

Vztah sociální pedagogiky a andragogiky v oblasti vzdělávání

Bc. Šárka Šalomonová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Šárka Šalomonová**
Osobní číslo: **H150164**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vztah sociální pedagogiky a andragogiky v oblasti vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti sociální pedagogiky, andragogiky a teorie vzdělávání.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledku výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BALVÍN, Jaroslav. Pedagogika, andragogika a multikulturalita. Praha: Hnutí R, 2012. ISBN 978-80-86798-07-3.

HATÁR, Ctirad. Sociální pedagogika, sociální andragogika a sociální práce. Praha: Educa Service ve spolupráci s českou andragogickou společností, 2009. ISBN 978-80-87306-01-7.

HRONCOVÁ, Jolana, EMMEROVÁ, Ingrid, KRAUS, Blahoslav a kol. K dějinám sociální pedagogiky. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-072-3.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

PALÁN, Zdeněk a Zdeněk RÝZNAR. Vzdělávání dospělých a Evropa. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-879-6.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. Andragogický slovník. Praha: Grada publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Krausová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

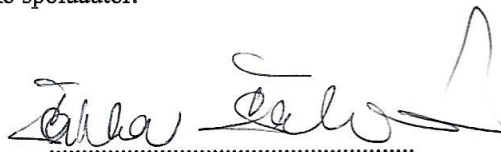
- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.
V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně

28. 8. 2014



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje vztahu sociální pedagogiky a andragogiky v oblasti vzdělávání. Teoretická část je zaměřena na teoretické východiska a historii vzniku obou vědních disciplín. Předmětu a úkolu, kterým se obě vědní disciplíny zabývají a formami, které při své práci uplatňují. Ve všech oblastech, kterými se diplomová práce zabývá, dochází ke komparaci obou vědních disciplín, k hledání podobností i specifických rozdílů. Empirická část odráží názory sociálních pedagogů a andragogů na tuto problematiku, na praktickou provázanost obou vědních oborů, co se týká jejich předmětu a úkolu. Zajímá nás také používání metod a forem sociální pedagogiky a andragogiky a jejich vzájemné možnosti aplikace a celkové spolupráce mezi těmito vědními obory ve vzdělávání.

Klíčová slova: andragogika, edukace, evaluace, formy vzdělávání, komparace, kompetence, metody vzdělávání, sociální pedagogika, společenské prostředí, výchova, vyučování, vzdělávání, zpětná vazba.

ABSTRACT

The thesis discusses the relationship of social education and andragogy. The theoretical part is focused on theoretical basis and history of origin of both disciplines. The object and task, which both disciplines deal with and forms that apply in their work. In all areas the thesis deals with, there is a comparison of both disciplines to search for similarities and specific differences. Empirical part reflects the views of social educators and andragogs on this issue, on practical links of both disciplines in terms of their object and task. We also are interested in using the methods and forms of social education and andragogy and their mutual possibilities of application and general cooperation between these disciplines in education.

Keywords: andragogy, education, evaluation, forms of education, comparison, competencies, methods of education, social education, social environment, education, teaching, schooling, feedback.

Děkuji Mgr. Janě Krausové, Ph.D. za velmi užitečnou metodickou a odbornou pomoc, kterou mi při zpracování mé diplomové práce poskytla.

OBSAH

ÚVOD.....	7
I TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM.....	9
1.1 STAV ZKOUMANÉHO V LITERATUŘE DOMÁCÍ, ZAHRANIČNÍ A CIZOJAZYČNÉ.....	10
1.2 HISTORIE A ZÁKLADNÍ POJMY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY.....	14
1.3 HISTORIE A ZÁKLADNÍ POJMY ANDRAGOGIKY.....	20
2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A ANDRAGOGIKA VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	26
2.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A JEJÍ PŘEDMĚT A ÚLOHY PRO VZDĚLÁVÁNÍ.....	27
2.2 ANDRAGOGIKA A JEJÍ PŘEDMĚT A ÚLOHY PRO VZDĚLÁVÁNÍ.....	29
2.3 KOMPARACE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A ANDRAGOGIKY VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	32
3 FORMY A METODY VZDĚLÁVÁNÍ.....	36
3.1 FORMY A METODY VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	36
3.2 FORMY A METODY VZDĚLÁVÁNÍ V ANDRAGOGICE.....	41
3.3 KOMPARACE METOD A FOREM SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A ANDRAGOGIKY VE VZTAHU KE VZDĚLÁVÁNÍ ČLOVĚKA.....	46
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	48
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	49
4.1 CÍLE EMPIRICKÉ ČÁSTI.....	49
4.2 DEFINOVÁNÍ PROMĚNNÝCH.....	53
4.3 POJETÍ VÝZKUMU.....	53
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	53
4.5 TECHNIKA VÝZKUMU.....	54
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	55
5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	56
5.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO PRŮZKUMU - POPISNÁ STATISTIKA.....	56
5.2 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ – STATISTICKÉ VÝPOČTY.....	85
5.3 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	100
ZÁVĚR.....	103
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	107
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	111
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	112
SEZNAM TABULEK.....	113
SEZNAM PŘÍLOH.....	114

ÚVOD

Téma diplomové práce je zvoleno z oblasti mých dosavadních pedagogických zkušeností. Pracovala jsem jako vychovatelka a pedagog zájmových činností pro děti od šesti do osmnácti let. Profesně se zabývala také vzděláváním dospělých, tedy oblastí andragogiky. Čas se opravdu posunul a důležitost dalšího profesního vzdělávání dospělých si uvědomují nejen instituce ve státním sektoru, ať už se jedná o oblast školství nebo sociální sféry či práci úředníků, kteří se stýkají každodenně s lidmi z rozličných sociálních skupin. Důležitost dalšího vzdělávání si uvědomují také soukromé firmy a čím dál častěji ho pro své zaměstnance realizují a využívají.

Cílem naší práce je komparace dvou vědních oborů, a to sociální pedagogiky a andragogiky, nalezení společných i odlišných rysů obou disciplín, s ohledem na jejich vznik a původ. Zjištění, zda jsou cíle obou disciplín podobné či rozdílné a jaké metody jsou vhodné při aplikaci sociální pedagogiky i andragogiky.

V teoretické části se budeme zabývat stavem zkoumaného tématu v literatuře domácí, zahraniční a cizojazyčné. Vysvětlíme si vznik obou disciplín a základní pojmy, které jsou obsaženy v sociální pedagogice a andragogice. Analyzujeme předmět a úkoly sociální pedagogiky i andragogiky a jejich význam ve vzdělávání. Rozebereme si také formy a metody používané v sociální pedagogice a andragogice. Důležitou součástí teoretické části bude také komparace obou vědních disciplín, doby a teoretických východisek jejich vzniku, srovnání týkající se jak obsahu, tak i používaných metod a forem výuky obou oborů.

Cílem empirické části bude zjištění výsledků výzkumu mezi sociálními pedagogy a andragogy. Soustředit se budeme nejen na praktickou provázanost těchto vědních oborů, zejména na podobnost či rozdílnost jejich úloh v rámci vzdělávání. Zajímat nás bude také vhodnost používání metod obou vědních oborů při vzdělávání a jejich prospěšnost aplikace v praxi. Zjistíme názory sociálních pedagogů a andragogů na jejich zastupitelnost, vzájemnou spolupráci a možnosti lepších výsledků při jejich spolupráci ve vzdělávání. Empirické šetření provedeme kvantitativní metodou a pro náš výzkum použijeme dotazník s volbou respondentů formou náhodného výběru mezi sociálními pedagogy a andragogy, kteří se se vzděláváním ve své profesi setkali. Vyhodnocení bude provedeno v programu Survio a statistické výpočty budou provedeny v programu STATISTICA 10.

Naše práce o vztahu sociální pedagogiky a andragogiky v oblasti vzdělávání by měla vnést světlo do této problematiky a zjistit prospěšnost spolupráce obou disciplín ve vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM

Obě disciplíny, jak sociální pedagogika, tak i andragogika, patří do systému pedagogických věd. Jednotlivé pedagogické vědy mají mnoho společného. Nejsou ale zcela totožné a specificky se liší, zejména co se týče obsahu náplně, ale i teoretických východisek nebo částečně i forem a metod práce.

Sociální pedagogika je dle odborné literatury disciplína, která se zabývá širokým okruhem problémů, které jsou spjaté s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Těmito problémy jsou například poruchy rodiny a rodičovství, náhradní rodinná výchova, týrané, zanedbávané a zneužívané děti, drogová závislost, dětská prostituce a pornografie, dodržování práv dítěte či reedukace a resocializace dospělých. *Sociální pedagogika má tedy neobyčejně významnou úlohu v současné společnosti, v důsledku narůstající sociální patologie, kriminality mládeže aj.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 269). Tato disciplína se intenzivněji rozvíjí v ČR až po r. 1989. Sociální pedagogika velmi úzce spolupracuje také s oborem „sociální práce“. Oba tyto obory jsou odděleným studijním oborem na některých fakultách.

Východiskem pro sociální pedagogiku jako vědní disciplínu se stala sociologie, ale také filozofie a pedagogika. Vznik sociální pedagogiky byl zároveň reakcí na individuální pedagogiku i herbartismus. Individuální pedagogika se soustředila při výchově pouze na jedince bez souvislosti zapojení jedince do společnosti, aby fungovala jako celek. Herbartismus je pojmenován po jeho zakladateli J. F. Herbartovi a byl typický přísnou kázní spojenou se zákazy, příkazy a tresty.

Sociální pedagogika je jak v České republice, tak na Slovensku akreditována jako studijní program na některých vysokých školách.

Andragogika, která je také objektem našeho zkoumání je dle odborné literatury obor *o teorii vzdělávání dospělých, která se vyvíjí jako samostatný vědní obor vedle klasické (školské) pedagogiky. Andragogika má interdisciplinární charakter (čerpá z psychologie, sociologie, ekonomie, teorie profesí aj.), vědecky se rozvíjí zejména od 60. let na vysokých školách, má svou infrastrukturu, odborné časopisy, konference aj.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 18). V dalším významu chápeme andragogiku jako studijní obor, který připravuje pro práci v oblasti vzdělávání dospělých specialisty. Stejně tak mají tito lidé uplatnění v oblasti personalistiky či řízení lidských zdrojů. (in Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Podle Vetešky lze pojem andragogika rozdělit na dvě samostatná slova, která pochází z řečtiny a mají následný význam. Andros znamená dospělý jedinec a slovo agogé můžeme přeložit jako vedení nebo vésti. Tolik o doslovném překladu, který nám vysvětluje původ slova. Veteška také chápe andragogiku zejména jako vědeckou disciplínu, která se zabývá veškerými procesy a souvislostmi učení se a vzděláváním dospělých. Za objekt lze tedy považovat dospělého jedince a předmětem je především intencionální učení a s ním související sociálně-ekonomické souvislosti tohoto učení, kooperativní a sebeřízené učení. Nejde však pouze o intencionální učení, ale zejména o aplikaci biodromálního konceptu, v němž je integrováno celoživotní učení a vzdělávání se. To se stalo součástí normálního života a práce. Jako induktivní věda potom andragogika zkoumá zejména teorii a praxi vzdělávání dospělých a oblast poradenství a péče o dospělé jedince. Logický je také její interdisciplinární charakter, protože je nezbytné, aby čerpala poznatky z pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie, ekonomie atd. Přičemž velmi významnou součástí andragogiky tvoří také sociální oblast. Jde především o sociální andragogiku, gerontagogiku, resocializační pedagogiku nebo kulturní andragogiku. Významná je také andragogika v oblasti vzdělávání lidských zdrojů a personalizace řízení (personální andragogiku a podnikové vzdělávání) (Veteška, 2016, s. 46 - 48).

V České republice i na Slovensku je andragogika zároveň akreditována jako studijní program.

1.1 Stav zkoumaného v literatuře domácí, zahraniční a cizojazyčné

Každou z těchto disciplín se ve svých dílech a studijních materiálech zabývá mnoho autorů. Většinou se specializují na jednu z těchto dvou disciplín, buď na sociální pedagogiku, nebo na andragogiku. Někteří z autorů ale pojímají obě témata a hledají v nich souvislosti a spojitosti.

Podíváme-li se na sociální pedagogiku, jedním z našich nejznámějších autorů, kteří se jí věnují, je prof. Blahoslav Kraus, který se dlouhodobě zabývá sociálně pedagogickou problematikou. Mezi jeho nejznámější publikace, které se věnují sociální pedagogice patří jeho *Základy sociální pedagogiky* nebo dílo *Člověk-prostředí-výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. V uplynulých letech byl nebo je dodnes členem osmi vědeckých rad vysokých škol. Byl řešitelem a koordinátorem řady výzkumných úkolů. Je členem řady komisí pro habilitační a inaugurační řízení, doktorské zkoušky. Je také významným školitelem a oponentem řady výzkumných úkolů a grantů u nás i v zahraničí. Je autorem resp. spoluautorem

dvaceti monografií a vysokoškolských učebnic. Věnuje se především sociální pedagogice, sociologii výchovy a sociální patologii. Jeho publikace *Základy sociální pedagogiky* podává komplexní pohled na historii a současnost sociální pedagogiky u nás i v zahraničí. (Laca, 2016, s. 57)

Jedna z velmi zásadních publikací, týkající se sociální pedagogiky, je *K dejinám sociálnej pedagogiky*, jejímiž hlavními autory jsou prof. Jolana Hroncová, prof. Blahoslav Kraus a prof. Ingrid Emmerová. Prof. Hroncová je vysokoškolská pedagožka působící na Univerzitě Mateje Bela v Banskej Bystrici. Věnuje se problematice sociální pedagogiky, sociální patologie a její prevenci, sociologii a filozofii výchovy. Bezpochyby se ale musíme zmínit také o spoluautorce této knihy Ingrid Emmerové. Ta byla jmenována prezidentem SR jako profesorka r. 2014 a stejně jako prof. Hroncová působí na Univerzitě Mateje Bela v Banskej Bystrici a specializuje se právě na sociální pedagogiku (Hroncová, Emmerová, Kraus a kol, 2008).

Mezi významné odborníky, kteří přispěli svým dílem k objasnění sociální pedagogiky patří bezesporu docentka Zlatica Bakošová. V jednom z jejích nejznámějších děl *Sociálna pedagogika ako životná pomoc se zabývá cíli sociální pedagogiky*. Podle Bakošové je potřeba se dívat vpřed a pojmout sociální pedagogiku celkově, tedy propojit výchovu v rodině s výchovou ve škole. Předcházet výchovou sociálně patologickým jevům v rodině a pojmout sociální pedagogiku jako životní pomoc ve všech dimenzích dnešního světa. Pomoc rodině v jejím nejširším rozpětí, jaké jen může sociální pedagogika mít. Uznávaná vysokoškolská pedagožka docentka Zlatica Bakošová se věnuje ve svém profesním životě zejména oblasti sociální pedagogiky a komunikačním dovednostem, které se sociální pedagogikou velmi úzce souvisí (Bakošová, 2008).

Dalším z našich velmi významných sociálních pedagogů je také docent Jaroslav Balvín. V současnosti působí na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, fakultě humanitních studií. Ve své sociálně pedagogické práci a svých dílech se věnuje zejména zapojení národnostních menšin do našeho života, především pak problematice Romů, jejich kultuře, výchově a vzdělání. Z jeho děl jmenujme *Romové a alternativní pedagogika*. V knize se docent Balvín věnuje objasnění alternativních způsobů vzdělávání a možnostem aplikace těchto forem vzdělávání v romské menšině (Balvín, 2000). Způsobem, jak vzdělávat a vychovávat romské děti, se zabývá Balvín v další ze svých knih *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka* (Balvín, 2008). V dalším z jeho děl, které napsal společně s autorkou Julií Prokaiovou nazvaném *Pedagogické a filozoficko-etické aspekty sociální*

práce, sociální pedagogiky a andragogiky je odhaleno sociálně hned z několika stran, jsou objasněny souvislosti mezi jednotlivými zmíněnými vědami (Balvín, Prokaiová, 2013). Souvislostmi sociální pedagogiky a andragogiky s ohledem na všechny kultury společnosti se docent Balvín věnuje také v publikaci *Pedagogika, andragogika a multikulturalita* (Balvín, 2012). V knize autor zdůrazňuje provázanost pedagogiky, andragogiky a multikulturality a říká, že každé z dětí, které vyrůstá do multikulturního prostředí, se stane jednou dospělým a naopak každý dospělý, který v multikulturním prostředí žije, byl před tím dítětem (Balvín, 2012). Knihy Jaroslava Balvína jsou navíc doplněny i jeho autentickými fotografiemi s vysokou uměleckou hodnotou. Napomáhají tak zobrazit kulturní souvislosti života Romů.

Mezi těmi, kteří se zabývali ve svých dílech tématem sociální pedagogiky nesmíme opomenout profesora Milana Přadku. Tento významný sociální pedagog byl mimo jiné také děkanem Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Mezi jeho významná díla patří Kapitoly ze sociální pedagogiky, na nichž se podílel společně s Danou Knotovou a Jarmilou Faltýskovou (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004).

Tematikou sociální pedagogiky se ve svých dílech zabývá také mladý slovenský sociální pedagog docent Slavomír Laca. Ve své knize *Sociální pedagogika* (Laca, 2011) nastiňuje vývoj sociální pedagogiky nejen v Čechách, na Slovensku, ale i v ostatních evropských krajinách, např. Polsku a Německu a zdůrazňuje výchovu jako součást socializace člověka. V publikaci *Sociálna pedagogika verzus sociálna práca* se zabývá komparací historie a souvislostí obou vědních disciplín, jakými sociální pedagogika a sociální práce jsou (Laca, 2016).

Ze současných zahraničních autorů, kteří se zabývají sociální pedagogikou, potažmo i sociální prací uvedme Janet Anne Basarab-Horwath, která se ve své knize *Effective staff training in social care: from theory to practise* (Basarab, 1999) zabývá otázkou sociální péče od teorii po praxi a v knize *Child neglect: identification and assesment* zkoumá a rozkrývá otázku zneužívaných dětí (Basarab, 2007). K dalším zahraničním autorům, kteří se zabývají sociální pedagogikou se podíváme v kapitole *Historie sociální pedagogiky a andragogiky*.

Oblastí andragogiky se v naší literatuře zabývá ve svých knihách docent Jaroslav Mužík. Svou profesní dráhu věnoval z velké části vzdělávání dospělých a dlouhá léta působil jako vysokoškolský učitel na katedře andragogiky a personálního řízení Univerzity Karlovy. V současné době je akademickým pracovníkem Univerzity Jana Amose Komenského.

Ve své knize *Andragogická didaktika* se zabývá významnou částí andragogiky, jakou je právě didaktika, jako způsob, jak vyučovat dospělé (Mužik, 1998).

Jméno docenta Jaroslava Vetešky je neodmyslitelně spjato s velmi srozumitelně psanou knihou, nazvanou *Přehled andragogiky* (Veteška, 2016). V této knize Veteška popisuje nejen vznik a historii andragogiky, ale také vysvětluje možnosti a formy vzdělávání dospělých nejen v našich zemích. Docent Veteška patří k velmi fundovaným odborníkům v oblasti andragogiky a řízení lidských zdrojů u nás. Jeho práce týkající se kompetencí ve vzdělávání patří ke špičkovým dílům v tomto oboru. Společně s Janem Průchou vydali *Andragogický slovník* (Průcha, Veteška 2012), který velmi podrobně vysvětluje jednotlivé pojmy, které jsou spjaté s pedagogikou a zejména andragogikou. Profesor Jan Průcha je vysokoškolský pedagog, jehož alma mater je Karlova Univerzita v Praze. Působí také v mnoha mezinárodních vědeckých organizacích a zároveň i redakčních radách odborných časopisů, týkajících se právě vzdělávání dospělých (Veteška, 2016). Aktuální otázky vzdělávání dospělých – andragogika na prahu 21. století, to je publikace, kterou napsal docent Veteška společně s PhDr. Terezou Vacínovou a kolektivem. V publikaci se autoři věnují důležitosti celoživotního vzdělávání a učení v andragogickém kontextu, moderním metodám a formám vzdělávání dospělých, a to nejen u nás, ale také v zahraničí. Zároveň vyzdvihují význam sebevzdělávání v současném socio-ekonomickém kontextu (Veteška, Vacínová, 2016). Pedagogickým, andragogickým a sociálním aspektům vzdělávání dospělých věnuje Veteška také knihu nazvanou *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Vysvětluje kompetence v rámci Kurikula vzdělávání, charakterizuje pojem a jeho vývojové souvislosti (Veteška, 2010).

Osobnost Zdeňka Palána netřeba dlouze představovat. PhDr. Zdeněk Palán, Ph.D. je jedním z nejangažovanějších a nejvýznačnějších propagátorů a realizátorů vzdělávání dospělých v ČR. Prosazuje moderní pojetí andragogiky jak v její teoretické podobě, tak i v podobě praktické. Je prezidentem Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR. Mezi jeho publikace uvedme např. *Vzdělávání dospělých a Evropa*, v níž se věnuje problematice vzdělávání dospělých v rámci Evropské unie, a to zejména v oblastech vzdělávání pracovníků veřejné správy. Porovnává zároveň systém dalšího vzdělávání v některých zemích Evropské unie, jakými jsou Francie, Portugalsko, Německo a Česká republika (Palán, Rýznar, 2000).

Neodmyslitelnou součástí andragogiky je také vzdělávání zájmové. PhDr. Michal Šerák, PhD. je vysokoškolským učitelem na Katedře andragogiky a personálního řízení Univerzity

Karlový. Ve své knize *Zájmové vzdělávání dospělých* se věnuje důležitým didaktickým aspektům ovlivňujícím prožívání volného času, typům a formám zájmového vzdělávání (Šerák, 2009).

Zkušený psychoterapeut a poradenský psycholog PhDr. Karel Kopřiva, CSc. věnoval svoji knihu *Lidský vztah jako součást profese zejména pracovníkům pohybujícím se v sociální, pedagogické a zdravotnické profesi*. V ní definuje, jaký by měl být vztah mezi pracovníkem a klientem. O tom, že každý klient by měl být pochopen není podle psychologa Kopřivy pochyb (Kopřiva, 2006).

Prostoru pro uplatnění konceptu *workplace learning* v českém prostředí se ve své publikaci *Učení pro pracoviště* věnuje Mgr. Petr Novotný, PhD., který popisuje způsob profesního vzdělávání dospělých na konci 21. století. Učení dospělých má podle Novotného dvě dimenze, jednou je dimenze ekonomická a druhou potom andragogická (Novotný, 2009).

Docent Štefan Vendel se ve svých knihách věnuje zejména Kariérnímu poradenství, jež je i názvem jedné z jeho populárních publikací. V této knize nalezneme odpověď na otázky, které se týkají psychologie osobnosti, ať se již zajímáme o vlastní rozvoj nebo se snažíme porozumět okolí. Věnuje se kariérnímu poradenství u všech jedinců, ale také speciálně u nadaných. V knize hovoří o vhodnosti střídání zaměstnání a důležitosti volby povolání. (Vendel, 2008).

Shrneme-li problematiku vztahu sociální pedagogiky a andragogiky ve zmíněných publikacích, většina ze jmenovaných publikací se věnuje pouze své vymezené části, tedy sociální pedagogice nebo andragogice. Vztahu a souvislostem mezi sociální pedagogikou a andragogikou se ve svých knihách věnuje především docent Balvín v knize *Pedagogika, andragogika a multikulturalita* (Balvín, 2012) a také v knize, kterou napsal společně s kolegyní Prokaiovou a kterou nazvali *Pedagogické a filozoficko-etické aspekty sociální práce, sociální pedagogiky a andragogiky* (Balvín, Prokaiová, 2013).

1.2 Historie a základní pojmy sociální pedagogiky

Adaptace, výchova, příprava na vzdělání a zařazení člověka ve společnosti, její aspekty a problémy, provází lidstvo už od nepaměti. Již v dávných dobách se pokoušeli mnozí filozofové a pedagogové zdůrazňovat nezastupitelnou funkci výchovy a vzdělání jedinců pro celou společnost. A je tedy nasnadě, že je v popředí zájmu celé společnosti po celou

dobu. Každá doba je však charakteristická tím, že měla svůj výchovný model, vzor. Při něm většinou čerpala z historických zkušeností minulých generací.

Východiskem pro sociální pedagogiku jako vědu byla filozofie, pedagogika, teorie výchovy a sociologie. Už v dobách starověku zdůrazňovali zejména filozofové myšlenku, že výchova by se měla odvíjet s ohledem na okolní společnost a zohledňovat její zájmy. Podle Lacy už Platón (427 – 347 před Kristem) hovořil o společenských okolnostech výchovy, zdůrazňoval vztah výchovy k přípravě člověka na jeho společenské umístění. Poukazoval na řádnou přípravu občanů, kteří budou zodpovědně a úspěšně plnit svoje funkce. Výchova tak může jako jedna z forem státního donucení zabezpečit bezproblémové fungování státu. Podle Platóna by každý člověk měl být soběstačný, vzdorovat osudu a nepožadovat soucit. Římský filozof Seneca zase zastával názor, že stát nemůže svými zákony a způsobem vlády zlepšit morálku, ale může napomáhat všemu potřebnému (Laca, 2016, s. 12 – 15).

Středověk se nesl ve znamení křesťanské víry, kdy máme udržovat daný směr života a chudoba je podle něj nutným výrazem společenského pořádku a nemajetní jsou povinni pracovat. Podle Emmerové Tomáš Akvinský zdůrazňoval společenské blaho nad blahem individua a stanovil následující uspořádání společnosti. Nejvýše postavený byl duchovní stav, dále pak světský stav, který zastupovala šlechta, občanský stav, do kterého se počítali majetní občané, stav chudých, do kterého se řadili nemajetní občané a nakonec stav mrzáků, žebráků, sirotků, vdov atd. Kdo nepatřil do žádného z těchto stavů, byl podle Akvinského mimo zákon. Středověké křesťanské učení, které vycházelo ze Starého a Nového zákona tak vytvořilo základy k sociálnímu učení, založenému na lásce k bližnímu, která se musí projevovat skutky. Nesmí se však naslepo rozdávat těm, kteří nechtějí pracovat. Člověk by se tak měl snažit nebýt na obtíž jiným (Hroncová, Emmerová, Kraus 2008, s. 23).

V období humanismu a renesance došlo k odklonění od Boha ke člověku a ve výchově byl zdůrazňován rozvoj lidské individuality. Společnost začala čerpat myšlenky starověku a to se také projevilo ve výkladu výchovy. Výchova byla ve znamení svobody, přirozenosti a individuality člověka. Na výchovu v tehdejší době měly vliv myšlenky utopických socialistů jakými byli Thomas Moor a Thomasso Campanella. Tito utopičtí socialisté vidí příčinu sociální nespravedlnosti v existenci soukromého vlastnictví a chtějí nastolit sociálně spravedlivou společnost. Podle jejich názoru je povinností státu starat se o chudé a nemocné, ale pouze v případě, že je jejich nemoc vyléčitelná. Dalším z významných představitelů renesance byl španělský pedagog a vědec Juan Luis Vives. Byl považován

za jednoho z velkých předchůdců Komenského, na kterého měl velký vliv. Důležité na jeho výchovné práci bylo to, že propojoval teorii s praxí. Byl stejně jako Komenský velmi všestranný a syntetizoval antiku a křesťanství. V 16. století rozpracoval moderní koncepci sociálně výchovné péče o chudé, která položila základy sociální péče v novověku. Podle Viva by měl každý člověk pracovat a kdo práci nemá, tomu by měla být zprostředkována. Vives vypracoval systém sociální péče, ve kterém spojil sociální aspekty s výchovnými. To bylo později typické pro pedagogiku sociální péče, která byla součástí praktického směru sociální pedagogiky v druhé polovině 19. století (Hroncová, 2008, s. 25).

Další z významných představitelů renesance byl angličan Francis Bacon. Jeho myšlenky výrazně přispěly do současné sociální pedagogiky. Přestože ho zařazujeme do období vrcholné renesance, jeho myšlenky byly podle Hroncové již novověké. Velký důraz kladl na smyslové poznávání, které by mělo provázet jak výchovu, tak i vzdělávání jedinců. Co se týká právě vyučování kladl Bacon velký důraz na postupné chápání od jednoduchého ke složitějšímu. Zásadní podle něj je názornost, proto je považován za zakladatele zásady aktivity. Jak píše Hroncová i Bacon tímto velmi ovlivnil filozoficko - pedagogické názory Komenského, a to zejména při koncipování metod a zásad vyučování, zejména zásad názornosti a aktivity (Hroncová, 2008, s. 28).

Sociálně-pedagogické myšlení v novověku je poznamenáno zásadním obratem, a to myšlenkou úlohy společnosti ve výchově a vzdělání. Bylo velmi ovlivněno humanismem a osvícenstvím. Humanismus je myšlenkový směr, kterému se přisuzuje zásadní a hlavní místo člověku, jeho blahu, potřebám a zájmům. Osvícenství bylo kulturní hnutí, můžeme říct i životní postoj, který měl za cíl nahradit názory opírající se o náboženskou a politickou autoritu, názory, které jsou výsledkem činnosti lidského rozumu a které obstojí před jeho kritikou. Jedním z nejvýznamnějších pedagogů a myslitelů této doby a velkou osobností světové pedagogiky byl Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778). Jeho dílo *Emil čili o výchově* znamenalo vytvoření koncepce nové harmonické výchovy, přirozené a svobodné, která má být v souladu s věkovými zvláštnostmi dítěte. Takto má být výchova zbavená kruté disciplíny, potlačování osobnosti a nesmyslného biflování se (Jůzl, 2010, cit. podle Laca, 2016, s. 31).

Co se týče pedagogiky, a to právě i sociální, patří mezi největší postavy této doby filozof, theolog a pedagog Jan Ámos Komenský. Podle Hroncové se stal zakladatelem pedagogického systému. Podrobný popis jeho pedagogického přínosu a práce by vydal na samostatnou práci. *Aj keď Komenského preslávili práce pedagogické, najmä didaktické, jeho die-*

lo je nutné vyzdvihnout' aj z aspektu sociálně-pedagogického. Ako predstaviteľ osvietenstva Komenský často zdorazňoval spoločenský význam vzdelávania a tiež úlohu výchovy pri vývine človeka a spoločnosti (Hroncová, 2008, s. 31). Ze sociálně-pedagogického hlediska jsou zajímavé zejména jeho díla *Pampadeia (Vševýchova)* a *Všenáprava věcí lidských*. V těchto dílech chápe Komenský výchovu jako základ všenápravy celé společnosti. Náprava věcí veřejných podle Komenského začíná nápravou školy jako takové. Podle Hroncové patří prozkoumání sociálně-pedagogické práce J. A. Komenského k budoucím úkolům naší české sociální pedagogiky (Hroncová, 2008, s. 32).

Jak píše Emmerová, další z významných myslitelů, kteří přispěli svými názory do sociální pedagogiky je Denis Diderot (1713 – 1784). Výchova podle něj není všemocná, zmůže mnoho, ale ne všechno. Výchovou lze rozvíjet vhodné vlohly a tlumit ty špatné. D. Diderot kritizuje, že se ve Francii věnuje velmi malá pozornost chudým dětem (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 35).

Za skutečného zakladatele sociální pedagogiky je podle Lacy považován Paul Natorp (1854 – 1924). Ten definoval sociální pedagogiku jako vyšší pedagogiku, jejíž úlohou je hledat podstatu lidského bytí. Tvrdil, že člověk bez spojitosti se společností není člověkem. Obě kategorie, jak člověk, tak společnost jsou na sobě závislé. Stejně tak výchova nemůže probíhat mimo lidskou společnost. Mezi nejznámější díla P. Natorpa patří *Kapitola k základům sociální pedagogiky* a *Sociální pedagogika*. Nesmíme ale zapomenout, že přestože je za zakladatele sociální pedagogiky považován Paul Natorp, poprvé výraz sociální pedagogika použil německý pedagog Diesterweg (1790 – 1866). Použil ho ve svém díle *Rukověť vzdělávání pro německé učitele*. Pojem sociální pedagogika však v tomto díle blíže nevysvětlil (Laca, 2016, s. 34).

Jedním z dalších německých představitelů, který doporučoval, aby měly cíle výchovy základy v empirickém zkoumání společenského prostředí, byl Paul Bergemann (1862 – 1946). Podle Krause také požadoval společenskou kontrolu rodiny a výchovného prostředí prostřednictvím výchovných řádů, které měly předcházet nežádoucím jevům v rozvoji osobnosti. Žádá tímto veřejnou kontrolu rodiny jako prostředí výchovy (Kraus, 2014, s.35). Herman Nöhl (1879 – 1960), německý sociální pedagog, poukazoval na to, že problémy lidí nejsou jen důsledkem jejich neschopnosti, ale jsou také následkem podmínek, ve kterých lidé žijí. Podle něj by se mělo pomoci lidem zlepšovat podmínky ve kterých žijí a pomáhat jim zároveň s řešením jejich problémů (Kraus, 2008, s. 36).

Pro Švýcarsko je typická blízkost sociální pedagogiky a sociální práce. Nejznámějším představitelem je pedagog Johann Henrich Pestalozzi (1746 – 1827). Ten usiloval o praktickou formu sociální pedagogiky, pracoval v sirotčinci, měl tedy výchovnou praxi. Důležitost této práce pozdvihl na vyšší úroveň. Jeho nejznámější díla jsou *Lienhard a Gertrúda* a *Jak Gertrúda učí svoje děti* (Laca, 2016, s. 36). Podle Leškové rozvinul Pestalozzi v knize *Jak Gertrúda učí svoje děti* všeobecnou metodu, ve které rozlišil tři stránky vzdělávání – intelektuální, mravní a rozvoj zručnosti. Mezi jeho další významné myšlenky patří ta, že by si mělo dítě udržet s rodičem důvěrný vztah co nejdéle a přitom tak dospělo k vnitřní samostatnosti (Lešková, 2008, s. 43).

Mezi země, které mají největší tradici v sociální pedagogice, patří bezesporu Polsko. Mezi její nejvýznamnější představitele patří Helena Radlinská (1878 – 1954), která vytvořila určitou koncepci a vizi sociální pedagogiky. Do jejích vizí a modelu se dají zahrnout historické události, charakteristické sociální a politické podmínky a především její osobní zkušenosti. Podle Radlinské by měla být sociální pedagogika od počátku pedagogikou národní, osvětovou s cílem vzbouzet u lidí zájem, aktivitu a životní tvorbu. Mezi další významné polské představitele patří Ryzsard Wroczyński. Podle Krause vytváří Wroczyński ucelenou koncepci sociální pedagogiky, a to ve dvou procesech: v profylaxi, jejíž náplní je neutralizovat ohrožující podněty a nahrazovat je podněty žádoucími, a v kompenzaci, která vyrovnává nedostatky působením prostředí a výchovy (Kraus, 2014, s. 38).

Sociální pedagogika měla svoji historii také v Rusku, kdy můžeme najít sociálního pedagoga S. T. Šackého (1878 – 1934), který kladl velký důraz na prostředí, ve kterém výchovný proces probíhá. Zdůrazňoval také, že výchovný proces se musí rozšířit i za brány škol. Významným ruským pedagogem byl také Anton Semjonovič Makarenko (1888 – 1939). Makarenko tvrdil, že: *Cielom výchovy rozumieme program ľudskej osobnosti, ľudského charakteru pričom do pojmu charakter vkladáme celý obsah osobnosti, to značí i charakter vonkajších prejavov i vnútorné presvedčenie i politickú výchovu a vedomosti.* (Brťková, 1993, citováno podle Emmerové, 2008, s. 73).

Vrátíme-li se k historii sociální pedagogiky v našich zemích, velkou osobností, po J. A. Komenském, o kterém jsme se již zmínili, byl Gustav Adolf Lindner (1828 – 1887). Právě s ním bývá spojován počátek československé sociální pedagogiky. Poukazoval na společenské poslání výchovy, na to, že výchova má připravit člověka na společenský život. Lindner byl prvním profesorem Karlovy univerzity a usiloval o demokratizaci a zpřístupnění vzdělání pro všechny bez rozdílu (Kraus, 2014, s. 39). Přední český pedagog Otakar

Chlup (1875 – 1956) zasahuje svojí prací téměř do všech oblastí pedagogiky. Výjimkou není ani sociální pedagogika. Usiloval o syntetickou všestrannou výchovu a ke všeobecnému vzdělávání. Svoje pedagogické myšlenky publikoval v časopise *Nová škola*. Spolu s Otakarem Kádnerem (1870 – 1936), dalším významným pedagogem, organizovali Školu pedagogických studií. Z dalších našich významných pedagogů musíme zmínit také Arnošta Inocence Bláhu (1879 – 1960), podle něj jsou pro život jedince v rámci prostředí důležité tři činitele prostředí: technicko-hygienická úprava, prostředí hospodářsko-sociální a prostředí sociálně-psychické (Laca, 2016, s. 51 - 53).

Přes historii se postupně dostáváme až k současné sociální pedagogice. Pedagog Milan Přádka (1933 – 2012) je považován za jednoho z nestorů, protože patřil k zakladatelům československé sociální pedagogiky. Jak nahlíží na sociální prostředí, potvrzuje jeho výrok: *v sociální pedagogice platí více než v kterékoliv jiné disciplíně, že její cíle se mění se změnami společnosti v konkrétním čase a na konkrétním území.* (Přádka, 1978, citováno podle Lacy, 2016, s. 58). Mezi další významné sociální pedagogy současnosti zařazujeme také profesora Ondřeje Baláže, jenž je považován za zakladatele sociální pedagogiky na Slovensku. Podle Bakošové charakterizoval sociální pedagogiku jako „interakci mezi prostředím a výchovou“. V rámci sociální pedagogiky je podle Baláže nutné, dnes ještě více než dříve, předcházet potencionálním problémům, které se mohou objevit v tom kterém prostředí a rozvíjet aktivity, které pozitivně překonávají negativní vlivy (Bakošová, 2008, s. 46). V současné době se teorií i praxí sociální pedagogiky zabývají další významní vysokoškolští pedagogové jako J. Hroncová, B. Kraus, Z. Bakošová, J. Balvín, C. Határ, I. Emmerová, B. Lešková, S. Laca, L. Kamarádová, A. Gregorová a další. Podíváme-li se na pojem sociální pedagogika očima J. Hroncové, sociální pedagogika se zaměřuje na třetí oblast výchovy, v rámci které zasahuje do procesu socializace, a to zejména u ohrožených a sociálně znevýhodněných skupin dětí mládeže i dospělých. Pomáhá předcházet dysfunkčním procesům a zároveň se snaží o sebepomoc tak , aby se sami snažili o zlepšení podmínek ve kterých žijí a o lepší zařazení do společnosti (Határ, 2010, s. 24).

V rámci sociální pedagogiky se setkáváme s pojmy prostředí a výchova. Tyto pojmy jsou obsaženy v každé definici či vysvětlení pojmu sociální pedagogika. Prostor je vše, co nás obklopuje, veškeré vnější podněty, které na nás v průběhu života působí a ovlivňuje nás nezáměrně. Člověk žije v určité společnosti, v kontextu sociálního a přírodního prostředí. Z hlediska sociální pedagogiky chápeme sociální prostředí jako integrovaný systém, který je tvořen lidmi, jejich vzájemnými vztahy a společnými aktivitami. Podle Lacy je společ-

čenského prostředí souhrn činností všech jednotlivců, které souvisí s jejich aktivitami, schopnostmi a chováním. Výchovné, pracovní a socializační prostředí je takové, ve kterém probíhá výchova, které ovlivňuje jeho chování, postoje a které se podílí na utváření osobnosti člověka (Laca, 2016, s. 72).

Výchova je podle známé definice záměrné a cílevědomé formování osobnosti. Tato definice nám vyjadřuje pouze záměrnou neboli intencionální výchovu. Další část výchovy, přirozená, se odehrává právě v prostředí, ve kterém člověk vyrůstá a žije, a to nejen rodinném, ale i školním, pracovním a prostředí, které sdílíme se svými přáteli ve volném čase. To, čím jsme obklopeni působí na naše chování, jednání a postoje. Výchovu můžeme podle Krause chápat jako celoživotní proces, který se postupně mění. Správná a demokratická výchova dětí v rodině by měla vést k sebevýchově a autoregulaci (Kraus, 2001, s. 89).

1.3 Historie a základní pojmy andragogiky

Vzdělávání a výchova jsou úzce spjaty s existencí člověka i společnosti, s nutností rozšiřovat a předávat získané zkušenosti a poznatky následující generaci. Dějiny vzdělávání jsou cestou ke svobodě a autonomii – individualizaci člověka. (Palán, 2002, s. 31).

Vzdělávání dospělých je disciplinou stejně starou jako lidstvo samo, přestože ucelená teorie vzdělávání a andragogiky je podle Palána ještě stále předmětem budoucnosti. Počátky vzdělávání dospělých lze zařadit už ve vyspělých starověkých státech jako Egypt, Babylonie, Čína a Japonsko. Východisky pro andragogiku jsou totožné vědy jako pro sociální pedagogiku. Prvotní zkušenosti přebírá andragogika od dávných filozofů. Podle Palána už Sokratés (470 – 399 před Kristem) připisoval velký význam celoživotnímu sebepoznávání a sebevýchově. Platónova (427 – 347 před Kristem) myšlenka, že čím je člověk nevědomější, tím méně si svoji nevědomost uvědomuje, se dochovává neustále. Může tedy způsobovat špatné věci, aniž by si to uvědomoval. Ve svém nejznámějším díle *Ústava* vychází z toho, že pokud lidé žijí ve světě zdání, to znamená nekriticky v každodenní zkušenosti, nemohou nic vědět o vlastním bytí. Člověk podle něj musí vynaložit námahu a dostat se ze „své jeskyně zdání“, dostat se a emancipovat se svým poznáváním a vzděláním k pravému lidství. Za první didaktiku pro dospělé lze považovat spis Marca Fabia Quintiliána (35 – 95) nazvaný *O výchově řečníka*. Po té byl jmenován Vespasianem prvním veřejným učitelem se státním platem (Palán, 2002, s. 28).

Také ve středověku je poznání a chtění motorem lidského ducha, kterého poznání posunuje stále dál. Podle Tomáše Akvinského (1225 – 1274) je nutné respektovat společnost, pokud

v ní člověk chce žít. Musí být veden ke vzdělávání, vychováván a formován. Také období renesance přichází s myšlenkou, že vzdělání může odstranit zlo. Celé toto období je charakteristické osvobozením se od dogmat církve a poznáváním (došlo k mnoha objevům – např. Mikoláš Koperník - heliocentrický systém, apod.). Tak jako pro sociální pedagogiku, také pro andragogiku byl obrovským přínosem Jan Ámos Komenský, o jehož významu a díle jsme se zmiňovali v předchozí kapitole. Kromě Komenského se stal významnou postavou v dějinách andragogiky dánský duchovní, politik, spisovatel a učitel Frederic Severin Grundtvig (1783 – 1872). Ten se zasloužil o vznik dánských vysokých škol. Zároveň usiloval o univerzitu dospělých, tzv. „školu života“. Měla být otevřená všem dospělým bez jakékoliv diskriminace a bez přijímacích a závěrečných zkoušek. *Všichni starověcí i novověcí teoretici učitelé dospělých (kromě Komenského), vycházeli z předpokladu, že dospělí se učí stejným způsobem jako děti. Je tedy složité již o této době mluvit jako o andragogice.* (Palán, 2002, s. 38)

Počátkem 19. století se však již šíří vzdělávání dospělých po celém světě. Škola pro dospělé vznikla roku 1826 v USA. V roce 1900 tu bylo celkem už 3 000 škol pro dospělé. První ucelenou knihu, *Dějiny vzniku a vývoje škol pro dospělé*, napsal T. Pole. V roce 1851 vydal v Londýně J. H. Hudson spis, který se jmenoval *The History of Adult Education*, což v překladu znamená Historie vzdělávání dospělých. Polovina minulého století pak byla významná co se týče vzdělávání dospělých vznikem vzdělávacích spolků a místních vzdělávacích skupin. Spolek pro vzdělávání dospělých vznikl roku 1900 ve Vídni a zahrnoval veřejně přístupnou čítárnu, knihovnu, koncertní sály a tělocvičnu. Zásadní význam pro vzdělávání dospělých měl podle Palána také vznik Matice slovenské (1863), což bylo národní kulturní sdružení se sídlem v Martině. Podobná sdružení a spolky vznikaly v této době po celé Evropě. Roku 1885 vzniká první dělnická akademie v Oslu, roku 1905 pak v Norsku. Ve Finsku vznikla v roce 1900 první stálá korespondenční škola na světě. V polském Krakově vznikla roku 1898 první Lidová univerzita M. Mickiewicze. Vysoké lidové školy (jednalo se o šestiměsíční internátní vzdělávání) vznikaly od poloviny 19. století v celé Skandinávii, postupně také v Německu a Rakousko-Uhersku. Vliv na vývoj vzdělávání dospělých měly také tzv. univerzitní extenze, které vznikaly koncem 60. let 19. století. Jednalo se o působení univerzitních učitelů na širokou veřejnost. Současně lze říci, že ve vzdělávání dospělých se objevily v 19. století tři linie vzdělávání. Jednak to bylo vzdělávání sociální, které se zaměřovalo na emancipaci dělnické třídy a bylo rozšířeno nejvíce v Anglii, Francii a Německu. Další linií byla linie nacionální, která byla rozšířena v Dánsku a Rakousko-Uhersku. Vzdělávání dospělých tu bylo chápáno jako nástroj národní

emancipace. Třetí linií v této době je linie obecně-osvětová, která současně probíhala ve všech krajinách a kterou jsou myšleny právě vzdělávací spolky nebo již zmíněné univerzitní extenze (Palán, 2002, s. 43).

První ucelenější teoretické představy o vzdělávání dospělých se začínají objevovat až po 1. světové válce. V roce 1926 se začíná formovat nová disciplína - „adult education“, a to na základě výzkumů Americké asociace pro vzdělávání dospělých. Z potřeb vzdělávat dospělé vzniklo v roce 1930 oddělení pro vzdělávání dospělých na Teachers College od Columbia Univerzity, na jejímž vzniku má velký podíl E. L. Thorndik, autor děl *Adult Learning* (1928), což můžeme přeložit jako Vzdělávání dospělých a *Adult Interests* (1938), tedy Zájmy dospělých. Oddělení pro vzdělávatele dospělých se postupně rozšířila i na další univerzity – Oxford a Cambridge a následně pak po celé Evropě. Vzdělávání dospělých se v té době stává ve většině zemí také součástí politiky a zároveň je podpořeno rozmachem průmyslu a obchodu. Právě s vědecko-technickým rozvojem vzrůstá podle Palána potřeba vzdělávání dospělých, zejména v technickém oboru a vznikají tedy snahy o systematickou vzdělávací činnost. V roce 1928 vzniká v Německu zastřešující instituce vzdělávacích aktivit pro dospělé, nazvaná Hohenrodter Bundt. V té době se také mnoho větších firem začíná zabývat podnikovým vzděláváním, aby naučily své pracovníky vše nové, co potřebují. Od roku 1925 vzniká a rozvíjí svoji činnost až do 2. světové války Světová organizace pro vzdělávání dospělých, jejímž čestným předsedou byl T. G. Masaryk (Palán, 2008, s. 45).

Po 2. světové válce se vzdělávání dospělých musí přizpůsobit problémům, které s sebou válka přinesla. Vývoj můžeme charakterizovat rozvojem vzdělávacích příležitostí i demokratizací vzdělávání, míněno z hlediska rovnosti příležitostí. Význam dalšího vzdělávání je podpořen i legislativně, protože v Anglii byl přijat zákon o výchově (již v roce 1944), na jehož základě vznikají místní úřady pro výchovu, které organizují vznik institutů pro vyšší vzdělávání dospělých. Podpora vzdělávání vrcholí v Anglii v 60. letech 20. století vznikem Open Univerzity. Takovéto a podobné vzdělávací programy vznikají i v ostatních evropských zemích Německu, Francii, Rakousku i Skandinávii. Dochází k rozvoji večerních škol, lidových univerzit a zkvalitňuje se také podnikové vzdělávání, které je v současnosti ve vyspělých státech neoddělitelnou součástí vzdělávacího systému. V té době se také šíří idea úzce odborného vzdělávání, vzniká v USA a šíří se po celé Evropě. Dočasně tak bylo vyraženo široce pojímané vzdělávání jako součást humanizace člověka a idea integrálního vzdělávání, které nepodceňuje žádnou složku osobnosti člověka a

objevuje se zase později. Zájem o celosvětové vzdělávání dospělých byl podpořen také mnoha mezinárodními konferencemi, mezi kterými můžeme jmenovat pět mezinárodních konferencí, které pořádalo UNESCO. V roce 1949 to byla konference v Dánsku, které podnítila mezinárodní spolupráci v rámci vzdělávání dospělých. Hovoří se zde o dynamickém a funkčním vzdělávání dospělých ve všech různých oborech. Na další z těchto konferencí se hovoří o tom, že dospělý má být vzděláván jinak než žák. Jde o jiný přístup, protože dospělý se sám vzdělávat chce ze svého zájmu. Vztah učitel – žák má být tedy při vzdělávání dospělých na jedné rovině a jejich vztahy musí být vzájemné, je to jedna společná práce přijímání a odevzdávání zkušeností a myšlenek. *Dospělý člověk, který nás poslouchá ví, může vědět ve své oblasti více než my. Proto ho musíme považovat za rovnocenného: on ví víc tam, my zase tady.* (Herbert Grau, citován podle Palán, 2002, s. 40). Dospělý a učitel musí být tedy v případě vzdělávání dospělých partneři. V kanadském Montrealu se v roce 1960 věnovala konference vzdělávání dospělých v měnícím se světě v důsledku vědecko-technické revoluce. Vzdělávání dospělých by mělo být včleněno do vzdělávacích soustav všech zemí s tím, že vzdělávání by mělo být celoživotní. Konference, která se konala v roce 1985 v Paříži se zabývala vztahem mezi formálním a neformálním vzděláváním dospělých, dále vzděláváním problémových skupin a odbornou přípravou učitelů dospělých. Vzděláváním dospělých se zabývaly i další konference, připomeňme ještě konferenci v Hamburku, která se konala v roce 1997 a zabývala se vzděláváním v 21. století. Přijala deklaraci a materiál nazvaný „Agenda pro budoucnost“ (Palán, 2002, s. 41).

V našem prostředí se vývoj andragogiky ujal podle Vetešky až začátkem r. 1990. Bylo nutné tehdy odlišit vzdělávání dospělých od ideologického a zprofanovaného pojmu, který zastřešoval studijní obor s názvem výchova a vzdělávání dospělých. Byla tedy vystavena nová studijní a vědní disciplína – andragogika. Andragogika si v té době budovala metodologické základy a oddělila se tehdy jako samostatná vědní disciplína. Ale ani na konci 20. století nebyl jednotný náhled na andragogiku jako vědní disciplínu (Veteška, 2016, s. 23).

Podle Palána (Palán, 1997, cit. podle Veteška, 2016, s. 25) se jednalo o vědu o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé, která respektuje zvláštnosti dospělých a dále se také zabývá jejich personalizací, socializací a enkulturací. Později dochází ke zdůraznění rozvoje jedince ve všech fázích jeho životní dráhy. Tento názor sdílel Palán také spolu s Langerem. Další autoři se zase zmiňují o *doprovázení člověka při jeho cestě*

za vzděláním, poznáním a pochopením světa (Beneš, 1997, cit. podle Veteška, 2016, s. 25).

V současnosti je andragogika považována za interdisciplinární induktivní vědu, která zkoumá zejména teorii a praxi vzdělávání a zároveň oblast poradenství a péče o dospělé jedince. Jde tedy o edukačně-sociální formování a kultivaci osobnosti. Pokud pojmem oblast andragogiky šířejí, jde o pomoc dospělým lidem, aby byli schopni přizpůsobit se stále měnícímu se vnějšímu světu a dokázali reagovat na geopolitické změny. Andragogika je v současnosti také vědou explanační a explorační. Dá se tedy říci, že andragogika je věda o „vedení dospělého člověka“. *Je to vedení nejenom profesní, kulturní a sociální, ale v našem pojetí i vedení v oblasti kompetencí multikulturních (existence různorodých kultur ve světě), inkulturních (existence komunikace a dialogu ve světě mezi jednotlivými kulturami) a pluralitních (respektování takových specifik jednotlivých kultur, jež se nedají vysvětlit s pomocí jiných kultur, které jsou vlastní jen té které kultuře)...* (Balvín, 2012, s. 201). Balvín také uvádí, že andragog (tedy subjekt) se snaží, aby dospělý vedený andragogem (objekt) se udržel po celý svůj život jako autonomní subjekt. Pojmem andragogos pak označujeme podle Balvína (2012, s. 201) dobu, kdy dosáhneme dospělosti ve smyslu samostatného sebevedení.

Andragogika je tradičně také spojena s rozvojem a řízením lidských zdrojů. Poskytuje personálnímu řízení teoretické poznatky pro vlastní praktickou činnost. Chápe lidské zdroje jako nejvýznamnější ze všech zdrojů. Personalistické činnosti se přitom týkají vedení člověka, jeho motivování, usměrňování a vzdělávání (Palán – Langer, 2008, s. 24).

Z výše uvedeného můžeme shrnout, že východiska pro sociální pedagogiku a andragogiku jsou velmi podobná. Obě vědy mají svůj historický základ ve filozofii a později samostatné pedagogice, která se postupně rozvíjela. Historickou odlišnost vidíme v tom, že sociální pedagogika se jako samostatná věda nejdříve začala více rozvíjet v evropských zemích – Německu, Švýcarsku, Polsku, na Slovensku, v současnosti zaznamenáváme její velký rozkvět zejména v zemích bývalého východního bloku, kde byla v období socialismu opomíjena a nebyla tehdejším režimem z pochopitelných důvodů nikterak podporována. Zatímco andragogika jako věda začala vznikat mnohem později, přestože její jednotlivé snahy můžeme zaznamenat již dříve. Podle Palána je ale *ucelená teorie vzdělávání dospělých stejně jako vymezení andragogiky jako vědy a její jednoznačné začlenění do systému věd je víceméně otázkou budoucnosti, přestože vzdělávání dospělých je disciplínou stejně starou jako lidstvo.* (Palán, 2002, s. 31). Zatímco sociální pedagogika má svůj zrod

v Evropě, můžeme říct, že andragogika jako věda se začala nejdříve rozvíjet ve Spojených státech amerických, severských zemích a teprve potom se přesunula do střední Evropy. Také ve výše zmíněných slovech Palána můžeme najít rozdíl mezi sociální pedagogikou, jejíž historie a teorie je velmi dobře zpracována a zmapována mnoha odborníky, zatímco podle Palána se na obdobném zpracování andragogiky teprve pracuje. Spojitost mezi oběma vědními disciplínami můžeme najít v tom, že vývoj obou disciplín jde stále kupředu a vzdělávání dospělých se v současnosti zaměřuje všemi směry a humanizace člověka, výchova a vzdělávání v rámci prostředí jde do popředí také v andragogice, čímž jsou společně se sociální pedagogikou ve velmi úzkém vztahu.

Můžeme také konstatovat, že úkoly obou věd jsou podle autorů, kteří se jimi zabývají, velmi podobné. Obě vědy usilují o celoživotní pomoc člověku. Podle Bakošové je sociální pedagogika životní pomocí, stejně jako u jiných autorů, kteří tuto problematiku definují podobně. Hroncová zdůrazňuje v sociální pedagogice předcházení dysfunkčním procesům, přičemž podle ní usiluje sociální pedagogika o sebepomoc člověku tak, aby se sami jedinci snažili o zlepšení podmínek ve kterých žijí a zařazení do společnosti. Stejně tak Kraus zdůrazňuje celoživotní proces výchovy, který je rovněž úkolem sociální pedagogiky, vedoucí k sebevýchově a autoregulaci. Tak jako je úkolem sociální pedagogiky celoživotní pomoc člověku, je podle Palána také úkolem andragogiky. Palán tyto myšlenky vyjadřuje podobným způsobem. Podle něj jde v andragogice o výchovu a vzdělávání dospělých, péči o dospělé a socializaci dospělých. Společně s Langerem zdůrazňují rozvoj a pomoc jedinci ve všech fázích jeho vývoje. Ostatní autoři andragogiky tuto myšlenku sdílí také, i když ji definují jako doprovázení člověka při jeho celoživotní cestě za vzděláním, poznáním a pochopením světa. Pojdme si nyní přiblížit obě tyto disciplíny v zaměření na vzdělávání.

2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A ANDRAGOGIKA VE VZDĚLÁVÁNÍ

Sociální pedagogika je jedna z pedagogických disciplín, která se zabývá vlivem člověka a prostředí. Tím, jak prostředí ovlivňuje jeho výchovu, chování, jednání a životní postoje. Jedná se o veškeré prostředí, které nás obklopuje. Tím nejbližším a prvotním je rodina. Každý z nějaké rodiny pochází a je všeobecně známo, že rodina je považována za základ společnosti. Není to však jediné prostředí, ve kterém člověk vyrůstá. Je však prostředím prvotním. Pro osobnost člověka je primární prostředí rodiny, ve kterém od malička vyrůstá tím nejdůležitějším, jak už jsme řekli, ne však jediným. Sekundárním prostředím je prostředí, kde se dítě setkává s ostatními dětmi, čímž je většinou v prvopočátku mateřská škola, později základní, v dospělosti potom prostředí v zaměstnání a dalším důležitým prostředím pro náš vývoj je prostředí, kde trávíme svůj volný čas, společnost našich kamarádů, přátel, známých, kterou si sami vytváříme. V publikaci *Výchova a prostředí* říká Přadka: *Prostředím se obvykle rozumí komplex dost různorodých vnějších jevů, které působí na člověka úplně a živelně. Prostředí má na vývoj člověka značný vliv. Je možné hovořit o vlivu přírodního prostředí, tedy geografického, sociálního a domácího prostředí. Není pochyb o tom, že každé z nich člověka specificky ovlivňuje.* (Přadka, 1978, s. 15). Sociální pedagogika se vyvíjela jako praktická pomoc určená dětem a později mládeži. Nyní se snaží výchovou a vzděláváním zejména předcházet tomu, aby se člověk nedostal do znevýhodněné situace, případně pokud ve znevýhodněné situaci je, pomoci mu najít cestu z této situace. Plní tedy dvě funkce – základní preventivní neboli profylaktickou a druhou terapeutickou, tedy kompenzační. Ve své náplni se soustředila zejména na děti a mládež, ale podle potřeb se její zaměření rozšířilo i na dospělé a také staré a nemohoucí lidi.

Andragogika je věda o vzdělávání pouze dospělých. Tím se zásadně liší od sociální pedagogiky. Andragogika je věda o výchově a vzdělání dospělých, ale stejně jako sociální pedagogika vychází z principů obecné pedagogiky. Andragogika má uplatnění ve všech oborech, které se zabývají dospělými, ať už jejich výchovou, vzděláváním, péčí, řízením nebo pomocí. Velmi intenzivně se uplatňuje v pracovním životě, promítá se do personálních činností a do oblastí organizace a řízení lidí. V současné době ale andragogika nalézá uplatnění i v práci poradenské nebo sociální oblasti. Je to proto, že je zaměřena na výchovu a vzdělání dospělých lidí a to se právě promítá i v těchto oblastech. Vývoj andragogiky byl přerušen v době socialismu a hovořilo se o pedagogice dospělých, která však byla do značné míry velmi ideologicky ovlivněna. Po roce 1989 se tedy musela odideologizovat a nastolila si svoji vlastní cestu. Tady nalézáme podobnost se sociální pedagogikou, která

po roce 1948 v našich zemích také stagnovala, protože „se nehodila“ tehdejšímu režimu a začala se také stejně jako andragogika u nás rozvíjet až po roce 1989. Připomeňme si, že systém vzdělávání dospělých je velmi různorodý, nachází se v neustálém pohybu, je plný změn a zaměřuje se na stále nové věci. Rozvíjí se stále více také její teoretická a vědecká základna. Jedno z odvětví andragogiky je, jak už jsme se zmínili, zaměřeno na sociální oblast a nazývá se tedy sociální andragogika. O té se podrobněji zmíníme v kapitole Andragogika a její předmět a úlohy pro vzdělávání.

2.1 Sociální pedagogika a její předmět a úlohy pro vzdělávání

Úloha sociální pedagogiky v lidské společnosti je dnes již nepostradatelná. Sociální pedagogika se vyvinula z potřeb v průběhu vývoje lidské společnosti. Přímou pojem sociální je chápán jako vztažený k celé lidské společnosti ve smyslu její výchovy a vzdělání ve všech věkových kategoriích pro život v dané společnosti a zároveň je chápán ve smyslu potřeby a pomoci těm, kteří jsou v komplikované a složité situaci. Sociální pedagogika se postupně vyvíjela zpočátku jako praktická pomoc, která byla určena dětem, později také mládeži. S časem se stala také formou pomoci lidem v ekonomické a morální nouzi. S řešením problémů, které s tím byly spojené si musela pomáhat také poznatky z psychologie, sociologie a samozřejmě pedagogiky. Proto se také chápe jako hraniční disciplína, která svoje poznatky buduje na základě pedagogiky a sociologie.

Sociální pedagogika je podle Lacy vědní obor, jehož cílem je objasňovat vztahy výchovy a prostředí, zabývat se výchovou a právními nároky na ni, chápat výchovu a pomoc pro všechny věkové kategorie, tedy i dospělé (Laca, 2016, s. 71). Podle Bakošové se má zabývat odchylkami chování a má fungovat jako životní pomoc. Do jejího předmětu je možné zahrnout i problematiku sociálně patologických jevů, problematiku sociálně i mravně narušených dětí a mládeže, romskou problematiku a jiné problémy. Přičemž by podle Bakošové měl být brán důraz na preventivní opatření (Bakošová, 2008, s. 46). Sociální pedagogika může být podle Krause zaměřena k objektu výchovy, přičemž na rozdíl od chápání individualistické výchovy zdůrazňuje působení na celou skupinu. Dále může být zaměřena k formám a podmínkám výchovy (zabývá se především výchovou v mimoškolních institucích), k cílům výchovy (zde jsou zdůrazněny společenské potřeby výchovy), metodám výchovy (v nich upřednostňuje nepřímé výchovné postupy) a ve smyslu sociální pomoci (pojem sociální je chápán ve smyslu solidarity s těmi, kteří se dostali do znevý-

hodněné situace) (Kraus, 2014, s. 89).

Sociální pedagogiku můžeme chápat v širším a užším pojetí. V širším pojetí je chápána jako vědní obor transdisciplinární povahy, který je zaměřen na roli prostředí ve výchově v souvislosti s riziky, deviantním chováním ohrožených skupin, ale také v souvislosti s celou populací. Sociální pedagogika by tedy podle Krause a Poláčkové měla vytvářet soulad mezi potřebami jednotlivce a společností a přispívat k optimálnímu způsobu života v daných společenských podmínkách (Kraus, Poláčková, 2001, s. 112). V užším chápání je sociální pedagogika aplikované odvětví pedagogiky, které se zabývá výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Zároveň je zaměřená na výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi (Vágnerová, 2010, s. 73). Sociální pedagogika je tedy aplikovaná vědní disciplína, ve které jsou využity pedagogické postupy v situacích, kde selhávají běžné způsoby a kde výchovné působení doprovází problémy a těžkosti (Kraus, 2014, s. 92).

Za předmět sociální pedagogiky je považováno zejména prostředí a jeho organizace ve smyslu utváření výchovně hodnotných kladných podnětů a tak, jak uvádí Bakošová, dělíme prostředí na pracovní prostředí, sociální (společenské) prostředí a sociální mikroprostředí. Pojmem pracovní prostředí je myšleno pracovní mikroklima (teplota, vlhkost, prašnost), mezilidské vztahy na pracovišti, které zároveň patří do prvků přírodního prostředí. Společenské prostředí zahrnuje lidi a společenské vztahy. Do sociálního mikroprostředí zahrnujeme celospolečenské činitele o sociálním mezoprostředí (lokální prostředí, masově komunikační prostředky a celospolečenské činitele o sociálním mikroprostředí (rodina, kolektiv, formální a neformální skupiny) (Bakošová, 1994, s. 10 -14). Prostředí ovlivňuje člověka nezáměrně, na rozdíl od výchovy a bývá také příčinou často intenzivnějšího formování některých lidí prostředím než formování výchovou. A právě úkolem sociální pedagogiky je snažit se, aby jedinci vyrůstali v takovém prostředí, které je nejen vyhovující, ale podnětné a rozvíjející. Podnětné prostředí vychovává a vzdělává.

Můžeme říct, že sociální prostředí je systém, který tvoří lidé a jejich vzájemné vztahy, jejich společné aktivity a výtvoř, ať již materiální nebo duchovní povahy. Takové produkty pak ovlivňují kvalitu života a zdraví lidí. Společenské prostředí je podle Lacy souhrn činností všech jednotlivců, které souvisí s jejich aktivitami, schopnostmi a chováním. Výchovné, pracovní a socializační prostředí je takové, ve kterém probíhá výchova. Které ovlivňuje jeho chování. Můžeme tedy říct, že se podílí na utváření osobnosti člověka (Laca, 2016, s. 71).

Úlohou sociální pedagogiky je podle Bakošové také péče o mládež a rodičovské poradenství. Nemělo by to být primárně odstraňování nedostatků, ale úplně nový komplex zařazení se do společnosti (Bakošová, 2008, s. 45). Měla by ovlivňovat to, v jakém prostředí tedy mládež vyrůstá a v jakém sociálním prostředí se vyskytuje. Další úlohou je podle Bakošové odstranění lidské bídy. Měla by být zajištěna všechna opatření k tomu, aby byl prosazen pozitivní vztah jednotlivce ke společnosti. K tomu, aby byla sociální pedagogika nápomocna při výchově a vzdělání by měla pomáhat vytvářet rovnováhu mezi požadavky a motivy jednotlivců v kontextu s požadavky a nároky, které vytváří daná společnost (Bakošová, 2008, s. 46). Úlohou sociální pedagogiky je podle Bakošové výchova. A to výchova jako pomoc. *Výchova podľa sociálnej pedagogiky má sprevádzať dieťa životom tak, aby sa stalo človekom, aby vedelo plnohodnotne prežiť život. Vo výchove by sa mali zohľadniť všetky poznatky o človeku a vychovávať celého človeka tak, aby došlo k spojeniu srdca a mysle. Taká výchova, kde aj nezámerne výchovné pôsobenie pri dobrých základoch hodnotovej orientácie v rodine je doplnené dialógom, má možnosti na úspech.* (Bakošová, 2008, s. 47) Na úrovni výchovy jednotlivce je důležitá výchova citů, která spočívá v tom, že každý zná a umí ovládat svoje emoce, umí být v této oblasti vnímavý vůči jiným. Těm, ať už dětem, mladistvým či dospělým, kterým nebylo v důsledku nevhodné výchovy tohoto dopřáno, žili v nepodnětném prostředí a byli ovlivněni nevhodnou výchovou je potřeba kompenzovat nedostatky novými podněty. Tato životní pomoc má být ukončená dosažením stability člověka, s ohledem na jeho osobní možnosti a limity. Sociální pedagogika má lidem dát takovou výchovu, aby uměli žít a naplnili smysl života takovými hodnotami, které budou vyhovující nejen pro ně, ale budou akceptovatelné a významné na celé společenské úrovni. Měla by to být výchova solidarita s lidmi, kteří zažili náročnou životní situaci, citlivost vůči ostatním, soucit se starými a nemocnými lidmi. Proto, aby byl proces výchovy a vzdělání v této oblasti úspěšný, je potřeba, aby byl vztah mezi vychovatelem a vychovávaným založený na partnerství. Vzděláním a výchovou v rámci sociální pedagogiky se bude postupně vytvářet kooperativní interakce mezi tím, kdo vychovává a vychovávaným (Bakošová, 2008, s. 49).

2.2 Andragogika a její předmět a úlohy pro vzdělávání

Předmětem andragogiky jsou veškeré procesy a všechny souvislosti, které se týkají učení a vzdělávání dospělých. Je to tedy celková edukační realita dospělých, zejména proces organizovaného vzdělávání dospělých, sociálně-ekonomické souvislosti tohoto učení,

učení zkušenostní a kooperativní učení. Andragogika svým předmětem vytváří podmínky pro vznik moderní a učící se společnosti. Podle Průchy *nejde tedy jen o učení intencionální, ale o aplikaci nového biodromálního konceptu, který v sobě integruje celoživotní učení a vzdělávání, jež se stalo součástí života a práce.* (Průcha, Veteška, 2012, s. 33). Andragogika se zabývá především teorií a praxí vzdělávání dospělých a oblastí poradenství a péče o dospělé jedince. Její interdisciplinární charakter je logický, protože k pochopení ve složitosti edukačních procesů musí čerpat poznatky z pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie a sociální oblasti. Sociální oblast představuje významnou část andragogiky. Zabývá se tedy poradenstvím dospělým, kteří se ocitli v sociálně obtížené situaci, zabývá se také postpenitencionární péčí, tzn. zapojením se lidí, kteří byli ve výkonu trestu, zpět do společnosti. Předmětem andragogiky je zároveň také kulturně-zájmová oblast, ale také rozvoj a vzdělávání lidských zdrojů a optimalizace řízení. Předmětem je rovněž tvorba kurikula, tedy otázek souvisejících s obsahem, cíli, metodami a technikami učení se dospělých (Průcha, Veteška, 2012, s. 35).

System vzdělávání dospělých je různorodý a neustále se vyvíjí a přizpůsobuje požadavkům společnosti. Andragogika nalézá uplatnění ve všech oborech, které se zabývají dospělými, jejich vzděláváním, výchovou, řízením, pomocí nebo péčí. Uplatňuje se v práci personální, v poradenství nebo práci sociální. Praxe andragogů je tedy různorodá. Téměř vždy pracují v organizacích. Je vždy potřeba, aby pochopili smysl, cíle a funkce dané organizace a dokázali z toho vyvodit cíle a obsahy vzdělávacích programů dané organizace. Vzdělávací programy je potřebné didakticky zpracovat, realizovat, ale také evaluovat. Tato činnost nabývá stále většího významu v rámci podnikového vzdělávání.

Vzdělávání dospělých je podmíněno motivací z důvodu profesního růstu, společenského nebo ekonomického prospěchu, či uspokojení různých potřeb a zájmů, může se stát také únikem nebo stimulací. Potřeba vzdělávání dospělých může být stimulována a často tomu tak bývá především rozvojem vědy a techniky. To, že se lidé celoživotně vzdělávají, je ovlivněno více faktory. Jedním z nich je stále sílící ekonomický tlak. Aby našli lidé uplatnění na trhu práce, jsou nuceni zvyšovat svou kvalifikaci a vědomosti. S tím souvisí také stále zvyšující se počet absolventů distančního vzdělávání, které umožňuje studovat při zaměstnání. Úkoly a cíle vzdělávání dospělých jsou základní didaktická kategorie, která vymezuje edukační záměry a postupy při vzdělávání dospělých a zároveň způsob jejich dosahování. Jsou výpovědí o tom, čeho chce tvůrce toho kterého kurikula dosáhnout. Ať už je to lektor, či kdokoliv jiný. Cílem může být představa o změně, které má být u účastníků

vzdělávání dosaženo, a to ať již jde o získání nových zkušeností či vědomostí. Celá problematika vzdělávání je poměrně složitá, protože se zpravidla jedná o velký soubor cílů, které jsou věcně a hierarchicky strukturované. Jde o záměrnou výchovně vzdělávací práci s dospělými. Vždy se sledují konkrétní cíle. Cílem má být ideál, který mají dospělí ve své mysli jako určitou hodnotu. Vyjadřuje něco, čeho chtějí lidé dosáhnout. Cíle tedy mohou být individuální, skupinové i společenské. Ne vždy se však samozřejmě shodují cíle individuální s cíli společenskými. (Veteška, 2016, s. 75 - 77).

V podnikovém vzdělávání vychází úkoly a cíle z požadavků na rozvoj lidských zdrojů a velmi úzce souvisí se zaměřením a strategií firmy. Cíle dále můžeme dělit na vnitřní a vnější. Vnitřní cíle vychází z toho, jak se vzdělávaný vnitřně ztotožňuje s tímto vzděláváním a vnější jsou dány posláním vzdělávací akce a jsou určeny vnějším objektem, ať už je jím firma, stát nebo sociální okolí. Podle míry obecnosti můžeme dělit cíle na celkové, etapové, dílčí, konkrétní a podle délky pak dělíme cíle na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. Dle obsahu pak mohou být cíle kognitivní, afektivní (postojové a hodnotové), psychomotorické a psychosociální. Při stanovování cílů je potřeba dodržet komplexnost, konzistentnost, kontrolovatelnost a přiměřenost. Nejdůležitějšími faktory, které mají vliv na cíle vzdělávání dospělých patří motivace a věk. Obecně se dá říct, že čím vyšší věk, tím se chuť se vzdělávat snižuje. Nejochotněji se vzdělává nejmladší skupina dospělých. Tyto výsledky vyplývají z Výzkumu národního observatoře zaměstnanosti. Učení a vzdělávání jsou také pro jedince dospělého věku důležitým psychologickým efektem a mají klíčový význam pro jeho rozvoj (Veteška, 2016, 78).

Úkolem andragogiky je kompetenční (způsobilý) pojetí a přístup ke vzdělávání a rozvoji dospělých podle požadavků společnosti a trhu práce. Důležité tedy je, aby všichni jedinci, kteří se účastní procesu vzdělávání a učení, měli možnost utvářet si kompetence v rozličných životních situacích a při dosahování určitých úkolů a cílů a tyto kompetence uměli také využívat. S tím také souvisí, že tito jedinci budou samozřejměji přijímat odpovědnost za vlastní životní dráhu, budou se schopni samostatně efektivně rozhodovat a budou pozitivně motivováni. Motivace je u dospělých velmi důležitá. Dospělí se nejvíce chtějí učit právě když jsou motivováni (Veteška, 2010, s. 80). Jak už jsme se zmínili, se vzděláváním dospělých souvisí také termín kompetence. Jeho význam už u nás zdomácněl. Často se však liší jeho používání a význam, který dané slovo má. Jinak ho chápe odborná a jinak laická veřejnost. Jedná se o schopnost umět řešit daný problém. Mít kompetenci k učení znamená umět se učit, kompetenci k řešení problému, znamená umět řešit problémy.

Laická veřejnost chápe tento termín spíše jako „oprávnění o něčem rozhodnout“. Oprávnění rozhodovat – s tím souvisí také odpovědnost za výsledek rozhodovacího procesu. Podle Vetešky se tím rozumí také *specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také např. postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a které mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací (ve všech hlavních oblastech života, tj. také v kontextu trhu práce, a to ve formě profesního uplatnění a zaměstnatelnosti)*. (Veteška, 2010, s. 81). Kompetence nám tedy ukazuje, jak se bude její nositel chovat, jednat, myslet a projevovat. Úkolů andragogiky je tedy do budoucna mnoho a její potenciál je obrovský. Protože se společnost neustále vyvíjí, bude se samozřejmě vyvíjet i andragogika, bude se přizpůsobovat novým požadavkům a možnostem společnosti.

2.3 Komparace sociální pedagogiky a andragogiky ve vzdělávání

Co tedy mají sociální pedagogika a andragogika společného a v čem se liší? Můžeme říct, že obě disciplíny mají stejná nebo spíše podobná východiska. Jejich historie čerpá už ze starověkých civilizací, od dávných filozofů a z dalších humanitních věd, jakými jsou sociologie, pedagogika, teorie výchovy, psychologie a sociální studia všeobecně. Nejvíce však obě vědy čerpají z pedagogiky jako takové. Obě vědy pracují s lidmi, přičemž andragogika se zabývá pouze jedinci dospělými. Sociální pedagogika zase vznikla podle Bakošové především jako pomoc dětem a posléze mladistvým, jak je výše popsáno (Bakošová, 2008). Teprve později se začíná orientovat na dospělé, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni, či se dostali do nepříjemné situace a problémů.

Předmětem andragogiky je podle Vetešky a Průchy vše, procesy a souvislosti, které souvisí s učením a vzděláváním dospělých. Jedná se tedy o celkovou edukační realitu dospělých, zejména proces organizovaného vzdělávání dospělých, sociálně-ekonomické souvislosti tohoto učení, učení zkušenostní a kooperativní učení. Andragogika vytváří podmínky pro vznik moderní a učící se společnosti (Průcha, Veteška, 2012, s. 33). I když proces vzdělávání sociální pedagogové definují trochu jinak než andragogové, můžeme říct, že sociální pedagogika se svým přístupem o zlepšování kvality prostředí jedinců také snaží, aby naše společnost byla moderní a neustále se vzdělávala. Jejím úkolem je ale častěji sociální oblast, než je tomu u andragogiky. Podle Prádky, ale i ostatních odborníků na sociální pedagogiku, jakými jsou Kraus i Bakošová, se snaží sociální pedagogika předcházet tomu,

aby se člověk nedostal do znevýhodněné situace. Velmi důležité je pro sociální pedagogiku prostředí, ve kterém jedinec žije a které ho obklopuje. Podnětné prostředí podle Bakošové vychovává a vzdělává. Úlohou je podle ní péče o mládež, poradenství, ale i primárně odstraňování nedostatků v prostředí a úplně nový způsob zařazení do společnosti (Bakošová, 2008, s. 45). Sociální oblast se v andragogice také projevuje, je to však pouze součást této vědy, ne hlavní úkol. V andragogice se sociální oblasti věnuje část nazvaná sociální andragogika, dá se říci, že problematikou, která je součástí sociální pedagogiky se zabývá také speciální andragogika a gerontoandragogika. K podrobnějšímu vymezení obsahu těchto odvětví andragogiky se dostaneme v kapitole věnující se formám a metodám andragogiky. Ale dovolím si tvrdit, že sociální pedagog, který se věnuje dospělým, kteří se ocitli ve znevýhodněné situaci by měl mít stejné kompetence jako andragog, který se specializuje na sociální andragogiku a oba dva by tak mohli mít v rámci své praxe podobnou pracovní náplň, mohli by být zařazeni např. na pozici pracovníka, který pracuje v oblasti resocializace a pomáhá lidem k návratu do běžného života, ať již v oblasti postpenitenciární nebo při návratu do běžného života z jiných příčin. Stejně tak speciální pedagogika je zastoupena určitým způsobem obsahově v sociální pedagogice - lidé, kteří jsou nějakým způsobem odlišní, trpí jakoukoliv odchylkou nebo poruchou učení, mívají problém se zapojením do života společnosti. I tady je jim nápomocen při zapojování do společnosti nebo přímo do nějaké sociální skupiny sociální pedagog. Sociální pedagog by v tomto případě mohl pomoci k zapojení do společnosti dětem, mladistvým i dospělým. Andragog, specializující se na oblast speciální nebo sociální andragogiky by měl kompetence k zapojení dospělých lidí, kteří trpí některou z poruch učení, chování, či jsou nějakým jiným způsobem handicapováni a jsou pro společnost trochu odlišní. Tady by byla na místě pomoc i takového andragoga. Můžeme tedy říci, že v určité oblasti je práce sociálního pedagoga a andragoga zastupitelná nebo se přinejmenším obě vědy prolínají a je tedy vhodná spolupráce obou odborníků. Navíc se andragogika ve svém vývoji s tendencemi multikulturality ve společnosti snaží zohledňovat také tuto část ve svém obsahu vzdělávání. Také v oblasti práce se starými lidmi se sociální pedagogika a andragogika přibližují. Součástí sociální pedagogiky je právě také pomoc a péče o staré a nemocné lidi. Stejně tak gerontoandragogika se ve svém předmětu zabývá starými a nemocnými lidmi a péčí o ně. I tady by se dalo říci, že sociální pedagog a andragog, specializující se na tuto oblast, mají zastupitelnou úlohu v rámci pracovního uplatnění.

Podle Balvína je velmi důležité, aby při vzdělávání dospělých, ať již v sociální pedagogice či andragogice bylo přistupováno jako k partnerům, kteří o dané problematice již mnohé

vědí. Jeho názor sdílí také Beneš, který tvrdí, že andragog doprovází při vzdělávání dospělého člověka v jeho cestě za poznáním a je důležité, aby se k němu choval, jako k rovnému partnerovi (Beneš, 1997, cit. podle Veteška, 2016, s. 25). Se stejným názorem se ztotožňuje také Palán, podle něž musí být dospělý a učitel v případě vzdělávání partneri. Podle něj člověk, který poslouchá, může mnohdy ve své oblasti z praxe vědět více než učitel (Herbert Gran, podle Palána, 2002, s. 10). Velmi podobný názor má také odbornice na sociální pedagogiku Bakošová, která je toho názoru, že při úspěšné výchově a vzdělávání je potřeba mít se všemi (tedy nejen s dospělými, ale i mladistvými a dětmi) vztah založený na partnerství. Vytvářet kooperativní interakce mezi tím, kdo vychovává a vychovávaným (Bakošová, 2008, s. 46). Podívali jsme se na části obou věd a shledali jsme, v čem se sociální pedagogika a andragogika, co se týká obsahu předmětů i úkolů a cílů, které mají, shodují nebo alespoň velmi přibližují. Podívejme se tedy na to, v čem se odlišují.

I když obě vědy usilují o celoživotní vzdělávání ve své podstatě, musíme opět zdůraznit, že andragogika se věnuje ve svém obsahu pouze lidem dospělým a sociální pedagogika pojímá lidskou společnost v celé své šíři, tzn. děti, mladistvé i dospělé jedince. Sociální pedagogika se při výchově a vzdělání všech jedinců zaměřuje na prostředí, ve kterém jedinci vyrůstají a žijí, snaží se o předcházení a nahrazování nevhodného prostředí vhodným a podnětným a případně také kompenzuje, tzn. výchovně působí s cílem odstranit nedostatky, které způsobilo negativní prostředí. Dále bych zmínila, že sociální pedagogika je více ve svém výchovně-vzdělávacím procesu zaměřena na výchovu, přestože formou vzdělávání v této oblasti rozšiřuje vzdělání právě v oblasti sociální pedagogiky. Andragogika se ve své podstatě zase více zaměřuje na vzdělávání, i když nyní opět s ohledem na všeobecný přehled, který je zaměřený i na celoživotní výchovu. Andragogika má sice oproti sociální pedagogice užší zaměření co se týká věku jedinců, kterými se zabývá, ale širší záběr obsahu. Andragogika se zabývá dospělými lidmi, ve své části i těmi, kteří se nachází ve znevýhodněné situaci, těmito oblastmi se zabývá sociální a speciální andragogika a gerontoandragogika se zabývá lidmi starými. Další oblastí a předmětem zájmů andragogiky je zároveň také kulturně-zájmová oblast. Řekněme, že i tuto využívá také sociální pedagogika jako formu nabízení vhodných výchovných a vzdělávacích podnětů. Andragogika se zabývá také rozvojem a vzděláváním lidských zdrojů a optimalizací řízení. Nalezla uplatnění ve všech oborech, které se celkově zabývají dospělými, ať již jejich vzděláváním, výchovou a řízením. Uplatní se i tam, kde je potřeba pečovat o dospělé, pomáhat jim a vzdělávat je, tedy zejména v oblasti poradenství. Uplatňuje se tedy v práci personální, v poradenství nebo práci sociální. Můžeme tedy říci, že přestože mají obě vědy mnoho

společného, co se týká obsahu předmětu a úkolů, v mnohém se také liší a proto mají obě nezastupitelnou úlohu v systému humanitních věd.

3 FORMY A METODY VZDĚLÁVÁNÍ

Formou vzdělávání rozumíme vnější organizační uspořádání rozličných vzdělávacích akcí. Jsou to způsoby organizace výuky a vzdělávání, které se vztahují k uspořádání prostředí a způsobu organizace činnosti. Metody můžeme nazvat jako systematické způsoby, postupy a prostředky směřující k cíli vzdělávání. Vyučovací metoda je cesta neboli způsob vyučování. Jde o činnost učitele, která vede žáka k dosažení stanovených cílů. *Metody můžeme klasifikovat např. podle fází vyučovacího procesu (utváření, upevňování a prověřování vědomostí), podle způsobu prezentace (slovní, názorné, praktické), podle charakteru specifické činnosti (metody uplatňované v jednotlivých vyučovacích předmětech.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 355). Metody můžeme třídit také podle způsobu interakce mezi vzdělavatelem a vzdělávaným, mohou být frontální, skupinové, individuální a další specifické metody, se kterými se seznámíme podrobněji v jednotlivých kapitolách (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Metodou jsou tedy konkrétní nástroje, které používáme ve vzdělávání všeobecně. Obecně je můžeme rozlišovat podle délky trvání vzdělání (ať se jedná o klasickou hodinu nebo hodinovou přednášku, vícedenní vzdělávací aktivitu nebo cyklické vzdělávací činnost), podle prostředí, kde probíhá. V rámci klasického vyučování dětí a mládeže může jít o prostředí školní nebo mimoškolní (školy v přírodě, výukové aktivity konající se v prostorách podporujících konkrétní výuku). Pokud hovoříme o vzdělávání dospělých, může jít o prostředí pracoviště, domova nebo virtuální prostředí. Hovoříme-li o organizaci uspořádání vzdělávání, může jít o vzdělávání individuální, párové, ve skupině, hromadné, participativní nebo kooperativní. V rámci vzdělávání dospělých ještě rozlišujeme formu studia prezenční, distanční nebo kombinovanou. Může jít také o vzdělávání terénní či sebevzdělávání. Co se týká specifík subsystému vzdělávání členíme vzdělávání na školní, mimoškolní a firemní (Průcha, Veteška, 2012, s. 106).

Jak sociální pedagogika, tak andragogika mají své metody vzdělávání, které uplatňují při své praxi. Zda jsou to metody, které jsou si blízké, či se shodují se podrobněji podíváme v následujících kapitolách. Rozebereme si také, jaké formy vzdělávání se objevují v rámci sociální pedagogiky a jaké formy v rámci andragogiky.

3.1 Formy a metody vzdělávání v sociální pedagogice

Tak jak se vyvíjí a oživuje sociální pedagogika jako věda, ruku v ruce s tím se oživují a formují metody sociální pedagogiky. Jejich postupné vytrídění se podle Bakošové bude

v budoucnosti odehrávat pod dvěma vlivy. Metody budou vycházet z teorie a praxe výchovy a dále z teorie a praxe sociální práce. Z metod teorie výchovy můžeme jmenovat metodu příkladu, vysvětlování, metodu utváření návyků nebo metodu mravního hodnocení. Z metod sociální práce jmenujme metodu terapie, poradenství, supervize, sociální techniky a krizové intervence. Při vlastní klasifikaci metod sociální pedagogiky vycházela Bakošová z poznatků cíle sociální pedagogiky jako životní pomoci, k interdisciplinárnímu přístupu a z klientely, která pomoc potřebuje. Formy sociální pedagogiky mohou být v tomto případě na bázi individuální, skupinové nebo v rámci určitého společenství. Metody rozdělila do deseti skupin. Jde o metodu kompenzace nevhodných podnětů, metodu posilnění vlastní kompetence, metodu nabídky podnětů vyplývajících z individuálních potřeb, plánování pozitivní perspektivy, metodu podpory orientovanou na seberealizaci, výchovné a sociální poradenství, preventivní metody, konzultační činnost, metodu supervize a intervence (Bakošová, 2008, s. 55).

Metoda kompenzace nevhodných podnětů se dá využít jak v individuální, tak i skupinové formě. Jde o nahrazení nevhodných podnětů vhodnými. Velmi důležité je u této metody, aby nabídkou vhodných podnětů nedošlo k manipulaci klienta. Pokud například žije dítě v nepodnětném prostředí, je potřeba podle Bakošové zjistit, kdo z blízkých by mu mohl nabídnout prostředí podnětnější.

Metoda posilnění vlastní kompetence znamená zjištění, nakolik je klient tvůrcem svého života a nakolik ho někdo ovlivňuje. Jde tedy o rozbor životního stylu jednotlivce související s jeho hodnotovou orientací. Důležité je, aby mladý člověk nebo dospělý pochopil, že mají svoje práva a osobní svobodu a odpovědnost za svoje rozhodování, aby pochopili, že oni jsou tvůrci svého života.

Metoda nabídky podnětů vyplývajících z individuálních potřeb – v této metodě je důležité pochopit, že je důležitá seberealizace jedince, jeho potřeba jistoty a bezpečí. Rodiče občas mají tendenci ve výchově realizovat svoje nesplněná přání na svých dětech. Nutí je do aktivit, které dětem nejsou blízké, ale jen to, že rodičům se tento se nesplnil je vede k tomu, aby jim ho splnili jejich děti. Neuvědomují si, že tímto jim způsobují frustraci a deprivují je. Při metodě nabídky podnětů vyplývajících z vlastních potřeb je důležité, aby si klienti uvědomili, že mají realizovat svoje potřeby a ne plány svých rodičů, které jim jsou vzdálené a jejichž případná náplň by je frustrovala.

Metoda plánování pozitivní perspektivy – při této metodě sociální pedagog nabízí svému klientovi možnost vidět takové životní perspektivy, které si dotyčný jedinec v těchto chví-

lích vůbec neuvědomuje, protože je často v takovém stavu, že si je uvědomit ani nedokáže. Neumí najít pozitiva, která jsou na výhledu i tragických životních situací. Na nepříznivou situaci má často vliv i nevhodná výchova. Ta v jedinci vybuduje určité návyky, má vliv na jeho životní postoje, hodnoty a přesvědčení. Velmi pozitivní je, pokud se perspektiva, jakou navrhne sociální pedagog stane klientovým snem, zvnitřní se s ní a vede k tomu, že změní svůj životní postoj a náhled na život celkově.

Metoda podpory orientované na seberealizaci – v této metodě sociální pedagog nabízí možnosti seberealizace, které jsou dospělému nebo i dítěti neznámé nebo nedostupné. Svoji seberealizací si jedinec uvědomí vnitřní identitu a autonomii. Pokud pracuje nebo se zajímá o oblast, která ho uspokojuje, podporuje svoji vnitřní identitu a sebeuspokojení. V opačném případě se může dostavit frustrace a deprivace.

Výchovné a sociální poradenství – tato metoda je velmi specifická. Jeho předmětem jsou výchovné a sociální situace a vztahy mezi těmito situacemi. Respektována je přitom psychologická část tak, aby dotyčný pochopil, co má v sobě změnit.

Preventivní metody - jsou specifické při různých sociálně-patologických jevech. Obecně dělíme prevenci na primární, sekundární a terciární. Cílem primární prevence je předcházet výchovou, vzděláváním a osvětou sociálně-patologickým a deviantním jevům a problémům. Velmi vhodná je nabídka pestrého zájmového programu na využití volného času. K sekundární prevenci patří práce s rizikovými a ohroženými skupinami obyvatel. Může jít o různé skupiny obyvatel, sociálně-pedagogická práce spočívá z velké většiny při koordinaci spolupráce učitelů se žáky, koordinace výchovy v rodině, která ku příkladu nerespektuje potřeby dětí. Sociální pedagog má za úkol koordinaci všech odborníků s příslušnými jedinci nebo rodinou. Terciární činnost pracuje přímo s jedincem nebo rodinou, kteří byli nebo jsou nějakým způsobem poškozeni. Může se jednat o terénní práci s rizikovou rodinou, kde hrozí odebrání dítěte z rodinného prostředí a umístění do náhradní rodinné péče.

Konzultační činnost - je to forma odborných konzultací a rad z různých oblastí života, forma rad odborníků, při jejímž zprostředkování může pomoci sociální pedagog. Může jít o konzultaci s právníkem, psychologem, pracovníkem metodického centra nebo vzdělava-
telem.

Supervize – jde o metodu poskytnutí zpětné vazby. Zpětnou vazbu poskytuje jiný odborník, který sleduje interakci mezi sociálním pedagogem a klientem. Pozorováním vyjadřuje pocity z diagnostiky problému, z metod nebo technik, které byly zvolené.

Intervence – jde o odborný zásah, kdy se podniknou všechna opatření tak, aby nedocházelo k prohlubování problému. Jde o metodu, která se uplatňuje v případě, že žádná z výše uvedených by již nebyla účinná. Může jít například o drogově závislého jedince, který je již v pokročilém stadiu nebo o alkoholika, který několikrát již ublížil blízkým osobám (Bakošová, 2008, s. 55 - 59).

Dalším z odborníků, kteří zpracovali metody sociální pedagogiky je profesor Zelina. Přestože pojímá metody sociální pedagogiky trochu jiným způsobem než docentka Bakošová, můžeme říct, že určitým způsobem ještě rozšiřuje výše jmenované metody, jakými jsou například konzultační činnost nebo metoda podpory zaměřená na seberealizaci či plánování pozitivní perspektivy. Sociální pedagogika vychází především z humanistické a emancipační výchovy, proto k jejím nejdůležitějším metodám řadíme právě podle Zeliny systém Tvořivě humanistické výchovy (THV). Koncepce této metody umožňuje podle Lacy realizovat svobodu člověka v jeho tvořivém aktu výchovy. Tato metoda sleduje prožívání, hodnotové systémy, motivaci, city a tvořivost dětí a mládeže. Tvořivě humanistická výchova pracuje v systému KEMSAK. Každé z písmen v tomto slově nám vyjadřuje počáteční písmeno toho, co je v tomto systému důležité. V první řadě je to kognitivizace, jejímž cílem je naučit člověka myslet a přemýšlet nad daným problémem. Emocionalizace rozvíjí jeho city a prožívání. Motivace a aktivizace rozvíjí potřeby, zájmy a motivy jedince. Socializace a komunikace učí člověka prosociálnímu chování a komunikaci, avšak bez toho, aby člověk ztratil svoji autentičnost. Cílem axiologizace je naučit člověka rozeznávat skutečné hodnoty a kreativizace ho učí tvořivému přístupu k životu, k práci, k sobě samému i ostatním lidem (Laca, 2011, s. 54 - 56). Metody sociální pedagogiky se podle profesora Zeliny i docentky Bakošové tedy vzájemně vhodně doplňují a rozšiřují.

Metody sociální pedagogiky se také dají rozdělit podle mnoha kritérií. Dají se dělit podle toho, na kterou stránku osobnosti více působí. Mezi ně patří metody zaměřené na intelekt, na vůli nebo metody zaměřené na citovou stránku člověka. Všechny tyto metody spolu velmi úzce souvisí, navzájem se doplňují a překrývají, a proto je nelze od sebe oddělovat. Ve výchově je potřeba se vyvarovat jakékoliv jednostrannosti. Z teorie výchovy vyplývá, že nestačí pouze vysvětlovat, ale je potřeba zároveň umět působit na vůli a na city. K tomu je potřeba zohlednit vliv prostředí, temperament osobnosti a jeho zájmy. Mezi běžné metody patří *metoda vysvětlování*. Ta slouží především k objasňování a obeznamování dítěte s obsahem mravních norem. Její pomocí dítě pochopí, proč má mluvit tak, a ne jinak. Tato metoda se nejčastěji realizuje formou rozhovoru, můžeme zde využít také formu besedy,

přednášky a diskuse. Metoda vysvětlování bývá velmi účinná, ale je vždy potřeba ji přizpůsobit věku dítěte nebo člověka vůbec. Vysvětlováním lze sdělit vše, protože pokud dítěti nesdělíme vše, co jej zajímá, může se to dozvědět od kamarádů, ale již nevhodnou formou. Další metodou, kterou sociální pedagogika využívá je *metoda osobního příkladu*. Je to jedna z nejlepších metod, která vůbec může být. Vždyť už rodiče vychovávají své děti tím, jak se sami chovají. Názorný příklad posiluje přesvědčení dítěte o věcech, které jsme jim vysvětlili. Pokud něco nějak vysvětlíme, je potřeba se tím řídit, jinak jde veškerá naše vysvětlovací aktivita vniveč a vše sami popřeme svým chováním a jednáním. *Metoda cvičení činnosti a návyků* je cílevědomá a systematicky vykonávaná činnost, kdy si jedinec opakováním a uvědoměným napodobováním zautomatizuje požadavky, které jsou na něj kladeny. Návyky a zvyky je třeba získávat dlouhodobým trénováním. Vždyť i koučové a trenéři říkají, že vždy je potřeba určitou aktivitu vydržet opakovat alespoň dvacetkrát, aby se z ní stal návyk. Metoda cvičení činnosti a návyků je náročná, protože se neobejde bez vysvětlování, přesvědčování a hodnocení. Tuto metodu lze aplikovat buď v přirozeném prostředí nebo v situacích záměrně vytvářených v rozličném sociálním prostředí. Další z metod, *metodu hodnocení* můžeme zařadit mezi metody, které silně působí na citovou stránku jedince. Formou může být povzbuzení, *pochvala*, odměna a pokárání. Přičemž pozitivní hodnocení zanechává v člověku dobrý pocit a úsilí pracovat ještě lépe. Pochvala je jedním z nejpozitivnějších prostředků výchovy, velmi často se však uplatňuje opačná forma, a to *metoda napomenutí a trestu* (Laca, 2016, s. 85 – 89).

Významným prostředkem působení na žáky se stává v pedagogice využívání situačních metod. Učitel může použít metod, které používají fikce jako prostředky přípravy žáků na reálný život. (Balvín, 2012, s. 85) *Situační metoda*, kterou můžeme v sociální pedagogice rovněž využít, může být využita také u starších jedinců v případě, že si například chceme upevnit řešení chování v určité situaci apod. Podle Balvína lze tuto metodu využít také ve výchově romských žáků k rozvoji jejich identity. Při podobných aktivitách lze využít i formu hry nebo metodu transformace fikce do řešení reálných situací. Vrátime-li se k *metodě hry*, můžeme říct, že rozvíjí rozum, city, fantazii nebo třeba tvořivost. *Metoda hry* je velmi podobná s *metodou workshopu*, která je uplatňována, u dospělých lidí. Hravým způsobem si vyměňují zkušenosti, které mají, a učení a vzdělávání se je tu tedy jednou velkou hrou (Veteška, 2016, s. 157). Velmi důležitou hodnotou při celkové realizaci hry je pro učení také nutnost rozhodování ve hře a možnost volby. Jde o rozhodování nejen ve smyslu racionálním, ale i etickém nebo estetickém. Jde o to, jakým způsobem umí pedagog ve hře nalézt prostředek přípravy na reálný svět (Balvín, 2012, s. 86 - 87). Hra je

jedna z velmi důležitých metod výchovy celkově. *Hraní rolí, dramatizace, řízené hry, inscenace i workshop* jsou velmi oblíbené metody, které souhrnně nazýváme *problémové metody*. Tyto metody jsou podle docenta Balvína velmi účinné a jsou oblíbené nejen u dětí, ale i u dospívajících i dospělých klientů, kteří se tímto způsobem naučí mnoho potřebného. Jsou to velmi progresivní a čím dál častěji využívané metody. Metod a forem, které sociální pedagogika využívá je tedy mnoho. Pojďme se podívat, jaké metody a formy využívá andragogika.

3.2 Formy a metody vzdělávání v andragogice

Formou vzdělávání v andragogice je myšleno vnější organizační uspořádání vzdělávací akce. Můžeme je charakterizovat podle délky vzdělávání (vícedenní, jednodenní, několika-hodinové, jednorázové nebo např. cyklické), přičemž můžeme také rozlišovat podle prostředí, v jakém se vzdělávání odehrává. Může to být na pracovišti, mimo pracoviště, v nějakém virtuálním prostředí nebo doma. Organizační uspořádání akce může být individuální, skupinové, kooperativní, participativní či individualizované. Podle zaměření vzdělávacího procesu je lze dělit na kvalifikační či rekvalifikační. Androdidaktické formy lze dále dělit na přímou a kombinovanou výuku, distanční vzdělávání, terénní vzdělávání (Veteška, 2016, s. 156).

Podle české legislativy (zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, v § 44) rozlišujeme formy studia na prezenční, distanční nebo jejich kombinaci – jedná se o tzv. kombinované studium. Podle toho, kde se vzdělávání odehrává je možné dělit formy vyučování na: školní vzdělávání, mimoškolní vzdělávání a firemní vzdělávání (Průcha – Veteška, 2012, s. 135). V neoborných publikacích se termíny výuka a vyučování používají jako synonyma. Podíváme-li se na tyto pojmy z odborné strany, je pojem výuky podle Vetešky definován jako edukační proces, při níž studenti vstupují do komunikačního a sociálního vztahu s konkrétními vzdělavateli (lektory). Přičemž jejich cílem je dosáhnout stanovených znalostí a dovedností. Vyučování je pak chápáno jako konkrétní činnost lektora nebo učitele (Veteška, 2016, s. 158).

Jedna z disciplín andragogiky, androdidaktika, se zabývá právě metodami a formami vzdělávání dospělých. Lze ji chápat jako základní disciplínu andragogiky. Základní pojem didaktika je chápán jako teorie vyučování. Didaktika dospělých tedy zkoumá proces působení teorie a metody vyučování lektora a učení dospělého studenta. Snaží se synergicky

propojit obě tyto složky i s dalšími vlivy, jakými bezesporu jsou prostředí, organizace a řízení (Mužík, 1998, s. 191).

Jedna z metod, jak probíhá vzdělávání dospělých, je *vystoupení lektora*. Lektor vystoupí s připraveným vyučovacím programem a poté dochází k individuálnímu studiu účastníka. Bývá to velmi častá metoda. Lektor by měl zároveň poskytnout podporu pro další učení účastníka (například webové portály nebo odbornou literaturu). Tato metoda může mít i opačný postup. Nejdříve se účastník individuálně učí a poté vystoupí lektor. Tato metoda počítá s určitými nastudovanými znalostmi, se kterými přijde účastník před kurzem. Posiluje se tím jeho individuální zodpovědnost za průběh a výsledky vyučování. Vystoupení lektora může mít také takový postup. Nejdříve jde o vystoupení lektora, pak individuální učení účastníka a následně opět vystoupení lektora. Tato metoda předpokládá zapojení také elektronických médií, což je v současnosti obvyklé a k této problematice se ještě později dostaneme. Lektor tedy uvede účastníky do problematiky, následuje jejich samostudium a poté znovu další setkání účastníků s lektorem.

Podle Mužíka se v dalším vzdělávání také uplatňují metody, které jsou zaměřené na podvědomí člověka, kterými jsou například sugestopedie či superlearning. Na tyto poznatky musí podle něj androdidaktika teprve zareagovat (Mužík, 1998, s. 193).

Do popředí, co se týká forem vzdělávání dospělých se dostávají netradiční formy, jakými jsou teambuilding nebo outdoor training. Velký rozvoj zaznamenalo také koučování, což je specifická forma, která je založená na komunikaci mezi koučem a koučovaným. Přičemž kouč vede svého klienta vhodnými otázkami k tomu, aby si sám došel na výsledek, kterého chce dosáhnout, ale hlavně na cestu, kterou ke kýženému výsledku dojít. Androdidaktiku je podle Mužíka stále potřeba rozvíjet tak, aby se stala inspirativní pro všechny lektory, aby při své práci mohli aplikovat nové, moderní výukové metody. Další část, kterou je potřeba podle něj rozvíjet je právě rovina distančního vzdělávání, které je závislé zejména na elektronických médiích a často se odehrává pouze ve virtuálním prostoru. Jedná se nejen o *e-learning*, ale další podobné formy vzdělávání (Mužík, 1998, s. 192 - 194).

V metodice vzdělávání dospělých je potřeba dodržovat podle Palána určité androdidaktické zásady:

Zásada zpětné vazby – díky ní můžeme efektivně řídit vzdělávací proces.

Zásada přirozenosti – při výuce musí panovat přirozená atmosféra, metody musí být zajímavé.

Zásada aktivity – do vzdělávání musí být velmi aktivně zapojován vzdělávaný.

Zásada vědeckosti – při výuce je nutné používat přiměřenou odbornou terminologii.

Zásada soustavnosti a postupnosti – vždy se musí brát ohled na návaznost učiva.

Zásada názornosti – pro zapamatování je potřeba zapojit co nejvíce smyslů.

Zásada trvalosti – důležité je si uvědomovat, že poznatky je potřeba trvale aplikovat v praxi.

Zásada přístupnosti – při výuce je potřeba respektovat vzdělanostní úroveň, věkové zvláštnosti i profesní zaměření vzdělávaných.

Zásada individuálního přístupu – velmi vhodná je práce s menšími skupinami či individuálně (Palán – Langer, 2008, s. 123 - 125).

Lze říci, že podle míry aktivity rozlišujeme tyto metody:

Výkladově ilustrativní – typickým příkladem této metody je přednáška.

Dialogické – při této metodě se vyžaduje větší aktivita zúčastněných. Jako příklad jmenujme rozhovor nebo diskusi.

Problémové – mezi lektory je v současnosti považována tato metoda za velmi produktivní a populární. Jednou z nejrozšířenějších a prvních užívaných je velmi oblíbená metoda workshopu, která je velmi účinná a ve vzdělávání se praktikuje již dlouhou dobu. Další metody, které se postupně objevují, se také stávají velmi oblíbenými. Jedná se např. o metody jako brainstorming, brainwriting, hraní rolí, řízená diskuse, sněhová koule, případová studie, práce ve dvojicích, debata, manažerské hry, development centre, rotace práce, instruktáž, asistování, koučování, counseling. Tyto metody vyžadují velmi interaktivní přístup lektora. Metody dále můžeme dělit podle zaměření, a to buď na lektora nebo účastníka. V českém prostředí se však toto členění nepoužívá. (Veteška, 2016, s. 157 - 159).

V Čechách se začal e-learning rozvíjet koncem 20. století a jeho rozvoj byl velmi prudký. Význačný byl zejména pro vysokoškolské vzdělávání a firemní vzdělávání. E-learning se týká prostředků a nástrojů digitálních technologií. Nyní je zastoupen ve všech etapách a formách vzdělávání. V rámci e-learningu můžeme nalézt ucelené vzdělávací kurzy nebo jen malá učební témata.

E-learning je velmi častou metodou vzdělávání dospělých. Podle Průchy a Vetešky (Průcha, Veteška, 2014, s. 147) je e-learning edukační proces využívající ICT k tvorbě studijní-

ho obsahu a zároveň jeho distribuci, dále ke komunikaci mezi studenty a učiteli. Slouží zároveň k hodnocení výsledků vzdělávání nebo k organizaci a řízení studia. Velmi často se s ním setkáváme v rámci vzdělávání ve firmách. Podle Zlámalové (2011) je e-learning vždy řízený proces učení, který je ovlivňovaný různými prostředky, stejně jako u klasické distanční formy studia. Jsou to často elektronické materiály určené ke čtení a zvané eReading. Jedná se o jednoduché kurzy bez metodického zpracování, a to nejčastěji v rámci vzdělávání ve firmách (Zlámalová, 2011, s. 173).

V poslední době se podle Vetešky objevují nové trendy metod vzdělávání dospělých. *Korporátní on-line kurzy* - bývají určené velkým počtům zaměstnanců. Jde o kurzy odborné a univerzální. Kurzy jsou buď vytvářeny interně specialisty vzdělávání, a to v softwaru zakoupeném podnikem anebo externími specialisty vzdělávání formou zakázky na klíč. Vyhodnocování těchto kurzů bývá součástí kurzu samotného.

Gamifikace - jde o chytrý design, jenž aktivně při výuce zapojuje svého uživatele. Je v něm propojen herní design, tradiční marketing a behaviorální psychologie. Také gamifikace se obvykle dělí na interní a externí.

Vzdělávání sestavené na míru zaměstnanci - tato forma vzdělávání vychází především z potřeb podniku a zároveň z možností zaměstnance. V této formě vzdělávání je potřeba vzít v úvahu znalosti a zkušenosti zaměstnance a to, jakou formu vzdělávání upřednostňuje, zda videa či on-line kurzy a samozřejmě jeho časové možnosti. Tímto způsobem se vytvoří cesta ve vzdělávání, na níž má vzdělávaný milníky, které musí překonat. Dá se říci, že jde o takový mix ve vzdělávání.

Mikroučení a mikrokurzy – v těchto mikrokurzech bývá učivo rozděleno na několik malých jednotek, jejichž prostudování zabere maximálně několik minut.

On-line semináře nebo webináře – jedná se o edukační přenos. Na jedné straně je lektor a na straně druhé jsou přihlášení účastníci webináře. Pro tento druh vzdělávání je typická pevně stanovená doba konání. Účastníci kurzu se připojují z různých míst, velmi často ze svých pracovišť. Forma připojení je přes internet pomocí notebooků nebo jiných mobilních zařízeních. Všichni zúčastnění mají možnost se po celou dobu webináře lektora ptát. Ať už prostřednictvím Skypu, chatu nebo e-mailem. Obdobou webinářů jsou mobilní semináře, při nichž jsou využity ještě další technologie. Jde např. o pořizování a zasílání fotografií z terénu v průběhu semináře.

Videoseminář – na rozdíl od webináře je pouze jednosměrný a není důležité napojení v určitou hodinu. Videosemináře jsou často využívány v rámci podnikového vzdělávání a bývají sledovány i ve skupině. V tomto případě pak je možné videoseminář komentovat, diskutovat téma a zajišťovat tak zároveň i zpětnou vazbu.

Sociální síť – díky množství uživatelů se staly sociální sítě standardem pro veřejnou i privátní komunikaci. Jsou výtečným nástrojem nejen pro uživatele, ale právě i lektory a různé vzdělávací instituce.

Online kooperace – v tomto případě se jedná o různé aplikace na sdílení projektů, okamžité připomínkování. Ti, jež se účastní této vzdělávací metody, se za chodu učí, sdílejí své nápady s ostatními a také si osvojují a prohlubují myšlenky svých kolegů. Týmovou spoluprací v digitalizované formě tak získávají nové znalosti a dovednosti a učí se sdílet různé metody.

Mobilní učení – v současnosti jde o jeden z nejrychleji se rozvíjejících trendů, které se ukazují nejen v podnikovém vzdělávání, ale i sebevzdělávání. Mobilní aplikace jsou připravované pro všechna mobilní zařízení.

Online kurzy, školy a univerzity - jedná se o všechny formy distančního vzdělávání. Elektronickou formou probíhá výuka nejen na univerzitách, ale i v zájmových organizacích, klubech a vzdělávacích soukromých subjektech. Tato forma vzdělávání může být využita jak k formálnímu, tak i neformálnímu typu vzdělávání.

Videopřednášky – jsou velmi důležité v současnosti při sebevzdělávání. Přednášky dávají k dispozici univerzity nebo různé jiné vzdělávací instituce.

Zážitkové učení - jedná se o velmi aktuální trend zejména v oblasti podnikového vzdělávání. Je založeno na aktivním hledání netradičních tvůrčích postupů, na společném řešení úkolů v terénu, a to mimo pracoviště. Při této metodě se zároveň upevňuje kolektivní duch, kreativita i zdravá soutěživost. Pro správný výsledek zážitkového učení je potřeba zpětná vazba i kontrola. Celá aktivita může probíhat jak formou programu, tak i hry nebo skupinového tréninku. Důležité je, že se u tohoto způsobu vzdělávání prolamují generační a sociální bariéry. Velký důraz je tu kladen na aktivitu a schopnost týmové spolupráce. Tímto způsobem se často objevují netradiční postupy a řešení (Veteška, 2016, s. 162 - 171).

Metod andragogiky neustále přibývá, zejména v podnikovém vzdělávání. Odtud se pak tyto metody přenáší i do dalších oblastí andragogiky, mezi jinými také do postgraduálního

a dalšího vzdělávání pedagogů nebo do gerontoandragogiky. Možná se dočkáme také doby, kdy se takové a podobné metody objeví také v sociální nebo speciální andragogice. Pojďme se tedy nyní podívat na porovnání metod a forem obou sledovaných disciplín.

3.3 Komparace metod a forem sociální pedagogiky a andragogiky ve vztahu ke vzdělávání člověka

Podíváme-li se pozorně na to, jaké formy a metody se používají v sociální pedagogice a jaké v andragogice, vidíme z toho, že obě vědy čerpají ze stejného základu pedagogiky a teorie výchovy, přičemž sociální pedagogika dále hodně čerpá ze sociální práce a andragogika zase z nových metod moderní pedagogiky a technických pokroků všeobecně. Můžeme však říct, že v určité části obou věd nacházíme průnik. Základní pedagogické metody jsou pro sociální pedagogiku i andragogiku velmi podobné, dá se říct, že téměř shodné. Mají podobný způsob edukačního (výchovně-vzdělávacího) procesu, ale trochu odlišný název. Jedna ze základních je podle Lacy metoda vysvětlování (Laca, 2016, s. 85). Metoda je založena na objasňování jakýchkoliv témat. Veteška v andragogice tuto metodu nazývá výkladově-ilustrativní (Veteška, 2016, s. 157). Jejím typickým příkladem je přednáška. Také v průběhu přednášky by mělo zaznít vysvětlení určitých témat, které lektor nebo vyučující probírá s těmi, kteří se vzdělávají. Velmi podobná je také metoda vystoupení lektora, kde vysvětluje lektor danou tematiku vzdělávaným. Metoda vysvětlování neboli výkladově-ilustrativní je velmi často používaná a také účinná. Vysvětlováním lze sdělit vše, je ale potřeba vždy přizpůsobit obsah sdělení věku dítěte nebo úrovni vzdělání a znalostí dospělého.

Metoda dialogická je název metody andragogiky, kdy se vyžaduje velká aktivita zúčastněných. Příkladem dialogické metody, jak uvádí Veteška, může být rozhovor nebo řízená diskuze ve větším množství zúčastněných (Veteška, 2016, s. 158). Podobným způsobem v sociální pedagogice probíhá metoda nazvaná konzultační činnost, jak zmiňuje také Bakošová. Jde o formu konzultací z různých oblastí života. Tento způsob práce v sociální pedagogice také probíhá formou rozhovoru nebo může být řízenou diskuzí více osob (Bakošová, 2008, s. 66).

Podíváme-li se na další z metod, a to problémovou, najdeme ji opět v obou vědních oborech. Tento název se používá jak v sociální pedagogice, tak v andragogice. Balvín ji pova-

žuje za velmi důležitou a její bližší vysvětlení podává v rámci sociální pedagogiky jako hraní rolí, dramatizaci, řízené hry a inscenaci. Všechny tyto způsoby práce s lidmi rozvíjí rozum, city, fantazii nebo třeba tvořivost. Metoda hry je velmi podobná s metodou workshopu, která je také čím dál častěji v pedagogice uplatňována (Balvín, 2012, s. 86 - 87). Stejným způsobem definuje Veteška problémové metody také v andragogice. Také podle něj jde o hraní rolí, dramatizaci, řízené hry, inscenaci i workshop, které jsou i v této vědní disciplíně považovány nejen za velmi vhodné, ale přímo důležité pro vzdělávání. V andragogice k nim můžeme přiřadit také brainstorming nebo brainwriting. Tyto metody vyžadují velmi interaktivní přístup lektora. Ať již jde o hry situační nebo řízené, různé dramatizace a hraní rolí, je to i v andragogice velmi oblíbená a velmi účinná metoda a způsob vzdělávání (Veteška, 2016, s. 157).

Další z metod, které obě vědy používají, je zážitkové učení. Jde o aktivní tvůrčí postupy, které vytváříme při realizaci této metody. Jsou to společné úkoly, jejich řešení, a to i v terénu. Tato metoda zároveň podporuje kolektivního ducha, kreativitu, ale i zdravou soutěživost. Pro správný výsledek zážitkového učení je potřeba pravidelně uplatňovat zpětnou vazbu a kontrolu. Forma zážitkové metody může být jak formou programu, tak i hry nebo skupinového tréninku. Zároveň se u této metody prolamují generační i sociální bariéry. Všichni pracují v týmu a často se tu objevují i netradiční řešení a postupy. Metoda zážitkového učení se tedy objevuje jak v andragogice, tak také v pedagogice, může být i součástí preventivní části sociální pedagogiky (Veteška, 2016, s. 162 - 171).

Celkově můžeme říct, že metody sociální pedagogiky a andragogiky mají v určité části svých oblastí mnoho společného. Andragogika má co do počtu a pestrosti metod zřejmě více. Sociální pedagogika ve své praxi mnohé z těchto metod používá tak, i když mnohdy pod jiným názvem, a to zejména v preventivní oblasti. Navazuje tímto na tvořivě humanistickou výchovu Mira Zeliny. Mnozí sociální pedagogové tyto metody již při své práci používají, pouze nejsou teoreticky zmapovány a zpracovány. Tohoto všeho by ještě mohla sociální pedagogika využít a posunout tak prevenci na pestřejší úroveň pro všechny potřebné.

Z výše uvedeného vidíme, že metody sociální pedagogiky i andragogiky jsou si vzájemně obsahově velmi podobné, někdy jsou pro ně použity jiné názvy. Na ověření podobnosti obou vědních disciplín i prospěšnosti vzájemné spolupráce a využívání metod se zaměříme v praktické části této diplomové práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumná část je zvolena kvantitativní metodou, použitím dotazníku s volbou respondentů formou náhodného výběru mezi sociálními pedagogy a andragogy, kteří se se vzděláváním ve své profesi setkali. Volba dotazníku umožní rychlejší zjištění názoru a zkušeností sociálních pedagogů a andragogů na danou problematiku. Na základě dotazníkového šetření o 156 respondentech byly pomocí statistických testů testovány hypotézy, které byly formulovány jako tvrzení o populační skupině andragogů a sociálních pedagogů. 156 respondentů tvořilo podmnožinu této populační skupiny, tzv. výběrový soubor. Na základě informací od respondentů byly testovány hypotézy o názorech celé populační skupiny.

4.1 Cíle empirické části

1. Zjistit, jaké jsou názory respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového průzkumu, na provázanost vědních oborů andragogiky a sociální pedagogiky, podobnost či rozdílnost jejich úloh v rámci vzdělávání, prospěšnost používaných metod v praxi, zastupitelnost těchto vědních oborů a jejich spolupráce za účelem možnosti dosažení lepších výsledků ve vzdělávání.

Tomuto cíli odpovídá popisná statistika, konkrétně četnostní tabulky a grafy.

2. Zjistit, zda více než polovina sociálních pedagogů a andragogů považuje cíle sociální pedagogiky a andragogiky za podobné.

H1: Více než polovina respondentů se domnívá, že úloha sociální pedagogiky v rámci vzdělávání je rámcově podobná s úlohou andragogiky.

Tomuto cíli odpovídají hypotézy 1H a 2H.

1H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že úloha sociální pedagogiky a andragogiky je z velké většiny ve vzdělávání podobná.

1H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že úloha sociální pedagogiky a andragogiky je z velké většiny ve vzdělávání podobná.

3. Zjistit, zda více než polovina sociálních pedagogů a andragogů zastává vybrané názory týkající se využívání moderních metod andragogů v sociální pedagogice.

H2: Více než polovina respondentů si myslí, že sociální pedagogika nemůže plně využívat moderní metody andragogiky.

Tomuto cíli odpovídají hypotézy 3H, 4H, 5H, 6H a 8H.

3H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že metody, které ve vzdělávání používá andragogika, jsou vhodné i pro sociální pedagogiku.

3H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že metody, které ve vzdělávání používá andragogika, jsou vhodné i pro sociální pedagogiku.

4H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že častější využívání metody workshopu by přispělo ke zlepšení práce sociálních pedagogů ve vzdělávání.

4H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že častější využívání metody workshopu by přispělo ke zlepšení práce sociálních pedagogů ve vzdělávání.

5H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že metoda zážitkového učení je v rámci vzdělávání v sociální pedagogice dostatečně využívána.

5H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že metoda zážitkového učení je v rámci vzdělávání v sociální pedagogice dostatečně využívána.

6H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že tzv. problémové metody jsou v sociální pedagogice při vzdělávání dostatečně využívány.

6H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že tzv. problémové metody jsou v sociální pedagogice při vzdělávání dostatečně využívány.

8H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že sociální pedagog zvládne sám vzdělávat dospělé.

8H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že sociální pedagog zvládne sám vzdělávat dospělé.

4. Zjistit, zda více než polovina sociálních pedagogů a andragogů zastává vybrané názory týkající se potřeby a zastupitelnosti andragoga.

H3: Více než polovina respondentů si myslí, že sociální pedagog může ve vzdělávání dospělých plně nahradit andragoga.

Tomuto cíli odpovídají hypotézy 7H, 8H, 9H a 10H.

7H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že andragog může být ve vzdělávacím procesu kdykoliv zastoupen sociálním pedagogem.

7H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že andragog může být ve vzdělávacím procesu kdykoliv zastoupen sociálním pedagogem.

9H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že andragog je v rámci vzdělávání dospělých zastupitelný až nahraditelný.

9H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že andragog je v rámci vzdělávání dospělých zastupitelný až nahraditelný.

10H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že je nutné, aby měli vystudovaní sociální pedagogové při vzdělávání dospělých k dispozici andragoga.

10H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že je nutné, aby měli vystudovaní sociální pedagogové při vzdělávání dospělých k dispozici andragoga.

5. Zjistit, zda více než polovina sociálních pedagogů a andragogů zastává vybrané názory týkající se spolupráce mezi sociálními pedagogy a andragogy.

H4: Více než polovina dotazovaných se domnívá, že je prospěšné, aby spolu sociální pedagogové a andragogové ve vzdělávání spolupracovali.

Tomuto cíli odpovídají hypotézy 11H a 12H.

11H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že by spolu v rámci vzdělávání měli sociální pedagogové a andragogové spolupracovat.

11H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že by spolu v rámci vzdělávání měli sociální pedagogové a andragogové spolupracovat.

12H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že by aktivní spolupráce sociálních pedagogů a andragogů v rámci vzdělávání přinesla lepší výsledky v jejich práci.

12H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že by aktivní spolupráce sociálních pedagogů a andragogů v rámci vzdělávání přinesla lepší výsledky v jejich práci.

6. Zjistit, zda více než polovina sociálních pedagogů a andragogů zastává vybrané názory týkající se vzdělávání andragogů v sociální pedagogice.

H5: Více než polovina respondentů si myslí, že by se andragogové měli více vzdělávat v oblasti sociální pedagogiky.

Tomuto cíli odpovídají hypotézy 13H a 14H.

13H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že by andragogové měli být více vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky.

13H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že by andragogové měli být více vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky.

14H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že by vzdělávání andragogů v oblasti sociální pedagogiky přineslo lepší výsledky v jejich práci.

14H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že by vzdělávání andragogů v oblasti sociální pedagogiky přineslo lepší výsledky v jejich práci.

7. Zjistit, zda více než polovina sociálních pedagogů a andragogů zastává vybrané názory týkající se zohledňování prostředí ve vzdělávacím procesu.

H6: Více než polovina respondentů se domnívá, že sociální pedagog se zaměřuje při vzdělávání více na prostředí než andragog.

Tomuto cíli odpovídají hypotézy 15H a 16H.

15H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že sociální pedagogové při své vzdělávací práci s lidmi více zohledňují prostředí než andragogové.

15H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že sociální pedagogové při své vzdělávací práci s lidmi více zohledňují prostředí než andragogové.

4.2 Definování proměnných

Výzkumným vzorek je tvořen skupinou sociálních pedagogů a andragogů s různou délkou praxe.

Proměnná nominální:

- 1) sociální pedagogové
- 2) andragogové

Proměnná ordinální – praxe v oboru:

- 1) do 5 let
- 2) do 10 let
- 3) do 20 let
- 4) více než 20 let

4.3 Pojetí výzkumu

K dosažení cíle mé diplomové práce byla použita metoda kvantitativního výzkumu. Technikou sběru dat byl dotazník. Pro respondenty, kterými byli sociální pedagogové a andragogové byla zvolena forma dotazníku. Byla vybrána právě tato metoda, protože se pro výzkum jevila jako nejvhodnější a nejrychlejší. Umožňovala totiž prostřednictvím předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, zajistit poměrně rychle sběr velkého počtu respondentů (Chráška, 2007).

4.4 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem empirického šetření se stal vzorek respondentů, zvolený formou náhodného výběru. Dotazníky byly umístěny v průběhu měsíce února a začátku března na facebookové stránky skupin sociálních pedagogů a andragogů, kterých se problematika týká. Dotazník byl vložen do těchto 15ti odborných skupin sociálních pedagogů a andragogů:

UTB sociální pedagogika Mgr. 2017

Magisterská pedagogika a sociální andragogika

Sociální pedagogika Social education časopis pro vědu a praxi

Katedra sociální pedagogiky PF MU

Univerzita Palackého v Olomouci Katedra sociologie, andragogiky a Kulturní antropologie

Centrum andragogiky s.r.o

IMS socpedové

KAPR – spolek studentů Katedry andragogiky a personálního řízení FF UK

Česká andragogická společnost s.s.

Sociální pedagogika a poradenství MU

Sociální pedagogika CMTF UP Olomouci

Sociální pedagogika v sociální oblasti

Sociální pedagogika 2016 na PF JČU

Sociální pedagogika UJEP 2015

Andragogika

Předpoklad pro účast na dotazníkovém šetření bylo 200 respondentů, v ideálním případě z každé skupiny 100, kteří dotazník vyplní. Podle pokynů, které dotazník provázely, byl určen studentům a absolventům oboru Sociální pedagogika nebo Andragogika, kterých se týká problematika vzdělávání. Dotazník vyplnilo celkem 156 respondentů, tedy o něco méně, než byl předpoklad, z toho bylo 85 sociálních pedagogů a 71 andragogů. I tento počet vyplněných dotazníků považuji za úspěšný, protože sama jsem členem pouze několika z těchto skupin a zároveň musíme počítat s faktem, že ne všichni sociální pedagogové a andragogové, kteří jsou členové těchto skupin pracují v oblasti vzdělávání.

4.5 Technika výzkumu

Technikou pro sběr dat a následné vyhodnocení byl použit dotazník. Dotazník se skládá z 18ti uzavřených otázek, z nichž první dvě byly demografické, tzn. rozlišení vzdělání sociálního pedagoga a andragoga a délka jejich praxe. Metoda dotazníku byla zvolena proto, že cílem diplomové práce bylo zjistit dotazem respondentů, jak nahlíží na vzájemný vztah

sociální pedagogiky a andragogiky v oblasti vzdělávání, provázanost úlohy obou vědních oborů v rámci vzdělávání i co se týká používaných metod práce, vzájemnou spolupráci i zastupitelnost sociálních pedagogů i andragogů.

4.6 Způsob zpracování dat

Data získaná dotazníkovým šetřením byla průběžně zaznamenávána a následně vyhodnocena programem Survio. Odpovědi ke každé otázce byly zaznamenány do celkové tabulky společné pro respondenty sociálních pedagogů a andragogů a vyhodnoceny ke každé odpovědi do celkových výsledných grafů. Zároveň každá z odpovědí byla programem vyhodnocena tak, aby bylo přehledné, jak na danou otázku odpovídali sociální pedagogové a jak andragogové. Výsledné odpovědi byly také zaznamenány do tabulek absolutních a relativních četností. Respondenti obou skupin byli v tabulkách četností uvedeni jak společně, tak zvlášť, pro dobrý přehled odpovědí podle jednotlivých oborů. Graficky jsou tyto odpovědi zpracovány jak do sloupcového grafu celkové odpovědi, tak i do srovnávacího grafu, kde je přehledně vidět poměr odpovědí sociálních pedagogů a andragogů. Pomocí statistických testů byly testovány hypotézy. Cílem bylo zjistit, zda podíl andragogů a pedagogů překračuje v jednotlivých názorech 50%. K testování hypotéz tohoto typu byl použit interval spolehlivosti pro relativní četnost, který pomocí podílu respondentů odhadne maximální populační podíl andragogů a sociálních pedagogů, pro který lze prokázat jeho překročení. Hladina významnosti byla vybrána standardně jako 0,05 a použity tedy byly 95% levostranné intervaly spolehlivosti. K výpočtům byl použit program STATISTICA 10 CZ.

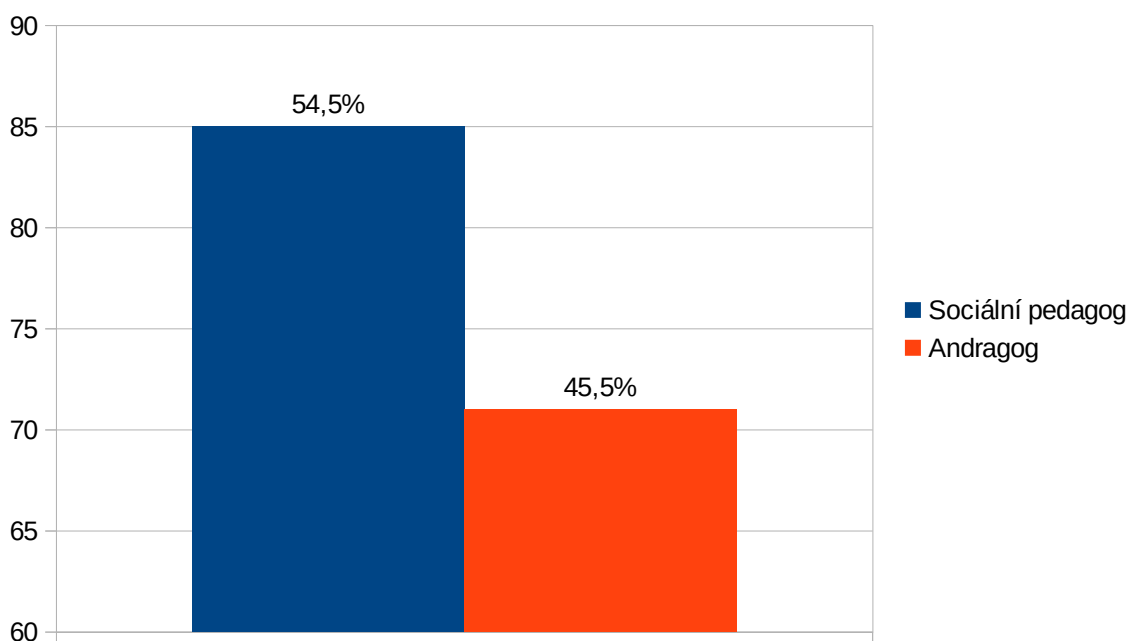
5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Dotazník vyplnilo celkem 156 respondentů, z toho bylo 85 sociálních pedagogů a 71 andragogů. Byl určen studentům a absolventům oboru Sociální pedagogika nebo Andragogika, kterých se týká problematika vzdělávání a kteří v ní mají praxi. 156 respondentů tvořilo podmnožinu této populační skupiny, tzv. výběrový soubor. Na základě informací od respondentů byly vyhotovena popisná statistika (četnostní tabulky a grafy) a byly testovány hypotézy o názorech celé populační skupiny. Cílem bylo zjistit, zda podíl andragogů a pedagogů překračuje v jednotlivých názorech 50%. K testování hypotéz tohoto typu byl použit interval spolehlivosti pro relativní četnost, který pomocí podílu respondentů odhadne maximální populační podíl andragogů a sociálních pedagogů, pro který lze prokázat jeho překročení. Hladina významnosti byla vybrána standardně jako 0,05 a použity tedy byly 95% levostranné intervaly spolehlivosti. K výpočtům byl použit program STATISTICA 10 CZ.

5.1 Vyhodnocení dotazníkového průzkumu - popisná statistika

Tab. 1: Obor respondentů

Jste vystudovaný	N	%
Sociální pedagog	85	54,5%
Andragog	71	45,5%
Celkem	156	100%

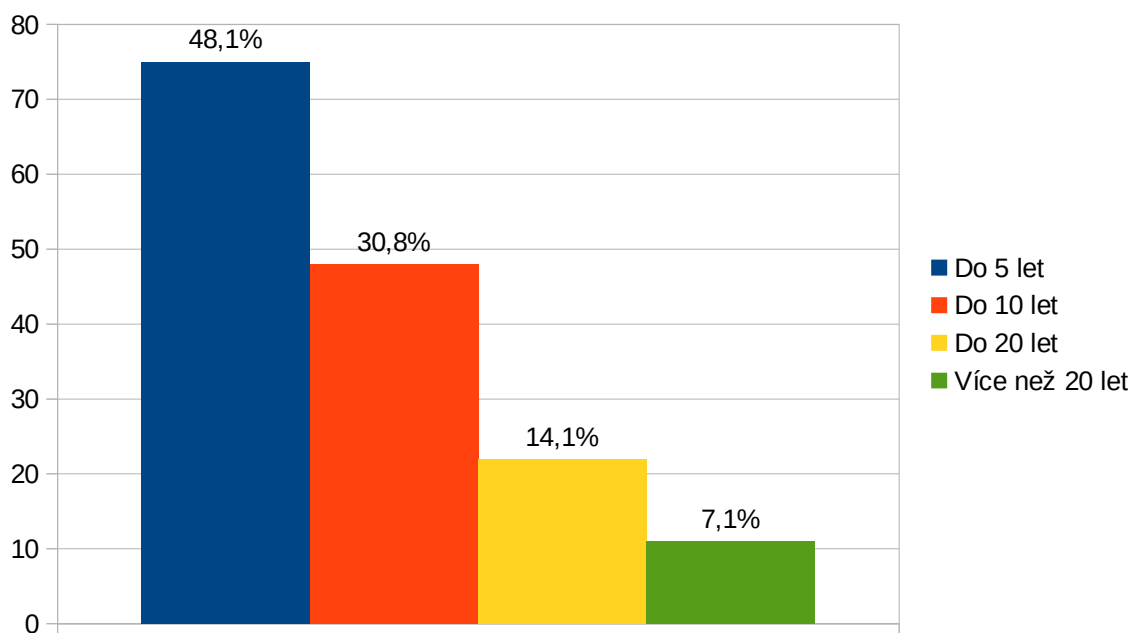


Obr. 1: Obor respondentů

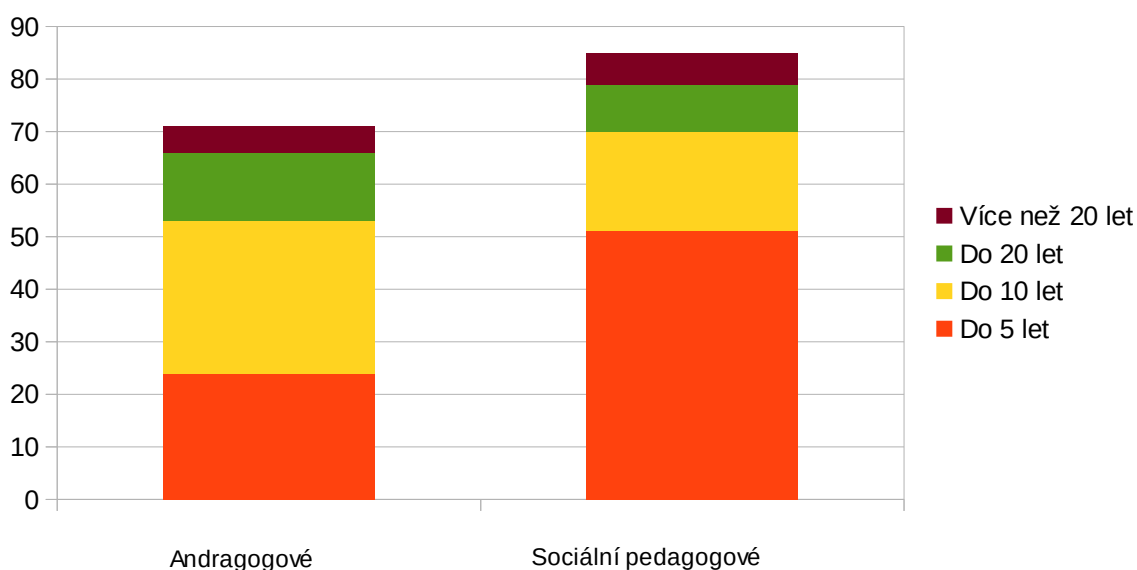
Dotazník vyplnilo celkem 156 respondentů, z čehož bylo 85 sociálních pedagogů, což je 54,5% zúčastněných respondentů a 71 andragogů, kteří tvoří 45,5% dotazovaných.

Tab. 2: Délka praxe v oboru

Jak dlouhá je vaše praxe v tomto oboru?	N	%	N Soc. Ped.	% Soc. Ped.	N Andrag.	% Andrag.
Do 5 let	75	48,1%	51	60,0%	24	33,8%
Do 10 let	48	30,8%	19	22,3%	29	40,9%
Do 20 let	22	14,1%	9	10,6%	13	18,3%
Více než 20 let	11	7,1%	6	7,1%	5	7,0%
Celkem	156	100%	85	100%	71	100%



Obr. 2: Délka praxe v oboru



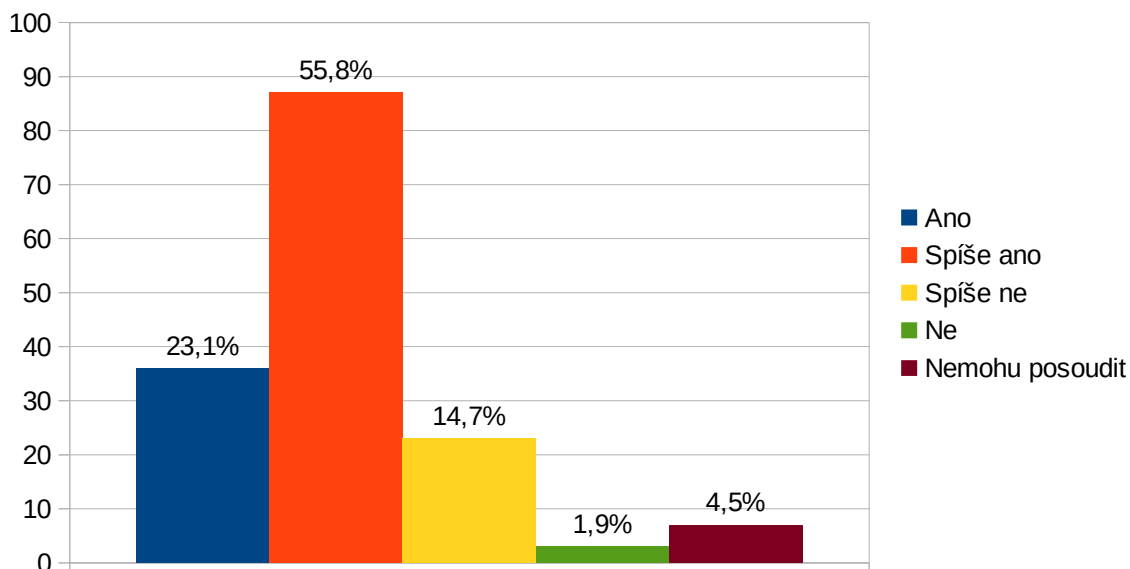
Obr. 3: Komparace - délky praxe dle oboru

Z celkového počtu dotázaných respondentů jich má největší množství, 48,1%, praxi v oboru do 5 let. Druhou nejpočetnější skupinou zúčastněných jsou respondenti s praxí do 10 let, kterých je více než 30%. Respondenti s délkou praxe do 20 let tvoří skupinu 14,1% a nejméně respondentů se zúčastnilo dotazníku s praxí nad 20 let. Tato skupina tvořila pouze 7,1%. Přičemž ve skupině andragogů tvořila nejpočetnější část skupina s délkou praxe do 10 let (40,9%), u sociálních pedagogů byla nejpočetnější skupina s praxí do 5 let (60%).

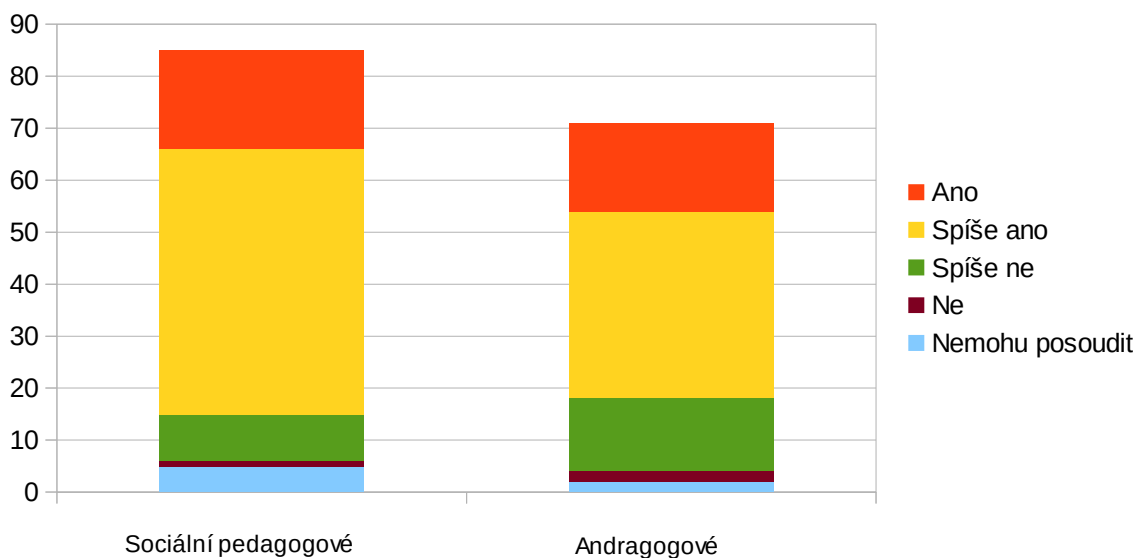
3. Domníváte se, že úloha sociální pedagogiky a andragogiky je z velké většiny ve vzdělávání podobná?

Tab. 3: Podobnost úloh sociální pedagogiky a andragogiky

Domníváte se, že úloha sociální pedagogiky a andragogiky je z velké většiny ve vzdělávání podobná?	N	%	N Soc. Ped.	% Soc. Ped.	N Andragog.	% Andragog.
Ano	36	23,1%	19	22,4%	17	23,9%
Spíše ano	87	55,8%	51	60,0%	36	50,7%
Spíše ne	23	14,7%	9	10,6%	14	19,7%
Ne	3	1,9%	1	1,2%	2	2,8%
Nemohu posoudit	7	4,5%	5	5,8%	2	2,8%
Celkem	156	100%	85	100%	71	100%



Obr. 4: Podobnost úloh obou vědních oborů



Obr. 5: Komparace - podobnosti úloh dle oborů

K otázce, zda je úloha sociální pedagogiky a andragogiky podobná, se většina respondentů vyjádřila souhlasně. 36 respondentů, což je 23,1%, se vyjádřilo souhlasně, 87 respondentů (55,8%) zvolilo odpověď spíše ano. V tomto případě se na odpovědi shodly obě skupiny dotazovaných, sociálních pedagogů odpovědělo souhlasně celkem 70 a andragogů 53.

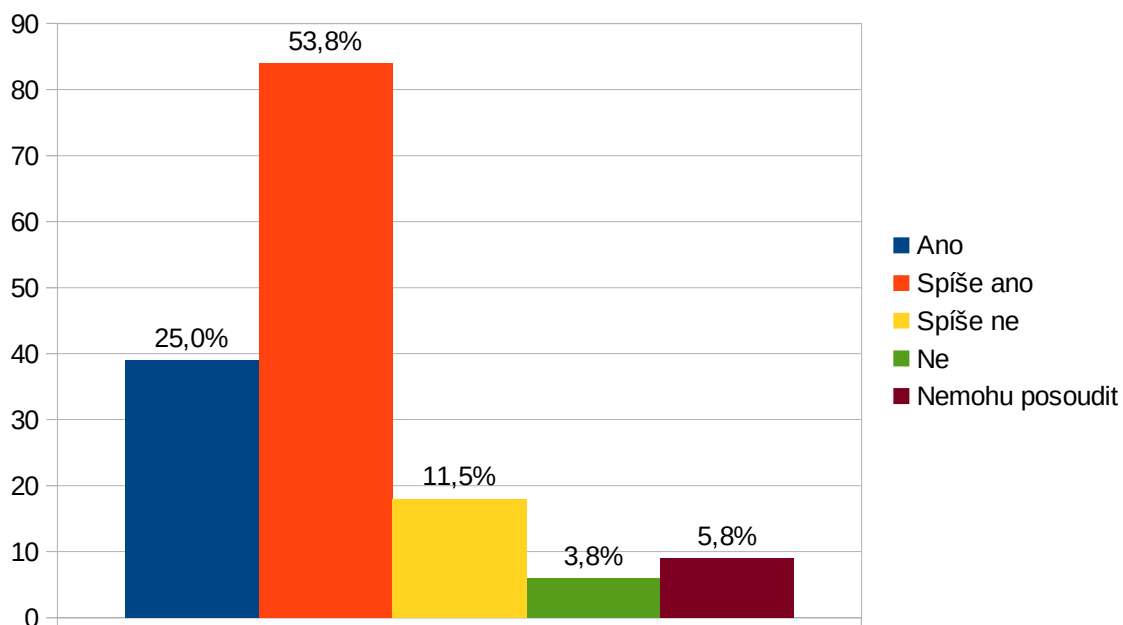
Z celkového počtu dotazovaných si pouze 14,7% myslí, že podobnost úloh obou oborů spíše není a pouze 1,9% je pak toho názoru, že úlohy sociální pedagogiky a andragogiky si

podobné nejsou. 4,5% dotazovaných tuto otázku nedokázalo posoudit.

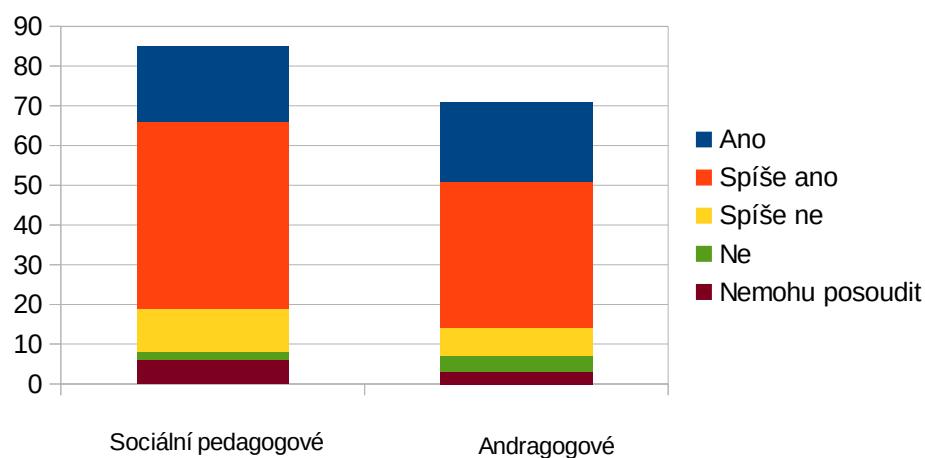
4. Myslíte si, že sociální pedagogové a andragogové usilují v rámci vzdělávání o stejné cíle?

Tab. 4: Podobnost cílů sociální pedagogiky a andragogiky

Myslíte si, že sociální pedagogové a andragogové usilují v rámci vzdělávání o stejné cíle?	N	%	N Soc. Ped.	% Soc. Ped.	N Andragog.	% Andragog.
Ano	39	25,0%	19	22,4%	20	28,2%
Spíše ano	84	53,8%	47	55,3%	37	52,1%
Spíše ne	18	11,5%	11	12,8%	7	9,9%
Ne	6	3,8%	2	2,4%	4	5,6%
Nemohu posoudit	9	5,8%	6	7,1%	3	4,2%
Celkem	156	100%	85	100%	71	100%



Obr. 6: Podobnost cílů soc. ped. a andragogiky



Obr. 7: Komparace - podobnosti cílů dle oboru

Na otázku, jestli sociální pedagogové a andragogové usilují o podobné cíle, většina z dotazovaných - 39 odpověděla, že ano a 84 dotazovaných odpovědělo, že spíše ano. Tzn., že většina z dotazovaných (celkem 78,8%) souhlasí nebo spíše souhlasí s názorem, že cíle sociální pedagogiky jsou podobné jako cíle andragogiky.

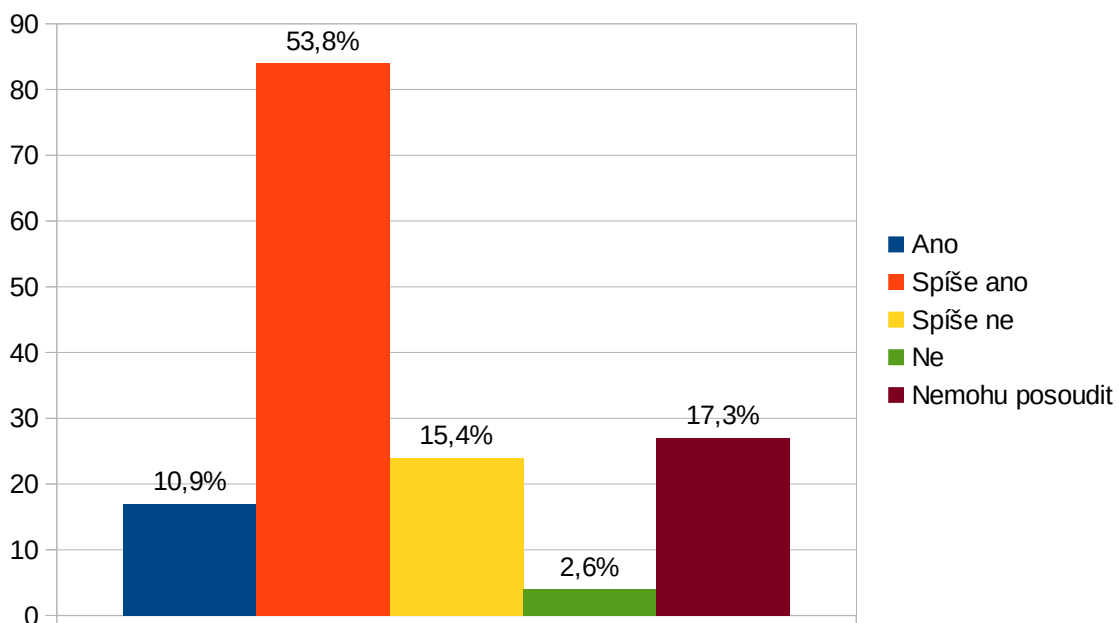
Pouze 11,5% dotazovaných je toho názoru, že cíle obou oborů si spíše podobné nejsou a jen 3,8% tvrdí, že cíle si podobné nejsou. Pouze 5,8% nedokázalo tuto otázku posoudit.

Protože většina z dotazovaných, celkem 78,9% je přesvědčena, že úloha sociální pedagogiky a andragogiky je z velké většiny podobná a zároveň celkem 78,8% dotazovaných je přesvědčeno, že sociální pedagogové usilují nebo spíše usilují o stejné cíle, můžeme říct, že hypotéza 1 (Více než polovina respondentů se domnívá, že úloha sociální pedagogiky v rámci vzdělávání je rámcově podobná s úlohou andragogiky) se potvrdila.

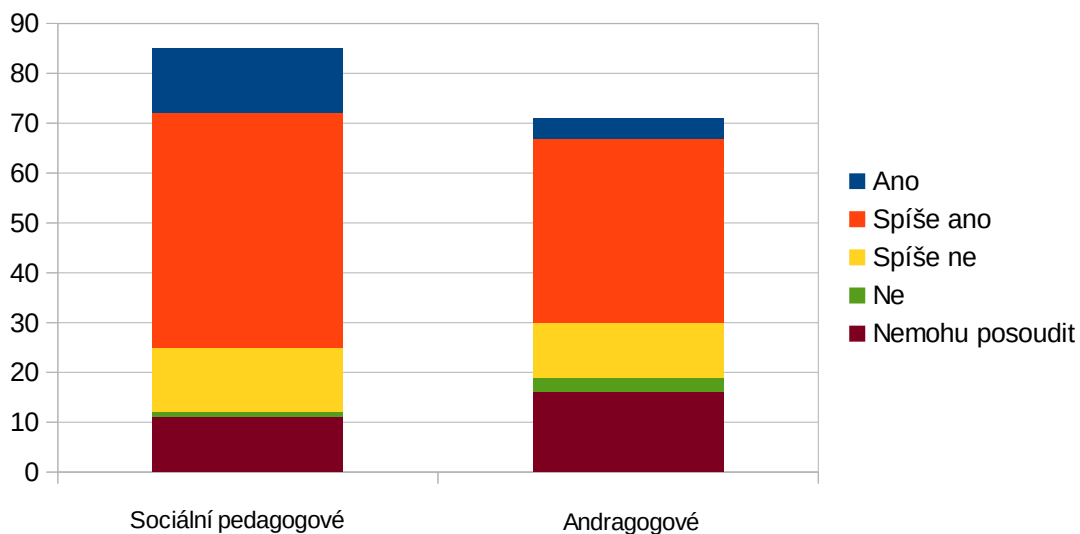
5. Myslíte si, že metody, které ve vzdělávání používá andragogika, jsou vhodné i pro sociální pedagogiku?

Tab. 5: Vhodnost metod andragogiky pro sociální pedagogiku

Myslíte si, že metody, které ve vzdělávání používá andragogika, jsou vhodné i pro sociální pedagogiku?	N	%	N Soc. Ped.	% Soc. Ped.	N Andragog.	% Andragog.
Ano	17	10,9%	13	15,3%	4	5,6%
Spíše ano	84	53,8%	47	55,3%	37	52,2%
Spíše ne	24	15,4%	13	15,3%	11	15,5%
Ne	4	2,6%	1	1,2%	3	4,2%
Nemohu posoudit	27	17,3%	11	12,9%	16	22,5%
Celkem	156	100%	85	100%	71	100%



Obr. 8: Vhodnost metod andragogiky pro soc. ped.



Obr. 9: Komparace - vhodnosti metod andragogiky pro soc. ped. dle oboru

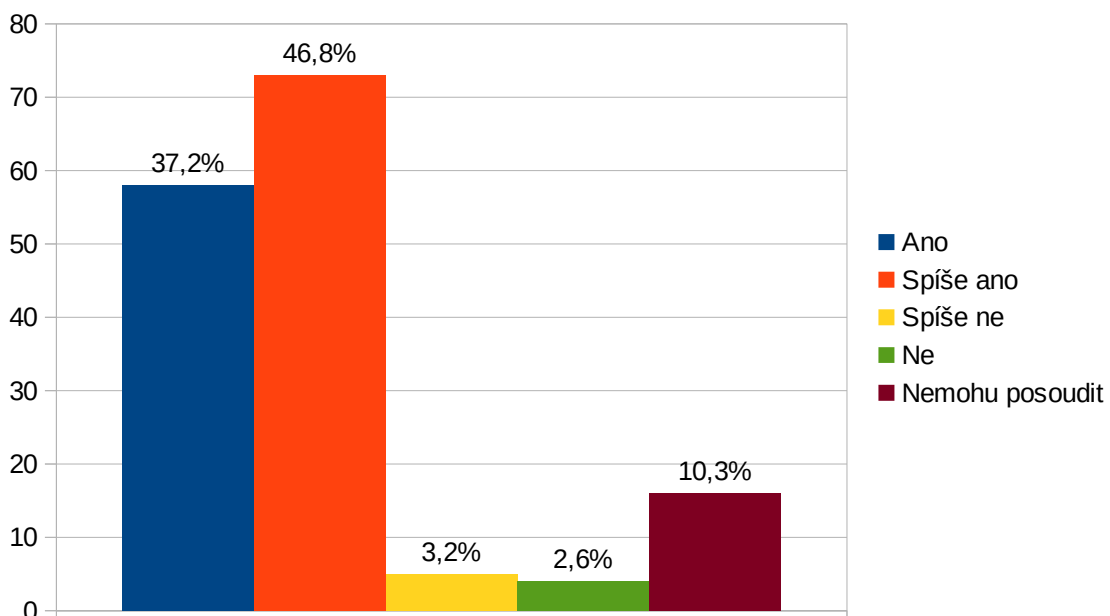
Na otázku, zda jsou metody andragogiky vhodné i pro sociální pedagogiku odpovědělo 17 (10,9%) dotazovaných ano a 84 (53,8%) dotazovaných z celkového počtu respondentů spíše ano. Celkem 64,7% respondentů je tedy přesvědčeno, že metody andragogiky jsou vhodné nebo spíše vhodné i pro sociální pedagogiku. O vhodnosti metod jsou více přesvědčeni sociální pedagogové (celkem 70,6% z dotazovaných sociálních pedagogů), zatímco andragogů je přesvědčeno o vhodnosti metod pouze 57,8%.

27 respondentů (17,3%) se vyjádřilo, že tuto problematiku nemůže posoudit. Ostatní respondenti (12,1%) si myslí, že metody andragogiky pro sociální pedagogiku spíše vhodné nejsou nebo vůbec nejsou.

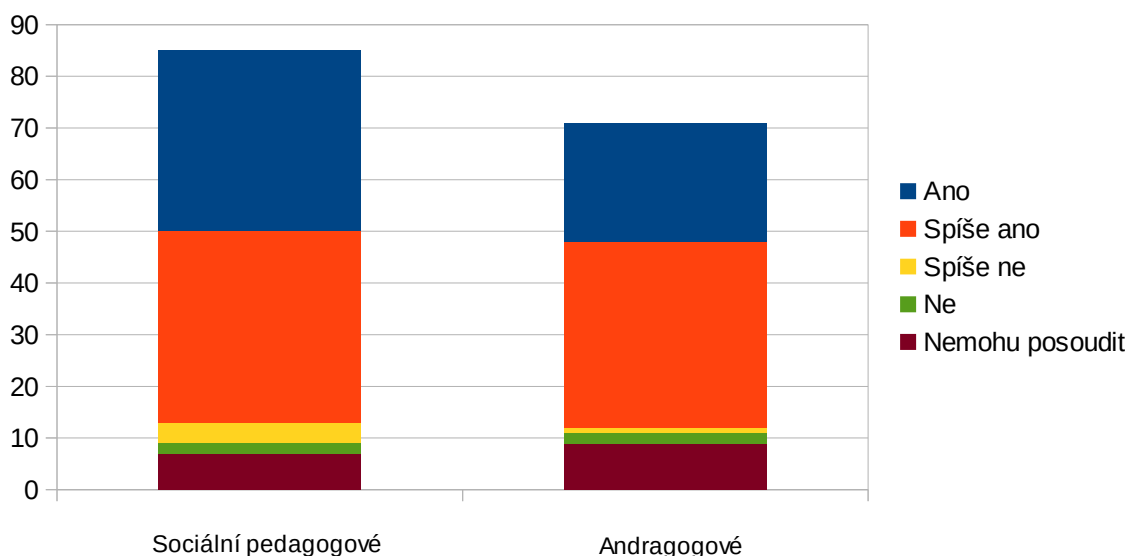
6. Přispělo by podle vás ke zlepšení práce sociálních pedagogů ve vzdělávání častější využívání metody workshopu?

Tab. 6: Užitečnost využívání metody workshopu ve vzdělávání

Přispělo by podle vás ke zlepšení práce sociálních pedagogů ve vzdělávání častější využívání metody workshopu?	N	%	N Soc. Ped.	% Soc. Ped.	N Andragog.	% Andragog.
Ano	58	37,2%	35	35,3%	23	32,4%
Spíše ano	73	46,8%	37	43,5%	36	50,7%
Spíše ne	5	3,2%	4	4,6%	1	1,4%
Ne	4	2,6%	2	2,4%	2	2,8%
Nemohu posoudit	16	10,3%	7	8,2%	9	12,7%
Celkem	156	100%	85	100%	71	100%



Obr. 10: Užitečnost metody workshopu ve vzdělávání



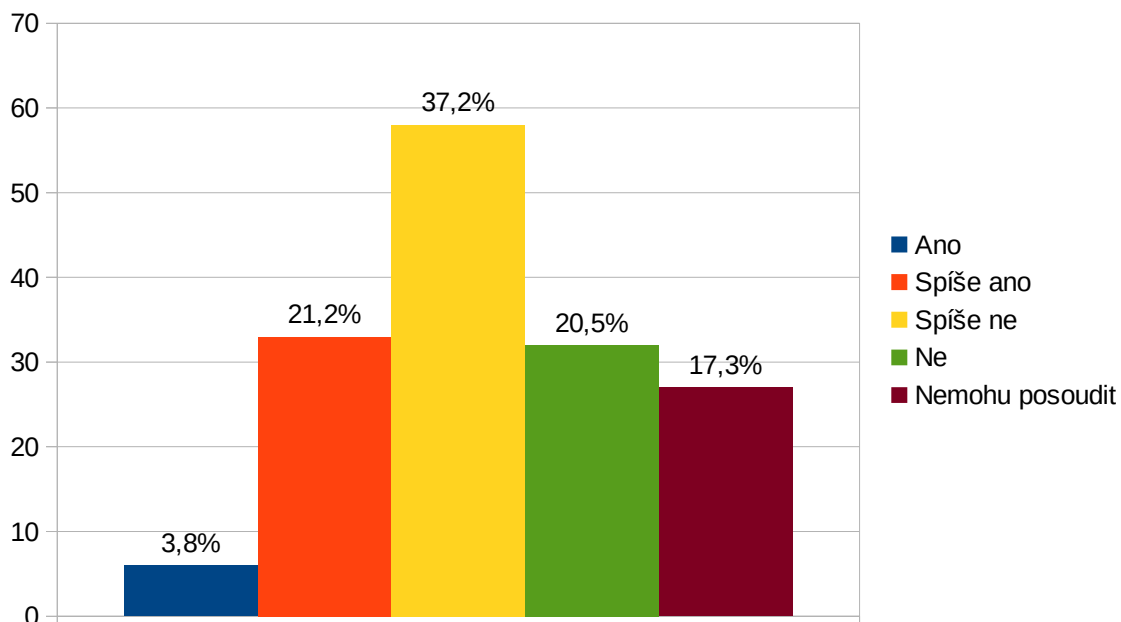
Obr. 11: Komparace - užitečnost metody workshopu ve vzdělávání dle oboru

Na dotaz, zda by přispělo ke zlepšení práce sociálních pedagogů ve vzdělávání častější využívání metody workshopu většina respondentů (84%) odpovědělo, že ano (58 respondentů) nebo spíše ano (73 respondentů). O vhodnosti metody workshopu jsou dle výše uvedené tabulky i grafů více přesvědčeni andragogové. Pouze 3,2 % respondentů si myslí, že by častější využívání metody workshopu ve vzdělávání spíše nepřispělo ke zlepšení práce sociálních pedagogů a 2,6% je přesvědčeno, že nepřispělo. 16 respondentů (10,3%) tuto otázku neumělo posoudit.

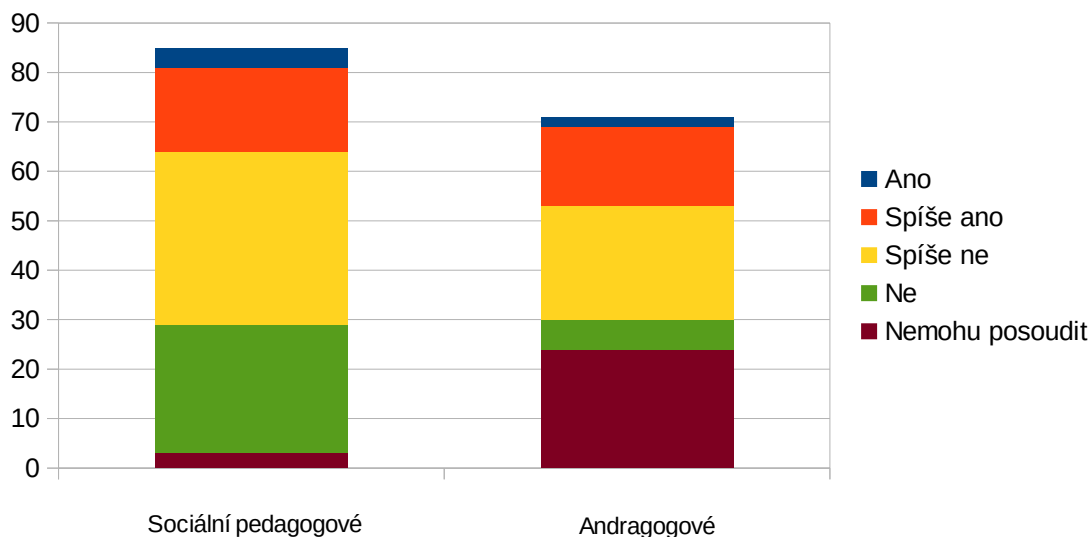
7. Je podle vás v rámci vzdělávání v sociální pedagogice dostatečně využívána metoda zážitkového učení?

Tab. 7: Dostatečné využívání metody zážitkového učení

Je podle vás v rámci vzdělávání v sociální pedagogice dostatečně využívána metoda zážitkového učení?	N	%	N Soc. Ped.	% Soc. Ped.	N Andragog.	% Andragog.
Ano	6	3,8%	4	4,7%	2	2,8%
Spíše ano	33	21,2%	17	20,0%	16	22,5%
Spíše ne	58	37,2%	35	41,2%	23	32,4%
Ne	32	20,5%	26	30,6%	6	8,5%
Nemohu posoudit	27	17,3%	3	3,5%	24	33,8%
Celkem	156	100%	85	100%	71	100%



Obr. 12: Využívání metody zážitkového učení



Obr. 13: Komparace - využívání metody zážitkového učení dle oboru

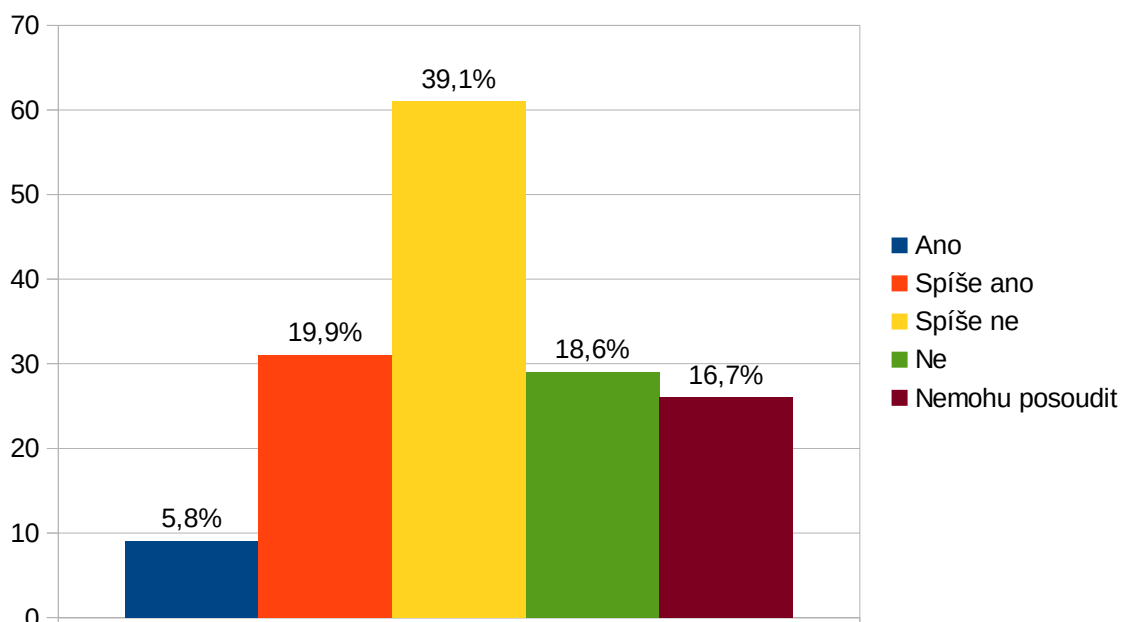
Dotaz, zda je v rámci vzdělávání v sociální pedagogice dostatečně využívána metoda zážitkového učení, vyhodnotila velká většina respondentů tak, že se přiklání k názoru, že metoda zážitkového učení není nebo spíše není dostatečně využívána. 58 respondentů (což je 37,2%) si myslí, že spíše není využívána a 20,5% respondentů se domnívá, že není dostatečně využívána. Názor, že je metoda zážitkového učení využívána, sdílí 3,8% a že je spíše

využívána pak 21,2%. 27 respondentů (17,3%) tuto otázku neumělo posoudit. Častěji v tomto případě používali odpověď „nemohu posoudit“ andragogové, kteří nejsou do této problematiky příliš zasvěceni.

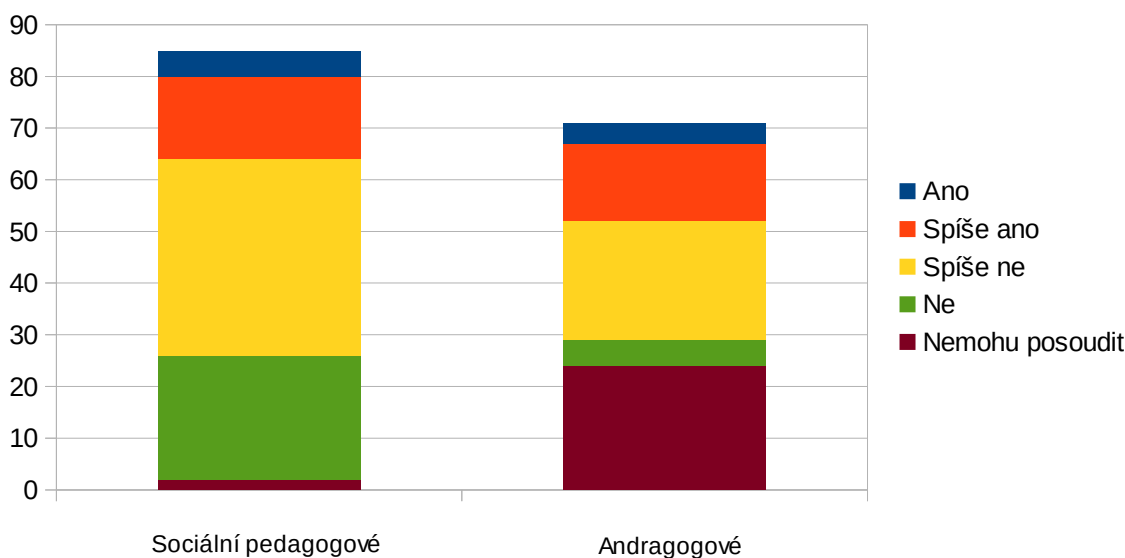
8. Jsou v sociální pedagogice při vzdělávání dostatečně využívány tzv. problémové metody (situační a řízené hry, dramatizace, hraní rolí)?

Tab. 8: Dostatečné využívání tzv. problémových metod ve vzdělávání

Jsou v sociální pedagogice při vzdělávání dostatečně využívány tzv. problémové metody (situační a řízené hry, dramatizace, hraní rolí)?	N	%	N Soc. Ped.	% Soc. Ped.	N Andragog.	% Andragog.
Ano	9	5,8%	5	5,9%	4	5,6%
Spíše ano	31	19,9%	16	18,8%	15	21,2%
Spíše ne	61	39,1%	38	44,7%	23	32,4%
Ne	29	18,6%	24	28,2%	5	7,0%
Nemohu posoudit	26	16,7%	2	2,4%	24	33,8%
Celkem	156	100%	85	100%	71	100%



Obr. 14: Využívání problémových metod



Obr. 15: Komparace - využívání problémových metod dle oboru

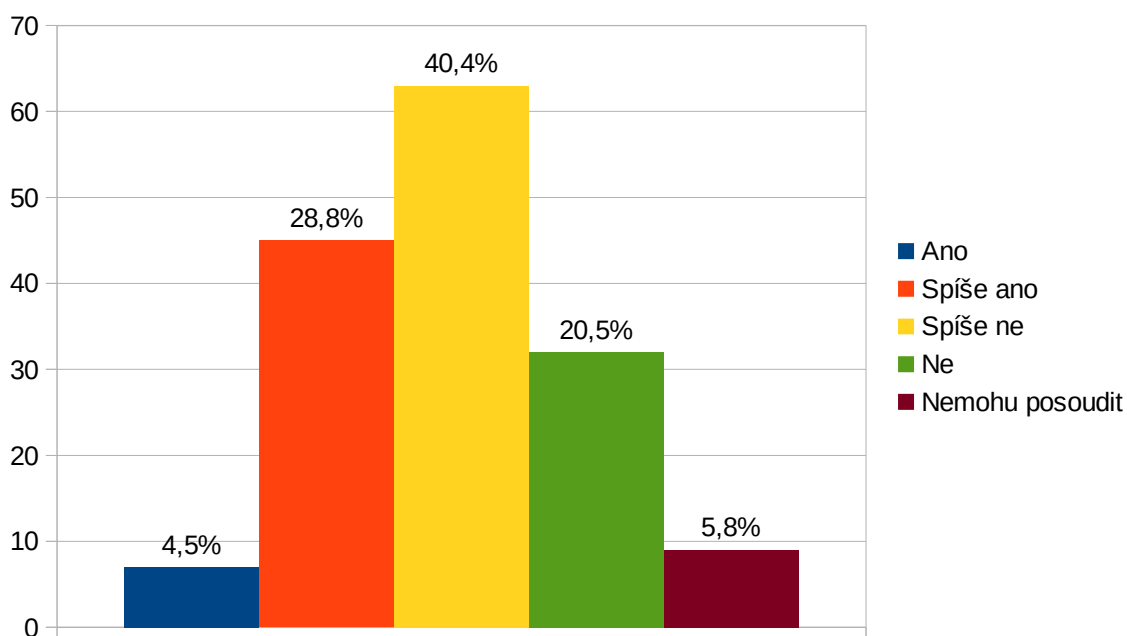
Problematiku dostatečného využívání problémových metod v sociální pedagogice vyhodnotili respondenti takto: většina z dotazovaných – 61 respondentů (39,1%) se domnívá, že problémové metody spíše nejsou v sociální pedagogice využívány. 29 respondentů (18,6%) odpovědělo, že nejsou. Pouze 9 respondentů (5,8%) je přesvědčeno, že problémové metody jsou v sociální pedagogice dostatečně využívány a 31 dotazovaných (19,9%) si myslí, že spíše jsou dostatečně využívány. 26 respondentů (16,7%) se k této otázce vyjádřilo, jakože ji nemohou posoudit. Srovnáme-li poměr sociálních pedagogů a andragogů, kteří se k problematice nemohli vyjádřit, vidíme z výše uvedeného grafu (obr. 15), že více tuto problematiku nemohli posoudit andragogové, a to z důvodu, že nemají takový přehled o používaných metodách v sociální pedagogice v praxi.

Celkem 64,7% dotazovaných myslí, že metody, které používá andragogika jsou vhodné nebo jsou spíše vhodné i pro sociální pedagogiku a zároveň si většina z dotazovaných (84%) myslí, že ke zlepšení práce sociálních pedagogů ve vzdělávání by přispělo častější využívání metody workshopu. Na druhé straně na otázku, zda je v sociální pedagogice dostatečně využívána metoda zážitkového učení, většina z dotázaných (57,7%) odpověděla, že není nebo spíše není. Podobně můžeme říct, že většina dotázaných (57,7%) si také myslí, že není nebo spíše není dostatečně využívána metoda zážitkového učení. Z tohoto výsledku můžeme tvrdit, že hypotéza 2 (Více než polovina respondentů si myslí, že sociální pedagogika nemůže plně využívat moderní metody andragogiky.) se také potvrdila.

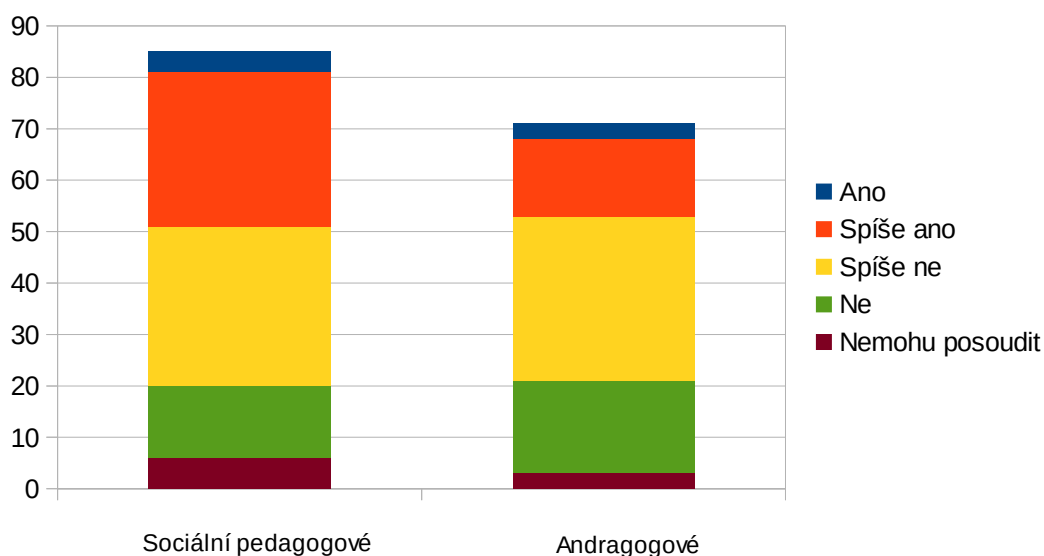
9. Může být andragog ve vzdělávacím procesu kdykoliv zastoupen sociálním pedagogem?

Tab. 9: Možnost zastoupení andragoga ve vzdělávacím procesu

Může být andragog ve vzdělávacím procesu kdykoliv zastoupen sociálním pedagogem?	N	%	N Soc. Ped.	% Soc. Ped.	N Andragog.	% Andragog.
Ano	7	4,5%	4	4,6%	3	4,2%
Spíše ano	45	28,8%	30	35,3%	15	21,1%
Spíše ne	63	40,4%	31	36,5%	32	45,1%
Ne	32	20,5%	14	16,5%	18	25,4%
Nemohu posoudit	9	5,8%	6	7,1%	3	4,2%
Celkem	156	100%	85	100%	71	100%



Obr. 16: Možnost zastoupení andragoga ve vzdělávacím procesu



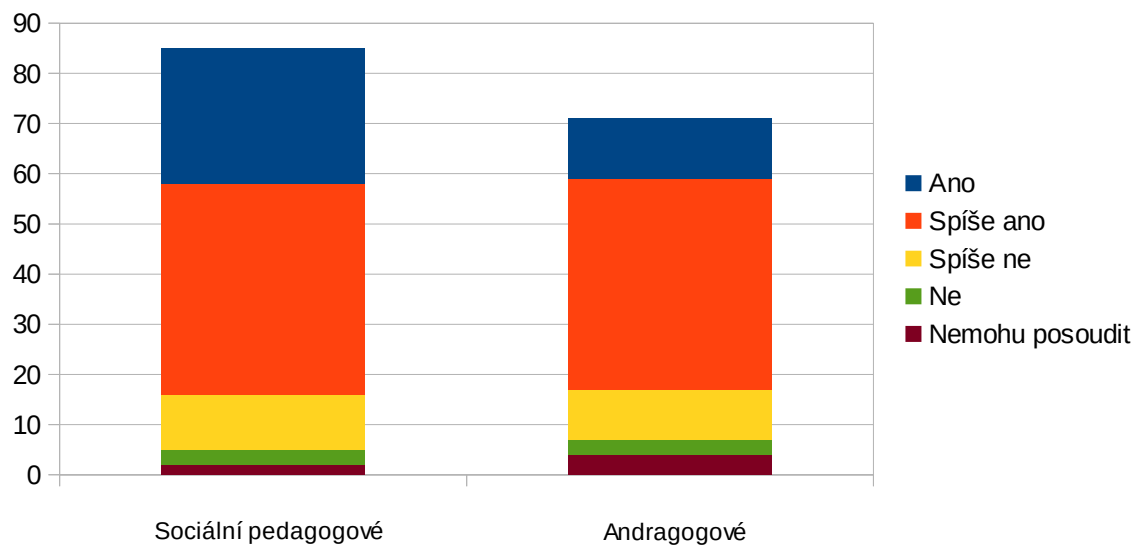
Obr. 17: Komparace - možnosti zastoupení andragoga ve vzdělávacím procesu dle oboru

Na otázku, zda může být andragog ve vzdělávacím procesu kdykoliv zastoupen sociálním pedagogem většina z dotazovaných odpověděla, že spíše ne nebo ne, a to celkem 60,9 %. Souhlas s tvrzením, že může nebo spíše může vyjádřilo celkem 33,3 % dotazovaných. Přičemž častěji názor, že může být andragog spíše zastoupen sociálním pedagogem, sdíleli spíše sociální pedagogové (39,9 %). U andragogů poměr dotazovaných, kteří si myslí, že může nebo spíše může, byl 25,3%.

10. Zvládne sociální pedagog vzdělávat sám dospělé?

Tab. 10: Vzdělávání dospělých samotným sociálním pedagogem

Zvládne sociální pedagog vzdělávat sám dospělé?	N	%	N Soc. Ped.	% Soc. Ped.	N Andragog.	% Andragog.
Ano	39	25,0%	27	31,8%	12	16,9%
Spíše ano	84	53,8%	42	49,4%	42	59,2%
Spíše ne	21	13,5%	11	12,9%	10	14,1%
Ne	6	3,8%	3	3,5%	3	4,2%
Nemohu posoudit	6	3,8%	2	2,4%	4	5,6%
Celkem	156	100%	85	100%	71	100%



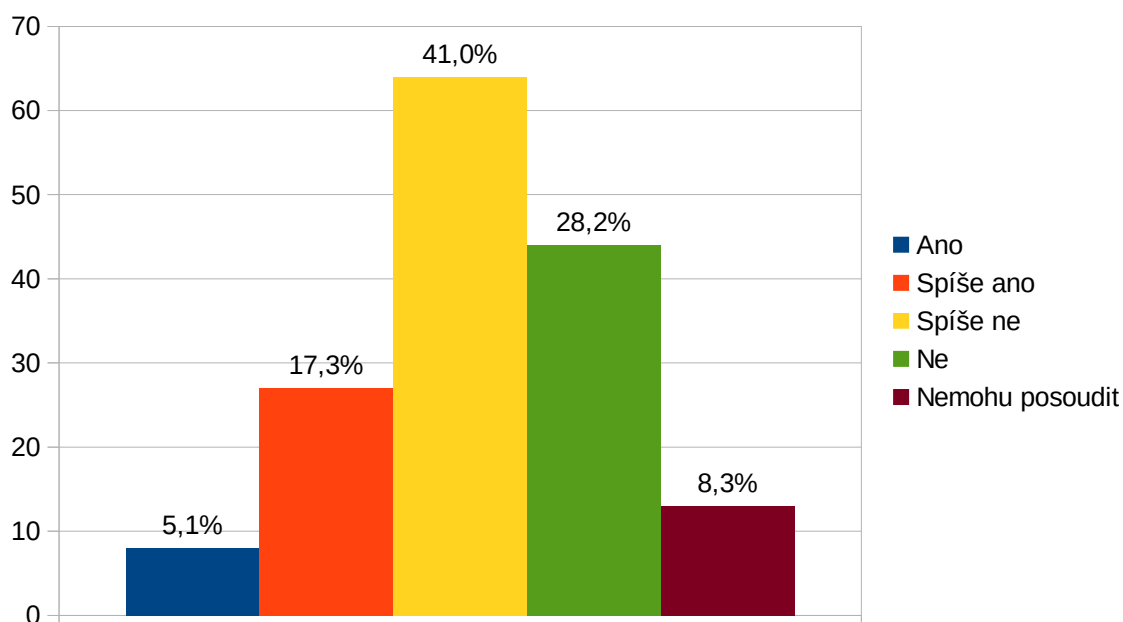
Obr. 19: Komparace - vzdělávání dospělých samotným sociálním pedagogem

Na otázku, zda zvládne sociální pedagog sám vzdělávat dospělé, většina z dotazovaných odpověděla, že ano nebo spíše ano, a to celkem 78,8 %. Opačného názoru, že nezvládne nebo spíše nezvládne, bylo 17,3 %. K této otázce se 3,8 % vyjádřilo, že nemůže posoudit.

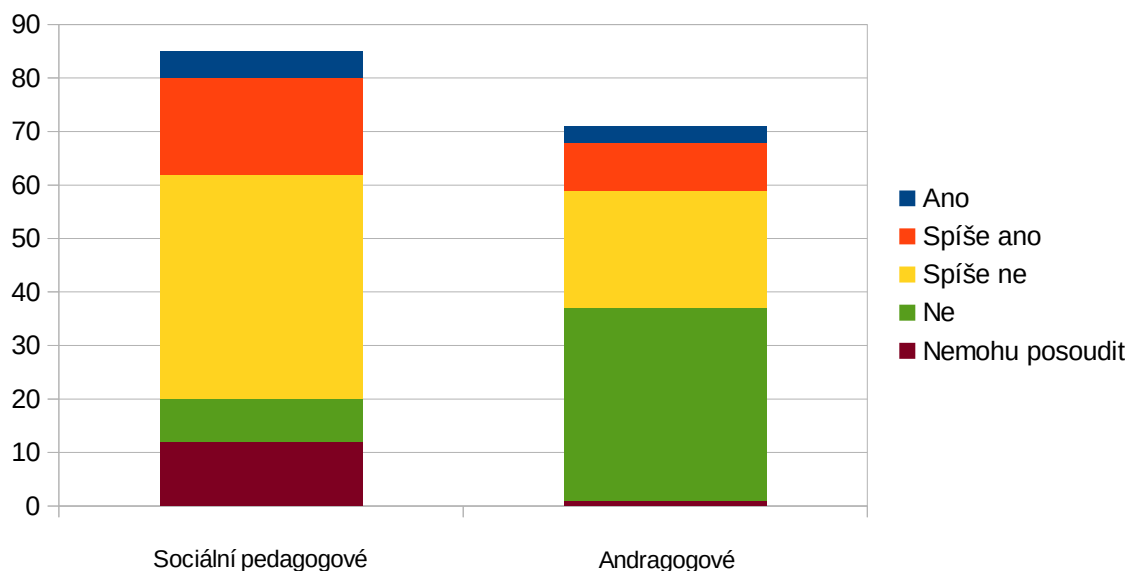
11. Je andragog v rámci vzdělávání dospělých zastupitelný až nahraditelný?

Tab. 11: Zastupitelnost andragoga v rámci vzdělávání

Je andragog v rámci vzdělávání dospělých zastupitelný až nahraditelný?	N	%	N Soc. Ped.	% Soc. Ped.	N Andragog.	% Andragog.
Ano	8	5,1%	5	5,9%	3	4,2%
Spíše ano	27	17,3%	18	21,2%	9	12,7%
Spíše ne	64	41,0%	42	49,4%	22	31,0%
Ne	44	28,2%	8	9,4%	36	50,7%
Nemohu posoudit	13	8,3%	12	14,1%	1	1,4%
Celkem	156	100%	85	100%	71	100%



Obr. 20: Zastupitelnost andragoga v rámci vzdělávání



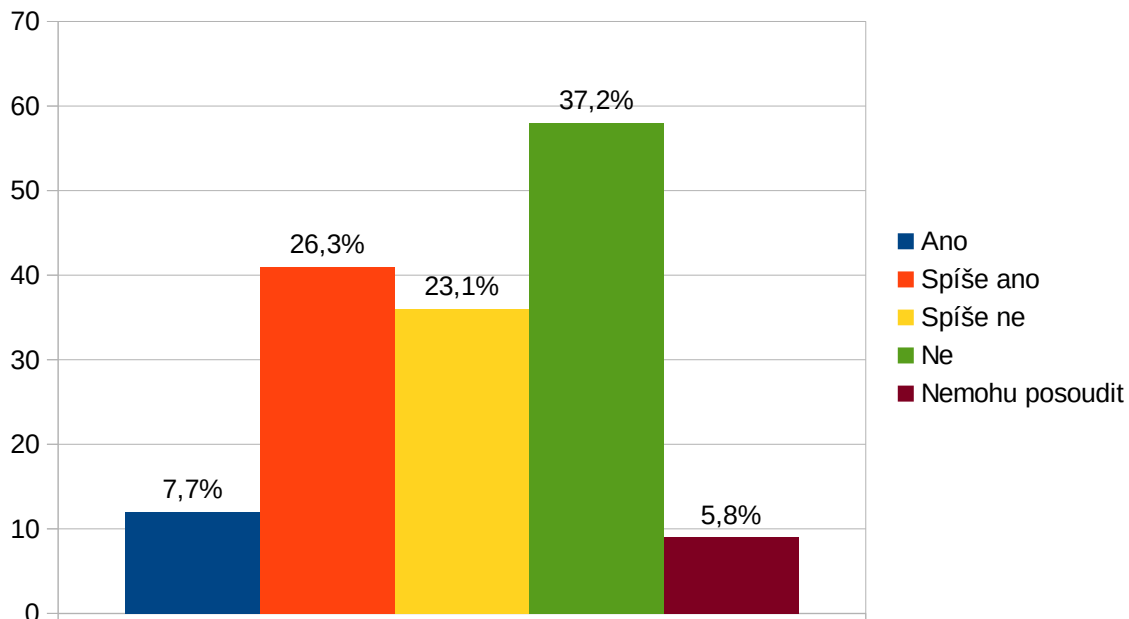
Obr. 21: Komparace - zastupitelnosti andragoga v rámci vzdělávání dle oboru

Na otázce, jestli je andragog ve vzdělávání dospělých zastupitelný až nahraditelný se většina z dotazovaných shodla v názoru, že spíše není nebo není, a to celkem 69,2 %. To, že nahraditelný je, si myslí pouze 22,4 % respondentů. Názor, že nahraditelný spíše není nebo není sdílí 81,7 % andragogů a o něco méně (58,8 %) sociálních pedagogů.

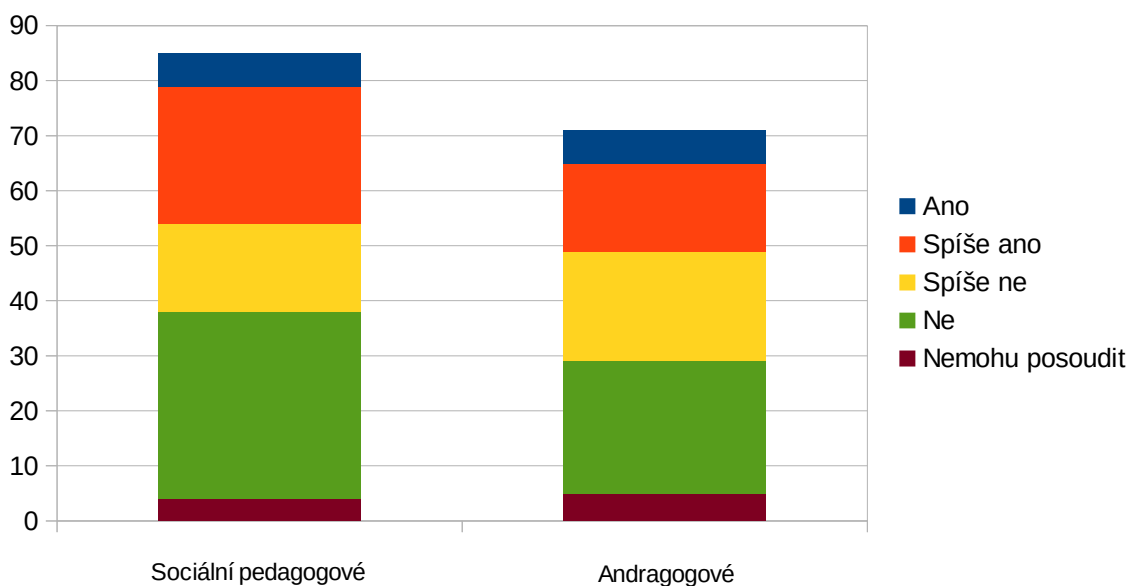
12. Domníváte se, že je nutné, aby měli vystudovaní sociální pedagogové při vzdělávání dospělých k dispozici andragoga?

Tab. 12: Nutnost přítomnosti andragoga při vzdělávání dospělých sociálním pedagogem

Domníváte se, že je nutné, aby měli vystudovaní sociální pedagogové při vzdělávání dospělých k dispozici andragoga?	N	%	N Soc. Ped.	% Soc. Ped.	N Andragog.	% Andragog.
Ano	12	7,7%	6	7,1%	6	8,5%
Spíše ano	41	26,3%	26	30,5%	16	22,5%
Spíše ne	36	23,1%	16	18,7%	20	28,2%
Ne	58	37,2%	34	40,0%	24	33,8%
Nemohu posoudit	9	5,8%	4	4,7%	5	7,0%
Celkem	156	100%	85	100%	71	100%



Obr. 22: Nutnost přítomnosti andragoga při vzdělávání dospělých soc. pedagogem



Obr. 23: Komparace - nutnosti přítomnosti andragoga při vzdělávání dospělých soc. pedagogem dle oboru

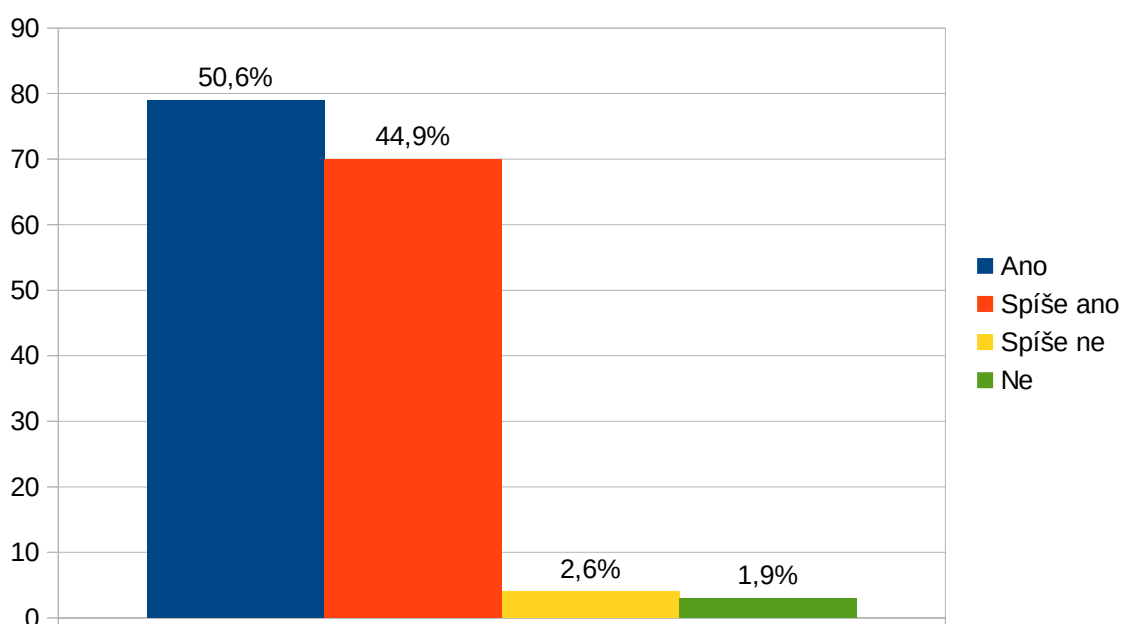
Na otázku, zda je nutné, aby měli vystudovaní sociální pedagogové při vzdělávání dospělých k dispozici andragoga se respondenti vyjádřili takto: 60,3 % dotázaných je toho názoru, že spíše ne nebo ne. Opačný názor, že by měli mít sociální pedagogové k dispozici

andragoga sdílí celkem 34 % dotázaných. Když se podíváme na srovnání názoru podle oboru, zjistíme, že názor, že by sociální pedagogové při vzdělávání dospělých andragoga k dispozici mít měli nebo spíše měli sdílí 31 % andragogů a co je zajímavé, 37,6 % sociálních pedagogů.

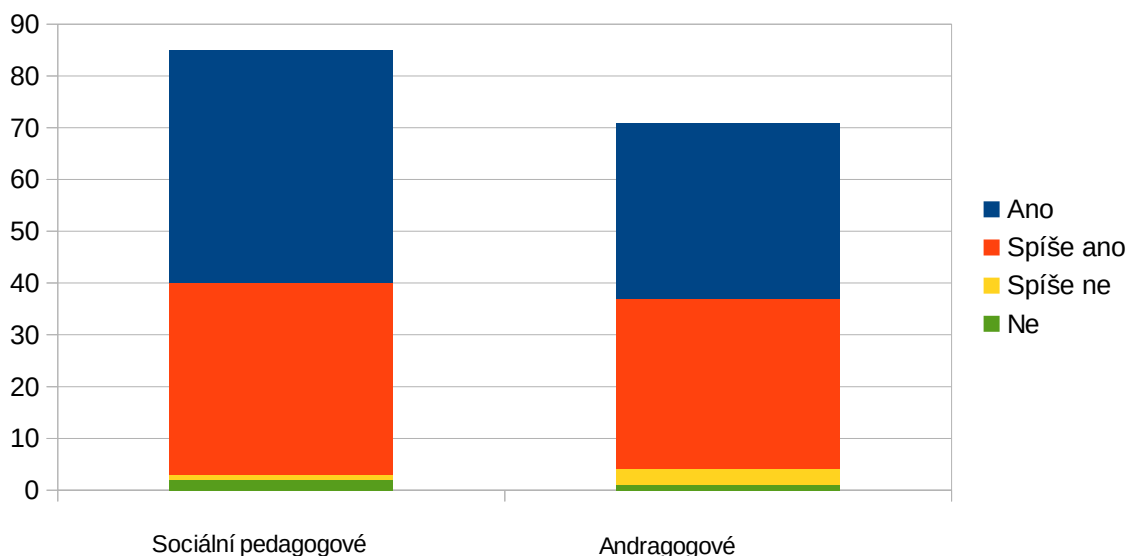
13. Myslíte si, že by spolu měli v rámci vzdělávání spolupracovat sociální pedagogové a andragogové?

Tab. 13: Spolupráce sociálních pedagogů a andragogů při vzdělávání

Myslíte si, že by spolu měli v rámci vzdělávání spolupracovat sociální pedagogové a andragogové?	N	%	N Soc. Ped.	% Soc. Ped.	N Andragog.	% Andragog.
Ano	79	50,6%	45	52,9%	34	47,9%
Spíše ano	70	44,9%	37	43,5%	33	46,5%
Spíše ne	4	2,6%	1	1,2%	3	4,2%
Ne	3	1,9%	2	2,4%	1	1,4%
Celkem	156	100%	85	100%	71	100%



Obr. 24: Spolupráce sociálních pedagogů a andragogů při vzdělávání



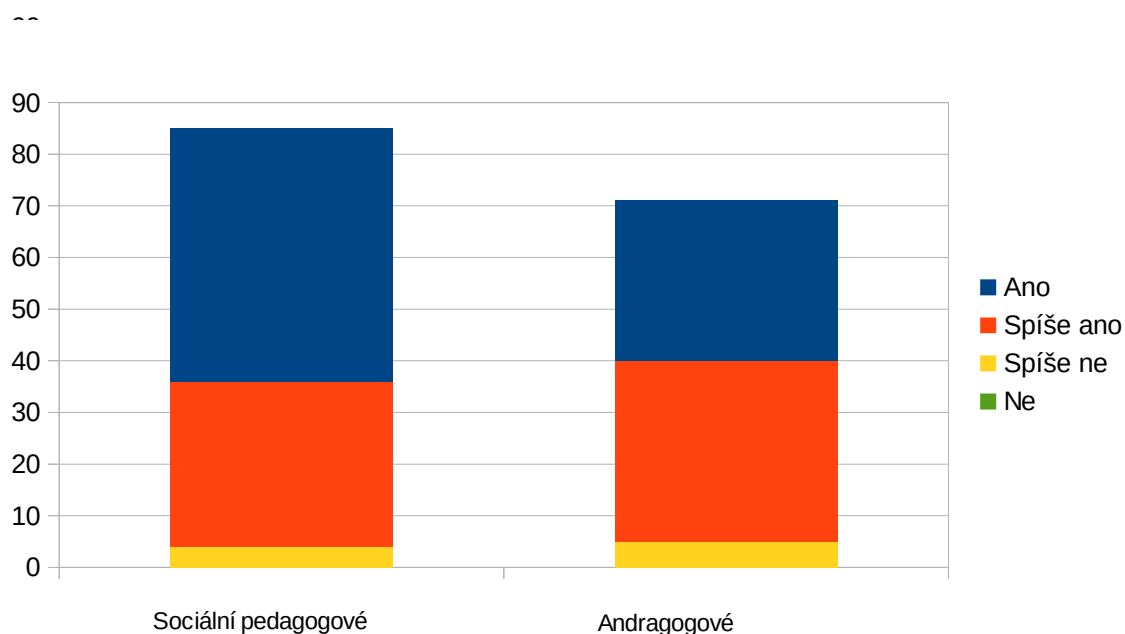
Obr. 25: Komparace - spolupráce sociálních pedagogů a andragogů při vzdělávání dle oboru

Na otázku, zda by spolu měli sociální pedagogové a andragogové spolupracovat, odpověděla většina dotazovaných, že ano nebo spíše ano. Takto odpovědělo celkem 95,5 % dotazovaných respondentů. Pouze 4,5 % respondentů si myslí, že ne. Poměr dotazovaných v rámci oboru je velmi podobný, o spolupráci je přesvědčeno 96,4 % sociálních pedagogů a 94,4 % andragogů.

14. Myslíte si, že by aktivní spolupráce sociálních pedagogů a andragogů v rámci vzdělávání přinesla lepší výsledky v jejich práci?

Tab. 14: Zlepšení výsledků práce při aktivní spolupráci sociálních pedagogů a andragogů

Myslíte si, že by aktivní spolupráce sociálních pedagogů a andragogů v rámci vzdělávání přinesla lepší výsledky v jejich práci?	N	%	N Soc. Ped.	% Soc. Ped.	N Andragog.	% Andragog.
Ano	80	51,3%	49	57,6%	31	43,7%
Spíše ano	67	42,9%	32	37,7%	35	49,3%
Spíše ne	9	5,8%	4	4,7%	5	7,0%
Ne	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Celkem	156	100%	85	100%	71	100%



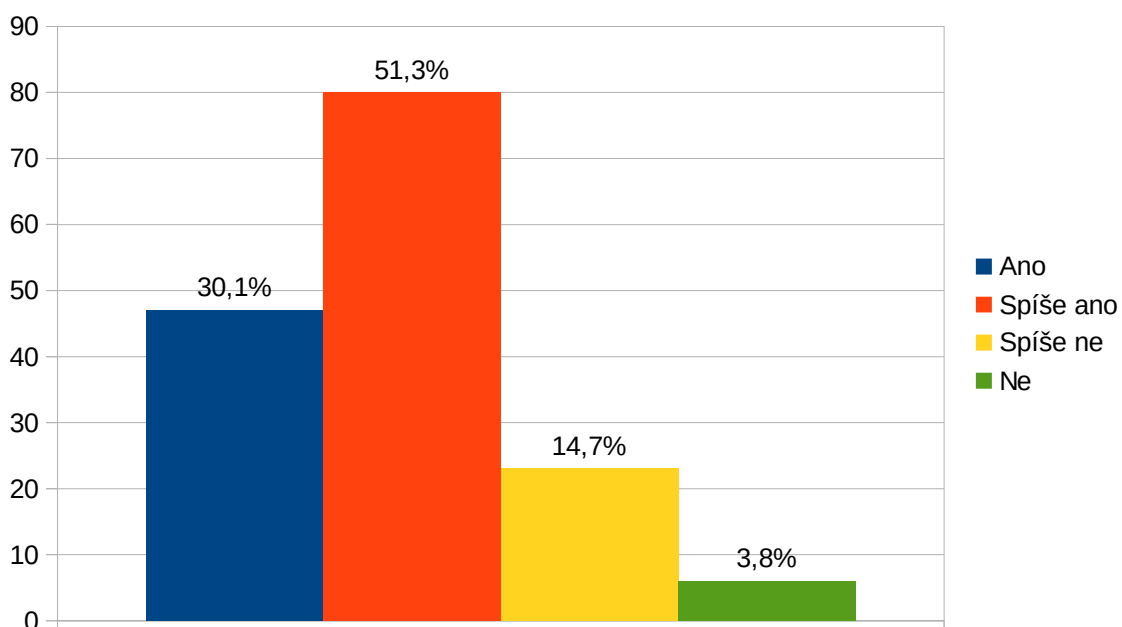
Obr. 27: Komparace - zlepšení výsledků práce při spolupráci soc. pedagogů a andragogů dle oboru

O tom, že by aktivní spolupráce sociálních pedagogů a andragogů přinesla lepší výsledky v práci obou profesí je přesvědčeno 94,2 % dotázaných. Pouze 5,8 % respondentů si myslí, že by spolupráce nepřinesla lepší výsledky v jejich práci. Poměrem podle oborů je o názoru, že by spolupráce nepřinesla lepší výsledky v práci přesvědčeno 4,7 % soc. pedagogů a 7% andragogů.

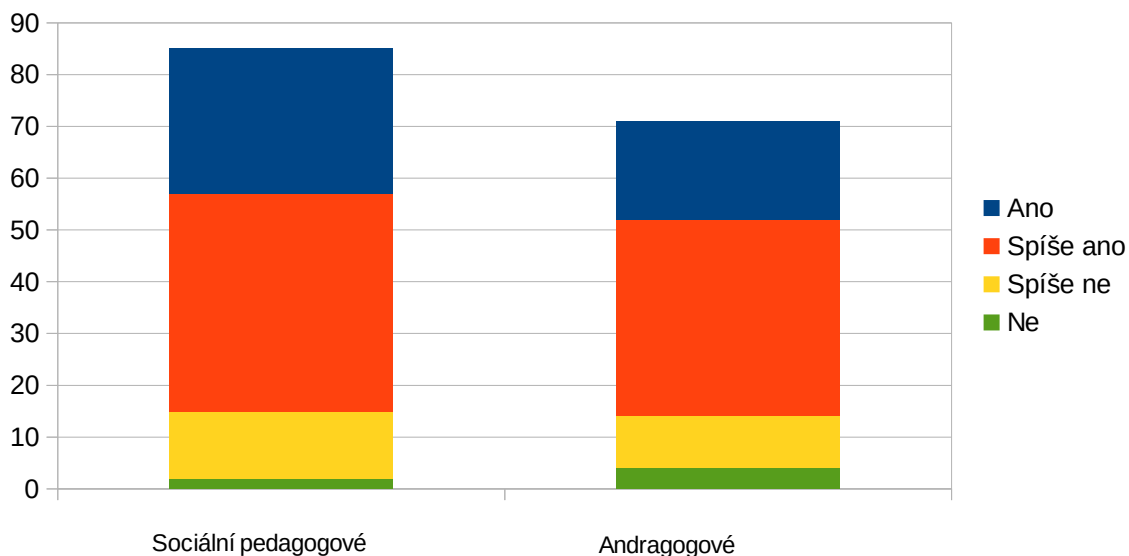
15. Myslíte si, že je na místě, aby byli andragogové více vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky?

Tab. 15: Vhodnost dalšího vzdělávání andragogů v oblasti sociální pedagogiky

Myslíte si, že je na místě, aby byli andragogové více vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky?	N	%	N Soc. Ped.	% Soc. Ped.	N Andragog.	% Andragog.
Ano	47	30,1%	28	32,9%	19	26,8%
Spíše ano	80	51,3%	42	49,4%	38	53,5%
Spíše ne	23	14,7%	13	15,3%	10	14,1%
Ne	6	3,8%	2	2,4%	4	5,6%
Celkem	156	100%	85	100%	71	100%



Obr. 28: Vhodnost dalšího vzdělávání andragogů v oblasti soc. pedagogiky



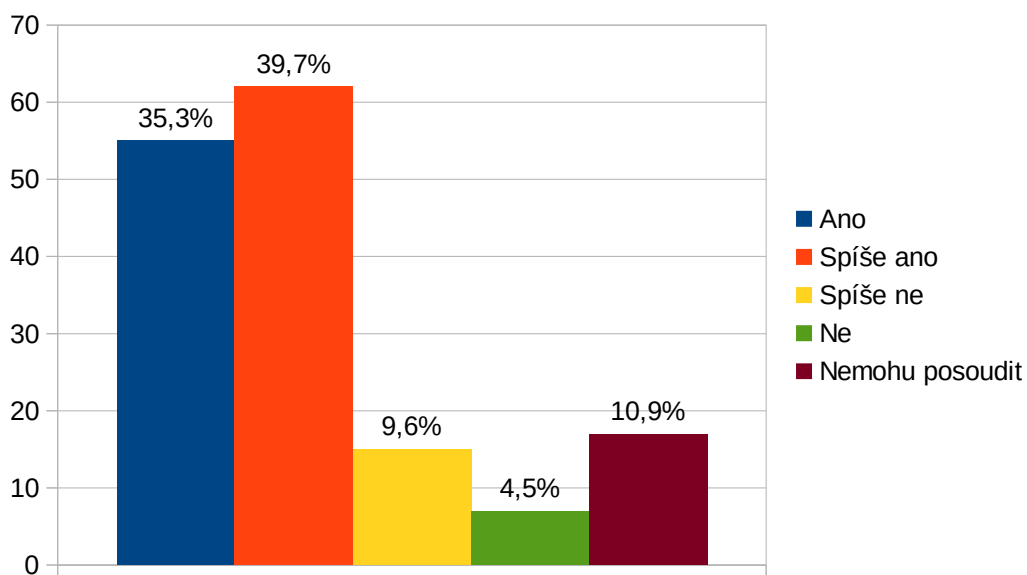
Obr. 29: Komparace - vhodnost dalšího vzdělávání andragogů v oblasti soc. pedagogiky

Na otázku, zda je na místě, aby se andragogové vzdělávali více v oblasti sociální pedagogiky většina dotazovaných odpověděla, že ano nebo spíše ano, a to celkem 81,4 % dotázaných. Pouze 18,5 % respondentů je opačného názoru. Podíváme-li se na poměr dotázaných podle oboru, domnívá se o vhodnosti dalšího vzdělávání andragogů v oblasti sociální pedagogiky 82,3 % z celkového počtu soc. pedagogů a 80,3 % z celkového počtu dotázaných andragogů.

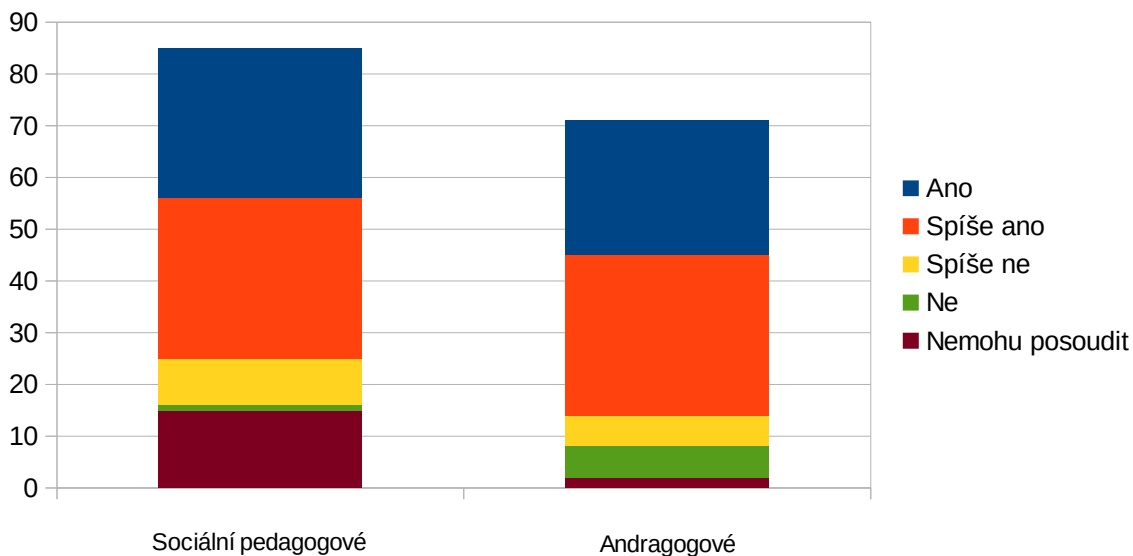
16. Domníváte se, že by vzdělávání andragogů v oblasti sociální pedagogiky přineslo lepší výsledky v jejich práci?

Tab. 16: Zlepšení výsledků práce při vzdělávání andragogů v oblasti sociální pedagogiky

Domníváte se, že by vzdělávání andragogů v oblasti sociální pedagogiky přineslo lepší výsledky v jejich práci?	N	%	N Soc. Ped.	% Soc. Ped.	N Andragog.	% Andragog.
Ano	55	35,3%	29	34,1%	26	36,6%
Spíše ano	62	39,7%	31	36,5%	31	43,7%
Spíše ne	15	9,6%	9	10,6%	6	8,4%
Ne	7	4,5%	1	1,2%	6	8,5%
Nemohu posoudit	17	10,9%	15	17,6%	2	2,8%
Celkem	156	100%	85	100%	71	100%



Obr. 30: Zlepšení výsledků práce při vzdělávání andragogů v oblasti soc. ped.



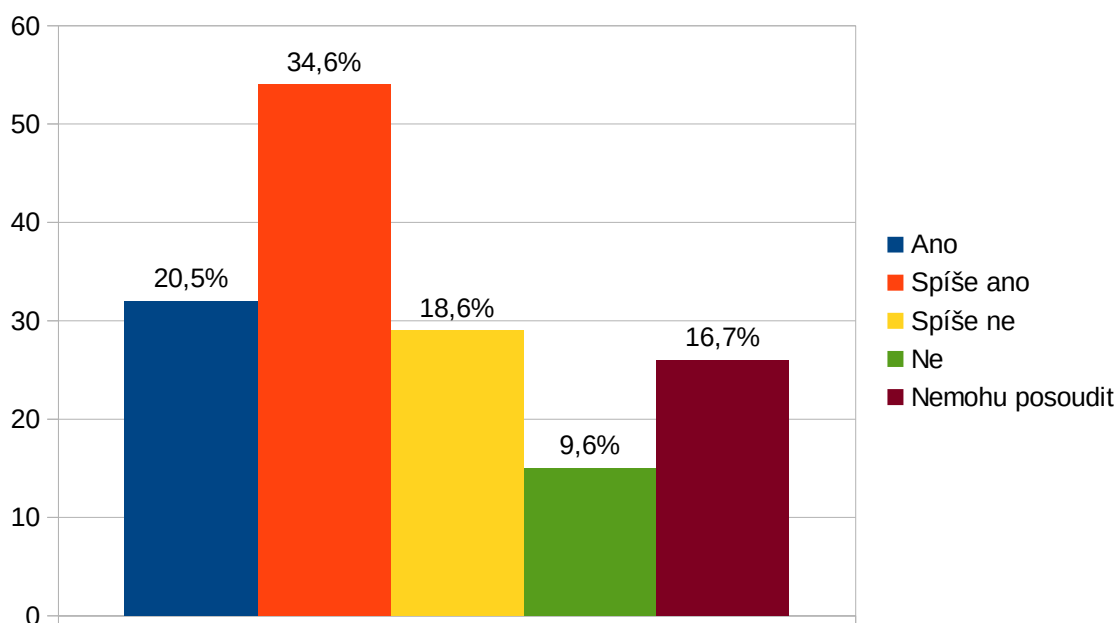
Obr. 31: Komparace - zlepšení výsledků práce při vzdělávání andragogů v oblasti soc. ped.

Na otázku, zda by vzdělávání andragogů v oblasti sociální pedagogiky přineslo lepší výsledky v jejich práci odpovědělo 75 % z celkového počtu dotazovaných respondentů, že ano nebo spíše ano. 14,1 % z celkového počtu dotázaných respondentů si myslí, že by lepší výsledky nepřineslo nebo spíše nepřineslo. 10,9 % dotázaných se vyjádřilo, že tuto problematiku nedokáže posoudit. Porovnáme-li názory sociálních pedagogů a andragogů, 70,6 % sociálních pedagogů si myslí, že ano nebo spíše ano a 17,6 % z nich nemůže posoudit. Andragogové (80,3 %) si myslí, že jejich vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky by lepší výsledky v jejich práci přineslo. Pouze 11,3 % z nich je opačného názoru a zbytek (2,8 %) se vyjádřil, že tuto otázku nemůže posoudit.

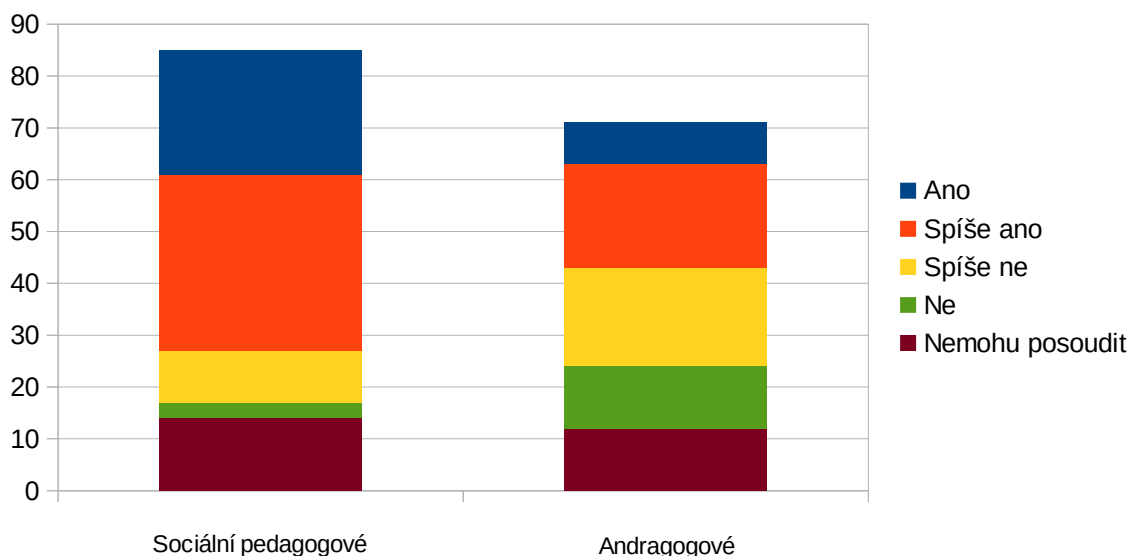
17. Myslíte si, že sociální pedagogové při své vzdělávací práci s lidmi více zohledňují prostředí než andragogové?

Tab. 17: Větší zohledňování prostředí při práci ze strany sociálních pedagogů

Myslíte si, že sociální pedagogové při své vzdělávací práci s lidmi více zohledňují prostředí než andragogové?	N	%	N Soc. Ped.	% Soc. Ped.	N Andragog.	% Andragog.
Ano	32	20,5%	24	28,2%	8	11,2%
Spíše ano	54	34,6%	34	40,0%	20	28,2%
Spíše ne	29	18,6%	10	11,8%	19	26,8%
Ne	15	9,6%	3	3,5%	12	16,9%
Nemohu posoudit	26	16,7%	14	16,5%	12	16,9%
Celkem	156	100%	85	100%	71	100%



Obr. 32: Větší zohledňování prostředí při práci ze strany soc. pedagogů



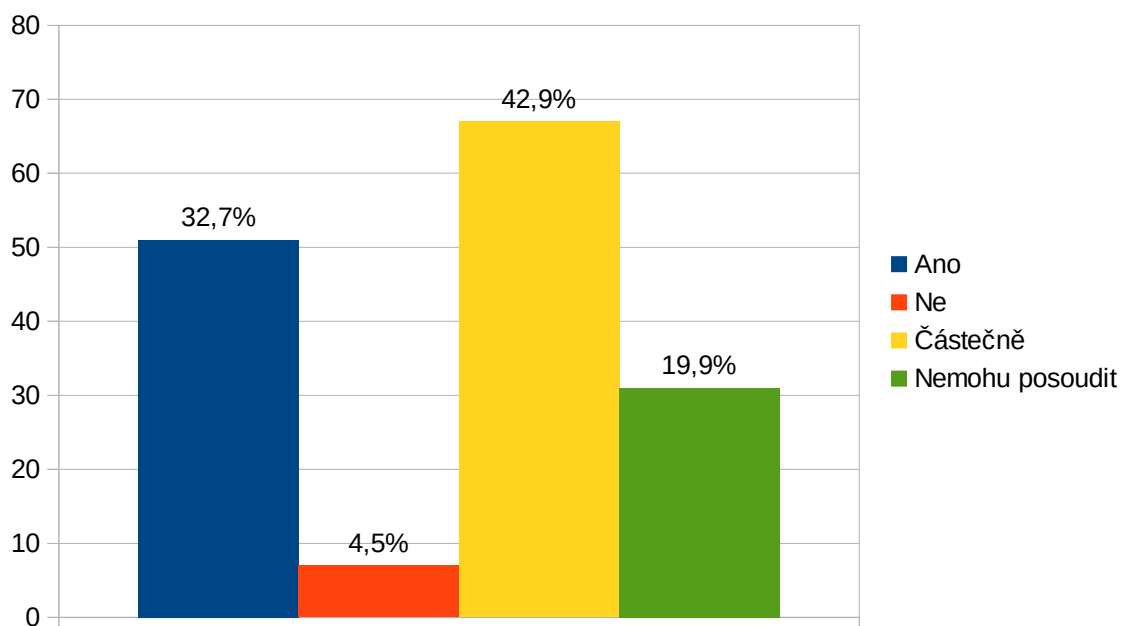
Obr. 33: Komparace - větší zohledňování prostředí při práci ze strany soc. pedagogů

Na otázku, zda sociální pedagogové zohledňují při vzdělávací práci s lidmi více prostředí než andragogové, většina (55,1 %) z celkového počtu dotazovaných odpověděla, že ano nebo spíše ano. 28,2 % respondentů si myslí, že sociální pedagogové nezohledňují nebo spíše nezohledňují při vzdělávací práci s lidmi více prostředí než andragogové. Možnost nemohu posoudit si vybralo celkem 16,7 % dotazovaných. V komparaci názorů sociálních pedagogů a andragogů vidíme, že 68,2 % z celkového počtu sociálních pedagogů je přesvědčeno, že zohledňují nebo spíše zohledňují prostředí více než andragogové. U andragogů tento názor sdílí pouze 39,4 % z celkového počtu dotazovaných andragogů. Na druhou stranu 43,7 % andragogů si myslí, že sociální pedagogové při své vzdělávací práci s lidmi nezohledňují nebo spíše nezohledňují prostředí více než andragogové.

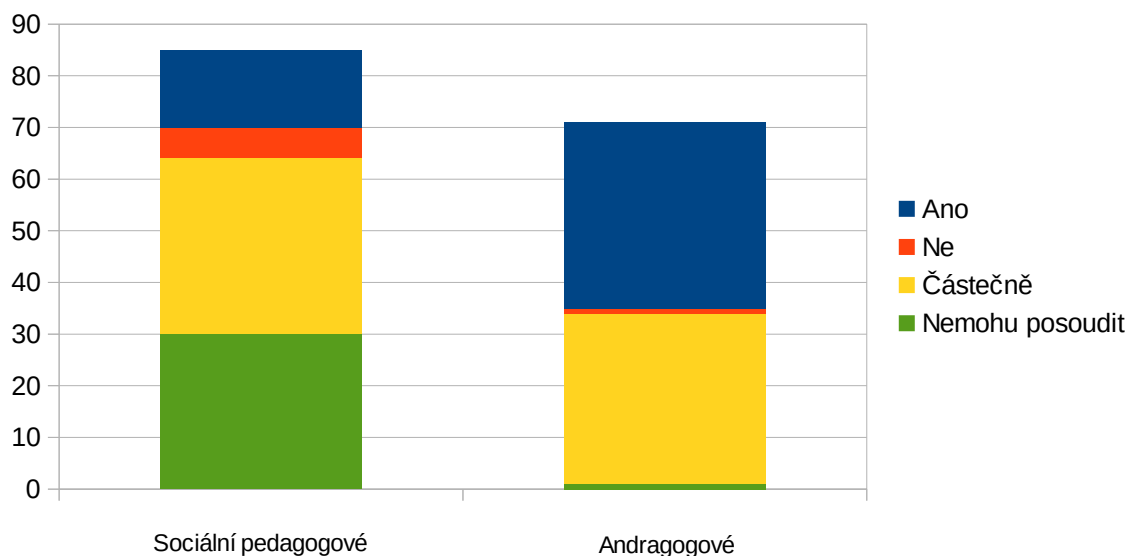
18. Zohledňují andragogové ve vzdělávacím procesu dle vašeho názoru prostředí, ve kterém dotyční jedinci žijí?

Tab. 18: Zohledňování prostředí při práci ze strany andragogů

Zohledňují andragogové ve vzdělávacím procesu dle vašeho názoru prostředí, ve kterém dotyční jedinci žijí?	N	%	N Soc. Ped.	% Soc. Ped.	N Andragog.	% Andragog.
Ano	51	32,7%	15	17,6%	36	50,7%
Ne	7	4,5%	6	7,1%	1	1,4%
Částečně	67	42,9%	34	40,0%	33	46,5%
Nemohu posoudit	31	19,9%	30	35,3%	1	1,4%
Celkem	156	100%	85	100%	71	100%



Obr. 34: Zohledňování prostředí při práci ze strany andragogů



Obr. 35: Komparace - zohledňování prostředí při práci ze strany andragogů

Na otázku, zda vůbec ve vzdělávacím procesu zohledňují andragogové prostředí, ve kterém dotyční jedinci žijí, odpověděla většina z dotázaných (42,9 %), že částečně. O tom, že prostředí zohledňují, je přesvědčeno 32,7 % dotázaných. 19,9 % ze všech respondentů odpovědělo, že nemůže posoudit. Přičemž možnost „nemohu posoudit“ zvolilo logicky 35,3 % z celkového počtu dotazovaných sociálních pedagogů a jen 1,4 % z celkového počtu dotazovaných andragogů. Jednoznačnou možnost, že andragogové zohledňují při své vzdělávací práci prostředí, ve kterém dotyční jedinci žijí, zvolilo 50,7 % z celkového počtu dotázaných andragogů. Tuto možnost zvolilo oproti tomu jen 17,6 % sociálních pedagogů. Můžeme říct, že co se týká této otázky, shodli se v názoru, že částečně andragogové zohledňují při své vzdělávací práci prostředí jak sociální pedagogové (40,0 % z celkového počtu dotázaných sociálních pedagogů), tak i andragogové (46,5 % z celkového počtu dotázaných andragogů).

5.2 Vyhodnocení hypotéz – statistické výpočty

Na základě dotazníkového šetření o 156 respondentech byly pomocí statistických testů testovány hypotézy, které byly formulovány jako tvrzení o populační skupině andragogů a speciálních pedagogů. 156 respondentů tvořilo podmnožinu této populační skupiny, tzv. výběrový soubor. Na základě informací od respondentů byly testovány hypotézy o názo-

rech celé populační skupiny. Cílem bylo zjistit, zda podíl andragogů a pedagogů překračuje v jednotlivých názorech 50%. K testování hypotéz tohoto typu byl použit interval spolehlivosti pro relativní četnost, který pomocí podílu respondentů odhadne maximální populační podíl andragogů a sociálních pedagogů, pro který lze prokázat jeho překročení. Hladina významnosti byla vybrána standardně jako 0,05 a použity tedy byly 95% levostranné intervaly spolehlivosti. K výpočtům byl použit program STATISTICA 10 CZ.

Hypotézy:

H1: Více než polovina respondentů se domnívá, že úloha sociální pedagogiky v rámci vzdělávání je rámcově podobná s úlohou andragogiky.

Na základě této hypotézy byly formulovány statistické hypotézy 1H a 2H pro třetí a čtvrtou otázku dotazníku:

1H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že úloha sociální pedagogiky a andragogiky je z velké většiny ve vzdělávání podobná.

1H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že úloha sociální pedagogiky a andragogiky je z velké většiny ve vzdělávání podobná.

Počet souhlasných odpovědí, který byl získán jako součet četností odpovědí ano a spíše ano, celkový počet odpovědí, z toho vypočtený podíl odpovědí a interval spolehlivosti jsou uvedeny v následující tabulce.

3. Úloha sociální pedagogiky a andragogiky je z velké většiny ve vzdělávání podobná.

počet souhlasných odpovědí	123
celkový počet odpovědí	156
podíl souhlasných odpovědí	0,79
95% levostranný interval spolehlivosti pro míru souhlasu	(0,73 ; 1)

Celkem 123 ze 156 respondentů uvedlo souhlasnou odpověď s tvrzením, že úloha sociální pedagogiky a andragogiky je z velké většiny ve vzdělávání podobná. Podíl souhlasících respondentů tedy činil 79%. Na základě toho byl pro pedagogy a sociální pedagogy obecně vypočten 95% levostranný interval spolehlivosti (0,73 ; 1). Protože tento interval neob-

sahuje padesátiprocentní podíl, **zamítáme** nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% jsme tedy prokázali pravdivost alternativní hypotézy. Konkrétněji, **s pravděpodobností 0,95 je podíl andragogů a sociálních pedagogů, kteří se domnívají, že úloha sociální pedagogiky a andragogiky je z velké většiny ve vzdělávání podobná, vyšší než 73%.**

2H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že sociální pedagogové a andragogové usilují v rámci vzdělávání o stejné cíle.

2H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že sociální pedagogové a andragogové usilují v rámci vzdělávání o stejné cíle.

Počet souhlasných odpovědí, který byl získán jako součet četností odpovědí ano a spíše ano, celkový počet odpovědí, z toho vypočtený podíl odpovědí a interval spolehlivosti jsou uvedeny v následující tabulce.

4. Sociální pedagogové a andragogové usilují v rámci vzdělávání o stejné cíle.

počet souhlasných odpovědí	123
celkový počet odpovědí	156
podíl souhlasných odpovědí	0,79
95% levostranný interval spolehlivosti pro míru souhlasu	(0,73; 1)

Celkem 123 ze 156 respondentů uvedlo souhlasnou odpověď s tvrzením, že sociální pedagogové a andragogové usilují v rámci vzdělávání o stejné cíle. Podíl souhlasících respondentů tedy činil 79%. Na základě toho byl pro pedagogy a sociální pedagogy obecně vypočten 95% levostranný interval spolehlivosti (0,73 ; 1). Protože tento interval neobsahuje padesátiprocentní podíl, **zamítáme** nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% jsme tedy prokázali pravdivost alternativní hypotézy. Konkrétněji, **s pravděpodobností 0,95 je podíl andragogů a sociálních pedagogů, kteří se domnívají, že sociální pedagogové a andragogové usilují v rámci vzdělávání o stejné cíle, vyšší než 73%.**

H2: Více než polovina respondentů si myslí, že sociální pedagogika nemůže plně využívat moderní metody andragogiky.

Na základě této hypotézy byly formulovány statistické hypotézy 3H a 4H, 5H, 6H a 8H pro pátou, šestou, sedmou, osmou a desátou otázku dotazníku:

3H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že metody, které ve vzdělávání používá andragogika, jsou vhodné i pro sociální pedagogiku.

3H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že metody, které ve vzdělávání používá andragogika, jsou vhodné i pro sociální pedagogiku.

Počet souhlasných odpovědí, který byl získán jako součet četností odpovědí ano a spíše ano, celkový počet odpovědí, z toho vypočtený podíl odpovědí a interval spolehlivosti jsou uvedeny v následující tabulce.

5. Metody, které ve vzdělávání používá andragogika, jsou vhodné i pro sociální pedagogiku.

počet souhlasných odpovědí	101
celkový počet odpovědí	156
podíl souhlasných odpovědí	0,65
95% levostranný interval spolehlivosti pro míru souhlasu	(0,58; 1)

Celkem 101 ze 156 respondentů uvedlo souhlasnou odpověď s tvrzením, že metody, které ve vzdělávání používá andragogika, jsou vhodné i pro sociální pedagogiku. Podíl souhlasících respondentů tedy činil 65%. Na základě toho byl pro pedagogy a sociální pedagogy obecně vypočten 95% levostranný interval spolehlivosti (0,58 ; 1). Protože tento interval neobsahuje padesátiprocentní podíl, **zamítáme** nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% jsme tedy prokázali pravdivost alternativní hypotézy. Konkrétněji, **s pravděpodobností 0,95 je podíl andragogů a sociálních pedagogů, kteří se domnívají, že metody, které ve vzdělávání používá andragogika, jsou vhodné i pro sociální pedagogiku, vyšší než 58%.**

4H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že častější využívání metody workshopu by přispělo ke zlepšení práce sociálních pedagogů ve vzdělávání.

4H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že častější využívání metody workshopu by přispělo ke zlepšení práce sociálních pedagogů ve vzdělávání.

Počet souhlasných odpovědí, který byl získán jako součet četností odpovědí ano a spíše ano, celkový počet odpovědí, z toho vypočtený podíl odpovědí a interval spolehlivosti jsou uvedeny v následující tabulce.

6. Přispělo by podle vás ke zlepšení práce sociálních pedagogů ve vzdělávání častější využívání metody workshopu?

počet souhlasných odpovědí	131
celkový počet odpovědí	156
podíl souhlasných odpovědí	0,84
95% levostranný interval spolehlivosti pro míru souhlasu	(0,78; 1)

Celkem 131 ze 156 respondentů uvedlo souhlasnou odpověď s tvrzením, že častější využívání metody workshopu by přispělo ke zlepšení práce sociálních pedagogů ve vzdělávání. Podíl souhlasících respondentů tedy činil 84%. Na základě toho byl pro pedagogy a sociální pedagogy obecně vypočten 95% levostranný interval spolehlivosti (0,78 ; 1). Protože tento interval neobsahuje padesátiprocentní podíl, **zamítáme** nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% jsme tedy prokázali pravdivost alternativní hypotézy. Konkrétněji, **s pravděpodobností 0,95 je podíl andragogů a sociálních pedagogů, kteří se domnívají, že častější využívání metody workshopu by přispělo ke zlepšení práce sociálních pedagogů ve vzdělávání, vyšší než 78%.**

5H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že metoda zážitkového učení je v rámci vzdělávání v sociální pedagogice dostatečně využívána.

5H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že metoda zážitkového učení je v rámci vzdělávání v sociální pedagogice dostatečně využívána.

Počet souhlasných odpovědí, který byl získán jako součet četností odpovědí ano a spíše ano, celkový počet odpovědí, z toho vypočtený podíl odpovědí a interval spolehlivosti jsou uvedeny v následující tabulce.

7. Je podle vás v rámci vzdělávání v sociální pedagogice dostatečně využívána metoda zážitkového učení?

počet souhlasných odpovědí	39
celkový počet odpovědí	156
podíl souhlasných odpovědí	0,25
95% levostranný interval spolehlivosti pro míru souhlasu	(0,19; 1)

Celkem 39 ze 156 respondentů uvedlo souhlasnou odpověď s tvrzením, že metoda zážitkového učení je v rámci vzdělávání v sociální pedagogice dostatečně využívána. Podíl souhlasících respondentů tedy činil 25%. Na základě toho byl pro pedagogy a sociální pedagogy obecně vypočten 95% levostranný interval spolehlivosti (0,19 ; 1). Protože tento interval obsahuje padesátiprocentní podíl, **nezamítáme** nulovou hypotézu. Nebyla tedy prokázána pravdivost alternativní hypotézy. Konkrétněji, **s pravděpodobností 0,95 je podíl andragogů a sociálních pedagogů, kteří se domnívají, že metoda zážitkového učení je v rámci vzdělávání v sociální pedagogice dostatečně využívána, vyšší než 19%.**

6H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že tzv. problémové metody jsou v sociální pedagogice při vzdělávání dostatečně využívány.

6H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že tzv. problémové metody jsou v sociální pedagogice při vzdělávání dostatečně využívány.

Počet souhlasných odpovědí, který byl získán jako součet četností odpovědí ano a spíše ano, celkový počet odpovědí, z toho vypočtený podíl odpovědí a interval spolehlivosti jsou uvedeny v následující tabulce.

8. Jsou v sociální pedagogice při vzdělávání dostatečně využívány tzv. problémové metody (situační a řízené hry, dramatizace, hraní rolí)?

počet souhlasných odpovědí	40
celkový počet odpovědí	156
podíl souhlasných odpovědí	0,26
95% levostranný interval spolehlivosti pro míru souhlasu	(0,21; 1)

Celkem 40 ze 156 respondentů uvedlo souhlasnou odpověď s tvrzením, že problémové metody jsou v sociální pedagogice při vzdělávání dostatečně využívány. Podíl souhlasících respondentů tedy činil 26%. Na základě toho byl pro pedagogy a sociální pedagogy obecně vypočten 95% levostranný interval spolehlivosti (0,21 ; 1). Protože tento interval obsahuje padesátiprocentní podíl, **nezamítáme** nulovou hypotézu. Nebyla tedy prokázána pravdivost alternativní hypotézy. Konkrétněji, **s pravděpodobností 0,95 je podíl andragogů a sociálních pedagogů, kteří se domnívají, že problémové metody jsou v sociální pedagogice při vzdělávání dostatečně využívány, vyšší než 21%.**

8H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že sociální pedagog zvládne sám vzdělávat dospělé.

8H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že sociální pedagog zvládne sám vzdělávat dospělé.

Počet souhlasných odpovědí, který byl získán jako součet četností odpovědí ano a spíše ano, celkový počet odpovědí, z toho vypočtený podíl odpovědí a interval spolehlivosti jsou uvedeny v následující tabulce.

10. Zvládne sociální pedagog sám vzdělávat dospělé?

počet souhlasných odpovědí	123
celkový počet odpovědí	156
podíl souhlasných odpovědí	0,79
95% levostranný interval spolehlivosti pro míru souhlasu	(0,73; 1)

Celkem 123 ze 156 respondentů uvedlo souhlasnou odpověď s tvrzením, že sociální pedagog zvládne sám vzdělávat dospělé. Podíl souhlasících respondentů tedy činil 79%. Na základě toho byl pro pedagogy a sociální pedagogy obecně vypočten 95% levostranný

interval spolehlivosti (0,73 ; 1). Protože tento interval neobsahuje padesátiprocentní podíl, **zamítáme** nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% jsme tedy prokázali pravdivost alternativní hypotézy. Konkrétněji, **s pravděpodobností 0,95 je podíl andragogů a sociálních pedagogů, kteří se domnívají, že sociální pedagog zvládne sám vzdělávat dospělé, vyšší než 73%.**

H3: Více než polovina respondentů si myslí, že sociální pedagog může ve vzdělávání dospělých plně nahradit andragoga.

Na základě této hypotézy byly formulovány statistické hypotézy 7H a 8H (viz výše), 9H a 10H pro devátou, jedenáctou a dvanáctou otázku dotazníku:

7H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že andragog může být ve vzdělávacím procesu kdykoliv zastoupen sociálním pedagogem.

7H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že andragog může být ve vzdělávacím procesu kdykoliv zastoupen sociálním pedagogem.

Počet souhlasných odpovědí, který byl získán jako součet četností odpovědí ano a spíše ano, celkový počet odpovědí, z toho vypočtený podíl odpovědí a interval spolehlivosti jsou uvedeny v následující tabulce.

9. Může být andragog ve vzdělávacím procesu kdykoliv zastoupen sociálním pedagogem?

počet souhlasných odpovědí	52
celkový počet odpovědí	156
podíl souhlasných odpovědí	0,33
95% levostranný interval spolehlivosti pro míru souhlasu	(0,26; 1)

Celkem 52 ze 156 respondentů uvedlo souhlasnou odpověď s tvrzením, že andragog může být ve vzdělávacím procesu kdykoliv zastoupen sociálním pedagogem. Podíl souhlasících respondentů tedy činil 33%. Na základě toho byl pro pedagogy a sociální pedagogy obecně vypočten 95% levostranný interval spolehlivosti (0,26 ; 1). Protože tento interval obsahuje

padesátiprocentní podíl, **nezamítáme** nulovou hypotézu. Nebyla tedy prokázána pravdivost alternativní hypotézy. Konkrétněji, **s pravděpodobností 0,95 je podíl andragogů a sociálních pedagogů, kteří se domnívají, že andragog může být ve vzdělávacím procesu kdykoliv zastoupen sociálním pedagogem, vyšší než 26%.**

9H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že andragog je v rámci vzdělávání dospělých zastupitelný až nahraditelný.

9H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že andragog je v rámci vzdělávání dospělých zastupitelný až nahraditelný.

Počet souhlasných odpovědí, který byl získán jako součet četností odpovědí ano a spíše ano, celkový počet odpovědí, z toho vypočtený podíl odpovědí a interval spolehlivosti jsou uvedeny v následující tabulce.

11. Je andragog v rámci vzdělávání dospělých zastupitelný až nahraditelný?

počet souhlasných odpovědí	35
celkový počet odpovědí	156
podíl souhlasných odpovědí	0,22
95% levostranný interval spolehlivosti pro míru souhlasu	(0,16; 1)

Celkem 35 ze 156 respondentů uvedlo souhlasnou odpověď s tvrzením, že andragog je v rámci vzdělávání dospělých zastupitelný až nahraditelný. Podíl souhlasících respondentů tedy činil 22%. Na základě toho byl pro pedagogy a sociální pedagogy obecně vypočten 95% levostranný interval spolehlivosti (0,16 ; 1). Protože tento interval obsahuje padesátiprocentní podíl, **nezamítáme** nulovou hypotézu. Nebyla tedy prokázána pravdivost alternativní hypotézy. Konkrétněji, **s pravděpodobností 0,95 je podíl andragogů a sociálních pedagogů, kteří se domnívají, že andragog je v rámci vzdělávání dospělých zastupitelný až nahraditelný, vyšší než 16%.**

10H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že je nutné, aby měli vystudovaní sociální pedagogové při vzdělávání dospělých k dispozici andragoga.

10H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že je nutné, aby měli vystudovaní sociální pedagogové při vzdělávání dospělých k dispozici andragoga.

Počet souhlasných odpovědí, který byl získán jako součet četností odpovědí ano a spíše ano, celkový počet odpovědí, z toho vypočtený podíl odpovědí a interval spolehlivosti jsou uvedeny v následující tabulce.

12. Domníváte se, že je nutné, aby měli vystudovaní sociální pedagogové při vzdělávání dospělých k dispozici andragoga?

počet souhlasných odpovědí	53
celkový počet odpovědí	156
podíl souhlasných odpovědí	0,34
95% levostranný interval spolehlivosti pro míru souhlasu	(0,28; 1)

Celkem 53 ze 156 respondentů uvedlo souhlasnou odpověď s tvrzením, že je nutné, aby měli vystudovaní sociální pedagogové při vzdělávání dospělých k dispozici andragoga. Podíl souhlasících respondentů tedy činil 34%. Na základě toho byl pro pedagogy a sociální pedagogy obecně vypočten 95% levostranný interval spolehlivosti (0,28 ; 1). Protože tento interval obsahuje padesátiprocentní podíl, **nezamítáme** nulovou hypotézu. Nebyla tedy prokázána pravdivost alternativní hypotézy. Konkrétněji, s **pravděpodobností 0,95 je podíl andragogů a sociálních pedagogů, kteří se domnívají, že je nutné, aby měli vystudovaní sociální pedagogové při vzdělávání dospělých k dispozici andragoga, vyšší než 28%.**

H4: Více než polovina dotazovaných se domnívá, že je prospěšné, aby spolu sociální pedagogové a andragogové ve vzdělávání spolupracovali.

Na základě této hypotézy byly formulovány statistické hypotézy 11H a 12H pro třináctou a čtrnáctou otázku dotazníku:

11H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že by spolu v rámci vzdělávání měli sociální pedagogové a andragogové spolupracovat.

11H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že by spolu v rámci vzdělávání měli sociální pedagogové a andragogové spolupracovat.

Počet souhlasných odpovědí, který byl získán jako součet četností odpovědí ano a spíše ano, celkový počet odpovědí, z toho vypočtený podíl odpovědí a interval spolehlivosti jsou uvedeny v následující tabulce.

13. Myslíte si, že by spolu měli v rámci vzdělávání spolupracovat sociální pedagogové a andragogové?

počet souhlasných odpovědí	149
celkový počet odpovědí	156
podíl souhlasných odpovědí	0,96
95% levostranný interval spolehlivosti pro míru souhlasu	(0,93; 1)

Celkem 149 ze 156 respondentů uvedlo souhlasnou odpověď s tvrzením, že by spolu v rámci vzdělávání měli sociální pedagogové a andragogové spolupracovat. Podíl souhlasících respondentů tedy činil 96%. Na základě toho byl pro pedagogy a sociální pedagogy obecně vypočten 95% levostranný interval spolehlivosti (0,93 ; 1). Protože tento interval neobsahuje padesátiprocentní podíl, **zamítáme** nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% jsme tedy prokázali pravdivost alternativní hypotézy. Konkrétněji, **s pravděpodobností 0,95 je podíl andragogů a sociálních pedagogů, kteří se domnívají, že by spolu v rámci vzdělávání měli sociální pedagogové a andragogové spolupracovat, vyšší než 93%.**

12H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že by aktivní spolupráce sociálních pedagogů a andragogů v rámci vzdělávání přinesla lepší výsledky v jejich práci.

12H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že by aktivní spolupráce sociálních pedagogů a andragogů v rámci vzdělávání přinesla lepší výsledky

v jejich práci.

Počet souhlasných odpovědí, který byl získán jako součet četností odpovědí rozhodně ano a spíše ano, celkový počet odpovědí, z toho vypočtený podíl odpovědí a interval spolehlivosti jsou uvedeny v následující tabulce.

14. Myslíte si, že by aktivní spolupráce sociálních pedagogů a andragogů v rámci vzdělávání přinesla lepší výsledky v jejich práci?

počet souhlasných odpovědí	147
celkový počet odpovědí	156
podíl souhlasných odpovědí	0,94
95% levostranný interval spolehlivosti pro míru souhlasu	(0,90; 1)

Celkem 147 ze 156 respondentů uvedlo souhlasnou odpověď s tvrzením, že by aktivní spolupráce sociálních pedagogů a andragogů v rámci vzdělávání přinesla lepší výsledky v jejich práci. Podíl souhlasících respondentů tedy činil 94%. Na základě toho byl pro pedagogy a sociální pedagogy obecně vypočten 95% levostranný interval spolehlivosti (0,90 ; 1). Protože tento interval neobsahuje padesátiprocentní podíl, **zamítáme** nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% jsme tedy prokázali pravdivost alternativní hypotézy. Konkrétněji, **s pravděpodobností 0,95 je podíl andragogů a sociálních pedagogů, kteří se domnívají, že by aktivní spolupráce sociálních pedagogů a andragogů v rámci vzdělávání přinesla lepší výsledky v jejich práci, vyšší než 90%.**

H5: Více než polovina respondentů si myslí, že by se andragogové měli více vzdělávat v oblasti sociální pedagogiky.

Na základě této hypotézy byly formulovány statistické hypotézy 13H a 14H pro patnáctou a šestnáctou otázku dotazníku:

13H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že by andragogové měli být více vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky.

13H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že by andragogové měli být více vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky.

Počet souhlasných odpovědí, který byl získán jako součet četností odpovědí ano a spíše ano, celkový počet odpovědí, z toho vypočtený podíl odpovědí a interval spolehlivosti jsou uvedeny v následující tabulce.

15. Myslíte si, že je na místě, aby byli andragogové více vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky?

počet souhlasných odpovědí	127
celkový počet odpovědí	156
podíl souhlasných odpovědí	0,81
95% levostranný interval spolehlivosti pro míru souhlasu	(0,75; 1)

Celkem 127 ze 156 respondentů uvedlo souhlasnou odpověď s tvrzením, že by andragogové měli být více vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky. Podíl souhlasících respondentů tedy činil 81%. Na základě toho byl pro pedagogy a sociální pedagogy obecně vypočten 95% levostranný interval spolehlivosti (0,75 ; 1). Protože tento interval neobsahuje padesátiprocentní podíl, **zamítáme** nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% jsme tedy prokázali pravdivost alternativní hypotézy. Konkrétněji, **s pravděpodobností 0,95 je podíl andragogů a sociálních pedagogů, kteří se domnívají, že by andragogové měli být více vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky, vyšší než 75%.**

14H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že by vzdělávání andragogů v oblasti sociální pedagogiky přineslo lepší výsledky v jejich práci.

14H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že by vzdělávání andragogů v oblasti sociální pedagogiky přineslo lepší výsledky v jejich práci.

Počet souhlasných odpovědí, který byl získán jako součet četností odpovědí ano a spíše ano, celkový počet odpovědí, z toho vypočtený podíl odpovědí a interval spolehlivosti jsou uvedeny v následující tabulce.

16. Domníváte se, že by vzdělávání andragogů v oblasti sociální pedagogiky přineslo lepší výsledky v jejich práci?

počet souhlasných odpovědí	117
celkový počet odpovědí	156
podíl souhlasných odpovědí	0,75
95% levostranný interval spolehlivosti pro míru souhlasu	(0,69; 1)

Celkem 117 ze 156 respondentů uvedlo souhlasnou odpověď s tvrzením, že by vzdělávání andragogů v oblasti sociální pedagogiky přineslo lepší výsledky v jejich práci. Podíl souhlasících respondentů tedy činil 75%. Na základě toho byl pro pedagogy a sociální pedagogy obecně vypočten 95% levostranný interval spolehlivosti (0,69 ; 1). Protože tento interval neobsahuje padesátiprocentní podíl, **zamítáme** nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% jsme tedy prokázali pravdivost alternativní hypotézy. Konkrétněji, **s pravděpodobností 0,95 je podíl andragogů a sociálních pedagogů, kteří se domnívají, že by vzdělávání andragogů v oblasti sociální pedagogiky přineslo lepší výsledky v jejich práci, vyšší než 69%.**

H6: Více než polovina respondentů se domnívá, že sociální pedagog se zaměřuje při vzdělávání více na prostředí než andragog.

Na základě této hypotézy byly formulovány statistické hypotézy 15H a 16H pro sedmnáctou a osmnáctou otázku dotazníku:

15H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že sociální pedagogové při své vzdělávací práci s lidmi více zohledňují prostředí než andragogové.

15H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že sociální pedagogové při své vzdělávací práci s lidmi více zohledňují prostředí než andragogové.

Počet souhlasných odpovědí, který byl získán jako součet četností odpovědí ano a spíše ano, celkový počet odpovědí, z toho vypočtený podíl odpovědí a interval spolehlivosti jsou uvedeny v následující tabulce.

17. Myslíte si, že sociální pedagogové při své vzdělávací práci s lidmi více zohledňují prostředí než andragogové?

počet souhlasných odpovědí	86
celkový počet odpovědí	156
podíl souhlasných odpovědí	0,55
95% levostranný interval spolehlivosti pro míru souhlasu	(0,48; 1)

Celkem 86 ze 156 respondentů uvedlo souhlasnou odpověď s tvrzením, že sociální pedagogové při své vzdělávací práci s lidmi více zohledňují prostředí než andragogové. Podíl souhlasících respondentů tedy činil 55%. Na základě toho byl pro pedagogy a sociální pedagogy obecně vypočten 95% levostranný interval spolehlivosti (0,48 ; 1). Protože tento interval obsahuje padesátiprocentní podíl, **nezamítáme** nulovou hypotézu. Nepodařilo se tedy prokázat pravdivost alternativní hypotézy. Konkrétněji, **s pravděpodobností 0,95 je podíl andragogů a sociálních pedagogů, kteří se domnívají, že sociální pedagogové při své vzdělávací práci s lidmi více zohledňují prostředí než andragogové, vyšší než 48%.**

16H0: Nejvýše polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že andragogové ve vzdělávacím procesu zohledňují prostředí, ve kterém dotyční jedinci žijí.

16H1: Více než polovina andragogů a sociálních pedagogů se domnívá, že andragogové ve vzdělávacím procesu zohledňují prostředí, ve kterém dotyční jedinci žijí.

Počet souhlasných odpovědí, který byl získán jako součet četností odpovědí ano a částečně, celkový počet odpovědí, z toho vypočtený podíl odpovědí a interval spolehlivosti jsou uvedeny v následující tabulce.

18. Zohledňují andragogové ve vzdělávacím procesu dle vašeho názoru prostředí, ve kterém dotyční jedinci žijí?

počet souhlasných odpovědí	118
celkový počet odpovědí	156
podíl souhlasných odpovědí	0,76
95% levostranný interval spolehlivosti pro míru souhlasu	(0,70; 1)

Celkem 118 ze 156 respondentů uvedlo souhlasnou odpověď s tvrzením, že andragogové ve vzdělávacím procesu zohledňují prostředí, ve kterém dotyční jedinci žijí. Podíl souhlasících respondentů tedy činil 76%. Na základě toho byl pro pedagogy a sociální pedagogy obecně vypočten 95% levostranný interval spolehlivosti (0,70 ; 1). Protože tento interval neobsahuje padesátiprocentní podíl, **zamítáme** nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% jsme tedy prokázali pravdivost alternativní hypotézy. Konkrétněji, **s pravděpodobností 0,95 je podíl andragogů a sociálních pedagogů, kteří se domnívají, že andragogové ve vzdělávacím procesu zohledňují prostředí, ve kterém dotyční jedinci žijí, vyšší než 70%.**

5.3 Interpretace výsledků

V celé praktické části se zabýváme vyhodnocením dotazníkového šetření, zpracováním získaných dat a vyhodnocením stanovených hypotéz tak, abychom splnili cíle empirického výzkumu, které jsme si stanovili na začátku výzkumné části. Zajímala nás provázanost obou vědních oborů, a to sociální pedagogiky a andragogiky. Nejdříve jsme po zpracování dat získali tabulku výsledků, kterou jsme exportovali do grafů a tabulek četnosti jednotlivých výsledků. K nim jsme zpracovali popisnou statistiku (viz výše) a zjistili tak názory respondentů, kterými byli sociální pedagogové a andragogové, kteří obor vystudovali nebo ještě studují. K realizaci jsme využili server Survio, kde byl dotazník umístěn ve specializovaných facebookových skupinách, které jsou vyjmenovány na začátku výzkumu v kapitole Výzkumný vzorek. Po získání všech dat a jejich zpracování do grafů a tabulek jsme přehledně vyhodnotili a zmapovali názory respondentů. V rámci popisné statistiky jsou tak velmi přehledně zpracovány názory jednotlivých respondentů, čímž jsme splnili úkol č. 1, který jsme si zadali v kapitole Cíle empirické části. Pro ověření a potvrzení či vyvrácení

stanovených hypotéz jsme použili statistické výpočty. Stanovili jsme si také jednotlivé nulové hypotézy a přehledně zpracovali, které otázky se váží ke které hypotéze. Pro statistické zpracování výzkumu (tedy potvrzení či vyvrácení hypotéz jsme použili zpracování výsledků v programu STATISTICA 10.).

Nyní si shrneme základních 6 hypotéz, které jsme si stanovili tak, abychom ověřili informace, kterými se zabýváme v celé diplomové práci.

2. Chtěli jsme zjistit, zda více než polovina sociálních pedagogů a andragogů považuje cíle sociální pedagogiky a andragogiky za podobné.

H1: Více než polovina respondentů se domnívá, že úloha sociální pedagogiky a andragogiky v rámci vzdělávání je rámcově podobná.

U otázky č. 3 a č.4 došlo po statistickém výpočtu k zamítnutí nulové hypotézy (viz. Kapitola Vyhodnocení hypotéz - statistické výpočty). Můžeme tedy celkově **potvrdit pravdivost H1**. Zjistili jsme, že více než polovina respondentů se opravdu domnívá, že úloha sociální pedagogiky a andragogiky je rámcově podobná.

3. Chtěli jsme zjistit, zda více než polovina sociálních pedagogů a andragogů zastává názory, týkající se využívání moderních metod andragogiky v sociální pedagogice.

H2: Více než polovina respondentů si myslí, že sociální pedagogika nemůže plně využívat moderní metody andragogiky.

Ve třech případech (3H, 4H a 8H), které se k této hypotéze vztahují jsme zamítli nulovou hypotézu. Ve dvou případech (5H a 6H) jsme nulovou hypotézu nezamítli. Můžeme tedy říct, že **H2 se nám potvrdila pouze částečně**. Nemůžeme tedy úplně potvrdit ani vyvrátit hypotézu, že sociální pedagogika nemůže plně využívat moderní metody andragogiky.

4. Chtěli jsme zjistit, zda více než polovina sociálních pedagogů zastává vybrané názory týkající se potřebnosti a zastupitelnosti andragoga

H3: Více než polovina respondentů si myslí, že sociální pedagog může ve vzdělávání dospělých plně nahradit andragoga.

Ve třech případech (7H, 9H, 10H) jsme nezamítli nulovou hypotézu. Pouze v jednom případě (8H) byla nulová hypotéza zamítnuta. Můžeme tak tvrdit, že **H3 se nám nepotvrdila**. Sociální pedagog tedy dle výzkumu nemůže ve vzdělávání dospělých plně nahradit andragoga.

5. Chtěli jsme zjistit, zda více než polovina sociálních pedagogů zastává vybrané názory týkající se spolupráce mezi sociálními pedagogy a andragogy.

H4: Více než polovina dotazovaných se domnívá, že je prospěšné, aby spolu sociální pedagogové a andragogové ve vzdělávání spolupracovali.

V obou případech (11H i 12H) jsme zamítli nulovou hypotézu. Můžeme tedy říct, že **H4 se nám potvrdila**. Podle většiny dotazovaných je prospěšné, aby spolu sociální pedagogové a andragogové ve vzdělávání spolupracovali.

6. Chtěli jsme zjistit, zda více než polovina sociálních pedagogů a andragogů zastává vybrané názory týkající se vzdělávání andragogů v sociální pedagogice.

H5: Více než polovina respondentů si myslí, že by se andragogové měli více vzdělávat v oblasti sociální pedagogiky.

V obou případech (13H i 14H) jsme zamítli nulovou hypotézu. Můžeme tedy tvrdit, že **H5 se nám potvrdila**. Andragogové by se měli podle většiny dotazovaných více vzdělávat v oblasti sociální pedagogiky.

7. Chtěli jsme zjistit, zda více než polovina sociálních pedagogů a andragogů zastává vybrané názory týkající se zohledňování prostředí ve vzdělávacím procesu.

H6: Více než polovina respondentů se domnívá, že sociální pedagog se zaměřuje při vzdělávání více na prostředí, než andragog.

K této hypotéze se nám váže 15H a 16H. Na základě vyhodnocení 15H nulovou hypotézu nezamítáme. Nepodařilo se tedy prokázat pravdivost alternativní hypotézy. Na základě vyhodnocení 16H nulovou hypotézu v tomto případě zamítáme. Můžeme tedy říct, že **H6 se nám potvrdila pouze částečně**.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali vzájemným vztahem sociální pedagogiky a andragogiky ve vzdělávání. V teoretické části jsme zmapovali názory odborníků z jednotlivých oblastí a komparovali jejich výzkumy a myšlenky. V empirické části diplomové práce jsme se zabývali tím, jaké jsou názory respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového průzkumu. Jednalo se celkem o 156 respondentů, kteří jsou absolventi, případně studenti oborů sociální pedagogika a andragogika. Zajímala nás provázanost vědních oborů sociální pedagogiky a andragogiky, kterou jsme se zabývali v teoretické části naší práce. Zajímala nás podobnost či rozdílnost jejich úloh v rámci vzdělávání. Zkoumali jsme prospěšnost používaných metod v praxi či zastupitelnost obou vědních oborů. Velmi důležitou a nedílnou součástí výzkumu byla provázanost obou oborů co se týče jejich zastupitelnosti a spolupráce sociálních pedagogů a andragogů za účelem možnosti dosažení lepších výsledků ve vzdělávání.

Podíváme-li se na část, která se týkala úlohy sociální pedagogiky a andragogiky, v teoretické části jsme zmínili, že úloha obou věd je velmi podobná, protože obě vědy usilují o celoživotní pomoc člověku. Podle Bakošové je sociální pedagogika životní pomocí, stejně jako u jiných autorů, definujících tuto problematiku podobně. Hroncová zdůrazňuje, že sociální pedagogika usiluje o sebepomoc člověku tak, aby se sami jedinci snažili o zlepšení podmínek ve kterých žijí. Stejně tak Kraus vyzdvihuje a zdůrazňuje celoživotní proces výchovy, který je úkolem sociální pedagogiky, vedoucí k sebevýchově a autoregulaci. Palán v andragogice tyto myšlenky vyjadřuje podobně. Podle něj jde v andragogice o výchovu a vzdělávání dospělých, péči o dospělé a socializaci dospělých. Společně s Langerem zdůrazňují rozvoj a pomoc jedinci ve všech fázích jeho vývoje. Ostatní autoři tuto myšlenku sdílí také a definují ji jako doprovázení člověka při jeho celoživotní cestě za vzděláním. V praktické části jsme se proto zabývali otázkou, zda je úloha sociální pedagogiky a andragogiky rámcově podobná. Z výsledků našeho výzkumu se potvrdilo, že většina respondentů je přesvědčena, že úloha sociální pedagogiky je opravdu rámcově podobná s úlohou andragogiky. Pokud jsou obě vědy takto vzájemně provázány a úlohy obou z nich jsou si rámcově podobné, je vhodné se při vzdělávání dospělých inspirovat oběma vědami a vybírat to nejvhodnější v dané chvíli.

Co se týká metod, které obě dvě vědy používají, rozebírali jsme v teoretické části jejich rozmanité množství. Obě vědy mají mnoho metod velmi podobných, ba přímo shodných, ale pro některé volí obě vědy odlišné názvy. Jak jsme se dozvěděli v teoretické části, mezi

metody, které jsou velmi vhodné při vzdělávání patří metoda zážitkového učení, workshopu a tzv. problémové metody (situační a řízené hry, dramatizace, hraní rolí). Metoda hry je velmi podobná s metodou workshopu, která je také čím dál častěji v pedagogice uplatňována (Balvín, 2012, s. 86 - 87). Stejným způsobem definuje Veteška problémové metody také v andragogice. Také podle něj jde o hraní rolí, dramatizaci, řízené hry, inscenaci i workshop, které jsou i v této vědní disciplíně považovány nejen za velmi vhodné, ale přímo důležité pro vzdělávání.

Proto jsme dostatečné používání těchto metod v praxi ověřovali také v praktické části. Zjistili jsme, že většina respondentů je přesvědčena, že není v sociální pedagogice dostatečně využívána metoda zážitkového učení. Jak jsme viděli ve vyhodnocení v praktické části práce, o jejím dostatečném využívání je přesvědčeno pouze 39 respondentů ze 156. Můžeme tedy doporučit, aby tato metoda byla v praxi častěji zařazována. Podobný názor sdíleli respondenti také na využívání problémových metod, jakými jsou situační a řízené hry, dramatizace a hraní rolí. O jejím dostatečném využití je přesvědčeno pouze 40 dotazovaných z celkového počtu 156. Také tato metoda je tedy podle provedeného výzkumného šetření nedostatečně využívána a doporučujeme pro praxi také její častější využití. Většina z dotazovaných si zároveň myslí, že častější zařazování metody workshopu by velmi přispělo ke zlepšení práce sociálních pedagogů ve vzdělávání. Pro praxi tedy můžeme shrnout, že všechny tyto výše zmíněné metody by bylo vhodné užívat ve vzdělávání co nejčastěji, a to vždy vhodně zařazené.

Celou diplomovou prací se nám prolíná komparace sociální pedagogiky a andragogiky. Mnohé z nich mají velmi podobné, a proto nás zajímala také problematika vzájemného zastoupení sociálních pedagogů a andragogů a jejich vzájemná spolupráce. Podle odborníků je vždy nutné, aby se při vzdělávání k objektu vzdělávání přistupovalo jako k rovnému partnerovi. Tento názor sdílí nejen sociální pedagog Balvín, ale také Beneš, který tvrdí, že andragog doprovází dospělého člověka za poznáním (Beneš, 1997, cit. podle Veteška, 2016, s. 25). Také podle Palána musí být dospělý a učitel v případě vzdělávání partneri (Palán, 2002, s.10). Podle Bakošové je potřebné vytvářet kooperativní interakce mezi tím kdo vychovává a vychovávaným (Bakošová, 2008, s. 46). Pokud tedy mají sociální pedagogové a andragogové podobně přistupovat k objektu svého vzdělávání, zajímalo nás v praktické části, zda může sociální pedagog sám vzdělávat dospělé nebo andragoga přímo plně nahradit. Z výzkumu vyplývá, že sociální pedagog může samostatně (tedy bez asistence andragoga) vzdělávat dospělé, nemůže ho však vždy plně nahradit. V čem se však

z velké většiny respondenti shodli, je názor, že by spolu měli sociální pedagogové a andragogové spolupracovat, protože jejich aktivní spolupráce by podle průzkumu přinesla lepší výsledky v jejich práci. Doporučujeme tedy pro praxi větší vzájemnou spolupráci sociálních pedagogů a andragogů.

Sociální pedagogika je ve své podstatě z velké většiny doprovázena slovem prostředí. Znamená to, jak jsme se dozvěděli v teoretické části, že se velmi zaměřuje na ovlivnění toho, v jakém prostředí jedinec žije. Podle Bakošové by v sociální pedagogice nemělo jít primárně o odstraňování nedostatků, ale o úplně nový komplex zařazení se do společnosti (Bakošová, 2008, s. 45). Měla by ovlivňovat to, v jakém prostředí tedy mládež vyrůstá a v jakém sociálním prostředí se jedinec vyskytuje. Z tohoto důvodu nás také zajímalo, jak vidí respondenti přístup sociálních pedagogů a andragogů ve vzdělávání, co se týče zohledňování prostředí, ve kterém objekt vzdělávání žije. Respondenti se domnívají, že nejen sociální pedagogové, ale také andragogové zohledňují prostředí, ve kterém jedinci žijí. To je pro praxi velmi důležité, proto doporučujeme při vzdělávání zohledňovat prostředí, z jakého jedinec pochází a v jakém žije.

Zároveň s provázaností a podobností úkolů obou vědních disciplín, o které jsme se tu již zmiňovali, nás zajímalo, zda si respondenti myslí, že by se měli andragogové více vzdělávat v oblasti sociální pedagogiky a zda by to také přineslo lepší výsledky v jejich práci. Většina z dotazovaných si opravdu myslí, že by se andragogové měli více vzdělávat v oblasti sociální pedagogiky a že by jejich větší vzdělávání v tomto oboru přineslo lepší výsledky v jejich práci.

Závěrem tedy můžeme konstatovat, že jsme si v praktické části ověřili poznatky z teoretické části diplomové práce, splnili cíle empirické části a můžeme tedy shrnout doporučení pro praxi.

Při vzdělávání je vhodné inspirovat se oběma vědními obory a vybírat v danou chvíli to nejvhodnější. Co se týká vzájemné spolupráce, doporučujeme ji prohlubovat, v současné době však nemůžeme nahradit ve vzdělávání dospělých plně práci andragoga prací sociálního pedagoga, i když tuto vzdělávací práci částečně zvládne také. Doporučujeme zároveň, aby se andragogové více vzdělávali v oblasti sociální pedagogiky a ve své práci pokračovali v zohledňování prostředí, v jakém jedinec žije a vyrůstal. Metody, které jsou velmi účelné ve vzdělávání, jakými jsou problémové metody, metoda zážitkového učení i workshopu, by měli být v praxi ve vzdělávání mnohem častěji využívány. Nejdůležitějším doporučením však zůstává vzájemná spolupráce obou vědních oborů a tedy sociálních

pedagogů a andragogů, která jistě přispěje ještě k lepším výsledkům jejich práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BALVÍN, Jaroslav. 2008. Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. Praha: Radix, 2008, 256 s. ISBN 978-80-86031-83-5.
- [2] BALVÍN, Jaroslav a kolektiv. 2000. Romové a alternativní pedagogika. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000, 197 s. ISBN 80 902461-7-6.
- [3] BALVÍN, Jaroslav. 2012. Pedagogika, andragogika a multikulturalita. Praha: Hnutí R v nakladatelství Radix, 212 s. 2012, 197 s. ISBN 978-80-86798-07-3.
- [4] BALVÍN, Jaroslav - PROKAIOVÁ, Júlia. 2013. Pedagogické a filozoficko-etické aspekty sociální práce, sociální pedagogiky a andragogiky. Praha: Hnutí R, 2013. 114 s. ISBN 978-80-86798-24-0.
- [5] BAKOŠOVÁ, Zlatica. 1994. Sociálna pedagogika jako životná pomoc. Bratislava: FF UK, 1994. ISBN 80-223-0851-X.
- [6] BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2008. Sociálna pedagogika jako životná pomoc. Bratislava: Univerzita J. A. Komenského, 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [7] BASARAB-HORWATH, Janet Anne – Morrison, Tony. 1999. Effective staff training in social care: from theory to practice. London: Routledge, 1999, xii, 300 s. ISBN 0-415-16030-8.
- [8] BASARAB-HORWATH, Janet Anne. 2007. Child neglect: identification and assessment. Published Basingstoke: Palgrave Macmillan, xiv, 281 s. ISBN: 140-39-334-64.
- [9] HATÁR, Ctirad. 2009. Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca. Praha: Educa Service ve spolupráci s českou andragogickou společností, 2009, 141 s. ISBN 978-80-87306-01-7.
- [10] HATÁR, Ctirad. – FENYVESIOVÁ, Lívia. – MIKLOŠÍKOVÁ, Miroslava. 2010. Profesionálne kompetencie pracovníkov v edukácii detí, mládeže a dospelých. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita, 2010, 250 s. ISBN 978-80-248-2327-0.
- [11] HRONCOVÁ, Jolana. - EMMEROVÁ, Ingrid – KRAUS, Blahoslav. A KOL. 2008. K dějinám sociální pedagogiky. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2008. 213 s. ISBN 978-80-7414-072-3.

- [12] KRAUS, Blahoslav. 2014. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2014. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [13] KRAUS, Blahoslav. - POLÁČKOVÁ, Věra. 2001. Člověk-prostředí-výchova. K otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [14] KOPŘIVA, Karel. 2006. Lidský vztah jako součást profese. Praha: Portál, 2006. 145 s. ISBN 80-7367-181-6.
- [15] LACA, Slavomír. 2016. Sociálna pedagogika verzus sociálna práca. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2016. 431 s. ISBN 978-80-906237-0-5.
- [16] LACA, Slavomír. 2011. Sociální pedagogika. Brno: Institut mezioborových studií, 2011. 211 s. ISBN 978-80-87182-19-2.
- [17] LACA, Slavomír. – LACA, Peter. 2013. Úvod do sociálnej pedagogiky. Bratislava: Tlačiareň svidnícka pre VŠaSP sv. Alžbety, 2013. 235 s. ISBN 978-80-89392-56-8.
- [18] LEŠKOVÁ, Barbora. 2008. Sociálně-pedagogické názory J. H. Pestalozziho. In: HRONCOVÁ, Jolana. - EMMEROVÁ, Ingrid – KRAUS, Blahoslav. A KOL. 2008. K dějinám sociální pedagogiky. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2008. 213 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
- [19] MUŽÍK, Jaroslav. 1998. Andragogická didaktika. Praha: Codex Bohemia, 1998, 271 s. ISBN 80-85963-52-3.
- [20] MUŽÍK, Jaroslav. 1985. Systém výchovy a vzdělávání. Praha: Svěpomoc, 1985. 93 s. ISBN 38-023-85.
- [21] NOVOTNÝ, Petr. 2009. Učení pro pracoviště. Prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 138 s. ISBN 978-80-210-5116-4.
- [22] PALÁN, Zdeněk. 2002. Základy andragogiky. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002. 207 s. ISBN 80-86723-03-8.
- [23] PALÁN, Zdeněk. - LANGER, Tomáš. 2008. Základy andragogiky. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- [24] PALÁN, Zdeněk. – RÝZNAR, Ladislav. 2000. Vzdělávání dospělých a Evropa. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. 127 s. ISBN 80-7041-879-6.

- [25] PRŮCHA, Jan. 2002. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
- [26] PRŮCHA, Jan. – VETEŠKA Jaroslav, 2012. J. Andragogický slovník. Praha: Grada publishing, 2012, 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- [27] PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. 2009. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [28] PŘADKA, Milan. 1978. Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí. Brno: SPN, 1978, 92 s.
- [29] PŘADKA, Milan - KNOTOVÁ, Dana - FALTÝSKOVÁ, Jarmila. 2004. Kapitoly ze sociální pedagogiky. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 45 s. ISBN 80-210-3469-6.
- [30] ŠERÁK, Michal. 2009. Zájmové vzdělávání dospělých. Praha: Portál, 2009. 203 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- [31] ÚLEHLA, Ivan. 2009. Umění pomáhat. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2009. 128 s. ISBN 978-80-86429-36-6.
- [32] VÁGNEROVÁ, Kateřina. A kol.: 2010. Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče. Praha: Portál, 2010. 147 s. ISBN 80-7367-611-7.
- [33] VENDEL, Štefan. 2008. Kariérní poradenství. Praha: Grada publishing a.s., 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-1731-9.
- [34] VETEŠKA, Jaroslav. 2010. Kompetance ve vzdělávání dospělých. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 200s. ISBN 978-80-86723-98-3.
- [35] VETEŠKA, Jaroslav. 2016. Přehled andragogiky. Praha: Portál, 2016, 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
- [36] VETEŠKA, Jaroslav – VACÍNOVÁ Tereza a kol. 2016. Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. Století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2016, 319 s. ISBN 978-80-7452-012-9.
- [37] ZLÁMALOVÁ, Helena. 2011. Distanční vzdělávání jako nový přístup ke vzdělávání dospělých. In: VETEŠKA, Jaroslav – VACÍNOVÁ Tereza a kol. Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. Století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 167 – 178. ISBN 978-80-7452-012-9.

JINÉ ZDROJE

SURVIO. *Survio.com*. [online]© 2012 – 2017 Survio, all rights reserved. Dostupné z:
<http://www.surivo.com/cs/>

program STATISTICA 10

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Soc. Sociální pedagogika (pedagogové)

Ped.

Tab. Tabulka

Obr. Obrázek

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Obor respondentů.....	57
Obr. 2: Délka praxe v oboru.....	58
Obr. 3: Komparace - délky praxe dle oboru.....	58
Obr. 4: Podobnost úloh obou vědních oborů.....	59
Obr. 5: Komparace - podobnosti úloh dle oborů.....	59
Obr. 6: Podobnost cílů soc. ped. a andragogiky.....	60
Obr. 7: Komparace - podobnosti cílů dle oboru.....	61
Obr. 8: Vhodnost metod andragogiky pro soc. ped.....	62
Obr. 9: Komparace - vhodnosti metod andragogiky pro soc. ped. dle oboru.....	63
Obr. 10: Užitečnost metody workshopu ve vzdělávání.....	64
Obr. 11: Komparace - užitečnost metody workshopu ve vzdělávání dle oboru.....	65
Obr. 12: Využívání metody zážitkového učení.....	66
Obr. 13: Komparace - využívání metody zážitkového učení dle oboru.....	66
Obr. 14: Využívání problémových metod.....	67
Obr. 15: Komparace - využívání problémových metod dle oboru.....	68
Obr. 16: Komparace - možnosti zastoupení andragoga ve vzdělávacím procesu dle oboru....	70
Obr. 17: Možnost zastoupení andragoga ve vzdělávacím procesu.....	69
Obr. 18: Vzdělávání dospělých samotným sociálním pedagogem.....	71
Obr. 19: Komparace - vzdělávání dospělých samotným sociálním pedagogem.....	71
Obr. 20: Zastupitelnost andragoga v rámci vzdělávání.....	72
Obr. 21: Komparace - zastupitelnosti andragoga v rámci vzdělávání dle oboru.....	73
Obr. 22: Nutnost přítomnosti andragoga při vzdělávání dospělých soc. pedagogem.....	74
Obr. 23: Komparace - nutnosti přítomnosti andragoga při vzdělávání dospělých soc. pedagogem dle oboru.....	74
Obr. 24: Komparace - spolupráce sociálních pedagogů a andragogů při vzdělávání dle oboru.....	76
Obr. 25: Spolupráce sociálních pedagogů a andragogů při vzdělávání.....	75
Obr. 26: Zlepšení výsledků práce při spolupráci soc. pedagogů a andragogů.....	77
Obr. 27: Komparace - zlepšení výsledků práce při spolupráci soc. pedagogů a andragogů dle oboru.....	77
Obr. 28: Vhodnost dalšího vzdělávání andragogů v oblasti soc. pedagogiky.....	78
Obr. 29: Komparace - vhodnost dalšího vzdělávání andragogů v oblasti soc. pedagogiky.....	79

Obr. 30: Zlepšení výsledků práce při vzdělávání andragogů v oblasti soc. ped.....	80
Obr. 31: Komparace - zlepšení výsledků práce při vzdělávání andragogů v oblasti soc. ped..	
81	
Obr. 32: Větší zohledňování prostředí při práci ze strany soc. pedagogů.....	82
Obr. 33: Komparace - větší zohledňování prostředí při práci ze strany soc. pedagogů.....	83
Obr. 34: Zohledňování prostředí při práci ze strany andragogů.....	84
Obr. 35: Komparace - zohledňování prostředí při práci ze strany andragogů.....	85

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Obor respondentů.....	56
Tab. 2: Délka praxe v oboru.....	57
Tab. 3: Podobnost úloh sociální pedagogiky a andragogiky.....	58
Tab. 4: Podobnost cílů sociální pedagogiky a andragogiky.....	60
Tab. 5: Vhodnost metod andragogiky pro sociální pedagogiku.....	62
Tab. 6: Užitečnost využívání metody workshopu ve vzdělávání.....	64
Tab. 7: Dostatečné využívání metody zážitkového učení.....	65
Tab. 8: Dostatečné využívání tzv. problémových metod ve vzdělávání.....	67
Tab. 9: Možnost zastoupení andragoga ve vzdělávacím procesu.....	69
Tab. 10: Vzdělávání dospělých samotným sociálním pedagogem.....	70
Tab. 11: Zastupitelnost andragoga v rámci vzdělávání.....	72
Tab. 12: Nutnost přítomnosti andragoga při vzdělávání dospělých sociálním pedagogem.	73
Tab. 13: Spolupráce sociálních pedagogů a andragogů při vzdělávání.....	75
Tab. 14: Zlepšení výsledků práce při aktivní spolupráci sociálních pedagogů a andragogů....	76
Tab. 15: Vhodnost dalšího vzdělávání andragogů v oblasti sociální pedagogiky.....	78
Tab. 16: Zlepšení výsledků práce při vzdělávání andragogů v oblasti sociální pedagogiky....	80
Tab. 17: Větší zohledňování prostředí při práci ze strany sociálních pedagogů.....	82
Tab. 18: Zohledňování prostředí při práci ze strany andragogů.....	84

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: Rešerše použité literatury

Příloha P 2: Slovník klíčových pojmů

Příloha P 3: Dotazník

PŘÍLOHA P 1: REŠERŠE POUŽITÉ LITERATURY

BALVÍN, Jaroslav - PROKAIOVÁ, Júlia. 2013. Pedagogické a filozoficko-etické aspekty sociální práce, sociální pedagogiky a andragogiky. Praha: Hnutí R, 2013. 114 s. ISBN 978-80-86798-24-0.

Tato kniha je velice zajímavým zamyšlením nad prací v pomáhajících profesích. Autoři se zamýšlí nad pedagogickými, andragogickými i etickými aspekty, jak v sociální pedagogice, tak i sociální andragogice a sociální práci. Autoři pojmají sociálno ve všech směrech a života vůbec. Knihu provází mnoho autentických fotografií, které ve čtenáři umocňují myšlenky na smysl práce v oblasti vzdělávání a pomoci u sociálně potřebných.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2008. Sociálna pedagogika jako životná pomoc. Bratislava: Univerzita J. A. Komenského, 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.

Autorka podává velmi ucelený přehled k sociální pedagogice. V knize se zabývá teoretickými východisky sociální pedagogiky, v nichž podává vysvětlení vzniku a potřebnosti sociální pedagogiky jako vědy pro společnost. Nosná část knihy je velmi emotivně zaměřena na sociální pedagogiku jako životní pomoc, kterou potřebují mnozí kolem nás. Zaměřuje se v ní také na rodinu jako základní stavební kámen pro společnost lidí. Kniha je psána velmi citlivě a ve čtenáři vzbuzuje skutečné vnitřní ztotožnění s myšlenkami sociální pedagogiky jako životní pomoci.

HATÁR, Ctirad. – FENYVESIOVÁ, Lívia. – MIKLOŠÍKOVÁ, Miroslava. 2010. Profesionálne kompetencie pracovníkov v edukácii detí, mládeže a dospelých. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita, 2010, 250 s. ISBN 978-80-248-2327-0.

Autoři zde výstižně vysvětlují historický vývoj sociální pedagogiky, její východiska, stejně tak jako východiska sociální andragogiky a sociální práce. Vysvětlují cíle a předmět sociální pedagogiky tak, aby byl pochopitelný nejen pro odborníky, ale i pro širokou veřejnost. Vysvětlují tu zároveň předmět, úlohy a cíle sociální andragogiky v celé soustavě vědních oborů. Autoři se v knize věnují také profesním kompetencím sociálního pedagoga, sociálního andragoga a sociálního pracovníka.

LACA, Slavomír. 2016. Sociálna pedagogika verzus sociálna práca. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2016. 431 s. ISBN 978-80-906237-0-5.

Autor se ve své knize zaměřuje na celkové pojetí sociální pedagogiky a sociální práce. Čtenáře seznamuje velmi přehledně s historií i východisky obou disciplín, s metodami, které se jak v sociální pedagogice, tak sociální práci používají. Rozkrývá čtenářům nutnost spolupráce obou vědních disciplín a vzájemnou propojenost, kterou názorně ukazuje. Kniha je pojata jak pro ty, kteří se v obou disciplínách začínají pohybovat, tak i pro odborníky, kteří se těmto oborům věnují ve své práci. Autor nám touto knihou nabízí komplexní pohled na sociální pedagogiku i sociální práci.

PRŮCHA, Jan. 2002. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.

Tato kniha je komplexním přehledem pedagogiky celkově. Vysvětluje základní pojmy a poslání pedagogiky. Popisuje vztahy, které v celém oboru probíhají a je výborným pomocníkem pro všechny, pro které je pedagogika a zejména moderní pedagogika neznámým pojmem. Veškeré pedagogické jevy jsou tu vysvětleny v kontextu celé společnosti. Zvláštní kapitoly jsou věnovány osobnosti učitele i žáka a vztahu mezi nimi. Autor se věnuje také škole jako takové a jejímu prostředí ve vztahu s rodiči a veřejností.

PRŮCHA, Jan. – VETEŠKA Jaroslav, 2012. J. Andragogický slovník. Praha: Grada publishing, 2012, 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1.

Je velmi přehledně a výstižně koncipovaná pomůcka pro všechny andragogy. Ve slovníku jsou velmi podrobně a výstižně vysvětleny všechny pojmy, které souvisí s andragogikou a pedagogikou celkově. Pokrývá pojmy také všechny související obory, kterými jsou řízení lidských zdrojů a teorie organizace. Andragogický slovník je koncipován heslovitě. U každého hesla je podrobně vysvětlen jeho obsah. Na konci hesel je zároveň vždy odkaz na související hesla, takže vše do sebe logicky zapadá. Slovník mi byl skvělou pomůckou při psaní mé diplomové práce.

PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. 2009. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

Nové, aktualizované a rozšířené vydání je přehlednou pomůckou pro všechny, kteří se chtějí obeznámit se základními pojmy pedagogiky. Slovník je koncipován pro oblast školství, teorii pedagogiky i pedagogického výzkumu. Slovník není psán pouze pro vědeckou společnost, ale naopak pro širokou veřejnost. U mnoha hesel je navíc připojován bibliografický údaj, který pomáhá čtenáři, potažmo studentům k náhledu vztahu jednotlivých pojmů a jejich souvislosti s další českou literaturou.

VETEŠKA, Jaroslav. 2010. Kompetance ve vzdělávání dospělých. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 200s. ISBN 978-80-86723-98-3.

Publikace vysvětluje všechny aspekty, které souvisí se vzděláváním dospělých. Věnuje se zejména kompetencím, které by měly být ve vzdělávání dospělých dosaženy. Veteška tu vysvětluje základní pojmy, které souvisí se vzděláváním dospělých a s tematikou kompetencí. Vysvětluje, jak by se měly rozvíjet klíčové kompetence ve vzdělávání dospělých. Věnuje se kurikulu vzdělávání celkově. Kniha je velmi přehledně koncipována a velmi dobře vysvětluje obsah kompetencí ve vzdělávání dospělých.

PŘÍLOHA P 2: SLOVNÍK KLÍČOVÝCH POJMŮ

Andragogika – jde o teorii vzdělávání dospělých. Vyvíjí se jako samostatný vědní obor vedle klasické pedagogiky. Má interdisciplinární charakter a čerpá tedy z pedagogiky, psychologie, sociologie i teorie profesí. Jako věda se rozvíjí od 60. let 20. století (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 18).

Edukace – celkové celoživotní rozvíjení osobnosti člověka výchovou a vzděláváním, které probíhá působením formálních (školských) výchovných institucí a zároveň i neformálních (rodina) prostředí (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 63).

Evaluace – obecně znamená hodnocení, v pedagogice je její význam formulován jako zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat, které charakterizují stav, kvalitu, efektivnost a fungování škol a celého vzdělávacího systému (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 191).

Formy vzdělávání - vnější organizační uspořádání rozličných vzdělávacích akcí. Jsou to způsoby organizace výuky a vzdělávání, které se vztahují k uspořádání prostředí a způsobu organizace činnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 355).

Kompetence – v pojetí pedagogiky je to schopnost a způsobilost k úspěšné realizaci některých činností, řešení úkolů v pracovních a jiných důležitých životních situacích (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129).

Metody vzdělávání - systematické způsoby, postupy a prostředky směřující k cíli vzdělávání. Vyučovací metoda je cesta neboli způsob vyučování. Jde o činnost učitele, která vede žáka k dosažení stanovených cílů (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 355).

Sociální pedagogika – jde o disciplínu, která se zabývá širokým okruhem problémů, které jsou spjaté s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Těmito problémy jsou například poruchy rodiny a rodičovství, náhradní

rodinná výchova, týrané, zanedbávané a zneužívané děti, drogová závislost, dětská prostituce a pornografie, dodržování práv dítěte či reedukace a resocializace dospělých. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 269).

Společenské prostředí - souhrn činností všech jednotlivců, které souvisí s jejich aktivitami, schopnostmi a chováním. Výchovné, pracovní a socializační prostředí je takové, ve kterém probíhá výchova, které ovlivňuje jeho chování, postoje a které se podílí na utváření osobnosti člověka (Laca, 2016, s. 71).

Výchova - záměrné a cílevědomé formování osobnosti. Tato definice nám vyjadřuje pouze záměrnou neboli intencionální výchovu. Další část výchovy, přirozená, se odehrává právě v prostředí, ve kterém člověk vyrůstá a žije, a to nejen rodinném, ale i školním, pracovním a prostředí, které sdílíme se svými přáteli ve volném čase. Výchova je celoživotní proces, který se postupně mění. Správná a demokratická výchova dětí v rodině by měla vést k sebevýchově a autoregulaci (Kraus, Poláčková, 2001, s. 47).

Vyučování – druh činnosti člověka, spočívající v interakci učitele a žáka. Jejím základem je záměrné působení na žáky tak, aby docházelo k učení (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 357).

Vzdělávání – chápe se jako součást socializace jedince. Je to složka kognitivní vybavenosti osobnosti (vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů. Celkově jde o společensky organizovanou činnost, kterou zabezpečují instituce školství, celoživotního vzdělávání, formálního vzdělávání apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 361).

PŘÍLOHA P 3: DOTAZNÍK

DOTAZNÍK:

1. Jste vystudovaný:

- a) sociální pedagog
- b) andragog

2. Jak dlouhá je vaše praxe v tomto oboru?

- a) do 5 let
- b) do 10 let
- c) do 20 let
- d) více než 20 let

3. Domníváte se, že úloha sociální pedagogiky a andragogiky je z velké většiny ve vzdělávání podobná?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nemohu posoudit

4. Myslíte si, že sociální pedagogové a andragogové usilují v rámci vzdělávání o stejné cíle?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

e) nemohu posoudit

5. Myslíte si, že metody, které ve vzdělávání používá andragogika, jsou vhodné i pro sociální pedagogiku?

a) ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) ne

e) nemohu posoudit

6. Přispělo by podle vás ke zlepšení práce sociálních pedagogů ve vzdělávání častější využívání metody workshopu?

a) ano

b) spíše ano

c) spíš ne

d) ne

e) nemohu posoudit

7. Je podle vás v rámci vzdělávání v sociální pedagogice dostatečně využívána metoda zážitkového učení?

a) ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) ne

e) nemohu posoudit

8. Jsou v sociální pedagogice při vzdělávání dostatečně využívány tzv. problémové metody (situační a řízené hry, dramatizace, hraní rolí)?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nemohu posoudit

9. Může být andragog ve vzdělávacím procesu kdykoliv zastoupen sociálním pedagogem?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nemohu posoudit

10. Zvládne sociální pedagog vzdělávat sám dospělé?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nemohu posoudit

11. Je andragog v rámci vzdělávání dospělých zastupitelný až nahraditelný?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne

d) ne

e) nemohu posoudit

12. Domníváte se, že je nutné, aby měli vystudovaní sociální pedagogové při vzdělávání dospělých k dispozici andragoga?

a) rozhodně ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) rozhodně ne

e) nemohu posoudit

13. Myslíte si, že by spolu měli v rámci vzdělávání spolupracovat sociální pedagogové a andragogové?

a) ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) ne

14. Myslíte si, že by aktivní spolupráce sociálních pedagogů a andragogů v rámci vzdělávání přinesla lepší výsledky v jejich práci?

a) ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) ne

15. Myslíte si, že je na místě, aby byli andragogové více vzděláváni v oblasti sociální pedagogiky?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

16. Domníváte se, že by vzdělávání andragogů v oblasti sociální pedagogiky přineslo lepší výsledky v jejich práci?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nemohu posoudit

17. Myslíte si, že sociální pedagogové při své vzdělávací práci s lidmi více zohledňují prostředí než andragogové?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

18. Zohledňují andragogové ve vzdělávacím procesu dle vašeho názoru prostředí, ve kterém dotyční jedinci žijí?

- a) ano
- b) ne
- c) částečně
- d) nemohu posoudit