

STUDIJNÍ MOTIVACE DOSPĚLÝCH LIDÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Svatušková Jitka

Sekce – PŘÍRODNÍ, HUMANITNÍ a SPOLEČENSKÉ VĚDY
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 3. ročník
Bakalářský studijní program – SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

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

Klíčová slova: celoživotní učení, dospělost, klíčové dovednosti, mentální postižení, motivace, porucha vývoje intelektu, psychopedie, sebeobhajování, sebepojetí

1 Úvod

Bakalářská práce reflektuje edukační potřeby dospělých osob s poruchou vývoje intelektu – tedy oblast, která je i přes svou aktuálnost v současném psychopedickém výzkumu zpracována spíše marginálně. Práce vychází z inkluzivního pohledu na člověka, který zdůrazňuje univerzální lidskou důstojnost, rovný přístup a právo každého jedince na rozvoj vlastního potenciálu i na důstojné prožívání dospělosti. Ani intelektové znevýhodnění nesnižuje potřebu člověka být součástí společnosti, sdílet vztahy, rozhodovat o sobě a nalézat vlastní uplatnění. Rovnost proto nelze chápat pouze jako formální deklaraci stejných práv, ale především jako vytváření skutečných příležitostí k účasti, seberealizaci a vzdělávání. V tomto smyslu lze vzdělávání chápat jako jeden z důležitých předpokladů plnohodnotného života ve společnosti.

Teoretická část zasazuje mentální postižení do kontextu dospělosti, představuje koncept celoživotního vzdělávání a přibližuje možnosti i bariéry vzdělávání dospělých osob s poruchou vývoje intelektu. Dále se věnuje motivaci k učení a oblastem dovedností, které mohou být vzděláváním rozvíjeny.

2 Průzkum

Empirická část vychází z kvalitativního průzkumu realizovaného pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Výzkumný soubor tvořilo 12 osob z celkového počtu 25 současných i bývalých účastníků vzdělávacího programu „Přijďte k nám na vejšku!“. Cílem zvoleného kvalitativního přístupu přitom nebylo statistické zobecnění na celou populaci, ale hlubší porozumění individuálním zkušenostem aktérů. Výsledky proto nelze automaticky vztahovat na všechny dospělé osoby s poruchou vývoje intelektu ani na všechny formy vzdělávacích programů. Je pravděpodobné, že zkušenosti účastníků by se mohly lišit v závislosti na typu programu, míře podpory, osobnostních charakteristikách jednotlivců nebo stupni poruchy vývoje intelektu.

2.1 Program „Přijďte k nám na vejšku!“

Program vznikl jako dobrovolnický projekt, jehož primárním záměrem je poskytnout v regionu alespoň jednu kontinuální příležitost celoživotního vzdělávání pro dospělé osoby s poruchou intelektu (Brzáková Beksová aj. 2024). Postupem času se z původně experimentálního projektu stal udržitelný vzdělávací program, ve kterém účastníci díky rozvíjející se motivaci k učení dlouhodobě setrvávají. Případné ukončení účasti souvisí převážně se zdravotními komplikacemi.

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

straně druhé mohlo dojít k subjektivismu. U osob s poruchou vývoje intelektu se přitom jedná o obzvláště komplikující faktor z hlediska validity průzkumu – hrozí zde například zvýšená sugestibilita. K analýze dat proto bylo nutné přistupovat s vědomím tohoto limitu a s maximální snahou o objektivní interpretaci.

2.2 Respondenti

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

2.3 Speciální pedagogika / andragogika osob s poruchou vývoje intelektu

K lidem s postižením je třeba přistupovat především jako k lidským bytostem, kterým jsou přiznávána práva na plnohodnotný život ve společnosti, do níž se narodili. Povinností společnosti je vytvořit systém speciálních služeb a podpor, který po celý život adekvátně naplňuje jejich potřeby. Psychopedie (starší název oboru) je speciálněpedagogická disciplína zaměřená na osoby s mentálním postižením, respektive s poruchou vývoje intelektu. Zabývá se jejich vzděláváním, výchovou, podporou osobnostního rozvoje, sociálním začleňováním. Cílem je dosáhnout co nejvyšší možné kvality jejich života. Jednou z klíčových oblastí podpory je přístup ke vzdělávání v dospělosti (Černá 2016).

V současném pojetí psychopedie se stále více zdůrazňuje:

- lidská důstojnost
- právo na sebeurčení
- inkluzivní přístup
- podpora autonomie a sebeobhajování
- kvalita života a aktivní účast člověka ve společnosti

2.4 Projevy poruchy vývoje intelektu

Na tomto místě je vhodné si popsat projevy provázející dospělé s poruchou vývoje intelektu. Řadíme sem pomalejší chápavost, limity v abstraktním myšlení i mechanické paměti či chudší vyjadřovací schopnosti. Objevovat se může také impulzivní jednání, komunikační bariéry, obtíže se sociální adaptací a nerovnováha mezi aspiracemi a skutečným výkonem. Přestože jsou tyto znaky pro danou skupinu typické, Švarcová-Slabinová (2011) akcentuje jedinečnost každého člověka. Ačkoli osoby s poruchou vývoje intelektu mohou dosáhnout dospělosti z hlediska chronologického věku, jejich psychosociální vývoj, míra samostatnosti a sociální role se často liší. Rozsah těchto odlišností závisí na stupni postižení a úrovni podpory, kterou jedinec získává.

2.5 Bariéry ve vzdělávání dospělých

K vnějším bariérám ve vzdělávání dospělých lze dle Zormanové (2017) zařadit především nedostatek informací o možnostech dalšího vzdělávání, omezenou dostupnost vzdělávacích příležitostí, nepříznivou finanční situaci. Mezi vnitřní překážky řadí zejména nízké sebevědomí. Další významnou bariéru představují předsudky spojené s věkem a dosaženým stupněm vzdělání. Vzdělávání je navíc často vnímáno jako oblast primárně určená dětem a mládeži. Se vzrůstajícím věkem se obvykle zvyšuje i riziko zdravotních obtíží, únavy a kumulace osobních i pracovních problémů, což může vést k vyšší míře stresu a snižování motivace k dalšímu studiu. K nepříznivým faktorům ovlivňujícím neúčast na celoživotním vzdělávání patří také nedostatek psychické podpory a negativní zkušenosti z období povinné školní docházky (NPI 2024)

3 Výsledky průzkumu

Respondenti uvádějí více důvodů, proč se projektu účastní. Jejich odpovědi se opakovaně soustřeďují na sociální rozměr, pozitivní zkušenost se vzděláváním, přínos témat a celkový prožitek smysluplnosti. Při citaci výpovědí respondentů jsou z důvodu zachování anonymity použity zkratky, pod nimiž byly rozhovory s jednotlivými účastníky zaznamenány (R1 až R12).

3.1 Motivace

Motivace k učení představuje složitý psychologický proces, který aktivuje, směřuje a podporuje učební činnost člověka. Dělíme ji na motivaci vnitřní (vlastní snaha věnovat se činností pro ně samotné) a vnější (přichází k jedinci zvenku, člověk musí být k činnosti pobízen a přesvědčován) (Mareš, 2013). Ve výpovědích respondentů se objevují obě tyto roviny zároveň. Vnitřní motivace je patrná tam, kde účastníci popisují radost z učení, zájem o témata, pocit obohacení a pozitivní prožitek ze samotné účasti. Vnější motivační faktory se naopak ukazují v rovině podpory lektorů a studentů, přítomnosti vrstevníků, ocenění, povzbuzení a celkově bezpečného klimatu programu: *Kamarádi, prostě učení, prostě všechno možné* (R8). *Kamarádi* (R7). *Znalosti, ty lidi. Všechno, úplně všechno* (R11). *Ten kolektiv* (R10).

3.1.1 Emoční jistota

Respondenti ne vždy dokázali svou motivaci přesně pojmenovat, ale opakovaně vyjadřovali, že je pro ně důležité být součástí programu, protože je baví a cítí se v něm dobře. Právě tato emoční jistota může představovat základ, na němž se motivace ke vzdělávání dále rozvíjí. Výpovědi respondentů potvrzují, že vzdělávání pro ně nepředstavuje jen prostředek k získávání informací, ale především významný prostor pro sociální kontakt, strukturování času, posilování vlastní identity a prožívání úspěchu. Tento závěr odpovídá širšímu pojetí celoživotního učení, které nezdůrazňuje pouze kvalifikační funkci vzdělávání, ale také jeho funkci humanizační a integrační.

3.1.2 Smysluplnost

V teoretické části práce bylo uvedeno, že dospělý člověk se nejlépe učí tehdy, pokud vnímá učivo jako smysluplné, prakticky využitelné a propojené s vlastním životem. Právě tento předpoklad se ve výpovědích respondentů výrazně potvrdil. Účastníci považují učení za zajímavé, srozumitelné a použitelné v běžném životě. V jejich odpovědích se objevovala

souvislost mezi obsahem výuky a každodenní zkušeností, především při řešení praktických situací, komunikaci s druhými lidmi nebo zvládnání běžných administrativních úkonů. Tato zjištění odpovídají andragogickým principům orientace na praxi a využitelnost učiva.

3.1.3 Sociální charakter

Významným interpretačním zjištěním je skutečnost, že motivace respondentů měla výrazně sociální charakter. Mnozí z nich jako hlavní důvod docházky uváděli přítomnost kamarádů, možnost být mezi lidmi, setkávat se s lektory a navazovat nové vztahy: *Baví mě to. Je tam spousta zážitků. Spousta kamarádů a kamarádek* (R5). Tento motiv je v souladu s poznatků v teoretické části. Osoby s PVI mají silnou potřebu citové jistoty, bezpečných vztahů a stabilního sociálního zázemí. Vzdělávací program se tak neukazuje pouze jako místo předávání znalostí, ale jako bezpečný sociální prostor, ve kterém mohou účastníci zažívat přijetí, pozornost a vztahovou podporu. Právě sociální ukotvení programu lze považovat za jeden z klíčových faktorů, které umožňují dlouhodobou účast a stabilní motivaci ke studiu.

3.1.4 Participace

Respondenti oceňují možnost podílet se na výběru probíraných témat, kterou vnímají jako důležitý prvek podporující jejich zájem o výuku i aktivní zapojení do vzdělávacího procesu: *Možnost vybrat si, co se chci dozvědět, je pro mě svoboda, volnost* (R6). Variabilita výběru posiluje motivaci frekventantů k dalšímu učení. *To je dobrý to, že si můžeme vybírat témata, které by nás zajímaly. Takže to si mi líbí právě. Je to fajn, je to lepší, když si můžeš vybrat* (R3). Program pro ně představuje nejen možnost dalšího vzdělávání, ale také příležitost ještě chodit do školy, studovat a zažívat roli učícího se v pozitivně vnímaném prostředí. *Mě to baví. Jsem v pátý třídě. Jsem borec. Jsem šikovná* (R9).

3.1.5 Prostředí a osobnost lektorů

Další oceňovanou dimenzí programu je přístup lektorů a možnost setkávat se se studenty speciální pedagogiky, což dokládají následující vyjádření: *Kolektiv lektorů. Plus že poznáme tyhle studenty* (myšleno studenty speciální pedagogik, pozn. aut) (R1). *Plus ty lidi tady potkávat* (R11). *Káťa. Jo, jo, jo. Ta je supr* (R5). *Jo, tady se mnou někdo popovídá, mám tady učitelky* (R8). Důraz na kolektiv lektorů ukazuje, že pro účastníky není podstatný jen obsah, ale i to, jakým způsobem je vzdělávání zprostředkováno a jaké vztahy se v rámci programu vytvářejí.

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

3.2 Rozvoj důležitých dovedností

Ve výpovědích respondentů se objevují zmínky o postupném překonávání počáteční nejistoty, po delší době docházení se podle respondentů dostavuje „zlom“, kdy se ve studijním prostředí začínají cítit přirozeněji a uvolněněji. *Jak to říct... Když už tam je všechno nějakou delší dobu, tak se to pak zlomí a pak už to jde nějakou všechno v pohodě* (R5). Účastníci dále popisují zlepšení komunikačních dovedností, větší otevřenost vůči druhým lidem a schopnost jasněji vyjadřovat své myšlenky. *Lépe sděluji* (R10). Někteří reflektují, že pokud by kurz nenavštěvovali, zůstávali by spíše uzavření a měli by méně příležitostí k sociálnímu kontaktu. *A já bych třeba, kdybych sem vůbec nechodila, tak bych byla prostě uzavřena. Prostě bych s nikým nekomunikovala* (R8). Další respondenti zdůrazňují rozvoj praktických dovedností

a samostatnosti. *Dělám si sama úkoly* (R6). Při plnění úkolů a osvojování nových činností, například v oblasti běžných administrativních úkonů, uplatňují znalosti získané v průběhu kurzu. *Určitý věci se dají použít. Se tam něco naučím a pak jsem doma a různě to třeba použiju. Nebo třeba tady se učíme, jak si zařídit účty. Tak tam taky učí takové věci. A nějak prostě ty věci použiju* (R5). Tyto výpovědi jsou v souladu s odbornou literaturou, která zdůrazňuje význam nácviku komunikačních, sociálních a praktických dovedností u dospělých osob s PVI.

3.2.1 Sebedůvěra

Výsledky lze interpretovat také z hlediska sebedůvěry ve vlastní schopnosti tedy self-efficacy. Z odpovědí respondentů vyplývá, že účast v programu posiluje jejich víru ve vlastní možnosti. *Nevadí mi už tolik mluvit před lidmi* (R7). *Zážitek úspěchu, zvládnutí úkolu a přijetí bez obavy z neúspěchu se jeví jako důležitý předpoklad pro budování pozitivního sebepojetí: Nedostávají tam pětky* (R2). *Úplně jiný přístup, úplně jiný než běžný kurz* (R10). To odpovídá i teoretickým východiskům vztahujícím se k sebepojetí osob s PVI. Vzhledem k časté zkušenosti se selháním, podceňováním nebo přehnanou ochranou může být jejich sebevědomí oslabené. Pokud však vzdělávací prostředí nabízí bezpečí, respekt a možnost zažívat úspěch, může významně přispívat k posílení sebedůvěry i aktivnějšího přístupu k životu.

3.2.2 Pocity

Část respondentů nedokáže své důvody plně racionálně pojmenovat. I v těchto výpovědích je ale patrné silné přesvědčení o významu kurzu. Respondenti spíše než konkrétní argumenty popisují pocit, že je pro ně důležité pravidelně docházet a být součástí prostředí, ve kterém se cítí dobře. Tyto výroky naznačují, že účast v projektu má pro frekventanty vedle vzdělávacího přínosu také emocionální a vztahovou hodnotu. Podporuje pocit sounáležitosti, smysluplnosti a osobní důležitosti, což může být samo o sobě stěžejním důvodem, proč v programu setrvávají. Vzdělávání má pro respondenty hodnotu samo o sobě – jako cesta k aktivnějšímu životu, větší samostatnosti a širší účasti na běžném sociálním dění.

3.3 Důstojné prožívání dospělosti

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

4 Impulzy pro další rozvoj vzdělávání dospělých osob s PVI

V této kapitole jsou formulovány podněty a možnosti dalšího rozvoje vzdělávacích programů pro osoby s poruchou vývoje intelektu, které z průzkumu vyplynuly.

4.1 Principy vzdělávání dospělých osob s poruchou vývoje intelektu

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

4.2 Potřeba dlouhodobosti a kontinuity vzdělávacího programu

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

Respondenti ve výpovědích popisují, že se díky pravidelné účasti v kurzu postupně cítí jistější, otevřenější a aktivněji zapojení do dění kolem sebe. Z jejich odpovědí je patrné, že teprve v prostředí, které je přijímá, poskytuje jim zázemí a dostatek času na adaptaci, mohou lépe porozumět probíraným tématům, překonávat počáteční nejistotu a rozvíjet svou komunikaci. Opakování a dlouhodobější docházení se tak ukazují jako důležité podmínky pro to, aby se studijní prostředí stalo srozumitelným, bezpečným a rozvojově podnětným.

4.3 Rozmanitost účastníků jako faktor sociální inkluze

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

4.4 Sebeobhajování

Sebeobhajování osob s mentálním postižením znamená, že lidé s mentálním postižením mluví sami za sebe, vyjadřují své názory, rozhodují o věcech, které se jich týkají, a hájí svá práva i zájmy bez toho, aby za ně vždy mluvili rodiče, pracovníci služeb nebo jiné autority. V českém prostředí se sebeobhájci popisují jako lidé s mentálním postižením, kteří se chtějí

naučit říct svůj názor, převzít odpovědnost za svá rozhodnutí, snížit svou závislost na pomoci druhých a ukazovat společnosti, že i oni mají svůj hlas (SPMP 2026).

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

4.5 Význam participace účastníků při hodnocení programu

Za zásadní považujeme také systematické hodnocení přínosu programů z perspektivy samotných účastníků. Tato práce ukázala, že hlas dospělých osob s poruchou vývoje intelektu přináší cenné informace o tom, co v programu skutečně vnímají jako důležité a přínosné. V praxi by proto mělo být samozřejmostí zjišťovat jejich zpětnou vazbu, a to způsobem odpovídajícím jejich komunikačním možnostem. Právě participace účastníků na hodnocení programu může pomoci lépe nastavovat jeho obsah, organizaci i formy podpory. Současně tím dochází k posilování jejich autonomie a respektování jejich zkušenosti jako relevantního zdroje poznání. Tento přínos je navíc oboustranný, protože procesem reflexe a vzájemného učení procházejí nejen samotní účastníci programu, ale také studenti a pracovníci působící v rolích mentorů a supervizorů.

5 Závěr

Výsledky ukázaly, že mezi nejvýznamnější motivační faktory patří zejména komunita, možnost volby, pocit sounáležitosti a bezpečné prostředí založené na respektu a přijetí. Tyto faktory zároveň pozitivně ovlivňují kvalitu života účastníků a podporují jejich aktivnější zapojení do sociálního života. Důležitým zjištěním je **potřeba dlouhodobosti a kontinuity vzdělávacího programu**. Respondenti opakovaně poukazovali na potřebu stabilního a předvídatelného prostředí, které jim umožňuje postupně překonávat nejistotu, rozvíjet komunikační dovednosti a budovat sociální vztahy. Jako podstatný se ukázal rovněž **princip různorodosti účastnické skupiny**, protože setkávání osob z odlišných sociálních prostředí podporuje sociální inkluzi, širší sociální učení a navazování nových vztahů. Práce dále zdůrazňuje roli **sebeobhajování a participace** dospělých osob s poruchou vývoje intelektu. Výpovědi respondentů potvrzují, že možnost vyjadřovat své názory, potřeby a zkušenosti posiluje jejich autonomii, sebevědomí i pocit vlastní hodnoty. Současně se ukazuje, že **zapojování účastníků do hodnocení vzdělávacího programu** přináší cenné podněty pro jeho další rozvoj a představuje důležitý projev respektu k jejich zkušenosti a právu podílet se na rozhodování o věcech, které se jich týkají. Získaná zjištění naznačují, že **principy sledovaného vzdělávacího konceptu mohou být inspirativní i pro další proinkluzivně zaměřené vzdělávací programy** podporující důstojné prožívání dospělosti, rozvoj vlastního potenciálu a aktivní účast osob s poruchou vývoje intelektu ve společnosti.

Literatura

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

BRZÁKOVÁ BEKSOVÁ, K., NÁDVORNÍKOVÁ, L., VOJTĚCH JAVŮRKOVÁ, L., 2025. Zmocňování v transformativní sociální intervenci vzdělávání osob s poruchou intelektu. In: BUDAYOVÁ, Z. aj. *Sociálna práca v súčasnej spoločnosti IV, zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, 28.november 2025, Teologická fakulta, Teologický inštitút v Spišskom Podhradí*. 1. vyd. Ružomberok: Verbum. [online]. s. 24–32 [vid. 6. 4. 2026]. ISBN 978 – 80 – 561 – 1227 – 4. Dostupné z: https://www.email.cz/download/k/ADLc1Y7mGS7oNfKM137CeGcZRRc4elQadeY5Eb2aUpIl4J_5o3KL8dZFG_e_i0STb310wZ8s/Zborn%C3%ADk%20SPvSS%20IV..pdf?u=65660053

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

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

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

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

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

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

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