

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav sociálních studií

Sociálně pedagogické aspekty v činnostech sociálních pracovníků

diplomová práce

Autor: Bc. Kristýna Komárková
Studijní program: N7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph. D.
Oponent práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Kristýna Komárková

Studium: P20P0036

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Sociálně pedagogické aspekty v činnostech sociálních pracovníků**

Název diplomové práce AJ: Socio-pedagogical Aspects in the Activities of Social Workers

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá sociálně pedagogickými aspekty v činnostech sociálních pracovníků. V teoretické části charakterizuje oborová východiska sociální pedagogiky, sociální práce a popisuje vztah mezi oběma disciplínami s přihlédnutím k výkonu profese sociálního pracovníka. Praktická část se zabývá výzkumem s využitím metod kvalitativní analýzy, konkrétně provádění rozhovorů se sociálními pracovníky zaměřujících se na zjišťování výchovně-vzdělávacích prvků v jejich činnostech.

- BALVÍN, Jaroslav a Lenka HABURAJOVÁ-ILAVSKÁ. *Andragogics, social pedagogy and social work: pedagogic, philosophical and ethical aspects*. Prague: Hnutí R, 2012, 107 s. ISBN 978-80-86798-20-2.
- HATÁŘ, Ctibor. *Sociální pedagogika, sociální andragogika a sociální práce: teoretické, profesijné a vztahové reflexie*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Česká andragogická společnost, 2009, 144 s. Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-80-87306-01-7.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.
- KVĚTENSKÁ, Daniela. *Úvod do sociální práce pro pomáhající profese*. Vyd. 2. aktualiz. a rozš. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009, 109 s. ISBN 978-80-7041-431-6.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0213-4.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Základy sociální práce*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012, 309 s. ISBN 978-80-262-0211-0.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 13.1.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou závěrečnou práci Sociálně pedagogické aspekty v činnostech sociálních pracovníků vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 24. 4. 2022

Kristýna Komárková

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce, paní Mgr. Gabriele Caltové Hepnarové, Ph. D. za odborné vedení práce a mnoho cenných rad i připomínek, jež mi při psaní byly velice nápomocné. Zároveň děkuji i všem informantům účastnících se výzkumu k mé práci a poskytujících mi mnoho podnětů, které bych podle nich měla ve své práci zohlednit. V neposlední řadě bych poděkovala i své rodině za podporu i trpělivost po celou dobu tvorby mé diplomové práce.

Anotace

KOMÁRKOVÁ, Kristýna. *Sociálně pedagogické aspekty v činnostech sociálních pracovníků*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 81 s. Diplomová závěrečná práce.

Diplomová práce se zabývá sociálně pedagogickými aspekty v činnostech sociálních pracovníků. V teoretické části charakterizuje oborová východiska sociální pedagogiky, sociální práce a popisuje vztah mezi oběma disciplínami s přihlédnutím k výkonu profese sociálního pracovníka. Praktická část se zabývá výzkumem s využitím metod kvalitativní analýzy, konkrétně provádění rozhovorů se sociálními pracovníky zaměřujícími se na zjišťování výchovně-vzdělávacích prvků v jejich činnostech.

Klíčová slova: kvalitativní výzkum, sociální pedagogika, sociální práce, sociální pracovník, výchovná činnost

Annotation

KOMÁRKOVÁ, Kristýna. *Socio-pedagogical Aspects in the Activities of Social Workers*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 81 pp. Diploma Degree Thesis.

The diploma thesis deals with socio-pedagogical aspects in the activities of social workers. The theoretical part characterizes the field of social pedagogy, social work and relations between the two disciplines when looking at the performance of the profession of social worker. The practical part deals with research using methods of qualitative analysis, the specific implementation of interviews with social workers focused on the insurance educational elements in their activities.

Keywords: educational activity, social pedagogy, social work, social worker, qualitative research

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová závěrečná práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními i habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 24. 4. 2022

Podpis studenta:

OBSAH

ÚVOD	9
1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA JAKO VÝCHODISKO POMÁHAJÍCÍCH AKTIVIT V PRAXI	11
1.1 Charakteristika sociální pedagogiky jako vědní disciplíny	11
1.2 Oblasti praktického uplatnění sociální pedagogiky	15
2 SOCIÁLNÍ PRÁCE JAKO VÝCHODISKO POMÁHAJÍCÍCH AKTIVIT V PRAXI	19
2.1 Charakteristika sociální práce jako vědní disciplíny	19
2.2 Oblasti praktického uplatnění sociální práce	22
3 VZTAH SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍ PRÁCE	25
3.1 Divergence sociální pedagogiky a sociální práce	28
3.2 Konvergence sociální pedagogiky a sociální práce	30
4 PROFESE SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA	33
4.1 Charakteristika profese sociálního pracovníka	33
4.2 Osobnostní profil profese sociálního pracovníka	34
4.3 Sociálně pedagogické aspekty v činnostech sociálních pracovníků	37
5 SHRNUÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK	40
6 VÝZKUM SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÝCH ASPEKTŮ V ČINNOSTECH SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ	42
6.1 Kvalitativní výzkum, využití metody a design výzkumu	42
6.2 Plán výzkumného šetření	44
6.3 Popis výzkumného vzorku a realizace výzkumu	47
6.4 Sběr dat a jejich organizace, analýza a interpretace	48
6.5 Kategorizace dat	50
6.6 Zajištění kontroly kvality výzkumu	58
7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU VČETNĚ DISKUSE	61
7.1 Shrnutí výsledků výzkumu včetně diskuse v oblasti prevence	66
7.2 Shrnutí výsledků výzkumu včetně diskuse v oblasti terapie	69
ZÁVĚR	73
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	75
SEZNAM PŘÍLOH	81

ÚVOD

Cílem práce je zjišťování sociálně pedagogických aspektů v činnostech sociálních pracovníků. Následně s oporou o odbornou literaturu práce je dané téma popisováno a analyzováno. K volbě tématu přispívá skutečnost, že je mu v literatuře věnována menší pozornost.

První kapitola je věnována sociální pedagogice jako východisku pomáhajících aktivit v praxi, včetně charakteristiky sociální pedagogiky jakožto vědní disciplíny. Následuje vymezení jejího praktického uplatnění, jež porovnává situaci praktického uplatnění sociální pedagogiky v České republice a na Slovensku, a to dle Krause (2014) a Határa (2009).

Obdobně je koncipována i druhá kapitola, zabývající se sociální prací jako druhému klíčovému východisku pomáhajících aktivit. Výčet uplatnění praktického uplatnění sociální práce však vychází pouze ze situace v České republice, a to dle Matouška (2013), Květenské (2009) a Havrdové (1999). Jedna z oblastí praktického uplatnění sociální práce se nachází v oblasti sociálních služeb, kde se sociálně pedagogické aspekty v činnostech sociálních pracovníků zkoumají.

Třetí kapitola charakterizuje vztah sociální pedagogiky a sociální práce ze dvou různých hledisek: jejich divergence a konvergence.

Čtvrtá kapitola vymezuje profesi sociálního pracovníka. Zároveň popisuje osobnostní profil žádoucí pro výkon pomáhající profese. Poslední část této kapitoly popisuje sociálně pedagogické aspekty v činnostech sociálních pracovníků, klíčové pro následující výzkum. Ty jsou vzájemně porovnávány dle vymezení slovenské autorky Tokárové (2013); českých autorů Krause a Hoferkové (2016), Krause (2014) a Sekery (2013); německého autora Sachßehe (1987) a také podle výčtu ruské autorky Bočarové (1994).

Pátá kapitola shrnuje všechna výše zmíněná teoretická východiska.

Šestá kapitola popisuje výzkum realizovaný k diplomové práci. Výzkumné šetření se zaměřuje na zjišťování sociálně pedagogických aspektů v činnostech sociálních pracovníků pomocí hloubkového rozhovoru. Popisuje základní definici kvalitativního výzkumu včetně využitých metod a designu výzkumu. Současně předkládá plán výzkumného šetření, popisuje výzkumný vzorek a realizaci výzkumu, sběr dat a jejich organizaci, analýzu a interpretaci, kategorizaci dat, včetně zajištění kontroly kvality výzkumu.

Sedmá kapitola shrnuje výsledky výzkumu včetně diskuse. Je rozdělena na výsledky výzkumu v oblasti prevence a terapie, protože je výzkum sociálně pedagogických aspektů v činnostech sociálních pracovníků zaměřen právě na tyto dvě hlavní oblasti.

Práce je určená, z důvodu jejího tematického zaměření, především sociálním pracovníkům. Může jim například přinášet nové podněty k zamyšlení. Obohatit o znalosti a dovednosti v práci popisované apod. Může však samozřejmě posloužit i odborné veřejnosti.

1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA JAKO VÝCHODISKO POMÁHAJÍCÍCH AKTIVIT V PRAXI

Protože se práce zabývá vztahem mezi oborovými východisky sociální pedagogiky a sociální práce, je třeba obě tyto vědní disciplíny definovat jako východiska pomáhajících aktivit v praxi. Jejich propojení je následně zkoumáno v problematice sociálně pedagogických aspektů v činnostech sociálních pracovníků. V této kapitole je tedy charakterizován obor sociální pedagogiky jako první z východisek pomáhajících aktivit v praxi.

Sociální pedagogika se v průběhu dějin vyvíjela různými směry. Jiný byl např. její vývoj v Německu, Polsku, anglosaských a skandinávských zemích, České republice a Slovensku, z čehož pramení nejednotnost jejího vymezení jakožto vědní disciplíny.

Charakteristika sociální pedagogiky vychází zejména z pojmu *sociální*, a to hned ze dvou hledisek. První hledisko na něj pohlíží jakožto na potřebu pomoci všem lidem dostávajících se do složité životní situace. Druhé jej vztahuje k celé společnosti, „*tedy ve smyslu výchovy všech společenských kategorií všech společenských kategorií pro život v celé společnosti*“ (Kraus, 2014, 39).

Nutno je také vzít v potaz věkové kategorie, „*kterých se má výchova týkat, v jakých prostředích má probíhat apod.*“ (Kraus, 2014, 39) I v této oblasti se totiž projevují určité rozdíly v pojetí předmětu sociální pedagogiky.

Od jejího prvopočátku i v průběhu dalšího vývoje jsou jí připisovány různé atributy „*jako např. sociální pedagogika jako normativní věda (P. Natorp), pedagogika sociální péče (J. H. Pestalozzi), terciální výchovná instituce a pozitivní pedagogika (J. Schilling), teorie a praxe sociální práce s mládeží (K. Mollenhauer), forma životní pomoci (S. Klapilová, Z. Bakošová), věda o sociálních aspektech výchovy (O. Baláz, B. Kraus, M. Prádka) apod., které vypovídají o multifunkčnosti a multidimenzionálnosti této vědní disciplíny*“ (Határ, 2009, 13).

1.1 Charakteristika sociální pedagogiky jako vědní disciplíny

V definici sociální pedagogiky lze hovořit o širším a užším pojetí této disciplíny. „*Nejširší pojetí je možné spatřovat např. u J. Haškovce, který dochází k závěru, že vlastně celá pedagogika by měla být sociální*“ (Kraus, 2014, 43). Druhé nejširší pojetí zastává Klíma (2014) zabývající se rozvojem sociální pedagogiky v oblasti primární prevence. „*Pak jde o obor, který se soustřeďuje na otázky pomoci při vytváření životního způsobu jednotlivců, usnadňování socializace a enkulturace a na zdroje, obsahy, formy a řešení konfliktů*

interakce a komunikace mezi jedincem (sociální skupinou) a společností“ (Klíma, 2014 cit. dle Kraus, 2014, 43). Poměrně široké pojetí lze také nalézt i v Krausově publikaci *Člověk, prostředí, výchova*, ve které je sociální pedagogika pojímána jako vědní obor transdisciplinární povahy zaměřující se na roli prostředí ve výchově, ale nejen v souvislosti s rizikovými, deviantními či jinak ohroženými sociálními skupinami, ovšem i v souvislosti s celou populací. Sociální pedagogika by dle této koncepce měla „*přispívat k optimálnímu způsobu života v dané době a v daných společenských podmínkách*“ (Kraus, 2014, 43). Dle Cipra (2001) by měla sociální pedagogika spíše usilovat o prevenci než represii, „*což je ovšem v současnosti o to těžší, že mnohdy nezodpovědné jednostranné zdůrazňování a prosazování práva na svobodu jedince není provázeno stejným důrazem na povinnost respektovat svobodu druhých*“ (Cipro, 2001 cit. dle Kraus, 2014, 43).

Co se týče užšího pojetí sociální pedagogiky, se např. dle *Pedagogického slovníku* Průchy, Mareše a Walterové (1995) jedná o „*aplikované odvětví pedagogiky zabývající se výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 1995, 203). Tento úhel pohledu tedy nezohledňuje celospolečenský rozměr výchovného působení jako jeden z širších náhledů na oborové vymezení sociální pedagogiky, zaměřuje se tedy konkrétně na „*výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi, na skupiny mládeže ohrožené drogami, na jedince propuštěné z vazby aj.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 1995, 203) Další užší pojetí nabízí i Matoušek (2003) *Slovník sociální práce* chápající sociální pedagogiku jako oborovou disciplínu zaměřující se na rozpoznávání sociálních činitelů ohrožujících vývoj člověka a uplatňování postupů vyvažujících jejich nepříznivé působení (Matoušek, 2003, 210). „*Podobně úzce specificky vymezují obor i další autoři. Z. Moucha spojuje obsah sociální pedagogiky s ústavní výchovnou a náhradní rodinnou péčí. S. Klapilová definuje sociální pedagogiku především jako teorii životní pomoci ohrožené mládeži*“ (Moucha, 1995; Klapilová 1996 cit. dle Kraus, 2014, 44).

Zapletal (2003) je společně s Poláčkovou (2003) přesvědčen, že se jedná o speciální (popř. aplikovanou) pedagogickou disciplínu s jakýmsi zvláštním charakterem spočívajícím zvláště v její transdisciplinárnosti. Přestože v sociální pedagogice existuje oběma výše zmíněnými autory jistý mimooborový přesah, přesto dominuje vztah k sociologii. Sociální pedagogika se dále dle Zapletala a Poláčkové (2003) „*z pohledu životní praxe soustřeďuje a dále rozvíjí teoretické poznatky pedagogických, společenských, ale i dalších vědních disciplín. Zaměřuje se na každodenní život jedince, analyzuje jeho životní situace a navozuje takové*

změny v sociálním prostředí, které napomáhají optimálnímu rozvoji osobnosti a minimalizují rozpor mezi jedincem a společností“ (Zapletal, 2003, 10).

Stejně, jako je důležité vymezit sociální pedagogiku jako vědní disciplínu, je důležité i vymezit její předmět, který se v jejích počátcích hledal. Lorenzová (2001) k této problematice uvádí, že „zatím neukončené hledání vědního profilu sociální pedagogiky může být na jedné straně pocíťováno jako určitá slabina, na druhé straně však ponechává prostor pro změnu, vývoj, obohacování jejího paradigmatu, otevřenost potřebám praxe“ (Lorenzová, 2001, 292).

Hroncová (2009) rozděluje předmět sociální pedagogiky dle historického vývoje této vědní disciplíny:

- „poskytování praktické sociálněvýchovné péče, která směřuje k řešení aktuálních sociálních problémů ve společnosti (A. Diesterweg, J. H. Pestalozzi, R. Owen)
- zkoumání společenských cílů výchovy, vysvětlení a zdůraznění myšlenky sociální determinace výchovy a vývoje člověka (P. Natorp, P. Barth, K. Mollenhauer)
- analýza vztahu výchovy a sociálního prostředí (P. Bergemann, H. Radlinská, R. Wroczyński, M. Přadka)
- hledání odpovědi na povahu společenských problémů moderních společností (H. Marburger, P. Ondřejkovič, J. Schilling)
- studium sociálních aspektů výchovy (O. Baláž, B. Kraus, J. Hroncová)
- analýza odchylek sociálního chování a jednání (P. Gabura, N. Hupertz, P. Ondřejkovič)
- sociální pedagogika jako konkrétní sociálně výchovná činnost s důrazem na prevenci a intervenci do socializačních procesů, a to zejména u ohrožených a sociálně znevýhodněných skupin dětí, mládeže a dospělých (J. Hroncová, P. Ondřejkovič, Z. Bakošová)“ (Hroncová, 2009, 8).

Řezníček a Poláčková (2004) vymezují oblasti zájmů sociální pedagogiky podle jejího současného vymezení. Podle nich sociální pedagogika:

- „zkoumá propojenost bio-psycho-sociálních jevů ovlivňujících sociální integraci jedince;
- snaží se zařazovat do výchovného procesu zvládnání životních situací jedincem a rozvíjení kvality jeho života;
- zaměřuje se na každodennost života jedince a vede ho ke spoléhání se na sebe sama, na hledání vlastních cest;
- zdůrazňuje proces sebe-rozvoje a sebe-poznání a rozvíjí proces svépomoci;

- *snaží se působit na jedince při respektování jeho potřeb a zájmů a vést ho zároveň k pochopení povinností a práv i k tvořivé akceptaci dané společenské reality, vytváří předpoklady k úspěšnějšímu reagování na vnitřní i vnější konflikty, k efektivnějšímu řešení vlastních problémů“ (Řezníček, Poláčková, 2004, 3).*

Sociální pedagogika pracuje s celou řadou témat, která ve svém díle jmenuje Bendl (2016). Tento Bendlův (2016) výčet je dále autorkou diplomové práce rozdělen do těchto oblastí:

- teoretická východiska:
 - historie sociální pedagogiky
 - směry sociální pedagogiky
 - metodologie sociální pedagogiky
 - vztah sociální pedagogiky k jiným vědám
 - profese sociálního pedagoga
 - metody sociálně pedagogické pomoci (Bendl, 2016, 7)
- výchova a vzdělávání:
 - vliv prostředí na jednotlivce: prostředí rodinné, školní, vrstevnické, lokální, volnočasové; pedagogizace prostředí (Bendl, 2016, 7)
 - socializace: sociální komunikace, socializace a výchova, společenská determinace výchovy, výchova a sebevýchova, osobnost ve společnosti (Bendl, 2016, 7)
 - školní a mimoškolní výchova: volný čas a pedagogika zážitku, multikulturní výchova, otevřená škola, klima a jeho vliv na formování člověka (klima školy i třídy), vzdělávání (Bendl, 2016, 7)
 - utváření zdravého životního stylu: životní styl a jeho utváření, životní hodnoty, mravní vývoj, podpora zdraví (Bendl, 2016, 7)
- sociálně pedagogická pomoc:
 - problematika ohrožení rozvoje osobnosti v současné společnosti: sociální deviace, rizikové chování, masové komunikační prostředky (Bendl, 2016, 7)
 - oblasti sociálně pedagogické pomoci: práce s rodinou, práce se starými lidmi, nezaměstnanými, bezdomovci; pomoc osobám závislým, poradenství v oblasti zadlužení, děti ulice, chudoba dětí, pomáhání v podmínkách školy a jeho specifika, náhradní rodinná péče, týrané, zneužívané a zanedbávané dítě

(syndrom CAN), práva dítěte, fenomén dětství, sociálně rizikové životní situace (Bendl, 2016, 7)

- komunitní práce: sociální plánování v obci, komunitní vzdělávání a komunitní škola (Bendl, 2016, 7)
- disciplíny užitečné pro sociálně pedagogickou pomoc: sociokulturní práce, sociální politika, sociální práce (Bendl, 2016, 7)

Bendl (2016), čerpající z tezí celé řady autorů (např. Bakošové, Krause, Poláčkové, Přadky apod.) tedy ve svém díle, jak je patrné z výše uvedeného výčtu sestaveného autorkou diplomové práce do různých tematických celků, vyjmenoval celou řadu oblastí sociální pedagogiky od teoretických (oborových, metodologických), po praktické (např. péče o lidi v nouzi, dítě v rodině, ...), zmínil pedagogické i sociologické otázky životní pomoci. Dokonce poukázal na některá témata podobná, ne-li totožná s předmětem sociální práce (např. práci s konkrétními cílovými skupinami; tedy rodinou, starými lidmi či sociální plánování v obci aj., nebo i přímo sociální práci jako takovou).

Dle Krause (2014) lze obecně říci, „že předmětem sociální pedagogiky jsou sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti“ (Kraus, 2014, 49).

1.2 Oblasti praktického uplatnění sociální pedagogiky

Ačkoliv není profese sociálního pedagoga v České republice přesně vymezena, lze i za takových okolností do jisté míry hovořit o resortech jejího uplatnění v praxi. Například Kraus (2014) uvádí resorty působnosti, ve kterých se sociální pedagogika může uplatnit v praxi:

a) *„rezort školství, mládeže a tělovýchovy:*

- *školní kluby, družiny, domovy mládeže,*
- *dětské domovy (vychovatel v ubytovacím zařízení),*
- *domy dětí a mládeže, střediska volného času,*
- *instituce výchovného poradenství (včetně výchovného poradce ve školách),*
- *systemy preventivní výchovné péče (koordinátor prevence, metodik prevence, krizová centra, střediska pro mládež),*
- *sociálněvýchovná a osvětová činnost zaměřená na seniory;*

b) *rezort spravedlnosti:*

- *oblast penitenciální a postpenitenciální péče (vychovatelé v nápravných zařízeních, věznicích, institut mediačního a probačního pracovníka);*

c) *rezort práce a sociálních věcí:*

- *sociální asistenti,*

- *sociální kurátoři pro mládež,*
 - *instituce sociálněvýchovné péče o seniory,*
 - *ústavy sociální péče;*
- d) *rezort vnitra:*
- *utečenecké tábory,*
 - *okresková služba*
 - *kriminální prevence*
- e) *rezort církevních, společenských a neziskových organizací:*
- *instituce péče o mládež, nadace apod.,*
 - *humanitární a charitativní instituce, střediska křesťanské pomoci“ (Kraus, 2014, 205).*

Határ (2009) v problematice resortů uplatnění sociální pedagogiky využívá poněkud jiná kritéria výčtu resortů než Kraus (2014):

- **Systém převážně výchovných (školských) zařízení:**
 - I. *„školská výchovně-vzdělávací zařízení: školní klub dětí, centrum volného času, školní středisko zájmové činnosti, školní internát*
 - II. *speciálně výchovná zařízení: diagnostické centrum, reedukační centrum, léčebně-výchovné sanatorium*
 - III. *školská zařízení výchovného poradenství a prevence: centrum pedagogicko-psychologického poradenství a prevence, centrum speciálně-pedagogického poradenství*
 - IV. *školská účelová zařízení: škola v přírodě“ (Határ, 2009, 39)*
- **Systém převážně sociálních (neškolských) zařízení**
 - I. *uplatnění v sociálních službách: „domov sociálních služeb pro děti, zařízení podporovaného bydlení, zařízení nouzového bydlení, zařízení dočasné péče o děti, útulek, domov na půli cesty, nízkoprahové denní centrum pro děti a rodinu, denní stacionář, integrační centrum, denní centrum (Határ, 2009, 39)“*
 - II. *uplatnění v sociálněprávní ochraně dětí a sociální kuratele: „dětský domov, krizové středisko, resocializační středisko“ (Határ, 2009, 39)*
- **Systém osvětových a charitativních organizací**
 - I. *„světové filantropické organizace a zařízení: dětské a mládežnické organizace, zájmové útvary, UNICEF, nadace, humanitární organizace, animátoři, ...*

II. *duchovní filantropické organizace a zařízení: nadace při farních a biskupských úřadech, křesťanská sdružení a spolky, Slovenská katolícká charita, dětské a mládežnické organizace náboženského charakteru, misie, ...*“ (Határ, 2009, 39)

V Krausově (2014) i Határově (2009) existují jisté odlišnosti mezi rozdělením resortů možností uplatnění sociální pedagogiky v praxi. Například Kraus (2014) hovoří o resortech, zatímco Határ (2009) o systémech, navíc se rozdíly mohou nalézt i v jednotlivých kategoriích a jejich pojetí, například již v první oblasti u obou autorů: Například Kraus (2014) do resortu školství, mládeže i tělovýchovy zahrnuje kromě například školního klubu i dětský domov a kromě možností práce s dětmi a mládeží zmiňuje i sociálněvýchovnou a osvětovou činnost zaměřená na seniory; zatímco Határ rozlišuje mezi systémem převážně výchovných (školských) zařízení a převážně sociálních (neškolských) zařízení, navíc se v těchto dvou kategoriích mimo cílovou skupinu dětí a mládeže zaměřuje i na rodiny s dětmi a lidi bez domova.

Další výrazný rozdíl v děleních resortů praktického uplatnění profese sociálního pedagoga lze do určité míry spatřovat například i v kategoriích zahrnujících církevní instituce: Kraus (2014) uvádí rezort církevních, společenských a neziskových organizací, do něž zahrnuje instituce péče o mládež, nadace apod., dále humanitární a charitativní instituce, střediska křesťanské pomoci. Kdežto Határ (2009) rozlišuje v systému osvětových a charitativních organizací mezi světskými filantropickými organizacemi a institucemi, ve kterých uvádí dětské a mládežnické organizace, zájmové útvary, UNICEF, nadace, humanitární organizace, animátory atd., a mezi církevními filantropickými organizacemi a institucemi, do nichž zahrnuje nadace při farních a biskupských úřadech, křesťanská sdružení a spolky, Slovenskou katolíckou charitu, dětské a mládežnické organizace náboženského charakteru, misie apod.

Výše byly popsány patrně nejvýraznější rozdíly mezi Krasovým (2014) a Határovým (2009) rozdělením resortů praktického uplatnění profese sociálního pedagoga. Odlišností mezi oblastmi působení sociální pedagogiky v praxi by se jistě mohlo nalézt více. Tato situace pravděpodobně vychází ze skutečnosti, že se sociální pedagogika v České republice vyvíjela poněkud odlišně než na Slovensku. Tento fakt se patrně odráží v Határově (2009) výčtu resortů sociální pedagogiky. Határ (2009) je slovensky publikujícím autorem, proto i vychází ze situace sociální pedagogiky na Slovensku, kde má tato vědní disciplína kontinuálnější vývoj i delší tradici než v České republice.

Avšak i přesto lze v Krausově (2014) i Határově (2009) dělení resortů nalézt i jisté společné rysy působnosti sociální pedagogiky jako např. vlastní výchovnou činnost, sociálně výchovnou práci ve výchovných zařízeních včetně škol, reedukaci i resocializaci včetně uvedení realizace sociálně pedagogické profese v konkrétních institucích.

Uplatnění profese sociálního pedagoga je tedy velice široké. Některé z oblastí zájmu sociální pedagogiky se dokonce překrývají se oblastmi zájmu sociální práce, což může být patrné v následující kapitole diplomové práce. Ta je důležitá pro následující vymezení vztahu obou disciplín i aplikace na sociálně-pedagogické činnosti sociálních pracovníků.

2 SOCIÁLNÍ PRÁCE JAKO VÝCHODISKO POMÁHAJÍCÍCH AKTIVIT V PRAXI

Stejně jako sociální pedagogika je sociální práce formou životní pomoci, což dokládají následující podkapitoly druhého tematického celku diplomové práce. Obdobně jako v případě sociální pedagogiky, existuje celá řada definic i v oblasti sociální práce. Na tyto skutečnosti mimo jiné upozorňuje i Határ (2009) v návaznosti na všechny definice sociální práce ve svém díle uvedené: „*V odborné literatuře bývá pojem sociální práce autory různorodě interpretovaný. Dá se však říci, že společným jmenovatelem všech uvedených definic je atribut multidisciplinárnosti sociální práce, kterým se vyznačuje od jejího zrodu po současnost. Díky širokospektrálnímu a vícedimenzionálnímu přístupu profesionálů v sociální práci k rozmanitým problémům cílových skupin odborného působení lze dosáhnout efektivnějšího a trvalejšího řešení mnohých sporných otázek, dilemat a problémů v životě klientů, co je i hlavním cílem celé (teorie) sociální práce*“ (Határ, 2009, 65).

2.1 Charakteristika sociální práce jako vědní disciplíny

Sociální práce je dle Matouška (2012) „*společenskovědní disciplínou i oblastí praktické činnosti, jejímž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů (např. chudoby, zanedbávání výchovy dětí, diskriminace určitých skupin, delikvence mládeže, nezaměstnanosti)*“ (Matoušek, 2012, 10).

Havrdová (1999) rozlišuje mezi sociální prací jako oborem a sociální prací jako činností:

- „*Sociální práce jako obor je aplikovaná věda, která zkoumá komplexní souvislosti mezi intrapsychickými, interpersonálními, skupinovými a společenskými procesy a způsoby jejich ovlivnění legislativními, organizačními, komunikačními a vztahovými prostředky, s cílem zlepšit životní pohodu všech lidí*“ (Havrdová, 1999, 154).
- *Sociální práce jako činnost je profesionální aktivita, která vytváří podmínky pro rozvoj a lepší využití zdrojů jednotlivce, skupin, komunit a společnosti využíváním prostředků analýzy a komunikace, profesionálním utvářením a usnadňováním vzájemné interakce (organizováním, vyjednáváním) a realizací a změnou legislativních a společenských podmínek, s cílem ochránit a posílit zejména*

znevýhodněné a ohrožené skupiny a jednotlivce ve společnosti“ (Havrdová, 1999, 154).

Dvě roviny sociální práce, ovšem na teoretičtější a obecnější bázi než Z. Havrdová (1999) uvádějící sociální práci jako obor a jako činnost, užívají i Balvín a Haburajová-Ilavská (2012):

- *„sociální práce jako označení studijního oboru (který sjednocuje studium teoretických a praktických otázek*
- *sociální práce jako název vědní disciplíny“* (Balvín, Haburajová-Ilavská, 2012, 50)

Ovšem i v díle Balvína a Haburajové-Ilavské se objevuje zmínka o sociální práci jakožto praktické činnosti, a to v tom smyslu, že *„sociální práce jako praktická činnost je dána konkrétním vývojovým stádiem společnosti, hodnotovým systémem, normami, zvyky, tradicemi i morálními principy, filozofií (kultura dané společnosti), ekonomickou situací, ekonomickou stabilitou a sociální prosperitou“* (Balvín, Haburajová-Ilavská, 2012, 52).

Obdobně jako u sociální pedagogiky i u sociální práce existuje užší a širší pojetí vědní disciplíny. *„Sociální práce v užším smyslu je charakterizována přímým, záměrným a připraveným kontaktem sociálního pracovníka s klientem (skupinou, komunitou) za účelem stanovení sociální diagnózy a provádění sociální terapie. Ta spočívá v sociálně výchovném působení a ovlivnění či usměrnění klientů ke změně postojů a své sociální situace. Její součástí je rovněž sledování a hodnocení výsledků poskytované péče“* (Mühlpachr, 2004, 28). V širším pojetí pak dle Mühlpachra (2004) *„zahrnuje též sociálně technická opatření (poskytnutí služeb a dávek sociální péče) a jejich organizaci, odborné a účelné použití nálezů, posudků i rozhodnutí z jiných oblastí a spolupráci s dalšími odborníky v oblasti péče o člověka. Týká se rovněž administrativně-správních postupů vytvořených sociálními a zdravotnickými institucemi, které péči poskytují“* (Mühlpachr, 2004, 28).

I ve vymezení předmětu sociální práce, stejně jako v její definici jakožto vědní disciplíny, lze nalézt určité rozdíly mezi jednotlivými autory. Například Balvín a Haburajová-Ilavská (2012) ve svém díle uvádějí stručnou definici sociální práce dle Draganové (2006):

- *„sociální jevy a problémy,*
- *příčiny sociálních problémů,*
- *možnosti a způsoby provádění sociálních opatření potenciálně řešících určité sociální problémy,*
- *postoj jednotlivců, skupin nebo komunit k sociálním problémům, jejich příčinám,*

- *orientace v hodnotách, postojích, názorech jednotlivců, skupin a komunit soustředěných na konkrétní sociální problémy,*
- *možnosti, způsoby a účinky předcházení sociálním problémům,*
- *přiměřenost a účinnost jednotlivých pracovních metod a technik“ (Draganová, 2006 cit. dle Balvín, Haburajová-Ilavská, 2012, 56–57).*

Definici předmětu sociální práce lze kupříkladu nalézt i v díle Határa (2009), avšak tento autor rozlišuje mezi teorií sociální práce a sociální prací a každé z těchto disciplín se věnuje samostatně. Co se týče předmětu sociální práce, Határ (2009) na základě tezí jiných autorů zabývajících se danou problematikou (Tokárové, Striežence, Wozniaka a Wiatrowského) a z nichž autor následně ve svém díle vychází, konstatuje, „*že předmětem sociální práce je specifická oblast sociální reality, týkající se jednotlivce, skupiny, society anebo celé společnosti, ve které vzniká potřeba záchrany anebo pomoci. Každá sociální realita, která představuje předmět sociální práce, má systémový, multidimenzionální, neopakovatelný a historicko-filozoficko-společenský charakter“ (Határ, 2009, 79).*

V souvislosti s předmětem sociální práce lze hovořit i o jejích cílech. Határ (2009) uvádí, že dle Wozniaka (2006) *je cílem sociální práce „umocnit v lidech schopnost řešit své problémy svépomocí, případně je kontaktovat se službami, které by jim mohly pomoci, být nakloněný efektivnímu a humanitnímu poslání těchto služeb, jakož i dbát o neustálé zlepšení sociální politiky“ (Wozniak, 2006 cit. dle Határ, 2009, 79).*

Matoušek (2013) uvádí, že „*praktické cíle jsou podle Americké asociace sociálních pracovníků následující (podle Zastowa, 1995):*

1. *Podpořit schopnost klienta řešit problém, adaptovat se na nároky a vyvíjet se.*
2. *Zprostředkovat klientovi kontakt s agenturami, které mu mohou poskytnout zdroje, služby a potřebné příležitosti.*
3. *Napomáhat tomu, aby systémy podpory klientů pracovaly humánně a efektivně (profesionální sociální pracovník může mít roli poskytovatele, organizátora služeb, supervizora, konzultanta a také roli obhájce klientových zájmů).*
4. *Rozvíjet a zlepšovat sociální politiku“ (Zastow, 1995 cit. dle Matoušek, 2013, 13–14).*

Jak ve Wozniakově (2006), tak v Zastowově (1995) výčtu cílů sociální práce se objevuje podpora schopnosti klienta řešit problém. U Wozniaka (2006) však v souvislosti s podporou ke svépomoci, zatímco u Zastowa (1995) v souvislosti s adaptací klienta na nároky a jeho vývojem. Dále se autoři shodují ve zprostředkování klientovi kontakt s agenturami poskytujícími služby i efektivním a humanitním poslání i fungování těchto služeb.

Lze říci, že s předmětem a cílem sociální práce souvisí i její cílové skupiny. Balvín a Haburajová Ilavská (2012) v souvislosti s definicí cílových skupiny rozlišuje mezi menšinami a sociálně znevýhodněnou menšinou. Menšiny obecně jsou podle dvojice autorů „*skupiny osob definované určitými sociodemografickými charakteristikami a počtem členů, které se diametrálně liší od skupin, které mají v dané společnosti mnohem větší počet členů*“ (Balvín, Haburajová Ilavská, 2012, 69). Sociálně znevýhodněná menšina tudíž zahrnuje skupinu osob definovanou „*určitými společnými socio-demografickými charakteristikami odvozenými z jejich sociálního znevýhodnění. Společnou charakteristikou nebo spíše klasifikační charakteristikou je často jejich sociální situace, zdravotní stav, ekonomický stav atd.*“ (Balvín, Haburajová-Ilavská, 2012, 69) Na základě této klasifikace poté autoři rozdělují jednotlivé cílové skupiny sociální práce nalézající se v rámci sociálně znevýhodněné menšiny:

- „*sociálně znevýhodněné osoby z důvodu zdravotního postižení*
- *starší osoby, děti a mládež*
- *nezaměstnaní*
- *občané sociálně nepřizpůsobiví*
- *chudina*
- *etnika jako sociálně znevýhodněná menšina*“ (Balvín, Haburajová-Ilavská, 2012, 69–70).

2.2 Oblasti praktického uplatnění sociální práce

Konkrétní oblasti uplatnění sociální práce uvádí například Květenská (2009). Rozděluje je ovšem do resortů, ve kterých mohou sociální pracovníci nalézt využití své profese:

- „*Ministerstvo práce a sociálních věcí*
 - *péče o rodinu,*
 - *sociálně právní ochrana,*
 - *kurátoři,*
 - *sociální služby,*
 - *nezaměstnanost,*
 - *státní sociální podpora,*
 - *agenda České správy sociálního zabezpečení či Okresních správ sociálního zabezpečení,*
 - *koncepční činnost (sociální plánování, komunitní plánování atd.).*

- *Ministerstvo vnitra*
 - *prevence sociálně-patologických jevů.*
- *Ministerstvo zdravotnictví*
 - *sociální práce v nemocnicích,*
 - *léčebny,*
 - *ústavní péče,*
 - *různé typy patologických závislostí,*
 - *kojenecké ústavy.*
- *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*
 - *diagnostické ústavy,*
 - *dětské domovy,*
 - *dětské domovy se školou,*
 - *výchovné ústavy pro mládež,*
 - *střediska výchovné péče,*
 - *pedagogická činnost na VŠ nebo VOŠ.*
- *Ministerstvo spravedlnosti*
 - *věznice,*
 - *probační a mediační služba“ (Květenská, 2009, 29).*

Jak je patrné z výše zmíněných resortů uplatnění sociální práce, do jisté míry se překrývají s resorty uplatnění sociální pedagogiky. Sociální práce, stejně jako sociální pedagogika (porovnáváno s resorty uplatnění sociální pedagogiky dle Krause, 2014, 205, v práci již uvedenými) totiž nacházejí praktické využití v rezortech školství, mládeže a tělovýchovy, spravedlnosti, práce a sociálních věcí a vnitra. Dokonce obě disciplíny nacházejí společné uplatnění i v konkrétních typech činností, profesí v rámci sociální práce / pedagogiky a institucí jako např. v prevenci sociálně-patologických jevů (kriminální prevenci), práci sociálních kurátorů, dětských domovech, věznicích a probační a mediační službě apod.

Rozdíly se nalézají pouze v resortu zdravotnictví, kde nachází uplatnění pouze sociální práce. Dále Květenská (2009) v rezortech uplatnění sociální práce, na rozdíl od Krause (2014) zabývajícího se resorty uplatnění sociální pedagogiky, přímo oblast církevních, společenských a neziskových organizací neuvádí, nebo pro ně aspoň ve vlastním výčtu nevyhrazuje samostatnou kategorií.

Květenská (2009) však dále zmiňuje legislativní formy nevládních neziskových organizací platné v době vydání její monografie:

- „*občanská sdružení*,
- *obecně prospěšné společnosti*,
- *nadace a nadační fondy*,
- *církevní zařízení*“ (Květenská, 2009, 30).

3 VZTAH SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍ PRÁCE

Dle Beneše (2015) „pojmy „sociální pedagogika“ a „sociální práce“ označují dvě oblasti pomoci člověku, které se zčásti překrývají. Každá z těchto oblastí má rozdílné historické kořeny, rozdílný vývoj a rozdílné sebepojetí. Přesto předmět jejich zájmu i cíle, které si dnes kladou, jsou si velmi blízké, takže se dá tvrdit, že v práci s některými cílovými skupinami (např. s dětmi ohroženými sociální exkluzí) nemůže být činnost jedné disciplíny bez druhé účinná. Oba pojmy označují jak určitou sociální praxi, ba dokonce profesi, tak i teoretický základ této profese, který má ambici stát se samostatnou vědou nebo alespoň (v případě sociální pedagogiky) uznávanou subdisciplínou“ (Beneš, 2015, 1).

Beneš (2015), dále k dané problematice uvádí, že „uvažujeme-li o sociální pedagogice nebo o sociální práci jako o praktických činnostech, můžeme je z dnešního pohledu řadit mezi pomáhající profese. Obě tyto profese vděčí za svoje osamostatnění myšlenkovým proudům vycházejícím z osvícenství. Zatímco v základech sociální pedagogiky můžeme identifikovat touhu po „po vznesení lidových vrstev“ prostřednictvím socializace a výchovy (Natorp), ve vývoji sociální práce se odráží vývoj péče státu o občany, kteří potřebují pomoc. V obou případech se jedná o služby, které v době předosvětské zajišťovala především církev, která byla v tradiční společnosti „vychovatelkou“ i „pomocnicí“ těchto lidí“ (Beneš, 2015, 1).

Kraus a Hoferková (2016) ve svém díle uvádějí základní teze sociální pedagogiky a sociální práce, ve kterých lze taktéž vyzorovat určité rysy vztahu obou disciplín, vycházející při jejich jmenování z Levické (2002):

1. „Sociální pedagogika je samostatnou pedagogickou disciplínou (v rámci které se prosadilo její chápání jako sociální pedagogiky orientované na životní pomoc), jejímž cílem je v systému komplexní péče poskytnout pomoc, dětem, mládeži a dospělým v různých typech prostředí hledáním optimálních forem pomoci a kompenzováním nedostatků).
2. K základním metodám sociálních pedagogů, které v praxi používají, patří pedagogické metody
3. Sociální pedagogika zahrnuje především výchovné působení.
4. Sociální práce vyrostla z reálné potřeby společnosti řešit sociální obtížné životní situace svých členů, je tedy reakcí společnosti na nežádoucí sociální jevy.
5. Sociální práce v zahraničí je charakterizovaná rozvinutou teorií sociální práce a v převážné většině zemí je akceptována také jako samostatná profese.

6. *Ztotožnění se s tvrzením, že součástí sociální práce je i využívání pedagogických metodických postupů*“ (Levická, 2002 cit. dle Kraus, Hoferková, 2016, 64).

Svoboda (2013), co se týče posledního jmenovaného bodu k výše zmíněnému seznamu určitých rysů ve vztahu sociální pedagogiky a sociální práce, ve své práci předkládá výčet okruhů i otázek sociální pedagogiky dle Krause (2004), mezi něž patří i metody sociálně výchovného působení, tedy „*jaké nalézt optimální podoby výchovného působení a jak je sladit s idejemi a přístupy uplatňovanými v rámci sociální pedagogiky*“ (Kraus, 2004 cit. dle Svoboda, 2013, 6)?

V Krausově (2004) výčtu témat sociální pedagogiky (sociální podmíněnost výchovného procesu, výchova jako součást procesu socializace, vztahy mezi prostředím a výchovou, charakteristika konkrétních prostředí, působení médií na výchovný proces, životní způsob a jeho utváření, životní a výchovné situace, krizové situace a jejich řešení, profese sociálního pedagoga, práce sociálních pedagogů v terénu, sociálně výchovné působení v minoritních a rizikových skupinách, práce s komunitami, probace a mediace, pomáhání, dobrovolnická praxe, mj. i výše zmíněné metody sociálně výchovného působení) lze dle Svobody (2013) nalézt témata typická kromě sociální pedagogiky i pro jiné disciplíny, např. pro sociální práci.

Hämäläinen (2003) vzhledem ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce uvádí, že se již mnoho teoretiků (Tuggener, 1971; Böttcher, 1975; Mühlum, 1981; Merten, 1998) pokusilo tento vztah definovat a zároveň je možno se v odborné literatuře setkat se třemi základními náhledy na danou problematiku:

1. „*sociální pedagogika a sociální práce se od sebe zcela liší*“
2. *sociální pedagogika a sociální práce jsou totožné*
3. *sociální pedagogika a sociální práce se vzájemně doplňují*“ (Tuggener, 1971; Böttcher, 1975; Mühlum, 1981; Merten, 1998 cit. dle Hämäläinen, 2003, 75).

Ke třetí kategorii názorů na vztah sociální pedagogiky a sociální práce dále Hämäläinen (2003) poznamenává, že v ní „*mohou být definovány některé podkategorie s odkazem jak na historické faktory, tak na podobnosti a rozdíly v hodnotách, cílech, metodách, cílových skupinách atd.*“ (Hämäläinen, 2003, 75) V tomto konkrétním ohledu se tedy jedná o názor podobný Benešově (2015) náhledu na danou problematiku, taktéž se odkazujícího na historické faktory, cílové skupiny, jisté podobnosti i rozdíly sociální pedagogiky a sociální práce.

Obdobný, ne-li totožný výčet možných přístupů ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce jako Hämäläinen (2003) uvádí i Kraus (2014) v *Základech sociální pedagogiky*, ovšem zároveň s důrazem na rozdílnou genezi obou disciplín v jednotlivých zemích:

1. „*Prvý přístup (identifikační), ke kterému dospívají v německy mluvících zemích, znamená praktické ztotožnění obou disciplín.*
2. *Druhý přístup, typický pro anglicky mluvící země, představuje zřetelnou diferenciaci (pokud se o sociální pedagogice vůbec mluví) a platí i u nás.*
3. *Třetí možné pojetí (konvergentní) znamená jistou integraci při zachování při zachování určité svébytnosti obou disciplín (tento přístup je uskutečňován na Slovensku a v jistém smyslu i v Polsku)“ (Kraus, 2014, 58).*

S identifikačním, diferenciacním a konvergentním přístupem ke zkoumání vztahu sociální pedagogiky a sociální práce se lze setkat i v práci Ondrejkooviče (2000):

- „*V diferenciacních teoriích převládá snaha o diferenciaci sociální práce a sociální pedagogiky, což je charakteristické zejména pro anglicky mluvící země. Zastánci rozdílného zaměření sociální pedagogiky a sociální práce upozorňují na odlišné historické kořeny a na divergentní vývin sociální práce a sociální pedagogiky v současnosti.*
- *V identifikačních teoriích převládá přístup ztotožňující sociální práci a sociální pedagogiku. Je příznačný pro německy mluvící země Evropy, kde se používá nový termín sociální pedagogika / sociální práce (Sozialpädagogik / Sozialarbeit, ve zkratce SP / SA). Někteří autoři zastávají názor, že dnes neexistuje rozdíl mezi sociální prací a sociální pedagogikou.*
- *V konvergenčních teoriích autoři akceptují samostatnost sociální práce a sociální pedagogiky, zdůrazňují spolupráci a postupné sblížení sociální práce a sociální pedagogiky. Teorie konvergence sociální práce a sociální pedagogiky představují současně neutrální pásmo, nacházející se mezi přívrženci diferenciacních a identifikačních teorií“ (Ondrejkoovič, 2000, 182).*

Lorenzová (2018), na rozdíl od Hämäläinena (2003), Krause (2014), Ondrejkooviče (2000) rozlišuje více než tři kategorie možných náhledů na problematiku vztahu sociální pedagogiky a sociální práce. Pro obě disciplíny ve vlastní kategorizaci používá německá označení – sociální práci nazývá pojmem *Sozialarbeit* a sociální pedagogiku pojmem *Sozialpädagogik*:

- „*Teorém divergence: Sozialarbeit // Sozialpädagogik*

- *Teorém konvergence: Sozialarbeit →← Sozialpädagogik*
- *Teorém subordinace: jeden z konceptů je širší a obecnější než druhý*
 - A. *Sozialarbeit > Sozialpädagogik*
 - B. *Sozialpädagogik > Sozialarbeit*
- *Teorém identity: Sozialarbeit = Sozialpädagogik*
- *Teorém subsumpcy: Sozialarbeit + Sozialpädagogik = Soziale Arbeit (práce v sociální oblasti)*“ (Lorenzová, 2018, 227–228).

Kategorizace přístupů k problematice vztahu sociální pedagogiky a sociální práce dle Lorenzové (2018) je uvedena pro porovnání s předchozími uvedenými přístupy na danou problematiku, zároveň i z důvodu charakterizace vztahu mezi oběma disciplínami. V práci jsou však popsány pouze dva základní náhledy na tento vztah, a to divergence a konvergence sociální pedagogiky a sociální práce.

3.1 Divergence sociální pedagogiky a sociální práce

Lorenzová (2018) z hlediska teorému divergence sociální pedagogiky a sociální práce hovoří, že „*koncepty sociální pedagogiky a sociální práce jsou odlišné svým původem, vývojem i oborovou identitou a uplatňují se ve dvou odlišných oblastech praxe*“ (Lorenzová, 2018, 226).“ Následně uvádí příklady argumentace zdůvodňující vzájemnou divergenci sociální pedagogiky a sociální práce různých autorů se tímto hlediskem vztahu mezi oběma disciplínami:

- „*Sociální práce je pouze sociální péče a sociální asistence, obě se nacházejí mimo oblast pedagogiky (Tuggener, 1971);*
- *Sociální práce pramení z práce s chudými, kompenzuje rozpad rodiny nebo nedostatek finanční podpory, zatímco sociální pedagogika je zaměřena na kompenzaci nedostatku vzdělávacích příležitostí (Kleve, 2004);*
- *Sociální pedagogika staví na středoevropské tradici v popředí s Natorpem, zatímco sociální práce je dědictví severoamerické tradice založené J. Addamsovou a M. Richmondovou (Storø, 2013, 20);*
- *Zatímco sociální práce se zaměřuje především na řešení nepříznivých sociálních událostí, tedy situací, které již nastaly, sociální pedagogika je orientována více na prevenci (Janebová & Bartáková, 2002);*

- *Zatímco sociální práce přistupuje ke klientovi pragmaticky s cílem alespoň umenšit riziko spojené s jeho jednáním, je pro sociální pedagogiku cílem proměna osobnosti klienta (ibid.);*
- *Koncepčně sociální práce a sociální pedagogika mohou být chápány tak, že společně utvářejí sociální profese, jejich dichotomie odráží fakt, že se navzájem doplňují, ale zároveň jsou podstatou odlišné (Otto & Lorenz, 1998);*
- *Sociální práce a sociální pedagogika se vztahují k odlišným sférám sociální praxe, sociální práce se zaměřuje na kompenzování existujících obtíží a nedostatků rozmanitými metodami, včetně pedagogických, sociální pedagogika rozvíjí poznatky ohledně toho, jak socializovat jedince a pomáhat jim zvládat kritické situace prostřednictvím výchovy (Mudrik, 2000)“ (Lorenzová, 2018, 226–227).*

Kraus a Hoferková (2016) v teoretickém vymezení obou disciplín nacházejí tři základní oblasti jejich vzájemných odlišností, jmenované dle Janebové a Bartákové (2001):

1. *„Oblast „definice situace“: zatímco sociální práce se zaměřuje především na řešení nepříznivých sociálních událostí, tedy situací, které již nastaly, sociální pedagogika je orientována více na prevenci.*
2. *Oblast „specifikace cílové situace“: sociální pedagogika se zaměřuje na celou populaci, kterou chce vést ke zdravému způsobu života, zatímco sociální práce má svou cílovou populaci (v uvozovkách) přefiltrovanou. Oním filtrem je přítomnost určité situace, která je definována jako sociálně problémová.*
3. *Oblast „nástrojů“ obou disciplín: pro sociální pedagogiku je prostředkem vedení k optimálnímu rozvoji osobnosti a zdravému životnímu stylu sociální výchova, přičemž výchova obecně je definována jako proces záměrného formování osobnosti. Sociální práce se více než na dosažení změny osobnosti soustřeďuje na změnu jednání osob. Odlišný pohled se tedy týká ambicí v komplexnosti dosažené změny“ (Janebová a Bartáková, 2001 cit. dle Kraus, Hoferková, 2016, 65).*

Divergencí, popř. diferenciací obou disciplín se ve své práci zabývá i Tokárová (2013). Tato autorka ovšem kromě sociální práce vzájemně porovnává i sociální andragogiku:

- *„Zatímco sociální práce jako vědní obor i oblast činnosti vychází především ze sociální politiky (včetně politiky zaměstnanosti, ekonomické politiky aj.), sociální pedagogiky a sociální práce pedagogika i sociální andragogika a jejich specifické aktivity vycházejí z politiky výchovy a vzdělávání, přičemž samozřejmě existuje i vazba mezi sociální politikou a politikou výchovy a vzdělávání. Každá z uvedených disciplín*

působí na poli více oblastí života společnosti, avšak intenzita a možnosti realizace jejich záměrů (intenci) na jednotlivých polích je různá (bližší P. Ondrejko, 2000; Mühlum, 1981; Schilling, 1999).

- *Zatímco sociální pedagogika a sociální andragogika mají své pevné bazové ukotvení ve vědách o výchově (pedagogice a andragogiky) a jejich mezioborovost neproniká hluboko do jiných věd, pro multidisciplinární kooperaci sociální práce je charakteristická vazba na široký diapazon vědních disciplín a hluboký průnik (a tím i závislost od nich). Tato spolupráce a závislost sociální práce jako vědy vyplývá z multifaktoriální a synergické podmíněnosti podstaty praktických problémů v sociálních jevech a z nezbytnosti rozpoznat v této podstatě možnosti specifických a zvláštních řešení v praxi“ (Tokárová, 2013, 225–226).*

Sociální andragogika byla výše uvedena pouze v rámci citací z díla Tokárové (2013), není však předmětem diplomové práce. Ta se zabývá pouze vztahem sociální pedagogiky a sociální práce.

3.2 Konvergence sociální pedagogiky a sociální práce

Lorenzová (2018) z hlediska teorému konvergence sociální pedagogiky a sociální práce uvádí: *„Oba koncepty a jim příslušející funkce jsou analogické, jejich oblasti působnosti se postupně sblíží. Teorém konvergence byl ve své době velmi populární, o jeho zavedení se zasloužil zejména H. Pfaffenberger (Lorenzová, 2018, 227).“* Tento autor (1974) tvrdí, že *„sociální a sociálně pedagogická práce musí [...] být viděna a chápána jako jeden funkční systém společenských aktivit pomáhání“* (Pfaffenberger, 1974, 31).

Lorenzová (2018) zároveň v problematice konvergence dodává, že *„výrazem, který konvergenci v určitém období vývoje vztahu obou oborů vyjadřoval, byl dublet Sozialarbeit/Sozialpädagogik. [...] Sociální pedagogika a sociální práce jsou ve světle tohoto teorému chápány jako unitární systém sociální pomoci: jak psychosociální pomoc poskytovaná v rámci sociální práce, tak sociálně výchovná práce sociální pedagogiky se realizují v mezilidských vztazích jako přímá nebo nepřímá práce a v kontextu rozmanitých situací. Tato konvergence nemluví o rozpadu nebo případně spojení obou oblastí, ale o společném rozvoji sociální pedagogiky a sociální práce ve směru rozrůstajícího ze souladu se zohledněním jejich samostatnosti a jedinečnosti“* (Schilling, 1997 cit. dle Lorenzová, 2018, 227).

O konvergenci sociální pedagogiky i sociální práce hovoří taktéž Ondrejko (2000): *„Teorie konvergence sociální práce a sociální pedagogiky představuje „demilitarizované*

pásmo“, nacházející se mezi militantními přívrženci *Social Work* a odpůrci sociální pedagogiky na straně jedné a konzervativními sociálními pedagogy, zdůrazňujícími diametrální odlišnost sociální práce a sociální pedagogiky na druhé straně“ (Ondrejko, 2000, 189).

Kraus s Hoferkovou (2016) popisuje konvergenci sociální pedagogiky a sociální práce z hlediska postupné pedagogizace sociální práce. Popisuje ji kupříkladu na třech důvodech k pedagogizaci sociální práce dle Sachße (1987):

- *„změnila se klientela sociální práce: už se netýká jen minoritních skupin společnosti, ale směřuje k širším okruhům populace,*
- *stále více se stírají rozdíly mezi institucemi výchovně vzdělávacími a sociální práce,*
- *metody, principy a opatření sociální práce se stále více podobají metodám výchovně vzdělávacím“* (Sachße, 1987 cit. dle Kraus, Hoferková, 2016, 65–66).

Kraus s Hoferkovou k výše zmíněnému podotýkají, že *„ona pedagogizace sociální práce je žádoucí hlavně v oblasti služeb sociální prevence, konkrétně zařízení nízkoprahových center pro děti a mládež, sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi a služeb sociální rehabilitace. Tato zařízení jsou zákonem zařazena do služeb sociální prevence a primární cílovou skupinou těchto zařízení jsou převážně děti a mládež“* (Kraus, Hoferková, 2016, 66).

Dle zákona č. 108/2006 o sociálních službách musí zařízení sociální prevence disponovat touto nabídkou činností:

- *„výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,*
- *zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,*
- *sociálně terapeutické činnosti,*
- *pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí“* (Zákon č. 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách, 2006).

Vymezení vztahu mezi sociální pedagogikou i prací na teoretické bázi v této kapitole je klíčové pro následující části diplomové práce zaměřující se na zkoumání sociálně pedagogických aspektů v činnostech sociálních pracovníků. Jedná se především o konvergentní úhly pohledu na vztah obou výše popisovaných vědeckých disciplín, např. popisující sociální a sociálně pedagogickou práci jako funkční systém aktivit pomáhání (Pfaffenberger, 1974, 31), sociální práci a sociální pedagogiku jako unitární systém sociální pomoci (Lorenzová, 2018, 227) a pedagogizaci sociální práce v oblasti služeb sociální prevence (Kraus, Hoferková, 2016, 65–66).

Divergentní názory na vztah sociální pedagogiky a sociální práce se ovšem také jeví jako podstatné, a to pro rozlišení výchovně-vzdělávacích aktivit od náplně sociální práce mimo danou oblast činnosti.

4 PROFESE SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA

V předchozích kapitolách diplomové práce byly sociální pedagogika i práce vymezeny jakožto vědecké disciplíny i východiska pomáhajících aktivit v praxi. Současně byl popsán jejich vzájemný vztah. Jelikož se práce zabývá sociálně pedagogickými aspekty v činnostech sociálních pracovníků, je proto důležité i charakterizovat profesi sociálního pracovníka.

Johnson a Yanca (2001), zabývající se ve své monografii sociální prací v praxi, uvádějí následující definici sociálního pracovníka, z definice sociální práce vycházející: *„Obecná sociální práce [...] začíná potřebou jednotlivce nebo sociálního systému. Sociální pracovník zkoumá nebo hodnotí situaci, ve které existuje potřeba u klienta a dalších důležitých osob. Na základě zjištění tohoto průzkumu je vypracován pracovní plán na zmírnění situace a je sepsána dohoda mezi pracovníkem a klientem. Těžištěm plánu může být jedinec, malá skupina, rodina, organizace nebo komunita“* (Johnson, Yanca, 2001, xiv).

Profese sociálního pracovníka je tedy konkrétním praktickým uplatněním sociální práce, což dokládá i teze Elichové (2017): *„Sociální pracovník je [...] ten, který určuje výslednou podobu sociální práce“* (Elichová, 2017, 12).

Bližší charakteristice povolání sociálního pracovníka, současně i vymezení jeho osobnostního profilu, kompetence i předpoklady k výkonu profese je věnována pozornost v následujících podkapitolách.

4.1 Charakteristika profese sociálního pracovníka

Dle Matouška (2013) *„sociální pracovník pracuje:*

- *s klienty, s jejich rodinami, příp. za svůj případ považuje celou rodinu;*
- *s přirozenými skupinami, např. s partami mládeže na městském sídlišti;*
- *s uměle vytvořenými skupinami, jakými jsou např. školní třídy nebo skupiny lidí trávící život v ústavu sociální péče či ve vězení;*
- *s organizacemi, buď řídí činnost agentur poskytujících sociální služby, nebo vstupuje jako expert do organizací a pomáhá v nich řešit problémy, které je kompetentní řešit, např. formou supervize;*
- *s místními komunitami, tj. s lidmi žijícími v jednom místě;*
- *jako expert i při přípravě některých zákonů a vyhlášek, v jiných případech se jako oponent k takovým návrhům vyjadřuje“* (Matoušek, 2013, 13).

Matoušek (2013) tedy stejně jako v úvodu této kapitoly citovaní Johnson a Yanca ve svém výčtu náplně profese sociálního pracovníka uvádí práci s jednotlivci, skupinami, rodinami, organizacemi anebo komunitami.

Seznam činností, které sociální pracovník ve vlastní profesi vykonává, obdobně stručný jako výše zmíněný Matouškův (2013), uvádí i Sokol s Trefilovou (2008). Dle nich „sociální pracovník:

- *vykonává sociální šetření,*
- *zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně-právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče,*
- *sociálně-právní poradenství,*
- *analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti,*
- *odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence,*
- *depistážní činnost,*
- *poskytování krizové pomoci,*
- *sociální poradenství,*
- *sociální rehabilitace“ (Sokol, Trefilová, 2008, 177).*

4.2 Osobnostní profil profese sociálního pracovníka

Sociální pracovník musí bezpochyby k výkonu své profese disponovat určitými osobnostními vlastnostmi. „V odborné literatuře lze nalézt celou řadu charakteristik, které by měl nést sociální pracovník (Janebová, 2014, 34),“ uvádí Janebová (2014), načež dodává: „Některé vyznívají spíše jako pionýrský slib (měl by být schopný, mít rád lidi, přátelský, ceněný, vnitřně motivovaný, objektivní, orientovaný na proces, osvobozující, pravdomluvný atd.), než jako reálné znaky běžného člověka“ (Janebová, 2014, 34).

Dle Gulové (2011) by sociální pracovník „měl být důvěryhodný, měl by být schopen zúčastněného naslouchání a hluboké empatie. Mezi dalšími vlastnostmi jsou uváděny cílevědomost, iniciativa, samostatnost, smysl pro poznání souvislostí, samostatné rozhodování, abstrakce a předvídavost, nápaditost, sebekritičnost, smysl pro humor, vysoká motivace, odolnost k neúspěchu, schopnost nést riziko, schopnost projevit nedůvěru vůči autoritám, odmítání stereotypu, zájem o informace, odmítání rychlých závěrů, potřeba participace na řízení, potřeba komunikace se spolupracovníky a zájem o další odbornost“ (Gulová, 2011, 36).

Janebová (2014) uvádí pouze nezákladnější charakteristiky sociálního pracovníka, mezi které podle jejího názoru patří:

- *„Podmínka zralosti*
- *Autenticita, transparentnost, přirozenost*
- *Komunikace*
- *Schopnost pracovat s emocemi*
- *Schopnost připojení ke druhým a akceptovat druhé*
- *Udržení hranic profesionálního vztahu s klientem*
- *Schopnost adekvátně pracovat s mocí, autoritou a odpovědností“* (Janebová, 2014, 34–45).

Johnson a Yanca (2001) předkládají následující charakteristiku osobnosti pomáhajícího pracovníka:

1. *„Má obecně pozitivní pohled na jednotlivce a jejich chování*
2. *Zajímá se o druhé a jejich blahobyt ve prospěch druhého, nikoliv kvůli sebestředným záměrům*
3. *Je otevřený, důvěřivý, vřelý, přátelský a upřímný*
4. *Pracuje s lidmi, kterým se pomáhá, nikoliv pro ně*
5. *Spíše reaguje na lidi, než podporuje používání určité techniky*
6. *Je zralý, má dobrý úsudek a je ochoten riskovat ve službě druhým*
7. *Je realistický ohledně lidských situací, množství možných změn a času potřebného ke změně“* (Johnson, Yanca, 2001, 108).

S charakteristikou sociálního pracovníka včetně jeho osobnostního profilu také souvisí i soubor kompetencí, kterými by měl sociální pracovník disponovat.

Havrdová (1999) uvádí vymezení pojmu kompetence dle britské organizace NCVG (National Council for Vocational Qualifications, 1988): *Kompetence je široký pojem, který zahrnuje schopnost přenášet znalosti a dovednosti do nových situací v dané oblasti povolání. Zahrnuje organizaci a plánování práce, inovaci a vyrovnání se s ne-rutinními činnostmi. Zahrnuje takové kvality jako osobní efektivitu, která je na pracovišti potřebná při zacházení se spolupracovníky, manažery a klienty“* (National Council for Vocational Qualifications, 1988 cit. dle Havrdová, 1999, 41). Podle Havrdové (1999) *„jde tedy o celostní charakteristiku osoby, která je vybavena pravomocí, určitými znalostmi a postoji a je schopna na základě této výbavy jednat“* (Havrdová, 1999, 42).

Stejná autorka kompetentního sociálního pracovníka charakterizuje jako pracovníka vybaveného pravomocí působit v oblasti sociální práce v roli absolventa odborného vzdělání i člena sociální organizace, zároveň schopného jednat „*v souladu s uznávanou profesionální rolí*“ (Havrdová, 1999, 42). Kompetence v praxi proto chápe „*jako funkcionální projev dobře zvládané a uznávané profesionální role sociálního pracovníka, jejíž součástí jsou odborné znalosti, schopnost reflektovat adekvátně kontext a citlivě aplikovat hodnoty profese*“ (Havrdová, 1999, 42).

Matoušek (2013) upozorňuje na skutečnost, že „*pro pracovníka pomáhající profese je nezbytné, aby měl řadu předpokladů a dovedností:*

- „*zdatnost a inteligence*
- *přitažlivost*
- *důvěryhodnost*
- *komunikační dovednosti*“ (Matoušek, 2013, 50–51).

Autor nejvíce prostoru věnuje právě komunikačním dovednostem. V této problematice jmenuje čtyři základní komunikační dovednosti dle Egana (1986):

- „*fyzická přítomnost*
- *naslouchání*
- *empatie*
- *analýza klientových prožitků*“ (Egan, 1986 cit. dle Matoušek, 2013, 51).

Matoušek (2013) současně do komunikačních dovedností zahrnuje např. i umění naslouchat, které „*se skládá ze tří částí:*

- *schopnost pozorovat a číst klientovo neverbální chování: jak sedí, jaký má výraz obličeje, jaké dělá pohyby, jakou používá barvu hlasu apod.;*
- *umět naslouchat a chápat verbální sdělení;*
- *sledovat veškeré projevy klienta, nejen např. při poradenském rozhovoru, ale i v jeho každodenním životě*“ (Matoušek, 2013, 51).

Nečasová (2013) jmenuje Clarkova (2000) pravidla pro dobrou praxi, která lze také považovat za předpoklady nutné k výkonu profese sociálního pracovníka, do značné míry se překrývající s osobnostním profilem sociálního pracovníka:

1. „*Respektování klienta (úcta)*
2. *Upřímnost, otevřenost a důvěryhodnost ve vztahu ke klientovi*
3. *Vzdělanost a dovednost pracovníka*
4. *Pečlivost a ochota (horlivost) pracovníka*

5. *Účinnost a užitečnost*
6. *Oprávněnost (legimitita)*
7. *Spolupráce a odpovědnost*
8. *Autorita a váženost („dobré jméno“)*“ (Clark, 2000 cit. dle Nečasová, in Matoušek, 2013, 38–39).

Havrdová (1999) uvádí seznam praktických kompetencí:

1. *„Rozvíjet účinnou komunikaci: Naslouchat, vytvářet podmínky pro důvěru a otevřenost, iniciovat spolupráci a motivovat pro změnu*
2. *Orientovat se a plánovat postup: Získávat přehled o souvislostech situací nouze a rizika a plánovat postup ke změně*
3. *Podporovat a pomáhat k soběstačnosti: Podporovat rozpoznání a využívání vlastních sil a schopností, přebírání odpovědnosti a zabezpečení práv*
4. *Zasahovat a poskytovat služby: Poskytovat či zajišťovat přiměřenou podporu, ochranu a kontrolu a zapojovat se do prevence*
5. *Přispívat k práci organizace: Pracovat odpovědně, hodnotit a zlepšovat účinnost služeb, efektivně využívat zdrojů, spolupracovat*
6. *Odborně růst: Plánovat a řídit své další vzdělání, využívat supervizi a sebereflexi k růstu, umět si zorganizovat práci a čas, rozhodovat se a spolupracovat v síti“* (Havrdová, 1999, 162)

4.3 Sociálně pedagogické aspekty v činnostech sociálních pracovníků

Tokárová (2013) se ve své práci zmiňuje o paradigmatu pedagogizace sociální práce. Tato autorka vychází „z názorů, že činnost v sociální práci má v podstatě výchovný a vzdělávací charakter, že v sociální práci je jen málo činností bez výchovně vzdělávací intence (záměru)“ (Tokárová, 2013, 215). Lze tedy v daném kontextu do určité míry hovořit o sociálně pedagogických aspektech v činnostech sociálních pracovníků.

O pedagogizaci sociální práce, konkrétně o sílících pedagogických tendencích v oblasti sociální práce hovoří také Kraus a Hoferková (2016) vycházející ze Sachßeho (1987). Jedná se o:

- změnu klientely sociální práce směřujícím z minoritních skupin společnosti k širším cílovým skupinám
- stírající se rozdíly mezi výchovně vzdělávacími institucemi a institucemi sociální práce

- stále větší podobnost metod, principů a opatření sociální práce výchovně vzdělávacím metodám (Sachße, 1987 cit. dle Kraus, Hoferková, 2016, 65–66).

Podle Tokárové (2013) je proto „*evidentní, že sociální práce, tradiční i moderní pedagogika vzájemně mnohostranně souvisí, jsou si vzájemně blízké:*

- a) historicky měly souběžný vývoj (v praxi i teorii);*
- b) mnohé cíle sociální práce se dosahují prostřednictvím výchovy a vzdělávání;*
- c) jádrem mnohých činností sociální práce je výchova a vzdělávání;*
- d) společně, ale specifickým způsobem zajišťují kvalifikovanou intervenci do procesu socializace a resocializace člověka“ (Tokárová, 2013, 215).*

Z výše uvedeného je patrné, že charakterizace sociálně pedagogických aspektů v činnostech sociálních pracovníků vychází z konvergentního přístupu ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce uvedeného Tokárovou (2013), Krausem a Hoferkovou (2016), popř. Sachšem (1987). V problematice pedagogizace sociální práce lze současně hovořit o konkrétních sociálně-pedagogických rolích uplatňovaných v praktických činnostech sociálního pracovníka. Jejich výčet jmenuje kupříkladu Bočarova (1994), považující za nejdůležitější tyto role:

- 1. „role prostředníka (mediátora) – spojení mezi dětmi a dospělými, mezi rodinou a vládními službami, organizacemi a institucemi, které je navrženo tak, aby pečovalo o duchovní, fyzické a duševní zdraví populace;*
- 2. role koordinátora společných aktivit dětí a dospělých, který současně provádí organizační činnosti;*
- 3. role terapeuta a mentora rodiny, dětí a lidí, kteří je obklopují,*
- 4. role konfliktologa, který pomáhá předcházet konfliktním situacím vlastních klientů a řešit je;*
- 5. role odborníka při stanovení sociální diagnózy a určování metod řešení sociálně psychologických problémů“ (Bočarova, 1994, 136).*

Do určité míry lze výše zmíněné sociálně-pedagogické role považovat za klíčovou oblast problematiky sociálně-pedagogických aspektů v činnostech sociálních pracovníků. Lze je totiž do určité míry považovat za konkrétní možnosti realizace sociální pedagogiky v praxi sociální práce.

Dle Sekery (2013) lze sociálně-pedagogické aspekty sociální práce zpozorovat na čtyřech paradigmatech sociální práce:

- 1. „Sociální práce jako terapeutická pomoc (terapeutické paradigma). Sociální práce využívá terapeutické intervence jako nástroje k zabezpečení duševního zdraví a*

pohody člověka. Důraz je položen na komunikaci a budování vztahu. U sociální pedagogiky je terapeutická (léčebná) intervence využitelná v téže rovině a navíc experienciální programy (obvykle s psychoterapií těsně souvisí nebo jsou s nimi dokonce totožné) mají silný potenciál osobnostního růstu člověka.

2. *Sociální práce jako reforma společenského prostředí má často sociálně kritickou rovinu. [...] Sociolog Keller (2011, s. 151–153) se k roli sociální práce vyjadřuje velmi skepticky. Sociální práce dostatečně nereflektuje sociální kontext a v zásadě se snaží působit pedagogicky osvětově. [...] Odpovědnost se přenáší na sociálního pracovníka a klienta: úkolem sociálního pracovníka je doprovázet klienta a úkolem klienta je se aktivizovat. Začlenit přitom do společnosti klienta je dost iluzorní bez toho, aby byl plně zaměstnán.*
3. *Poradenské paradigma sociální práce klade důraz na schopnosti klientů zvládat problémy. Sociální práce je chápána jako sociální služba poskytující informaci, radu, zpřístupnění zdrojům a mediaci.*
4. *Edukační paradigma sociální práce se objevuje u slovenské autorky Tokárové (Határ, 2009, s. 70). Pojímá sociální práci jako oblast, která podléhá edukologizaci. Rozumí tím růst výchovně vzdělávacího rozměru sociální práce“ (Sekera, 2013, 51–52).*

V oblasti problematiky sociálně-pedagogických aspektů sociální práce lze také hovořit o určitých metodách sociálněvýchovné činnosti. Mezi ně dle Krause (2014) patří:

- metoda rozhovoru
- metoda organizování (pedagogizace) prostředí
- práce se skupinou
- metoda situační
- metoda inscenační
- metoda režimová
- metoda animace
- metoda mediace (Kraus, 2014, 173–182).

5 SHRNU TÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

Zkoumání sociálně pedagogických aspektů v činnostech sociálních pracovníků vychází především z konvergentního pohledu na vztah sociální pedagogiky i sociální práce. Kupříkladu Kraus a Hoferková (2016), vycházejíce ze SachBeho (1987), připomínají stále větší podobnosti metod, principů a opatření sociální práce výchovně vzdělávacím metodám (Kraus, Hoferková, 2016, 65–66). Vzájemnou a mnohostrannou souvislost sociální práce s tradiční i moderní pedagogikou zmiňuje také Tokárová (2013) (Tokárová, 2013, 215). Do určité míry lze pro definici vztahu mezi sociální pedagogikou i prací (a současně pro vymezení cíle diplomové práce) vycházet také ze čtyř paradigmat sociální práce, dle Sekery (2013) aplikovatelných i na oblast sociální pedagogiky:

1. Terapeutické paradigma spočívající v sociální práci jakožto terapeutické pomoci.
2. Sociální práce jako reforma společenského prostředí, s často obsaženou problematikou sociálně kritické roviny.
3. Poradenské paradigma sociální práce s důrazem na schopnosti klientů zvládat problémy.
4. Edukační paradigma sociální práce pojímající sociální práci jako oblast podléhající edukologizaci, tedy růstu výchovně vzdělávacího rozměru sociální práce (Sekera, 2013, 51–52).

Mezi klíčovými oblastmi výzkumu se současně nachází problematika prevence i terapie. Zde se jako nejdůležitější jeví teze Janebové a Bartákové (2001), citovaná v díle Krause s Hoferkovou (2016) a Lorenzové (2018): „*Zatímco sociální práce se zaměřuje především na řešení nepříznivých sociálních událostí, tedy situací, které již nastaly, sociální pedagogika je orientována více na prevenci*“ (Janebová a Bartáková, 2001 cit. dle Kraus, Hoferková, 2016, 65; Lorenzová, 2018, 227). V tomto případě se již jedná o divergentní náhled na vztah sociální pedagogiky i sociální práce.

Protože se výzkum realizuje v populaci sociálních pracovníků, je třeba zmínit i teorie definující tuto profesi. Dle Matouška (2013) sociální pracovník pracuje s klienty a jejich rodinami, přirozenými skupinami, uměle vytvořenými skupinami, organizacemi, místními komunitami (Matoušek, 2013, 13). Podle Sokola a Trefilové (2008) „*sociální pracovník:*

- *vykonává sociální šetření,*

- *zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně-právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče,*
- *sociálně-právní poradenství,*
- *analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti,*
- *odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence,*
- *depistážní činnost,*
- *poskytování krizové pomoci,*
- *sociální poradenství,*
- *sociální rehabilitace“ (Sokol, Trefilová, 2008, 177).*

Lze tak hovořit i o jistých sociálně pedagogických rolích v profesi sociálního pracovníka. Jejich přehlednou charakteristiku předkládá kupříkladu Bočarova (1997), která se zmiňuje se o roli prostředníka (mediátora), koordinátora, terapeuta a mentora, konfliktologa (pracovníka schopného předcházet konfliktním situacím svých klientů i je řešit), odborníka při stanovení sociální diagnózy a určování metod řešení sociálně psychologických problémů (Bočarova, 1994, 136). Ačkoliv jde o výčet autorky ruského původu, i přesto do určité míry jmenované aspekty profese aplikovat i na české poměry – např. roli mediátora či terapeuta. S tímto souvisí i využívání metod sociálněvýchovné činností, mezi něž patří metoda rozhovoru, organizování (pedagogizace) prostředí, práce se skupinou; dále metoda situační, inscenační, režimová, animace a již výše zmíněná mediace (Kraus, 2014, 173–182).

S náplní profese, rolemi sociálního pracovníka i využívanými metodami sociálněvýchovné činnosti je úzce spjat i osobnostní profil pracovníka. Ten předkládá například Matoušek (2013), který mezi předpoklady a dovednostmi pomáhající profese (včetně profese sociálního pracovníka) uvádí zdatnost a inteligenci, přitažlivost, důvěryhodnost a komunikační dovednosti (Matoušek, 2013, 50–51). Autor klade největší důraz klade právě na komunikační dovednosti. Následně proto jmenuje jejich výčet na základě čtyř základních komunikačních dovedností dle Egan (1986), mezi něž patří fyzická přítomnost, naslouchání, empatie, analýza klientových prožitků (Egan, 1986 dle Matoušek, 2013, 51).

6 VÝZKUM SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÝCH ASPEKTŮ V ČINNOSTECH SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ

Cílem této kapitoly je popis základních metodologických východisek a průběhu výzkumu sociálně pedagogických aspektů v činnostech sociálních pracovníků.

Součástí kapitoly je obecné pojednání o kvalitativním výzkumu včetně definice využitých metod a designu výzkumu, plán výzkumného šetření, popis výzkumného vzorku a realizace výzkumu, sběr dat a jejich organizace, analýza a interpretace získaných dat, kategorizace dat a zajištění kontroly kvality výzkumu.

Daná struktura výzkumné části práce do určité míry vychází ze Švaříčka a Šed'ové (2007), podle kterých lze v zásadě říci, „že v procesu kvalitativního výzkumu musí být přítomny následující fáze: (1) stanovené cílů výzkumu; (2) vytvoření konceptuálního rámce; (3) definování výzkumných otázek; (4) rozhodnutí o metodách; (5) zajištění kontroly kvality výzkumu; (6) sběr dat a jejich organizace; (7) analýza a interpretace dat; (8) formulování závěrů do výzkumné zprávy“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, 54).

6.1 Kvalitativní výzkum, využití metody a design výzkumu

Rozhodnutí o výzkumných metodách čerpá z metod kvalitativního výzkumu. Dle Maňáka a Ševce (2004) kvalitativní výzkum slouží „ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí nevystupuje kvantifikace empirických dat, nýbrž jejich podrobná kvalitativní analýza“ (Maňák, Švec, 2004, 22).

Jako metoda sběru dat pro výzkum je zvolen hloubkový rozhovor, který lze „definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. [...] Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku. Hloubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, [...]“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, 159–160).

Tito autoři v rámci metody hloubkového rozhovoru rozlišují „polostrukturovaný rozhovor (vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek) a nestrukturovaný neboli narativní rozhovor (může být založen jen na jediné předem připravené otázce a dále se

badatel dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem)“ (Švaříček, Šeďová, 2007, 160).

Hendl (2016) rozlišuje metodu rozhovoru na strukturovaný rozhovor a rozhovor pomocí návodu. Podle Hendlova (2016) dělení se ve výzkumu, vzhledem k jeho charakteru, využije metody rozhovoru s návodem. „Návod k rozhovoru představuje seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci interview probrat. Tento návod má zajistit, že se skutečně dostane na všechna pro tazatele zajímavá témata. Je na tazateli, jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace, které osvětlí daný problém. Zůstává mu i volnost přizpůsobovat formulace podle situace. Rozhovor s návodem dává tazateli možnost co nejvýhodněji využít čas k interview. Současně umožňuje provést rozhovory s několika lidmi strukturovaněji a ulehčuje jejich srovnání. Pomáhá udržet zaměření rozhovoru, ale dovoluje dotazovanému zároveň uplatnit vlastní perspektivy a zkušenosti“ (Hendl, 2016, 178–179). Právě perspektivy a zkušenosti účastníků rozhovoru jsou pro zkoumání problematiky sociálně pedagogických aspektů v činnostech sociálních pracovníků klíčové.

Pro výzkum tedy byl zvolen typ rozhovoru nazývaný dle Švaříčka a Šeďové (2007) polostrukturovaným a dle Hendla (2016) rozhovorem podle návodu. Výzkum pomocí hloubkového rozhovoru byl také místy doplněn o pozorování. „Důležitou skutečností pozorování je, že můžeme sledovat pouze vnější projevy lidí ve sledovaném sociálním prostředí (kulturním, přírodním). Pozorování bývá proto doplňováno zejména o dotazovací techniky“ (Baum, Gojová, 2014, 91). Nejčastěji se v tomto ohledu uplatňovala kombinace zúčastněného, kdy bylo umožněno být přímo součástí sledovaného sociálního prostředí (Baum, Gojová, 2014, 90), a nezúčastněného pozorování.

V kvalitativním výzkumu lze kromě metod hovořit také o designech výzkumu. „Design výzkumu znamená rámcové uspořádání nebo plán výzkumu. Navrhujeme-li design našeho výzkumu, znamená to, že přemýšlíme o základních podmínkách, ve kterých se bude realizovat. Design tedy není totožný ani s metodami sběru dat ani s analýzou dat. V logice výzkumného postupu má volba designu místo hned za volbou výzkumného problému. Nejprve zvolíme, co a proč budeme zkoumat, a následně plánujeme, jak to uděláme“ (Švaříček, Šeďová, 2007, 83).

Pro výzkum poskytující základ pro konstruování teorií vycházejících ze získaných dat je zvolen design zakotvené teorie. „Velmi lapidárně a schematicky řečeno zahrnuje postup zakotvené teorie následující etapy: (1) sběr dat směřující k teoretické nasycenosti kódů; (2) kódování materiálu směřující k vytvoření základních kategorií – proměnných budoucí teorie; (3) konstruování teorie jako sady tvrzení o vztazích mezi kategoriemi – proměnnými“ (Švaříček, Šeďová, 2007, 87).

6.2 Plán výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumu je pomocí metody hloubkového rozhovoru a následné analýzy zjistit, jaké jsou sociálně pedagogické aspekty v činnostech sociálních pracovníků. Mezi další cíle výzkumu patří zkoumání sociálně pedagogických aspektů v oblasti prevence a terapie.

„Cíle orientované k odborné obci a cíle orientované k aplikaci do praxe se v žádném případě nevyklučují. Maxwell (2005) rozlišuje trojí typ cílů: (1) intelektuální – jakým způsobem projekt přispěje k rozšíření odborného poznání; (2) praktický – zda budou moci být výsledky nějakým praktickým způsobem využity; (3) personální – jak práce na projektu obohatí výzkumníka samého (Maxwell, 2005 cit. dle Švaříček, Šed'ová, 2007, 63).“

V případě vlastního výzkumu s využitím výše zmíněné Maxwellovy (2005) typologie cílů jedná o tyto roviny hlavního cíle výzkumu:

1. intelektuální
 - obohacení dosud dostupných poznatků o zkoumané problematice (sociálně pedagogických aspektech v činnostech sociálních pracovníků, příp. vztahu sociální pedagogiky a sociální práce v oblasti profese sociálních pracovníků)
2. praktický
 - bližší vymezení sociálně pedagogických rolí v profesi sociálních pracovníků
3. personální
 - bližší seznámení se sociálně pedagogickými aspekty v činnostech sociálních pracovníků, jak jsou vnímány u konkrétních sociálních pracovníků
 - seznámení s průběhem sociálně pedagogických metod především v oblasti prevence a terapie v praxi.

Pro výzkum jsou definovány tyto vědeckovýzkumné otázky:

- **Jaké sociálně pedagogické aspekty vnímají sociální pracovníci ve své práci v oblasti prevence?**
- **Jaké sociálně pedagogické aspekty vnímají sociální pracovníci ve své práci v oblasti terapie?**

K těmto výzkumným otázkám jsou dále přiřazeny příslušné tazatelské otázky. Současně byla využita struktura otázek pro hloubkový rozhovor dle Švaříčka a Šed'ové (2007) s rozdělením na úvodní, hlavní a ukončovací otázky (Švaříček, Šed'ová, 2007, 163–169).

Pro výčet tazatelských otázek s přidruženými výzkumnými otázkami je vytvořena následující tabulka:

Tabulka 1: Přehled tazatelských otázek vzhledem k základní struktuře rozhovoru, stanoveným výzkumným otázkám a výzkumnému problému (vlastní zpracování).

Výzkumný problém	Struktura rozhovoru / výzkumné otázky	Tazatelské otázky
Jaké jsou sociálně pedagogické aspekty v činnostech sociálních pracovníků?	1. Úvodní otázky	1.1 Jaká je cílová skupina klientů vaší organizace?
		1.2 Jakými činnostmi se ve své organizaci obecně zabýváte?
		1.3 Jak se vnímáte nejen jako sociální pracovník, ale i sociální pedagog?
		1.4 Jaké sociálně pedagogické aspekty ve své práci vnímáte?
		1.5 Jaké metody sociálněvýchovné činnosti ve své profesi využíváte?
		1.6 Jak tyto metody sociálněvýchovné činnosti ve své profesi využíváte?
		1.7 Které z těchto metod sociálněvýchovné činnosti využíváte nejčastěji?
	2. Hlavní otázky – oblast prevence Výzkumná otázka: Jaké sociálně pedagogické aspekty vnímají sociální pracovníci ve své práci v oblasti prevence?	2.1 Jak rozumíte prevenci jako sociálně pedagogické činnosti?
		2.2 V čem konkrétně vnímáte sociálně pedagogické aspekty v oblasti prevence?
		2.3 V jakých sociálně patologických jevech vašich klientů nejčastěji využíváte sociálně pedagogických přístupů?
		2.4 Jaké sociálně pedagogické

		přístupy se podle vás lépe uplatňují při předcházení konfliktním situacím vašich klientů?
		2.5 Jak vnímáte sebe v roli pedagoga při předcházení konfliktům?
		2.6 V jakých dalších aktivitách prevence vnímáte sebe jako sociálního pedagoga?
	3. Hlavní otázky – oblast terapie Výzkumná otázka: Jaké sociálně pedagogické aspekty vnímají sociální pracovníci ve své práci v oblasti terapie?	3.1 Jak rozumíte terapii jako sociálně pedagogické činnosti?
		3.2 V čem konkrétně vnímáte sociálně pedagogické aspekty v oblasti terapie?
		3.3 Jak vnímáte sebe jako pedagoga v oblasti mediace?
		3.4 Které konkrétní problémy v oblasti mediace nejčastěji řešíte?
		3.5 Jaké sociálně pedagogické přístupy vnímáte v roli terapeuta a mentora klientů?
		3.6 V jakých dalších aktivitách terapie vnímáte sebe jako sociálního pedagoga?
	4. Ukončovací otázky	4.1 Jakou oblast, o které jsme se bavili, byste chtěl/a zdůraznit?
		4.2 Na co jsme podle vás v rozhovoru zapomněli a mělo by proto v něm ještě zaznít?

6.3 Popis výzkumného vzorku a realizace výzkumu

Výzkum je realizovaný mezi pracovníky nízkoprahového centra pro děti a mládež. Dle Zákona o sociálních službách č. 108/2006 Sb., § 62, „*nízkoprahová zařízení pro děti a mládež poskytují ambulantní, popřípadě terénní služby dětem ve věku od 6 do 26 let ohroženým společensky nežádoucími jevy. Cílem služby je zlepšit kvalitu jejich života předcházením nebo snížením sociálních a zdravotních rizik souvisejících se způsobem jejich života, umožnit jim lépe se orientovat v jejich sociálním prostředí a vytvářet podmínky k řešení jejich nepříznivé sociální situace. Služba může být poskytována osobám anonymně*“ (Zákon č. 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách, 2006). Podle Zákona (2006) nízkoprahové centrum pro děti a mládež (dále NZDM) „*obsahuje tyto základní činnosti:*

- a) „*výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,*
- b) *zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,*
- c) *sociálně terapeutické činnosti,*
- d) *pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí*“ (Zákon č. 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách, 2006).

Agentura pro sociální začleňování (2022) mezi přínosy NZDM uvádí prevenci kriminality, prevenci sociálního selhávání ve společnosti, naplnění času jinak neorganizované mládeže a dětí, motivaci ke vzdělávání, zahájení motivačního procesu včetně prvních kroků k zařazení mládeže na trh práce a zajištění poradenství v oblasti práva i sociálních věcí (Agentura pro sociální začleňování, 2022).

NZDM bylo zvoleno právě z důvodu, že se v něm, jak je výše patrné, uplatňují principy sociální pedagogiky i sociální práce.

Výzkum prováděný se sociálními pracovníky v NZDM probíhal v několika fázích. Celého šetření se zúčastnilo celkem osm pracovníků ze tří různých NZDM. Vedoucí organizací výzkumů byli označeni jako sociální pracovníci č. 1–3, tým sociálních pracovníků jednoho z těchto tří vedoucích jako sociální pracovníci č. 4–8.

Pilotáž probíhala v NZDM ve velkém městě s počtem obyvatel kolem 100 000. Samotný výzkum probíhal na stejném místě, jen v jiné organizaci. Zde se výzkumu účastnilo šest sociálních pracovníků. Současně rozhovor poskytl také pouze jeden sociální pracovník z NZDM v menším městě s počtem obyvatel okolo 20 000, přestože jich v daném zařízení bylo osloveno více.

Celkově se tedy výzkumu zúčastnilo osm sociálních pracovníků, z toho tři vedoucí středisek a pět sociálních pracovníků v pracovním týmu jednoho z oslovených vedoucích.

Pilotáž testovala strukturu, formulace otázek a podobu získaných odpovědí. Tato fáze také byla velmi nápomocná při hledání nedostatků struktury rozhovoru a z ní plynoucího prostoru pro zlepšení dalších interview. Současně se dobře uplatňovala při profilaci doplňujících položek mimo základní strukturu tazatelských otázek. Současně se zde uplatnilo zúčastněné pozorování při předchozím působení v organizaci, a nezúčastněné v okamžiku pořizování pilotního rozhovoru. Této fáze se zúčastnil pouze jeden informant, konkrétně vedoucí organizace. Přestože byl v daném NZDM plánována realizace celého výzkumu, z důvodu nečekaných změn na straně organizace proto proběhl pouze jeden již zmíněný zkušební rozhovor. Protože pořízený rozhovor obsahoval nedostatek dat pro následné vyhodnocení, byl kontaktován stejný informant se žádostí o doplnění rozhovoru a umožnění rozhovorů s dalšími členy pracovního týmu. Bohužel se požadované odpovědi nepodařilo obdržet, tento rozhovor byl tedy doplněn rozhovory v jiných NZDM.

Poté následoval samotný výzkum, už v jiné organizaci. Zde byl rozhovor pořízen s vedoucí organizace ústní formou, s dalšími pracovníky písemnou. Této fáze výzkumu se zúčastnilo celkem pět pracovníků. Po interview s vedoucí organizace také ukázán místní klub v době jeho fungování. V této chvíli probíhal skupinový rozhovor sociálního pracovníka s klienty. Současně představeno fungování NZDM, ukázána místnost pro individuální konzultace s klienty a plán aktuálních aktivit s klienty na téma mezilidských vztahů. Jednalo se tedy o doplnění rozhovoru krátkým zúčastněným pozorováním. Nezúčastněné pozorování probíhalo v době rozhovoru, kdy byly představeny sociální jevy, které se v danou chvíli v organizaci neodehrávaly.

Současně kontaktováno také jiné NZDM, aby se zajistila jistota dostatečného počtu informantů. Tento krok se v konečném výsledku jevil jako užitečný, ačkoliv se jej z časových a kapacitních důvodů účastnil pouze jeden informant. Doplnil již získané rozhovory o další perspektivu zkoumané problematiky sociálně pedagogických aspektů v činnostech sociálních pracovníků. Protože se tento rozhovor pořizoval v době mimo fungování organizace, proběhlo zde proto pouze nezúčastněné pozorování.

Všechny pořízené rozhovory poskytly komplexní náhled na sociálně pedagogické aspekty v činnostech sociálních pracovníků s důrazem na oblast prevence a terapie.

6.4 Sběr dat a jejich organizace, analýza a interpretace

Samotný sběr dat probíhal pomocí hloubkového polostrukturovaného rozhovoru a strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Výběr jedné či druhé metody sběru dat

probíhal dle časových možností a uvážení informanta, kterou z těchto metod by považoval za efektivnější pro získání dat k výzkumu.

U ústní formy rozhovoru byl vždy po předchozím souhlasu informanta pořízen audio záznam, následovala transkripce do písemné podoby. Zde se převážně uplatňovala doslovná transkripce, kdy se projev informanta přepsal doslovně se žádnými nebo minimálními úpravami (Přepis rozhovoru, nedatováno). Využívala se i komentovaná transkripce zaznamenávající „i mimoslovní projevy informátora, jako pauzy, důrazy“ (Přepis rozhovoru, nedatováno). Výrazně častěji však v případě komentované transkripce bylo využíváno možnosti „opatrění textu zvláštním sloupcem, kam se zapisuje komentář“ (Přepis rozhovoru, nedatováno), což bylo velice nápomocné pro další postup jako kódování v rámci analýzy získaných dat.

Všechny rozhovory (i pořízené písemnou formou pomocí metody strukturovaného rozhovoru) byly poté uspořádány dle pořadí, data a místa pořízení, popř. pozice informanta v organizaci (zdali se jednalo o vedoucí organizace nebo osoby z jemu podřízeného pracovního týmu).

Analýza dat byla „prováděna za účelem uspořádání, strukturování a získávání významu ze získaných dat. Výchozím materiálem bývají zejména přepisy rozhovorů, terénní poznámky výzkumníka, videozáznamy, audionahrávky, písemná vyjádření respondentů, autentické dokumenty apod.“ (Knechtová, Pokorná et al., 2019) Pro analýzu dat byla zvolena metoda otevřeného kódování, zabývajícího se „označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. [...] Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, pozorováním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných. Během tohoto procesu jsou zvažovány a zkoumány naše vlastní i cizí domněnky o jevu, což vede k novým objevům“ (Strauss, Corbin, 1999, 43). Jednotlivé kódy a k nim přiřazené kategorie se pak průběžně zapisovaly do záznamů kódování (Strauss, Corbin, 1999, 51).

Při shromažďování dat a jejich analýze se uplatnily postupy zakotvené teorie, což je „teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorii, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné. [...] Cílem metody zakotvené teorie je samozřejmě vytvoření teorie, která věrně odpovídá zkoumané oblasti s vysvětluje ji. Badatelé pracující v jejím duchu také doufají, že jejich teorie

různých disciplín budou nakonec kumulativně propojeny mezi sebou a že důsledky teorie budou prakticky využitelné“ (Strauss, Corbin 1999, 14–15).

Pro prezentaci a interpretaci dat se nejprve využívala prezentace individuální dle jednotlivých kategorií. Posléze se přistoupilo k souhrnné prezentaci, vztážené k cílům výzkumu (Knechtová, Pokorná et al., 2019).

6.5 Kategorizace dat

Na základě pořizovaných rozhovorů a cílů výzkumu byly zvoleny tyto klíčové kategorie odpovědí informandů:

- 1. Vnímání se jako sociální pedagog (tazatelská otázka 1.3)**
- 2. Sociálně pedagogické aspekty v činnostech sociálních pracovníků (tazatelská otázka 1.4)**
- 3. Sociálně pedagogické aspekty v oblasti prevence (tazatelská otázka 2.2)**
- 4. Sociálně pedagogické aspekty v oblasti terapie (tazatelská otázka 3.2)**

1. Vnímání se jako sociální pedagog (tazatelská otázka 1.3)

Sociální pracovník č. 1: „[...] já bych asi jako řekla, že se vnímám... Vlastně jako obojí dvojí. Protože jako oficiálně nějaký označení mají, hm, tý pozice je sociální pracovník, hm, jako tady v tom zařízení, hm, protože jsme sociální služba. Ale právě tím, že jsem vystudovala sociální pedagogiku a, hm, tím, že mi přijde, hm, že tady jako sociálně pedagogický prostě věci jako využíváme a děláme s klientama, protože je to jako zaměřený hlavně na děti a mládež, že, jako naše zařízení, hm, tak se vnímám i jako sociální pedagog. Ale je to... No je to asi nějaké... Myslím si, že je to asi hodně způsobený tím, že jsem to studovala. Že prostě, jako jinak bych asi si určitě neřekla. Jinak bych se tak asi určitě nevnímala, no, jo.“

Sociální pracovník č. 2: „My vlastně, i v týmu našich jako pracovníků, spousta z nás je sociálními pedagogy. A jste i v dobrém zařízení, kde se ta sociální pedagogika uplatňuje. Sociální pracovníkem jsme, splňujeme, ale vlastně ta profese sociálního pedagoga, podle mého názoru, je tady jako převyšující nad tou sociální prací. Jednak je to vlastně z toho důvodu, že zabezpečujeme vlastně tu jako volnočasovou činnost těch našich jako klientů, umíme jako ťuknout na témata, který třeba v sociální práci nejsou tak běžný, v sociální pedagogice jsou to, hm, věci typu třeba sociálně patologický jevy, kam patří jako třeba záškoláctví, narušení zdraví a podobně. Takže tam já vnímám přesah do tý jako sociální

pedagogiky. To znamená, že opravdu, za mě, pozice toho sociálního pedagoga je i u mých kolegů, hm... Ti sociální pedagogové mají tady mnohem širší pole působnosti a mnohem jako všeobecnější přehled o té problematice dětí a mladistvých, než je tomu u sociální práce. Takže tak.“

Sociální pracovník č. 3: *„No, já jsem na tu, na tuhle otázku docela dumala. [...] Ale pak jsem si uvědomila, že se jako pedagog cejtím u našich dětí při běžných činnostech. Při běžných činnostech, který jsou důležitý do života. Ať už prostě těm dětem říkám: „Zavírej za sebou dveře.“ Ať už těm dětem říkám: „Pozdrav, poděkuj, chovej se slušně, pomoz s tímhle kamarádovi.“ Tak je to taková, já to беру, průprava do života tak, aby ten člověk byl schopnej pak jako žít, hm... Běžným životem, když to tak řeknu. Aby ne... Aby byl vychovanej. Tak já se asi cejtím jako pedagog u těch věcí. Jo, to že pak taky tak doučujeme a děláme, hm... Úkoly do školy, jasně, v tom taky pedagogika je. Ale, hm... To je činnost, s kterou děláme ve zlomku času toho, co tady ty děti jsou. Jinak já na ně jako, hm... Působím celou tu dobu, co tady jsou, že jo, ne jenom, když píšem úkol. Takže jsem... Jsem si říkala, že takhle jako si myslím, že na ně pedagogicky působím. A samozřejmě musím bejt pro ně ten vzor. Když já nebudu zavírat dveře, když já je nebudu prosit, tak voni to, ne... Nemají to vod koho vodkouvávat, jo.“*

Sociální pracovník č. 4: *„Pod pojmem sociální pedagog si představím hodně kompetencí a úhlů, jak se na povolání dívat. Určitě má naše práce sociálně-pedagogické aspekty (viz otázka dále), takže svým způsobem vnímám, že sociálně-pedagogickou činnost dělám. V praxi se to ale velmi promíchává s metody sociální práce a s obecně pedagogickými metodami.“*

Sociální pracovník č. 5: *„Vnímám se jako obojí, práce v NZDM má i výchovný charakter, který je nedílnou součástí každodenní práce s klienty.“*

Sociální pracovník č. 6: *„Jako sociální pracovník a v určitých oblastech jako sociální pedagog, kdy na klienty působíme v oblasti výchovy (pravidla, normy...) i vzdělání (předávání informací zasahujících do široké palety témat).“*

Sociální pracovník č.7: *„Jako sociální pedagog se příliš nevnímám. Avšak je pravda, že v rámci svých činností dělám i činnosti sociálně pedagogické.“*

Sociální pracovník č.8: „*Jako sociální pedagog se spíše nepovažuji, přesto že v práci využíváme sociálně pedagogické aspekty.*“

Přiřazené kódy ke kategorii č. 1: nevnímání se (ale vnímání určitých sociálně pedagogických aspektů), obecné vnímání se v obou profesích, vnímání míchání metod sociální pedagogiky se sociální prací a obecně pedagogickými metodami, obecné vnímání se jako sociální pedagog, vnímání se jako sociální pedagog v konkrétních oblastech (širší pole působnosti v sociální pedagogice, všeobecnější přehled o problematice dětí a mládeže, oblast výchovy a vzdělávání, řešení témat více běžných v sociální pedagogice než v sociální práci).

2. Sociálně pedagogické aspekty v činnostech sociálních pracovníků (tazatelská otázka 1.4)

Sociální pracovník č. 1: „*Tak přesně výchovně-vzdělávací činnosti jako tady třeba například děláme. To je přesně jako ono. Ale, hm, já asi vnímám i ty preventivní věci jako víc do sociální pedagogiky, hm, nebo do nějakýho možná teda jako sociálně pedagogickýho aspektu než třeba do té sociální práce. Jako že, samozřejmě že to jako patří do obojího, ale... Hm... Mně přijde, že možná tady u nás, hm... To jako taky vidím. Nebo takhle... No, asi jako záleží, asi jako záleží... Jako že primární prevenci, možná bych řekla, že bude jako víc sociálně pedagogická. A teď třeba, když dám jako nějaký příklad, aby to bylo trochu jako srozumitelnější. Tak třeba... Hm... Nevím, představuju si... Hm... No, když ono jako samozřejmě to má jako hodně věci společný, že jo, sociální práce i sociální pedagogika, že ono asi těžko...“*

Sociální pracovník č. 2: „*Výchovně-vzdělávací činnost, to je tady jako prioritní. Tím, že máme klientelu, jak jsme si říkaly na úvod, jakou máme, tak, hm, vlastně ta sociální nebo ta pedagogická rovina vlastně už od věku těch sedmi let je tady velmi jako intenzivní, velmi aktivní. To znamená, hm, my vlastně... Nebo jak to vnímám... My vlastně klienty učíme, hm, novým jako schopnostem, dovednostem, ať jsou to jako schopnosti, dovednosti v nějaký jako teoretický rovině. To znamená, že získávají nové informace o různých jako oblastech, získávají třeba postupy řešení situací, ve kterých se jako nacházejí. Ale jsou tam i ty jako aspekty v rámci nějakých jako dovedností, hm... Jako zručných nebo jak to říct. To znamená, že je učíme fakt jako základním činnostem jako jsou třeba hygienický návyky, což do sociálně pedagogiky krásně jako spadá. Jsou tam pak i nějaký aspekty typu, že je učíme něco jako tvořit, jo. Učíme je nějakýmu jako rozvoji v tom poli víc jako fyzickým nebo víc jako, jak to*

říct... Jako... Není to to jako duševno, ale je to ta tvořivá oblast, nebo jak to jako říct. Takže tam za mě ty sociálně pedagogický aspekty určitě jako jsou a vnímám je právě jako preventivní, učení a nabyvání těch jako nových schopností, dovedností, zkušeností.“

Sociální pracovník č. 3: *„No... Já jsem si právě jako nebyla jistá, co těma jako aspektama jako je míněno. Hm... Jako na mojí škole jsem to nějak úplně neprobírala... Nebo jsem to asi zapomněla. Ale skrz naši službu jsem si tak vydedukovala, že ten největší jako aspekt je to prostředí, ze kterého děti vycházej, jestli to tak jako můžu říct. Že pro mě, pro mě je to něco, s čím musím pracovat. Jasně, každý dítě je jiný. Ale to máte jako individualitu i... I ve třídě, kde máte třicet dětí. Já tady mám třeba za to odpoledne šest dětí. A vím, že prostě jedno dítě má tři sourozence, jedno dítě má pět sourozenců. A ti bydlej na ubytovně a jsou tam v jedný místnosti společně. A tohle dítě zase prostě jako strádá v tom... Nebo tak jako, už je znám. Takže já si myslím, že ten... Důležitěj aspekt, se kterým já musím, nebo pracuju, je to, že vím jako trošku ty historie u tý rodiny nebo toho dítěte a беру ji v potaz. Jo, nemůžu prostě brát všechny děti stejně. Když vím, že tohle dítě, hm... Prostě na něho rodiče nemaj zas takovej čas a nevěnujou se mu a tohle dítě naopak zase jako tu pozornost doma má. Tak proč... Samozřejmě, já mu ji dám, ale nebudu to přehánět. Nebo jako... Nebudu se vnucovat, když to dítě to nechce. Jo. Kdežto u těch dětí, kde tu pozornost doma nemaj, tak často strádaj a voni to neřeknou. Voni to neřeknou, že jo. Oni prostě jako to berou třeba automaticky nebo že to je norma. Ale já vím, že to pohlazení jim tam chybí, jo. Nebo, že je bych tady hladila vyloženě děti, ale dávám jim jako tu péči. Jo, jestli to takhle můžu říct.“*

Sociální pracovník č. 4: *„Určitě bych řekl, že naše práce je protkána velmi silně preventivním působením – tudíž s klienty řešíme taková témata jako rizikové chování, zodpovědnost ve společnosti, návykové látky, sexualitu atd. Naše působení je však i zčásti výchovné – klienti dostávají náhled na jejich životní situace, témata, problémy – bavíme se s nimi také o rodinných, vrstevnických vztazích či vztazích ve škole a hledáme různé možnosti, jak oni můžou své těžkosti řešit nebo jak můžou zvládnout určité situace.“*

Sociální pracovník č. 5: *„V NZDM působíme výchovným způsobem s ohledem na trávení volného času (jak trávit čas smysluplně, vyzkoušet si nové věci, režim dne apod.). Dále poskytujeme poradenskou činnost – klienti potřebují poradit v různorodých tématech (vztahy v rodině, ve škole, s partnerem, volba školy, budoucího povolání, vztah k sobě samému,*

asertivní chování, ...). Nechybí ani edukační aspekt – pomoc s přípravou do školy, na povolání, získávání nových informací z různých oblastí.

Probíhá práce na klubech (ambulantně), tak i v terénu (monitoring, vyhledávání potencionálních klientů, práce s klienty v jejich přirozeném prostředí).“

Sociální pracovník č. 6: *„Sociální (oblast mezilidských vztahů), výchovné, vzdělávací, hodnotové, pojetí normality.“*

Sociální pracovník č. 7: *„Preventivní, výchovné, vzdělávací.“*

Sociální pracovník č. 8: *„Preventivní – řešíme s klienty prevenci všeho druhu (rizikové chování, sexualita, návykové látky, ...)*

Výchovné – poskytujeme náhled na různé životní situace, problémy, vrstevnické vztahy, vztahy v rodině apod.

Vzdělávací – pomáháme s přípravou do školy.“

Přiřazené kódy ke kategorii č. 2: hlavní kategorie sociálně pedagogických aspektů (preventivní, sociální, poradenské, výchovné a vzdělávací, hodnotové, pojetí normality), vnímané sociálně pedagogické aspekty v poskytování ambulantních a terénních služeb, priorita výchovně-vzdělávací činnosti, intenzivní sociální a pedagogická rovina.

3. Sociálně pedagogické aspekty v oblasti prevence (tazatelská otázka 2.2)

Sociální pracovník č. 1: *„[...] Jako vnímám je tam víc spíš, když třeba jako... Hm... Že tu jako můžeme pracovat s dětma v jejich volným čase a nějakou jako formou prostě třeba jako herní nebo něčím takovým. Tak jako tam já víc vnímám nějaký třeba pedagogickej aspekt než třeba, hm... Já nevím, no... Než... No, jako s tou metodou rozhovoru se samozřejmě jako, hm, dá zařadit taky kamkoliv, ale. Hm... Když jako tady třeba sedíme a povídáme si jako s dětma vo nějakým jako jejich problému, tak, hm... No... Že tam vlastně jako... By se to dalo zařadit jako do čehokoliv. Ale když, hm... Si hrajeme třeba nějakou hru a u toho si jako povídáme, tak tam já víc vidím jakoby ten... Ten jako pedagogickej aspekt. Že jako, je to nějaký propojený s tím volným časem nebo jako hodně, hodně třeba i jako míříme na to, aby jako trávily ten volnej čas nějak, hm... Jako smysluplnější, hm, tak i jako prevence v týchle prostě oblasti, ale... Prostě... No, asi, asi to jako vidím víc právě jako nějakou tou formou, kterou to pak jako probíhá, hm, to poskytnutí tý služby, hm. No asi jako takhle.“*

Sociální pracovník č. 2: „*Hm... Já jako přemejšlim, že se bavíme o tý jako prevenci, tak, hm... Za mě v rámci toho jako sociálně pedagogickýho, tak tam zase nejvíc to svítí, hm... Ty jako nácviky těch různých jako dovedností, zkušeností, posilování schopností těch jednotlivých jako lidí. Protože, když my budeme jako sociálně pedagogicky působit na ty různé oblasti, jaké v sociální pedagogice známe, ať už jsou to nějaký jako ty osobnostní složky, ať je to to vnější jako prostředí, tak vlastně všechno, co my tam děláme, děláme s účelem toho být v tom právě ty preventivní. A nevím, teď jsem možná jako široká. Ale když mi to tak jako projde hlavou, takže... No, jako já tam fakt mám to jako ty klienty v rámci tohohle. A učit nějaký jako samostatnosti, zodpovědnosti. A vlastně předávat jim jako know-how toho života, aby se nám jako zlepšili v tý prevenci, drželi tam, kde jsou, aby nám opravdu jako... Cílem vlastně je, aby mohli opustit službu a fungovat samostatně. Takže v tom já vnímám jako to jádro tý sociální pedagogiky, která se vlastně zaměřuje na ty vyloženě jako oblasti a posiluje ty klienty tak, aby opravdu byli samostatní a schopní jako vlastního řešení.“*

Sociální pracovník č. 3: „*Já jsem to pojala tak, že vlastně ty děti, hm, ty děti budou mít rozhled. Že budou mluvit třeba v souvislostech, budou mít nějakou jako v hlavě spojitost. Že voni nad něčím třeba budou uvažovat jako logičtěji. A... Třeba i jako si to budou pojit s nějakým lidským příběhem nebo s nějakým vzorem. Tak jsem to jako ty aspekty, jo, zní mi to, řeklo mi to něco takovýho. Nevím, jestli vy máte nějaké konkrétní aspekty, ale já jsem to vydedukovala takhle. Jo, tak to vnímám takhle. Jo, že jako já si myslím, že když ty prevence děláme, tak vždycky... Nebo snad, doufám, to těm dětem aspoň trošku něco dá. Jo, že člověk nemá ty klapky na vočích a nejde jenom rovně, ale prostě zjistí, že aha, tak jako ty Velikonoce mají nějakou tradici, aha, tak všichni se dozvěděli tohle a tohle. Protože doma jim to prostě mnohdy takovýhle věci jako neřeknou, že jo. Od toho se jako snažíme tady my, aby věděly, že... Že jako... Vánoce slavíme, protože... A je to z tohohle důvodu a tak. Že to není jenom tak, že je to v kalendáři. No. Asi... No, asi takhle bych jako odpověděla.“*

Sociální pracovník č. 4: „*Prevence je důležitá v rámci správné a zdravé socializace mezi vrstevníky, ale i obecně socializace do dané společnosti. Prevence rizikového chování je základní povinností, kterou mají sociální služby, ale i škola využívat a poskytovat. V rámci preventivního působení je pak hodně témat, která s klienty reflektujeme, a které jsou důležité do jejich vztahů – asertivita, řešení konfliktů, navazování a udržování vztahů, lidská sexualita atd.“*

Sociální pracovník č. 5: „Zde bych řekla, že přebíráme kompetence rodičů v tom, co by měli svým dětem předat sami, ale neděje se tak, nebo o tom sami děti s rodiči mluvit nechtějí. Jedná se o témata sexuality, dospívání, vztahové těžkosti, střety s policií/ se zákonem či problematika návykových látek.“

Sociální pracovník č. 6: „Ve vysvětlování rizik, sociální (oblast mezilidských vztahů), vzdělávání, pojetí normality.“

Sociální pracovník č. 7: „V předávání informací z preventivních oblastí, informování o možných rizicích, čímž předcházíme rizikovému chování.“

Sociální pracovník č. 8: „Prevence je důležitou součástí sociálně pedagogické činnosti. Je důležité předávat informace z preventivních oblastí našim klientům, abychom předcházeli negativním jevům (rizikovému chování).“

Přiřazené kódy ke kategorii č.3: základní sociálně pedagogické oblasti (osobnostní složka, vnější prostředí), hlavní kategorie sociálně pedagogických aspektů (preventivní, sociální, výchovné a vzdělávací, pojetí normality), předávání know-how do života, prevence rizikového chování.

4. Sociálně pedagogické aspekty v oblasti terapie (tazatelská otázka 3.2)

Sociální pracovník č. 1: „Jo... No... Jo, ale tam já prostě vidím třeba jako, hm... Ty volnočasový a aktivizační činnosti, a takovýdle věci. Ale... Hm... Myslím, já teď odpovědět jakoby nemůžu úplně mluvit takhle, protože to jsou pro mě jako by různé ty věci, víš. Jako že ty sociálně terapeutický činnosti jsou nějaký ty služby, který poskytujeme. A ty volnočasový a aktivizační a preventivní jsou zase jakoby jiný, takže, hm... Já teď jako... Hm... Jako že to jsou paralelní věci, který poskytujeme, víš.“

Sociální pracovník č. 2: „Tak... V čem konkrétně... Zase, hm... Podle mě se to hodně prolíná i s tou jako prevencí, že ty odpovědi jako budou hodně podobný. Ale já to zase vnímám asi... Asi v rozvoji, při terapii asi v rozvoji osobnosti toho jako klienta. To znamená, hm... Zase za mě je to jako učení a posílení osobnosti toho člověka a rozvoje těch jako kroků, který jako může činit. Takže zase jako když, abych vám odpověděla, abych se držela toho jako sociálně pedagogickýho prostředí. Tak za mě třeba v rámci terapie je to hledání možností a

směrům kterými se ten klient jako může jakoby vydat, jo. To znamená, zase, náhledem třeba situací, klasicky jako rozhovorem, nešťourám se do toho terapeutickýho. Ale v rámci toho sociálně pedagogickýho aspektu si dokážu představit, že toho klienta vlastně vedu jako na tý jeho životní cestě a ukazuju mu ty možnosti. V tom se vnímám, že by mohlo být pedagogický.“

Sociální pracovník č. 3: *„No, ty aspekty zase jako já vnímám v těch individuálních potřebách. Že každý uživatel si prostě zažil něco jinýho. A vím... Vim jako třeba, na co ťuknout u něho a čemu se vyvarovat, jo. Když vím, že prostě... Ten uživatel nemá maminku, tak se na maminku nebudu ptát, když vím, že spolu jako nebydlej. Jo, nebo, nebo prostě jako, jak ty děti známe, tak už nějak víme, jak jakoby v čem trošku právě, hm... Strádaj, jo. Takže je to individuální, je to individuální přístup, zejména u tý terapie.*“

Sociální pracovník č. 4: *„Napadají mě určité postupy, kdy s klienty řešíme poradenské téma – klienti mluví v emocích, často jsou rozhození, rozzlobení, smutní. Využívám některé terapeutické postupy – zklidnění, emoční stabilizace, neutralizace, zrcadlení, náhledování atd., přičemž tyto metody může využívat i sociální pedagog, které mu mohou pomoci v jeho práci.*“

Sociální pracovník č. 5: *„Pro některé klienty ale mohou působit terapeuticky individuální rozhovory s pracovníkem (dlouhodobě řešená témata, mluvení o nich, sdělování posumu, hledání nových možností řešení, ...). Dále pak činnosti na klubu – společné diskuze témat, která řeší klienti (vidí, že stejný problém řeší i někdo jiný, necítí se tak sám, osaměle, ztraceně, ...) nebo činnosti, které klient nemůže dělat jinde, jelikož k tomu nemá prostředky (seberozvoj – hraní na nástroje, výtvarná činnost, ...).*“

Sociální pracovník č. 6: *„Výchovné, vzdělávací, sociální (oblast mezilidských vztahů), hodnotové, pojetí normality.*“

Sociální pracovník č. 7: *„V tom, že klienti získají oporu, možnost se svěřit. Často nemají nikoho, za kým by se svými těžkostmi šli.*“

Sociální pracovník č. 8: *„V tom, že se klienti mají na koho obrátit v tíživé sociální situaci, mají se komu svěřit, komu říct o problémech. Poskytujeme oporu.*“

Přiřazené kódy ke kategorii č. 4: hlavní kategorie sociálně pedagogických aspektů (poradenské, výchovné a vzdělávací, sociální, hodnotové, pojetí normality), sociálně terapeutické a aktivizační činnosti, osobnostní složka klienta (působení na osobnostní růst, seberozvoj), individuální podpora, hledání možností řešení a zvládání situací, využívání určitých terapeutických postupů, potřeby klienta (potřeba pomoci v náročné situaci, potřeba mít se na koho obrátit).

6.6 Zajištění kontroly kvality výzkumu

„Švaříček, Šeďová (2007) konstatují, že pro posouzení kvality je důležité sledovat celý proces, nikoliv jenom výsledek výzkumu. I místy subjektivní přístup (výzkumník není nezaujatý, angažuje se; výzkumník tak není objektivní, ale pravdivý) typický pro kvalitativní výzkum má svá jasná pravidla. Jsou definovány následující koncepty kvality výzkumu a to: validita, reliabilita a zobecnitelnost. A nelze opomenout etickou dimenzi. Současně je však potřebné podotknout, že neexistuje žádná správná technika, která by zaručila kvalitativnímu výzkumu kvalitu. Doporučována je např. triangulace jakožto kombinace metod, účastníků výzkumu či jiných okolností souvisejících s výzkumem“ (Sebera, 2013, 2).

Existuje hned několik kritérií validity kvalitativního výzkumu sestavených různými autory. Pro výzkum jsou patrně nejlépe uplatnitelná kritéria kvality dle Lincolnové a Guby (1985) a Hlad'a (2008).

Lincolnová a Guba (1985) uvádějí tato kritéria:

1. *„Pravdivostní hodnota (truth value). Klademe si otázku: Jak je možné dosáhnout důvěry ve výsledky výzkumu u osob, jichž se zkoumání týkalo a v jejichž kontextu se výzkum prováděl?*
2. *Upotřebitelnost (applicability). Jsou zjištěné skutečnosti aplikovatelné v jiném prostředí nebo u jiné skupiny lidí?*
3. *Konzistence (consistency). S jakou spolehlivostí lze tvrdit, že jsou výsledky opakovatelné, jestliže se zkoumání uskuteční znovu u stejných nebo podobných osob a v podobných kontextech?*
4. *Neutralita (neutrality). Jak je možné zjistit, aby výsledky studie byly skutečně určeny respondentem, situací a kontextem, a ne předpojatostí, zájmy nebo perspektivou výzkumníka“ (Lincolnová, Guba, 1985 cit. dle Hendl, 2016, 362)?*

Další zvolená typologie kritérií validity je sestavena podle Hlad'a (2008):

- *„dlouhodobost studie (longitudinální charakter)*

- *členské ověřování (závěry výzkumu budou ověřovány přímo u členů zkoumané skupiny)*
- *audit kolegů (posouzení závěrů výzkumu skupinou zkušených expertů nezávisle na sobě)*
- *pečlivý výběr účastníků výzkumu a jejich zdůvodnění*
- *deník výzkumníka*
- *využívání přímých citací*
- *triangulace" (Hlad'o, 2008 cit. dle Sebera, 2013, 3)*

Všechna výše zmíněná kritéria validity byla do určité míry brána v potaz při plánování a provádění výzkumu. Co se týče triangulace, i zde existuje několik typologií sestavených různými autory. K výzkumu tedy byly zvolena typologie dle Chrastiny a Ivanové (2010):

- *„triangulace metodologická (triangulace metod)*
- *triangulace výzkumníků, triangulace analytiků*
- *triangulace obsahová (triangulace zdrojů; triangulace dat; datová triangulace). Obsahuje triangulaci časovou, prostorovou a „osobnosti“ respondenta.*
- *triangulace teoretická, triangulace perspektiv*
- *triangulace respondentů*
- *triangulace vícenásobná“ (Chrastina, Ivanová, 2010, 158)*

Ve výzkumu se uplatnila triangulace vícenásobná, která *„vzniká užitím 2 a více typů triangulace současně u stejného výzkumného šetření“ (Chrastina, Ivanová, 2010, 158).* V podstatě se ve výzkumu uplatnily všechny typy triangulace kromě triangulace výzkumníků.

Dalším kritériem zajištění kvality výzkumu je vedle validity výzkumu také jeho reliabilita. Dle Hlad'a (2008) se jedná o tyto faktory reliability výzkumu:

- *„konzistence otázek*
- *přesný přepis nahrávek rozhovorů a jejich uchování*
- *konzistence při kódování“ (Hlad'o, 2008 cit. dle Sebera, 2013, 3)*

Ve výzkumu je také důležité, aby jeho výsledky byly přenositelné či aplikovatelné. *„Badatelé by tak měli ukázat, jak je možné popsat typickou situaci a jak ji lze srovnat s jinými kontexty. Kdy a za jakých okolností mohou být závěry platné pro jiné skupiny lidí v jiných prostředích? [...] Nejdůležitější technikou je zdokumentování celého výzkumného procesu. Proč byl vybrán tento přístup? Proč byly vybrány tyto metody? Podobné otázky by si měl badatel nejen položit, ale dostatečně prezentovat jejich odpovědi ve výzkumné zprávě“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, 36).*

Současně je nutné pamatovat také i na etickou oblast výzkumu. „V kvalitativním výzkumu, kde je často zkoumaným subjektem člověk, souvisí etická dimenze výzkumu s obecně platnými etickými principy. Miovský (2006) uvádí etická pravidla chránící účastníky výzkumu:

- *informovaný souhlas s účastí ve výzkumu*
- *ochrana soukromí a osobních údajů účastníků výzkumu – účastníci musí vědět, kdo a za jakých podmínek se dostane k informacím z výzkumu*
- *nesmí dojít k poškození či újmě účastníků výzkumu (hmotné, duševní či jiné)“*
(Sebera, 2013, 3)

Na zmíněné etické aspekty bylo ve výzkumu pamatováno, včetně písemného informovaného souhlasu.

7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU VČETNĚ DISKUSE

Dle Agentury pro sociální začleňování (2022) je NZDM „sociální službou, jejímiž uživateli jsou děti od 6 do 26 let věku. NZDM může být specializováno na určitou věkovou skupinu a nemusí obsáhnout tuto věkovou kategorii v celé šíři“ (Agentura pro sociální začleňování, 2022).“ Tento fakt se potvrdil i ve výzkumu, kdy věková kategorie nebyla obsažena v celé šíři. NZDM účastníci se pilotáže se věnovalo dětem a mládeži od 10 do 22 let věku, druhé od 7 do 21 let. Výzkumu se také účastnilo zařízení specializované pouze na určitou věkovou skupinu, a to 6–12 let.

Klienti NZDM, jak vyplynulo z hloubkových rozhovorů, nemají dostatek prostoru pro bezpečné trávení volného času, mívají problémy v oblasti dospívání a nacházejí se v nepříznivé životní situaci. Řeší vztahové problémy v oblasti školy, rodiny a vrstevníků. Současně jsou ohroženi vnějším prostředím, a to v oblasti výchovy a vnímání klientů okolním prostředím (včetně ohrožení sociální exkluzí). Současně se v jednom z kontaktovaných NZDM objevovala i problematika romské menšiny. Často se mezi klienty objevuje také ohrožení rizikovými situacemi, zahrnujícími také ohrožení sociálně patologickými jevy, mezi něž nejčastěji patří: záškoláctví, návykové látky, gamblerství, kriminalita, toxické vztahy a rizikové sexuální chování. Klienti docházející do NZDM také potřebují pomoci v nepříznivé životní situaci a mít možnost se na někoho obrátit. Ohrožení společensky nežádoucími jevy zmiňuje také Zákon o sociálních službách (2006), který mimo jiné zmiňuje: „Cílem služby je zlepšit kvalitu jejich života předcházením nebo snížením sociálních a zdravotních rizik souvisejících se způsobem jejich života, umožnit jim lépe se orientovat v jejich sociálním prostředí a vytvářet podmínky k řešení jejich nepříznivé sociální situace“ (Zákon č. 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách, 2006).

NZDM se obecně zabývají těmito činnostmi:

- Preventivní: sociálně preventivní služba dle Zákona o sociálních službách (2006); zahrnující prevenci směrem k cílové skupině, prevenci rizikového chování, zprostředkování kontaktů se společenským prostředím a poskytování bezpečného prostoru se smysluplným využitím volného času. K preventivním aktivitám dle informantů také patří jejich plánování a příprava preventivních materiálů na sociální síť.
- Výchovné a vzdělávací: rozvoj dovedností a znalostí, předávání informací, pomoc se školní přípravou a sociálně aktivizační činnosti.

- Terapeutické: sociálně terapeutické činnosti a poradenství v nepříznivých situacích (v oblasti rodiny, školy, vrstevníků). Lze sem do určité míry také zahrnout spolupráci s návaznou sítí včetně pomoci při uplatňování práv.
- Práce na osobních cílech: motivace a intervence.
- Administrativní: individuální plánování a evidence služeb.

Podle Zákona o sociálních službách (2006) se pak jedná „*výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, sociálně terapeutické činnosti a pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí*“ (Zákon č. 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách, 2006).

Ve vnímání sociálních pracovníků v roli sociálního pedagoga se objevuje pět základních náhledů na danou problematiku: nevnímání se (popř. nevnímání se jako sociální pedagog, ale vnímání určitých sociálně pedagogických aspektů), obecné vnímání se jako sociální pracovník i sociální pedagog zároveň, vnímání míchání metod sociální pedagogiky se sociální prací a obecně pedagogickými metodami, obecné vnímání se jako sociální pedagog a vnímání se jako sociální pedagog v konkrétních oblastech působnosti.

Poslední skupina sociálních pracovníků si ve své profesi uvědomuje širší pole působnosti v oblasti sociální pedagogiky než sociální práce, včetně všeobecnějšího přehledu o problematice dětí a mládeže než v oblasti sociální práce. Výrazná je oblast výchovy a vzdělávání. Sociální pracovníci si také ve vnímání sebe jako sociálního pedagoga uvědomují řešení témat běžnějších v sociální pedagogice než sociální práci, především v oblasti sociálně patologických jevů. Tento fakt se promítá například v definici sociální pedagogiky Průchy, Mareše a Walterové (1995) definujících sociální pedagogiku jakožto „*aplikované odvětví pedagogiky zabývající se výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 1995, 203)“, současně jako obor zaměřující se např. „*na skupiny mládeže ohrožené drogami, na jedince propuštěné z vazby aj.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 1995, 203) Dotazovaní sociální pracovníci celkově zdůrazňují výchovný charakter NZDM. V oblasti výchovy a vzdělávání zabývají poskytováním přípravy do běžného fungování v životě klientů (učení normám a pravidlům společnosti), zabezpečování volnočasové činnosti, pomocí se školní přípravou a poskytováním informací na témata užitečná pro klienty.

Sociálně pedagogické aspekty v činnostech sociálních pracovníků lze rozdělit do těchto základních kategorií vnímaných samotnými informanty:

- Preventivní: učení zodpovědnosti ve společnosti, prevence sociálně patologických jevů (např. v problematice návykových látek a sexuality). Celkově se však jedná o prevenci všeho druhu.
- Sociální: práce s prostředím, práce s rodinnou situací, vztahová problematika (rodina, škola, vrstevníci, partnerské vztahy).
- Poradenské: příprava na budoucnost (volba školy a budoucího povolání), náhledy na situaci (životní situace, témata, problémy), hledání možností řešení a zvládnání situací
- Výchovné a vzdělávací: učení základním dovednostem (hygienickým návykům), smysluplnému využití volného času (pracovně výchovné aktivity – tvoření, fyzické aktivity – sport), režimu dne, novým schopnostem a dovednostem. Také sem lze zařadit získávání informací o různých oblastech atraktivních pro klienty; mimo jiné také pomoc se školní přípravou jako jednu z nezbytných součástí výchovně-vzdělávací složky.
- Hodnotové: vztah k sobě samému, učení asertivnímu chování.
- Pojetí normality.

Z hlediska poskytování ambulantních a terénních služeb NZDM se sociálně pedagogické aspekty v ambulantní formě realizují při klubové činnosti, zatímco v terénní službě při monitoringu, depistáži a práci s klienty v jejich přirozeném prostředí.

Celkově se v sociálně pedagogických aspektech v činnostech sociálních pracovníků nalézá prioritou výchovně-vzdělávací činnosti, včetně intenzivní sociální a pedagogické roviny.

V NZDM se ve větší či menší míře realizují všechny metody sociálněvýchovné činnosti dle Krause (2014): metoda rozhovoru, organizování (pedagogizace) prostředí, práce se skupinou, situační, inscenační, režimová, animace a mediace (Kraus, 2014, 173–182).. Kromě zmíněných metod sociálněvýchovných činností se v NZDM také uplatňují metody pozorování, napodobování, motivace klientů a preventivní aktivity. Sociální pracovníci do metod sociálněvýchovné činnosti zahrnují i např. práci na sociálních sítích.

V sociálněvýchovných činnostech se také uplatňují metoda vysvětlování, souhlasu a nesouhlasu, příkladu, cvičení a naslouchání. Tyto lze nalézt také zahrnuté u Krause (2014) podle kterého „je zřejmé, že sociální pedagogika se z pohledu teorie ani praxe neobejde bez

klasických výchovných metod, jako je vysvětlování, přesvědčování, metoda souhlasu a nesouhlasu, příkladu, odměny a trestu, cvičení apod.“ (Kraus, 2014, 173)

Metoda rozhovoru patří mezi nejdůležitější metody sociálněvýchovné činnosti. Dle Krause (2014) „*je východiskem i pro některé další metody [...] (např. mediace, animace, inscenační a skupinová činnost (Kraus, 2014, 173).*“ Uplatňuje se při získávání základních informací o klientovi (vstupnímu dotazování). Zpravidla se v této metodě realizuje individuální rozhovor v rámci poskytování konzultací a poradenství. Při rozhovoru je důležité aktivní naslouchání, poskytování zpětné vazby a kladení otevřených otázek k poskytnutí prostoru pro sebevyjádření se klienta. Poslední jmenovaný způsob vedení rozhovoru zdůrazňuje také Matoušek (2013), podle kterého otevřené otázky poskytují klientovi manévrovací prostor a umožňují mu usměrnit tok konverzace k námětu pro něj důležitému (Matoušek, 2013, 77). Témata rozhovoru mohou být dle sociálních pracovníků každodenní a preventivní.

Metoda organizace (pedagogizace) prostředí je v NZDM také hojně využívanou metodou sociálněvýchovné činnosti. Spočívá v přizpůsobení klubu NZDM zde realizovaným metodám a aktivitám a výzdobou klubu. Klíčovou součástí výzdoby klubu jsou nástěnky na aktuální a preventivní témata. Aktuální témata se vyhledávají na každý měsíc, v době výzkumu probíhalo téma mezilidských vztahů.

Metoda práce se skupinou taktéž patří mezi klíčové metody práce v NZDM. Probíhá pomocí cílené práce v rámci prevence. Vždy se stanoví větší téma jako dospívání, sexualita, návykové látky, mezilidské vztahy a boření mýtů (např. v oblasti sexuality). To se realizuje ve společných aktivitách (hrách, soutěžích, workshopech), konkrétním úkolu řešeném ve skupině a provázení aktivitou ze strany sociálního pracovníka. Ve skupině zároveň dochází k nábídku sociálních dovedností. Jeden sociální pracovník kromě společných aktivit spatřuje práci se skupinou v možnosti fungovat na bázi komunitního plánování, na což však v jeho práci chybí speciální školení.

Metoda situační (situační intervence) probíhá na principu reagování na situaci „*teď a tady*“. Důraz se klade především na náhledy na situaci včetně zvládnutí emocí, konfliktů a krizových situací. Všechny tyto situace se dále reflektují, s tím souvisí také náhledy na jejich efektivní řešení.

Metoda inscenační podle Krause (2014) „*představuje rovněž cílevědomé ovlivňování situace, ale tentokrát nikoliv běžné životní, ale uměle navozené, zinscenované, tedy situace modelové*“ (Kraus, 2014, 180). V NZDM se tato metoda realizuje již méně nebo se s ní cíleně nepracuje. Přesto lze nalézt oblasti, ve kterých se uplatňuje, jako propojení skupinových

aktivit a prevence a hraní rolí při navazování vztahů, čímž se klienti také učí efektivnímu zvládnání situací.

Metoda režimová se odehrává ve dvou základních rovinách:

- Rovina individuality člověka: školní příprava, příprava na povolání, denní režim a režim při distanční výuce během pandemie onemocnění covid-19. Obecně se jedná o práci s klientovou zakázkou.
- Rovina realizace režimu ve skupině: určení tématu a náhledu režimu, dodržování otevírací doby, učení řádu a s tím související nastavování hranic ze strany sociálního pracovníka.

Do metody režimové také spadá učení hygienických návyků, což spočívá např. v udržování pořádku.

Metoda animace spočívá v předcházení zahálčivosti. Může probíhat ukázkovou formou (např. promítáním prezentací a filmů). Především se ale uskutečňuje v různorodých volnočasových aktivitách jako např. fyzických aktivitách (sportu), deskových hrách, pracovních výchovných aktivitách (tvoření) apod. Celkově se tedy jedná o realizaci zábavného programu pro klienty a jejich zapojení do činnosti. Avšak podle jednoho sociálního pracovníka „*je to tady, učíme je to, vymýšlíme programy, který jsou tady toho animačního jako rázu, ale není to jako prioritní*“ (Sociální pracovník č.2, 2022).

Metoda mediace spočívá v řešení sporu mezi uživateli. Sociální pracovník zde zaujímá roli prostředníka, z čehož také vyplývá jeho nestranný postoj v dané situaci. Pracovník současně klientům poskytuje možnost vlastními silami vyřešit situaci, ovšem za jeho přítomnosti. Podle Krause (2014) „*základem mediace je, že mezi znesvářené strany vstoupí třetí osoba, tzv. mediátor, která se jim stává prostředníkem ke smírnému, kompromisnímu řešení sporných otázek*“ (Kraus, 2014, 183).

Kromě metody rozhovoru, organizování (pedagogizace) prostředí, práce se skupinou, situační, inscenační, režimové, animace a mediace (Kraus, 2014, 173–182) se v NZDM realizují i jiné metody sociálněvýchovné činnosti. Metoda pozorování spočívá v pozorování klientů v klubu NZDM včetně jejich vzájemných interakcí, nejčastěji probíhá při herní činnosti klientů. V metodě napodobování vystupuje sociální pracovník jako vzor pro klienty, kteří poté naučené chování díky imitaci pracovníka aplikují ve svém životě. Metoda motivace klientů se uskutečňuje v motivování klientů ke změně jejich návyků. Sociální pracovníci do metod sociálněvýchovné činnosti zahrnují také širokou škálu preventivních aktivit, kterým je ve výzkumu věnován samostatný oddíl. Práce na sociálních sítích, do metod také zařazené, se realizují ve sdílení příspěvků a natáčení videí, zejména s preventivní tematikou.

V NZDM se z metod sociálněvýchovné činnosti nejčastěji využívají metody rozhovoru, organizování (pedagogizace) prostředí, práce se skupinou, situační, animace a mediace; dále pozorování, napodobování a motivace klientů.

7.1 Shrnutí výsledků výzkumu včetně diskuse v oblasti prevence

Prevence je podle všech sociálních pracovníků důležitou součástí sociálně pedagogické činnosti. Spočívá především v prevenci rizikového chování zejména v problematice záškoláctví, návykových látek, užívání nikotinu a rizikovém sexuálním chování. V tomto ohledu jde převážně o sekundární prevenci.

Podle Pavlas Martanové (2014) se u sekundární prevence jedná o „o předcházení vzniku, rozvoji a přetrvávání rizikového chování u osob, které jsou rizikovým chováním ohroženi. Např. předcházení vzniku a rozvoji závislosti u osob, které již drogu užívají“ (Pavlas Martanová, 2014). Tuto skutečnost také ilustruje výpověď jednoho sociálního pracovníka: „často k nám vlastně přichází klienti, kteří už jsou nějakým způsobem, hm... Zainteresováni třeba v záškoláctví. Nebo už mají nějakou zkušenost s návykovými látkama. A... Nebo už mají třeba nějaký sexuální zkušenosti, ačkoliv věk na to ještě úplně jako neodpovídá. A za nás vlastně, hm, ta sekundární prevence spočívá v tom, že my je, už ty klienty neodradíme od té činnosti, která není jako žádoucí. Ale potřebujeme je podpořit vlastně v tom, aby to minimálně dělali co nejvíc jako bezpečně. [...] Máme klienta, třeba co kouří, hm, užívá jako nikotin, tak za nás sekundární znamená to, že setrváme pouze u cigaret a víme, že nám klient nespadne do něčeho jakoby horšího“ (Sociální pracovník č. 2).

V NZDM samozřejmě také probíhá primární prevence, dle Pavlas Martinové (2014) definované jako „předcházení vzniku rizikového chování u osob, u kterých se ještě rizikové chování nevyskytlo“ (Pavlas Martinová, 2014). Primární prevenci jeden z informandů definuje, že jde o předcházení problémům. „[...] o tom prevence je. Čím víc informací, tím líp, samozřejmě, jo. [...] to vědět, že to existuje, jo. [...] Aby se i vyvarovaly, jo, aby nekouřily nebo prostě nepoužívaly nějaký návykový látky, no“... (Sociální pracovník č. 3).

Celkově je oblast prevence jakožto sociálně pedagogická činnost „velké téma. Naši klienti pocházejí převážně z rodin, kde se na prevenci neklade důraz, jelikož ani rodiče často z těchto oblastí nemají informace, tudíž je nemohou předat dětem. Prevence je u našich klientů potřeba ve všech oblastech – trávení volného času, užívání či experimentování s návykovými látkami, denní režim, zdravý životní styl, sexualita, sebepéče, životní hodnoty, školní docházka, vztahy a celkově to, jak fungovat ve společnosti“ (Sociální pracovník č. 5). Mezi další témata prevence patří např. i problematika ekologie, zejména třídění odpadu.

Dvěma základními složkami v sociálně pedagogických aspektech v oblasti prevence jsou osobnostní složka a vnější prostředí. „Protože, když my budeme jako sociálně pedagogicky působit na ty různé oblasti, jaké v sociální pedagogice známe, ať už jsou to nějaký jako ty osobnostní složky, ať je to to vnější jako prostředí, tak vlastně všechno, co my tam děláme, děláme s účelem toho být v tom právě ty preventivní“ (Sociální pracovník č. 2). Prevence v tomto smyslu spočívá především ve vybavování znalostmi a dovednostmi do života (nazývanými „know-how do života“). V rámci tohoto procesu klient nacvičuje sociální dovednosti, posiluje své schopnosti, učí se souvislostem, kulturním tradicím a normám, pojetí normality a rozvíjí logické myšlení. Pracovník klientovi předává informace, přirozený lidský faktor a oporu. V neposlední řadě také klientovi poskytuje rozhled v různých situacích. V rámci prevence se vnáší a reflektují témata jako např. rodina, mezilidské vztahy, škola, zdravý životní styl, sexualita, dospívání, střety s policií / se zákonem a návykové látky. Současně nastává proces prevence rizikového chování, které kromě předávání informací spočívá zejména v informování o možných důsledcích rizikového chování. Základní kategorie sociálně pedagogických aspektů realizované v oblasti prevence jsou preventivní (vysvětlování rizik), sociální, výchovné a vzdělávací a pojetí normality.

Sociálně pedagogických přístupů v oblasti prevence se využívá takřka ve všech sociálně patologických jevech u dětí a mládeže. Konkrétně se jedná např. o záškoláctví, sebepoškozování, poruchy příjmu potravy, šikanu (včetně domácího násilí), rizikové trávení volného času, vandalismus, agresivitu, návykové látky, problematiku mezilidských vztahů (toxické vztahy), rizikové sexuální chování, střety se zákonem (kriminalitu), nerespektování autority (učitele nebo rodiče) atd.

Využívané sociálně pedagogické přístupy, které se lépe uplatňují při řešení konfliktních situací klientů, lze rozdělit do několika kategorií:

- Dle věku klienta:
 - Mladší klientela: kvízy, osmisměrky, omalovánky (vždy ale propojené s preventivní aktivitou).
 - Starší klientela: direktivní přístup, individuální rozhovor, práce se skupinou.
- Dle využívané metody sociálněvýchovné činnosti:
 - Metoda rozhovoru: předávání informací (informování o možných důsledcích rizikového chování), individuální rozhovor, poradenství.
 - Metoda práce se skupinou
 - Metoda situační: náhledy na situaci (např. agresivita, návykové látky).

- Metoda režimová: dodržování otevírací doby, učení řádu.
- Dle využívaného přístupu
 - Systemický
 - Systémový
 - Antiopresivní

Konfliktním situacím se také lépe předchází vytvářením optimálních podmínek pro klienta. Jde o práci s individuálními potřebami klienta, přičemž se vychází z Maslowovy pyramidy potřeb. Jednou z potřeb zahrnutých v pyramidě je i potřeba bezpečí a jistoty (Kašpárková, 2012, 2), proto se sociální pracovník v rámci preventivních aktivit snaží také o zajištění bezpečného prostoru pro klienta. Sociální pracovník může pomoci i v plnění základních fyziologických potřeb, především v potřebě přijímání potravy (Kašpárková, 2012, 4), kdy může využít služeb terénní pracovnice spolupracující s potravinovou bankou.

Při předcházení konfliktům sebe sociální pracovníci vnímají především v roli mediátora, kdy zaujímají nestranný postoj a navazují důvěrný vztah s klienty. Jsou pro ně vzorem a autoritou. Jeden ze sociálních pracovníků se v roli mediátora řídí tímto principem: *„Určitě se klienty nesnažím zastrašit, ale diskutovat o tématech“* (Sociální pracovník č. 4, 2022). Dva z dotázaných sociálních pracovníků se cítí být odborníky na zamezení konfliktům, čemuž by mohla odpovídat i definice konfliktologa dle Bočarové (1994). Podle autorky totiž osoba v roli konfliktologa *„pomáhá předcházet konfliktním situacím vlastních klientů a řešit je“* (Bočarova, 1994, 136). Dle Kohoutka (2022) je konfliktologie naukou *„nauka o konfliktech, sporech, střetech, neshodách a o jejich typech, příčinách vzniku, vývoji, redukci a o způsobech jejich řešení“* (Kohoutek, 2022). Sociální pracovníci v roli odborníka na konflikty (konfliktologa) se zabývají efektivnímu předcházení konfliktům a jejich řešení, náhledy na situaci včetně náhledů na důsledky situace. Současně při konfliktní situaci postupují po ose příčiny (minulost) – projevy (přítomnost) – důsledky (budoucnost), Dá se však říci, že role konfliktologa se do jisté míry překrývá s rolí mediátora.

Při předcházení konfliktním situacím se z kategorií sociálně pedagogických aspektů (preventivní, sociální, poradenské, výchovné a vzdělávací, hodnotové, pojetí normality) se uplatňují preventivní, sociální, výchovné a vzdělávací sociálně pedagogické aspekty. Z jmenovaných sociálně pedagogických aspektů se nejvíce uplatňuje preventivní, a to konkrétně v práci na předcházení konfliktům a prevenci rizikového chování (informování o možných důsledcích rizikového chování).

V dalších aktivitách prevence se kromě předcházení konfliktním situacím sociální pracovníci jako sociální pedagogové nevnímají vůbec (nebo nevědí), nebo se vnímají

v konkrétních oblastech aktivit. Podle využívané metody sociálněvýchovné činnosti se jako sociální pedagogové cítí v těchto preventivních aktivitách:

- Při metodě rozhovoru: umění hovořit o nějakém tématu, během poskytování poradenství.
- Při metodě práce se skupinou: nácvik sociálních dovedností.
- Při metodě situační: situační intervence.
- Při metodě inscenační: učení efektivně zvládat situace.
- Při metodě animace: trávení volného času (hry, prezentace, kvízy, filmy, pracovní výchovné aktivity – tvoření „přespávačky“).
- Během pozorování a napodobování pracovníků klienty.
- Při motivaci klientů: podpora vlastních aktivit klientů.
- Při preventivních aktivitách: diskuse preventivních témat.
- Při práci na sociálních sítích: sdílení příspěvků, natáčení videí.

Kromě výše zmíněných aktivit se sociální pracovníci jako sociální pedagogové v oblasti prevence cítí v těchto činnostech:

- Učení interakci s vnějším světem: učení empatii a interakci s cizími lidmi, často v rámci celorepublikových akcí.
- Řešení neobvyklých situací: konflikt v rodině, úmrtí.
- Učení se oblékat adekvátně ročnímu období.
- Posílení vědomostí v určitém tématu
- Nácviku práce na PC: práce s MS Office, pohyb v online světě.

7.2 Shrnutí výsledků výzkumu včetně diskuse v oblasti terapie

Dotazovaní sociální pracovníci vnímají terapii jakožto samostatnou činnost vyžadující dlouhodobou praxi a vzdělání. Podle nich je v oblasti terapie nutné mít absolvovaný výcvik na konkrétní terapeutické přístupy jako např. na systemický přístup, kognitivně-behaviorální terapii, krátkodobou terapii zaměřenou na řešení situací, psychoterapii či sebezkušenostní výcvik nebo výcvik kontaktní práce. Dle nich v jejich práci vzdělání na poskytování terapie chybí. Ovšem ve smyslu sociálně pedagogickém rozumí terapii jakožto práci s problémy klienta. Ta se ponejvíce odehrává v těchto oblastech:

- Individuální podpora: získání porozumění a opory.
- Práce s potřebami klienta: potřeba pomoci v náročné situaci, potřeba mít se na koho obrátit.

- Ukotvení klienta.
- Emoční stabilizace.
- Spolupráce s návaznou sítí: spolupráce se sítí odborné pomoci a doprovod.
- Práce s osobnostní složkou klienta: působení na osobnostní růst a motivování ke změně v oblasti rizikového chování.
- Výtvarná a relaxační činnost.

V oblasti terapie se však objevují i oblasti, které sociální pracovníci chápou jako hraniční (na pomezí sociální práce a sociální pedagogiky a psychoterapie). Jedná se o témata vyžadující dlouhodobou intenzivní práci, práci s traumatickým zážitkem klienta, terapie s potřebou jiných odborníků a řešení situací vyžadujících ohlašující povinnost.

V terapii se uplatňují tyto kategorie sociálně pedagogických aspektů: poradenské, výchovné a vzdělávací (realizované činností v klubu NZDM), sociální, hodnotové a pojetí normality. Sociální pracovníci také v oblasti terapie hovoří o sociálně terapeutických a aktivizačních činnostech. V osobnostní složce klienta působí na jeho osobnostní růst i seberozvoj. Individuální podpora probíhá pomocí individuálního rozhovoru se získáním porozumění a opory a možnosti klienta se svěřit. Současně se respektují klientovy individuální potřeby, včetně potřeby pomoci v náročné situaci a mít se na koho obrátit. V terapii se také uplatňuje hledání možností a zvládání situací realizované v těchto činnostech:

- Vedení klienta na jeho životní cestě.
- Ukazování možností a směrů: předesílání palety možností situace a samostatné rozhodování klienta pro nejlepší, nejbezpečnější a nejjednodušší možnost.

V terapii se uplatňují postupy jako ukotvení klienta včetně emoční stabilizace, neutralizace, zrcadlení, náhledování (náhledy na situaci). Současně se zde pracuje s potřebou pomoci v náročné situaci a mít se na koho obrátit.

Při aktivním řešení konfliktů v rámci terapii lze hovořit o mediaci. Podle Medkové (nedatováno) je mediátor „*speciálně školený odborník na mezilidskou komunikaci, vyjednávání a řešení konfliktů. V rámci mediace poslouchá a vnímá obě (všechny) strany sporu/konfliktu a zjišťuje, jaké jsou jejich skutečné potřeby a motivace*“ (Medková, nedatováno). Role mediátora se dle autorky uplatňuje při řízení komunikace obou (všech) stran sporu a zjišťování jejich potřeb a možností; v pomáhání hledat nejlepší možné řešení v dané situaci, místě a čase. Současně mediátor nehodnotí, nerozhoduje, neřeší (Medková, nedatováno). Nestrannost včetně vyslechnutí obou stran zdůrazňují také dotazování sociální

pracovníci, kteří v roli mediátora také uplatňují direktivní přístup (zdůraznění slušného chování, dočasné vykázní z klubu při vyhrocených situacích). Pracovníci v oblasti řešení sporů vedou klienty k jejich urovnání a zklidnění situace. Informanti ve své práci řeší konflikty jako mezi jednotlivci, tak i skupinami. Kromě role mediátora sociální pracovníci také při řešení konfliktů sebe chápou jako odborníka na konflikty (konfliktologa), kdy se u klientů snaží hledat dohodu, kompromis, optimální cesty řešení konfliktů; přičemž se také pokoušejí o pochopení druhého. Role mediátora a konfliktologa se při řešení konfliktů opět překrývá jako v oblasti jejich přecházení.

V oblasti mediace mohou sociální pracovníci působit konkrétněji než v oblasti prevence a terapie. Nejvíce se zde uplatňuje výchovné a sociální působení spočívající v nastavování zdravých mezilidských vztahů. V oblasti mediace se také klientům poskytuje možnost vyřešit situaci vlastními silami za přítomnosti pracovníka a učení ji řešit samostatně bez zásahu třetí osoby (mediátora). Důraz se klade především na poskytování bezpečného prostoru. Zároveň roli mediátora / konfliktologa může zastávat nejen sociální pracovník, ale i klient.

Oblast mediace lze rozdělit na přímou a nepřímou mediaci. V přímé mediaci se nejčastěji řeší problematika vztahů a komunikace mezi klienty. Zde se jedná o problémy zlého chování vůči sobě navzájem (pošťuchování, provokování) a problémy vzájemné komunikace (hádky, nedorozumění, výměnu názorů, nadávky). V nepřímé mediaci se opět jedná o vztahovou a komunikační problematiku, ovšem ve vztazích klient–škola a klient–rodina. V nepřímé mediaci se tak nejedná se o problémy nastávající mezi klienty navzájem.

Sociálně pedagogické přístupy uplatňované v roli mentora a terapeuta klientů chápou sociální pracovníci různě. Nejčastěji jde o oddělené chápání mentorské a terapeutické role nebo se role mentora chápe společně s rolí mediátora. Jeden sociální pracovník však roli mentora chápe jako propojenou s oblastí terapie, čemuž nejlépe odpovídá definice role mentora a terapeuta klientů dle Bočarové (1994), která roli mentora a terapeuta chápe jako jednu sociálně pedagogickou roli uplatňovanou v profesi sociálního pracovníka (Bočarova, 1994, 136).

V roli mentora a terapeuta klientů se sociální pracovníci chápou jako průvodci životem klienta a odborníci na něj, což spočívá v hledání společné cesty s klientem. Sociální pracovníci předkládají klientům konkrétní možnosti a směry například ve volbě školy a budoucího povolání nebo i v oblasti založení rodiny. Využívají se také vlastní životní zkušenosti pracovníka. Role terapeuta a mentora klientů je angažovaná. Klient získává možnost se svěřit, zároveň není do žádné oblasti tlačěn. Klient je u pracovníka v roli mentora

a terapeuta klientů veden k získávání potřebných dovedností a samostatnosti; je zároveň učen k zodpovědnosti ve společnosti. V této roli sociálního pracovníka se uplatňují přístupy systemický, narativní, direktivní a přístup zaměřený na člověka (humanistický a partnerský přístup). Z metod sociálněvýchovné činnosti se v roli terapeuta a mentora klientů využívají metoda rozhovoru (poradenství), práce se skupinou, situační (situační intervence) a animace (využívání poznatků pedagogiky volného času). Sociální pracovník musí být jako mentor a terapeut vzorem pro klienty. Je nekonfliktní, což znamená, že si chce vyjasnit problém klientů a spolupracovat s nimi na jeho aktivním řešení. Současně musí pracovník v této roli samozřejmě znát hranice svého působení na klienty.

V dalších aktivitách terapie kromě mediace a role terapeuta a mentora klientů se sociální pracovníci jako sociální pedagogové nechápou vůbec, nebo v konkrétních oblastech. Ty se realizují těmito způsoby v rámci metod sociálněvýchovné činnosti:

- Metoda rozhovoru: poradenství (individuální poradenství, emoční stabilizace, směřování ve smyslu hodnoty a priority života).
- Metoda práce se skupinou: společné aktivity.
- Metoda animace: volnočasový program s terapeutickým účinkem (individuální a skupinové aktivity, hry, pracovní výchovné aktivity – tvoření).
- Pozorování: zúčastněné spočívající v aktivním zapojení pracovníka do činnosti.
- Motivace klientů: motivační práce a seberozvojové aktivity.

V rámci terapie také sociální pracovníci využívají specifických pomůcek. Jedná se o terapeutické a motivační karty; dále o standardizované metody jako pracovní listy, dotazníky, tabulky (např. tabulky emocí) a škálování. Při škálování jde v podstatě o motivaci klientů ke zlepšení vlastní situace, kdy je cílem postupně dosáhnout nejvyššího možného čísla. Klient tak pomocí škály může snadno zjistit, jak se aktuálně v řešení vlastní situace cítí a jak v ní postupuje, jestli se zlepšuje nebo zhoršuje. Jedná se tak o posuzovací škálu, kterou Gavora (2000) chápe jako „*nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Posuzovatel vyjadřuje svoje hodnocení určením polohy na škále*“ (Gavora, 2000, 88). V takovém smyslu je škálování obvykle využíváno také sociálními pracovníky.

Celkově v terapii jakožto sociálně pedagogické činnosti nelze diagnostikovat osobnost, ale lze se např. bavit o závislostech.

ZÁVĚR

Hlavní cíl diplomové práce byl splněn. Zkoumání sociálně pedagogických aspektů v činnostech sociálních pracovníků přineslo mnoho významných poznatků v dané problematice, ať už z hlediska metod sociálně výchovné činnosti, využívaných sociálně pedagogických přístupů apod. Na základě výpovědí sociálních pracovníků pomocí hloubkového polostrukturovaného nebo strukturovaného rozhovoru se vynořila kategorizace sociálně pedagogických aspektů v činnostech sociálních pracovníků na sociálně pedagogické aspekty preventivní, sociální, poradenské, výchovné a vzdělávací, hodnotové a pojetí normality.

Daný cíl diplomové práce byl také splněn v rámci tří rovin hlavního cíle výzkumu dle Maxwella (2005). V intelektuální rovině obohatil dosud dostupné poznatky o zkoumané problematice. V rovině praktické blíže vymezil sociálně pedagogické role v profesi sociálních pracovníků. V personální rovině na vnímání sociálně pedagogických aspektů v činnostech konkrétních sociálních pracovníků dokázal lépe seznámit se zkoumanou problematikou. Ve třetí rovině hlavního cíle současně dokázal seznámit s průběhem sociálně pedagogických metod především v oblasti prevence a terapie v praxi.

S výše zmíněnými rovinami hlavního cíle souviselo také vymezení dvou vědeckovýzkumných otázek: Jaké sociálně pedagogické aspekty vnímají sociální pracovníci ve své práci v oblasti prevence? Jaké sociálně pedagogické aspekty vnímají sociální pracovníci ve své práci v oblasti terapie? Na obě otázky bylo zodpovězeno v širokém rozsahu aktivit prováděných v práci sociálních pracovníků.

V sociálně pedagogických aspektech v činnostech sociálních pracovníků informanti zdůrazňovali především v oblasti prevence, kdy se jedná zejména o poskytování bezpečného prostoru pro klienty a předávání informací, hlavně v oblasti zdravého životního stylu. Sociálně pedagogické aspekty v oblasti prevence se realizovaly ve dvou základních složkách, a to osobností a složce vnějšího prostředí. Spočívaly tak především v předávání know-how do života klientů a prevenci rizikového chování. Mezi základní kategorie sociálně pedagogických aspektů patřily preventivní (vysvětlování rizik nežádoucího chování klientů), sociální, výchovné a vzdělávací a pojetí normality.

Oblast terapie byla sociálními pracovníky zdůrazňována již méně, přestože se podle jednoho z informantů jednalo o stále aktuálnější téma. Byla jí v této souvislosti předložena osobní vize v působení multidisciplinárních týmů ve složení sociální pracovník, sociální pedagog, psychoterapeut a mediátor. Daný sociální pracovník také uvažoval o možnosti

orientace NZDM i na oblast terapie, ovšem v rámci sociální pedagogiky nebo práce, jelikož terapie chápaná ve smyslu psychoterapie již podle něj spadala mimo náplň jeho profese sociálního pracovníka. Základní kategorie sociálně pedagogických aspektů v oblasti terapie jsou poradenské, výchovné a vzdělávací (realizované činností v klubu NZDM), sociální, hodnotové a pojetí normality.

Ve zkoumané problematice se vynořila důležitost všech oblastí, jak prevence, tak i terapie. S tím souvisela vzájemná závislost a provázanost jednotlivých složek, která se projevila i v podobě získaných dat reflektující danou skutečnost. Sociální pracovníci v rámci všech složek využívali určitých přístupů, metod, náhledů; současně zkoušeli nové metody a přístupy. Překrývání mnoha přístupů, metod a postupů také především souviselo s provázáním přístupů, metod a postupů sociální práce a sociální pedagogiky. Výrazně se tedy uplatňoval konvergentní náhled na vztah obou disciplín a východisek pomáhajících aktivit v praxi.

I přes získání velkého množství vzájemně provázaných poznatků v oblasti problematiky sociálně pedagogických aspektů v činnostech sociálních pracovníků se vynořila témata možného pokračování výzkumných aktivit v dané oblasti. Mohla by se tak zkoumat například práce s kolektivem a prostředím spočívající v tvorbě zážitků a vycházení tak z poznatků zážitkové pedagogiky a pedagogiky volného času. Současně by se mohla lépe prozkoumat komplexnost NZDM s důrazem na rozsah činností pracovníka NZDM a náročnost této profese. Pracovník NZDM totiž musí disponovat všeobecným přehledem, nutností pružně a velmi rychle reagovat a vyhodnocovat situace, přizpůsobení komunikace dle individuality a potřeby klienta; v neposlední řadě také umění práce s jedincem a se skupinou pro posouzení náročnosti sociálního pracovníka v NZDM. Možné budoucí výzkumné šetření by se také mohlo orientovat na zkoumání individuálního přístupu ke klientovi v NZDM.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BALVÍN, Jaroslav a Lenka HABURAJOVÁ-ILAVSKÁ. *Andragogics, social pedagogy and social work: pedagogic, philosophical and ethical aspects*. Prague: Hnutí R, 2012, 107 s. ISBN 978-80-86798-20-2.

BAUM, Detlef, GOJOVÁ, Alice, ed. *Výzkumné metody v sociální práci* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Fakulta sociálních studií, 2014 [cit. 2022-04-03]. ISBN 978-80-749,4-390-3. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/vedtym/dok/publikace/vyzkumne-metody-v-soc-praci.pdf>

BENDL, Stanislav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016, 334 s. ISBN 978-80-7290-881-3.

BENEŠ, Lukáš. Sociální pedagogika a sociální práce. In: *DocPlayer.cz* [online]. 2021, 2015, 1–9 [cit. 2021-8-22]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/2982945-Socialni-pedagogika-a-socialni-prace.html>

BOČAROVA, Valentina Georgijevna. *Pedagogika social'noj raboty*. Moskva: SvR–Argus, 1994, 207 s.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Praha: Grada, 2011, 208 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3379-1.

HATÁR, Ctibor. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna sociální: teoretické, profesijné a vzťahové reflexie*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Česká andragogická společnost, 2009, 144 s. Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-80-87306-01-7.

HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium, vydavatelství a nakladatelství, 1999, 167 s. ISBN 80-902081-8-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

HRONCOVÁ, Jolana. Prevencia sociálnopatologických javov v predmete sociálnej pedagogiky a uplatnenie sociálnych pedagógov v praxi – história, súčasnosť, perspektívy. In: *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2009, **19**(1), 7–17 [cit. 2022-04-15]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/807/712>

CHRASTINA, Jan a Kateřina IVANOVÁ. Využití metodologické triangulace kvalitativního výzkumu pro zkoumání limitů životního stylu chronicky nemocných dle ošetrovatelských domén. In: *Profese online* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta zdravotnických věd, 2010, **3**(3), 151-164 [cit. 2022-04-03]. ISSN 1803-4330. Dostupné z: doi:10.5507/pol.2010.014

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu. In: *Informační systém JABOK* [online]. Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická, 2016 [cit. 2022-03-17]. Dostupné z: https://is.jabok.cz/el/jabok/leto2016/S207/um/Informovany_souhlas_s_vyzkumem_vzor.pdf

JANEBOVÁ, Radka. *Teorie a metody sociální práce – reflexivní přístup* [online]. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014 [cit. 2021-9-6]. ISBN 978-80-7435-374-1. Dostupné z: https://www.uhk.cz/file/edee/filozoficka-fakulta/studium/janebova_-_teorie_a_metody_socialni_prace.pdf

JOHNSON, Louise C. a Stephen J. YANCA. *Social work practice: a generalist approach*. 7th ed. Boston: Allyn and Bacon, 2001, xvi, 461 s. ISBN 978-02-05-317-01-1.

KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. Maslowova hierarchie potřeb. In: *Psychologie propagace III, 3. ročník* [online]. Opava: Střední škola průmyslová a umělecká, Opava, příspěvková organizace, 2012, s. 1–4 [cit. 2022-04-14]. Dostupné z: https://www.sspu-opava.cz/static/UserFiles/File/_sablony/Psychologie_propagace/VY_32_INOVACE_D-12-13.pdf

KELLER, Jan. *Tři sociální světy: sociální struktura postindustriální společnosti*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011, 211 s. Studie. ISBN 978-80-7419-044-5.

KOHOUTEK, Rudolf. Konfliktologie. In: *ABZ slovník cizích slov* [online]. 2005–2022 [cit. 2022-04-14]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/konfliktologie>

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.

KRAUS, Bohuslav a Stanislava HOFERKOVÁ. Ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce. In: *Sociální pedagogika: Social Education* [online]. 2016, duben 2016, 4(1), 57–71 [cit. 2021-5-5]. ISSN 1805–8825. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd_Ke-vztahu-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogiky-a-soci%C3%A1ln%C3%AD-pr%C3%A1ce.pdf

KVĚTENSKÁ, Daniela. *Úvod do sociální práce pro pomáhající profese*. Vyd. 2. aktualiz. a rozš. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009, 109 s. ISBN 978-80-7041-431-6.

LORENZOVÁ, Jitka. Sociální pedagogika jako pomáhající disciplína. In: *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2001, (3), 292–298 [cit. 2021-10-18]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2203&edmc=2203

LORENZOVÁ, Jitka. The Relationship of Social Pedagogy and Social Work as a Perennial Interdisciplinary Problem: Vztah sociální pedagogiky a sociální práce jako stále aktuální mezioborový problém. In: *Slavonic Pedagogical Studies Journal: The Scientific Pedagogical Journal* [online]. 2018, 7(2), 217–236 [cit. 2021-8-22]. Dostupné z: [doi:10.18355/PG.2018.7.2.1](https://doi.org/10.18355/PG.2018.7.2.1)

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004, 78 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-078-6.

MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0213-4.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003, 287 s. ISBN 80-7178-549-0.

MATOUŠEK, Oldřich. *Základy sociální práce*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012, 309 s. ISBN 978-80-262-0211-0.

MEDKOVÁ, Radka. Kdo je mediátor: Zjistěte, koho lze považovat za mediátora a zapsaného mediátora, a jaká je jeho role při mediaci. In: *Mediace Medková* [online]. Mediace ČR [cit. 2022-04-15]. Dostupné z: <https://www.mediace-cr.cz/mediace/kdo-je-mediator/>

MOLLENHAUER, Klaus. *Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart: fünf Diskussionsbeiträge*. Weinheim: Beltz, 1966, 103 s.

MÜHLPACHR, Pavel. *Sociální práce*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 100 s. ISBN 80-210-3323-1.

NAVRÁTIL, Pavel. Současné pojetí a dilemata disciplíny. In: MATOUŠEK, Oldřich. *Základy sociální práce*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012, 309 s., 183–192. ISBN 978-80-262-0211-0.

NEČASOVÁ, Mirka. Profesní etika. In: MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s., 21–48. ISBN 978-80-262-0213-4.

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež. In: *Agentura pro sociální začleňování* [online]. Odbor pro sociální začleňování MMR (Agentura), c2022 [cit. 2022-01-22]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/socialni-sluzby/nizkoprahova-zarizeni-pro-deti-a-mladez/>

ONDREJKOVIČ, Peter. Príspevok k otázkam vzťahov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. In: *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2000, **50**(2), 181–191 [cit. 2021-8-25]. ISSN 2336–2189. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2329&edmc=2329

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. O primární prevenci rizikového chování. In: *Primární prevence* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, 2011–2022, 2014 [cit. 2022-04-14]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani>

PFAFFENBERGER, Hans. Das Theorie- und Methodenproblem der sozialpädagogischen und sozialen Arbeit. In: FRIEDLÄNDER, Walter A. a Hans PFAFFENBERGER. *Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit*. Neuwied: Luchterhand, 1974, s. 13–36. ISBN 3472520051.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník: teorie výchovy a vzdělávání: pedagogická psychologie: architektura vzdělávací soustavy: sociologie vzdělávání: pedagogický výzkum: filozofie výchovy: nové trendy ve vzdělávání*. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

ŘEZNÍČEK, M. a Věra POLÁČKOVÁ. *Sociální pedagogika I. Sociální deviace a její prevence: Distanční text*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 2004.

SEBERA, Martin. Kritéria kvality výzkumu: Malá reliabilita zakrývá, nedostatečná validita znetvořuje. In: *FSpS: d015 Výzkumné projekty* [online]. IS MU Informační systém Masarykovy univerzity, 11. 4. 2013, s. 1-5 [cit. 2022-04-03]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1451/jaro2013/d015/um/Kriteria_kvality_vyzkumu.pdf

SEKERA, Julius. *Sociální pedagogika I* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013 [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: https://dokumenty.osu.cz/pdf/pes/socialni_pedagogika_I.pdf

SCHILLING, Johannes. *Sociálna práca: hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava: Slovak Academic Press, 1999, 272 s. ISBN 80-88908-54-X.

SOKOL, Radek a Věra TREFILOVÁ. *Sociální pracovník v rezidenčních zařízeních sociálních služeb*. Praha: ASPI, 2008, xx, 424 s. Meritum. Meritum Segment. ISBN 978-80-7357-316-4.

SVOBODA, Zdeněk. *Sociální pedagogika: Studijní opora Katedry pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2013 [cit. 2021-10-22]. Dostupné z: <https://chemistry.ujep.cz/userfiles/files/SOCIALNI%20PEDAGOGIKA%20-%20studijni%20opora.pdf>

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOKÁROVÁ, Anna. Edukačné aspekty sociálnej práce: Educational aspects of social work. In: *PEDAGOGIKA.SK* [online]. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešově, 2013, 4(3), 214–232 [cit. 2021-6-13]. Dostupné z: http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-4/cislo-3/studia_tokarova.pdf

Zákon č. 108/2006 Sb.: Zákon o sociálních službách. In: *Zákony pro lidi*. 2006, 37/2006. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

ZAPLETAL, Bedřich, Blahoslav KRAUS a Věra POLÁČKOVÁ. *Vybrané problémy sociální pedagogiky: (zpracováno s využitím materiálů B. Krause, V. Poláčkové et al.)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003, 83 s. Studijní opora pro kombinovaná studia. Učitelství odborných předmětů. ISBN 80-7042-234-3.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Ukázka přepsaného rozhovoru

Příloha B – Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Příloha A – Ukázka přepsaného rozhovoru

1. Úvodní otázky

1.1 Jaká je cílová skupina klientů vaší organizace?

„Tak jsou to děti ve věku 6 až 12 let, který jsou v nějaký znevýhodněný situaci, který jsou ohrožený nějakou znevýhodněnou situací. Ať už je to v rámci dospívání, v rámci toho, kde žijou, jak jsou vychovávaný a... A různě. Jo, musí tam bejt nějaký ten aspekt, že jsou něčím ohrožený. No, takže tak.“

1.1.1 A čím jsou nejčastěji ohrožené?

„Jsou nejčastěji ohrožené právě tím, kde žijí a různými návyky, co mají. Nebo i jako vnímáním společnosti. Jo, my se je snažíme zařadit do společnosti. Zprostředkováváme právě jako kontakt s tou společností, aby nebyly právě vyčleněný. Tak tím jsou jako ohrožený nejvíc.“

1.1.2 O jaké návyky se nejčastěji jedná?

„U těchto dětí se nejčastěji, hm... Abych tak řekla, spíš nenávyky, když to tak řeknu. Hm... My máme... Hm... Hodně romských dětí, kde jejich kultura je odlišná, vnímání je odlišné... A tyhle děti jsou hodně... Hodně ohrožený tím, že se tam třeba nedává důraz na vzdělání a hrozí tam i záškoláctví, experimentování s různými omamnými látkami... Nebo, hm... Ať už prostě u gamblerství a takovýchle věci, tak tomu my se snažíme jako... Ne zabránit, protože to jako nedokážeme. Ale ukazovat tu správnou cestu, jak by to mohlo jako bejt. No, tak u nás jsou děti tímhle hodně ohroženy. Anebo i tím dospíváním, jako každý člověk se hledá a občas prostě neví, kudy kam, něco ho trápí... Tak vod toho jsme tady my, abysme mu když tak pomohli.“

1.2 Jakými činnostmi se ve své organizaci obecně zabýváte?

„Jak jsem říkala, tak, hm... Důležité je zprostředkování kontaktů se společenským prostředím. Potom výchovné a vzdělávací, samozřejmě. Další děláme tak jako aktivizační činnosti... Hm... Pomáháme při uplatňování práv. A také jako dá se říct, že děláme sociálně terapeutické činnosti, jo, i když je to takový, že to tak nenazýváme, ale určitě tak pracujeme, aby ty... Ty děti jako... Aby i tu terapii u nás našly.“

1.3 Jak se vnímáte nejen jako sociální pracovník, ale i sociální pedagog?

„No, já jsem na tu, na tuhle otázku docela dumala. Jsem si říkala, třetí otázka a už jako, nevím pořádně, co na to říct. Ale pak jsem si uvědomila, že se jako pedagog cejtím u našich dětí při běžných činnostech. Při běžných činnostech, který jsou důležitý do života. Ať už prostě těm dětem říkám: „Zavírej za sebou dveře.“ Ať už těm dětem říkám: „Pozdrav, poděkuj, chovej se slušně, pomoz s tímhle kamarádovi.“ Tak je to taková, já to беру, průprava do života tak, aby ten člověk byl schopnej pak jako žít, hm... Běžným životem, když to tak řeknu. Aby ne... Aby byl vychovanej. Tak já se asi cejtím jako pedagog u těch věcí. Jo, to že pak taky tak doučujeme a děláme, hm... Úkoly do školy, jasně, v tom taky pedagogika je. Ale, hm... To je činnost, s kterou děláme ve zlomku času toho, co tady ty děti jsou. Jinak já na ně jako, hm... Působím celou tu dobu, co tady jsou, že jo, ne jenom, když píšem úkol. Takže jsem... Jsem si říkala, že takhle jako si myslím, že na ně pedagogicky působím. A samozřejmě musím bejt pro ně ten vzor. Když já nebudu zavírat dveře, když já je nebudu prosit, tak voni to, ne... Nemají to vod koho vodkouvávat, jo.“

1.4 Jaké sociálně pedagogické aspekty ve své práci vnímáte?

„No... Já jsem si právě jako nebyla jistá, co těma jako aspektama jako je míněno. Hm... Jako na mojí škole jsem to nějak úplně neprobírala... Nebo jsem to asi zapomněla. Ale skrz naši službu jsem si tak vydedukovala, že ten největší jako aspekt je to prostředí, ze kterýho děti vycházej, jestli to tak jako můžu říct. Že pro mě, pro mě je to něco, s čím musím pracovat. Jasně, každý dítě je jiný. Ale to máte jako individualitu i... I ve třídě, kde máte třicet dětí. Já tady mám třeba za to odpoledne šest dětí. A vím, že prostě jedno dítě má tři sourozence, jedno dítě má pět sourozenců. A ti bydlej na ubytovně a jsou tam v jedný místnosti společně. A tohle dítě zase prostě jako strádá v tom... Nebo tak jako, už je znám. Takže já si myslím, že ten... Důležitěj aspekt, se kterým já musím, nebo pracuju, je to, že vím jako trošku ty historie u tý rodiny nebo toho dítěte a беру ji v potaz. Jo, nemůžu prostě brát všechny děti stejně. Když vím, že tohle dítě, hm... Prostě na něho rodiče nemaj zas takovej čas a nevěnujou se mu a tohle dítě naopak zase jako tu pozornost doma má. Tak proč... Samozřejmě, já mu ji dám, ale nebudu to přehánět. Nebo jako... Nebudu se vmucovat, když to dítě to nechce. Jo. Kdežto u těch dětí, kde tu pozornost doma nemaj, tak často strádaj a voni to neřeknou. Voni to neřeknou, že jo. Oni prostě jako to berou třeba automaticky nebo že to je norma. Ale já vím, že to pohlazení jim tam chybí, jo. Nebo, že je bych tady hladila vyloženě děti, ale dávám jim jako tu péči. Jo, jestli to takhle můžu říct.“

1.5 Jaké metody sociálněvýchovné činnosti ve své profesi využíváte?

„No, tak hlavně to pozorování, kde děti pozoruju, jak se chovají, co dělají, že jo, a interakce mezi nimi, to je prostě důležitý jako na to koukat. Potom rozhovor, u nás je důležitý mluvit a mluvit. Samozřejmě, když to dítě nechce mluvit, je unavený, tak ho jako nemutíme. Ale jinak jako základ naší práce je komunikace. Takže to je... To je metoda, kterou jako využíváme. Potom jsem si taky říkala, to napodobování, kdy my jsme... My jsme s kolegyní pro ty děti nějakým způsobem vzorem, stejně jako by mělo být nebo jsou rodiče těch dětí a... A tak jako každé dítě, tak i ty naše se učí napodobováním. Takže to je taková metoda, kterou si myslím, že používáme jako takřka furt, aniž bychom to nějak jako nad tím se zamejšleli. A v neposlední řadě taky zážitkovou formou ty děti učíme, jo, ať už je to formou nějakých her, nebo nějakých jako workshopů, jo, což teďka jako v době pandemie moc nebylo, ale i tou zážitkovou formou prostě ty děti učíme, no, takže tak.“

1.6 Jak tyto metody sociálněvýchovné činnosti ve své profesi využíváte?

„Jak? No, tak při tom rozhovoru nebo, hm, při tý hře... Zkrátka tak nějak spontánně nebo, nevím, jak asi je ta otázka myšlena, ale, hm... Ten rozhovor je takovej, že s každým dítětem mluvíme. Není to o tom, že my jako necháme to dítě mlčet. Vždycky se ho zeptáme, jak se má nebo co je u něho novýho. Takže tak. No a prostě, když si tady hrajeme hry, tak u toho jako člověk ledasco vypožoruje, jo, jestli to tam jako může bejt.“

1.6.1 Jak využíváte metodu rozhovoru?

„Metodu rozhovoru my jednak máme individuální formu jako konzultace, která... Který jsou vždycky hodinu denně. Máme jakoby ještě před otevřením klubu. A když dítě něco potřebuje říct, tak v tu dobu tady jsme a může přijít. Takže tam může nastat rozhovor. Anebo, jak říkám, je to prostě pro nás takový, že jako automatický, že si s těma dětma bavíme. A vlastně ten rozhovor není nijak zvlášť řízenej, je to prostě přirozený, prostě... Vono, když s těma dětma máme už navázanou takovou důvěru a přetrvá to v přátelský vztah, tak je to prostě rozhovor jako... Prostě... S kamarádem, když to tak řeknu, si myslím, že voni to berou. Jo, já jsem samozřejmě jako v tý roli, že jsem pracovník, a... A mám tady klienta. Ale myslím si, že voni už to berou jako přirozenou věc, jo. Takže metoda jakoby rozhovoru... No... Já nevím, jestli vy se učíte nějaký vyložené typy, ale já to беру tak jako... Jakože... Je to základ. No, je to prostě základ, když sem přijde nový dítě, tak s ním musíme mluvit. Jednak jako se jedná o vstupní dotazník, hm... Kdy musíme ověřit, jestli to dítě spadá do naší cílový skupiny,

jestli mu teda do těch dvanácti let. Pokud je starší, tak ho odkazujeme na naši jinou službu, kam choděj starší děti. Takže ten rozhovor je prostě od prvopočátku, že jo. Ověřujem prostě, kolik je let... Seznámíme se... Takže... Takže jako tak. No... “

1.6.2 Jak využíváte metodu práce se skupinou?

„No, moc ani ne... Práce se skupinou... Jako... My bysme mohli fungovat i na nějakým jako komunitním pracování, vím... Ale jako nějak zvlášť jsme to nepotřebovali... Ale... Tak... Jako... Vlastně, ani s tím moc pracovat neumíme. Nějak jako nebyla potřeba. Nějak zvlášť jsme se na to jako neproškolili. Takže práci se skupinou já vnímám tak, že děláme prostě něco společně, i když ty děti maj právo vodejít nebo nemusej se zapojovat. Ale... Je to, je to hlavně jako v těch hrách. Nebo když se společně učíme, tak taky. Ale že bych vyloženě to brala, jako že teďka jako bude práce se skupinou, to ne ne.“

1.6.3 Jak využíváte metodu situační?

„Jo, no tak to neděláme. Ne, to nepoužíváme. My vopravdu jako máme tady vždycky na každéj měsíc preventivní téma, tomu se jako věnujeme... Ale... Situační metody nepoužíváme.“

1.6.4 Jak využíváte metodu inscenační?

„Nevyužíváme. Nebo nemyslím si... My to můžeme dělat, ale nenazýváme to tak, jo. Že my fakt jako spíš jdeme v tý sociální práci, kdy sledujeme jako jiný aspekty než ty pedagogický. Takže možná to děláme, ale jenom to nevíme. Je to možný.“

1.6.5 Jak využíváte metodu režimovou?

„Máme ukotvenou otevírací dobu. Asi, asi tím to myslíte, ne? Že vlastně učíme, učíme... Jo, učíme klienty, že se dodržuje otevírací doba, i když tady ťukaj deset minut, prostě před jednou hodinou, tak je nepouštíme. Protože říkáme, v krámě taky neotevírají dřív než maj. Stejně tak, když zavíráme, tak taky je nepřetahujeme čas, nebo se s nimi snažíme, protože ty děti si musejí... Nebo potřebujou, aby si vštípily, že prostě něco začíná, něco končí. A... Povolíte jednomu a budou to vědět všichni. Jo, takže tohlencto je striktní. Takže jo, režim, ten se tady učíme v tomhlenctom smyslu.“

1.6.6 Jak využíváte metodu animace?

„Animace? Jako obrázková forma, nebo tak něco? Jako ukázkovou formou ano, to máme i... Aha, vy myslíte povzbudit? To děláme takřka denně, to, aniž bych to

takhle nazývala, tak... Říkám: „Pojď si se mnou zahrát, a pojď, jdeme dělat tohle, a pojď si napsat ten úkol, pak už budeš mít hotovo, jo...“ Takže to je na denním pořádku. Ani nemusím vědět, že to tak je. Jo. Takže jako, jak používáme... No... Tak prostě... Se ty děti snažím pobízet, prostě... Prostě aby... Aby to šly dělat a nesesedly tady eventuálně zmuďně. Což někdy je taky tak jako horší, když prostě tady mám větší škálu věkových kategorie nebo jak to říct. A ty mají se zabavěj a ty větší nechtěj, to už prostě... Prostě začínající puboši, a už je přece... Jako nebudou hrát to Člověče, nezlob se. Takže ano, tohlencto používáme stále.

1.7 Které z těchto metod sociálněvýchovné činnosti využíváte nejčastěji?

„Ten rozhovor. No, u nás prostě hlavní jako komunikace, rozhovor s dítětem, klienty. Jestli to berete jako metodu, tak my tady na tom stojíme. No jako, my si jako tady de facto můžeme celý odpoledne povídat. Když to dítě nechce nic jiného dělat, tak jo, nechce se jim něco nakreslit nebo tak, nechce si dělat úkol, tak si můžeme jenom povídat. A... Takový... Takový ty plány jsem už tady taky měla, dvě, tři hodiny si povídat, povídate si s jedním klientem. A za půl hodiny si říkáte, že už vypadáte jak výzvědná stanice a... Už se skoro není o čem bavit. No. A že jsou občas i takový děti, který maj na všechno odpověď dobrý, a já už po půl hodině vlastně nevím, nevím, o čem tu řeč jako... Navázat. No, takže u nás je rozhovor prostě dost.“

2. Hlavní otázky – oblast prevence

2.1 Jak rozumíte prevenci jako sociálně pedagogické činnosti?

„No, jako předcházení nějakému problému, jo, o tom prevence je. Čím víc informací, tím líp, samozřejmě, jo. Takže... Já to беру tak, že když těm dětem budeme říkat o třídění odpadu, tak to třeba v budoucnu budou dělat. Jo, teďka když jsou u rodičů, tak tam je to, tam je to nějaká zajatá kolej, že jo, tam asi nevím, nemůžu říct, že každý dítě bude jednou třidit plast... Ale jednou si třeba na nás vzpomenou. Jo, vo tom ta prevence podle mě je, že si taky jako jednou řeknou: „Aha, tak ta M. s J., to mně tehda říkaly, hele něco vo tom, jo.“ A neříkám, že to, že ty děti to nemusej jako vědět, co jsme mu řekly. Ale mít to někde v hlavě, že to vědět, že to existuje, jo. Takže... Pro mě je prevence důležitá, aby, hm... Neříkám, že u dětí to uvidíme hned, ale třeba do budoucna. Aby se i vyvarovaly, jo, aby nekouřily nebo prostě nepoužívaly nějaký návykové látky, no... Což samozřejmě jako ve dvanácti letech není tak častý, vlastně skoro jako nic u nás, to není tak aktuální, třeba.“

2.2 V čem konkrétně vnímáte sociálně pedagogické aspekty v oblasti prevence?

„Já jsem to pojala tak, že vlastně ty děti, hm, ty děti budou mít rozhled. Že budou mluvit třeba v souvislostech, budou mít nějakou jako v hlavě spojitost. Že voni nad něčím třeba budou uvažovat jako logičtěji. A... Třeba i jako si to budou pojit s nějakým lidským příběhem nebo s nějakým vzorem. Tak jsem to jako ty aspekty, jo, zní mi to, řeklo mi to něco takovýho. Nevím, jestli vy máte nějaké konkrétní aspekty, ale já jsem to vydedukovala takhle. Jo, tak to vnímám takhle. Jo, že jako já si myslím, že když ty prevence děláme, tak vždycky... Nebo snad, doufám, to těm dětem aspoň trošku něco dá. Jo, že člověk nemá ty klapky na vočích a nejde jenom rovně, ale prostě zjistí, že aha, tak jako ty Velikonoce mají nějakou tradici, aha, tak všichni se dozvěděli tohle a tohle. Protože doma jim to prostě mnohdy takovýhle věci jako neřeknou, že jo. Od toho se jako snažíme tady my, aby věděly, že... Že jako... Vánoce slavíme, protože... A je to z tohohle důvodu a tak. Že to není jenom tak, že je to v kalendáři. No. Asi... No, asi takhle bych jako odpověděla.

2.2.1 Zmínila jste v prevenci Vánoce a Velikonoce... Jakou to má podle Vás souvislost?

„Zařazujeme tradice. Aby právě to dítě bylo zapojený do... V sociokulturním prostředí jako, aby vopravdu věděly, že... Hm... Že tohle se slaví proto, a Valentýn je proto, a děláme prostě přáníčka a tak. Jo, že to, že Velikonoce nejsou jenom vo tom prostě, že v pondělí jít na pomlázku a dát si panáka, jo. Nebo... Nebo... I... Třeba na Silvestra jsme hodně řešili rachejtle. Naše děti maj prostě rády rachejtle a takovýhle, to tam zařazujem v prevenci prostě... Hm... A instuuju, aby neplašily zvířata, jo, aby nikomu neublížily a tak, jo. Já to prostě beru, že hm... Takový nějaký věci člověk má vědět, pokavaď je prostě v český kultuře, ačkoliv se k ní třeba až tolik nehlásí... Tak ale tady žije a ty tradice prostě my tam vštěpujeme, jo, proč se chodí na Tři krále a takovýhle věci...“

2.3 V jakých sociálně patologických jevech vašich klientů nejčastěji využíváte sociálně pedagogických přístupů?

„No, to jsem se nad tím zapřemejšlela, a u nás teda jako vede záškoláctví nebo prevence záškoláctví. Já právě říkám, že ty děti, že choděj za školu. Ale možná, kdyby tam trošku jako ta ruka nebyla pevná, tak by možná chtěly, jo. Takže u nás, hm, nejčastějc jakoby využíváme ten přístup, prostě víst dítě k tomu vzdělání a říkat jim, že to je důležitý. Jo, bavit se o tom, co, co by chtěly dělat za profesi a připravovat je prostě na ten nějakěj jako dospělej

život. Jo, aby někam jako byly vedený. Tak, to je jedna věc. A druhá věc, užívání omamných látek, aby zbytečně s tím neexperimentovaly, ani do něčeho nevlitly.“

2.3.1 Jak to myslíte u záškoláctví, že kdyby ruka nebyla pevná, tak by chtěly?

„No, myslím to tak, že vobčas už ty děti maj kurátora, a už tam nějaký potíže byly, jsou hlídaný OSPODem, a... Ty rodiče vobčas prostě jako na to nedávaj až takovej důraz. No, a my se snažíme ty děti bránit, podpořit v tom, že o tom s nima mluvíme, že to je důležitý a jsme tady, protože když chtěj, tak uděláme s nima ten domácí úkol... Protože mnohdy jako ty rodiče jako kapacitu nemaj. Chodí sem děti, který prostě mi přijdou s převodem jednotek nebo vyjmenovanýma slovy, protože ta maminka už jim jako neporadí. Jo, takže u nás tohle to je docela alfa a omega, kdy se i ptáme těch dětí, samozřejmě, jestli byly ve škole a tak. Takže my je jako takřka furt pozorujeme, no, jestli do té školy choděj a nemají s tím problémy.“

2.3.2 Zmínila jste se také o výběru profese pro ty děti, jak to nejčastěji děláte?

„Rozhovorem. Bavíme se o tom. Jo, tak my máme děti dvanáct let, to není ještě ani druhé stupeň, že jo. Takže vono je těžký vědět v patnácti, co člověk chce dělat, natož jako... Jo, ale bavíme se i o tom, že třeba někdo chce bejt už policajtem, tak už to má tak nějak jako, tak i, i těm dětem říkáme, jakou školu jako třeba na to udělat. Jo, že to není jako jenom tak, že pak za rok je škola hotová, že jo, takže i právě říkáme, hm... Že je potřeba dobrej prospěch nebo nějaké jako nějak prostě nepropadat každý pololetí, že jo, takže... Rozhodně rozhovorem a asi i tím reálným doučováním. No, se o tom učíme.“

2.4 Jaké sociálně pedagogické přístupy se podle vás lépe uplatňují při předcházení konfliktním situacím vašich klientů?

„Přístupy... No, já jsem se nad tím zamejšlela a prostě mně z toho tak nějak přišlo, že to dítě potřebuje nějaký optimální podmínky pro vývoj. Jinak prostě... Jinak jako... Z něho nebude dobrej člověk, když doma žije v domácím násilí. Nebo má hodně sourozenců a stará se vo ně a takhle... Takže my tady právě poskytujeme to útočiště, ten bezpečnej prostor. Když ten klid nemá doma, tak ho najde tady, jo, takže, hm, já to беру takhle. Že to je předcházení právě těch konfliktů, že třeba tady vede ten pocit bezpečí, jistoty a musíme říkat, že i ten řád je důležitěj. Vědět, kdy máme otevřeno, zavřeno, a že tady prostě nebudeme z pondělí na úterý spát, že jo. Takže tak.“

2.4.1 V jakém smyslu chápete optimální podmínky pro dítě, o kterých jste se zmínila?

„Je to samozřejmě individuální. Ale máme nějakou prostě pyramidu potřeb. A pokavaď to dítě strádá, ať už prostě... V tom, že doma není dostatek jídla, doma není dostatek financí a podobně, tak už se to potom prostě... Bortí. Jo, což samozřejmě já nezajistím, třeba to jídlo. Ale můžeme třeba kontaktovat terénní pracovníci, která spolupracuje s potravinovou bankou, s tím, že rodiče nemůžou zajít s těma terénníma pracovicema... Ale můžou získat práci a podobně. Naše organizace je takřka komplexní v tom, že neposkytujeme služby jenom pro děti, ale i pro jejich rodiče, a to dítě s tím může sem přijít, že... Třeba v tomhlectom strádá a já mu takhle přes moje kolegy můžu jako pomoci, jo. A neřikám, že optimální podmínky jsou, je prostě jako mít Adidasový boty. Ne. Ale aby to dítě nechodilo v létě v sandálich, jo, takže nějak jako... Aby to dítě mělo jako základní potřeby... A když to dítě má základní potřeby, tak může nabalovat ty psychický potřeby. Může naopak, může se pak cítit dobře po psychický stránce, no. Ale tamto prostě jsou věci, no... Já to dítě tady nenakrmím, když to tak řeknu, ale zase můžu mu dát podporu, můžu ho... Když to tak řeknu... Povzbudit k něčemu, co třeba doma nemá, jo. Vono je to prostě taky důležitý. I když jsou děti, který jako jsou doma bezvadně nakrmený, choděj čistě oblečený, všechno... Tak ale když je tam prostě dalších pět sourozenců, tak ta pozornost tam třeba není. A vod toho jsme tady my. Takhle to vnímám.“

2.4.2 Jak pracujete s pyramidou potřeb, o které jste se zmínila.

„No, že bych s ní nějak pracovala, tak to asi ne. To máme všichni tak, že ten Maslow to prostě jako... Co tam je na vršku? S tím, mít naplněný ty fyziologický potřeby, a pak jako si tím pádem můžu plnit i ty psychický, že jo. Když člověka trápí hlad, tak nebude šťastnej, jo, takže... Já nevím, co všechno v té pyramidě je, že jo, ale jídlo, zázemí, bydlení, rodina, nebo tak jako pocit bezpečí, že jo. No, to tak prostě spolu souvisí. Ale to ne, že bych to měla napsaný v manuálu, vím, že takhle fungujeme všichni, že jo.“

2.5 Jak vnímáte sebe v roli pedagoga při předcházení konfliktům?

„Já se vnímám jako někdo, komu tady ty děti důvěřujou, že máme navázaný vztah a musí to tak bejt. Tady u nás to prostě jako... Nemůže mezi nás, mezi náma bejt rozpor, protože jinak sem to dítě chodit nebude. Takže se beru jako v roli důvěrnýho pracovníka, kam, za kterým jako děti můžou s čímkoliv přijít. A jak už jsem říkala, se beru jako vzor pro ty děti.“

Nevím, jestli jsem ideální, ale jako, hm, myslím si, že to jako zákonitě. Ten pracovník jako na ty děti musí jako... Mít vliv. Jo, že semka choděj s tím, že i mají k nám samozřejmě autoritu, nedovolej si jako bejt k nám zlí, to ne. Ale, hm, beru se jako vzor.“

2.6 V jakých dalších aktivitách prevence vnímáte sebe jako sociálního pedagoga?

„Hm, já se tak jako cejtím, jsem se nad tím zamyslela, při nějakých neobvyklých situacích. Když něco nastane, když si uživatelé nebo klienti, když se ocitnou v nějaký situaci a přijdou si pro tu radu, pomoc nebo podporu. Tak v tom se cejtím jako ten sociální pedagog, kterej samozřejmě neřekne: „No, jdi a udělej to tak a tak.“ Ale dám možnost. Hele, řeknu: „Hele, a co kdybys prostě jako vobčas tý babičce ten koš vynesla a pak ta babička na tebe nekřičela? Víš, babička taky potřebuje občas pomoct, už má nějaký věk...“ A takovýhle. Takže to beru, jako že předcházím taky těm konfliktům. A... No, při těch neobvyklejch situacích asi. Asi takhle to můžu říct.“

2.6.1 O jaké neobvyklé situace se nejčastěji jedná?

„No, jak říkám, když třeba maj, nebo to bylo, například když děti maj nějaký konflikt v rodině. A fakt přijdou a svěřej se mi tady. Tak to je pro ně neobvyklá situace, protože ty děti taky jako vědej kolikrát, co mně říct. A v těch rodinách jsou celkem docela dobře naučený, kdy jako co povědět. A vlastně já si toho vážím, když pak jakoby stoupnou za tu čáru, kdy najednou prostě s tím v rodině odhalej trošku víc, než když jsme doposud jako věděli. Takže to je třeba neobvyklá situace, No. Nebo teďka jsme řešili i úmrtí, tak to taky jako nebylo fakt normální. A nestává se to každéj den, tak třeba tohľento je neobvyklá situace.“

2.6.2 A v jiných aktivitách prevence, vnímáte sebe jako pedagoga?

„No, asi ne. Já právě jako jsem se jako do teďka vnímala jako v roli toho sociálního pracovníka, kterej pracuje s dětma. A vlastně jako pedagog jsem se necítla. Ne. Já jsem to cejtla tak, že když jako na ty děti mám nějaký vliv, tak to jsem já, to je ta M., která tady jako pracuje. Ale že bych jako si řekla, to je ten pedagog, tak ne, no. Mně to jako do teďka nedocházelo.“

2.6.3 Kromě předcházení konfliktům, věnujete se i jiným aktivitám prevence?

„Samozřejmě. No, tak máme ty preventivní témata různý. Ať už je to, jak se v zimě oblíkat, třeba jo, dám příklad. Děti prostě choděj jako v zimě v tričku, kolikrát. Jo, takže ty preventivní aktivity jsou jako na různý témata a jsou různý. Ať už je to

formou hry, formou prezentace, ... Ať už formou nějakýho filmu si pustíme, jo, takže to jako děláme každej měsíc něco jinýho. Minulej měsíc jsme měli téma vztahy, prostě jsme hráli aktivity, abysme ty vztahy jednak posílili, druhak, hm... Abysme zpozorovali, tady to je alfa a omega. Nebo taky... Alfa samec, prostě to tady mezi těma dětma vede, no. Tak to jsme třeba dělali minulej měsíc, tak jako každý rok máme Velikonoce, no. Takže příští týden budeme dělat ovečky, takže to bude zas výtvarná činnost, a ta terapeutická, kdy... Čili něco zpatlá, a to budem dělat taky.“

2.6.4 O jaká preventivní témata nebo aktivity jde nejčastěji?

„Jako co děláme nejčastěji? No, nejčastěji... Prostě si vo tom povídáme, prostě si vyměňujeme informace, jo jako. Ne jako každý téma se dá našroubovat na to, že si zahrajem hru, jo, ale jde vo to, jde vo to si povídat. Aby ty děti věděly, že něco takovýho existuje, že je nějaký gambling. Jako, já je nevezmu do herny a nebudu jim tam ukazovat bedny. Ale budou vědět, že to existuje, když jim to ukážu třeba na internetu. Takže jo, jako my si o tom povídáme.“

3. Hlavní otázky – oblast terapie

3.1 Jak rozumíte terapii jako sociálně pedagogické činnosti?

„Já to vnímám jako individuální podporování, jako individuální podporu. Si říkám jako, že to takhle vnímám já, kdy to dítě jako ani možná neví, že já na něj jako terapeuticky nějak jako... Hm... Mám vliv nebo jako to. Ale jak říkám, tak třeba něco vyrábíme a u toho si všichni vodpočinem, my si všichni o tom popovídáme.... To třeba taky beru jako terapii, jo. U vymalování obrázků se třeba krásně povídá, a to dítě mnohdy řekne i to, co nechce, to už máme vodzkoušený.“

3.2 V čem konkrétně vnímáte sociálně pedagogické aspekty v oblasti terapie?

„No, ty aspekty zase jako já vnímám v těch individuálních potřebách. Že každý uživatel si prostě zažil něco jinýho. A vím... Vím jako třeba, na co ťuknout u něho a čemu se vyvarovat, jo. Když vím, že prostě... Ten uživatel nemá maminku, tak se na maminku nebudu ptát, když vím, že spolu jako nebydlej. Jo, nebo, nebo prostě jako, jak ty děti známe, tak už nějak víme, jak jakoby v čem trošku právě, hm... Strádaj, jo. Takže je to individuální, je to individuální přístup, zejména u tý terapie.“

3.3 Jak vnímáte sebe jako pedagoga v oblasti mediace?

„No, tak to jsem si říkala, že... Že se vnímám jako někdo, kdo ten problém v tu chvíli vlastně musí vyřešit. Jo, já jako... Nebo takhle. Vono my na klubu máme, že se musíme k sobě slušně chovat. A je to jako důvod, proč to dítě třeba vykázat třeba na... Na ten den z klubu. Ale zase nechceme hnedka každého vyhazovat, takže to řešíme napomináním. Nebo fakt prostě, když řešíme něco mezi dvěma uživatelema, no, takže to musíme řešit, uklidnit vobě strany a vobě strany vyslechnout, každého zvlášť. A usmířit. Takže jako, aby se tady děti nehádaly, no. Takže to je asi naše role mediace taková. Když něco nastane, tak to zklidňujem.“

3.4 Které konkrétní problémy v oblasti mediace nejčastěji řešíte?

„No, jsou to děti. Takže hádky, nedorozumění a výměna názorů, jo. Samozřejmě taky nějaký pošťuchování, provokování, ... To jsou zdroje problémů tady. Že jsou prostě vobčas jak blechy a jdou do sebe. No, taky nadávky, že jo. Nebo můžou bejt i zlý, asi tak.“

3.5 Jaké sociálně pedagogické přístupy vnímáte v roli terapeuta a mentora klientů?

„No, tak se zase dopracujeme k tomu rozhovoru, kdy všechno nám tady prostě přes tu pusku musí jít, toho se nevyvarujem... Další věc je bejt tím vzorem, jo. Já, když se tady budu hádat s kolegyní před dětma, tak voni jako uviděj tu slabinu, jo. Takže bejt tím vzorem, kterej není konfliktní a kterej jako vždy něco řeší s klidnou hlavou, že jo. Nemusím mlátit do zdi, že jo. No, a chtít si vyjasnit ten problém. Nezahodit to jen tak, jako že prostě se něco stalo, ale popovídat si o tom. Takže znova prostě povídat si, rozhovor, řešení problémů jako, face to face.“

3.6 V jakých dalších aktivitách terapie vnímáte sebe jako sociálního pedagoga?

„No, jako, já jsem si napsala jako při těch skupinovejch aktivitách. Jo, když něco děláme dohromady, tak... Hm... Tak tam bych řekla, že se můžu nazvat sociálním pedagogem. Protože jednak, jak už říkám, se snažím ty děti něco naučit, a druhak... Prostě furt je člověk pozoruje. Furt prostě jako vidím, co kdo na sebe dělá, jaký vopičky nebo tak něco. Nebo celkově jako vidím to, jestli se někdo zapojuje nebo... Prostě při tý skupinový práci, bych to tak jako nazvala tak, že se cejtím jako sociální pedagog.“

3.6.1 Jak tato skupinová práce v oblasti terapie nejčastěji vypadá?

„My jako že bysme si právě řekli, to je terapie a tak, a dneska bude jako terapie, to tak jako nefunguje. My prostě jako víme, že to ty děti baví, víme, že fakt jako vobčas si potřebujou něčím zapatlat a tak, něco vyrábět, jo. Že my, aniž bysme si to

řekli nebo prostě i vyloženě my si řekli, tak dneska bude terapie, tak samozřejmě je to... Spojitost v těch volnočasovejch aktivitách. A zvláště při těch jako, hm... Vyrábění, při vyrábění něčeho, jo. Tam to vidím jako terapii, kdy fakt prostě si ty děti sednou, i ty, co maj třeba ADHD, jo, nebo to... Tak si sednou a vydržej, takže tam bych to jako viděla. Protože tam je krásnej prostor najednou si povídat všichni se všema. Než když prostě támhle jsou čtyři kluci na fotbálku, dvě holčičky skládaj puzzle, tajdle já do toho jako řeším ještě něco jinýho než to, když si tady takhle kolem toho prostě u stolu sedneme a děláme společně, tam si myslím, že to má vliv jako terapie.“

3.6.2 Zmínila jste se také o pozorování, jak to pozorování nejčastěji probíhá?

„No... Jsem s nima. Jo, není to vzdálený. Nebo... Občas... Občas prostě jo, když ti kluci, když ty děti si chtěj něco zahrát samy, tak já je pozoruju jenom tak jako z dálky. Ale jinak je to zúčastněný pozorování. Že jsem jako mezi nima, no.“

3.6.3 Jak ono zúčastněné pozorování nejčastěji probíhá?

„No, že jdu s nima dělat tu činnost, no. Že se zapojím. Anebo naopak je jako motivuju, že to jdou pak dělat se mnou. Takže... A já neříkám, že jako všechny ty interakce zpozoruju, to taky jako nejsem robot. Ale je to u nás taky častý, že jo.“

4. Ukončovací otázky

4.1 Jakou oblast, o které jsme se bavili, byste chtěla zdůraznit?

„No, já si jako myslím, že tu oblast prevence. Že... Že by se na ni jako měl klást důraz. Hm... Jako terapie a tohlencto jo, to je fajn. Ale přece jenom ty děti si jako odpochnou i jinak, nepotřebujou nás k tomu, třeba, jo. Ale kdežto ty informace ohledně třeba zdravýho způsobu života a tak, když jim to mnohdy třeba nedá škola, tak... Já to chápu, protože maj třeba nacpaný jako ty... Metodiky a... Nemaj na to jako čas se tomu věnovat pořádně, tak jako my se tady snažíme, no... Jako, aby ty děti fakt prostě do toho života měly nějaký základ, aby věděly, že prostě enerdzák každej den není dobrý, jo, a takovýhle věci. No, když jim to doma neřeknou rodiče, a ještě jim to koupěj, že jo, tak je to těžký. No, takže oblast prevence, tu bych jako vypíchla, že ta mně přijde důležitá.“

4.2 Na co jsme podle vás v rozhovoru zapomněli a mělo by proto v něm ještě zazníť?

„Hm... Jako téma vyloženě asi ne, ale prostě mít fakt ten individuální přístup, jo. Kdy to dítě je každý jiný a každý potřebuje něco jinýho, tak to bych jako brala jako důležitý taky, no. Jinak ne. Asi už k tomu nemám moc co říct.“

4.2.1 Ještě jste zdůrazňovala, že se snažíte působit jako vzor, jak to nejčastěji vypadá?
„Nemluví sprostě. Citím se, popravdě, jako rozdvojená osobnost. Protože vím, že tady v práci si nemohu dovolit tolik, co v soukromém životě... Že nemluví sprostě a tak, snažím se být prostě vzorem těm dětem.“

Příloha B – Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

(Převzato z Informačního systému JABOK (2016) a upraveno pro potřeby vlastní práce.)

Účel: Jste zván/a k účasti ve výzkumu pro diplomovou práci Sociálně pedagogické aspekty v činnostech sociálních pracovníků, psanou pro Ústav sociálních studií na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Cílem tohoto výzkumu je zjistit sociálně pedagogické aspekty v činnostech sociálních pracovníků v nízkoprahových centrech pro děti a mládež. Je zaměřen zejména na oblast prevence a terapie.

Podmínky účasti: Seznámení se s informovaným souhlasem a stvrzení souhlasu s účastí ve výzkumu podpisem, souhlas pořízením audiozáznamu rozhovoru. **Rozhovor trvá cca 30–60 minut.**

Osoba, která realizuje výzkum: Bc. Kristýna Komárková, e-mail: komarkr1@uhk.cz
Probíhá pod odborným vedením Mgr. Gabriely Caltové Hepnarové, Ph. D.

Možná rizika: I když nejsou známa žádná konkrétní rizika spojená s tímto výzkumem, některé informace mohou být citlivé. Také otázky spojené s vnímáním sebe v roli sociálního pedagoga během různých činností v oblasti prevence a terapie mohou být pro některé účastníky stresující. **Kdykoliv tedy můžete odstoupit v průběhu realizace (nahrávání) rozhovoru nebo neodpovědět na položenou otázku, která je pro Vás nepříjemná.**

Možný zisk: Z účasti na výzkumu neplyne žádný přímý zisk. Výsledky výzkumu budou mít vědecký význam a budou z nich pravděpodobně profitovat i lidé, nacházející se v podobné situaci jako účastníci.

Anonymita: Data získaná v této studii jsou přísně anonymní. Všechna data jsou vedena pod kódem, ve výsledné publikaci pak pod jiným jménem. Audiozáznam bude po přepsání vymazán. Přepisy jsou vedeny a archivovány pod číselným kódem.

Právo vystoupit z účasti na výzkumu: Účastník má právo ukončit účast na výzkumu v jakékoli fázi výzkumu do doby, než je výzkum ukončen (publikace odborného textu, odevzdání diplomové práce).

V případě jakýchkoli dalších otázek spojených s účastí ve výzkumu je možné získat informace na těchto kontaktech:

Bc. Kristýna Komárková (autorka výzkumu k diplomové práci), komarkr1@uhk.cz

Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph. D. (vedoucí práce), Gabriela.Hepnarova@uhk.cz

Děkuji,

Bc. Kristýna Komárková, výzkumník

Souhlasím s účastí ve výzkumu. Přečetl/a jsem si výše uvedené podmínky.

Podpis / Datum: