

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM  
2020–2022**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Adriana Gjugja**

**Speciální andragogika, její poslání a účel**

Praha 2022

Vedoucí bakalářské práce:  
PhDr. Tereza Vacínová, Ph. D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR PART-TIME STUDIES**

**2020–2022**

**BACHELOR THESIS**

**Adriana Gjugja**

**Special Andragogy its Mission and Purpose**

Prague 2022

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Tereza Vacínová, Ph. D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

.....  
*Adriana Gjugja*

## **Poděkování**

Děkuji své vedoucí PhDr. Tereze Vacínové, Ph. D., za pomoc, odborné vedení, cenné rady a připomínky při vypracování mé bakalářské práce.

## **Anotace**

Tato bakalářská práce má za cíl poskytnout náhled na možnosti vzdělávání dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciální andragogika rozvíjí svým prostřednictvím vzdělání, získání kvalifikace a rekvalifikace, poskytuje komplexní přístup k řešení problematiky jedinců se speciálními potřebami, díky zavedení systému komplexní diagnostiky a rehabilitace pomáhá v odstraňování psychologických i ekonomických bariér, připravuje jedince se znevýhodněním na vstup na trh práce, spoluvytváří systém prevence a pomoci pro mládež, hledá nové formy pracovního uplatnění, podporuje celoživotní učení a postupy začlenění do zaměstnání pro osoby poškozené diskriminací.

## **Klíčová slova**

Andragogika, práce s odsouzenými ve výkonu trestu, speciální andragogika, speciální andragog, vzdělávání dospělých, vzdělávání dospělých s postižením, zrakové postižení.

## **Annotation**

This bachelor thesis aims to provide insight into the possibilities of adult education with special educational needs. Special andragogy develops through education, gaining qualifications and retraining, provides a comprehensive approach to solving the problem of individuals with special needs, thanks to the introduction of a system of comprehensive diagnostics and rehabilitation helps to remove psychological and economic barriers, prepares individuals with disabilities to enter the labor market, co-creates the system prevention and assistance for young people, seeks new forms of employment, promotes lifelong learning and employment practices for people affected by discrimination.

## **Keywords**

Adult education, adult education with disabilities, andragogy, special andragogy, visual impairment, work with convicts.

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>8</b>
<b>1 ANDRAGOGIKA JAKO VĚDA .....</b>	<b>10</b>
1.1 Andragogická etika.....	11
1.2 Speciální pedagogika v andragogickém procesu.....	12
1.3 Význam teorie pro praxi ve vzdělávání dospělých .....	13
<b>2 SPECIÁLNÍ ANDRAGOGIKA A JEJÍ VÝZNAM.....</b>	<b>16</b>
2.1 Předmět a cíl speciální andragogiky.....	17
2.2 Postavení speciální andragogiky .....	18
2.3 Členění speciální andragogiky .....	19
2.4 Cílové skupiny speciálně andragogického působení.....	21
2.5 Specifika učení dospělých jedinců s postižením .....	21
<b>3 DIAGNOSTIKA A HODNOCENÍ V EDUKACI DOSPĚLÝCH .....</b>	<b>25</b>
3.1 Pedagogická diagnostika v edukaci dospělých .....	26
3.2 Speciálně pedagogická diagnostika v edukaci dospělých .....	27
3.3 Hodnocení v edukaci dospělých.....	28
<b>4 MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ SPECIÁLNÍ ANDRAGOGIKY V PRAXI.....</b>	<b>30</b>
4.1 Práce v poradenském procesu .....	30
4.1.1 Oblasti poradenské činnosti ve vzdělávání dospělých .....	32
4.1.2 Poradenství a Memorandum o celoživotním učení .....	34
4.2 Práce s dospělými a seniory se zdravotním postižením .....	35
4.2.1 Význam pohybu a tělesné aktivity pro zdraví .....	36
4.2.2 Netradiční pohybové aktivity pro seniory .....	37
4.2.3 Dramaterapie .....	38
4.2.4 Struktura dramaterapeutického procesu .....	42
4.3 Práce se zrakově postiženými.....	44
4.4 Práce s odsouzenými a propuštěnými z výkonu trestu.....	45
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>48</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>50</b>

## ÚVOD

Dospělí se speciálními potřebami se v mnoha ohledech neliší od svých vrstevníků bez postižení. Mají stejnou touhu po učení a růstu. Mají cíle a sny, které mohou být podporovány vzděláváním. Užívají si pocit úspěchu, který učení přináší. Změna tempa výuky, množství opakování a způsob prezentace může pomoci dospělým se speciálními potřebami učit se efektivněji. Učitelé, v tomto případě speciální andragogové musí pouze pamatovat na to, aby při výuce používali vhodné vzdělávací zásady.

Cílem této bakalářské práce je popsat a přiblížit speciální andragogiku jako samostatnou vědeckou disciplínu.

První kapitola práce se věnuje vymezení teoretických východisek a popisuje andragogiku jako vědu. V dalších podkapitolách se věnujeme andragogické etice a speciální pedagogice v andragogickém procesu. Neméně důležitou podkapitolou je z našeho pohledu i význam teorie pro praxi ve vzdělávání dospělých. Kapitola druhá popisuje význam speciální andragogiky, její předmět a cíl a postavení mezi ostatními vědními obory. Třetí kapitola se věnuje diagnostice a hodnocení v edukaci dospělých se zaměřením na speciálně pedagogickou diagnostiku. Poslední kapitola této práce se věnuje možnostem uplatnění speciální andragogiky v praxi.

Při stále měnících se životních podmínkách jsou dospělí zdravotně a psychosociální postižení jedinci nejzranitelnější skupinou obyvatelstva. Aby se nepropadly do sociální sítě ekonomické pomoci, při obnově profesních a sociálních kompetencí by měly být ve větší pozornosti státní a regionální sociální politiky, a nejen veřejně deklarovat zájem o postižené občany, ale také vytvářet ekonomické a materiální podmínky pro jejich plnohodnotnou integraci do společnosti i celoživotním vzděláváním. Do tohoto celoživotního procesu obnovy a rozvoje profesních kompetencí postižených dospělých jedinců by měla svými poznatky zásadněji vstoupit sociální práce a speciální pedagogika na obsahovém rozvoji edukačních a vzdělávacích programů andragogiky jako její odborníci-lektoři. Tato bakalářská práce má za cíl poskytnout náhled na možnosti vzdělávání dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami.

V dětském období a v raném mládí se ve speciálně-pedagogickém procesu vrozené a získané zdravotní a psychosociální postižení kompenzují jinými osobnostními danostmi. Postižený jedinec se formuje v plnohodnotnou bytost i vzděláváním pro



profesní uplatnění v životě. K různým postižením dochází i v pozdějším věku, kdy se zdravotně a psychosociálně postižení jedinci vytrácejí z pozornosti speciálních pedagogů (převážně se zabývají s postiženými dětmi a mládeží) a po stabilizování je psychosociálního a zdravotního stavu by neměly ujít pozornosti sociálním pracovníkům.

V socializačním procesu při hledání alternativních a nových cest uplatnění se ve společnosti, naléhavě přicházejí v úvahu programy na rozvoj sociálních a vzdělanostních dispozic pro praktické využití, nebýt závislí na sociální odkázanost.

Důsledky psychosociálního a zdravotního postižení mohou být tak výrazné, že bez znalostního vstupu poznání specifických potřeb osobnosti postiženého dospělého jedince, by byl bez odborného vstupu speciální pedagogiky, andragogický proces edukace a vzdělávání ztížený, dokonce nemožný. Na druhé straně andragogika – celoživotní vzdělávání, je pro jedince po ztrátě zaměstnání v důsledku sociálně-hospodářských změn ve společnosti, či zhoršením zdravotního stavu nebo způsobené důsledky sociálně-kulturních faktorů, součástí činnosti speciálně pedagogické práce v rekvalifikačních kurzech a rozvojových programech pro získání sociálních a profesních kompetencí u dospělých jedinců.

# 1 ANDRAGOGIKA JAKO VĚDA

Andragogika je samostatná věda v systému věd o výchově, která má svůj předmět zkoumání v problematice edukace dospělých. Je vědou, která má jako všechny ostatní vědy svou historii, i když ta historie není dlouhověká. Rozvoj andragogické teorie se nekonal po jednoduché linii. Andragogika ve své relativně krátké historii evidentně prochází induktivním vývojem hledání své disciplinární identity (Bartoňková, Šimek, 2002, Šimek, 2003).

Rozvoj vědecké reflexe na edukaci dospělých přivedl ve druhé polovině 20. století k formování samostatné vědní disciplíny, uprostřed věd o výchově, definované jako andragogika (používal se také termín pedagogika dospělých).

Vykrystalizování andragogiky jako samostatné vědní disciplíny se událo ve druhé polovině 20. století a zejména v posledních letech vzrůstá zájem teoretiků o problematiku vzdělávání dospělých. Spolu s tím nastává i přirozený proces rozvoje a diferenciaci vědních disciplín zabývajících se jeho teorií.

Lze to pozorovat jak na vývoji teorií vzdělávání dospělých v zahraničí (Matulčík, 2004), tak i u nás. Československá andragogika začala svůj rozvoj po roce 1990 navazující na pedagogiku dospělých.

Podle Beneše (2001, s. 9-10) se andragogika „člení a specializuje na různé subdisciplíny, které jsou zaměřeny na volný čas, starší lidi, didaktiku, vzdělávací management.“

Již dříve se ukázala potřeba výstavby věd o výchově z hlediska celoživotního vzdělávání, která by při rozvoji teorie, utváření jejího pojmového aparátu plně respektovala zvláštnosti jednotlivých etap životní cesty člověka, ale přitom i to, co je z hlediska výchovy a vzdělávání pro všechny etapy společné, tedy obecnou teorii výchovy a vzdělávání. Vznikla tak koncepce členění věd o výchově na základě ontogenetického hlediska. Od všeobecné vědy o výchově člověka (antropogogika) k vědě o výchově dětí a mládeže (pedagogika) a vědě o výchově dospělého člověka (andragogika).

Podrobnou terminologickou analýzu a zdůvodnění takové koncepce a jejích hlavních komponent na základě principů tvorby vědeckého termínu učinil Švec (1994, s. 76). Vychází z respektování zmíněných ontogenetických faktorů rozvojového učení se

člověka, označujíc je za historicky hlavní dimenzi diferenciaci věd o výchově, protože „zákonitě podmiňují povahu všech systémových charakteristik edukace v celoživotní perspektivě učení a sebezvoje“. Na tomto základě utváří terminologicky čistý systém.

## 1.1 Andragogická etika

Andragogická etika (andragoetika) je nově konstituující se andragogická vědní disciplína, která je charakteristická svojí interdisciplinarností – integruje v sobě poznatky profesní etiky a andragogiky. Jejím předmětem jsou etické aspekty edukace dospělých, jinak řečeno, etické zdůvodňování profesního jednání andragoga (hledání odpovědí na otázku „proč?“ a zdůvodňování těchto odpovědí „protože“) (Kadlubeková, 2016).

Etika v andragogické teorii i praxi zastává významnou pozici. V povoláních a profesích majících pomáhající charakter, kde je těžiště práce profesionálů postavené na práci s lidmi, přičemž tato práce může ovlivňovat a měnit životy příjemců služeb těchto profesí, tomu jinak ani být nemůže.

Zkoumá mravní vlastnosti, city, přesvědčení, postoje andragoga, jeho morální rozhodování a jednání, které zároveň zdůvodňuje, analyzuje etické a morální problémy andragogického povolání a formuluje etický kodex. Jejím cílem je zdůrazňovat pravidla a principy, které mohou určovat chování andragogů tak, aby byla andragogická práce vykonávána morálně a profesionálně, s ohledem na andragoga i dospělého, čehož lze dosáhnout rozvojem proetického myšlení, tedy schopnosti andragoga konfrontovat své úvahy a postoje ve své pracovní činnosti na základě svého vztahu k morálce a svých osobních předpokladů. Andragogická etika pomáhá dosahovat úspěch andragoga přes obecně přijatelné standardy a poskytovat kompetentní edukační službu. Tohoto cíle lze dosáhnout prostřednictvím identifikace morálních aspektů situace nebo problému andragogem, rozvíjením jeho komunikace zaměřené na morální porozumění, rozvíjením jeho kritického hodnocení schopností a sledování vlastních morálních hodnot (Kadlubeková, 2016).

Každá věda či vědní disciplína musí mít svůj obsah, tedy podstatu, souhrn všeho, z čeho sestává a co ji naplňuje. Remišová (1999) uvádí, že andragogická etika zkoumá edukační procesy a aktivity z hlediska hodnot. Andragogická etika prezentuje edukaci založenou na humánním principu, což je samozřejmé, protože jakékoli aktivity (včetně

edukace) nejsou samoúčelné, protože jsou realizovány pro lidi a s lidmi a slouží životu. Vznik andragogické etiky můžeme odůvodnit teoreticko-praktickou reakcí na společenské (ekologické problémy, sociální problémy, nezaměstnanost, chudoba versus bohatství, sociální nespravedlnost) a s nimi související edukační problémy.

Obsah andragogické etiky se tedy skládá z prostředků, které pomáhají andragogům morálně si uvědomovat důsledky jakéhokoli svého chování.

Úkolem andragogické etiky je podle Pavlova a Schuberta (2015, s. 24) „reflektovat pozitivní a negativní důsledky morální komunikace v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých.“ Jak však dále autoři konstatují, andragogům nelze nic diktovat, ale lze jim vysvětlit, proč jsou některé nástroje (cíle, obsahy, metody, formy atd.) za jistých podmínek užitečné, jindy neužitečné či dokonce kontraproduktivní. Andragogická etika jako reflexivní teorie andragogické morálky se týká obsahů zprostředkovaných ve výchově a vzdělávání dospělých, chování andragogů a učících se dospělých, pomoci při osvojování si schůdného chování prostřednictvím institucí a organizací výchovy a vzdělávání dospělých.

Andragogická etika má vnější vztahy například s aplikovanou a profesní etikou, didaktikou etické výchovy, psychologii práce, sociální antropologií a dalšími; nejvýznamnější vnitřní vztahy má s teorií výchovy dospělých, androdidaktikou, speciální andragogikou a andragogickou psychologii.

## **1.2 Speciální pedagogika v andragogickém procesu**

Existenci každé vědy a vědní disciplíny, a speciální andragogiku z této kategorie nevyjímaje, podmiňují tzv. andragogická kritéria vědeckosti, která blíže vypovídají i o její praxeologické a metodologické propracovanosti (i akceptaci). Bez ohraničení a přesné formulace vlastního předmětu vědeckého bádání (resp. objektivního poznávání a experimentálního přetváření), systémové teorie, ze které vyplývá pojmový aparát a používaná terminologie, jakož i bez příslušné metodologické orientace a metodologie vědy i výzkumu, nelze mluvit o vědě, natož vědní disciplíně (Határ, 2012).

Opodstatněnost bytí jednotlivých sociálních, edukačních, behaviorálních či antropologických věd a vědních odvětví nepřimo souvisí i s jejich pragmatickým

uplatněním v konkrétní společenské realitě. Proto je naprosto přirozené, že z utilitárního hlediska bývá každá vědecká teorie poměrně často skloňována i ve vztahu k praxi.

Je totiž nesporné, že teorie, která nenachází uplatnění v praxi, nemůže aspirovat na vědecky podloženou a nezpochybnitelnou poznatkovou bázi (Határ, 2012).

Je však třeba upozornit i na tu skutečnost, že míra vědeckosti mnoha věd o člověku a společnosti je prakticky nesrovnatelná s exaktními vědami (např. přírodovědné obory), které se vyznačují svou jednoznačnou, převážně měřitelnou kvantitativní výpovědní hodnotou. I přes tuto skutečnost nelze považovat humanitní a sociální vědy a vědní disciplíny za méněcenné nebo snad konkurence neschopné (Határ, 2012). Faktem však zůstává, jak dále uvádí Švec (1998, 2000), že charakter daných věd (a vědních odvětví) je víceméně aplikativně-praktický, a proto i samotný výzkum v těchto oborech má převážně transdisciplinární aplikativní povahu, nakolik předmětem zkoumání je složitá edukační realita, a to v širších společenských, kulturních, ekonomických, politických, demografických a technologických souvislostech.

### **1.3 Význam teorie pro praxi ve vzdělávání dospělých**

Rozvoj vzdělávání dospělých v posledních letech byl dost výrazný. Společenská praxe vyžadovala utváření nových metod, forem, vznik nových vzdělávacích institucí, strategií, přebírání a aplikování zahraničních zkušeností. To vše jsou dost významné důvody pro rozvoj teorie. Významným důvodem je také rostoucí důležitost vzdělávání dospělých jako specifického prvku politiky rozvoje hospodářských a sociálních oblastí. V těchto souvislostech nás možná někdy napadne otázka: Bylo by možné přinášet inovační trendy bez výzkumu, bez tvorby teoretického základu, který nám pomůže orientovat se v principech a konkretizovat ho na vlastní podmínky? Existuje jediná možná odpověď – nebylo. Proto je zapotřebí, ba nezbytné, hledání poznatků v nepřetržité konfrontaci s empirickou realitou. Síla poznatků však byla potvrzena a je stále potvrzována v praxi (Prusáková, 2005).

Pokusme se vyspecifikovat nezastupitelné úkoly teoretických pracovišť a praxe identifikováním charakteristických rysů teorie a praxe.

Teoretická pracoviště se orientují na rozvoj teorie, výzkumu. Jejich úkolem je definování a výklad základních pojmů, vědecká diskuse o problémech vzdělávání

dospělých s cílem hledat zákonitosti a specifika. Poznávat skutečnost, diagnostikovat ji a na tomto základě utvářet prognózy do budoucnosti. Ve výzkumu se orientovat nejen na základní, ale také aplikovaný a akční výzkum. Úkolem těchto pracovišť je obvykle i příprava odborníků pro oblast vzdělávání dospělých.

Praxe je zase charakteristická živostí, aktuálností (někdy však i rigiditou), různorodostí. Praxe umožňuje ověřit správnost teoretických tvrzení a využívá teoretických poznatků k řešení praktických situací. Na druhé straně však praxe přináší podněty a zkušenosti, které jsou výzvou pro teorii. Teorie právě na základě zpracování různých podnětů praxe umožňuje vyhnout se v budoucnu špatným zkušenostem. Je jakýmsi zachráncem před neustálým opakováním chyb v různých prostředích. Navíc teorie jako výsledek vědeckého poznání překračuje hranice jednotlivých států (Prusáková, 2005).

Představa vědy, která je izolována od praxe již patří minulosti. Pro současnost je charakteristický růst dynamiky vědeckého rozvoje, zkracování časových intervalů mezi získáním výsledků ve vědě a jejich praktickou realizací, jejich využitím, a naopak zkracování intervalů času ohlasu vědy na problémy, které vznikají v praxi. Uplatňuje se množství různých přístupů, různých vědeckých oblastí ke složitým jevům skutečnosti, zkracuje se životnost vědeckých teorií, jednotlivé metody zkoumání pronikají z jedné vědní oblasti do druhé, a ve vzdělávání dospělých považujeme za obzvlášť pozitivní jev, že se zde při jednom problému setkávají lidé z různých vědních oblastí. Urychluje se proces diferenciací a integrace vědních oborů, vzrůstá mobilita neformálních vědeckých kolektivů apod. (Prusáková, 2005).

Jak může andragogika, jak věda ovlivnit andragogickou praxi? Syntézu možností udělal Beneš (2003, s.70) když konstatuje, že andragogická věda ovlivňuje praxi vzdělávání dospělých:

- *„přímo – pokud jsou výsledky výzkumu používány k inovaci praxe,*
- *nepřímo – v rámci poradenské, expertní a informační činnosti,*
- *zprostředkovaně – jejím podílem na přípravě vysokoškolsky kvalifikovaných pracovníků v oblasti vzdělávání dospělých.“*

Andragogická věda má tedy v praxi široké uplatnění a proto chceme-li rozvíjet vzdělávání musíme rozvíjet i vědu o vzdělávání a investovat do ní. Vědecké poznávání umožňuje profesionalizaci vzdělávání dospělých, vědecké poznávání umožňuje

komparaci a zobecňování, vědecké poznávání umožňuje poznání podstatného a vymezení specifického. Vědecké poznávání umožňuje vidět budoucnost.

Andragogika musí mimo jiné reflektovat praxi – konstatuje autor Palán (2002, s. 17) při poměrně obšírném vymezení pojmu andragogika. Ale toto reflektování praxe má z hlediska vědy své hranice a omezení, jak říká dále a „*nemůžeme od společenské vědy požadovat, aby formulovala konkrétní návody pro konkrétní činnosti, aby formulovala politiku, způsob realizace, navrhovala organizaci, financování, praktické řízení apod. Problém je v tom, že společenská praxe toto všechno potřebuje.*“ Je důležité, aby vědecké poznatky získané poznáváním jevů, procesů a vazeb mezi nimi, byly aplikovatelné v praxi. „*K tomu si andragogika musí vytvořit aplikovanou disciplínu, ve které andragogika může vystupovat jako prakticko-normativní, exaktní teorie vzdělávání dospělých*“ (Palán, 2002, s. 18–19).

O blízkosti věd o výchově k praxi svědčí i konstatování autora Ševce (1998), který říká, že pedagogika, andragogika a geragogika jsou převážně praktické vědy o výchově. Vědu činí praktickou i skutečnost, že její výsledky nacházejí uplatnění v praxi.

## 2 SPECIÁLNÍ ANDRAGOGIKA A JEJÍ VÝZNAM

Můžeme říci, že ačkoli speciální andragogika, jako součást všeobecné andragogiky, se dá v současnosti chápat jako vzdělávání postižených dospělých více než organizovaný vzdělávací proces než výchovný proces, v sobě nese výrazně atributy kulturní a sociální andragogiky s ohledem na psychosociální potřeby postižených dospělých. Např. u sociálně-kulturně deprivovaných obyvatel autor Lorán (2009, s. 20) uvádí: „*Je nepochybné, že exkludovaní a marginalizovaní Romové žijící v segregovaných romských lokálních společenstvích, na základě jejich charakteristických znaků, explicitně poukazujících na jimi dosud nesaturovanou sociální a kulturní potřebnost, vytváří specifickou cílovou skupinu v kreování potenciálu lidského kapitálu, na který je zaměřena sociální práce...*“, čímž se do popředí dostává právě u takto postižených dospělých jedinců potřeba konkrétní činnosti sociální a speciální andragogiky, kde edukační faktor je na pozadí konkrétního vzdělávání a učení k pracovním a zaměstnaneckým praxím pro trh práce k praktickým způsobilostem jejich uplatnění v širším společenství a získání osobnostního zrání pro smysluplnější život v primárním prostředí. Přitom v obecné podobě primární roli hraje profesní andragogika jako vzdělávání dospělých, které podle Beneše (2003, in Kalnický, 2007, s. 31-32):

*„není omezeno na určité obsahy, stupně nebo metody vzdělávání; může probíhat jak ve formálním vzdělávacím systému, tak mimo něj; znamená zvyšování dosaženého stupně formálního vzdělání získaného na základních, středních, odborných a vysokých školách, nebo slouží jako cesta k získání pro osoby, které se nemohly z nějakého důvodu tohoto vzdělávání účastnit; slouží k rozvoji schopností, obohacení znalostí, zvýšení nebo změně rekvalifikace a ke změně postojů a názorů“*

Charakteristickým ukazatelem většiny humanitních vědních oblastí, jako je samotná speciální andragogika, je názorová pluralita, která blíže demonstruje fakt, že na předmět zkoumání speciální andragogiky lze nahlížet z více pohledů, které však finálně směřují ke konvergenci, a za předmět speciální andragogiky považují složitou problematiku edukace dospělého člověka (v produktivním a seniorském věku) v rozmanitých intencionálních i funkcionálních podmínkách, a to v subsystému sociálně-výchovné péče, resp. edukačně zaměřené sociální pomoci (Határ, 2012).



## 2.1 Předmět a cíl speciální andragogiky

Definici konstituující speciální andragogiku najdeme v českých i slovenských pracích. Anna Tokárová a kolektiv (2003, s. 68) hovoří o resocializační (speciální) andragogice jako o teorii a metodice výchovy, vzdělávání a poradenství pro dospělé se speciálními edukačními potřebami – pro smyslově, tělesně a mentálně postižené, zdravotně, sociální a pro jiné kategorie osob speciální edukace.

Podle Langer (2006, s. 80) se speciální andragogika „...zabývá prevencí a prognostikou zdravotních postižení se zvláštním zřetelem na edukaci, reedukaci, diagnostiku, terapeuticko-formativní působení, kompenzaci, rehabilitaci, inkluzi (integraci), socializaci či resocializaci a vedení dospělých osob, které jsou z důvodu jejich postižení znevýhodněny ve společenském životě.“

Tato se váže s andragogickou etikou zejména ve specifických charakteristikách speciálních cílových skupin, s požadavkem rovného přístupu a eticky problémovými situacemi, které ve vzdělávání takových cílových skupin mohou být časté (například fenomén moci v pomáhajících profesích).

Podle Gabriely Porubské a Ctibora Határa (2009, s. 34–35) se speciální andragogika zabývá „...výchovou a vzděláváním postižených, narušených a ohrožených dospělých jednotlivců, resp. edukací dospělých se speciálními edukačními potřebami. Do speciální andragogiky zahrnujeme (re)edukativní práci s mentálně, zrakově, sluchově, tělesně postiženými a zdravotně oslabenými dospělými, vícenásobně postiženými, nadanými a talentovanými, jakož i s dospělými s poruchami chování a emocionality, učení či komunikace. Speciální andragogika ... řeší otázky komplexní rehabilitační péče, výchovné rehabilitace, integrace postižených a narušených dospělých mezi intaktní populaci apod.“

Autor Zdeněk Palán (2002) ji charakterizuje jako vědu o speciální výchově, vzdělávání a pomoci dospělým znevýhodněným skupinám, která zkoumá podstatu a zákonitosti edukace tělesně, smyslově, duševně nebo psychosociálně postižených osob. Podle Jiřího Langer (2006, s. 80) se tato vědní disciplína „...zabývá prevencí a prognostikou zdravotních postižení se zvláštním zřetelem na edukaci, reedukaci, diagnostiku, terapeuticko-formativní působení, kompenzaci, rehabilitaci, inkluzi,

*resocializaci a vedení dospělých osob, které jsou z důvodu jejich postižení znevýhodněny ve společenském životě.“*

Z uvedených definic konstatujeme, že předmětem speciální andragogiky je výchova, vzdělávání a edukační poradenství určené pro dospělé, kteří jsou v důsledku svého postižení, respektive hendikepu společensky znevýhodněni. V užším smyslu můžeme mluvit o (re)edukačním, resocializačním a rehabilitačním působení a pomoci určené pro dospělé hendikepované (čímž jsou ve společnosti znevýhodněni), kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Cílem speciálně andragogického působení se stává eliminace, případně úplné odstranění nežádoucích důsledků postižení, respektive hendikepu tak, aby byla dospělá osoba schopna co nejkvalitnějšího a nejplnohodnotnějšího života ve společnosti.

## **2.2 Postavení speciální andragogiky**

Vymezení postavení speciální andragogiky v systému andragogické vědy není v odborné literatuře jednotné. Podobně je tomu i v případě sociální andragogiky, která je podle členění andragogiky vycházející z koncepce Vladimíra Jochmanna, které uvádí Viera Prusáková (2005), jednou z jejích tří aplikovaných disciplín. Naproti tomu Gabriela Porubská a Ctibor Határ (2009) řadí sociální andragogiku mezi hraniční andragogické disciplíny.

Podle Anny Tokárové (2003, s. 68) se resocializační (speciální) andragogika konstituuje v rámci sociální andragogiky spolu s následujícími vědními disciplínami:

- sociální poradenství pro dospělé – zaměřené na pomoc při orientaci jednotlivce v složitých společenských podmínkách a při zvládnání negativního dopadu sociálních problémů na jeho osobnost a rodinu,
- edukační poradenství pro dospělé – teorie a metodika poradenství v oblasti efektivního studia, plánování dalšího vzdělávání a profesní kariéry zaměřená na pomoc při volbě kurzu, oboru či specializace studia, při řešení studijních a výukových problémů, ale také na poradenství pro andragogické praktiky,
- sociální management – teorie a metodika personálního řízení, efektivního přednášení a komunikace s klienty sociální práce,

- geragogika – teorie a metodika výchovy a vzdělávání seniorů, osob ve třetím věku.

Gabriela Porubská a Ctibor Határ (2009) řadí speciální andragogiku mezi základní andragogické disciplíny.

Jiří Langer (2006, s. 81) tvrdí, že tato disciplína „*velmi úzce spolupracuje s jednotlivými disciplínami speciální pedagogiky. Vychází přitom z obecných speciálně pedagogických a klasických andragogických postupů, které kombinuje podle individuálních možností a potřeb dospělého klienta. Využívá také poznatků z řady společenskovědních (pedagogika, psychologie, sociologie, sociální patologie a jiné), medicínských (neurologie, psychiatrie, audiologie, oftalmologie, foniatrie apod.) i technických oborů (elektrotechnika, výpočetní technika atd.)*.“

Takový interdisciplinární přístup, který je podle Zdeňka Palána a Tomáše Langera (2008) charakteristický vycházením z poznatků jiných vědních disciplín, které však reformuluje a aplikuje na oblast zkoumané reality, je však pro andragogickou vědu a její vědní disciplíny příznačný. Speciální andragogika, inspirující se označením Ctibora Határa (2012), jako pokračovatelka speciální pedagogiky přirozeně vychází zejména z jejích poznatků, které však reformuluje a aplikuje jen na cílovou skupinu dospělých.

### 2.3 Členění speciální andragogiky

Slovenská autorka Petra Jedličková (2014) ve své vysokoškolské učebnici používá pojmy andragogika a geragogika mentálně postižených, andragogika a geragogika tělesně postižených, nemocných a zdravotně oslabených, andragogika a geragogika zrakově postižených, a další.

Jiné členění, z našeho pohledu výstižnější, uvádí český autor Jiří Langer (2006, s. 81). Ten mluví o šesti disciplínách na základě druhů a typů zdravotního postižení:

Psychopedická andragogika (psychoandragogika) se zabývá vzděláváním a výchovou dospělých jedinců s mentálním postižením, prognostikou, prevencí jiných duševních poruch či mentální retardace, socializací a terapeuticko-formativními procesy osob s mentálním postižením. Psychoandragogika nachází uplatnění zejména v denních stacionářích či ústavech sociální péče pro osoby s mentálním postižením.

Surdopedická andragogika (surdoandragogika) se zaměřuje na dospělé jedince se sluchovým postižením, na jejich socializaci a vzájemnou komunikaci s intaktní většinou společnosti. Patří sem také péče o osoby ohluchlé, výuka a nácvik dohlížení a jiné komunikační systémy. Surdopedická andragogika se uplatňuje zejména v nestátních a neziskových organizacích pro sluchově postižené.

Cílem logopedické andragogiky (logoandragogika) je náprava narušené komunikační schopnosti u dospělých osob prostřednictvím širokého spektra speciálních logopedických postupů a metod pro odstraňování nežádoucích chyb výslovnosti a tempa řeči, která se využívá zejména ve zdravotnických zařízeních, kde probíhá rehabilitace po ztrátě již dříve nabyté schopnosti, (tzv. afázie) jako důsledku poškození orgánů mozku (po úrazu, mozkové příhodě a podobně).

Tyflopedická andragogika (tyfloandragogika) se zabývá vzděláváním a výchovou osob se zrakovým postižením. Je zaměřena zvláště na jedince, kteří o zrak přišli v průběhu dospělosti. Výuka Braillova písma, práce s ozvučenými počítači, psaní na Pichtově stroji, nácvik samostatného pohybu a sebeobsluhy, to vše je osobám se zrakovým postižením poskytováno v rámci rekvalifikačních a reedukačních kurzů. Tyfloandragogiku nalezneme převážně v organizacích pro zrakově postižené.

Somatopedická andragogika (somatoandragogika) se zabývá edukací dospělých jedinců se zdravotním oslabením, tělesným postižením a osob dlouhodobě nemocných. Somatoandragogika nalezneme uplatnění zejména ve zdravotnických, lázeňských zařízeních a rehabilitačních ústavech, kde pomáhá odstraňovat negativní důsledky zdravotního oslabení nebo tělesného postižení. Věnuje se také reedukaci a rehabilitaci jedinců po úrazech, kvůli kterým došlo k částečné nebo úplné ztrátě mobility.

Poslední je podle vymezení Jiřího Langer (2006, s. 81) etopedická andragogika (etoandragogika), která *„je zaměřena zejména na společenskou nápravu dospělých osob s poruchami chování, které jsou umístěny v zařízeních nápravné péče (věznicích).“* Jejím cílem je v rámci výchovné a vzdělávací činnosti podílet se *„na resocializaci osob s nařízeným výkonem trestu za použití různých terapeutických postupů.“* (Langer 2006, s. 81). Do náplně etopedické andragogiky patří také péče o sociálně znevýhodněné osoby (zejména osoby bez domova) a osoby se závislostním chováním (na návykových látkách, patologickém hráčství a podobně), přičemž se využívá v neziskových organizacích a zařízeních nápravné péče.

## 2.4 Cílové skupiny speciálně andragogického působení

Speciální andragogiku chápeme jako aplikovanou andragogickou vědní disciplínu, jejímž předmětem je výchova, vzdělávání a edukační poradenství pro specifické skupiny obyvatelstva, které spojuje nějaký handicap, sociální problém, nepříznivá, krizová, problémová sociální situace nebo změna, ve kterých není dospělý jedinec schopen pomoci si sám. Mezi typické cílové skupiny speciální andragogiky řadíme například etnické skupiny, nezaměstnané, seniory, imigranty, azylanty, osoby látkově a nelátkově závislé, rodiče na a rodiče po rodičovské dovolené, bezdomovce, podmíněně i nepodmíněně odsouzené a propuštěné z výkonu trestu odnětí svobody.

Za další typickou cílovou skupinu speciální andragogiky můžeme označit jedince, u kterých bylo medicínsky diagnostikováno motorické, sensorické nebo kognitivní postižení. Z terminologického hlediska se přikláníme k z našeho pohledu eufemističtějšímu pojmu anglického původu handicap, ze kterého vyplývá potřeba speciálního přístupu ve vzdělávání sestávajícího z přizpůsobeného vzdělávacího kurikula.

Cílové skupiny speciálně-andragogického působení tedy můžeme shrnout do následujících dvou kategorií:

- dospělé osoby s handicapem (ať už vrozeným nebo získaným v průběhu života v důsledku onemocnění, nehod a úrazů, intoxikací a dalších),
- rodinní příslušníci, kteří mají v rodině člena s handicapem.

## 2.5 Specifika učení dospělých jedinců s postižením

Dospělí se speciálními potřebami se v mnoha ohledech neliší od svých vrstevníků bez postižení. Mají stejnou touhu po učení a růstu. Také oni, mají cíle a sny, které mohou být vzděláváním podporovány. Stejně jako intaktní jedinci si užívají pocit úspěchu, který učení přináší. To, co může pomoci dospělým se speciálními potřebami se učit efektivněji je například změna tempa výuky, množství opakování a způsob prezentace.

Je vhodné vytvořit atmosféru vzájemného respektu. S dospělým se speciálními potřebami by se mělo zacházet spíše jako s vrstevníkem než jako s dítětem bez ohledu na

jeho úroveň intelektuálního fungování. Vztah učitel – žák by měl být podobný jakémukoli vztahu založenému na rovnosti. Individuálně přistupujeme a vnímáme jakékoli speciální potřeby, jako jsou problémy se zrakem, sluchem nebo pohybem, aniž bychom na ně upozorňovali. Před poskytnutím pomoci je vždy vhodné se zeptat a respektovat hranice osobního prostoru každého jedince (Fleming, online, cit. 2022-01-05)

Stanovíme si cíle s dospělými studenty se speciálními potřebami. Někteří mohou potřebovat pomoc při formulování akademických cílů, ale mnozí mají zájem o procvičování v životních dovednostech. Dospělý se speciálními potřebami by si mohl přát být aktivnější v komunitě, využívat knihovnu, číst noviny nebo samostatněji spravovat bankovní účet. Mezi další cíle může patřit zvýšení nezávislosti při vaření, čtením receptů, domácí práce nebo používání počítače.

Analyzujeme úkol nebo dovednost, kterou se chce student naučit. Rozdělme cíl na malé kroky, které na sebe navazují. Velký cíl, jako je zlepšení čtenářských dovedností, lze rozdělit na menší oblasti, jako je zvládnutí zrakového vnímání, rozvoj fonemického uvědomění a učení se fonickým konceptům. Můžeme posoudit současnou úroveň fungování studenta ve vztahu ke stanoveným cílům. Neformální nástroje hodnocení, jako je pozorování nebo demonstrace, jsou cenné pro shromažďování informací týkajících se studentova současného chápání úkolu a nezbytných dovedností.

Začneme výuku opakováním dovedností, které jsou již zvládnuty. Vytvoříme lekce k předvedení, výuce a procvičení každé dovednosti potřebné k dosažení celkového cíle. Ujistíme se, že tempo lekcí a množství opakování a posilování odpovídají potřebám studenta. Poskytujeme dostatek příležitostí k procvičování, začleníme reedukaci a oslavujeme i ty nejmenší kousky pokroku. Navrháme lekce tak, aby byl student po většinu času úspěšný, a vždy začínáme a ukončujeme lekce aktivitami, které budou pravděpodobně příjemné a pozitivní.

Zabudujeme do každé lekce příležitosti k výběru a vlastní orientaci. Studenti budou mnohem více motivováni, když si budou moci do určité míry vybrat lekci. Vypracujeme jasnou a hmatatelnou metodu zaznamenávání pokroku při plnění cílů, kterým student rozumí, jako je graf, tabulka nebo kontrolní seznam (Fleming, online, cit. 2022-01-05).

Profesor speciální pedagogiky Štefan Vašek (2003) upozorňuje na specifika v přístupech učení a vzdělávání postižených, protože v edukačním a vzdělávacím procesu informační koloběh mezi vyučujícím a jeho objektem sestává ze zdroje

informací, kde se střídají v roli producenta a recipienta. Můžeme říci, že tento proces je v andragogickém prostředí u dospělých jedinců volnější, kde informační koloběh se realizuje prostřednictvím aparátu recepce přes centrální zpracovatelský a úložný aparát a přes aparát exprese. Uvedený autor upozorňuje, že u postižených se tento koloběh může potýkat s překážkami:

- aparát recepce – je limitován ve své činnosti u sensoricky postižených (zrakově a sluchově);
- aparát zpracování a uchování – je limitován u mentálně postižených jedinců u jedinců s poruchami učení;
- aparát exprese – je limitován u jedinců s narušenou komunikační schopností a u tělesně postižených v důsledku limitované hybnosti (Vašek, 2003).

Ve speciální andragogice, při poskytování zpětné informace mezi andragogem a jeho objektem, jsou úskalí při emočních a konativních poruchách, které mohou mít charakter stálé osobnostní poruchy vzniklé faktory psychické deprivace v raném období života, nebo způsobené psychosociální deprivací primárního prostředí pro utváření asociálního obrazu osobnosti, či získané později posttraumatickou stresovou poruchou, zda mají přechodný charakter vzniklé vstupem nepříznivých životních situací (ekonomické a psychosociální postižení, např. ztráta zaměstnání, domova, blízké, zdraví, sociálního statusu apod.).

Všechny uvedené okolnosti u postižených dospělých jedinců, vyžadují z andragogického pohledu nejen základní znalosti z oblasti patopsychologie a psychopatologie, ale i poznání speciálně pedagogické didaktiky a různých opatření sociální práce – jejích forem, prostředků a metod, nejen na rozvoj osobnosti postiženého dospělého jedince, ale také na kompenzaci defektů prostřednictvím nově získanými pracemi v edukačním a vzdělávacím procesu. Na druhé straně speciální pedagogika a sociální práce se obohacují o praktické zkušenosti edukace a vzdělávání dospělých a mají tak možnost převzít nejen teoretické poznatky ověřené praxí, ale také konkrétně uzpůsobené metodiky do svého obsahu pedagogizace a socializace zdravotně, psychosociální a sociálně-ekonomicky postiženého dospělého jedince. Tím může speciální pedagogika přesouvat sféru svého zájmu z oblasti dětí a mládeže i na oblast dospělé populace, a tak být účinným prostředkem speciální andragogiky.

V souhrnu tedy lze konstatovat, že speciální andragogika se zabývá veřejnou i privátní institucionální sociálně-výchovnou péčí a edukačně zaměřenou sociální pomocí určenou pro intaktní, postižené, narušené a ohrožené dospělé i seniory, která se realizuje výlučně formou preventivních a kurativních (intervenčních) edukačních opatření, (pro)výchovou, vzděláváním, sociálně-andragogickým výcvikem, edukačním poradenstvím nebo andragogickým intervenováním do sociálního a edukačního prostředí (andragogizace prostředí), jakož i do procesu personalizace, (re)socializace a enkulturace dospělého jednotlivce v určitém sociokulturním, společensko-ekonomickém a historickém kontextu.

Speciální andragogika se zabývá těmito otázkami po stránce teoretické, praktické, empirické, vědecko-výzkumné i metodicko koncepční. Jejím předmětem není jen deskripce sociálně-výchovné péče a edukačně zaměřené sociální pomoci, ale také její výzkum, preskripce, prognózování, vyhodnocování a v konečném důsledku predikce následků a efektivnosti poskytované péče a pomoci (Határ, 2006, s. 61).



### 3 DIAGNOSTIKA A HODNOCENÍ V EDUKACI DOSPĚLÝCH

Diagnostika (z řeckého dia = skrz, přes; gnosis = poznání) je součástí mnoha vědních oborů a praktických činností. V běžném životě ji nejčastěji spojujeme s lékařskými vědami, psychologickými vědami, především poradenstvím a s vědami o výchově. Uplatňuje se však i v přírodovědné a technické oblasti (Matulčík, 2008).

Diagnostika je v edukačních vědách známá zejména jako pedagogická, resp. školní diagnostika. Zavedení pojmu pedagogická diagnostika (v r. 1969) se připisuje německému pedagogovi K. Ingenkampovi. Diagnostika se tedy začala rozvíjet od 60. let 20. století jako samostatná vědní disciplína v rámci pedagogiky a později i andragogiky. Do té doby se jako věda rozvíjela hlavně v rámci psychodiagnostiky, která má na ni dodnes významný vliv (Matulčík, 2008).

Psychodiagnostika významně ovlivnila konstituování pedagogické diagnostiky v pozitivním, ale jak upozorňuje i Kompolt (1992) někdy i v negativním významu: zanedbávali se tradiční diagnostické metody a preferovaly se metody vycházející z kvantitativních přístupů, a to zejména testy, které neumožňují z hlediska vytyčovaných edukačních cílů postihnout všechny stránky rozvoje osobnosti.

V rámci pedagogiky se diagnostika rozvíjela zejména v didaktice a teorii výchovy. Jako součást pedagogických činností učitele byla známá jako školní hodnocení. Právě z kritiky tradičního školního hodnocení vycházel při utváření své koncepce Ingenkamp, když tvrdil, že školní hodnocení neodpovídá vědeckému přístupu. Zajímavé je, že pojem pedagogická diagnostika zmínil v r. 1968, tedy o rok dříve než Ingenkamp, slovenský pedagog P. Vajcik, i když ještě ne ve smyslu samostatné vědní disciplíny (Matulčík, 2008).

Za autora první práce představující ucelenou koncepci pedagogické diagnostiky se v období Československa obecně považuje český pedagog Mojžíšek. Koncepci pedagogické diagnostiky postavil důsledně na pedagogických východiscích. Vyzdvihnout je třeba přitom také skutečnost, že i když autor určil práci učitelům a orientoval ji především pro její využití ve školní praxi, chápe diagnostiku podstatně širě a komplexněji. Týká se to jednak objektu diagnostikování, kterým jsou nejen žáci, ale i

dospělí, jakož i požadavky spojení diagnostiky se zjišťováním podmínek a vývoje diagnostikovaných subjektů (Mojžíšek, 1986).

### 3.1 Pedagogická diagnostika v edukaci dospělých

Z hlediska rozdílného vývoje pedagogické diagnostiky v různých zemích a díky různým přístupům k jejímu chápání je třeba uvést nejméně dvě skutečnosti.

K označení této vědy se nepoužívá ve všech zemích termín pedagogická diagnostika – ten je typický především pro kontinentální Evropu. V anglofonních zemích se používá pojem evaluace, resp. měření dosažených výsledků učení, což svědčí o preferování zejména kvantitativních metod (Matulčík, 2008).

I v samotném Německu se můžeme setkat s diagnostikou (pedagogickou) jako diagnostikou pro nepsychology, tedy pedagogicko-psychologickou diagnostikou (Perleth 2006). Přitom ovšem právě Ch. Perleth, z Univerzity v Rostocku na otázku, co je pedagogicko-psychologická diagnostika, uvádí definici pedagogické diagnostiky K. J. Klauera z roku 1982, s. 42: „*Pedagogická diagnostika představuje spojení úsilí znát s cílem učinit aktuální pedagogická rozhodnutí*“. Jako metody uvádí přitom v rámci dělení na klasické a speciální metody pedagogické i psychologické metody diagnostikování.

V andragogické praxi se diagnostika využívá především ve vzdělávání dospělých, vzdělávání dospělých se speciálními potřebami, v personalistice, v poradenství a v sociální práci s dospělými. Zabývá se jí zvláštní vědní disciplína – andragogická diagnostika. Na její konstituci měla vliv zejména pedagogická diagnostika, psychodiagnostika dospělých a personální management, který se zaměřuje na zjišťování efektivnosti vzdělávání v rámci rozvoje lidských zdrojů. Nepoužívá přitom pojem diagnostika, ale hodnocení, vyhodnocování, resp. assessment (Koubek 1995).

Za první širě koncipovanou práci a první monografii z oblasti andragogické diagnostiky lze považovat publikaci autorky Pirohové „*Diagnostika v teorii a praxi edukace dospělých*“ z roku 2006.

Je obtížné definovat komplexnější, vyčerpávající, a přitom krátkou a srozumitelnou definici andragogické diagnostiky, a to z toho důvodu, že se uplatňuje ve více a poměrně odlišujících se oblastech andragogického působení.

V oblasti edukace dospělých lze andragogickou diagnostiku charakterizovat jako teorii a praxi zjišťování, rozpoznávání, klasifikování, posuzování, charakterizování a hodnocení úrovně edukačního rozvoje objektu edukace, (tj. osobnosti účastníka edukace), úrovně rozvinuté vlivu andragogických hledisek, zejména z aspektu, jak jsou plněné a dosahované edukační cíle (Matulčík, 2008).

Diagnostické úsilí je spojeno se zjišťováním příčin a podmínek konkrétního edukačního rozvoje a nelze jej odtrhnout od prognostických úvah a od návrhu dalších andragogických opatření.

Nejčastějším realizátorem diagnózy v edukaci dospělých je vzdělavatel, lektor.

Na rozdíl od pedagogické, resp. školní diagnostiky, kde je diagnóza určena hlavně učiteli (Heller 1984; Mojžíšek 1986), vychovateli či rodiči, je však diagnóza ve vzdělávání dospělých určena především dospělému účastníkovi edukace. Pro lektora plní diagnóza funkci zpětné vazby ve stejném významu jako ve školní diagnostice pro učitele.

Vzdělávání dospělých má dobrovolný, liberální charakter. Motivace účasti na vzdělávání dospělých vychází z jejich zájmů a potřeb. Dospělý člověk uvědoměle a dobrovolně přijímá vzdělávací cíle nebo si je i sám stanovuje. Na rozdíl od dětí a mládeže má proto, i s ohledem na rozvinuté psychické vlastnosti a myšlení, mnohem větší schopnost sebehodnocení a sebe diagnostikování.

V mnoha vzdělávacích aktivitách, zejména v oblasti zájmového vzdělání, je realizátorem diagnózy, přesněji sebe diagnostiky, samotný účastník vzdělávání (Matulčík, 2008).

### **3.2 Speciálně pedagogická diagnostika v edukaci dospělých**

Cílem speciálně pedagogické diagnostiky je co nejdokonalejší poznání člověka s postižením, defektem nebo handicapem. Zaměřuje se na získávání informací o osobnosti dotyčného jedince a o jeho možnostech v oblasti vzdělatelnosti a vychovatelnosti, protože to jsou hlavní předpoklady zařazení člověka s postižením do společnosti (Pipeková, 1998).

Diagnostika zkoumá průběh dosavadního vývoje jedince a porovnává ho i s jeho etiologií. Její poznatky slouží k výchově a vzdělávání, k umožnění co nejširšího rozvoje

osobnosti, a tak k určení možností jejich socializace ve společnosti. Diagnóza je výsledkem diagnostiky, jako procesu odhalování nemoci, defektu, handicapu. Měla by probíhat komplexně a interdisciplinárně. Zpravidla se na ní podílejí lékaři, psychologové, pedagogové, sociální pracovníci a další odborníci. Jen tak lze získat objektivní pohled na postiženého člověka ve všech souvislostech. Cílem diagnostiky ve speciální andragogice není léčba, ale výchova a vzdělávání, respektive edukace, která zahrnuje již i socializaci (Vítková, 1998).

Speciálně-pedagogická diagnostika se člení podle druhu postižení na diagnostiku somatopedickou (tělesné postižení), diagnostiku psychopedickou (mentální retardace), diagnostiku surdopedickou (postižení sluchu), diagnostiku logopedickou (poruchy a vady řeči), diagnostiku oftalmopedickou (zraku), diagnostiku etopedickou (poruchy chování) a diagnostiku specifických vývojových poruch učení (Pipeková, 1998).

Prognóza, která by měla být součástí diagnostiky zase předpovídá na základě stanovené diagnózy průběh nebo výsledek nějakého procesu, ať už terapeutického, či speciálně výchovného, jehož součástí jsou příslušná, na základě stanovené diagnózy, indikovaná opatření (Vítková, 1998).

### **3.3 Hodnocení v edukaci dospělých**

Nejdůležitější a současně nejčastěji diskutovanou kategorií diagnostiky v edukaci dospělých je hodnocení. Zejména v praxi se často lze setkat s problémem vztahu mezi hodnocením a diagnostikou, přičemž převážně se oba tyto termíny ztotožňují.

Jak tedy chápat hodnocení, charakterizujeme-li jej jako nejdůležitější součást diagnostické činnosti? Vycházíme-li z toho, že etymologie slova hodnocení je spojena s hodnotou, tzn. s užitečností, cenou, kvalitou, tak hodnocení jako proces je zaměřeno na zjišťování úrovně a kvality produktu edukačního procesu (Matulčík, 2008).

Produktem edukačního procesu jsou dvě kategorie výstupů (Průcha 1997, s. 364):

*„Výsledky edukace - tj. bezprostřední změny u vzdělávajících se, které vznikly působením určitých kurikulárních obsahů. Výsledky edukace lze zjišťovat, měřit, hodnotit, tzn. diagnostikovat již v době, kdy vznikají. Mají podobu kognitivních vlastností (vědomosti, změny v intelektové úrovni jedince); kognitivně-motorických vlastností*

*(senzomotorické, komunikační, pracovní dovednosti); kognitivně-afektivních vlastností (zájmy, přesvědčení, kulturní vzorce, hodnotová orientace apod.).“*

Efekty edukace – tj. důsledky nebo účinky vyvolané u vzdělávajících se, resp. ve společnosti působením výsledků edukace. Efekty edukace, na rozdíl od výsledků, mají dlouhodobý, někdy celoživotní charakter. Efekt edukace se projevuje způsobem a mírou využití výsledků vzdělávání v profesním a osobním životě. Může to být například začlenění se do různých profesních skupin, resp. konkrétní hodnotová orientace jednotlivce. Efekty edukace se zpravidla neprojevují okamžitě a lze je jen těžko exaktně zjišťovat a měřit. V této souvislosti je třeba také říci, že efekty se vytvářejí i v rámci informálního vzdělávání a jejich zjišťování je ještě náročnější (Matulčík, 2008).

Efekty edukace se nejčastěji vnímají jako ekonomické efekty, tedy efekty, které lze měřit a vyhodnocovat, tzn. sledovat jejich dopad na ekonomické procesy. Ekonomické efekty se vypočítávají například ze vztahů mezi délkou a stupněm vzdělávání pracovníků a mírou produktivity jejich práce (Matulčík, 2008).

Efekty, které se odrážejí v kvalitě života člověka a v jeho kulturní úrovni, se často označují také jako sociální efekty edukace. Podle Průchy (1997, s. 384) je lze vymezit následovně: *„změny, které vzdělání vyvolává v sociální struktuře společnosti; vliv vzdělanosti na vývoj vztahů mezi jednotlivými sociálními skupinami; vliv vzdělanostní úrovně lidí na kvalitu a fungování rodiny; vliv vzdělání na myšlení a jednání lidí, jejich pracovní iniciativu, zájem o celoživotní učení a zvyšování kvalifikace; vliv vzdělání na změny v oblasti hmotné a nehmotné spotřeby.“*

Jak je vidět z výše uvedeného, takto chápané hodnocení má mnohem širší rozměr než jen zjišťování dosažených výsledků edukace, jak se často chápalo v případě tradičního školního hodnocení.

## 4 MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ SPECIÁLNÍ ANDRAGOGIKY V PRAXI

Úkolem speciálního andragoga je podle našeho názoru znát obecná i edukační specifika hendikepovaných skupin a vzhledem k nim postupovat ve vzdělávání ve smyslu systémového přístupu, jakož i realizovat edukační poradenství tak, aby byl výběr vzdělávání i vzdělávání samotné co nejefektivnější. Považujeme za nezbytné, aby se vzdělávání takových speciálních skupin realizovalo ve všech druzích vzdělávání dospělých, a aby se vytvářely vzdělávací programy v rámci dalšího vzdělávání nejen profesního, ale i zájmového a občanského charakteru.

Jak poznamenává Petra Jedličková (2014), je nezbytné dostatečně objektivně znát skutečné potřeby zdravotně znevýhodněných osob. S autorkou lze jen souhlasit, je třeba znát skutečné, faktické edukační potřeby hendikepovaných osob, ne ty deklarované. Proto se v poslední kapitole předkládané práce zaměříme na speciálně andragogické poradenství a tři cílové skupiny speciálně-andragogického působení, přičemž čerpáme z vlastních teoretických znalostí i praktických zkušeností.

### 4.1 Práce v poradenském procesu

Andragogika jako věda o výchově a vzdělávání dospělých, která se orientuje na všechny edukační formy, metody a prostředky pomoci dospělému člověku v procesu jeho socializace a enkulturace nutně v sobě integruje i oblast poradenství.

Význam poradenství v posledním období v naší společnosti narůstá. Současná společnost klade na člověka mnoho náročných požadavků, které souvisí s jeho schopností adaptovat se a vyrovnávat se změnami, které život přináší.

Potřebu profesionálních poradenských služeb začínají intenzivněji pociťovat nejen jednotlivci, ale i rozličné společenské instituce, které lidi vychovávají, léčí, zaměstnávají je nebo jinak s nimi pracují. Rozvíjí se tak celá řada odborných poradenských služeb v rozličných oborech – ekonomických, právních, zdravotnických, sociálních, výchovně vzdělávacích, zaměstnaneckých apod. (Tokárová a kol., 2002,

s. 493). Profesionální poradenství je institucionální formou pomoci klientovi a vyžaduje speciální vzdělání ukončené určitou certifikací.

Poradenství lze členit na poradenství „pomáhající“ a „jiné“. Pomáhající poradenství řeší stavy, ve kterých je primárně narušena tělesná, psychická nebo sociální integrita jedince (např. psychologické, sociální, zdravotní apod.). „Jiné“ poradenství se zaměřuje na řešení instrumentálních úkolů, které integritu jedince zasahují sekundární (např. právní, ekonomické, kariérové apod.). *„Na jakýkoli druh profesionálního poradenství určeného dospělému jednotlivci lze pohlížet jako na andragogické poradenství“* (Kliment, 2003, s. 239). Poradenství jako proces pomoci je totiž určeno nejen povahou a obsahem řešeného problému, ale také osobností dospělého jedince, který do vztahu vstupuje jako klient a této osobnosti přiměřenými metodami a formami poradenské činnosti.

Andragogické poradenství nesupluje témata, která jsou řešena v oblasti psychologického poradenství, sociální práce nebo personálního managementu, ale řeší problémy na vyšším stupni edukačního zobecnění, které zasahuje všechny druhy profesionálního poradenství, bez ohledu na povahu a obsah řešených problémů (Kliment, 2003).

Specializované poradenství ve vzdělávání dospělých je výsostně andragogická problematika, kde se potýká předmět zkoumání na vyšším stupni zobecnění s konkrétním andragogickým obsahem. Andragogické poradenství, jehož součástí je i poradenství ve vzdělávání dospělých, má před sebou jak v oblasti andragogické teorie, tak i praxe více úkolů. Jeden z nich je vytváření vzdělávacích programů pro profesionalizaci poradenské práce. Důležité je však, aby se dříve stanovily standardy profese a vzdělávání. Například určit jednoznačně kde jsou hranice mezi profesním zaměřením vzdělavatele, manažera vzdělávání a poradce ve vzdělávání není jednoduché a možná i nemožné. V tomto období však když nemáme dostatečně připravené profesionální poradce ve vzdělávání dospělých ve větší míře by měli plnit roli poradců vzdělavatelé a manažeři vzdělávání. Pro andragogiku tak zůstává aktuální úkol je na to připravit (Kliment, 2003).

V současnosti je nová situace ve vzdělávání dospělých, co se týče přehlednosti informací možnostech dalšího vzdělávání, o jeho kvalitativních stránkách a vůbec orientaci na trhu vzdělávání.

Nová situace je i vzhledem ke skutečnosti, že vzrůstá měří odpovědnosti člověka za svůj vlastní rozvoj, za profesní orientaci, a do určité míry i za uplatnění na trhu práce. Vzniká významná potřeba poradenství v oblasti vzdělávání dospělých, a zvláště v oblasti profesního vzdělávání dospělých, které má velmi výrazný dopad na kvalitu života člověka (Czerniawska, 2005).

Co chápeme pod pojmem poradenství?

Specifickou formu pomoci dospělému člověku, který se nachází v nové, pro něj obtížné situaci. Ve vzdělávání, obvykle tuto pomoc potřebuje člověk, který se neumí rozhodnout, zda a jak se dále zdokonalovat ve své profesi, ve svém kariérovém růstu, resp. zda se odhodlat změnit kvalifikaci. Poradenství ve vzdělávání je třeba i v oblasti volného času kde lze pomoci dospělému při orientaci, jak účelně využít volný čas pro rozvoj své osobnosti prostřednictvím zájmového vzdělávání, resp. jak si ujasnit některé problémy života ve společnosti prostřednictvím občanského vzdělávání.

Dospělý potřebuje poradit nejen co se týče obsahové a cílové stránky, ujasnění si svých potřeb, jejich uspokojení, cílového zaměření a obsahu, ale také co se týká metodických otázek. Jak se učit? Jak zvládnout podmínky vzdělávání? Podmínky jak vnější (prostředí, požadavků apod.), tak vnitřní (typu paměti, dispozic na učení, koncentrace na cíl, tempa učení apod.), (Czerniawska, 2005).

Dospělý se mnohokrát dostává k vzdělávání až po delší době, kdy už do určité míry ztratil návyky učení, odvykl si od systému kontroly, hodnocení, prožívá stres, frustraci, bojí se neúspěchu, a tak rezignuje na možnost učit se. Poradenství mu může být tou pomocnou rukou, která tyto bariéry umožní překonat (Czerniawska, 2005).

Poradenství ve vzdělávání dospělých je tak vlastně pomoc člověku, přičemž snahou poradce je podpořit růst, rozvoj, zralost a lepší uplatnění klienta ve společnosti. Zabývá se usnadňováním sebehodnocení na základě předchozího učení a umožňuje naplánovat další vzdělávání.

#### **4.1.1 Oblasti poradenské činnosti ve vzdělávání dospělých**

Současná situace ve vzdělávání dospělých není přehledná a profesní život člověka nabyt také nových dimenzí, které ho mnohdy přivádějí do situací, kdy dospělý potřebuje radu a pomoc. Poradenství potřebuje však nejen jednotlivce, ale také skupiny lidí, respektive vzdělávací instituce. Poradenská činnost je součástí prakticky každé



andragogické práce. Zvláště je však třeba zkoumat i poradenství ve vzdělávání dospělých. Jak poradenství obecně, tak i poradenství ve vzdělávání dospělých se týká tří oblastí (Beneš, 1999, s. 111):

*„Institucionalizace poradenství, týkající se zvláštních organizačních útvarů, specializovaných institucí, které zajišťují specializovanou poradenskou činnost v této oblasti na různých úrovních. Může to být například i speciální oddělení pro poradenství ve vzdělávání.*

*Profesionalizace poradenské práce, což znamená vymezení standardů tohoto povolání a standardů vzdělávání, potřebných pro výkon tohoto povolání, tj. že poradenské služby ve vzdělávání vykonávají na plný, resp. částečný úvazek pracovníci profesionálně na tuto činnost připraveni.*

*Procesualizace poradenské práce, tj. vlastního průběhu činnosti, kvality procesu poradenské činnosti v jisté problémové a časové kontinuitě.“*

Pokud bychom chtěli zobecnit základní potřebu v oblasti poradenství ve vzdělávání dospělých mohli bychom ji charakterizovat jako potřebu profesionalizace, a to jak v oblasti institucionální, tak povolání či procesu poradenských služeb ve vzdělávání dospělých.

V různých koncepcích poradenství je snaha o ujednocení jednotlivých kroků, posloupností v poradenském procesu, mezi nimiž neexistují nějaké ostré hranice. Tyto postupné kroky platí i pro poradenství ve vzdělávání dospělých. Jedná se o následující přístupy a možnosti jejich kombinace v aplikaci na vzdělávání dospělých:

Poskytování informací – týkající se vzdělávacích institucí, vzdělávacích programů, obsahů vzdělávání, organizačních forem, financí, předpokládaných výsledků, podmínek vzdělávání apod.

Orientace (angl. guidance) – představuje pomoc při výběru cesty, způsobu vzdělávání. Poradenství v tomto případě může obsahovat:

- analýzu určitých možností vzdělávání a jejich výběru s upozorněním na jejich výhody a rizika,
- doporučení nejvhodnějšího výběru,
- analýzu vybraného specifického vzdělávacího programu s upozorněním na výhody a nevýhody,

- doporučení jedné z nejvhodnějších forem, jak zvládnout tento specifický program (Czerniawska, 2005).

Tato orientace se může změnit na intenzivnější a dlouhodobou pomoc ve vzdělávání, která se označuje obvykle jako intenzivní pomoc, respektive poradenská pomoc (angl. counselling).

Jedná se o dlouhodobější pomoc, v níž jde zejména o „probuzení“ a vymezení vzdělávacích potřeb společně s identifikováním obtíží a jejich eliminováním. Taková pomoc předpokládá spoluúčast klienta a jeho snahu po sebepoznání a identifikování vzdělávacích potřeb. Má širší a hlubší dimenzi než orientace a vyžaduje intenzivnější osobní kontakt (Czerniawska, 2005).

#### **4.1.2 Poradenství a Memorandum o celoživotním učení**

Současné výzvy pro rozvoj poradenství ve vzdělávání dospělých jsou deklarovány v memorandu celoživotního vzdělávání

Klíčová zpráva Memoranda o celoživotním vzdělávání jasně formuluje svůj cíl: Zajistit, aby každý měl snadný přístup ke kvalitním informacím a radám o možnostech vzdělávání se v celé Evropě a během celého života (NVF, online, cit. 2022-01-05).

To je opravdu srozumitelná výzva pro oblast poradenství ve vzdělávání dospělých, protože jak jsme konstatovali právě v dospělosti se člověk dostává do situací, kde potřebuje profesionální pomoc v této oblasti. Jaké je zdůvodnění potřeby poradenství v Memorandu? Vybíráme některé myšlenky, které se týkají poradenství ve vzdělávání.

Zvažování možností a rozhodování vyžaduje nepochybně relevantní a přesné informace, ale profesionální rada pomůže ujasnit si názor.

Poradenství jako neustálá přístupná služba pro všechny překonává rozlišování mezi výchovným, profesním a personálním poradenstvím a zasahuje i netradiční uživatele. Úkolem odborníků je doprovázet jednotlivce na jejich jedinečné cestě životem, motivovat je, poskytovat důležité informace a usnadňovat rozhodování.

Zvláště bychom chtěli zdůraznit myšlenku regionálního charakteru poradenství zdůrazňovanou v Memorandu, tj. že poradenské služby mají být poskytovány lokálně. Poradce ve vzdělávání dospělých by měl být obeznámen s:

- osobními a sociálními podmínkami těch, kterým poskytuje informace;

- profilem místního trhu práce;
- potřebami zaměstnavatelů.

Profesní orientace a poradenství ve vzdělávání by mělo být propojeno, jak zdůrazňuje Memorandum (NVF, online, cit. 2022-01-05) na síť souvisejících osobních, sociálních a vzdělávacích služeb, na institucionální seskupení (státní, soukromá, občanská).

Systémový přístup k poradenské službě ve vzdělávání však vyžaduje stanovení minimálních standardů kvality poradenských služeb ve vzdělávání a vymezení oprávnění veřejným sektorem.

## **4.2 Práce s dospělými a seniory se zdravotním postižením**

V dnešní době, díky stále se zlepšující zdravotní a sociální péči, se mnoho lidí s postižením dožívá vysokého věku ve srovnání s minulostí.

V této souvislosti vznikala pozornost s aktivizací edukačních aktivit včetně těch speciálně edukačních. Speciální andragogika a geragogika, jako nové subdisciplíny andragogiky, směřují působnost k zajištění adekvátní kvality života lidí s postižením. Oblast témat věnující se speciálně edukačním aktivitám a terapeutickým technikám je poměrně málo rozpracovaná. Na jedné straně speciální geragogika navazuje na obsah komplexní speciální andragogiky, na druhé straně pracuje také s kvalitativně novou skupinou starých lidí (Müller, 2011). Významným přístupem podle Müllera (2011) je přístup speciálně andragogický a aktivizace lidí s postižením (máme na mysli dospělé a seniory) probíhá jako:

- specializovaná péče v oblasti medicíny, která směřuje k akutní léčebné intervenci;
- institucionalizované vzdělávání (edukace, reedukace, kompenzace, terapie, sociální rehabilitace) poskytované státními i nestátními institucemi (domovy sociálních služeb, seniorská centra, denní stacionáře atd.);
- institucionalizované, volnočasové a zájmové aktivity organizované státním sektorem nebo neziskovými organizacemi;
- specifická podpora pracovních a společenských příležitostí.

Pokud dospělý nebo senior z důvodu zdravotního postižení není schopen se sám o sebe postarat, může využít pomoci formou sociálních služeb poskytovaných v zařízeních sociální péče (Kozáková, 2010).

Důležité je nezapomenout, že přechod těchto lidí do různého typu zařízení představuje zátěžovou situaci, která vyžaduje míru schopnosti adaptace na nové životní podmínky (Petřková, Čornaničová, 2004).

Na institucionalizovanou péči o tyto lidi existují různé pohledy, pozitivní i negativní. V našich podmínkách má institucionalizovaná péče nezastupitelnou roli zejména v oblasti péče o osoby s mentálním postižením a vícenásobným postižením. Rezidenční instituce mají své poslání, cíle a formu. Nejčastěji plní dvě základní úkoly: poskytují pomoc, útočiště, podporu, léčbu jednotlivci nebo rodině a chrání společnost před jedinci, kteří narušují její řádné fungování (nebezpeční jedinci nebo skupiny).

Matoušek (1995) považuje za hlavní funkce rezidenční instituce:

- podporu a péči;
- léčbu, výchovu, resocializaci;
- omezení, vyloučení a represi, ochranu společnosti.

V otevřených rezidencích se podle Labátha (2004) častěji aplikují humanističtější modely péče. Charakterizuje je přítomnost vize, stimulace motivace klienta, práce s odpovědností klienta, silný důraz na pozitivní atmosféru v rezidenci, kontakt s klientem je rozhodující, přístup ke klientovi je diferencovaný a individualizovaný, klient se podílí na tvorbě terapeutického, poradenského, resocializačního programu.

#### **4.2.1 Význam pohybu a tělesné aktivity pro zdraví**

Tělesná aktivita a pohyb hrají významnou roli v průběhu celého života člověka. Pohybové aktivity podporují fyzické a psychické zdraví člověka až do vysokého věku. Jednotlivé změny v období stárnutí a stáří nejsou překážkou v tělesné činnosti. Proto je tělesná aktivita důležitá i v období stáří. Pohybové aktivity v tomto období neprodlužují jen věk, ale především přispívají ke spokojenosti, soběstačnosti, samostatnosti, rozvíjejí fyzickou zdatnost a mají velký vliv na celý organismus člověka. Nedostatečná pohybová aktivita, nevhodný životní styl, nesprávná výživa způsobují zhoršení zdravotního stavu, spolu s civilizačními onemocněními u seniorské populace podstatně zhoršuje kvalitu

života. Proto pozornost obracíme na populaci jak intaktních seniorů, tak i seniorů s postižením, se snahou rozšířit preventivní aktivity i v této oblasti. Dlouhodobá přiměřená pohybová aktivita pozitivně působí nejen na délku, ale také na kvalitu života. S přibývajícím věkem dochází v organismu postupně k mnoha změnám, které jsou příznakem tělesného a psychického opotřebování, změny jsou sice nevyhnutelné, ale jejich míra a rychlost, kterou nastupují, nejsou vždy stejné. Procesy stárnutí lze významně ovlivnit na několika úrovních, především mírou přiměřené psychické a fyzické aktivity a správnou výživou. Jednu z prvních pozic zaujímá rovněž stabilní zakotvení na sociální úrovni a kvalita kontaktů s okolím. Nedílnou součástí kvality života seniorů jsou pohybové aktivity, protože pohyb může významně přispět v pozdějším věku k udržení pohybové výkonnosti, upevnění zdraví a zpomalení involučních procesů. Jak jsme již uvedli, tohoto cíle lze dosáhnout – realizovat různým způsobem. Kromě tradičních aktivit se v současnosti stále intenzivněji začínají realizovat i moderní netradiční postupy. Podle několika zjištění v poslední době senioři projevují stále větší zájem zejména o tyto netradiční aktivity. K nejrozšířenějším patří: cvičení jógy, Felden-kraisova metoda, relaxační cvičení, čínská a tibetská cvičení a další (Gracová, In: Krystoň, 2011).

#### **4.2.2 Netradiční pohybové aktivity pro seniory**

V seniorských programech jako základ tvoří cvičení k udržení rovnováhy a stability těla, dechová cvičení, cvičení s hudbou a různé jiné. Pohybově relaxační aktivity pro seniory by měly splňovat, jak uvádí Štilec (2004, s.128–129), „*tyto zásady: učit k aktivnímu přístupu k životu jako uvědomělé sebekontroly, posilovat sebedůvěru a soběstačnost v životních postojích, vést seniory k odpovědnosti za své zdraví.*“

Tato cvičení, jak dále Štilec (2004, s. 54), uvádí, psychicky stabilizují organismus ve stáří, zároveň se využívají vhodné kombinace koncentračních a relaxačních cvičení, které ovlivňují emocionalitu člověka.

Dessaintová (1999), uvádí, že při cvičení jsou vhodná následující doporučení: dostatečně volné oblečení, které nepřekáží v pohybu, každé cvičení má začínat a končit uvolňujícími cviky, při prvních cvičeních nezatěžovat a nepřepínat svaly, cvičit dle vlastního rytmu, přizpůsobit se vlastnímu tělu a respektovat omezení, nezvyšovat rychle počet cviků a intenzitu pohybů, mezi jednotlivými cviky dodržovat přestávky, zhluboka dýchat a každý pohyb řídit v tempu dýchání, vyvarovat se náhlým pohybům a náhlým

změnam poloh. Při dodržování těchto doporučení má samotné cvičení lepší účinek na organismus jako celek, senior má zároveň větší radost z pohybu.

Různé formy pohybových aktivit představují přirozený způsob, který má pozitivní účinky na celkovou vitalitu v jakémkoli věku. Pohyb je jedním z klíčových faktorů zdravého životního stylu a vysoce efektivním prostředkem podpory jeho zkvalitňování. Jeho kvalita je významně ovlivňována různorodostí forem realizace pohybových aktivit. Jako každá činnost dospělého člověka ve volném čase i pohybové aktivity jsou výrazně ovlivňovány nejen fyzickým a psychickým zdravím, ale také jeho motivací a zájmy. Je zřejmé, že tyto faktory jsou základními prvky, které ovlivňují a současně mohou vést k pozitivní změně životního stylu. Širokou paletu tradičních forem v současnosti obohacují moderní formy realizace pohybových aktivit. Tyto v sobě obsahují nejen základní prvek – pohyb, ale poskytují prostor pro zábavu, relaxaci, sebe porozumění i zkvalitnění sociálních vztahů. Edukační rozměr forem pohybových aktivit spočívá v jejich působení na všechny složky osobnosti – kognitivní, afektivní a vegetativní, tedy rozvíjejí u člověka způsobilosti, které může využívat, resp. využívá v různých oblastech své sociální existence (Gracová, In: Krystoň, 2011).

### **4.2.3 Dramaterapie**

Dramaterapie je považována za poměrně novou formu terapeutické práce, ale když se lépe podíváme do dějin, můžeme zjistit, že dramaterapie vymezuje jen to, co lidé znali už dávno. Podle Majzlanové (2004) v bývalém Československu byly psychodramatické aktivity spojovány hlavně s publikacemi a činnostmi: J. Votrubové, která se zaměřovala na děti v dětských domovech; H. Široké, zaměřené na pedopsychiatrické pacienty; H. Drábkové pracující s adolescenty; S. Kratochvíla zaměřené na dospělé, a také F. Knoblocha, J. Knoblochové, M. Bouchala, D. Dufkové, S. Hermochové. Je důležité shrnout poznatky a závěry dvou autorů, kteří se dlouhodobě zabývají tématem dramaterapie: M. Valenta (ČR) a K. Majzlanová (SR). Podle Valenty (2011) nemá česká dramaterapie takovou tradici jako slovenská dramaterapie, která v minulosti, díky personálním vazbám měla možnost vycházet ze zkušeností maďarských dramaterapeutů, i přesto, že v té době v bývalém Československu existoval jednotný systém defektologie. Začátky používání dramaterapie v ČR jsou spojeny s příchodem newyorského dramaterapeuta Michaela D. Reismana, který na konci 90. let 20. století

začal provádět drama-terapeutickou praxi v Denním sanatoriu Fokus v Praze-Bohnicích. V ČR v posledních letech došlo k výraznému posunu v oboru dramaterapie, což každoročně dokazuje uspořádání Mezinárodní drama-terapeutické konference na Katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého (dále jen UP) v Olomouci (Valenta, 2011).

Vzdělávání a výcvik v dramaterapii v ČR je možné na více fakultách a institucích (Pedagogická fakulta UP v Olomouci na Katedře speciální pedagogiky, Ateliér výchovné dramatiky neslyšících na Divadelní fakultě JAMU – kde se poskytuje studium pro sluchově postižené, Denní sanatorium Fokus Praha – kde probíhají výcviky dramaterapie v komunitě, Pražská vysoká škola psychosomatických studií, Akademie sociálního umění Tábor a také DAMU v Praze). Autorky Mikotová, Broulíková (2013, in Novák, 2013) poukazují na význam hledání nových postupů při práci s jednotlivci se sluchovým postižením. Vzhledem k tomuto druhu zdravotního znevýhodnění autorky zdůrazňují především rozvoj pohybové a výtvarné kreativity a rozvoj tvůrčího potenciálu specifické komunikace.

V ČR několik institucí státního a občanského sektoru využívají drama-terapeutické techniky. Tyto aktivity jsou součástí přístupu k osobám se zdravotním postižením a zdravotním nebo psychosociálním ohrožením. Jako příklad státních organizací autor Valenta (2011) uvádí střediska výchovné péče (Domek ve Zlíně), psychiatrické a pedopsychiatrické léčebny (Opařany), dětské kliniky, ústavy sociální péče, Bohnická divadelní společnost. Jako příklad institucí zařazených v neziskovém sektoru autor uvádí občanská sdružení zabývající se péčí o postižené a ohrožené, např.: Modrý klíč Praha, SPI Celkem Olomouc, Sananim, P-centrum, Divadlo bezdomovců Ježek a Čížek v Praze. V zemích bývalého socialistického bloku měly různé podoby dramaterapie své místo zejména na Slovensku a v Maďarsku – jako součást léčebné pedagogiky a v Polsku šlo o terapeutické podoby netradičně pojatého divadla. Maďarský psychoanalytik Ferenczi hledal v psychodramatu prostředek sloužící k prohloubení kontaktu mezi pacientem a terapeutem s cílem zkrátit psychoanalytický proces (Majzlanová, 2004).

Absolventi tohoto vzdělávání jsou připraveni provádět dramaterapii u dětí, mládeže i dospělých s různým stupněm postižení, u dlouhodobě nemocných, u dětí týraných a zneužívaných, po překonání traumatu, u drogově závislých, u starších lidí,

u dětí a mládeže s poruchami chování, s poruchami učení, také u psychiatrických pacientů a psychosociálně narušených a ohrožených jednotlivců.

Dramaterapie představuje formu práce, jejímž prostřednictvím si dokážeme získat důvěru klientů a v některých případech je natolik účinná, že dokáže vyléčit i některé traumata. Dramaterapie by měla působit na odreagování se, rozvíjení poznávacích schopností, fantazie, tvořivosti a zejména k získání sociálních zkušeností. Pomocí dramaterapie poukazujeme na to, jak se těšit ze života, respektovat jeden druhého, navazovat verbálně a neverbálně kontakty s vrstevníky, být zodpovědnější a navzájem si v určitých situacích pomáhat. V dnešní době se dramaterapii a dramatickým aktivitám věnuje stále větší pozornost. Drama se aplikuje také v psychoterapii, ve speciální pedagogice a také v léčebné pedagogice. Pod pojmem dramaterapie chápeme cílevědomý terapeutický proces, při kterém využíváme dramatické aktivity a verbální nebo neverbální dramatické projevy, jejichž cílem je dopracovat se k organizované změně osobnosti (Majzlanová, 2004). Vedoucí osobností a zakladatelkou dramaterapie je Sue Jenningsová, která svou kariéru začala v divadle jako herečka a tanečnice. Dramaterapii a její techniky začala využívat při práci s dospělými a dětmi trpícími psychickými a fyzickými obtížemi. Také pracovala v různých společenských a klinických prostředích, včetně věznic a nemocnic. Divadlo a drama vždy představovaly léčebný účinek. Pravděpodobně tak tomu bylo i v minulosti. V léčebné pedagogice tvoří dramaterapie část léčebně výchovných aspektů s rozmanitými kategoriemi poruch a postižení. Představuje soubor léčebně-výchovných aspektů a metod, ve kterých se dramatické nástroje využívají k osobnostnímu rozvoji a k emocionálnímu oživení (Majzlanová, 2004). Východiskem dramaterapie je drama. Dramaterapie se nezabývá každodenními fakty, ale naopak, často se v ní využívá fantazie. Namísto každodenních faktů nastupuje divadelní fakt, který je projevem dramatické metafory a také vytváří prostor pro hypotézy, což představuje promítnutí sebe sama do budoucnosti prostřednictvím dramatu (Hickson, 2000, in Majzlanová, 2004). Dramatická výchova představuje nový obor nebo metodu, která je v současnosti velmi oblíbená v pedagogických kurzech. Vychází ze zásady nové pedagogiky, která se obrací na výchovu jednotlivce jako originální osobnosti. Již z minulosti zjišťujeme, že mnoho cílů a postupů se shoduje s učením velkého pedagoga J. A. Komenského. Zkušenosti v dramatické výchově získáváme prostřednictvím dramatu, přičemž vznikají napjaté situace, které nás vedou ke



konverzaci. Zmiňované napjaté situace vznikají prostřednictvím hry. Podstata spočívá v tom, že jednotlivci disponují konkrétními emocionálními zážitky (Homolová, 2000). Majzlanová (1998) definuje dramaterapii jako léčebně-výchovnou metodu, která využívá dramatické systémy se speciálním cílem v konkrétních improvizovaných situacích „tady a teď“, vzbuzuje emoce, vnitřní motivaci a vede k integraci. Dramaterapie se stává nástrojem pro rozvoj osobnosti, zvyšování a rozvíjení sociálních schopností u narušených, ohrožených, zdravotně oslabených a dlouhodobě nemocných osob. Pomocí dramatizace a hraní určitých rolí lze u výše uvedených osob působit na zvyšování sociální senzitivity, komunikačních a řečových schopností, získat množství zkušeností, které přinášejí uvolnění napětí z neznámého a také vytváření nových přístupů při zvládnutí konfliktů. Někteří pedagogové při určování konkrétních cílů dramaterapie zohledňují pedagogicko-psychologická a estetická hlediska (Majzlanová, 2004). Majzlanová, 2004) tvrdí, že dramaterapie se zaměřuje především na výchovné cíle. Podle ní drama představuje „bezpečnostní ventil“ na nezávislé, spontánní a nevázané interpretování a rovněž tvrdí, že konečným cílem dramaterapie je především zajistit klientům nabyt celkovou kontrolu nad vlastním chováním. Dramaterapie představuje jeden z léčebně-pedagogických přístupů, který nabývá významné funkce při utváření osobnosti problematických příslušníků společnosti. Dokonce má vliv na kultivaci a rozvoj celé osobnosti, a to prostřednictvím spontánní tvůrčí aktivity, vlastní zkušenosti a vlastních zážitků, pomocí kterých pronikají do jádra komunikace a lidských vztahů. Při upření na určitou klientelu se zaměřujeme také na specifické cíle dramaterapie, které jsou obzvláště proměnlivé. Tak jako při práci s dospělými a seniory s postižením se důraz klade na změnu jejich chování. Právě proto musí být terapeutický přístup důsledný a koncentrovaný na využití modulačních činitelů hlasu a různých vhodných metod při terapeutickém procesu. Drama-terapeutka Renée Emunahová (1994, in Valenta, 2011) udává následující neobvyklé cíle dramaterapie:

- stupňování sociální interakce a mezilidské inteligence;
- získání schopnosti uvolnit se;
- převrat nekonstruktivního chování;
- rozšíření zásob rolí pro život;
- dosažení schopností spontánního chování;
- rozvoj koncentrace a představitivosti;

- upevnění sebeúcty, sebedůvěry a stupňování mezilidské inteligence;
- dosažení schopnosti znát své možnosti a omezení.

Autorka Majzlanová (2004) řadí k hlavním cílům dramaterapie rozvoj empatie, sebedůvěry, sebeuvědomění, tvořivosti, fantazie a kreativity, redukci tenze, integraci osobnosti, vytváření pocitu zodpovědnosti a samostatnosti, učení se sebeovládání. Konečným cílem dramaterapie je prohloubení sociálních dovedností, porozumění, kooperace a komunikace, pochopení a respektování potřeb jiných osob, eliminování konfliktů ve skupině a problémů jednotlivců, obnova nových návyků v chování.

#### **4.2.4 Struktura dramaterapeutického procesu**

Růžička a Polínek (2013) píší, že v drama-terapeutických přístupech, cílech a cílových skupinách můžeme vidět poměrně velkou variabilitu, která se projevuje v rozdílných strukturách setkání. Obecně zobecnily nejčastěji používané postupy:

1. vstup – úvodní rituál, kterým se otevírá drama-terapeutické setkání, jehož úkolem je nastolit atmosféru bezpečí, uvolnění a spontánnosti;
2. aktivizace (warm-up) – využitím her se uvolňuje přebytečné napětí a aktivizuje se fyzická a psychická oblast klientů;
3. hlavní část – představuje vlastní drama-terapeutickou aktivitu, je nejvariabilnější, má intervenční charakter;
4. ukončení – může mít různou formu, představuje závěrečný, ukončovací rituál, při kterém se ukončuje část her a klienti se vrací do reálného prostředí.

Podle Jenningsové (1996, in Valenta, 2011) čtvrtinu času by měla zabírat fáze otevření skupiny a zahřívací aktivity, příprava skupiny na hlavní cíl setkání, polovina času by měla být věnována hlavní části – tvořivosti, hraní rolí, transformaci pocitů a postojů, čtvrtinu času by měl terapeut věnovat ukončení setkání – integraci do běžného života, reflexi přežitého.

Pro tyto jednotlivé části drama-terapeutického setkání vymezil Valenta (2011) techniky: - v první části setkání je vhodné využívat: citovou expresi, skupinovou interakci, tělesnou aktivaci, budování důvěry ve skupině; ve druhé části setkání je vhodné využívat: expresi a komunikaci, techniky rozvíjející role a charakter, kooperaci

terapeutické skupiny, sebepoznávání; ve třetí části setkání je vhodné využívat: dávání a přijímání, skupinovou tvořivost, skupinovou percepci, pohled zpět a oslavu.

Podle Valenty (2011) je složité stanovit jednoduchý soubor pravidel, podle kterých by mělo probíhat drama-terapeutické setkání, sezení v léčebných skupinách či komunitách. Problém autor vidí v široké variabilitě faktorů – různosti klientů, terapeutických cílů a časových možností. Různé terapeutické skupiny se setkávají v různých časových intervalech a setkání mají naplánovanou různou délku. Nejčastěji se uplatňují modely 1–2 setkání do týdne po 1,5 hodině. Při přípravě struktury sezení se skupinou klade velký důraz na aktivity dramaterapeuta – speciálního andragoga, z důvodu stanovení kompatibilních cílů a z důvodu předcházení vzniku možných konfliktů. Proto se ve velké míře klade důraz na osobnost dramaterapeuta – speciálního andragoga, jako diagnostika, facilitátora i jako někoho, kdo koriguje celý drama-terapeutický proces.

Nejdůležitějším faktorem uplatňování drama-terapeutických přístupů při práci s klienty je dramaterapeut – speciální andragog a jeho odborné znalosti a poznatky.

Jedním z drama-terapeutických přístupů používaných v Česku i na Slovensku jsou tzv. vývojové přeměny. Jedná se o víceméně pohybovou projektivní improvizaci, která je prováděna ve skupině, bez kostýmů, rekvizit a hudby. Klient do ní vnáší své zkušenosti, zážitky, pocity a myšlenky. Ty dramaterapeut – speciální andragog průběžně zpracovává tak, aby mu byly dobrým podkladem pro nedirektivní intervenci přizpůsobenou úrovni a potřebám klienta s cílem dosažení žádoucí změny (Müller a kol., 2011). Podle našeho názoru nacházejí drama – terapeutické techniky své uplatnění v nejrůznějších oblastech, protože lidem pomáhají získat nadhled, poskytují možnost podívat se na situace z nové perspektivy a umožňují najít efektivnější řešení problémů.

Drama-terapeutické techniky nacházejí své uplatnění v různých oblastech, protože napomáhají lidem získat nadhled, poskytují možnost podívat se na životní situace z jiné perspektivy a přispívají k možnosti najít efektivní řešení problémů. Za nejčastěji používané techniky v dramaterapii považujeme neverbální techniky, techniky využívání masky, rolovou hru, loutkovou a maňáskovou hru, improvizaci, dramatizaci, dramatické hry. U drama-terapeutických technik je nejdůležitější improvizace, protože ta dokáže odrazet aktuální psychický stav klienta. Kromě zmiňovaných se v dramaterapii využívají i různé metody, které slouží k uvolnění, relaxaci, motivaci, k nácviku dovedností

a upevňování žádoucího sociálního chování (Müller a kol., 2011). Pokud se klade důraz na výsledek divadelního produktu (inscenací nebo dramatizací) a na divadelní představení před publikem, to již naznačuje, že to je blízké dramaterapii a podobné jejímu procesu, ale tento terapeutický přístup je nazýván jako teatroterapie. Zážitek veřejného vystoupení je spojen s dalšími pozitivy, jako je inkluze, sociální rehabilitace herců s postižením, posílení jejich aspirací, sebehodnocení, rozvoj komunikačních dovedností a saturování vyšších potřeb a seberealizace.

### **4.3 Práce se zrakově postiženými**

Problematika zrakového znevýhodnění i činnost nejvýznamnějšího občanského sdružení zaměřeného na poskytování služeb různého charakteru pro nevidomé a slabozraké, jejich rodinným příslušníkům a přátelům v České republice – Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR, je nám dobře známá. Toto občanské sdružení poskytuje kromě sociálních služeb i kurzy, školení a semináře, tedy vzdělávací aktivity pro různé cílové skupiny. Jsme přesvědčeni, že speciální tyflopedický andragog (tyfloandragog) by byl jako manažer vzdělávání dospělých i v takové oblasti plně uplatnitelný.

V případě, že by byl v rámci své profilace během vysokoškolského studia nebo dalšího vzdělávání připravován mimo jiné na ovládání orientace v prostoru (vedení nevidomého a slabozrakého, orientace s bílou holí, orientace pomocí akustiky), komunikaci se zrakově handicapovanou osobou, kompenzační pomůcky, případně by ovládal čtení i psaní Braillovým písmem na Pichtově stroji, vidíme jeho uplatnění i v roli lektora nevidomých a slabozrakých dospělých (například v případě osob, které náhle ztratily zrak v dospělém či seniorském věku z důvodu nemoci či úrazu).

V rámci edukace zrakově handicapovaných bychom rádi stručně uvedli naši zkušenost, která nás utvrdila ve významu edukace rodinných příslušníků, kteří mají členy rodiny s handicapem. V dětském integračním táboře, kde byla většina dětí s různým zrakovým handicapem, jsme se setkali s dětmi, které v důsledku přílišné ochranné výchovy svých rodičů sice na jedné straně plynule ovládaly ve svém nízkém věku několik cizích jazyků a dosahovaly vynikajícího školního prospěchu, ale na straně druhé jejich sociální chování, ba až izolace v domácím prostředí z důvodu obav rodičů, způsobovala

jejich téměř naprostou nesamostatnost (nízká orientace v prostoru, ostýchavost, slabá komunikace, minimální, případně žádné fyzické aktivity, nadváha). Považujeme proto za důležité pomocí edukace pomáhat vyrovnat se rodině (rodičům, prarodičům, sourozencům) s handicapem jejich blízké osoby tak, aby byla vedena k co možná nejsamostatnějšímu životu ve společnosti.

#### **4.4 Práce s odsouzenými a propuštěnými z výkonu trestu**

Předmětem speciální andragogiky je oblast edukační péče o zjednodušeně řečeno speciální skupiny dospělých, která výrazně proniká i do penitenciární a postpenitenciární praxe, a proto se blíže věnujeme náčrtu uplatnění této konstituující se vědní disciplíny v edukační realitě odsouzených a propuštěných. Propojení mezi odsouzenými a propuštěnými z výkonu trestu odnětí svobody můžeme vidět ve vztahu k uvedené etopedické andragogice jako jedné z disciplín speciální andragogiky.

Zajímavou zkušenost publikoval již v roce 2006 český penitenciárista Luboš Beránek (2006, s. 14), který k efektivitě metod zacházení s odsouzenými využívanými v programech zacházení uvádí, že *„dosavadní penologické zkušenosti, teorie a praxe ukazují, že stávající přístupy, orientované víc pedagogicky, je nutné nahradit přístupy ryze andragogickými. Naši vězeňští odborníci dobře vědí, že před nimi stojí biologicky, citově, sociologicky a mentálně stabilizovaný a primárně socializovaný dospělý jedinec, a přesto jsou nuceni s ním pracovat ve snaze o jeho osobnostní změnu (při tvorbě programu zacházení) jako s nevyzrálým jedincem. Současný systém programů zacházení není vyvážený v otázce zastoupení výchovy a vzdělávání... stává se složitým, nepřehledným a ve svém důsledku neefektivním.“*

S uvedeným názorem souhlasí i Tereza Raszková a Stanislava Hoferková (2014, s. 29), které tvrdí, že *„do problematiky tvorby programů zacházení by měl výrazně zasahovat andragogický pohled, který se soustředí na vzdělávání a výchovu dospělého jedince, a je pro tuto problematiku daleko vhodnější a efektivnější.“*

Důležité je však upozornit na skutečnost, že tak často zmiňovaná resocializace osob v penitenciárních zařízeních by měla být nejintenzivnější právě v období

bezprostředně před, ale zejména po výkonu trestu, aby se osoba neresocializovala na prostředí výkonu trestu, ale na život v majoritní společnosti.

Uplatnění speciálních andragogů, s užší profilací na etopedickou andragogiku, bezpochyby vidíme i v penitenciárním prostředí. Takový etopedicko-speciálně-andragogický profesionál by prostřednictvím svých nástrojů – výchovy, vzdělávání a edukačního poradenství a s využitím speciálně-andragogických metod a postupů zacházení s odsouzenými, kteří si vzhledem k mentální, smyslové, emocionální, sociální poruše, poruše chování nebo jejich kombinaci vyžadují speciální edukační přístup. Přirozené výchovné působení na odsouzené, řízení jejich vzdělávání s přihlédnutím k jejich speciálním potřebám ve vzdělávání (materiální, technické či v oblasti přístupu) a poskytování specializovaného edukačního poradenství.

Hlavní rozdíl mezi etopedickým, respektive etopedickým speciálním a sociálním andragogem vidíme v rozšířených teoretických znalostech etopeda v rámci jeho odborné přípravy v oblasti souvztažných medicínských věd (například základy biologie, neurologie a psychiatrie), ale i společenských a humanitních oborů (speciální pedagogika, edukační psychologie, forenzní psychologie, sociální patologie a další).

O významu takového speciálně-andragogického odborníka v prostředí výkonu trestu odnětí svobody svědčí i penitenciární praxe v České republice. Máme zde zřízeny diferencované pracovní pozice, jejichž náplní je převýchovné působení a vzdělávání odsouzených. Jak uvádí Jaroslav Hála (2005), existují až čtyři, a to:

- vychovatel, jehož základním úkolem je zacházení s odsouzenými, v rámci, kterého organizuje vše tak, aby mohli odsouzení svůj program zacházení plnit, motivuje je ke změně životního stylu a ke zvládnutí náročné životní situace,
- speciální pedagog, který zejména metodicky řídí vychovatele, koordinuje činnosti týmu, zpracovává komplexní diagnózu odsouzeného, jeho program zacházení a vytváří podmínky pro jeho realizaci, podílí se na přímém zacházení s odsouzenými vedením zájmových kroužků, sportovních nebo kulturních akcí,
- vychovatel – terapeut, který zajišťuje skupinové či individuální terapie, při kterých využívá různé techniky,
- lektor – instruktor (pedagog volného času), který organizuje volnočasové aktivity odsouzených vzdělávacího i sportovního charakteru, čímž přispívá k vytváření psychosociálního klimatu ve věznicích.

Uplatnění etopedického speciálního andragoga vidíme nejen v prostředí výkonu trestu odnětí svobody při reedukační práci s odsouzenými, u kterých byly medicínskými odborníky diagnostikovány poruchy chování, ale na základě tvrzení autora Mařádka (2005, s. 36) že „...často tam, kde etoped ... končí, nastupuje vězeňské zařízení.“ I po výkonu trestu odnětí svobody – v prostředí postpenitenciárním.

## ZÁVĚR

Posláním speciální andragogiky je pomáhat postiženým i narušeným jedincům se rychle přizpůsobit měnícím se podmínkám pracovního a společenského života vytvářením a upevňováním jejich kompenzačních a adaptačních mechanismů.

Ke znevýhodněným skupinám patří především pracovníci se zdravotním postižením, ale i absolventi základních škol, mladiství nezaměstnaní, ženy po návratu z mateřské dovolené nebo osoby propuštěné z léčení po dlouhodobé pracovní absenci, matky s malými dětmi, osoby v předdůchodovém věku, občané po návratu z výkonu trestu apod.

Koncept celoživotního učení, který v současnosti představuje výchozí princip a teoreticko-metodologický rámec vnímání edukace, vytváří prostor pro realizaci různých způsobů osvojování si vědomostí, dovedností, návyků a postojů během celého života člověka, a to i člověka s různými speciálně vzdělávacími potřebami.

Cílem této bakalářské práce bylo poskytnout náhled na možnosti vzdělávání dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami.

V první kapitole jsme se věnovali andragogice a jejímu vědeckému vymezení, dále nás zajímala andragogika a její předmět ve vztahu ke speciální pedagogice a sociální práci. Další podkapitolu jsme věnovali speciální pedagogice a sociální práci v andragogickém procesu. Druhá kapitola se již zaměřila na zkoumání speciální andragogiky a jejího významu. Vymezili jsme si předmět a cíl speciální andragogiky, dále její postavení mezi ostatními vědními obory. Neméně důležité bylo rozčlenit speciální andragogiku a popsat cílové skupiny speciálně andragogického působení. V další podkapitole jsme se zaměřili na specifika učení dospělých jedinců s postižením. Diagnostice a hodnocení v edukaci dospělých se zaměřením na speciálně pedagogickou diagnostiku jsme se věnovali v kapitole třetí. Čtvrtá kapitola se věnovala možnostem uplatnění speciální andragogiky v praxi. V jejích podkapitolách jsme uvedli příklady práce v poradenské činnosti, práci s dospělými a seniory se zdravotním postižením, zrakově postiženými, a nakonec uplatnění speciálního andragoga v práci s odsouzenými a propuštěnými z výkonu trestu.

Speciální andragogika rozvíjí svým prostřednictvím vzdělání, získání kvalifikace a rekvalifikace, poskytuje komplexní přístup k řešení problematiky jedinců se



speciálními potřebami, díky zavedení systému komplexní diagnostiky a rehabilitace pomáhá v odstraňování psychologických i ekonomických bariér, připravuje jedince se znevýhodněním na vstup na trh práce, spoluvytváří systém prevence a pomoci pro mládež, (předčasný odchod ze školy, nezáměr o pokračování ve studiu - rozvoj osobnosti, rozvíjí pro ně motivační a inovační postupy k udržení zájmu, profesní orientace ...), hledá nové formy pracovního uplatnění, podporuje celoživotní učení a postupy začlenění do zaměstnání pro osoby poškozené diskriminací.

Celoživotní vzdělávání ve společnosti je úzce spojeno s úspěšnou transformací současné ekonomiky a systému života společnosti, ve prospěch ekonomiky a společnosti založené na znalostech. Celoživotní vzdělávání se stává principem, který určuje, jak se bude vytvářet a zajišťovat vzdělávání v celém svém spektru.

Andragogická věda má tedy v praxi široké uplatnění, a proto chceme-li rozvíjet vzdělávání musíme rozvíjet i vědu o vzdělávání a investovat do ní. Vědecké poznávání umožňuje profesionalizaci vzdělávání dospělých, vědecké poznávání umožňuje komparaci a zobecňování, vědecké poznávání umožňuje poznání podstatného a vymezení specifického. Vědecké poznávání umožňuje vidět budoucnost.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Seznam použitých českých zdrojů

- BARTOŇKOVÁ, H. a D., ŠIMEK, 2002. *Andragogika: studijní text pro distanční studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0394-3.
- BENEŠ, M., 1999. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum. 130 s. ISBN 80-7184-542-6.
- BENEŠ, M., 2001. *Andragogika, filozofie – věda*. Praha: Eurolex Bohemia. 122 s. ISBN 80-86432-03-3.
- BENEŠ, M., 2003. *Andragogika – teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-23-8.
- BERÁNEK, L., 2006. *Inovace programů zacházení*. In *České vězenství*, roč. 14, č. 5. ISSN 1213-9297. s. 14–15.
- DESSAINTOVÁ, M. D., 1999. *Nezačínajte stárnout*. Praha: Portál. 232 s. ISBN 80-7178-225-6.
- HÁLA, J., 2005. *Úvod do teorie a praxe vězeňství*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií. 183 s. ISBN 80-86708-05-5.
- KALNICKÝ, J., 2007. *Systémová andragogika*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 150 s. ISBN 978-80-7368-489-1.
- KLIMENT, P., 2003. Poradenství jako součást formálního curricula studijního oboru andragogika. In: *Kurikulum andragogiky*. Olomouc, Univerzita Palackého.
- KOUBEK, J., 1995. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press.
- KOZÁKOVÁ, Z., 2010. *Aktivizační přístupy k osobám seniorského věku*. Olomouc: UP, 56 s. ISBN 80-244-1552-6

- LANGER, J., 2006. Speciálněpedagogická andragogika a gerontoandragogika. In Kolektiv autorů. *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 79–83. ISBN 80-244-1479-1.
- LUDÍKOVÁ, L., a kol., 2006. *Speciální pedagogika – andragogika*. Olomouc: VUP, ISBN 80-244-1207-1.
- MAJZLANOVÁ, K., 1998. *Uplatnění dramaterapie v léčebně-výchovném procesu*. Tvořivá dramatika. Praha: ARTAMA. 2–3, ISSN 1211-8001, s. 1 34–36.
- MAŘÁDEK, V., 2005. *Vězeňství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 203 s. ISBN 80-7368-002-5.
- MATOUŠEK, O., 1995. *Ústavní péče*. 1. vyd. - Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-08-7
- MATULČÍK, J., 2004. *Teorie výchovy a vzdělávání dospělých v zahraničí*. Praha: Gerlach Print. ISBN 8089142028.
- MOJŽÍŠEK, L., 1986. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství
- MÜLLER, O., a kol., 2011. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. přepracované vydání. Praha: Grada. 512 s. ISBN 978-80-247-4172-7.
- NOVÁK, V. a kol. *Divadelní tvorba ve specifických skupinách*. NAMU Praha, 2013. ISBN 978-80-7331-289-3.
- PALÁN, Z., 2002. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského. 207 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PALÁN, Z. a T., LANGER, 2008. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PETŘKOVÁ, A. a R. ČORŇANIČOVÁ, 2004. *Gerontagogika*. Olomouc: UP. 92 s. ISBN 80-244-0879-1.

PIPEKOVÁ, J., 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-65-6.

RASZKOVÁ, T. a S. HOFERKOVÁ, 2014. *Kapitoly z penologie II*. Hradec Králové: GAUDEAMUS. 184 s. ISBN 978-80-6435-378-9.

RŮŽIČKA, M. a M. D. POLÍNEK, 2013. *Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramatiky*. Vyd. 1. Olomouc: P-centrum. 68 s. ISBN 978-80-905377-1-2

ŠIMEK, D., 2003. Kurikulum andragogiky stále skryté. In Šimek, D. (ed). *Kurikulum andragogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 91-95. ISBN 80-244-0638-1

ŠTILEC, M., 2004. *Program aktivního stylu života pro seniory*. Praha: Portál. 136 s. ISBN 80-7178-920-8.

ŠVEC, V., 1994. Možnosti rozvíjení pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů. In *Učitel v demokratické škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita Brno. s. 163-164. ISBN 80-901737-1-3.

VALENTA, M., 2011. *Dramaterapie*. 4., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a. s., 264 s. ISBN 978-80-247-3851-2.

VÍTKOVÁ, M. a kol., 1998. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-51-6.

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

BENČO, J., 1998. Smery zvyšovania efektívnosti vzdelávania. In *Technológia vzdelávania*, roč. 6, č. 10, s. 2-4.

CZERNIAWSKA, O., 2005. *Podróż i jej andragogiczny wymiar*. „Chowanna” Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice.

ČORNANIČOVÁ, R., 2011. Kultúrno-osvetová andragogika, s. 37-56. In *ACTA Andragogica*. ISBN 78-80-970595-2-1.

- HATÁR, C. 2006. Sociální pedagogika, sociální andragogika a sociální práce v kontextu teoretických, profesních a vztahových reflexí. Nitra : PF UKF. 150 s. ISBN 80-8094-015-0.
- HATÁR, C., 2012. *Sociálna andragogika. Kapitoly z teórie a metodiky sociálno-edukačnej starostlivosti o dospelých*. Nitra: UKF, 151 s. ISBN 978-80-558-0037-0.
- HELLER, K. (Hrsg.), 1984. *Leistungsdiagnostik in der Schule* (4. Aufl.). Bern: Huber.
- HOLLSSTEIN-BRINGMANN, H., 2001. *Sociálna práca a systémové teórie*. Trnava: SAP. ISBN 80-88908-78-7.
- HOMOLOVÁ, M. 2000–2001. Dramatická výchova ako metóda rozvoja osobnosti. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919, 2000 – 2001, roč. XLV, č. 8, s. 11 – 14.
- INGENKAMP, K., 1997. *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (Studienausgabe) (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- JEDLIČKOVÁ, P., 2014. *Edukácia zdravotne znevýhodnených dospelých a seniorov v rezidenciálnych zariadeniach*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 163 s. ISBN 978-80-558-0611-2.
- KADLUBEKOVÁ, D., 2016. *Základy andragogickej etiky*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. ForPress Nitrianske tlačiarne, s. r. o. ISBN 978-80-558-1076-8
- KLAUER, K. J., 1982. *Ein kriteriumsorientiertes Zensierungsmodell*. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 14(1), 65–79.
- KOMPOLT, P., 1992. *Pedagogická diagnostika*. Vybrané problémy. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-0449-2.
- KOZOŇ, A., 2010. *Patopsychológia psychopatológia postihnutých v socializácii*. Trenčín: SpoSoIntE, 174 s. ISBN 978-90-970121-7-5.
- KOZOŇ, A., 2009. *Sociálna práca s rizikovým klientom*. Trenčín: SpoSoIntE, 68 s. ISBN 978-80-970121-6-8.

- KOZOŇ, A., 2012. *Základy andragogiky pre špeciálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov*. Trenčín: SpoSoIntE, 74 s. ISBN 978-80-970121-08-4.
- KRYSTOŇ, M., et al., 2011. *Záujmové vzdelávanie dospelých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: PF UMB. 238 s. ISBN 978-80-557-0211-7.
- LABÁTH, V. 2004. *Rezidenciálna starostlivosť*. Bratislava: Občianske združenie sociálna práca. ISBN 80-89185-03-7.
- LORAN, T., 2009. *Paradigma kreovania ľudského kapitálu Rómov*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 170 s. ISBN 978-80-89225-9.
- MACHALOVÁ, M., 2006. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Gerlach Print, 224 s. ISBN 80-89142-07-9.
- MAJZLANOVÁ, K., 2004. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Druhé vydanie. Bratislava: Iris. 196 s. ISBN 80-89018-65-3.
- MATULČÍK, J., 2003. Od výchovy a vzdelávania dospelých k celoživotnému učeniu sa, ss. 38-54. In ŠVEC, M. a kol. 2003. *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede*. Bratislava: Stimul, 147 s. ISBN 80-88982-73-1.
- MATULČÍK, J., 2008. *Acta Andragogika*. Univerzita Komenského Bratislava.
- PAVLOV, I., SCHUBERT, M. 2015. Konceptuálne rámce andragogickej etiky. In *Andragogická revue*, roč. 7, č. 1, s. 18-30. ISSN 1804-1698.
- PIROHOVÁ, I. 2006. *Diagnostika v teórii a praxi edukácie dospelých*. Prešov: Akcent Print. ISBN 80-969419-4-1.
- PORUBSKÁ, G. a C., HATÁR, 2009. *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: PF UKF. 212 s. ISBN 978-80-8094-597-8.
- PRUSÁKOVÁ, V., 2005. *Základy andragogiky*. Bratislava: Gerlach Print, 120 s. ISBN 80-89142-05-2.

REMIŠOVÁ, A. 1999. Podnikateľská etika v praxi – cesta k úspechu. Bratislava : Epos. 272 s. ISBN 80-8057-106-6.

TOKÁROVÁ, A., 2002. Education and equality of gender chances. *In: Equality – Inequality od Adult Education Opportunities in Europe*. Eds: Heribert Hinzen, Viera Prusáková, Ewa Przybylska. Bonn The Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (IIZ/DVV), Bratislava : Comenius Univerzity. Bratislava : Stimul. ISBN 3-88513-831-x. S. 188 – 198.

ŠVEC, M. a kol. 2003. *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede*. Bratislava: Stimul, 147 s. ISBN 80-88982-73-

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

FLEMING, S., 2021. *How to Teach Adults With Special Needs*. [online]. [cit. 2022-01-05]. Dostupný z <https://classroom.synonym.com/teach-special-needs-adults-8180688.html>

NVF. *Memorandum o celoživotním učení*. [online]. [cit. 2022-01-05]. Dostupný z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni-1>

PERLETH, CH. (ohne Jahr). *Einführung in die (Pädagogisch-) Psychologische Diagnostik* (Skript im Internet). [online]. [cit. 2022-01-05]. Dostupný z <https://www.begabungsdagnostik.de>

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Adriana Gjugja

**Obor:** Andragogika

**Forma studia:** kombinovaná

**Název práce:** Speciální andragogika, její poslání a účel

**Rok:** 2022

**Počet stran textu bez příloh:** 41

**Celkový počet stran příloh:** 0

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 31

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 30

**Počet internetových zdrojů:** 3

**Vedoucí práce:** PhDr. Tereza Vacínová, Ph. D.