

Časopis Sociální pedagogika | Social Education

ročník 5, číslo 1, rok 2017 / volume 5, number 1, year 2017

ISSN 1805-8825



Sociální pedagogika
Social Education
časopis pro vědu a praxi

Časopis pro sociální pedagogiku
The journal for socio-educational theory and research
www.soced.cz

Sociální pedagogika

S o c i a l E d u c a t i o n

časopis pro vědu a praxi

Sociální pedagogika | Social Education

Časopis pro sociální pedagogiku

ročník 5, číslo 1, rok 2017

The journal for socio-educational theory and research

volume 5, issue 1, year 2017

Vydává

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Mostní 5139

760 01 Zlín

Redakce časopisu

Hlavní redaktor: **Jakub Hladík**, Fakulta humanitních studií UTB, Zlín.

Výkonná redaktorka: **Jitka Vaculíková**, Fakulta humanitních studií UTB, Zlín.

Redaktorka studií: **Anna Petr Šafránková**, Fakulta humanitních studií UTB, Zlín.

Redaktorka studií: **Karla Hrbáčková**, Fakulta humanitních studií UTB, Zlín.

Redaktor studií: **Dušan Klapko**, Pedagogická fakulta MU, Brno.

Redaktor recenzí a informací: **Jan Kalenda**, Fakulta humanitních studií UTB, Zlín.

Redakční rada časopisu

Stanislav Bendl, Pedagogická fakulta UK, Praha; **Christian Brandmo**, Fakulta pedagogických věd UiO, Oslo; **Adele E. Clarke**, Katedra sociálních a behaviorálních věd UCSF, San Francisco; **Miroslav Dopita**, Filozofická fakulta UP, Olomouc; **Lenka Gulová**, Pedagogická fakulta MU, Brno; **Lenka Haburajová Ilavská**, Fakulta humanitních studií UTB, Zlín; **Jim Johnson**, Pedagogická škola a Katedra psychologie PLNU, San Diego; **Michal Kaplánek**, Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická, Praha; **Blahoslav Kraus**, Pedagogická fakulta UHK, Hradec Králové; **Roman Leppert**, Univerzita Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz; **Jiří Němec**, Pedagogická fakulta MU, Brno; **Peter Ondrejko**, Pedagogická fakulta UP, Olomouc; **Milan Pol**, Filozofická fakulta MU, Brno; **Andrea Preissová Krejčí**, Pedagogická fakulta UP, Olomouc; **Miroslav Procházka**, Pedagogická fakulta JU, České Budějovice; **Jiří Prokop**, Pedagogická fakulta UK, Praha; **Ewa Syrek**, Katedra Pedagogiki Społecznej UŚ, Katowice; **Radim Šíp**, Pedagogická fakulta MU, Brno; **Petr Vašát**, Sociologický ústav AV ČR, Praha; **Soňa Vávrová**, Fakulta sociálních studií OU, Ostrava.

Kontakt

Časopis Sociální pedagogika | Social Education

nám. T. G. Masaryka 1279, 760 01 Zlín

E: editorsoced@fhs.utb.cz

T: +420 576 038 007

W: www.soced.cz

Sociální pedagogika | Social Education, ročník 5, číslo 1, 2017. Vydává Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Vede hlavní redaktor Jakub Hladík s redakční radou. Časopis vychází dvakrát ročně v elektronické podobě. V časopise jsou uveřejněny pouze původní recenzované práce, které nebyly doposud publikovány.

OBSAH

Editoriál (*Redakce*)

Pár slov z redakce	6
Představujeme dubnové číslo 2017	8

Studie

Veronika Kolaříková, Jiří Němec

Volný čas ve výzkumném diskursu v konsekvencích témat sociální pedagogiky	10
---	----

Katarzyna Twarog

Citizenship Education Cultivating a Critical Capacity to Implement Universal Values Nationally ...	29
--	----

Brian Abery, Renáta Tichá, Laurie Kincade

Moving Toward an Inclusive Education System: Lessons from the U.S. and Their Potential Application in the Czech Republic and Other Central and Eastern European Countries	48
---	----

Ilona Kočvarová, Eva Machů

Sklony ke konformitě jako potenciální sociální limit rozvoje nadání žáků	63
--	----

Ondřej Vávra, Soňa Vávrová, Olga Pechová

Spiritualita u studentů sociální pedagogiky a dalších oborů pomáhajících profesí	76
--	----

Host časopisu:

Sabino de Juan López

Medailon – Sabino de Juan López	90
---	----

Okno do světa

Social Education: Educational Activity and a Social Profession (Sabino de Juan López)	91
---	----

Recenze

Čeněk, J., Smolík, J., & Vykoukalová, J. (2016). [Interkulturní psychologie. Vybrané kapitoly](#).

Praha: Grada Publishing. (Michal Ševčík)	95
--	----

Vávrová, S., Hrbáčková, K., & Hladík, J. (2015). [Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči](#). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. (Kateřina Glumbíková)

98

CONTENTS

Editorial (*Editorial board*)

Thoughts from the editor's office	6
Introducing the issue of April 2017	8

Articles

Veronika Kolaříková, Jiří Němec

Leisure Time in the Research Discourse in the Consequences of Themes of Social Pedagogy	10
---	----

Katarzyna Twarog

Citizenship Education Cultivating a Critical Capacity to Implement Universal Values Nationally ...	29
--	----

Brian Abery, Renáta Tichá, Laurie Kincade

Moving Toward an Inclusive Education System: Lessons from the U.S. And Their Potential Application in the Czech Republic and Other Central and Eastern European Countries	48
---	----

Ilona Kočvarová, Eva Machů

Inclinations to Conformity as a Potential Social Limit of Giftedness Development	63
--	----

Ondřej Vávra, Soňa Vávrová, Olga Pechová

Spirituality among Students of Social Pedagogy and Other Fields	76
---	----

Guest of the Journal:

Sabino de Juan López

Medallion of Sabino de Juan López	90
---	----

Windiw to the World

Social Education: Educational Activity and a Social Profession (Sabino de Juan López)	91
---	----

Reviews

Čeněk, J., Smolík, J., & Vykoukalová, J. (2016). [Interkulturní psychologie. Vybrané kapitoly](#).

Praha: Grada Publishing. (Michal Ševčík)	95
--	----

Vávrová, S., Hrbáčková, K., & Hladík, J. (2015). [Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči](#). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. (Kateřina Glumbíková)

98

Editorial

Pár slov z redakce

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

rádi Vám touto cestou představujeme právě připravovaná čísla na publikační období roku 2017 až 2018. V rámci webové prezentace časopisu lze nalézt všechny uvedené výzvy v celém znění. Nyní si v krátkosti tyto výzvy představme.

Listopadové číslo tohoto roku nese téma **Sociokulturní diverzita ve vzdělávání**. Sociální a kulturní rozmanitost charakteristická pro současnou společnost se nutně odráží také ve vzdělávání. Od mikroúrovně, reprezentované vztahem učitele a žáka, žáků mezi sebou v kontextu sociálního klimatu školy, ale také vztahem školy a rodinného prostředí, až po makroúroveň reflektovanou ve vzdělávací politice státu, jsme součástí sociálně a kulturně diverzifikovaného prostředí, jež se stává přirozenou součástí každodenního žití. Tímto monotematickým číslem chceme přispět k pochopení vztahů, procesů a jevů ve vzdělávání, které fakt sociokulturní rozmanitosti ovlivňuje a přetváří. Vítejte empirické, teoretické, ale i přehledové studie, které se na sociokulturní diverzitu ve vzdělávání zaměří a přispějí k odpovědím na aktuální otázky s touto problematikou spojené. Celé znění výzvy pro **ročník 5, číslo 2, listopad 2017** naleznete [zde](#).

Autoři jsou dále srdečně zváni k publikování příspěvků pro nadcházející dubnové vydání roku 2018. Tématem monotematického čísla se staly **Každodenní sociální praktiky jako součást stvrzování sociálního řádu v oblasti výchovy a vzdělávání**. Každý jedinec si utváří své vzorce jednání, které realizuje pomocí tzv. sociálních praktik. Sociální praktiky jsou produktem socializace každého jedince. Problematika analýzy každodenních sociálních praktik jako součásti sociálně distribuovaného vědění představuje jeden z důležitých atributů fungování sociálního řádu ve společnosti. Každodenní sociální praktiky se liší napříč různými sociálními skupinami. Fenomén analýzy každodenních sociálních praktik je zajímavé analyzovat v rovině formálního, neformálního i informálního vzdělávání pro různé věkové skupiny. V naší výzvě se chceme zaměřit zejména na specifické sociální skupiny, které určitým způsobem zvýznamňují vlastní (žitou) sociální realitu. Toto zvýznamňování sociální reality chceme vysvětlit z pohledu každodenního vědění členů (specifických) sociálních skupin, jejich vlastních sociálních vzorců nebo interpretací. Vítejte empirické, teoretické i přehledové studie, které se uvedenou problematikou budou zabývat. Zároveň přijímáme tematicky nezaměřené texty k publikování, jen budou náležet do studií monotematicky zaměřených. Celé znění výzvy pro **ročník 6, číslo 1, duben 2018** naleznete [zde](#).



Call for Papers – Sociální pedagogika | Social Education Journal

Authors are invited to submit their contributions to our upcoming issue
volume 5 / issue 2 / November 2017

The topic of the monothematic issue:
Socio-cultural diversity in education system

The social and cultural diversity characteristics of contemporary society is also reflected in education system. From the micro-level (represented in school social milieu and family environment by relations both between teacher and student and among students themselves) to the macro-level (reflected in government education policy), we are part of a socially and culturally diversified environment which is becoming a part of our daily lives.

We see this monothematic issue as our contribution to the understanding of relations, processes and phenomena in the education system, factors which affect and reshape socio-cultural diversity. We welcome empirical, theoretical and even summary studies which are focused on socio-cultural diversity in the education system and which will help to answer current questions related to this subject.

This magazine is on the list of peer-reviewed non-impacted periodicals issued in Czech Republic, and is also classified in following databases: ERH PLUS, Educational Research Abstracts Online ERA (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest Education Journals, ProQuest Social Science Journals, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, Crossref and DOI.

Submission is open for November 2017
Proposal & Abstract Submission: 15 May 2017
Full Paper Submission: 30 June 2017
Paper Publication: 15 November 2017

Sociální pedagogika | Social Education
E: editor.soced@fu.uz.cz
T: +420 276 038 007
W: www.soced.cz



Výzva pro autory

Autoři jsou srdečně zváni k publikování příspěvků pro nadcházející vydání: ročník 6 / číslo 1 / duben 2018

Téma monotematického čísla: Každodenní sociální praktiky jako součást stvrzování sociálního řádu v oblasti výchovy a vzdělávání

Každý jedinec si utváří své vzorce jednání, které realizuje pomocí tzv. sociálních praktik. Sociální praktiky jsou produktem socializace každého jedince. Problematika analýzy každodenních sociálních praktik jako součásti sociálně distribuovaného vědění představuje jeden z důležitých atributů fungování sociálního řádu ve společnosti. Každodenní sociální praktiky se liší napříč různými sociálními skupinami. Fenomén analýzy každodenních sociálních praktik je zajímavé analyzovat v rovině formálního, neformálního i informálního vzdělávání pro různé věkové skupiny. V naší výzvě se chceme zaměřit zejména na specifické sociální skupiny, které určitým způsobem zvýznamňují vlastní (žitou) sociální realitu. Toto zvýznamňování sociální reality chceme vysvětlit z pohledu každodenního vědění členů (specifických) sociálních skupin, jejich vlastních sociálních vzorců nebo interpretací. Vítejte empirické, teoretické i přehledové studie, které se uvedenou problematikou budou zabývat. Zároveň přijímáme tematicky nezaměřené texty k publikování, jen budou náležet do studií monotematicky zaměřených.

Důležité termíny:
Přijem abstraktů příspěvků: redakci: 15. září 2017
Přijetí celého znění příspěvků (full-text): 15. listopad 2017
Publikování příspěvků online: 15. duben 2018

Sociální pedagogika | Social Education
E: editor.soced@fu.uz.cz
T: +420 276 038 007
W: www.soced.cz

Aktuální výzvy pro autory uzavírá historicky druhé anglické číslo, jež zůstává tematicky otevřené. Tímto usilujeme o co možná nejširší dosah citovanosti publikovaných textů, které mohou díky anglické formě snadněji dosáhnout mezinárodního přesahu. Vítány jsou empirické, teoretické i přehledové studie, které se zabývají oblastí sociální pedagogiky. Celé znění výzvy pro **ročník 6, číslo 2, listopad 2018** naleznete [zde](#).

Zajímavou novinkou je také vytvoření animovaného spotu pro propagaci časopisu o délce 2:12 min. Charakter animace představuje černá tužka kreslící na bílý papír s cílem informovat o cílech časopisu, výhodách publikování v něm, cílových skupinách časopisu a možnostech, jak v časopise publikovat. Čtený komentář je v anglickém jazyce a animovaný spot je umístěn v rámci YouTube kanálu časopisu. Jeho široké využití je realizováno prostřednictvím vysílání v rámci univerzitní televize UTB, prezentací na významných domácích i zahraničních konferencích, oslovení autorů a veřejné dostupnosti v rámci webové prezentace časopisu. Animovaný spot lze zhlédnout [zde](#).

Změnou prošla také oficiální šablona časopisu v sekci studie. Rozšířili jsme ji o tzv. *Cover page* (náhled je k dispozici [zde](#)), jenž obsahuje kontaktní informace periodika, název studie a její autory, formální náležitosti citace studie dle citační normy APA, odkaz na jednotlivé formáty studie, CrossMark, možnosti pohodlného sdílení studie a indexování. Společně s textem rukopisu autor zasílá tzv. *Title page* (náhled je k dispozici [zde](#)) obsahující kontakt na autory, ORCID ID autorů a návrhy 3-5 recenzentů předložené studie.

Pro dosažení širšího rozsahu časopisu byly rovněž vytvořeny propagační letáčky v anglickém a českém jazyce a informační roll-up časopisu v jednotném grafickém návrhu (náhledy jsou dostupné [zde](#)). Značnými změnami prochází také webová prezentace časopisu, která se stává bezpečnou součástí internetových stránek a příjemným uživatelským rozhraním. Využíváme také všechny příležitosti moderních technologií pro pohodlné studium obsahu. Dostupné zůstávají nejen texty v PDF formátu (obsahující metadata), ale i v podobě MOBI, HTML a EPUB. Významnou novinkou je také služba CrossMark v systému CrossRef, která umožňuje uživatelům rozpoznat, zda jde o aktuální verzi daného dokumentu („publisher-maintained copy“). V neposlední řadě se soustředíme na rozšíření indexování v mezinárodně uznávaných databázích. Nově je časopis indexován v databázích a digitálním depozitáři ROAD, The Keepers Registry, ResearchGate, Academia.edu a Academic Resource Index. V neposlední řadě s potěšením vítáme Lenku Haburajovou Ilavskou z Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně a Lenku Gulovou z Pedagogické fakulty MU v Brně v redakční radě časopisu.

Nyní přichází na řadu představení aktuálního čísla. Příjemné čtení Vám srdečně přeje redakce.



Editoriál

[English version/Anglická verze](#) 

Představujeme dubnové číslo 2017

Vážené čtenářky a čtenáři,

v následujícím textu představíme letošní první číslo časopisu Sociální pedagogika | Social Education. Tentokrát jsme ne zvolili variantu monotematického vydání, nicméně z obsahu příspěvků je patrná tendence věnovat se aktuálním tématům na poli sociální pedagogiky. Dubnové číslo se skládá z pěti příspěvků patřících do rubriky studie, z toho dva příspěvky jsme obdrželi od našich zahraničních partnerů.

Jako první jsme zařadili přehledovou studii **Volný čas ve výzkumném diskursu v konsekvencích témat sociální pedagogiky** autorů Veroniky Kolaříkové a Jiřího Němce z Katedry sociální pedagogiky PdF MU v Brně. Studie se cíleně zaměřila na metodologické designy domácích i zahraničních výzkumů, které byly tematicky vybrány rešerší z elektronických databází. Autoři studie předložili jasná hodnotící a srovnávací kritéria a svůj analytický postup ukotvili z pohledu současných způsobů trávení volného času. Autoři konkrétně popsali výsledky osmi výzkumných studií, zpracovaných kvantitativní metodologií. Prezentované výzkumné výsledky popisují zejména relační vztahy mezi proměnnými. Provenience jednotlivých studií pokrývala oblast USA, Číny a ČR.

Druhá studie je dílem kanadské autorky Katarzyny Twarogové, v současnosti studující na švédské univerzitě ve Stockholmu. Ve svém příspěvku nazvaném **Citizenship Education Cultivating a Critical Capacity to Implement Universal Values Nationally** se zabývá problematikou výchovy k občanství z pohledu inkluzivní společnosti. Autorka textu vycházela z díla Martha Nussbauma a Jamese A. Bankse jako představitelů dvou odlišných pojetí výchovy k občanství. V další části příspěvku zahrnuje do svého výkladu i jiné autory, například brazilského sociálního pedagoga a filosofa Paula Freire. Obsah příspěvku cíleně popisuje problematiku občanství, multikulturalismu a diverzity v kontextu rozvoje kritického myšlení žáků a utváření jejich hodnot. Příspěvek má charakter teoretické studie.

Ve třetím příspěvku se tým autorů z americké univerzity v Minnesotě (Brian Abery, Renáta Tichá, Laurie Kincade) zabýval tématem mechanismů sociální inkluze aplikovatelných na země střední a východní Evropy. Obsah příspěvku **Moving Toward an Inclusive Education System: Lessons from the U.S. and Their Potential Application in the Czech Republic and Other Central and Eastern European Countries** nejprve popisuje historický vývoj procesu sociální inkluze ve školství v USA, dále se zabývá vydefinováním inkluzivního vzdělávání a pokračuje přehledem výzkumů spojených se zvolenou problematikou. Výklad problematiky nemá prioritně za cíl prezentovat historicko-srovnávací analýzu, ale má inspirovat čtenáře k využití implementačních mechanismů inkluze ve svém edukačním prostředí.

V pořadí čtvrtý příspěvek v rubrice studie dubnového čísla má charakter výzkumné studie s názvem **Sklony ke konformitě jako potenciální sociální limit rozvoje nadání žáků**. Příspěvek je dílem autorek Ilony Kočvarové a Evy Machů z Ústavu školní pedagogiky Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně. Zajímavé a svou povahou náročné výzkumné téma je zpracováno pomocí metody dvoufaktorového sémantického diferenciatu ATER aplikovaného na vzorku 86 nadaných žáků (testovaných dle společnosti Mensa) z nižšího stupně víceletých gymnázií. Interpretace výsledků vychází z teorie racionální volby, konkrétně na relaci vynaloženého úsilí versus výše nákladů či úsilí žáků. V závěru článku autorky jmenují doporučení do edukační praxe, kterými lze minimalizovat konformitu nadaných žáků, aby nedocházelo ke vzniku sociálních bariér mezi těmito žáky.

Pátý příspěvek má rovněž povahu výzkumné studie, která je založena na kvantitativním metodologickém přístupu. Autorem textu **Spiritualita u studentů sociální pedagogiky a dalších oborů pomáhajících profesí** je Ondřej Vávra, Soňa Vávrová a Olga Pechová z Filozofické fakulty UPOL v Olomouci a Fakulty sociální studií OU v Ostravě. Obsah výkladu přináší kromě teoretického vymezení pojmu „spiritualita“ podrobný popis výzkumného postupu, reprezentovaného četnými

ukázkami číselných dat. Metodou sběru dat pro zjišťování míry spirituality 334 respondentů byl Dotazník spirituální orientace. Zacílení příspěvku směřuje mj. do oblasti vzdělávání studentů pomáhajících profesí a to v souvislosti s podporou rozvíjení jejich míry spirituality jako faktoru optimálního způsobu života.

V dubnovém čísle představujeme také příspěvek španělského autora Sabina de Juan Lópeze do rubriky **Okno do světa**, který se zabývala definicí profese sociálního pedagoga ve Španělsku a rovněž i kontextem vzniku této profese. Za stěžejní textovou pasáž považujeme zejména výzvy k optimalizaci podmínek a uznání této profese, které charakterizovala v závěru svého výkladu. Představujeme také autorův krátký medailon.

V **recenzích** zařazujeme objektivní zhodnocení monografie autorů Čeňka, Smolíka a Vykoukalové *Interkulturní psychologie. Vybrané kapitoly* (2016), jejíž autorem je Michal Ševčík. V pořadí druhá recenze je dílem autarky Kateřiny Glumbíkové, která čtenářům přibližuje monografii Soni Vávrové, Karly Hrbáčkové a Jakuba Hladíka *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči* (2015).

Závěrečné poděkování patří všem členům redakční rady, autorům i recenzentům za jejich spolupráci na přípravě tohoto čísla. Bez společné energie a odhodlání budovat uznávaný a svým zaměřením výjimečný odborný časopis, by nebylo dovršení všech dosažených výsledků možné.

Redakce časopisu

Volný čas ve výzkumném diskursu v konsekvencích témat sociální pedagogiky

Veronika Kolaříková¹
Jiří Němec²

Kontakt na autory

^{1,2} Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta
Poříčí 538/31
603 00 Brno
kolarikova.veronika@mail.muni.cz
nemec@ped.muni.cz

Abstrakt: Přehledová studie analyzuje vybrané výzkumné studie volného času z české a zahraniční provenience s relací k tématům sociální pedagogiky. Cílem studie je nejen představit metodologické designy prezentovaných výzkumů (zejména poukázat na metody sběru dat a jejich analýzu), ale také zprostředkovat čtenářům hlavní výzkumné závěry těchto studií. Pozornost je věnována nejen náplni volného času, ale především vztahu volného času k fyzickému i duševnímu zdraví člověka (diskutována je problematika stresu, deprese a pocitu životní pohody), dále vztahu volnočasových aktivit k socioekonomickému statusu rodin nebo působení rodičovské kontroly na způsob trávení volného času jejich dětí. Téma volného času je dle našeho pojetí důležitou součástí sociální pedagogiky, která se snaží zvyšovat kvalitu každodenního života lidí. Na této kvalitě se přitom volný čas výraznou měrou podílí, a proto je důležité věnovat mu analytickou pozornost.

Klíčová slova: volný čas, výzkum, přehledová studie, pocit životní pohody, stres, počítač, děti, mládež, dospělí

Leisure Time in the Research Discourse in the Consequences of Themes of Social Pedagogy

Abstract: The article deals with selected Czech and foreign research studies which are focused on topics of social pedagogy. The aim of the study is not only to present a methodological design of presented research (especially highlighting methods of data collection and analysis) but also convey to readers the main research findings of these studies. Attention is paid not only to ways of spending leisure time but especially to the relationship of leisure time to both physical and mental health (the issue of stress, depression and human well-being will be discussed), as well as to the relationship between leisure time activities and socioeconomic status of families or the effect of parental controls on leisure time activities of their children. The topic of leisure time is in our conception an important part of social pedagogy which seeks to enhance the quality of people's everyday lives. At the same time, the quality of the leisure time is significantly involved in this process and therefore it is important to pay attention to this topic.

Keywords: leisure time, research, review, wellbeing, stress, computer, children, teenagers, adults

✉ Korespondence:
kolarikova.veronika@mail.muni.cz

Copyright © 2017 by authors
and publisher TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



1 Úvod¹

Jedna z funkcí volného času, která je silně akcentována i komunitou sociálních pedagogů, je zejména funkce preventivní. Od středověku známé a renesancí naplno rozvinuté „kdo si hraje, nezlobí“ se stává aktuální více než kdy jindy. Kvalitní trávení volného času totiž hraje podstatnou roli v oblasti prevence rozvoje celé řady rizikových jevů včetně sociálně-patologických. Preventivní funkci volného času proto [Pávková \(2014, s. 14–17\)](#) ne nadarmo řadí mezi základní funkce volného času, kam dále spadají funkce výchovně-vzdělávací, zdravotní a sociální. Tyto funkce volný čas naplňuje nejen díky široké nabídce volnočasových aktivit, které jsou atraktivní z hlediska jejich zábavnosti subjektivní smysluplnosti, a tudíž mohou být voleny jako žádané alternativy k bezcílnému poflakování se venku trávení nadměrného času u počítače či jiných ne příliš vhodných aktivit, ale také z pozice možného rozvoje zájmového vzdělávání, zdravého životního stylu a všeho, co je s ním spojeno. Volný čas se může podílet na ovlivňování fyzického i psychického stavu jedince, včetně jeho pocitu životní pohody. Vhodně trávený volný čas má totiž potenciál snižovat míru pocíťovaného stresu (a to především pak u mužů), která se u dospělých jedinců „zvyšuje s rostoucí pracovní dobou“ ([Sociologický ústav AV ČR, 2016, s. 16](#)). Vztah stresu ke zdraví je nevyvratitelný. „Dospělí, kteří se pravidelně cítí pod tlakem času, si častěji než ostatní stěžují na horší zdraví“ ([tamtéž, s. 17](#)). Stres a jeho vztah k volnému času je proto v dnešní hektické době nezanedbatelným bodem zájmu také sociálních pedagogů.

Cílem přehledové studie je zprostředkovat prostřednictvím analýzy výzkumných studií výzkumná témata, která mají relevantní vztah k aktuálním tématům sociální pedagogiky. Ta se zabývá zkoumáním jevů ovlivňujících sociální integraci jedince a především za pomoci poskytování sociálně-výchovné péče se snaží napomáhat jedincům utvářet a upevňovat optimální životní způsoby (a to v prostředí rodinném, školním i volnočasovém) a celkově pomáhat zvyšovat kvalitu každodenního života jedince (srov. [Knotová, Lazarová, Lojdová, & Pevná, 2014](#); [Kraus, 2008](#); [Procházka, 2012](#)). Mezi typická témata sociální pedagogiky tak bezesporu patří nejen oblast rodinného a školního života, ale právě také problematika trávení volného času, téma zdravého životního stylu či otázka předcházení vzniku a rozvoje sociálně-patologických forem chování i jejich následné nápravy apod. Záměrem textu je popsat typické výzkumné designy (zejména metody sběru dat a jejich analýzu) a čtenáři zprostředkovat hlavní výzkumná zjištění, která se mohou stát vhodným podnětem pro badatele na poli výzkumu volného času a sociálně pedagogických jevů (diplomanti, studenti DSP apod.).

Již dříve ([Němec, 2010, s. 80](#)) jsme definovali volný čas jako svébytný a subjektivně vnímaný, kulturně a společensky podmíněný fenomén, v rámci kterého se jedinec nebo skupina lidí (děti, mládež, dospělí) svobodně rozhodují o způsobu seberealizace prostřednictvím rozmanitých činností (sportovních, kulturních, technických apod.), jimiž naplňují své potřeby (především sekundární) a rozvíjejí své zájmy. Do kategorie volného času nezahrnujeme čas vyhrazený pro školní vzdělávání nebo práci, stejně jako činnosti spojené se sebeobsluhou (hygiena, stravování, nákupy, práce v domácnosti, doprava do zaměstnání apod.). Volný čas tedy chápeme jako čas určený pro svobodnou seberealizaci člověka, jako dobu kdy je možné věnovat se vlastním zájmům a odpočinku i dalším individuálním potřebám.

Volný čas je dnes běžně rozšířeným fenoménem, se kterým se v naší společnosti potýkají děti, mladiství i dospělí, tedy lidé všech věkových kategorií. Nebylo tomu tak ale vždy. Až modernita s sebou přinesla volný čas tak, jak jej známe dnes, tedy jako komoditu dostupnou všem lidem a ne tedy pouze členům vyšší společenské třídy. Jak uvádí [Chorvát \(2007\)](#), stalo se tak díky rozvoji technologií, s jejichž pomocí přestala být výdělečná práce závislá na ročním období a s ním spojeném počasí. V modernitě se práce zrutinizovala, a díky tomu došlo k transformaci sociálního času a s ním spojeného oddělení se časem pracovního od času volného. Volný čas měl přitom sloužit především k odpočinku, rekreaci a nabrání nových sil zaměstnanců. S rozvojem technologií a změnou povahy práce přispěl k rozvoji volného času

¹ Výzkumná studie vznikla v rámci specifického výzkumu realizovaného na Katedře sociální pedagogiky PdF MU a to s pomocí studentů navazujícího magisterského programu Sociální pedagogika a volný čas v rámci předmětu Projektování a výzkum ve volném čase. Analyzovali jsme výzkumné studie a relevantní z nich jsme využili v tomto textu.

a jeho aktivního trávení také růst mezd, díky kterému se staly volnočasové aktivity dostupnějšími. S rozvojem volnočasových aktivit pak vzrůstal zájem nejen o ně samotné, ale také o jejich výzkum, kterému se věnujeme i nyní.

Náplň volného času, stejně jako schopnost jeho kvalitního trávení, je přitom sociálně podmíněna. Z autorů upozorňujících na sociální kontext trávení volného času je to např. [Pávková \(2008\)](#), která v kontextu zvládnutí volného času zdůrazňuje roli primární socializace. Podle autorky totiž platí, že rodiče mají výrazný vliv na způsob trávení volného času svých dětí. Jsou to totiž právě rodiče, kteří se výraznou měrou podílejí na organizaci času svých dětí a kteří jsou pro děti vzorem i koordinátorem jejich aktivit. Především pak v rodinách, v nichž rodiče nevěnují dostatek pozornosti tomu, jak jejich děti tráví svůj volný čas, hrozí, že dítě spíše než za jiných podmínek začne svůj volný čas trávit nevhodnými způsoby, jakými mohou být nadměrné trávení času u televize a počítače, potulování se venku a s ním související hrozba navázání kontaktu s nevhodnými partami apod. Vhodné trávení volného času tak spadá do oblasti prevence vzniku nežádoucích, až sociálně-patologických způsobů chování jednotlivých aktérů i skupin, stejně jako i do oblasti rozvoje osobnosti jedince, jeho schopností, dovedností a kompetencí využitelných nejen v běžném každodenním životě člověka, ale i v objevujících se rizikových situacích. Dílčím cílem této studie je tedy i popis spojitosti fenoménu volného času a jeho způsobu využití v kontextu s dalšími proměnnými, které byly v analyzovaných studiích zkoumány.

1.1 Vzorek studií zařazených do analýzy

Výběr studií zařazených do analýzy jsme prováděli prostřednictvím klíčových slov a jejich vzájemné kombinace, a to v českém, slovenském a anglickém jazyce. Klíčová slova, kterým byla věnována zvýšená pozornost, byla složena ze spektra pojmů „volný čas“, „volnočasové aktivity“, „výzkum“, „volný čas“, „volnočasové aktivity“, „výzkum“, „leisuretime“, „free time“, „leisureactivities“ a „research“ a jejich případných dalších významově shodných variant. Zdrojem přitom byly zejména elektronické databáze EBSCO, Web of Science, ProQuest a ERIC, ve kterých byly studie za pomoci těchto klíčových slov vyhledány. Na základě takto vybraných souborů jsme prostřednictvím studia anotací provedli výběr těch nejrelevantnějších, tzn. těch, ve kterých jako jedna ze zkoumaných proměnných byly volnočasové aktivity dětí, mládeže a dospělých a které navíc byly zkoumány v kontextu témat sociální pedagogiky. Z analýzy byly vyloučeny studie, které poskytovaly jen dílčí informace bez sociálního kontextu, nebo ty, které spadaly do spektra jiných vědních oborů, jakými byly nejčastěji medicína, cestování a turismus, nebo studie ryze tělovýchovně orientované apod.

Pracovali jsme převážně s výzkumnými studiemi realizovanými ve společnostech tzv. západního typu, které spojuje podobné kulturní klima vnímání volného času. Do analýzy tak byly zahrnuty výzkumy pocházející z prostředí západní Evropy a vybraných částí Ameriky. Pro ukázkou důležitosti významu a vlivu sociálního kontextu na trávení volného času ale uvádíme i jednu výzkumnou studii uskutečněnou v Číně². Tato studie totiž vliv sociálního a kulturního (a stejně tak i historického) kontextu země na způsob nejen trávení, ale i vnímání volného času jasně demonstruje. Pozornost jsme přitom chtěli věnovat také českým studiím, neboť právě české prostředí je tím, které nás i čtenáře v každodenním životě obklopuje. Součástí analýzy jsou proto i české studie.

Celkem jsme pracovali s dvaceti třemi studiemi³. Napříč výzkumy se často prolínalo vícero témat najednou. Zájem osmi studií⁴ se orientoval převážně na sportovní aktivity nebo na čas trávený u televize a počítače a s tím související zdravotní rizika dětské obezity či další rizika spojená s užíváním

² Wei a kol. (2015).

³ Přehled studií naleznete v Tabulce 1 umístěné na konci studie.

⁴ Beutel, Brähler, Glaesmer, Kuss, Wölfling, & Müller (2011); Bocan & Machalík (2012); Fejfarová & Ješina (2011); Graham, Wall, Lasrson, & Neumark-Sztainer (2014); Hamřík a kol. (2012); Kudláček (2015); Vitáriušová, Babinská, Košťálová, Rosinský, Hlavatá, Pribilincová, Babinská, & Kovács (2010); Žumárová (2015).

internetu. Devět studií se více zaměřovalo na vztah volného času a pocitu životní pohody, prožívaného štěstí a vyrovnávání se se stresem. Čtyři studie zkoumaly ovlivňování volného času dětí rodiči. Šest studií výrazně pracovalo se socioekonomickým postavením zkoumaných respondentů či s dalšími sociálně stratifikačními charakteristikami, které mohou ovlivňovat podobu trávení volného času. Jedna studie⁸ se zabývala vztahem mezi kariérní adaptabilitou a volným časem.

Pro zevrubnější analýzu a zprostředkování metodologického designu a zejména závěrů jsme vybrali osm studií, a to tak, aby analýzou identifikovaná dominantní témata výzkumů volného času byla zastoupena vždy alespoň jednou studií. Naší snahou tedy bylo, aby vybrané studie vždy reprezentovaly dominantní témata objevující se v analyzovaném vzorku. Vybrané studie jsou nejrelevantnější jak z hlediska diskutovaných témat v oblasti sociální pedagogiky, tak z hlediska nabídky sofistikovaného designu překračujícího rámec deskriptivní analýzy, tzn. do výzkumného designu jsou zakomponovány i další proměnné a od popisného konstatování a zachycení statutu quo se dozvídáme více o relačních souvislostech proměnných, nebo jsme svědky pokusu o vyvození kauzálních souvislostí. Právě z těchto důvodů se nám studie jeví jako relevantní a vhodné pro bližší popis a analýzu přinášející čtenářům vhled do situace zkoumání volného času v současných výzkumech jak z hlediska procesu sběru dat a jejich analýzy, tak i dominantních výzkumných zjištění. Snažili jsme se též o výběr studií zejména z posledních cca 5–10 let.⁹

2 Základní deskriptivní charakteristika studií

Pro přehledovou studii jsme vybrali celkem osm výzkumných studií založených na kvantitativním designu. V pěti případech byly respondenty děti a mladiství, zbylé tři se zaměřily na dospělé, přičemž jedna z nich se zabývala mladými dospělými ve věku 21 až 29 let. Nejčastěji se témata vybraných výzkumů vázala k souvislosti mezi způsobem trávení volného času a zdravím člověka. Zdravím přitom máme na mysli jak zdraví tělesné, tak i duševní (zejména psychickou pohodu, pocit štěstí apod.). V rámci tematiky tělesného zdraví výzkumy nejčastěji diskutovaly problematiku obezity dětí a její vztah k trávení volného času (téma sportu versus sledování televize a počítače). Zcela logicky se tyto výzkumy týkaly převážně dětské populace, především žáků základních škol, v jejichž prostředí se často odehrával i samotný sběr dat. Výjimkou ale nebyly ani výzkumy probíhající se vzorky adolescentů či mladých dospělých a dospělých. S těmito cílovými skupinami byl spojen také výzkum vztahu mezi trávením volného času a duševním zdravím. Kategorie duševního zdraví byla zastoupena konceptem "well-being", tj. pocitu životní pohody respondentů sestávající nejen z komponenty celkového zdraví, ale také intenzity prožívaného pocitu štěstí nebo stresu, na jehož zvládnání a odbourávání se právě i volný čas může výrazně podílet.

V rámci výzkumných studií často docházelo k rozlišování mezi aktivním a pasivním trávením volného času. V této souvislosti je třeba upozornit na terminologickou nesourodost. Aktivním trávením volného času měly studie ve všeobecnosti na mysli nejen fyzicky aktivně trávený volný čas v podobě sportovních aktivit apod., jak to samotné slovní spojení jistě asociuje, ale celkově šlo o aktivní trávení volného času ve smyslu volného času vyplněného určitou aktivitou (třeba i pohybově pasivní). Aktivní náplň volného

⁵ Bocan & Machalík (2012); Brown, Nobiling, Teufel, & Birch (2011); Celen-Demirtas a kol. (2015); Gerber & Pühse (2008); Kim, Chun, Heo, Lee, & Han (2016); Leversen, Danielsen, Birkeland, & Samdal (2012); McHale a kol. (2001); Qian a kol. (2014); Wei a kol. (2015).

⁶ McHale a kol. (2001); Marshall, Young, Wozniak, Lollis, Tilton-Weaver, Nelson, & Goessling (2014); Sharpa kol. (2006); Keijsers, Branje, Hawk, Schwartz, Frijns, Koot, van Lier, & Meeus (2012).

⁷ Bocan & Machalík (2012); McHale a kol. (2001); Roets, Cardoen, Bie, & Roose (2013); Sletten (2010); Van Tuyckoma & Scheerderb (2010); Wei a kol. (2015).

⁸ Celen-Demirtas a kol. (2015).

⁹ V jednom případě jsme však učinili výjimku a zprostředkováváme studii publikovanou v roce 2001. Ta je totiž zajímavá nejen z pozice výzkumných zjištění, ale také rozmanitostí použitých výzkumných nástrojů, jakožto i sběrem dat ve dvou výzkumných etapách zrealizovaných v rozestupu dvou let.

času proto v rámci binarity fyzicky aktivní – fyzicky pasivní mohla mít podobu i fyzicky spíše pasivních aktivit (rozumějme nesportovních, nepohybových), jako jsou výtvarné kroužky apod. V krajním případě se hovořilo o sledování televize či trávení času u počítače. Zároveň se vyskytovalo rozlišování mezi trávením volného času organizovaným a neorganizovaným způsobem. Dle [Pávkové \(2014, s. 22\)](#) lze činnosti ve volném čase „rozdělovat na pravidelné a příležitostné, organizované a spontánní“. Mezi ty organizované řadíme zájmové kroužky, jazykové kurzy, sportovní oddíly apod. Spontánní aktivity ve volném čase se pak více odvíjejí od aktuálních potřeb jejich účastníků (hra, zábava, relaxace) a mohou probíhat individuálně i ve skupině (srov. [Hofbauer, 2004](#)). Může se jednat o pobyt na hřišti, posezení s přáteli, poslech hudby či hraní počítačových her. Podívejme se nyní obsahově detailněji na jednotlivé vybrané výzkumné studie.

2.1 Pasivní trávení volného času a sedavý životní styl českých školáků

Studie si kladla za cíl analyzovat sedavý životní styl dětí školního věku se zaměřením na čas trávený u televize a počítače, který dle autorů studie ([Hamřík, Kalman, Bobáková, & Sigmund, 2012](#)) může mít negativní vliv na zdraví dětí a podílí se na problémech souvisejících s dětskou obezitou.

Náhodně vybraný výzkumný vzorek byl složen ze 4 425 žáků základních škol ve věku 11 až 15 let. Data byla sebrána v rámci mezinárodního výzkumu „Health Behaviour in SchoolAgedChildren“ prostřednictvím dotazníku¹⁰. Následně byla získaná data zpracována logistickou regresivní analýzou.

Výsledky kvantitativního výzkumu ukázaly, že více než 55 % dívek a 60 % chlapců tráví před obrazovkou televize, DVD nebo videa více než 2 hodiny denně, a to nejvíce ve věku 13 let. Časté je také trávení času u počítače. U chlapců dominuje hraní PC her nebo na playstationu a doba věnovaná této činnosti se s věkem zvyšuje. Pro dívky je typičtější chatování, „brouzdání po internetu“ nebo e-mailování. Stejně jako u chlapců, i u děvčat se míra času tráveného u počítače s věkem zvyšuje.

2.2 Volný čas dětí před monitorem počítače

Výzkum týkající se způsobu trávení volného času u počítače ve věku 12 až 14 let provedla [Žumárová \(2014\)](#). Výzkum měl kvantitativní charakter a sběr dat proběhl prostřednictvím dotazníku, který obsahoval otevřené i uzavřené otázky. Dotazník byl anonymní a účastnili se ho žáci sedmi středních škol z Hradce Králové. Cílem výzkumné studie bylo zjistit, kolik času děti tráví u počítače, jaké aktivity na počítači provozují, kolik času věnují hraní počítačových her, internetu a sociálním sítím. Výzkum se věnoval také otázce, zda si děti uvědomují rizika spojená s užíváním počítače a internetu. Výzkumný vzorek byl složen celkem z 857 žáků (425 chlapců a 432 dívek) ve věku od 12 do 14 let.

Z výzkumu vyplynulo, že počítač je běžnou součástí života dětí a jejich volného času. Počítač jako hlavní aktivitu ve volném čase v dotazníku volili hlavně chlapci, kteří na další místo umístili sport nebo setkávání s přáteli. U dívek byl počítač jako prostředek naplňování volného času až na třetím místě za poslechem hudby a setkáváním s přáteli. Chlapci přitom uváděli, že čas strávený na počítači nejčastěji věnují hraní her, počítač je pro ně prostředkem zábavy. Dívky ho naopak využívají jako prostředek ke komunikaci a tráví více času na sociálních sítích a chatováním. Stejně jako ve výše popsaném výzkumu se ukázalo, že výběr počítačových aktivit je genderově diferencovaný. Studie také zkoumala, zda si děti uvědomují rizika, která se s časem tráveným u počítače pojí. Z celkového počtu respondentů uvedlo 70 % dívek a 62 % chlapců, že o nějakých rizicích souvisejících s užíváním počítače včetně internetu již slyšelo, ale přesto, jak uvádí autorka studie, bylo zaznamenáno rizikové chování související s užíváním internetu. Z výzkumu vyplynulo, že 92 % dívek a 79 % chlapců má profil v jedné ze sociálních sítí. Přitom 40 % chlapců a 45 % dívek sdělilo, že v rámci sociálních sítí komunikují s osobou, se kterou se nikdy nesetkali a 69 % dívek a 45 % chlapců považovalo sdílení fotografií na sociálních sítích za nerizikové.

¹⁰ Dotazník zdravotního chování žáků vypracovaný koordináčním pracovištěm Světové zdravotnické organizace.

Studie závěrem konstatuje, že čas strávený na počítači je v průměru třetí nejčastější aktivitou. Děti jsou u počítače v průměru 2,47 hodin denně (bez rozdílu pohlaví), přičemž tato doba narůstá zejména v období prázdnin a víkendu. Tato zjištění uvozují, že tyto zájmové činnosti jsou provozovány na úkor pohybových aktivit, což může mít nežádoucí účinky na fyzické zdraví dětí.

2.3 Volný čas před monitorem v kontextu socioekonomického statutu rodičů a nudy

Rozsáhlejší analýzu způsobu trávení volného času dětí ve věku 6 až 15 let vypracovali [Bocan a Machalík \(2012\)](#). U respondentů se mimo času tráveného u televize a počítače zaměřili též na jejich zájmové aktivity a vliv socioekonomického statutu rodiny dítěte v kontextu hodnotových postojů a volného času. Autoři v rámci výzkumné zprávy prezentovali výsledky z kvantitativní části výzkumu, v jehož rámci bylo dotazováno 2 238 dětí ve věku 6 až 15 let na území celé ČR. Výzkumný vzorek byl vybrán na základě kvótního výběru, který se odvíjel od věku, pohlaví a regionálního zastoupení tak, aby vzorek byl dostatečně reprezentativní a odpovídal aktuálním údajům Českého statistického úřadu. Sběr dat se uskutečnil technikou řízených standardizovaných rozhovorů.

Volný čas dětí v rámci výzkumu autoři rozdělili na volný čas využitý individuálně (děti ho tráví samy, nebo se svými kamarády), na čas s rodiči a organizovaný čas (volnočasové aktivity pod záštitou institucí poskytujících zájmové či neformální vzdělávání). Na základě provedené faktorové analýzy autoři rozdělili způsoby trávení volného času do pěti základních oblastí. Nejčastější z nich byla neorganizovaná činnost, kam spadá např. sledování televize, které se dle výzkumu věnuje většina dětí dennodenně bez rozdílu věku a pohlaví. Častou aktivitou je i školní příprava. Jako další z neorganizovaných činností následuje pobyt venku s kamarády. Druhou nejčastěji praktikovanou skupinou aktivit je IT (internet, chatování, počítačové hry, filmy) a poslech hudby, které se začínají prosazovat především u starších dětí, u nichž poslech hudby jakožto způsob trávení volného času dominuje. Ve třetí skupině nalézáme organizované aktivity, kterými jsou sport a kroužky provozované různými organizacemi, které navštěvují alespoň jednou týdně přibližně tři čtvrtiny dětí ve věku 6 až 15 let. Zaměření kroužků se liší z hlediska pohlaví – u dívek převládají aktivity hudebně dramatické, vzdělávací, výtvarné a rukodělné. Chlapci se věnují více sportům, aktivitám technickým a turistice. Čtvrtou oblastí, vzešlé z faktorové analýzy, je intelektuální činnost, kdy nejrozšířenější aktivitou je učení. Jen středně frekventovanou je četba knížek a návštěva knihoven. Poslední a okrajovou oblastí je orientace na spotřebu (návštěvy fastfoodů, nakupování a návštěvy kina).

Ze studie je patrné, že na způsobu trávení volného času dětí se podílí společensko-ekonomické postavení rodičů dětí, které dle výsledků výzkumu úzce souvisí se vzdělanostní úrovní rodičů (tj. lépe sociálně situované rodiny měly také vyšší vzdělání). Obě proměnné pak ovlivňovaly způsob trávení volného času stejným směrem. Konkrétně můžeme uvést, že čím vyššího vzdělání rodiče dosahují, tím více vedou své děti k tomu, aby se nenudily, a tím více se jejich děti věnují organizovaným volnočasovým aktivitám (sport, kroužky), častěji pracují s počítačem a více se věnují činnostem intelektuálním. Tyto děti také často tráví svůj volný čas s rodinou (rodiči, sourozenci, prarodiči). Naopak děti rodičů s nízkým vzděláním a nízkým socioekonomickým statutem se více než ostatní věnují neorganizovaným činnostem odehrávajících se mimo rodinu, jako jsou návštěvy kamarádů nebo scházení se venku. Z výzkumu vyplynulo, že se vzrůstajícím vzděláním rodičů jejich vliv na způsoby trávení volného času dětí roste a s tím se pojí i míra ovlivňování pocitů nudy. Pocit životního štěstí je přitom s pocitem nudy úzce svázán. Z dětí, které ve výzkumu uváděly, že se v životě nenudí, pociťovalo životní štěstí 95 %. U těch, co uváděly, že se nudí často, už to bylo jen 78 %. Nižší míra pocitu životního štěstí a spolu s tím vyšší míra pocitu nudy byla přitom odhalena častěji u dětí ze socioekonomicky slabých a méně vzdělaných rodin. Naopak děti, které se věnují organizovaným volnočasovým aktivitám (což, jak jsme výše zmínili, jsou také často děti ze vzdělanějších a socioekonomicky lépe situovaných rodin), jsou ve svém životě výrazněji šťastné. Výzkum tedy potvrdil, že pocit životního štěstí je determinován způsobem trávení volného času.

2.4 Kvalita volného času a životní pohoda

Tématu subjektivně pociťované životní pohody a způsobu trávení volného času se věnovaly i další výzkumy. Za zmínku stojí americký výzkum provedený autorkami [McHale, Crouter a Tucker \(2001\)](#) na téma volnočasové aktivity prepubescentů, který mimo jiné též dospěl k podobnému závěru jako výše popsáný výzkum, totiž že existuje vztah mezi socioekonomickým postavením rodičů a způsobem trávení volného času jejich dětí.

V rámci výzkumné studie byly volnočasové aktivity dávány do relace se školními známkami (ty byly chápány jako měřítko kognitivních a akademických kompetencí), s chováním (především s případnými problémy v chování) a se symptomy deprese (ty byly součástí pocitu životní pohody či nepohody respondentů). Cílem výzkumu bylo zdokumentovat ontogenetický význam dětských aktivit, a to prostřednictvím měření vztahu mezi volnočasovými aktivitami a psychickým naladěním dětí. Pozornost byla věnována také sociálnímu kontextu volnočasových aktivit, tedy tomu, zda děti tráví svůj čas spíše samy, nebo s rodiči, pod dohledem, nebo bez dozoru s vrstevníky.

Výzkumný design nesl určité prvky longitudinálního výzkumu. První výzkumná etapa se uskutečnila se 189 dětskými respondenty (102 prvorozených dívek a 96 prvorozených chlapců) ve věku 10 až 11 let a jejich rodiči. Následně byl výzkum opakován po uplynutí dvou let (tj. v období adolescence respondentů) a výsledky z obou výzkumných etap byly porovnány.

Spektrum výzkumných nástrojů bylo poměrně bohaté. Tvořily je rozhovory v domácím prostředí, v jejichž rámci rodiče popisovali rodinnou situaci a případné problémy v chování dětí. Děti zase popisovaly vlastní projevy deprese. Do výzkumu byly začleněny známky získané z vysvědčení jednotlivých respondentů. Použit byl i dotazník, v jehož rámci byla zjišťována míra projevů deprese u dětí. Jako další výzkumný nástroj bylo použito telefonní interview v délce 30 až 60 minut. V jeho rámci dětské respondenty 7x informovali tazatelé o tom, jak strávili v daný den svůj volný čas – jakými aktivitami ho vyplnili, jak dlouho tyto aktivity trvaly a kdo se s nimi volnočasových aktivit účastnil. Během sběru dat badatelé používali techniku vybavování si vzpomínek („cued-recall procedure“), která měla dětem pomoci vzpomenout si na činnosti, jež ve svém volném čase vykonávaly. Výzkumníci tak mohli získat data o povaze dětských aktivit, které se odehrávaly mimo školu v předešlých 12 až 16 hodinách. Telefonní rozhovory byly provedeny také s rodiči (4x), kteří byli dotazováni na to, kolik času během dne strávili se svými dětmi a do jakých volnočasových činností se s nimi zapojili. Zjišťován tak byl obsah i sociální kontext volnočasových aktivit dětí.

Následná analýza dat, která se odvíjela především od statistických metod zjišťujících míru korelace a kovariance a od regresní analýzy, ukázala, že od toho, s kým děti tráví svůj volný čas, se následně odvíjí i náplň a kvalita volnočasových aktivit. Sociální kontext volnočasových aktivit i jejich povaha mají vliv na psychické ladění dítěte, jeho známky či případné problémy v chování. Studie například prokázala, že děti, které ve věku 10 let tráví více svého volného času s rodiči, mají méně projevů deprese. Naopak děti, které v tomto věku tráví svůj volný čas zejména „poflakováním se venku,“ mají obvykle horší známky a objevují se zde problémy v chování i častější depresivní sklony. Naopak děti, které ve svých deseti letech více sportovaly, měly obvykle lepší známky a následně ve věku 12 let byly signifikantně méně depresivní. Zajímavé výsledky byly zjištěny v kontextu míry čtení dětí. Není překvapivé, že děti, které v 10 letech hodně četly, měly obvykle ve 12 letech dobré známky. Zajímavějším zjištěním bylo, že tyto děti zároveň více inklinovaly k projevům deprese, a to jak ve svých 10, tak i 12 letech. Vyšší tendence k projevům deprese se totiž projevil právě u dětí, které svůj volný čas tráví hodně o samotě.

2.5 Volný čas, pocit stresu a deprese

Pokud bychom se chtěli blíže podívat na vztah mezi volným časem a depresivním laděním jako výsledným psychickým stavem jedince, než na faktory, které tento výsledný stav ovlivňují, můžeme se zaměřit na proměnnou stres. Ten může být jednou z mnoha příčin depresivního rozpoložení jedince.

Americký výzkum, zaměřený na zkoumání vztahu mezi každodenním stresem a volným časem jako prostorem pro odreagování, realizovaly autorky [Qian, Yarnal a Almeida \(2014\)](#).

Dříve provedené výzkumné studie, z nichž autorky vycházely, prokázaly, že denní stresory mají vliv na jedincovo zdraví a pocit životní pohody, a to nejen v rámci konkrétního dne, ale i z dlouhodobého hlediska. Volný čas autorky vnímají jako proměnnou, která může míru stresu a schopnost člověka se s ním vypořádat výrazně ovlivňovat. Dřívější výzkumy se dle nich zaměřovaly především na zkoumání subjektivně vnímané životní pohody a zdraví souvisejícího se stresem ve vztahu k množství volného času. V potaz se však nebral fakt, že lidé mohou prožívat stres i v rámci svého volného času, nebo že se celková míra prožívaného stresu u jedinců se stejným množstvím volného času může lišit. Proto autorky v rámci výzkumu zohlednily i osobní vnímání stresu zkoumaných osob a zaměřily pozornost na to, zda nadstandardně využitý volný čas může pozitivně ovlivnit vnímání stresu v dlouhodobější perspektivě.

Data byla získána ze dvou etap již realizovaného výzkumu jiných autorů¹¹, jehož respondenty byli dospělí Američané. I v tomto případě byla pro sběr dat využita metoda telefonických rozhovorů. Data byla též získávána prostřednictvím psaní každodenních reflexí do deníků. Použitím tohoto výzkumného nástroje se autorky chtěly vyhnout častému úskalí mnohých výzkumů, kterým je nedbalá kategorizace volnočasových aktivit. Výzkumníkem předem vytvořené kategorie totiž nemusejí odpovídat realitě, a proto je nutné ptát se samotných respondentů, které konkrétní aktivity oni sami považují za „volnočasové“, u kterých relaxují, nebo které vnímají jako pracovní povinnosti.

Statistická analýza provedena pomocí víceúrovňového modelování (multilevel modeling) přinesla řadu zjištění. Výzkum ukázal, že v průměru lidé vnímají své každodenní pocity stresu jako obtížné. Jako závažnější vnímali každodenní stresory především ženy a mladí dospělí. Tito respondenti také poukazovali na méně volného času. Vysoká míra volného času v průběhu jednoho dne (vyšší míra volného času, než jaká je běžná v obyčejném dni respondenta) se prokázala jako proměnná, která má vliv na vnímání stresorů jako méně závažných i v následujícím dni. Čím více volného času člověk má, tím méně závažně pak v následujícím dni stres hodnotí. Tento efekt se však výrazněji projevuje spíše u lidí, kteří mají běžně málo volného času, než u lidí, kteří mají obvykle volného času dostatek. U jedinců s „nadmírou“ volného času jsou pozitivní výsledky ve vztahu k vnímání stresu minimální. Každopádně hodnota volného času v procesu snižování míry stresu byla potvrzena.

2.6 Volný čas a nezaměstnaní mladí dospělí

Vztah mezi volným časem a nezaměstnaností zkoumaly autorky amerického výzkumu [Celen-Demirtas, Konstam a Tomek \(2015\)](#). V centru pozornosti byl pojem kariérní adaptability, kterou lze chápat jako schopnost jedinců vyrovnávat se s požadavky pracovního trhu a s ním souvisejícími změnami. Dle Savickase (In [Celen-Demirtas a kol., 2015, s. 211](#)) je kariérní adaptabilita připravenost jedince na vyrovnávání se s předvídatelnými i nepředvídatelnými profesními rolemi, úkoly a změnami pracovního trhu. Dobrá kariérní adaptabilita usnadňuje profesní začlenění jedince do nového zaměstnání a zvyšuje pravděpodobnost dlouhodobého kariérního úspěchu.

Výzkum byl proveden na vzorku mladých nezaměstnaných dospělých ve věku 21 až 29 let, který byl složen z 84 žen a 100 mužů s vysokoškolským vzděláním. Autorky vycházely z předpokladu, že mladí dospělí jsou věkovou kategorií, která se nachází v období hledání vlastní sociální identity, včetně identity profesní. Období je proto spojeno s rizikem větší emoční zátěže a poklesu pocitu prožívané pohody. Nezaměstnanost je navíc rizikovým faktorem, který se může podílet na vzniku úzkosti a deprese. Výzkum se pak logicky zaměřil i na pocit subjektivní pohody a volnočasové aktivity vnímal jako něco, co se podílí na posilování nejen kariérní adaptability, ale i celkového subjektivně prožívaného pocitu pohody mladých dospělých, kteří se nacházejí v psychicky obtížné situaci

¹¹ MIDUS I (National Survey of Midlife Development in the United States) v letech 1995–1996 a MIDUS II v letech 2005–2006.

nezaměstnanosti. Volnočasové aktivity jsou ve výzkumu vnímány v kontextu jejich „ochranné“ funkce, tj. jako copingové strategie, které pomáhají zvládat stresující životní situace a posilovat pocit životní pohody a spokojenosti.

Jedním z nástrojů, které výzkumnice vyvinuly, byl dotazník měřící kvalitu volnočasových aktivit¹², v jehož rámci byly zjišťované volnočasové aktivity rozděleny do tří kategorií: relaxace (tj. aktivity přinášející uvolnění, v jejichž rámci jedinec neprovádí žádné fyzicky ani psychicky namáhavé úkony, např. sledování televize), výkonové volnočasové aktivity (smyslem je dosažení nějakého cíle, např. složení puzzle, sport, překonání sebe sama) a sociální volnočasové aktivity (ty se zakládají na kontaktu s jinými lidmi, patří zde např. setkání s přáteli).

Výsledky výzkumu, které byly získány statistickým zpracováním dat, ukázaly, že množství času věnovaného těmto třem typům volnočasových aktivit nemělo žádný vztah k míře pocitu subjektivní pohody respondentů ani k jejich kariérní adaptabilitě. Významnější výsledky ale přinesl výzkum kvality těchto aktivit. Jako významné se ukázaly sociální a výkonové volnočasové aktivity, které prokázaly vztah s kariérní adaptabilitou i celkovým pocitem životní pohody. Naopak relaxační volnočasové aktivity žádnou pozitivní souvislost se zkoumanými kategoriemi neprokázaly. Autorky textu proto v závěrečné diskuzi zdůrazňují především roli těch volnočasových aktivit, které mladým nezaměstnaným, kteří se mohou nacházet v situaci sociální izolace, přinášejí nové kontakty, sociální vazby a umožňují jim zažít pocit sociálního začlenění a sebevyjádření, a tím jim mohou napomoci s řešením situace nezaměstnanosti. Zjištění, že na rozvoji kariérní adaptability a pocitu subjektivního blaha se odráží především kvalita tráveného času, nikoli jeho četnost, autorky vnímají jako dobrou zprávu. Kvalitní trávení volného času je podle nich totiž dostupné pro lidi různého sociálního statusu, což se o množství volného času říci nedá. Lidé s nízkým socioekonomickým statusem dle autorek nemají – vzhledem k tomu, že mají omezené ekonomické zdroje, a tak i vyšší pracovní povinnosti – dostatek volného času. Ať už budeme s tímto tvrzením souhlasit, nebo bychom se k němu v rámci diskuze vymezily, důležitý je závěr, který zdůrazňuje kvalitu volného času, respektive volnočasových aktivit, tedy to, na co se mají poradci mladých nezaměstnaných (a v našem případě i sociální pedagogové jako takoví) zaměřit.

2.7 Volný čas a životní pohoda v Číně

V kontextu uváděných výsledků připomeňme, že předložené výzkumy byly realizovány v západní Evropě nebo Americe, tedy ve světě, který je označován jako „západní,“ a je pro něj typický specifický kulturní kontext. Tímto tvrzením nechceme zpochybnit skutečnost, že Česká republika se od Ameriky v mnoha věcech kulturně odlišuje. Nalezneme však i pro obě prostředí kulturní charakteristiky společné či obdobné. V jiných částech světa se však uplatňují jiné kulturní modely, s čímž mohou souviset také rozdíly ve způsobech trávení volného času a jeho vnímání, a spolu s tím i jeho vlivu na pocit životní pohody.

Pro příklad uveďme celonárodní výzkum z Číny autorů [Wei, Huang, Stodolska a Yu \(2015\)](#), který si kladl za cíl popsat vztah mezi volnočasovými aktivitami a pocitem štěstí obyvatel Číny. Analyzována byla data získána z celostátního průzkumu¹³, který provedl čínský národní statistický úřad spolu s generálním poštovním úřadem a čínskou centrální televizí. Data byla sbírána v letech 2011–2012 ze všech 31 provincií, autonomních regionů a obcí kontinentální Číny. Náhodný vzorek čítal 73 622 dotazníků, jejichž návratnost byla 73,6 %. Otázky v dotazníku orientující se na volný čas respondentů zjišťovaly především množství volného času a jeho povahu. Zároveň byla reflektována míra pociťovaného štěstí respondentů pomocí pěti položkové Likertovy škály. Sledována byla i demografická data, jako jsou příjem rodiny, rodinný stav, gender, místo bydliště a věk.

¹² Tzv. „The Quality of Leisure Activity Questionnaire“ (více in Celen-Demirtas a kol., [2015](#)).

¹³ Ten nesl název „Survey of the Chinese Economic Life“ (více k tomu in Wei a kol., [2015](#)).

Výzkumníci vycházeli z faktu, že Čína je dnes součástí druhé největší ekonomiky světa, s čímž se pojí růst blahobytu obyvatel¹⁴, kteří mají na trávení volnočasových aktivit nejen dost finančních prostředků, ale také více času, než tomu bylo dříve. Zároveň autoři upozorňují na přetrvávající konfuciánskou tradici, v jejímž kontextu lidé preferují spíše „kvalitně“ strávený volný čas, než jeho kvantitu, která není v rámci kultury konfucianismu vnímána kladně. Autoři z toho vyvozují, že volný čas bude mít vliv na pocit štěstí, ale bude-li jej „nadmíra“, nemusí se pozitivní vliv projevit. Lidé mohou připisovat volnočasovým aktivitám jinou hodnotu na základě jejich kulturního zakotvení, a proto je nutné zkoumat, které volnočasové aktivity se podílejí na posilování pocitu štěstí více než jiné. V neposlední řadě zajímal autory výzkumu vztah mezi pocitem štěstí a sociodemografickými charakteristikami.

Nikoho zřejmě nepřekvapí, že pozitivní vztah mezi volnočasovými aktivitami a pocitem štěstí byl v rámci studie potvrzen. Čím více volného času jedinec má, tím se podle výsledků studie cítí být šťastnějším. Výsledky výzkumu ale navíc ukázaly, že se pocit štěstí pojí především s pasivními volnočasovými aktivitami, jako je sledování televize nebo brouzdání po internetu. Vysvětlením dle autorů výzkumu může být právě to, že v místní kultuře je volný čas a jeho hodnota spojena především s klidem a relaxací. Naopak ve vztahu k aktivním volnočasovým činnostem (cvičení, nakupování, sociální aktivity jako je návštěva kina, večere, párty či hraní karet) žádný vliv na pocit jedincova štěstí nalezen nebyl, což je asi základní rozdíl oproti výzkumům ze zemí západních kultur, kde především organizované či na sociální kontakt bohaté aktivity hrály prim. Dle autorů realizovaného výzkumu možná příčina tkví v tom, že na rozdíl od západních respondentů čínští obyvatelé dostatečně nechápou pojem volného času a cítí se být v jeho rámci nekompetentní, tj. nedokážou jej aktivně využít a zapojit se do něj, a především, že konfuciánská tradice země ovlivňuje i tak na první pohled banální oblast, kterou je volný čas a jeho vnímání místními obyvateli.

2.8 Vliv rodičů na volný čas adolescentů

Vztah mezi trávením volného času adolescentů a vlivem rodičů na volnočasové aktivity jejich dětí zkoumali autoři [Sharp, Caldwell, Graham a Ridenour \(2006\)](#). Předpokládali přitom, že adolescenti ve svém volném čase vyhledávají smysluplné a zajímavé zážitky, které mohou hrát roli v procesu rozvoje jejich identity, dovedností a zájmů. Bohužel mnozí dospívající ve svém volném čase prožívají také nudu, která omezuje rozvoj jejich zájmů i osobnosti a navíc se pojí s vyšším rizikem užívání alkoholu, drog a provozováním delikventních aktivit. Výzkumníci si proto kladou otázku, jaké faktory působí na adolescenty ve směru podpory vyhledávání smysluplných volnočasových aktivit a zabývají se mimo jiné¹⁵ tím, jakou úlohu v tomto procesu sehrávají rodiče a jejich míra zapojení se do ovlivňování volného času svých dětí. Pozornost byla věnována např. vlivu rodičovské kontroly a jejich zájmu o volný čas svých dospívajících synů a dcer.

Výzkumný vzorek zahrnoval 354 studentů celkem devíti středních škol (53 % mužů, 47 % žen) z venkovského prostředí severní části USA. Data výzkumníci čerpali z longitudinální studie „Taking Charge of Leisure Time“ autora Caldwell z roku 2004. Longitudinální studie sbírala data v rozsahu tří let. Nástroji sběru dat byly rozhovory a ohniskové skupiny s vybranými adolescenty, kteří sami posuzovali své volnočasové aktivity a zapojení rodičů do jejich organizace a povědomosti o nich. Rodičovská kontrola volného času byla měřena pomocí osmi položkové škály, s jejíž pomocí respondenti vyjadřovali míru pocítované rodičovské kontroly v otázce jejich volného času. Pozornost byla věnována také tomu, na kolik mají rodiče přehled o volnočasových aktivitách svých dětí (např. zda ví, kam jejich děti jdou, když míří ven, nebo co dělají po škole apod.). Výzkum dále zkoumal

¹⁴ V rámci prezentovaného výzkumu je třeba uváděná fakta (stejně jako výsledky výzkumu) autory studie vnímat v širším kontextu politickém. Ideologie státní moci může jen obtížně připustit fakt, že stále milióny lidí žijí v chudobě a v bídých životních podmínkách. To je také důvod, proč se některé formulace vycházející z interpretace studie mohou jevit jako „paradoxní“ (blahobyt obyvatel apod.). Přesto však danou studii považujeme za zajímavou, a proto jsme ji zařadili do této přehledové studie.

¹⁵ Výzkum se také zabýval motivačními styly adolescentů, které je vedou k aktivnímu trávení volného času.

to, jak moc se respondenti ve svém volném čase nudí a naopak jak zábavné a zajímavé pro ně jejich volnočasové aktivity jsou.

Statistickým zpracováním dat využívajícím analýzy průměru, t-testů, testů invariance a vícenásobné regresní analýzy došli výzkumníci k řadě závěrů. Obecně se ukázalo, že čím starší adolescenti jsou, tím méně motivovaní se stávají k tomu, aby si aktivně vyhledávali zajímavě trávený volný čas, věnovali se svým zájmům apod. Jak kontrola a s ní spojená snaha rodičů organizovat volný čas svých dětí, tak znalost rodičů týkající se náplně volnočasových aktivit dětí se s věkem dítěte snižují, přičemž dívky častěji než chlapci udávaly, že jejich rodiče mají přehled o jejich volnočasových aktivitách. Co se týče rodičovské kontroly a rodičovských znalostí volného času svých potomků ve vztahu k motivačním stylům adolescentů, výzkumníci našli vzájemné korelace. Výzkum ukázal, že rodičovská znalost (tedy zájem o to, co děti ve volném čase dělají) má na zájmy adolescentů pozitivní vliv. Rodičovská znalost byla spojena s vyšší mírou motivovanosti adolescentů a s jejich vyšší mírou seberegulace v otázce trávení volného času. Naopak ve vztahu kontroly a s ní spojené snahy o aktivní organizaci volného času dětí se směrem k zájmům prokázal vliv negativní. To, že měla rodičovská kontrola negativní vliv na volnočasové zkušenosti a zájmy adolescentů nebylo dáno tím, že by rodičovská kontrola ovlivňovala motivovanost dětí a jejich seberegulaci. Vysvětlení autoři hledali spíše v tom, že rodiče, kteří příliš kontrolují volný čas svých dětí, mohou adolescenty směřovat do činností, které nejsou v souladu s jejich zájmy nebo dovednostmi, což vede k tomu, že adolescenti nemají o tyto aktivity zájem.

Autoři následně provedli ještě post hoc analýzu, aby zjistili, zda platí vztah, že se zvýšená rodičovská kontrola volného času dětí objevuje tam, kde děti prokazují nízkou míru motivovanosti k aktivnímu trávení volného času (tj. věnování se koníčkům apod.), nebo zda spíše platí, že se motivovanost adolescentů snižuje až jako reakce na přílišnou rodičovskou kontrolu volnočasových aktivit. Výsledky poukázaly na obousměrný vztah mezi rodičovskou kontrolou a motivací adolescentů. Na začátku adolescence jsou přitom rodičovské znalosti a rodičovská kontrola silněji spojeny s budoucí motivací adolescentů, než že by tomu bylo naopak.

3 Jaké jsou a jaké vědění přinášejí – závěrečná diskuse

Závěrem se podívejme, jak byly analyzované studie metodologicky vystavěny a jak poznatkově přispěly do vědních oborů sociální pedagogiky a pedagogiky volného času.

- Do výběru byly zahrnuty zejména texty uveřejněné v mezinárodních databázových systémech, jejichž obsah je recenzován a zaručuje tak určitý metodologický standard a design sestávající z obhajitelného způsobu kladení otázek, reprezentativního nebo jiného vhodného sběru dat, jejich statistickou analýzu a interpretaci.
- Ve většině studií je zcela zřejmý záměr realizovat výzkum na reprezentativních výběrových souborech, které dosahují až tisíce respondentů¹⁶. Pokud nemůže být splněna podmínka náhodného výběru, je alternována nejčastěji výběrem kvótním¹⁷, popřípadě jiným adekvátním typem výběru. Tam, kde jde autorům o získání dat od specifických skupin respondentů, je logicky využito výběru záměrného¹⁸ (např. skupina vysokoškoláků či středoškoláků).
- Ruku v ruce se záměrem realizovat výzkum na reprezentativních souborech jsou zvoleny i metody sběru dat. Všem analyzovaným studiím dominovalo dotazníkové šetření, které však bylo v řadě případů kombinováno i s kvalitativněji orientovanými strategiemi. Setkat jsme se mohli s rozhovory a ohniskovými skupinami¹⁹. Ve dvou případech²⁰ bylo použito telefonických

¹⁶ Např. Hamřík a kol. (2012); Wei a kol. (2015).

¹⁷ Např. Bocan & Machalík (2012).

¹⁸ Např. Celen-Demirtas a kol. (2015); Sharp a kol. (2006); Žumárová (2015).

¹⁹ Sharp a kol. (2006).

²⁰ McHale a kol. (2001); Qian a kol. (2014).

strukturovaných rozhovorů s rodiči i dětmi a výjimečně se tyto přístupy kombinovaly i s pozorováním přímo v rodinách, nebo byl sběr dat prováděn prostřednictvím pravidelných deníkových záznamů respondentem²¹. Je tedy zřejmé, že zvláště v situacích, kdy je obtížné předem vyčerpávajícím způsobem operacionalizovat zjišťované proměnné a strukturovat je do dotazníkových položek, volí autoři sběr kvalitativních dat, které dále transformují do nominálních proměnných a následně pracují s jejich četnostními charakteristikami.

- Zprostředkovali jsme studie, které sestávaly z poměrně sofistikovaného výzkumného designu. Téměř ve všech studiích badatelům nešlo jen o statistické zachycení daného stavu, tzn. popisu konkrétních (typických) aktivit nebo jejich četností, ale o vykreslení relačních nebo kauzálních vztahů²². Právě takový výzkumný design považujeme za smysluplný, protože může přinést plnohodnotnější druh explanačního, nikoliv jen statisticky popisného druhu vědění. Vysvětlení vztahu např. mezi sociálním statutem rodin a způsobem trávení volného času jejich dětí nebo pocitem štěstí je právě ten typ poznání, kterého může být lépe využito v reálných edukačních situacích. Jeho znalost je důležitá jak pro učitele, tak další zodpovědné pedagogické a sociální pracovníky. Bylo by naivní se domnívat, že prezentované výzkumné designy jsou superlativní a že pracovaly se všemi možnými intervenujícími proměnnými, a tak s větší opatrností by spíše bylo rozumné hovořit o tom, že studie přinesly více než popis kauzálních vztahů spíše charakteristiky relačního typu (např. existuje vtaž mezi sportovními aktivitami a známkami ve škole).
- Z výše uvedeného je zřejmé, že ve výzkumných designech bylo naplánováno využití více výzkumných nástrojů než pouze jeden vše zahrnující dotazník. Autoři často sáhli ke standardizovaným nástrojům, které jim umožnily zařadit respondenta do dané nominální kategorie (míry pocitu deprese nebo štěstí apod.), které se staly základem pro porovnání s dalšími proměnnými. Také „hra s časem“, zejména s časovým odstupem ve sběru dat ve studii [McHalea kol. \(2001\)](#), měla své opodstatnění a přinesla zajímavá zjištění, a připomeňme též, že v případě výzkumu [Qian a kol. \(2014\)](#) badatelé pracovali s již získanými daty a podrobili je sekundární analýze.
- V neposlední řadě je třeba zdůraznit, že právě s ohledem na rozpoznání vztahu dvou a více proměnných dominovaly výzkumy, které analyzovaly data prostřednictvím dnes běžně používaných, ale netriviálních statistických procedur, jako je korelační, faktorová, popřípadě regresní analýza. Je patrné, že čistá deskripce by patrně neobstála ve vědecké konkurenci recenzovaných studií.

3.1 Jaké faktické poznatky výzkumné studie přinesly

Je zřejmé, že počítače a zejména jejich rozmanité spektrum aplikací přináší dětem a mládeži příležitost pro zábavu a též komunikaci s přáteli a v portfoliu volnočasových aktivit hrají významnou roli. Dle výzkumu [Žumárové \(2015\)](#) to může být v průměru až dvě a tři čtvrtě hodiny denně, které děti tráví u počítače, což je jistě nezanedbatelný údaj. Dívky též preferují komunikaci prostřednictvím sociálních sítí (na rozdíl od chlapců) a zároveň (obě pohlaví) si celkově neuvědomují plně rizika, která mohou být spojena se zveřejňováním fotografií či s internetovou komunikací s neznámými lidmi. Pro oblast sociální pedagogiky je přitom téma trávení volného času u počítačů důležité, neboť tento fenomén s sebou nese nejen otázku po tom, jak se trávení času u počítače podepisuje na fyzickém i psychickém zdraví jedince, ale přináší také řadu v moderní době nově se objevujících jevů, jakými mohou být závislost na internetu či kyberšikana, se kterými se společnost v době před rozvojem počítačů a rozšíření se internetu nesetkávala a kterým by i sociální pedagogika měla věnovat svou pozornost. A právě data informující o tom, že děti svůj čas na internetu tráví často a ne zřídka také rizikovým

²¹ Qian a kol. (2014).

²² Např. Bocan & Machalík (2012); Celen-Demirtas a kol. (2015); Qian a kol. (2014); Sharp a kol. (2006); Žumárová (2015).

způsobem, tj. nekritickým zveřejňováním osobních údajů, fotografií apod., které bývají prezentovány na sociálních sítích nebo dokonce zasílány cizím lidem, jsou pro sociální pedagogy alarmující informací a zjištěním podporujícím tvrzení o důležitosti cílené prevence v této oblasti.

Spíše než na téma závislosti na počítači a internetu a s ním pojícími se riziky se ale studie častěji zaměřovaly na zkoumání toho, kolik času děti u počítače tráví, jakou činnost zde provozují a jaký to má dopad na jejich psychiku či fyzické zdraví. Upřednostňování aktivit na počítači před pohybovými aktivitami stojí v centru pozornosti mnoha dalších výzkumů, zejména těch, jež hledají vztah mezi zdravým životním stylem, obezitou a volnočasovými aktivitami. Ve výzkumu [Bocana a Machalíka \(2012\)](#) představovaly aktivity na počítači druhou nejčastější volnočasovou činnost dětí hned po sledování televize. Autoři též nacházejí vztah mezi sociálně ekonomickým postavením rodičů (operacionalizovaným jako vyšší vzdělání) a organizovanými aktivitami dětí, které významně převažují nad těmi neorganizovanými, které jsou typické pro děti rodičů s nižším vzděláním. Rodiče s vyšším vzděláním mají tendenci uchránit své děti před nudou, jinými slovy mají tendenci ovlivnit, co jejich děti budou či nebudou ve svém volném čase dělat; rodiče s nižším vzděláním nechávají toto rozhodnutí na samotných dětech. V této souvislosti připomeňme i závěry výzkumu [Katrňáka \(2004\)](#), který prostřednictvím výstižné metafory přirovnává děti z dělnických rodin k „zátkám plujícím na vodě“. Myslí tím zejména daleko nižší sociální tlak, který je vyvíjen v rodinách dětí s nižším sociálně ekonomickým postavením.

Způsob trávení volného času výraznou měrou ovlivňuje život jedince. Má vliv nejen na jeho fyzické zdraví, ale podílí se také na způsobu vnímání životní pohody nebo na odbourávání každodenního stresu.

Ukazuje se tedy, že socioekonomické zázemí rodin ovlivňuje způsob trávení volného času jejich členů, především pak dětí, přičemž platí, že v rodinách s nižším socioekonomickým statutem bývá volný čas dětí méně organizovaný i kontrolovaný. Naproti tomu rodiče s vyšším socioekonomickým statutem věnují více pozornosti i úsilí do snah o to, aby se jejich děti ve volném čase nenudili a tak je aktivněji utvářejí a výrazněji se podílejí na jeho organizaci. Jak ukázal výzkum autorů [Sharpa a kol. \(2006\)](#), přeshraničná kontrola volného času adolescentů ale může mít i negativní dopad, neboť může dospívající směřovat k činnostem, které je nebaví a zároveň snižovat jejich míru aktivního zapojení se do organizace vlastního volného času a s ním pojících se zájmů. Přesto platí, že závěry výzkumů dávajících do vzájemného vztahu způsob trávení volného času se socioekonomickým postavením aktérů jsou pro sociální pedagogy důležité, neboť odhalují potencionálně rizikové skupiny (např. děti vyrůstající v sociálně znevýhodněném prostředí), na které je možné se zaměřit v rámci preventivních aktivit, které bývají mnohdy orientovány právě na způsoby trávení volného času konkrétních skupin klientů a při kterých se očekává pozitivní přínos volnočasových aktivit, jež mohou hrát v otázce prevence vzniku rizikových a sociálně patologických jevů aktivní roli. S tím pak nevyhnutelně souvisí také zjištění, které autoři též výše uvádějí, totiž že děti, které se ve volném čase nenudí, zažívají také více pocitu štěstí.

Zabýváme-li se volným časem dětí, neměli bychom zapomínat ani na tázání se po tom, jak tráví volný čas jejich rodiče. Ti jsou totiž pro své děti každodenním vzorem a dá se proto předpokládat, že děti budou chování svých rodičů spontánně napodobovat. S ohledem na výsledky výše uvedeného výzkumu [Bocana a Machalíka \(2012\)](#), který ukazuje, že sledování televize je častou volnočasovou aktivitou dětí, není překvapujícím zjištěním, že právě sledování televize je dle nedávného výzkumu Sociologického ústavu Akademie věd ČR, který probíhal v součinnosti s Centrem pro ekonomický výzkum a doktorské studium Univerzity Karlovy v Praze a s Fakultou sociálních studií Masarykovy Univerzity v Brně²³, nejrozšířenější a zároveň nejdéle trvající volnočasovou aktivitou dospělých Čechů. Ti sledováním

²³ Dále jen „výzkum AV ČR“. Zdroj: Sociologický ústav AV ČR. (2016). *Jak Češi tráví čas? Výsledky 1. ročníku výzkumu proměny české společnosti 2015, materiál k tiskové konferenci 20. 6. 2016.*

televize tráví v průměru dvě hodiny denně, což jim dle výzkumu zabírá skoro jednu třetinu celkového volného času. Neobvyklým není ani trávení volného času u počítače a internetu. Brouzdání na internetu zabírá průměrnému dospělému Čechovi asi půlhodinu denně, přičemž na internetu tráví svůj volný čas typicky 40 % lidí. Skoro stejnou dobu přitom v průměru lidé věnují také hraní her na počítači, tabletu či telefonu.

Význam rodiny a bohatosti sociálních kontaktů realizovaných prostřednictvím společně využitého volného času dětí a rodičů dokládají i závěry výzkumu autorek [McHale a kol. \(2001\)](#), ve kterém autorky míru společně tráveného času dávají do souvislosti s pocitem deprese dětí. Podobně i ono „poflakování se venku s kamarády“, tedy neorganizovaný volný čas (srovnej viz výše), má tendenci vyskytovat se u dětí s horšími známkami, tyto děti zároveň pociťují více deprese než děti, které pravidelně sportují.

[Qian a kol. \(2014\)](#) ve svém výzkumu potvrzují, že volnočasové aktivity jsou významným kompenzátorem pocitu stresu. Výzkumně je tak doložena jedna z funkcí volného času, kterou označujeme jako kompenzační nebo relaxační, jejíž podstata je skryta ve schopnosti koncertovat svoji pozornost (zaměřit své vědomí) na jiné než s prací související obsahy vědomí, využívat emočního přeladění ve chvílích volného času, které jsou spojeny s radostí, uvolněním apod. Ukazuje se tedy, že volný čas může sehrávat důležitou úlohu v procesu zmírňování stresu, který dle výzkumu [AV ČR \(2016\)](#) pociťuje každodenně více než třetina dospělých Čechů. Výsledky téhož výzkumu prokázaly, že se zvyšujícím se množstvím volného času klesá míra prožívaného stresu. Tyto výsledky se však v rámci výzkumu potvrdily pouze pro mužské respondenty. Mimoto v potaz musíme vzít nejen objem volného času, ale také povahu volnočasové aktivity. Jak totiž doplňují svými závěry [Celen-Demirtas a kol. \(2015\)](#), větší význam mají „aktivní“ (výkonové) volnočasové aktivity, které jsou v relaci s pocitem životní pohody než pouze aktivity relaxační. Závěry výzkumu připomínají důležitost sociálních aktivit, které mají význam pro vytváření vlastního sebepojetí a sebevyjádření, které může mít vazbu i k lepšímu uplatnění se na trhu práce. Autorky zmiňují pojem kvalita volného času, kterou vnímají jako klíčovou. Z kontextu však není zřejmé, jakou sémantiku můžeme přiřadit pojmu kvalita, která je bezesporu subjektivní charakteristikou činností, ve kterých nacházíme smysluplnost a životní směřování (náplň). Podobné závěry vyplynuly také z výzkumu realizovaného v Číně, kde se však vzhledem k odlišnému kulturnímu, sociálnímu i historickému kontextu země jeví jako stres snižující odlišné aktivity, než jaké byly definovány ve výzkumech odehrávajících se v „západních“ kulturách.

Závěrem považujeme za důležité zmínit, že prezentované výzkumné studie zdůrazňují vliv volného času na fyzické zdraví i psychickou pohodu jedince a jakoby opomíjely téma „učení“, zájmového vzdělávání (též sociálního, osobnostního a neformálního), které se úzce pojí s potenciálem osobnostního rozvoje. Ve výzkumech opomíjené procesy edukace a osobnostního rozvoje jsou přitom důležitou funkcí volného času. I v českém prostředí se rozvíjí koncept edutainmentu²⁴, který propojuje volnočasovou a zábavnou formou vzdělávání a proměňuje ji tak v seriózní metodu edukace v širším slova smyslu. Význam edutainmentu tak v současné společnosti, která je úzce navázána na vzdělanostní kapitál, stále roste. Je proto překvapující, že v rámci výzkumu volného času nebylo i v rámci prvotního výběru studií edutainmentu a obecně zájmovému vzdělávání ve volném čase věnována dostatečná pozornost. Jedním z důvodů však může být specifické zaměření výzkumů v této oblasti, které se mohou věnovat spíše problematice rekvalifikací apod. Tedy výzkumům, které nebyly v centru zájmu předkládané přehledové studie.

²⁴ Edutainment lze definovat jako „specifický druh zábavy, prostřednictvím které se zúčastněný může vzdělávat (ve smyslu získávat nové informace z různých oblastí našeho života), nebo vychovávat (mohou být ovlivňovány jeho postoje, hodnoty, vzorce chování). Edukace v takovém případě probíhá, aniž by si to dotyčný plně uvědomoval, přičemž je využíváno nových prostředků, např. z oblasti pedagogiky zážitku, mediální pedagogiky, virtuální reality nebo informačních technologií apod.“ (Němec, [2008](#), s. 59).

4 Závěr

Z analýzy výzkumných studií vyplynulo, že typickou volnočasovou aktivitou dětí jsou televize, počítač, poslech hudby a přátelé. Vzhledem k množství, které děti i dospělí u televize a počítačů tráví, je pro sociální pedagogiku vhodné zamyslet se nad tím, co takto trávený volný čas obnáší a jaké jsou jeho rizika, jejichž prevenci se sociální pedagogové snaží předcházet. Volný čas se tráví ale také vhodnými způsoby, kdy se ukázalo, že největší významem pro pocit životní pohody mají pro děti organizované činnosti, zejména zájmové kroužky a sport, kterým se častěji věnují děti z lépe socioekonomicky situovaných rodin. Zároveň jsou tyto děti rodiči více vedeny k tomu, aby se ve svém volném čase nenudily. Výzkumy rovněž poukázaly na fakt, že dostatek kvalitně tráveného volného času může mít pozitivní vliv na vnímání stresu u dospělých, a to nejen ve dni, v němž dospělí volný čas prožívají, ale pozitivní efekt se projevuje i ve dni následujícím. Celkově můžeme hovořit o tom, že kvalitně trávený volný čas zvyšuje pocit životní pohody a to jak u dětí, tak u dospělých, u nichž se navíc podílí na rozvoji kariérní adaptability, především v kontextu provozování sociálních volnočasových aktivit.

Ukázalo se také, že obsah volného času je ovlivněn socioekonomickým zázemím rodin, vzděláním či genderem. Vliv sociálního prostředí v otázce trávení volného času nalézáme jak na mikro, tak i na mezo a makro úrovni. Vliv na způsob trávení volného času tak může mít bezprostřední okolí jedince, do kterého spadá jedincova rodina, přátelé, sousedé, škola či zaměstnání. Svůj vliv ale sehrává také konkrétní lokalita, ve které jedinec bydlí a tráví svůj každodenní život. V neposlední řadě má vliv i klima širšího sociálního prostředí, jako např. kultura dané země a s ní související tradice a zvyky, hodnotové orientace a typické vzorce chování a s nimi pojící se způsoby trávení času, stejně jako i volnočasová politika konkrétního státu. To jsou závěry, které z analýz vybraných studií jasně vystupují na povrch, a to i díky porovnání studií pocházejících z kulturního zázemí „západoevropského stylu“ se studii situovanými mimo toto prostředí.

Literatura

- Beutel, M. E., Brähler, E., Glaesmer, H., Kuss, D. J., Wölfling, K., & Müller, K. W. (2011). Regular and problematic leisure-time internet use in the community: Results from a German population-based survey. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(5), 291–296. doi:[10.1089/cyber.2010.0199](https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0199)
- Bocan, M., & Machalík, T. (2012). Příspěvek k hodnotám dnešních dětí [Contribution to the values of today's children]. *Sociální studia*, 2(9), 105–120. Dostupné z <http://socstudia.fss.muni.cz/sites/default/files/Bocan,Machal%C3%ADk.pdf>
- Brown, S. L., Nobiling, B. D., Teufel, J., & Birch, D. A. (2011). Are kids too busy? Early adolescents' perceptions of discretionary activities, over scheduling, and stress. *Journal of School Health*, 81(9), 574–580. doi:[10.1111/j.1746-1561.2011.00629.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00629.x)
- Celen-Demirtas, S., Konstam, V., & Tomek, S. (2015). Leisure activities in unemployed emerging adults: Links to career adaptability and subjective well-being. *The Career Development Quarterly*, 63(3), 209–222. doi:[10.1002/cdq.12014](https://doi.org/10.1002/cdq.12014)
- Fejfarová, M., & Ješina, O. (2011). Význam zotavovacího pobytu s využitím aplikovaných pohybových aktivit na změny subjektivních preferencí dětí se syndromem ADHD [The influence of summer camp with the using of adapter physical activity on differences of the subjective preferences of the children with syndrome ADHD]. *APA v teorii a praxi*, 2(1), 42–49. Dostupné z https://www.apa.upol.cz/images/casopis/03/Vyznam_zotavovaciho_pobytu_APA_3.pdf
- García, J., & Ruiz, B. (2015). Exploring the role of time perspective in leisure choices: What about the balanced time perspective? *Journal of Leisure Research*, 47(5), 515–537. doi:[10.18666/JLR-2015-V47-I5-5876](https://doi.org/10.18666/JLR-2015-V47-I5-5876)

- Gerber, M., & Pühse, U. (2008). "Don't crack under pressure!" Do leisure time physical activity and self-esteem moderate the relationship between school-based stress and psychosomatic complaints? *Journal of Psychosomatic Research*, 65(4), 363–369. doi:[10.1016/j.jpsychores.2008.06.012](https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2008.06.012)
- Graham, D. J., Wall, M. M., Lasrson, N., & Neumark-Sztainer, D. (2014). Multicontextual correlates of adolescent leisure-time physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 6(46), 605–616. doi:[10.1016/j.amepre.2014.01.009](https://doi.org/10.1016/j.amepre.2014.01.009)
- Hamřík, Z., Kalman, M., Bobáková, D., & Sigmund, E. (2012). Sedavý životní styl a pasivní trávení volného času českých školáků. *Tělesná kultura*, 35(1), 28–39. doi:[10.5507/tk.2012.002](https://doi.org/10.5507/tk.2012.002)
- Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál.
- Chorvát, I. (2007). *Cestovanie a turizmus v zrkadle času*. Banská Bystrica: Ústav vedy a výskumu UMB.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Slon.
- Keijsers, L., Branje, S., Hawk, S. T., Schwartz, S. J., Frijns, T., Koot, H. M., Van Lier, P., & Meeus, W. (2012). Forbidden friends as forbidden fruit: Parental supervision of friendships, contact with deviant peers, and adolescent delinquency. *Child Development*, 83(2), 651–666. doi:[10.1111/j.1467-8624.2011.01701.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01701.x)
- Kim, J., Chun, S., Heo, J., Lee, S., & Han, A. (2016). Contribution of leisure-time physical activity on psychological benefits among elderly immigrants. *Applied Research Quality Life*, 11(2), 461–470. doi:[10.1007/s11482-014-9374-7](https://doi.org/10.1007/s11482-014-9374-7)
- Knotová, D., Lazarová, B., Lojdová, K., & Pevná, K. (2014). *Úvod do sociální pedagogiky: Studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Kudláček, M. (2015). Pohybová aktivita a sportovní preference adolescentů ve vazbě na prostředí: Regionální komparativní studie [Physical activity and sports preferences of adolescents in the environmental context: A regional comparative study]. *Tělesná kultura*, 38(1), 47–67. doi:[10.5507/tk.2015.003](https://doi.org/10.5507/tk.2015.003)
- Leversen, I., Danielsen, A. G., Birkeland, M. S., & Samdal, O. (2012). Basic psychological need satisfaction in leisure activities and adolescents' life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1588–1599. doi:[10.1007/s10964-012-9776-5](https://doi.org/10.1007/s10964-012-9776-5)
- Marshall, S. K., Young, R. A., Wozniak, A., Lollis, S., Tilton-Weaver, L., Nelson, M., & Goessling, K. (2014). Parent – Adolescent joint projects involving leisure time and activities during the transition to high school. *Journal of Adolescence*, 37(7), 1031–1042. doi:[10.1016/j.adolescence.2014.07.015](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.015)
- McHale, S. M., Crouter, A. C., & Tucker, C. J. (2001). Free-time activities in middle childhood: Links with adjustment in early adolescence. *Child Development*, 72(6), 1764–1778. doi:[10.1111/1467-8624.00377](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00377)
- Němec, J. (2008). Edutainment – Trendy v oblasti volného času. In J. Sýkora (Eds.), *Výchova a volný čas* (s. 59–66). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Němec, J. (2010). *Výzkum zaměřený na ... Základní směry výzkumu Katedry sociální pedagogiky PdF MU*. Brno: MU.
- Pávková, J. (2014). *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z http://www.vzdelavani-dvpp.eu/download/opory/final/25_pavkova.pdf
- Pávková, J. (2008). *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha, Portál.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: GradaPublishing.

- Qian, X., Yarnal, C. M., & Almeida, D. M. (2014). Is leisure time availability associated with more or less severe daily stressors? An examination using eight-day diary data. *Leisure Sciences*, 36(1), 35–51. doi:[10.1080/01490400.2014.860782](https://doi.org/10.1080/01490400.2014.860782)
- Roets, G., Cardoen, D., Bie, M. B., & Roose, R. (2013). We make the road by walking: Challenging conceptualisations of leisure time for children in poverty. *Children & Society Volume*, 29(4), 277–287. doi:[10.1111/chso.12056](https://doi.org/10.1111/chso.12056)
- Sharp, E. H., Caldwell, L. L., Graham, J. W., & Ridenour, T. A. (2006). Individual motivation and parental influence on adolescents' experiences of interest in free time: A longitudinal examination. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 359–372. doi:[10.1007/s10964-006-9045-6](https://doi.org/10.1007/s10964-006-9045-6)
- Sletten, M. A. (2010). Social costs of poverty; leisure time socializing and the subjective experience of social isolation among 13-16-year-old Norwegians. *Journal of Youth Studies*, 13(3), 291–315. doi:[10.1080/13676260903520894](https://doi.org/10.1080/13676260903520894)
- Sociologický ústav AV ČR. (2016, říjen 2). *Jak Češi tráví čas? Výsledky 1. ročníku výzkumu proměny české společnosti 2015, materiál k tiskové konferenci 20. 6. 2016*. Dostupné z http://www.promenyceskespolecnosti.cz/aktuality/aktualita22/Jak_Cesi_travi_cas_TK_20-06-2016.pdf
- Van Tuyckoma, C., & Scheerderb, J. (2010). A multilevel analysis of social stratification patterns of leisure-time physical activity among Europeans. *Science & Sports*, 25(6), 304–311. doi:[10.1016/j.scispo.2010.04.003](https://doi.org/10.1016/j.scispo.2010.04.003)
- Vitáriušová, E., Babinská, K., Košťálová, L., Rosinský, J., Hlavatá, A., Pribilincová, Z., Babinská, K., & Kovács, L. (2010). Food intake, leisure time activities and the prevalence of obesity in schoolchildren in Slovakia. *Central European Journal of Public Health*, 18(4), 192–197.
- Wei, X., Huang, S. S., Stodolska, M., & Yu, Y. (2015). Leisure time, leisure activities, and happiness in China. *Journal of Leisure Research*, 47(5), 556–576. doi:[10.18666/JLR-2015-V47-I5-6120](https://doi.org/10.18666/JLR-2015-V47-I5-6120)
- Žumárová, M. (2015). Computers and children's leisure time. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 176(20), 779–786. doi:[10.1016/j.sbspro.2015.01.540](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.540)

Tabulka 1

Výzkumný vzorek – Přehled vybraných studií

Název studie (originální znění)	Autor	Zdroj publikování	Rok
Regular and Problematic Leisure-Time Internet Use in the Community: Results from a German Population-Based Survey	Beutel, M. E., Brähler, E., Glaesmer, H., Kuss, D. J., Wölfling, K., Müller, K. W.	Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14(5)	2011
Výzkum hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let	Bocan, M., Machalík, T.	Sociální studia 2(9)	2012
Are Kids Too Busy? Early Adolescents' Perceptions of Discretionary Activities, Overscheduling, and Stress	Brown, S. L., Nobiling, B. D., Teufel, J., Birch, D. A.	Journal of School Health, 81(9)	2011
Leisure Activities in Unemployed Emerging Adults: Links to Career Adaptability and Subjective Well-Being	Celen-Demirtas, S., Konstam, V., Tomek, S.	The Career Development Quarterly, 63(3)	2015
Význam zotavovacího pobytu s využitím aplikovaných pohybových aktivit na změny subjektivních preferencí dětí se syndromem ADHD	Fejfarová, M., Ješina, O.	APA v teorii a praxi, 2(1)	2011
Exploring the Role of Time Perspective in Leisure Choices: What About the Balanced Time Perspective?	García, J., Ruiz, B.	Journal of Leisure Research	2015
"Don't crack under pressure!"- Do leisure time physical activity and self-esteem moderate the relationship between school-based stress and psychosomatic complaints?	Gerber, M., Pühse, U.	Journal of Psychosomatic Research, 65(4)	2008
Multicontextual Correlates of Adolescent Leisure-Time Physical Activity	Graham, D. J., Wall, M. M., Larson, N., Neumark-Sztainer, D.	American Journal of Preventive Medicine, 6(46)	2014
Sedavý životní styl a pasivní trávení volného času českých školáků	Hamřík, Z., Kalman, M., Bobáková, D., Sigmund, E.	Tělesná kultura, 35(1)	2012
Forbidden Friends as Forbidden Fruit: Parental Supervision of Friendships, Contact With Deviant Peers, and Adolescent Delinquency	Keijsers, L., Branje, S., Hawk, S. T., Schwartz, S. J., Frijns, T., Koot, H. M., van Lier, P., Meeus, W.	ChildDevelopment, 83(2)	2012
Contribution of Leisure-Time Physical Activity on Psychological Benefits Among Elderly Immigrants	Kim, J., Chun, S., Heo, J., Lee, S., Han, A.	Applied Research Quality Life, 11(2)	2016
Pohybová aktivita a sportovní preference adolescentů ve vazbě na prostředí: Regionální komparativní studie	Kudláček, M.	Tělesná kultura, 38(1)	2015
Basic Psychological Need Satisfaction in Leisure Activities and Adolescents' Life Satisfaction	Leveresen, I., Danielsen, A. G., Birkeland, M. S., Samdal, O.	Journal of Youth Adolescence, 41(12)	2012

Parent - adolescent joint projects involving leisure time and activities during the transition to high school	Marshall, S. K., Young, R. A., Wozniak, A. Lollis, S., Tilton-Weaver, L., Nelson, M., Goessling, K.	Journal of Adolescence, 37(7)	2014
Free-Time Activities in Middle Childhood: Links with Adjustment in Early Adolescence	McHale, S. M., Crouter, A. C., Tucker, C. J.	Child Development, 72(6)	2001
We Make the Road by Walking: Challenging Conceptualisations of Leisure Time for Children in Poverty	Roets, G., Cardoen, D., Bie, M. B, Roose, R.	Children & Society Volume, 29(4)	2013
Individual Motivation and Parental Influence on Adolescents' Experiences of Interest in Free Time: A Longitudinal Examination	Sharp, E. H., Caldwell, L. L., Graham, J. W., Ridenour, T. A.	Journal of Youth and Adolescence, 35(3)	2006
Social costs of poverty; leisure time socializing and the subjective experience of social isolation among 13-16-year-old Norwegians	Sletten, M. A.	Journal of Youth Studies, 13 (3)	2010
Is Leisure Time Availability Associated with More or Less Severe Daily Stressors? An Examination Using Eight-Day Diary Data	Qian, X., Yarnal, C. M., Almeida, D. M.	Leisure Sciences, 36(1)	2014
A multilevel analysis of social stratification patterns of leisure-time physical activity among Europeans.	Van Tuyckoma, C., Scheerderb, J.	Science & Sports, 25(6)	2010
Food intake, leisure time activities and the prevalence of obesity in schoolchildren in Slovakia	Vitáriušová, E., Babinská, K., Košťálová, L., Rosinský, J., Hlavatá, A., Pribilincová, Z., Babinská, K., Kovács, L.	Cent Eur J Public Health, 18(4)	2010
Leisure Time, Leisure Activities, and Happiness in China	Wei, X., Huang, S. S., Stodolska, M., Yu, Y.	JournalofLeisureResearch, 47(5)	2015
Computers and children's leisure time	Žumárová, M.	Procedia - Social and Behavioral Sciences, 176	2015

Citizenship Education: Cultivating a Critical Capacity to Implement Universal Values Nationally

Katarzyna Twarog

Abstract: Citizenship and citizenship education face challenges due to globalizing factors affecting modern liberal-democratic states. Earlier models of citizenship, which were based on assimilation into the dominant society, have been challenged by scholars seeking to create a fuller understanding of citizenship more inclusive of diversity. This paper addresses the works of Martha Nussbaum and James A. Banks who present two possibilities for citizenship education: purified patriotism (Nussbaum) and transformative citizenship education (Banks). By considering values, identity and the national narrative, this paper compares their views in relation to these topics as well as gives supporting and opposing ideas from other scholars. It concludes by stating that these authors share a common commitment to the need for a critical civic culture, which in turn requires a willingness and openness on the part of all citizens to use their imagination and help foster the critical capacity to think anew. In this way, the traditional dichotomous debate over citizenship, values and identity within the nation and the world might be transformed. By utilizing what Freire refers to as deliberative dialogue, we can foster creative solutions to ensure that universal values of justice, tolerance, recognition and equality are not merely democratic ideals, but are practiced by all individuals and institutions. Furthermore, this paper addresses the need for a teacher training program which would teach educators how to promote and endorse a critical culture through dialogue within the classroom and create citizens who are capable of using their imagination and critical thinking to function cooperatively within a multicultural society.

Contact to author

Stockholm University
Department of Education
Universitetsvägen 10
114 18 Stockholm
katw1560@student.su.se

Keywords: citizenship, citizenship education, multiculturalism, values, identity, national narrative, critical capacity, imagination, dialogue, liberal-democracy

Kultivace kritického myšlení k implementaci univerzálních hodnot vnitrostátně

Abstrakt: Občanství a výchova k občanství čelí řadě výzev vzhledem ke globalizačním faktorům, které ovlivňují moderní liberální demokratické státy. Dřívější modely občanství založené na asimilaci do majoritní společnosti byly zpochybněny vědci snažící se o vytvoření celistvějšího pochopení občanství, které by bylo inkluzivní směrem k rozmanitosti. Tento text se zabývá díly Martha Nussbauma a James A. Bankse, kteří představili dvě možnosti výchovy k občanství; ryzí patriotismus (Nussbaum)

a transformační výchova k občanství (Banks). Porovnávám zde jejich názory ve vztahu k tématům hodnot, identity a národního vyprávění a zároveň uvádím odlišné postoje dalších badatelů. Článek dochází k závěru, že tito autoři sdílejí společný názor na potřebu kritické občanské kultury vyžadující ochotu a otevřenost ze strany všech občanů aktivovat jejich představivost a přemýšlet novým způsobem. Tradiční dichotomická debata o občanství, hodnotách a identitě v rámci národa a světa by tímto způsobem mohla být transformována. K tomu by mohlo být využito Freireho deliberativního dialogu, který nabízí kreativní řešení, že univerzální hodnoty spravedlnosti, tolerance, uznání a rovnosti nejsou pouze demokratickými ideály, nýbrž jsou vyznávány všemi lidmi a institucemi. V závěru se tato práce zabývá potřebou učitelských studijních programů, jež by vedly pedagogy k prosazování a podpoře kritické kultury prostřednictvím dialogů v rámci výuky a vytvářely by tak občany schopné používat svou představivost a kritické myšlení ke spolupráci v rámci multikulturní společnosti.

✉ Correspondence:
katw1560@student.su.se

Copyright © 2017 by authors
and publisher TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



Klíčová slova: občanství, výchova k občanství, multikulturalismus, hodnoty, identita, národní vyprávění, potřebné schopnosti, představivost, dialog, liberální demokracie

1 Introduction

Citizenship education in liberal societies is “a popular and contested phenomenon” (Sundstöm & Fernández, 2013, p. 103). This is because of the various challenges which citizenship education faces as a result of globalization, increased immigration and the rise of nationalist movements and terrorist attacks (Banks, 2008b). Globalizing factors, along with an increase in voter apathy (Kymlicka, 2002) have increased interest among political theorists, as well as among scholars in the fields of philosophy (Nussbaum, 2008, 2012) and multicultural education (Banks, 1993a, 1993b, 1993c, 2008a, 2008b). The old liberal assimilationist idea of citizenship in which individuals from different groups would give up their home culture and language to “participate effectively in the national civic culture” (Banks, 2008b, p. 129) is no longer acceptable in a pluralist society. Banks (2008b) states that this method may have once worked for most white ethnic groups, but it did not work for groups of colour. This is due to their continued struggle to achieve structural inclusion even after becoming culturally assimilated. Furthermore, the demographic of immigrants is changing from mainly European countries to countries of Asian, African, Middle Eastern and South American origin (in the case of American immigration). Therefore, scholars have considered the failures of earlier models of citizenship and citizenship education and now work towards creating a fuller understanding of citizenship. It is a complex and multifaceted idea which needs to address the cultural, political, social and civil elements of being a citizen (Banks, 2008b).

Kymlicka (2002) states that “the health and stability of a modern democracy depends not only on the justice of its basic institutions, but also on the qualities and attitudes of its citizens: e.g. their sense of identity, and how they view potentially competing forms of national, regional, ethnic, or religious identities; their ability to tolerate and work together with others who are different from themselves; their desire to participate in the political process in order to promote the public good and hold political authorities accountable; their

willingness to show self-restraint and exercise personal responsibility in their economic demands, and in personal choices which affect their health and the environment. Without citizens who possess these qualities, democracies become difficult to govern, even unstable” (p. 285).

The question then is, what/how should schools teach pupils to foster values that can unite the members of a diverse society? To create a coherent and unified group of citizens while allowing them to maintain their diverse beliefs, ways of life, language, and cultural identities is the major goal of citizenship education, especially in a globalizing world ([Banks, 2008b](#)). Achieving this goal has proven difficult, as balancing between particularistic values of the nation and universal values for all required a delicate balance. Theories on how to cultivate the morals and values needed to create good citizens for both national and global participation are grounded in larger theoretical concepts. Many theoreticians now address citizenship from various backgrounds including but not limited to: cosmopolitanism ([Nussbaum, 2008, 2012](#); [Tan, 2004](#)), multiculturalism ([Banks, 1993a, 1993b, 1993c, 1995, 2008a, 2008b](#)) and critical pedagogy ([Bartolomé, 2007](#); [Freire, 2000](#); [Weiner, 2007](#)) – offering various possibilities how citizenship education can be addressed to teach “an ever-increasing culturally and linguistically diverse student body” ([Bartolomé, 2007, p. 263](#)).

This paper will address the ideas of Martha Nussbaum and James A. Banks, who present two possibilities for citizenship education. Nussbaum, although writing on the topic of education, works predominantly in the area of philosophy, while Banks is a scholar who focuses specifically on multicultural education. This article will focus on their works on citizenship and citizenship education, and how they attempt to address the challenges of diversity within a globalizing world. [Nussbaum \(2008, 2012\)](#) has recently departed from her cosmopolitan position to promote what she refers to as ‘purified patriotism’ which morally supports a form of Rawlsian political liberalism ([Nussbaum, 2008](#)). She attempts to show how teaching “patriotism can be inspiring, making the nation an object of love, while also activating rather than silencing the critical faculties” ([Nussbaum, 2012, p. 244](#)). Her departure from cosmopolitanism is linked to her idea that citizens need to feel a love for the nation before they can critically address any injustice within the nation, and then globally. Banks, on the other hand, promotes ‘transformative citizenship education’ which “involves civic actions designed to actualize values and moral principles and ideals beyond those of existing laws and conventions” ([Banks, 2008b, p. 136](#)). This transformative action, similar to Nussbaum’s purified patriotism, aims to unite citizens under a banner of civic action for the common good. However, Banks believes that this can be achieved by focusing on cosmopolitan ideals, which are the foundation for democratic values of civic equality, tolerance and recognition. He believes that citizens must first understand universal values of justice, equality and tolerance in order to use them as a foundation to critically evaluate their own beliefs, cultural values and experiences within the nation.

Although Nussbaum and Banks approach citizenship education and the achievement of good citizenship differently, both scholars place great value on the development of the individual’s critical capacity. They both believe that a critical capacity to evaluate reality from diverse viewpoints requires an imagination for thinking anew, which requires the willingness and openness of citizens to succeed. Their ideas about how citizenship and citizenship education should be addressed in a diverse society will be discussed below, with contrasting and supporting arguments from various scholars. Scholars working in the field of critical pedagogy will be used to support further the arguments of Nussbaum and Banks, that citizenship education should foster a public critical culture which will be reflective, open and willing to collaborate within a diverse community (nationally and globally) and which will promote and defend justice, equality and tolerance.

This article has been divided into five sections dealing with values, identity, national narratives and teacher education training, and is followed by a conclusion. These sections, which address the works of Nussbaum and Banks, will attempt to disclose the complexity of citizenship and citizenship education in a global age. As a theoretical analysis of the two authors’ works on citizenship education,

this article is not able to be a comprehensive analysis of all aspects related to citizenship education. Furthermore, as this work deals with Nussbaum and Banks, both American scholars, many of the examples provided within the text come from American and European contexts. However, to make this paper more relevant for the publication in *Sociální pedagogika* | Social Education journal, and better to connect with the Czech reader, several footnotes have been added throughout the paper to connect some of the main points in the body of the article with Czech examples

2 Values – particularistic values vs. universal values

The debate about what values students should embrace as citizens is one of the most contested topics of citizenship and citizenship education ([Sundstöm & Fernández, 2013](#)). This section will discuss the debate over values; more specifically, it will compare literature which supports national values with that which emphasizes universal values as the foundation of citizenship education. The implications of both models are also discussed in relation to a diverse nation state. This is relevant for many Western democratic nations which have seen changes in their demographic due to immigration, and which have begun to question what values should be instilled in citizens ([Banks, 2008a, 2008b](#); [Kymlicka, 2002](#)). The focus of political debate is on what collective values society should support and reproduce while making room for diversity ([Sundstöm & Fernández, 2013](#)). In liberal democratic states, liberal principles of freedom and equality focus on individual rights, which could undermine distinct cultural group practices. Within liberal-democracies, “group rights are secondary in relation to individual rights ... [in this way] cultural distinctiveness is desirable only to the extent that it does not undermine liberal norms and values” ([Gressgård, 2010, p. 3](#)). This creates continual tension between respect for the individual and respect for groups within liberal democracies. This is because the rights of minority groups are only deemed tolerable or respectable if those groups adhere to the universal values of individual equality.²⁵ [Banks \(2004\)](#) states that diversity should be recognised within the nation, but likewise that “every pluralistic nation-state must also be concerned about unity and a set of shared values that will cement the commonwealth” (p. 3). Often universal values associated with liberal-democracy²⁶ are chosen to unify the nation as they promote tolerance and recognition of cultural differences ([Gutmann, 2004](#)) and “protect the rights of cultural, ethnic, language, and religious groups” ([Banks, 2008a, p. 19](#)). Some politicians feel the need to focus on the values that bind people such as “democracy, freedom of speech and equality” ([Osler, 2009, p. 89](#)) with an emphasis on common traditions. These ideas come from a fear that multiculturalism will lead to segregation if common ideals

²⁵ Although it is not in the scope of this paper to “question the cultural specificity of concepts such as ‘rights’ and equality,” ([Gressgård, 2010, p. 4](#)) it is important to note that the universal values discussed are ethnocentric, as they were derived in Western liberal democratic states. [Gressgård’s \(2010\)](#) book *Multicultural dialogue: Dilemmas, Paradoxes, Conflicts* addresses and questions the cultural specificity of concepts, as well as issues related to multiculturalism as a political doctrine. It discusses concepts like planned pluralism, ethnocentric norms, cultural relativism and multicultural dialogue.

²⁶ [Ondřej Horák \(2015\)](#) states that the Czech Republic has a long tradition of citizenship education, one which was originally based on democratic values. However, the effects of the communist regime caused distrust among Czechs about the intent of citizenship education: many viewed it as a form of propaganda and political indoctrination. Unfortunately, this stigma associated with citizenship education has taken decades to improve and is still not completely gone. Furthermore, while citizenship education was originally adopted into law in 1919, in the present day it does not receive the support and funding needed from the government to ensure its adequate implementation in schools. In addition to this brief work by Horák, [Eliška Urbanová \(2016\)](#) published an article in *Pedagogika Społeczna* which deals specifically with citizenship education in the Czech context. Many of the ideas presented in this article are echoed in her work, and it is a must-read for anyone interested in the history and struggle for citizenship education in the Czech Republic. She discussed the background of citizenship education in Czech policies and the reasons why it has been so difficult to implement in practice.

are not promoted. Therefore, figures like Gordon Brown ([Osler, 2009](#)) believe that it is the particularistic values of a nation, founded on “enduring ideals” (p. 89), which shape the national values, and “in turn influence the way our institutions evolve,” ([ibid.](#)) which should be the focus.

Some believe that the best way to teach values to citizens is by focusing on national rather than global values. [Nussbaum \(2008\)](#) believes that the best way to unify the nation is through ‘purified patriotism’: a love for the nation which is founded on moral principles which support the political conceptions, in this case those of democratic liberal states. This ‘love’ would be promoted through national stories of dissent, which would instil the values needed to be a ‘good citizen,’ one willing to take action and protect the rights of all citizens. [Tan \(2004\)](#) states that certain scholars, like Scheffler and Shue, worry about the danger of placing so much value on patriotism. They fear that it would prioritise the rights of compatriots over the rights of strangers. However, both [Nussbaum \(2008, 2012\)](#) and [Tan \(2004\)](#) feel that this does not have to be the case. If citizens acquire what Nussbaum refers to as ‘purified patriotism’ (which would not exalt one nation above all others) or what Tan refers to as ‘limited patriotism’ (which concerns the “relationship between justice and personal pursuits in more familiar contexts”) ([Tan, 2004, p. 140](#)) then compatriots rights would not be placed above the rights of others. [Tan \(2004\)](#) argues that patriotism is essential and perhaps even “a political virtue,” (p. 137) one which must exist for democratic citizenship to function. Nussbaum agrees that citizens must feel love toward their nation before they can defend or criticize it. Tan continues by stating that particularistic values can coexist with universal values such as those promoted by cosmopolitanism. He references Goodin who argues that “dividing our duties along national affiliations is one effective way of coordinating and parcelling up our general universal duties to individuals at large” ([Tan, 2004, p. 144](#)). Furthermore, he references the earlier work of Nussbaum, who agrees with Goodin that if “partial concerns in fact violate the more fundamental cosmopolitan principles, the partial concern loses its moral ground” ([Tan, 2004, p. 145](#)). Therefore, it seems that particularistic values of a nation-state must also adhere in some extent to certain universal values if they are to remain moral and just. Both [Nussbaum \(2008, 2012\)](#) and [Banks \(1995, 2008a, 2008b\)](#) emphasize the continual need to reflect on particularistic values of the nation-state, using citizens’ critical capacities to assess whether particular national values reinforce or diminish universal values of justice, equality and tolerance.

For particularistic values to remain a viable option for citizenship education in diverse nation-states, they must adhere to some universal ideals which will protect and be supported by all citizens. But, more importantly, recent discussions on national values, for example ‘British values’ ([Osler, 2009](#)) and ‘Dutch values’ ([Doppen, 2007](#)) cannot simply maintain a stagnant position of what these ideals are, but must continually re-evaluate them with a critical capacity to address the shifting demographic of their nations. Furthermore, and most importantly, the values by which citizens are told to abide should be enforced in practice, in political, cultural, civil and social aspects of everyday life ([Banks, 2008b](#)). Multicultural societies need to understand that diversity is not simply a demographical fact, but that it must become a value, respected and practiced by its citizens. The example used at the beginning of this section showed how politicians in Britain are stressing a commitment to British values and traditions. This came as a response to the terrorist attack of September 11th 2001 and the terrorist bombing in London on 7th July, 2005. Discussions about integration of immigrants, as well as the immigrant’s role in integrating and “sign[ing] up to British values” ([Osler, 2009, p. 92](#)) increased exponentially after these attacks. Britain began to question whether multicultural citizenship was viable. The Commission for Racial Equality Chair Trevor Phillips even referred to multiculturalism as a means of “leading people to live separate lives” and stated that Britons “are sleepwalking [their] way to segregation... [and are] becoming strangers to each other, and ... leaving communities to be marooned outside the mainstream” ([Osler, 2009, p. 89](#)). The goals of the debate became to identify ways in which the education system could strengthen British values (or Britishness) and achieve social cohesion with a national identity.

Tension and racism which already existed within British society and institutions escalated ([Osler, 2009](#)). Reforms were proposed to tackle institutional racism, including in the police service and education;

however, these reforms were not fully implemented. Phillips' concern about marooning groups outside the mainstream is a serious fear. However, as [Banks \(2008b\)](#) states, universal conceptions of citizenship which require citizens to "give up their first languages and cultures to become full participants in the civic community of the nation-state" (p. 129) are based on assimilationist values. These values are no longer viable within a multicultural nation. He stresses the importance of 'cultural democracy,' which should coexist with political and economic democratic values. Immigrant and ethnic groups should be able to retain elements of their own culture while participating in the national civic culture. If, for example, Britain progresses its national vision of what it means to be British and incorporates aspects from the diverse experiences, cultures and languages which exist within its borders, it could enrich the mainstream culture as well ([Banks, 2008b](#)). However, it seems that assimilationist ideas about citizenship, popular in the 1950s, are still present in European nations today. Certain politicians believe that they can control difference ([Castles, 2004](#)) and prevent ethnic diversity from transforming society. Instead of viewing immigrants as a means of enrichment, they are viewed as a "problem to nation-states, since they threaten ideologies of cultural homogeneity" ([Castles, 2004](#)). In this regard, traditional fears and methods undermine social cohesion, and do not cultivate the critical capacity to think anew ([Roth & Rönström, 2015](#)), a skill which is necessary to support the ever-changing demographic of nations. For it is this ability to think anew using our imaginations which [Nussbaum \(2012\)](#) believes will help citizens recognize previously marginalized groups once – thought to be subhuman – as fully human, and in turn help protect their universal rights within the particularistic framework of the nation-state.

Problems associated with weak identification with the nation-state occur when minority groups do not feel that their "hopes, dreams, vision and possibilities" ([Banks, 2008b, p. 133](#)) are reflected and protected within national values. [Banks \(2008b\)](#) goes on to state that the men who were responsible for the London bombing had immigrant parents but were British citizens. They "apparently were not structurally integrated into British mainstream society and had weak identifications with the nation-state and with other British citizens" (*ibid.*). This is not an uncommon phenomenon among immigrant and minority citizens. This in turn can create "culture clashes" ([Castles, 2004, p. 25](#)) between the majority population and ethnic minorities, wherein neither group is able to identify with the other. Banks references studies conducted in the United States which indicated that immigrant youth do not define their national identities as American. Rather they view themselves as "Palestinian, Vietnamese or Pakistani" (*ibid.*) while acknowledging their American citizenship as "they valued the privileged legal status and other opportunities it gave them" ([Banks, 2008b, p. 134](#)). They distinguish between national identity and citizenship, and although they viewed themselves as American citizens, they did not view themselves as American. This is a result of the narrative which they have been taught, and which has made them view 'American' as something that "required an individual to be White and mainstream" ([Banks, 2008b, p. 134](#)). This is the danger of teaching national values which are too strictly rooted in traditional history as fabric of the national identity and values. As immigration and diversification within the nation is increasing (rather than decreasing), it is even more important that not only the values taught in schools but also the narrative used to teach them include the histories, perspectives, cultures and languages of its diverse citizens.

Nussbaum's idea of patriotism, rooted in certain moral values, can function in a multicultural nation only when there is "a social space for intercultural communication and accommodation" ([Castles, 2004, p. 25](#)). Weak patriotism which respects global justice is not enough to ensure that all citizens of a nation are represented. Citizenship values, then, should encompass global principles of human rights, justice, tolerance, and respect as a foundation for national implementation. This, as discussed above, seems to be generally agreed upon by all liberal democratic states, as it is also the foundation of democratic values. However, while the nation must use global values, it must contextualize them within the diverse demographic of its citizens, and in so doing must also make national values more equitable with regard to racial, cultural, gender and language diversity. Only in this way will ideas like multiculturalism and inclusion go from being a good policy in theory to good practice in society. This can happen when diversity is respected and structurally incorporated into

society ([Banks, 2008b](#)) through deliberation, which in turn should bring out understanding. Only when people within the nation create mutual respect through what [Freire \(2000\)](#) refers to as “dialogue theory” (p. 167) can the nation expect to achieve devotion to the nation from all its citizens. This is because values cannot be imposed; they need to be part of a dialogue which is the foundation of cooperation ([Banks, 2008b](#); [Freire, 2000](#)). By doing this, citizens who once only saw themselves as citizens of a nation for the values it brought them would then begin to trust the nation seeing that its values included them as well. Only when deliberation using the critical capacity to reflect on individual values (as well as national values collectively) will citizens be able to choose to be patriotic to the nation – a choice made from free will and not coercion. This is a difficult task, as it tasks citizens to address reality critically rather than to idealise the nation.

The idea of critically analysing the nation and its values is agreed upon by many scholars ([Apple, 2014](#); [Banks 2008a, 2008b](#); [Kymlicka, 2002](#); [Nussbaum, 2008, 2012](#)) who believe that citizens need to have a critical capacity to analyse the nation for what it is as opposed to an idealised version. [Apple \(2014\)](#) states that being critical does not means “fault-finding, ... [but] involves understanding the sets of historically contingent circumstances and contradictory power relationships that create the conditions in which we live” (p. 5). [Sundstöm and Fernández \(2013\)](#) state that citizens in a democratic society should possess the ability to think critically and to form their own opinions based on factual knowledge they have obtained about the history and structure of their society.²⁷ [Nussbaum \(2008, 2012\)](#) places a significant importance on “a vigorous critical culture” ([Nussbaum, 2008, p. 83](#)) which will ensure that citizenship is not attained through coercion but through critical thinking.

[Nussbaum \(2012\)](#) believes that citizens cannot be “good dissenters in or critics of a nation unless they first care about the nation and its history” (p. 245). She hopes that this love can be linked to good values from the beginning to become a “basis for criticizing bad values” (*ibid.*) later on. Nussbaum believes that particularistic tales of the nation will lead to critical thinking, which will even lead to a critique of the patriotic narrative itself. Nussbaum places importance on particularistic attachment before the critical capacity to analyse universal value implementation. [Banks \(2008a\)](#), on the other hand, feels that national attachments already “in most nations are strong and tenacious” (p. 29) – especially among mainstream citizens – and that what is important is helping students develop global identifications. Furthermore, “nonreflective and unexamined cultural attachments may prevent the development of a cohesive nation with clearly defined national goals and policies. Although we need to help students develop reflective and clarified cultural identifications, they must also be helped to clarify their identifications with their nation-states” ([Banks, 2008a, p. 28](#)). Therefore, the critical capacity to critique and reflect comes first, before an individual can clarify his or her attachment to national and global identity. Unlike [Nussbaum \(2008, 2012\)](#), [Banks \(2008a\)](#) feels that the critical capacity must come first, rooted in universal values and a cosmopolitan idea of allegiance “to the worldwide community of human beings” (p. 27). Furthermore, using Nussbaum’s former cosmopolitan argument, he states that “a focus on nationalism may prevent students from developing a commitment to cosmopolitan values such as human rights and social justice – values which transcend national boundaries, cultures, and times” (*ibid.*). Unlike Nussbaum, Banks believes that particularistic attachment should come after an individual comes to a reflective understanding of what universal values are and how they should be implemented on a national level.

²⁷ The definition of citizenship education which [Horák \(2015\)](#) presents (although there is no official definition in the Czech Republic) comes from the Civic Education Centre, which states, “[c]itizenship education empowers citizens to actively engage in public affairs and contribute to developing a democratic society in an informed and responsible way” (p. 2). This working definition of citizenship education in the Czech Republic corresponds well with the beliefs of the scholars in this section, specifically the need to develop critical thinking and a deep understanding of public affairs (both historically and in relation to power structures).

3 Identity – co-created and co-related

Democratic values founded on equality, tolerance and mutual respect are the foundation of the ideals of citizenship. They are rooted in the Enlightenment, and throughout history have not always been available to all citizens. Although today ethnic, racial and gender differences have been fought for by multiculturalists and feminists alike, there remain remnants of exclusionary tendencies within Western democratic societies and institutions. The previous section discussed how citizens from marginalized groups can identify as citizens of a nation but still not feel a belonging to that nationality. This is evident in the example Banks gives of the Vietnamese student who identifies as an American citizen but not as American, because this term represented “White and mainstream” ([Banks, 2008b, p. 134](#)). This weak form of identification with the nation causes many problems, as the example of the London bombers shows: men who were British citizens committed horrendous crimes against their fellow citizens ([Banks, 2008b](#)). This is because of the divide between the theoretical notion of citizenship as universal, and its practical implementation which has made minority individuals feel excluded and marginalized ([Ladson-Billings, 2004](#)).

For the most part the concept of citizenship and citizenship education has focused on “the equality of individuals before the law, whereas nationality is closely interwoven with notions of a moral and cultural community” ([Mannitz, 2011, p. 316](#)). Traditionally, nation-states have enjoyed a certain level of cultural homogeneity which solved the problem of nationality and loyalty. Whether this homogeneity was real or simply perceived will not be debated; however, the “ideal was to create a collectivity of citizens with common cultural attributes so that their ultimate loyalty was to the state” ([Oommen, 2004, p. 334](#)). Today, the identities of diverse group are being addressed in multicultural democratic societies. It has not been easy for nation-states to balance between incorporating the diversity of citizens while maintaining an overarching set of shared values ([Banks, 2008a](#)). The attempts were to centre citizenship around a set of values – democratic values, which could be supported and adhered to by all citizens. However, supporting and adhering to values which are political pillars of the nation does not necessarily equate to identification, attachment and belonging to a nation. So, the question remains: how can nation-states “recognize and legitimize difference and yet construct an overarching national identity that incorporates the voices, experiences, and hopes of the diverse groups that compose it” ([Banks, 2008b, p. 133](#))?

[Banks \(2008b\)](#) states that citizenship education should help students realize that “no local loyalty can ever justify forgetting that each human being has responsibilities to every other” (p. 134). He feels that this can be achieved by using cosmopolitan ideas, teaching students to identify and attach to all humanity. Also, since this will not solve the problem of national identity, citizens must be taught that identity is multifaceted, complex and evolving. [Banks \(2008a\)](#) argues that students need to be taught how to develop “a delicate balance of cultural, national, regional and global identifications and allegiances” (p. 28) to “acquire the knowledge, attitudes, and skills needed to function within and across diverse groups and the commitment to make their nations and the world more just and humane” (p. 29). The multicultural conception of identity is that citizens who can have a clear and thoughtful attachment to their community culture and values will be better able to develop reflective identifications with their nation-state ([Banks, 2008a](#)). This should, in turn, form more culturally democratic citizens who can commit to actions which can transform society – locally, nationally and globally.

While Banks feels that it is important to look outward using cosmopolitanism, Nussbaum has recently denounced this view, and now believes that it is national patriotism which will solve the problem of identity. For [Nussbaum \(2008, 2012\)](#), patriotic emotion is when citizens “embrace one another as a family of sorts, sharing common purposes; thus, stigma is overcome (for a time at least) by imagination and love” ([Nussbaum, 2012, p. 223](#)). Patriotism is a particularistic love which Nussbaum believes should be attached to political liberalism. In Rawls’ terms, political liberalism would serve as a “module,” thin and narrow in extent, and would not use religious or metaphysical notions so that

“citizens can join [it] to their own comprehensive doctrines, thus forming what he [Rawls] calls an ‘overlapping consensus’” (Nussbaum, 2015, p. 70). Because by itself political liberalism is not enough to unify people, Nussbaum believes that adding a moral sentiment of compassion toward the nation, a patriotism, would unite its citizens. Nussbaum feels that this particularism is what is needed, as peoples’ imagination is too limited to care for an abstract concept like ‘all humanity.’ Her belief is that individuals, like animals, have a limited capacity to feel genuine altruistic concern beyond a limited group. Therefore, the nation would already extend the human moral imagination of citizens. Nussbaum feels that this is the largest group for which individuals can feel an attachment. She believes that this can be achieved through teaching “another person’s stories of woe” (Nussbaum, 2012, p. 220) within a national ‘narrative’; this should trigger the altruistic emotion, and as such a love for the nation.

Identity is not only a matter of how to get minority group citizens to identify and feel attachment to the nation. It is not simply a question of how they view themselves, but also how are they viewed by others within the dominant society. Citizens from the dominant society often question the nationality of ethnic and racial minorities, a scenario which creates barriers for them to feel an attachment to the national identity. Both Banks and Nussbaum identify this as an issue facing citizenship. Banks (2008a) references Brodwin, who made a distinction between “ethnoracial assignment and ethnoracial identity” (p.22). These terms describe the relationship between the way outsiders define people of certain groups and how individuals define themselves.²⁸ Nussbaum (2012) feels that stories of suffering and dissent should be taught to combat division. These stories should incorporate “denigrated group[s] as part of a ‘we’ that suffered together in the past and suggest that ‘we’ are planning together for a future of struggle, but also hope” (p. 223). Banks (2008a, 2008b) argues that before marginalized groups can be recognized as full citizens, they need to have institutional inclusion. The uneven distribution of power needs to be addressed: power needs to be “placed on the table, negotiated, and shared” (Banks, 2008a, p. 106). Once this is achieved, educators need to implement prejudice reduction strategies, which will help deconstruct the myth of Western homogeneity. Banks states that mainstream Americans need to be given the opportunity to confront their “cultural assumptions, beliefs, values and perspectives, because the school culture usually reinforces those that they learn at home and their community” (Banks, 2008a, p. 110). It is this lack of reflection – and the lack of opportunity to reflect – which leads to cultural assumptions “that are monocultural, that devalue African, Asian, and other cultures, and that stereotype people of color and people who are poor or who are victimized in other ways” (ibid.). These same cultural assumptions, which the school unknowingly protects are causing minority groups of colour to feel that nationality is always out of reach.²⁹ This gives evidence that multicultural education is not just for people of colour, it is just as important for students from the dominant culture for them to understand the struggles of others, and join them in making changes.

Nussbaum’s idea to include content about diverse racial, ethnic, gender and language groups is a start, but it is not enough. What Nussbaum suggests is a “way in which teachers use examples, data and information from a variety of cultures and groups to illustrate key concepts, principles, generalizations and theories” (Banks, 1993a, p. 5). Nussbaum’s idea about including the ‘other’ into the ‘we’ could also be linked to one of Banks’ dimensions – empowering school culture – but only if these stories identify

²⁸ Taťána Součová’s paper (2015) – *The Ukrainian Minority in Brno: A Qualitative Research on Ethnic Identity* (Součová, 2015) – presents the Ukrainian perspective of ethnic identity and offers contrasting views from Czech citizens. The results show that there is a discrepancy between their perceptions of Ukrainian identity. Součová states that Czech citizens generally have a negative view of Ukrainians and tend to associate Ukraine with Russia. Furthermore, she indicates that Czech citizens interviewed show a lack of both interest and motivation to reflect on their perception of the Ukrainian minority. A lack of willingness, and limited experience with Ukrainians have allowed for misconceptions of the Ukrainian culture and ethnic identity. This article presents the concept of identity as co-created and co-related within the Czech context.

²⁹ Barany (2002) discusses how this is also the case for Roma in East Europe; The Roma have overwhelmingly been viewed in a negative light (as the outsider) even though their history dates back centuries within various nation-states.

the power relations within society and work toward restructuring them. Only when students share power equally can this allow for equal-status dialogue. This involves the transformation of the classroom so it focuses on creating “deep citizens” ([Banks, 2008b, p. 136](#)). [Banks \(2008b\)](#) uses Clarke’s definition of deep citizenship, which would mean acquiring the knowledge, values and skills to make students conscious that “identity of self and the identity of other is co-related and co-creative” (p. 136). This involves a reflective process which would address how our particularistic identity (whether that be gender identity, occupation or community member) affects our ability to view ourselves and others as part of the nation. It is these particular identities which individuals impose on themselves and others which are co-created and co-related, and they need to be address to understand critically how they were formed in the imagination of individuals. This will also help citizens understand how these identities have either been promoted or suppressed through national histories or national institutions such as schools, and also help them find creative solutions to recreate the identities of themselves and those around them in a way that supports universal values and justice.

The following section will discuss the implications of Nussbaum’s and Banks’ ideas discussed above in the context of teaching national history. Whether it is called narrative ([Nussbaum, 2008](#)) or canon ([Banks, 2008a](#)), the basis of citizenship education is based on certain standards and “criterion used to define, select and evaluate knowledge in the school and university curriculum within a nation” ([Banks, 2008a, p. 133](#)). It is a way in which the national story is told, and in education it attempts to teach national values and identity.

4 National Narrative – Teaching the universal through the particularistic

Teaching national history is an inevitable component of citizenship education. Education is and has often been “seen as an important tool for developing national identity” ([Castles, 2004, p. 31](#)) and cultivating national values. National history is particularistic as it focuses on the specific values, stories and identities within the nation-state. The particularistic element of national history cannot be eliminated, but changes can be made to address critically whence particularistic values and knowledge are derived and how they include or exclude the experiences of diverse groups. Citizens learn about national values and identity through the story of the nation, which is often done to teach society what they are supposed to reproduce and defend ([Sundström & Fernández, 2013](#)). Nussbaum agrees with this point and says that “the story of the past has to tell people what is worth fighting for in the future” ([Nussbaum, 2012, p. 221](#)). Traditionally, in Western nations this has been done by telling the story from a single epistemological perspective, which believed that “western history, literature, and culture” ([Banks, 1993c, p. 4](#)) were most important, and which often placed European male achievement above all else. Those who still believe that this is the best way to teach national values and identity are traditionalists. However, marginalized racial, ethnic and gender groups, as well as new immigrants in nation-states have increasingly begun to demand that they receive recognition for their role in nation-building. Beginning in the 1960s and 1970s with the Civil Rights movement in the United States, “multiculturalists want[ed] a more truthful, complex, and diverse version of the West taught in the schools” ([Banks, 2008a, p. 107](#)). [Banks \(1993a, 2008a\)](#) states that this began a polarized debate between traditionalists and multiculturalists about “the extent to which the histories and cultures of women and people of color should be incorporated into the study of Western civilization in the nation’s schools, colleges, and universities”³⁰ ([Banks, 1993a, p. 4](#)). This polarized debate about content

³⁰ If the history and culture of marginalized groups is presented in a narrow way, this limited exposure runs the risk of causing more damage than good. An example from the Czech context of the danger of having a limited narrative of minorities is presented in Amnesty International’s review ([2015](#)) – *Must try harder: ethnic discrimination of Romani children in Czech Schools*. In the paper, they presented a grade 8 textbook on civic education from a practical school (which often have high representation of Roma pupils) which gave a summary of two ethnic minorities living in the Czech Republic: Jews and Roma. In this textbook, Roma are “described as people who ‘came from India hundreds of years ago, when they had started their journey

integration, which Banks warns is the most popular and misconceived view of multicultural education, placed a shadow over its greater purpose: understanding knowledge construction and taking transformative action.

How then can minorities be recognized in the telling of national history? Nussbaum believes the answer lies in developing a national narrative which hooks³¹ people in “through several concrete features: for example, named individuals (founders, heroes), physical particulars (features of landscape, and vivid images and metaphors), and, above all, narratives of struggle, involving suffering and hope” (Nussbaum, 2012, p. 220). Nussbaum explains that this narrative would be selected from the history of the nation, specifically stories of struggle and dissent, which would unify the nation to work toward a future for the common good. She believes that figures such as Martin Luther King can bring “forward valuable general ideals from the past and use them to find fault with an unjust reality” (p. 233). Banks (2008b) also uses the historical figure Rosa Parks and her refusal to give up her seat to a white man on the bus, a pivotal event leading to the end of segregation on transportation in the American South. Her actions were a part of transformative citizenship, in that she “took action to actualize social justice, even though what [she] did was illegal and challenged existing laws, customs, and conventions” (p. 137). Stories of dissent can help students understand that although Western democratic states believe in universal values of equality, justice and tolerance, these basic rights are not always provided to all citizens.

However, stories of opposition to oppression and suffering within the nation are problematic on their own, as they do not necessarily emit the sentiment of solidarity from those who have either not suffered along with the oppressed or who find themselves the oppressors in the stories of dissent. Nussbaum (2012) as well as Freire (2000) recognize this as a problem to solidarity. As Freire states, “Discovering [one]self to be an oppressor may cause considerable anguish, but does not necessarily lead to solidarity with the oppressed” (p. 49). Furthermore, Banks (2008b) agrees with this problematic result by referring to Cohen and her colleagues who “consistently found that contact among different groups without deliberate interventions to increase equal-status and positive interactions among them will increase rather than reduce intergroup tension” (p. 136). Whitt (2016) refers to “distancing strategies,” a mechanism used by students (usually those of privilege) to distance themselves from any

around the world. With horses harnessed into carriages, they moved from one place to another and because they differed from the Europeans by the colour of their skin and their lifestyle, they were viewed with distrust and hostility” (p. 32). This limited description of the Roma contrast strongly with the description provided about the Jewish minority, “described as one that contributed to the culture, science, and art of the country ... [and] were victims of the Nazi Holocaust” (ibid.). There is a stark contrast between the portrayal of these groups; it tells a limited story of the Roma, highlighting negative views of the group. This image of the Roma is further propelled by largely negative stories in the media. As Barany (2002) states this is a disservice, to the Roma and society “because Romani integration will be difficult to achieve in a society that lacks tolerance of and solidarity with a marginal minority” (p. 350). For Roma to fully participate as citizens in the Czech Republic, the government, media and education systems need to replace the negative perception for Roma with a more thorough and comprehensive one, to inform society “about centuries-long marginalization and persecution to which states and societies have subjected the Gypsies [in order] to be able to understand and put into context the Roma’s contemporary predicament” (Barany, 2012, p. 350). He goes on to say that this process takes time, that it is unlikely that Czech citizens will suddenly ‘like’ Roma minorities, but they should recognize them as citizens and treat them with universal values of tolerance, and ensure that they receive fair and equal opportunity as citizens. For a deeper history of Roma people in Eastern Europe, Barany’s book *The East European Gypsies: regime change, marginality and ethnohistory* is a good source of information in English. Another article dealing with “anti-Gypsyism” in the Czech Republic is Renata Weinerová’s (2014) *Anti-Gypsyism in the Czech Republic: Czech’s perception of Roma in cultural stereotypes*. Furthermore, the Museum of Romani Culture located in Brno, CZ has dedicated staff and resources which can be utilized by teachers looking to make their classrooms more inclusive to all citizens. This is especially relevant as the Czech Republic has initiated an Education Reform (2015), which will mean the inclusion of many marginalized Roma pupils from practical schools in mainstream classrooms.

³¹ A word specifically used by Nussbaum (2012) to describe what the narrative should do.

involvement in systemic injustice. However, Whitt states that this is too narrow a conception, as it only looks at individual culpability. It is not simply “that distancing prevents students from ‘getting it right’ about injustice, but that, with regard to knowing and learning, distancing prevents students from ‘doing it well’” (Whitt, 2016, p. 428). He continues by saying that this is because distancing is “a particular kind of resistance to critical thinking, there is much more at stake in distancing, pedagogically speaking, than unreflective denials of complicity” (ibid.). Considering the new emerging branch of philosophy called epistemologies of ignorance, Whitt states that this is not simply an individual condition but also political “insofar as different social positions and power relations tend to encourage different modes of knowing, ignoring, revealing, and dissembling” (p. 431). Furthermore, adding content (or refocusing the content) of marginalized people and their struggle against oppression is not enough. Banks (2008a) states that the goal of multicultural education “is to transform the curriculum so that students develop an understanding of how knowledge is constructed and the extent to which it is influenced by the personal, social, cultural, and gender experiences of knowledge producers” (p. 89).

So, what is the solution which would create solidarity among all citizens, and increase the application of universal values in practice as opposed to simply an ideal, the solution which would not result in increased tension or distancing? In her earlier work, Nussbaum (2002) asks – “should a liberal³² education be an acculturation into the time-honored values of one’s own culture? Or should it follow Socrates, arguing that ‘the examined life’ is the best preparation for citizenship?” (p. 290). This debate is still prevalent today between traditionalists and multiculturalists. However, the former sections have shown that assimilationist single narratives do not include minorities into the knowledge construction; content integration is not enough for understanding knowledge construction and different ways of knowing. Therefore, it seems that for citizenship education to be successful, it needs to focus on creating a critical public culture which will not only hold the values of justice, equality and tolerance as ideals but have the tools to implement them in their attitudes, beliefs and actions. Roth and Rönström (2015) state that this requires “a willingness to change the way or ways we understand ourselves, others and the world, and to *create* new ways of thinking and understanding” (p. 706). This involves an epistemological study to recognize “that knowledge contains both subjective and objective elements ... in which the social location produces subjectivity and influences the construction of knowledge, [which we must be aware of in order to] interrogate established knowledge that contributes to the opposition of marginalized and victimized groups” (Banks, 1995, p. 15). As Nussbaum states, coercion goes against liberal democratic values, which means that this willingness must come voluntarily from citizens who use their critical capacity to recognize injustice and seek to change the situation. As a response to the universal values of justice and equality for all, individuals must use their imagination to be openminded and continually address their particularistic values, which could limit their imaginative capacity to think anew.

Critical thinking, then, is the missing component in contemporary citizenship education, a component which can help foster the necessary sentiment to achieve universal values. By asking citizens to be reflective critics on traditional practices and power structures, they can change their attitudes and beliefs. Citizenship education must help students recognize that individuals’ particular values are affected by the knowledge they receive from the curriculum, society, their culture and their personal experiences. Nussbaum (2002) believes that for students, philosophy can be a great way to acquire the capacity for “critically examining oneself and one’s traditions” (p. 293). Adding a critical culture to the national story and analysing the epistemic origins of our knowledge is consistent with both Banks’ (2008a) idea of a transformative curriculum and Nussbaum’s (2002, 2012) arguments (in her earlier work *Education for Citizenship in an Era of Global Connection*). Education should be designed to help students “view concepts, events, and situations from diverse racial, ethnic, gender, and social-

³² Nussbaum’s (2002) use of the word liberal refers to Seneca’s definition of the term as “an education is truly ‘liberal’ only if it is one that ‘liberates’ the student’s mind, encouraging him or her to take action of his or own thinking, leading the Socratic examined life and becoming a reflective critic of traditional practices” (p. 290).

class perspectives. The transformative curriculum also helps students to construct their own interpretations of the past, present and future" (Banks, 2008a, p. 136). By critically looking at the national story from various perspectives, individuals will be better prepared to come up with creative ways to solve the problems associated with a pluralist society. This will not be a simple process and requires a lot of work. Citizens will have to take part in a constructive debate about citizenship and education; these issues are at present very polarised. Often, the debate has taken place in mass media and political debate, arenas where it has been oversimplified. The dialogue has centred on "polarizing binarism and uncritical appeals to the discourse of experience" (Freire & Macedo, 1995, p. 381) which has focused too much on "each side stating briefs and then marshalling evidence to support its position" (Banks, 1993a, p. 4). Banks (1993a, 2008a) states that this debate has caused more problems than stimulated any exchange of ideas which could find creative solutions. Nussbaum (2002) agrees that too often "good reasoning can be found on both sides, and at many levels. But so often the dominant concern of both journalists and politicians is for how things 'play,' for 'spin,' rather than for the quality of ideas and arguments" (p. 293).

Creating a critical culture among citizens is the hard work which citizenship education must take on: not only to teach universal values of tolerance, respect and justice in society but also to create the reflective attitudes and beliefs needed to take action in the face of injustice, both nationally and internationally. This requires making changes to the current curriculum to focus more on deliberation and dialogue rather than debate, which states facts and simple defences. Nussbaum (2002) states that citizens must have respect for their own intellect and for that of others, and must genuinely care about the deliberative process to be able to navigate through the landmines of simplistic information. They also need this capacity and willingness to think anew, access their personal values in a critical way and reflectively understand their identity and the identity of others with diverse cultures, races and genders, and to be able to deliberate with each other with equal status. This is the most important universal capacity which is needed in democratic nation-states. If citizens have a universal respect for critical reflection, they will be better prepared to discuss openly the particularistic implementation of values within their nations, and have the capacity to defend universal values globally.

When citizens are taught to enter a deliberative dialogue rather than a mere exchange of subjective facts, they will be able to find creative solutions to support a diverse society. Paulo Freire refers to this as dialogical action, a "dialogue [which] does not impose, does not manipulate, does not dominate, does not sloganize" (Freire, 2000, p. 168). For citizens to feel particularistic 'patriotic love' or universal 'love for all humanity,' they must first authentically adhere to their critical capacity and participate in communication among people, a process "mediated by reality" (*ibid.*). When people are educated about the realities of the world around them (cultural, ethnic, linguistic and gender perspectives), they will grow to trust themselves and trust those with whom they share the nation and the globe. Nussbaum (2002) states that "political deliberation can proceed well in a pluralistic society – if citizens have sufficient respect for their own reasoning and really care about the substance of ideas and the structure of arguments. The responsibility for instilling these values lies with our institutions of higher education" (p. 294). Fostering a critical capacity to assess particularistic values and how they support or hinder the achievement of universal values of justice is an open-ended endeavour. It is a continual re-examination and reflection of current events and situations to achieve compromise which will support the civil, cultural and political rights of all citizens.

The following section will briefly look at how teacher education programs can better prepare teachers for a deliberative classroom which fosters critical thinking. Aided by a dialogue between Freire and Macedo (1995) and their discussion of the role of the teacher, it will show how the ideas found in Nussbaum and Banks can be put to work. It will address the issue of preparing teachers for their role as educator, and present ways in which teachers can address their position in the classroom to provide an adequate space for navigating values, attitudes and beliefs both within the nation-state and globally.

5 Teacher education programs – Cultivating critical educators

“The educator who dares to teach has to stimulate learners to live a critically conscious presence in the pedagogical and historical process” (Freire & Macedo, 1995, p. 379).

The global challenges to citizenship and the challenges diversity places on the education system to foster citizens who are critical, reflective and willing to work toward making their nation-states and the world a more just place for all is discussed above. The task of successful implementation of the necessary changes to citizenship education, and even to education more broadly, is the responsibility of teachers who interpret the national curriculum and implement it in practice. Teachers have a personal relationship with their students, which places them in a powerful and significant position to influence their students’ attitudes, values and identities – both positively and negatively. Teacher education programs must teach prospective educators how to effectively prepare students who come from diverse ethnic, religious, racial and gender backgrounds for their roles as citizens.³³ For teachers to instill the critical capacity in their students needed to take transformative action, they themselves need to possess this capacity. However, as there is a demographical distinction between the teaching population (predominantly made up of women from the majority culture) and the students they teach (Banks, 2008a), there is likewise a greater demand that educators also possess ideological clarity.

Ideological clarity is, as Bartolomé (2007) explains, “the process by which individuals struggle to identify and compare their own explanations for the existing socioeconomic and political hierarchy with the dominant society’s. The juxtaposing of ideologies should help teachers to better understand if, when and how their belief systems uncritically reflect those of the dominant society and thus maintain unequal and what should be unacceptable conditions that so many students experience on a daily basis” (p.264).

Just as critically examining ones’ beliefs and attitudes is hard work for citizens, this will be hard work for prospective teachers. Now, too little attention is paid to teachers’ own assumptions, values and beliefs and the manner in which these consciously or subconsciously inform their teaching habits.³⁴

³³ James Banks’ book *An introduction to Multicultural Education* (2008b) is a good starting point for teachers looking to utilize multicultural education and perspectives in their classroom. Although Banks specifically uses examples from the American context, there is a lot of inspiration and possibility to adapt certain ideas for the Czech context – specifically chapter 6, Teaching with Powerful Ideas, which gives practical examples of how to teach history and mathematics from a multicultural perspective.

³⁴ Doppen (2007) presents a study which was conducted in the Netherlands to determine the perceptions of teachers on certain issues related to social diversity. The participants were asked to define *burgerschapsvorming* (civic education). Half of the participants in the study stated that teaching democratic values also included teaching what it means to be Dutch. Even though all the participants agree that civic education is important, half of the participants had reservations about teaching it as it reminded them of nationalism, Nazi Germany or Stalinist Russia. They were asked about their inclusion of certain events or concepts into their classrooms. One of these topics was September 11th, 2001. All the teachers stated that they devoted some to considerable time discussing it with their students. The teachers mentioned that Muslim students after learning about this event questioned how their presence in the Netherlands would be perceived. However, when asked about multicultural education, and their students’ knowledge about Islam, the teachers unanimously stated that their Dutch students have no real understanding of Islam, and that their Muslim students have limited knowledge. Furthermore, when asked if they dedicate specific time in their classes to teach about Islam, teachers admitted that they had little knowledge about the topic and some even stated that they did not feel it was necessary. This is an example of teachers who lack reflective ideological clarity, and lack the knowledge, attitudes and beliefs needed to educate students of diverse backgrounds. Furthermore, this example shows the danger of teachers’ unwillingness to learn and demonstrates a lack of

Within a knowledge-based society, education in liberal-democratic societies expects students to learn to be innovative and creative in order to be employable, both nationally and internationally. However, these goals are “strongly motivated by economic interests and not necessarily by interest in or concern for cultivating students as moral cosmopolitan beings and world citizens” (Roth & Rönnsström, 2015, p. 706). Therefore, teacher education programs need to devote more time for the exploration of values, attitudes and beliefs in order to give teachers the critical capacity to identify with their own ideological clarity to find innovative and creative ways to cultivate students’ moral values to function in a diverse society. Once teachers have been able to “identify and clarify their values,” they can “make reflective moral choices” (Banks, 2008a, p. 87) in their teaching practices, and instil the same capacities in their students.

Freire and Macedo (1995) believe that for this to be successful, teachers need to take on the role of educator, not facilitator. While “facilitator” has become a new term to define teachers, Freire and Macedo explain that this is “dishonest, and undermines the power within their position which needs to be “pedagogically and critically radical” (p. 379). Educators should “assume the authority as a teacher whose direction of education includes helping learners get involved in planning education, helping them create the critical capacity to consider and participate in the direction and dreams of education, rather than merely following blindly” (ibid.). This is not a simple process, as it requires the teacher to maintain a power position while not overshadowing their students’ “curious presence” (ibid.), nor allowing their students to overshadow their own. They should use dialogue not as a simple means of conversation which simply focuses on “individual’s lived experiences, which remains strictly within the psychological sphere” (p. 381), but rather as “a process of learning and knowing” (ibid.) – a process which “recognizes the social and not merely the individualistic character of the process of knowing” (p. 379). These processes require a considerable amount of openness and a willingness to take powerful ideas (Banks, 2008a), and address them both in theory and in practice. Freire and Macedo (1995) state that being “dialogical educators” (p. 384) involves “both students and teachers engage[d] in a search for the knowledge already obtained so they can adopt a dialogue posture as a response to their epistemological inquietude that forces the revision of what is already known so they can know it better” (p. 383).

The demographic of many liberal-democratic nations is becoming more diverse due to internationalization and globalization. Citizenship education must nurture a critical culture in pupils so they are able to assess the world around them, to be willing and open to think anew and to find creative ways to enforce the universal values of justice, tolerance and equality for all citizens – to collaborate within a diverse society.

This process of learning anew, and of critically analysing one’s values, beliefs and identity, is something which has been covered in this paper. This quest should always keep in mind the political and social structures which enable individuals to hold such a position of knowing. It seems that Freire and

understanding of how teaching certain historical events can affect a student’s social construction of identity of him or herself and of others. Without these basic skills and a critical capacity to discuss the topic of Islam with their students, teachers are omitting an important component of their students understanding of identity and thereby perpetuating social ignorance. This gap in understanding and knowledge can be solved though cooperation with various actors from the community. By using the knowledge and experience of different community experts, teachers can provide diverse perceptions of knowledge construction and cultural relevance, and deepen their own knowledge along with that of their students. This simply requires teachers to be open and willing to incorporate this as a technique in their everyday practice.

Macedo explain this process the best; therefore, their words have been used extensively in this section to identify what a future educator needs to create a socially critical culture. Teaching is not a simple task, especially in an ever-diversifying world. Teacher education programs need to spend more time challenging teachers and their critical capacities to entrust them with such a powerful position within curriculum implementation. To make this powerful position and the work involved appealing to prospective teachers, the position must also be given both social and economic respect. Teachers must be willing to take on the important role, and their education program must provide them the tools to fulfil their roles as educators in a diverse nation-state which always keeps in mind the universal values which should be protected and supported by all citizens, nationally and globally.

6 Conclusion

The world is changing. Global factors are increasing the diversity within nation-states at an ever more rapid pace due to the influence of immigration, migration and growth of national minorities. The education systems of nation-states need to work just as rapidly to make changes to counteract deeply rooted problems like ethnocentrism and racism, problems which “denigrate the value of minority culture to modernizing ideologies of nation building that privilege uniformity and homogeneity over diversity” (Kymlicka, 2004, p. 13). These problems, if not addressed, can lead to even greater increase in nationalist movements and terrorist attacks. Merely adding content about diverse groups into the citizenship curriculum is not enough. It must address the values, attitudes and beliefs which individuals hold with regards to their social, political, cultural and civic positions within society. Both Banks and Nussbaum agree that this requires the willingness and openness of individuals to use their imagination and critical capacity to think anew. It requires creative solutions which ensure that the universal values of justice, tolerance and equality are not merely ideals of democratic nation-states but the actual practice of individuals – individuals with diverse ethnic, racial, language, and gender backgrounds within the institutions of democratic nation-states. This requires not only the use of multicultural education but also of critical pedagogy, which when combined, create “critical multiculturalism” (Sleeter & Delego Bernal, 2004, p. 241). Critical multiculturalism (or what Banks refers to as transformative multiculturalism) utilizes the language of multicultural education, but also addresses Freire’s notion of dialogue, which critically engages with ideas of power, voice and culture. This is important for the development of citizenship education, to recognize that certain individuals or groups from various ethnic and cultural backgrounds have often been marginalized or left out entirely during the formation of national narratives. The development of a critical capacity in teacher education programs is not only beneficial to diverse students but is also useful for new teachers. This is because multicultural education alone does not significantly address ideology, which refers to “the formation of the consciousness of the individuals in a society, particularly their consciousness about how their society works” (Apple, cited in Sleeter & Delego Bernal, 2004, p. 242). For teachers, who are often members of the dominant social group, this provides them with a deeper understanding of how their society works, how it has affected their beliefs, attitudes and values and the capacity to see diverse members of their society as full citizens, even when their voices and culture have been marginalized. This is a critical component in the process of thinking anew. A deep analysis of power relations within society and achieving personal ideological clarity are necessary to enter a dialogue with others and then to make changes to the concept of citizenship and citizenship education. Therefore, citizenship education should focus on fostering citizens who are willing to think anew and take action to support and defend the universal values of justice, tolerance and equality; citizenship education must recognize all citizens in order to support diversity while simultaneously fostering unity based on mutual respect.

References

- Amnesty International. (2015, April 23). *Must Try Harder: ethnic discrimination of Romani children in the Czech schools*. Retrieved from <http://www.amnestyusa.org/research/reports/must-try-harder-ethnic-discrimination-of-romani-children-in-czech-schools>

- Apple, M. (2014). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Banks, J. A. (1993a). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3–49. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/1167339?seq=1#page_scan_tab_contents
- Banks, J. A. (1993b). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22–28. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/20405019?seq=1#page_scan_tab_contents
- Banks, J. A. (1993c). The Canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Education Researcher*, 22(5), 4–14. doi:[10.3102/0013189X022005004](https://doi.org/10.3102/0013189X022005004)
- Banks, J. A. (1995). The Historical reconstruction of knowledge about race: Implications for transformative teaching. *Education Researcher*, 24(2), 15–25. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/1176421?seq=1#page_scan_tab_contents
- Banks, J. A. (2004). Democratic citizenship education in multicultural societies. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 3–15). San Francisco: Jossey-Bass Publishing.
- Banks, J. A. (2008a). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2008b). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. doi:[10.3102/0013189X08317501](https://doi.org/10.3102/0013189X08317501)
- Barany, Z. (2002). *The East European Gypsies: Regime change, marginality, and ethnopolitics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartolomé, L. I. (2007). Critical pedagogy and teacher education: Radicalizing prospective teachers. In P. McLaren, & J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 263–286). New York: Peter Lang Publishing.
- Castles, S. (2004). Migration, citizenship, and education. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 17–48). San Francisco: Jossey-Bass Publishing.
- Doppen, F. H. (2007). Now what? Rethinking civic education in the Netherlands. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(2), 103–118. doi:[10.1177/1746197907077043](https://doi.org/10.1177/1746197907077043)
- Freire, P., & Macedo, D. (1995). A dialogue: Culture, language, and race. *Harvard Education Review*, 65(3), 377–403. doi:[10.17763/haer.65.3.12g1923330p1xhj8](https://doi.org/10.17763/haer.65.3.12g1923330p1xhj8)
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Gressgård, R. (2010). *Multicultural dialogue: Dilemmas, paradoxes, conflicts*. New York: Berghahn Books.
- Gutmann, A. (2004). Unity and diversity in democratic multicultural education. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 71–96). San Francisco: Jossey-Bass Publishing.
- Horák, O. (2015, May 5). *Citizenship education in the Czech Republic*. Retrieved from <http://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/nece/206031/citizenship-education-in-the-czech-republic>
- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary political philosophy: An introduction*. New York: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2004). Forward. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 13–18). San Francisco: Jossey-Bass Publishing.

- Ladson-Billings, G. (2004). Culture versus citizenship, the challenges of racialized citizenship in the United States. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 99–126). San Francisco: Jossey-Bass Publishing.
- Mannitz, S. (2011). Public' negotiations of cultural difference, identity management and discursive assimilation. In G. Baumann, & S. Vertovec (Eds.), *Multiculturalism* (pp. 316–380) New York: Routledge.
- Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies of Philosophy and Education*, 21, 289–303. doi:[10.1023/A:1019837105053](https://doi.org/10.1023/A:1019837105053)
- Nussbaum, M. (2008). Toward a globally sensitive patriotism. *Daedalus*, 137(3), 78–93. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/40543800?seq=1#page_scan_tab_contents
- Nussbaum, M. (2012). Teaching patriotism: Love and critical freedom. *The University of Chicago Law Review*, 79, 213–250. Retrieved from https://lawreview.uchicago.edu/sites/lawreview.uchicago.edu/files/uploads/79_1/09%20Nussbaum%20SYMP.pdf
- Nussbaum, M. (2015). Political liberalism and global justice. *Journal of Global Ethics*, 11, 68–79. doi:[10.1080/17449626.2015.1015081](https://doi.org/10.1080/17449626.2015.1015081)
- Oommen, T. K. (2004). Crisis of citizenship education in the Indian Republic, contestation between cultural monists and pluralists. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 333–354). San Francisco: Jossey-Bass Publishing.
- Osler, A. (2009). Patriotism, multiculturalism and belonging: Political discourse and the teaching of history. *Education Review*, 61, 85–100. doi:[10.1080/00131910802684813](https://doi.org/10.1080/00131910802684813)
- Roth, K., & Rönnström, N. (2015). Teacher education and the work of teachers in an age of globalization and cosmopolitization – The case in Sweden. *Policy Futures in Education*, 13(6), 705–711. doi:[0.1177/1478210315595170](https://doi.org/0.1177/1478210315595170)
- Sleeter, C. E., & Delago Bernal, D. (2004). Critical pedagogy, critical race theory, and antiracial education: Implications for multicultural education. In J. A. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 240–258). San Francisco: Jossey-Bass.
- Součková, T. (2015). The Ukrainian minority in Brno: A qualitative research on ethnic identity. *Ethnologia Actualis*, 15(2), 66–80. doi:[10.1515/eas-2015-0017](https://doi.org/10.1515/eas-2015-0017)
- Sundstöm, M., & Fernández, Ch. (2013). Citizenship education and diversity in liberal societies: Theory and policy in a comparative perspective. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 103–117. doi:[0.1177/1746197913483635](https://doi.org/0.1177/1746197913483635)
- Tan, C. (2004). *Justice without borders: Cosmopolitanism, nationalism and patriotism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Urbanová, E. (2016). Citizenship education in the Czech Republic with focus on participation of children at schools. *Pedagogika Społeczna*, 60(2), 111–131. Retrieved from [http://pedagogikaspoleczna.com/wp-content/content/abstrakt/SP%202%20\(2016\)%20111-131.pdf](http://pedagogikaspoleczna.com/wp-content/content/abstrakt/SP%202%20(2016)%20111-131.pdf)
- Weiner, E. J. (2007) Critical pedagogy and the crisis of imagination. In P. McLaren, & J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 57–77). New York: Peter Lang Publishing.
- Weinerova, R. (2014). Anti-gypsyism in the Czech Republic: Czechs' perception of Roma cultural stereotypes. *Acta Ethnographica Hungarica*, 59(1), 211–221. doi:[10.1556/AEthn.59.2014.1.10](https://doi.org/10.1556/AEthn.59.2014.1.10)

Whitt, M. S. (2016). Other people's problem: Student distancing, epistemic responsibility, and injustice. *Studies in Philosophy and Education*, 35(5), 427–444. Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1007/s11217-015-9484-1>

Moving Toward an Inclusive Education System: Lessons from the U.S. and Their Potential Application in the Czech Republic and Other Central and Eastern European Countries

*Brian Abery*¹
*Renáta Tichá*²
*Laurie Kincade*³

Contact to authors

^{1,2} University of Minnesota
Institute on Community Integration
150 Pillsbury Dr SE
MN 55455, Minneapolis
abery001@umn.edu
tich0018@umn.edu

³ University of Minnesota
Department of Educational
Psychology
250 Education Sciences Bldg
MN 55455, Minneapolis
gradx003@umn.edu

✉ Correspondence:
tich0018@umn.edu

Copyright © 2017 by authors
and publisher TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



Abstract: In this article, we present the historical and current developments of inclusive education (IE) in the U.S. in the context of recent changes toward a more inclusive approach to education (IE) in the Czech Republic. We highlight the lessons learned with respect to the implementation of IE practices in U.S. schools as a means to uphold the right to education for all. Research findings of the impact of IE on the academic and social outcomes of children and youth with disabilities, from other diverse backgrounds and for students without disabilities are summarized. The goal of this article is to inspire educators and scholars in the Czech Republic and other countries in Central and Eastern Europe to utilize the presented information on IE research and implementation practices in their local educational contexts, taking into account both the local context and current needs.

Keywords: inclusive education, Czech Republic, Central and Eastern Europe

Kroky k inkluzivnímu vzdělávacímu systému: Poučení z USA a možnosti jejich uplatnění v České republice a dalších zemích střední a východní Evropy

Abstrakt: V tomto článku se budeme zabývat historickým a aktuálním vývojem inkluzivního vzdělávání (IV) v USA v souvislosti s nedávnými změnami k zlepšení inkluzivního přístupu ke vzdělání v České republice. Zdůrazňujeme poučení ze zavádění přístupů k inkluzivnímu vzdělání v amerických školách jako prostředku k podpoření práva na vzdělání pro všechny. Výzkumné poznatky o vlivu IV na akademický a sociální vývoj dětí a mládeže s postižením, z různorodých sociálních prostředí, i pro studenty bez postižení jsou zde shrnuty. Cílem tohoto článku je inspirovat pedagogy a akademiky v České republice a dalších zemích střední a východní Evropy k tomu, aby využili prezentované informace o výzkumných a implementačních přístupech inkluze ve svých místních kontextech vzdělání, obzvláště s přihlédnutím k místním aktuálním potřebám.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, Česká republika, střední a východní Evropa

1 Introduction

Countries in Central and Eastern Europe are currently experiencing dramatic changes in the way they educate children and youth with disabilities and from other diverse backgrounds. The influence of international legislation (e.g. the Convention of the Rights of Persons with Disabilities, [CRPD, 2009](#)) and related litigation, actions of non-governmental organizations (NGOs) as well as the changes in the attitudes of the general population due to globalization have put pressure on deinstitutionalization and the promotion of inclusion in both national and local education and social welfare systems. For many of the countries in the region, this means shedding the old model of disability, handicap and “otherness” known as defectology ([Vygotsky, 1993](#)) in favor of social and academic models of inclusion ([Florian & Becirevic, 2011](#)). As a result of these complex sets of socio-political factors, countries in the region have enacted policies and are beginning to implement inclusive approaches to education with the goal of shifting societal and educational attitudes, resources, strategies and supports for children and youth with disabilities and from other diverse backgrounds (e.g. Roma) away from special schools and other segregated settings to general education schools and classrooms.

In the Czech Republic (C.R.), the shift in policy and practices currently taking place has been motivated by multiple forces. Change within educational and human services systems is occurring due to both international legislation (e.g., C.R. ratification of the Convention of the Rights of Persons with Disabilities, [CRPD, 2009](#)) and litigation (e.g., the decision of the European Court of Human Rights that acknowledges that the C.R. has violated the CRPD by failing to provide fair educational opportunities to Roma children in the case of D.H. and others vs. Czech Republic in 2007) ([Devroye, 2009](#)). Despite numerous opposing voices, these international forces had a significant impact on the signing of the new Czech Decree on inclusive education (IE) in 2016 ([Sirovátka, 2016](#)), as well as on the Education Strategy 2020 with its key goal of reducing education inequality in the country. The content and directives of these documents have prompted much-needed dialogue at the government, university and public school levels with respect to both operational definitions of inclusive education (IE) and inclusion and also to implementation of effective inclusive approaches and programs.

To aid in the planning and development of inclusive education practices in the C.R. and other countries in the region, this paper first addresses the context of IE from its historical underpinnings in the U.S. It then outlines the critical and universal components of IE; it further reviews the social and academic impact of IE on children and youth with and without disabilities. The focus of the paper is on providing information related to building the infrastructure needed for the implementation of IE with a high degree of fidelity.

2 History of Inclusive Education in the United States

The history and geography of the United States (U.S.) and the Czech Republic (C.R.) might be very different, but the need to find effective ways of including students with disabilities and from other diverse backgrounds in regular education follows the same basic principles of the right of education for all. Inclusive education in the U.S. has a grassroots history. It began with the education rights movement in the 1950s, gained traction through the civil rights movement in the 1960s and continued with the parent advocacy and disability rights movements for children and youth of color and with disabilities in the 1980s. Advocates and self-advocates representing these groups successfully lobbied for federal legislation with the resulting passage of the Education for Handicapped Children Act ([1975](#)) and its successor, the Individuals with Disabilities Education Act ([IDEA, 2004](#)) most recently amended in 2004. This legislation mandates a free and appropriate public education (FAPE) for all children, regardless of their race, ethnicity, religion, sexual orientation or ability ([Martin, Martin, & Terman, 1996](#)). Although arguments have persisted for years with respect to a precise operational definition of “appropriate” and the term is interpreted inconsistently across different states in the U.S., this

legislation paved the way for students with disabilities in the U.S. to gain access to general education classrooms.

Initial interpretation of the FAPE clause in P.L. 94-142 rarely focused on the inclusion of students with disabilities in general education settings. Instead, understanding of the term “appropriate” focused on implementation of a second mandate associated with the Education for All Handicapped Children’s Act and later IDEA: education in the least restrictive environment principle (LRE). The LRE principle refers to the legislative mandate that stipulates that although full inclusion is not required for all students, children with disabilities need to be educated in settings that are as minimally restrictive as possible and resemble the general education environment to the greatest extent possible – as long as their educational needs can be met. In addition, this aspect of the legislation stipulated that removal of a student from a general education setting could only occur when absolutely necessary, taking into consideration its academic and non-academic (i.e. social) benefit to the student, the cost of instruction, impact on the classroom and prior services ([Sacramento City School District v. Rachel H, 1994](#)).

Within various state legislatures in the U.S., the terms inclusion, integration, and mainstreaming are often confused due to differing views with respect to the goals of and philosophy underlying inclusion. Mainstreaming and integration typically refers to the physical placement of students with disabilities in general education classes for a portion of the school day without due consideration of providing the supports necessary optimally to facilitate learning. The home base of mainstreamed students most often remains a special education program. In a truly inclusive school, however, a student’s home base is the general education classroom with the necessary social and instructional supports provided to facilitate optimal educational outcomes. Minimal services (e.g. speech therapy or occupational therapy) are provided outside of the general classroom and needed supports are brought to the student rather than the student being brought to the supports. This indirect service model features special education staff working collaboratively in a consultative mode with general education teachers, the latter responsible for providing the majority of instruction and support.

Due to the decentralized nature of education in the U.S. and the wide variety of definitions and perspectives on inclusion, for many years general educators received little or no preparation to effectively address the needs of these children with disabilities and other learning needs in the regular education context. Instead, such students were viewed as the primary responsibility of special education staff. This resulted in a situation in which the physical integration of students with disabilities in schools was mistakenly viewed as “inclusion” and viewed as sufficient to meet federal guidelines in the U.S. ([Mittler, 2000](#); [Opretti & Belalcazar, 2008](#)). In this context, children and youth with disabilities were physically integrated into general education classrooms and worked alongside their non-disabled peers, but all too often were not provided with the necessary supports to make adequate progress academically and/or socially. As [Mittler \(2000\)](#) suggests, the terms integration and inclusion (though often used interchangeably) are quite different and result, quantitatively and qualitatively, in dissimilar outcomes.

Over the course of the past 25 years, at least partially as a result of the Regular Education Initiative (REI), greater emphasis has been placed on preparing general education teachers for including children with disabilities in their classrooms and ending the exclusivity of the special education system ([Stainback & Stainback, 1984](#)). In the early 2000s, an additional push for including students with disabilities in regular education occurred in conjunction with the passage of the No Child Left Behind Act ([NCLB, 2001](#)). This federal legislation mandated that all students, regardless of their disability, have access to the general education curriculum, be taught according to the general or alternate education standards (depending on the level of their disability) and have their educational progress assessed through the use of regular or alternate standardized assessments. In late 2015, the NCLB legislation was replaced by the Every Student Succeeds Act ([ESSA, 2015](#)). The ESSA focuses on increasing the accountability of U.S. states with respect to the education of students from traditionally underserved populations and/or attending low-performing schools.

In response to federal educational legislation, the effective advocacy of self-advocates and parent groups and much litigation in both state and federal courts, a variety of approaches and programs have been developed to promote IE in U.S. public schools. These approaches have been developed and implemented in spite of considerable disagreement among educators, parent groups and persons with disabilities themselves about the most appropriate operational definitions of inclusion and inclusive education.

Within the U.S., those most supportive of IE view it as a fundamental set of values and practices intended to ensure an effective and meaningful education for *all* students regardless of their educational needs. However, as [Giangreco \(2011, 2003\)](#) has noted, inclusive education in the U.S. has continued to be a source of considerable controversy. This has occurred both because of unsubstantiated fears based on opinion rather than an understanding of the results of research undertaken in the area and also (as a result) because of anxiety among educators about the process of change needed within the educational system in order for effective implement the fundamental principles and supports associated with a truly inclusive approach to education. In spite of federal mandates, there remains much disagreement about what inclusion entails, for which groups of students IE is applicable and what are the most effective practices to support inclusion – not only during the school years, but throughout a person's life.

3 What is Inclusive Education?

Prior to discussing practices intended to support the inclusion of children and youth from diverse groups, it is necessary to more fully explore operational definitions of IE. First and foremost, inclusion and IE are philosophies based on a value system that aims to maximize the full participation of all persons in society and education by minimizing exclusionary and discriminatory practices ([Booth, 2005](#)). Viewed in this light, IE is not limited to the inclusion of persons with disabilities, but rather, focuses on the inclusion of *all* students regardless of race, ethnicity, disability, gender, sexual orientation, language, socioeconomic status or any other aspect of identity that might be perceived by others as “different.”

The definition and practice of inclusive education varies significantly not only between cultures and educational systems but also *within* cultures and educational systems ([Dyson, 1999](#)). In the U.S., for instance, inclusive classrooms and schools in one state may look quite different than those in others. What one educator views as an inclusive educational context may be seen by another as quite restrictive. Even within a more limited system (e.g., within a school district or even a school), the interpretation of an inclusive educational environment may be quite different. This is most often a by-product of there currently being no universal definition of inclusion ([Booth, Ainscow, & Dyson, 2006](#)).

Giangreco and colleagues ([Giangreco, 2011; 2003; Giangreco & Suter, 2015](#)) have provided what we believe is one of the most comprehensive conceptualizations of IE that has been applied across multi-cultural contexts. The following, according to Giangreco and colleagues, are seven basic characteristics of truly IE environments:

1. *All students* are fully welcomed and provided with appropriate, individualized supports in the schools they would be attending if they did not have disabilities;
2. Children receive their education in classes in which the proportion of students with and without disabilities is proportional to the local incidence of disability (in the U.S. this amounts to approximately 10%–12% of children within a school or classroom);
3. Students receive their education with peers of the same age and in the same groupings, as do children without disabilities;
4. Children and youth of all levels of ability are provided with appropriate supports and accommodations so that they can actively take part in meaningful and shared educational

experiences as part of heterogeneous groups with established learning outcomes which are unique to the abilities of each student;

5. The education of children with disabilities takes place in settings frequented by people without disabilities (e.g., regular education classrooms; inclusive work settings);
6. The focus of education is on the attainment of a set of individualized outcomes meaningful and culturally appropriate to both the student and his or her family that strike a balance between the academic and social; and
7. Students experience environments with these characteristics on an ongoing basis.

4 Current State of Inclusive Education in the U.S.

As IE has gained a foothold in the U.S., attitudes regarding the viability of the approach have improved, but it has yet to gain universal acceptance among teachers, educational administrators and a surprisingly large number of parents, especially when one considers the support (or lack thereof) for full as opposed to partial inclusion. Full inclusion, as defined by advocates of the approach, entails the situation in which students receive all educational services within the general education classroom, including their special education and related services, so that they are not removed from that environment. Partial inclusion, on the other hand, exists when students spend the majority of the day in regular education settings, but are removed when necessary, so that they can receive needed special education services.

Although many schools in the U.S. make the claim that they are inclusive, a closer look often indicates that this is only partially true. Estimates provided by the [National Center for Education Statistics \(2016\)](#) indicate that in 2014, 95% of 6 to 21-year-old students with disabilities were served in regular schools; 3% in separate schools for students with disabilities; 1% placed in regular private schools by their parents; and less than 1% served in residential facilities, receiving homebound instruction, education within a hospital or correctional facility. Focusing on students attending typical public schools, approximately 61% spent 80% or more of their time in regular classroom environments. These statistics, however, vary tremendously by state, disability type and intensity of support. Compared to students with specific learning disabilities (64.7%) or who experienced speech and language impairments (86.9%), significantly fewer students with intellectual disabilities (16.5%) spent the large majority of their school day in a general education classroom setting. The reader is reminded that these statistics solely reflect the physical integration aspect of inclusive education. They fail to take into consideration the degree to which students with disabilities are *academically or instructionally included* and able effectively to access their school's curriculum at an age and grade appropriate level as well as *socially and psychologically included* in their school and classroom, i.e. considered by their peers to be members of the social group, as well as included and welcomed within their communities.

These uneven results are due to a number of factors. One of the most critical of these is that inclusion, be it full or partial, is not mandated in the U.S. Instead, the principle of the Least Restrictive Environment (LRE) serves as a legal guideline for free and appropriate public education (FAPE) of students with disabilities alongside their typically developing peers to the maximum extent possible with access to the general education curriculum ([IDEA, 2004](#)). The LRE, however, has been criticized over the years; the most scathing critique was offered by [Taylor \(1982; 2004\)](#) who suggests that in practical terms, the LRE principle has been represented in terms of a continuum of services ranging from the *most* to *least* restrictive alternative. Taylor, and many persons who support full inclusion, argue that the LRE principle: (1) *legitimizes restrictive environments* in that it implies that there are circumstances under which the most restrictive environment would be appropriate; as long as services are provided according to the LRE principle, he argues that some children, typically those with intensive special education needs, will end up in restrictive environments; (2) *confuses segregation and integration with intensity of services*; (3) includes the implicit assumption that *people with disabilities*

must earn the right to be educated within inclusive settings; (4) *supports the primacy of professional versus family and student decision making*; (5) *sanctions infringements of the rights and liberties* of persons from diverse groups, including those with disabilities; (6) implies that people must *move as they develop and change*; and (7) directs attention to the *physical settings* in which children receive their education, rather than focusing on the extent to which they receive the services and supports they need to be meaningfully included in the school and community. Truly inclusive education reaches far beyond these basic principles of physical integration to ensure meaningful inclusion at social, psychological and academic/instructional levels to foster the improvement in student social and academic outcomes.

Implementation of IE is a multi-step process that requires comprehensive planning at a systems level. This includes assessment of whether a school, school district or other system possesses the infrastructure necessary for successful implementation, and the active involvement of teachers, students, parents and the broader community in the planning, implementation and evaluation process ([Brock, Biggs, Carter, Cattey, & Raley, 2016](#); [Srivastava, Boer, & Pijl, 2015](#)). All too often, however, this planning process is shortchanged at the local level. This is especially true when the push for IE originates at higher levels of government from individuals who have not had the opportunity to understand the local context. Adequate infrastructure improves access to education for all children. Given negative cultural practices and poverty in many countries, however, infrastructure improvements alone are necessary, but not sufficient to improve access, equity, and inclusion of marginalized groups including children with disabilities ([Raynor, Sumra, & Unterhalter, 2007](#)). Having adequate resources to provide supports necessary for success for children with additional educational needs does not in itself guarantee successful inclusion in the educational or societal context. One must also consider community attitudes, values and culture. As [Polat \(2011\)](#) suggests, these can be as much or more of a barrier to the successful implementation of inclusive practices as a lack of basic educational resources.

5 What Does the Research on Inclusive Education Tell Us?

Since the initial passage of the Education for All Handicapped Children's Act ([1975](#)), a plethora of research has been undertaken that has focused on: the impact of IE on the *academic outcomes* of students with and without disabilities, the levels of *social and psychological inclusion* experienced by children with disabilities and the attitudes towards diversity on the part of their non-disabled peers. Research efforts have also focused on a number of variables that serve as a challenge to the effective implementation of IE programs including teacher, parent and peer attitudes regarding the inclusion of diverse groups, as the impact of teacher and community attitudes and resources.

Academic Outcomes

Over 25 years of research on the outcomes of students with and without disabilities at both the elementary and secondary levels suggests neither adverse nor positive academic impact of IE ([Cole, Waldron, & Majd, 2004](#); [Farrell, 2000](#); [Hunt, Staub, Alwell, & Goetz, 1994](#); [Lindsay, 2007](#); [Markussen, 2004](#); [Myklebust, 2002](#); [Obrusnikova, Valkova, & Block, 2003](#); [Rankin et al., 1999](#); [Rea, McLaughlan, & Walther-Thomas, 2002](#)). Such research has included measures of gains in academic attainment over a wide range of curricular areas, including math, literacy, science and physical education. A large number of studies (e.g., [Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson, & Gallannaugh, 2007](#)) indicate no relationship between academic achievement and inclusion at the district level for students without disabilities and a small relationship at the school level between academic achievement and inclusion. Two studies suggest that when students without disabilities are educated alongside peers with disabilities, they slightly outperform those in non-inclusive settings in math & literacy ([Saint-Laurent et al., 1998](#)). In a longitudinal study, [Peetsma, Vergeer, Roeleveld and Karsten \(2001\)](#) found that while there were no initial differences in the academic progress of students with and without mild disabilities even after

two years, by the four-year mark students educated in inclusive settings had made significantly greater academic progress than their matched pairs in special schools. These results appear to hold for studies undertaken in the U.S as well as in other developed countries. [Szumski and Karwowski \(2014\)](#), for example, studied the impact of inclusive education in Poland on almost 900 students with mild intellectual disability. Students from integrative and mainstream schools achieved significantly higher scores on a school-based assessment of academic achievement than pupils from special schools.

Several older reviews of inclusive education undertaken in the 1980s (e.g. [Madden & Slavin, 1983](#)) and 1990s (e.g. [Baker, Wang, & Walberg, 1994](#); [Hegarty, 1993](#); [Sebba & Sachdev, 1997](#)) corroborate the findings cited above. [Baker, Wang and Walberg \(1994\)](#) reviewed several meta-analyses of the impact of IE and found positive but generally small effect sizes, the highest being for academic achievement. In a meta-analysis focused on the impact of IE conducted by Howes and colleagues ([Howes, Farrell, Kaplan, & Moss, 2003](#)), 93% of studies on the impact of inclusive education at the elementary level indicated neutral or positive outcomes. A somewhat higher proportion of outcomes (30%) in secondary education suggested a negative impact of placing students with disabilities in general education classes. However, [Carter and Hughes \(2006\)](#) and [Copeland et al. \(2002, 2004\)](#) found that students without disabilities in this older group benefited from inclusion, developing more positive attitudes toward students with disabilities.

Although the impact of IE on the academic achievement of children with mild disabilities has been thoroughly investigated, this is not the case for children with intellectual disabilities (ID), especially those with more substantial support needs ([Bouck, 2007](#); [Freeman & Alkin, 2000](#); [Hunt & McDonnell, 2009](#)). Of nine studies undertaken prior to 2000, [Freeman and Alkin \(2000\)](#) found no significant difference between the academic achievement of students with ID educated with segregated and inclusive classrooms. The authors did observe, however, that the greater the amount of time spent in an inclusive classroom, the more positive the results. [Laws, Byrne and Buckley \(2000\)](#) found that on the other hand children with ID in general education classrooms achieved significantly higher scores in vocabulary and grammar comprehension as well as a greater percentage in developed reading skills. More recently, [Dessemontet, Bless and Morin \(2012\)](#) found that included children with ID made slightly more progress in literacy skills than children attending special schools. No differences were found between the progress of the two groups in mathematics or adaptive behavior.

As numerous authors suggest, for students with the most significant support needs, there are skills beyond the academic (i.e., adaptive skills) that play a crucial role in maximizing life-long inclusion and independence ([Dixon, 2007](#); [Kozma, Mansell, & Beadle-Brown, 2009](#)). Some educators who have not supported the implementation of IE have questioned the capacity of the system effectively to teach these skills if a student spends a majority of classroom time in academically-focused regular education settings. [Saint-Laurent et al. \(1998\)](#) and [Hardiman, Guerin and Fitzsimons \(2009\)](#), who studied children with moderate ID, as well as [Cole and Meyer \(1991\)](#) (who focused on students with severe ID) found no significant differences in the development of adaptive behavior skills of children included in general education classrooms and those attending special classes. [Fischer and Meyer \(2002\)](#) found that a similar group of children with ID and intensive support needs educated in general education settings made significantly larger gains in the development of their adaptive behavior skills than their peers who spent the majority of the day in special classrooms. Working with students with Down syndrome, [Buckley, Bird, Sacks and Archer \(2006\)](#) found no differences in adaptive behavior or socialization between students educated primarily in general versus special education environments, with the former achieving significantly higher scores on measures of communication and functional academic skills than their counterparts attending special classes and schools.

Overall, research suggests that, when provided with proper supports, children with both mild and more significant disabilities do as well academically – if not better – in inclusive classrooms as in segregated settings. Multiple investigations have also established that when appropriate resources are available to support these students in the general education environment, their presence has no significant negative impact on the academic achievement of their peers without disabilities.

Social and Psychological Outcomes

As [Giangreco \(2003\)](#) suggests, true inclusion reflects balanced approach to education in which children are not only physically and academically included, but also able to experience inclusion in the social and psychological sense. Social and psychological inclusion refer to the extent to which students with disabilities experience a sense of belonging in and out of the classroom during the school day and beyond. It also reflects a situation in which all students, including students with disabilities, are considered to be full members of the school community and entitled to equal access to social and academic opportunities ([Keys, McMahon, & Viola, 2014](#)). It is closely tied to practices that support students with disabilities developing the personal capacities associated with the development and maintenance of positive social relationships and the provision of opportunities to connect with peers without disabilities on the basis of mutual choice.

Some research has found that inclusive instructional environments promote *reciprocal friendships* within the classroom for students with disabilities ([Vaughn, Elbaum, & Schumm, 1996](#)) and have a positive impact on the self-concept of students with special needs. Children and youth with disabilities served within inclusive classrooms have been found to have more interactions and social contacts with peers than those educated in other environments ([Kennedy, Shukla, & Fryxell, 1997](#)), and rate the general education classroom environment socially as high if not higher than their general education peers ([Hansen & Boody, 1998](#)). [Wiener and Tardiff \(2004\)](#) in a Canadian study found that on a wide variety of social outcomes (which included measures of friendship, loneliness, self-perceptions and social skills), comparisons between students educated in inclusive versus non-inclusive settings favored the more inclusive approach. [McMahon, Keys, Berardi, Crouch and Coker \(2016\)](#) examined the degree to which schools serving a high percentage of African-American and Latino-American students were supporting the social aspects of IE and the links between teacher-reported inclusion practices and student- and school-reported social outcomes. Findings supported the benefits of IE practices, in that students in schools effectively implementing this approach through ensuring that all extracurricular activities were accessible experienced greater social opportunities, participated more frequently in school activities and experienced a greater sense of school belonging. These students also performed at higher levels academically.

A number of studies report no significant social differences (i.e., no adverse impact) of students of various ages educated within inclusive as opposed to segregated settings. [Bossaert, Colpin, Pijl and Petry \(2015\)](#) reported no differences between companionship and support of the reciprocated friendships of youth with autism spectrum disorders (ASD), students with motor and/or sensory disabilities and their typically developing friends. A meta-analysis of the self-concept of students with SLD found no overall relationship between self-concept and instructional setting for four out of five comparisons, which suggests that students fared no better or worse in terms of self-concept in inclusive as opposed to separate classrooms.

Research results suggest that the social and psychological impact of IE is mediated by a number of variables, including type of disability and student age. [Bakker, Denessen, Bosman, Krijger and Bouts \(2007\)](#) for example, found that in Dutch elementary schools students with general learning disabilities were more often rejected and had a lower self-image than students with specific learning disabilities, and that this held mainly for girls and students with general learning disabilities in general education classes. [De Verdier \(2016\)](#) found that many students with vision loss who were included in general education classes, in spite of the implementation of multiple interventions designed to enhance their social inclusion, were more likely than their non-disabled peers to experience loneliness and report other psychosocial problems. Other research suggests that students with disabilities experience greater social isolation in inclusive settings ([Fraught, Balleweg, Crow, & Van den Pol, 1983](#); [Peterson, 1982](#); [Sale & Carey, 1995](#)). Students with special needs in inclusive settings are also typically rated lower on socio-metric scales than their peers. Students likely to be eligible for special education services but not yet "labeled" rated even lower than students already classified ([Sale & Carey, 1995](#)). At the secondary level, research suggests *physical inclusion* may occur, but *very little social integration*

(i.e. social inclusion). This appears to be especially true for students with intellectual disability ([Doré, Dion, Wagner, & Brunet, 2002](#)).

In summary, one can conclude from previous studies that IE seems to allow children with a wide variety of disabilities to make either as much, or in some cases more, progress in their academic achievement than when they receive instruction within segregated educational settings. They also indicate that the inclusion of students with disabilities in general education classrooms does not have a negative impact and in some cases may have a positive impact on the academic outcomes of peers without disabilities. Findings with respect to the social outcomes associated with IE are more equivocal. Some suggest positive or neutral outcomes, while others indicate the potential for considerable social exclusion and in extreme cases harassment and bullying. Social outcomes appear closely associated with the type and level of disability as well as with student age; more positive outcomes were reported in studies at the elementary (i.e. K-5) level. However, interpretation of comparative studies focused on all outcomes associated with IE should be tempered as a result of their typically quasi-experimental nature and a wide variety of methodological weaknesses ([Foreman, 2009](#); [Lindsay, 2007](#); [Myklebust, 2007](#)).

6 Conclusions

The Education for All Handicapped Children's Act (now referred to as the Individuals with Disabilities Education Act – IDEA) was passed by the U.S. Congress in 1975. Over the course of the 45 years that have elapsed since that time, educators in the U.S. have made significant progress towards creating a more inclusive educational system in which *all* children, including those with disabilities, are not just physically integrated into general education classrooms, but are able to experience both academic and social inclusion. Although many students with disabilities in the U.S. still do not experience what most would refer to as “full inclusion,” a large percentage spend the majority of their school time in general education settings.

The goal of this article was to provide context and background to inclusive education in the U.S. It would be tempting simply to simply recommend effective approaches that have been found to support inclusion to be adopted in other countries with a commitment to the implementation of inclusive education. We believe that such an approach, however, would be ill advised. Implementers need to take into consideration a number of factors the majority of which are heavily influenced by the specific ecosystem within which one is planning to put IE in to place.

Successful inclusion of children and youth with disabilities as well as from other diverse backgrounds in school systems and society at large is more critical than ever, both in the U.S. and in C.R.

As [Bronfenbrenner \(1981; 1994\)](#) and [Garbarino \(1992\)](#) suggest, factors at each level of the ecosystem (microsystem, mesosystem exosystem & macrosystem) both directly and indirectly have the potential to have an impact on both developmental and systems level outcomes. Macrosystem level factors, including the ideology surrounding disability, “otherness” and the local institutional norms must be considered if implementation of any program is to be successful. At the exosystem level, decisions made by politicians and those working in government agencies have the potential to have a salutogenic impact on implementation bringing in much needed resources or a pathogenic effect. Similarly, the manner in which the immediate behavioral environments (i.e. microsystems) in which children with diverse educational needs live (family, school, peer group, etc.) and the linkages between them (mesosystem level) must be considered. If the societal ideology is such that persons with disabilities and those from diverse backgrounds are de-humanized and as a result marginalized, it is unlikely that parents will perceive that there is any real degree of utility to them getting an education. In a similar fashion, poor communication and inadequate linkages between the school and family and quite quickly impeded the impact of even a well develop individualized education plan.

The Czech Republic is a recent adopter of a national legislation on inclusive education. The new Czech Decree on inclusive education (IE) provides this country in the heart of Europe a real opportunity at a critical historic time to demonstrate to all children, their parents and the society around them that learning together in inclusive environments is not only the most fair and equitable way of understanding the world, but also a necessary step toward inclusion and appreciation of and respect for diversity in life after school. The Czech Republic has a strong history of education and special education in Jan Amos Komenský, Zdeněk Matějček and many others. As a country, the Czech Republic has inherited a specific set of approaches to and uses of education through its history include protecting its language and culture against foreign invasions as well as using education to manipulate people's views of their place in society. By adopting the philosophy of inclusive education and specific approaches to including students from all backgrounds and abilities in this process, the Czech Republic can become one of the lead examples of a progressive and embracing society it has always had the potential to be.

Each country either on its own or with supports therefore needs to chart its own path toward inclusion at both the societal level and with respect to the implementation of educational programs and practices supportive of inclusive education. Nonetheless, it is our hope that educators and scholars in the Czech Republic and other Central and European countries will find the approaches presented in this article interesting and promising enough to seek more information, and might further design their own projects to adapt the strategies to their own needs at this critical time – or be inspired to develop their own. Mutual exchanges of ideas, experiences and expertise are the hallmark of good scholarship. Let us work together to learn from each other, so that we produce the best outcomes possible for *all* children and youth, wherever we may be.

References

- Baker, E. T., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52, 33–35. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec94/vol52/num04/Synthesis-of-Research-~The-Effects-of-Inclusion-on-Learning.aspx>
- Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Kijger, E. M., & Bouts, L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly*, 30, 47–62. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/30035515.pdf>
- Booth, T. (2005). Keeping the future alive: putting inclusive values in to action. *Forum*, 47(2), 151–158. doi:[10.2304/forum.2005.47.2.4](https://doi.org/10.2304/forum.2005.47.2.4)
- Booth, T., Ainscow, M., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge, London. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/309634.pdf?repositoryId=3>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. P., & Petry, K. (2015). Quality of reciprocated friendships of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Exceptionality*, 23, 54–72. doi:[10.1080/09362835.2014.986600](https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986600)
- Bouck, E. C. (2007). Lost in translation? Educating secondary students with mild mental impairment. *Journal of Disability Policy Studies*, 18, 79–87. doi:[10.1177/10442073070180020401](https://doi.org/10.1177/10442073070180020401)
- Brock, M. E., Biggs, E. E., Carter, E. W., Cattet, G. N., & Raley, K. S. (2016). Implementation and generalization of peer support arrangements for students with severe disabilities in inclusive classrooms. *The Journal of Special Education*, 49, 221–232. doi:[10.1177/0022466915594368](https://doi.org/10.1177/0022466915594368)
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of human development - Experiments by nature and design*. Cambridge MA: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In *International Encyclopedia of education*. Oxford: Elsevier.
- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9, 54–67. doi:[10.3104/reports.295](https://doi.org/10.3104/reports.295)
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2006). Including high school students with severe disabilities in general education classes: Perspectives of general and special educators, paraprofessionals, and administrators. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 174–185. doi:[10.1177/154079690603100209](https://doi.org/10.1177/154079690603100209)
- Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42, 136–144. doi:[10.1352/0047-6765\(2004\)42<136:APOSAI>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2004)42<136:APOSAI>2.0.CO;2)
- Cole, D. A., & Meyer, L. H. (1991). Social integration and severe disabilities: a longitudinal analysis of child outcomes. *The Journal of Special Education*, 25, 340–351. doi:[10.1177/002246699102500306](https://doi.org/10.1177/002246699102500306)
- Copeland, S. R., Hughes, C., Carter, E. W., Guth, C., Presley, J., Williams, C. R., & Fowler, S. E. (2004). Increasing access to general education: Perspectives of participants in a high school peer support program. *Remedial and Special Education*, 26, 342–352.
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2009, September 28th). United Nations. Retrieved from https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=en
- Copeland, S. R., McCall, J., Williams, C. R., Guth, C., Carter, E. W., & Presley, J. A. (2002). The Peer Buddy Program is a win-win situation: Teachers' perspectives of a high school peer support program. *Teaching Exceptional Children*, 35(1), 16–21.
- De Verdier, K. (2016). Inclusion in and out of the classroom: A longitudinal study of students with visual impairments in inclusive education. *British Journal of Visual Impairment* 2016, 34(2), 132–142. doi:[0.1177/0264619615625428](https://doi.org/10.1177/0264619615625428)
- Dessementet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 579–587. doi:[10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x)
- Devroye, J. (2009). The Case of D. H. and others v. the Czech Republic. *Northwestern Journal of International Human Rights*, 7(1), 81–101. Retrieved from <http://scholarlycommons.law.northwestern.edu/njihr/vol7/iss1/3>
- Sacramento City School District v. Rachel H., 14 F. 3d 1398 (1994).
- Dixon, D. R. (2007). Adaptive behavior scales. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of assessment in persons with intellectual disabilities* (pp. 99–140). San Diego: Academic Press.
- Doré, R., Dion, E., Wagner, S., & Brunet, J. P. (2002). High school inclusion of adolescents with mental retardation: A multiple case study. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(3), 253–261. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23880003>
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels, & P. Garner (Eds.), *World yearbook of education* (pp. 36–53). London: Kogan Page.
- Education for All Handicapped Children Act, Pub L. No. 94-142, § 89 Stat. 773 (1975).
- Every Student Succeeds Act, Pub. L. No. 114-95, § 129 Stat. 1802 (2015).

- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153–162. doi:[10.1080/136031100284867](https://doi.org/10.1080/136031100284867)
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). The relationship between inclusion and academic achievement in English mainstream schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 18, 335–352, doi:[10.1080/09243450701442746](https://doi.org/10.1080/09243450701442746)
- Florian, L., & Becirevic, M. (2011). Challenges for teachers' professional learning for inclusive education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States. *Prospects*, 41, 371–384. doi:[10.1007/s11125-011-9208-4](https://doi.org/10.1007/s11125-011-9208-4)
- Foreman, P. (2009). *Education of students with an intellectual disability: Research and practice*. Charlotte: Information Age Publishing Inc.
- Fraught, K. K., Balleweg, B. J., Crow, R. E., & Van den Pol, R. A. (1983). An analysis of social behaviors among handicapped and non-handicapped preschool children. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 18, 210–214. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23877366>
- Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education setting. *Remedial and Special Education*, 21, 3–18. doi:[10.1177/074193250002100102](https://doi.org/10.1177/074193250002100102)
- Garbarino, J. (1992) *Children and Families in the Social Environment: Modern Applications of Social Work*. New York: Aldine Transaction.
- Giangreco, M. F. (2003). Moving toward inclusive education. In W. L. Heward (Ed.), *Exceptional children: An introduction to special education* (pp. 78–79). Englewood Cliffs: Merrill.
- Giangreco, M. F. (2011). Educating students with severe disabilities: Foundational concepts and practices. In M. E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (pp. 1–30). Upper Saddle River: Pearson Education/Prentice-Hall.
- Giangreco, M. F., & Suter, J. C. (2015). Precarious or purposeful? Proactively building inclusive special education service delivery on solid ground. *Inclusion*, 3(3), 112–131. doi:[10.1352/2326-6988-3.3.112](https://doi.org/10.1352/2326-6988-3.3.112)
- Hansen, L. L., & Boody, R. M. (1998). Special education students' perceptions of their mainstreamed classes. *Education*, 118(4), 6–10.
- Hardiman, S., Guerin, S., & Fitzsimons, E. (2009). A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 397–407. doi:[10.1016/j.ridd.2008.07.006](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.07.006)
- Hegarty, S. (1993). Reviewing the literature on integration. *European Journal of Special Needs Education*, 8, 194–200. doi:[10.1080/0885625930080302](https://doi.org/10.1080/0885625930080302)
- Howes, A., Farrell, P., Kaplan, I., & Moss, S. (2003). *The impact of paid adult support on the participation and learning of pupils in mainstream schools*. London: HMSO.
- Hunt, P., & McDonnell, J. (2009). Inclusive education. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 269–91). London: The Guilford Press.
- Hunt, P., Staub, D., Alwell, M., & Goetz, L. (1994). Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 19, 290–301. doi:[10.1177/154079699401900405](https://doi.org/10.1177/154079699401900405)
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 (2004).

- Kennedy, H. C., Shukla, S., & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 64, 31–47. doi:[10.1177/001440299706400103](https://doi.org/10.1177/001440299706400103)
- Keys, C. B., McMahon, S. D., & Viola, J. J. (2014). Including students with disabilities in urban public schools: Community psychology theory and research. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 42, 1–6. doi:[10.1080/10852352.2014.855025](https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855025)
- Kozma, A., Mansell, J., & Beadle-Brown, J. (2009). Outcomes in different residential settings for people with intellectual disability a systematic review. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114, 193–222. doi:[10.1352/1944-7558-114.3.193](https://doi.org/10.1352/1944-7558-114.3.193)
- Laws, G., Byrne, A., & Buckley, S. (2000). Language and memory development in children with Down syndrome at mainstream and special schools: A comparison. *Educational Psychology*, 20, 447–57. doi:[10.1080/713663758](https://doi.org/10.1080/713663758)
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24. doi:[10.1348/000709906X156881](https://doi.org/10.1348/000709906X156881)
- Madden, N. A., & Slavin, R. E. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 53, 519–569. doi:[10.3102/00346543053004519](https://doi.org/10.3102/00346543053004519)
- Markussen, E. (2004). Special education: Does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 33–48. doi:[10.1080/0885625032000167133](https://doi.org/10.1080/0885625032000167133)
- Martin, E., Martin, R., & Terman, D. (1996). The legislative and litigation history of special education. *The Future of Children*, 6, 25–39. doi:[10.2307/1602492](https://doi.org/10.2307/1602492)
- McMahon, S. D., Keys, K. B., Berardi, L., Crouch, R., & Coker, C. (2016). School inclusion: A multidimensional framework and links with outcomes among urban youth with disabilities. *Journal of Community Psychology*, 44(5), 656–673. doi:[10.1002/jcop.21793](https://doi.org/10.1002/jcop.21793)
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Myklebust, J. O. (2002). Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 251–263. doi:[10.1080/08856250210162158](https://doi.org/10.1080/08856250210162158)
- Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: Competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 215–231. doi:[10.1080/13603110500375432](https://doi.org/10.1080/13603110500375432)
- National Center for Education Statistics. (2016, May 26th). *The Condition of Education 2011*. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2011033>
- No Child Left Behind Act, Pub. L. No. 107-110, § 115, Stat. 1425 (2001).
- Obrusnikova, I., Valkova, H., & Block, M. E. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 230–245. doi:[10.1123/apaq.20.3.230](https://doi.org/10.1123/apaq.20.3.230)
- Opreti, R., & Belalcazar, C. (2008). Trends in inclusive education at regional and interregional levels: Issues and challenges. *Prospects*, 38, 113–135. doi:[10.1007/s11125-008-9062-1](https://doi.org/10.1007/s11125-008-9062-1)
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125–135. doi:[10.1080/00131910120055552](https://doi.org/10.1080/00131910120055552)

- Peterson, N. L. (1982). Social integration of handicapped and nonhandicapped preschoolers: A study of playmate preferences. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2(2), 56–59. doi:[10.1177/027112148200200210](https://doi.org/10.1177/027112148200200210)
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31, 50–58. doi:[10.1016/j.ijedudev.2010.06.009](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009)
- Rankin, D. H., Logan, K. R., Adcock, J., Angelucci, J., Pittman, C., Sextstone, A., & Straughn, S. (1999). Small group learning: Effects of including a student with intellectual disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 11, 159–177. doi:[10.1023/A:1021899121418](https://doi.org/10.1023/A:1021899121418)
- Raynor, J., Sumra, S., & Unterhalter, E. (2007). *Promoting equity and inclusion in education within a budget support context*. A study commissioned by DFID Tanzania on behalf of the Development Partner Group (Education), Dar es Salaam. Retrieved from <http://eprints.ioe.ac.uk/1936/>
- Rea, P. J., McLaughlan, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programmes. *Exceptional Children*, 68, 203–223. doi:[10.1177/001440290206800204](https://doi.org/10.1177/001440290206800204)
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C., & Peirard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239–253. doi:[10.1177/001440299806400207](https://doi.org/10.1177/001440299806400207)
- Sale, P., & Carey, D. M. (1995). The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children*, 62, 6–19. doi:[10.1177/001440299506200102](https://doi.org/10.1177/001440299506200102)
- Sebba, J., & Sachdev, D. (1997). *What works in inclusive education?* London: Barnardo's Publishing.
- Sirovátka, T. (2016). Czech Republic takes new measures to improve the inclusion of Roma children in mainstream education. *European Social Policy Network Flesh Report*, 27, 1–2. Retrieved from <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15795&langId=en>
- Srivastava, M., Boer, A., & Pijl, S. J. (2015). Inclusive education in developing countries: A closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67, 179–195. doi:[10.1080/00131911.2013.847061](https://doi.org/10.1080/00131911.2013.847061)
- Stainback, W., & Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51(2), 102–111. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/6238827>
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2014). Psychosocial functioning and school achievement of children with mild intellectual disability in Polish special, integrative, and mainstream schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 99–108. doi:[10.1111/jppi.12076](https://doi.org/10.1111/jppi.12076)
- Taylor, S. J. (1982). From segregation to integration: Strategies for integrating severely handicapped students in normal school and community settings. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 8(3), 42–49. doi:[10.1177/154079698200700305](https://doi.org/10.1177/154079698200700305)
- Taylor, S. J. (2004). Caught in the continuum: A critical analysis of the principle of the least restrictive environment. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(4), 218–230. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2511/rpsd.29.4.218>
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 598–608. doi:[10.1177/002221949602900604](https://doi.org/10.1177/002221949602900604)
- Vygotsky, L. S. (1993). *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum.

- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice, 19*, 20–32. doi:[10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x)

Sklony ke konformitě jako potenciální sociální limit rozvoje nadání žáků

Ilona Kočvarová¹
Eva Machů²

Kontakt na autora

^{1,2} Univerzita Tomáše Bati
Fakulta humanitních studií
nám. T. G. Masaryka 5555
760 01 Zlín
kocvarova@fhs.utb.cz
machu@fhs.utb.cz

✉ Korespondence:
kocvarova@fhs.utb.cz

Copyright © 2017 by authors
and publisher TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



Abstrakt: Článek se zabývá problematikou konformity nadaných žáků, která může tvořit sociální bariéru jejich rozvoje ve školní výuce. Cílem výzkumu je analyzovat sklony nadaných žáků ke konformitě v průběhu aplikace diferencovaného obohacujícího kurikula. Výzkumný soubor tvoří 86 diagnostikovaných nadaných žáků z úrovně vzdělávání ISCED2. Technikou výzkumu je sémantický diferencál založený na principu nástroje ATER. Výsledky studie hovoří o nonkonformních sklonech nadaných žáků, které subjektivně deklarují ve vztahu k pěti výročkám vážícím se k řešení úkolu ve vyučování za aplikace diferencovaného obohacujícího kurikula.

Klíčová slova: Nadání, nadaný žák, sociální pozice nadaného žáka, sociální bariéry rozvoje nadání, inkluzivní pedagogika, diferencované obohacující kurikulum, konformita, sémantický diferencál

Inclinations to Conformity as a Potential Social Limit of Giftedness Development

Abstract: The article deals with the problem of gifted pupils' conformity, which may form a social barrier to their development during school teaching. The aim of the research is to analyse the inclination to conformity of gifted pupils during the application of differentiated enriching curriculum. The research sample consists of 86 diagnosed gifted pupils from the level of education ISCED2. The research instrument is semantically differentially based on the principle of the tool ATER. The study results suggest non-conformal inclinations of gifted pupils, which are subjectively declared in relation to the five statements describing work on a task during the application of differentiated enriching curriculum in school lessons.

Keywords: giftedness, gifted pupil, social position of gifted pupil, social barriers of talent development, inclusive education, differentiated enriching curriculum, conformity, semantic differential

1 Teoretická východiska studie

V článku se zaměřujeme na potenciální sociální bariéry v rozvoji nadání žáků související s jejich konformitou vůči spolužákům při aplikaci diferencovaného obohacujícího kurikula ve vyučování.

1.1 Sociokulturně orientované pojetí nadaných žáků a jeho reflexe v inkluzivní pedagogice

Nadání chápeme jako schopnost jedince ve vybrané oblasti oceňované sociokulturním prostředím, která je kvantitativně a kvalitativně rozvinutější ve srovnání s jeho vrstevníky ([Heward, 2013](#)). Ve shodě s [Mönksem a Ypenburgem \(2002\)](#), [Laznibatovou \(2007\)](#) a [Landau \(2007\)](#) chápeme nadání jako potenciál, který se sice ukrývá v osobnosti jedince, ale zároveň je výrazně determinován komplexem spolupůsobení sociálních a kulturních podmínek učení na individuální osobnostní faktory jedince.

Nadání žáci bývají charakterizováni atypickým vývojem v oblasti kognitivní, ale i sociálně-emocionální. Z oblasti kognitivních charakteristik zmiňme např. vysokou inteligenci a úroveň abstraktního myšlení, kreativitu, excelentní paměť či zájem o filosofická témata ([Hertzog, 2008](#)). Ze sociálně-emocionálních charakteristik uvádí [Gross \(2011\)](#) např. asynchronní vývoj osobnosti (rozpor mezi úrovní inteligence a aspekty jako motorický, verbální a socio-emoční vývoj), perfekcionismus, emoční citlivost, multipotencialitu, intenzitu a hloubku prožívání, uzavřenost, zdrženlivost v sociálních kontaktech, neschopnost navázat přátelství s vrstevníky, individualismus, impulzivitu, tendence řídit dění kolem sebe atp., které mohou znesnadňovat školní socializaci dítěte a jeho začlenění do formální i neformální struktury školní třídy.

Stejně jako se liší charakteristiky nadaných žáků, liší se také pohled společnosti na ně. V odborné literatuře najdeme např. problematiku mýtů spojovaných s nadáním, které mohou vzbuzovat strach, závist, nepochopení atp. ([McCoach & Siegel, 2007](#)). Portešová (citováno dle [Betts & Neihart, 1988](#)) podává výčet různých typů nadaných dětí z hlediska jejich projevů, které souvisí s pozicí žáka ve třídě jako sociální skupině. Patří sem např. *úspěšný nadaný* (demonstruje nadání, které je ostatními pozitivně přijímáno), *náročný nadaný* (sebevědomý a tvrdohlavý jedinec se sklony projevovat svou nespokojenost a znuděnost ve školní třídě, který je především učiteli vnímán spíše negativně), *utajený nadaný* (plachý a tichý žák, který své nadání záměrně neprojevuje, aby co nejlépe zapadl do třídního kolektivu), *nadaný odpadlík* (vrstevníky i učiteli nepochopený jedinec, který se záměrně straní třídního kolektivu) či *samostatný nadaný* (soustředí se na sebe a neřeší svou pozici mezi spolužáky).

Nadání žáci mohou být pro svoji odlišnost vyčleňováni z kolektivu vrstevníků. Jejich případná sociální exkluze v prostředí školy může být živena také přístupem učitele a školy, pomocí nichž je žák neúčelně vyčleňován z kolektivu a nevhodně nálepkován ([Gates, 2010](#)), např. přesunutím do zadní lavice, aby měl učitel prostor věnovat se „slabším“ žákům ([Laznibatová, 2007](#)). To se může především v období rané adolescence odrazit v jeho podvýkonnosti ([Karaduman, 2013](#); [Siegel & McCoach, 2013](#)) a emoční nepohodě ([Hříbková, 2009](#)). Vrstevnické prostředí jako jeden z faktorů nutných pro úspěšnou demonstraci nadání podporují i psycho-sociální modely nadání, jako např. Mönksův vícefaktorový model nadání ([Mönks & Ypenburg, 2002](#)), ze kterého vyplývá, že sociální prostředí, a tedy i sociální pozice nadaného žáka ve třídním kolektivu, je výraznou determinantou jeho rozvoje.

Úkolem učitele rozvíjejícího nadání žáků je tedy maximálně usilovat o začlenění všech žáků, tj. o zavádění požadavků inkluzivní pedagogiky do vlastní výuky. Nadaný žák by měl být ostatními vnímán jako zcela přirozená součást třídního kolektivu. Neměl by být navenek samoučelně nálepkován označením „nadaný“ či prací nad obohacujícím kurikulem, které je určeno primárně pouze pro něj. Jedná se tedy o žáka, který, stejně jako ostatní, v některých oborech vyniká, v jiných ne. Ostatní žáci mají stejnou možnost pracovat podle obohacujícího kurikula. Učitel by měl ve třídě podporovat kolektiv, kde každé dítě rozvíjí svůj talent, žáci se vzájemně učí a obohacují. ([Hunt & Seney, 2009](#); [Nind, Rix, Sheehy, & Simmons, 2013](#))

Za účelem respektování specifických vzdělávacích potřeb (nejenom) nadaných žáků se doporučuje aplikovat modifikace kurikula v jeho obsahu, procesu, prostředí, produktu a hodnocení. Tyto složky se vzájemně prolínají a ovlivňují. Výstupem je poté tzv. diferencované obohacující kurikulum, které zasahuje vedle kognitivní a emoční oblasti rozvoje dítěte zejména oblast sociální ([Riley, 2011](#)):

- Modifikace obsahu výuky se týká změny obsahu kurikula, která je usměrňována schopností učitele plánovat a aplikovat výukové cíle a nabízet tak diferencovaný přístup k žákům pomocí

různých úrovní cílů. Žákům by měla být nabídnuta možnost pracovat na úkolech přiměřených jejich nadání.

- Modifikace procesu je změnou ve vedení výuky ve smyslu používání edukačních metod a organizačních forem se zaměřením na strategie rozvíjející kritické, problémové a kreativní myšlení. Jedná se o postupy eliminující šablonovitost a učební stereotypy.
- Modifikace prostředí zahrnuje jak změnu osobnostně-vztahovou (kvalitní komunikace všech účastníků edukačního procesu, spolupráce aj.), tak změnu prostorově-materiální (např. specializované učební pomůcky).
- Modifikace produktu je požadavek na kvalitativní či kvantitativní změnu výsledků vzdělávání, kdy mají nadaní žáci možnost dosáhnout nejvyššího možného cíle ve výuce.
- Modifikace hodnocení se týká změny v hodnocení výsledků vzdělávání, které má být individualizované, motivující a formativní pro každého žáka.

Výše uvedené modifikace kurikula v sobě kromě didaktického hlediska podpory rozvoje nadání žáků zahrnují ve výrazné míře inkluzivní prvky, které by se měly stát součástí třídy jakožto sociální skupiny přirozeně integrující heterogenní kolektiv žáků.

1.2 Konformita jako potenciální limit rozvoje nadání žáků ve školní výuce

I za situace, kdy se ve školní třídě nadaným žákům dostává nabídky diferencovaného obohacujícího kurikula, existují sociální bariéry, které jim brání v jeho přijetí. Tyto bariéry mohou souviset s konformitou, tedy behaviorální dispozicí jedince k určitému jednání, která je aktivována sociálním tlakem, ať už aktivním povzbuzováním skupinou či subjektivně vnímaným vlivem skupiny na jedince. (Jelínek, Květoň, Vobořil, & Blatný, 2006; Santor, Messervey, & Kusumakar, 2000) Konformita bývá řazena mezi tzv. *social coping strategies* (Swiatek, 2002), což jsou strategie zvládání role individua v sociální skupině. Některé z nich jsou pozorovatelné (nadaný žák ve školním kolektivu využívá např. strategie vtipkování o svém nadání, nepřiměřené podceňování svých schopností či naopak snahu aktivně pomáhat spolužákům, kteří něčemu nerozumí), většinu však pozorovat nelze (nadaný žák směřuje k tomu, aby co nejvíce splynul se školní třídou). Právě v období adolescence pomáhá vrstevnická konformita (paradoxně) zvyšovat pocit vlastní autonomie a hodnoty (Macek, 2003), může se pak v souladu s teorií racionální volby (*rational choice theory*) jevit jako nejefektivnější strategie zvládnutí role spolužáka v třídním kolektivu (Reed, 2008), avšak mnohdy za cenu ukrývání svého nadání před spolužáky, nebo záměrného podceňování svých schopností, což může vést až k tomu, že se ve škole nadaní žáci jeví jako neprospívající (Swiatek & Cross, 2007).

Santor a kol. (2000) rozlišují konformitu vrstevnickou a konformitu ve vztahu k autoritám, které mohou nabývat protikladné tendence. Jejich výzkumné šetření provedené mezi adolescenty ukázalo mezi těmito dvěma typy konformity negativní korelaci ($r = -0,34$). Také došli k závěru, že dívky na rozdíl od chlapců spíše inklinují ke konformitě k autoritám. Pokud jsme konformní k vrstevníkům (spolužákům), neznamená to tedy zároveň, že budeme konformní také k autoritám (učiteli), což může právě ve školní třídě vést k problémům.

Člen skupiny může teoreticky zastávat různé úrovně konformity. Nejvyšší úrovní je konformita vnitřní, kdy se sám ztotožňuje s nároky skupiny a vnitřně je o nich přesvědčen. Další úrovní je konformita vnější neboli formální, což předpokládá navenek předstíraný souhlas s nároky skupiny, uvnitř však dochází k tzv. konfliktu, což je rozpor mezi tím, jak chce jedinec jednat a usuzovat a jak to vyžaduje sociální prostředí. Další úrovní je tzv. nonkonformita, což je projev nezávislosti v názoru a jednání i za předpokladu, že je jedinec součástí sociální skupiny. Poslední, nejnižší úroveň je tzv. antikonformita, což je míra odchýlení natolik výrazná, že může vést až k deviantnímu chování ve vztahu k normám skupiny (Coon & Mitterer, 2014).

Teoretické koncepce předpokládají, že základem konformity jsou dvě potřeby, potřeba mít pravdu a potřeba být oblíben ([Cialdini & Goldstein, 2004](#); [Sobotková, 2014](#)). Potřeba mít pravdu se uplatňuje v nových situacích, kdy si nejsme jistí svým názorem či jednáním a obracíme se k jiným lidem. Druhou, z pohledu naší studie podstatnější příčinou konformity, je snaha být oblíben a akceptován. V tomto smyslu obzvláště citlivým obdobím pro konformitu je adolescence, kdy má sociální skupina na jedince nejvýznamnější vliv ([Macek, 2003](#); [Vágnerová, 2012](#)). Člen skupiny se ztotožňuje s jejími cíli, normami, stylem komunikace. V opačném případě je jedinec odmítán, marginalizován a sankcionován. Ze sociologického hlediska je však jistá míra konformity nutná pro zachování sociálního řádu. Konformita na jednu stranu společnost sbližuje, tvoří v ní společnou řeč, cíle a normy, na druhou stranu však jedince i společnost brzdí a ztěžuje pokrok a inovaci. ([Scott, 2006](#)) Současné studie o konformitě jedinců v období adolescence se zaměřují např. na konformitu související se znaky sociální skupiny, jako např. konformitu v odívání ([Ling, 2008](#)), motivy potřeby vlastnit „cool“ mobilní telefon ([Abeelee & Roe, 2013](#)) či na sociálně patologické jevy ovlivněné konformitou ([Jelínek a kol., 2003](#)).

Přímo za účelem měření konformity nadaných adolescentů byl vytvořen nástroj *The Social Coping Questionnaire*, jehož součástí je subškála o 6 výrocích zaměřená na školní konformitu (vycházíme z verze [Swiatek, 2002](#)). Nástroj byl v minulosti opakovaně testován ([Swiatek, 2002](#); [Swiatek & Cross, 2007](#); [Cross & Swiatek, 2009](#)). Ukázalo se však, že při různých aplikacích se nedá jednoznačně potvrdit jeho faktorová struktura (z hlediska konstruktové validity je tudíž nekonzistentní) a také reliabilita se mění ([Rudasill, Foust, & Callahan, 2007](#)). Z výsledků vyplynulo především to, že nadaní žáci *nedeklarují* silné sklony ke konformitě, které se v opakovaných studiích průměrně pohybují pod střední hodnotou na škále ([Swiatek, 2002](#); [Chan, 2003](#)). Při porovnání výsledků se ukázalo, že dívky mají častěji sklony ukrývat své nadání a snažit se splynout s kolektivem vrstevníků. Chlapci naopak častěji aplikují viditelné konformní strategie, především vtipkují o svém nadání v kolektivu. Ukázalo se také, že sklon ke konformitě se zvyšuje s rostoucím věkem nadaných žáků, kdy zároveň stoupá jejich potřeba být populární v kolektivu, a to především u vysoce nadaných žáků ([Swiatek, 2002](#)). Nadaní žáci si připadají více akceptováni a vytváří si pevnější sociální vazby ve skupině nadaných vrstevníků, než v klasické školní třídě ([Cross & Swiatek, 2009](#)). Uvedená zjištění však nelze generalizovat, protože výzkumy byly provedeny na nereprezentativních výběrech za různých podmínek.

V českém a slovenském prostředí jsou prezentovány převážně převzaté poznatky ze zahraničí, které se vztahují obecně k sociální pozici nadaných žáků ve školní třídě (např. [Gajdošová & Herényiová, 2006](#); [Hříbková, 2009](#); [Havigerová, 2011](#); [Konečná, 2010](#)). Z jejich prací vyplývá, že pozice nadaných jedinců ve školní třídě jsou značně individuální, od odmítaných přes neutrální až po obdivované, a často se vyskytují pozice neformálních autorit třídy.

2 Design výzkumného šetření

Cílem výzkumu je analyzovat subjektivně deklarované sklony nadaných žáků ke konformitě v průběhu aplikace diferencovaného obohacujícího kurikula v oblasti obsahu, procesu, prostředí, produktu a hodnocení ve školní výuce³⁵. Realizovaná studie má explorační, nikoli konfirmační charakter.

Nadaní žáci jsou z hlediska výzkumu značně heterogenní populací, kterou lze za účelem tvorby výběru těžko jednotně definovat. Např. [Porter \(1999\)](#) vymezuje různá pojetí nadání, a to liberální vs. konzervativní (liší se odhady počtu nadaných v populaci), potenciálu vs. demonstrovaného výkonu či jedno- vs. vícedimenzionální (dle počtu kritérií při identifikaci nadání). [Hříbková \(2009\)](#) rozlišuje nadání manifestované (aktuálně projevované) a latentní (potenciální, aktuálně neprojevované).

³⁵ Naším cílem není prokázat, že konformita limituje rozvoj nadání žáků, ale prezentovat konformitu jako jeden z potenciálních faktorů limitujících rozvoj nadání žáků.

V naší studii záměrně uplatňujeme konzervativní jednodimenzionální pojetí demonstrovaného výkonu, orientujeme se na diagnostikované intelektově³⁶ nadané žáky. Zaměřujeme se tedy na specifickou skupinu žáků, kteří prošli identifikačním procesem, tudíž otevřeně demonstrují své nadání a jsou společností (rodinou, školou, vrstevníky) jako nadání oficiálně označováni.

Výzkumný soubor tvoří diagnostikovaní nadaní žáci ve věku časné až střední adolescence, kteří úspěšně absolvovali standardizovaný inteligenční test³⁷ společnosti Mensa s výsledkem vyšším než 130 bodů, což odpovídá inteligenci, kterou dosahuje cca 2 % populace. V době výzkumu sdružovala tato organizace přes 700 členů v adolescentním věku (pro účely studie vymezen na 11–16 let, podle [Macka, 2003](#)). Sběr dat probíhal v roce 2015 v rámci volnočasových aktivit, které Mensa spoluorganizuje pro své členy po celé ČR. V rámci této studie se zaměřujeme na žáky z víceletých gymnázií a specializovaných škol pro nadané žáky na úrovni ISCED2. Podařilo se zapojit 86 žáků z různých částí ČR. Jejich průměrný věk byl 13 let a šlo o 22 dívek a 64 chlapců. Nadaní žáci jsou často podrobováni různým výzkumným šetřením a je snahou organizací, které je sdružují, eliminovat jejich kontakt s výzkumníky. Z tohoto důvodu bylo nutné realizovat dostupný výběr.

Na základě operacionalizace výzkumného problému jsme se rozhodli postavit výzkumné šetření na fiktivní situaci³⁸ popisující zkoumaným nadaným žákům vybrané aspekty práce na úkolu ve vyučovací hodině, kdy dochází k aplikaci diferencovaného obohacujícího kurikula. Žáci pak subjektivně vyjadřovali své sklony k příkladům konformního jednání, které se mohou projevit při této aktivitě.

Technika výzkumu je založena na principu nástroje ATER ([Chráška, 2007](#)). Jedná se o dvoufaktorový sémantický diferenciál. Faktory tohoto nástroje byly jeho autorem označeny jako *faktor hodnocení* a *faktor energie* ([Chráška & Kočvarová, 2015](#)). Nástroj umožňuje diagnostikovat sklony (tendence, pohnutky) respondentů k vybraným konstruktům. Pro účely našeho šetření se jevil praktičtější než klasický škálový dotazník, a to především proto, že umožňuje hlouběji proniknout do zkoumané oblasti a následně realizovat bohatší popisnou analýzu výsledků. Navíc jeho struktura a zaměření nejsou pro respondenty tolik průhledné, což může vést k eliminaci záměrně deformované sebereprezentace respondentů.

Protože jsme nástroj aplikovali v novém kontextu, byl za účelem validizace doplněn o 2 škály v každém faktoru, a to pro případ, že by se v rámci nové aplikace změnila jeho faktorová struktura. Nástroj nebylo možné otestovat předem, jeho validita a reliabilita byly stanoveny ex post, a to s vědomím nízkého počtu a problematické kvality výběru zkoumaných jednotek, což má vliv na stabilitu výsledného řešení. Explorační faktorová analýza (dále EFA) za splnění základních předpokladů (KMO = 0,891; Bartlettův test sféricity signifikantní na hladině 0,001; míra MSA u všech položek vysoce nad 0,70) s využitím rotace Varimax a metody hlavních komponent podpořila konstruktovou validitu nástroje, došlo však k vyřazení 1 původní a 1 nově přidané položky (nepříjemné/příjemné; hladké/hrbolaté). Výsledek EFA včetně hodnot reliability ukazuje Tabulka 1, konečnou podobu výzkumného nástroje použitou pro analýzu výsledků pak Obrázek 1.

³⁶ Ve shodě s [Konečnou \(2010\)](#) však nechápeme intelektové nadání jako všestranné či rovnoměrně rozložené ve všech oblastech inteligence, naopak může dominovat pouze v jedné oblasti, ale zároveň ovlivňovat strukturu osobnosti nadaného jako celek.

³⁷ Jedná se o skupinově zadávaný nonverbální test vycházející ze Stanford – Binetovy škály a Cattellovy teorie inteligence, adaptovaný pro účely plošného testování inteligence ([Mensa, 2014](#)). Výběr výzkumného souboru nadaných žáků na základě testu je v současnosti obvyklou praxí ([Swiatek, 2002](#); [Swiatek & Cross, 2007](#)).

³⁸ V souladu s výzkumy prezentovanými v kap. 1.2

Tabulka 1

Rotovaná matice faktorů výzkumného nástroje

Páry antonym	1. Faktor energie	2. Faktor hodnocení
snadné/obtížné	0,822	
lehké/těžké	0,804	
nenáročné/náročné	0,767	
problémové/bezproblémové	0,690	
přísné/mírné	0,606	
rychlé/pomalé	0,575	
špinavé/čisté		0,719
krásné/ošklivé		0,710
nečestné/poctivé		0,674
dobré/špatné		0,572
kyselé/sladké		0,568
světlé/tmavé		0,547
Vysvětlená variance (%)	27,36	21,86
Kumulativní vysvětlená variance (%)	27,36	49,22
Reliabilita (Cronbachovo α)	0,891	0,862

Pozn.: V tabulce nejsou zobrazeny faktorové zátěže pod 0,3. Počet faktorů stanoven na základě Kaiserova kritéria.

Posuzovaný výrok							
dobré							špatné (h^*)
nenáročné							náročné (e)
světlé							tmavé (h^*)
přísné							mírné (e^*)
snadné							obtížné (e)
krásné							ošklivé (h^*)
problémové							bezproblémové (e^*)
kyselé							sladké (h)
lehké							těžké (e)
nečestné							poctivé (h^+)
rychlé							pomalé (e^+)
špinavé							čisté (h^+)

Pozn.: h = škály patřící k faktoru hodnocení. e = škály patřící k faktoru energie.

* = reverzní škála. + = škála, která byla k původnímu nástroji ATER doplněna.

Obrázek 1 Konečná podoba výzkumného nástroje

Zkoumaná problematika byla na základě teoretických východisek rozdělena na pět na sebe navazujících oblastí diferencovaného obohacujícího kurikula, a to obsah, proces, prostředí, produkt a hodnocení. Ke každé z nich byl respondentům předložen jeden výrok³⁹ vážící se k řešení úkolu ve vyučovací hodině. Výrok popisoval konformní jednání žáka, který se v rámci práce na úkolu záměrně snaží chovat

³⁹ Reprezentativita výroků vzhledem ke zkoumané problematice je ovlivněna snahou o jejich nízký počet a o co nejasrozumitelnější formulaci. Výroky reverzní povahy (popisující jiné než konformní jednání) nebyly využity.

podobně jako spolužáci, aby splynul se zbytkem třídy, což prakticky může vést k tomu, že odmítá učitelovu nabídku diferencovaného obohacujícího kurikula. Výroky byly záměrně formulovány tak, aby nedocházelo k nálepkování nadaných žáků (ve smyslu vyšších očekávání od jejich přístupu k řešení úkolu), a označeny jednoslovným vyjádřením:

- **Obsah:** Pokud dostanu na výběr z více možností zadání úkolu, vyberu si to, které většina spolužáků.
- **Proces:** Sleduji práci na úkolu u ostatních spolužáků a snažím se postupovat stejně jako oni.
- **Prostředí:** Při řešení úkolu se přizpůsobuji spolužákům ve výběru učebních pomůcek.
- **Produkt:** Přijímám řešení úkolu, na kterém se shodla většina spolužáků, i když mi vyšlo jiné řešení⁴⁰.
- **Hodnocení:** Pokud za úkol dostanu výrazně odlišné hodnocení než většina spolužáků, navenek znevažuji jeho důležitost.

Ke každému výroku se žáci vyjádřili v samostatné baterii sémantického diferenciálu, přičemž měli za úkol udělat křížek na každou škálu mezi dvě antonyma. Na škálách spadajících pod faktor energie subjektivně vyjadřovali míru psychické námahy (aktivity) potřebné k uvedenému chování. Na škálách spadajících pod faktor hodnocení subjektivně vyjadřovali míru positivity takového chování při řešení úkolu ve třídě. Posuzovací škála byla nastavena v rozmezí hodnot 1–7 pro oba faktory, přičemž u faktoru energie vyjadřuje č. 1 nejnižší míru psychické námahy (aktivity) a v případě faktoru hodnocení je č. 1 nejvíce negativní.

3 Systém analýzy dat a interpretace výsledků

Data byla po přepisu a kontrole analyzována s využitím programu SPSS (verze 22). Na popisné rovině analýzy byly vypočítány aritmetické průměry a míry variability za oba faktory. Ty vyjadřovaly subjektivně deklarované sklony nadaných žáků k příkladům konformního jednání reprezentovaných pěti výroky. Zároveň tvořily souřadnice posuzovaných výroků ve dvoudimenzionálním sémantickém prostoru. Jejich pozici interpretujeme jako kombinaci mezi hodnotou na škále ve faktoru energie a ve faktoru hodnocení, a to následovně:

- nízké hodnoty na škále ve faktoru energie poukazují na to, že se nadaným žákům jeví posuzované konformní jednání jako nenáročné, jednoduché; naopak vysoké hodnoty poukazují na to, že je pro žáky náročné, obtížné;
- nízké hodnoty na škále ve faktoru hodnocení poukazují na to, že se nadaným žákům jeví posuzované konformní jednání jako negativní, nevhodné; naopak vysoké hodnoty poukazují na to, že je pro žáky pozitivní, vhodné;
- kombinaci obou hodnot interpretujeme (samozřejmě se značnou mírou zjednodušení) jako sklon nadaných žáků ke konformitě, ten je slabý, pokud se posuzovaný výrok vyskytuje vysoko na škále faktoru energie a nízko na škále ve faktoru hodnocení; a naopak silný, pokud se výrok nachází nízko na škále faktoru energie a vysoko na škále faktoru hodnocení;
- dále je pro naši interpretaci podstatné, jak blízko či daleko se hodnocené výroky vyskytují od středu sémantického prostoru (na Obrázku 2 vyznačen přerušovanými čarami) – čím blíže, tím spíše jsou sklony slabší (neutrální, nonkonformní), naopak čím dále, tím jsou výraznější.

Interpretace výsledků se opírá o již zmíněnou teorii racionální volby, podle které mají lidé sklony jednat účelově-racionálně v ekonomickém smyslu. Na jedné straně chtějí dosáhnout co nejlepších výsledků

⁴⁰ Situace pro zjednodušení popisuje řešení konvergentní úlohy. V rámci aplikace diferencovaného obohacujícího kurikula se však doporučuje aplikovat také divergentní úlohy.

(inklinují k jednání, které vnímají v daném kontextu jako pozitivní, protože jej mají spojeno s odměnou), na druhé straně však preferují jednání, na které je třeba vynaložit co nejnížší náklady, jak materiální, tak nemateriální. (Scott, 2000) Jednoduše vyjádřeno, pravděpodobnost výběru určitého jednání se zvyšuje v závislosti na hodnotě požadovaného výsledku (v našem případě pozitivitě) a naopak snižuje v závislosti na předpokládané výši nákladů (v našem případě energie). Jakkoli se tato teorie jeví příliš redukcionistická, právě v její jednoduchosti spatřují její přívrženci sílu (Lužný, 2015, s. 155).

Jako podstatnější se dle EFA ukázal v našem výzkumu faktor energie, protože vysvětluje vyšší procento variance zkoumaného jevu. Je proto v rámci interpretace považován za stěžejní. Pokud mají žáci posuzované jednání spojeno s vysokou mírou energie, vysvětlujeme si to tak, že je pro ně náročné tak jednat a že to v nich vzbuzuje vnitřní konflikt. Pokud v nich takové jednání vzbuzuje představu nízké míry energie, není pro ně obtížné a budou k němu spíše inklinovat.

Do hry však vstupuje ještě druhý faktor hodnocení, který má sekundární vliv na potencionální jednání žáků při řešení úkolu ve školní třídě. Pokud určité jednání posuzují jako pozitivní, mají tendenci k němu inklinovat. Pokud volí převážně negativní hodnocení, pak je jim spíše vzdáleno.

4 Výsledky

V první řadě prezentujeme základní popisné statistiky za pět posuzovaných výroků ve faktorech energie a hodnocení. Ukazuje se, že výsledné hodnoty ve všech případech poměrně rovnoměrně variují na sedmibodové škále a jejich průměry jsou blízko středu škály. Celkové výsledky za oba faktory (v Tabulce 2) charakterizuje normální rozdělení⁴¹.

Tabulka 2

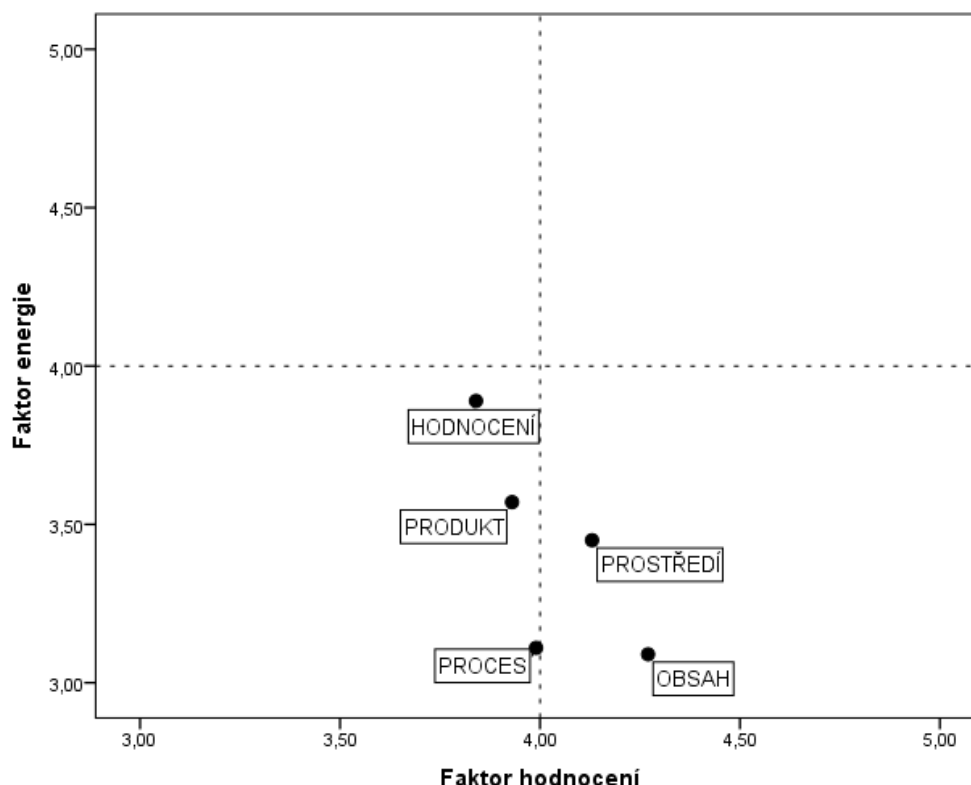
Základní popisné statistiky ve dvou sledovaných faktorech

Faktory	Min	Max	Průměr	SD
Faktor energie				
Obsah	1,00	6,00	3,09	1,16
Proces	1,00	6,00	3,11	1,19
Prostředí	1,00	6,67	3,45	1,28
Produkt	1,00	7,00	3,57	1,38
Hodnocení	1,00	7,00	3,89	1,15
Celkem	1,03	5,20	3,42	0,86
Faktor hodnocení				
Obsah	2,00	6,33	4,27	0,92
Proces	1,17	6,83	3,99	1,17
Prostředí	1,00	7,00	4,13	1,13
Produkt	1,00	7,00	3,93	1,17
Hodnocení	1,67	7,00	3,84	1,05
Celkem	2,10	6,50	4,03	0,76

Výsledky jednotlivých zkoumaných žáků jsou heterogenní, jak ukazují hodnoty minima a maxima v Tabulce 2. Omezený rozsah studie však umožňuje zaměřit se pouze na výsledky celkové bez ohledu na jednotlivé, někdy až extrémní, případy. Na základě popisných statistik je zřejmé, že k pěti posuzovaným výrokům deklarují nadání žáci v obou faktorech průměrné sklony blízko k úrovni středu posuzovací škály. Abychom byli schopni je lépe interpretovat, pomůže nám jejich grafické zobrazení

⁴¹ Aplikován Kolmogorovův-Smirnovův test ($p = 0,070$ ve faktoru energie; $p = 0,050$ ve faktoru hodnocení) a Shapiro-Wilkův test ($p = 0,057$ ve faktoru energie; $p = 0,087$ ve faktoru hodnocení).

v sémantickém prostoru (Obrázek 2). Pro přehlednost jsou posuzované výroky opět označeny jejich jednoslovným vyjádřením, v rámci další interpretace se však držíme také jejich úplných formulací.



Obrázek 2 Pozice posuzovaných výroků v sémantickém prostoru

Jak ukazuje Obrázek 2, posuzované výroky se rozvrství blízko ke středu sémantického prostoru (obrázek ukazuje situaci přibližnou, což na první pohled situaci zkresluje, je proto nutné všimnout si hodnot na obou škálách, které ukazují pouze interval 3–5, nikoli 1–7). Vysledované sklony žáků ke všem příkladům konformního jednání se tudíž jeví neutrální v obou faktorech. Ve všech případech výroků se opakuje podobný vzorec výsledků: jsou umístěny velmi blízko ke středu škály ve faktoru hodnocení, a zároveň mírně pod střední hodnotou ve faktoru energie. Konformní jednání tedy žáci průměrně posuzují jako neutrální z hlediska pozitivity – negativity. Z hlediska energie (námahy, potenciálního vnitřního konfliktu) jej vnímají jako spíše nenáročné.

Celkové výsledky jsou spíše neutrální, což dle naší interpretace naznačuje nonkonformní sklony nadaných žáků, které projevují v případě výběru zadání úkolu z více možností (obsah), volby postupu řešení úkolu (proces), výběru učebních pomůcek (prostředí), v případě, že by měli přijmout řešení úkolu, na kterém se shodla většina spolužáků, i když jim vyšlo jiné řešení (produkt), a konečně v případě, kdy za splnění úkol dostanou výrazně odlišné hodnocení oproti spolužákům (hodnocení).

Abychom přesněji vyjádřili rozdíly v posuzovaných příkladech konformního jednání, vypočítali jsme hodnoty jejich vzájemné lineární distance (Tabulka 3).

Tabulka 3

Matice vzdáleností mezi posuzovanými pojmy v sémantickém prostoru

Oblasti	Obsah	Proces	Prostředí	Produkt	Hodnocení
Obsah	1,00	0,28	0,39	0,59	0,91
Proces		1,00	0,37	0,46	0,79
Prostředí			1,00	0,23	0,53
Produkt				1,00	0,33
Hodnocení					1,00

Pozn.: Výpočet hodnot na zákl. Euklidovské vzdálenosti.

Matice nám pomůže přesně vymezit vzdálenosti, které nebylo možné jednoznačně vizuálně diferencovat v sémantickém prostoru. Čím vyšší hodnota, tím rozdílněji posuzují žáci předložené příklady konformního jednání. Chceme poukázat na zajímavý výsledek šetření, kdy se vzdálenosti postupně zvyšují při zachování logické řady pojmů od obsahu po hodnocení, ani v jednom případě však nepřesahují 1 jednotku škály, která byla v sémantickém diferenciálu nastavena v intervalu 1–7.

Za povšimnutí stojí největší rozdíl, který se projevuje mezi oblastmi označenými jako obsah a hodnocení. První z uvedených se projevuje nejvýrazněji (je nejvíce vzdálena od středu sémantického prostoru). Konformní jednání vedoucí ke stejnému výběru zadání úkolu jako spolužáci posuzují respondenti jako nejvíce pozitivní z předložené nabídky a zároveň jej mají spojeno s představou nejnižší míry energie. Naopak ve druhém případě se výsledky projevují nejméně výrazně (jsou nejbližší ke středu sémantického prostoru) a ukazují na to, že znevažování důležitosti hodnocení splněného úkolu v případě, že se výrazně liší od spolužáků, mají žáci spojeno s nejnižší hodnotou na škále hodnocení a naopak nejvyšší hodnotou na škále energie.

Posuzované příklady chování jsou na škále faktoru energie umístěny od obsahu přes proces, prostředí, produkt až po hodnocení. Z hlediska škály faktoru hodnocení je tato návaznost téměř totožná. Korelace mezi dvěma faktory ($r_p = -0,53$) poukazuje na značnou míru negativní závislosti mezi faktorem energie a hodnocení. Na námi získaném výběru tedy platí následující vztah: čím vyšší míra energie, tím nižší míra hodnocení, a naopak. Znamená to, že pokud v žácích posuzované jednání evokuje vysokou míru energie (psychické námahy), pak takové chování posuzují negativně, a naopak.

Na základě provedeného šetření nelze jednoznačně stanovit normy pro interpretaci výsledků, ani stanovit intervaly výsledků spadajících pod teoreticky definované úrovně konformity (kap. 1.2). Pokud si dovolíme nahlédnout za prezentované výsledky, ukazuje se, že (jakkoli slabé) sklony nadaných žáků ke konformitě při řešení úkolu ve vyučování jsou nejpravděpodobnější především na začátku procesu aplikace obohacujícího kurikula, kdy se jedná o výběr zadání podle spolužáků. Konformní sklony však slábnou, pokud se jedná o volbu postupu, pomůcek, konečného řešení úkolu a v případě, kdy nadaný žák dostane výrazně odlišné hodnocení od zbytku třídy.

5 Diskuse

Sklony ke konformitě nadaných žáků v procesu aplikace diferencovaného obohacujícího kurikula nebyly sledovány přímo, ale nepřímo. Zaměřili jsme se na vnitřní pohnutky žáků, které vyjadřují při představě vlastního konformního jednání, a to pouze v rámci pěti výroků vážících se k řešení úkolu ve vyučovací hodině a z hlediska dvou sledovaných faktorů energie a hodnocení. K tomuto účelu se sémantický diferenciál ukázal jako vhodný z hlediska konstruktové validity a reliability, je však nutné podotknout, že (stejně jako v jiných výzkumech aplikujících škálové techniky měření postavené

Nadaní žáci, kteří prošli diagnostikou a patří mezi členy Mensy ČR, jsou ve školní výuce spíše nezávislí, schopní držet se vlastních nápadů a názorů.

na bázi klasické teorie měření) nelze zcela jednoznačně vyjádřit, nakolik jsou naše výsledky ovlivněny chováním aplikovaného nástroje a nakolik chováním respondentů (DeVellis, 2012).

S využitím sémantického diferenciálu se nám podařilo zachytit spíše nonkonformní sklony žáků k příkladům konformního jednání při řešení úkolu ve vyučování za aplikace diferencovaného obohacujícího kurikula, což odpovídá zjištěním výzkumů uvedených v kap. 1.2 (Swiatek, 2002; Chan, 2003). Ukazuje se, že nadaní žáci jsou ve školní výuce spíše nezávislí, schopní držet se vlastních nápadů a názorů. Domníváme se však, že v reálné (nikoli fiktivní) situaci, by sklony nadaných žáků ke konformitě mohly být výraznější, navíc by se mohly projevovat jinak, než v námi sledovaných pěti případech. Naše výsledky lze spojovat pouze se žáky, kteří své nadání neukrývají, naopak jej poměrně výrazně deklarují právě tím, že prošli diagnostikou a patří mezi členy Mensy ČR. Je otázkou, jaké výsledky bychom získali od žáků, kteří nadaní jsou, ale dosud nebyli identifikováni („skryté“ nadané žáky nebylo možné zařadit do výzkumného souboru). V jejich případě bychom očekávali vyšší konformní sklony.

Do studie nebyla zařazena komparace výsledků z hlediska různých skupin respondentů (např. pohlaví, věku), a to především proto, že jakékoli rozdíly, které jsme v rámci analýzy zaznamenali, byly z hlediska substantivní signifikance nevýznamné.

Design studie nesledoval vizuálně pozorovatelné projevy konformity v reálné situaci, ale subjektivně deklarované vnitřní sklony ke konformitě ve fiktivní situaci. Jako komplementární výzkumnou metodu pro účely diagnostiky sklonů nadaných žáků ke konformitě lze v navazujících výzkumech aplikovat např. pozorování výuky.

5 Závěr

Na základě informací uvedených v textu formulujeme následující doporučení pro školní praxi. Za účelem minimalizace konformity jakožto potenciální sociální bariéry k rozvoji nadání žáků by učitelé měli podporovat samostatné a kreativní uvažování nadaných žáků a jejich specifické postupy při řešení úkolů ve vyučování, a to na všech úrovních aplikace diferencovaného obohacujícího kurikula (na úrovni obsahu, procesu, prostředí, produktu a hodnocení). Jako podstatná se jeví především podpora specifických potřeb nadaných žáků na úrovni obsahu, kdy učitel dává žákům možnost, aby si zvolili z více možností zadání úkolu. Pokud učitel hned na začátku aplikace obohacujícího kurikula podpoří žáky v jejich individuálním a nonkonformním přístupu k řešení úkolů, budou k tomuto přístupu pravděpodobně inklinovat i v dalších fázích aplikace obohacujícího kurikula. Učitelé by se měli naopak vyhnout stanovování striktních pravidel a postupů řešení, což jde proti snaze o rozvoj nadání žáků a naopak podporuje jejich konformitu. Úkoly v rámci diferenciací by měly být žákům zadávány v souladu s filosofií inkluzivního vzdělávání, to znamená, že učitelé by měli využívat neetiketizačních pedagogických prostředků pro rozvoj nadání žáků (obohacující kurikulum je určeno všem, nikoli pouze identifikovaným či diagnostikovaným nadaným žákům). Takovým přístupem mohou nejen minimalizovat potenciální sklony nadaných žáků ke konformitě, ale dosáhnou také úspěšné realizace diferencovaného obohacujícího kurikula ve školní třídě.

Literatura

- Abeele, M. V., & Roe, K. (2013). Adolescents' school experience and the importance of having a „cool“ mobile phone: Conformity, compensation and resistance? *Poetics*, 41, 265–293. doi:[10.1016/j.poetic.2013.03.001](https://doi.org/10.1016/j.poetic.2013.03.001)
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253.
- Cialdini, R. B., & Goldstein, N. J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annual Review of Psychology*, 55, 591–621. doi:[10.1146/annurev.psych.55.090902.142015](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142015)

- Coon, D., & Mitterer, J. O. (2014). *Introduction to psychology: Gateways to minds and behaviour*. Canada: Cengage Learning.
- Cross, T. L., & Swiatek, M. A. (2009). Social coping among academically gifted adolescents in a residential setting: A longitudinal study. *The Gifted Child Quarterly*, 53, 25–33. doi:[10.1177/0016986208326554](https://doi.org/10.1177/0016986208326554)
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks: SAGE.
- Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků: Prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál.
- Gates, J. (2010). Children with gifts and talents: Looking beyond traditional labels. *Roeper Review*, 32(3), 200–206. doi:[10.1080/02783193.2010.485308](https://doi.org/10.1080/02783193.2010.485308)
- Gross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children*. Texas: Prufrock Press Inc.
- Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada.
- Hertzog, N. B. (2008). *Early childhood gifted education*. Texas: Prufrock Press Inc.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children. An introduction to special education*. Ohio: Pearson.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Psyché.
- Hunt, B. G., & Seney R. W. (2009). Planning the learning environment. In F. A. Karnes, & S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (pp. 37–71). Texas: Prufrock Press Inc.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409–418. doi:[10.1023/A:1025982217398](https://doi.org/10.1023/A:1025982217398)
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Chráska, M., & Kočvarová, I. (2015). *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Jelínek, M., Květoň, P., Vobořil, D., & Blatný, M. (2006). Vrstevnická konformita jako faktor rizikového chování mladistvých: struktura, zdroje, dopady. *Československá psychologie*, 50(5), 393–404.
- Karaduman, B. (2013). Underachievement in gifted students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 165–172.
- Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Landau, E. (2007). *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis.
- Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieta: Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris.
- Ling, L. (2008). Counterconformity: An attribution model of adolescent's uniqueness Peking behaviors in dressing. *Adolescence*, 43, 881–893. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19149151>
- Lužný, D. (2015). Teorie racionální volby v současné sociologii náboženství. *Sociológia*, 47(2), 151–170. Dostupné z <https://www.sav.sk/journals/uploads/05121044Luzny%20OK.pdf>
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- McCoach, D. B., & Siege, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *The Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246–255. doi:[10.1177/0016986207302719](https://doi.org/10.1177/0016986207302719)

- Mensa. (2016, listopad 14). *Výroční zpráva 2014*. Dostupné z http://www.mensa.cz/static/1647/vz_2014.pdf
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2002). *Nadané dítě*. Praha: Grada.
- Nind, M., Rix, J., Sheehy, K., & Simmons, K. (2013). *Curriculum and pedagogy in inclusive education*. London: Routledge.
- Porter, L. (1999). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press.
- Reed, E. (2008). A futile struggle? Power and conformity in high school and the society at large. *Human Architecture: Journal of the sociology of self-knowledge*, 6(2), 179–188. Retrieved from <http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol6/iss2/17>
- Riley, T. L. (2011). *Teaching gifted students in the inclusive classroom*. Texas: Prufrock Press Inc.
- Rudasill, K. M., Foust, R. C., & Callahan, C. M. (2007). The Social Coping Questionnaire: An examination of its structure with an American sample of gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(3), 353–371. doi:[10.1177/016235320703000304](https://doi.org/10.1177/016235320703000304)
- Santor, D. A., Messervey, D., & Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 163–182. doi:[10.1023/A:1005152515264](https://doi.org/10.1023/A:1005152515264)
- Scott, J. (2000). Rational Choice Theory. In G. K. Browning, A. Halcili, & F. Webster (Eds.), *Understanding contemporary society: Theories of the present* (pp. 1–15). London: SAGE Publications. doi:[10.4135/9781446218310.n9](https://doi.org/10.4135/9781446218310.n9)
- Scott, J. (2006). *Social theory: Central issues in sociology*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Sielge, D., & McCoach, D. B. (2013). Underachieving gifted students. In C. M. Callahan, & H. L. Herberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education. Considering multiple perspectives* (pp. 377–387). London: Routledge.
- Sobotková, V. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada.
- Swiatek, M. A. (2002). Social coping among gifted elementary school students. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 65–86. doi:[10.1177/016235320202600104](https://doi.org/10.1177/016235320202600104)
- Swiatek, M. A., & Cross, T. L. (2007). Construct validity of the Social Coping Questionnaire. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 427–449. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ769919.pdf>
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Spiritualita u studentů sociální pedagogiky a dalších oborů pomáhajících profesí

Ondřej Vávra¹
Soňa Vávrová²
Olga Pechová³

Kontakty na autory

^{1,3} Univerzita Palackého
v Olomouci, Filozofická fakulta
Křížkovského 10
771 80 Olomouc
vavrono@gmail.com
olga.pechova@upol.cz

² Ostravská Univerzita
Fakulta sociální studií
Dvořákova 7
701 03 Ostrava
sona.vavrova@osu.cz

Abstrakt: Spiritualita je v současnosti jedním z často diskutovaných pojmů. Spirituální orientace se projevuje nejen v osobním životě, ale i v oblasti profesní. To platí zejména u profesí pomáhajících, v nichž sehrává vzhledem k předmětu činnosti významnou úlohu. V návaznosti na tuto skutečnost jsou v práci předkládána sonda do spirituality studentů sociální pedagogiky a dalších čtyř oborů pomáhajících profesí. Výzkumu se zúčastnilo celkem 334 studentů. Ke zjišťování míry spirituality u jednotlivých skupin byl použit *Dotazník spirituální orientace* (Elkins a kol., 1988). Z výsledků výzkumu vyplynulo, že mezi studenty jednotlivých oborů jsou v míře spirituality znatelné rozdíly, přičemž roli sehrávají rovněž sociodemografické údaje, zejména pak pohlaví a subjektivně hodnocená víra. Zajímavým zjištěním je především to, že vyšší míru spirituality ve zkoumaném výběrovém souboru vykazují muži. Ze zkoumaných oborů vykazují nejvyšší míru spirituality studenti oboru psychologie.

Klíčová slova: spiritualita, sociální pedagogika, pomáhající profese, Dotazník spirituální orientace

Spirituality among Students of Social Pedagogy and Other Fields

Abstract: Spirituality is currently one of the most frequently discussed concepts. Spiritual orientation manifests itself in both personal and professional life. This applies especially in helping professions in which it plays an important role due to the nature of their activities. Based on that, this work presents a probe into the spirituality of students of social pedagogy and four other disciplines from among helping professions. The research involved a total of 334 students. To detect a degree of spirituality in different groups, a *Spiritual Orientation Inventory* (Elkins et al., 1988) was used. The research showed that among the students of each course there are noticeable differences in the degree of spirituality; sociodemographic data play a role, too, especially sex and subjectively evaluated faith. An interesting finding is mainly that a higher degree of spirituality in the investigated sample is reported by men. Within the surveyed courses the highest degree of spirituality was found in students of psychology.

Keywords: spirituality, social pedagogy, helping professions, Spiritual Orientation Inventory

✉ Correspondence:
vavrono@gmail.com

Copyright © 2017 by authors
and publisher TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



1 Úvod⁴²

Od počátku lidské existence bývají pospolitosti a společnosti spojovány s kulturou. Lze říci, že neexistuje společnost bez kultury a kultura bez společnosti. Podle [Giddense \(2013\)](#) je každá kultura tvořena hodnotami, normami a hmotnými statky, kdy právě oblast hodnot je úzce propojena s lidskou spiritualitou. Tu můžeme v nejširším pojetí považovat za jakýsi duchovní rozměr každého člověka přesahující jeho každodenní zkušenost. Spiritualita sehrávala, a i v současné pozdně moderní době sehrává, v životech lidí důležitou úlohu, kterou neoslabil ani pozitivismus počátku 19. století. Právě postmoderní perspektiva otevírající lidem nové životní alternativy vycházející ze zpochybňování stávajících paradigmat a argumentace vědy obrací opět pozornost k lidské spiritualitě. Ta si svou cestu vydobyla díky oslabování vlivu tradičních náboženství, což vedlo k rozmachu fenoménu *Spiritual But Not Religious*⁴³. Taktéž individualizace, respektive zosobnění náboženství, otevřela v 60. letech 20. století nové způsoby chápání víry vedoucí i k širšímu pojmání spirituality. Spiritualita se nově stává pojmem pro osobní individualizovanou a na církvi či náboženském společenství nezávislou víru, víru ve vyšší aspekty života, vyšší pravdu či moc.

Téměř ve stejné době, kdy dosáhla svého rozmachu „spiritualita“, došlo na pracovním trhu k nárůstu skupiny tzv. pomáhajících profesí, které jsou dnes nepostradatelnou součástí řady formálních organizací všech vyspělých společností. Ať již k těmto profesím řadíme pedagogy, lékaře, zdravotní sestry, sociální pracovníky, psychology či ošetřovatele, jedná se vždy o profese zaměřené na práci s lidmi apro lidi, bez nichž si dnes neumíme představit fungování každodenního života žádné společnosti. Současně je třeba akcentovat vysoké nároky kladené na pracovníky v těchto profesích, a to jak v oblasti odborné kvalifikace, tak i osobnostních předpokladů spojených s kýženými morálními vlastnostmi. Obecně uznávaným atributem pomáhajících profesí je jejich smysluplnost často přinášející pocit uspokojení samotným vykonavatelům. Právě se smyslem (viz např. [Frankl, 2016](#)), který může dodávat lidskému počínání a potažmo celému životu i vykonávaná profese, rezonuje i spiritualita. Toto její úzké napojení na pomáhající profese reflektuje celá řada výzkumných šetření (viz např. [Hirsbrunner, Loeffler, & Rompf, 2012](#); [Bhagwan, 2010](#); [Canda & Furman, 2010](#); [Gilligan & Furness, 2006](#); [Elkins, Lipari, & Kozora, 1999](#); [Schafranske & Malony, 1985](#)).

Spiritualitu obecně vymezujeme jako osobní duchovní přesvědčení, které je nezávislé na příslušnosti k církvi či náboženské společnosti ([Vávra, 2015](#)), přičemž [Vojtíšek, Dušek a Motl \(2012, s. 11\)](#) dodávají, že se jedná o označení pro *individuální, nezávazný a na instituci nezávislý náboženský zájem*.

[Bhagwan \(2010\)](#) považuje spiritualitu za zásadní hnací sílu pro výkon pomáhající profese a prvek či jev podporující odolnost jednotlivce při práci s lidmi, respektive pro lidi. Její význam dokládá ve svých výzkumech i [Elkins, Lipari a Kozora \(1999\)](#), kteří se zaměřili na spiritualitu u amerických psychologů, kdy z výsledků výzkumu vyplynulo, že 77 % z nich považuje spiritualitu za velmi důležitý aspekt vlastního života, přičemž 75 % věří v existenci vyšší moci a 43 % v osobního Boha. Zajímavým bylo též zjištění, že 55 % respondentů považuje sebe samého za spirituálního, ne však nábožensky založeného. Uvedené zjištění potvrzuje vysokou míru zastoupení duchovní orientace u pracovníků v pomáhajících profesích (zde psychologů) a zároveň poukazuje na značný výskyt spirituality u osob pracujících v daných profesích.

Z dalšího z výzkumů zabývajících se spirituální orientací pracovníků v pomáhajících profesích vyplynulo, že více než 70 % psychologů považuje spiritualitu za důležitý prvek vlastního života i klinické praxe, přičemž pouze 9 % je členy církve či náboženské společnosti ([Schafranske & Malony, 1985](#)).

⁴² Text vychází z obhájené bakalářské práce (viz [Vávra, 2015](#)).

⁴³ Vyjádření „I’m spiritual but not religious“ má své kořeny v 60. letech minulého století, přičemž v roce 2010 bylo označeno žurnalistou CNN Blakem ([2010](#)) za v současnosti velmi populární frázi, kterou lidé vyjadřují své přesvědčení o nepotřebnosti organizované víry. Můžeme podotknout, že v současnosti existuje dokonce skupina na sociální síti Facebook nesoucí název SBNR.org, která dle svého popisu sdružuje jedince věřící v existenci spirituality mimo hranice organizované víry. Uvedené dokládá rovněž Saucier a Skrzypińska ([2006](#)).

Uvedené závěry dokládá i další výzkum, ve kterém autoři zjistili, že 74 % psychologů nepovažuje za primární zdroj své spirituality organizované náboženství, přesněji náboženství tradiční ([Shafranske & Gorsuch, 1984](#)).

Vzhledem k významné roli spirituality v pomáhajících profesích je překvapující, že 79 % osob pracujících v dané sféře nebylo nebo bylo jen v malé míře vzděláváno právě ve spirituálních či náboženských otázkách ([Sheridan, Bullis, Adcock, Berlin, & Miller, 1992](#)). Uvedenou skutečnost dokládají i další výzkumná zjištění (viz např. [Furman, Benson, Grimwood, & Canda, 2004](#); [Canda & Furman, 2010](#)). Na straně druhé však můžeme konstatovat, že oblasti spirituality v pomáhajících profesích je v posledním desetiletí věnována v odborné literatuře zvýšená pozornost (viz např. [Seinfeld, 2012](#); [Vojtíšek a kol., 2012](#); [Canda & Furman, 2010](#); [Gale, Bolzan, & McRae-McMahon, 2007](#)).

2 Teoretická východiska

Při vymezování spirituality vycházíme v předkládaném textu z humanistického přístupu Elkinse, jehož cílem bylo popsat a definovat spiritualitu z nenáboženské perspektivy ([1998](#), s. 33). Spiritualita je v tomto pojetí definována jako *způsob bytí a zakoušení transcendentální dimenze, který je charakterizován identifikovatelnými postoji ve vztahu k sobě, druhým, přírodě, životu a všemu, co lze považovat za konečné* ([Elkins, Hedstrom, Hughes, Leaf, & Saunders, 1988](#), s. 10).

Na základě výše uvedené definice [Elkins \(1998\)](#) se svým výzkumným týmem sestavili *Spiritual Orientation Inventory* (Dotazník spirituální orientace), který jsme pro účely realizovaného výzkumu převeďli do českého jazyka. Dotazník sestává z devíti škál, které jsou zároveň dimenzemi spirituality. Jedná se o (1) Transcendentální dimenzi, (2) Smysl a cíl života, (3) Životní poslání, (4) Posvátnost života, (5) Spirituální versus materiální hodnoty, (6) Altruismus, (7) Idealismus, (8) Uvědomování si tragického a (9) Vliv (ovoce) spirituality ([Elkins, 1998](#); [Elkins a kol., 1988](#); [Říčan, 2007](#)). Jednotlivé dimenze jsou pak specifikovány:

- (1) *Transcendentální dimenze* vyjadřuje víru jednotlivce v životní rozměr, který může vycházet z tradičního náboženství i odlišných konstruktů. Spirituální osoba ve shodě s transcendentální dimenzí věří, že existuje „něco víc,“ než je nám přístupné smyslovými orgány, a že vyvážený kontakt s tímto „neviditelným světem“ je člověku prospěšný.
- (2) *Smysl a cíl života* vede spirituálně založené jedince k pochopení významu jejich života a existence. Spirituální je v tomto smyslu ten, kdo vyplnil vlastní existenciální vakuum smysluplností a odůvodněností existence.
- (3) *Životní poslání* říká, že spirituální jedinec vnímá své životní poslání, cítí odpovědnost k životu a snaží se naplnit určité cíle či vlastní osud.
- (4) *Posvátnost života* je charakterizována vírou jedince v naplněnost bytí posvátným a zakoušením pocitů úcty, úžasu a údivu ve spojitosti s existencí. Takto orientované osobnosti nedělí žití na sakrální a sekulární, jelikož jsou přesvědčeny o „všeprostupující“ přítomnosti posvátného.
- (5) *Spirituální vs. materiální hodnoty* říká, že spirituálně laděný jedinec dokáže ocenit materiální hodnoty, jako jsou peníze či majetek, avšak neusiluje pomocí nich o maximální uspokojení a nepoužívá je jako náhradu za nenaplněné spirituální potřeby. Takto orientovaný jedinec zároveň vnímá, že nejvyššího uspokojení nemůže být dosaženo pomocí hmotných statků.
- (6) *Altruismus* vyjadřuje empatický vztah ke druhým a pochopení jejich bolesti a utrpení. Jedinci v souladu s touto dimenzí mají smysl pro sociální spravedlnost a oplývají nezištnou láskou a činy. Zároveň věří, že každý z nás je součástí celospolečenského „kontinentu“ humanity a žádný jedinec tak není opuštěným ostrovem.

- (7) *Idealismus* vyjadřuje vizionářský pohled ve zlepšení světa. Idealisté věci pozitivně vnímají nejen kvůli jejich aktuálnímu stavu, ale i stavu budoucímu. Tímto vymezený spirituální jedinec směřuje k vyšším ideálům a k naplnění pozitivních potenciálů života.
- (8) *Uvědomování si tragického* znamená povědomí jedince o tragických skutečnostech lidské existence, přesněji pak uvědomění si bolesti, utrpení a smrti, které poskytuje spirituální osobě existenciální vážnost. Právě toto uvědomování si tragického paradoxně zvyšuje radost ze života, jeho ocenění a hodnocení.
- (9) *Vliv spirituality* nebo též ovoce spirituality (viz např. [Říčan, 2007](#)) označuje za spirituálního jedince toho, u něhož má jeho vlastní spirituální orientace vliv na život a bytí. Skutečná spiritualita má viditelný vliv na jedincův vztah k sobě, druhým, přírodě, životu a všemu, co lze považovat za konečné.

Elkinsův koncept spirituální orientace považujeme navíc vzhledem k jeho zaměření na tzv. nenáboženskou spiritualitu za vhodný k užití u české populace, která se jeví spíše spirituálně orientovanou, nežli nábožensky založenou (viz např. [Meezenbroek, Garssen, Van den Berg, Van Dierendonck, Visser, & Schaufeli, 2012](#); [Hamplová, 2008](#)).

3 Výzkum spirituality u studentů pomáhajících profesí

Vzhledem ke skutečnosti, kdy považujeme spiritualitu za jeden z významných faktorů v oblasti výkonu pomáhajících profesí, a to s přihlédnutím k předmětu jejich činnosti (práce s lidmi a pro lidi), bylo naším cílem prozkoumat míru spirituální orientace mezi studenty jednotlivých oborů pomáhajících profesí. Konkrétně se jednalo o studenty sociálně pedagogických, psychologických a zdravotnických (nelékařských) oborů. Vedle celkové spirituality nás zajímaly vykazované míry v jednotlivých dílčích oblastech. Ve výzkumu byly při posuzování míry spirituální orientace reflektovány rovněž sociodemografické údaje, zejména pak pohlaví a subjektivně hodnocená víra. Vzhledem k rozsahu studie prezentujeme v předloženém článku vybrané parciální výsledky realizovaného výzkumného šetření, které považujeme ve vztahu ke studentům pomáhajících profesí za nejzásadnější. Současně jsme si vědomi limitů námi realizovaného výzkumu, a to především homogenity výběrového souboru, který tvořili studenti dvou moravských univerzit. Domníváme se však, že i přesto nám může předložený výzkum podat jakýsi ucelený obraz o studentské spiritualitě.

Dalším plánovaným krokem je za využití stejného měřicího nástroje zkoumat spirituální orientaci u pracovníků daných pomáhajících profesí a její míru komparovat se získanými daty od studentů.

3.1 Výzkumný problém, cíl výzkumu a hypotézy

Výzkumným problémem se nám stalo **postihnoutí rozdílů ve spiritualitě mezi studenty jednotlivých oborů pomáhajících profesí**, konkrétně mezi studenty oboru sociální pedagogika, psychologie, všeobecná sestra, porodní asistentka a zdravotně sociální pracovník, a tím získání sondy o jejich spirituální orientaci.

Hlavním cílem našeho **výzkumu** bylo **prozkoumat míru spirituální orientace mezi studenty jednotlivých oborů pomáhajících profesí**, respektive **porovnat míru spirituální orientace napříč těmito obory při zohlednění vybraných sociodemografických údajů** (pohlaví, studovaného oboru a subjektivně hodnocené víry).

V souladu s cílem a výzkumným problémem jsme formulovali následující hypotézy:

H1: Míra spirituality u studentů jednotlivých oborů pomáhajících profesí se bude lišit v závislosti na studovaném oboru.

H2: Míra spirituality u studentů jednotlivých oborů pomáhajících profesí se bude lišit v závislosti na praktikování víry.

H3: Míra spirituality u studentů jednotlivých oborů pomáhajících profesí se bude lišit v závislosti na pohlaví.

Shora uvedené hypotézy vycházejí z výzkumných zjištění, která poukazují na zásadní rozdíly v míře spirituality u mužů a žen, kdy vyšší míry spirituality vykazují ženy (viz [Muller & Dennis, 2007](#)). Dále pak ze zjištění, že praktikování víry, respektive její nepraktikování, se ukazuje být nejvýznamnější proměnnou v míře celkové spirituality daného jedince (viz [Machů, 2015](#)).

3.2 Metoda výzkumu

Pro sběr dat jsme zvolili kvantitativní přístup za využití techniky skupinově administrovaného inventáře/dotazníku čili kvantitativní dotazníkové šetření. Konkrétně jsme užili Dotazník spirituální orientace (Spiritual orientation inventory), ve variantě tužka-papír. Uvedený dotazník, respektive inventář, sestává z 85 položek rozdělených do devíti škál (viz Teoretická východiska). Jednotlivé položky jsou hodnoceny na sedmibodové stupnici s krajními hodnotami od silného nesouhlasu po silný souhlas. Z uvedeného lze vyvozovat, že participant může získat od 85 do 595 bodů, avšak konstrukce dotazníku neumožňuje na základě získaného počtu bodů konkrétně určit míru spirituality daného jedince, jelikož postrádá populační normy. Je tedy vhodný především jako výzkumný nástroj porovnávající míru spirituality mezi vybranými skupinami. Při statistickém zpracování je možné pracovat jak s dílčími výsledky pro jednotlivé škály, tak s celkovým skóre v Dotazníku spirituální orientace.

Vzhledem ke skutečnosti, že uvedený inventář postrádal českou lokalizaci, byli výzkumníci nuceni před samotným zahájením výzkumného šetření tento přeložit⁴⁴ (viz [Vávra, 2015](#)), k čemuž byla zvolena metoda tzv. back-translation ([Coolican, 2009](#)), jakožto jedna z nejpoužívanějších metod překladu výzkumných nástrojů ([Chen & Boore, 2009](#)).

Pro ověření námi užití překladové verze jsme při analýze dat podrobili testování rovněž vnitřní reliabilitu jednotlivých dimenzí. Vnitřní reliabilita dimenzí se pohybovala v rozmezí $\alpha = 0,48$ až $0,93$. Uvedené rozmezí je nižší než u originální verze dotazníku, kde byly zjištěny hodnoty $\alpha = 0,75$ až $0,95$ ([Elkins a kol., 1988](#)). Nízkou míru Cronbachova alfa vykazovaly zejména ty škály dotazníku, které sytí nižší množství jednotlivých položek, což je v souladu s obecnými poznatky z oblasti metodologie výzkumu a tvorby dotazníkových metod. Dobrou míru reliability, kdy $\alpha > 0,75$ ([Coolican, 2009](#)) vykazovalo 6 z 9 dimenzí dotazníku. Uvedené shrnuje následující Tabulka 1.

Tabulka 1

Míra vnitřní reliability jednotlivých dimenzí české verze Dotazníku spirituální orientace

Dimenze / škály dotazníku	Cronbachovo alfa	Počet položek dimenze / škály
1 Transcendentální dimenze	0,928	13
2 Smysl a cíl života	0,767	10
3 Životní poslání	0,802	9
4 Posvátnost života	0,769	15
5 Spirituální vs. materiální hodnoty	0,768	6
6 Altruismus	0,483	7
7 Idealismus	0,700	10
8 Uvědomování si tragického	0,566	5
9 Vliv / Ovoce spirituality	0,932	10

⁴⁴ K uvedenému byl získán souhlas autora, který rovněž poskytl klíč pro hodnocení jednotlivých odpovědí.

3.3 Výzkumný soubor

V souladu s cíli práce a s ohledem na dostupnost jsme pro realizovaný výzkum zvolili studenty Univerzity Palackého v Olomouci a Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Na Univerzitě Palackého v Olomouci jsme oslovili studenty prvních a třetích ročníků bakalářského stupně studia oboru psychologie a na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně studenty prvních a třetích ročníků bakalářského stupně studia oborů sociální pedagogika, všeobecná sestra, porodní asistentka a zdravotně sociální pracovník. Jednalo se tedy o **záměrný výběr přes instituci** (univerzitu). Následně jsme v součinnosti s tamními vysokoškolskými pracovníky realizovali sběr dat za využití techniky skupinově administrovaného dotazníku ve formě tužka-papír. Touto metodou jsme získali celkem 356 dotazníků, z nichž 334 bylo na základě stanovených kritérií postoupeno ke statistické analýze a dalšímu zpracování.

Ve **výzkumném souboru** bylo celkem **334 studentů**, přičemž jeho rozložení dle pohlaví odráží poměr mezi počtem studentek a studentů oborů pomáhajících profesí, kdy se jedná o značně feminizované obory s nízkým zastoupením studentů – mužů. Těch bylo ve výzkumném souboru necelých 10 %. Nejvíce zastoupeným oborem byl ve vzorku obor všeobecná sestra, nejméně pak zdravotně sociální pracovník. V oblasti víry se nejvíce participantů nacházelo v kategorii nevěřící, nejméně v kategorii praktikující věřící. Zastoupení nevěřících a věřících (praktikujících i nepraktikujících) studentů v našem vzorku byl téměř jedna ku jedné. Věk studentů se pohyboval v rozmezí od 19 do 24 let s průměrem 20 let. Složení výzkumného souboru dle zkoumaných sociodemografických údajů shrnuje Tabulka 2.

Tabulka 2

Složení výzkumného souboru dle pohlaví, studijního oboru a subjektivně hodnocené víry

Sociodemografický ukazatel	Kategorie	Počet
Pohlaví	Žena	304
	Muž	30
Studijní obor	Všeobecná sestra	95
	Sociální pedagogika	89
	Psychologie	66
	Porodní asistentka	53
	Zdravotně sociální pracovník	31
Subjektivně hodnocená víra	Nevěřící	183
	Nepraktikující věřící	98
	Praktikující věřící	53

3.4 Analýza a interpretace výsledků

Data získaná dotazníkovým šetřením jsme nejprve převedli do tabulky v programu Excel (verze 2013) tak, že jsme zaznamenávali odpovědi na jednotlivé položky dotazníku, které jsme následně rozdělili do devíti kategorií dle jednotlivých dimenzí. Následně jsme vypočítali celkové skóre pro jednotlivé participanty. Při dalším zpracování dat jsme využili program SPSS (verze 21), kdy jsme přistoupili k vyhodnocování míry spirituality v závislosti na studovaném oboru, pohlaví a subjektivně hodnocené víře v kategorii praktikující věřící, nepraktikující věřící a nevěřící. Ke statistickému testování jsme využili jednofaktorovou analýzu rozptylu (ANOVA), kterou jsme zjišťovali rozdíly v celkovém skóre a následně jsme aplikovali post-hoc testy pro detailní vhled do uvedené problematiky a hlubší pochopení zkoumaného problému. Veškerá data byla analyzována na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

V první fázi analýzy dat jsme se zaměřili na celkové skóre Dotazníku spirituální orientace, které jsme zkoumali za využití jednofaktorové analýzy rozptylu (ANOVA). Z uvedené analýzy vyplynulo,

že na celkové skóre má vliv jak pohlaví, tak studovaný obor i subjektivně hodnocená víra (viz Tabulka 3).

Tabulka 3

Vliv sociodemografických charakteristik na celkovou míru spirituality

Efekt	Wilksovo lambda	F hodnota	Signifikance
Pohlaví	0,933	2,548	< 0,01
Studovaný obor	0,610	4,675	< 0,001
Víra	0,691	7,139	< 0,001

Následující Tabulka 4 shrnuje průměrné skóre vyjádřené počtem bodů v jednotlivých skupinách členěných dle zkoumaných sociodemografických údajů (tj. pohlaví, studovaný obor a subjektivně hodnocená víra).

Tabulka 4

Průměrné skóre Dotazníku spirituální orientace podle vybraných sociodemografických ukazatelů

Sociodemografický ukazatel		Průměr	Průměr celkem	SD	Interval spolehlivosti	
					- 95 %	+ 95 %
Pohlaví	Ženy	371,713	382,578	4,118	363,612	379,813
	Muži	393,444		10,369	373,046	413,842
Obor	Zdravotně sociální pracovník	348,409	382,578	10,862	327,041	369,777
	Všeobecná sestra	369,877		7,628	354,870	384,884
	Sociální pedagogika	376,215		7,577	361,308	391,122
	Porodní asistentka	383,667		9,499	364,980	402,353
	Psychologie	434,724		7,689	419,598	449,850
Víra	Nevěřící	340,401	382,578	6,139	328,324	352,479
	Věřící nepraktikující	388,086		7,484	373,363	402,809
	Věřící praktikující	419,248		8,742	402,049	436,446

Z Tabulky 4 vyplývá, že celkové skóre jsou obecně vyšší pro muže než pro ženy, což nekoresponduje s obecně známým faktem, že vyšší míra spirituality je zastoupena u žen. Důvodem mohou být specifika oborů pomáhajících profesí, které si volí muži, u kterých lze předpokládat vyšší míru orientace na duchovní aspekty života, potažmo vyšší míru spirituality než u běžné mužské populace. Ze studentů zkoumaných oborů se od ostatních nejvýznamněji odlišovali studenti oboru zdravotně sociální pracovník a psychologie. Studenti oboru sociální pedagogika zaujímali mezi ostatními obory střední pozici, přičemž se nacházeli 6,363 bodů pod celkovým průměrem zkoumaných skupin, tedy pod 382,578 body. V kategoriích nevěřící, nepraktikující věřící a praktikující věřící byl v souladu s naším předpokladem zjištěn nejvyšší rozdíl mezi kategoriemi nevěřící a dvěma zbylými. Kategorie nepraktikující věřící se nacházela mezi dvěma předchozími a blížila se spíše kategorii praktikující věřící. Tabulky 5 a 6 shrnují rozdíly mezi skupinami, konkrétně mezi studenty oboru sociální pedagogika a ostatních oborů a skupinou nevěřících a věřících (praktikujících i nepraktikujících).

Tabulka 5

Rozdíl mezi skupinou studentů sociální pedagogiky a ostatních oborů

Obor		Signifikance	SD	Interval spolehlivosti	
				- 95 %	+ 95 %
Sociální pedagogika	Psychologie	0,001	8,7893	-83,427	-35,206
	Všeobecná sestra	0,999	7,9819	-19,731	24,060
	Porodní asistentka	0,999	9,3878	-28,450	23,055
	Zdravotně sociální prac.	0,654	11,2841	-15,608	46,301

Z Tabulky 5 vyplývá, že studenti oboru sociální pedagogika se statisticky významně odlišují pouze od studentů psychologie. Danou skutečnost prokázal rovněž Tukey-HSD test v rámci Post-hoc testů.

Tabulka 6

Rozdíl mezi skupinou nevěřících a ostatními skupinami

Víra		Signifikance	SD	Interval spolehlivosti	
				- 95 %	+ 95 %
Nevěřící	Nepraktikující věřící	< 0,001	6,7728	-61,616	-29,723
	Praktikující věřící	< 0,001	8,4401	-88,540	-48,795

Ve druhé fázi analýzy dat jsme se detailněji zaměřili na skóry na jednotlivých dimenzích Dotazníku spirituální orientace v závislosti na studovaném oboru. Průměrné skóry pro jednotlivé skupiny, respektive obory, včetně směrodatných odchylek a 95 % intervalu spolehlivosti uvádíme v Tabulce 7.

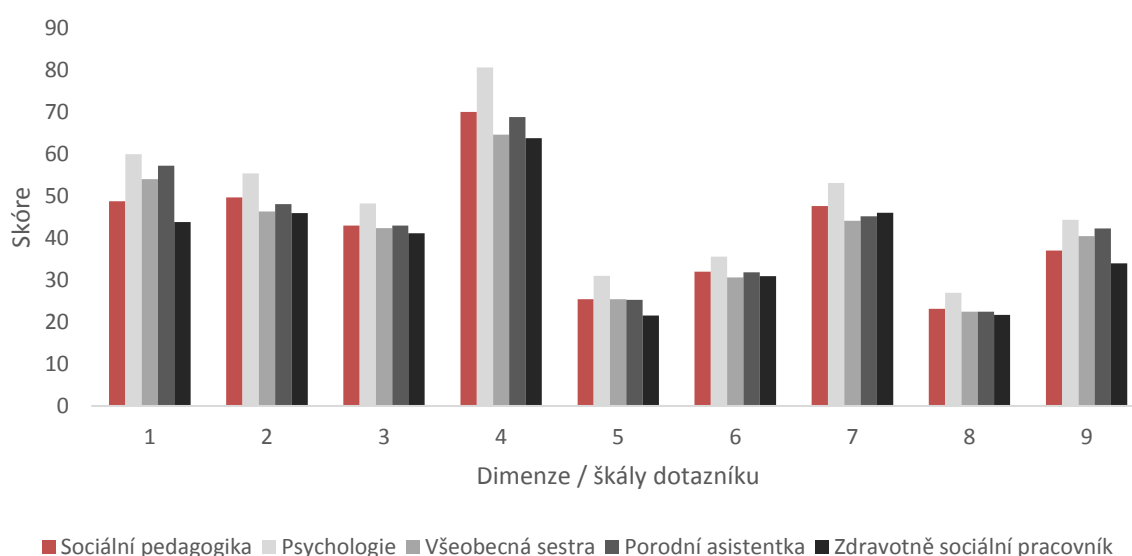
Tabulka 7

Průměrné skóry na jednotlivých dimenzích Dotazníku spirituální orientace podle studovaného oboru

Dimenze / škály dotazníku	Obor	Průměr	Průměr skupin	SD	Interval spolehlivosti	
					- 95 %	+ 95 %
1 Transcendentální dimenze	Sociální pedagogika	48,722		2,068	44,654	52,789
	Psychologie	59,918		2,098	55,790	64,045
	Všeobecná sestra	53,975	52,708	2,081	49,880	58,070
	Porodní asistentka	57,150		2,592	52,051	62,249
	Zdravotně sociální prac.	43,776		2,964	37,945	49,607
2 Smysl a cíl života	Sociální pedagogika	49,626		1,088	47,487	51,766
	Psychologie	55,334		1,104	53,163	57,505
	Všeobecná sestra	46,269	49,023	1,095	44,115	48,423
	Porodní asistentka	48,005		1,363	45,323	50,686
	Zdravotně sociální prac.	45,879		1,559	42,812	48,946
3 Životní poslání	Sociální pedagogika	42,924		1,119	40,723	45,125
	Psychologie	48,162		1,135	45,928	50,395
	Všeobecná sestra	42,305	43,486	1,126	40,089	44,521
	Porodní asistentka	42,927		1,402	40,167	45,686
	Zdravotně sociální prac.	41,113		1,604	37,958	44,268
4 Posvátnost života	Sociální pedagogika	69,962		1,495	67,0821	72,903
	Psychologie	80,561		1,517	77,576	83,545
	Všeobecná sestra	64,517	69,494	1,505	61,556	67,478
	Porodní asistentka	68,756		1,874	65,070	72,443
	Zdravotně sociální prac.	63,674		2,143	59,458	67,890
5 Spirituální vs. materiální hodnoty	Sociální pedagogika	25,432		0,831	23,797	27,067
	Psychologie	30,971		0,843	29,312	32,629
	Všeobecná sestra	25,423	25,706	0,836	23,778	27,069
	Porodní asistentka	25,214		1,042	23,165	27,263
	Zdravotně sociální prac.	21,490		1,191	19,147	23,833
6 Altruismus	Sociální pedagogika	31,953		0,924	30,134	33,771
	Psychologie	35,588		0,938	33,743	37,433
	Všeobecná sestra	30,552	32,160	0,930	28,721	32,382
	Porodní asistentka	31,810		1,159	29,531	34,089
	Zdravotně sociální prac.	30,896		1,325	28,290	33,502

7 Idealismus	Sociální pedagogika	47,530		1,000	45,563	49,498
	Psychologie	53,043		1,015	51,047	55,039
	Všeobecná sestra	44,043	47,147	1,007	42,063	46,023
	Porodní asistentka	45,139		1,254	42,673	47,605
	Zdravotně sociální prac.	45,978		1,433	43,158	48,798
8 Uvědomování si tragického	Sociální pedagogika	23,089		,634	21,843	24,336
	Psychologie	26,888		,643	25,623	28,153
	Všeobecná sestra	22,395	23,289	,638	21,141	23,650
	Porodní asistentka	22,430		,794	20,868	23,993
	Zdravotně sociální prac.	21,643		,908	19,856	23,430
9 Vliv / Ovoce spirituality	Sociální pedagogika	36,977		1,648	33,735	40,218
	Psychologie	44,261		1,672	40,972	47,550
	Všeobecná sestra	40,397	39,566	1,659	37,134	43,660
	Porodní asistentka	42,236		2,066	38,173	46,300
	Zdravotně sociální prac.	33,960		2,362	29,314	38,607

Z výše uvedeného vyplývá, že studenti oboru sociální pedagogika zaujímali na jednotlivých dimenzích mezi ostatními obory spíše horní pozice, avšak z pohledu dosažených průměrných skóre se jejich skóre pohybovaly v obou směrech kolem průměru všech sledovaných skupin. Pod průměrem všech skupin se nacházeli celkem na 6 z 9 dimenzí, konkrétně na dimenzi *Transcendentální dimenze* (-3,986), *Životní poslání* (-0,562), *Spirituální vs. materiální hodnoty* (-0,274), *Altruismus* (-0,207), *Uvědomování si tragického* (-0,200) a *Vliv / Ovoce spirituality* (-2,590). Na zbylých dimenzích dosahovali studenti oboru sociální pedagogika vyšších skóre, respektive se pohybovali nad průměrem skóre všech skupin. Konkrétně se jednalo o dimenze *Smysl a cíl života* (+0,604), *Posvátnost života* (+0,468) a *Idealismus* (+0,384). Vzhledem k uvedenému faktu, kdy studenti námi sledovaného oboru dosahovali na většině dimenzí nižších nežli celkově průměrných skóre, můžeme uvažovat nad mírou spirituality této skupiny, avšak z pohledu jejich celkového pomyslného umístění mezi studenty oborů pomáhajících profesí, lze konstatovat, že míra jejich spirituality je v porovnání se studenty zbylých oborů spíše vyšší. Jako nejvíce spirituální se ukazuje skupina studentů oboru psychologie, která se z hlediska průměrných skóre i skóre celkových nejvýznamněji odlišuje od ostatních skupin. Studenti oboru sociální pedagogika zaujímali za touto skupinou „druhé místo“ na celkem 6 z 9 dimenzí Dotazníku spirituální orientace. Uvedené rozdíly mezi zkoumanými skupinami názorně zobrazuje Obrázek 1.



Obrázek 1 Srovnání skóre na jednotlivých dimenzích dle studovaného oboru⁴⁵

⁴⁵ Pro jednotlivé dimenze užíváme číselné označení vycházející z předchozích tabulek.

Dále se můžeme zamyslet nad umístěním studentů sledovaného oboru sociální pedagogika z pohledu potenciálních maximálních skóre na jednotlivých dimenzích užitého dotazníku. Uvedené shrnuje Tabulka 8.

Tabulka 8

Rozdíl maximálních a dosažených skóre studentů oboru sociální pedagogika na jednotlivých dimenzích

Dimenze / škály dotazníku	Počet položek	Maximální skóre	Dosažené skóre	Rozdíl skóre
1 Transcendentální dimenze	13	91	49	42
2 Smysl a cíl života	10	70	50	20
3 Životní poslání	9	63	43	20
4 Posvátnost života	15	105	70	35
5 Spirituální vs. materiální hodnoty	6	42	25	17
6 Altruismus	7	49	32	17
7 Idealismus	10	70	48	22
8 Uvědomování si tragického	5	35	23	12
9 Vliv / Ovoce spirituality	10	70	37	33

Zhodnocení platnosti hypotéz:

Na základě výše uvedeného statistického zpracování dat za pomoci jedno-faktorové analýzy rozptylu (ANOVA) na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ lze konstatovat následující:

Hypotézu č. 1 (**H1**), která předpokládala rozdíl v míře spirituality u studentů jednotlivých oborů pomáhajících profesí v závislosti na studovaném oboru, **přijímáme**. Nejvyšších skóre dosahovali studenti studijního oboru psychologie.

Hypotézu č. 2 (**H2**), předpokládající rozdíl v míře spirituality u studentů jednotlivých oborů pomáhajících profesí v závislosti na praktikování víry, rovněž **přijímáme**, neboť se při analýze dat ukázal rozdíl mezi skupinami nevěřících, nepraktikujících věřících a praktikujících věřících. Nejvyššího skóre v Dotazníku spirituální orientace dosahovala skupina praktikujících věřících, následována nepraktikujícími věřícími a poté nevěřícími.

Hypotézu č. 3 (**H3**), která předpokládala rozdíl v míře spirituality u studentů jednotlivých oborů pomáhajících profesí v závislosti na pohlaví, také **přijímáme**. Analýza dat poukázala na rozdíl ve skórech studentek (žen) a studentů (mužů), kdy vyšších skóre dosahovala skupina mužů.

4 Shrnutí výzkumných výsledků

Výše uvedené výsledky výzkumu ukázaly, že mezi jednotlivými obory pomáhajících profesí je v míře spirituality viditelný rozdíl, přičemž roli sehrávají rovněž další sociodemografické ukazatele – především pohlaví a subjektivně hodnocená víra dělená do kategorií nevěřících, nepraktikujících věřících a praktikujících věřících.

Za zajímavé považujeme zejména zjištění, že v našem šetření vykazovali vyšší míru spirituality, tzn. dosahovali vyšších celkových i dílčích skóre v Dotazníku spirituální orientace, muži. Tento fakt je v rozporu s obecně známými předpoklady i výzkumnými zjištěními, podle kterých prokazatelně vyšší míru spirituální orientace vykazují ženy (viz např. [Muller & Dennis, 2007](#)). Zmiňované přikládáme specifitě mužské populace volící si jako studijní obor některou z pomáhajících profesí, což může v celkových výsledcích naší studie sehrávat zásadní roli právě směrem k vyšším skóre spirituality. Diskutovat by se dalo i o nevyrovnanosti skupin dle pohlaví, avšak tento poměr odráží skutečný stav v počtu studentek a studentů oborů pomáhajících profesí, kdy si dané obory volí jako své studijní objektivně vyšší počet žen, ve srovnání s muži.

Dalším zjištěním, na které bychom rádi upozornili, jsou rozdíly v míře spirituality u studentů jednotlivých studijních oborů, kdy se od ostatních oborů nejvíce odlišovali studenti oboru psychologie. Jejich odlišnost si vysvětlujeme specifickými požadavky, které jsou kladeny již na zájemce o studium tohoto oboru. Mluvíme zejména o požadavcích na předchozí kontakt s oborem, zájem o práci s lidmi, účast na prosociálních aktivitách a dalších, které jsou následně prohlubovány v průběhu studia a doplňovány o sebepoznávací aktivity. Uvedené může být zdrojem spirituální orientace, což koresponduje i se skutečností, že studenti tohoto oboru skórovali nejvýše i na škále *Životní poslání a Vliv / Ovoce spirituality* (viz výše), což jejich spirituální orientaci podtrhuje. Studenti sledovaného oboru sociální pedagogika dosahovali celkově spíše průměrných skóre spirituality, přičemž od ostatních oborů se významně neodlišovali, s výjimkou zmiňovaného oboru psychologie.

V kategorii subjektivně hodnocené víry, kterou jsme při analýze dat členili na osoby nevěřící, nepraktikující věřící a praktikující věřící, dosahovaly nejvyšších skóre dle předpokladů osoby věřící a zároveň praktikující. Nejnižších skóre dosahovaly osoby v kategorii nevěřící, přičemž kategorie nepraktikující věřící zaujímala střední pozici s částečným příklonem ke kategorii praktikující věřící. Vysoké skóre praktikujících věřících vysvětlujeme afiliací k církvi či náboženské společnosti spojené s účastí na rituálech, modlitbách, bohoslužbách i společensky orientovaných aktivitách provozovaných danou náboženskou institucí ovlivňující spirituální dimenzi. Nízké skóre nevěřících si naopak vysvětlujeme sekularizací jejich každodenního života a bytí.

5 Závěr

Na základě provedeného výzkumu lze konstatovat, že studenti jednotlivých oborů pomáhajících profesí se od sebe zásadně odlišují, přičemž nejvyšší míru spirituality měřenou Dotazníkem spirituální orientace vykazují studenti oboru psychologie, nejnižší pak studenti oboru zdravotně sociální pracovník. Studenti sledovaného oboru sociální pedagogika dosahovali celkově spíše průměrných skóre.

Z hlediska celkových průměrných skóre jednotlivých oborů, zaujímali studenti námi sledovaného oboru sociální pedagogika mezi studenty vybraných oborů pomáhajících profesí střední pozici v míře spirituality (376,215), přičemž se však nacházeli pod celkovým průměrem všech skupin (382,578). V porovnání s nimi výrazně vyšších skóre dosahovali studenti psychologie (434,724), kdy specifická daného oboru reflektujeme výše, a výrazně nižších skóre budoucí zdravotně sociální pracovníci (348,409). Z pohledu skóre na jednotlivých dimenzích pak studenti oboru sociální pedagogika zaujímali ve srovnání se studenty zbylých oborů spíše vyšší postavení, kdy se na 6 z celkem 9 dimenzí nacházeli na pomyslném druhém místě za studenty oboru psychologie. Jejich dílčí skóre se pohybovaly v obou směrech kolem průměru všech skupin.

Míru spirituality daných studentů modifikují rovněž sledované sociodemografické charakteristiky, zejména pak pohlaví a subjektivně hodnocená víra. Vyšších skóre spirituality dosahovali v námi zkoumané souboru studenti – muži. Uvedené však může souviset s charakteristikami výběrového souboru, ve kterém převažují ženy nad muži. To však souvisí s faktem, že pomáhající profese jsou značně feminizovanou skupinou oborů. V oblasti víry dosahovali nejvyšších skóre ti studenti, kteří sami sebe označili za věřící, ať již praktikující či nepraktikující, což nepovažujeme za překvapivé.

Vzhledem k výsledkům realizovaného výzkumu se můžeme závěrem zamyslet nad jejich přínosem pro oblast vzdělávání studentů pomáhajících profesí, mezi které řadíme i studenty sociální pedagogiky, v oblastech spirituality a její reflexí v následné praxi, neboť se dlouhodobě ukazuje, že zdravá a bohatá spiritualita je pro výkon pomáhajících profesí žádoucí hodnotou (Carfagna, 1990). [Kraus a Poláčková](#)

V míře spirituality je mezi studenty viditelný rozdíl, přičemž roli sehrává především pohlaví a subjektivně hodnocená víra.

(2001, s. 12) zastávají širší pojetí sociální pedagogiky, podle kterého se tato disciplína zaměřuje nejen na problémy patologického charakteru, marginálních skupin, částí populace ohrožených ve svém rozvoji a potencionálně deviantně jednajících, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti. Právě při podpoře souladu mezi potřebami jedince a společnosti směřujícího k utváření optimálního způsobu života dané society sehraává spiritualita své neopomenutelné místo, neboť se stává určitým nástrojem reglementujícím chod společnosti, včetně formování určitých imperativů morální povahy. Prostupuje tak profesní, ale především osobní životy všech lidí. Podpora jejího rozvoje nejen u studentů sociální pedagogiky, ale obecně u všech studentů pomáhajících profesí, v rámci jejich kvalifikační přípravy se stává podle autorů více než žádoucí, neboť tito svými přístupy a intervencemi ovlivňují životy ostatních členů společnosti. Podle Krause (2008, s. 49) lze v obecné rovině považovat za předmět sociální pedagogiky *aspekty výchovy a vývoje osobnosti*, na kterou lze působit i prostřednictvím podpory rozvoje jednotlivých složek spirituální orientace. Tuto můžeme rozvíjet právě prostřednictvím pracovníků pomáhajících profesí, tzn. i sociálních pedagogů, kteří vykazují v porovnání s jinými profesemi vyšší míru jejího rozvoje a jsou zaměřeni na práci s lidmi a pro lidi. V souladu se Surzykiewicz (2015) lze rovněž konstatovat, že spiritualita je součástí individuálních potřeb (např. zdraví, morálky či volby povolání) na základě nichž je utvářena teorie i způsoby profesní interakce v rámci sociální pedagogiky a sociální práce.

V souvislosti s výše uvedeným se domníváme, že by bylo zajímavé porovnat míru spirituální orientace studentů pomáhajících profesí se studenty ostatních oborů, např. technických, ekonomických nebo i právnických. Na základě těchto zjištění bychom mohli následně potvrdit či vyvrátit závěry o vyšší míře spirituální orientace studentů pomáhajících profesí.

Literatura

- Bhagwan, R. (2010). Spirituality in social work: A survey of students at south african universities. *Social Work Education*, 29(2), 188–204. doi:[10.1080/02615470902912235](https://doi.org/10.1080/02615470902912235)
- Blake, J. (2010, červen 9). Are there dangers in being 'spiritual but not religious'. Retrieved from <http://edition.cnn.com/2010/LIVING/personal/06/03/spiritual.but.not.religious>
- Canda, E. R., & Furman, L. D. (2010). *Spiritual diversity in social work practice: The heart of helping*. New York: Oxford University Press.
- Carfagna, R. (1990). A spirituality for the helping professions. *The Journal of Pastoral Care*, 44(1), 61–65. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002234099004400109>
- Coolican, H. (2009). *Research methods and statistics in psychology*. London: Hodder Education.
- Elkins, D. N. (1998). *Beyond religion: A Personal program for building a spiritual life outside the walls of traditional religion*. Wheaton, IL: Quest Books.
- Elkins, D. N., Hedstrom, L. J., Hughes, L. L., Leaf, J. A., & Saunders, C. (1988). Toward a humanistic-phenomenological spirituality: Definition, description, and measurement. *Journal of Humanistic Psychology*, 28(4), 5–18. doi:[10.1177/0022167888284002](https://doi.org/10.1177/0022167888284002)
- Elkins, D., N, Lipari, J., & Kozora, C. J. (1999). Attitudes and values of humanistic psychologists: Division 32 survey results. *The Humanistic Psychologist*, 27(3), 329–342. doi:[10.1080/08873267.1999.9986913](https://doi.org/10.1080/08873267.1999.9986913)
- Frankl, V. E. (2016). *Utrpení z nesmyslnosti života*. Praha: Portál.
- Furman, L. D., Benson, P. W., Grimwood, C., & Canda, E. (2004). Religion and spirituality in social work education and direct practice at the millennium: A survey of UK social workers. *British Journal of Social Work*, 34, 767–792. doi:[10.1093/bjsw/bch101](https://doi.org/10.1093/bjsw/bch101)

- Gale, F., Bolzan, N., & McRae-McMahon, D. (2007). *Spirited practices: Spirituality and the helping professions*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Giddens, A. (2013). *Sociologie. Aktualizované a rozšířené vydání revidované Philipem W. Suttonem*. Praha: Argo.
- Gilligan, P., & Furness, S. (2006). The Role of religion and spirituality in social work practice: Views and experiences of social workers and students. *The British Journal of Social Work*, 36(4), 617–637. doi:[10.1093/bjsw/bch252](https://doi.org/10.1093/bjsw/bch252)
- Hamplová, D. (2008). Čemu Češi věří: Dimenze soudobé české religiozity. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 44(4), 703–723. Dostupné z http://sreview.soc.cas.cz/uploads/eeb1d38e3abd382ce8dbabafa1983485057582c7_512_2008-4Hamplova.pdf
- Hirsbrunner, L. E., Loeffler, D. N., & Rompf, E. L. (2012). Spirituality and religiosity: Their effects on undergraduate social work career choice. *Journal of Social Service Research*, 38, 199–211. doi:[10.1080/01488376.2011.645411](https://doi.org/10.1080/01488376.2011.645411)
- Chen, H., & Boore, J. (2009). Translation and Back-translation in qualitative nursing research: Methodological review. *Journal of Clinical Nursing*, 19, 234–239. doi:[10.1111/j.1365-2702.2009.02896.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2009.02896.x)
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Kraus, B., & Poláčeková, V. (2001). *Člověk – prostředí – výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Machů, K. (2015). Dotazník Expressions of Spirituality Inventory (ESI) jako metoda měření spirituality. *E-psychologie*, 9(3), 1–9. Dostupné z <http://e-psycholog.eu/pdf/machu.pdf>
- Meezenbroek, E. D. J., Garssen, B., Van den Berg, M., Van Dierendonck, D., Visser, A., & Schaufeli, W. B. (2012). Measuring spirituality as a universal human experience: A review of Spirituality Questionnaires. *Journal of Religion and Health*, 51, 336–354. doi:[10.1007/s10943-010-9376-1](https://doi.org/10.1007/s10943-010-9376-1)
- Muller, S. M. & Dennis, D. L. (2007). Life change and spirituality among a college student cohort. *Journal of American College Health*, 56(1), 55–59. doi:[10.3200/JACH.56.1.55-60](https://doi.org/10.3200/JACH.56.1.55-60)
- Říčan, P. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál.
- Saucier, G., & Skrzypińska, K. (2006). Spiritual but not religious? Evidence for two independent dispositions. *Journal of Personality*, 74(5), 1257–1292. doi:[10.1111/j.1467-6494.2006.00409.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00409.x)
- Seinfeld, J. (2012). Spirituality in social work practice. *Clinical Social Work Journal*, 40, 240–244. doi:[10.1007/s10615-012-0386-1](https://doi.org/10.1007/s10615-012-0386-1)
- Shafranske, E. P., & Gorsuch, R. L. (1984). Factors associated with the perception of spirituality in psychotherapy. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 16(2), 231–241. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.7786&rep=rep1&type=pdf>
- Sheridan, M. J., Bullis, R. K., Adcock, C. R., Berlin, S. D., & Miller, P. C. (1992). Practitioners' personal and professional attitudes and behaviors toward religion and spirituality: Issue for education and practice. *Journal of Social Work Education*, 28(2), 190–204. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10437797.1992.10778772>
- Schafranske, E. P., & Malony, H. N. (1985). Religion, spirituality and psychotherapy: A study of california psychologists. In D. N. Elkins (Ed.), *Beyond religion: A Personal program for building a spiritual life outside the walls of traditional religion* (p. 32). Wheaton, IL: Quest Books.
- Surzykiewicz, J. (2015). Religion, religiosity and spirituality as individual resources and social capital within the field of social pedagogy and social work. *Pedagogika Społeczna / Social Pedagogy*,

1(55), 23–71. Retrieved from [http://pedagogikaspoleczna.com/wp-content/content/abstrakt/SP%20XIV%20\(1\)%20\(2015\)%2023-71.pdf](http://pedagogikaspoleczna.com/wp-content/content/abstrakt/SP%20XIV%20(1)%20(2015)%2023-71.pdf)

Vávra, O. (2015). *Spiritualitu u studentů pomáhajících profesí*. (Nepublikovaná bakalářská diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vojtíšek, Z., Dušek, P., & Motl, J. (2012). *Spiritualita v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.

Guest of the Journal

Sabino de Juan López



Sabino de Juan López is a Doctor of Philosophy from the UNED, licensed in Philosophy and Sciences of Education by the University Complutense de Madrid, and licensed in Theology by the Universidad Pontificia, Salamanca. Since 1980, he has been Professor of the CES Don Bosco (University Center of Education Sciences, Madrid), assigned to the Universidad Complutense). He is a lecturer in degrees for Social Education, Primary and Childhood studies. His educational activity and of investigation is developed in subjects related to education, particularly in the area of philosophy and sociology: he is member of IUS Education Group.

Window to the world

Social Education: Educational Activity and a Social Profession

Sabino de Juan López

1 Introduction: The Social Education context

Social Education (Social Educator) is the name used in Spain for the designation of educational activity in a non-formal contexts; an equivalent name is used in other European countries – “Social Pedagogy” (Social pedagogue), “Social Work” (Social worker) and “Special Education” (Specialist Teacher).

1.1 *Social intervention perspective*

The scope of action of social educators is very diverse and complex due to a great variety of concepts; we refer to the definitions of two associations trying to reflect the most important aspects.

The International Association of Social Educators (AIEJI) defines it by referring to the social educator:

By social educator we understand a person who, after specific training, promotes personal development, social maturity and the autonomy of young people, disabled adults or the maladjusted (or in danger of becoming so) through pedagogical, psychological and social skills and methods. The social educator shares with such persons different and spontaneous situations which are caused from everyday life either within residential institutions or services, either in the natural environment of life through continuous and joint action with the person and the environment ([Cervera, 1988](#)).

The Professional Association of Educators and Social Educators of Castilla la Mancha ([Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla, 2017](#)), autonomy of the Spanish State defines it in the following way.

Social Education is a right of citizenship which is centered in the recognition of a profession of pedagogical character, generating educational contexts and mediating and formative actions in the scope of the competence of the Social Educator to make possible.

- The incorporation of the subjects of education to the diversity of social networks, both regarding the development of sociability and the possibilities of social movement;
- Cultural and social promotion, understood as openness to new acquisition possibilities that expand the cultural, labor and educational prospects of leisure and social participation.

1.2 *Institutional perspective*

At a European level, we can observe three levels of professionalism, recognition, regulation and specialization. The Social Education in Spain has the first level, the recognition. The Social Education acquired university status in 1991 by establishing the title of Social Education via Royal Decree 1420/1921; it also traces the professional profile already established in a previous law as “educator in the fields of non-formal education, adult education (including the elderly), social inclusion of handicapped or disabled people, as well as socio-educational action” ([Ley 2/1974, 2017](#)).

This legal recognition has been added to an academic process. In a Congress in Madrid 1998, it highlighted the importance of creating a degree in Social Education. The University of Barcelona was the first to give this title as its own from the academic year 2001–2001. After the implementation of the European space of higher education, the degree is taught in nearly all Spanish universities, with the same academic structure required for other professions with the same duration (four years) and the culmination of the same academic title, the title of degree in Social Education.

Undoubtedly, an important factor in achieving this institutionalization it has been the function played by the various associations. In the 1980s, various associations of social educators in the different regions have been raised. Independent of the different activities, they have a common purpose, such as promoting meetings and the exchange of experiences and practices of the profession to promote the dissemination and legal recognition as an activity of a professional nature. In 1989, the first coordinator of associations of Social Educators was organized; in 1992 the Federation of Professional Associations of Social Educators is formed; in 2000 the State Association of Social Education, unifying all public schools and statewide organizations was created to create a legal, organizational and coordination framework covering the various associations. Currently, these associations have been transformed into official Colleges of Social Education, an association of professional character.

2 Field of professional activity

Nowadays, there are four important areas of activity of social educators: adult education, non-formal education, integration of people with disabilities or special educational needs and socio-educational action. Each of these areas has gradually been defined.

2.1 Adults education

Just as everywhere, in Spain, the changes that have taken place as training activities have developed in order to adapt the work to the new circumstances. Changes in production systems have forced people to acquire new professional development. The most significant were produced in the 1960s, which meant increased demand for the educational qualification of citizens and workers; this led to the creation of new types of institutions as education centers open and home distance courses that allowed the combination of work and training, family and work commitments.

Thus, it has been shaping the field of education of adults with two aspects, academic and professional. Adult education today is one of the most dynamic fields of social education.

2.2 No formal education

Activities of non-formal education have always developed, but sometimes it has not been clearly differentiated from secondary socialization mechanisms: for example, professional training whose inclusion in the educational process did not prevent the opening of new training courses attended by non-formal educational channels, as is the case in occupational training of the growth process.

2.3 People with specific educational needs integration

A third area is related to a category of non-adapted people, or who have with special educational needs and are at risk of marginalization or social exclusion. Over time, the focus categories of people, its characterization and its name have changed.

Another focus of attention has been those people in situations of marginalization for economic reasons. In the not too distant past, the poor, beggars and vagrants were considered marginalized; afterwards, unemployed people were excluded from the production system. Nowadays, it includes all those who do not enjoy family or labor protection, but who are still covered by social assistance. The degree of exclusion and marginalization varies within each type of group and society.

2.4 *Socio/educational Action*

Examples of socio-educational actions would be for example, those carried out within cultural, ideological, religious or political groups.

Socio-cultural performances are registered in this area, too. It is a participatory model of social and cultural action that tries to generate the interaction and activation of the social environment in which it develops. It is defined as a process of socio-educational intervention in a territorially delimited community which intends its members to become active subjects of their own transformation and their environment in order to substantially improve their quality of life ([Ucar, 1992](#)).

3 **Conclusion: Some challenges**

3.1 *Designation*

A first challenge relates to the name or designation of the profession: Social Educator or Social Pedagogue? Social Education or Social Pedagogy?

In Europe, they both designations are used; in the countries of Latin tradition (Spain, Portugal, France, Italy, Luxembourg) Social Educator is used. In the countries of Central Europe and Nordic countries (Denmark, Estonia, Finland, Hungary, Slovenia, Lithuania, the Netherlands), on the contrary, Social Pedagogue is used.

In reference to the term “social,” this appears in the majority of cases; the denomination “specialty” is used in French-speaking countries in order to differentiate the teacher or educator in formal contexts.

The differences in naming indicate a fragmentation in understanding of the professional practice. It would require a consensus on the designation since it would enable the mobility of professionals within the European Union, both academic and professional.

3.2 *Academic professional training*

We are referring to the type of training received by those who aspire to the exercise of the profession.

As it has been noted before, in Spain, the requirement of full university training for social educators did not exist until the implementation of the European Space for Higher Education in about 2010; before, the training was for three years, corresponding to the first university cycle without reaching the category of degree and required for the technical professionals in other areas such as health, architecture and telecommunications. It was tried to train “experts,” professionals with practical skills for the resolution of specific cases, with competence for intervention in certain areas, but not for diagnosis. The social educator, as technical, turned out to be more of semi-professional than professional.

With the implementation of European Higher Education Space, the differences in training and qualifications in relation to other professions have disappeared; it requires the same duration and same the title of degree as in other degrees. Nevertheless, there is still an ambiguity in the professional category. In Spain, the Social Education degree is included within the area of education, such as Basic or Childhood, whose activity is limited to intervention. Consideration of Social Education in the scientific area involves the scientific training of educational, social and psychological areas that make possible not only intervention but also the diagnosis, thus overcoming the limitations imposed by a purely technical training.

3.3 Professional level consolidation

In Europe, there are three categories or levels of professionalism: category A, level 1, as a regulated profession; B, level 2, as a recognized profession; C, level 3, as a specialized profession. As a regulated profession, it figures in the list of professions for which it is required to have a university degree, have passed a special examination or be enrolled in a professional association; it further requires a competent authority and laws regulating their exercise. As a recognized profession, it also figures in the corresponding list, with the recognition by the competent authority; it requires some features of level 1 (professional title, examinations or tests for access to it), but this regulation does not affect exercise. As a specialized profession, the professional is trained to act in a very specific area, p. and. in cases of disability. Level 2 level incomplete professional; Level 1 is the full level of professionalism as required by level 1; Level 3 may represent a complement to the professionalization but alone may not guarantee a professional status as there are states in which although there is specific training, it is not recognized as a specific profession as in the case of the training received to work in areas of wealth or education.

Social Education, in the vast majority of countries (among which is Spain), is included in category B and is a recognized profession but unregulated; as a specialized profession, it is located in four countries, including the Czech Republic. Not belonging to level A (professional, not only recognized but regulated) gives an incomplete character with the corresponding consequences for professional practice.

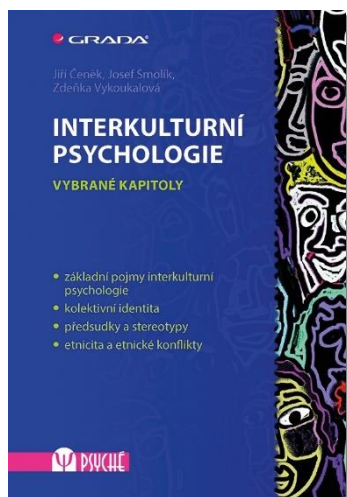
The economic crisis in Spain, which is progressively is being overcome, has already been a proof of the failure of the professionalism level value derived from the mere recognition of Social Education. We have referred to the workspaces of professional social education, non-formal education, adult education (including with the elderly) and social inclusion of misfits and disabled – as well as the socio-educational action. The crisis has had a particular impact on education in general and particularly in non-formal education, which has meant the disappearance of jobs for a large number of professionals; the result has also been the decline of this degree with students in the faculties of education. The mere recognition of the profession does not guarantee its survival; new strategies to consolidate have to be looked for. Recognition is the first step for setting Social Education; regulation and specialization contribute to a social institutionalization, empowering its value to solve social problems and needs.

References

- Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla – La Mancha. (2017, April 3). *eduso.net*. Retrieved from <http://www.eduso.net/red/apescm.htm>
- Ley 2/1974, de 13 de febrero, sobre Colegios Profesionales. (2017, April 3). *Boe – Boletín Oficial del Estado*. Retrieved from <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1974-289>
- Ucar, X. (1992). *La animación sociocultural*. Barcelona: CEAC.
- Cervera, X. (1988). *Reconocimiento de la titulación de Educador Especializado Informe al Seminario de la AIEJI*. Roma: AIEJI.

Recenze

Čeněk, J., Smolík, J., & Vykoukalová, J. (2016). *Interkulturní psychologie. Vybrané kapitoly*. Praha: Grada Publishing.



Monografie autorů Čenka, Smolíka a Vykoukalové se zabývá tématem či tematikou interkulturní psychologie, jejíž aktuálnost ve vztahu k současným globálním a celospolečenským jevům je poměrně vysoká. V době migračních vln je nutné studium a disputace nad rozmanitostí lidských kultur, jejich prolínáním, ovlivňováním, ale také nad případnými negativními důsledky. Nutno předznamenat, že interkulturní psychologie, resp. předmět jejího studia, je kruciólním pro diplomacii a mezinárodní vztahy, kde nepochopení, ale i pochopení druhého může vést k závažným globálním či regionálním důsledkům. Kniha osvětluje některé základní pojmy z psychologie, interkulturní psychologie, sociologie, politologie, etnologie, sociální antropologie a částečně také religionistiky. Vychází z ryze interdisciplinárního přístupu k problematice kultur, jejich vzájemných vztahů a zejména mechanismů a procesů v psychice jednotlivce ve vnímání sebe sama a druhých. Kniha obsahuje rovněž Segalovy hypotézy o vztahu

prostředí a vnímání, kontroverzní rozdíly IQ mezi rasami a politicko-sociální konstrukty současnosti, jako je politická korektnost a její důsledky či postmoderní pojmy jako xenofobie, islamofobie apod.

Ve vztahu k sociální pedagogice, jako primárně interdisciplinárního oboru, který má svoji oporu v současných potřebách a proměnách společnosti, je důležité se zaměřit na problematiku edukace ve vztahu k jiným kulturám, jejich akulturačnímu procesu (zejména integraci a inkluzi) a případné diskrepance v rozdílnostech psychických procesů zástupců jednotlivých kultur.

Publikace se skládá z mnoha přehledných kapitol a podkapitol, kde autoři srozumitelně a čtivě za pomoci schémat, tabulek a obrázků podávají čtenáři knihy ucelený přehled o základních přístupech, směrech a teoriích úzce propojených s předmětem interkulturní psychologie. Autoři vycházeli z hodnotově i oborově rozmanitých textů při zachování deskriptivního přístupu s dialektickým přesahem a jasně vymezené metodologie. Využití filozofické literatury a hesel s hypotetickými teoriemi a přístupy (např. hesla některých kapitol) tuto knihu obohacují o vize některých renomovaných, ale i kontroverzních autorů ilustrujících různá myšlenková schémata týkající se auto a heterostereotypů. Pro sociální pedagogiku, resp. pro studenty tohoto oboru a pro sociální pedagogy, jež pracují s etnickými menšinami, je vhodný zejména základní slovník pojmů, interkulturní specifika, projevy emocí a neologismy mající základ v konfliktech kultur. Možná říci, že kniha má osvětový charakter a je určena širokému spektru odborníků, kteří se dostávají do styku s problematikou střetu „jinakosti“ kulturních skupin a vůbec všech, kteří mají zájem na dalším studiu mezilidských vztahů v kulturně a etnicky diverzifikovaném světě.

V monografii je rovněž věnován skromný prostor tzv. kulturní konvergenci a divergenci, tj. sbližování a oddalování jednotlivých kultur (jejich hodnot, představ, obyčejů apod.). V souvislosti s dneškem – míníme tím dobu, kdy se obligatorně zabýváme problematikou migrace z jiných kulturních okruhů v rámci Evropy – je nutné připomenout definování kultury, střetu a konfliktu kultur a míře jejich rozdílností. Některými politickými aktivisty je připomínána např. domnělá a zároveň sporná analogie emigrace českých občanů do západních států v období reálně socialistického režimu k emigraci lidí z alogenních a kulturně zcela odlišných okruhů. Potřeba diskuze ohledně srovnávání těchto dvou zcela odlišných socio-kulturně-geografických jevů je podmínkou pro harmonizaci relativně nesmiřitelných táborů odpůrců imigrace a jejich zastánců. Z pohledu interkulturní psychologie, ale i sociální

pedagogiky je blízkost jednotlivých evropských kultur mnohem těsnější, a to z mnoha snadno prokazatelných důvodů. Autoři proto správně poznamenávají, že např. masové sdělovací prostředky vytváří nepřesný obraz „toho druhého,“ což činí v praktickém střetu kultur prostor pro animozity. S tím přímo souvisí podkapitola o multikulturalismu, kde autoři krátce, avšak přehledně popisují formy multikulturalismu, vize, kritiky a selhání z pohledu politických či jinak veřejně činných aktérů. Za přínosné lze považovat zmínku o Slavoji Žižekovi, který je z kulturně relativistických pozic přesvědčen o správnosti multikulturalismu, ale zároveň o nedostacích v jeho apologetice, jejichž následky můžeme např. pozorovat u eskalace rasistických lidových hnutí či stran. Multikulturalismus a jeho směřování, které je přímo spojeno s nejvyšší politikou, je úhelným kamenem pro další vývoj sociální pedagogiky a zejména té její části, která operuje se sociální patologií a jejími kategoriemi.

V kapitole o interkulturních rozdílech ve vnímání jsou vysvětleny základní procesy čítí a vnímání s přihlédnutím k prostředí jako determinantu těchto procesů, tzn., že vždy je nutné přihlížet k faktu, že lidé z jiných civilizačních okruhů mohou interpretovat různé oblasti sociální interakce odlišně. To může mít různé následky v podobě vzájemného nepochopení a vyústění v konflikt. Za zajímavé nebo přinejmenším zamyšleníhodné lze uvést Segalovy hypotézy o odlišnosti ve vnímání prostoru, např. úhlů. Zůstává však otázkou, ve které oblasti lze tyto hypotézy prakticky uplatnit? Lze si představit, že mohou být užitečné např. pro nadnárodní výrobní společnosti s globálním významem, v nichž je dominantní tzv. technické myšlení.

Autoři v části publikace s názvem „Interkulturní specifika v myšlení a inteligenci“ poněkud nekriticky pracují s užitím výrazů patřících do jiného slohového útvaru (např. na str. 155 – „Český školský systém je posedlý testováním“) nebo se uchylují k nevědeckým definitivám (str. 155 – „Příslušníci romské menšiny jsou soustavně diskriminováni vzhledem k přístupu ke vzdělání, a to i na základě jejich výkonů v testech inteligence“). Na druhou stranu je nutné uznat, že tyto nedostatky jsou vyváženy např. uvedením teorií inteligence a Lynnova výzkumu IQ ve světě se zdůrazněním nedostatků tohoto typu testování.

V současnosti, ale i v minulosti byly velice oblíbené anekdoty o rozdílnostech v afektivitě, zejména v jejich projevech u jiných kultur a etnik. Toto populární téma je autory uchopeno zcela seriózně. Autoři uvádí dvě základní hypotézy: emoce jsou univerzální, nebo jsou kulturně podmíněné. Vliv prostředí na vývoj emocí a jejich projevy je patrný. Za zajímavou nejen z pohledu emocí, ale vůbec celkové schopnosti vnímat realitu můžeme považovat autory uvedenou Sapir-Whorfovu hypotézu, která tvrdí, že jazyk je jakýmsi programem pro utváření myšlenek a emocí, resp. že od jazyka se odvíjí vše ostatní – zejména myšlení, a tedy i celá komunikace, v našem případě její interkulturní část. Jazyk může mít dle této hypotézy za následek i zcela jiné vnímání času, čímž může vést ke zcela odlišným životním strategiím, např. v uspokojování potřeb.

Pro interkulturní komunikaci, která je předmětem studia sociální pedagogiky a pracovním instrumentem některých sociálních pracovníků a pedagogů zabývajících se edukací, integrací a inkluzí lidí z jiných kulturních okruhů, může být užitečná rovněž osmá kapitola pojednávající o identitách a konfliktech z pohledu interkulturní psychologie. Autoři v této kapitole jinak dále běžným způsobem definují a třídí pojmy jako předsudky, stereotypy, xenofobie, rasismus, antisemitismus, afirmativní akce, politickou korektnost atd.

Za nadbytečné vzhledem k ambicím autorů, aby monografie odpovídala na otázky dneška, považuji uvedení podkapitol o eugenice a antisemitismu. Tyto termíny se hodí spíše do historie či do výzkumu dnes zcela marginálních sociálně patologických jevů. Na druhou stranu v podkapitole o xenofobii absentuje uvedení jejich etiketizačních důsledků. Medializace, přesněji mediální deformace vede k ostrakizaci, marginalizaci a někdy i kriminalizaci jedinců, kteří se zdánlivě mohou projevovali jako xenofobové. Kritika interkulturního optimismu nebo multikulturalismu často vede k takovémuto dehonestujícímu jednání. Totéž se týká rasismu a islamofobie. Jedná se o spřízněné pojmy, které mají označovat negativně deviantní chování, rovněž se však ve veřejném prostoru stávají nástrojem

pro diskvalifikaci oponenta. Vzhledem k tomu, že je v knize islamofobie definována jako marginální jev, je nutné podotknout, že její nárůst během r. 2016 byl exponenciální. Pro iracionální strach z islámu a Muslimů se jako žádoucí jeví i termín převzatý z němčiny – islamoalarmismus. Lépe vystihuje dobovou i prostorovou podmíněnost a dynamiku tohoto jevu.

Součástí knihy jsou i hesla v úvodech jednotlivých kapitol. Autoři citují i britského filozofa Rogera Scrutona. Ke škodě publikace však chybí Scrutonem definovaný pojem oikofobie, který velice úzce souvisí xenocentrismem letmo zmíněným na straně 205. Pro lepší konceptualizaci nekritického kosmopolitismu a odporu ke všemu důvěrně známému a místnímu, se jeví právě Scruton jako vhodný autor k dalšímu rozpracování.

Za přínosné lze považovat představení soudobých a více latentních forem rasismu a diskriminace na základě barvy pleti, politické korektnosti jako nápravnému a autocenzurnímu instrumentu, který je dle některých hypotéz postmoderní ideologií, ač to tvůrci této doktríny popírají.

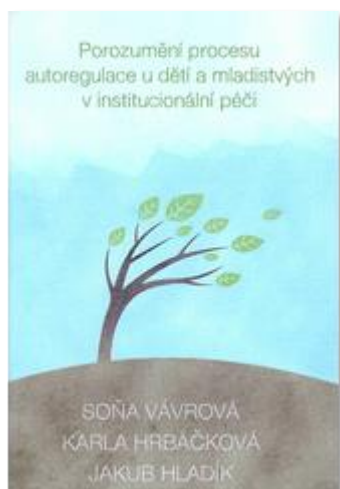
Monografie *Interkulturní psychologie* je knihou, která vychází z mnoha vědeckých oborů, jak její autoři deklarují. Jistě by si zasloužila větší rozsah a rozpracování některých kapitol a témat. Svět počátku 21. století je místem ve znamení velkých změn na globální úrovni. Co platilo včera, nemusí platit dnes. Geopolitické, etnografické a kulturní změny jsou pro tuto dobu signifikantní. Přispění k pochopení druhých je záslužný čin. Harmonizace vztahů mezi kulturami a snaha o porozumění a kulturní harmonii je velkou výzvou pro naši dobu. Proto si dovoluji chápat tuto knihu jako pomocníka při tvorbě racionálního a tolerantního prostředí.

Michal Ševčík

Helianthus – Institut pro kulturu a vzdělávání, z. s., Brno

Recenze

Vávrová, S., Hrbáčková, K., & Hladík, J. (2015). *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.



Od počátku své existence prošla ústavní péče o děti a mladistvé různými vývojovými stádii. Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči je (i) nyní vysoce aktuálním tématem v kontextu transformačních aktivit péče o ohrožené děti a mladistvé, které byly a jsou ovlivňovány myšlenkou deinstitucionalizace (připomeňme např. *Národní strategii ochrany práv dětí*). Filozofie transformace aktivit péče o ohrožené děti a mladistvé přitom vychází z předpokladu, že „nejlepším sociálním prostředím pro život dítěte je rodina“ (str. 21), což navazuje, stejně jako recenzovaná publikace na dnes již tradiční výzkumy psychické deprivace [Matějčka a Langmeiera \(2011\)](#), kteří jako jedni z prvních obrátili svůj zájem k situaci dětí žijících mimo rodinné prostředí.

Cílem této recenze je odpovědět si na otázku, jaké poznatky kniha přináší pro praxi pomáhajících profesí pracujících s dětmi a mladistvými v institucionální péči? Samotná publikace si klade za cíl „odkrýt mechanismy autoregulace, identifikovat její deficientní oblasti a zjistit souvislost jejího rozvoje v návaznosti na sociální prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá“ (str. 8).

V první řadě lze uvést, že publikace poskytuje integrující pohled na proces autoregulace, kdy na něj pohlíží skrze optiku psychologie, pedagogiky a sociologie. V jednotlivých pasážích tak propojuje proces autoregulace s psychologickými teoriemi, jako je Bowlbyho teorie attachmentu ([Bowlby, 1969](#)) či teorie vývoje ([Erikson, 2015](#)), stejně jako s pedagogickými koncepty jako např. „the goal theories“ (viz např. [Mareš, Man, & Prokešová, 1996](#)). Díky těmto propojením, odkazům na zahraniční praxi institucionální péče realizované ve Velké Británii a vztahováním se k na dalším výzkumům realizovaným v českém prostředí (viz např. [Vávrová & Kroutilová Nováková, 2015](#)) získává i na první pohled deskriptivní první kapitola popisující Institucionální péči o děti a mladistvé v České republice analytický kontext. Jediné, co by v úvodní kapitole mohlo do problematiky ne zcela zasvěcenému čtenáři chybět, je popis přesných podmínek a režimu pobytu dětí a mladistvých v institucionální péči, které by mohlo pomoci zasadit následující výklad pojednávající o autoregulaci do užšího kontextu podmínek konkrétních zařízení.

Druhá kapitola je věnována samotné autoregulaci a jejímu teoretickému ukotvení. Kapitola zdařile propojuje a ukotvuje autoregulaci skrze systémové a integrující pojetí, do něhož zahrnuje teorie, jako je např. self-efficacy ([Bandura, 1997](#)). Drobný nedostatek lze ale spatřovat v tom, že se v rámci popisu procesu autoregulace autoři zaměřují jen na vývoj sociální, emocionální a kognitivních funkcí, přičemž opomíjejí vývoj somatický a motorický, který je obzvláště v dětském věku velmi důležitý a může se do něj promítat (např. skrze psychosomatiku; či změny v somatickém růstu viz např. [Ptáček, Kuželová, & Čeledová, 2011](#)) mnoho z psychického dění. Popisované zaměření odborného zájmu autorů se ale zdá být vědomé a je v knize reflektováno.

V rámci druhé kapitoly se mi jeví za obzvláště přínosné využití vývojového kontextu pro zpracování pojednání o autoregulaci a zpracování kapitoly o selhávání autoregulace. Kapitola o selhávání autoregulace může být pro praxi pomáhajících profesí v institucionální péči důležitá zejména proto, že pojímá ono „selhávání“ jako multifaktoriálně podmíněné a vědomě tak rezignuje na nalezení jedné jediné příčiny daného jevu. Neptá se tedy na to, co bylo první, zda „slepice nebo vejce“ (viz str. 102);

ve smyslu narušené autoregulace jako důvodu pro pobyt v institucionální péči nebo narušení autoregulace jako následek pobytu v institucionální péči; spíše nabízí čtenáři dostatek výzkumně a odborně podloženého materiálu pro to, aby mohl sám ve svém procesu uvažování o této problematice využívat synergického efektu všech proměnných.

Třetí a poslední kapitola knihy je věnována prezentaci výsledků výzkumu procesu autoregulace u dětí v přirozeném a institucionálním prostředí. Úvod této kapitoly zasazuje celý výzkum do kontextu tím, že poskytuje rozsáhlý výčet možných faktorů vyskytujících se v obou typech prostředí. Díky tomu poskytuje ucelenou reflexi toho, čím vším může autoregulace být a jak se mnohost definování onoho fenoménu projevuje v jeho měření. Výsledky výzkumných zjištění jsou jednak porovnávány s vnímáním klíčových pracovníků institucionálních zařízení, což jako čtenář hodnotím obzvláště kladně, a jednak s perspektivou dětí samotných. Výzkum přináší řadu zajímavých poznatků např. o rozdílnosti projevování autoregulace v různých sociálních prostředích; důrazu na rozdíly mezi dětmi vyrůstajícími v institucionálním prostředí a v přirozeném prostředí; v regulaci emocí; promítání autoregulace do vnímání problémů a chování dětí a mladistvých; či akcentu kladeném na vědomí vlastní účinnosti v regulaci emocí.

V závěru této kapitoly jsou prezentována některá výzkumná doporučení pro praxi pomáhajících profesí v institucionální péči, jako např. zaměření se na rozvoj regulace emocí; fokus kladený na řešení problémových situací tak, aby nedocházelo ke vzniku nesouladu mezi úrovní autoregulace chování a mírou vnější regulace; a zaměření se na podporu vědomí vlastní způsobilosti u dětí a mladistvých v institucionální péči. Tato doporučení považuji za velmi přínosná pro praxi v institucionální péči, v publikaci mi však chybí jejich další rozpracování a konkretizování. S vědomím toho, že se jedná o publikaci vzniklou v rámci projektu GAČR, který je zaměřen na základní výzkum, však musím konstatovat, že toto rozpracování překračuje cíle publikace i projektu, v rámci něhož byl výzkum autoregulace zpracován. Rozpracování těchto doporučení může být proto námětem pro další zkoumání v oblasti institucionální péče, stejně jako genderová problematika ústavní péče, na níž sami autoři upozorňují v kontextu možného směřování dalších výzkumů.

Pakliže si tento text kladl za cíl odpovědět na otázku, jaké poznatky přináší recenzovaná publikace pro praxi pomáhajících profesí pracujících s dětmi a mladistvými v institucionální péči, mohu na základě výše uvedeného výčtu argumentů založených na obsahu a pojetí publikace odpovědět, že bohaté. Za obzvláště užitečné hodnotím i to, co jsem měla možnost sama jako čtenář zakusit, že kniha motivuje (nejen) odbornou veřejnost pro další výzkumnou činnost v oblasti institucionální péče.

Kateřina Glumbíková
Fakulta sociálních studií, Ostravská univerzita v Ostravě

Literatura

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise control*. New York: Freeman.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Volume 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený. Devět věku člověka*. Praha: Portál.
- Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum.
- Mareš, J., Man, F., & Prokešová, L. (1996). Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 46, 5–17. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3034&lang=cs>
- Ptáček, R., Kuželová, H., & Čeledová, L. (2011). *Vývoj dětí v náhradních formách péče*. Praha: MPSV ČR.
- Vávrová, S., & Kroutilová Nováková, R. (2015). Transformace systému péče o ohrožené děti očima ředitelů dětských domovů. *Sociální pedagogika/Social Education*, 3(2), 25–37. doi:[10.7441/soced.2015.03.02.02](https://doi.org/10.7441/soced.2015.03.02.02)

Editorial board:

Editor-in-Chief: **Jakub Hladík**, Faculty of Humanities TBU, Zlín

Managing Editor: **Jitka Vaculíková**, Faculty of Humanities TBU, Zlín.

Editor – manuscript: **Anna Petr Šafránková**, Faculty of Humanities TBU, Zlín.

Editor – manuscript: **Karla Hrbáčková**, Faculty of Humanities TBU, Zlín.

Editor – manuscript: **Dušan Klapko**, Faculty of Education MU, Brno.

Editor – books reviews and information: **Jan Kalenda**, Faculty of Humanities TBU, Zlín.

International editorial board:

Stanislav Bendl, Faculty of Education UK, Prague; **Christian Brandmo**, Faculty of Educational Sciences UiO, Oslo; **Adele E. Clarke**, Department of Social and Behavioral Sciences UCSF, San Francisco; **Miroslav Dopita**, Faculty of Arts UP, Olomouc; **Lenka Gulová**, Faculty of Education MU, Brno; **Lenka Haburajová Ilavská**, Faculty of Humanities TBU, Zlín; **Jim Johnson**, School of Education and Department of Psychology PLNU, San Diego; **Vladimír Jůva**, Faculty of Sports Studies MU, Brno; **Michal Kaplánek**, Jabok – Higher School of Social Pedagogy and Theology, Prague; **Blahoslav Kraus**, Faculty of Education UHK, Hradec Králové; **Roman Leppert**, Kazimierz Wielki University, Bydgoszcz; **Jiří Němec**, Faculty of Education MU, Brno; **Peter Ondrejko**, Faculty of Education UP, Olomouc; **Milan Pol**, Faculty of Arts MU, Brno; **Andrea Preissova Krejčí**, Faculty of Education UP, Olomouc; **Miroslav Procházka**, Faculty of Education JU, České Budějovice; **Jiří Prokop**, Faculty of Education UK, Praha; **Ewa Syrek**, Department of Social Pedagogy UŚ, Katowice; **Radim Šíp**, Faculty of Education MU, Brno; **Petr Vašát**, The Institute of Sociology of the Czech Academy of Sciences, Prague; **Soňa Vávrová**, Faculty of Social Studies OU, Ostrava.

Contact

Sociální pedagogika | Social Education

nám. T. G. Masaryka 1279, 760 01 Zlín

E: editorsoced@fhs.utb.cz

T: +420 576 038 007

W: www.soced.cz/english

Sociální pedagogika | Social Education, 5(1). 2017. Published by Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín. Editor-in-Chief: Jakub Hladík. The journal is published twice a year in an electronic format. The Journal accepts previously unpublished and reviewed papers only.

Duben 2017/April 2017

www.soced.cz

ISSN 1805-8825

Sociální pedagogika | Social Education

Časopis pro sociální pedagogiku
The journal for socio-educational theory and research

Publisher

Tomas Bata University in Zlín
Faculty of Humanities
Mostní 5139, 760 01 Zlín
Czech Republic