knih? Většinou je 40 knih na jeden metr poličky. Nepočítejte časopisy, noviny, kreslené seriály ani školní učebnice. Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. Počítá se ten s vyšším. Jaké má tvoje matka či nevlastní matka nejvyšší dosažené vzdělání? Jaké má tvůj otec či nevlastní otec nejvyšší dosažené vzdělání?	(0) 0 až 10 knih; (1) 11 až 25 knih; (2) 26 až 100 knih; (3) 101 až 200 knih; (4) 201 až 500 knih; (5) více než 500 knih. (0) nemá dokončený 1. stupeň základní školy; (1) 1. stupeň základní školy; (2) 2. stupeň základní školy; (3) učební obor bez maturity; (4) střední škola nebo učební obor s maturitou nebo nástavbové studium; (5) vysoká škola Otevřená otázka
Zájem o politiku	Nejvyšší zaměstnanecký status rodičů. Počítá se ten s vyšším. Co dělá tvoje matka nebo nevlastní matka ve svém zaměstnání? Co dělá tvůj otec nebo nevlastní otec ve svém zaměstnání? Jak moc se zajímáš o následující záležitosti?	1 = Vůbec se nezajímám; 2 = Moc se nezajímám; 3 = Docela se zajímám; 4 = Velmi se zajímám
	Politické záležitosti ve tvém městě (obci). Politické záležitosti ve tvé zemi. Politické záležitosti jiných zemí.	

Tabulka A. Popis a konstrukce všech proměnných – druhá část

Proměnná	Znění otázky	Možnosti odpovědí
Sledování médií	Jak často provozuješ mimo školu následující aktivity?	1 = Nikdy nebo stěží někdy; 2 = Alespoň jednou za měsíc; 3 = Alespoň jednou týdně; 4 = Denně nebo skoro každý den
	Sledování televize za účelem získání nových informací o dění u nás i v zahraničí.	
	Čtení novin za účelem získání nových informací o dění u nás i v zahraničí.	
	Užívání internetu pro získání nových informací o dění u nás i v zahraničí.	
Zájem o politiku rodičů	Jak moc se zajímají tvoji rodiče o politické a sociální dění? (1) Matka nebo pěstounka; (2) Otec nebo pěstoun.	(0) Vůbec se nezajímají; (1) Moc se nezajímají; (2) Celkem se zajímají; (3) Velmi se zajímají
Percepce třídního klimatu	Když diskutujete o politických a společenských tématech v běžných vyučovacích hodinách, jak často se přihodí následující?	1 = Nikdy; 2 = Zřídka; 3 = Někdy; 4 = Často
	Učitelé podporují studenty ve vytváření vlastních názorů.	
	Učitelé povzbuzují studenty, aby vyjádřili své názory.	
	Studenti dávají podněty pro diskusi ve třídě o aktuálních a politických událostech.	
	Studenti vyjadřují ve třídě názory, i když se jejich názory liší od názoru ostatních studentů.	
	Učitelé podporují studenty k diskusi na různá témata s lidmi, kteří mají odlišný názor.	
	Učitelé ukazují různé strany pohledu na danou záležitost, když ji vysvětlují třídě.	

Tabulka A. Popis a konstrukce všech proměnných – třetí část

Proměnná	Znění otázky	Možnosti odpovědí
Třídní klima	Průměrná hodnota percepce třídního klimatu na úrovni třídy.	
Průměrný SES ve třídě	Aritmetický průměr SES na úrovni třídy.	
Variace SES ve třídě	Variace socioekonomického statusu ve třídě (měřeno směrodatnou odchylkou)	
Sebedůvěra učitelů	Nakolik si důvěřujete při využívání následujících vyučovacích metod a přístupů? Skupinové vyučování Projektové vyučování Hraní rolí, modelování situací Třídní diskuse Výzkumné aktivity Výklad látky	1 = Vůbec si nedůvěřuji; 2 = Příliš si nedůvěřuji; 3 = Docela si důvěřuji; 4 = Velmi si důvěřuji
Hodnocení učitelů	Do jaké míry souhlasíš nebo nesouhlasíš s následujícími výroky o tobě a tvé škole? Většina učitelů se mnou jedná spravedlivě. Studenti dobře vycházejí s většinou učitelů. Většina učitelů se zajímá o blahobyt studentů. Většina učitelů opravdu naslouchá tomu, co říkám. Pokud potřebuji zvláštní pomoc, od svých učitelů ji dostanu.	1 = Zcela nesouhlasím; 2 = Nesouhlasím; 3 = Souhlasím; 4 = Zcela souhlasím

Tabulka B. Deskriptivní statistiky použitých proměnných

Proměnné	Min.	Max.
Občanská znalost	-3,42	5,19
Ochota jít volit	-1,39	2,29
Pohlaví (žena)	-0,01	1,99
Sledování médií	-1,03	2,86
Zájem o politiku	-1,01	3,80
Zájem o politiku rodičů	-1,39	2,88
Socioekonomický status	-1,73	3,68
Percepce třídního klimatu	-2,41	2,52
Třídní klima	-2,56	3,30
Průměrný SES ve třídě	-1,90	3,70
Variace SES ve třídě	-1,60	3,85
Hodnocení učitelů	-1,56	4,08
Sebedůvěra učitelů	-1,80	3,62

Poznámka: Všechny proměnné mají aritmetický průměr a směrodatnou odchylku 1.

Tabulka C. Faktorové zátěže proměnných tvořících latentní proměnné a statistika kvality jednotlivých faktorových modelů – první část

Latentní proměnná	Otázky tvořící latentní proměnnou	Faktorové zátěže	Cronbach α	χ^2	Df	RMSEA	CFI
Ochota jít volit	Ochota jít volit v místních volbách	0,85	0,80	33	1	0,10	0,99
	Ochota jít volit v parlamentních volbách	0,88					
	Ochota jít volit v evropských volbách	0,58					
Socioekonomický status	Počet knih doma	0,57	0,70	97	1	0,18	0,95
	Vzdělání rodičů	0,63					
	Zaměstnanecký status rodičů	0,81					
Zájem o politiku	Zájem o politické záležitosti v obci	0,64	0,84	348	5	0,15	0,94
	Zájem o politické záležitosti v zemi	0,81					
	Zájem o společenské záležitosti v zemi	0,76					
	Zájem o politické záležitosti v jiných zemích	0,63					
	Zájem o mezinárodní politiku	0,73					
Sledování médií	Sledování televize za účelem získání nových informací o dění u nás i v zahraničí.	0,59	0,60	3	1	0,02	1
	Čtení novin za účelem získání nových informací o dění u nás i v zahraničí.	0,58					
	Užívání internetu pro získání nových informací o dění u nás i v zahraničí.	0,53					

Tabulka C. Faktorové zátěže proměnných tvořících latentní proměnné a statistika kvality jednotlivých faktorových modelů – druhá část

Latentní proměnná	Otázky tvořící latentní proměnnou	Faktorové zátěže	Cronbach α	χ^2	Df	RMSEA	CFI
Percepce třídního klimatu	Učitelé podporují studenty ve vytváření vlastních názorů.	0,73	0,69	350	9	0,12	0,87
	Učitelé povzbuzují studenty, aby vyjádřili své názory.	0,71					
	Studenti dávají podněty pro diskusi ve třídě o aktuálních a politických událostech.	0,35					
	Studenti vyjadřují ve třídě názory, i když se jejich názory liší od názoru ostatních studentů.	0,32					
	Učitelé podporují studenty k diskusi na různá témata s lidmi, kteří mají odlišný názor.	0,47					
	Učitelé ukazují různé strany pohledu na danou záležitost, když ji vysvětlují třídě.	0,52					
Sebedůvěra učitelů	Skupinové vyučování	0,52	0,68	48	9	0,05	0,97
	Projektové vyučování	0,62					
	Hraní rolí, modelování situací	0,52					
	Třídní diskuse	0,60					
	Výzkumné aktivity	0,48					
	Výklad látky	0,39					

Tabulka C. Faktorové zátěže proměnných tvořících latentní proměnné a statistika kvality jednotlivých faktorových modelů – třetí část

Latentní proměnná	Otázky tvořící latentní proměnnou	Faktorové zátěže	Cronbach α	χ^2	Df	RMSEA	CFI
Hodnocení učitelů	Většina učitelů se mnou jedná spravedlivě.	0,70	0,79	62	5	0,06	0,99
	Studenti dobře vycházejí s většinou učitelů.	0,54					
	Většina učitelů se zajímá o blahobyt studentů.	0,70					
	Většina učitelů opravdu naslouchá tomu, co říkám.	0,69					
	Pokud potřebuji zvláštní pomoc, od svých učitelů ji dostanu.	0,66					

Poznámka: Latentní proměnné byly vytvořeny na základě stejných manifestních proměnných, které jsou standardně využity pro konstrukci stejnojmenných latentních proměnných v národních a mezinárodních závěrečných zprávách z výzkumu ICCS [Schulz, Ainley, Fraillon 2011].