FAKULTA
PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ
A PEDAGOGICKÁ TUL

Bakalářská práce

Studijní motivace dospělých lidí s mentálním postižením

Studijní program: B0111A190016 Speciální pedagogika
Autor práce: **Jitka Svatušková**
Vedoucí práce: ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.
Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2026

FAKULTA
PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ
A PEDAGOGICKÁ TUL

Zadání bakalářské práce

Studijní motivace dospělých lidí s mentálním postižením

Jméno a příjmení:	**Jitka Svatušková**
Osobní číslo:	P22000357
Studijní program:	B0111A190016 Speciální pedagogika
Zadávající katedra:	Katedra sociální práce a speciální pedagogiky
Akademický rok:	2023/2024

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zjistit, jaká je motivace dospělých osob s mentálním postižením k dalšímu vzdělávání. Popsat, jaké dovednosti svým studiem posilují.
Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.
Metody: Rozhovory.
Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

ČERNÁ, M., aj., 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3071-7.
GOLEMAN, D., 2011. *Emoční inteligence*. 2. vyd. Praha: Metaforal. ISBN 978-80-7359-334-6.
SOLOVSKÁ, V., 2013. *Rozvoj dovedností dospělých lidí s mentálním postižením*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0369-8.
VÁGNEROVÁ, M., 2016. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3268-1.
VALENTA, M., aj., 2018. *Mentální postižení*. 2., přepr. a aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.

Vedoucí práce: ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.
Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce: 14. června 2024
Předpokládaný termín odevzdání: 23. dubna 2025

L.S.

doc. PaedDr. Aleš Suchomel, Ph.D.
děkan

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 14. června 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

17. dubna 2026 Jitka Svatušková

Poděkování

S velkou pokorou děkuji vedoucí své bakalářské práce ThDr. Kateřině Brzákové Beksové, Th.D., za laskavé, vlídné a odborné vedení, za důvěru, za cenné rady i trpělivou podporu při zpracování této práce. Děkuji také všem respondentům za jejich ochotu spolupracovat a otevřenost při sdílení svých zkušeností. Mé poděkování patří mým dětem Lindě, Jonášovi a Jáchymovi, partnerovi, rodičům, kolegyním a přátelům za jejich podporu, povzbuzení a porozumění během celého studia. Za jazykovou korekturu srdečné díky kolegyni Mgr. Daně Julii Moravcové. Zvláštní poděkování posílám kolegům z TUL Bc. Evě Hadravové a Bc. Janu Oplištilovi za neobyčejnou spolupráci po celou dobu studia. Bylo mi ctí jít touto cestou právě s vámi. Děkuji, že jste mi přišli do života.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá motivací dospělých osob s mentálním postižením k dalšímu vzdělávání a dovednostmi, které si prostřednictvím učení rozvíjejí. Teoretická část se zaměřuje na poruchu vývoje intelektu, specifika vzdělávání dospělých a na motivaci k učení. Empirická část je založena na kvalitativním průzkumu vedeném formou polostrukturovaných rozhovorů s účastníky programu „Přijďte k nám na vejšku!“, který je realizován na Katedře sociální práce a speciální pedagogiky Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci za velké podpory vyučujících a studentů této katedry. Účastníky programu jsou dospělé osoby s poruchou vývoje intelektu nebo s vícenásobným postižením, které přicházejí zejména z organizací poskytujících ambulantní a denní sociální služby, například Fokus Turnov, chráněná dílny Domova Harcov, sdružení D.R.A.K. Liberec. Práce upozorňuje na význam vzdělávacích programů, které respektují specifické potřeby této cílové skupiny, využívají jasnou strukturu, názornost, opakování a individuální přístup a současně podporují sociální vztahy, autonomii a sebeobhajování účastníků.

Klíčová slova

celoživotní učení, dospělost, klíčové dovednosti, mentální postižení, motivace, porucha vývoje intelektu, sebeobhajování, sebepojetí

Annotation

This bachelor's thesis deals with the motivation of adults with intellectual disabilities to a further education and the skills they develop through learning. The theoretical part focuses on intellectual disability, the specifics of adult education and motivation to learn. The empirical part is based on qualitative research conducted through semi-structured interviews with participants in the programme “Come to College!”, which is implemented at the Department of Social Work and Special Education of the Faculty of Natural Sciences, Humanities and Education at the Technical University of Liberec with the high level of support from teachers and students of this department. The participants of the program are adults with intellectual disability or multiple disabilities, who come mainly from organizations providing outpatient and daily social services, such as Fokus Turnov, the sheltered workshop Harcov, the D.R.A.K. Liberec association. The thesis highlights the importance of educational programs that respect the specific needs of this target group, use a clear structure, illustrative nature, repetition and an individual approach, and, at the same time, support social relationships, autonomy and self-advocacy of participants.

Key words

adulthood, intellectual disability, key skills, lifelong learning, motivation, self-advocacy, self-concept

Obsah

Seznam obrázků 10
Seznam tabulek 11
Seznam použitých zkratek a symbolů 12
Úvod 13
Teoretická část 15
1 Dospělí s mentálním postižením a jejich vzdělávání 15
1.1 Mentální postižení, porucha intelektu 15
1.2 Specifika dospělého věku u osob s mentálním postižením 17
1.3 Koncept celoživotního vzdělávání 21
1.4 Možnosti a bariéry vzdělávání dospělých s mentálním postižením v ČR 22
1.4.1 Deklarované právo na vzdělání 22
1.4.2 Dostupné formy vzdělávání dospělých 23
1.4.3 Pravidla ve vzdělávání dospělých 24
1.4.4 Bariéry ve vzdělávání dospělých 26
1.4.5 Vzdělávání dospělých s poruchou vývoje intelektu 26
2 Motivace k učení 28
2.1 Vnitřní a vnější motivace 29
2.2 Sebepojetí a specifika motivace u osob s PVI 29
2.3 Faktory ovlivňující studijní motivaci dospělých s poruchou vývoje intelektu 30
2.4 Rozvoj klíčových dovedností prostřednictvím vzdělávání 31
2.4.1 Sebeobsluha a denní činnosti 31
2.4.2 Sociální dovednosti 32
2.4.3 Komunikace 32
2.4.4 Orientace v čase a prostoru 33
Empirická část 34
3 Cíl a metodika průzkumu 34
3.1 Průzkumné otázky 34
3.2 Kvalitativní průzkumná strategie 34

3.2.1 Metoda sběru dat ... 34
3.2.2 Průzkumné prostředí ... 35
3.2.3 Etické aspekty průzkumu ... 36
3.3 Sledovaný vzdělávací program ... 37
3.4 Charakteristika respondentů ... 39
3.5 Polostrukturovaný rozhovor ... 39
4 Výsledky a interpretace ... 41
4.1 Tematická analýza ... 41
4.1.1 Motivace k účasti ve vzdělávacím programu ... 49
4.1.2 Dovednosti rozvíjené během programu ... 51
4.2 Interpretace zjištění v kontextu teorie ... 52
4.2.1 Zásady programu ... 54
5 Diskuse ... 57
5.1 Shrnutí hlavních zjištění ... 57
5.2 Limity průzkumu ... 59
5.3 Komparace s dostupnými studiemi ... 59
6 Doporučení pro praxi ... 62
Závěr ... 64
Seznam zdrojů ... 65
Seznam příloh ... 70

Seznam obrázků

Obrázek 1: Zhodnocení programu 39
Obrázek 2: Nápady pro příští lekce 39

Seznam tabulek

Tabulka 1: Program jaro 2024 37
Tabulka 2: Program podzim 2024 38
Tabulka 3: Program jaro 2025 38
Tabulka 4: Program jaro 2026 38
Tabulka 5: Kategorie a kódy 42

Seznam použitých zkratek a symbolů

CNS	centrální nervová soustava
ČR	Česká republika
D.R.A.K	občanské sdružení: Domov, Rodina, Aktivita a Komunikace
EU	Evropská unie
KSS	Katedra sociální práce a speciální pedagogiky
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MUNI	Masarykova univerzita
MZV	Ministerstvo zahraničních věcí
NPI	Národní pedagogický institut
OSN	Organizace spojených národů
PVI	porucha vývoje intelektu
R1 – R12	Respondent 1 – 12
SPMP	Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením
TUL	Technická univerzita v Liberci
WHO	World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

Úvod

„Učením jiných se učíme sami.“
(latinské přísloví)

Antický ideál vzájemného obohacování vystihuje i podstatu profesní zkušenosti, kterou jsem získala během studia speciální pedagogiky. Praxe a později také dobrovolnická činnost ve vzdělávacím programu mi ukázaly, že učení nepředstavuje jednostranný proces, ale vztah, v němž se obohacují obě strany. Role mentorky byla sice primárně zaměřena na podporu dospělých osob s postižením při osvojování nových poznatků, pravidelná setkávání a přímá interakce s účastníky mi však zároveň přinášely nové podněty k porozumění metodice výuky i lidské přirozenosti.

Tato práce vychází z inkluzivního pohledu na člověka, který zdůrazňuje univerzální lidskou důstojnost, rovný přístup a právo každého jedince na rozvoj vlastního potenciálu i na důstojné prožívání dospělosti. Ani intelektové znevýhodnění nesnižuje potřebu člověka být součástí společnosti, sdílet vztahy, rozhodovat o sobě a nalézat vlastní uplatnění. Rovnost proto nelze chápat pouze jako formální deklaraci stejných práv, ale především jako vytváření skutečných příležitostí k účasti, seberealizaci a vzdělávání. V tomto smyslu lze vzdělávání chápat jako jeden z důležitých předpokladů plnohodnotného života ve společnosti.

Vzdělávání bývá často spojováno především s dětstvím a mládím, ve skutečnosti však může člověka provázet po celý život. V dospělosti neslouží pouze k získávání nových poznatků, ale také k posilování samostatnosti, sebevědomí, sociálních vztahů a celkové kvality života. U osob s mentálním postižením, respektive s poruchou vývoje intelektu má vzdělávání v dospělém věku zvláštní význam, protože může být prostředkem osobního růstu, nových zkušeností i zdrojem pocitu přijetí a vlastní hodnoty.

Bakalářská práce se zaměřuje na motivaci dospělých osob s mentálním postižením k dalšímu vzdělávání a na dovednosti, které si prostřednictvím studia rozvíjejí. Nesleduje pouze důvody, proč se dospělí dále vzdělávají, ale také význam, který má tato zkušenost pro jejich každodenní život. Pozornost je věnována jejich vlastnímu pohledu na vzdělávání, tedy tomu, co jim přináší, v čem je podporuje a proč má pro ně smysl.

Teoretická část zasazuje mentální postižení do kontextu dospělosti, představuje koncept celoživotního vzdělávání a přibližuje možnosti i bariéry vzdělávání dospělých osob s poruchou vývoje intelektu. Dále se věnuje motivaci k učení a oblastem dovedností, které mohou být vzděláváním rozvíjeny. Empirická část vychází z kvalitativního průzkumu realizovaného pomocí polostrukturovaných rozhovorů s účastníky vzdělávacího programu „Přijďte k nám na vejšku!“.

Při tvorbě této bakalářské práce byl nástroj generativní umělé inteligence ChatGPT (verze GPT 5.2) využit v omezené míře jako podpůrný prostředek pro jazykové, stylistické a formulační úpravy textu (OPEN AI 2025).

Teoretická část

1 Dospělí s mentálním postižením a jejich vzdělávání

K lidem s postižením je třeba přistupovat především jako k lidským bytostem, kterým jsou přiznávána práva na plnohodnotný život ve společnosti, do níž se narodili. Povinností společnosti je vytvořit systém speciálních služeb a podpor, který po celý život adekvátně naplňuje jejich potřeby. Cílem je dosáhnout co nejvyšší možné kvality jejich života (Černá 2016, s. 76).

Jednou z klíčových oblastí podpory je přístup ke vzdělávání v dospělosti. Vzdělávání dospělých osob s mentálním postižením představuje nejen cestu k rozvoji jejich kompetencí, ale také prostředek k aktivnímu zapojení do společnosti a zvyšování kvality života. Tato práce se zaměřuje právě na motivaci dospělých osob s mentálním postižením ke studiu a na dovednosti, které si díky vzdělávání osvojují.

1.1 Mentální postižení, porucha intelektu

Terminologie k označení osob s mentálním postižením se v průběhu let výrazně proměňovala. Dřívější označení zdůrazňovala deficit a měla stigmatizující charakter. Idiocie či imbecilita, které získaly časem silně pejorativní nádech, byly nahrazeny jemnějším výrazem slabomyslnost. Avšak i ten byl vnímán negativně, stejně jako zaostalost či retardace.

Švarcová-Slabinová (2011, s. 36), která užívá pojem mentální retardace, ji popisuje jako *snížení úrovně rozumových schopností, které se v psychologii obvykle označují jako inteligence*. Kroupová doplňuje, že se jedná o trvalý stav, nikoliv o nemoc (2016, s. 196). Mnoho autorů považuje intelekt a inteligenci za synonyma. Kroupová (2016, s. 196) ve svém slovníku k pojmu intelekt přiřazuje především logickou paměť, soudnost, chápavost, iniciativu, zvídavost a fantazii. Naproti tomu pojem inteligence popisuje mimo jiné jako schopnost učit se ze zkušenosti, orientovat se v nových situacích, řešit situace praktického života.

Dle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN) Světové zdravotnické organizace (WHO) se již nepoužívá označení mentální retardace. Moderní terminologie vychází z respektu k člověku, klade důraz na důstojnost, individualitu, schopnosti a možnosti jedince, nikoliv pouze na deficit. Preferujeme tedy slovní spojení, v kterém je na prvním místě osoba. V rámci

humanizace názvosloví mluvíme o osobách s poruchou vývoje intelektu. Poruchy vývoje intelektu patří do skupiny *etiologicky rozmanitých stavů vznikajících během vývojového období. Jsou charakterizovány významně podprůměrnou úrovní intelektových funkcí a adaptivního chování, které jsou přibližně dvě či více směrodatné odchylky pod průměrem (přibližně pod 2,3. percentilem) dle odpovídajících normovaných standardizovaných a individuálně administrovaných testů* (MKN 2026).

V únoru 2025 byla předložena nová aktualizovaná verze MKN-11, která řadí poruchy vývoje intelektu s kódem 6A00 mezi neurovývojové poruchy do skupiny 06 Duševní, behaviorální nebo neurovývojové poruchy. Dle stupně postižení se dále dělí poruchy vývoje intelektu (dále jen PVI) následovně:

- Mírná porucha vývoje intelektu 6A00.0

  Jedinci s tímto typem postižení mají mírně snížené intelektové schopnosti a obtíže v oblasti myšlení, učení, při porozumění složitějším sdělením nebo při řešení obtížnějších úkolů. Stejně tak mohou mít problémy při teoretických dovednostech. S přiměřenou podporou žijí většinou osoby s mírnou PVI běžný samostatný život, včetně možnosti získat zaměstnání (WHO 2025). Bazalová-Pipeková přidává schopnost udržet sociální vztahy (2010, s. 292).
- Středně těžká porucha vývoje intelektu 6A00.1

  Mluvíme o závažnějším stupni intelektového postižení, u kterého je výrazněji omezená schopnost učení, adaptivního chování, abstraktního myšlení. U osob se středně těžkou PVI zůstávají jazykové schopnosti a možnost učit se na základní úrovni. Někteří jedinci zvládnou jednoduché sebeobslužné činnosti a domácí práce. Většina však potřebuje stálou a velkou podporu k tomu, aby mohla v dospělosti žít samostatně a případně pracovat (WHO 2025). Podle Bazalové-Pipekové (2010, s. 292–293) se jedná o osoby s opožděným vývojem řeči, která je velmi jednoduchá, s omezenou slovní zásobou. To se projevuje v obtížích vyjádřit složitější myšlenky, popsat události nebo formulovat abstraktní pojmy. Častá je celková neobratnost a oslabená jemná motorika. Obvykle se vyskytují emocionální labilita a potíže v oblasti sociální orientace, chybí schopnost rozhodovat se a samostatně řešit náročné situace.
- Těžká porucha vývoje intelektu 6A00.2

  Je charakteristická velmi omezenou řečí, někdy se dokonce řeč nerozvine vůbec. Schopnost se učit je nízká. Komunikační dovednosti jsou na minimální

úrovni. Osoby s touto formou PVI často používají jednoduchá slova, gesta nebo znaky (Bazalová-Pipeková 2010, s. 293). Těžce se orientují v prostoru, čase i v sociálních situacích. Potřebují trvalou podporu a dohled ve většině oblastí života. Učí se převážně základním sebeobslužným dovednostem. Reagují lépe na názorné, praktické a rytmizované činnosti, potřebují individuální přístup, každodenní podporu a péči (WHO 2025).

- Hluboká porucha vývoje intelektu 6A00.3

  Těžké a hluboké poruchy intelektuálního vývoje se rozlišují výlučně na základě rozdílů v adaptivním chování (WHO 2025). Bazalová-Pipeková (2010, s. 293–294) při popisu jedince s těžkou PVI upozorňuje především na kombinaci s postižením zraku a sluchu. Dále zmiňuje těžké omezení motoriky, neschopnost sebeobsluhy, nonverbální komunikaci (pohledy, gesta, zvuky), stereotypní automatické pohyby. Učení probíhá na úrovni základních senzoricko-motorických dovedností. Jedinec své okolí nepoznává, reakce směřuje na základní podněty (hlas, dotek, výraz). Často u něj dochází k sebepoškozování. Jedinci s hlubokým postižením vyžadují trvalou pomoc při všech činnostech (stravování, oblékání, hygiena, pohyb).

- Porucha vývoje intelektu dočasná 6A00.4 a neurčená 6A00.Z

  Dočasná porucha se popisuje u kojenců a dětí do čtyř let, pokud máme důkazy o poruše vývoje intelektu anebo pokud se jedná o jedince s tělesným postižením, se slepotou, prelingvální ztrátou sluchu, poruchou komunikace, chování či motoriky (WHO 2025).

1.2 Specifika dospělého věku u osob s mentálním postižením

Pro pochopení vzdělávacích potřeb dospělých osob s mentálním postižením je třeba nejprve vymezit, co charakterizuje dospělost jako životní období. Dospělost je fáze života následující po adolescenci, charakterizovaná plnou fyzickou, intelektuální, emoční a sociální zralostí. Typickými znaky dospělosti jsou autonomie v rozhodování, ekonomická nezávislost, budování partnerských vztahů a přebírání odpovědnosti za vlastní život. Společnost od dospělého člověka očekává plnění určitých rolí a povinností, za což mu přiznává odpovídající sociální status. Vágnerová (2007, s. 14) dělí dospělost do následujících fází:

- Raná dospělost (cca 20–40 let)

  Jedná se o období ovlivněné minulou zkušeností, která působí na celkové sebepojetí jedince včetně emočních projevů a osobnostních vlastností. Zásadními mezníky tohoto období jsou zisk profesního postavení, uzavření manželství, výchova dětí. Jedná se o etapu zaměřenou na dlouhodobé cíle a stabilizaci zodpovědnosti. Ambivalentní postoj mladého dospělého k vlastní dospělosti vyplývá z *rozporu potřeby svobody a nezávislosti s potřebou zkusit nové role* (Vágnerová 2007, s. 14).
- Střední dospělost (cca 40–50 let)

  Již v názvu je obsaženo, že popisuje střed života, je vrcholem zralosti i obdobím nárůstu zodpovědnosti. Je obdobím protikladů, na jedné straně je vrchol životních sil, na straně druhé je uvědomění si konečnosti života. Roste tendence zabývat se sám sebou (Vágnerová 2007, s. 178–180).
- Starší dospělost (50–60 let)

  Období života, v kterém jedinec mění postoj ke světu, k ostatním i k sobě samému. Lidé si v tomto období více cení všeho pozitivního, předávají zkušenosti další generaci, vymezují smysl života (Vágnerová 2007, s. 229–232).
- Rané stáří (60–75 let)

  Přináší člověku pravdivost, smíření a nadhled, vrchol osobnostního rozvoje. Naději mění ve víru. Člověk v tomto věku bilancuje (Vágnerová 2007, s. 299–303).

Dospělost můžeme vymezit z několika různých pohledů. Obecně lze říct, že dospělý člověk je ten, který dosáhl plnoletosti, získal právo volit, ukončil školní docházku, stává se trestně odpovědným, je mu umožněno darovat krev a orgány (Černá 2015, s. 172–173). Mezi další charakteristiky dospělosti řadíme ukončený tělesný růst a biologickou zralost, rozvinuté kognitivní schopnosti a schopnost rozhodování, převzetí odpovědnosti za vlastní život a chování, ekonomickou, sociální a osobní nezávislost, schopnost vytvářet stabilní mezilidské vztahy a žít jednotlivé životní role (partner, rodič, pracovník).

Erikson (2011, s. 65) dospělosti přisuzuje na jedné straně produktivitu, plodnost a tvořivost, na straně druhé pocit stagnace. Z uvedeného protikladu pak vzniká nová ctnost a tou je péče. Dospělost nám tedy přináší schopnost pečovat.

Mezi projevy provázející dospělé s mentálním postižením řadíme pomalejší chápavost, limity v abstraktním myšlení i mechanické paměti či chudší vyjadřovací schopnosti. Objevovat se může také impulzivní jednání, komunikační bariéry, obtíže se sociální adaptací a nerovnováha mezi aspiracemi a skutečným výkonem. Přestože jsou tyto znaky pro danou skupinu typické, Švarcová-Slabinová (2011, s. 47) akcentuje jedinečnost každého člověka.

Ačkoli osoby s PVI mohou dosáhnout dospělosti z hlediska chronologického věku, jejich psychosociální vývoj, míra samostatnosti a sociální role se často liší. Rozsah těchto odlišností závisí na stupni postižení a úrovni podpory, kterou jedinec získává. V myšlení osob s PVI se často objevuje výrazná rigidita, stereotypní způsoby uvažování a tendence ulpívat na jednom, již vyzkoušeném postupu řešení. Tito jedinci zpravidla preferují činnosti a situace, které dobře znají, a jen neradi přijímají nové nebo neznámé podněty. Změna zavedeného postupu v nich může vyvolávat nejistotu, úzkost či odpor. I když se osoby s PVI dokážou mechanickým způsobem naučit novým pravidlům či postupům, mnohdy je neumějí flexibilně uplatnit v reálných situacích. Chybí jim schopnost přenášet naučené poznatky do odlišných kontextů, což se projevuje obtížemi při samostatném řešení problémů. Problémy v abstraktním myšlení a v generalizaci poznatků způsobují, že jsou často závislí na vedení druhých a mají tendenci přenechávat rozhodování nebo řešení obtížných situací někomu jinému. Tento pasivní postoj k řešení problémů je třeba vnímat jako součást jejich kognitivních omezení, nikoli jako neochotu či lenost. Proto je nutné přistupovat k osobám s PVI s respektem, trpělivostí a pochopením. Přílišný nátlak, vyžadování rychlé samostatnosti nebo náhlá změna postupů mohou vést ke stresovým reakcím, k emočnímu napětí i k odmítavému chování. Efektivní podpora spočívá v postupném a srozumitelném nácviku nových dovedností, v poskytování jasné struktury a předvídatelného prostředí. Pomáhá vizualizace kroků, opakování, praktické nácviky a povzbuzení při zvládání nových situací. Podpora autonomie by měla být cílená, avšak pozvolná, aby jedinec nebyl přetížen a mohl postupně rozvíjet schopnost řešit problémy způsobem odpovídajícím svým možnostem (Vágnerová 2004, s. 293).

Podobně Solovská (2013, s. 36) upozorňuje na fakt, že osoby s PVI obvykle nedosahují ve svém kognitivním vývoji úrovně logického myšlení, tedy schopnosti uvažovat v širších souvislostech. Přesto je nezbytné rozvoj logického myšlení podporovat, avšak za podmínek přizpůsobených jejich možnostem. Vhodným postupem je využívání vlastních zkušeností jedince, opakované procvičování a práce

s konkrétními předměty, jevy a prožitky. Základem je zdůrazňování vztahů mezi reálnými situacemi a vyhledávání společných znaků, které pomáhají pochopit souvislosti a strukturu daných jevů.

Potřeba citové jistoty je u osob s poruchou vývoje intelektu mimořádně silná. Mladí dospělí často zůstávají pevně emočně propojeni se svou rodinou i v období, kdy jejich vrstevníci již přirozeně usilují o větší autonomii. Tato vazba bývá pro osoby s PVI významným zdrojem bezpečí, stability a orientace v každodenních situacích. Rodina představuje pro osoby s mentálním postižením důležitou oporu, která jim pomáhá zvládat nároky dospělého života a poskytuje pocit bezpečí v neznámých nebo náročných sociálních situacích. Osoby s PVI obvykle preferují prostředí, které je předvídatelné, strukturované a založené na stereotypnější, jednodušší a jasně vymezené stimulaci. Je nezbytné pečlivě volit míru stimulace tak, aby byla pro jedince dostatečně motivující a podporovala jeho rozvoj, ale zároveň nevedla k přetížení či únavě. Nadměrná stimulace může mít za následek odmítání činností, podrážděnost či sníženou schopnost soustředění. Naopak nedostatek podnětů zpomaluje rozvoj kognitivních i sociálních dovedností. Vytváření bezpečného emočního klimatu v kombinaci s vyváženou a přiměřenou mírou podnětů tak představuje klíčovou podmínku pro harmonický rozvoj osob s PVI a jejich úspěšné zvládání každodenního života (Vágnerová 2004, s. 295).

Zajištění citové jistoty a předvídatelného prostředí přitom neznamená pouze stabilní zázemí v rodině, ale také vytváření bezpečných situací, v nichž může jedinec postupně rozvíjet dovednosti potřebné pro běžný život ve společnosti. Právě v takovém kontextu se jako zásadní oblast rozvoje ukazuje komunikace. Je důležitá pro intaktní populaci, stejně tak pro osoby s poruchou vývoje intelektu. Pro řadu z nich však může představovat značnou překážku. Potíže mohou vznikat nejen při porozumění řeči či formulaci vlastních myšlenek, ale také v aplikaci sociálních pravidel, která se k běžné komunikaci vážou. Jedním z častých problémů je rozlišování mezi situacemi, kdy je vhodné používat tykání a kdy je na místě vykání. Samotný proces navázání rozhovoru může být rovněž obtížný, jedinci často nevědí, jak správně oslovit druhého člověka, jak projevit zájem nebo jak vhodně zaujmout jeho pozornost. I když mají osoby s PVI teoretické znalosti komunikačních zásad, jejich přenos do reálných situací bývá komplikovaný. Rozhovor je dynamický proces, který vyžaduje pružné reagování, respektování sociálních norem, interpretaci neverbálních signálů a empatii. To vše jsou oblasti, v nichž mohou osoby s PVI potřebovat výraznější podporu. Z tohoto

důvodu je nezbytný systematický nácvik komunikačních dovedností prostřednictvím praktických situací, modelových scénářů a opakovaného procvičování v bezpečném prostředí (Solovská 2013, s. 19–20).

1.3 Koncept celoživotního vzdělávání

Rada EU přijala v roce 2021 *Usnesení o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021–2030).* Tento dokument předkládá pět strategických priorit. Strategická priorita 2 klade důraz na celoživotní učení pro všechny. Pozornost by měla být zaměřena mimo jiné na zvýšení účasti dospělých na vzdělávání, na uznávání výsledků informálního a neformálního učení (MŠMT 2021).

MŠMT (2020) ve své Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ popisuje celoživotní učení jako dlouhodobý, kontinuální a dynamický proces, jehož základní podmínkou je vnitřní připravenost a motivace člověka průběžně se učit, osvojovat si nové znalosti a rozvíjet své kompetence. Tento koncept vychází z předpokladu, že učení není omezeno pouze na formálně strukturované období školní docházky, ale že probíhá po celou dobu lidského života v různých prostředích a situacích. Termín celoživotní učení se záměrně používá namísto užšího pojmu celoživotní vzdělávání, jelikož klade důraz nejen na organizované formy vzdělávací činnosti, při kterých si jedinec osvojuje znalosti a dovednosti, ale také na spontánní, samostatně řízené a přirozeně probíhající procesy učení, které nejsou formálně strukturované ani institucionálně řízené. Při nich se dospělý může naučit novým vztahovým a komunikačním návykům. Zormanová (2017, s. 24) obhajuje proces celoživotního učení jako příležitost k formování autonomie (ve smyslu svobody osobnosti) a zvyšování důvěry ve vlastní schopnosti.

Současné pojetí celoživotního učení vymezuje několik specifických oblastí vzdělávání, které jsou klíčové pro udržitelný rozvoj moderní společnosti. Patří sem zejména občanské vzdělávání, které podporuje aktivní zapojení jedince do veřejného života a rozvoj demokratických hodnot. Dále je vzdělávání zásadní pro environmentální uvědomění, sociální odpovědnost a schopnost orientovat se v globálních výzvách současnosti. Neméně důležitá je také oblast digitálních

kompetencí, které se staly nezbytnou součástí moderního života a podmínkou plnohodnotné účasti na trhu práce i v osobním a společenském životě (MŠMT 2020).

Celoživotní učení představuje klíčový princip moderní vzdělávací politiky i osobního rozvoje, který reaguje na rychlé změny v technologické, sociální a ekonomické oblasti. Učení dospělých plní dle Zormanové (2017, s. 23) tři základní funkce: humanizační, integrační (socializace jedince) a kvalifikační (možnost uplatnit se na trhu práce). Cílem není pouze získávání nových informací, ale především schopnost adaptace, kritického myšlení, tvořivosti, samostatnosti a aktivního zapojení do života společnosti (MŠMT 2020).

1.4 Možnosti a bariéry vzdělávání dospělých s mentálním postižením v ČR

Od devadesátých let 20. století se hlavním cílem vzdělávání osob s mentálním postižením stalo samotné vzdělávací působení a proces učení, nikoli pouze jeho výsledky. Důraz je kladen na rozvoj samostatnosti, praktických dovedností a osobního potenciálu každého jedince. Vzdělávání má pomoci lidem s mentálním postižením poznat a rozvíjet své schopnosti a vlohy, efektivně využívat svůj čas a aktivně se zapojovat do života komunity i mezilidských vztahů (Černá 2016, s. 195).

1.4.1 Deklarované právo na vzdělání

Již v roce 1657 zmiňuje Komenský (1948, s. 68–69) ve svém díle Velká didaktika, že výchovu potřebují všichni – bohatí i chudí, urození i prostí, ve městech a městečkách, vesnicích a osadách, omezení i nadaní. V roce 1774 vydává Marie Terezie Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy (Morkes 2006). V roce 1869 pak vychází Hasnerův zákon, který již upravuje pravidla povinné školní docházky (Kasper, Kasperová 2010, s. 27). V následujících odstavcích připomeneme důležité dokumenty, které hovoří o právu na vzdělání.

- Všeobecná deklarace lidských práv je stále klíčovým dokumentem v oblasti práv a svobod, přestože byla Valným shromážděním OSN přijata již v roce 1948. Poprvé byly uceleně a jednoznačně formulovány základní lidské svobody a práva, jež náleží každému člověku bez ohledu na jeho původ či postavení. V článku 26 (1) se píše: *Každý má právo na vzdělání. Vzdělání nechť*

je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné (MZV 2015).

- Úmluva o právech dítěte byla v New Yorku přijata 20. listopadu 1989. A o necelý rok později, 30. září 1990 byla podepsána jménem České a Slovenské Federativní Republiky. V článku 28 je ukotveno právo dítěte na vzdělání, které zahrnuje mimo jiné pro všechny děti bezplatné a povinné základní vzdělání (MPSV 2016).
- Usnesením č. 2/1993 Sb. z 28.12.1992 vyhlásilo předsednictvo České národní rady Listinu základních lidských práv jako součást ústavního pořádku České republiky. V článku 33 (1) se uvádí: *Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon* (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb.).
- Stejně tak se píše v Chartě základních práv Evropské unie z roku 2012 v článku 14: *1. Každý má právo na vzdělání a přístup k odbornému a dalšímu vzdělávání* (Listina základních práv EU 2012).
- V roce 2006 přijalo Valné shromáždění OSN text Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením. V článku 24, odstavci 1 se píše: *Státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, uznávají právo osob se zdravotním postižením na vzdělání. S cílem realizovat toto právo bez diskriminace a na základě rovných příležitostí, státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí začleňující vzdělávací systém na všech úrovních a celoživotní vzdělávání zaměřené na: a) plný rozvoj lidského potenciálu a smyslu pro vlastní důstojnost a uvědomění si vlastní hodnoty, stejně jako na posilování úcty k lidským právům, základním svobodám a lidské různorodosti; b) rozvoj osobnosti, nadání a kreativity osob se zdravotním postižením, jakož i jejich duševních a tělesných schopností, v co největší možné míře; c) účinné zapojení osob se zdravotním postižením do života ve svobodné společnosti* (MPSV 2019).

1.4.2 Dostupné formy vzdělávání dospělých

Koncept celoživotního učení zahrnuje tři vzájemně provázané složky: formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení. Formální vzdělávání v ČR je vymezeno zákonem č. 561/2004 Sb., tzv. školským zákonem, a č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Zákony upravují vzdělávání na všech stupních vzdělávací soustavy, zahrnující mateřské a základní školy, střední školy, gymnázia, odborné

školy, učiliště, dále pak vyšší odborné a vysoké školy, univerzity, v neposlední řadě také základní umělecké školy a školy jazykové. Cílem formálního vzdělávání je zisk nejen konkrétního stupně vzdělání a maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů. Formální vzdělávání rozvíjí kompetence nezbytné pro aktivní zapojení jedince do pracovního, osobního i občanského života (MŠMT 2020).

Neformální vzdělávání je zaměřeno na rozvoj znalostí, dovedností a schopností v zařízeních zaměstnavatelů, v soukromých vzdělávacích institucích, ve školských zařízeních (např. zájmové vzdělávání, které poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti), v nestátních neziskových organizacích, v paměťových institucích (zejména knihovnách a muzeích), uměleckých a jiných kulturních institucích, ve science centrech a v dalších organizacích. Do oblasti neformálního vzdělávání lze řadit některé organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež i dospělé, jako jsou například kurzy, rekvalifikace, školení a přednášky (Veteška, Vacínová 2011, s. 51). Nutnou podmínkou pro realizaci neformálního vzdělávání je účast odborného lektora, učitele, trenéra či proškoleného vedoucího. Bez dodatečného uznání příslušným orgánem nebo institucí však zpravidla nevede k získání stupně vzdělání. Neformální vzdělávání se odehrává v mnoha různých formách: od malých individuálních či skupinových aktivit přes vysoce kontextuální standardizované vzdělávací programy, časově omezené či dlouhodobé, implementované do formálního školského systému, nebo naopak programy a volnočasové aktivity zcela oddělené od vzdělávání ve školách. I ty však formální vzdělávání doplňují, neboť prostřednictvím neformálního vzdělávání se významně posilují klíčové životní kompetence (tzv. life skills), rozvoj charakteru, odpovědnosti, zdravého životního stylu, adaptabilita, odolnost, vytrvalost, komunikace, kreativita, práce v týmu, řešení problémů, poznání silných a slabých stránek apod. Neformální vzdělávání zároveň plní roli záchranné sítě pro ty, kteří jsou neúspěšní ve formálním vzdělávání (ať už tím, že jej předčasně opouštějí, nebo tím, že nezažijí úspěch) (MŠMT 2020).

1.4.3 Pravidla ve vzdělávání dospělých

Stejně jako při vzdělávání dětí i v andragogice využíváme Herbartův didaktický trojúhelník. Jednotlivými vrcholy jsou student, vyučující a obsah učení. Studentem je dospělý jedinec, kterého popisují Veteška, Vacínová (2011, s. 84) takto: Učící se dospělý obvykle upřednostňuje praktické a ihned využitelné poznatky.

Vzhledem k mnoha povinnostem má málo času na studium. Jeho myšlení může být méně pružné než v mládí, ale je kompenzováno bohatými životními a pracovními zkušenostmi. Zormanová (2017, s. 44) přidává následující změny ve vývoji dospělého studujícího jedince: psychické (zhoršující se paměť), fyzické (zhoršení zraku a sluchu), motorické (zpomalení pohybů). Nedostatky spojené s vyšším věkem však dospělý kompenzuje vyšší motivací a odpovědností. Malach (2024, s. 182) navíc uvádí, *že učící se dospělí potřebují vědět, proč, čemu a jak se budou učit. Mají potřebu cítit autonomii a odpovědnost za své učení. Nejlépe se učí, když k tomu mají vnitřní motivaci*. Zormanová (2017, s. 45) připomíná tři důležité podmínky pro efektivní učení dospělého: musí mít možnost se učit, musí se chtít učit, musí se umět učit.

Vyučující se zaměřuje na všechny stránky vzdělávacího procesu, který zahrnuje metody a formy výuky, obsah a použité materiály. Stanovuje cíle. Dle Vetešky, Vacínové (2011, s. 96) a Malacha (2024, s. 183) dodržuje následující zásady a principy:

- Orientace na praxi – dospělí projevují při učení se větší zájem o prakticky využitelné znalosti a dovednosti. Je vhodné již na počátku přednést, jakým způsobem jsou přednášená témata použitelná v praxi.
- Motivace a participace – studující je spolutvůrcem vzdělávání, v navozené pozitivní, přátelské, neformální atmosféře uplatňuje své dosavadní zkušenosti, na které navazuje novými informacemi.
- Individuální přístup – vyučující respektuje dospělost účastníků, jejich individualitu, rozdílné tempo i schopnosti. Ponechává účastníkům možnost volby, zda a jakým způsobem se zapojují.
- Didaktická redukce – lektor připravuje témata s ohledem na charakteristiku skupiny. Přihlíží k věku, pokročilosti i k celkové zdatnosti studujících.
- Názornost – studující si mnohem lépe zapamatuje přednášené, pokud má možnost při osvojování si nového učiva zapojit co nejvíce svých smyslů.
- Aktuálnost – vyučující průběžně reaguje na nové problémy vyplývající z rozvoje technologií, zjištěných nedostatků ve znalostech studujících a z proměňujících se požadavků spojených s výkonem povolání.

Přednášející systematicky plánuje průběh lekcí, přičemž výukový proces je obvykle strukturován do několika navazujících fází. Úvod představuje motivační fáze, jejímž cílem je připravit studující na osvojování nového učiva. Následuje fáze expoziční, zaměřená na utváření a rozvíjení potřebných vědomostí a dovedností. Třetí, tzv. fixační fáze slouží k upevnění a prohloubení již osvojeného učiva. Proces učení je završován verifikační fází, která umožňuje ověřit úroveň získaných vědomostí a dovedností (Veteška, Vacínová 2011, s. 90).

1.4.4 Bariéry ve vzdělávání dospělých

Dle Zormanové (2017, s. 48–49) dělíme bariéry ve vzdělávání dospělých na vnější a vnitřní. K vnějším bariérám vzdělávání dospělých lze zařadit především nedostatek informací o možnostech dalšího vzdělávání, omezenou dostupnost vzdělávacích příležitostí, nepříznivou finanční situaci a také pracovní či rodinné závazky, které znemožňují pravidelnou účast na výuce. Obecně lze tyto faktory charakterizovat jako nedostatek času a finančních prostředků.

Mezi vnitřní překážky se řadí zejména nízké sebevědomí. Další významnou bariéru představují předsudky spojené s věkem a dosaženým stupněm vzdělání. Vzdělávání je navíc často vnímáno jako oblast primárně určená dětem a mládeži. Se vzrůstajícím věkem se obvykle zvyšuje i riziko zdravotních obtíží, únavy a kumulace osobních i pracovních problémů, což může vést k vyšší míře stresu a snižování motivace k dalšímu studiu. K nepříznivým faktorům ovlivňujícím neúčast na celoživotním vzdělávání patří také nedostatek psychické podpory, negativní zkušenosti z období povinné školní docházky a také odlišné preference v oblasti trávení volného času (NPI 2024)

1.4.5 Vzdělávání dospělých s poruchou vývoje intelektu

Dospělí lidé s PVI mají možnost se celoživotně vzdělávat formou návštěv večerních škol. Docházení na večerní výuku jim umožňuje lépe strukturovat čas, plněním domácích úkolů se pravidelně připravují na další výuku. Podle zájmu účastníků vzdělávání a s heslem „Vše, čemu se člověk naučí, obohatí jeho život“ se sestavují vzdělávací obsahy večerních škol. Za nejpřínosnější oblasti pro vzdělávání považují účastníci následující: rozvíjení komunikačních dovedností, opakování učiva na úrovni základní školy, orientace v okolním světě a životě, výchovné a umělecké předměty. Přednášky většinou vedou speciální pedagogové, často za asistence

studentů pedagogických oborů vysokých škol. Pro frekventanty večerních kurzů jsou vedle nabytých znalostní velice cenné nové zajímavé sociální kontakty, například s mladými studenty (Švarcová-Slabinová 2011, s. 153).

2 Motivace k učení

Motivace k učení představuje složitý psychologický proces, který aktivuje, směruje a podporuje učební činnost člověka. Je klíčovým prvkem vzdělávacího procesu, protože ovlivňuje, zda se jedinec do učení zapojí, jaké úsilí mu věnuje a jak vytrvale dokáže reagovat na překážky či neúspěchy. Na motivaci k učení působí osobnostní charakteristiky, dosavadní zkušenosti, hodnotová orientace jedince i celková kvalita prostředí, v němž se vzdělávací proces odehrává.

Rabušicová, Rabušic (2008, s. 97) definují motivaci jako *zdroj, z něhož vychází naše jednání.* Deshler (in Rabušicová, Rabušic 2008, s. 97) doplňuje v souvislosti se vzděláváním dospělých, že se jedná o *obecný stav připravenosti k učení.* Zahrnuje emoční, kognitivní a behaviorální postoje jedince, který je zároveň vybaven vůlí a odhodláním ke studiu (Lazarová 2024, s. 165–166). Mareš (2013, s. 252) definuje motivaci jako *soubor vnitřních a vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání.* Dodávají člověku energii začít a zároveň ho udržují v procesu, podporují v něm očekávání, směrují ho k cíli, umožňují mu prožívání úspěchů i neúspěchů. Motivace je podmínkou učení. Pokud je člověk nedostatečně motivovaný, mnoho se nenaučí. Naopak *přiměřená motivace je podmínkou úspěšného výcviku* (Nakonečný 1997, s. 52).

Lazarová (2024, s. 166–167) dále uvádí v souvislosti se vzděláváním dospělých Bandurův pojem „self-efficacy“, překládáno jako přesvědčení o vlastní schopnosti. Míru self-efficacy ovlivňují u dospělých zkušenosti z minulosti. Z výzkumu vyplývá přímá úměra mezi mírou self-efficacy a spokojeností v životě. Spokojenější lidé vládnou větší odvahou pouštět se do nových projektů, včetně studia, stanovují si vyšší cíle a nepolevují při obtížích. Pokud má jedinec nižší míru víry ve své schopnosti, cíl se mu zdá nedosažitelný a vznikající úzkost pak působí na jeho emoční i fyzickou pohodu. Dnešní rychlá moderní doba může v dospělém starším jedinci vyvolávat pocit, že není možné udržet tempo rychle se měnícího světa kolem. To vše působí na vnitřní pohodu a sebepojetí nejen dospělých, kteří vstupují do vzdělávacího systému. *A proto je zcela relevantní sledovat jejich učení a vzdělávání také z pohledu psychologie a podpořit tak psychologickou dimenzi práce vzdělavatelů dospělých* (Lazarová 2024, s. 169).

2.1 Vnitřní a vnější motivace

Motivaci tradičně dělíme na vnitřní a vnější. Vnitřní motivaci chápe Mareš (2013, s. 278–288) jako vlastní snahu věnovat se činnostem pro ně samotné. Vychází z přirozené potřeby objevovat, porozumět světu a rozvíjet vlastní schopnosti. Učení je zde samo o sobě zdrojem uspokojení, radosti a identity. Tento typ motivace je spojen s hlubším pochopením učiva, dlouhodobým zájmem, tvořivostí a samostatným myšlením, zároveň s osobním uspokojením, radostí či smyslem, který člověk nachází v dané aktivitě. Studující nepotřebuje žádné vnější pobídky ani odměny. Je zásadní podporovat vnitřní motivaci ve vzdělávání i pracovním prostředí. Vnitřní motivace má pozitivní vliv na výkon, kreativitu a spokojenost se životem.

Naopak vnější motivace přichází k jedinci zvenku, člověk musí být k činnosti pobízen a přesvědčován. Odměnou mu již není jen dobrý pocit a radost ze samotné činnosti, ale konkrétní pochvala, dobrá známka, uznání okolí. Ačkoli může být účinným krátkodobým stimulem, její vliv bývá méně trvalý a není zpravidla spojen s hlubokým porozuměním ani dlouhodobým vztahem k učení. Z nových výzkumů vyplývá, že u jednoho člověka fungují oba druhy motivace, byť v různých poměrech. Je proto třeba posilovat vnitřní motivaci jedince a vhodně ji doplňovat tou vnější (Mareš 2013, s. 278–288).

Lazarová (2024, s. 164) považuje za důležitou takzvanou výkonovou motivaci. Popisuje ji jako dvě protichůdně působící síly. Na jedné straně stojí snaha přiblížit se pozitivnímu, na straně druhé vyhnout se negativnímu. Pokud si představíme dospělého člověka v procesu učení, stojí před námi jedinec, který je motivován úspěchem při zapojení se do vzdělávacích činností, zároveň se obává neúspěchu.

2.2 Sebepojetí a specifika motivace u osob s PVI

Sebepojetí lze chápat jako strukturovaný soubor představ, které jedinec má o sobě, svých schopnostech, hodnotě a společenském postavení. Každý člověk si vytváří své životní prostředí dle svého osobnostního nastavení. Vybírá si společnost lidí, v které se nejčastěji pohybuje, zastává v ní určitou roli. Toto sladění životních podmínek a osobnostních rysů přispívá ke stabilitě osobnosti. *Lidé si v souladu se svými osobnostními vlastnostmi vytvářejí a udržují stabilní sebepojetí, které jim slouží jako filtr životních zkušeností* (Vágnerová 2010, s. 139). Nastavení sebepojetí jedince vnímá jeho okolí, a to naopak působí na jedince a posiluje zpětnou vazbou stabilitu

jeho osobnosti. Role rodiny je zásadní. Podporující a respektující přístup přispívá k pozitivnímu sebepojetí, zatímco přehnaná ochrana nebo podceňování mohou bránit rozvoji osobní autonomie. Zvýšená citlivost na sociální hodnocení je (s ohledem na míru kognitivního deficitu) častým rysem u osob s PVI. Vnímání sebe sama bývá výrazně ovlivněno reakcemi okolí, což může vést k nižšímu sebevědomí a závislosti na názorech druhých.

Při PVI se jedná o poškození CNS a Vágnerová (2004, s. 294, 296) upozorňuje na poruchy paměti a pozornosti s tím spojené. Učení bývá převážně mechanické, osobám s PVI dlouho trvá, než se naučí novým věcem. Tato snížená efektivita učení vede často k rezignaci při dalším rozvoji. Velmi často se učí za pomoci dalšího člověka, který je motivuje. Pozitivní pouto s touto osobou se stává emoční motivací k učení. Pro osoby s PVI mají tyto sociální vztahy zvláštní význam. Osobní zkušenosti působí jako silné motivační podněty a výrazně podporují úspěšnost učebního procesu. Vzhledem k tomu, že proces učení vyžaduje nejen dostatečně dlouhou schopnost soustředění, ale také flexibilní přesouvání pozornosti mezi jednotlivými podněty, představuje vnější motivace významný faktor ovlivňující výslednou efektivitu učení (Solovská 2013, s. 72).

2.3 Faktory ovlivňující studijní motivaci dospělých s poruchou vývoje intelektu

Pokud k učení člověka s PVI využijeme jeho vlastní zážitek, umožníme mu urychlit a zesílit výsledný pozitivní efekt učení (Solovská 2013, s. 17). Dle Solovské (2013, s. 96) se pro lidi s PVI i běžné každodenní situace mohou stát nebezpečnými nebo rizikovými. Důvodů je hned několik: např. nedostatek informací nebo špatné pochopení situace, případně sklon těchto osob být nadmíru důvěřivými a přátelskými. Aby se člověk mohl dobře orientovat v nové situaci nebo v prostoru, potřebuje ovládat své kognitivní funkce, jako je paměť, pozornost, myšlení v souvislostech, rozeznat rozdíl mezi realitou a fantazií. *Nácvik a trénování jednotlivých psychických procesů, schopností a dovedností pomáhá podpořit nácvik pochopení vztahů v jednotlivých situacích. Člověk s mentálním postižením tak může zažít jednotlivé úspěchy a ty podpoří jeho samostatnost a sebevědomí a pomohou mu předcházet nadměrnému napětí v situacích, které jsou složitější* (Solovská 2013, s. 111). Pokud se podaří nalézt vhodné způsoby, jak studující s PVI motivovat k aktivitě přiměřené jejich

schopnostem, lze tím významně podpořit jejich sebevědomí, samostatnost i uspokojování základních životních potřeb. Prostřednictvím aktivizace osob s PVI dochází k rozvoji jejich sociálních a komunikačních dovedností i k posilování poznávacích procesů. Využití vlastních zážitků navíc podporuje vnitřní motivaci k učení. Bezpečné vzdělávací prostředí a podnětné sociální kontakty, například se spolužáky, lektory a dalšími studenty univerzit, umožňují účastníkům s PVI dlouhodobý nácvik různorodých situací. Tyto zkušenosti následně přispívají ke kompenzaci individuálních specifických obtíží (Solovská 2013, s. 178).

Pocit vlastní kompetence je posilován úspěchem při plnění dosažitelných úkolů, podpůrným přístupem lektorů a ostatních účastníků i existencí bezpečného prostoru pro nácvik nových dovedností. Účastníci s PVI přitom nejsou při studiu pouze objektem podpory, ale stávají se jeho aktivními spolutvůrci, protože jejich preference, rozhodování a zpětná vazba ovlivňují jeho další směřování. *Tento princip odpovídá transformativnímu pojetí sociální intervence vytvářející podmínky pro rozvoj vlastního potenciálu a aktivní sociální participaci* (Brzáková Beksová, Nádvorníková, Vojtěch Javůrková 2025, s. 27).

2.4 Rozvoj klíčových dovedností prostřednictvím vzdělávání

Mezi klíčové dovednosti u osob s PVI řadíme sebeobsluhu a zvládání základních denních činností, praktické a sociální dovednosti, komunikaci, umění navazovat a pěstovat vztahy, schopnost projevovat a regulovat emoce, orientovat se v čase, prostoru i ve vztazích (Solovská 2013, s. 96).

2.4.1 Sebeobsluha a denní činnosti

Sebeobslužné dovednosti zahrnují především činnosti spojené s osobní hygienou, oblékáním, stravováním, pohybem, péčí o zdraví a orientací v prostředí. Mezi denní činnosti kromě sebeobsluhy řadíme také aktivity spojené s domácností, volným časem, prací či vzděláváním a sociálními kontakty. Jednotlivé aktivity jsou složené z mnoha samostatných malých kroků, které si osoba s PVI postupně osvojuje. Procvičuje si paměť a pozornost. Při práci s čísly se zároveň učí i hodnotě peněz, seznámí se s jednotlivými bankovkami a mincemi. Praktikuje orientaci v prostoru, samostatnost při rozhodování, učí se vybírat z více možností. *Tyto samostatné oblasti lidé s mentálním postižením trénují jak ve škole, tak v různých dalších vzdělávacích*

aktivitách a situacích, v kroužcích apod. (Solovská 2013, s. 83). Osoby s PVI potřebují často jasnou strukturu dne, pravidelnost a předvídatelnost. Zvládnutí sebeobsluhy i dalších činností má nejen praktický, ale i psychologický význam. Podporuje pocit vlastní kompetence, posiluje sebevědomí a přispívá k utváření pozitivního sebepojetí. Naopak dlouhodobá závislost na pomoci druhých může vést k pasivitě, ztrátě motivace a pocitům bezmoci (Solovská 2013, s. 83–88).

2.4.2 Sociální dovednosti

Osoby s PVI jsou často vedeny k nekritickému přístupu a důvěře k ostatním, aniž by měly přístup k dostatku důležitých informací, což je činí zranitelnými vůči potenciálně nebezpečným situacím. Není vhodné osoby s PVI natolik chránit, aby se rizikovému chování neustále vyhýbaly. Zároveň ani není možné zajistit, aby se s ním nikdy nesetkaly. Naopak je velmi žádoucí naučit je tyto situace umět přečíst a začít řešit, konkrétně a reálně bezpečnou formou vlastního zážitku jim daný jev přiblížit, umožnit jim opakovaně učit se řešit každodenní situace, orientovat se ve složitých vztazích, seznámit se s pravidly společnosti, která mohou být odlišná od norem rodin. Díky tomu je člověk s PVI jistějším, lépe chápe vztahy a orientuje se v nových situacích. Stává se součástí společnosti, je pro ni přínosem, má z ní i užitek, není plně závislý na péči a pomoci. *Stává se plnohodnotným občanem* (Solovská 2013, s. 152). Za jeden z důležitých cílů rozvoje samostatnosti osob s PVI lze považovat podporu sebeobhajování, tedy schopnosti vyjadřovat vlastní potřeby, přání a rozhodnutí. Schopnost rozhodovat o vlastním životě a vyjadřovat své názory je v běžných podmínkách obvykle vnímána jako přirozená součást života. U osob s mentálním postižením však může být náročnější pojmenovat vlastní potřeby, postoje a přání a následně je obhájit. Jednou z účinných cest k rozvoji těchto schopností je sebeobhajování (Valenta aj. 2018, s. 340). *Sebeobhájci jsou lidé s postižením, kteří chtějí být slyšet. Nebojí se mluvit o tom, co potřebují, a pomáhají i ostatním, aby se dokázali ozvat* (Rytmus 2026).

2.4.3 Komunikace

Při rozhovoru osoby s poruchou vývoje intelektu často reagují velmi stručně, mnohdy pouze jedním slovem nebo krátkou větou. Tento způsob odpovídání není projevem nezájmu, ale spíše důsledkem omezené slovní zásoby, obtíží v porozumění složitějším otázkám a potíží s formulací vlastních myšlenek. Proto je nezbytné klást

doplňující otázky, poskytovat čas na zpracování informací a aktivně povzbuzovat jedince k rozšíření odpovědi. Je také nutné ověřovat, zda osoba skutečně porozuměla položené otázce. U jedinců s PVI se často setkáváme s tzv. pseudoporozuměním, kdy odpoví, aniž by plně pochopili význam sdělení. Proto se doporučuje používat jednoduché věty, konkrétní příklady a postupné zpřesňování dotazů. Celkově lze říci, že kvalitní komunikace vyžaduje dostatek času, trpělivosti, strukturované vedení rozhovoru a využívání srozumitelných jazykových prostředků, které zohledňují specifické potřeby osob s PVI (Solovská 2013, s. 19–20).

2.4.4 Orientace v čase a prostoru

Složitým se také jeví porozumění časovým pojmům, jako jsou dříve, potom, později či následně. Tyto termíny se týkají časové souslednosti, která může být pro osoby s PVI kognitivně náročná. Mnozí jedinci buď tyto výrazy vůbec neznají, nebo si je vykládají nepřesně. V praxi to může způsobovat nedorozumění, zejména při popisu událostí, plánování úkolů nebo vysvětlování denního režimu prostředí. Z tohoto důvodu je velmi vhodné tyto pojmy pravidelně používat, vysvětlovat jejich význam a ukotvovat jejich pochopení na konkrétních příkladech z běžného života. Efektivní je vizualizace prostřednictvím obrázků, časových os, denních plánů či sekvenčních kartiček. Takový přístup podporuje nejen porozumění časovým vztahům, ale i rozvoj samostatnosti a orientace v běžných situacích (Solovská 2013, s. 30). Stejně jako u časové orientace, i při nácviku orientace v prostoru využíváme jazykových dovedností, pracujeme s konkrétními pojmy, které navíc propojujeme s pohybem. *Proces učení proto musí být vždy v souladu se zásadami multismyslového a komplexního přístupu* (Solovská 2013, s. 72).

Empirická část

3 Cíl a metodika průzkumu

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaká je motivace dospělých osob s mentálním postižením k dalšímu vzdělávání, popsat, jaké dovednosti svým studiem posilují.

3.1 Průzkumné otázky

V souladu s cílem bakalářské práce byla formulována hlavní průzkumná otázka: Jaká je motivace osob s mentálním postižením ke vzdělávání v dospělém věku? Dále byly přidány dvě doplňující průzkumné otázky: Jaké dovednosti účastníci posilují ve vzdělávacím programu, který navštěvují, a jak je využívají v běžném životě? Jaké je složení účastníků a jejich životní kontext?

3.2 Kvalitativní průzkumná strategie

Pro zpracování této bakalářské práce byla vybrána forma kvalitativního průzkumu. Švaříček, Šeďová aj. (2014, s. 28) zmiňují, že tato metoda je někdy pokládána za neobjektivní. Přesto nám při dodržení pravidel vedení kvalitativního průzkumu umožňuje objevit nové jevy, *které zásadním způsobem ovlivňují výchovně-vzdělávací procesy.*

3.2.1 Metoda sběru dat

Pro sběr dat zvolila autorka metodu polostrukturovaného rozhovoru s účastníky vzdělávacího projektu, která umožňuje klást otázky z předem připravených tematických okruhů a zároveň flexibilně reagovat na individuální sdělení respondentů. Tato metoda byla vybrána s ohledem na cílovou skupinu osob s mentálním či vícenásobným postižením, neboť poskytuje dostatek prostoru pro přizpůsobení tempa rozhovoru, způsobu kladení otázek i ověřování porozumění. Současně umožňuje zachytit osobní zkušenosti, významy a subjektivní interpretace účastníků, které jsou pro charakter kvalitativního výzkumu zásadní. Průzkumník by neměl být jen reportérem, ale i tím, kdo má prostor a čas vnímat situaci, pozorovat budoucí respondenty v prostředí, v kterém pak bude průzkum probíhat. Za velmi vhodné se proto považuje kombinace rozhovoru a pozorování. *Nezjistíme více o lidském jednání*

v *určité situaci než tak, že budeme tuto situaci pozorovat* (Švaříček, Šeďová aj. 2014, s. 178).

Autorka bakalářské práce byla součástí projektu po dobu pěti semestrů, účastnila se jednotlivých výukových lekcí společně s respondenty. Její role nebyla pouze observační, ale zahrnovala i organizační a podpůrné činnosti, díky nimž měla možnost dlouhodobě sdílet přirozené prostředí účastníků kurzu a navázat s nimi bližší kontakt. V některých ročnících se podílela rovněž na zajištění dopravy účastníků na výuku a po jejím skončení zpět do místa bydliště. Opakované společné cesty vytvářely prostor pro neformální komunikaci. Tato dlouhodobější a přirozeně vznikající interakce vedla k vytvoření vztahu založeného na důvěře, respektu a pocitu bezpečí, což se následně pozitivně promítlo do realizace průzkumných rozhovorů. Respondenti autorku nevnímali jako externího pracovníka, ale jako známou osobu, která je s prostředím kurzu obeznámena a rozumí jejich situaci. Díky tomu byli otevřenější při sdílení svých názorů a zkušeností.

Současně si autorka byla vědoma možné míry ovlivnění dat vyplývající z vlastní participace v projektu. Z tohoto důvodu přistupovala k interpretaci dat se zvýšenou reflexivitou, průběžně se vracela k doslovným přepisům rozhovorů a oddělovala vlastní zkušenost od výpovědí respondentů. Tento postup napomohl zachovat odstup a posílit věrohodnost získaných zjištění.

Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon. Všichni respondenti byli s touto skutečností předem seznámeni a všichni s tímto postupem souhlasili. Nahrávky byly postupně přepsány. Přepisy umožňují průzkumníkovi opakovaně se vracet k záznamům, vytisknout si je, porovnávat. Stávají se tak konečnými zdroji pro analýzu dat. Technika anonymizace dat, která byla při konečném zpracování přepsaných rozhovorů použita, slouží k ochraně jmen respondentů (Švaříček, Šeďová aj. 2014, s. 181, 183). V přepisech rozhovorů i v následné analýze byly proto veškeré identifikační údaje odstraněny nebo zobecněny, jména byla nahrazena značkou R1 až R12. Získaná data byla využita výhradně pro účely zpracování bakalářské práce a byla uchovávána v zabezpečené podobě.

3.2.2 Průzkumné prostředí

Větší část rozhovorů byla s respondenty vedena přímo v budově Technické univerzity v Liberci, která pro účastníky představovala známé a bezpečné prostředí spojené s realizací vzdělávacího programu. Většina frekventantů přijížděla na

jednotlivá setkání s výrazným časovým předstihem před začátkem kurzu, a to zejména z důvodu organizace dopravy, doprovodu či potřeby časové rezervy pro adaptaci na prostředí. Autorka tohoto časového prostoru využila k realizaci rozhovorů, které probíhaly na základě předchozí domluvy s účastníky. Rozhovory byly vedeny v klidném prostředí univerzity tak, aby byl zajištěn dostatek soukromí, minimalizovaly se rušivé vlivy a respondenti měli možnost vyjadřovat se bez časového tlaku. Důraz byl kladen na vytvoření přátelské a respektující atmosféry, která podporovala otevřenost participantů a umožnila lépe zachytit jejich zkušenosti, očekávání i individuální potřeby ve vztahu ke vzdělávací aktivitě.

Několik účastníků kurzu bylo osloveno také v prostředí organizace Fokus v Turnově, kde tráví významnou část svého běžného týdne v rámci sociálních a aktivizačních služeb. Realizace rozhovorů v tomto přirozeném prostředí přispěla k většímu pocitu jistoty respondentů a umožnila zachytit jejich výpovědi v kontextu každodenního fungování. Volba více míst sběru dat tak napomohla zvýšit dostupnost průzkumu všem zapojeným osobám.

3.2.3 Etické aspekty průzkumu

Při psaní této bakalářské práce, zejména pak při vedení a vyhodnocování rozhovorů bylo postupováno v souladu s Učitelským kodexem (2022): Vytvořili jsme bezpečné prostředí, se všemi účastníky jsme jednali s pokorou, slušně a s vědomím lidské důstojnosti všech zúčastněných, eticky jsme zacházeli s údaji o účastnících i jejich rodinách.

Rozhovory byly vedeny s důrazem na respektující a partnerský přístup, s využitím jednoduchého a srozumitelného jazyka a s možností doplňujících vysvětlení. V případě potřeby byl ponechán dostatek času na formulaci odpovědí. Tento přístup napomohl vytvoření bezpečného komunikačního prostoru a přispěl k autenticitě získaných výpovědí. Před zahájením každého rozhovoru byl respondent srozumitelně seznámen se způsobem vedení rozhovoru. Byl požádán o souhlas se záznamem, dále byl poučen o tom, že může rozhovor kdykoliv ukončit či odmítnout odpovědět na otázky, které mu nebudou příjemné nebo jsou pro něj příliš osobní. Účast v průzkumu byla zcela dobrovolná.

3.3 Sledovaný vzdělávací program

Program „Přijďte k nám na vejšku!“ *vznikl jako dobrovolnický projekt, jehož primárním záměrem je poskytnout v regionu alespoň jednu kontinuální příležitost celoživotního vzdělávání pro dospělé osoby s poruchou intelektu* (Brzáková Beksová aj. 2024). Je určený osobám s PVI nebo s vícenásobným postižením, převážně se jedná o klienty center ambulantních a denních služeb určených osobám s mentálním postižením (organizace Fokus, chráněná dílny Domova Harcov, sdružení D.R.A.K., chráněné bydlení Pilínkov). V několika případech jsou frekventanty programu i dospělí, kteří využívají podporu přítomných rodinných příslušníků či osobních asistentů. *Smyslem původně experimentálního, dnes již osvědčeného projektu nazvaného Přijďte k nám na vejšku je nabídka nové příležitosti k rozmanité sociální interakci a k udržitelnému celoživotnímu vzdělávání s cílem rozvoje kognitivních schopností a zvýšení kvality života zúčastněných* (Mikulička 2025). Vzdělávací projekt probíhá v prostředí Technické univerzity v Liberci. *Naším cílem je vytvořit udržitelný vzdělávací program pro osoby, kterým jejich zdravotní stav neumožňuje účast v běžném celoživotním vzdělávání, a současně poskytnout našim studentům prostor pro získání praktických zkušeností při vedení těchto aktivit* (TUL 2026). První sadu přednášek pro první skupinu zrealizovali pracovníci Katedry sociální práce a speciální pedagogiky (KSS) jako pilotní projek, na jaře 2023. Dobrovolně se do přípravy zapojili nejen přednášející z katedry, ale také studenti denního i kombinovaného studia speciální pedagogiky v rámci svých odborných praxí.

V každém dalším semestru se účastníci potkávají v šesti podvečerech ve dvou učebnách na dvě hodiny. V úvodních ročnících přednášející z řad zaměstnanců spolu se studenty speciální pedagogiky připravili pro návštěvníky kurzu jednotlivé vzdělávací okruhy. V následujících tabulkách předkládáme výběr témat z posledních ročníků.

Tabulka 1: Program jaro 2024

JARO 2024	1. skupina	2. skupina
1. setkání	společný úvod	
2. setkání	první pomoc	šikana
3. setkání	příroda	etiketa a seznamování
4. setkání	závislosti	mazlíčci, Velikonoce
5. setkání	partnerství a nároční životní situace	umění a hudba
6. setkání	společné závěrečné setkání	

Tabulka 2: Program podzim 2024

PODZIM 2024	1. skupina	2. skupina
1. setkání	šikana	sebehodnocení
2. setkání	ekologie	zvládání agrese
3. setkání	hudba mého srdce	společenské role
4. setkání	partnerství a stres	právní záležitosti
5. setkání	dopis	deprese
6. setkání	adventní společný závěr	

V dalších letech pak již reagovali na přání frekventantů a témata byla volena relevantně dle potřeb studujících. Ve čtvrtém semestru byli účastníci ještě pevně rozděleni do dvou stejně velkých skupin. Od pátého cyklu jsou předem navržena témata a frekventanti kurzu si vždy před dalším setkáním vybírají dle svého zájmu, do kterého ze dvou témat se aktivně zapojí. K vybranému tématu zároveň obdrží materiály k domácí přípravě.

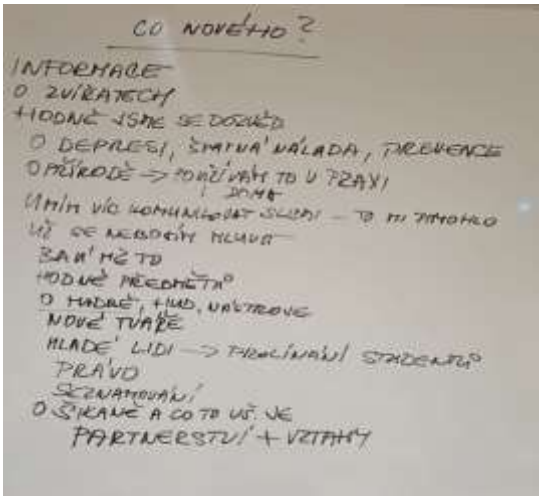
Tabulka 3: Program jaro 2025

JARO 2025	téma I	téma II
1. setkání	závislosti	jak se vyhnout zlým lidem
2. setkání	láska a laskavost	etiketa (ples, stolování)
3. setkání	dluhové poradenství	jak na depresi
4. setkání	kniha přítel člověka	ještě více hudby
5. setkání	tradice, mazlíčci	o smrti a truchlení
6. setkání	slavnostní společné zakončení	

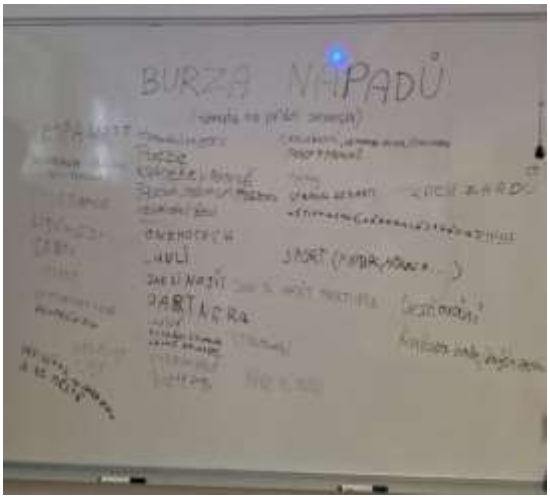
Tabulka 4: Program jaro 2026

JARO 2026	téma I	téma II
1. setkání	porozumění	u soudu
2. setkání	ochrana přírody	jak se starat o zahradu
3. setkání	angličtina	finance a investice
4. setkání	jak začít při seznamování	péče o vlasy pleť, péče o domácnost
5. setkání	bylinky	náboženství
6. setkání	závěrečný výukový blok	

Závěrečný výukový blok celého semestru je vždy společný pro všechny zúčastněné. Ze stejného důvodu je do programu zařazena přestávka mezi hodinami, která umožní všem zúčastněným se nejen občerstvit, ale také se potkat s ostatními z druhé skupiny, pozdravit se, sdílet zážitky ze studia i z každodenního života. Finální společné setkání zároveň slouží ke shrnutí toho, co se účastníci naučili a co si přejí se v dalších semestrech dozvědět, naučit.



Obrázek 1: Zhodnocení programu. Záznam provedený asistentkou pedagoga, vyučující/m



Obrázek 2: Nápady pro příští lekce Záznam provedený asistentkou pedagoga, vyučující/m.

3.4 Charakteristika respondentů

Autorka zaznamenala rozhovory s dvanácti studujícími ve věku 33 až 52 let. Skupina vybraná k rozhovorům byla složena vyváženě ze šesti žen a šesti mužů. Mezi účastníky projektu, kteří vystupují v roli respondentů, lze identifikovat různé typy znevýhodnění, např. porucha vývoje intelektu, Downův syndrom, duševní onemocnění, v některých případech v kombinaci se sluchovým, zrakovým postižením či s narušenou komunikační schopností. Zároveň se mezi respondenty objevuje široké spektrum temperamentů a osobnostních charakteristik. Ve skupině se vyskytují jak introvertně ladění jedinci, kteří nejsou dominantními aktéry skupinové interakce, avšak při poskytnutí prostoru dokážou své názory a postoje již adekvátně formulovat, tak extroverti se zvýšenou tendencí k častému verbálnímu zapojování. Přednášející usiluje o rovnoměrné rozdělení prostoru pro vyjádření mezi všechny účastníky. Prostřednictvím tohoto přístupu dochází k rozvoji trpělivosti a seberegulace u extrovertních jedinců, zatímco introvertní jsou citlivě podporováni v posilování sebedůvěry a k aktivnějšímu zapojení do výuky.

3.5 Polostrukturovaný rozhovor

První rozhovor, který byl veden v únoru 2025 při jarním, pátém semestru projektu na TUL, byl zkorigován a autorka částečně změnila strukturu rozhovoru i samotné otázky. Následně pak zaznamenala od února do prosince dvanáct rozhovorů, které jsou vyhodnoceny v této bakalářské práci. Přestože došlo ke korekci a

zjednodušení formulace otázek, někteří respondenti na některé otázky nedokázali odpovědět. V některých případech nedokázali formulovat svou odpověď nebo nevěděli, jak nebo co odpovědět.

4 Výsledky a interpretace

Zásadní roli v kvalitativním výzkumu hraje analýza a interpretace dat provedená výzkumníkem (Švaříček, Šeďová aj. 2014, s. 179). Výsledky kvalitativního průzkumu nevznikají samovolně už tím, že jsou data sesbírána, ale až ve chvíli, kdy jsou systematicky analyzována a smysluplně interpretována. Zásadní roli zde proto hraje analýza a interpretace dat provedená průzkumníkem, který je v kvalitativním přístupu hlavním nástrojem. Právě jeho rozhodnutí ovlivňují, jak bude s daty nakládáno, co bude považováno za významné, jaké souvislosti budou zvýrazněny a jak budou výsledky prezentovány. Nejde tedy pouze o mechanické třídění odpovědí, ale o proces porozumění, v němž průzkumník postupně hledá významy, vztahy a opakující se vzorce.

4.1 Tematická analýza

Analýza získaných dat probíhala v několika na sebe navazujících krocích inspirovaných postupy kvalitativního průzkumu a principy otevřeného kódování. Nejprve byly všechny rozhovory doslovně přepsány do textové podoby, přičemž byl zachován jejich významový obsah, zaznamenány byly i důležité kontextové poznámky (např. delší pauzy, projevy nejistoty či potřeba podpory při odpovědi). Následně byly přepisy opakovaně pročítány s cílem získat celkovou orientaci v datech a identifikovat první významové celky.

V další fázi bylo realizováno otevřené kódování, během něhož byly jednotlivým úsekům textu přiřazovány stručné kódy vystihující jejich obsah. Tyto kódy vznikaly induktivně, tedy přímo z výpovědí respondentů, nikoli na základě předem stanovené kategorizace. Postupně byly porovnávány podobnosti a rozdíly mezi jednotlivými výroky a příbuzné kódy byly seskupovány do širších tematických kategorií. Následovalo jejich zpřehlednění a strukturování, kdy byly hledány vztahy mezi kategoriemi, jejich vzájemné souvislosti a opakující se vzorce ve výpovědích participantů (Švaříček, Šeďová aj. 2014, s. 211).

Tabulka 5 prezentuje jednotlivé kategorie a kódy identifikované v rámci analýzy výsledků průzkumu. V následujícím textu jsou jednotlivé kategorie blíže charakterizovány a ilustrovány výběrem výpovědí respondentů.

Tabulka 5: Kategorie a kódy

KATEGORIE	KÓDY	VÝSLEDKY PRŮZKUMU
Základní informace, demografický kontext	**věk, gender**	participanti v zastoupení obou pohlaví ve věkovém rozmezí 33-51 let
	bydlení	chráněné sociální bydlení, bydlení s rodinou, partnerské soužití
	denní aktivita	běžná denní aktivita, zaměstnání v chráněné dílně, docházka do centra denních služeb, pomoc v domácnosti, volnočasové a dobrovolnické aktivity
Cesta ke studiu	**dosavadní vzdělání**	zvláštní / pomocná škola, zkušenost se segregovaným vzděláváním, pokračování po základní škole
	informace o programu	doporučení sociálních pracovníků, vliv sociálních služeb, doporučení známých, podpora okolí při vstupu do programu
Motivační a emoční aspekty účasti	**proč**	kamarádi a kolektiv, sociální kontakt, vztahy s lektory, poznávání studentů, zajímavá témata, nové informace, smysluplnost účasti, možnost volby témat, svoboda a participace, inspirativní prostředí univerzity / města
	pocity	pocit důležitosti, bezpečné prostředí, jiný přístup než ve škole, bez negativního hodnocení, pozitivní pocity ze studia, radost z učení
Dopady na život	**co získali, posílili**	větší aktivita, zapojení do dění, lepší porozumění, překonávání nejistoty, zlepšení komunikace, větší otevřenost, menší uzavřenost, více sociálních kontaktů, samostatnost při plnění úkolů, růst sebevědomí, psychická úleva
	změny v životě	využití poznatků v běžném životě, zvládání praktických situací, větší jistota při kontaktu s lidmi, změna pohledu na vlastní možnosti, aktivnější každodenní fungování
Budoucnost	**plány a sny**	pracovní aspirace, osobní rozvoj, zájmy a sny, přání změny, vědomí limitů, nenaplnitelné sny, chuť učit se i mimo program, samostatné vyhledávání informací, význam programu do budoucna
	pokračování ve studiu	přání pokračovat ve studiu, zájem o další vzdělávání, vzdělávací aspirace

Kategorie: Základní informace, demografický kontext

- Věk

Mezi respondenty bylo šest žen ve věku 37, 39, 42, 45, 47 49 let, šest mužů ve věku 33, 39, 43, 44, 49, 51 let. Z uvedeného vyplývá, že více než polovina respondentů absolvovala alespoň část povinné školní docházky před rokem 1989 či v počátku devadesátých let minulého století.

- Způsob bydlení

Ve výzkumném souboru se nacházejí dva partnerské páry, které žijí v samostatných bytech situovaných v domech určených pro chráněné a sociální bydlení. Bydlení jim poskytuje možnost relativně samostatného způsobu života při současném využívání dostupné podpory sociálních služeb, zejména v oblasti organizace každodenních činností, hospodaření či řešení praktických záležitostí spojených s vedením domácnosti.

Ve srovnatelných podmínkách žijí také další čtyři respondenti. Mají k dispozici buď vlastní bytovou jednotku, nebo obývají pokoj ve sdíleném bytě, kde fungují společně s dalšími uživateli služby. Model spolubydlení kombinuje prvky samostatnosti s možností sdílení některých činností a současně umožňuje průběžnou podporu ze strany pracovníků sociálních služeb podle individuálních potřeb jednotlivých osob.
Zbývající čtyři dotazovaní mají své zázemí v domácnosti rodičů či prarodičů, kde dlouhodobě žijí v rámci rodinného prostředí. Rodina zde představuje hlavní zdroj každodenní podpory, nejen v oblasti praktického fungování domácnosti, ale i v oblasti sociální a emocionální opory. Způsob bydlení zároveň ovlivňuje míru jejich samostatnosti i příležitosti k rozhodování o vlastním denním režimu.

- Běžná denní aktivita

Manželský pár žije velmi aktivně. Oba jsou zaměstnáni v chráněné dílně. *Máme dva budíky a vstáváme v pět třicet. A na druhej v pět čtyřicet. A do hodiny pak nám jede pod barákem autobus. A před sedmou jsme ve městě. A pak od sedmi třiceti do osmi máme takovou předpřípravu na práci. A od osmi začínáme až do dvanácti děláme* (R1). Odpoledne tráví nejen péčí o svou domácnost, ale také pravidelně docházejí do Asociace rodičů a přátel zdravotně postižených dětí v Liberci. Odpoledne se dříve účastnili divadelního kroužku, ale ve spojení s docházkou na univerzitu se občas stalo, že byli unavení, vyčerpaní. *Ty středy jsme si nechali na tuhle školu teď, protože jsme chodívali i do Jedličkárny, na divadelní kroužek, a to už se mi zdálo, že už toho je moc. Že už je toho moc, tak jsme řekli, že jenom asi tu školu už necháme* (R10).
Jeden z respondentů dochází do Centra denních služeb při Jedličkově ústavu v Liberci. Další tři účastníci průzkumu jsou klienty jiné chráněné dílny, kde pravidelně vykonávají pracovní činnost každý všední den přibližně do 14:30 hodin. Jedna z účastnic se po skončení pracovní doby navíc věnuje dobrovolnické činnosti, která pro ni představuje další možnost smysluplného zapojení do společnosti: *Tam kde jsem bydlela já. Tak tam pomáhám krmit. Kteří jakoby to nezvládají, tak pomáhám takhle krmit* (R8). Odpolední čas následně všichni využívají k péči o vlastní potřeby, zajištění chodu domácnosti a k běžným každodenním aktivitám spojeným se samostatným životem. *No, my potom jdeme, dostáváme stravný. Jdeme si na nákup* (R8). *Jdeme si na nákup, nakoupit, uvařit. No, uvařit, třeba o víkendu vařím. Večeře děláme. Večeře, obědy, sobotu a neděli* (R2). *Když uvařím, tak jdu odpočívat. Jdu si lehnout* (R9).

Zbývajících pět respondentů tráví některé či všechny všední dny v komunitním centru, jehož součástí je Centrum denních služeb pro osoby s kombinovaným postižením a Sociálně terapeutické dílny pro osoby s duševním onemocněním. V rámci těchto služeb se zapojují do pravidelných aktivit, mezi něž patří mimo jiné výpomoc v kavárně a účast na prodejních akcích při svátečních trzích pořádaných v centru města. *Pomůžeme dávat zboží do auta, od dvanácti do třinácti třiceti prodáváme ve stánku* (R7). Všichni tito účastníci dojíždějí na univerzitu z města vzdáleného přibližně 20 km. Zároveň žijí ve společné domácnosti s některým z rodinných příslušníků, kteří pro ně představují důležitou každodenní podporu. K jejich běžným činnostem patří také pomoc s chodem domácnosti, včetně údržby domu a péče o zahradu. *No, chodím sem* (Sociálně terapeutické dílny, pozn. aut.). *Potom jednou za čtrnáct dní jezdíme do toho Liberce. A s tátou děláme dříví. On tam má jako les. Takže tam dojedeme, pokácíme strom, nařežeme to, naložíme mu to, vezeme to domů a tam se to naštípe. A pak to máme na topení* (R5).

Kategorie: Cesta ke studiu

- Dosavadní vzdělání

Čtyři respondenti pokračovali po základní škole na střední školu nebo učiliště. Jedenáctkrát zazněla odpověď zvláštní škola, tzv. zvlášťka nebo také pomocka. *To je zvlášťka. Jakoby do pomocný. Já tomu říkám pomocná. Tak jsem tam chodila ráda do té školy. A vlastně, když jsem tam chodila do té školy, tak jsem byla jako v dětském domově. To tam taky můžeš napsat. Protože maminka se o mě nestarala, tak jsme nás děcka rozdělila* (R8). V období před rokem 1989 byl vzdělávací systém v Československu charakteristický výraznou segregací žáků se zdravotním postižením do specializovaných školských zařízení. Vzdělávání těchto osob bylo organizováno převážně v rámci zvláštních a pomocných škol, které měly jen omezený prostor pro individualizaci výuky. Důraz byl kladen spíše na osvojování základních praktických dovedností než na rozvoj vzdělávacího potenciálu každého jednotlivce.

- Jak se účastníci o projektu dozvěděli?

Vzhledem k tomu, že projekt byl od počátku koncipován jako aktivita určená klientům regionálních poskytovatelů sociálních služeb (zejména center ambulantních a denních služeb pro osoby s mentálním či vícenásobným postižením, sociálně terapeutických

dílen, místních asociací, domovů pro osoby se zdravotním postižením či služeb chráněného bydlení), byly jejich odpovědi ve většině případů obdobné. O možnosti zapojit se do vzdělávacího programu na univerzitě se respondenti nejčastěji dozvěděli prostřednictvím pracovníků těchto zařízení, především sociálních pracovníků, kteří jim program představili, vysvětlili jeho náplň a motivovali je k účasti. Ve dvou případech se informace k účastníkům dostala neformální cestou, a to prostřednictvím jejich známých, kteří již měli s programem zkušenost nebo o něm byli informováni z jiného zdroje. Významnou roli při rozhodování o účasti tak sehrála jak podpora odborných pracovníků, tak i doporučení z blízkého sociálního okolí respondentů.

Kategorie: Motivační a emoční aspekty účasti

- Proč se účastníci do projektu zapojili?

Na otázku, proč se kurzu účastní, odpovídali respondenti velmi podobně. Téměř všichni zdůrazňovali především sociální rozměr programu – oceňují možnost setkávat se s kamarády a navazovat nové vztahy. *Kamarádi, prostě učení, prostě všechno možné* (R8). *Kamarádi* (R7). *Znalosti, ty lidi. Všechno, úplně všechno* (R11). *Ten kolektiv* (R10). Zároveň pozitivně hodnotili osobnost lektorů. Na otázku, co vás tady nejvíc těší, zazněla odpověď: *Kolektiv lektorů. Plus že poznáme tyhle studenty (*myšleno studenty speciální pedagogik, pozn. aut) (R1). Vyzdvihli také způsob vedení výuky i samotná témata přednášek, která vnímají jako zajímavá a přínosná. *A ty témata* (R1). *Témata, co pro nás připravujou. To mě to hodně baví* (R12). Účast v kurzu jim přináší nové informace a zkušenosti a je pro ně činností, která je baví a naplňuje. V odpovědích znělo: *Jako mě baví ta škola, jako úkoly a tak* (R8). *Chodím sem, protože mě to baví. Že se dozvídám informace* (R4). *Baví mě to. Je tam spousta zážitků. Spousta kamarádů a kamarádek* (R5). Někteří respondenti nedokázali svou motivaci k účasti na kurzu přesně pojmenovat nebo racionálně vysvětlit, přesto však vyjadřovali silné přesvědčení o jeho významu pro jejich život. Namísto konkrétních důvodů popisovali spíše své pocity a prožitky spojené se studiem, například že je pro ně důležité být součástí kurzu, setkávat se s ostatními a pravidelně docházet do prostředí, kde se cítí dobře. *Prostě já to neumím popsat, ale vím, že pro mě to je důležitý bejt tady* (R8).

- Jaké pocity účastníci při absolvování kurzu prožívají?

Respondenti popisovali, že se jim v projektu dostává odlišného přístupu, než jaký zažívali v době své povinné školní docházky, vnímají ho jako zásadně jiný ve srovnání s běžnými vzdělávacími kurzy. *Nedostávají tam pětky* (R2). *Úplně jiný přístup, úplně jiný než běžný kurz* (R10). To podle účastníků kurzu vytváří příznivější podmínky pro učení, je více vstřícný k jejich individuálním potřebám a přispívá k celkově pozitivní zkušenosti se vzděláváním. Jeden z respondentů oceňuje zejména možnost podílet se na výběru probíraných témat, kterou vnímá jako důležitý prvek podporující jeho zájem o výuku i aktivní zapojení do vzdělávacího procesu: *Možnost vybrat si, co se chci dozvědět, je pro mě svoboda, volnost* (R6). Variabilita výběru posiluje motivaci frekventantů k dalšímu učení. *To je dobrý to, že si můžeme vybírat témata, které by nás zajímaly. Takže to si mi líbí právě. Je to fajn, je to lepší, když si můžeš vybrat* (R3). Program pro ně představuje nejen možnost dalšího vzdělávání, ale také příležitost ještě chodit do školy, studovat a zažívat roli učícího se v pozitivně vnímaném prostředí. *Mě to baví. Jsem v pátý třídě. Jsem borec. Jsem šikovná* (R9). Další z respondentů oceňuje především kreativní přístup k realizaci výuky, který podle jeho vyjádření zvyšuje atraktivitu jednotlivých setkání a podporuje jeho aktivní zapojení do vzdělávacího procesu. Jako významný vnímá také vliv samotného prostředí Liberce, které hodnotí jako podnětnější a inspirativnější ve srovnání s menším městem, z něhož za studiem dojíždí. Změna prostředí tak podle něj představuje důležitý motivační faktor a přispívá k pozitivnímu prožívání studia. Tento aspekt poukazuje na širší význam vzdělávacího prostředí, které může vedle samotného obsahu výuky ovlivňovat motivaci účastníků, jejich ochotu učit se novým věcem i celkové vnímání vzdělávání jako smysluplné a obohacující aktivity (R5).

Kategorie: Dopady na život

- Co účastníci vzdělávacího programu pro dospělé získali/posílili

Výpovědi respondentů poukazují na vnímané změny v jejich osobním rozvoji a každodenním fungování. Někteří z nich uvádějí, že se díky účasti v kurzu cítí aktivnější a více zapojení do dění kolem sebe, lépe rozumějí probíraným tématům a mají větší jistotu při komunikaci s ostatními. *Jsem jiná, zapojím se* (R7). *Tady zvládám chápat, jinde bych to nepochopila* (R8). Objevují se také zmínky o postupném překonávání počáteční nejistoty, po delší době docházení se podle respondentů

dostavuje „zlom“, kdy se ve studijním prostředí začínají cítit přirozeněji a uvolněněji. *Jak to říct... Když už tam je všechno nějakou delší dobu, tak se to pak zlomí a pak už to jde nějako všechno v pohodě* (R5). Účastníci dále popisují zlepšení komunikačních dovedností, větší otevřenost vůči druhým lidem a schopnost jasněji vyjadřovat své myšlenky. *Lépe sděluji* (R10). Někteří reflektují, že pokud by kurz nenavštěvovali, zůstávali by spíše uzavření a měli by méně příležitostí k sociálnímu kontaktu. *A já bych třeba, kdybych sem vůbec nechodila, tak bych byla prostě uzavřena. Prostě bych s nikým nekomunikovala* (R8). Další respondenti zdůrazňují rozvoj praktických dovedností a samostatnosti. *Dělám si sama úkoly* (R6). Při plnění úkolů a osvojování nových činností, například v oblasti běžných administrativních úkonů, uplatňují znalosti získané v průběhu kurzu. *Určitý věci se dají použít. Se tam něco naučím a pak jsem doma a různě to třeba použiju. Nebo třeba tady se učíme, jak si zařídit účty. Tak tam taky učí takové věci. A nějak prostě ty věci použiju* (R5). V souvislosti s aktivitami mimo samotnou výuku, například při obsluze v kavárně či prodeji na trzích, respondenti uvádějí, že se postupně cítí jistější v kontaktu s lidmi, méně se ostýchají a dokáží se aktivněji zapojit (R10). Tyto zkušenosti podle nich přispívají k posilování sebevědomí a k pocitu, že náročné situace zvládají lépe než na začátku. *Nevadí mi už tolik mluvit před lidmi* (R7). Někteří účastníci současně vnímají docházku do kurzu také jako prostor pro psychickou úlevu a změnu od pracovních povinností, tedy jako možnost „přepnout“ a věnovat se činnosti, která je obohacuje a přináší pozitivní prožitek. *Jezdím si tam odpočinout, nemusím dokola přemýšlet, co bylo v práci* (R12).

- Jaké změny v životě účastníci popisují?

Část frekventantů kurzu uvádí posun v každodenním fungování, zejména ve smyslu větší aktivity a menší pasivity v běžném dni. *Neležím jenom doma* (R3). Další výpovědi se týkají změn v sociální oblasti, jsou aktivnější *v takových těch sociálních věcech* (R5), případně popisují, že se častěji účastní aktivit mimo domov. *Jsem víc mezi lidmi, chodím do klubu* (R11). Tyto výroky ukazují, že respondenti zaznamenávají změny nejen v individuálním prožívání, ale také v míře sociálního kontaktu a zapojení do prostředí mimo vlastní domácnost. Ve výpovědích se objevuje také změna v pohledu na vlastní možnosti. *Dřív by mě nenapadlo, že bych mohla ještě studovat* (R6). Další uvádí, že se díky kurzu více zapojuje do běžných každodenních činností. *Dělám věci, který do normálního života patří, učí mě to řešit věci jinak*. (R12).

Současně se objevuje i výpověď, která změnu nevnímá. *To nevím sama. Je to všechno stejné* (R9). Výpovědi v této oblasti zachycují zejména změny v míře každodenní aktivity, sociálním kontaktu, pohledu na vlastní možnosti a ve způsobu zvládání běžných životních situací.

Kategorie: Budoucnost

- Plány a sny

V oblasti plánů a snů se ve výpovědích respondentů objevuje široké spektrum představ o budoucnosti. Jedna z odpovědí bylo přání pokračovat ve vzdělávání na jiné škole s možností následného pracovního uplatnění. *Do života bych si přála do jiný školy. Časem. Že bych si někdy udělala zkoušky. No, pak bych mohla chodit do nějakých práce pak. Dělat masérku* (R6). Další respondent popisuje své plány v oblasti osobního rozvoje spojeného se zájmovou činností, konkrétně hudbou. Uvádí, že by se chtěl dále zdokonalovat, přičemž hudbu současně hodnotí jako významnou a pozitivní součást svého života. *Chtěl bych ještě v té hudbě se víc prosadit, ještě víc to zdokonalit. Hudba je skvělá* (R5). Vedle vzdělávacích a rozvojových cílů se objevují také osobní přání. *Pořídit si nového pejska* (R7). Někteří respondenti své plány a sny formulují obecněji a méně konkrétně. *Spoustu nových věcí bych chtěl ještě, vše o životě* (R11). Ve výpovědích je zároveň přítomna i reflexe limitů a nenaplnitelných přání, například mít své vlastní děti nebo dům s hospodářstvím a koněm. *Ten sen už se nesplní* (R10). *Alespoň jezdit dál na výlety, zažít něco jiného*. *Já bych chtěla fakt změnu* (R8). *Je to škoda, že tohle není žádnej studijní obor, že bych sem chodil víc než jen na pár hodin. Po práci třeba* (R1). Objevuje se také výpověď, která absenci plánů explicitně pojmenovává. Jeden z respondentů uvádí, že plány a sny nemá, jak žije, to je nejlepší (R4).

- Pokračování ve studiu

Na otázku, zda by chtěli ve studiu pokračovat i v dalších obdobích, odpovídala většina respondentů jednoznačně kladně. *Určitě* (R4, R5). *Určitě ano* (R2). *No rozhodně* (R1). Jejich odpovědi ukazují, že motivace k dalšímu vzdělávání je založena na několika vzájemně se prolínajících faktorech. Účastníci opakovaně zmiňovali, že je studium baví, považují je za smysluplné a přináší jim nové znalosti i zkušenosti. *Jo, jo, mě to baví* (R9). Významnou roli hraje také sociální rozměr kurzu – možnost setkávat se s ostatními, sdílet společné aktivity a navazovat vztahy. Respondent označený jako

R11 chce určitě pokračovat, protože se může učit, získává nové zkušenosti, nové znalosti. *Plus ty lidi tady potkávat,* je pro něj důležité. Někteří respondenti zdůrazňovali i podporující přístup vyučujících, který pro ně představuje důležitý motivační prvek a zdroj povzbuzení. V jednotlivých výpovědích se objevovala také osobní vazba na konkrétní lektory či spoluúčastníky, která posiluje jejich chuť v programu setrvat. *Káťa. Jo, jo, jo. Ta je supr* (R5). I v případech, kdy respondent připouštěl určitou únavu či kolísání motivace, převažovalo přesvědčení, že ve studiu bude pokračovat. *Asi jo* (R3). Celkově lze konstatovat, že vzdělávací program je účastníky vnímán nejen jako zdroj poznání, ale i jako důležitý prostor pro sociální kontakt, podporu a smysluplné trávení času, což významně přispívá k jejich rozhodnutí ve studiu pokračovat. *Jo, tady se mnou někdo popovídá, mám tady učitelky* (R8). Z výpovědí respondentů dále vyplynulo, že účast v programu pro ně nepředstavuje pouze jednorázovou vzdělávací zkušenost, ale má i dlouhodobý dopad na jejich vztah k učení. Jeden z respondentů uvedl, že by se ve vzdělávání snažil pokračovat i v případě, že by projekt již nepokračoval nebo by neměl možnost univerzitu dále navštěvovat. Popisoval, že by si informace samostatně vyhledával, studoval dostupné materiály a věnoval se učení vlastní cestou. *Kdyby to skončilo, budu se to učit i tak, všechno si najdu na internetu a pořádně si to projdu* (R12).

4.1.1 Motivace k účasti ve vzdělávacím programu

Respondenti uvádějí více důvodů, proč se projektu účastní. Jejich odpovědi se opakovaně soustřeďují na sociální rozměr, pozitivní zkušenost se vzděláváním, přínos témat a celkový prožitek smysluplnosti.

- Komunita

Nejčastěji zmiňovaným motivem je možnost být mezi lidmi, setkávat se s kamarády a současně navazovat nové vztahy. Sociální kontakt a pocit sounáležitosti se objevují napříč výpověďmi a pro mnoho respondentů tvoří hlavní důvod, proč do kurzu pravidelně docházejí. Studium vnímají nejen jako učení, ale jako situaci, kde se přirozeně potkávají s ostatními, sdílejí společný program a mají prostor pro kontakt, který by jim mimo kurz často chyběl.

- Lektoři

Vedle vztahové roviny respondenti oceňují také lidi, kteří kurz vedou. Pozitivně hodnotí osobnost lektorů i jejich přístup a vnímají jako důležité, že mají možnost poznávat také studenty speciální pedagogiky. Důraz na kolektiv lektorů ukazuje, že pro účastníky není klíčový jen obsah, ale i to, jakým způsobem je vzdělávání zprostředkováno a jaké vztahy se v rámci programu vytvářejí.

- Témata

Dalším výrazným důvodem účasti jsou témata výuky a způsob jejího vedení. Respondenti opakovaně uvádějí, že je baví přednášky, úkoly a aktivity, a zároveň zdůrazňují, že se dozvídají nové informace. Kurz je pro ně obohacující právě tím, že přináší nové znalosti a zkušenosti, ale zároveň je prožíván jako příjemná činnost, která je baví a naplňuje. U některých výpovědí je patrné, že vzdělávání zde není chápáno jen jako povinnost, ale jako zdroj zážitků a pozitivních emocí.

- Nová zkušenost se vzděláváním

Z pohledu prožívání je významná také skutečnost, že účastníci popisují kurz jako zásadně odlišný od předchozí školní zkušenosti. Vnímají, že se jim dostává jiného, vstřícnějšího zacházení než v době povinné školní docházky a že se necítí ohrožováni negativním hodnocením. Zažívají roli studujícího v pozitivním smyslu. Docházka do kurzu pro ně představuje příležitost ještě chodit do školy a být součástí vzdělávacího prostředí, které je přijímající a podporující. Tento kontrast posiluje jejich ochotu se vzdělávání účastnit a podporuje pozitivní vztah k učení. Výuka je podle nich srozumitelná, přizpůsobená jejich potřebám a celkově vytváří bezpečné podmínky, ve kterých se mohou zapojit bez obav z neúspěchu. Tento aspekt se promítá i do výpovědí, kde se objevuje hrdost a posilování sebehodnocení. Zkušenost studujícího zde tedy neznamená pouze osvojování učiva, ale i prožitek vlastní kompetence a úspěchu.

- Možnost volby, svoboda, participace

Důležitým motivátorem je rovněž možnost volby a spoluúčasti na obsahu. Někteří respondenti vyzdvihují, že si mohou vybírat témata, která je zajímají, a tento prvek popisují jako svobodu a volnost. Právě možnost ovlivnit, co se budou učit, posiluje jejich zájem o výuku, zvyšuje motivaci k docházce a podporuje aktivnější zapojení.

V jejich výpovědích se objevuje i srovnání, že je lepší, když si mohou vybrat, tedy že autonomie v učení pro ně není samozřejmostí, ale významným pozitivem programu.

- Prostředí

U některých respondentů se navíc objevují motivy, které přesahují samotnou výuku a ukazují význam prostředí. Například město Liberec a prostory Technické univerzity jsou vnímány jako inspirativní a motivační faktor, který zvyšuje atraktivitu studia a přispívá k celkově pozitivnímu prožívání. Tím se potvrzuje, že motivaci může ovlivňovat nejen obsah a lidé, ale i širší rámec a atmosféra místa, kde se vzdělávání odehrává.

- Pocity

Ukazuje se také, že část respondentů nedokáže své důvody plně racionálně pojmenovat. I v těchto výpovědích je ale patrné silné přesvědčení o významu kurzu. Respondenti spíš než konkrétní argumenty popisují pocit, že je pro ně důležité pravidelně docházet a být součástí prostředí, ve kterém se cítí dobře. Tyto výroky naznačují, že účast v projektu má pro frekventanty vedle vzdělávacího přínosu také emocionální a vztahovou hodnotu. Podporuje pocit sounáležitosti, smysluplnosti a osobní důležitosti, což může být samo o sobě klíčovým důvodem, proč v programu setrvávají.

4.1.2 Dovednosti rozvíjené během programu

Výpovědi respondentů ukazují, že účast v kurzu je spojována se změnami v osobním rozvoji i každodenním fungování. Objevují se však i výpovědi, v nichž respondenti žádné změny nepopisují a současný způsob života hodnotí jako vyhovující.

- Aktivita a komunikace

Respondenti popisují, že se cítí aktivnější a více zapojení do dění kolem sebe a zároveň lépe rozumí probíraným tématům. Zmiňují také větší jistotu v komunikaci s ostatními a postupné překonávání počáteční nejistoty, schopnost jasněji vyjadřovat vlastní myšlenky.

- Sebevědomí, otevřenost, samostatnost

Někteří současně reflektují, že bez účasti v kurzu by měli méně příležitostí k sociálním kontaktům a zůstávali by spíše uzavřenější. Zdůrazňují otevřenost vůči druhým lidem

a v oblasti praktických dovedností hovoří o nárůstu samostatnosti při plnění úkolů a schopnosti uplatňovat získané znalosti v běžném životě, včetně administrativních úkonů. Objevuje se také zvýšená míra sociálního zapojení, tedy častější pobyt mezi lidmi a účast na akcích mimo domov. Zkušenosti z aktivit mimo samotnou výuku popisují jako příležitost, která podporuje sebedůvěru a jistotu v kontaktu s okolím.

- Změna přístupu k řešení každodenních věcí, v pohledu na sebe

Ve výpovědích rovněž zaznívá změna v pohledu na vlastní možnosti, zejména v tom, že někteří začínají uvažovat o sobě jako o někom, kdo může studovat a zvládat nové výzvy. Někteří popisují, že se více zapojují do činností, které považují za běžnou součást života, a že mění způsob řešení každodenních situací.

- Aspirace

Část frekventantů projektu představuje cíle spojené se vzděláváním a případným pracovním uplatněním, tedy snahu posunout se dál a získat nové kvalifikace či dovednosti. Jiní popisují plány navázané na zájmové činnosti a osobní rozvoj, například snahu zlepšovat se v tom, co je dlouhodobě baví. Vedle dlouhodobějších cílů se objevují i jednodušší osobní přání vztahující se k běžnému životu.

- Vědomí limitů

Ve výpovědích se objevuje i vědomí limitů, kdy někteří respondenti uvádějí, že určité životní sny již považují za nesplnitelné. V takových případech se jejich přání často přesouvají k dosažitelnějším cílům, například k možnosti zažívat nové věci, jezdit na výlety.

4.2 Interpretace zjištění v kontextu teorie

Dospělý člověk s PVI má stejné potřeby jako intaktní společnost. Touží po samostatnosti, partnerském životě, práci a začlenění do společnosti. Míra dosažené autonomie však závisí na stupni postižení, kvalitě edukace, dostupnosti podpůrných služeb a přístupu společnosti. Klíčové jsou individuální podpora, respekt a inkluzivní přístup, které umožňují plnohodnotný a důstojný život. Ze sociologicky a psychologicky orientované studie wellbeingu vyplývá, že k pocitu spokojenosti přispívá sociální podpora nejen ze strany rodičů, ale významně také ze strany vrstevníků (Ludíková 2016, s. 20).

Získaná data ukazují, že motivace dospělých osob s PVI ke vzdělávání není založena pouze na snaze osvojovat si nové poznatky, ale je výsledkem vzájemného

působení více faktorů, které mají kognitivní, emoční, sociální i praktický rozměr. Výpovědi respondentů potvrzují, že vzdělávání pro ně nepředstavuje jen prostředek k získávání informací, ale především významný prostor pro sociální kontakt, strukturování času, posilování vlastní identity a prožívání úspěchu. Tento závěr odpovídá širšímu pojetí celoživotního učení, které nezdůrazňuje pouze kvalifikační funkci vzdělávání, ale také jeho funkci humanizační a integrační.

V teoretické části práce bylo uvedeno, že dospělý člověk se nejlépe učí tehdy, pokud vnímá učivo jako smysluplné, prakticky využitelné a propojené s vlastním životem. Právě tento předpoklad se ve výpovědích respondentů výrazně potvrdil. Účastníci považují učení za zajímavé, srozumitelné a použitelné v běžném životě. V jejich odpovědích se objevovala souvislost mezi obsahem výuky a každodenní zkušeností, především při řešení praktických situací, komunikaci s druhými lidmi nebo zvládání běžných administrativních úkonů. Tato zjištění odpovídají andragogickým principům orientace na praxi a využitelnost učiva.

Významným interpretačním zjištěním je skutečnost, že motivace respondentů měla výrazně sociální charakter. Mnozí z nich jako hlavní důvod docházky uváděli přítomnost kamarádů, možnost být mezi lidmi, setkávat se s lektory a navazovat nové vztahy. Tento motiv je v souladu s poznatky v teoretické části. Osoby s PVI mají silnou potřebu citové jistoty, bezpečných vztahů a stabilního sociálního zázemí. Vzdělávací program se tak neukazuje pouze jako místo předávání znalostí, ale jako bezpečný sociální prostor, ve kterém mohou účastníci zažívat přijetí, pozornost a vztahovou podporu. Právě sociální ukotvení programu lze považovat za jeden z klíčových faktorů, které umožňují dlouhodobou účast a stabilní motivaci ke studiu.

V teorii je popsána motivace vnitřní a vnější. Ve výpovědích respondentů se objevují obě tyto roviny zároveň. Vnitřní motivace je patrná tam, kde účastníci popisují radost z učení, zájem o témata, pocit obohacení a pozitivní prožitek ze samotné účasti. Vnější motivační faktory se naopak ukazují v rovině podpory lektorů a studentů, přítomnosti vrstevníků, ocenění, povzbuzení a celkově bezpečného klimatu programu. Respondenti ne vždy dokázali svou motivaci přesně pojmenovat, ale opakovaně vyjadřovali, že je pro ně důležité být součástí programu, protože je baví a cítí se v něm dobře. Právě tato emoční jistota může představovat základ, na němž se motivace ke vzdělávání dále rozvíjí.

Výsledky lze interpretovat také z hlediska sebedůvěry ve vlastní schopnosti tedy self-efficacy. Z odpovědí respondentů vyplývá, že účast v programu posiluje

jejich víru ve vlastní možnosti. Zážitek úspěchu, zvládnutí úkolu a přijetí bez obavy z neúspěchu se jeví jako důležitý předpoklad pro budování pozitivního sebepojetí. To odpovídá i teoretickým východiskům vztahujícím se k sebepojetí osob s PVI. Vzhledem k časté zkušenosti se selháním, podceňováním nebo přehnanou ochranou může být jejich sebevědomí oslabené. Pokud však vzdělávací prostředí nabízí bezpečí, respekt a možnost zažívat úspěch, může významně přispívat k posílení sebedůvěry i aktivnějšího přístupu k životu.

Zjištění dále ukazují, že program nepůsobí pouze v rovině motivace, ale také v oblasti rozvoje klíčových dovedností. Respondenti popisovali zlepšení v komunikaci, větší otevřenost vůči druhým, menší ostych při kontaktu s lidmi, vyšší samostatnost při plnění úkolů i širší zapojení do každodenního života. Tyto výpovědi jsou v souladu s odbornou literaturou, která zdůrazňuje význam nácviku komunikačních, sociálních a praktických dovedností u dospělých osob s PVI.

Z odpovědí respondentů je zřejmé, že je důležitá pravidelnost setkávání, předvídatelnost průběhu, možnost volby témat a opakovaný kontakt se stejnými lidmi. To odpovídá teoretickým poznatkům, podle nichž osoby s PVI lépe prospívají v prostředí, které je srozumitelné, stabilní a emočně bezpečné. Potřeba struktury a předvídatelnosti souvisí s obtížemi v oblasti adaptace na nové situace, s vyšší mírou nejistoty i se sníženou schopností pružně reagovat na změnu. Vzdělávací program, který tyto potřeby respektuje, tak vytváří vhodné podmínky nejen pro učení, ale i pro celkovou psychickou pohodu účastníků.

4.2.1 Zásady programu

V teorii jsme popsali pravidla pro vzdělávání dospělých. Mělo by vycházet z praktické využitelnosti učiva, aktivního zapojení studujících a respektu k jejich individualitě, zkušenostem i rozdílnému tempu učení. Současně je důležité obsah vhodně přizpůsobovat možnostem konkrétní skupiny, využívat názorné a smyslově podpořené formy výuky a pružně reagovat na aktuální potřeby i proměňující se životní a společenské podmínky.

- Struktura a vizualizace

V rámci projektu je významným didaktickým principem praktická vizualizace, která napomáhá srozumitelnému zprostředkování obsahu a podporuje aktivní zapojení účastníků do výuky. Každé setkání je předem plánováno a účastníci jsou průběžně

seznamováni s rozvrhem na celý semestr, čímž je posilována předvídatelnost a strukturovanost programu. Při realizaci jednotlivých lekcí studenti speciální pedagogiky postupují v souladu se zásadami názornosti a struktury, a proto využívají různé formy vizuální a multisenzorické podpory. Výuka je doplňována prezentacemi, fotografiemi, obrázky, zvukovými ukázkami i konkrétními předměty, například hudebními nástroji. Takto koncipovaná vizualizace usnadňuje porozumění probíraným tématům, snižuje nároky na abstraktní zpracování informací a umožňuje účastníkům lépe propojit nové poznatky s konkrétní zkušeností. Praktická vizualizace se tak v projektu neuplatňuje pouze jako doplněk výuky, ale jako důležitý prostředek podpory názornosti, orientace a efektivnějšího učení osob s PVI.

- Bezpečné a respektující prostředí

Významnou zásadou programu je podpora emočních a sociálních kompetencí. V návaznosti na Golemanovo (2011, s. 254–258) pojetí emoční inteligence lze zdůraznit význam sebeuvědomění, seberegulace, empatie a sociálních dovedností pro úspěšné fungování v mezilidských vztazích i ve vzdělávacím procesu. Bezpečné a respektující prostředí může přispívat nejen k osvojování poznatků, ale také k lepší orientaci ve vlastních emocích, přiměřenému vyjadřování a citlivější reakci na druhé. V rámci projektu je kladen důraz na respektující a individualizovaný přístup k jednotlivým účastníkům. Každý z nich má možnost zapojovat se do aktivit vlastním tempem, v souladu se svými schopnostmi, aktuálními možnostmi i mírou jistoty v dané situaci. Důležitým principem programu je, že nikdo není nucen k výkonu, odpovědi ani aktivnímu vystoupení proti své vůli.

- Individualizace a flexibilita vzdělávacího obsahu programu

Témata jednotlivých přednášek jsou připravována s ohledem na konkrétní potřeby, zájmy a přání účastníků programu. Obsah výuky tak není stanoven rigidně, ale vzniká v návaznosti na to, co účastníci sami považují za smysluplné, užitečné nebo zajímavé pro svůj každodenní život. Vyučující přitom pružně reagují na aktuálně vyjádřené potřeby skupiny a přizpůsobují podobu výuky tak, aby byla pro účastníky co nejvíce srozumitelná, přínosná a prakticky využitelná. Takto nastavený přístup podporuje aktivní participaci účastníků, posiluje jejich motivaci a současně přispívá k tomu, že vzdělávání lépe odpovídá jejich reálným možnostem i životní situaci.

- Podpůrná role lektora

Účastníci jsou vedeni lektory citlivým a podporujícím způsobem, založeným na milém povzbuzování, pozitivním oceňování a vytváření bezpečného prostoru, v němž se mohou projevit bez obavy z neúspěchu nebo negativního hodnocení. Takto nastavené prostředí podporuje pocit přijetí, posiluje sebedůvěru a současně umožňuje, aby se účastníci do programu zapojovali autenticky a s větší vnitřní motivací. Respekt k individuálnímu tempu a svobodě volby lze proto považovat za jednu z důležitých zásad programu.

5 Diskuse

Cílem této bakalářské práce je porozumět motivaci dospělých osob s PVI ke vzdělávání a zachytit dovednosti, které účast ve vzdělávacím programu rozvíjí.

5.1 Shrnutí hlavních zjištění

Z provedeného průzkumu vyplynulo, že vzdělávání není respondenty vnímáno pouze jako prostředek k osvojování nových poznatků, ale jako mnohem širší zkušenost, která má význam osobní, sociální i praktický. Ve výpovědích respondentů se opakovaně objevovala radost z účasti, zájem o probíraná témata, význam vztahů s ostatními účastníky a lektory i pocit, že program přináší do jejich života smysluplnou náplň a nové podněty. Výsledky průzkumu potvrzují v souladu se Solovskou (2013), že přínos vzdělávání dospělých osob s PVI nelze chápat úzce, pouze jako osvojování vědomostí, ale jako širší rozvoj kompetencí, které posilují jejich samostatnost, sociální zapojení i kvalitu života.

Průzkum byl realizován kvalitativní strategií prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s omezeným počtem respondentů v rámci jednoho konkrétního vzdělávacího programu. Cílem kvalitativního přístupu přitom nebylo statistické zobecnění, ale hlubší porozumění zkušenostem účastníků. Výsledky proto nelze automaticky vztahovat na všechny dospělé osoby s poruchou vývoje intelektu ani na všechny formy vzdělávacích programů. Je pravděpodobné, že zkušenosti účastníků by se mohly lišit v závislosti na typu programu, míře podpory, osobnostních charakteristikách jednotlivců nebo stupni poruchy vývoje intelektu.

V souvislosti s konceptem celoživotního učení lze konstatovat, že vzdělávání dospělých osob s PVI plní několik funkcí současně. Vedle rozvoje znalostí a dovedností má význam integrační, protože podporuje sociální začlenění a kontakt s druhými lidmi. Má také humanizační rozměr, neboť posiluje sebehodnocení, pocit vlastní hodnoty a smysluplnosti. Výpovědi respondentů ukazují, že účast ve vzdělávacím programu přispívá ke zvyšování sebejistoty, otevřenosti vůči druhým lidem i ochoty pouštět se do nových situací. Tento výsledek lze propojit s pojmem self-efficacy, který používá Lazarová (2024, s. 164) v kontextu vzdělávání dospělých a který zdůrazňuje význam víry ve vlastní schopnosti zvládat nové úkoly. Ukázalo se, že pro respondenty má vzdělávání hodnotu samo o sobě – jako cesta k aktivnějšímu životu, větší samostatnosti a širší účasti na běžném sociálním dění.

Ve vztahu k výsledkům průzkumu se ukazuje, že vzdělávací program přináší významnou příležitost k naplňování potřeb spojených s dospělostí. Dospělost je podle Vágnerové (2007) charakterizována především autonomií v rozhodování a převzetím odpovědnosti za vlastní život. Z odpovědí respondentů vyplývá, že důstojné prožívání dospělosti souvisí s možností rozvíjet vlastní potenciál, být součástí společnosti a zažívat pocit smysluplnosti. Intelektové znevýhodnění přitom tuto potřebu nesnižuje. V moderním pojetí rovnosti proto nestačí pouze formálně uznat právo na vzdělávání, ale je třeba vytvářet skutečné příležitosti k seberealizaci a participaci. Vzdělávání se tak v případě sledovaného programu ukazuje jako jeden z důležitých pilířů důstojného prožívání dospělosti u osob s mentálním postižením.

Výpovědi respondentů potvrzují význam citové jistoty, přijetí a předvídatelného prostředí pro učení osob s poruchou vývoje intelektu, na který upozorňuje Solovská (2013). Ta zdůrazňuje, že rozvoj komunikačních dovedností vyžaduje systematický nácvik, práci s praktickými situacemi, modelovými scénáři a opakované procvičování v bezpečném prostředí. Právě tyto prvky se objevují i ve výpovědích respondentů, kteří popisují, že se díky pravidelné účasti v kurzu postupně cítí jistější, otevřenější a aktivněji zapojení do dění kolem sebe. Z jejich odpovědí je patrné, že teprve v prostředí, které je přijímá, poskytuje jim zázemí a dostatek času na adaptaci, mohou lépe porozumět probíraným tématům, překonávat počáteční nejistotu a rozvíjet svou komunikaci. Opakování a dlouhodobější docházení se tak ukazují jako důležité podmínky pro to, aby se studijní prostředí stalo srozumitelným, bezpečným a rozvojově podnětným.

Zjištění z průzkumu korespondují s Marešovým (2013) vymezením motivace jako souboru vnitřních a vnějších faktorů, které aktivují lidské jednání, dodávají mu energii, udržují člověka v činnosti a směrují jej k určitému cíli. U jednotlivých respondentů se přitom prolínají složky vnitřní motivace, jako jsou radost z učení, zájem a pocit smysluplnosti, se složkami motivace vnější, spojenými s podporou okolí, možností setkávání či představou budoucího uplatnění. Tato zjištění lze vztáhnout k právu každého člověka rozvíjet vlastní potenciál a nacházet ve vzdělávání podnět k aktivnějšímu a smysluplnějšímu životu.

5.2 Limity průzkumu

Polostrukturovaný rozhovor byl s ohledem na cílovou skupinu vhodnou metodou, protože umožňoval přizpůsobit tempo i formulaci otázek. Zároveň však právě specifika komunikačních schopností respondentů mohla ovlivnit hloubku a rozsah získaných odpovědí. Jak je v práci uvedeno, někteří respondenti měli obtíže s formulací odpovědí, s vyjádřením abstraktnějších myšlenek nebo s porozuměním některým otázkám, a to i přes jejich následné zjednodušení. To znamená, že některé významy mohly zůstat nevyjádřené nebo zachycené jen částečně. Nelze tedy vyloučit, že skutečný přínos programu nebo motivace účastníků jsou ještě širší, než bylo možné rozhovory postihnout.

Určitým limitem může být i skutečnost, že autorka práce byla součástí projektu a s účastníky byla v delším kontaktu. Tato okolnost měla nepochybně pozitivní stránku, protože přispěla k vytvoření důvěry, bezpečí a otevřenější komunikace. Zároveň však mohla ovlivnit jak průběh rozhovorů, tak interpretaci dat, protože průzkumník, který je součástí prostředí, nikdy nevstupuje do situace zcela neutrálně. V kvalitativním průzkumu je tato skutečnost běžná, je však důležité ji reflektovat. Blízkost terénu tedy lze chápat současně jako silnou stránku i jako limit průzkumu. Přinesla hlubší porozumění kontextu, ale zároveň vyžadovala zvýšenou citlivost při interpretaci získaných výpovědí.

Za limit lze považovat také samotné složení průzkumného souboru. Ve sledovaném programu se setkávali účastníci s různorodými typy obtíží a odlišnými osobnostními charakteristikami, což sice obohacovalo skupinovou dynamiku, ale zároveň znesnadnily jednoznačné závěry o zkušenosti osob s PVI jako homogenní skupiny. Individuální rozdíly ve schopnosti komunikace, v míře samostatnosti i v předchozích zkušenostech se vzděláváním mohly významně ovlivnit to, jak respondenti program prožívali a jak o něm hovořili. Právě proto je vhodné číst výsledky především jako sondu do konkrétní zkušenosti určité skupiny účastníků, nikoli jako univerzální popis celé populace.

5.3 Komparace s dostupnými studiemi

Diskusi získaných zjištění doplňujeme příkladem podobně zaměřených programů. Výsledky této práce jsou v souladu se zjištěními dalších odborných textů a projektových zkušeností zaměřených na celoživotní vzdělávání dospělých osob

s poruchou vývoje intelektu. Liberecký program lze chápat jako bezpečný prostor pro autentické setkávání, v němž emoční podpora a úspěšné zvládání úkolů posilují u účastníků pocit kompetence. *Kurz se stává místem neformální psychosociální podpory a účastníci aktivními spolutvůrci intervence* (Brzáková Beksová, Nádvorníková, Vojtěch Javůrková 2025, s. 24).

Jako program nejvíce podobný sledované vzdělávací aktivitě se jeví Večerní škola realizovaná jednou za čtrnáct dní v prostorách Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Chaloupková (2023, s. 65–75) ve svém popisu projektu poukazuje na to, že obdobně koncipované vzdělávací aktivity nepřinášejí účastníkům pouze nové poznatky a praktické dovednosti, ale současně představují smysluplnou náplň volného času, prostor pro sociální interakci, posilování sebedůvěry a rozvoj samostatnosti. Jako významné se zde ukázalo rovněž zapojení studentů speciální pedagogiky, kteří do programu vnášeli přirozenost, podporu a respektující přístup, což pozitivně hodnotili jak rodiče, tak samotní organizátoři projektu. Podobně jako výsledky předkládané práce, i vzdělávací program v Brně je účastníky vnímán nejen jako příležitost k učení, ale také jako bezpečný sociální prostor, v němž mohou navazovat vztahy, získávat větší jistotu v komunikaci a rozvíjet své praktické i osobnostní kompetence. Shoda je patrná také v důrazu na názornost, opakování, využívání konkrétních situací z běžného života a individuálně přizpůsobenou podporu, které jsou podle Solovské (2013) a Vágnerové (2004) základními podmínkami smysluplného vzdělávání osob s poruchou vývoje intelektu.

I tento program je zaměřen na podporu samostatnosti, rozvoj sociálních dovedností a posilování sociální inkluze dospělých osob s PVI. Ve sledovaném období byl nabízen klientům Společnosti pro podporu lidí s mentálním postižením v ČR, z. s., pobočný spolek Brno (MUNI 2023). *Do Večerní školy chodí 11 účastníků a 10 studentů, což představuje vysoce individuální přístup k účastníkům* (MUNI 2024).

Dalším porovnávaným programem je opět Večerní škola, organizovaná příspěvkovou organizací Jihomoravského kraje Zámeček Střelice, realizovaná v prostorách Kanceláře veřejného ochránce práv v Brně. I v tomto případě se jedná o pravidelnou bezplatnou vzdělávací aktivitu zaměřenou na podporu rozvoje praktických a sociálních dovedností dospělých osob s mentálním postižením. Také zde se potkávají klienti domova pro osoby se zdravotním postižením se studenty sociálně, pedagogicky a humanitně orientovaných oborů (SPMP Brno 2025).

Existence těchto programů podporuje zjištění této práce, že takto koncipované vzdělávací aktivity mají význam nejen v rovině edukační, ale také v oblasti sociální participace, rozvoje samostatnosti a podpory vzájemného kontaktu mezi různými skupinami účastníků. Dále také, že vzdělávání dospělých osob s mentálním postižením představuje v současné praxi významný nástroj podpory jejich sociálního začlenění a osobnostního rozvoje.

V porovnání libereckého projektu Přijďte k nám na vejšku! a dvou Večerních škol realizovaných na jihu Moravy se jako zvláště podnětný jeví aspekt větší rozmanitosti účastníků. Zatímco v případě obou Večerních škol tvoří účastnickou skupinu převážně klienti jednoho konkrétního zařízení či okruhu sociálních služeb, na severu Čech se setkávají lidé přicházející z různých prostředí, institucí a životních situací. Tato různorodost může představovat významný přínos, protože rozšiřuje možnosti sociálního kontaktu mimo obvyklý rámec známých vztahů, podporuje setkávání osob s odlišnými zkušenostmi. Právě skutečnost, že účastníci nepocházejí pouze z jednoho domova nebo centra sociálních služeb, může posilovat otevřenost vůči novým vztahům, širší sociální učení i zkušenost se zapojením do pestřejšího komunitního prostředí. V tomto ohledu se liberecký projekt jeví jako inspirativní model, který vedle vzdělávacího rozměru výrazně podporuje také sociální inkluzi a propojení osob s PVI napříč různými typy zázemí.

I přes uvedené limity považujeme průzkum za přínosný. Celkově lze shrnout, že výsledky průzkumu potvrzují význam vzdělávání dospělých osob s poruchou vývoje intelektu jako komplexního nástroje podpory. Motivace účastníků není založena jednostranně, ale vzniká propojením zájmu o témata, bezpečných vztahů, podpůrného prostředí, možnosti volby a zkušenosti s úspěchem. Vzdělávací program v tomto smyslu neplní jen funkci předávání poznatků, ale stává se prostředím, které podporuje sociální začlenění, posiluje sebedůvěru, rozvíjí praktické i komunikační dovednosti a přispívá ke kvalitě života účastníků (TUL 2026). Současně potvrzuje, že pro úspěšné vzdělávání této cílové skupiny jsou klíčové jasná struktura, opakování, názornost, bezpečné klima, podpůrný přístup lektora a možnost navazovat vztahy s ostatními.

6 Doporučení pro praxi

Pro praxi se jako zásadní ukazuje potřeba vytvářet takové vzdělávací programy, které budou respektovat specifické potřeby dospělých osob s poruchou vývoje intelektu a současně podporovat jejich aktivní zapojení, samostatnost a sociální začlenění. Důraz by měl být kladen zejména na jasnou strukturu a předvídatelnost programu, názornost výuky, praktickou využitelnost probíraných témat a dostatek času na opakování a upevňování nových poznatků. Současně je důležité uplatňovat individuální a respektující přístup, ponechávat účastníkům možnost volby a vytvářet bezpečné prostředí založené na podpoře, přijetí a pozitivním povzbuzování. Významnou součástí těchto programů by měla být také podpora sociálních vztahů, komunikačních dovedností a sebeobhajování, protože právě tyto oblasti přispívají k větší jistotě účastníků, vyšší míře jejich autonomie a kvalitnějšímu zapojení do běžného života.

Sebeobhajování osob s mentálním postižením znamená, že lidé s mentálním postižením mluví sami za sebe, vyjadřují své názory, rozhodují o věcech, které se jich týkají, a hájí svá práva i zájmy bez toho, aby za ně vždy mluvili rodiče, pracovníci služeb nebo jiné autority. V českém prostředí se sebeobhájci popisují jako lidé s mentálním postižením, kteří se chtějí naučit říct svůj názor, převzít odpovědnost za svá rozhodnutí, snížit svou závislost na pomoci druhých a ukazovat společnosti, že i oni mají svůj hlas (SPMP 2026). Inclusion Europe (2019) sebeobhajování vymezuje jako situaci, kdy lidé s intelektuálním postižením mluví sami za sebe.

Vzdělávací a podpůrné programy mohou v tomto směru sehrávat významnou roli, protože vytvářejí prostor pro rozvoj komunikačních dovedností, sebevědomí, schopnosti vyjádřit souhlas či nesouhlas a převzít přiměřenou míru odpovědnosti za vlastní rozhodování. U osob s poruchou vývoje intelektu je podpora sebeobhajování zvláště důležitá, neboť přispívá k posilování jejich důstojnosti, samostatnosti a aktivnějšího postavení ve společnosti. *V budoucnu bychom chtěli dosáhnout toho, aby účastníci programu (alespoň někteří z nich) vystupovali ve společnosti (komunitě) v roli sebeobhájců* (Brzáková Beksová, Nádvorníková, Vojtěch Javůrková 2025, s. 31).

Za zásadní považujeme také systematické hodnocení přínosu programů z perspektivy samotných účastníků. Tato práce ukázala, že hlas dospělých osob s poruchou vývoje intelektu přináší cenné informace o tom, co v programu skutečně

vnímají jako důležité a přínosné. V praxi by proto mělo být samozřejmostí zjišťovat jejich zpětnou vazbu, a to způsobem odpovídajícím jejich komunikačním možnostem. Právě participace účastníků na hodnocení programu může pomoci lépe nastavovat jeho obsah, organizaci i formy podpory. Současně tím dochází k posilování jejich autonomie a respektování jejich zkušenosti jako relevantního zdroje poznání.

Další doporučení směřuje k dlouhodobosti a kontinuitě programů. Jednorázové aktivity mohou být pro účastníky obohacující, avšak z hlediska rozvoje dovedností, upevňování návyků i budování vztahů se jako efektivnější jeví pravidelná a dlouhodobější forma vzdělávání. Pravidelná setkávání umožňují postupný rozvoj, opakování, navazování na předchozí témata a vytváření stabilního sociálního rámce. V praxi by proto bylo vhodné podporovat takové programy systémově a neusilovat pouze o krátkodobé projekty bez návaznosti. Kontinuita má význam nejen pro edukaci samotnou, ale i pro posilování jistoty, důvěry a dlouhodobé motivace účastníků.

Závěr

Bakalářská práce se zaměřila na zjištění motivace dospělých osob s PVI k dalšímu vzdělávání a na popis dovedností, které prostřednictvím účasti v projektu rozvíjejí. Program účastníky motivuje ke vzdělávání se, k získávání nových informací a poznatků. Poskytuje jim také prostor pro vlastní uplatnění, individuální pozornost a smysluplné trávení volného času. Učí je aktivnímu zapojení do dění mimo jejich běžné prostředí. Pro mnohé účastníky představuje docházka do programu zkušenost, v níž mohou postupně překonávat obavy z nového a neznámého, snižovat ostych při komunikaci s druhými lidmi a ověřovat si, že chyba je přirozenou součástí procesu učení. Současně se učí ptát v situacích, kterým nerozumějí, vyhledávat podporu a vyjadřovat své potřeby, čímž dochází k posilování jejich komunikačních kompetencí, sebedůvěry i větší samostatnosti. V tomto smyslu lze projekt chápat nejen jako vzdělávací aktivitu, ale také jako významný prostředek podpory sociálního začlenění a osobnostního rozvoje dospělých osob s poruchou vývoje intelektu.

Závěrem bych ráda uvedla, že jsem se shodou „náhodných“ okolností stala součástí projektu, který je v této bakalářské práci popsán a analyzován. Možnost podílet se na jeho realizaci pro mě byla nejen cennou odbornou zkušeností, ale také osobně velmi významným setkáním s prostředím, které ukazuje skutečný přínos vzdělávání pro dospělé osoby s poruchou vývoje intelektu. Bylo pro mě velkou ctí být součástí tohoto projektu a poznat jeho smysl nejen z průzkumné, ale především z lidské perspektivy.

Učením jiných se učíme sami. Děkuji.

Seznam zdrojů

BAZALOVÁ-PIPEKOVÁ, J., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

ČERNÁ, M., 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3071-7.

DESHLER, D., 2008. In: RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L., *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice* 2008. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4779-2.

ERIKSON, E. H., 1999. *Životní cyklus rozšířený a dokončený.* 1. vyd. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-291-X.

GOLEMAN, D., 2011. *Emoční inteligence*. 2. vyd. Praha: Metafora. ISBN 978-80-7359-334-6.

CHALOUPKOVÁ, S., 2023. Večerní škola jako forma celoživotního vzdělávání dospělých osob s mentálním postižením a její význam v socializačním procesu dané cílové skupiny. *Speciální pedagogika,* roč. 33, č. 1−2. s. 65−75. ISSN: 1211-2720

KOMENSKÝ, J. A., 1948. *Didaktika velká*. 3.vyd. Brno: Komenium. Publikace č. 1863-254.

KROUPOVÁ, K., 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8.

LAZAROVÁ, B., 2024. Učící se dospělí: Pohled vývojové psychologie a psychologie osobnosti. In: RABUŠICOVÁ, M. aj., *Učení a vzdělávání dospělých: kontexty, teorie a výzkumy* 2024. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3914-9.

LUDÍKOVÁ, L., 2016. *Vybrané faktory ovlivňující kvalitu života osob se speciálními potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5059-9.

MALACH, J., 2024. Dospělí a jejich vzdělávací potřeby. In: RABUŠICOVÁ, M. aj., *Učení a vzdělávání dospělých: kontexty, teorie a výzkumy*. 2024. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3914-9.

MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ, 2016. *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. ISBN 978-80-7421-120-1.

NAKONEČNÝ, M., 1997. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.

RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L., 2008. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4779-2.

RABUŠICOVÁ, M. aj., 2024. *Učení a vzdělávání dospělých: kontexty, teorie a výzkumy.* 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3914-9.

SOLOVSKÁ, V., 2013. *Rozvoj dovedností dospělých lidí s mentálním postižením*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0369-8.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I., 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4. přeprac. vyd. Speciální pedagogika. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-889-0.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ K. aj., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALENTA, M., aj., 2018. *Mentální postižení.* 2., přepr. aktual. vyd. Psyché. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.

VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* 3., rozš. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, M., 2007. *Vývojová psychologie II Dospělost a stáří.* Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1318-5.

VÁGNEROVÁ, M., 2016. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ.* 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3268-1.

VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ T., 2011. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století.* 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-012-9.

ZORMANOVÁ, L., 2017. *Didaktika dospělých.* 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0051-4.

Elektronické zdroje

BRZÁKOVÁ BEKSOVÁ K. aj., 2024. Aspekty motivace k učení u dospělých lidí s poruchou intelektu. *ACC Journal* [online]. s. 27–36 [vid. 30. 12. 2025]. ISSN 1803-9782. Dostupné z: https:/acc-ern.tul.cz/archiv/PDF/ACC_2024_3_002.pdf

BRZÁKOVÁ BEKSOVÁ, K., NÁDVORNÍKOVÁ, L., VOJTĚCH JAVŮRKOVÁ, L., 2025. Zmocňování v transformativní sociální intervenci vzdělávání osob s poruchou intelektu. In: BUDAYOVÁ, Z. aj. *Sociálna práca v súčasnej spoločnosti IV, zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, 28.november 2025, Teologická fakulta, Teologický inštitút v Spišskom Podhradí*. 1. vyd. Ružomberok: Verbum. [online]. s. 24–32 [vid. 6. 4. 2026]. ISBN 978 – 80 – 561 – 1227 – 4. Dostupné z: https://www.email.cz/download/k/ADLc1Y7mGS7oNfKM137CeGcZRRc4elQadeY5Eb2aUpll4J_5o3KL8dZFGE_i0STb310wZ8s/Zborn%C3%ADk%20SPvSS%20IV..pdf?u=65660053

UČITESLKÝ KODEX, 2022. [online]. [vid. 28. 12. 2025]. Dostupné z: https://ucitelskykodex.cz/wp-content/uploads/2022/12/Eticky-kodex.pdf

INCLUSION EUROPE, 2019. [online]. [vid. 20. 3. 2026]. Dostupné z: https://www.inclusion-europe.eu/self-advocacy

KASPER T., KASPEROVÁ D., 2010. *České učitelstvo a Hasnerovy zákony*. e-Pedagogium. [online]. roč. 10, č. 3, s. 26–37 [vid. 30. 12. 2025]. eISSN 1213-7499. Dostupné z: https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2010/03/04.pdf

LISTINA ZÁKLADNÍCH PRÁV EVROPSKÉ UNIE, 2012. *Zákony pro lidi*. [online]. [vid. 5. 4. 2026]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/pravoeu/dokument?celex=12012P%2FTXT#_

MASARYKOVA UNIVERZITA, 2023. *Projekt "Večerní škola" pro osoby s mentálním postižením*. [online]. [vid. 20. 2. 2026]. Dostupné z: https://specped.ped.muni.cz/o-nas/aktuality/projekt-vecerni-skola-pro-osoby-s-mentalnim-postizenim

MASARYKOVA UNIVERZITA, 2024. *Večerní škola je plná obrázků, fotek, schémat a scének.* [online]. [vid. 20. 2. 2026]. Dostupné z: https://www.em.muni.cz/udalosti/17210-vecerni-skola-je-plna-obrazku-fotek-schemat-a-scenek

MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ, 2026. [online]. [vid. 5. 4. 2026] Dostupné z: https://icd.who.int/browse/2026-01/mms/cs#605267007

MIKULIČKA, J., 2025. Přijďte k nám na vejšku! Technická univerzita pořádá program pro dospělé s poruchou intelektu. In: *Liberecký kraj*. [online]. [vid. 12. 2. 2026]. Dostupné z: https://www.kraj-lbc.cz/aktuality/prijdte-k-nam-na-vejsku-technicka-univerzita-porada-program-pro-dospele-s-poruchou-intelektu-n578431.htm

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ, 2019. *Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením.* [online]. [vid. 29. 12. 2025]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. [online]. [vid. 29. 12. 2025]. ISBN: 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2021. *Evropský prostor vzdělávání 2021–2030.* [online]. [vid. 29. 12. 2025]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/5-3-2021-evropsky-prostor-vzdelavani-2021-2030-1

MINISTERSTVO ZAHRANIČNÍCH VĚCÍ, 2015. *Všeobecná deklarace lidských práv.* [online]. [vid. 28. 12. 2025]. Dostupné z: https://mzv.gov.cz/file/3156327/Vseobecna_deklarace_lidskych_prav.pdf

MORKES, F., 2006. Tereziánská reforma v českém školství. In: *Metodický portál RVP*. [online]. [vid. 29. 12. 2025]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/827/terezianska-reforma-v-ceskem-skolstvi.html

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT, 2024. *Bariéry v účasti dospělých ve vzdělávání lze překonat.* [online]. [vid. 20. 2. 2026]. Dostupné z: https://www.npi.cz/aktuality/76301-bariery-ucast-dospelych-ve-vzdelavani

OPENAI 2025. ChatGPT (verze GPT 5.2) [online]. San Francisco: OpenAI. Dostupné z: https://chat.openai.com.

RYTMUS, 2026. *Sebeobhájci.* [online]. [vid. 19. 3. 2026]. Dostupné z: https://rytmus.org/sebeobhajci/

SPOLEČNOST PRO PODPORU LIDÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM BRNO, 2025. [online]. [vid. 5. 4. 2026]. Dostupné z: https://www.spmp-brno.cz/category/vzdelavani/

SPOLEČNOST PRO PODPORU LIDÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM ČR, 2026 . [online]. [vid. 18. 3. 2026]. Dostupné z: https://www.spmpcr.cz/pristupna-spolecnost-sebeobhajci

TECHNICKÁ UNIVERZITA LIBEREC, 2026 [online]. [vid. 29. 3. 2026]. https://kss.fp.tul.cz/aktuality/novinky-na-katedre/popularizace/pokracujeme-v-programu-prijdte-k-nam-na-vejsku

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb. a ústavního zákona č. 295/2021 Sb., 1993. *Listina základních práv a svobod*. [online]. [vid. 5. 4. 2026] Dostupné z: https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO), 2025 [online]. [vid. 5. 4. 2026] Dostupné z: https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/cs#1207960454

Seznam příloh

Příloha 1: Otázky k rozhovoru

Příloha 1: Otázky k rozhovoru

Otázky k rozhovoru

Kolik vám je let?

Kde a jak bydlíte? (S rodinou, chráněné bydlení, samostatný byt)

Na jakou školu jste chodili, jaké je vaše vzdělání?

Co děláte v pracovní dny? Jaký je váš denní program, jak trávíte odpoledne, víkendy?

Jak jste se dozvěděli o projektu?

Proč navštěvujete univerzitu? Co vás zde těší? Co vám čas tady přináší, co se vám tu nejvíce líbí?

Co vám studium přináší? Co nového jste se díky studiu tady naučili?

Změnilo se něco ve vašem životě od doby, kdy chodíte na univerzitu?

Je něco, co teď v životě zažíváte a myslíte si, že to může být díky tomu, že se vzděláváte zde na univerzitě?

Je něco, co byste chtěli v životě udělat, prožít a díky univerzitě to bude jednodušší získat? Jaké máte sny, co si přejete v životě zažít?

Budete chtít pokračovat a proč?