

Profesní zkušenosti sociálních pedagogů s dětmi z vyloučených lokalit

Markéta Suchomelová

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Markéta Suchomelová
Osobní číslo:	H22371
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Profesní zkušenosti sociálních pedagogů s dětmi z vyloučených lokalit

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti problematiky sociálně vyloučených lokalit a profese sociálního pedagoga v sociálně vyloučených lokalitách.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou hloubkového rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

ČADA, Karel, BŮCHLEROVÁ, Daniela, KORECKÁ, Zuzana a Tomáš SAMEC, 2015. Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR. Praha: GAC.

ČERMÁK, Ivo, 2013. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy. Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.

KRAUS, Blahoslav, 2008. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 9788073673833.

PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. Sociální pedagogika. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 9788024734705.

VASÁT, Jan, 2024. Úspěšnost integračních programů v obcích se sociálně vyloučenými lokalitami. Právní monografie. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-854-3.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Julie Junaščíková**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **13. ledna 2025**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 13. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Cílem této bakalářské práce je zjistit profesní zkušenosti sociálních pedagogů pracujících s dětmi z vyloučených lokalit. V teoretické části se zabýváme sociálním vyloučením, sociálně vyloučenými lokalitami a profesí sociálního pedagoga. V praktické části práce se zaměřujeme na zkušenosti sociálních pedagogů s dětmi a rodinami z vyloučených lokalit a hledáme určitá specifika této práce. Data byla získána na základě strukturovaných rozhovorů a následné tematické analýzy. Výzkum přibližuje činnosti, prožívání a výzvy sociálních pedagogů, kteří pracují s dětmi a rodinami z vyloučených lokalit.

Klíčová slova: sociální pedagog, sociální vyloučení, sociálně vyloučené lokality

ABSTRACT

The aim of this bachelor thesis is to find out the professional experiences of social educators working with children from excluded localities. The theoretical part deals with social exclusion, socially excluded localities and the profession of social pedagogue. In the practical part of the thesis we focus on the experience of social educators with children and families from excluded localities and look for certain specifics of this work. The data were collected on the basis of structured interviews and subsequent thematic analysis. The research presents the activities, experiences and challenges of social educators working with children and families from excluded localities.

Keywords: social educator, social exclusion, socially excluded localities

Poděkování

Na tomto místě bych ráda vyjádřila upřímné poděkování Mgr. Julii Junaščíkové za odborné vedení mé bakalářské práce, cenné rady, trpělivost a podporu, které mi byly během celého procesu psaní velkou oporou.

Zároveň děkuji své rodině za jejich neustálou podporu, trpělivost a povzbuzení během celého mého studia. Bez jejich víry ve mne a pomoci by tato cesta byla mnohem náročnější.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ.....	13
1.1 SOCIÁLNĚ VYLOUČENÉ LOKALITY	15
1.2 FORMY SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALIT	16
1.3 SPECIFIKA RODIN ZE SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALIT	17
1.4 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ RODIN ROMSKÉHO ETNIKA	19
2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG	21
2.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA, JEJÍ HISTORIE A VYMEZENÍ VĚDNÍHO OBORU	22
2.2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG V SYSTÉMU POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ	24
2.3 KOMPETENCE A ČINNOSTI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	26
2.4 SOCIÁLNÍ PEDAGOG PŘI PRÁCI S DĚTMI Z VYLOUČENÝCH LOKALIT	28
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	31
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	31
3.2 CÍL VÝZKUMU	32
3.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	32
3.4 POJETÍ VÝZKUMU	32
3.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	33
3.6 METODA SBĚRU DAT	35
3.7 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT	36
4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	38
4.1 ANALÝZA DAT.....	38
4.1.1 Činnost sociálního pedagoga.....	39
4.1.2 Specifická práce s rodinou z vyloučené lokality	44
4.1.3 Emoce sociálního pedagoga	48
4.1.4 Profese sociálního pedagoga	49
4.1.5 Spolupráce s dalšími subjekty	52
4.2 INTERPRETACE DAT	56
ZÁVĚR	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	65
SEZNAM OBRÁZKŮ	70
SEZNAM TABULEK.....	71
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	72
SEZNAM PŘÍLOH.....	73

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá profesními zkušenostmi sociálních pedagogů při práci s dětmi žijícími ve vyloučených lokalitách. Sociální vyloučení představuje jeden z aktuálních a dlouhodobě přetrvávajících problémů české společnosti. Dle dostupných výzkumů se počet sociálně vyloučených lokalit v České republice v posledních letech zvyšuje, což poukazuje na závažnost tohoto společenského problému a potřebu ho řešit. Život v sociálně vyloučeném prostředí negativně ovlivňuje každodenní fungování jednotlivce i celé rodiny, přičemž děti jsou nejzranitelnější skupinou. Vyrůstají často v nestabilním zázemí, v nevyhovujících bytových podmínkách, bez dostatečné podpory v oblasti vzdělávání, trávení volného času a osobnostního rozvoje. Nedostatek pozitivních vzorů a podpora ze strany okolí mnohdy vede k opakování vzorců sociálního vyloučení napříč generacemi. Právě zde vstupují do hry sociální pedagogové, kteří svým profesním zaměřením hrají důležitou roli v procesu podpory a integrace těchto dětí do společnosti. Jejich práce je často náročná a vyžaduje nejen odborné znalosti a dovednosti, ale také vysokou míru empatie, trpělivosti a schopnosti spolupracovat s dalšími institucemi i rodinou dítěte. Sociální pedagog se snaží dítěti poskytnout stabilní oporu, motivovat jej k učení, pomoci mu nalézt smysluplné volnočasové aktivity a celkově přispět ke zlepšení jeho životních podmínek.

Bakalářská práce je členěna do dvou hlavních částí a to teoretické a praktické. Teoretická část se zaměřuje na vymezení základních pojmů souvisejících se sociálním vyloučením, popisuje charakteristiku sociálně vyloučených lokalit, jejich různé formy a specifika života rodin, které v těchto lokalitách žijí. Pozornost je také věnována rodinám romského etnika, které se se sociálním vyloučením potýkají nejčastěji. Dále se práce věnuje profesi sociálního pedagoga, jeho kompetencím, možnostem působení a práci s dětmi z vyloučených lokalit.

Na teoretickou část navazuje praktická část, v níž je představen výzkumný problém, dále cíle výzkumu, metoda sběru dat a metoda analýzy dat. Hlavním cílem výzkumu je zjistit profesní zkušenosti sociálních pedagogů s dětmi z vyloučených lokalit. Při analýze dat se zaměříme na jejich každodenní praxi, způsob spolupráce s rodinami a spolupráci s dalšími subjekty. Pro sběr dat byl zvolen kvalitativní výzkum, kdy jsme data sbírali pomocí strukturovaných rozhovorů. Data byla následně zpracována prostřednictvím tematické analýzy, která umožnila identifikovat hlavní témata a subtémata.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ

První kapitola této bakalářské práce se věnuje problematice sociálního vyloučení a s ním souvisejícími sociálně vyloučenými lokalitami. Nejprve budou popsány různé formy těchto lokalit, následně se zaměříme na specifika života rodin, které v nich žijí. Pozornost bude věnována také sociálnímu vyloučení rodin romského etnika.

Pojem sociální vyloučení (sociální exkluze) se objevil už ve Francii v 70. letech 20. století. Lidé s nízkými příjmy a žijící na okraji společnosti byli označováni jako *les exclus* (vyloučení). René Lenoir následně tento koncept rozšířil a definoval jej, jako vyloučení osob ze systému státního sociálního zabezpečení (Toušek, 2009, s. 12).

Koncept sociální exkluze nemá jedinou univerzální definici, což může vést k určité míře kritiky. Toušek ve své studii *Sociální vyloučení a prostorová segregace* popisuje sociální vyloučení jako proces, kdy jsou jednotlivci či celé skupiny vytěšňovány na okraj společnosti a je jim omezován nebo zamezen přístup ke zdrojům, které jsou dostupné ostatním členům společnosti (Toušek, 2006, s. 13). Ať už se jedná o jednotlivce či kolektiv, lidé zasažení sociálním vyloučením se často neúčastní na zdrojích společnosti stejnou měrou jako ostatní. To ovlivňuje jejich přístup k jejich distribuci a redistribuci, což může vést k nepříznivé finanční situaci, sociální izolaci nebo kulturnímu vyloučení (Mareš, 2000, s. 287). Lidé, kteří se mohou dostat do skupiny ohrožené sociálním vyloučením podle Mareše zahrnují dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnaní, pracovníci s nejistými a nevýhodnými pracovními smlouvami, lidé s nízkými příjmy a chudí, nekvalifikovaní lidé, mentálně či psychicky handicapovaní, drogově závislí, děti vyrůstající v problémových rodinách, delikventi a další (Mareš, 2006, s. 16). Sociální vyloučení může vznikat z různých důvodů, například kvůli rasové segregaci, genderové identitě nebo statusu migranta. (Sýkora, 2010, s. 17).

Sociální vyloučení nemusí být vždy nedobrovolným procesem spojeným s vytlačení určité skupiny na okraj společnosti, ale může mít i dobrovolný charakter. V případě nedobrovolného vyloučení hovoříme o segregaci, zatímco pokud se lidé sami rozhodnou opustit většinovou společnost na základě svých aktivit a preferencí, označujeme tento proces jako separaci. Míra dobrovolnosti či nedobrovolnosti sociálního vyloučení je do značné míry ovlivněna charakterem dané skupiny, zejména jejím sociálně-ekonomickým statusem a etnickou příslušností, které formují její kulturní a životní podmínky. Separace se obvykle

týká elit, které se záměrně oddělují od většinové společnosti kvůli svému bohatství a moci, například ve Spojených arabských emirátech žijí bohaté vrstvy izolovaně a určují chod společnosti. Segregace je naopak opačným jevem, kdy jsou lidé vytlačeni na okraj společnosti kvůli omezeným možnostem a nerovnému postavení. Dalším důležitým faktorem sociálního vyloučení je míra izolace dané skupiny od zbytku společnosti, která ovlivňuje její zapojení do sociálního, ekonomického i kulturního života (Sýkora, 2010, s. 23-24).

Svoboda (2025) ve svém článku *Pedagogické entnobyřle aneb tanec mezi hady*, uvádí nejvíce projevující se problémy související se sociálním vyloučením:

- Stigmatizace a ztížený přístup k legální práci, což vede k dlouhodobé nezaměstnanosti, závislosti na sociálních dávkách a materiální chudobě.
- Nízká úroveň vzdělání a omezené možnosti tuto situaci zlepšit, což ovlivňuje i vzdělávání dětí.
- Nezdravý životní styl obyvatel a špatné hygienické podmínky, což vede k horšímu zdravotnímu stavu.
- Apatie způsobená dlouhodobou chudobou a opakovanými neúspěchy, což vede ke ztrátě sebevědomí a orientaci na krátkodobé cíle.
- Uzavřený ekonomický systém zahrnující dluhy, zastavování majetku, lichvu a neformální ekonomiku.
- Vysoká kriminalita a výskyt sociálně patologických jevů, jako je prostituce, lichva, drogy a dealerství.
- Nízká právní gramotnost obyvatel, neznalost vlastních práv a povinností, což vede k neschopnosti se bránit.
- Sociální diskriminace, která se projevuje především na trhu práce a bydlení.

Celkově se jedná o začarovaný kruh, kdy se jednotlivé negativní faktory vzájemně posilují a prohlubují sociální vyloučení (Svoboda, 2025, s. 61-62).

Existují různé mechanismy, které specifickým způsobem vylučují osoby ze společnosti, mohou se objevovat v různých sférách života osob a v důsledku toho vzniká sociální vyloučení. Tyto mechanismy, jak už bylo zmíněno, mohou být různými formami vyloučení a to tedy prostorovým, ekonomickým, kulturním, sociálním vyloučením v užším smyslu a symbolickým vyloučením (Brož et al., 2007, s. 9).

Jedním z důsledků sociálního vyloučení může být vznik sociálně vyloučených lokalit, kterým se podrobněji věnujeme v následující podkapitole.

1.1 Sociálně vyloučené lokality

Sociálně vyloučené lokality vznikají v důsledku sociálního vyloučení jednotlivců ze společnosti. Tyto oblasti se vyznačují nekvalitním bydlením, urbanistickou odloučeností a omezenými možnostmi sociálního začlenění. Nízká úroveň bydlení se pak často promítá i do dalších aspektů života, jako je vzdělávání, zaměstnanost nebo zdravotní stav. Dalším závažným problémem je nedostatečná právní ochrana nájemníků bytů ve špatném stavu, které bývají navíc často přeplněné (Agentura pro sociální začleňování, 2024).

Určení vyloučené lokality je složité, protože je nutné rozlišovat mezi vyloučenou lokalitou a komunitou, přičemž není pravidlem, že vyloučená lokalita vždy musí být komunitou. Další komplikací je, že existují různé faktory, které by mohly lokalitu označit za vyloučenou, a zároveň není možné stanovit jasné hranice těchto lokalit, protože mohou být pohyblivé a nestálé (Mareš, 2006, s. 13).

Svoboda (2016) ve své studijní opoře dokumentu *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení* označil sociálně vyloučené lokality jako specifické oblasti, které jsou:

- **Prostorově izolované** – lokalita může mít podobu jednotlivého domu, ale také celé odloučené oblasti.
- **Sociálně izolované** – obyvatelé těchto lokalit jsou odloučeni nejen od majoritní společnosti, ale i od státních institucí a zdrojů.
- **Ekonomicky izolované** – obyvatelé mohou být zapojeni do nelegálních činností a nezapojují se do oficiální ekonomiky státu.
- **Kulturně odlišné** – v těchto lokalitách žijí lidé s jinou etnicitou než většinová společnost, což může ovlivňovat i jejich kulturní pojetí.
- **Symbolicky vyloučené** – toto označení se především vztahuje k obyvatelům romského etnika, kteří se často nezúčastňují na společenském životě majoritní společnosti, ale aktivně žijí ve svých komunitách (Svoboda, 2016, s. 11).

Situace sociálního vyloučení v ČR se zhoršuje a to má za důsledek vznik sociálně vyloučených lokalit. Z analýzy, kterou provedlo ministerstvo pro místní rozvoj v roce 2023, vyplynulo, že sociálním vyloučením v ČR je ohroženo více obcí, než v roce 2022 a

konkrétně počet těchto obcí stoupl o 80, z čísla 459 na 539. Kraje s nejvyšším počtem obcí ohroženými sociálním vyloučením jsou – Ústecký, Moravskoslezský a Karlovarský (Ministerstvo pro místní rozvoj, 2023).

Podle Ministerstva pro místní rozvoj „*Celorepublikový relativně negativní vývoj v obcích za sledovanou dobu byl výsledkem zvýšení počtu vyplacených příspěvků na bydlení (+81 tis. za průměrný měsíc roku), zvýšení počtu evidovaných uchazečů o zaměstnání na ÚP dle než 6 měsíců (+11 tis.) a zvýšení počtu vyplacených příspěvků na živobytí (+3 tis. za průměrný měsíc roku). Naopak ke snížení došlo v případě exekucí (-31 tis. osob) a předčasných odchodů (-150).*“ (Ministerstvo pro místní rozvoj, 2023, s. 6).

Sociálně vyloučené lokality se mohou lišit svou podobou, velikostí i mírou izolace. V následující části si proto přiblížíme různé formy těchto lokalit a jejich charakteristické rysy.

1.2 Formy sociálně vyloučených lokalit

Ghetta

První formou sociálně vyloučené lokality jsou ghetta, která představují rezidenční formu sociálního vyloučení. V těchto oblastech se koncentrují členové určité sociální či etnické skupiny, tvoří zde většinu obyvatel a často čelí ztíženým životním podmínkám. Ačkoli lze pojem ghetto použít i v souvislosti s bohatými komunitami, nejčastěji se vztahuje na lokality obývané sociálně znevýhodněnými lidmi. Jejich vznik bývá důsledkem kombinace několika faktorů, přičemž mezi hlavní patří diskriminace, často na základě rasy nebo etnického původu, a ekonomické vyloučení. V současné době můžeme jako typický příklad uvést černošské ghetta v USA (Sýkora, 2010, s. 26-27).

Slumy

Slumy představují další formu sociálně vyloučených lokalit, kterou si přiblížíme. Jejich definice se však liší podle jednotlivých států, protože závisí na socioekonomické situaci dané země a na tom, jak je společnost vnímá. Přestože se definice slumů v jednotlivých státech liší, jejich základní charakteristiky zůstávají stejné. Slumy jsou oblasti s nevyhovujícími životními podmínkami, kde domy bývají v havarijním stavu, chybí základní hygienická zařízení, jako jsou toalety, a často zde není ani přístup k pitné vodě. Kvůli těmto nedostatkům dochází k rychlému šíření nemocí přenášovaných vzduchem i vodou. Infrastruktura je v těchto lokalitách buď minimální, nebo zcela chybí. Lidé zde žijí v přeplněných domácnostech bez soukromí, často s několika dalšími nájemníky. Za slum lze považovat oblast, kde přibližně

60 až 70 obyvatel žije v podmínkách nesplňujících základní standardy bydlení (Agarwal, 2014, s. 74).

Etnické enkvály

Etnické enkvály jsou oproti dvěma předchozím formám dobrovolným sociálním vyloučením, tedy separací (Sýkora, 2010, s. 29). Tyto lokality jsou zpravidla homogenní a může se jednat o homogenitu skupiny jak etnickou, tak rasovou nebo národnostní a nehraje zde roli socioekonomický charakter ale nýbrž sociokulturní. Skupiny chtějí zde vyznávat stejné hodnoty, normy a oddělit se od majoritní společnosti, kde hrají roli minority a stanou se sami svou majoritou. Příkladem této etnické enkvály může být například tržnice SAPA v Praze nebo různé čtvrtě v americkém Chicagu (Šubrt, 2014, s. 124).

Gated communities (citadely)

Citadely vznikají především z iniciativy elit, které se oddělují od zbytku společnosti kvůli ekonomickým rozdílům nebo koncentraci moci. Obyvatelé těchto oblastí mají zpravidla vyšší sociální status, což je vede k úsilí o separaci. Tyto části měst jsou chráněny bezpečnostními systémy a tím jasně vymezeny vůči širší společnosti (Šubrt, 2014, s. 124). Citadely, často označované také jako "ghetta bohatých", představují uzavřené komunity chráněné různými bezpečnostními opatřeními. Sýkora ve svém článku *Rezidenční segregace* popisuje, jakými systémy jsou tyto oblasti zabezpečeny. Patří sem kontrolované vstupy, kamerové systémy a bezpečnostní služby, jejichž cílem je nejen ochrana obyvatel, ale především separace elit a omezení vstupu nežádoucích osob (Sýkora, 2010, s. 30).

Sociální vyloučení významně ovlivňuje fungování rodin, jejich životní podmínky i možnosti začlenění do společnosti. V následující podkapitole se proto zaměříme na specifika rodin, které žijí v podmínkách sociálního vyloučení.

1.3 Specifika rodin ze sociálně vyloučených lokalit

Rodinná výchova hraje zásadní roli v životě rodiny a má významný dopad na psychosociální vývoj jednotlivce. Poskytuje základy pro další výchovné vlivy a přispívá k celkovému rozvoji člověka i jeho začlenění do společnosti. Rodinné prostředí, socioekonomický status nebo kulturní a náboženské zázemí samy o sobě nezajišťují pozitivní ani negativní vývoj dítěte. Hlavní roli hrají individuální dispozice dítěte, které se dále formují vlivem rodiny, školy, širšího sociálního prostředí a médií. Rodiče svým dětem předávají životní zkušenosti, učí je hodnotám, zásadám a morálním normám, které sami považují za důležité. Tento proces

probíhá především prostřednictvím sociálního učení v rodinném prostředí. Hodnotová orientace v rodinách i celé společnosti prochází výraznými změnami, které mohou přispívat k nárůstu sociálně patologických jevů (Kaleja, 2014, s. 49-56).

Soužití rodin ve vyloučených lokalitách má určitá specifika a liší se tak od soužití rodin majoritní společnosti. Rodiny se často potýkají s finančními problémy, ale i s nezaměstnaností, nedostatečným vybavením domácností a sociálními problémy (Agentura pro sociální začleňování, 2025).

Rodiny v sociálně vyloučených lokalitách často bojují s nedostatkem financí a nízkou schopností rozdělování si finančních prostředků, což je nutí soustředit se na zajištění základních potřeb, jako je jídlo a bydlení, to má za následek omezené možnosti k vybavení bytu a domácnosti a investování do vzdělání nebo volnočasových aktivit dětí. Mnoho dětí vyrůstá v malém životním prostoru, často s širší rodinou, což jim neposkytuje dostatek soukromí ani vhodné podmínky pro učení (Agentura pro sociální začleňování, 2025).

Z důvodu odlehlosti vyloučených lokalit a omezenému přístupu, kvůli nerozvinuté infrastruktuře, jsou děti odkázány především na kontakt pouze s lidmi z vyloučené lokality. Kvůli nízké vzdělanosti dospělých a častému výskytu nezaměstnanosti, závislosti nebo nelegálních činností se děti setkávají s negativními vzory. V takovém prostředí si mohou osvojit nesprávné morální hodnoty, protože normy považované za problémové jinde vnímají jako běžné a přirozené (Agentura pro sociální začleňování, 2025).

Děti ze sociálně vyloučených lokalit často nemají dostatek podnětů a volnočasových aktivit, což je vede k hledání náhradní zábavy v hernách, nočních podnicích nebo zkoušením drog a vandalismem, některé se uchylují i k lehké kriminalitě (Agentura pro sociální začleňování, 2025).

Bezpečnost dětí v těchto lokalitách není prioritou a děti se mohou stát obětí lichvy, kuplířství nebo být fyzicky týrané. Od útlého věku se setkávají s projevy patologických jevů, jako je užívání drog, hazard nebo zvýšené projevy agresivity vůči druhým lidem (Agentura pro sociální začleňování, 2025).

Děti z vyloučených lokalit se také musí vypořádávat s určitou formou diskriminace jak například ve škole, tak i ve veřejném prostoru např. v obchodě. Pod tlakem majoritní společnosti, děti často vycítí, že jsou brány jako vyloučené a na základě toho, se tak začnou i identifikovat. K tomuto pocitu může přispět i to, že dítě často nemá podobné zájmy jako kolektiv, objevuje se i určitá jazyková bariéra mezi dětmi a často také má dítě špatný

prospěch ve škole, což také může vést k vyloučení z kolektivu dětí (Agentura pro sociální začleňování, 2025).

Jednou ze skupin, které jsou sociálním vyloučením výrazně zasaženy, jsou rodiny romského etnika. V následující podkapitole se proto zaměříme na jejich problémy skrz sociální vyloučení.

1.4 Sociální vyloučení rodin romského etnika

Sociální vyloučení rodin romského etnika je specifickým jevem ve společnosti, především kvůli toho, že lidé jsou vyloučení především na základě jejich etnicity. V ČR se tento problém většinou určitým způsobem přehlíží, i když je mnoho osob závislých na státním sociálním zabezpečení a žijí ve vyloučených lokalitách, kde byty nedisponují stavu, aby v nich někdo žil. Romská problematika bývá často popisována jako proces, v němž hrají roli různé stereotypy a zkreslené představy o Romech. Život Romů je zpravidla nahlížen skrze negativní optiku okolní společnosti, která je hodnotí na základě vlastních, často mylných závěrů. Okolí pak na základě těchto představ vstupuje do jejich života, a to i prostřednictvím institucí. Typickým příkladem takového zkreslení může být situace, kdy je někdo považován za neplatiče jen proto, že žije na ubytovně, přestože proti němu nikdy nebyl veden žádný takový záznam. Z tohoto může plynout určitá forma diskriminace vůči romskému etniku.

Jak už jsme zmiňovali, jeden z velkých problémů, které postihuje Romy ve vyloučených lokalitách je problematika bydlení, kdy žijí ve špatných podmínkách a nájemníci z nich pouze berou peníze, ale byty nechávají ve špatných stavech. Lidé romského etnika nemají často povědomí o různých ustanoveních a zákonech, proto se nebrání tomuto zacházení, ze strany majitelů bytů. Také často žijí ve větších počtech než by měli, tím pádem se byty rychleji opotřebovávají.

Dalším velkým tématem, které je často spojováno s Romy, postižené sociálním vyloučením, je nezaměstnanost a chudoba a také to má své odůvodnění, že je to s nimi spojováno. V drtivé většině jsou totiž dlouhodobě nezaměstnaní a berou spíše jen fušky, za které také nejsou dobře ohodnoceni a často to bývá „po známosti“, anebo nelegální cestou. (Hirt, Jakoubek, 2006, s. 25-44). Romové, kteří však mají zájem o zaměstnání, se v práci setkají s diskriminací nebo vyloučením z pracovního kolektivu a vztahy nejsou příznivé (Egi, 2020, s. 8).

Diskriminace, stereotypy a předsudky jsou běžnými jevy v české společnosti ve všech sférách, kdy Romové jsou jednou z cílových skupin těchto nežádoucích jevů v sociální sféře

státu. Stalo tak po pádu komunistů, kdy lidé, kteří tuto nenávist vůči Romům šířili, měli určitý vliv ve společnosti a Romové tvořili velké procento sociálně vyloučených osob v ČR (Weinerová, 2015, s. 72).

2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG

Druhá kapitola této bakalářské práce se zaměřuje na profesi sociálního pedagoga. Nejprve představíme vývoj a historii oboru sociální pedagogika, načež se budeme věnovat samotné roli sociálního pedagoga jeho začlenění do systému pomáhajících profesí, kompetencím a náplni práce. Závěrečná podkapitola se pak soustředí na práci sociálního pedagoga s dětmi ze sociálně vyloučených lokalit.

Sociální pedagog je odborník, který disponuje vysokoškolským nebo vyšším odborným vzděláním v oboru sociální pedagogika či sociální práce. Přestože se jedná o důležitou profesi s potenciálem pozitivně ovlivňovat životy dětí a rodin, její postavení v českém legislativním rámci zůstává dosud nejasné (Asociace sociálních pedagogů, 2022). Absence legislativního ukotvení představuje dlouhodobý problém. Tato problematika je v České republice opakovaně diskutována již řadu let a samotní sociální pedagogové aktivně usilují o oficiální legislativní zakotvení své profese. Již v roce 2004 byli díky novele zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, zmíněni, avšak pouze v souvislosti s již existujícími profesemi, jako je například vychovatel, nikoliv jako samostatná pracovní pozice. Dalším milníkem bylo Usnesení Vlády ČR ze dne 11. května 2016, které se týkalo kroků spojených s integrací Romů, v rámci tohoto usnesení se počítalo s tím, že do roku 2019 bude pozice sociálního pedagoga jasně definována a měla být stanovena odborná činnost, kvalifikace, standard vzdělání, legislativní ukotvení i způsob financování a ani tento záměr však nebyl realizován. V roce 2017 byl sociální pedagog opětovně zahrnut do návrhu novely zákona č. 563/2004 Sb., tentokrát v souvislosti s podpůrnými opatřeními pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ani tentokrát však zákon neprošel schvalovacím procesem. Další naděje se objevila v roce 2020, kdy se znovu jednalo o uzákonění této profese, záměr byl však zbrzděn pandemií Covid-19, která odsunula tuto problematiku (Lorenzová, 2023, s. 323-324). V současné době se opět projednává novela školského zákona, která se mimo jiné zabývá i možností zakotvení pozice sociálního pedagoga v rámci zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Naděje na legislativní uznání této profese tedy stále přetrvává (Asociace sociálních pedagogů, 2025).

Na úvod kapitoly jsme představili profesi sociálního pedagoga v současnosti a proces snahy o její legislativní ukotvení. V následující podkapitole se zaměříme na historii oboru sociální pedagogika a jeho vymezení.

2.1 Sociální pedagogika, její historie a vymezení vědního oboru

Sociální pedagogika vzniká na přelomu 19. a 20. století, v ČR se začala rozvíjet později, tedy až ve 20. století, oproti jiným zemím, jako je například Německo nebo Polsko (Kraus, 2010, s. 15-16). Důležitým jménem pro rozvoj sociální pedagogiky v České republice, byl G.A. Lindner, kdy v době jeho působení, počátky sociální pedagogiky prostoupily i do naší země. První zmínka o sociální pedagogice v České republice byla v díle G. A. Lindnera, *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*, použita spíše ve smyslu rozpravy o výchově, především na její sociální funkci. Na G. A. Lindnera navázal poté A. I. Bláha, který na rozdíl od Lindnera řešil spíše prostředí, ve kterém lidé žijí, než výchovu ke společenskému životu. V období první republiky však dále nenajdeme výrazné osobnosti zabývající se oborem sociální pedagogiky (Kraus, 2010, s. 11-15). Dalšími důležitými jmény české sociální pedagogiky je, František Drtina, který formoval nové cíle výchovy a zaměřil se na výchovu spíše v souvislosti sociální výchovy. Dále Otakar Kádner, je také významným jménem české sociální pedagogiky, kdy „*charakterizoval sociální pedagogiku jako disciplínu, která ukazuje cíle a učení výchovy pro lidi a společnost*“, jak uvádí Čech, Jůvová a Šmída ve své publikaci *Sociální pedagog a jeho role v kontextu potřeb základních škol*. Poté v roce 1928, Stanislav Velinský vydal monografii *Individuální základy sociální pedagogiky*, kde definoval cíle a úkoly sociální pedagogiky a to na:

- Rozvoj osobnostních dispozic
- Diagnostika aktuálního stavu vývoje osobnosti a jejích změn
- Pozorování vývojových fází a stanovení ohnisek změny
- Podporovat rozvoj pomocí optimálních metod
- Systematizace metod osobního rozvoje

Dalšími jmény jsou například Karel Galla, kdy jeho význam měl přesah spíše do zahraničí a teoretické základy moderní sociální pedagogice položil autor Blahoslav Kraus (Čech, Jůvová, Šmída, 2024, s. 15-16).

Vymezení pojmu vždy není jednoznačné a mnoho autorů se může ztotožňovat s jinými pohledy na pojetí vědy, není proto jinak ani u sociální pedagogiky. Procházka tak ve své knize *Sociální pedagogika* zastřešil všechny tyto přístupy k pojetí a autory spadající do dílčích pojetí v jedné z kapitol knihy:

- **Sociální pedagogika jako nauka o vztazích prostředí a výchovy** – Tento přístup se především zaměřuje na prostředí, ve kterém dítě žije, rodinu, kterou je vychováván a osoby, se kterými je v kontaktu, jako jsou například vrstevníci a zda tyto faktory mohou mít na dítě určité dopady. Dále se zabývají tématy, jako je mimoškolní výchova, zájmové činnosti a celkově pedagogice volného času. Mezi zástupce tohoto přístupu patří R. Wroczynski, O. Baláž nebo M. Přadka (Procházka, 2012, s.175).
- **Sociální pedagogika jako normativní věda o výchově člověka** – Přístup se hlavně zabývá otázkou výchovy, která je úzce spojena s budoucností dítěte. Shodují se, že výchovný proces by měl mít určitý cíl a k naplnění cíle, by mělo být dítě určitým způsobem vedeno, paradoxně se stále ale zabývají otázkou „nechat růst“ nebo „vést“. Představitelé přístupu jsou J. Lukas, J. L. Mess nebo E. G. Skiba (Procházka, 2012, s.175).
- **Sociální pedagogika jako životní pomoc** – V tomto přístupu je sociální pedagogika brána ve velmi širokém měřítku a to jako pomoc všem věkovým skupinám při výchově, vzdělání a celoživotním učení. Představiteli jsou Bakošová, Emmerová nebo Bauman (Procházka, 2012, s.175).
- **Sociální pedagogika jako věda o deviacích sociálního chování** – Zde by se sociální pedagogika měla zabývat především patologickými jevy, které vykazují lidé, jako jsou například deviace a také zda jejich sociální prostředí může přispět k rozvoji rizikového chování. Sociální pedagogika by pak měla provádět určité preventivní kroky nebo resocializovat sociálně vyloučené osoby zpátky do společnosti a zlepšit jejich kvalitu života ve více aspektech. Představiteli přístupu jsou H. Huppertz, E. Schnitzler nebo P. Gabura (Procházka, 2012, s.175 – 176).

Tak jako u pojetí sociální pedagogiky se u předmětu vědní disciplíny setkáme s nepřesným vymezením a autoři ho vnímají odlišně. Dle Krause (2010) je předmětem sociální pedagogiky u některých autorů životní pomoc, kdy sociální pedagog by měl pomoci lidem v nepříznivé životní situaci, kteří se s tím nedokáží vypořádat sami a jsou určitým způsobem ohroženi a selhávají zde běžné způsoby psychosociálního vývoje a výchova. Větší část autorů se však přiklání k předmětu sociální pedagogiky v kontextu určitého každodenního života jedince, kdy sociální pedagog by měl určitým způsobem ochránit jedince před výskytem negativních jevů a podporuje změny v sociálním prostředí, tak aby byli pro jednotlivce akceptovatelné a v souladu s jeho individuálními potřebami, bez ohledu na věk jedince.

Pokud se však budeme dívat na předmět sociální pedagogiky obecně, lze říci, že jsou ním sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti. Z tohoto pojetí předmětu sociální pedagogiky pak plynou dvě funkce a to preventivní neboli profylaktická a terapeutická neboli kompenzační (Kraus, 2010, 45-46).

Po seznámení se s historií oboru sociální pedagogika a jeho vymezením se nyní zaměříme na roli sociálního pedagoga v systému pomáhajících profesí, kde prozkoumáme jeho postavení a propojení s dalšími profesemi v oblasti pomoci a také jeho legislativní ukotvení.

2.2 Sociální pedagog v systému pomáhajících profesí

Sociální pedagog má velmi nepříznivou pozici v systému pomáhajících profesí, protože není jasně vymezen a ukotven v legislativě ČR. Tato problematika se aktivně řeší pomocí různých projektů, které mají ukázat potřebnost této pozice. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy podpořilo návrh sociálních pedagogů především tedy návrh Asociace sociálních pedagogů, která se aktivně podílí na ukotvení pozice do legislativy a vnímá pozici jako podporu při výchovně-vzdělávacím procesu dětí. Pokud by se povedlo sociálního pedagoga zakotvit do legislativy, pozice by byla spravovaná podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a také ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Čech, Jůvová, Šmída, 2024, s. 29). Bývalý ministr Gazdík v článku vydaném Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, že „*Je totiž nutné si uvědomit, že zakotvením jakékoli pozice v zákoně o pedagogických pracovnících dochází pouze ke stanovení kvalifikačních předpokladů pro vykonávání dané pozice, nejde tedy o vznik nároku na tuto pozici nebo úpravu jejího financování,*“ dále pak výrok odůvodnil ještě nedostatek zkušeností s pozicí sociálního pedagoga, zda bude přínosná (MŠMT, 2022). Dalšími zákony, se kterými sociální pedagog může být spojován, jsou zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí.

Sociální pedagog nachází uplatnění v široké škále institucí a oblastí, které se zaměřují na práci s dětmi, mládeží, dospělými i seniory. Jeho činnost se často pohybuje na pomezí výchovy, sociální práce, prevence rizikového chování a podpory sociálního začleňování. Uplatnění této profese lze rozdělit do několika resortů:

a) Resort školství, mládeže a tělovýchovy:

Sociální pedagogové se mohou uplatnit ve školních klubech, školních družinách a domovech mládeže, kde napomáhají k rozvoji volnočasových a vzdělávacích aktivit. Dále je možné jejich působení v dětských domovech, a to zejména jako vychovatelé v ubytovacích zařízeních. Další možností jsou domy dětí a mládeže či střediska volného času, stejně jako instituce výchovného poradenství, včetně výchovných poradců na školách. Významná je také jejich role v preventivních systémech, kde mohou působit jako koordinátoři prevence nebo metodici prevence v krizových centrech a střediscích pro mládež. Specifickou oblastí je také sociálněvýchovná a osvětová činnost zaměřená na seniory.

b) Resort spravedlnosti:

V tomto resortu mohou sociální pedagogové pracovat v oblasti penitenciární a postpenitenciární péče, např. jako vychovatelé v nápravných zařízeních a věznicích, případně v institutu mediace a probační služby.

c) Resort práce a sociálních věcí:

Další možností je práce jako sociální asistenti, sociální kurátoři pro mládež nebo pracovníci v institucích sociálněvýchovné péče o seniory či v ústavech sociální péče.

d) Resort vnitra:

Uplatnění mohou najít také v uprchlických táborech, při výkonu obvodní (okresní) služby nebo v oblasti kriminální prevence.

e) Oblast církevních, společenských a neziskových organizací:

Zde sociální pedagog působí především v institucích péče o mládež, nadacích, humanitárních a charitativních organizacích nebo ve střediscích křesťanské pomoci.

Je však důležité poznamenat, že výše uvedený přehled zahrnuje jak instituce, které již s pracovníky tohoto typu počítají, tak i ty, kde je třeba jejich uplatnění teprve systémově zakotvit v rámci oficiální nomenklatury profesí. V některých případech může výkon činnosti sociálního pedagoga vyžadovat další specializační vzdělání – například pro oblast mediace a probační služby, nebo pro působení v některých zdravotnických zařízeních (např. rehabilitační zařízení, kontaktní protidrogová centra apod.). Profesi sociálního pedagoga lze zároveň zařadit mezi tzv. pomáhající profese, což znamená, že i na její výkon se vztahuje určitý etický kodex, jehož cílem je zajistit profesionalitu, lidský přístup a etickou odpovědnost pracovníků ve vztahu ke klientům, kolegům i širší společnosti. (Kraus, 2010, s. 205-206).

Po prozkoumání role sociálního pedagoga v systému pomáhajících profesí se zaměříme na jeho konkrétní kompetence a činnosti.

2.3 Kompetence a činnosti sociálního pedagoga

Profese sociálního pedagoga je založena na souboru odborných a obsáhlých mezioborových znalostí, které se uplatňují při konkrétních intervencích například ve výchově, zároveň také jsou důležité etické a osobnostní kvality sociálního pedagoga (Daněk et al., 2024, s. 32). Sociální pedagog se ve své profesi pohybuje v rámci vztahů s jednotlivci a skupinami, přičemž jeho činnost je úzce propojena s konkrétními organizačními a společenskými strukturami, také jeho úkolem není pouze vykonávat odborné činnosti, ale rovněž sehrávat roli koordinátora a aktivního účastníka pracovních procesů. Význam profese je postaven nejen na odborných znalostech, ale i na osobnostních kvalitách, které ovlivňují kvalitu práce s klienty. Důležitým aspektem výkonu této profese je schopnost vést klienty k hlubšímu pochopení jejich situace a k samostatnému hledání řešení. Odborná způsobilost sociálního pedagoga musí být proto podpořena jak teoretickými vědomostmi, tak schopností komunikace, empatie a citlivého přístupu. Sociální pedagog působí jako průvodce, který klienty nejen naslouchá, ale aktivně je podporuje v jejich osobnostním a životním rozvoji. Aby mohl efektivně reagovat na potřeby klientů a přizpůsobovat se proměnlivým podmínkám, je třeba, aby měl široké spektrum kompetencí. Ty lze rozdělit do několika kategorií:

- Odborné kompetence (např. schopnost aplikace vědeckých poznatků)
- Psychologicko-poradenské (motivace klienta, vedení rozhovorů, řešení krizí)
- Komunikační (vztahová dovednost a efektivní interakce s klientem)
- Organizační (plánování, řízení a udržování pořádku v profesní činnosti)
- Diagnostická a intervenční (porozumění myšlení a problémům klientů, schopnost určit příčiny a navrhnout vhodnou pomoc)
- Reflexe vlastní činnosti (sebereflexe, hodnocení vlastní práce, schopnost upravit postupy na základě výsledků)

Tyto složky kompetencí se vzájemně prolínají a dohromady tvoří základ kvalitní profesní praxe sociálního pedagoga (Procházka, 2012, s. 221). Existuje však velká řada různých rozdělení kompetencí sociálního pedagoga, takže rozdělení opět není jednotné a u různých autorů se může lišit.

Činnosti sociálního pedagoga mají určité roviny podle toho, ke komu se vztahují. Sociální pedagog může své činnosti soustředit na pedagogy, žáky, rodiče, ale i instituce a organizace nebo je také vzájemně propojit. Sociální pedagog má velmi obsáhlou škálu činností, které vykonává, my jsme si vybrali popis činností sociálního pedagoga na základní škole, z důvodu, že v praktické části každý z našich informantů pracuje na základní škole. Pokud se tedy budeme bavit o činnostech sociálního pedagoga na základní škole, jeho náplní práce je individuální podpora dětí ve spolupráci s rodinou a také se snaží monitorovat chování dítěte a tím zamezit nežádoucím projevům chování včas. Dále poskytuje poradenství pro žáka, ale i jejich rodiny. Poradenství se může vztahovat právě k například projevům rizikového chování žáka a jak dále postupovat, aby se projevy zmírnily nebo neopakovaly. Sociální pedagog ve škole také vede děti k sociální výchově a pozitivnímu vztahu k sociální sféře. Důraz při spolupráci sociálního pedagoga a jakéhokoliv subjektu, se klade na dobrovolnost spolupráce, důvěru a respektu (Lorenzová, 2023, s. 322).

Lorenzová (2023) také ve své publikaci uvádí rozdělení činností sociálního pedagoga dle Asociace (AVSP, 2014):

- **Vzdělávací a osvětová činnost** – Tvorba programů a projektů, které mají edukativní charakter a jsou především zaměřeny na děti, rodiče, učitele a komunitu.
- **Sociálně-výchovná a preventivní činnost** – Aktivita podporující zdravý životní styl žáků a jejich začlenění do společnosti, také obsahují prevenci proti sociální exkluzi a projevům nenávisti vůči jiné rase či etniku, jako je například rasismu nebo xenofobie.
- **Podpůrná, intervenční a ochranná činnost** – Pomoc v krizové životní situaci žákovi i jeho rodině a s tím spojená intervence a integrace žáků se sociálním znevýhodněním.
- **Poradenská a mediační činnost** – Řešení negativních jevů v kolektivu žáků, také poskytování poradenství dětem, rodičům a komunitám.
- **Reedukační činnost** – Snaha o změnu vzorců chování, které mohou mít negativní charakter a zároveň snaha o to, aby si jedinci osvojili pozitivní návyky.

- **Analyticko-diagnostická a depistážní činnost** – Monitoring prostředí na půdě školy a identifikace dětí ohrožených sociálním znevýhodněním.
- **Koordinační a organizační činnost** – Spolupráce s dalšími subjekty, především na plánování preventivních programů nebo spolupráce při terciální prevenci (OSPOD, kurátoři pro děti a mládež, probační služba, neziskové organizace) (Lorenzová, 2023, s. 323-324).

Po objasnění kompetencí a činností sociálního pedagoga se zaměříme na specifika jeho práce s dětmi z vyloučených lokalit, kde se jeho role stává důležitou pro podporu a integraci těchto dětí do společnosti.

2.4 Sociální pedagog při práci s dětmi z vyloučených lokalit

Při práci se sociálně znevýhodněnými žáky musíme využívat specifické postupy a aktivity. Do skupiny dětí se sociálním znevýhodněním dle Metodiky práce pro sociální pedagogy vydanou Asociací sociálních pedagogů spadají i děti, které pochází ze sociálně vyloučených lokalit, protože prostředí, ve kterém není žák podporován ve vzdělávání a přípravě k němu, může být jeden ze sociálně znevýhodňujících faktorů. Uvádí, že sociální pedagog by měl dítěti poskytnout podporu, která by měla zvýšit pravděpodobnost rozvoje dítěte, školního úspěchu anebo také psychosociální pohody v osobním životě dítěte. Také je důležité, aby sociální pedagog pozoroval a posuzoval možné bariéry ne-zdravotního charakteru (Daněk et al., 2024, s. 187).

Prvním důležitým krokem při práci s takovým dítětem je identifikace tohoto dítěte a následný monitoring. Podle posuzovací škály určí, nakolik může být dítě negativně ovlivněno. Míru znevýhodnění pak rozlišují ve čtyřech různých oblastech. Na identifikaci se podílí i třídní učitel nebo jiní pedagogičtí pracovníci, sociální pedagog zde především spolupracuje s rodinou dítěte anebo provádí terénní práci. Výsledkem procesu identifikace je pak popis toho, na co zaměřit vzdělávací podporu ve škole (Daněk et al., str. 188, 2024).

Dále je důležité snižovat rozdíly ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Sociální pedagog zde vystupuje jako koordinátor a snaží se najít zdroje, aby systém prevence a pomoci fungoval. (Daněk et al., 2024, s. 189).

Asociace sociálních pedagogů uvádí v metodice aktivity, které by měly pomoci k snížení rozdílů ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a jsou zaměřené jak na žáky, rodiny

žáků, pedagogické pracovníky, tak i na externí instituce a komunitu. Aktivitu, které sociální pedagog směřuje na žáky mohou být například ty, které podporují vztahy ve třídě nebo uvedení ostatních spolužáků do kulturního kontextu znevýhodněného žáka, například představení tradic rodiny žáka. Dále sociální pedagog provádí doučování nebo kariérní poradenství, aby podpořil motivaci a školní úspěšnost znevýhodněného žáka. Sociální pedagog zde figuruje i jako forma podpory v různých nelehkých životních situacích, jako jsou například traumata, dysfunkční rodina nebo i šikana žáka. Rodiče těchto dětí se často nachází v nelehké finanční situaci, a proto sociální pedagog zajišťuje prostředky, aby se žák mohl zúčastnit například lyžařských kurzů, škol v přírodě atd. Také zajišťuje prostředky na pomůcky, stravování nebo i hygienické potřeby a pomůcky (Daněk et al., s. 189-190, 2024).

Ve vyloučených lokalitách často žijí lidé romského etnika a v metodice pro školní sociální pedagogy z roku 2019, mají kapitolu o komunikaci s romskými žáky a rodiči. Právě komunikace s romskými žáky a rodiči, může být rozdílná oproti práci s českými žáky. V metodice spíše uvádí kulturní odlišnosti, od kterých pak odvozují činnosti, nebo postupy, jakými by se měl sociální pedagog řídit. Jako první uvádí kolektivní rozhodování v romských rodinách, kdy zde ještě stále mívá nejvyšší váhu názor staršího muže, a proto bychom neměli očekávat rozhodnutí například o následujících krocích při řešení problému hned, ale dát jim možnosti, které mohou prokonzultovat se zbytkem rodiny. Další kulturní odlišností uvádí to, že stále fungují tradiční mužské a ženské role v romských rodinách, kdy když matka nemůže hlídat své děti, kvůli například vyřizování na úřadech, přirozeně spadá péče o mladší děti na nejstarší dceru, která by ale měla být ve škole. Také nejmladší dítě rodiny, je středobodem všeho, což si starší sourozenci uvědomují a může to také hrát roli v určitých situacích. Dalším problémem při komunikaci s romskými rodiči může být to, že nepřiznají, že nám nerozumí a pouze kývou, což při komunikaci s českými rodiči bereme jako souhlas. Proto bychom se měli jako sociální pedagogové průběžně ujistovat o tom, zda nám rodiče rozumí a zda s tím souhlasí, ale takovým způsobem aby to rodiče nebrali jako urážku (Červeňáková, Figelová, Nováková, Pinterová, Svačinová, Pecková Svitáková, Šislovská, Tobola, 2019, s. 37).

II PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumná část této bakalářské práce se zaměřuje na profesní zkušenosti sociálních pedagogů, kteří pracují v sociálně vyloučených lokalitách. Cílem výzkumu je lépe pochopit, jaká specifika tato práce přináší, jaké výzvy a faktory ovlivňují jejich práci. Výzkum se zaměřuje nejen na to, jak sociální pedagogové vykonávají svou každodenní praxi, ale také na jejich osobní prožitky, emocionální nároky a zkušenosti s komunikací s rodinami, školami a dalšími institucemi. Zároveň zkoumá, jak tyto zkušenosti formují jejich přístup k práci.

3.1 Výzkumný problém

Výzkum se zabývá profesními zkušenostmi sociálních pedagogů při práci s dětmi ze sociálně vyloučených lokalit. Za sociálně vyloučenou lokalitu můžeme považovat například dům, čtvrť nebo ulici, kde žijí lidé v nevyhovujících podmínkách a můžeme u nich najít znaky sociálního vyloučení. Tyto části měst, obcí či vesnic nejsou velmi oblíbenými mezi ostatními obyvateli a často bývají označovány hanlivými názvy, jako jsou například „špatná adresa“, „problémové místo“ (Čada, 2015, s. 11). Počet obcí, které jsou ohrožené sociálním vyloučením, stoupá. Podle statistiky, kterou vydala Agentura pro sociální začleňování, která spadá pod Ministerstvo pro místní rozvoj (Ministerstvo pro místní rozvoj, 2023), se touto problematikou v roce 2023 muselo potýkat o 80 obcí více než v roce 2022 a konkrétně počet obcí ohrožených sociálním vyloučením stoupl ze 459 na 539 obcí

Napříč tomu, že výskyt sociálně vyloučených lokalit stoupá a sociální vyloučení se ve společnosti vyskytuje častěji, metodik, jak přesně postupovat při práci s lidmi a dětmi z vyloučených lokalit není mnoho (Agentura pro sociální začleňování, 2024). Náš výzkum se zaměřuje na profesní zkušenosti sociálních pedagogů pracujících s dětmi z vyloučených lokalit.

Sociální pedagogové, kteří pracují v sociálně vyloučených lokalitách, vykonávají terénní sociální práci, která je realizována formou terénních programů podle §69 zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. Pracují tedy s dětmi, které se potýkají se sociálním znevýhodněním. Tyto děti žijí v prostředí, které není dostatečně podněcující k jejich optimálnímu rozvoji ve školním prostředí (Daněk et al., 2024, s. 187). Ve výzkumu bychom proto chtěli odhalit zkušenosti z praxe odborníků, kteří se touto problematikou zabývají a mohli tak předat své know-how například dalším sociálním pedagogům. Výzkum

by také mohl ostatním sociálním pedagogům nabídnout efektivní metody asertivní komunikace, které by mohli poté využívat v praxi například při komunikaci s rodinou, žákem či dalšími institucemi. Tak jak výzkum může nabídnout pozitivní stránky, tak také může ukázat úskalí práce sociálního pedagoga ve vyloučených lokalitách.

3.2 Cíl výzkumu

Nejprve je nezbytné jasně vymezit výzkumné cíle a posoudit jejich relevanci a významnost, aby bylo opodstatněné se jimi zabývat. Formulace výzkumného problému následně vychází z definovaných cílů (Švaříček, Šed'ová, 2010, s. 62-64). Naším hlavním výzkumným cílem je zjistit profesní zkušenosti sociálních pedagogů s prací s dětmi z vyloučených lokalit.

3.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky mají funkci pomyslného středobodu výzkumu, kolem kterého se vše točí. Mají za úkol udávat směr výzkumu, aby se výzkumník neodklonil od cílů výzkumu a tvořil cestu, jak výzkum realizovat (Švaříček, Šed'ová, 2010, s. 69).

Hlavní výzkumná otázka:

- HVO: Jaké jsou profesní zkušenosti sociálního pedagoga s prací dětmi z vyloučených lokalit?

3.4 Pojetí výzkumu

Pro realizaci našeho výzkumu jsme zvolili kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum jsme zvolili na základě našeho výzkumného cíle, který je zjistit profesní zkušenosti sociálních pedagogů s prací s dětmi z vyloučených lokalit. Jedná se nám tedy především o to, blíže nahlédnout pod pokličku sociálním pedagogům a zjistit jaká určitá specifika nese práce s dětmi z vyloučených lokalit. Hendl (2008) ve své publikaci Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace, uvádí, že činnost výzkumníka kvalitativního výzkumu bývá přirovnávána k činnosti detektivní. Při této činnosti výzkumník sbírá data od různých osob, analyzuje data, vyvodí z dat závěry, pracuje v terénu, zkrátka snaží se zjistit co nejvíce informací a zároveň aby výzkumník šel do hloubky dat (Hendl, 2008, s. 48). My jsme v našem výzkumu provedli všechny zmíněné činnosti a také jsme se snažili jít do hloubky dat, proto jsme si vybrali kvalitativní výzkum.

3.5 Výzkumný soubor

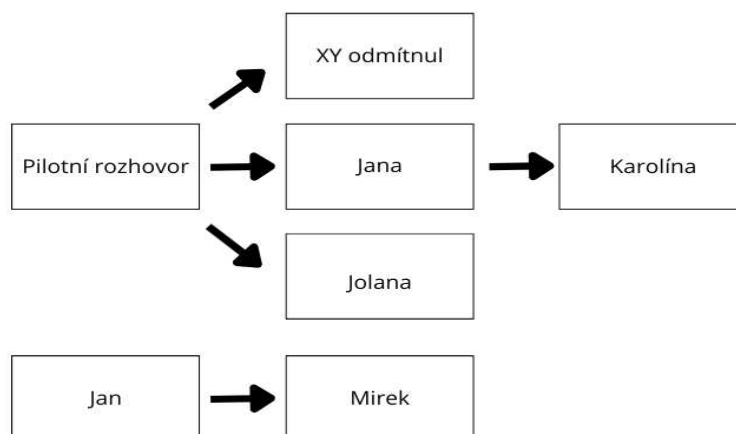
Výzkumný soubor v tomto kvalitativním výzkumu tvoří celkem 6 účastníků, z toho 4 ženy a 2 muži. Výběr výzkumného souboru byl rovněž ovlivněn metodou „snowball sampling“, kdy účastníci doporučovali další informanty. Tato metoda umožnila získat další relevantní účastníky, kteří splňovali stanovená kritéria, a tím obohatila výzkumný soubor.

Kritéria, které jsme stanovili pro výběr informantů do výzkumu:

1. Osoba, s minimálně tříletou odbornou praxí na pozici sociálního pedagoga.
2. Osoba pracující v libovolné organizaci, kde se zaměřuje na práci s dětmi z vyloučených lokalit.
3. Osoba, která je ochotna dobrovolně poskytnout své profesní zkušenosti z oblasti práce s dětmi z vyloučených lokalit.

Pro výběr informantů jsme využili metodu sněhové koule, která se často uplatňuje v kvalitativním výzkumu. Podle Miovského (2006) tato metoda kombinuje prvky účelového a náhodného výběru, přičemž konkrétní podoba kombinace se může v jednotlivých případech lišit. Klíčovým krokem této metody je získání prvních informantů, což lze zajistit prostřednictvím institucí nebo na základě osobních kontaktů. Tito informanti následně doporučí další vhodné účastníky výzkumu. Výběr nových informantů probíhá podle předem stanovených kritérií, která určují jejich vhodnost pro daný výzkum (Miovský, 2006, s. 131-132). Princip metody sněhové koule jsme zachytili na obrázku č. 1:

Obrázek 1 - Princip metody sněhové koule



Pravá jména informantů jsme nahradili pseudonymy, čímž jsme zajistili jejich anonymitu ve výzkumu. Přesto si díky převodní tabulce zachováváme možnost zpětné identifikace, pokud by to bylo v budoucnu nezbytné. Po celou dobu výzkumu však budou informanti vystupovat výhradně pod svými pseudonymy.

Magda

Sociální pedagožka, která pracuje na základní škole. Na pozici sociálního pedagoga působí 15 let, dříve pracovala na městském úřadě jako sociální pracovnice, měla na starosti celou jednu vyloučenou lokalitu ve městě.

Jana

Sociální pedagožka pracující na základní škole. Na pozici sociálního pedagoga pracuje 3 roky, ale v organizaci už působí 10 let, předtím byla na pozici asistenta pedagoga i s vystudovaným magisterským titulem. Poté ve škole vznikla pozice sociálního pedagoga, protože škola měla nárok na tuto pozici z důvodu získání projektu, ze kterého mohli sociálního pedagoga financovat.

Jolana

Na pozici sociálního pedagoga pracuje 3 roky, ale dětem z vyloučených lokalit se věnuje už 11 let, dříve působila na pozici sociálního kurátora. Paní Jolana pracuje na základní škole, ve městě, které je z velké části sociálně vyloučená lokalita a žije tam převážně romská komunita.

Karolína

Paní Karolína působí jako sociální pedagog na základní škole 3 roky, dětem ze sociálně vyloučených lokalit se však věnuje dlouhých 20 let. Dříve pracovala na pozici sociálního pracovníka v různých institucích, jako jsou například nízkoprahové kluby nebo církevní instituce.

Jan

Pan Jan pracuje jako sociální pedagog také na základní škole. Profesi vykonává 11 let a zároveň od roku 2019 pracuje v neziskové organizaci na pozici sociálního pracovníka a sociálního pedagoga.

Mirek

Pan Mirek pracuje na pozici sociálního pedagoga 4 roky a to na základní škole. S dětmi z vyloučených lokalit ale pracuje už 11 let, dříve působil jako asistent pedagoga.

3.6 Metoda sběru dat

Jako výzkumnou techniku jsme zvolili strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, na základě toho že budeme provádět kvalitativní rozhovor. Tento rozhovor jsme zvolili, protože potřebujeme minimalizovat zásah tazatele do kvality získaných dat. Data, při použití strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami, se snadněji vyhodnocují, protože témata se v rozhovorech často opakují a lépe se vyhledávají. Také redukuje rozdílnot otázek kladených informantům a v důsledku toho můžeme mezi rozhovory hledat spojitosti (Hendl, 2008, s. 173).

Rozhovor je tvořen z dvaceti tří hlavních otázek, u kterých většina má ještě jednu podotázku, která pobídne respondenta většinou k více podrobnějšímu popisu nebo nastínění situace z praxe, z důvodu toho že zkoumáme profesní zkušenost informantů.

Rozhovory byly realizovány v prostředí, které si zvolili respondenti a které jim bylo nejvíce příjemné. Před začátkem každého rozhovoru jsme opět připomněli respondentům, že rozhovor bude nahráván a také že bude anonymní a rozhovor bude sloužit pouze pro účely bakalářské práce a zda s tím opravdu souhlasí.

Poté co respondenti souhlasili s nahráváním a byli seznámeni s účely rozhovoru a také ujištění o jejich anonymitě, rozhovor mohl začít. Nejprve jsme zvolili úvodní otázky, které mají navodit příjemnou atmosféru a tzv. „prolomit ledy“, počáteční otázky byly spíše typu „v jakém zařízení pracujete“, „jak dlouho pracujete na pozici sociálního pedagoga“ apod.

Na úvodní otázky plynule navázaly otázky z praxe, jejich profesní zkušenost. Ptali jsme se na metody užívané při práci s dětmi z vyloučených lokalit, dále například na jejich zkušenosti při práci s komunitou atd., abychom zjistili náplň jejich práce a jak moc se liší od práce sociálního pedagoga, který nepůsobí ve vyloučených lokalitách, vlastně co je na jejich práci speciálního.

Když už jsme navázali důvěru s respondenty, v poslední části rozhovoru jsme se zabývali jejich prožíváním, zda jim při jejich práci něco chybí, jestli je pro respondenty práce potěšením nebo zda zažili vyhoření při vykonávání profese sociálního pedagoga ve vyloučených lokalitách.

Otázky které byly kladeny respondentům, jsou součástí přílohy I.

3.7 Metoda zpracování dat

Pro analýzu dat byla využita metoda tematické analýzy. Nejprve byly s respondenty realizovány nahrávané rozhovory, které byly následně doslovně přepsány do textové podoby. Poté byla data kódována.

Pomocí tematické analýzy můžeme hledat, analyzovat a lokalizovat vzorce v posbíraných datech. Tematická analýza také může data určitým způsobem organizovat nebo vysvětlovat či interpretovat výzkumné téma (Boyatzis, 1998).

Tematická analýza má jednotlivé fáze, přesně šest, které představují autoři Braun & Clarke (Braun, Clarke, 2006, s. 15). Jednotlivé fáze nemusí jít striktně po sobě, tím způsobem že bychom se k předchozí fázi nemohli vrátit zpátky, právě naopak, podle naší potřeby můžeme jít jak vpřed v procesu, tak i vzad

Postupovali jsme tedy podle návodu, které ve své publikaci „*Using thematic analysis in psychology*“ uvádí Braun & Clarke a prošli jsme procesem všech šesti fází tematické analýzy, které vám teď představíme:

1. Seznámení se s daty

Provedeme transkripci dat a následně data opakovaně čteme a hledáme souvislosti mezi daty. Soubor dat bychom si měli pročíst minimálně jednou, než začneme data kódovat, z důvodu možného utváření souvislostí už v této fázi. Autoři doporučují si zapisovat poznámky s našimi myšlenkami, které mohou mít spojitost s tématem (Braun, Clarke, 2006, s. 16).

2. Generování počátečních kódů

V předešlé fázi jsme se tedy seznámili s daty a sepsali si, co upoutalo naši mysl. V druhé fázi tvoříme kódy (Braun, Clarke, 2006, str. 18). U kódování si značíme a kategorizujeme určité pojmy, v tom smyslu, že pojmy rozebereme na samostatné části a následně je analyzujeme a bádáme nad už zmiňovanými souvislostmi (Corbinová, Strauss, 1999, s. 43).

3. Hledání témat

V této fázi pomocí kódů tvoříme témata, v kódech hledáme souvislosti a můžeme je kombinovat tak, abychom dostali zastřešující téma. Témata tedy znovu analyzujeme a rozdělujeme do jednotlivých pomyslných „šuplíků“, kde pak můžou přibýt i další kódy, které nesou podobný význam a to nám vytvoří téma. Po lepší zmapování témat, která si jsou přidružená, můžeme použít myšlenkové mapy nebo tabulky (Braun, Clarke, 2006, s. 19).

4. Přezkoumání témat

Po tvorbě jednotlivých témat nás čeká rozvaha o tom, zda jsme kódy seskupili správně a vytvořili tak hlavní témata. Jednotlivá témata se mohou rozpadnout a rozdělit do například dvou různých témat, ale mezi tématy musí vyplývat jasný rozdíl (Braun, Clarke, 2006, s. 20-21).

5. Definování a pojmenování témat

Zde určíme podstatu jednotlivých témat a z jakých dat jsme vlastně vycházeli. To uskutečníme pomocí už sesbíraných a zanalyzovaných dat a poznámek u tématu a vytvoříme z toho celek s doprovodným vyprávěním (Braun, Clarke, 2006, s. 22).

6. Vypracování zprávy

Zde vybíráme a představujeme názorné příklady nebo výstižné situace, které byly uvedeny v datech. Názorný příklad by měl mít reprezentativní charakter k danému tématu. Tato fáze také zahrnuje závěrečnou analýzu a sepsání odborné zprávy o analýze (Braun, Clarke, 2006, s. 23).

4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Pro analýzu dat jsme zvolili tematickou analýzu a řídili se postupem podle Brauna & Clarke (2006), jejichž práce nám významně pomohla.

Nejprve jsme převedli zvukové záznamy do písemné podoby a vytiskli je. Následně jsme rozhovory pečlivě a opakovaně pročítali, abychom co nejlépe porozuměli výpovědím informantů. Poté jsme přistoupili ke kódování textů, kdy jsme jednotlivé výroky označovali na základě jejich významu a hledali mezi nimi souvislosti. Kódy jsme barevně odlišovali, aby bylo jejich rozčlenění přehledné. Po dokončení kódování jsme jednotlivé kódy seskupovali do kategorií a postupně mezi nimi hledali vztahy, čímž se nám začala formovat samotná témata. Nakonec jsme identifikovali celkem šest hlavních témat, která podrobně popíšeme v analýze dat a doplníme je výstižnými citacemi informantů. K rozhovorům jsme se však průběžně vraceli, abychom ověřili případné nové souvislosti mezi kódy nebo identifikovali nové kategorie.

4.1 Analýza dat

Na základě rozhovorů s participanty a tematické analýzy jsme stanovili sedm klíčových témat, která se prolínala všemi rozhovory. Tato témata jsou přehledně uvedena v tabulce. Jednotlivým tématům a jejich subtématům se budeme podrobněji věnovat v následujících podkapitolách, některá z témat však subtémata nemají.

Téma	Subtéma
Činnost sociálního pedagoga	
Specifická práce s rodinou z vyloučené lokality	Specifika rodin z vyloučených lokalit
	Specifika romských rodin
Emoce sociálního pedagoga	
Profese sociálního pedagoga	Limity pomoci
	Úspěchy při práci s dětmi z vyloučených lokalit
Spolupráce s dalšími subjekty	Organizace
	Pedagogičtí pracovníci
	Nedostatky spolupráce

Tabulka 1 – Přehled témat a subtémat

4.1.1 Činnost sociálního pedagoga

Analýza dat nám přibližuje činnosti sociálních pedagogů působících na základních školách v blízkosti vyloučených lokalit, tedy na tzv. spádových školách. Jejich práce zahrnuje řešení vysoké absence žáků, prevenci, terénní činnost, organizaci výchovných komisí i práci s komunitou. Informanti dále uváděli, že se věnují depistážní činnosti, organizují volnočasové aktivity pro děti a pořádají setkání, například s rodiči. Důležitou součástí jejich práce je také komunikace, ať už s třídními učiteli, rodiči, nebo především se samotnými žáky.

Tabulka 2 – Charakteristika tématu Činnosti sociálního pedagoga

Téma
Činnost sociálního pedagoga

Nejprve se zaměříme na problém vysoké absence žáků, který sociální pedagogové aktivně řeší. Toto téma se objevilo ve všech rozhovorech a informanti ho popisovali intenzivně. Pro sociální pedagogy je důležité, aby dítě chodilo do školy, bohužel někdy děti nedostávají podporu od rodičů nebo nemají dostatečně optimální prostředí, a proto může nastávat tato problematika zvýšené absence u dětí z vyloučených lokalit. Jedna z informantek uvedla: „Pro nás je důležité, aby to dítě chodilo do školy a to..., mnohdy se opravdu ukazuje, že ty děti mají navíc ale tím, že doma nemají ty podmínky, tak se neučí.“ Problémem také často bývá, že rodiče neberou vzdělání jako prioritu, což může být také jedním z důvodů zvýšené absence u dětí z vyloučených lokalit, kdy dítě radši nechají doma, aby hlídal sourozence nebo dítě pošlou na brigádu, aby přispělo do rodinného rozpočtu: „Zároveň třeba problém je v tom, když oni rodiče jdou něco vyřídit, tak děcko si berou s sebou, nebo ho nechají doma.“ Sociální pedagog pak provádí intervenci, kdy se snaží najít řešení k tomu, aby dítě chodilo pravidelně do školy a jeho prospěch se zlepšil: „Takže se snažíme jim buďto vytvořit prostředí doma, naučit ty rodiče nějakým způsobem fungovat.“ Někdy však rodiče ani nechtějí komunikovat, proto musí sociální pedagog provádět terénní práci a navštívit rodinu osobně: „Ten telefon vám třeba nikdo nevezme nebo už to bylo šesté číslo, které mají, tak jdu do rodiny osobně.“ Pokud se ani po opatřeních určitého mírného rázu nedostaví zlepšení, sociální pedagog nemá na výběr a musí zvolit represivnější způsob a jeden z příkladů může být tzv. hlídaná absence, která podléhá omluvením od lékaře: „Takže jsme zavedli přílohu č. 2 školního řádu, kde máme tzv. hlídané absence podléhající kontrole lékařem...“

Další významnou činností sociálního pedagoga je **prevence**, na kterou se v rozhovorech informanti často zaměřovali. Hovořili zejména o tvorbě preventivních programů, které se věnují tématům, jako je užívání návykových a omamných látek, gambling nebo šikana.

Rodiče mají jeden z největších vlivů na dítě a rodina je primárním socializačním činitelem, proto by měli dbát bezpečí dítěte s jakými lidmi je ve styku a zda nemohou mít negativní vliv na dítě, proto by sociální pedagog i preventivních důvodů, měl pozorovat okolí dítěte a případně informovat rodiče o rizikových kontaktech dítěte: „*Vždycky upozorňujeme rodiče na i možnost, výskytu lidí kolem dítěte, kteří mohou mít projevy rizikového chování, nebo může docházet k nějakým návykovým látkám.*“ Sociální pedagog určitou formou informuje rodiče i o nových trendech, aby se orientovali a mohli zjistit škodlivost látek, které jsou nové na trhu: „*Neustále taky rodičům posíláme maily, na třídních schůzkách je informujeme, aby byli v obraze co je nového, na co si u těch dětí dát pozor.*“ Dále sociální pedagog v rámci prevence tvoří preventivní programy, které mají edukovat děti o škodlivosti látek, dopadům závislosti na jejich psychické i fyzické zdraví nebo možnosti finančních problémů: „*Ted' dělám hodně preventivní program, který se jmenuje Hra na hraně, což je zaměřený na problémové hráčství, ..., a když uděláme ten program, tak jakoby většina z nich změní ten pohled na to, když si vlastně uvědomí, že to není úplně ok a že to fakt může mít svý rizika.*“ Preventivní programy také mohou být tvořeny na téma šikany, a jak by dítě mělo postupovat, pokud má pocit, že se stal obětí šikany: „*Mám i program, který dělám každoročně pro prvňáčky ... jak jako, prostě to dítě má postupovat, když má pocit, že mu je nějakým způsobem ubližováno.*“ Prevenci sociální pedagog nemusí dělat pouze formou preventivních programů, ale i monitoring na chodbách nebo ve třídách a následná práce s dítětem, které vykazuje formy rizikového chování je taky určitá forma prevence, kdy sociální pedagog může zamezit negativním dopadům: „*Ať se bude díť cokoliv, můžeš přijít, je to určitá prevence... Pokud ten sociální pedagog je schopný, tak prostě chodí, monitoruje ty věci a může zamezit jako mnohým nepříjemným událostem.*“

Prvním krokem k navázání spolupráce s dítětem je identifikace žáka, který by mohl být ohrožen určitou rizikovou situací. Z tohoto důvodu sociální pedagog provádí **depistážní činnost**, o které se zmiňuje informantka v rozhovoru: „*Úplně první co je tak běžné takové nějaké taková ta prvotní tím, že už vím, které děti tady mám a pracuji s nimi už a dochází, ale když tady přijde třeba do první třídy, dítko a vytipuju si ho, takže taková ta depistážní činnost, že si zjišťuju, které by mohlo být ohrožené.*“

Sociální pedagog se ve své práci také věnuje **tvorbě různých aktivit** pro děti, a to jak během vyučování, tak i ve volném čase. Informanti ve svých výpovědích tuto činnost často zmiňovali.

I přes snahu sociálního pedagoga vytvořit pro děti určitou aktivitu, aby smysluplně trávili svůj volný čas, rodiče často děti v těchto aktivitách nepodporují, protože jejich problémy jsou závažnější, než aby řešili to, jestli má dítě o víkendu závody nebo vystoupení a zda na kroužek přišlo včas: „*Mně děti zpívaly ve sboru, chtěla jsem vánoční vystoupení, ... když bylo to vystoupení na náměstí, tak oni radši dítě neposlali do školy.*“ Děti by však podle jedné z informantek chtěly trávit volný čas mimo domov, protože v jejich domácím prostředí se často nudí a nemají tak optimální podmínky pro odpočinek nebo osobní rozvoj: „*To opravdu jako je to moje osobní zkušenost, oni nechtějí být doma, oni chtějí kroužky, oni chtějí zábavu, oni chtějí aktivity, ale bohužel jsou to ti rodiče, kteří jim v tom brání.*“ Co se týká tvorby těchto aktivit, může se jednat o sportovní aktivity organizované v lokalitě nebo například o tvorbu workshopů, kde se sociální pedagog snaží navázat důvěrný kontakt s dítětem skrz hru nebo aktivitu a zjistit co dítě trápí: „*Tam jsme dělali třeba společně takové sportovní a volnočasové aktivity, vlastně na dvoře, vlastně jako tady u nás ve vyloučené lokalitě.*“ Dále o aktivitách k navázání důvěry s dítětem: „*Kdy vlastně pořádáme právě na půdě školy sportovní setkávání ... a přirozeně, vlastně se k nim dostáváme formou té hry a zároveň tak jako od lesa děláme poradenské rozhovory.*“

Sociální pedagog pracující s dětmi z vyloučených lokalit často přichází do kontaktu s místními komunitami, se kterými musí umět navázat spolupráci. Obyvatelé těchto lokalit bývají velmi soudržní, což může ovlivnit průběh práce s dítětem, ale i s rodiči. Informanti se ve svých výpovědích podělili o své zkušenosti s **prací v komunitě**.

Častým problémem, který sociální pedagogové zmiňovali, byla izolovanost dětí od vnějšího světa, kdy přicházely do styku pouze s obyvateli lokality, což jim mohlo tvořit zkreslený obraz o světě. Jedna z informantek uvádí pozitivní zkušenost s dětskými kluby, které mohou dětem ukázat i jiný pohled na svět, který doposud znaly: „*No ale měli možnost přičuchnout k tomu, že ten svět je trochu i jiný a o něčem jiném a že existují někde nějaká pravidla a povinnosti a maminky třeba si se svými dětmi povídají, anebo si společně hrají jo, nebo jim čtou tu pohádku.*“ Sociální pedagog dále může pracovat s celou komunitou a učit je různým činnostem nebo vytvořit aktivity, které mají komunitu posílit a nastavit přirozené pravidla a návyky. Jeden z informantů uvedl konkrétní činnost: „*V rámci kterého bychom chtěli i uklidit právě tu lokalitu a aktivizovat vlastně naše žáky, tak vlastně ty rodiče a uklidit tam*

ten binec, který tam je a zároveň prostě udělat nějaký, co já nevím setkání a motivovat vlastně ty lidi a aby tam tu čistotu potom udržovali.“ Z analýzy dat dále vyplynulo, že pokud sociální pedagog pracuje s komunitou a lidmi z vyloučených lokalit, je důležité si s nimi vytvořit hranice a i těm klientům nastavit zrcadlo, že pokud nebudou spolupracovat, můžou pak nastat negativní důsledky: *„Ale pokud vidím, že to tak prostě není, že to nefunguje, tak bohužel, je mi líto, ale rovnou narovinu jim řeknu, pokud to fungovat nebude, já budu nucena vás oznámit OSPODu.*“ Dále se v rozhovorech často objevily výpovědi spojené s důvěrou, kterou si musí sociální pedagog vytvořit s lidmi z komunity a která hraje klíčovou roli, dále pak být k lidem upřímný, protože na svou intuici lidé z komunity často dají: *„Tohle oni zjistí hned po prvních dvou větách, když přijdete a prostě něco řeknete a jakmile se vám podaří vlastně dostat se do těchto rodin, oni vás přijmou. Takhle se potom přijme i ta komunita a nemá problém vám vlastně otvírat dveře i do těch domácností.*“

Lidé z vyloučených lokalit často nemají dostatek informací o sociálních službách a podpoře, na kterou mají nárok. Sociální pedagog jim proto může poskytnout **sociální poradenství**, aby se v těchto možnostech lépe zorientovali, protože rodiny z vyloučených lokalit z většiny případů nemají dostatek financí a rodiče často disponují nízkým intelektem: *„Jsme tam kvůli jejich podpoře a třeba abychom jim poskytli nějaké to základní poradenství, když se nemají kam jít obrátit, v případě že potřebují nějaké třeba příspěvky.*“

Na rozdíl od sociálního poradenství může sociální pedagog **poskytovat podporu** i v dalších oblastech a stát se skutečnou oporou pro rodinu v obtížných situacích. Jak ukázaly výpovědi informantů, tato podpora může vycházet nejen z odborného výcviku a znalostí, ale někdy i z tzv. „*babských rad*“, které mohou rodinám v praxi pomoci. Těmito radami si také určitým způsobem mohou otevřít dveře do rodin, komunit a vybudovat si s nimi důvěru, která pak posílí jejich spolupráci: *„Každé ráno a doprovázel jsem tu dívku do školy a poskytoval mamince poradenství. Bavili jsme se o tom, jak k ní má přistupovat, jak má řešit, když to na ni přijde, ty úzkostné stavy, že nemá cenu křičet a rozčilovat se, ale že prostě chce klid, sednout si a naučil jsem ji i jedno dechové cvičení, co právě s ní může dělat i doma.*“ Další informantka uvedla jinou svou zkušenost: *„Jednou jsem nesla olivový olej jedné holčičce na hlavu, protože měla šílený ekzém v hlavě. Maminka si nevěděla rady, tak jsem se nějak poradila, co by s tím šlo udělat ... a od té doby mám otevřené dveře do té rodiny.*“

Informanti dále zmiňovali **terénní práci** ve vyloučených lokalitách, která často nebývá jednoduchá, ať už kvůli prostředí, které sociální pedagogové navštěvují nebo kvůli obyvatelům vyloučených lokalit. Sociální pedagog často musí navazovat důvěru u těchto lidí

a prokázat jim, že jdou rodině pomoci a ne uškodit. Z analýzy dat vyplynulo, že sociální pedagogové radši chodí do rodin z vyloučených lokalit, než do rodin mimo ni. Cítí se v lokalitě chtění, nápomocní a celkový pocit z návštěv je příjemnější. Tuto přirozenou atmosféru často připisují tomu, že rodiny jsou zvyklé na pomoc a nestydí se říct, že pomoc potřebují: „*Můj pocit je, že rodiče z vyloučené lokality mě důvěřují víc než rodiče mimo vyloučené lokality. Máme prostě ten vztah prostě asi jinej, ale přijde mi i tak i celkově je to prostě jednodušší.*“ Další z informantek uvedla výrok o terénní práci: „*Já jsem samozřejmě sociální pedagog základní školy, tak v mojí hlavní kompetenci je se starat o dobro toho dítěte, toho žáka, takže já teda hlavně přicházím na ty osobní návštěvy do těch rodin.*“

Administrativní práce je jednou z činností, kterou sociální pedagog vykonává v rámci své profese. Patří sem například tvorba spisů o jednotlivých případech nebo vedení dokumentace týkající se výchovných komisí. Z analýzy dat můžeme říct, že administrativní činnost tvoří často velkou část náplně práce sociálního pedagoga, kdy tato práce může nést velkou pracovní zátěž v podobě velkého množství zpracovávání spisů, což může ovlivnit efektivitu práce sociálního pedagoga a případně i schopnost se individuálně věnovat žákům: „*Takže to je jako hodně rozsáhlá agenda a kor když já mám nějakých 67 spisů.*“

Ve výpovědích informanti také zmiňovali **organizaci výchovných komisí**, kterou ale budeme více rozebírat v tématu *Spolupráce s dalšími subjekty*, protože se komise zúčastní například třídní učitel nebo pracovník OSPODu.

Klíčovou činností sociálního pedagoga je **komunikace**. Sociální pedagog komunikuje s rodiči, dítětem, učiteli, organizacemi a všemi ostatními subjekty, kteří se nějak podílí na případu rodiny či žáka. Skrz komunikaci sociální pedagog navazuje důvěru s dítětem i rodiči, která také sehrává velmi důležitou roli ve spolupráci. Z výpovědi informantů vyplynulo, že komunikace a důvěra jsou klíčovými faktory k úspěšné spolupráci, ať už z rodinou nebo s dítětem, či celou komunitou: „*Je fakt strašně důležitý vztah a komunikace a ta důvěra s děckama a s rodičema a osvědčilo se mi to právě potom při tom, hlavně při tom prvním roce.*“ Často však naráží na snížený intelekt rodičů z vyloučené lokality, kdy je potřeba mít na paměti individualitu každého klienta a zvolit správný přístup a komunikaci s nimi: „*Snažíme se prostě pro mě je důležité s nimi navázat jakoby ten důvěrný vztah, aby nějakým způsobem, jako se mnou komunikovali... Pro ně těžko pochopitelné spousta věcí, potřebují to říct tím svým jazykem, a takže já jsem k tomu ten kompetentní.*“ A informanti opět potvrzují příjemnější atmosféru při spolupráci s lidmi z vyloučených lokalit a jejich určitou autenticitu, pokoru a reálnou představu o svých dětech, kdy ví, že dokáží být i problémové:

„Někdy mám pocit, že s děckama z lokality se my komunikuje lépe než s těmi, kteří v té lokalitě nežijí a úplně stejně je to s rodiči ...protože rodiče z lokality, když přijdou něco řešit, ... tak oni jsou většinou pokorní, umí uznat, že prostě jejich děcko umí být darebák.“

Shrnutí tématu činnost sociálního pedagoga

Téma nám přiblížilo širokou škálu činností sociálního pedagoga, přičemž z výpovědí informantů je patrné, že jejich práce je velmi rozmanitá. Jednou z nejrozsáhlejších oblastí bylo řešení absence žáků, která je u dětí z vyloučených lokalit častým problémem. Rodiče si často nejsou vědomi toho, že jejich dítě nechodí do školy, nebo naopak absenci podporují a záměrně dítě neposílají do výuky.

Významnou součástí práce sociálního pedagoga je prevence, která zahrnuje nejen práci s dětmi ve škole, ale i osvětu mezi rodiči, například informování o aktuálních trendech. Informanti rovněž zmínili poskytování sociálního poradenství, které se neomezuje pouze na konkrétní oblasti, ale zahrnuje i obecnou podporu rodičů, kteří se nacházejí v obtížné situaci.

Další významnou součástí práce je administrativní činnost, která zahrnuje vedení spisů, poskytování dokumentace kolegům či spolupráci s dalšími institucemi. Nezbytnou součástí je také terénní práce, kdy sociální pedagogové navštěvují rodiny přímo v jejich prostředí.

Důležitým pilířem jejich práce je komunikace. Sociální pedagogové intenzivně komunikují s rodiči, žáky, učiteli a dalšími organizacemi. Právě prostřednictvím komunikace budují důvěru s dětmi i rodiči, což je pro efektivní výkon jejich profese zásadní.

4.1.2 Specifická práce s rodinou z vyloučené lokality

Z rozhovorů s našimi informanty vyplývá, že práce s rodinami z vyloučených lokalit nese určité odlišnosti a specifika, na rozdíl od práce s rodinami majoritní společnosti, proto jsme vytvořili téma, ve kterém se budeme snažit popsat tyto odlišnosti. V tématu se objeví dvě subtemata specifika rodin z vyloučených lokalit a specifika romských rodin.

Tabulka 3 – Charakteristika tématu Specifická práce s rodinou z vyloučené lokality

Téma	Subtéma
Specifická práce s rodinou z vyloučené lokality	Specifika rodin z vyloučených lokalit
	Specifika romských rodin

Nejprve přiblížíme zkušenosti informantů **s rodinami z vyloučených lokalit**, a jaké odlišnosti uváděli oproti spolupráci s rodinou z majoritní společnosti.

Z analýzy dat vyplynulo, že rodiče z vyloučených lokalit potřebují individuální přístup a cíle postupně splňovat, plnění cílů rozfázovat, do lépe zvládatelných kroků. Sociální pedagog musí klást důraz na postupnost a trpělivost z jeho strany: *„Jo, ale my prostě musíme vždycky postupovat po malých krocích. My nemůžeme říct, že uděláme to a to, ono oni nejsou schopní si to zapamatovat, takže my to musíme vždycky rozfázovat.“* Rodiče z vyloučených lokalit často nemají určité návyky, které pro nás, členy majoritní společnosti, mohou být automatické a přirozené, pro ně jsou to spíše raritní činnosti, proto sociální pedagog provádí kroky, kterými si návyky osvojí. Informantka potvrdila tento výrok v rozhovoru: *„Třeba na ledničce má napsané, co bude dělat, až se to naučí, tak si to zafixuje jako to chování, co pro nás je běžné, tak se můžeme posunout dál.“* Výpověď dalšího informanta podpoří výrok: *„Ale oni opravdu potřebují, jak se říká, to naučit to vycvičit, oni jsou bez nějakých návyků.“* Jako dalším motivem ve spojitosti se specifickou prací s rodinami z vyloučených lokalit nám z analýzy dat vyšlo, že na rodiče nesmí být vyvíjen nátlak ze strany sociálního pedagoga, protože rodiče pak odmítají spolupracovat a komunikace upadá: *„Opravdu to musí být tři telefonáty prostě takové to přátelské, oni musí mít dost prostoru třeba na to, nemůžete na ně tlačit a naléhat oni pak absolutně vypínají a nechťejí.“* Také informanti uváděli že pro rodiče z vyloučených lokalit je sebemenší překážka v cestě, neřešitelným problémem, proto sociální pedagog musí rodině ukázat podporu a získat si tak jejich důvěru: *„Proto my jim budeme říkat co dělat, co je z jejich komfortu tak je to svým způsobem obtěžuje.“* Informanti vidí jako problém u rodin časté stěhování, což může mít za následek nestabilní prostředí pro dítě, které pak nemá určitý řád a tato skutečnost se může dále promítnout do absence žáka a jeho školního prospěchu: *„Já jsem měla rodinu, která se během roku třikrát přestěhovala, což je šílené, děti nemají jako vlastně postel, ani jo, když to tak řeknu, přetahuje se to pořád z místa na místo.“* Z rozhovorů také vzešly určité povahové charakteristiky rodičů z vyloučených lokalit, některé jsou pozitivní a některé zase negativní. Mezi pozitivní povahové charakteristiky můžeme zařadit jejich pokoru, vděčnost, autentičnost a i upřímnost, kterou však informanti vnímají pozitivně: *„Nemají to v té své komunitě tolik a prostě jsou vděční za to, že s vámi můžou být. Jsou vděční za to, že přicházíte k nim domů a že vlastně máte zájem.“* Další výpověď jedné z informantek: *„Ty děti, když jdete venku, jste sociální pedagogové, vyloučené lokality a oni už za váma běží, prostě už vás zdraví z dálky, ptají se vás, jak se máte, tady u nás jsou naše děti hodně otevřené. Hodně takové prostě*

řeknou vám na rovinu věci, někdo by se mohl i urazit samo, ale prostě já se neurážím.“ Výpověď potvrzující pokoru rodičů z vyloučených lokalit: *„Takže maminka teda překvapivě právě ani v životě na mě nebyla jako škaredá. Dokonce sama při různých jednáních řekne, že vlastně jakoby děkuje sociální pedagožce za to, že jím, že se jim snažila pomoci a že je jenom její chyba, že vlastně je opravdu nějaká ta pokora.“* Mezi negativní povahové charakteristiky bychom zařadili určitou panovačnost a impulsivní jednání rodičů: *„Oni aji i mají takovou tu horkou hlavu někdy, že se dítěti něco děje, takže my si sedneme, začneme situaci v klidu řešit.“* Dalším tématem, které se často objevovalo ve výpovědích, byl pomalý pokrok při spolupráci s rodiči z vyloučených lokalit, kdy sociální pedagog si sám v sobě musí nastavit určitou hranici, aby postupem času například nevyhořel v důsledku frustrace z neúspěchu: *„Jako asi bych si třeba přála někdy jakoby větší pokrok nebo úspěch, ale zase člověk musí to brát s ohledem na to, s jakýma rodinama pracuje. Člověk by chtěl, ale musím si někdy říct, že prostě je to jiné, jiná mentalita.“*

Z analýzy dat dále vyplynulo, že informanti často **spolupracují i s romskou menšinou**, která s sebou nese také určitá specifika. V tomto subtématu se je pokusíme přiblížit. Jedna s charakteristik romských rodin je jejich pospolnost a také to, že děti jsou pro ně na prvním místě a jsou vůči nim velmi ochrannější, proto sociální pedagog nejprve musí získat důvěru komunity a poté navázat spolupráci: *„U těch romských rodin je to tak, že oni na těch dětech opravdu lpí jako jo oni, pro ně ty děti jsou všechno. To jsou lidé, co jako, fakt jako jejich dítěti se nesmí zkřivit vlasek.“* Navzdory tomu, že děti jsou pro ně v žebříčku priorit na tom nejvyšším místě, podpora k volnočasovým aktivitám tu opět není, což může být velká škoda, protože informanti zdůrazňovali velký talent romských dětí především tedy na tanec, hudbu nebo sportovní aktivity: *„Mnohdy romské děti jsou velice talentované, nadané na tu hudbu a tyhlecty výchovy, jo, to jim jde nebo jsou sportovně nadaní taky. Oni jsou výborní na atletiku všestranní a jako rodiče je nepošlou na závody, protože třeba musí doma pomáhat nebo je táta vezme na stavbu na fušku no.“* Dalším častým jevem, který informanti zmiňovali při práci s rodinami romského etnika, byla diskriminace těchto rodin ze strany majoritní společnosti. Tato problematika byla uváděna v souvislosti hledání zaměstnání pro klienty, kdy klíčovými faktory proč klienti nedostali pracovní pozici bylo, že buď neměli dostatečné vzdělání, nebo to byli Romové: *„Oni hodně argumentují i třeba tím vzděláním a kvůli toho nemám práci nebo že je nikdo nezaměstná, protože jsou Romové a takové.“* Dalším příkladem diskriminace, kterou uvedla jedna z informantek, bylo nevyhovění žádosti o městský byt na základě původu rodiny: *„Kdy prostě město odmítlo naprosto dát ten byt*

takové jako tady té rodině, protože oni nám uvedli brutální důvod, kdy oni řekli, že když dají tuto rodinu do městského bytu, tak do jejich bytu se přistěhuje nový z někama pryč, takže jich tady budeme mít ještě více.“ Z analýzy také vyplynulo, že práce s romskými rodinami opravdu není jednoduchá a je specifická a sociální pedagogové musí brát v potaz jejich kulturu a určitým způsobem se podřít a přenastavit své myšlení na jejich: „Člověk musí mít pro to nastavené srdce, musí mít pro to možná i trošku takové povolání životní, musí trošku těm lidem rozumět, té jejich mentalitě, aby se k nim dostal.“

Shrnutí tématu Specifická práce s rodinou z vyloučené lokality

Z analýzy dat vyplynulo, že lidé z vyloučených lokalit často postrádají řád a určitou rutinu, především nemají osvojené návyky, což se následně promítá i do výchovy dětí. Sociální pedagog by je měl proto postupně vést k běžným činnostem, jako je například řádné omlouvání absence. Důležité je však volit přirozený přístup bez výrazného nátlaku na rodiče, který by mohl být kontraproduktivní. Rodiny z vyloučených lokalit potřebují postupný pokrok, rozfázování úkolů a především srozumitelné vysvětlení jednotlivých kroků. Sociální pedagog se proto musí smířit s pomalejším posunem při práci s těmito rodinami právě kvůli nutnosti postupného zavádění změn.

Informanti také zdůrazňují pokoru a vděčnost rodin z vyloučených lokalit a jejich schopnost uznat, že jejich děti umí zlobit, což je v kontrastu s přístupem rodin z majoritní společnosti. Zároveň upozorňují na nutnost zachování nadhledu při práci s těmito rodinami, protože děti bývají velmi autentické a otevřeně vyjadřují své pocity a názory. Sociální pedagog se často musí přizpůsobit mentalitě rodin z vyloučených lokalit a respektovat jejich odlišný způsob života ve srovnání s majoritní společností.

Dále analýza ukázala, že informanti se při práci s romskou menšinou často setkávají s projevy diskriminace, například při hledání zaměstnání nebo při žádosti o městský byt. Tyto skutečnosti však sociální pedagog nemůže přímo ovlivnit. Na druhou stranu je patrné, že romské rodiny si stále více uvědomují důležitost vzdělání svých dětí a usilují o lepší život mimo vyloučené lokality. Informanti také vnímají postupný pokrok ve společnosti, kdy se rozdíly mezi romskou menšinou a majoritní populací postupně snižují.

Při spolupráci s romskou rodinou je důležité vybudování důvěry, které může významně přispět k hladké spolupráci, jelikož rodina a především děti hraje v životě Romů zásadní roli. Přesto rodiče často nepodporují své děti v mimoškolních aktivitách, jelikož to nepovažují za

prioritu a místo toho děti často zapojují do práce. To je však škoda, protože romské děti bývají velmi talentované, zejména v oblasti sportu a zpěvu.

4.1.3 Emoce sociálního pedagoga

Z analýzy dat vyplývá, že informanti pracující na pozici sociálního pedagoga zažívají širokou škálu emocí, od pozitivních až po negativní. V tomto tématu se budeme snažit přiblížit jejich emoční prožívání.

Tabulka 4 – Charakteristika tématu Emoce sociálního pedagoga

Téma
Emoce sociálního pedagoga

Z posbíraných dat a následné analýzy vyplynulo, že při práci sociálního pedagoga, uvnitř sociálního pedagoga probíhá nespočet emocí. Tyto emoce mohou být pozitivní, ať už je to radost, osobní naplnění nebo dokonce satisfakce, na opačném spektru máme však negativní emoce, které se také mohou dostavit při této práci a je to například zmar, nejistota nebo frustrace. Informanti často uváděli, že hlavním zdrojem spokojenosti při jejich práci jsou děti a jejich úspěchy nebo jejich radost: „*Jo, ale jako já mám tu práci ráda, mám ráda ty děcka. Já jsem si hodně z nich vytvořila, jako a teď myslím opravdu ty děcka z té komunity, já jsem si opravdu hodně z nich utvořila nějakou vazbu.*“ Další výpověď informanta k pozitivním emocím, které zažívá při své práci: „*Mám radost, že mám i možnost třeba prostřednictvím nějakých nadací pomoci těm dětem.*“ Dále: „*Víte, no takže toto takže toto se mi na té práci líbí a to mě těší a to mě pro mě satisfakce.*“ Často se však v rozhovorech objevovalo téma náročnosti práce, ať už to byla emoční náročnost nebo časová. Při této profesi by si sociální pedagog měl nastavit určité hranice a odstup od různých případů, aby ho to nepohltilo: „*Přijde mi, že letos jsme začínali tak jakoby nějak hodně ty nové děti, a ty případy jsou takové těžší, takže to bylo náročnější a já sama jsem si jako říkala, že musím si najít takovou tu psychohygienu, jo, že jako pustit to, neřešit.*“ Výpověď potvrzující emoční náročnost profese a důležitost nastavení si určitých mantinelů pro svou vlastní psychickou pohodu, aby při práci nenastalo například vyhoření: „*Spíš se některé ty případy tak jako mě dotknou no, že to někdy není jednoduché opravdu.*“ Z analýzy dat také vyplynulo, že informanti cítí i možný pocit hněvu, kvůli vynaloženému úsilí dětem, které o to buď nestojí, nebo svou cestu za lepším životem vzdávají nebo se odstěhují a celá spolupráce může přijít

vniveč. V těchto případech je opět důležité si zdržet osobní odstup od případů, případně vyhledat supervizora: *Jsou potom okamžiky, kdy je to náročné, kdy prostě se člověk o něco snaží a pokud se to dítě někam odstěhuje, tím pádem vlastně veškerá práce a energie končí nebo vlastně je vlastně k ničemu svým způsobem, ale třeba jako zároveň není.*“ Informanty také často v rozhovorech trápila nejistota spojená s legislativou, kdy sociální pedagog je primárně financován skrz evropské projekty, protože není zakotven v legislativě. Tyto projekty však mají svou dobu trvání a sociální pedagogové pak ztrácí svá pracovní místa na školách, kvůli nedostatku financí na jejich výplatu: *„Chybí mi ta podpora státu jako. Chybí mi ta jistota, že ze dne na den prostě neskončím.“* Dále: *„Spíš teď v tuto chvíli mám takový nějaký pocit marnosti z toho, co právě s náma bude.“* Sociální pedagog ve vyloučené lokalitě také často pracuje s lidmi, kteří mají snížený intelekt, jinou kulturu, jiné znaky chování, které se značně odlišují od chování majoritní společnosti a proto by si v jakékoliv situaci měl zachovat profesionální přístup, i když jednání s lidmi z lokality může být jakékoliv. Informanti doporučovali metody asertivní komunikace, jako klíč k zachování si profesionality i například v případech své psychické nepohody: *„Jo a tady je cesta taková, že v podstatě je úplně jedno, jaký máte den, já jsem se naučila zachovat si prostě asertivitu.“* Pokud se psychická nepohoda dostaví, informanti uváděli, že je důležité zrelaxovat, najít si zálibu a vytvořit si odstup: *„Jo, to je strašně důležité, mít nějaké možnosti relaxace, to znamená nějaký sport, cokoliv, co vám vyčistí hlavu, vytvořit si nadhled.“*

Shrnutí tématu Emoce sociálního pedagoga

V tomto tématu jsme probírali a přibližovali emoční prožívání sociálního pedagoga očima našich informantů. Z výpovědí můžeme dojít k závěru, že informanty především pohání v práci a přináší jim radost práce s dětmi, děti jsou pro ně potěšením. Co například může vést k negativním emocím, jsou rodiče, se kterými je složitá spolupráce, nedostatek času na vlastní záliby nebo nejistota, která vzniká na základě nedostatku financí pro fungování profese sociálního pedagoga.

Informanti zdůraznili, že pro udržení nadšení a motivace v práci je důležité věnovat se vlastním zálibám nebo mít podporu v podobě supervize, která může pomoci v těžkých obdobích.

4.1.4 Profese sociálního pedagoga

Z analýzy dat nám vzniklo téma profese sociálního pedagoga. Pomocí subtemat se vám budeme snažit přiblížit výzvy, ale například i úspěchy, se kterými se sociální pedagog ve své

práci setkává. Subtémata mají názvy limity pomoci, překážky při práci s dětmi s vyloučených lokalit a úspěchy při práci s dětmi z vyloučených lokalit.

Tabulka 5 – Charakteristika tématu Profese sociálního pedagoga

Téma	Subtéma
Profese sociálního pedagoga	Limity pomoci
	Úspěchy při práci s dětmi z vyloučených lokalit

Informanti v rozhovorech často zmiňovali určitý **limit pomoci**, kdy si sami uvědomili, že pokud rodina nebo dítě odmítá spolupráci, musí se smířit s tím, že případ nemusí být úspěšně vyřešen. Z analýzy dat tedy vyplývá, že sociální pedagog si opět musí udržovat osobní odstup od práce a i na negativní zkušenosti zkusit najít i tu pozitivní věc, jako například jeden z informantů, který uvedl následující výrok: „*V tom a v tom vidím právě ten smysl, že nemůžeme zachránit úplně všechny, ale když se jim podaří aspoň oni i ti, které se nepodařilo zachránit, tak si myslím, že prostě odchází od nás ze školy s pěknými vzpomínkami a že rádi vzpomínají na to, jak chodili do školy.*“ Zde právě potvrzuje určitý nadhled, že i přesto, že v případ nebyl naplněn úspěchem, dítě si může skrz jeho pomoc odnést i pozitivní emoce ze školy, která mu často bývá od rodiny vykreslována negativně. V některých případech však nenese vinu z neúspěchu sociální pedagog, což je také velmi důležité si uvědomit, ale to právě rodina, která nedodržuje nastavené pravidla a úkoly, které si při schůzkách domluví: „*V případně těch dětí, spíš je to, že to selže na nějaké té nedůslednosti ze strany těch třeba rodičů, tak prostě je opravdu jako a taky nemůžete donekonečna, prostě na ně nějak někde dohlížet nebo něco, prostě dáte jim ty možnosti, ta volba ve finále musí vycházet z jejich strany.*“ Informanti se také setkali s rodinami, které pomoc nechtěli přijmout, což je také jeden z limitů pomoci, protože spolupráce mezi sociálním pedagogem a rodinou by měla být o dobrovolnosti a ne represích: „*Máme sociální šatník ve škole, zavolaly je možnost sehnat nějaký nábytek, takže ta pomoc tady je a teď záleží na tom, jestli ta komunita nebo ty rodiny chtějí vlastně tu pomoc aplikovat.*“ Z rozhovorů také vyplynulo, že informanti si uvědomují, že rodinu nezachraňují pouze oni sami, ale je to práce více subjektů, sociální pedagog spíše spolupráci organizuje a vede, než aby na ni byl sám: „*Není v mých silách jako zajistit všechno, ale většinou se prostě domluvíme, zjistíme, říkám, ty rodiny, se kterými už nějaké roky pracuju, tak oni už se nebojí, nestydí si třeba říct o tu pomoc právě přes ty neziskovky.*“ Dalším motivem v rozhovorech byla odevzdanost klientů, která také přispívá k limitu

pomoci, protože jak už bylo zmíněno, klient musí chtít sám, sociální pedagog nemá kompetenci k tomu, ho nutit: *„Ta cesta je vždycky a to, co já vidím, na čem to končí je většinou to, že ten jedinec to zabalí, už prostě je mu všechno jedno. Vzdá vlastně ten boj, protože život je svým způsobem boj a člověk to nesmí vzdávat.“*

Spolupráce s dětmi z vyloučených lokalit nepřináší pouze negativní zkušenosti, ale také řadu **úspěchů**, které se v tomto subtématu budeme snažit přiblížit. Mezi úspěchy sociálního pedagoga lze zařadit výrazné snížení absence žáků, posílení jejich pozitivního vztahu ke škole a vzdělání nebo zvýšení zájmu o smysluplné trávení volného času.

Z analýzy dat vyplynulo, že jedním z úspěchů, které si sociální pedagogové připisují, je snížení počtu odchodů žáků na praktické školy, přičemž důležitým aspektem tohoto úspěchu, je individuální práce s dítětem, a to i v případě, že má snížený intelekt a také změna pohledu samotných rodičů na vzdělání, kdy v žebříčku jejich hodnot důležitost vzdělání dítěte stoupá: *„Méně a méně dětí odchází jakoby na ty praktické školy, i když oni jsou zrušené, jsou to základní školy, ale i, když je to dítě, co má snížený intelekt a máme takové třeba i romské, nejenom jakoby naše děti a ti rodiče je tam nechtějí dávat, zůstávají tady.“* S tímto faktem může být i spojena radost dětí ze školního úspěchu, kdy často sociálním pedagogům dávají zpětnou vazbu v podobě chlubení se nebo radosti, když se jim ve škole něco povede: *„Třeba když to dítko za mnou přijde, že se mu kvůli té naší spolupráci něco povedlo, tak to tak zahřeje no.“* Dále: *„Ale zároveň pěkný vidět, když ty děcka v té škole fakt zažívají tu radost, když jsou spokojení, když se jim něco povede, když třeba se mi přijdou říct hele, já jsem včera něco podařilo se mi, udělal jsem, dostal jsem dobrou známku.“* Z výpovědí také vzešlo, že sociální pedagog má velký vliv i na mimoškolní úspěchy dětí, kdy je dokáže namotivovat k smysluplnému naplnění volného času, které dětem následně může přinést potěšení z úspěchu: *„Začala chodit do školy, začalo se jí tady líbit. Tancuje teď v nějakém kroužku, jakoby romská děvčata mají prostě taneční kroužek, dokonce vyhráli nějaké mistrovství v Olomouci.“* Dalším z úspěchů, které vzešly z analýzy dat, je zabránění sebevraždy a včasné rozklíčování tohoto činu, kterého se děti chtěly dopustit a vzít si vlastní život: *„Za ty tři roky se nám podařilo zabránit u děvčat i pokusům o sebevraždy, což jako já považuju asi za nejvíc.“*

Shrnutí tématu Profese sociálního pedagoga

V této části jsme se věnovali subtématům limity pomoci a úspěchy při práci s dětmi z vyloučených lokalit.

V rámci limitů pomoci informanti často zdůrazňovali, jak důležité je smířit se s tím, že ne vždy lze dosáhnout úspěchu, zvláště pokud rodina jejich podporu odmítá. Sociální pedagogové tímto způsobem předchází vyhoření, protože svou energii věnují dětem a rodinám, které o pomoc skutečně stojí.

Subtéma úspěchů sociálních pedagogů se zaměřilo především na změnu postojů žáků i jejich rodičů ke vzdělání a jeho důležitosti. Jeden z výrazných příkladů úspěšné práce sociálního pedagoga byla situace, kdy informantka dokázala zabránit vážným událostem a to pokusů o sebevraždu.

4.1.5 Spolupráce s dalšími subjekty

Na základě rozhovorů s informanty jsme identifikovali spolupráci s dalšími subjekty jako jedno z klíčových témat. Vzhledem k jeho širokému rozsahu jsme jej rozdělili do několika subtémat, která reflektují nejčastější partnery sociálního pedagoga – organizace a pedagogické pracovníky. Posledním subtématem jsou pak nedostatky ve spolupráci mezi jednotlivými subjekty.

Tabulka 6 – Charakteristika tématu Spolupráce s dalšími subjekty

Téma	Subtéma
Spolupráce s dalšími subjekty	Organizace
	Pedagogičtí pracovníci
	Nedostatky ve spolupráci

Z výpovědí informantů vyplynulo, že **spolupráce s organizacemi** hraje klíčovou roli. Mezi tyto organizace patří například OSPOD, neziskové organizace, SASky, Policie ČR a další.

První z organizací jsou neziskové organizace, které mohou velmi pozitivně obohatit spolupráci mezi sociálním pedagogem a rodinou, zároveň tak značně ulehčit práci sociálnímu pedagogovi, který jim může předat část úkolů, které si nastavili s rodinami. Neziskové organizace také mohou poskytovat dětem doučování skrz nízkoprahové kluby a pozitivně přispět k zlepšení prospěchu žáka: „*Tak když to tak řeknu, tak s organizacemi já za sebe, s organizacemi neziskovými jsem tady naprosto spokojená, tady v naší lokalitě. To je prvotřídní spolupráce, ochota, maximální zájem.*“ Dále také výpověď informantky, která potvrdila pozitivní zkušenost s neziskovými organizacemi: „*Když mám jakýkoliv problém,*

potřebuji pomoci od těchto organizací, že mi opravdu pomůžou, zvednu telefon a je to jako předem splněno, když to tak řeknu.“

Analýza dat ukázala, že vztahy sociálních pedagogů a OSPODu nebyly vždy ideální, což bude podrobněji probráno v následujícím subtématu. Nicméně, vztahy se postupně zlepšily a současná spolupráce je funkční. Informantka potvrzuje toto tvrzení následující výpovědí: *„Dlouhé roky jsme pořád mívali schůzky s OSPODem, o té větší spolupráci a myslím si, že se nám to konečně daří, mám to jakoby dobře nastavené.“* Další z informantů také podpořil výrok výpovědi: *„Co se týká OSPODu ...tak došlo k velké jakoby změně jako takové, že vlastně se nám podařilo navázat takovou tu spolupráci s těmi kurátory, kteří opravdu když my potřebujeme, už kde selháváme vlastními prostředky, tak nás podpoří.“* Dále informanti uváděli spíše pozitivní zkušenosti se spoluprací s OSPODem, často zmiňovali pravidelná setkání nebo účast kurátorů na případových konferencích, kde také mohou složit i jako poradci sociálního pedagoga: *„S kurátory pro děti a mládež, tak s nima máme vytvořený výborný, jako úzký dobrý vztahy, takže tam ta spolupráce fakt funguje bezvadně.“* Dále o funkci OSPODu jako o pomyslném poradci: *„Tam, kde jsem jakoby na hraně, že zvažuju, jestli to podat nebo nepodat, tak tam dělám případovky já s tím, že přizvou vlastně kolegyně z OSPODu a na té případovce rozhodujeme o postupech.“*

Další státní institucí, se kterou sociální pedagogové spolupracují, je Policie ČR. Informanti v rozhovorech často zmiňovali tuto spolupráci v souvislosti s vysokým počtem neomluvených absencí, za které nesou odpovědnost rodiče nebo doprovod policisty do rodiny, při odebrání dítěte. Pokud se však Policie ČR volá kvůli absenci žáka, je to bráno jako jedna z posledních možností a jako velký varovný signál pro rodiče, že už to opravdu berou vážně: *„Popřípadě pokud je absence větší, třeba omluvena tu máme žáka nebo žákyňi, která má něco kolem 200 omluvené hodin ... tak to jsme hlásili na kriminální policii, která řeší právě i tu omluvenou i neomluvenou absenci jako celkově.“* Další z výpovědí, kterou uvedl jeden z informantů o spolupráci s Policií ČR v souvislosti s vysokou absencí dítěte: *„Bohužel některé věci prostě ani ta výchovná komise nedokáže zlomit, takže my pak spolupracujeme i s Policií České republiky, to jde většinou tak, že hlásíme vlastně neomluvené hodiny, potom už pokračující na Policii České republiky.“* Policie ČR také chodí v doprovodu se sociálním pedagogem do rodin, pokud nastane situace, kdy se dítě z rodiny musí odebrat a slouží jako preventivní a zároveň bezpečnostní opatření sociálnímu pedagogovi a například kurátorům z OSPODu: *„OSPOD, policie tady u nás, já si myslím, že*

dobrý nebo takhle, když jde do tuhého, tak pokud, dostanu s sebou policistu a jdu do rodiny, to je hlavní, vlastně ta spolupráce, která by měla jít, když už teda dojde k odběru dítěte.“

Sociální pedagog tedy navazuje spolupráci i s městským úřadem, konkrétně s přestupkovým oddělením, které může být zapojené například při hlášení problémů s docházkou žáka, jako je vysoký počet neomluvených hodin. Tuto zkušenost potvrzují výpovědi našich informantů. *„V případě vlastně potom nějaké neomluvené absence jako větší většinou, pokud je to nad třicet nebo pětadvacet u žáka prvního stupně, tak se to hlásí a u žáka nad třicet hodin na druhém stupni, tak to potom hlásíme na oddělení přestupků.“* Uvedl jeden z informantů a potvrdil tak výrok o spolupráci s přestupkovým oddělením.

Organizací, kterou někteří informanti dále zmiňovali, je SASka, tedy sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi. Následující výroky by nám měly přiblížit, jaký přínos měla tato spolupráce.

Jeden z informantů uvedl důležitost spolupráce se SASkou, kdy vidí, že organizace přináší větší podporu rodinám, protože škola takovou podporu zařídit nemůže. Z výroku může plynout i obsáhlost činností sociálního pedagoga, kdy informant zdůrazňuje, že už tak toho dělají dost a na další činnosti nemají kapacitu: *„Tak určité sociálně aktivizační služby, s těmi hodně spolupracujeme a jsou jako hodně, vlastně díky nim vlastně se dává ta větší podpora těm rodinám, protože my jako ve škole bychom prostě nezvládli udělat všechno.“* Téma pozitivní spolupráce s organizací SASka potvrzuje další z informantů: *„Máme udělanou sbírku, dokonce i přes sasku jsme konečně se nám podařilo pro ně sehnat teda jiný byt, lepší za lepší cenu.“*

Přejdeme k dalšímu sub tématu, a to **spolupráci s pedagogickými pracovníky**. Sociální pedagog se s nimi pravidelně setkává a spolupracuje ve škole, což činí tuto spolupráci klíčovou.

Z analýzy dat můžeme vyvodit, že se sociální pedagog se s pedagogickými pracovníky setkává především, kvůli konzultaci stavu dítěte a možnému nastavení preventivních opatření k zamezení dalším projevům rizikového chování dítěte: *„Vždycky, když mám ten třídní učitel nějaké takové jako problémy s někým, tak uděláme schůzku, při které jsem vždycky já.“* Další výpověď informantky, uvedená v rozhovoru na téma spolupráce s učitelem: *„Jo, já chci mluvit s učitelem vždycky. Co si myslíš? Proč Pepíček nechodí do školy? Není nějaký problém? Nevidíš něco, že by se dělo?“* Spolu s třídním učitelem se sociální pedagog často schází i s rodiny, kdy také řeší chování dítěte, jeho absenci nebo

prospěch ve škole, případně nastavují plán pro zlepšení jednoho ze jmenovaných problémů: „*Děláme pak i třeba nějaké kontrolní schůzky, nejsou to komise, ale sejdeme se jakoby ten náš celý školní tým a teď řešíme s těmi rodiči, stanovujeme nějaké cíle atd.*“ Dále v rozhovorech byla velmi zmiňovaná podpora mezi samotnými pracovníky školy a její důležitost, kdy se dokáží podržet, předat si úkoly, pokud toho má kolega hodně nebo probrat problémové případy a přijít si pro pomoc: „*Spolupracujeme spolu, předáváme si informace, řešíme, pracujeme s těmi rodinami vlastně všichni a je potřeba prostě mít tu vzájemnou podporu mezi sebou i s kolegy ve škole, s učiteli, od vedení.*“ Pracovní vytíženost sociálního pedagoga, ale i dalších pracovníků školy však má za následek chaos, což se může odrážet na efektivitě práce školního poradenského pracoviště: „*Nemáme úplně prostor, si třeba nevím na hodinku a půl prostě v klidu sednout a v klidu si prostě probrat některé věci, ... ale je to takový hodně uspěchaný a že mně chybí občas takovýto, pojďme si tedy uvařit kafe a udělejme, nakoupíme chlebičky, zákusky nebo něco a pojďme tady na hodinu si prostě jen tak pokecat.*“

Každá spolupráce může mít své **nedostatky** a mezery, což platí i pro spolupráci sociálního pedagoga s dalšími subjekty. Tuto skutečnost nám blíže nastíní následující výpovědi informantů. Z analýzy dat vyplynulo, že s organizacemi, kde nastávají určité problémy během spolupráce, jsou především OSPOD a Policie ČR. Nespokojenost uvedená ve spojitosti se spoluprací s OSPODem byla především v kontextu nedostatečného zásahu pracovníků do chodu rodiny a přispění k nápravě rodiny: „*Ted' je teda ta jedna rodina, tak proto právě, někdy to na mě působí, jakoby že prostě ten OSPOD by mohl třeba dřív nějak zakročit nebo razantněji.*“ OSPOD má však určité směrnice, podle kterých musí postupovat. Nedostatky spojené se spoluprací s Policií ČR byly především kvůli zdoluhavé byrokracii, které zabírá nespočet času práce sociálního pedagoga, kdy by mohl dělat smysluplnější práci: „*Protože jim napíšete zprávu a oni vám ještě pošlou dalších sedm žádostí o doplnění té zprávy a chtějí vždycky informace, které byly v předchozí zprávě, takže policie i sedmkrát, osmkrát je schopna vám napsat jo, prostě žádost o úplně stejné údaje.*“

Shrnutí tématu Spolupráce s dalšími subjekty

Toto téma přiblížilo zkušenosti sociálních pedagogů se spoluprací s různými subjekty, mezi které patří neziskové organizace, orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, lékaři, Policie České republiky a pedagogičtí pracovníci. Z výsledků výzkumu vyplývá, že sociální pedagogové často spolupracují s těmito institucemi a zdůrazňují význam jejich vzájemné provázanosti.

Někteří informanti uvedli, že navázání efektivní spolupráce si vyžádalo značné úsilí, zejména v případě OSPODu. Přibližně polovina z nich zmínila, že cesta k efektivní a oboustranně příjemné spolupráci byla dlouhá. Jako přínosnou vnímají zejména spolupráci s neziskovými organizacemi a sociálně aktivizačními službami pro rodiny s dětmi.

V kontextu spolupráce s lékaři informanti často hovořili o systému hlídané absence, kdy rodič musí doložit omluvenku od lékaře, aby byla absence žáka uznána jako omluvená. Spolupráce s Policií ČR byla nejčastěji zmiňována v souvislosti s odebráním dítěte z rodiny nebo při řešení vysoké neomluvené absence žáka, v takových případech byla neomluvená absence hlášena také na přestupkové oddělení, kde následně probíhalo správní řízení. Sociální pedagogové museli dokládat potřebné zprávy, například údaje o tom, kdy dítě chybělo, důvody absence a míru spolupráce rodičů.

Mezi nejčastěji zmiňované nedostatky spolupráce patřila nespokojenost s Policií ČR a OSPODem. V případě Policie ČR pedagogové kritizovali především složité byrokratické procesy. U OSPODu pak informanti uváděli, že by úřad mohl v některých případech zakročit dříve nebo že ne vždy souhlasili s jeho rozhodnutími. Jeden z informantů však podotkl, že jde o jeho subjektivní názor.

Celkově výsledky ukazují, že spolupráce sociálních pedagogů s různými subjekty je rozsáhlá a důležitá, však může přinášet určité výzvy, které je třeba překonávat.

4.2 Interpretace dat

Cíle výzkumu bylo zjistit profesní zkušenosti sociálních pedagogů pracujících s dětmi z vyloučených lokalit. Na základě získaných zkušeností z výzkumu se domníváme, že sociální pedagogové pracující s dětmi z vyloučených lokalit, musí čelit mnoha výzvám. Jejich pracovní náplň zahrnuje široké spektrum činností, které jsou vzhledem ke specifikům sociálně vyloučených lokalit výrazně odlišné a vyžadují specifický přístup. Tuto zkušenost potvrzuje Daněk et al. (2024), který považuje práci s žáky se sociálním znevýhodněním za velmi specifickou, zejména v souvislosti s jejich identifikací. Ze zkušeností respondentů lze usuzovat, že sociální pedagogové pracující s dětmi ze sociálně vyloučených lokalit se nejčastěji věnují řešení školní absence, a to s cílem podpořit školní úspěšnost žáků. Dále realizují preventivní činnosti zaměřené na předcházení rizikovému chování a věnují se také depistážní činnosti, tedy vyhledávání a identifikaci ohrožených dětí. Tato oblast je zásadní zejména z hlediska včasného rozpoznání ohroženého žáka. Ze zkušeností vyplývá, že za

neméně důležitou součástí jejich práce je organizace volnočasových aktivit, které podporují osobnostní rozvoj žáků a přispívají ke smysluplnému trávení jejich volného času. Ze zkušeností informantů dále vyplývá, že sociální pedagogové často poskytují sociální poradenství rodinám, aby jim pomohli lépe se orientovat v systému státního sociálního zabezpečení a v oblasti sociálních dávek. Významnou součástí jejich činnosti je také práce v terénu, během níž navštěvují rodiny v jejich přirozeném prostředí. Tímto způsobem mohou navazovat důvěrný vztah, který je pro další spolupráci zásadní. Tyto zkušenosti korespondují s výsledky výzkumu realizovaného Asociací sociálních pedagogů (Čech, Šmída, 2023), podle něhož se sociální pedagogové ve školách nejčastěji věnují dětem se sociálním znevýhodněním, komunikují s jejich rodinami, poskytují sociální poradenství a intervence v oblasti rizikového chování. Uvedené činnosti byly v rámci zmíněného výzkumu vyhodnoceny jako nejčastější náplň práce sociálních pedagogů, což potvrzují i výsledky tohoto výzkumu. Za méně oblíbenou označovali informanti administrativní práci, kterou vnímali jako časově náročnou a neefektivní. Na základě těchto zkušeností ji lze považovat za jednu z negativně hodnocených složek práce sociálního pedagoga, jelikož z jejich zkušeností, zabírá značnou část pracovní doby, která by mohla být využita smysluplněji například prací s dětmi a jejich rodinami. Tyto zkušenosti jsou v souladu s názory Mileny Johnové, zkušené sociální pracovnice, která v rozhovoru publikovaném v časopise *Sociální práce* (Herzog, 2015) zdůrazňuje nutnost snížit administrativní zátěž pracovníků na nezbytné minimum.

Z činností sociálního pedagoga se nyní můžeme přesunout ke konkrétním specifikům této profese. Jak již bylo uvedeno, na základě zkušeností získaných z výzkumu se domníváme, že práce sociálního pedagoga ve vyloučených lokalitách nese určitá specifika, především v souvislosti s cílovou skupinou. Cílovou skupinou jsou tedy děti a rodiny žijícími v sociálně vyloučených lokalitách. Ze zkušeností informantů si myslíme, že tato specifika souvisí zejména s nestabilním rodinným prostředím, ve kterém často chybí jasně stanovený řád a rodiče postrádají základní návyky. Tento vzorec chování se následně přenáší i na dítě, které může mít zkreslený postoj k hodnotám nebo ke vzdělání. Vzdělání pak není v rodině vnímáno jako priorita, což se promítá i do postojů dítěte ke školní docházce. S těmito zjištěnými zkušenostmi korespondují i závěry Bařinkové, Borkovcové, Dlouhého a Šojdrové (2014), kteří na základě získaných dat uvádějí, že Česká republika patří mezi země OECD, kde má sociální původ výrazný vliv na školní úspěšnost žáků. Autoři tak potvrzují naše závěry o významu sociálního prostředí pro motivaci ke vzdělávání. Procházka (2012) také

mluví o důležitosti prostředí, které ovlivňuje už od narození celkový vývoj osobnosti dítěte. Především dítě ovlivňují aspekty vztahů v rodině, aspekty materiální a sociálně-kulturní. Ze zkušeností uvedených ve výpovědích informantů si myslíme, že sociální pedagog musí v důsledku výše zmíněných specifik volit individuálně přizpůsobený přístup k rodinám. Informanti v této souvislosti nejčastěji zmiňovali potřebu rozdělit stanovené cíle do menších, lépe zvládnutelných kroků. Důvodem je skutečnost, že rodiče ze sociálně vyloučených lokalit často postrádají potřebné schopnosti k pochopení a zapamatování si složitějších instrukcí. Z toho důvodu je nezbytné volit při práci s těmito rodinami metodu malých kroků, která jim umožní postupně si osvojit základní návyky a dovednosti. Tyto zkušenosti korespondují s tvrzením Skarupské (2016), která upozorňuje na odlišné jazykové a myšlenkové nastavení lidí žijících v sociálně vyloučených lokalitách. Podle autorky je důležité si uvědomit, že tito lidé často nedokážou propojit složitější souvislosti, a proto je při práci s nimi vhodné volit jednodušší a srozumitelný přístup. V tomto ohledu se rovněž shodujeme na významu krátkodobých cílů, které se v těchto podmínkách ukazují jako efektivnější než cíle dlouhodobé a to zejména z důvodu nízké motivace ke vzdělávání, jež je pro tuto skupinu typická. Ze zkušeností informantů dále vyplývá, že v důsledku nutnosti rozfázovat úkoly klientům do jednotlivých kroků probíhá spolupráce velmi pomalu. Sociální pedagog se tak musí připravit na minimální pokrok v krátkodobém horizontu a zaměřit se spíše na dlouhodobý vývoj. Sociální pedagog z tohoto důvodu musí být trpělivý a smířit se s tím. Dalším důležitým aspektem, který vyplynul ze zkušeností získaných ve výzkumu, v kontextu práce s rodinami z vyloučených lokalit, je navázání opravdu pevného vztahu a získání důvěry ze strany rodiny. Lidé z vyloučených lokalit se totiž straní majoritní společnosti a institucím a určitým způsobem z nich mají strach, proto za nimi sociální pedagog chodí do jejich přirozeného prostředí, kde může nejlépe získat důvěru a tím položit základy pro fungující spolupráci. S těmito zkušenostmi se můžeme z určité části shodovat s Pavlíčkovou (2017), která ve svém článku uvádí, že terénní práce je činností, kdy můžeme spolupracovat s lidmi, kteří se bojí institucí, a proto sociální pracovník dochází do jejich přirozeného prostředí, kde lépe naváže důvěru u klienta a ulehčí to i následnou spolupráci s rodinou. Paní doktorka Skarupská (2016) také potvrzuje domněnku o odmítání kontaktu s majoritní společností ze strany osob žijících ve vyloučených lokalitách, protože vidí majoritní společnost, jako negativní subjekt.

Ze zkušeností získaných z výpovědí informantů lze usuzovat, že v sociálně vyloučených lokalitách žije významná část romské populace. Tuto domněnku potvrzuje *Zpráva o stavu*

romské menšiny za rok 2021, podle níž tvořili Romové v roce 2021 přibližně 57 % obyvatel těchto lokalit v České republice. Na základě tohoto zjištění jsme se rozhodli vyčlenit samostatné sub téma zaměřené na romskou menšinu. Stejně jako jsme se zaměřili na specifika osob žijících v sociálně vyloučených lokalitách, věnovali jsme pozornost také specifickým souvisejícím s romskou menšinou. Ze zkušeností informantů vyplývá, že romské rodiny jsou velmi soudržné, mají jasně danou strukturu a jejich členové jsou silně ochrannější vůči ostatním členům rodiny. Tyto zkušenosti potvrzují i (Červenáková, Figelová, Nováková, Pinterová, Svačinová, Pecková Svitáková, Šislovská a Tobol, 2019), kteří ve své práci zdůrazňují význam kolektivního rozhodování v rámci rodiny. Uvádějí například, že největší autoritou bývá nejstarší člen rodiny a že prarodiče často přebírají péči o vnoučata více než samotní rodiče. Dále zmiňují, že romské rodiny často žijí v širším příbuzenstvu, nikoliv pouze v rámci tzv. nukleární rodiny. Vzhledem k této ochranné povaze je pro sociálního pedagoga zásadní navázání důvěry, nejen s jednotlivcem, ale s celou rodinou, případně i širší komunitou. Porozumění kulturní odlišností a jejich respektování hrají klíčovou roli při budování vzájemného vztahu a při efektivní práci v terénu. Dalším opakující se zkušeností ve výpovědích informantů byla diskriminace, se kterou se romské rodiny setkávají ze strany institucí zejména při hledání zaměstnání. V souvislosti s diskriminací romských žáků upozorňuje Rožníčková (2017) na riziko až traumatizace při kontaktu dítěte se školním prostředím, kde může docházet k pocitům méněcennosti v důsledku opakovaného neúspěchu. Tyto zkušenosti jsou často posíleny generačně přenášeným negativním postojem k institucím, kterou je například škola. Ze zkušeností rovněž vyplývá, že Romové se v mnoha ohledech odlišují od většinové společnosti, a to především svou kulturou. Rožníčková (2017) tyto rozdíly popisuje ve vztahu k prostředí, ve kterém Romové žijí, ve způsobu komunikace i v hodnotovém nastavení, především ve vztahu ke vzdělání. Na základě zkušeností informantů však lze usuzovat, že řada Romů se začíná více přizpůsobovat většinové společnosti. Snaží se žít mimo sociálně vyloučené lokality a zlepšit svou životní situaci. Tento trend potvrzuje i Kajanová (2010), která upozorňuje, že kulturní specifika romské menšiny nejsou neměnná a mohou se proměňovat v závislosti na soužití s většinovou společností.

Dalším tématem, které vzešlo z analýzy dat, jsou emoční zkušenosti sociálních pedagogů. Informanti v rámci této zkušenosti popisovali jak pozitivní, tak negativní emoce, které při své práci ve vyloučených lokalitách zažívají. Pozitivní emoce byly nejčastěji spojeny s úspěchy žáků, poskytnutím pomoci rodině nebo navázáním efektivní spolupráce. Naopak

negativní emoce informanti zažívali zejména v situacích, kdy docházelo k neúspěchu rodiny, k minimálním posunům, k neaktivnímu přístupu rodiny ke spolupráci nebo v případech odmítnutí pomoci ze strany rodiny. Na základě těchto zkušeností lze usuzovat, že práce sociálního pedagoga je vysoce emocionálně náročná. Zkušenosti s negativními emocemi potvrzuje i Kaczor (2018), který popisuje stres sociálních pracovníků ve dvou rovinách. První rovina představuje stres vyplývající z vnějších profesních nároků a tlaků – mezi stresory zde patří například návštěvy rodin, administrativní zátěž, komunikace s různými aktéry spolupráce či dodržování legislativních požadavků. Druhá rovina se týká vnitřního nastavení jedince, kde hraje zásadní roli osobní odolnost pracovníka. Tyto dvě roviny Kaczor následně propojuje na příkladu běžné pracovní situace, která odhaluje konkrétní spouštěče stresu a negativních emocí obdobné, jaké popisovali i naši informanti. Význam osobního nastavení se objevil také ve zkušenostech našich informantů. Informanti často zmiňovali, že je důležité umět si vytvořit určitý odstup od klientů a nastavit si jasné hranice, aby je práce nepohltila, ale naopak je nadále naplňovala a motivovala. S tímto přístupem úzce souvisí i psychická odolnost, kterou Procházka (2012) označuje za jednu z důležitých osobnostních kompetencí sociálního pedagoga.

Na emoce sociálního pedagoga se velmi úzce vážou také limity pomoci, které jsou s výkonem této profese spojeny. Zkušenosti s těmito limity mohou, jak již bylo zmíněno, vyvolávat negativní emoce. Ze zkušeností informantů však zároveň vyplývá, že významnou roli v těchto situacích hraje i osobní nastavení samotného sociálního pedagoga, čímž dochází k propojení několika tematických oblastí analýzy. Limity pomoci podle informantů nejčastěji vznikají v situacích, kdy rodiny odmítají spolupracovat nebo rezignují na snahu zlepšit svou životní situaci. Ze získaných zkušeností vyplývá, že sociální pedagog by měl být smířen s tím, že nedokáže pomoci všem. Důležité je, aby svou energii věnoval těm rodinám a dětem, které mají o pomoc skutečný zájem a tento přístup zároveň slouží jako prevence syndromu vyhoření, protože sociální pedagogové tímto způsobem šetří své psychické zdroje a investují je tam, kde mohou přinést konkrétní pozitivní dopad. Se zjištěními, která se týkají uvědomění si důležitosti duševního zdraví sociálních pracovníků, souzníme i s některými závěry Hubíkové (2019), ta ve svém výzkumu poukazuje na potřebu péče o sebe sama v kontextu práce sociálních pracovníků. Identifikuje zároveň překážky, které mohou bránit dosažení psychické pohody, mezi které řadí například nedostatek povědomí o významu péče o sebe, odkládání vlastních potřeb na úkor potřeb klienta, podcenění prevence či nízkou míru uvědomění odpovědnosti za vlastní duševní pohodu. V

porovnání s výzkumem Hubíkové (2019) se domníváme, že naši informanti si tuto zodpovědnost do určité míry uvědomují a považují péči o své duševní zdraví za důležitou součást profese sociálního pedagoga. Z výsledků výzkumu zároveň vyplývá, že sociální pedagogové mají zkušenosti i s pracovními úspěchy. Mezi nejčastěji zmiňované úspěchy patří výrazné snížení absence žáků, posílení jejich pozitivního vztahu ke škole a vzdělání, nebo zvýšení zájmu o smysluplné trávení volného času. Tyto úspěchy jsou často potvrzovány pozitivní zpětnou vazbou od samotných dětí, které s nadšením informují pedagogy o svých školních úspěších. Tato zpětná vazba představuje pro sociální pedagogy motivaci a potvrzení smyslu jejich práce.

Posledním tématem, které vzešlo z analýzy dat, je spolupráce mezi jednotlivými subjekty, jež se podílejí na práci se žáky a rodinami ve vyloučených lokalitách. Na základě zkušeností informantů se v této oblasti ukázaly nejen pozitivní příklady spolupráce, ale také nedostatky. Na základě zkušeností získaných z výzkumu usuzujeme, že spolupráce sociálních pedagogů s různými organizacemi a institucemi je důležitým prvkem pro efektivní řešení problémů, se kterými se setkávají při práci s dětmi z vyloučených lokalit. Neziskové organizace, OSPOD, Policie ČR, SASy a další státní i neziskové subjekty hrají důležitou roli v podpoře dětí a jejich rodin, přičemž každá z těchto institucí přináší specifické výhody, ale i výzvy pro sociální pedagogy. Ze získaných zkušeností vyplývá, že neziskové organizace jsou vnímány jako pozitivní partner, který výrazně usnadňuje práci sociálním pedagogům, protože přebírají část úkolů, například v oblasti doučování dětí nebo poskytování poradenství rodinám. Tato spolupráce je pro sociální pedagogy velmi cenná, protože umožňuje efektivněji se zaměřit na složitější problémy, které vyžadují jejich odborné znalosti. Informanti vyjadřují spokojenost s přístupem neziskových organizací, které prokazují velkou ochotu a zájem o spolupráci. Vztahy mezi sociálními pedagogy a OSPODem byly zprvu poznamenány problémy, ale postupem času došlo k jejich zlepšení. Dnes je spolupráce s OSPODem považována za funkční a efektivní. OSPOD, především jeho kurátoři pro děti a mládež, se podílí na složitějších případech, kdy sociální pedagogové potřebují pomoc při řešení rodinných problémů. Kurátoři pomáhají při rozhodování o dalších krocích, což podporuje správnost a efektivitu postupu. Tyto naše domněnky potvrzuje Pížová a Punová (2020) a také považují spolupráci mezi OSPODem a školou za velmi významnou. Vidí důležitost v získávání a následném předávání informací o rodině mezi institucemi, což může přispět k efektivnosti spolupráce. Taktéž se v jejich výsledcích výzkumu objevovaly negativní zkušenosti, však spíše převažovaly ty pozitivní, s čímž se naše získané zkušenosti

také setkávají. Spolupráce s Policií ČR je vnímána jako krajní řešení, které se využívá zejména v případech, kdy situace dosáhne kritické fáze, například v případě vysoké neomluvené absence žáka. I přesto, že je to často poslední možnost, jak varovat rodiče a zamezit dalšímu zhoršení situace, policie také slouží jako podpora při zabezpečení rodiny, například při odebrání dítěte. Tato spolupráce však může být náročná, zejména kvůli administrativním a byrokratickým překážkám, které jsou v některých případech časově náročné a zdržují celý proces. Sociálně aktivizační služby (SASky) byly v rozhovorech zmíněny jako nezbytný partner, který poskytuje podporu rodinám, což školní systém často není schopen zajistit. SASka přináší rodinám konkrétní pomoc a podporu, kterou školní pedagogové nemohou poskytnout v plném rozsahu. Tato spolupráce je vnímána jako klíčová pro zajištění stabilního prostředí pro děti a jejich úspěch v rodinném i školním životě. Nakonec, spolupráce s pedagogickými pracovníky ve škole je nezbytná pro správnou koordinaci a řešení problémů dětí. Sociální pedagogové pravidelně konzultují stav dětí s učiteli a společně hledají možnosti, jak řešit jejich problémy, zejména v oblasti chování, absence nebo prospěchu. I když pracovní vytíženost školních pracovníků někdy způsobuje chaos a ztěžuje komunikaci, podpora mezi kolegy ve škole je pro sociální pedagogy zásadní. Schůzky a komunikace mezi pedagogickými pracovníky umožňují lepší koordinaci a vyjasnění postupu při řešení problémů dětí. Myslíme si na základě výsledků, že na některé spolupráce mají své nedostatky v jednotlivých formách spolupráce. Sociální pedagogové vyjadřují nespokojenost, zejména v některých případech spolupráce s OSPOD a Policií ČR. U OSPODu je problematické především to, že v některých případech pracovníci OSPODu nezasahují včas nebo dostatečně razantně, což může zpomalit řešení problému. U Policie ČR je hlavním problémem byrokracie, která zpomaluje procesy a vyžaduje zbytečně mnoho času, což sociálním pedagogům komplikuje jejich práci. Tyto zkušenosti, které poukazují na důležitost spolupráce s dalšími subjekty, potvrzuje také Daněk et al. (2023). Autoři zároveň doporučují čerstvým absolventům, aby se osobně seznámili se všemi klíčovými pracovníky, což může výrazně posílit začínající spolupráci.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit profesní zkušenosti sociálních pedagogů pracujících s dětmi z vyloučených lokalit. Na základě kvalitativního výzkumu bylo zjištěno, že práce v tomto prostředí s sebou nese řadu specifíků, které vyžadují nejen odborné znalosti, ale také značnou míru empatie, trpělivosti a schopnosti spolupráce. Sociální pedagogové vnímají svou profesi jako smysluplnou a přínosnou, přesto však upozorňují na nedostatečné legislativní ukotvení své pozice a potřebu větší podpory ze strany státu a možné zelpšení v některých oblastech spolupráce s dalšími institucemi.

Výzkum ukázal, že mezi nejčastější činnosti sociálních pedagogů patří individuální podpora dětí, spolupráce s rodinou, práce v terénu a propojení s dalšími subjekty. Z rozhovorů rovněž vyplynulo, že se sociální pedagogové často setkávají se specifiky ze strany rodičů, i s projevy předsudků vůči jejich klientům. Naproti tomu pozitivně hodnotí možnost práce s dětmi z vyloučených lokalit kvůli jejich autentičnosti, projevům pozitivních emocí vůči sociálnímu pedagogovi a berou svoji práci jako určité poslání. V tomto kontextu také uváděli, že smyslem a naplněním jejich práce je pomoc rodinám, především dětem a úspěchy spojené s jejich spoluprací.

Naším záměrem je zjistit zkušenosti a s tím spojená specifika práce sociálního pedagoga s dětmi z vyloučených lokalit, aby pro ně práce byla jednodušší a také, aby byla efektivní. Lidé z vyloučených lokalit to opravdu nemají jednoduché, proto je jejich podpora potřebná, především když chtějí svůj život zlepšit a na základě toho selepší i životní situace dítěte, což je zásadní. Z tohoto důvodu je pozice sociálního pedagoga ve vyloučených lokalitách tolik potřebná.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AGENTURA PRO SOCIÁLNÍ ZAČLEŇOVÁNÍ. Bydlení [online]. Praha: Agentura pro sociální začleňování, 2024 [cit. 2025-02-25]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/bydleni/>
- [2] AGENTURA PRO SOCIÁLNÍ ZAČLEŇOVÁNÍ. Index sociálního vyloučení [online]. Praha: Agentura pro sociální začleňování, 2024 [cit. 2024-01-30]. Dostupné z: https://www.socialni-zaclenovani.cz/index_socialniho_vyloucení/
- [3] AGENTURA PRO SOCIÁLNÍ ZAČLEŇOVÁNÍ. Rodina a sociálně-právní ochrana dítěte [online]. Praha: Agentura pro sociální začleňování, [cit. 2025-04-02]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/rodina-a-socialne-pravni-ochrana-ditete/>
- [4] AGRAWAL, Vandana. Slums: Affects on environment. *Recent Research in Science and Technology* [online]. 2014, roč. 6, č. 1, s. 74–77 [cit. 2025-04-14]. ISSN 2076-5061. Dostupné z: <http://recent-science.com/>
- [5] ASOCP. *Aktuálně k legislativnímu procesu – sociální pedagog v české legislativě* [online]. [cit. 2025-04-15]. Dostupné z: <https://asocp.cz/asocp/aktualne-k-legislativnimu-procesu-socialni-pedagog-v-ceske-legislative/>
- [6] ASOCP. *Kdo je sociální pedagog?* [online]. [cit. 2025-04-15]. Dostupné z: <https://asocp.cz/asocp/kdo-je-socialni-pedagog/>
- [7] BALVÍN, Jaroslav a KWADRANS, Łukasz (ed.). *Situation of Roma minority in Czech, Hungary, Poland and Slovakia*. Wrocław: Prom, 2010. ISBN 9788392835462.
- [8] BRAUN, Virginia a CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2006, roč. 3, č. 2, s. 77–101. ISSN 1478-0887.
- [9] BROŽ, Miroslav; KINTLOVÁ, Petra a TOUŠEK, Ladislav. Kdo drží Černého Petra [online]. Praha: Člověk v tísní – společnost při České televizi, o. p. s., 2007 [cit. 2025-04-03]. ISBN 978-80-86961-27-9. Dostupné z: <https://tadyated.org/wp-content/uploads/2015/01/cp.pdf>
- [10] ČECH, Tomáš; JŮVOVÁ, Alena a ŠMÍDA, Jan. Sociální pedagog a jeho role v kontextu potřeb základních škol [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2024. ISBN 978-80-244-6460-1. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/socialni-pedagog-a-jeho-role-v-kontextu-potreb-zakladnich-skol-12729/>

- [11] ČERVENÁKOVÁ, Andrea et al. Metodika pro školní sociální pedagogy [online]. Ostrava: Statutární město Ostrava, 2019. Dostupné z: https://talentova.cz/wp-content/uploads/2022/07/metodika_socped_komplet_final.pdf
- [12] DANĚK, Jiří et al. Metodika práce pro sociální pedagogy [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2024 [cit. 2025-01-08]. ISBN 978-80-244-6535-7. Dostupné z: <https://asocp.cz/wp-content/uploads/2024/12/Metodika-prace-pro-socialni-pedagogy-2024.pdf>
- [13] EGI, Ali. Social Exclusion in the Process of Employment: The Experiences of Roma Youth [online]. *Open Journal for Sociological Studies*, 2020, roč. 4, č. 2, s. 103–114 [cit. 2025-04-14]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/343093197_Social_Exclusion_in_the_Process_of_Employment_The_Experiences_of_Roma_Youth
- [14] HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674854.
- [15] HERZOG, Pavel. V sociálních službách je třeba snížit administrativní zátěž. Sociální práce/Sociálna práca [online]. 2015, roč. 15, č. 1 [cit. 2025-04-16]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/inspirace-pro-praxi/v-socialnich-sluzbach-je-treba-snizit-administrativni-zatez/>
- [16] HIRT, Tomáš a JAKOUBEK, Marek, ed. "Romové" v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 8086898768.
- [17] HUBÍKOVÁ, Olga. Péče o sebe u sociálních pracovníků jako součást odborného výkonu sociální práce [online]. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2019 [cit. 2025-04-14]. ISBN 978-80-7416-352-4. Dostupné z: https://katalog.vupsv.cz/fulltext/vz_466.pdf
- [18] KACZOR, Michal. Stres jako hrozba a současně výzva v profesi sociálního pracovníka [online]. *Ceritas et Veritas*, 2018, roč. 8, č. 2, s. 176–185 [cit. 2025-04-14]. DOI: <https://doi.org/10.32725/cetv.2018.044>
- [19] KALEJA, Martin. Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014 [cit. 2025-04-02]. ISBN 978-80-7464-544-0. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/10/35-Soci%C3%A1ln%C3%AD-vylou%C4%8Den%C3%AD.pdf>

- [20] KOHOUT-DIAZ, Magdalena; BITTNEROVÁ, Dana a LEVÍNSKÁ, Markéta. [online]. *Pedagogická orientace*, 2018, roč. 28, č. 2, s. 235–268 [cit. 2025-04-14]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10337/pdf>
- [21] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-383-3. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/zaklady-socialni-pedagogiky-3289/>
- [22] LORENZOVÁ, Jitka. *Sociální pedagogika: věda, praxe a profese v souvislostech*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, 2023. ISBN 978-80-7592-167-3.
- [23] MAREŠ, Petr. Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení. *Sociologický časopis*, 2000, roč. 36, č. 3, s. 285–297. ISSN 0038-0288.
- [24] MAREŠ, Petr. *Faktory sociálního vyloučení a národní strategie sociálního začleňování ve vztahu k nim*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2006. 41 s. ISBN 80-87007-15-8. Dostupné z: https://katalog.vupsv.cz/fulltext/vz_193.pdf
- [25] MINISTERSTVO PRO MÍSTNÍ ROZVOJ. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR 2023* [online]. Praha: MMR, 2023 [cit. 2024-01-30]. Dostupné z: https://mmr.gov.cz/getmedia/56ad22e8-10d9-4683-a56b-9d60641aa9db/ASZ_zprava_ISV_2023.pdf.aspx?ext=.pdf
- [26] MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 8024713624.
- [27] MŠMT. *MŠMT podporuje posílení pozice sociálního pedagoga* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 20. dubna 2022 [cit. 2025-04-11]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/msmt-podporuje-posileni-pozice-socialniho-pedagoga>
- [28] PAVLÍČKOVÁ, Jaroslava. *Práce v terénu – Aktuální trend sociálně-pedagogické práce s rodinou* [online]. *Sociální pedagogika*, 2017, roč. 5, č. 2, s. 91–102 [cit. 2025-04-13]. Dostupné z: <https://soced.cz/wp-content/uploads/2017/11/DISKUSE-SocEd-2-5-2-2017-Jaroslava-Pavlickova.pdf>
- [29] PÍŽOVÁ, Kristýna a Monika PUNOVÁ. *Spolupráce mezi základní školou a OSPOD z pohledu učitelů a sociálních pracovníků*. *Logos Polytechnikos*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická, 2020, roč. 11, č. 2, s. 5–19. ISSN 2464-7551.
- [30] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika* [online]. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/socialni-pedagogika-1923/>

- [31] ROŽNÍČKOVÁ, Iveta. Mocenské konstelace mezi romskými žáky a jejich učiteli [online]. *Sociální pedagogika*, 2017, roč. 5, č. 2, s. 42–54 [cit. 2025-04-13]. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2017/11/STUDIE_SocEd_4_5-2-2017.pdf
- [32] SKARUPSKÁ, Helena. Vybrané metody intervence vhodné pro práci sociálního pedagoga s dětmi ohroženými sociálním vyloučením [online]. *Sociální pedagogika*, 2016, roč. 4, č. 1, s. 87–103 [cit. 2025-04-13]. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd_Vybran%C3%A9-metody-intervence-vhodn%C3%A9-pro-pr%C3%A1ci.pdf
- [33] STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet M. Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 808583460X.
- [34] ŠMÍDA, Jan et al. Sociální pedagogové v českých školách – výzkumná zpráva [online]. *Sociální pedagogika*, 2023, roč. 11, č. 2 [cit. 2025-04-14]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/375672185_Socialni_pedagogove_v_cesky_ch_skolach_-_vyzkumna_zprava
- [35] ŠOJDROVÁ, M. et al. Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: Situace a doporučení [online]. 2014. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1432571599.pdf>
- [36] ŠUBRT, Jiří a kol. Soudobá sociologie VI. Oblasti a specializace. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2558-4. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/soudoba-sociologie-vi-oblasti-a-specializace-5430/>
- [37] ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách [online]. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-313-0. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/kvalitativni-vyzkum-v-pedagogickych-vedach-3165/>
- [38] SVOBODA, Zdeněk. Pedagogické etnografie [online]. Praha: Univerzita Karlova, [cit. 2025-04-02]. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/912072/mod_resource/content/1/Svoboda%20Pedagogick%C3%A9-etnografie.pdf
- [39] SVOBODA, Zdeněk. Sociální vyloučení a jeho dopad do vzdělávání. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2020.
- [40] SYKORA, Luděk, ed. Rezidenční segregace: prostorový aspekt sociální diferenciace obyvatelstva. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, 2010.

- [41] TOUŠEK, Ladislav. Sociální vyloučení a prostorová segregace [online]. *AntropoWebzin*, 2009, č. 2 [cit. 2025-02-24]. ISSN 1801-8765. Dostupné z: https://antropologie.zcu.cz/documents/antropowebzin/2009/2/02_tousek.pdf
- [42] ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2021* [online]. Praha: Úřad vlády ČR, 2022 [cit. 2025-04-16]. Dostupné z: https://vlada.gov.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2021_fin.pdf
- [43] WEINEROVÁ, Renata. Romové a stereotypy. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2632-1. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/romove-a-stereotypy-5457/>

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1 - Princip metody sněhové koule.....</i>	<i>33</i>
--	-----------

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 – Přehled témat a subtemat</i>	<i>38</i>
<i>Tabulka 2 – Charakteristika tématu Činnosti sociálního pedagoga</i>	<i>39</i>
<i>Tabulka 3 – Charakteristika tématu Specifická práce s rodinou z vyloučené lokality</i>	<i>44</i>
<i>Tabulka 4 – Charakteristika tématu Emoce sociálního pedagoga</i>	<i>48</i>
<i>Tabulka 5 – Charakteristika tématu Profese sociálního pedagoga.....</i>	<i>50</i>
<i>Tabulka 6 – Charakteristika tématu Spolupráce s dalšími subjekty.....</i>	<i>52</i>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

č.	číslo
ČR	Česká republika
kol.	kolektiv
OSPOD	oddělení sociálně-právní ochrany dětí
s.	strana
Sb.	sbírka
tzv.	takzvaně
např.	například

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Přehled použitých otázek do rozhovorů

PŘÍLOHA P I: PŘEHLED POUŽITÝCH OTÁZEK DO ROZHOVORŮ

1. Jak dlouho pracujete jako sociální pedagog?
 - Můžu se zeptat, co Vás přivedlo k této práci?
2. V jakém typu organizace pracujete na pozici sociálního pedagoga?
 - Pracoval/a jste předtím v jiném typu organizace?
 - Pokud ano v jakém a můžete tyto zařízení porovnat?
 - Případně v kterém ze zařízení jste se více věnoval/a dětem z vyloučených lokalit?
3. Mohla bych se Vás zeptat, jak dlouho se jste pracoval nebo pracujete ve vyloučených lokalitách a co Vás k tomu přivedlo?
4. Uvedl byste některé z činností sociálního pedagoga, které shledáváte jako nejvíc využívané při práci s dětmi z vyloučených lokalit?
 - Objasnil byste mi prosím, proč jsou to podle Vás zrovna tyto činnosti?
5. Jaké máte zkušenosti s včasnou prevencí u dítěte, které má sklony k patologickým jevům?
 - Pokud máte příklad z praxe, uvedl/a byste mi ho prosím?
6. V kolika případech má včasná prevence pozitivní dopad na budoucnost dítěte a v kolika případech ani prevence nepomůže?
7. Pokud se u dítěte objeví například nějaká z forem rizikového chování, jak postupujete?
 - Mohla bych Vás opět poprosit, zda by se Vám nevybavila situace z praxe?
8. Chtěla bych se zeptat, zda vidíte rozdíl mezi komunikací s dítětem z vyloučené lokality a s dítětem, které nežije ve vyloučené lokalitě?
9. Navážu na předchozí otázku a zeptám se, jestli je rozdíl komunikovat s rodiči dítěte z vyloučené lokality, než s rodiči dítěte, kteří nežijí ve vyloučené lokalitě?
 - Pokud byste chtěl/a nastínit situace, které se Vám staly, budu jen ráda.
10. Jsou děti z vyloučených lokalit méně důvěřivé, případně jak dlouho trvá, než si získáte jejich důvěru?
 - Měl/a jste dítě u kterého jste důvěru nezískal/a a jak jste případně postupoval/a?
11. Mohu se zeptat, jaké metody používáte pro získání důvěry, jak u rodičů, tak i u dětí?
12. Lidé z vyloučených lokalit často žijí v komunitách, setkal jste se s tímto jevem, a jak to případně může ovlivnit rozvoj dítěte?
 - Mohla bych Vás opět poprosit, pokud máte zkušenosti s tímto, o sdílení Vašich zkušeností?

13. Jaké jsou podle Vás nejefektivnější metody při práci s komunitou?
14. Máte nějaké vlastní zkušenosti, které jste se naučil/a až v praxi, co se týče práce s dětmi z vyloučených lokalit?
 - Mohu Vás případně poprosit o nastínění těchto zkušeností?
15. Přijde Vám Vaše práce smysluplná?
 - Pokud ano, proč?
 - Pokud ne, proč?
16. V čem vidíte největší přínos práce sociálního pedagoga s dětmi z vyloučených lokalit?
 - Proč?
17. Vnímáte, že byste uvítal/a větší podporu ze strany různých organizací nebo státu?
 - Případně v jakých směrech?
 - Od koho?
18. Jak podle Vás funguje spolupráce mezi Vámi a organizacemi jako je například OSPOD, PČR, Armáda spásy apod. při práci s dětmi z vyloučených lokalit?
 - Můžu Vás poprosit o nastínění konkrétní situace?
19. Máte pocit, že Vám při Vaší práci něco chybí?
 - Pokud ano, mohl/a byste mi říct, co přesně Vám chybí?
20. Myslíte, že existuje nějaké forma podpory, která by Vám pomohla při práci s dětmi z vyloučených lokalit?
 - Pokud ano, mohu Vás poprosit o konkrétní příklady?
21. Zažil/a jste za svou praxi etické dilema?
 - Pokud ano, mohu Vás poprosit o nastínění situace a jak se situaci vyřešil/a?
22. Přináší Vám práce sociálního pedagoga nějakou formu potěšení?
 - Případně jakou?
23. Zažil/a jste při práci sociálního pedagoga pocit vyhoření?
 - Pokud ano, jak jste tuto situaci řešil/a?