

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Adéla Vostradovská

*Sociální práce s rodinou žijící na ubytovně v kontextu distanční
výuky: role pracovníka v trojúhelníku pracovník – rodič – dítě*

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Hana Šlechtová, Ph.D.

2022

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval/a samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci 5. 11. 2023

Adéla Vostradovská

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Haně Šlechtové, PhD., pod jejímž vedením práce vznikala. Děkuji za cenné rady a podnětné připomínky v průběhu psaní. Mé díky dále patří rodině a přátelům, kteří mě ve psaní práce podporovali. V neposlední řadě musím vzpomenout také na pracovníky, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, protože bez jejich sdílení by práce nemohla vzniknout. Děkuji.

Obsah

Úvod	3
1 Distanční výuka	3
1.1 Definice distanční výuky	3
1.2 Výhody a nevýhody distanční výuky	3
1.2.1 Výhody distanční výuky	3
1.2.2 Nevýhody distanční výuky	4
1.3 Distanční výuka v ČR v souvislosti s pandemií COVID-19	4
1.3.1 Časová osa distanční výuky v období COVID-19	5
1.4 Vnímání distanční výuky v období COVID-19 z perspektivy rodin žáků	5
1.4.1 Rovina rodičů	6
1.4.2 Rovina dětí	6
2 Životní podmínky na ubytovně pro rodiny s dětmi	9
2.1 Sociální vyloučení	9
2.2 Sociálně vyloučená lokalita	9
2.3 Ubytovna	10
2.3.1 Složení populace na ubytovnách	10
2.3.2 Bytové podmínky na ubytovně ve vztahu k výuce	10
3 Sociální práce s rodinami v sociálně vyloučených lokalitách	13
3.1 Rodina žijící na ubytovně	13
3.2 Specifika práce s romskou rodinou	14
3.2.1 Oblast rodičovství	14
3.2.2 Oblast vzdělávání	14
3.3 Terénní sociální práce a její metody	14
3.3.1 Streetwork	15
3.3.2 Kontaktní práce	15
3.4 Kompetence terénního pracovníka a terénního sociálního pracovníka	16

3.4.1	Kompetence terénního pracovníka.....	16
3.4.2	Kompetence terénního sociálního pracovníka	17
3.5	Spolupráce s uživatelem služby.....	18
3.5.1	Otázka etických dilemat	18
3.6	Služby sociální prevence	18
3.6.1	Terénní programy	19
3.6.2	Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi.....	19
3.6.3	Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež	19
4	Výzkumná část	21
4.1	Cíl výzkumu	21
4.2	Metody výzkumného šetření	21
4.2.1	Etické aspekty výzkumného šetření	22
4.3	Výzkumný soubor.....	22
4.4	Popis zpracování dat.....	23
5	Výsledky výzkumného šetření	25
5.1	Střet s realitou	25
5.2	Hlubší vhled do rodiny	26
5.2.1	Vnější vlivy	26
5.2.2	Atmosféra v rodině.....	27
5.3	Pracovník rodičem	27
5.3.1	Rodič a jeho role	28
5.3.2	Vztah pracovník – dítě	29
5.3.3	(Sebe)reflexe pracovníka.....	30
5.4	Různosti	30
5.4.1	Pole působnosti	31
5.4.2	Nositel zakázky	32
5.4.3	Spolupráce s ostatními subjekty.....	32

6	Diskuze.....	35
	Závěr.....	37
	Bibliografie.....	39
	Seznam tabulek a obrázků.....	43

Úvod

Součástí ochranných opatření v boji proti šíření nákazy onemocnění COVID-19 byl přechod škol na systém distanční výuky. Novému systému výuky se tak musely přizpůsobovat děti i jejich rodiče z různých sociálních vrstev České republiky.

V této bakalářské práci se zabývám sociální prací s rodinou v kontextu distanční výuky. Na základě vlastní zkušenosti pak svou pozornost zaměřuji na rodiny žijící na ubytovnách. Téma práce konkrétně sleduje vztahy mezi pracovníkem, dítětem a rodičem v této konkrétní situaci.

Cílem práce je zjistit a popsat, jakým způsobem nástup distanční výuky mění vztah sociálního pracovníka ke klientovi, v trojúhelníku pracovník – rodič – dítě, a to z pohledu pracovníka. K probádání této problematiky byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu s důrazem na rozhovory s pracovníky, doplněna o analýzu dostupné literatury a pramenů.

Práce je členěna na konceptuální a výzkumnou část. V konceptuální části je na základě rešerše dostupných pramenů sestaven text, který je členěn do tří hlavních kapitol. První kapitola pojednává o distanční výuce, přibližuje její obecný popis, ale věnuje se také reflexi distanční výuky v období pandemie na základě již provedených šetření. Cílem této kapitoly tedy je zasadit distanční výuku do časového kontextu a definovat její podstatu. Druhá kapitola se věnuje životním podmínkám pro rodiny s dětmi na ubytovně. Tato kapitola si klade za cíl vykreslení toho, jak by distanční výuka v tomto prostředí mohla fungovat. Poslední kapitola konceptuální části je pak zaměřena na sociální práci s rodinami v tomto prostředí. Text nabízí představení jednotlivých metod sociální práce, následně také sociálních služeb. Zaměřuje se na kompetence pracovníků. Tato kapitola dotváří podklad pro přípravu výzkumného šetření.

Výzkumná část ve čtvrté kapitole popisuje zvolenou metodu výzkumného šetření a shrnuje průběh samotného šetření až po metodu zpracování sesbíraných dat. Následuje pátá kapitola, ve které dochází k prezentaci výsledků prostřednictvím systému kategorií a subkategorií, které vznikly na základě analýzy.

Výsledky výzkumného šetření v závěru práce podléhají diskuzi, ve které hovořím o hlavním zjištění práce, limitech výzkumného šetření a dalším doporučení pro zkoumání.

1 Distanční výuka

Ústředním tématem bakalářské práce je distanční výuka, jako faktor, který nějakým způsobem ovlivňuje vztahy ve výkonu sociální práce v prostředí s rodinami a dětmi žijícími na ubytovně. Kapitola nabízí popis tohoto fenoménu a slouží k nastínění situace, se kterou se, mimo jiné, sociální práce musela vypořádat. V textu také představuji možné vnímání distanční výuky ze strany rodin a žáků, prostřednictvím vybraných studií na dané téma. Zaměřuji se na perspektivu, skrze kterou mohou rodiče s dětmi na tuto problematiku nahlížet.

1.1 Definice distanční výuky

Distanční forma vzdělávání umožňuje průběžně se vzdělávat jedincům, kteří se nemohou účastnit výuky prezenčně. Jedinec je na dálku veden učitelem. (Rokos, Vančura, 2020, s. 125)

Velmi zjednodušeně by se dalo říci, že distanční vzdělávání je forma výuky, při které není vyžadována fyzická přítomnost žáka i učitele. Přenos informací mezi nimi pak probíhá skrze vybraná média. Princip distančního vzdělávání však není výhradně spojen pouze s využitím internetu. Ve skutečnosti je distanční vzdělávání celkem obsáhlým pojmem a nelze jej jednotně vymezit. Autoři různých definic se však shodují ve třech znacích, které distanční vzdělávání definují. Těmi jsou důraz na samostatnost studenta, časové a prostorové odloučení studenta a vyučujícího a využití rozličných technologií ke vzdělávání. (Černý et al, 2015, s. 34, s. 37)

1.2 Výhody a nevýhody distanční výuky

Ve formě distančního vzdělávání lze odhalit spoustu benefitů, které z této formy výuky plynou. Stejně tak ale distanční vzdělávání disponuje škálou výzev a obtížností, kterým zúčastnění musejí čelit. Tyto, jinými slovy, výhody a nevýhody jsou však vzájemně provázané. Je zde však důraz na individualitu. Pro někoho může být výhodou to, co je pro druhého znevýhodněním. (Černý et al., 2015, s. 42)

1.2.1 Výhody distanční výuky

Rokos s Vančurou za výhody distančního vzdělávání označují flexibilitu, ať již po časové či obsahové stránce. Distanční výuka také nabízí různé způsoby poskytování zpětné vazby. Jednotlivec má možnost si individuálně nastavit tempo učení se. (Rokos, Vančura, 2020, s. 125)

Právě svoboda studia je jedním ze základních předpokladů distanční výuky. Jedním z aspektů distanční výuky, při kterém si student může svobodně volit, je časovost. Výhodou představuje možnost sestavení individuálního plánu a skloubení učení s dalšími činnostmi.

Stejně tak si student či žák může rozhodovat o prostoru, ve kterém se bude vzdělávat. Studium pak může být příjemnější díky tomu, že si student vytvoří své pohodlné prostředí. (Černý et al., 2015, s. 43, s. 45)

Volba prostoru přináší benefity také osobám, které jsou nějakým způsobem znevýhodněny. Například sociálně vyloučeným skupinám obyvatel může absence dojíždění do instituce ušetřit čas a finance. Ušetřit lze také za materiály, které bývají v rámci distanční výuky poskytovány elektronicky. (Černý et al., 2015, s. 45-46)

Distanční výuka může velmi dobře naučit po teoretické a znalostní stránce. Obtížnosti však nastávají v případě praktického vyučování. (Černý et al., 2015, s. 52)

1.2.2 Nevýhody distanční výuky

V následujícím textu se věnuji obdobným oblastem distanční výuky, které jsem jmenovala výše, v souvislosti s výhodami. Nyní pojmenuji, které z těchto oblastí mohou být pro zúčastněné spíše výzvou.

Častým problémem je neschopnost či nemožnost si efektivně rozvrhnout svůj čas. To může vést například k pozdnímu odevzdávání úkolů, což se u distanční výuky vyskytuje ve větší míře. Časová svoboda pak také může vést k prokrastinaci a stresu z tlaku na to být více samostatný. Podobně je tomu u svobodné volby prostoru, ve kterém se student bude učit. Prostředí může být rozptylující. Oddělenost od bezprostředního kontaktu s vyučujícím pak také znemožňuje získávat okamžitou zpětnou vazbu. Mohou být narušeny zvyky v učení a získávání nových návyků je pak obtížné. Student je navíc izolován také od svých spolužáků. V důsledku toho pak přichází pocity nedostatku komunikace. (Černý et al., 2015, s. 44, s. 46, s. 49)

Byť se při distanční formě vzdělávání dá ušetřit, distanční studium může být v některých případech naopak finančně náročné. A to zejména v ohledu dokupování hardwarového či softwarového vybavení. S využíváním technologií se pak objevují další rizika. Student nemusí být dostatečně počítačově gramotný. Navíc nástroje, potřebné k distanční výuce, nemusí být dostupné všem vrstvám obyvatel. Technologie s sebou také přináší nevýhodu například v podobě nemožnosti využít text na papíře. Zejména špatně vytvořené elektronické texty snižují pozornost čtenáře. (Černý et al., 2015, s. 46)

1.3 Distanční výuka v ČR v souvislosti s pandemií COVID-19

V této části textu zasazuji koncept distanční výuky do časového kontextu. V práci se věnuji typu distanční výuky, který vznikl v souvislosti s uzavíráním škol vlivem pandemie

onemocnění COVID-19. Je tedy třeba zmínit, jak tato situace nastala a vymezit období, ve kterém se odehrávala.

1.3.1 Časová osa distanční výuky v období COVID-19

Uzavření škol se řadí mezi skupinu opatření, která byla realizována jako odpověď na šířící se koronavirovou nákazu. První zaznamenaný případ nákazy se v České republice objevil 1. března 2020. Vláda České republiky poprvé vyhlásila nouzový stav 11. března 2020. A od téhož dne byly uzavřeny školy. O den později, tedy 12. března 2020, Světová zdravotnická organizace prohlásila onemocnění COVID-19 za pandemii. K tomuto datu již byly školy uzavřeny ve 49 zemích světa. (Rokos, Vančura, 2020, s. 122)

První uzavření škol přetrvávalo do konce dubna, kdy byl povolen návrat do škol vysokoškolským studentům. Žáci základních a středních škol se pak do prezenční výuky navraceli od května, a to pozvolným tempem. Upřednostňovány byly poslední ročníky studia. Všichni žáci základních a středních škol se pak mohli do škol začít vracet 8. června 2020. (Školský portál, 2021)

Další vlna omezení ve výuce přišla na podzim. V říjnu roku 2020 byly všechny školy s výjimkou mateřských škol opět uzavřeny. Následně docházelo k pozvolnému návratu žáků zpět do škol, začala se uplatňovat také rotační výuka. (Školský portál, 2021) Robert Plaga představil schéma rotační výuky jako „týden (doma) a týden (ve škole)“, čímž se mělo snížit riziko nákazy prostřednictvím redukce počtu žáků ve školách na polovinu. (IROzhlas, 2021) Nicméně v březnu 2021 se situace velmi zhoršila. V tomto období došlo opět k uzavření škol, nyní bez výjimky. Návrat k prezenční formě studia započal 12. dubna 2021. Pokračovalo pozvolné uplatňování prezenční formy vzdělávání, opět byla využívána rotační výuka. K poslednímu kroku rozvolňování, kterým bylo plné otevření 2. stupňů základních škol, středních škol, konzervatoří a vyšších odborných škol, došlo 24. května 2021. (Školský portál, 2021)

1.4 Vnímání distanční výuky v období COVID-19 z perspektivy rodin žáků

Následující část textu odráží, jakým způsobem mohou rodiče s dětmi nastalou situací vnímat. Shrnuji zde možné postoje k distanční výuce během nouzového stavu. Jelikož se v práci zabývám vztahem na úrovni pracovník – rodič – dítě, umožním tímto lepší pochopení problematiky skrze pohled rodiče s dítětem.

Využívám zde výzkumů, které byly uskutečněny jako reakce na vzniklou situaci v různých vlnách uzavírání škol.

1.4.1 Rovina rodičů

V tomto odstavci odkazuji na výzkum cílený na rodiče žáků základních škol, který probíhal v dubnu 2020. Výzkum byl proveden online formou, s dobrovolnou účastí. Většina dotazovaných rodičů si myslí, že vzniklou situaci víceméně zvládala. Situace mohla být náročnější v případě studia starších dětí. Pokud se zaměřím na nejčastější překážky, kterým rodiče museli čelit, jsou zde tři hlavní okruhy. Prvním je nedostatek zařízení, například pokud se v rodině nachází pouze jeden notebook, který potřebuje využít více členů rodiny. Druhou překážkou je nedostatek času. To souvisí také s tím, že během nouzového stavu rodiče nemohou využít například pomoc prarodičů při doučování kvůli omezení kontaktů. Třetím problémem je nedostatek odbornosti a to nejen, co se týče samotné výuky, ale také při snaze motivovat své dítě k učení. (Brom et al., 2020; překlad autora)

Pokračuji výzkumem, který byl realizován v prosinci 2020 a hodnotí tak první dvě vlny uzavírání škol. Z výzkumu je patrná výše zmiňovaná obtížnost v motivaci žáků. Většina rodičů považovala své děti v distanční výuce za méně motivované, než ve výuce prezenční. Současně polovina rodičů nebyla schopna určit, proč jsou jejich děti nemotivované a v některých případech rodiče tvrdí, že jejich děti nemotivuje nic. (Distanční vzdělávání, 2021)

Opět se také objevují překážky spojené s nedostatkem technického vybavení a internetového připojení. Častěji přitom s tímto mají problém rodiče z chudších a méně vzdělaných domácností. Tato skupina rodičů je k distanční výuce současně kritičtější. Důvodem ke kritice může být kromě nedostačujících podmínek také to, že se jejich školy v distanční výuce od první vlny uzavření škol zlepšily méně, než ty ostatní. (Distanční vzdělávání, 2021)

1.4.2 Rovina dětí

Následující text zaznamenává vnímání distanční výuky očima žáků. Opírám se zde o studii, která byla provedena dotazníkovým šetřením ve vybrané základní škole. (Rokos, Vančura, 2020, s. 122)

Žáci prvního a druhého stupně byli s distanční výukou spokojeni v podobné míře. Na prvním stupni spokojenost označilo 42,0 % dotazovaných, na druhém stupni pak bylo spokojeno 44,6 % žáků. U žáků druhého stupně byla zaznamenána nižší četnost v otázce těšení

se na návrat do prezenční výuky. V porovnání s prvním stupněm, kde se zpět do školy těšilo 86,4 % žáků, na druhém stupni kladně odpovědělo 68,8 % žáků. (Rokos, Vančura, 2020, s. 130)

Žáci dále hodnotili spolupráci s rodiči při plnění školních povinností. U žáků prvního stupně převládala samostatná práce s následnou kontrolou rodičů. Na druhém místě pak bylo řešení úkolů přímo s rodiči. Jen malé množství žáků uvádělo, že úkoly vypracovávali s pomocí jiné osoby, než kterou je rodič či učitel. Tuto odpověď uvedlo pouze 2,5 % žáků. Žáci druhého stupně nejčastěji řešili své úkoly samostatně, případně s následnou kontrolou rodičů. Oproti prvnímu stupni, žáci druhého stupně častěji využívali pomoc jiné osoby. Tuto pomoc využívalo 10,8 % žáků. (Rokos, Vančura, 2020, s. 132)

Žáci obou stupňů v nevyšší míře identifikovali potřebu mírné pomoci od učitelů či rodičů při plnění zadaných úkolů. Pouze dva žáci prvního stupně a čtyři žáci druhého stupně pak sdělili, že zadané úkoly nezvládali. (Rokos, Vančura, 2020, s. 132)

Žáci obou stupňů základní školy pak identifikovali některé pozitivní aspekty distanční výuky. Ze strany žáků byl vítán volnější režim, jelikož nemuseli brzy vstávat a mohli si dělat delší přestávky. Kladně byla také hodnocena možnost zvolení vlastního tempa při řešení úkolů. 8 žáků z prvního stupně a 6 z druhého také pozitivně hodnotilo větší kontakt s rodinou. (Rokos, Vančura, 2020, s. 133)

Na druhé straně se žáci vyjádřili také k negativním aspektům distanční výuky. Žákům prvního stupně nejvíce scházel kontakt se spolužáky. U žáků druhého stupně byl chybějící kontakt se spolužáky třetím v pořadí nejčtenějších negativ. Předcházela mu chybějící výklad učitele a dále, v nejvyšším zastoupení, množství a obtížnost zadaných úkolů. (Rokos, Vančura, 2020, s. 13)

2 Životní podmínky na ubytovně pro rodiny s dětmi

Ubytovny tvoří prostředí, ve kterém se pracovník setkává s rodinami, a kde se odehrává jejich další spolupráce. Tato kapitola se věnuje představení onoho prostředí, pro účely dalšího zkoumání. Netradiční forma bydlení totiž může mít značný vliv na realizaci výše popsané distanční výuky. Následující text přibližuje pojmy sociálního vyloučení a sociálně vyloučených lokalit, dále pak mapuje bytové podmínky na ubytovnách, ve vztahu k tématu.

2.1 Sociální vyloučení

Jelikož se v textu objevují výrazy spojené s pojmem sociálního vyloučení, je nutné nejprve definovat, o čem tento pojem pojednává. Proces sociálního vyloučení ve značné míře omezuje jedince, potažmo skupiny či komunity v přístupu ke zdrojům, pozicím a příležitostem. To cílové skupině značně znemožňuje participaci v sociálních, ekonomických a politických aktivitách majoritní společnosti. (GAC, Analýza, 2006, s. 9) Celý proces má charakter postupně stupňující se exkluze. (Ministerstvo, Identifikace zásadních problémů)

Sociální vyloučení lze považovat za extrémní formu chudoby. (Ministerstvo, Identifikace zásadních problémů) Neznamená to však, že by pojmy „sociální vyloučení“ a „chudoba“ byly synonymy. Chudoba totiž nemusí být nutnou podmínkou pro vznik sociálního vyloučení. (Mareš, 2000, s. 289)

Nabízí se otázka, kdy je proces sociálního vyloučení spuštěn. Dorling (dle GAC, Analýza, 2015, s. 11) za základní faktor sociálního vyloučení označuje zadluženost. Není to ale jediný problém, kterému osoba ohrožena sociálním vyloučením čelí. Sociální vyloučení nastává ve chvíli, kdy je osoba vystavena komplexu problémů. Mezi ty se řadí například nezaměstnanost, diskriminace, špatná kvalita bydlení či nízká kvalifikace. (GAC, Analýza, 2015)

Pomoc lidem, kteří žijí v sociálně vyloučených lokalitách, může sociální práce zprostředkovávat metodou terénní sociální práce. (Ministerstvo, Terénní sociální práce) O této metodě sociální práce pojednávám v kapitole **3.3 Terénní sociální práce a její metody**.

2.2 Sociálně vyloučená lokalita

Znaky sociálního vyloučení jsou pak jedním z identifikátorů sociálně vyloučené lokality. Čada (2015) ji ve své analýze definuje následovně: „*Jako SVL označujeme explicitně či implicitně prostor (dům, ulici, čtvrť), kde se koncentrují lidé, u nichž lze identifikovat znaky spojené se sociálním vyloučením.*“ Sociálně vyloučené lokality mohou být negativně hodnoceny ze strany

okolního obyvatelstva. Mohou se objevovat označení jako „problémové místo“ či „špatná adresa“. (GAC, Analýza, 2015, s. 11) Čada (2017) posléze upozorňuje na to, že pojem „sociálně vyloučená lokalita“ je často stigmatizující a lze pod ním uvést rozsáhlou škálu různých prostor. (Karel Čada, 2017)

2.3 Ubytovna

Přesouvám se nyní ke konkrétní formě sociálně vyloučené lokality. V Analýze sociálně vyloučených lokalit z roku 2015 bylo identifikováno přibližně 700 ubytoven. Je nutné ale počítat s tím, že ne všechny tyto ubytovny jsou přímo spojeny se sociálním vyloučením. Některé jsou totiž určeny pro pobyt migrujících pracovníků či jiných obyvatel, jako přechodná forma bydlení. (GAC, Analýza, 2015, s. 31) V důsledku prohlubování sociálních rizik, která vznikají z různých důvodů, se lidé často uchylují k pobytu v komerčních ubytovnách. (Krausová et al., 2016, s. 41)

2.3.1 Složení populace na ubytovnách

V souvislosti s tématem ubytoven, si kladu otázku, jaké je složení obyvatelstva v této formě bydlení. Počet obyvatel na ubytovnách se v minulých letech rapidně zvyšoval. Z původně zjištěných 11 027 osob, žijících na ubytovně v roce 2008, se v roce 2014 stalo 27 000 lidí, užívajících tuto formu bydlení. (Čada, 2015 dle Urban, 2015, s. 15) Chybí ale data o konkrétním počtu rodin s dětmi, které žijí výhradně na ubytovnách. (Vávrová et al., 2019, s. 60) Podle závěrečné zprávy z výzkumu z roku 2016 bydlelo na ubytovnách 4% z dotazovaných rodin, které byly v péči neziskových organizací. (Median, Stav české rodiny, 2016, s. 22) Klusáček (dle Kalenda et al., 2021, s. 10) uvádí, že v roce 2018 v České republice vyrůstalo 20 tisíc dětí v bytech bez základního vybavení, v azylových domech či na ubytovnách.

Dle Analýzy sociálně vyloučených lokalit (2015) stále převládají lokality, které jsou z většiny utvářeny romským obyvatelstvem. V porovnání s rokem 2006 ale přibylo sociálně vyloučených lokalit, které obývá neromské obyvatelstvo. Začalo přibývat také lokalit, které obsazují senioři, a to zejména z příslušníků majority. (GAC, Analýza, 2015, s. 38, s. 42)

2.3.2 Bytové podmínky na ubytovně ve vztahu k výuce

Dítě potřebuje pro svou školní přípravu patřičně vybavené prostředí. Požadavky na absolvování distanční výuky mohly tlak na bytové podmínky ještě zvýšit, co se týče například zajištění notebooků. Následující text vytváří přehled o tom, jaké výchozí podmínky pro život a potažmo i studium nabízí ubytovny.

„Domácnosti v sociálně vyloučených lokalitách jsou obecně hůře vybaveny pro přípravu dětí na školu. Celkem 22 procent ze všech žáků vyrůstajících v prostředí sociálně vyloučených lokalit se vzdělává v silně etnicky homogenních školách. V absolutních počtech to může znamenat celkem 3000 až 3500 žáků.“ (GAC, Analýza, 2015, s. 10)

Hlavní zjištění projektu z roku 2017 hovoří o tom, že kvalita bydlení významně ovlivňuje dítě v oblasti školství, zdraví a komunikace. Konkrétně se s problémy v těchto oblastech mohou potýkat děti žijící ve velmi malém bydlení, v nestabilním bydlení či v bydlení, které extrémně finančně zatěžuje domácnost. (Medián, 2017, s. 4) Bydlení na ubytovnách s sebou nese jistá rizika a pro rodiny s dětmi je tato forma bydlení nevyhovující. Obvykle se jedná o jeden pokoj o malých rozměrech, ve kterém jsou umístěna až 4 lůžka. Soukromí jedince je tak velmi limitováno. (Krausová et al., 2016, s. 43) O tom, s jakými problémy se rodiny na ubytovnách mohou potýkat, utváří představu Vávrová et al. (2019) prostřednictvím výsledků vlastního šetření. Podmínky nejistého bydlení na ubytovně byly respondenty nejčastěji spojovány s 9 různými oblastmi. Problémové je chybějící vybavení, předraženost, přelidněnost, nevhodné hygienické podmínky v bytech, nebezpečí, nevhodné chování spolubydlících, osoba „majitele“, narušení denního režimu rodiny a nedostatek (vlastního) prostoru. (Vávrová et al., 2019, s. 66)

Byť se v této kapitole zabývám přímo bydlením, je nutné mít stále na mysli, že na prospěch dítěte ve škole mají vliv i další okolnosti. Medián (2017) tak při testování své hypotézy mapuje také dané sociodemografické vlivy, kterými jsou: věk dítěte, typ rodiny, počet členů domácnosti, region bydliště, velikost místa bydliště, věk hlavy domácnosti a vzdělání hlavy domácnosti. Na konci analýzy i při kontrole těchto faktorů dochází k závěru, že nekvalitní bydlení výrazně zvyšuje šanci dětí z rodin ohrožených chudobou na zasažení problémy ve škole. (Medián, 2017, s. 29, s. 31)

3 Sociální práce s rodinami v sociálně vyloučených lokalitách

Tato kapitola se zabývá propojením sociální práce s výše popsanou problematikou. Již v předešlé kapitole jsem si zodpovídala otázku, týkající se složení obyvatelstva na ubytovnách. Nyní se hlouběji věnuji cílové skupině a tomu, jaká specifika se v sociální práci se sociálně vyloučenou rodinou dají identifikovat. V rámci druhé podkapitoly se pak věnuji metodě sociální práce, která se při práci lidmi v sociálně vyloučených lokalitách užívá a kompetencím pracovníků, kteří touto metodou pracují. Tím zároveň přibližuji typ pracovníků, kteří jsou mými komunikačními partnery ve výzkumné části práce. Závěrem se věnuji náležitostem v procesu spolupráce pracovníka s uživatelem služby.

3.1 Rodina žijící na ubytovně

Ve své práci se soustředím na vztah mezi pracovníkem, rodičem a dítětem. Následující řádky se tak přirozeně věnují tomu, s čím se může rodina a dítě, vyrůstající v netradičních podmínkách, potýkat.

V České republice neexistuje dostatečný počet dat o prožívání bydlení na ubytovně ze strany rodičů. Prakticky žádná data se pak nenacházejí v ohledu na otcovství. Důvodem pro to může být nízké zastoupení otců s dětmi bez domova v populaci či nedostačující probádanost této sféry. (Kalenda et al., 2021, s. 28-29) Vávrová et al. (2019) u komunikačních partnerů v rámci vlastního výzkumného šetření identifikuje jev, který je označován jako „vyhoření z mateřství“. Znamená to, že vlivem nevyhovujícího bydlení, rodiče soustředí svou energii na zajištění základních potřeb rodiny, a dochází tak k redukci rodičovství. Rodiče nemají čas na sebe, své záležitosti či své pocity. Důsledkem toho pak mohou být častější hádky v rodině. (Vávrová et al., 2019, s. 65) Boxill a Beaty (dle Kalenda et al., 2021, s. 27) pak specificky u matek sledují fenomén „veřejného mateřství“, který souvisí se ztrátou možnosti soukromé interakce matky s dítětem. Matky v důsledku tohoto fenoménu vnímaly známky emocionálního traumatu u svých dětí, v návaznosti na fakt, že s dítětem musejí trávit veškerý čas, i pokud se samy nenacházejí v dobrém duševním stavu. Je nutno ale říci, že u tohoto fenoménu hrají velkou roli pravidla azylových domů a nemůže tak být přímo vztažen na matky, které s dítětem obývají prostředí ubytovny. (Kalenda et al., 2021, s. 27-28)

Pro dítě je vyrůstání bez domova, ať se již jedná o pobyt v azylovém domě či na ubytovně, zátěžové. Vlivem svého bydliště mohou děti čelit stigmatizaci ve školách či ostrakismu mezi vrstevníky. Ztrátu domova navíc může doprovázet zkušenost s domácím násilím, která je pro dítě traumatizující. Děti se tak mohou potýkat s emocemi hněvu a úzkosti či nedůvěry. (Kalenda

et al., 2021, s. 12-13) U dětí žijících bez domova pak Vávrová et al. (2019) identifikuje pět okruhů potřeb. Jmenovitě se jedná o následující: „*mít svůj klid*“, „*mít svoje tajemství*“, „*mít svoje místo*“, „*někam patřit*“ a „*mít svého člověka*“. (Vávrová et al., 2019, s. 68)

3.2 Specifika práce s romskou rodinou

Jak již výše zmiňuji - Romové stále tvoří většinu obyvatelstva na ubytovnách (GAC, Analýza, 2015, s. 38). Považuji tak za důležité představit vybrané kulturní aspekty, se kterými se pracovník při práci na ubytovně může setkávat. Vzhledem k obsahu a cíli práce se pak primárně věnuji oblasti rodičovství a vzdělávání.

Navrátil popisuje sociální pracovníky, jako jednu z významných ploch, na které Romové přicházejí do kontaktu se systémy společnosti. Aby se pak pracovník vyhnul kontraproduktivě svého jednání, musí být vybaven znalostí kulturních charakteristik dané menšinové skupiny. (Navrátil a kol., 2003, s. 190)

3.2.1 Oblast rodičovství

„Matky romských dětí jsou zaměřené především na aktuální potřeby dětí. Zajímá je zejména, jak se děti cítí, co chtějí, co nechtějí. Důraz je kladen na to, aby se dítěti dobře dařilo.“ (Navrátil a kol., 2003, s. 106) Láska k rodině patří mezi jednu z nejvyšších hodnot Romů. Patří sem jak láska rodičů k dětem, tak láska dětí k matce. (Poláčková, 2008, s. 414)

3.2.2 Oblast vzdělávání

Romské matky nejsou primárně orientovány na výkon dítěte ve škole. Středem jejich zájmu jsou vztahy, tedy jak se učitelé chovají k nim a k jejich dětem. Školní přípravu považují za záležitost učitelů a dětí. (Navrátil a kol., 2003, s. 126) Překážkou v přípravě do školy pak pro romské děti bývá nepodnětné domácí prostředí, ve kterém postrádají dostatek soukromí. Dětem také často chybí odpovídající předškolní příprava. (Gulová, 2011, s. 27) Obecně Romové nestaví vzdělání na přední příčky svých hodnot z důvodu neodpovídajícího uplatnění na trhu práce. Tento postoj víceméně pramení ze zkušenosti a je předáván napříč generacemi. (Urban, 2015, s. 21-22) Poláčková (2008) také neřadí vzdělání jako jednu z prioritních hodnot Romů, nicméně upozorňuje na fakt, že dochází k nárůstu středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných Romů a tvrzení tak nelze zobecňovat. (Poláčková, 2008, s. 415)

3.3 Terénní sociální práce a její metody

„Terénní sociální práce je z hlediska zákona o sociálních službách realizována prostřednictvím terénních forem sociálních služeb.“ (Metodická příručka, 2007) Zákon terénní službu definuje

jako takovou službu, která je osobě poskytována v jejím přirozeném sociálním prostředí. Tím se rozumí „rodina a sociální vazby k osobám blízkým, domácnost osoby a sociální vazby k dalším osobám, se kterými sdílí domácnost, a místa, kde osoby pracují, vzdělávají se a realizují běžné sociální aktivity“. (Zákon č. 108/2006 Sb.)

Práce v přirozeném prostředí klienta nabízí prostor k využití spolupráce s celou rodinou a širším okolím. Fakt, že má pracovník možnost získat důvěru v dané komunitě či lokalitě, představuje značnou výhodu. Dle Černé (2008) jsou výhody terénní sociální práce také v tom, že pracovník přichází do bezprostředního kontaktu s klientovou realitou. S klientem lze navázat intenzivnější kontakt a vymezit si čas úměrně jeho potřebám. (Černá, 2008, s. 12)

3.3.1 Streetwork

„Streetworker přichází s nízkoprahovou, tedy dobře dostupnou a srozumitelnou nabídkou podpory a pomoci.“ (Česká asociace, Co je to Streetwork)

Označení streetworker tedy není výlučně spojováno s výkonem metody streetwork. Tuto metodu praktikují sociální pracovníci či pracovníci v sociálních službách, kteří působí v nízkoprahových sociálních službách. Jinými slovy také terénní sociální pracovníci či kontaktní pracovníci. (Česká asociace, Co je to Streetwork)

Metoda streetwork jako taková je zaměřena na jednotlivce i skupiny. Je tvořena vyhledávací a kontaktní činností. Pracovník v rámci doprovodné činnosti uživatele služby podporuje v řešení nepříznivých sociálních situací a pomáhá mu při zvládnutí každodenních problémů. Do těchto aktivit spadá také fyzické doprovázení uživatelů do institucí, jakými jsou například policie, soud či úřady práce. (Česká asociace, Co je to Streetwork)

3.3.2 Kontaktní práce

Kontaktní práce lze být ve vztahu ke streetworku chápána jako zastřešující pojem. Označuje soubor aktivit, které pracovník využívá při práci se specifickou skupinou uživatelů služby. Touto skupinou uživatelů se myslí jedinci či skupiny, které odmítají institucionální pomoc. Mobilní forma kontaktní práce pak nabízí výše zmíněnou terénní sociální práci a streetwork. (Česká asociace, Co je to Streetwork)

3.4 Kompetence terénního pracovníka a terénního sociálního pracovníka

Následující text představuje výkon terénní sociální práce skrze kompetence a pracovní náplň pracovníků. Toto téma je zařazeno také z toho důvodu, že výzkumná část práce zkoumá, zda, a potažmo jakým způsobem, se měnil vztah pracovníka vůči rodinám. Je tak nutné mít teoretické povědomí o kompetencích, které pracovníkům za běžných okolností náleží.

Černá (2008) klade důraz na obtížnost definování terénní sociální práce. Samotný pojem „terénní sociální práce“ se mezi poskytovateli služeb totiž užívá rozlišně. Rozdílnost je dána například požadavky na osobu vykonávající terénní práci. V závislosti na uchopení může být vykonávána buď sociálními asistenty, sociálními pracovníky či osobou bez středoškolského či vysokoškolského vzdělání, jež prošla cílenou přípravou. (Černá, 2008, s. 10)

Problematičnost definování terénní sociální práce určuje také samotný prostor, ve kterém je práce vykonávána. Faktem je, že terénní sociální práce nemá své specifické institucionalizované zázemí, které v jiných profesích napomáhá určit výkon profesní role. Takovými institucemi jsou typicky školy či nemocnice. (Česká asociace, Kontaktní práce, 2009)

3.4.1 Kompetence terénního pracovníka

Je důležité si uvědomit, že terénní pracovník není totéž, co pracovník v sociálních službách. Rozdíl je v tom, že v rámci terénní sociální práce nejsou poskytovány služby sociální péče. (Černá, 2008, s. 16)

Oblasti vykonávaných činností rozděluje Metodická příručka pro výkon terénní sociální práce do pěti úrovní:

- I. přímé práce s uživatelem
- II. nepřímých aktivit ve prospěch uživatelů
- III. aktivit nutných pro realizaci a rozvoj sociální služby
- IV. konzultování své práce s (terénními) sociálními pracovníky podle organizační struktury poskytovatele
- V. aktivit ve prospěch vlastního profesního rozvoje (Metodická příručka, 2007, s. 15)

V přímé práci s uživatelem provádí terénní pracovník pod dohledem sociálního pracovníka depistážní činnost. (Metodická příručka, 2007, s. 20) Anderson depistáž definuje jako „sociální činnost směřující k navazování kontaktů a zprostředkování zdrojů“. Tato činnost je cílena

zejména na obtížně dosažitelné jednotlivce či skupiny, které vyžadují snadno dostupné napojení na podporu. (Anderson in Výzkumný ústav, Depistáž v sociální práci, 2020)

Terénní pracovník se dále podílí na poskytování daných sociálních služeb. Těmito službami jsou základní sociální poradenství, terénní programy a sociálně aktivizační programy pro rodiny s dětmi. (Metodická příručka, 2007, s. 21)

O přímé práci s uživatelem sociálních služeb vede terénní pracovník dokumentaci. Chrání důvěrné informace o uživateli služeb. Při své práci dodržuje zásady etického chování, kodexů a vnitřních směrnic organizace. (Černá, 2008)

Nepřímými aktivitami ve prospěch uživatelů se rozumí podílení se na opatření v oblasti prevence. Terénní pracovník se do této činnosti zapojuje pomocí účasti na besedách či rozšiřováním osvětových materiálů. V zájmu své cílové skupiny pak terénní pracovník spolupracuje s příslušnými organizacemi. Dodává evaluační podklady a podklady pro rozvoj služby. Pokud je pověřen vedoucím pracovníkem, účastní se také propagace a medializace aktivit organizace. (Metodická příručka, 2007, s. 22)

Terénní pracovník se účastní pracovních porad a supervizí. Svou činnost konzultuje s pověřeným sociálním pracovníkem. Sleduje vývoj legislativy v oboru a doplňuje své znalosti a dovednosti v sociální práci, zvyšuje svoji odbornou způsobilost a vzdělává se. (Černá, 2008, s. 20)

3.4.2 Kompetence terénního sociálního pracovníka

Terénní sociální pracovník vykonává všechny z výše zmíněných činností. Výjimkou je konzultování činnosti s vybraným sociálním pracovníkem. Tato povinnost náleží pouze terénním pracovníkům. O terénním sociálním pracovníkovi hovoříme, pokud se jedná o výkon sociální práce. (Nedělníková, Gojová, 2008, s. 32)

K výkonu práce sociálního pracovníka musí osoba splňovat následující požadavky: způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odbornou způsobilost. Odborné způsobilosti lze dosáhnout získáním potřebného vzdělání. Sociální pracovník tedy musí získat vyšší odborné vzdělání či vysokoškolské vzdělání v bakalářském či magisterském studiu. Pro vyšší odborné vzdělání se odborná způsobilost uznává pro obory zaměřené na sociální práci a sociální pedagogiku, sociální pedagogiku, sociální a humanitární práci, sociální práci, sociálně právní činnost a charitní a sociální činnost. Při vysokoškolském studiu musí sociální pracovník získat vzdělání ve studijním programu zaměřeném na sociální práci, sociální

politiku, sociální pedagogiku, sociální péči nebo speciální pedagogiku. (Metodická příručka, 2007, s. 11)

Činnosti, ke kterým je terénní sociální pracovník způsobilý oproti terénnímu pracovníkovi, zahrnují monitoring, koordinaci, zhodnocování a obhajování souboru služeb, které naplňují specifické potřeby klienta. Terénní sociální pracovník metodicky vede terénní pracovníky. Na základě požadavků zaměstnavatele se také zapojuje do tvorby sociální politiky a iniciuje změny v zájmu své cílové skupiny. Nutné proto je, aby se pracovník stále vzdělával a doplňoval své znalosti a dovednosti v sociální práci. (Černá, 2008, s. 21)

3.5 Spolupráce s uživatelem služby

Následující text navazuje na předešlé představení jednotlivých aktérů výkonu sociální práce ve vyloučených lokalitách. Pojednává o náležitostech procesu, který mezi aktéry vzniká.

Jedním z kritérií terénní sociální práce je druh vztahu, který má pracovník ke klientovi. Specifičnost tohoto vztahu spočívá v tom, že klient sám nepřichází na půdu organizace. (Černá, 2008, s. 11) Pracovník klienta v terénu aktivně vyhledává. Během této doby tráví s cílovou skupinou čas a čeká na případné oslovení z její strany. Celý proces nabízí příležitost získávání důvěry. (Metodická příručka, 2007, s. 13) Jasnost vystupování terénního pracovníka je přitom jedním z určujících faktorů dobré spolupráce s uživatelem služby. Pracovník by měl pro cílovou skupinu být dobře čitelný. (Česká asociace, Kontaktní práce, 2009)

3.5.1 Otázka etických dilemat

Neformální povaha vztahu mezi pracovníkem a klientem s sebou nese jistou zátěž v otázce hranic pomáhajícího vztahu. Pracovník je vystaven riziku manipulace ze strany klienta. K tomu může docházet v kontextu situací, kdy pracovník klientovi poskytuje pomoc ze svých soukromých zdrojů. Typicky se jedná o finanční výpůjčky, zapůjčení mobilního telefonu či hlídání dětí klientů. (Nedělníková, 2008, s. 383) Právě ona neformalnost vztahu mezi pracovníkem a klientem se tak řadí mezi další z faktorů, na které je třeba myslet v průběhu výzkumného šetření.

3.6 Služby sociální prevence

„Služby sociální prevence napomáhají zabránit sociálnímu vyloučení osob, které jsou tímto ohroženy pro krizovou sociální situaci, životní návyky a způsob života vedoucí ke konfliktu se společností, sociálně znevýhodňující prostředí a ohrožení práv a oprávněných zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby. Cílem služeb sociální prevence je napomáhat osobám k překonání

jejich nepříznivé sociální situace a chránit společnost před vznikem a šířením nežádoucích společenských jevů.“ (Zákon č. 108/2006 Sb.)

Závěrečné podkapitoly konceptuální části práce se věnují představení registrovaných sociálních služeb, ve kterých terénní pracovník či terénní sociální pracovník může přicházet do kontaktu s rodinou žijící na ubytovně.

3.6.1 Terénní programy

Při realizaci služby terénních programů pracovník vykonává činnosti spojené se zprostředkováváním kontaktu se společenským prostředím, tedy pomocí při vytváření sociálních kontaktů a psychické aktivizaci. Dále je terénní pracovník pomocí při uplatňování práv a oprávněných zájmů klienta. Náplní práce terénního pracovníka je podpora klienta při vyřizování běžných záležitostí či pomoc při obnově nebo upevnění kontaktu s rodinou a v rámci dalších aktivit, které podporují sociální začlenění klienta. (Metodická příručka, 2007, s. 21)

3.6.2 Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi

Výčet činností terénního pracovníka působícího v sociálně aktivizačním programu pro rodiny s dětmi, je oproti terénním programům rozšířený o oblast působení na hygienické, společenské a pracovní návyky. Terénní pracovník dále provádí volnočasové aktivity zaměřené na rozvoj klienta a zabezpečuje zájmové a kulturní činnosti. Pracovník také zajišťuje sociální pomoc. Stejně jako při výkonu práce v rámci terénních programů se terénní pracovník podílí na pomoci při vytváření sociálních a společenských kontaktů a psychické aktivizaci. (Metodická příručka, 2007, s. 21)

Pracovník sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi se dle zákona podílí také na výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti. (Zákon č. 108/2006 Sb.)

3.6.3 Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež

Dětem, které jsou ohroženy nežádoucími společenskými jevy, poskytují nízkoprahová zařízení pro děti a mládež ambulantní a terénní formu služeb. Tyto služby mohou být poskytovány anonymně a slouží ke zlepšení kvality života uživatelů. (Zákon č. 108/2006 Sb.)

Způsob života, ve kterém ohrožené děti vyrůstají, s sebou nese jistá sociální a zdravotní rizika. Těm se nízkoprahová zařízení snaží předcházet či je snižovat. Mezi základní činnosti služby se řadí výchovná, vzdělávací a aktivizační činnost a zprostředkovávání kontaktu se společenským prostředím. (Česká asociace, Co je to Streetwork)

4 Výzkumná část

Následující část práce představuje, jakým způsobem byla připravena metodologie výzkumu.

4.1 Cíl výzkumu

Cíl výzkumného šetření zní: zjistit a popsat, jakým způsobem nástup distanční výuky mění vztah sociálního pracovníka ke klientovi, v trojúhelníku pracovník – rodič – dítě, a to z pohledu pracovníka.

4.2 Metody výzkumného šetření

Ke zkoumání cíle bylo zvoleno kvalitativní šetření s důrazem na polostrukturované rozhovory s pracovníky. K další práci s daty pak byla zvolena metoda zakotvené teorie.

Kvalitativní strategie výzkumu nabízí na realitu nahlížet přijetím její různosti. Každý pracovník může svou roli ve vztahu s klientem vnímat jinak, což je jeden z hlavních důvodů pro volbu této strategie. Jak uvádí Novotná (2019), v rámci kvalitativního přístupu se jedná zejména o to zjistit, co lidé dělají a jak svému jednání rozumí, a to v přirozeném prostředí, ve kterém se zkoumaný fenomén nachází. (Novotná, 2019, s. 260)

Polostrukturované rozhovory jsou nástrojem, který umožňuje zachytit zkušenosti jedinců s daným fenoménem. (Novotná, 2019, s. 275) Tento typ rozhovoru je specifický definovaným cílem, určitou osnovou a výraznou flexibilitou v procesu získávání dat. (Hendl, 2016, s. 164) Výzkumník může touto metodou pokrýt nevýhody, které hrozí u jiných typů rozhovorů. (Mioviský, 2006, s. 161)

Pro rozhovor byla připravena osnova témat s návodnými otázkami, založená na formulaci výzkumného problému a výzkumných otázek. (Novotná, 2019, s. 324) V tomto případě je výzkumným problémem vliv zavedení distanční výuky, které se dotklo i žáků žijících na ubytovně, na výkon sociální práce. Výzkumná otázka či otázky pak napomáhají zúžit výzkumný problém na reálně prozkoumatelnou problematiku. (Corbin, Strauss, 1999, s. 24) V souvislosti s výzkumným problémem zní výzkumné otázky následovně: „*Ovlivnila z pohledu pracovníka distanční výuka jeho vztah s klienty?*“ „*Jak pracovník vnímal svou roli ve vztahu ke klientům v období distanční výuky?*“. Návodné otázky dále byly formovány na základě poznatků nasbíraných v konceptuální části práce.

4.2.1 Etické aspekty výzkumného šetření

Záznam rozhovorů s komunikačními partnery byl nahrán a posléze přepisován. Identita komunikačních partnerů přitom zůstává v anonymitě. Tento fakt tedy souvisí se základními etickými pravidly výzkumu, mezi které patří informovanost spolupracující osoby o účasti ve výzkumu. Komunikační partneři tak byli v procesu domlouvání realizace rozhovorů seznámeni s tématem výzkumu, s náležitostmi rozhovoru, s tím, jak budou data zaznamenávána a jak bude zachována jejich anonymita. Komunikační partneři také vědí, kdo bude mít sepsaná data k dispozici. Účast na výzkumu byla stvrzena ústním informovaným souhlasem. Vzhledem k anonymitě komunikačních partnerů nebude souhlas nikde zveřejňován, a zveřejněny nebudou ani transkripce rozhovorů. Pro označení dotazovaných nebudou používána jejich skutečná jména či jiné skutečné identifikační údaje.

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl sestaven metodou záměrného výběru. Miovský (2006) tento postup definuje jako cílené vyhledávání účastníků, na základě určitých vlastností. (Miovský, 2006, s. 135) Pro šetření v této bakalářské práci byli tedy vybíráni pracovníci, kteří se setkávali s rodinami žijícími na ubytovně, a kteří svou profesi praktikovali v období distanční výuky, zavedené v pandemii onemocnění COVID-19. K výběru vzorku rovněž přispěla příprava v konceptuální části práce, která vymezuje časové období, ve kterém byla distanční výuka využívána. Dále pak mapuje konkrétní sociální služby, ve kterých mohou být komunikační partneři osloveni. Těmi jsou terénní programy, sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi a nízkoprahová zařízení pro děti a mládež. Pro tuto práci byli komunikační partneři vybíráni v rámci jedné konkrétní organizace.

Tabulka níže znázorňuje popis komunikačních partnerů a zároveň uvádí zkratku, dle které je v dalším textu odkazováno k autorům jednotlivých citací.

ČÍSLO ROZHOVORU	POHLAVÍ	ZKRATKA V TEXTU	PRACOVNÍ ZAŘAZENÍ
ROZHOVOR 1	Žena	KP1	Sociální pracovnice NZDM
ROZHOVOR 2	Muž	KP2	Pracovník NZDM

ROZHOVOR 3	Žena	KP3	Sociální pracovnice terénních programů/sociálně aktivizační služby
ROZHOVOR 4	Žena	KP4	Sociální pracovnice terénních programů/sociálně aktivizační služby

Tabulka 1: Výzkumný vzorek

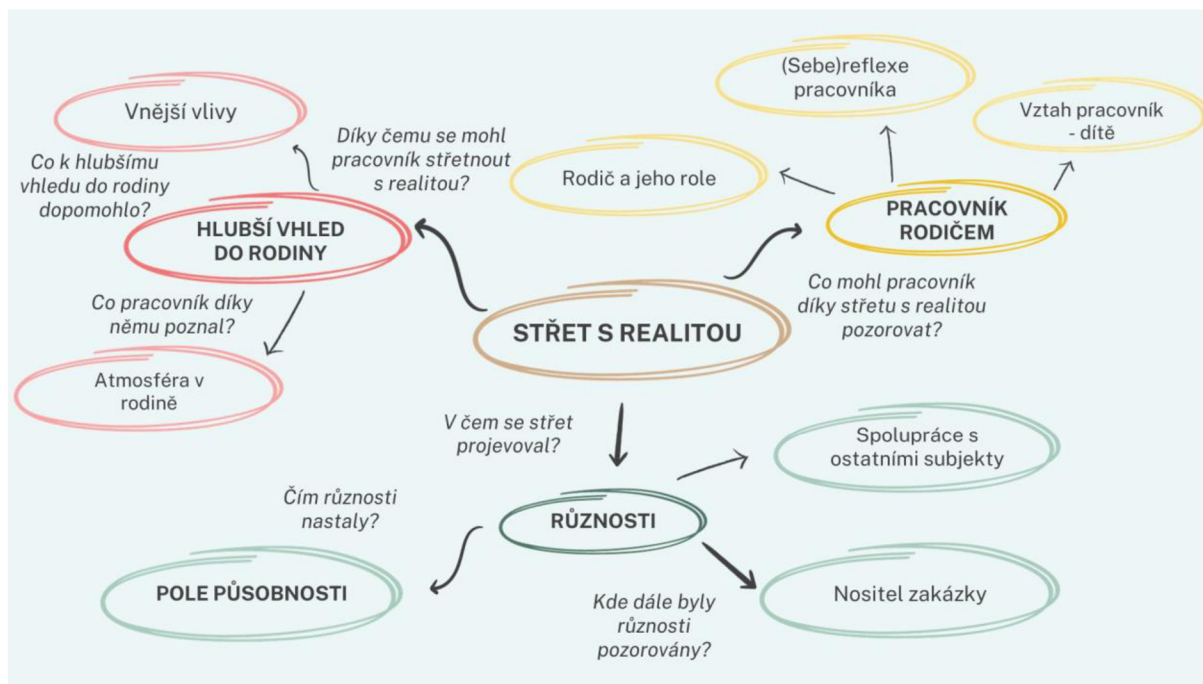
4.4 Popis zpracování dat

Pro zpracování nasbíraných dat byla zvolena analýza dat založená na zakotvené teorii a třístupňovém kódování. Proces konkrétně sestává z otevřeného, axiálního a selektivního kódování.

Během otevřeného kódování dochází k prvotnímu průchodu daty, kdy jsou prostřednictvím poznámkování identifikovány jednotlivé kódy, které budou sloužit pro vznik kategorií. (Hendl, 2016, s. 247) Kategorií je dosaženo procesem kategorizace, při kterém jsou seskupovány pojmy, příslušící danému jevu. Vzniklé kategorie se pak dělí na kategorie a jim příslušící subkategorie. (Corbin, Strauss, 1999, s. 45) Ve fázi axiálního kódování dochází ke hledání vztahů mezi jednotlivými kategoriemi. (Hendl, 2016, s. 248) Toho je dosahováno porovnáváním a kladením otázek, které směřují ke zjišťování typu vztahu. (Corbin, Strauss, 1999, s. 79) Po zajištění dobře zpracovaných kategorií a konceptů bude přistoupeno k selektivnímu kódování, při kterém je určována centrální kategorie, coby cíl analýzy. V této fázi kódování se jedná o integraci. (Hendl, 2016, s. 252) Centrální kategorie je uvedena do vztahu s ostatními kategoriemi, stejně tak jsou kategorie uvedeny do vztahu mezi sebou. (Corbin, Strauss, 1999, s. 105)

5 Výsledky výzkumného šetření

Následující graf znázorňuje uspořádání jednotlivých kategorií a jejich subkategorií. K jejich vzájemnému propojení jsou u grafického znázornění připojeny i návodné otázky, které vytvářejí mezi kategoriemi vztah.



Obrázek 1: Schéma kategorií

5.1 Střet s realitou

Výsledky výzkumného šetření přinesly množství poznatků, které mimo jiné, v mnoha oblastech přesahovaly původní cíl práce a rozšířily jej o další myšlenky. Všechny tyto poznatky pak plynou právě z toho, že se pracovník vlivem netradiční situace mohl se svou prací seznamovat z jiného úhlu pohledu, což s sebou přineslo jistý střet s realitou. Komunikační partneři během rozhovorů zmiňovali situace, ve kterých se cítili překvapeně, v úžasu. Tyto situace byly často doprovázeny silnými emocemi. Jeden z průlomů popisuje například KP3, když říká: „*No v první řadě jsem přišla na to, že máme děti, který chodí do školy, a vlastně jsou úplně blbý. To bylo hrozný zjištění, měla jsem vztek na tu školu, že ty děti nic nenaučili a že to je nespravedlivý. Děláme rozdíly, ne že ne.*“

Na základě analýzy dat vznikly tři hlavní subkategorie, které odpovídají na to, díky čemu pracovník do reality nahlédnout, v čem se střet s realitou projevil a co díky němu pracovník mohl pozorovat. Na první z otázek nabízí odpovědi kategorie s názvem „Hlubší vhled do rodiny“.

5.2 Hlubší vhled do rodiny

„Myslím, že se nám víc otevřely dvířka do té rodiny. Když si to představíte jako takovou skříňku, kterou otevíráte a tam vidíte spolehlivost, tam vidíte něco dalšího, tak se pootevíraly další šuplíčky a dvířka, díky čemuž jsme mohli ten život poznat víc a líp s tím pracovat.“ (KP3)

Pracovníci se svými odpověďmi shodují na tom, že se jim fungování rodiny otevřelo, ať už skrze přímou práci v rodině anebo zprostředkovaně díky práci s dítětem.

5.2.1 Vnější vlivy

Díky čemu mohl pracovník lépe nahlédnout do rodinného systému? Z podstaty samotného cíle této bakalářské práce vyplývá, že má pozornost bude upřena zejména na příčiny zakořeněné v situaci, která vznikla vlivem pandemie onemocnění COVID-19. V této podkapitole ale zahrnuji veškeré možné vlivy, které dle rozhovorů s pracovníky působily na přístupnost rodin.

Protiepidemická opatření silně zasáhla provoz nízkoprahových zařízení. *„No, to bylo ovlivněný vládními nařízeními, kdy jsme hned z kraje byli zavřeni asi 3 měsíce. Takže to jsme nefungovali vůbec. Snažili jsme se komunikovat přes sociální síť.“ (KP1)*

Přímý kontakt s dětmi tak byl v určitá období i naprosto přerušen. S rozvolňováním pak přicházela další opatření, která limitovala počet dětí na pracovišti. *„Když jsme dostali povolení znovu otevřít, tak jsme se zase orientovali podle tabulky PES. Jako například, že když byl ten červený stav, tak tu mohli být jen tři lidi, včetně nás pracovníků, a tak podobně.“ (KP1)* *„Měli jsme tady asi tak ty čtyři děti. A to se ještě střídali, že tu byla dvě hodiny jedna parta po dvojicích a pak další.“ (KP4)* Ve vztahu k dítěti ale tato početní omezení nemusela být na škodu, jak je popsáno v kapitole **5.3 Pracovník rodičem**.

„Nevím, zda je to moje výhoda nebo nevýhoda, ale pracuji v terénu, který je poměrně proměnlivý. Hodně do toho zasahuje migrace, která během covidu nebyla tak výrazná, ale i přesto se objevovaly nové rodiny. Některé zase odcházely, měnily své bydlení.“ popisuje situaci KP3. *„Jde tam o to, že ne všechny ty sociálně vyloučené rodiny na tom byly stejně. Některý to zvládaly, uměly komunikovat s tou školou. Některý školy byly nablízko těm rodinám, takže to šlo. Některý byly nepolíbený, ať se to týká vzdělávání, komunikace se školou, výpočetní techniky a já nevím čeho všeho.“*

„Rozhodně byl v tomto období brán největší zřetel právě na výuku. Důvodem byl strach rodičů ze zameškaných hodin a následné propadnutí či vyloučení ze školy. To by totiž

znamenaloby problémy s OSPOD. Rodiče také uváděli problém ohledně vzdělání, které často nemají a probíraná výuka s dětmi pro ně byla mimo rámec jejich znalostí.“ (KP4)

5.2.2 Atmosféra v rodině

Už jen z povahy dané sociální služby je zřejmé, že terénní pracovníci měli přirozeně větší přístup k rodině, jako celku. Pracovníci nízkoprahových zařízení do rodiny nahlíželi spíše očima dítěte. Rozdílnosti těchto dvou služeb v kontextu této bakalářské práce se dále zabývám v kapitole 5.4.1. **Pole působnosti.** KP1 popisuje své dojmy následovně: „Co mě nejvíc fascinovalo je, že se na tu online výuku připojovali z telefonu. Já bych se z něj nic nenaučila. Když si ještě představím, že tam ty děti mají malý sourozence, který kolem nich pobíhají, tak to je nemyslitelný, že by se v tom zvládly něco naučit.“ Podobně atmosféru v rodinách vnímá i druhý z pracovníků nízkoprahového zařízení, když hodnotí, jak probíhala distanční výuka ve spolupráci s jeho klienty. „Já si myslím, že tady to bylo rozhodně lepší než doma, protože na to měli ten svůj klid. Jakože tam s nimi seděl jediný člověk, takže já anebo dobrovolnice, která tady byla. Na displeji měli jednu učitelku a ten člověk vedle toho dítěte byla jen taková „nápověda publika“. (KP2)

Terénní pracovníci pak tato tvrzení potvrzují, když říkají: „Práce v rodině byla náročná a chaotická. Učit se s dítětem například v devítičlenné rodině v jednom pokoji bylo mnohdy nereálné.“ (KP4) „Když máma bude chtít, aby se to dítě učilo, ale táta tam bude chlastat a nebude respektovat prostor toho dítěte a ten čas, anebo vás tam nepustí, protože se bude bát covidu a já nevím co všechno, tak vy vůbec nic nezmůžete.“ (KP3)

KP4 pak celou situaci komentuje následovně: „Co se týče atmosféry v rodinách, určitě vzrůstalo napětí, nepochopení a hádky.“

Svůj vliv na celkovou atmosféru v kontextu ubytoven měla i protiepidemická opatření a obecné povědomí o onemocnění COVID-19. „Je pravda, že v té době se třeba stalo, že klienti nemohli jezdit autobusem, že tam u té ubytovny vůbec nezastavil nebo jsme řešili na jedné ubytovně, že tam byl někdo covid pozitivní a najednou se tam rozjela panika a teď jsme museli pracovat s tou davovou psychózou.“ (KP3)

5.3 Pracovník rodičem

Kategorie nese svůj název z prostého důvodu. V některých případech docházelo ke tření rolí pracovníka s rodičem a pracovník si sám pro sebe musel situaci reflektovat. „Bylo to zase o

tom, abyste nepřekračovala i vy, jako sociální pracovník, svoje hranice, abychom si ty role s klienty dobře dělili.“ (KP3)

Zároveň ale nastávaly situace, ve kterých pracovník v rámci práce s celým systémem vstupoval do role pomyslného „rodiče rodiče“. To mohlo být podmíněno také sociokulturním zázemím rodin. KP3 popisuje tuto situaci následovně: *„My pracujeme s cílovou skupinou, která řeší to, co je tady a teď, neumí moc plánovat. Takže ten čas je pro nás fenomén, který se snažíme, a snažili jsme se i během covidu, tam dostat. To, co do nás dostávají celý život rodiče, tak to jsme se tam snažili dostat.*“ KP4 k tématu doplňuje: *„Ve většině našich rodin není brán zřetel na výuku a vzdělání. Vzdělání se nebere jako důležité. Respektive možná spíš školní prospěch se nebere jako důležitý. Pro rodiče je často podstatné, aby jejich děti prošly základní školou, ať už s jakýmkoliv školním prospěchem. Tento přístup děti samozřejmě vnímaly, a proto pomoc s učivem byla náročná a museli jsme zaujmout aktivní přístup k učivu my a předávat toto nadšení dětem a jejich rodičům.*“

5.3.1 Rodič a jeho role

Jaká byla v diskutované situaci role rodiče z pohledu pracovníků? U komunikační partnerky, která působí v rámci nízkoprahových center pro děti a mládež, byl ze strany rodičů vnímán tlak na výkon. *„Já jsem cítila, že když to dítě přišlo, tak ten princip byl vždycky stejný: „Stihněte toho co nejvíc za poměrně krátký čas, ať to můžu učitelce doma vyfotit a hotovo.“ Že aby dítě pochopilo vůbec tu látku, to nebylo možné. Mně se tohle dost nelíbilo, také jsem jedné mamince psala, ať k nám třeba holčička chodí častěji a hodně, ale nějak se to nesešlo. Byli jsme na ty rodiče trochu naštvaní, no. V některých věcech nebo postupech jsme se opravdu nepochopili. Že my tu neděláme zázraky na počkání. Že když tomu dítěti chci věnovat čas, tak tím stylem, aby to to dítě opravdu pochopilo. Takže ty rodiče jsme taky poznali z jiný stránky, ale neřikám, že z té lepší.*“ (KP1)

Terénní pracovníci pak popisují vstup do užší spolupráce s rodiči. *„Předtím jsem pouze poukazovala na potřebu plnění domácích úkolů, zprostředkovala doučování, probírala jsem s rodiči učivo dítěte a vysvětlovala jim, jak se s dítětem učit. Během té distanční výuky jsem v tomhle začala být víc aktivní, začala do toho víc vstupovat. S tím také souviselo vzdělávání rodičů v rámci PC gramotnosti. Naši klienti často nepoužívají internet, a proto ukázat jim kde a jak vyhledávat informace bylo náročné.*“ (KP4) *„Nevěřila jsem tomu, že v těch rodinách ty notebooky, které dostaly, zůstanou anebo že se jim nic nestane. Ale i já jsem se přesvědčila, že jsem se zmýlila, že to ty rodiny s dětmi krásně ustály. Možná to je tím, že dostaly ty rodiny*

důvěru. Ale zároveň, pokud někomu dám notebook, tak ho s ním také naučím pracovat, a to byla úloha těch sociálních služeb. Najednou oni měli notebook a měli se hlásit do elektronických žákovských knížek a ti rodiče nevěděli, jak se tam dostat a ty děti třeba taky ne nebo zase neměly hesla a tak.“ (KP3)

Nejen oblast vzdělávání ale byla hlavním tématem. *„Měli jsme šanci i přes to učení otevřít témata nebo oblasti, když u toho byli přítomni rodiče. Například, že u těch rodičů je pořád tabu téma bezpečného sexu, menstruace. Nepřipravují ty děti na to a dostali jsme se třeba k tématu přechodu u žen a zjistili jsme, že se o tom vůbec nebaví. Bylo to učící pro všechny, co jsme tam byli.“ (KP3)*

5.3.2 Vztah pracovník – dítě

Pracovníci nízkoprahových zařízení trávili s dětmi skrze potřebnější doučování více času. Vlivem protiepidemických opatření pak zároveň mnohdy trávili určený čas s minimálním počtem dětí v zařízení, což umožnilo prostor pro vzájemné poznávání. Pracovníci tak hovoří o soucitu, který k dětem cítili, ale i o radosti z pokroků, které během intenzivní spolupráce s dítětem zaznamenali. *„Byly situace, kdy jsem tady zůstávala i po pracovní době, protože mi toho dítěte bylo líto, aby nedostalo doma „spucuňk“. Takže určitě to změnilo ten vztah.“ (KP1)*

„Ono jak u kterého dítěte. Ve třetí, čtvrtý třídě, komu se chtělo učit? Já jsem taky chtěl být doma a hrát na počítači. Ze začátku to byl boj a potom jsme si nastavili pravidla a začaly se dát dělat i nějaký kompromisy. Mám jednoho klienta, to byla moje srdeční záležitost. To byl klučina asi ve čtvrtý třídě a měl problémy se základními operacemi, jako počty do dvaceti a tak dále. Ale on mi tak přirostl k srdci, protože věděl, že mě nijak „nepřečůrá“. A že tu práci, kterou mu dám, tak chci, aby byla splněná, ale potom, když to dodělal, tak se zeptal „můžu si vzít lego?“ a já říkám „jo, můžeš, můžeme si něco zahrát“. Ono ho to potom vysloveně i bavilo. Byly na něm vidět ty pokroky. Když přišel, tak zvládal příklady do dvaceti a to ještě s počítadlem. A když odcházel, tak toho uměl fakt hodně, zlepšil se celkově. Takže tam byl vidět i nějaký ten progres u těch dětí přímo, to bylo fajn.“ (KP2)

„S těma dětma, co chodily na doučování, to bylo intenzivnější. Ty děti jsme určitě poznali z jinýho pohledu, kdy opravdu tady kolikrát to dítě brečelo, že prostě už nemůže, ale na druhou stranu vědělo, že dostane doma világoš, když to neudělá.“ (KP1)

Terénní pracovníci pak sdílejí svůj zážitek z prostředí rodin. *„Změny nastaly rozhodně v četnosti přímého kontaktu pracovník a dítě. Díky tomu, že jsme museli všichni spolupracovat*

v rámci nějaké nečekané události, bych řekla, že se mezi mnou a klienty také prohloubil vztah. Docházelo k získávání větší důvěry mezi námi. Vidali jsme se častěji.“ (KP4) „Já si myslím, že pokud jsme se s těma dětma učili, tak že jsme se asi sblížili. Ono se s nimi učíme i normálně, ale teď to byla větší intenzita. Tím, že jsme s tím dítětem mohli pracovat, tak jsme mohli i reflektovat, co cítí. Třeba u jedné slečny byl problém, že když se nechtěla učit, tak jste ji nedostali ani heverem, ale když jste si s ní povídali o tom, co jí zrovna leží v hlavě, tak jste ji oklikou mohli dostat k tomu, že začala dělat třeba úkol z přírodovědy.“(KP3)

5.3.3 (Sebe)reflexe pracovníka

Co se nového se o sobě pracovník během této zkušenosti naučil? Co nového se o sobě dozvěděl? KP2 říká: *„Naučil jsem se dělat malé ústupky nebo kompromisy. Jako například: ty uděláš tohle se mnou teďka a pak můžeme dělat to, co ty chceš.“* KP4 pak s úsměvem dodává, že si z daného období odnáší pevné nervy.

KP1 ve své výpovědi hovoří o vztahu ke své profesi. *„Z osobního hlediska jsem zjistila, že ta práce mě baví a fakt jsem se do ní těšila. Jsem zvyklá být mezi lidma, a najednou byl člověk doma, jen s počítačem. Odněsla jsem si to, že jsem tady ráda, chci chodit do práce. A i ten kontakt s dětma, tím, že máme tu práci takovou rozmanitou, tak jeden den vás třeba naštvou, ale druhý den zas pobaví. A to mi hrozně chybělo, ty děti.“*

Ve vztahu k profesi dále hovoří KP3, která vypichuje potřebnost práce s celým systémem. *„Určitě nějaký nové věci tam byly, ale já oceňuju to, že během toho covidu se ukázalo, že je opravdu potřeba pracovat s tou rodinou a s těmi dětmi komplexně. V tom systému, že všechno má svoji příčinu a svůj následek a nemůžu to řešit tak, že se zaměřím jen na jednu věc. Samozřejmě pokud nejde o zabezpečení nějakých základních potřeb. Je potřeba pracovat s celým systémem.“*

5.4 Různosti

Kategorie proměn pojednává o „vedlejších produktech“ výzkumného šetření. Věnuje se odlišnostem, které během analýzy dat vyvstaly na povrch. První subkategorie se zaměřuje na proměnlivost role pracovníka v závislosti na tom, v jakém typu služby pracovník působí. Vracím se tak k tématům z předešlých kategorií, která nyní prezentuji v dalších souvislostech.

Druhá a zároveň poslední subkategorie analýzy se věnuje přemýšlení pracovníků o tom, z jakého zdroje k nim v období pandemie přicházely zakázky.

5.4.1 Pole působnosti

Byť se odpovědi komunikačních partnerů ve výzkumném šetření často shodovaly a ukazovaly tak na společný jev, v některých oblastech prosvítala odlišnost prožitků na základě typu poskytované sociální služby. Pracovníci nízkoprahového zařízení pro děti a mládež (*dále nízkoprahová zařízení*) například už jen z podstaty služby nepřicházeli do tak častého kontaktu s rodiči jako pracovníci služeb terénních. Rodičovská role tak mohla být pracovníky „nízkoprahů“ vnímána spíše hledím dítěte, případně povrchovým setkáním s rodičem, který si dítě vyzvedává nebo jej do zařízení přivádí. *„My tu s rodiči přicházíme do kontaktu, když mají sami zájem a přijdou sem třeba na nějakou konzultaci, nebo odvádějí dítě, tak prohodíme něco mezi dveřmi.“* (KP1) *„My jako pracovníci NZDM právě nejsme s rodičema skoro vůbec v kontaktu. V kontaktu s nimi jsou spíš terénní pracovníci. Maximálně, když si přišli vyzvednout děti, tak jsme prohodili pár slov ohledně toho, jak se dětem daří.“* (KP2)

Specifikem práce pracovníků nízkoprahových zařízení během úplného uzavření zařízení je pak kompletní přesun do on-line prostoru. *„My když jsme nebyli, tak jsme tady fakt nebyli. Byli jsme na home office a věnovali jsme se tomu Facebooku a doháněli jsme resty. Inovali jsme třeba preventivní témata. No a ono ty resty docela vystačily. Bylo docela co dělat, ale rády jsme se sem vrátily. Já jsem se učila s tím Facebookem, vymýšlela jsem si nějaký příspěvky, cucala jsem si je z prstu, protože jsem nevěděla, čím děti zaujmout, a fakt už jsem si připadala jak blbec. Dávala jsem nějaký zábavný videa, nějaký hádanky. Víím, že i holky z jiného klubu dělaly soutěž pro ty děti, aby sledovaly ty příspěvky, ale vlastně jsme to dělaly pro sebe. Tam moc cesta nevedla.“* (KP1)

V „terénu“ pracovníkům k zajištění dobrého zázemí pro učení nejvíce scházal klid, jak zmiňuje KP4: *„Nebylo možné zajistit klid na vnímání učiva pro vícero dětí v jedné domácnosti. Při technickém vybavení „jeden počítač na jednu rodinu o 4 dětech školou povinných“ byla nereálná účast všech dětí na online výuce.“* Zatímco se tedy terénní pracovníci snažili o podporu zázemí pro distanční výuku v přirozeném prostředí dítěte, nízkoprahová zařízení byla tím, kdo zázemí dětem vytvářel ambulantně. *„Co jsme potřebovali, tak byly nějaké psací potřeby. Když probíhala online výuka, tak jsme nemohli sloužit, protože ty počítače tady nemají kameru, takže jsme to řešili mobilem. Pak si sem ty děti samy mohly přinést notebook.“* (KP2) *„Byli jsme na to připravení. Máme tu třeba i lepší počítač. Říkali jsme těm dětem, že kdo doma nemá počítač, ať klidně i ráno chodí sem. Měli jsme to tady k dispozici, stačilo říct.“* (KP1)

Jak je tedy patrné z předešlých kapitol, tyto rozdílnosti měly vliv na prožívání jednotlivých pracovníků a je s nimi při zkoumání dat třeba počítat.

5.4.2 Nositel zakázky

V rozporu se pracovníci dále ocitali v tématu zakázek klientů. „*Mně se tam už třely hrany, kdy rodič zakroužkuje stránky a řekne „dělejte“, to dítě sem jde s donucením, že ty úkoly musí udělat a já tady řeším, že to prostě nebyla zakázka toho dítěte.*“ (KP1)

Nad tématem zakázek se zamýšlí i KP3, tentokrát z pohledu pracovníka, který si může pokládat otázku, zda je daná zakázka vůbec v rámci jeho kompetence. „*No... vedly se hodně debaty o tom, jestli vzdělávání patří do základních kompetencí sociálního pracovníka. Samozřejmě vzdělávání obecně, ve smyslu dohled nad plněním školních povinností, zlepšování rodičovských kompetencí, to ano. Ale najednou byla základní potřeba to, aby se dítě učilo, aby to rodiče zvládli, aby mělo kde se učit, a najednou to nabralo úplně jiný rozměr. Nevím, jestli to dokážu dobře vysvětlit. A najednou odpadlo takové to, že vzdělávání patří pod školství, a že v sociální práci nemá co dělat.*“ Zprostředkovaně přes rodiče pak zakázky přicházely také přímo od školy. „*Třeba si vybavuju jeden případ, holčimu nám sem máma poslala jednou za týden, a to nemáme šanci stihnout vše, co za ten týden dostala za úkol. Do toho se zase objevovaly takový řeči jako „ne, ta paní učitelka to poslala dneska a dneska to musí mít zpátky“ a my jsme tady nevěděli, co dřív.*“ (KP1)

KP1 pak přidává srovnání se současnou dobou po rozvolnění opatření a návratu dětí do školních lavic. „*Dnes přijdou s úkolem, co dostali ten den a je hotovo za deset minut. Není to už o tom, že tady to dítě hodinu mordujeme. A je to hlavně zakázka toho dítěte. My se ho snažíme jen motivovat, jako „pojd', nechceš si to jít napsat, ať to máš hotový?“. Nebo to dítě přímo přijde s tím, že má úkol, napíše si ho, protože už to nechce dělat doma, potřebuje s tím pomoci a podobně.*“

5.4.3 Spolupráce s ostatními subjekty

Vnímání spolupráce s dalšími subjekty se různilo na základě jednotlivých zkušeností. Prožitky pracovníků v tomto směru byly velmi individuální. KP1 reflektuje spolupráci se školou následovně: „*Já se účastním pracovní skupiny, kde se scházejí zástupci NZDM, a ty pracovnice tam mluví o tom, jak je ta spolupráce navázaná, jak jim škola dává zadání, a u nás nic.*“ Proč tomu tak dle pracovnice mohlo být? „*Myslím, že jedna varianta je, že to těm školám bylo prostě jedno, že jim dali nějaký známky nebo dali nějaký úkol navíc a bylo vyřešeno. A jestli se něco řešilo s OSPODem, kdy třeba u těch ostatních pracovníků komunikovala škola skrz OSPOD, tak*

to tady nefungovalo. Tady u nás celkově máme celkem problém pracovat se školama, oni s náma moc pracovat nechtějí. Nás nikdo nekontaktoval. My jsme tu byli, mohlo se na ledasčem pracovat, ale nic.“(KP1)

Individualitu věci potvrzuje svou zkušeností také KP3. *„Jo, myslím, že je to dobrý. Je to jiný. Ale nemůžeme to házet do jednoho pytle. Samozřejmě je to o ředitelích, je to o učitelích. Byly školy, byli ředitelé, co byli fajn a spolupracovali. Na druhou stranu si myslím, že to něco prošlo, a tím jak to dělám dlouho, tak je dobrý, že jsme se naučili to dělat trochu jinak.“*

„Další nová role bych řekla, že byla spolupráce se základními školama. Ale není to pravda, sociální služby volají po té spolupráci celou dobu, ale ne vždycky jsme byli vyslyšeni z té druhé strany, z toho školství. A Covid s sebou přinesl to, že školy objevily funkci sociálních služeb a nevnímaly nás jako rivaly, ale jako partnery.“ (KP3) Partnerskou spoluprací se školou popisuje také KP2, když hovoří o přílivu nových klientů. *„Mně sem chodili jak stálý klienti, tak děcka, který jsem tady v životě neviděl. Protože základka tady požádala naši organizaci o spolupráci“*

„Spolupráce se školou byla intenzivnější. Učitelé se angažovali a měli zájem o spolupráci. Zajímali se i o technické možnosti rodin, a zda děti pochopily probírané učivo.“ uvádí ve své výpovědi KP4. Naproti tomu KP2 hovoří o užší spolupráci s pedagogickými asistenty: *„Ty děti většinou měly nějakého asistenta, takže sem docházel třeba asistent s úkolama. Anebo jsme spolupracovali s vedením organizace a se školou pomocí emailu. Přišla sem třeba paní a přinesla úkoly na týden.“*

Spolupráce se školou ale nebyla jediným tématem v rámci rozhovorů. KP1 se ve své výpovědi vyjádřila také ke své zkušenosti se spoluprací s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, když říká: *„A ještě skrze ty další aktéry, nebylo by marný se nakontaktovat s OSPODem, aby nám dávali echo, když by ta distanční výuka v rodině nefungovala. Ale zase když školy s námi nechtějí spolupracovat, tak nějak se jim „cpát“, to by se mi přičilo. Spíš s OSPODem bych ráda navázala spolupráci.“*

6 Diskuze

Cílem práce bylo zjistit a popsat, jak nástup distanční výuky v pandemii onemocnění COVID-19 měnil vztah pracovníka ke klientovi ve vztahu pracovník – rodič – dítě. Pro účely výzkumného šetření byly stanoveny dvě výzkumné otázky. Ovlivnila z pohledu pracovníka distanční výuka jeho vztah s klienty? Jak pracovník vnímal svou roli ve vztahu ke klientům v období distanční výuky?

Odpovědi na tyto otázky prezentují zejména kapitoly **5.2 Hlubší vhled do rodiny** a **5.3 Pracovník rodičem**. Vztah pracovníka s klienty byl ovlivněn skrze hlubší poznání, které bylo umožněno intenzivnějším kontaktem s dítětem, potažmo rodičem, při řešení problémů spojených s distančním vzděláváním. Na vědomí je přitom nutno brát, že část pracovníků pracovala ambulantně a z většiny pouze s dítětem, druhá část pracovníků se pak pohybovala přímo na ubytovnách, v přirozeném prostředí rodin. Pracovníci ve svých odpovědích zmiňovali situace, ve kterých se cítili být překvapeni z věcí, které během distančního vzdělávání vyšly napovrch. Proto se centrální kategorií výzkumného šetření stal „*Střet s realitou*“.

Pracovník pak svou roli vnímal jako umocněnou v oblasti vzdělávání a výchovy. Současně pracovník v těchto oblastech působil jak směrem k dítěti, tak směrem k rodiči. Otevřelo se tak téma potřebnosti práce se systémem. Tuto skutečnost pojmenovává KP3, když říká: *„Jak po těch dětech máme chtít, aby pokračovaly v následném vzdělávání? Oni jsou strašně rádi, že tu školu mají za sebou. A není to o tom, že jsou hloupi. Ty děti touží po vzdělání. Když mají tu pozornost, když si k nim sednete, pochválíte je, oceníte nebo i pokáráte tak, že tomu rozumí, tak tím nezabijete tu touhu po vzdělání. Spousta dětí by rádo vstalo a šlo do školy, mají ty ušmudlaný pisanky a snaží se. Ale je potřeba se podívat, v jakém systému žijí a k té zodpovědnosti volat nejenom ty děti. Ale hlavně k ní volat ty rodiče, pro který to vzdělání nemá žádnou hodnotu, pro ně ty hodnoty jsou poskládaný úplně jinak. Myslím, že to bude trvat několik generací, než se to změní. A věřím, že možná i ta covidová doba, ať byla jaká byla, tak tím, že to dítě tam mělo toho stážistu, pracovníka nebo dobrovolníka pro sebe, tak že to zaselo to semínko. Proto vždycky říkám pracovníkům na klubu, že je to super, že ještě zahlédnou, že ty jejich děti vyrostou a budou mít třeba nějaký jiný život.“*

Výzkumný vzorek šetření byl ohraničen jasně danými požadavky. Jednalo se o pracovníky jedné konkrétní organizace, kteří během distanční výuky v pandemii onemocnění COVID-19 působili v sociálních službách sociální prevence a současně pracovali s dětmi, potažmo rodinami žijícími na ubytovně. Toto ohraničení může být zároveň limitem

výzkumného šetření, protože nabízí pouze velmi úzký vhled do problematiky. Praktickým limitem výzkumného šetření je pak také časovost. Cíl práce je vymezen jasným časovým obdobím, což znamená další nárok na sestavení výzkumného vzorku. Tím pádem se výběr komunikačních partnerů taktéž zužuje, zejména pokud v průběhu šetření dochází k fluktuaci zaměstnanců. Tyto parametry byly avšak stanoveny pro širokost původního cíle, který byl pro účely bakalářské práce co nejvíce konkretizován. Vztah v trojúhelníku pracovník – rodič – dítě by se tak dal například prozkoumat také skrze pohledy všech třech aktérů. Pro tuto práci byl ale zvolen přístup nahlédnutí do situace optikou pracovníka.

Jak již zmiňuji v textu práce, výzkumné šetření doručilo spoustu poznatků, které mimo jiné, v mnoha oblastech přesahovaly původní cíl práce a rozšířily jej o další myšlenky. Tato bakalářská práce tedy může sloužit jako podklad pro další zkoumání, chceme-li se například zaměřit konkrétně na oblast rodičovství a předávání kompetencí mezi rodičem a pracovníkem. Výsledky výzkumného šetření dále otevírají téma hranic v sociální práci, multidisciplinární spolupráce a spojení sociální práce a školských institucí.

Další přínos práce pak vnímám ve skutečnosti, že pracuje se skutečnou událostí a zaznamenává její průběh. Pro další pracovníky tak může sloužit jako inspirace či poučení.

Závěr

Téma této bakalářské práce bylo zvoleno na základě vlastní praktické zkušenosti s působením v rodinách žijících na ubytovně v období distanční výuky zavedené během pandemie onemocnění COVID-19. Rozhodla jsem se tento fenomén prozkoumat s cílem zjištění a popsání toho, jakým způsobem nástup distanční výuky mění vztah sociálního pracovníka ke klientovi, v trojúhelníku pracovník – rodič – dítě, a to z pohledu pracovníka.

Celá práce je rozdělena na konceptuální a výzkumnou část. V konceptuální části na základě odborné literatury a dalších odborných pramenů sdružuji poznatky, které tvoří základ pro pozdější výzkumné šetření. V této první části práce hovořím o tom, co v obecném měřítku znamená distanční výuka a jaká specifika s sebou tento styl výuky nese. Následně distanční výuku zasazuji do konkrétního časového úseku a popisuji příčiny a vznik situace, ke které je cíl práce vztažen.

Druhá kapitola pojednává o prostředí, ke kterému je výzkumný problém vázán. Představuje problematiku sociálního vyloučení a ubytoven, následně nastiňuje, jak vypadá život rodiny v tomto prostředí.

Třetí kapitola téma konkretizuje a zabývá se sociální prací s rodinou žijící na ubytovně. V rámci kapitoly jsou představena sociokulturní specifika těchto rodin. Následně se věnuji popisu nástrojů sociální práce a charakteristice jednotlivých sociálních služeb a jejich pracovníků. Tím zároveň připravuji podklad pro výběr výzkumného vzorku.

Výzkumná část práce pak popisuje metodologii, která byla zvolena pro výzkumné šetření. Na základě výzkumných otázek bylo sestaveno šetření s důrazem na polostrukturované rozhovory s předem vybranými pracovníky. V kapitole č. 5 dochází k samotné prezentaci výsledků výzkumného šetření. Centrální kategorie s názvem „*Střet s realitou*“ hovoří o hlavních poznatcích, které během analýzy vyšly napovrch. K této kategorii se pak vztahují vlastní subkategorie, které spolu vzájemně souvisí a centrální kategorii rozvádějí do větších podrobností.

Závěrem mohu na základě výzkumného šetření říci, že distanční výuka v letech 2020 – 2021 prohlubovala vztah pracovníka s dítětem na základě zmnožení společně stráveného času. Ve vztahu pracovníka k rodiči se otevřela témata hranic a vzájemného předávání kompetencí. Za hlavní zjištění práce pak označuji *potřebnost práce s celým systémem rodiny* a posléze také *potřebu vzájemné multidisciplinární spolupráce*.

Bibliografie

BROM C., LUKAVSKÝ J., GREGER D., HANNEMANN T., STRAKOVÁ J. and ŠVAŘÍČEK R. 2020. Mandatory Home Education During the COVID-19 lockdown in the Czech Republic: A Rapid Survey of 1st-9th Graders' Parents. *Front. Educ.* 5:103. doi: 10.3389/educ.2020.00103. Dostupné z:

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2020.00103/full>

CORBIN, J.M. & STRAUSS, A.L., 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*, Boskovice: Albert

ČERNÁ, D. 2008. „Úvod do terénní sociální práce“. In: Janoušková, K., Nedělníková, D. (Eds.) *Profesní dovednosti terénních sociálních pracovníků. Sborník studijních textů pro terénní sociální pracovníky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. S. 9 – 24. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/tsp/index.php?menu=7>.

ČERNÝ M., CHYTKOVÁ D., MAZÁČOVÁ P., ŠÍMKOVÁ G. 2015. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow

ČESKÁ ASOCIACE STREETWORK. 2009. *Kontaktní práce: antologie textů České asociace streetwork*. Praha: Česká asociace streetwork.

Česká asociace streetwork.cz. *Co je to Streetwork* [online]. [cit. 20. 1. 2022]. Dostupné z: <https://pracenaulici.cz/mladez/#dokumenty>

Distanční vzdělávání očima rodičů: Vývoj, bariéry, motivace a wellbeing dětí. 2021. In: *PAQ Research* [online]. 24. 1. 2021 [cit. 14. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/distanzni-vzdelavani-v-roce-2020-pohledem-rodicu>

GAC, spol. s r. o. . *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. 2015. [online]. [cit. 25. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/Analyza_socialne_vyloucenych_lokalit_GAC.pdf

GAC, spol. s r. o. . *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. 2006. [online]. [cit. 25. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.gac.cz/cz/nase-prace/vystupy-ke-stazeni>

GULOVÁ, L. 2011. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Grada.

HENDL, J., 2016. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání., Praha: Portál.

IRozhlas.cz [online]. 25. března 2021 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravdomov/navrat-do-skol-robot-plaga-skola_2103251137_ada

KALENDA, S., GLUMBÍKOVÁ, K., GOJOVÁ, A. 2021. Děti v bytové nouzi aneb o dopadech nestability bydlení [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, Fakulta sociálních studií. [cit. 8.5.2022]. Dostupné z: <https://dokumenty.osu.cz/fss/publikace/deti-v-bytove-nouzi.pdf>

Karel Čada: Pojem sociálně vyloučená lokalita je stigmatizující. 2017. In: Revue pro sociální politiku a výzkum [online]. 26.8.2017. [cit. 8.5.2022]. Dostupné z: <https://socialnipolitika.eu/2017/08/karel-cada-pojem-socialne-vyloucena-lokalita-je-stigmatizujici/>

KRAUSOVÁ, A., OTTOVÁ, M., PALATÝ R. 2016. „Potřeby v oblasti bydlení u rodin s dětmi žijících na ubytovnách v Ostravě“. *Sociální práce/Sociálna práca*. 16 (3): 39-56

MAREŠ, P. 2000 „Poverty, Marginalisation, Social Exclusion“, Sociologický časopis. 36(3):285-298. Dostupné z: https://sreview.soc.cas.cz/en/artkey/csr-200003-0003_poverty-marginalisation-social-exclusion.php

Median, s. r. o. a kolektiv. Stav české rodiny, co ji chrání a ohrožuje. 2016 [online]. [cit. 8.5.2022]. Dostupné z: <https://www.nadacesirius.cz/soubory/zaverecne-zpravy/Zaverecnazprava-z-vyzkumu-primarni-prevence-ohrozeni-rodiny.pdf>

MEDIAN. 2017 *Analýza dopadů nedostačujícího bydlení na školní a další problémy dětí v ČR* [online]. Praha: Median [cit. 8.5.2022]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Analiza_dopadu_nedostacujiciho_bydleni_n_a_skolni_a_dalsi_problemy_deti_v_CR.pdf/26bac884-b124-6f49-beec-a062b2eec275

Metodická příručka pro výkon terénní sociální práce. 2007 [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí. [cit. 20. 1. 2022]. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/metakor/>

Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Terénní sociální práce ve vyloučených lokalitách*. [online]. [cit. 25. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/terenni-socialni-prace-v-socialne-vyloucenych-lokalitach>

Ministerstvo vnitra České republiky. *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení*. [online]. [cit. 25. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/prehled-dokumentu.aspx>

MIOVSKÝ, M., 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu, Praha: Grada Publishing.

MŠMT: Přehled provozu škol v období pandemie COVID19: jaro 2020 – 2021. 2021. In: *Školský portál Pardubického kraje* [online]. 24. 1. 2021 [cit. 14. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.klickevzdelani.cz/Management-skol/Reditelna/Provozni-zalezitosti/category/vseobecne-informace/msmt-prehled-provozu-skol-v-obdobi-pandemie-covid19-jaro-2020-2021>

NAVRÁTIL, P. a kol. 2003. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál.

NEDĚLNÍKOVÁ, D. 2008. „Etická dilemata v terénní sociální práci“. In: Janoušková, K., Nedělníková, D. (Eds.) *Profesní dovednosti terénních sociálních pracovníků. Sborník studijních textů pro terénní sociální pracovníky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. S. 377 – 393. [cit. 14. 2. 2021]. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/tsp/index.php?menu=7>

NEDĚLNÍKOVÁ, D., GOJOVÁ, A. 2008. „Základní činnosti terénního sociálního pracovníka“. In: Janoušková, K., Nedělníková, D. (Eds.) *Profesní dovednosti terénních sociálních pracovníků. Sborník studijních textů pro terénní sociální pracovníky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. S. 25 – 55. [cit. 14. 2. 2021]. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/tsp/index.php?menu=7>

NOVOTNÁ, H. 2019. „Kvalitativní strategie výzkumu“. In: NOVOTNÁ, H., ŠPAČEK, O. & ŠŤOVÍČKOVÁ, M. (eds). *Metody výzkumu ve společenských vědách*, Praha: FHS UK. s. 257-289

POLÁČKOVÁ, L. 2008. „Terénní sociální práce s romskou komunitou v sociálně vyloučených lokalitách“. In: JANOUŠKOVÁ, K., NEDĚLNÍKOVÁ, D. *Profesní dovednosti terénních pracovníků. Sborník studijních textů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. S. 407 – 427. [cit. 14. 2. 2021]. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/tsp/index.php?menu=7>

ROKOS L., VANČURA M. 2020. „Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů.“ *Pedagogická orientace/Journal of the*

Czech Pedagogical Society. Roč. 30, č. 2. Dostupné z:
<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136/11809>

URBAN, D. *Sociální práce s romskými rodinami*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2015, 108 s. ISBN 978-80-7422-457-7.

VÁVROVÁ, S., GOJOVÁ, A., GLUMBÍKOVÁ, K. 2019. „Ontologická jistota u dětí „bez domova““. *Sociální práce/Sociálna práca*. 19 (6): 59-74

Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i.. *Depistáž v sociální práci na obecních úřadech*. 2020. [online]. [cit. 25. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.vupsv.cz/vybrane-projekty/provadeni-depistaze-v-socialni-praci-na-obecnich-uradech/>

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách

Seznam tabulek a obrázků

Tabulka 1: Výzkumný vzorek 23

Obrázek 1: Schéma kategorií 25