

Sociální pedagog a jeho role ve školním poradenském pracovišti

Bc. Daniela Pagáčová

Diplomová 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 DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Daniela Pagáčová
Osobní číslo:	H22860
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Sociální pedagog a jeho role ve školním poradenském pracovišti

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti fungování školního poradenského pracoviště, pozice sociálního pedagoga a školního prostředí.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
KNOTOVÁ, Dana, 2014. Školní poradenství. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.
MAREŠ, Jiří, 2013. Pedagogická psychologie. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. Sociální pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
ŠMÍDA, Jan, Tomáš ČECH, Alena JÚVOVÁ et al., 2024. Sociální pedagog a jeho role v kontextu základních škol. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-6460-2.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D., MBA**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- 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 – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové 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 diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na sociálního pedagoga a jeho roli ve školním poradenském pracovišti. Teoretickou část tvoří tři kapitoly pojednávající o školním poradenském pracovišti, rolích jednotlivých členů školního poradenského pracoviště a sociálním pedagogovi v současnosti. Hlavním cílem této práce bylo zjistit jaká je role sociálního pedagoga ve školním poradenském pracovišti. Praktickou část tvoří vlastní výzkumné šetření postavené na kvantitativní metodě formou dotazníkového šetření vlastního designu. Výsledky výzkumu ukazují, že sociální pedagog hraje ve školním poradenském pracovišti klíčovou roli především v oblasti prevence, podpory žáků a spolupráce s rodinou, avšak jeho efektivní fungování je často limitováno nejednoznačným legislativním ukotvením, nedostatkem informovanosti a podpory ze strany vedení školy.

Klíčová slova: sociální pedagog, výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog, školní poradenské pracoviště

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the social pedagogue and his role in the school counseling centres. The theoretical part consists of three chapters discussing the school counseling centres, the roles of individual members of the school counseling workplace, social pedagogy and the social pedagogue at the present time. The main goal of this work was to find out what is the role of the social pedagogue in the school counseling office. The practical part consists of an own research investigation based on a quantitative method in the form of a questionnaire investigation of one's own design. The research findings indicate that the social pedagogue plays a key role within the school counseling team, particularly in the areas of prevention, student support, and cooperation with families. However, their effective functioning is often limited by ambiguous legislative anchoring, a lack of awareness, and insufficient support from school leadership.

Keywords: social pedagogue, educational consultant, prevention methodologist, school psychologist, school special pedagogue, school counseling centres.

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D., MBA za odbornou pomoc a vedení při zpracování diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině za velkou podporu a trpělivost po celou dobu studia.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVISTĚ	14
2 ROLE ČLENŮ MULTIDISCIPLINÁRNÍHO TÝMU V RÁMCI ŠKOLNÍHO PORADENSKÉHO PRACOVISTĚ	24
2.1 ÚVODNÍ SOUHRNNÉ VYMEZENÍ	24
2.2 VÝCHOVNÝ PORADCE.....	29
2.3 ŠKOLNÍ METODIK PREVENCE	31
2.4 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG	33
2.5 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG	35
3 SOCIÁLNÍ PEDAGOG A VYMEZENÍ JEHO ČINNOSTI V SOUČASNOSTI	38
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
4 VÝZKUMNÁ ČÁST	43
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	43
4.2 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	45
4.5 ANALÝZA DAT.....	46
4.6 INTERPRETACE DAT A DISKUZE K VÝSLEDKŮM VÝZKUMU	70
4.7 NÁVRHY A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	78
ZÁVĚR	81
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	82
SEZNAM GRAFŮ	89
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	90
SEZNAM PŘÍLOH.....	91

ÚVOD

Téma diplomové práce zahrnuje problematiku sociálního pedagoga jako součásti školního poradenského pracoviště. Obecně je možné uvést, že transformace českého školství od segregativního přístupu k současnému inkluzivnímu přístupu představuje významný pozitivní posun vpřed, přináší však specifické výzvy a příležitosti. Rostoucí poptávka po činnosti a spolupráci sociálních pedagogů pravděpodobně souvisí i s tímto dynamickým vývojem. V posledních letech se zvyšuje počet žáků pocházejících z rodin, které vykazují různé specifické problémy, jako jsou neúplné anebo sociálně znevýhodněné rodiny anebo rodiny s tendencemi k závislostem nejenom na návykových látkách, ale např. také na hazardu apod.

Tyto problémy, jako je nedostatečná podpora ze strany rodiny, absence pozitivních rodinných vzorů či chování v rámci organizace školy, vyžadující kázeňská opatření, mohou negativně ovlivnit vzdělávání všech žáků. Různými negativními způsoby ovlivňují atmosféru ve škole a vztahy mezi školou a rodinou, školní a třídní klima. Je nezbytné používat specifické metody a postupy, které kombinují individuální práci s dítětem a intervenci do jeho prostředí. V této souvislosti je potřebné zdůraznit význam multidisciplinárních týmů, které interagují se žákem a jeho rodinou, mezi členy těchto týmů jsou i sociální pedagogové.

Stávajícím problémem je skutečnost, že pracovní pozice sociálního pedagoga není v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, uvedena. Na základě tohoto je komplikováno financování uvedené pracovní pozice. V případě, že škola sociálního pedagoga nezaměstnává, jeho roli musí zastávat třídní učitelé nebo ostatní specializovaní poradci ve škole. Mohou to být výchovní poradci, metodikové prevence, speciální pedagogové a školní psychologové. Náplň práce těchto zaměstnanců ve škole je dobře definovaná, zatímco role sociálního pedagoga je zatím nejasná a diskutabilní. Některé odborné zdroje i laická veřejnost vnímají sociálního pedagoga jako praktický problém, zatímco jiní jako cenného partnera.

Téma diplomové práce se snaží prokázat, že sociální pedagog je důležitým prvkem školního poradenského týmu, přispívá k pozitivní atmosféře ve škole a úzce spolupracuje s ostatními pedagogickými zaměstnanci. Jako v jiných oborech jsou činnosti v rámci školy distribuovány mezi členy multidisciplinárních týmů. Je důležité, aby byla pracovní pozice sociálního pedagoga legislativně uznána a začleněna do multidisciplinárního týmu školního poradenství.

Zpracovaná diplomová práce je členěna na teoreticko-výzkumnou část. Teoretická část obsahuje tři kapitoly. První kapitola se zaměřuje na problematiku školního poradenského pracoviště. Druhá kapitola zahrnuje téma pracovních rolí jednotlivých členů vymezeného pracoviště, tj. členů školního poradenského pracoviště. Konkrétně jsou to pracovní pozice výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Poslední kapitola této části diplomové práce se zaměřuje na teoretické vymezení pracovní pozice sociálního pedagoga.

Navazující praktická část diplomové práce obsahuje další kapitolu. Čtvrtá kapitola prezentuje výsledky realizovaného kvantitativního výzkumu. Tento výzkum byl provedený formou dotazníkového šetření. Z hlediska řešení kvantitativního výzkumu je prezentován výzkumný problém a jeho bližší specifikace. Následný popis zahrnuje použité výzkumné metody, postupy při výběru zkoumaného výzkumného souboru a formulaci výzkumných otázek. Po provedeném vyhodnocení jednotlivých otázek dotazníkového šetření jsou představeny dosažené výsledky a jejich následné shrnutí, a to včetně diskuse nad celkovými výsledky výzkumu i získaných informací v rámci zpracování teoretické části této práce.

Hlavním cílem diplomové práce je v teoretickém i praktickém kontextu zjistit jaká je **role sociálního pedagoga ve školním poradenském pracovišti**, který působí ve školním prostředí. Dílčími cíli je **zjistit, jak sociální pedagog přispívá k celkovému klimatu a atmosféře ve školním prostředí, jaké jsou nejvýznamnější překážky v práci sociálního pedagoga ve školním prostředí, jaká je spolupráce s ostatními členy školního poradenského pracoviště a jaká je spolupráce s ostatními pedagogy ve školním prostředí.**

Sociální pedagogové představují nesporně důležitý prvek ve školním prostředí, který má zásadní vliv na podporu a rozvoj žáků v rámci jejich vzdělávání i vzdělávacích aktivit. Jejich role a význam jsou v současném školském prostředí nezastupitelné, především v kontextu rostoucích sociálních a emocionálních potřeb dětí a mládeže. Školní prostředí se stává místem setkávání různých individualit s rozmanitými potřebami a zkušenostmi. Sociální pedagogové se zaměřují na podporu žáků v jejich osobním a sociálním rozvoji, a to prostřednictvím individuálních konzultací, skupinové práce či organizování preventivních programů. Pracovní náplň této pracovní pozice je blíže specifikována v samostatné kapitole diplomové práce. Jejich úkolem je aktivně pracovat s dětmi i jejich rodinami, které čelí sociálním výzvám, jako jsou např. problémy v rodinném prostředí, šikanování, nedostatečná

komunikace. Souhrnně jsou to dílčí sociálně patologické jevy, které jsou specifikovány v diplomové práci níže.

Vzhledem ke svému interdisciplinárnímu přístupu dokážou sociální pedagogové identifikovat potřeby žáků a poskytnout jim odpovídající odbornou podporu a pomoc. Spolupracují s pedagogy, školními psychology, speciálními pedagogy a dalšími členy školního poradenského pracoviště (dále ŠPP), aby zajistili komplexní péči a podporu pro každého žáka. Jejich pracovní náplň přispívá k vytváření inkluzivního prostředí, kde se každý žák cítí respektován, podporován a pozitivně přijat.

Roli sociálního pedagoga nelze podceňovat ani z hlediska prevence sociálně patologických jevů ve školním prostředí. Právě prostřednictvím prevence a intervence dokážou sociální pedagogové předejít vzniku konfliktů, šikanování či dalších negativních sociálně patologických jevů, které by mohly negativně ovlivnit školní klima a výkonnost žáků. V souvislosti s transformací českého školství k inkluzivnímu modelu se role sociálního pedagoga stává významnější. Jejich práce je důležitá pro úspěšnou integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných školních tříd a pro vytváření prostředí přijímajícího rozmanitost či odlišnost. Souhrnně lze, v rámci úvodu diplomové práce, konstatovat, že sociální pedagogové mají pevnou roli ve školním prostředí, kde přinášejí nejen podporu a odbornou pomoc žákům, ale také přispívají k vytváření pozitivního a inkluzivního školního prostředí pro všechny. Jejich práce je klíčová pro rozvoj osobnosti žáků a pro úspěšný průběh jejich školního vzdělávání.

Pro zpracování diplomové práce byly čerpány informace z dostupných odborných literárních a dalších relevantních zdrojů k danému tématu. Ze získaných poznatků a z výsledků kvantitativního výzkumného šetření je vypracován závěr práce.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVISTĚ

V této kapitole teoretické části diplomové práce je nutné se zaměřit na problematiku školního poradenského pracoviště. Školní poradenské pracoviště je pracovním prostředím v rámci školy, kde se setkávají jednotliví členové multidisciplinárního týmu a společně poskytují odborné i poradenské služby pro žáky a jejich rodiče či rodiny. Z hlediska struktury této kapitoly je zaměření též na jednotlivé důležité pojmy, které se vážou k řešené problematice.

V první kapitole teoretické části diplomové práce je nutné vymezit hlavní pojmy. Mezi tyto patří **poradenství**, které například Zvírotský (2023) vymezuje jako poskytování informací, odborných rad a podpory klientům profesionály v rámci poradenského procesu v konkrétní organizaci. V případě zvoleného tématu je to školní prostředí. Cílem poradenství je stabilizovat klientovu situaci a asistovat při řešení jeho individuálních problémů. Tato forma poradenství je prováděna ve spolupráci s dalšími členy multidisciplinárního týmu, o čemž je blíže pojednáno níže. Jedná o komplexní činnost, do které obecně jsou zapojeni jak odborně vzdělání jednotlivci, tak instituce. Zvírotský (2023) se profesně zabývá různými aspekty poradenství a odborné zkušenosti i znalosti mu umožňují komplexní pohled na definici a praktické aplikace poradenské činnosti.

Příkladem Corey (2015) se na poradenství zaměřuje vzhledem k technikám a dovednostem, které jsou spojeny s vedením rozhovoru s klientem. Poradenství tak poskytuje ucelený pohled na celkový poradenský proces. British Association for Counselling and Psychotherapy. (2018) vymezuje k poradenství i etický rámec vzhledem k poskytovanému individuálnímu poradenství a psychoterapii vůči klientovi. Uvedená instituce doporučuje vytvářet interní směrnice v dotčených organizacích, které nastaví etické chování v oblasti poradenství a psychoterapie vůči klientovi. Poradenství tak nutně musí respektovat etický rámec a potřeby každého klienta. Kontext k firemní praxi zdůrazňuje Grant (2019), který prezentuje pohled na poradenství z hlediska koučování. Pro klienta může být koučování považováno za formu poradenství, například při rozvoji jeho silných stránek. Je tak vhodně uplatitelné pro zaměstnance ve firemních odvětvích. Vlivem koučování či mentoringu je možné definovat další aspekty poradenského procesu. Gelson a Fretz (2019) se zaměřují na oblast poradenství z pohledu psychoterapie a poskytuje současný pohled na teoretické poznatky, výzkum a praxi poradenské psychologie ve vztahu ke klientům.

Dalším pojmem je **školní prostředí**, které lze vymezit, podle Frenzela a Stephense (2021) jako komplexní soubor faktorů, které ovlivňují interakce mezi žáky, učiteli a dalšími zainteresovanými stranami v rámci školní komunity. Tyto zainteresované strany utváří a formují atmosféru, klima i specifikou kulturu ve škole. Školní prostředí zahrnuje fyzické, sociální, emocionální, pedagogické a organizační prvky, které společně utvářejí školní prostředí, ve kterém se vzdělávání odehrává. Šebestová a Mareš (2021) doplňují, že pro efektivitu výuky ve školním prostředí je důležité fyzické prostředí. Toto zahrnuje budovy, učebny, vybavení a další materiální zdroje ve škole.

Sociální prostředí se podle Fräsera (2018) týká vztahů a interakcí mezi žáky, učiteli, vedením školy a dalšími členy školní komunity. **Emocionální prostředí** se podle Maštalíře a Jílka (2019) zabývá emocionální atmosférou ve škole, včetně podpory emocionálního projevu a psychického zdraví žáků a zaměstnanců. **Pedagogické prostředí** zahrnuje dle Hříba (2019) vzdělávací metody, strategie a postupy používané ve škole, stejně jako pedagogickou filozofii a přístup vedení školy. Organizační prostředí se týká struktury a řízení organizace školy, včetně procesů i činností, politik a postupů, které ovlivňují chod školy a distribuci disponibilních zdrojů. V souhrnu lze školní prostředí chápat jako prostředí, ve kterém se žáci učí, interagují a rozvíjejí se nejen vzděláváním, ale i sociálně a emocionálně. Jeho kvalita a povaha mohou mít významný vliv na motivaci, angažovanost a výsledky žáků, stejně jako na spokojenost učitelů a celkovou efektivitu školy.

Ma a Klinger (2019) zdůrazňují, že školní prostředí není pouze pasivním rámcem pro vzdělávání, ale aktivně formuje chování, postoje a výsledky všech zúčastněných. **Kvalita školního prostředí** podle Ma a Klingera (2019) může být hodnocena z hlediska bezpečnosti, rozsahu inkluzivního prostředí, podpory emocionálního a sociálního rozvoje, efektivitu vyučování a učení, respektu a důvěry ve vztazích mezi zainteresovanými stranami v rámci školní komunity a dalších aspektů. V bezpečném a podpůrném školním prostředí se žáci podle Šebestové a Mareše (2021) cítí chráněni a respektováni, což umožňuje jejich optimální angažovanost ve vzdělávacím procesu. **Inkluzivní prostředí**, jak uvádí Renshaw a Bohlin (2019), podporuje rozmanitost a respektuje individuální potřeby všech žáků, bez ohledu na jejich pohlaví, etnický původ, schopnosti nebo socioekonomický status. Případně je možné identifikovat další individuální charakteristiky jednotlivých zainteresovaných subjektů.

Emocionálně podporující prostředí poskytuje žákům, podle Turaliji a Šabiće (2021), prostor k projevu emocí, vyjadřování pocitů a řešení emocionálních problémů. **Efektivní**

pedagogické prostředí využívá, podle Turaliji a Šabiće (2021), různorodé a inovativní vzdělávací metody a strategie, které podněcují zvědavost, aktivní zapojení a kritické myšlení žáků. Organizační školní prostředí, které je transparentní, demokratické a spravedlivé, posiluje důvěru mezi všemi účastníky školního života a vytváří podmínky pro spolupráci a komunikaci. **Kvalita školního prostředí** má významný dopad, dle Bozonelose et al. (2020), na celkovou kvalitu vzdělávání a dlouhodobé výsledky žáků, a proto je důležité, aby bylo pečlivě navrhováno, rozvíjeno a udržováno ve prospěch všech zúčastněných. Ve školním prostředí hraje klíčovou roli i **školní klima**, které, dle Bozonelose et al. (2020), odráží celkovou atmosféru ve škole, včetně emocionálního uspořádání, vztahů, hodnot a normativních očekávání. Pozitivní školní klima podporuje pocit sounáležitosti, respektu a bezpečí, zatímco negativní klima může vést k nedostatku motivace, šikaně a psychickým obtížím. Eliminuje a preventivně působí vůči dalším sociálně patologickým jevům, o kterých je pojednáno níže.

Dalším důležitým aspektem školního prostředí je sociální a emocionální vývoj žáků. Školní prostředí může ovlivnit rozvoj sociálních dovedností, sebeúcty, emocionální inteligence a schopnosti řešit konflikty. Podpora těchto oblastí ve školním prostředí může mít dlouhodobý pozitivní dopad na životní úspěch a pohodu žáků, jak zdůrazňuje Wang a Eccles (2020). Je potřebné též zdůraznit, že školní prostředí není statickým, ale dynamickým prvkem, který může být ovlivněn změnami externího a interního charakteru. Například vlivem externích faktorů, které působí na prostředí školy, ve vedení školy, personálním složení školy a jeho změnami, politikách školy a dalších individuálních skutečnostech. Proto je nezbytné pravidelně hodnotit a revidovat školní prostředí s cílem neustále ho zdokonalovat a zajistit maximální podporu pro všechny zainteresované strany ve vztahu ke zvolené škole, jak vymezuje Wang a Eccles (2020).

V návaznosti na obecné vymezení pojmu poradenství je žádoucí uvést i pojem **školní poradenství**. Tento termín představuje, podle Kříže a Čápové (2019), multidimenzionální proces poskytování informací, podpory a poradenství žákům, jejich rodinám, pedagogům a dalším členům školní komunity s cílem podpořit jejich osobní, studijní a profesní rozvoj v rámci školního prostředí. Tento proces je založen na interdisciplinárním přístupu, který kombinuje poznatky a metody z oblastí psychologie, pedagogiky, sociální práce a dalších relevantních disciplín. Tato skutečnost jen zdůrazňuje důležitost multidisciplinárních týmů v činnostech a procesech komunikace i interakce s žáky a s jejich rodinami. Hlavním cílem školního poradenství, jak zdůrazňuje Roubal

(2018), je poskytovat žákům individuální podporu a pomoc při řešení jejich osobních, emocionálních, sociálních a vlastních studijních potřeb a problémů, které mohou mít různou povahu. To může zahrnovat poradenství ohledně učení a studijních dovedností, řešení konfliktů ve vztazích žáků a jejich rodin, podporu při osobním rozvoji a prevenci rizikového chování. Dalším důležitým aspektem školního poradenství je podpora rodin žáků, podle názoru Kitzlerové, Poláčkové a Šolcové (2016). Odborně erudovaní poradci se často angažují ve spolupráci s rodiči a zákonnými zástupci, aby poskytli informace, poradenství a podporu při výchově a péči o děti, ať už se jedná o vzdělávací nebo osobní otázky i oblasti. Školní poradenství je podle Mareše (2017) integrováno do celkového školního prostředí a může být poskytováno jak individuálně, tak skupinově či prostřednictvím různých programů a aktivit. Poradci mohou pracovat jak v rámci samotné školy, tak ve spolupráci s dalšími profesionály a institucemi, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciální pedagogická centra nebo střediska výchovné péče. Lze přitom zdůraznit rozdílnost těchto přístupů komparativně v jednotlivých zemích Evropské unie. Důležitou roli ve školním poradenství hrají, podle Mareše (2017) kvalifikovaní a empatičtí profesionálové, kteří mají znalosti a dovednosti v oblasti poradenství, psychologie, vzdělávání a sociální práce. Jejich úkolem je vytvářet bezpečné a důvěrné prostředí pro komunikaci a spolupráci s klienty a poskytovat jim kompetentní a respektující podporu v jejich osobním, studijním a případně i pracovním životě.

Školní poradenství je, podle Knechta a Kolářové (2018), založeno na principu individuálního přístupu, což znamená, že profesionální odborní poradci respektují personalizované a individuální potřeby každého klienta a pracují s nimi na základě jejich specifických situací a osobních či studijních cílů. To může zahrnovat poskytování emoční opory, pomoc při řešení krizových situací, podporu při plánování kariéry a další formy podpory podle potřeb klienta. V tomto konkrétním tématu diplomové práce se jedná o již specifikované školní prostředí. V rámci školního prostředí má, podle Knechta a Kolářové (2018), školní poradenství také prevenci jako důležitou složku. Poradci se zaměřují na identifikaci potenciálních problémů a rizikových faktorů v životě žáků a pracují na jejich předcházení prostřednictvím osvěty, programů podpory a rozvoje sociálních dovedností.

Důležitou součástí školního poradenství je také, podle Kovaříkové a Novotné (2019), spolupráce s ostatními profesionály ve školním prostředí, včetně učitelů, školního vedení a dalších pracovníků. Tento multidisciplinární koncept byl již několikrát zdůrazněn. Vymezená spolupráce umožňuje integrovaný a koordinovaný přístup k podpoře žáků

a posiluje efektivitu školního poradenství v souvislosti s participací jednotlivých zainteresovaných stran.

Podle Kovaříkové a Novotné (2019) je taktéž nutné zmínit, že školní poradenství je neustále se vyvíjícím oborem, který reaguje na změny v potřebách žáků, vývoji v oblasti psychologie a vzdělávání a na nové výzkumné poznatky. Celkově je to dynamicky se vyvíjející se prostředí, které ovlivňují technické i technologické inovace. Proto je nezbytné, aby školní poradci pravidelně aktualizovali své znalosti a dovednosti a refletovali nové trendy a poznatky v oboru. Školní poradenství je důležitou složkou školního prostředí, jež bylo specifikováno výše. Tato složka poskytuje podporu a pomoc žákům, rodinám a dalším zainteresovaným stranám v rámci školní komunity při řešení osobních, emocionálních, sociálních a studijních potřeb i požadavků a problémů.

Stone a Dahir (2018) zdůrazňují, že se školní poradenství stále důležitějším nástrojem pro podporu celkové spokojenosti a úspěchů žáků. Obdobně jako ve firemním prostředí u zaměstnanců, tak i u žáků je cílem dosahovat rovnováhy v jejich osobním a studijním životě. S narůstající složitostí výzev i specifických problémů, kterým žáci čelí, včetně emocionálních obtíží, tlaku na vlastní studijní výsledky a sociálních interakcí, nabývá školní poradenství na významu jako prostředek pro zlepšení celkového školního prostředí, jak bylo uvedeno v textu diplomové práce výše. Moderní přístup ke školnímu poradenství zahrnuje, podle Borderse a Druryho (2019), také využití inovativních technických řešení a technologií a online zdrojů, jako dalšího nástroje pro podporu žáků. Telefonické a online poradenství a online platformy umožňují školním poradcům poskytovat podporu žákům i vzdáleně, což může být obzvláště užitečné v situacích, kdy žáci nemohou fyzicky navštěvovat poradenské služby. Tento trend se rozvinul hlavně vlivem dopadů pandemie COVID-19, a to nejenom v českém školním prostředí, ale komparativně také v ostatních evropských zemích.

Další aktuální výzvou pro školní poradenství je, podle Borderse a Druryho (2019), zapojení rodin i rodinných příslušníků do procesu podpory žáků. Efektivní spolupráce s rodiči může mít klíčový vliv na úspěch poradenských intervencí a celkový rozvoj žáků. Proto školní poradci často pracují na budování partnerství s rodinami a poskytují jim disponibilní prostředky a dovednosti k podpoře svých dětí v domácím prostředí. Takové prostředí může existovat z různých objektivních důvodů. Mezi nejčastějšími jsou zdravotní důvody u dětí či charakter pracovních činností rodičů, který vylučuje běžnou prezenční výuku dětí ve školním prostředí. Zároveň je podle Kovaříkové (2019) důležité zdůraznit, že školní poradenství není pouze reaktivní, ale i preventivní. Pracuje se žáky nejen v momentě, kdy

se objeví konkrétní problémy, ale i preventivně předtím, než jsou konkrétní problémy identifikovány, aby jim poskytlo nástroje a dovednosti pro prevenci problémů a podporu jejich celkového rozvoje. Školní poradenství, jak nastiňuje Kovaříková (2019), hraje klíčovou roli ve vytváření podpůrného a inkluzivního prostředí ve školách, které umožňuje žákům dosáhnout svého maximálního potenciálu a rozvíjet se v různých aspektech svého života. Je to přitom rovnováha osobního i studijního života jednotlivých žáků vzhledem k jejich personalizovaným potřebám.

Vyskočilová a Gelnarová (2017) zdůrazňují, že pod termín školní poradenství spadají všechny poradenské aktivity poskytované ve školství, zaměřené nejen na žáky se zdravotním postižením, ale i na jejich zákonné zástupce, učitele, další pedagogické zaměstnance a další související zainteresované osoby. Školní poradenství pro žáky je realizováno prostřednictvím několika poradenských systémů, jako jsou poradenské služby na úrovni školy (tzv. školní poradenská pracoviště), poradenské služby mimo školu, ale v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (ve zkratce jako MŠMT) a střediska výchovné péče jako součást diagnostických ústavů (Maštalíř, 2021).

Vyskočilová a Gelnarová (2017) uvádí, že v regionálním školství lze identifikovat tři typy institucí poskytujících poradenství. První typ zahrnuje instituce poskytující poradenské služby, mezi něž patří školy, předškolní zařízení a školská zařízení, včetně pedagogických zaměstnanců, jako jsou učitelé, vychovatelé, výchovní poradci a školní speciální pedagogové, a dále pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. Druhý typ zahrnuje instituce s podpůrnou funkcí, jako jsou vysoké školy, Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení, oddělení pro rovné příležitosti ve vzdělávání a prevenci a další. Poslední typ institucí zahrnuje poradenské instituce, které nejsou součástí resortu školství, jako je Úřad práce České republiky, zdravotníci, sociální poradenství, centra rané péče, střediska sociální prevence a další organizace (Maštalíř, 2021).

Školní poradenské pracoviště představuje Hájek Hájková et al. (2019) jako rozhodující aspekt podpory a rozvoje vzdělávání v prostředí škol. Jedná se o specializované zařízení, které poskytuje multidisciplinární podporu žákům, rodičům a pedagogickému personálu s cílem podporovat jejich osobnostní, emocionální, sociální a akademický rozvoj, a to v souladu s potřebami jednotlivých žáků a specifiky školního prostředí. Školní poradenské pracoviště funguje jako centrum pro poskytování poradenství, diagnostiky, intervence a prevence různých vzdělávacích, vývojových a sociálních problémů v rámci školní

komunity. Jak je patrné z této charakteristiky, sdružuje multidisciplinární pracovní tým odborníků, kteří dle Careyho a Dimmitta (2017), poskytují služby žákům ve školním prostředí. V rámci školního poradenského pracoviště působí multidisciplinární tým odborníků, který může zahrnovat psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pracovníka, a další odborníky podle potřeb konkrétní školy. Tento multidisciplinární tým spolupracuje s pedagogickým sborem, rodiči a žáky za účelem identifikace a řešení individuálních potřeb a výzev, kterým žáci čelí v procesu vzdělávání a osobního růstu.

Maštalíř (2021) uvádí, že školní poradenské pracoviště má za úkol poskytovat širokou škálu služeb, včetně individuálního poradenství, skupinové terapie, diagnostiky vzdělávacích potřeb, vytváření a implementace intervenčních plánů, prevence šikanování a dalších rizikových chování, a podpory rodičů v jejich rodičovské roli. Hlavním cílem školního poradenského pracoviště je vytvořit prostředí, podle Maštalíře (2021), které podporuje osobní rozvoj všech členů školní komunity a přispívá k jejich celkovému blahu a úspěchu ve škole a mimo ni. Je klíčové, aby školní poradenské pracoviště bylo dostatečně dostupné a respektované v rámci školního prostředí, a aby jeho činnost byla řízena transparentně a profesionálně. V rámci školního poradenského pracoviště se často uplatňují různé přístupy a metody práce, které jsou přizpůsobeny individuálním potřebám žáků a aktuálním výzvám školního prostředí. Mezi tyto metody může patřit kognitivně behaviorální terapie, rodinná terapie, sociální dovednosti trénink, mediace konfliktů, a další.

Důležitou součástí práce školního poradenského pracoviště je také spolupráce s dalšími institucemi a odborníky mimo školu, jako jsou například zdravotnická zařízení, sociální služby, neziskové organizace a další komunitní partneři. Toto zdůrazňuje Sink a Stroh (2020). Tato spolupráce umožňuje poskytování komplexní péče a podpory pro žáky se speciálními potřebami a těžkostmi, a zároveň posiluje propojení mezi školou a širším sociálním prostředím. Souhrnně je možné konstatovat, že školní poradenské pracoviště má významnou úlohu v podpoře a rozvoji školního prostředí, které je přátelské, inkluzivní a podporuje individuální potřeby všech žáků. Jeho účinnost spočívá v profesionálním a komplexním přístupu k podpoře žáků, pedagogického personálu a rodičů v jejich vzdělávacím a osobnostním růstu. Ve školním poradenském pracovišti se často uplatňují, podle Brigmana a Goodmana (2019), různé přístupy a metody práce, které jsou přizpůsobeny individuálním potřebám žáků a aktuálním výzvám školního prostředí. Mezi tyto metody může patřit kognitivně behaviorální terapie, rodinná terapie, sociální dovednosti trénink, mediace konfliktů a další možnosti, jak potvrzuje Škodová, Götze (2018). Důležitou

součástí práce školního poradenského pracoviště je také spolupráce s dalšími institucemi a odborníky mimo školu, jako jsou například zdravotnická zařízení, sociální služby, neziskové organizace a další komunitní partneři. Tato spolupráce umožňuje poskytování komplexní péče a podpory pro žáky se speciálními potřebami a těžkostmi a zároveň posiluje propojení mezi školou a širším sociálním prostředím.

Školní poradenské pracoviště dle stanoviska Skodové a Götze (2018) reaguje na stávající problémy a výzvy ve školním prostředí, ale také aktivně přispívá k jejich prevenci a řešení prostřednictvím implementace preventivních programů a intervencí. Těmito programy může být například prevence šikany, podpora sociální integrace žáků s různými potřebami, kariérové poradenství, vzdělávání pro zvládání emocí a konfliktů a další oblasti. Mimo toho, že školní poradenské pracoviště poskytuje individuální podporu žákům, je také zodpovědné za poskytování poradenských služeb pedagogickému personálu a rodičům. Tímto způsobem dle Erforda (2020) přispívá k posílení kompetencí pedagogů v oblasti pedagogického a sociálního poradenství a zároveň podporuje rodiče v jejich roli jako partnerů ve vzdělávání svých dětí. Je třeba též zdůraznit, že školní poradenské pracoviště působí jako prostředník mezi individuálními potřebami žáků a jejich rodin, požadavky školního prostředí a očekáváními rodičů a české vzdělávací společnosti. Úspěch tohoto pracoviště spočívá v schopnosti flexibilně reagovat na různorodé potřeby a situace ve škole a efektivně spolupracovat s dalšími zainteresovanými stranami.

Závěrková et al. (2023) uvádí, že poradenské služby, které jsou poskytované v rámci školního prostředí, a také poradenského pracoviště, jsou bezplatné. Tyto služby jsou primárně určeny žákům, rodičům a pedagogickým zaměstnancům a dalším subjektům. Srovnatelný odborný názor sdílí i Slowík (2022), který zdůrazňuje, že při inkluzivním vzdělávání mají pedagogové, tedy učitelé, vychovatelé a asistenti pedagoga, klíčovou roli a potřebují adekvátní podporu ze strany odborníků, jako jsou psychologové a speciální pedagogové, pro úspěšné zvládání svých profesních povinností. Je tak nutné opětovně zdůraznit důležitost multidisciplinárního přístupu při poskytování poradenských služeb. Základní strukturu školního poradenského pracoviště tvoří vždy výchovný poradce a školní metodik prevence. V rozšířeném modelu může být uvedený multidisciplinární tým rozšířen o speciálního pedagoga, školního psychologa a další specializované a úzce profilované odborníky, například etology, sociální pracovníky, logopedy a další specializované profese. V případě větších škol je často zaměstnáno více speciálních pedagogů. Podle Knotové (2014) mohou být do poradenského multidisciplinárního týmu zapojeni také třídní učitelé

a učitelé výchovy a nauky o společnosti, například občanské výchovy, etické výchovy, nebo rodinné výchovy. Školní poradenské pracoviště poskytuje, podle Slavíka a Janíkové (2019), komplexní spektrum služeb, které nezapadají do rámce vzdělávací činnosti školy, a jsou přizpůsobeny potřebám a počtu žáků. Tyto služby se zaměřují v taxativním výčtu především na následující oblasti: (Maštalíř, 2018)

- poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, stejně jako jejich potřeby a očekávání,
- sledování účinnosti zvolených podpůrných opatření, které jsou pro dotčené žáky nejvíce potřebné,
- prevenci školní neúspěšnosti, do jednotlivých činností a procesů je možné zapojit multidisciplinární tým a jeho jednotlivé členy, kteří budou potřeby a očekávání žáků řešit,
- kariérní poradenství a podporu při volbě vzdělávací dráhy a profesního uplatnění žáků na českém pracovním trhu, na místní i regionální úrovni,
- integraci a inkluzi žáků z odlišných kulturních prostředí, podpora jejich začlenění do majoritní společnosti,
- péči o nadané žáky, jejich rozvoj i naplňování potřeb těchto žáků, podpůrné služby
- podporu žáků s výchovnými nebo vzdělávacími obtížemi, jejich podpůrné služby ze strany multidisciplinárního týmu v rámci školního poradenského pracoviště,
- vytváření příznivého sociálního klimatu pro akceptaci rozmanitosti ve škole,
- intervenci při aktuálních problémech žáků a třídních kolektivů,
- prevenci různých forem rizikového chování, včetně šikany a diskriminace, identifikace a preventivní opatření k řešení nových forem šikany, a také nových sociálně patologických jevů,
- hodnocení účinnosti preventivních programů, které jsou určeny podpůrnými službami na základě potřeb a očekávání žáků,
- metodickou podporu učitelů při používání psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací praxi,
- spolupráci se zákonnými zástupci žáků a spolupráci s ostatními školními poradenskými zařízeními.

Závěrková et al, (2023) poukazuje na klíčový význam poradenské práce ve školách, jako ovlivňující celkové fungování školního prostředí. Jedná se o pracovní činnosti, které pozitivně ovlivňují atmosféru ve škole, podporuje komunikaci mezi jednotlivými účastníky vzdělávacího procesu a slouží jako preventivní nástroj. Navíc umožňuje řešení náročných situací přímo v prostředí dané školy. Tuto časovou náročnost poradenské práce potvrzuje také Knotová (2014). V případě, že školní poradenské pracoviště disponuje pouze výchovným poradcem a metodikem školní prevence, může dojít k nedostatku času či odborných znalostí k efektivnímu řešení široké škály problémů ve školním prostředí.

2 ROLE ČLENŮ MULTIDISCIPLINÁRNÍHO TÝMU V RÁMCI ŠKOLNÍHO PORADENSKÉHO PRACOVISTĚ

V této kapitole diplomové práce je pozornost zaměřena na problematiku role jednotlivých členů multidisciplinárního týmu v rámci školního poradenského pracoviště. Teoretické vymezení pokračuje v návaznosti na specifikaci školního poradenského pracoviště a specifické role i pracovní činnosti jednotlivých členů multidisciplinárního týmu školního poradenského pracoviště.

2.1 Úvodní souhrnné vymezení

Pojem multidisciplinárních týmů byl uveden v předchozí kapitole diplomové práce. Pokud se zabýváme strukturou multidisciplinárních týmů ve školním prostředí v evropském a komparativně českému měříku, je možné identifikovat určité odlišnosti. Na základě odborných zdrojů, například Hoagwood a Olin (2021), Pfluger a Deffenbacher (2018) či Ee, Chan a Wong (2021) uvádějí, že multidisciplinární týmy v rámci školního prostředí i školního poradenského pracoviště zahrnují:

- **Školního psychologa a jeho činnosti:** Poskytuje psychologickou podporu žákům i studentům základních i středních škol, učitelům a rodičům, zabývá se poruchami učení, chováním a emocemi. Rozsah jeho kompetencí je určený zejména příslušnou právní úpravou i interními předpisy dané školy.
- **Školního sociálního pracovníka:** Pomáhá žákům i studentům a rodinám v obtížných sociálních situacích, jako je například domácí násilí, finanční obtíže nebo problémy v rodině. Na základě odborných zdrojů je přitom možné konstatovat, že jeho je komparativně v zahraničí na větší úrovni s rozsáhlejšími kompetencemi, než je tomu v ČR. Jeho kompetence jsou určeny také příslušnou právní úpravou i interními předpisy dané školy.
- **Školního poradce, či kariérní poradce a jeho činnosti:** Poskytuje žákům i studentům podporu při rozhodování ohledně vzdělávacích a kariérních cest, pomáhá žákům, studentům případně s jejich rodinami plánovat svou budoucnost a vybírat si vhodné další vzdělávací aktivity (akreditační kurzy, školení apod.), nebo navazují stupně škol. Jeho role, v souvislosti se zahraničními odbornými zdroji, je

komparativně též odlišná od ČR. Hlavně to zahrnuje jeho roli či nastavení kompetencí, které může určovat právní úprava, případně interní předpisy školy.

- **Speciálního pedagoga a jeho činnosti:** Specializuje se na vzdělávání a podporu žáků i studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, jako jsou například žáci se zdravotním postižením nebo se specifickými poruchami učení a dalšími vzdělávacími potřebami. Role a kompetence speciálních pedagogů jsou v podstatě shodně určeny právní úpravou a komparativně je možné uvést, že z obsahového hlediska i hlavní kompetence jsou shodné v českém i zahraničním srovnání.
- **Zdravotní sestru nebo školního zdravotníka a jejich činnosti:** Poskytuje zdravotní péči a podporu žákům i studentům ohledně jejich zdravotních potřeb a otázek. Je možné uvést, že v českém školním prostředí se tito členové multidisciplinárního týmu nejsou běžně zahrnuti. Výjimky mohou tvořit některé soukromé základní či střední školy, které fungují podle zahraničních vzorů. V zahraničí jsou tito členové multidisciplinárního týmu standardní součástí.
- **Rodinného terapeuta nebo rodinného poradce:** Poskytuje podporu rodinám při řešení problémů výchovy, komunikace a rodinných vztahů. Obdobně jako je tomu u zdravotně zaměřených členů multidisciplinárního týmu, tak ani tento člen není v českém školním poradenském pracovišti běžnou součástí týmu. Je přitom vhodné uvést, že jejich kompetence upravují především interní předpisy dané školy.
- **Odborníky na vzdělávací technologie (technické a technologické inovace ve vzdělávání):** Pomáhají škole implementovat moderní technologie do výuky a poskytují podporu učitelům a žákům i studentům při používání technologických nástrojů. Technické a technologické inovace ve vzdělávání jsou podstatné pro kvalitu i efektivitu vzdělávacích činností. Role a kompetence těchto členů multidisciplinárních týmů jsou určeny jak právní úpravou, tak interně v rámci konkrétní školy a jejich disponibilních zdrojů. Činnosti těchto zaměstnanců jsou v různém rozsahu důležité v podstatě v prostředí každé školy v současné době.

Uvedený přehled reflektuje stanoviska autorů uvedených odborných zdrojů. Je též určitým přehledem zahraniční praxe s ohledem na strukturu multidisciplinárních týmů v zahraničních základních nebo středních školách. Je nezbytné zdůraznit, že multidisciplinární tým může rozšířen o další odborníky, a to v závislosti na disponibilních zdrojích dané školy, na jejich potřebách i v kontextu s požadavky školní komunity

a jednotlivých zainteresovaných stran směrem ke škole. Je důležité, aby členové multidisciplinárního týmu efektivně spolupracovali a poskytovali komplexní podporu žákům i studentům v různých oblastech jejich života.

V prostředí českých základních i středních škol je zajištění poradenských služeb realizováno prostřednictvím školního poradenského pracoviště. Vytvoření tohoto pracoviště i poskytování souboru souvisejících služeb je v gesci ředitele základní či střední školy. Obecně je možné uvést, že v ČR jsou činnosti a pravomoci ředitele základních či střední školy upraveny několika hlavními právními předpisy. Jejich základní přehled je možné uvést taxativním výčtem následovně: (Šimáčková, Koloušková, 2020)

- **Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),** ve znění pozdějších předpisů. V tomto právním předpise je uvedený obecný rámec pro vzdělávání v ČR a jsou zde zahrnuty role a povinnosti ředitelů škol.
- **Vyhláška č. 14/2005 Sb., o podmínkách poskytování preventivní péče ve školách a školských zařízeních:** tato vyhláška upravuje organizaci a provádění preventivní péče ve školách, což může ovlivnit činnost a povinnosti ředitelů. Je to podzákonný právní předpis vycházející z výše zvedeného školského zákona.
- **Vyhláška č. 72/2005 Sb., o standardu kvality školy a školských zařízení:** Tato vyhláška stanovuje požadavky na standard kvality ve školách a školských zařízeních, což se může dotknout pravomocí a povinností ředitelů. Je to relevantní podzákonný právní předpis, který umožňuje zajištění poradenských služeb v organizaci dané školy.
- **Vyhláška č. 49/2005 Sb., o zřizování a řízení základních uměleckých škol:** Pokud jde o základní umělecké školy, tato vyhláška specifikuje pravidla pro jejich zřizování a řízení, včetně povinností ředitelů.
- **Vyhláška č. 53/2005 Sb., o pedagogických pracovnících:** Tato vyhláška stanovuje požadavky na kvalifikaci a postavení pedagogických pracovníků včetně ředitelů škol. Je to podzákonný právní předpis, který se vztahuje ke konkrétním členům multidisciplinárních týmů z hlediska poradenských služeb pro žáky či studenty.

Uvedený přehled výše představuje základní soubor zákonných a podzákonných právních předpisů, které ovlivňují pravomoci a činnosti ředitelů základních a středních škol v ČR. Je žádoucí, aby ředitelé základních a středních škol měli povědomí o relevantních

právních předpisech k výkonu jejich činností i pravomocí. Je to důležité i z hlediska školských poradenských pracovišť a složení jejich multidisciplinárních týmů. Na základě ustanovení § 7 odst. 1 výše uvedené vyhlášky č. 72/2005 Sb., je v kompetenci ředitele základní či střední školy, případně i vyšší odborné školy, zajištění poskytování poradenských služeb v prostředí školy. Tato skutečnost zahrnuje i nastavení poradenských služeb školního poradenského pracoviště. Pro účely diplomové práce jsou vymezeni členové školního poradenského pracoviště, resp. členové multidisciplinárního týmu, následujícím souhrnným způsobem: (Malinová, Ličková, 2019)

- **Výchovný poradce**, jeden se základních členů multidisciplinárního týmu, jeho kompetence i rozsah činností je uvedený v samostatné podkapitole,
- **Školní metodik prevence**, jeden se základních členů multidisciplinárního týmu, jeho kompetence i rozsah činností je uvedený v samostatné podkapitole,
- **Školní psycholog**, je dalším členem multidisciplinárního týmu, zahrnuje v sobě více samostatných činností, které jsou spojeny se zajištěním osobní i studijní pohody žáků a studentů škol,
- **Školní speciální pedagog**, jeho činnosti a kompetence vycházejí z relevantních právních předpisů, ale též z interních předpisů jednotlivých škol a spočívající i v nastavení spolupráce s pedagogickými pracovníky.

Multidisciplinární týmy a jejich činnosti ve školním poradenském pracovišti zahrnují i spolupráci s třídními učiteli, učiteli výchovy a popřípadě dalšími pedagogickými pracovníky školy. Zahrnutí, podle potřeb dané školy, mohou být i zdravotní specialisté či kariérní poradci pro studenty a žáky. Maštaliř (2021) rozlišuje dvě základní skupiny poradenských služeb poskytovaných ve škole podle obsahu činností u vybraných pedagogických pracovníků školy. **První skupinu nazývá poradenskými pracovníky školy.** Tato skupina zahrnuje zejména výchovného (kariérového) poradce, školního metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. **Druhou skupinu označuje jako další pracovníky školy**, kteří se podílejí na poskytování poradenských služeb ve škole. Sem patří třídní učitelé, učitelé-metodici se zaměřením na přípravu školního vzdělávacího programu a další pedagogové, především učitelé výchovy. Jsou to hlavně učitelé etiky, filozofie, společenských věd a další.

Lze konstatovat, že Maštaliř (2021, s. 67) definuje školní poradenství jako: *"soubor aktivit směřujících k optimalizaci jednotlivých fází i celého procesu výchovy a vzdělávání ve škole"*

i v rodině," Součástí multidisciplinárního týmu jsou asistenti pedagoga. Jejich hlavní úkoly vymezuje ustanovení § 5 odst. 4 písm. d) a f) vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Podzákonná právní úprava obsahuje pomoc při komunikaci se žáky a jejich zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází, a asistence při výchovných pracích spojených s rozvojem sociálních dovedností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výčet standardních činností poradenských zaměstnanců je uvedený v příloze č. 3 k **vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**. Vyhláška č. 72/2005 Sb. upravuje poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Provádí tak zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (též jako školský zákon). Bližší rozbor vyhlášky zahrnuje tyto důležité oblasti: (vyhláška č. 72/2005 Sb.)

- **Definice poradenských služeb:** Vyhláška definuje poradenské služby jako **služby poskytované v souladu s potřebami jednotlivých žáků a s cílem podporovat jejich osobnostní, sociální, emocionální a vzdělávací rozvoj**.
- **Obsah poradenských služeb:** Vyhláška stanovuje obsah poradenských služeb, které mohou zahrnovat poradenství v oblasti vzdělávání a kariéry, psychologickou podporu, prevenci sociálně patologických jevů a další.
- **Zajištění poskytování poradenských služeb:** Ředitel školy je odpovědný za zajištění poskytování poradenských služeb ve škole. Má za úkol vytvořit a řídit školní poradenské pracoviště, které bude poskytovat tyto služby.
- **Členové školního poradenského pracoviště:** Vyhláška stanovuje členy školního poradenského pracoviště, jako jsou výchovní poradci, školní metodici prevence, školní psychologové a školní speciální pedagogové. Tým poradenského pracoviště může být dále rozšířen o další odborníky dle potřeb školy.
- **Spolupráce s pedagogy a rodiči:** Školní poradenské pracoviště má spolupracovat s pedagogy, rodiči a dalšími subjekty zapojenými do vzdělávacího procesu za účelem poskytování komplexní podpory žákům.
- **Prevence a intervenční činnosti:** Vyhláška zdůrazňuje význam prevence sociálně patologických jevů ve školním prostředí a stanovuje povinnosti školního poradenského pracoviště v této oblasti.

- **Záznamy a dokumentace:** Školní poradenské pracoviště má vést záznamy a dokumentaci o poskytovaných službách, aby bylo možné sledovat a vyhodnocovat efektivitu poskytované podpory.

Kvalifikační standardy poradenských zaměstnanců školy jsou vymezeny zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých předpisů. Relevantní je vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. Standardní činnosti jednotlivých členů multidisciplinárních týmů a poskytovaných poradenských služeb školy jsou vymezeny metodickou částí Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole, č. j. 27 317/2004–24 (Maštalíř, 2021). V následujících podkapitolách níže jsou uvedeni jednotlivé členové multidisciplinárního týmu školního poradenského pracoviště, kteří poskytují všem zainteresovaným stranám ve vztahu k dané škole poradenské služby.

2.2 Výchovní poradce

Při vymezení jednotlivých členů multidisciplinárního týmu je vhodné nejprve uvést výchovného poradce. Je důležitou součástí školního poradenského pracoviště a podle Hatchera a Lassitera (2021) poskytuje komplexní podporu žákům, pedagogům a rodičům ve výchovných otázkách. Jeho hlavním cílem je podle Hatchera a Lassitera (2021) podpora osobnostního, sociálního a emocionálního rozvoje žáků i studentů a vytváření prostředí, které přispívá k jejich celkovému blahobytu a úspěchu ve škole. K těmto skutečnostem patří obecně dosahování rovnováhy osobního i studijního života žáků i studentů, což následně podstatně ovlivňuje jejich studijní výkonnost a dosahované studijní výsledky. Výchovný poradce má celkově široký rozsah činností, které zahrnují, podle Leunga a Doleho (2021), individuální poradenství pro žáky i studenty v oblasti osobního rozvoje, řešení problémů, konfliktů a emočních obtíží i specifických problémů. Poskytuje podporu žákům a studentům při zvládání školního stresu, změn životní situace nebo osobních krizí. Důležitou součástí práce výchovného poradce podle Maštalíře (2021) je také prevence sociálně patologických jevů, jako jsou šikana, násilí či závislosti, a aktivní podpora tvorby školního klimatu založeného na respektu, toleranci a vzájemné podpoře.

Výchovný poradce spolupracuje s třídními učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky školy při identifikaci potřeb žáků a implementaci preventivních programů. Pomáhá pedagogům rozvíjet dovednosti v oblasti sociálního a emocionálního učení a poskytuje jim odbornou podporu při řešení výchovných situací v rámci třídy, jak zdůrazňují Leung a Dole (2021). Další důležitou činností výchovného poradce je spolupráce s rodiči žáků. Poskytuje jim informace a poradenství ohledně výchovy a rozvoje jejich dětí, pomáhá řešit rodinné problémy a konflikty a podporuje aktivní zapojení rodičů do vzdělávacího procesu.

V rámci školního poradenského pracoviště, podle Maštalíře (2021), výchovný poradce také úzce spolupracuje s ostatními členy týmu, jako jsou školní psychologové, speciální pedagogové a metodici prevence. Tato multidisciplinární spolupráce umožňuje poskytování komplexní a individuálně přizpůsobené podpory žákům s různými potřebami a problémy. O významu a důležitosti vzájemné spolupráce členů multidisciplinárního týmu bylo pojednáno v ostatních částech diplomové práce. Souhrnně lze konstatovat, že výchovný poradce ve školním poradenském pracovišti je podstatným aktérem v podpoře osobnostního a sociálního rozvoje žáků i studentů, prevenci sociálně patologických jevů a vytváření pozitivního a inkluzivního prostředí ve škole. K tomuto samozřejmě přispívají i další členové týmu školního poradenského pracoviště. Výchovný poradce, podle Šimáčkové a Kolouškové (2021), rovněž zajišťuje individuální i skupinové poradenství pro žáky s různými individuálními potřebami a problémy. To může zahrnovat podporu při adaptaci na nové prostředí, rozvoji sociálních dovedností, řešení konfliktů ve vztazích s vrstevníky nebo vztahů v rodině či mezi blízkými a příbuznými osobami. Skupinové aktivity, jako jsou workshopy nebo skupinová terapie, umožňují žákům sdílet své zkušenosti a učit se od sebe navzájem, jak zdůrazňuje Maštalír (2021).

V rámci školního poradenského pracoviště výchovný poradce také spolupracuje s dalšími profesionálními odborníky. Jak uvádí Erford (2020), jsou to sociální pracovníci, psychologové, nebo pracovníci v oblasti zdravotnictví, aby poskytl komplexní péči pro žáky i studenty s různým souborem potřeb. Jsou to též sociální pedagogové, jejichž kompetence a činnosti jsou uvedeny v samostatné kapitole teoretické části diplomové práce níže. Důležitou součástí činností výchovného poradce je také spolupráce s dalšími institucemi a organizacemi v celé školské komunitě, jako jsou obecní úřady, neziskové organizace nebo centra pro sociální péči, s cílem zajistit ucelenou podporu pro žáky i studenty a jejich rodiny. Role zainteresovaných stran, podle Vyskočilové a Gelnarové (2017), je nezbytná pro

efektivní a kvalitní zajištění poradenských služeb. Hlavní je především aktivní zapojení rodičů a rodinných příslušníků ve vztahu k žákům i studentům.

Výchovný poradce má taktéž důležitou roli při tvorbě a implementaci preventivních programů a projektů ve školním prostředí, jak vymezuje Vyskočilová a Gelnarová (2017). Tyto programy mohou zahrnovat různé školní projekty i programy, které jsou zaměřené na podporu sociálního a emocionálního studijního rozvoje, prevenci šikanování anebo řešení dalších patologických jevů. Jsou to i programy zaměřené na podporu zdravého životního stylu a prevenci závislostí se zaměřením na udržení rovnováhy osobního i studijního života žáků a studentů. Souhrnně je možné konstatovat, že role výchovného poradce reprezentuje široký rozsah činností a zodpovědnosti v rámci školního poradenského pracoviště a charakter pracovních činností má zásadní vliv na celkový vzdělávací proces a prostředí ve škole. Jeho úsilí směřuje k tomu, aby každý žák či student měl příležitost dosáhnout svého plného potenciálu a existoval ve zdravém, podpůrném a inkluzivním prostředí.

2.3 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence hraje významnou roli v rámci multidisciplinárního týmu školního poradenského pracoviště a jeho činnost má podstatný vliv na vytváření bezpečného a podpůrného prostředí pro všechny žáky i studenty ve škole. Jak zdůrazňuje Kříž a Čápová (2019) jeho role a činnosti jsou zaměřeny na prevenci sociálně patologických jevů, podporu zdravého vývoje žáků a efektivní řešení výchovných problémů. Kříž a Čápová (2019) poskytují ucelený pohled na kompetenční oblasti a činnosti školního metodika prevence v rámci multidisciplinárního týmu:

- **Prevence sociálně patologických jevů:** Školní metodik prevence je rozhodným aktérem v prevenci sociálně patologických jevů ve školním prostředí. Jeho hlavním úkolem je identifikovat rizikové faktory a žáky ohrožené těmito jevy, a aktivně pracovat na jejich předcházení i tvorbě adekvátních preventivních opatření. To zahrnuje implementaci preventivních programů, organizaci preventivních akcí a workshopů pro žáky, rodiče a učitele, a spolupráci s dalšími členy multidisciplinárního týmu na implementaci strategií prevence.
- **Podpora zdravého vývoje žáků:** Školní metodik prevence má za úkol podporovat zdravý vývoj žáků v rámci školního prostředí. To zahrnuje poskytování individuální

i skupinové podpory pro žáky s potřebami v oblasti sociálního a emocionálního rozvoje, provádění preventivních screeningů pro identifikaci žáků s rizikovými faktory a podporu pro jejich integraci do školního života.

- **Řešení výchovných problémů:** Školní metodik prevence aktivně spolupracuje s dalšími členy multidisciplinárního týmu při řešení výchovných problémů žáků. To zahrnuje poskytování poradenské podpory a intervencí pro žáky s chováním a vztahovými problémy, koordinaci komunikace mezi učiteli, rodiči a dalšími odborníky a vyhledávání vhodných zdrojů a služeb pro podporu žáků v potřebě.
- **Spolupráce v rámci multidisciplinárního týmu s důrazem na efektivitu činnosti:** Školní metodik prevence úzce spolupracuje s ostatními členy multidisciplinárního týmu školního poradenského pracoviště, včetně výchovného poradce, školního psychologa, speciálního pedagoga a dalších odborníků. Společně analyzují potřeby žáků, navrhují a implementují intervenční strategie a monitorují účinnost preventivních opatření.
- Na základě prezentovaných oblastí lze konstatovat, že školní metodik prevence je v pozici klíčového člena multidisciplinárního týmu školního poradenského pracoviště, který má zásadní vliv na vytváření bezpečného a podpůrného prostředí pro všechny žáky ve škole. Jeho role spočívá v prevenci sociálně patologických jevů, podpoře zdravého vývoje žáků a řešení výchovných problémů, a jeho činnost je úzce propojená s prací ostatních odborníků ve školním poradenském pracovišti. Konkrétní školy.
- Roubal (2018) doplňuje, že úkolem školního metodika prevence je aktivně působit na vytváření pozitivní psychosociální atmosféry ve výchovně-vzdělávací instituci a podporovat zdravý vývoj všech žáků. Jeho činnost je zaměřena na prevenci poruch socializace a efektivní řešení výchovných problémů. Školní metodik prevence poskytuje poradenskou pomoc a podporu nejen žákům s rizikovým chováním, ale i jejich zákonným zástupcům. Zároveň systematicky identifikuje žáky ohrožené sociálně patologickými jevy a aktivně intervenuje, aby jim poskytl potřebnou podporu a prevenci možných komplikací v osobnostním a sociálním vývoji (Jedlička et al., 2018).
- Podle Kendíkové (2020) je školní metodik prevence klíčovým poradenským zaměstnancem ve škole, jehož hlavním cílem je předcházet sociálně patologickým jevům, jak již bylo uvedeno v textu výše. V menších školách často tuto roli plní například i výchovný poradce nebo zaměstnanec vedení školy, ačkoli ve větších

školách může být samostatnou funkcí. Činnost školního metodika prevence zahrnuje metodickou a koordinační činnost, distribuci informací a poradenství. Je důležité, aby školní metodik prevence úzce spolupracoval při tvorbě a aktualizaci školního vzdělávacího programu a zajistil, že problematika prevence sociálně patologických jevů je zahrnuta do vyučování. Na tomto spolupracuje s dalšími zainteresovanými členy multidisciplinárního týmu školního poradenského pracoviště. Mimo toho může pomáhat v hledání finančních zdrojů pro preventivní aktivity a spolupracovat s ostatními poradenskými specialisty ve škole a ve školním vedením. Stejně jako výchovný poradce, i školní metodik prevence bývá jedním z učitelů, přičemž nemá nárok na snížení vyučovacího úvazku.

2.4 Školní psycholog

Školní psycholog, jako člen multidisciplinárního týmu v rámci školního poradenského pracoviště, i jeho činnost a kompetence jsou poměrně široce zaměřeny na poskytování psychologické podpory, diagnostiky a intervencí pro žáky, učitele a rodiče. Případně se může jednat o další relevantní zainteresované strany. Turalija a Šabić (2021) představují výčet oblastí hlavních činností a kompetencí:

- **Psychologická diagnostika:** Školní psycholog je zodpovědný za provádění psychologických vyšetření a diagnostiky, které mají identifikovat individuální potřeby žáků i studentů v oblasti učení, chování, emocionálního rozvoje a sociálních dovedností. To zahrnuje administraci a interpretaci psychologických testů, získávání anamnestických informací a pozorování žáků ve školním prostředí.
- **Poradenská činnost:** Školní psycholog poskytuje individuální a skupinovou poradenskou podporu pro žáky, učitele a rodiče v řešení osobních, emocionálních, chování a vzdělávacích problémů. Pomáhá žákům zvládat stres, řešit konflikty, zlepšovat sebehodnocení a rozvíjet sociální dovednosti.
- **Intervenční práce:** Na základě výsledků diagnostiky školní psycholog navrhuje a implementuje intervence zaměřené na podporu žáků v jejich individuálních potřebách. To může zahrnovat kognitivně-behaviorální terapii, sociální dovednosti trénink, relaxační techniky nebo programy pro zlepšení sebeúcty.
- **Konzultace s ostatními členy multidisciplinárního týmu:** Školní psycholog spolupracuje s učiteli a dalšími členy školního personálu poskytováním odborného poradenství a konzultací v oblasti behaviorálních a emocionálních problémů žáků.

Pomáhá vytvářet a implementovat individuální plány pro žáky se speciálními potřebami a poskytuje doporučení pro další intervence.

- **Prevence a vzdělávání ve vlastní profesní působnosti a odbornosti:** Školní psycholog se podílí na vytváření preventivních programů a vzdělávacích aktivit zaměřených na podporu duševního zdraví žáků a prevenci behaviorálních a emocionálních problémů. To může zahrnovat workshopy pro žáky, rodiče a učitele, vzdělávací materiály a osvětu v oblasti duševního zdraví.
- **Spolupráce s externími zainteresovanými stranami:** Školní psycholog spolupracuje s externími poskytovateli služeb, jako jsou psychiatři, terapeuti a sociální pracovníci, aby zajistil komplexní péči pro žáky s komplexními potřebami.
- **Rozvoj a implementace specializovaných cílených programů pro podporu žáků se speciálními potřebami:** Školní psycholog má klíčovou roli při vytváření a provádění programů pro podporu žáků se speciálními potřebami. To zahrnuje spolupráci s učiteli a dalšími odborníky na tvorbě individualizovaných vzdělávacích plánů (IVP) pro žáky s různými vzdělávacími potřebami a poskytování konzultací a podpory pro učitele v jejich práci s těmito žáky.
- **Vedení a správa osobních dat žáků a studentů, kterým je poskytováno poradenství:** Školní psycholog má zodpovědnost za správu a interpretaci dat souvisejících s psychologickými testy a diagnostickými hodnoceními žáků. Zajišťuje, aby informace získané z těchto dat byly využívány k informovanému rozhodování a plánování intervencí.

Pracovní činnosti školního psychologa ve školním prostředí představují přínos nejen při řešení výukových a výchovných obtíží žáků, ale také při vyrovnávání konfliktů mezi rodiči a školou. Jeho přítomnost umožňuje rychlou identifikaci a intervenci včasného zásahu nebo prevence v prostředí, kde se problémy mohou vyvíjet. Nicméně, školní psycholog je postaven určitým výzvám, jako je jeho pozice uvnitř pedagogického sboru a podřízenost řediteli školy, což může vést k odborným konfliktům i z hlediska jeho profesního rozhodování, jak uvádí Najmonová et al. (2023). Taktéž podle Najmonové et al. (2023) je školní psycholog k aktérem v poskytování podpory nejen žákům, ale také pedagogickému personálu a zákonným zástupcům. Jeho práce lze souhrnně charakterizovat ve třech hlavních oblastech, jak uvádí Fraser (2018): **diagnostika a identifikace potřeb, poradenství a intervenční práce a metodická podpora a vzdělávání.** Provádí diagnostiku školní zralosti, poruch chování, učení a identifikaci nadaných žáků. Poskytuje poradenskou podporu a provádí intervence jak individuálně, tak ve skupinách, a to včetně krizové

intervence. Věnuje se také metodické podpoře pedagogů, například při nastavování individuálních vzdělávacích plánů a koordinaci poradenských služeb.

Školní psycholog, jak již bylo uvedeno, pečuje o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a aktivně spolupracuje s třídním kolektivem na řešení různých výchovných a vzdělávacích výzev. Jeho práce zahrnuje spolupráci při zápisu do prvních tříd, identifikaci žáků s individuálními specifickými potřebami, určení sociálního klimatu ve třídě a sestavování individuálních vzdělávacích plánů. Provádí také individuální práci se žáky, krizovou intervencí a podporuje prevenci školního neúspěchu. Veškeré tyto aktivity jsou zacíleny na podporu celkového rozvoje a úspěchu žáků ve školním prostředí v souladu s Najmonovou et al. (2023).

2.5 Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog je, jak uvádí Allday a Fredrick (2020), důležitým členem multidisciplinárního týmu školního poradenského pracoviště, jehož cílem je poskytovat podporu a pomoc žákům s různorodými vzdělávacími potřebami. Jeho úkolem je především identifikace, diagnostika a podpora žáků s speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a specifickými poruchami učení. Speciální pedagog disponuje odbornými znalostmi a dovednostmi v oblasti pedagogiky, psychologie, speciální pedagogiky a metodiky práce se žáky s různorodými potřebami. Jeho práce spočívá v individuálním plánování a realizaci pedagogické intervence, která je zaměřena na podporu vzdělávacího procesu žáků speciálními vzdělávacími potřebami (dále ve zkratce jako SVP). V rámci multidisciplinárního týmu spolupracuje speciální pedagog s dalšími odborníky, jako jsou psychologové, pedagogičtí asistenti, logopedové či sociální pracovníci. Tato spolupráce je založena na komunikaci a vzájemné koordinaci, která umožňuje efektivní řešení vzdělávacích potřeb žáků.

Speciální pedagog, jak uvádí Allday a Fredrick (2020), taktéž poskytuje poradenství a podporu učitelům a rodičům žáků s SVP, aby byli schopni lépe porozumět individuálním potřebám žáků a adekvátně reagovat na jejich vzdělávací potřeby. Dále se podílí na tvorbě a implementaci inkluzivních vzdělávacích programů a relevantních strategií, které umožňují efektivní zapojení žáků se SVP do běžného vzdělávacího prostředí. Je taktéž vhodné uvést, že úkolem školního speciálního pedagoga sledovat a vyhodnocovat účinnost poskytované podpory a intervenčních opatření, aby bylo možné přizpůsobit vzdělávací proces individuálním potřebám žáků a dosahovat co nejlepších výsledků ve vzdělávání a sociální

integraci žáků se SVP. Speciální pedagog je také zodpovědný za spolupráci se školními orgány a dalšími institucemi, jako jsou speciálně pedagogická centra, úřady práce či neziskové organizace zabývající se problematikou speciálního vzdělávání. Tato spolupráce je nezbytná pro zajištění komplexní péče a podpory pro žáky s různorodými potřebami. V jeho činnosti je potřebná i spolupráce s dalšími relevantními zainteresovanými stranami. V rámci svých pracovních činností, podle Cawthona a Knuppela (2021), speciální pedagog vychází z principů individualizace a diferenciací vzdělávacího procesu, které umožňují přizpůsobit výuku a metody práce konkrétním potřebám jednotlivých žáků. Důležitou součástí jeho práce je také prevence a intervenční činnost, která má za cíl předcházet vzniku problémů ve vzdělávání a podporovat rozvoj komplexních dovedností a schopností u žáků se SVP. Školní speciální pedagog je aktivním účastníkem vzdělávacího procesu v rámci celého školního prostředí. Spolupracuje s vedením školy, učiteli a dalšími pedagogickými zaměstnanci na vytváření prostředí, které je otevřené, podporující a respektující individuální potřeby všech žáků. Školní speciální pedagog také aktivně pracuje na eliminaci bariér vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím implementace různých metod a strategií, které podporují jejich plnou participaci ve vzdělávacím procesu. To zahrnuje například využívání různých didaktických materiálů, adaptaci výukových metod a hodnocení, a poskytování individuálního a skupinového poradenství učitelům. Jak uvádí Anderson a Minke (2020), speciální pedagog je také zodpovědný za sledování a vyhodnocování efektivity poskytované podpory a intervenčních opatření. To zahrnuje pravidelnou evaluaci vzdělávacího pokroku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a přizpůsobování podpůrných opatření jejich aktuálním potřebám a pokrokům. Školní speciální pedagog je důležitým prostředníkem mezi školou, rodinou a dalšími relevantními institucemi. Pracuje na budování partnerství s rodiči žáků se SVP, poskytuje jim informace, podporu a poradenství, a spolupracuje s nimi na plánování a implementaci individuálních vzdělávacích plánů pro jejich děti. Důležitou součástí práce školního speciálního pedagoga je též aktivní zapojení do profesního rozvoje a vzdělávání. Speciální pedagog se kontinuálně zdokonaluje ve svých odborných znalostech a dovednostech, sleduje nové trendy a výzkumy v oblasti speciální pedagogiky a aplikuje je do praxe. To mu umožňuje lépe porozumět potřebám a specifickým situacím žáků se SVP a efektivněji reagovat na jejich individuální potřeby. Kromě toho školní speciální pedagog hraje roli také v prevenci a intervenci při vzniku behaviorálních či emočních obtíží u žáků. Spolupracuje s učiteli a dalšími členy týmu na identifikaci rizikových faktorů a implementaci preventivních programů a strategií, které předcházejí vzniku problémů nebo je minimalizují. Lane et al. (2020) zdůrazňuje další

důležitou funkcí školního speciálního pedagoga, což je podpora inkluzivního prostředí ve škole. Pomáhá vytvářet atmosféru tolerance, respektu a vzájemného porozumění mezi žáky s různorodými potřebami a ostatními členy školní komunity. Aktivně se podílí na organizaci a realizaci aktivit a projektů, které podporují inkluzi a rozvoj sociálních dovedností u všech žáků.

Školní speciální pedagog reprezentuje široké spektrum činností, které mají za cíl identifikaci, diagnostiku a intervenci u žáků s různorodými vzdělávacími potřebami. Depistáž, tedy aktivní vyhledávání jedinců se SVP, je jedním z klíčových úkolů školního speciálního pedagoga. Prostřednictvím diagnostických činností identifikuje speciální vzdělávací potřeby u žáků a navrhuje vhodná opatření a intervence pro jejich podporu. Tyto činnosti provádí jak individuálně, tak ve spolupráci s ostatními členy týmu, jako jsou učitelé, asistenti pedagoga a školní psycholog. Školní speciální pedagog poskytuje individuální pedagogickou podporu a intervenční opatření pro žáky se SVP, která jsou přizpůsobena jejich individuálním potřebám a možnostem. Spolupracuje s ostatními pedagogickými pracovníky na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů a plánů pedagogické podpory, které jsou zaměřeny na efektivní podporu vzdělávacího procesu žáků se SVP, jak vymezuje Lane et al. (2020).

3 SOCIÁLNÍ PEDAGOG A VYMEZENÍ JEHO ČINNOSTI V SOUČASNOSTI

V této kapitole diplomové práce je třeba samostatně vymezit institut sociálního pedagoga a specifikovat jeho kompetence i činnosti v současné době. Sociální pedagog je vymezen v kontextu výše zpracovaných kapitol diplomové práce a je možné uvést, že i tato pracovní pozice je začleněna do multidisciplinárního týmu v poskytování poradenských služeb v prostředí konkrétní školy.

Prvotně je nutné navázat na skutečnost, že pracovní pozice sociálního pedagoga není zatím začleněna do relevantní české právní úpravy. Konkrétně například jako pedagogický pracovník v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů. Absence právní úpravy prakticky vede k zaměstnávání sociálního pedagoga jako sociálního pracovníka v prostředí školy. Takto je financován zřizovatelem školy či Operačního programu Jan Amos Komenský (OP JAK). Podle Hurychové a Ptáčekové (2022), je sociální pedagog vzděláván v oblasti pedagogiky a není zaměstnán jako školský sociální pracovník, který je vzděláván v oblasti sociální práce aplikované do škol. Tato disproporčnost výrazně ovlivňuje začlenění sociálního pedagoga do školního prostředí a jeho práci v rámci školního poradenského pracoviště.

Ve školním poradenském pracovišti jako členové multidisciplinárního týmu působí výchovní poradci, školní metodici prevence, školní psychologové a školní speciální pedagogové, avšak sociální pedagog není přímou součástí multidisciplinárního týmu, a to i s ohledem na výše uvedené skutečnosti. Asociace sociálních pedagogů (2023) aktivně prosazuje začlenění sociálního pedagoga do školního prostředí, včetně jeho začlenění do zákona o pedagogických pracovnících a do pracovních pozic na školách. Stávající situace vyžaduje důkladné zhodnocení a revizi relevantních strategických materiálů, aby bylo možné lépe využít potenciál sociálního pedagoga ve prospěch žáků a jejich rodin, případně dalších zainteresovaných stran. Začlenění sociálního pedagoga do školního poradenského pracoviště a multidisciplinárního týmu by mohlo přinést širokou škálu výhod, včetně posílení podpory pro žáky se sociálními potřebami, poskytnutí komplexní sociální péče a prevence sociálních problémů ve školním prostředí. Zajistit, aby práce sociálního pedagoga byla adekvátně oceněna a respektována, a aby bylo jeho začlenění do školního prostředí řádně podpořeno a uskutečněno, je rozhodným krokem k posílení celkového

sociálního a emocionálního rozvoje žáků a k vytvoření příznivého a inkluzivního školního prostředí.

Jak bylo uvedeno v textu kapitoly výše, absence zákonné definice sociálního pedagoga směřovala k tomu, že Asociace sociálních pedagogů (2023) vymezila vlastní obecnou charakteristiku pracovní pozice sociálního pedagoga. Profesní charakteristika zahrnuje, že sociální pedagog je vysokoškolsky vzdělaný odborník, který získal své kompetence studiem na vyšší odborné škole (DiS.) nebo na vysoké škole bakalářským či magisterským studiem (Bc., Mgr.) v oboru Sociální pedagogika/Sociální práce. Toto vzdělání poskytují například Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně nebo Univerzita Hradec Králové (2024) ve formě tříletého bakalářského studia a dvouletého navazujícího magisterského studia. Absolventi těchto programů získávají kompetence potřebné pro kvalifikovanou sociálně-pedagogickou práci v různých neučitelských pedagogických a pomáhajících profesích.

Sociální pedagog disponuje ucelenými znalostmi pedagogických, psychologických a sociologických disciplín, což mu umožňuje kvalifikovaně pracovat s jednotlivci, rodinami a skupinami v různých sociálních prostředích. Absolventi těchto programů jsou také obeznámeni s právním rámcem sociálně výchovného a poradenského působení a jsou schopni organizovat volnočasové aktivity pro děti a mládež, diagnostikovat a řešit výchovné situace a předcházet rizikovému chování. Jejich profesní uplatnění je především v oblasti školství, mládeže a tělovýchovy, kde se specializují na specifické výchovné oblasti, ale také jako pedagogové volného času, asistenti pedagogů nebo v resortu Ministerstva spravedlnosti a Ministerstva vnitra (Asociace sociálních pedagogů, 2023).

Cílovou skupinou sociálního pedagoga jsou děti, mládež i dospělí. Ve školním prostředí se zaměřuje na žáky, jejich zákonné zástupce a pedagogický personál, kde aplikuje prvky sociálního poradenství a sociální prevence, jak ambulantně, tak v terénu (Asociace sociálních pedagogů, 2023). Pracovní náplň sociálního pedagoga je rozmanitá. Mezi jeho činnosti patří propojování školy s dalšími subjekty jako je obec, orgán sociálně-právní ochrany dětí nebo sociální služby. Sociální pedagog může zastávat roli propojujícího článku mezi školou a rodinou a dalšími pedagogickými pracovníky (Asociace sociálních pedagogů, 2023). Doplněním výčtu institucí o Policii ČR, neziskové organizace, protidrogové koordinátory a zdravotnická zařízení přichází Najmonová a kol. (2023). Navržená pracovní náplň sociálního pedagoga obsahuje sedmibodový výčet činností, včetně výchovného působení, pořádání volnočasových aktivit, poradenských a diagnostických činností a podpory týmové práce (Asociace sociálních pedagogů, 2023).

Hurychová a Ptáčková (2022) uvádí, že sociální pedagog se zaměřuje na podporu a rozvoj sociálních dovedností, adaptaci a integraci jednotlivců do společnosti a zajištění jejich celkového blaha a spokojenosti. Konkrétně směrem k rovnováze studijního a osobního života žáků a studentů. Jeho práce spočívá v poskytování sociálního poradenství, podpoře a pomoci při řešení sociálních, emocionálních a behaviorálních problémů jednotlivců či skupin. Sociální pedagog je v zahraničních úpravách cenným členem v multidisciplinárním týmu školního poradenského pracoviště, kde zastává důležitou roli v podpoře žáků, rodin a celé školní komunity. V českém prostředí bude nutné zpracovat tuto pracovní pozici do příslušné právní úpravy.

Stoecklin et al. (2021) zdůrazňuje, že mezi hlavní činnosti sociálního pedagoga v rámci školního prostředí patří diagnostika sociálních potřeb žáků, poskytování individuálního poradenství a podpory, vedení skupinových programů zaměřených na rozvoj sociálních dovedností, a spolupráce s učiteli a dalšími členy školního týmu na tvorbě a implementaci preventivních programů a intervenčních opatření. Sociální pedagog disponuje uceleným spektrem kompetencí, které mu umožňují efektivně pracovat s různorodými individuálními potřebami žáků a jejich rodin. Mezi jeho kompetence patří komunikativní dovednosti, empatie, schopnost řízení a koordinace skupinových aktivit, znalost právního rámce v oblasti sociální práce a schopnost spolupráce s dalšími odborníky.

Stoecklin et al. (2021) potvrzuje, že v rámci multidisciplinárního týmu školního poradenského pracoviště má sociální pedagog klíčovou roli v poskytování komplexní péče a podpory žákům se sociálními potřebami. Jeho úzká spolupráce s ostatními členy týmu, jako jsou školní psychologové, speciální pedagogové a další odborníci, umožňuje efektivní identifikaci potřeb žáků a koordinaci podpůrných opatření. Společně se členy týmu přispívá k vytváření inkluzivního a podpůrného prostředí ve škole, které je otevřené a přátelské pro všechny žáky. V rámci svých činností sociální pedagog nejen identifikuje sociální potřeby žáků, ale také spolupracuje s nimi a jejich rodinami na nalezení vhodných řešení a strategií pro zlepšení jejich situace. To může zahrnovat individuální konzultace, terapeutické a poradenské sezení či organizaci skupinových workshopů zaměřených na rozvoj komunikačních dovedností, řešení konfliktů či zvládání emocí.

Důležitou součástí práce sociálního pedagoga, jak uvádí Urbanová a Krejčířová (2023), je také prevence sociálních problémů a podpora sociálního rozvoje žáků. To může zahrnovat preventivní programy zaměřené na prevenci šikany, drogové prevence, podporu emocionálního zdraví a rozvoj sociálních dovedností. Sociální pedagog také spolupracuje s učiteli na implementaci programů sociálního učení a rozvoje sociální inteligence ve

vzdělávacím procesu. Při spolupráci s ostatními členy multidisciplinárního týmu školního poradenského pracoviště sociální pedagog přispívá svými znalostmi a dovednostmi k celkovému přístupu k podpoře žáků. Spolupracuje s ostatními členy týmu na tvorbě individuálních plánů podpory pro žáky se sociálními potřebami a poskytuje odbornou pomoc a konzultace ostatním členům týmu v oblasti sociálního rozvoje a podpory žáků.

Na základě aktuálního vývoje legislativního procesu lze konstatovat, že pozice sociálního pedagoga získává výraznou podporu v rámci projednávané novely zákona o pedagogických pracovnících. Školský výbor Poslanecké sněmovny legislativní ukotvení této profese doporučil a návrh se aktuálně nachází ve třetím čtení. Přestože financování této pozice na základních školách zůstává otevřenou otázkou, výbor podpořil tzv. koaliční návrh. V současnosti jsou nejrealističtějšími variantami pozměňovací návrhy poslanců Jana Berkiho a Vladimíra Balaše, které reflektují praktické možnosti financování i prioritizaci dalších profesí, jako jsou školní psychologové a speciální pedagogové. Tento vývoj je důležitým krokem k profesionalizaci a stabilizaci profese sociálního pedagoga v českém školství (Asociace sociálních pedagogů, 2025). V souvislosti s tímto legislativním ukotvením nabývá na významu také vymezení etických zásad profese, které byly v roce 2025 formalizovány prostřednictvím *Etického kodexu sociálních pedagogů*. Kodex vznikl z iniciativy Asociace sociálních pedagogů, z. s. v rámci projektu „Podpora zkvalitnění práce sociálních pedagogů ve školách“ za podpory Nadace Sirius. Dokument slouží jako důležitý rámec pro profesní jednání sociálního pedagoga ve vztahu k dětem, rodičům, odborníkům i širší společnosti. Jeho cílem je přispět k profesionalizaci oboru, posílení důvěry veřejnosti a sjednocení hodnot, které jsou v této profesi klíčové (Asociace sociálních pedagogů, 2025).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

Praktickou část tvoří vlastní výzkum realizovaný formou dotazníkového šetření. Tuto část zahájí úvod do problematiky následovaný vymezením výzkumného cíle a výzkumných otázek. V další fázi je specifikován samotný výzkum, charakterizována zvolená výzkumná metoda a popsán výzkumný vzorek. Následuje, grafická a slovní interpretace získaných údajů, které v závěru podléhají shrnutí a vyústí v klíčová zjištění.

4.1 Výzkumný problém

Tým školního poradenského pracoviště tvoří výchovný poradce, školní metodik prevence, školní speciální pedagog a školní psycholog. Sociální pedagog sice není legitimním členem školního poradenského pracoviště, přesto jej čím dál více škol vyhledává a zařazuje jako chybějící posilu poradenské činnosti škol. Zatímco náplň práce a role řádných členů školního poradenského pracoviště je pevně daná, v případě sociálního pedagoga je to stále otázkou do diskuze. Na podpoře profese sociálních pedagogů v České republice se aktivně podílí Asociace sociálních pedagogů (ASOCP). Jedním z významných výstupů je výzkumná zpráva „**Sociální pedagogové v českých školách**“, která vznikla ve spolupráci s Ústavem pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Tato zpráva shrnuje výsledky výzkumu a přibližuje nastavení pozice sociálního pedagoga v českých školách. Výsledky výzkumné činnosti jsou podkladem k tvorbě metodiky práce pro sociální pedagogy. Pozornost je věnována standartně vykomávané činnosti z hlediska této profese, dále způsobu financování sociálních pedagogů včetně nejvyššího dosaženého vzdělání. Na problematiku financování sociálních pedagogů upozorňuje i výzkum PAQ Research a STEM. Doporučují institucionalizaci pozice, včetně zajištění systémového financování. Také byl vytvořen balíček legislativních změn a návrhů k zařazení pozice sociálního pedagoga do školského zákona (Šance dětem, 2025).

V této práci se pokusíme dokázat, že pozice sociálního pedagoga je opodstatněným a nepostradatelným článkem školního poradenského pracoviště, který podporuje a přispívá k pozitivnímu klimatu a atmosféře ve školním prostředí, úzce kooperuje se svými pedagogickými kolegy, zaslouží si být pevně legislativně zakotven jako např. školní psycholog či výchovný poradce a zařazen do týmu školního poradenského pracoviště i mezi ostatní pedagogické pracovníky.

4.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem práce je zjistit jaká je role sociálního pedagoga ve školním poradenském pracovišti. Dílčími cíli je zjistit jak sociální pedagog přispívá k utváření pozitivního klimatu a atmosféře ve školním prostředí, jaké jsou nejvýznamnější překážky v práci sociálního pedagoga ve školním prostředí, jaká je spolupráce s ostatními pedagogy a členy školního poradenského pracoviště.

Hlavní výzkumná otázka :

HVO: Jaká je role sociálního pedagoga ve školním poradenském pracovišti?

Výzkumné otázky byly stanoveny v návaznosti na výše uvedené cíle:

VO1: Jak sociální pedagog přispívá k utváření pozitivního klimatu a atmosféře ve školním prostředí?

VO2: Jaké jsou nejvýznamnější překážky v práci sociálního pedagoga ve školním prostředí?

VO3: Jaká je spolupráce s ostatními členy školního poradenského pracoviště?

VO4: Jaká je spolupráce s ostatními pedagogy ve školním prostředí?

Pro lepší přehlednost a logickou návaznost byly jednotlivé výzkumné otázky propojeny s konkrétními položkami dotazníku, které k nim tématicky odpovídají.

Demografické otázky náleží položkám č.: 1, 2, 3, 4.

HVO: Jaká je role sociálního pedagoga ve školním poradenském pracovišti?

HVO náleží položky č. 7, 12, 13, 14, 15, 16, 17.

VO1: Jak sociální pedagog přispívá k utváření pozitivního klimatu a atmosféře ve školním prostředí?

VO1 náleží položky č. 18, 19.

VO2: Jaká je největší překážka v práci sociálního pedagoga ve školním prostředí?

VO2 náleží položky č. 5, 6, 8, 10.

VO3: Jaká je spolupráce s ostatními členy školního poradenského pracoviště?

VO3 náleží položky č. 11, 27, 28, 29, 30.

VO4: Jaká je spolupráce s ostatními pedagogy ve školním prostředí?

VO4 náleží položky č. 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26.

4.3 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

V současnosti pracuje na základních a středních školách v České republice přibližně 180 až 200 sociálních pedagogů (Šance dětem, 2025). Jedná se tedy o poměrně úzkou profesní skupinu, což výrazně omezuje potenciální počet respondentů. Jejich nízký počet však není důsledkem nezájmu o tuto profesi, ale spíše výsledkem nevhodně nastavených pracovních podmínek, nedostatečných finančních zdrojů, chybějící legislativní opory a slabé návaznosti systému I přes omezený počet 37 respondentů představuje získaný vzorek zhruba pětinu celé cílové populace, což umožňuje formulovat smysluplné závěry a reflektovat aktuální situaci této profese v praxi.

Výzkumný vzorek tvořili sociální pedagogové působící na českých školách a v Asociaci sociálních pedagogů. V rámci ostrého dotazování došlo k zobrazení poskytnutého odkazu v rámci celkem 54 návštěv, z toho v 17 případech se jednalo pouze o zobrazení a ve 37 případech došlo k dokončení vyplnění dotazníku. Celková úspěšnost vyplnění dotazníku tak činila 68,5 %.

Při zpracování této práce byl nejprve identifikován výzkumný problém, definovány hlavní a dílčí cíle a sestaveny hlavní a dílčí výzkumné otázky. Dále byla vybrána vhodná metoda zpracování a promyšlen sběr potřebných dat. Po sestavení dotazníkového šetření následovala realizace předvýzkumu k odhalení chybných prvků a případné reformulaci jednotlivých položek, a to v období od 5. 1. 2024 do 20. 1. 2024. Po tomto pilotním projektu bylo přistoupeno k ostrému sběru dat, který probíhal v období od 02.02.2024 do 27.02.2024. Dotazníkové šetření tak bylo spuštěno po dobu 26 dní. První odpověď přišla dne 03.02.2024, poslední 26.02.2024, reálně probíhalo vyplňování dotazníku 24 dní.

Následné vyhodnocení dat probíhalo mezi 27.02.2024 a 27.03.2024. K vytvoření dotazníku byly využity internetové stránky Survio.com, přičemž dotazník byl k dispozici na tomto odkaze: <https://www.survio.com/survey/d/U7V7O5U2Z7G9T4G1K>.

K distribuci předvýzkumného i výzkumného šetření byla požádána Asociace sociálních pedagogů, která poskytla cenné kontakty na sociální pedagogy v současnosti působící na

českých školách. V další fázi probíhalo vyhodnocení získaných dat a jejich transformace do tabulkové, grafické a slovní podoby.

4.4 Metoda sběru dat

Metodou sběru dat byl dotazník vlastní konstrukce. Bylo stanoveno celkem třicet otázek, na které respondenti (sociální pedagogové) odpovídali prostřednictvím webových stránek : www.survio.com. Získaná data a informace byla poté analyzována a vyhodnocena.

Jak uvádí Zháněl a kol. (2014), dotazníkové šetření je jednou z často používaných metod v rámci výzkumů. Je tak možné oslovit větší počet respondentů a získat tak větší počet dat než je tomu např.: u rozhovorů a dalších používaných výzkumných metod. V práci jsou použity otázky uzavřené, polouzavřené či otevřené. Výhodou v rámci dotazníkového šetření je dotazování prostřednictvím webového rozhraní, kdy je možné oslovit velkou skupinu respondentů. Také distribuce je snadná a finančně nenáročná. Nevýhodou dotazníkového šetření může být zkreslený výsledek, odlišné pochopení otázky apod.

Každý výzkum musí být pečlivě připraven. Kvantitativním výzkumným šetřením je možné sesbírat rychle potřebná data od většího počtu respondentů. Získaná data bývají přesná a lehce ověřitelná. Je nutno vybrat odpovídající cílovou populaci a také metodu výzkumu. Otázky v dotazníku by měly být vytvořeny od nejjednodušších po složitější, měly by být zaměřeny na výzkum, na splnění stanovených cílů a zodpovězení výzkumných otázek (Zháněl a kol.,2014).

V tomto dotazníkovém šetření byly připraveny otázky s navrženými odpověďmi, kdy respondent mohl vybrat pouze jednu z nich. Odpovědi na otázky byly následně zpracovány graficky a ke každé odpovědi je připojen krátký komentář výzkumníka. Dotazník je nedílnou součástí této diplomové práce.

4.5 Analýza dat

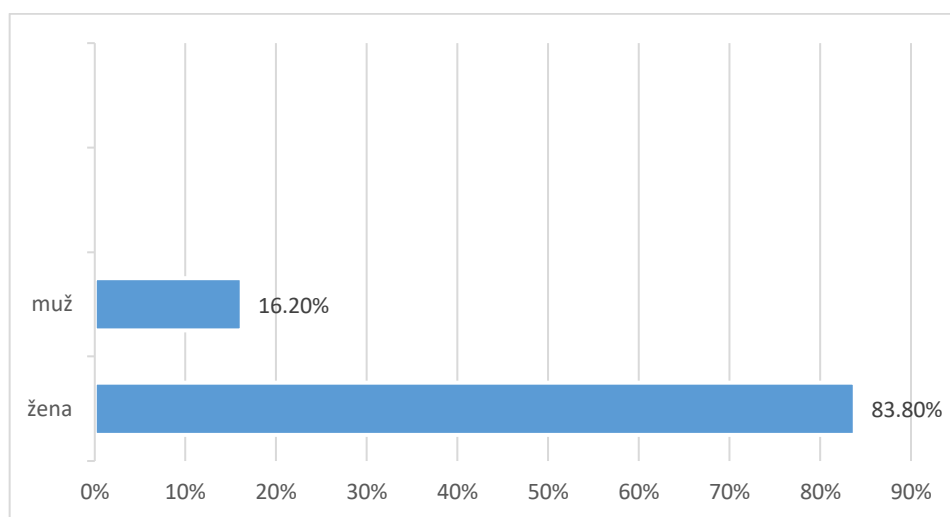
V této podkapitole bude provedena analýza a vyhodnocení výsledků provedeného kvantitativního výzkumného šetření formou dotazníků, tj. odpovědí respondentů na dané otázky. Ke každé otázce budou odpovědi znázorněny prostřednictvím grafů pro větší přehlednost. Ke každé z odpovědí na připravené otázky v dotazníku byl uveden následně

krátký komentář. Dotazníky byly vyplňovány respondenty v období od 3. 2. 2024 do 26. 2. 2024, kdy nejvíce respondentů bylo aktivních v prvních dnech po zveřejnění dotazníku na příslušné webové stránce.

Demografické položky

Dotazníková položka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 31 žen (83,8 %) a 6 mužů (16,2 %). Jedná se o profesi zastoupenou převážně ženami.

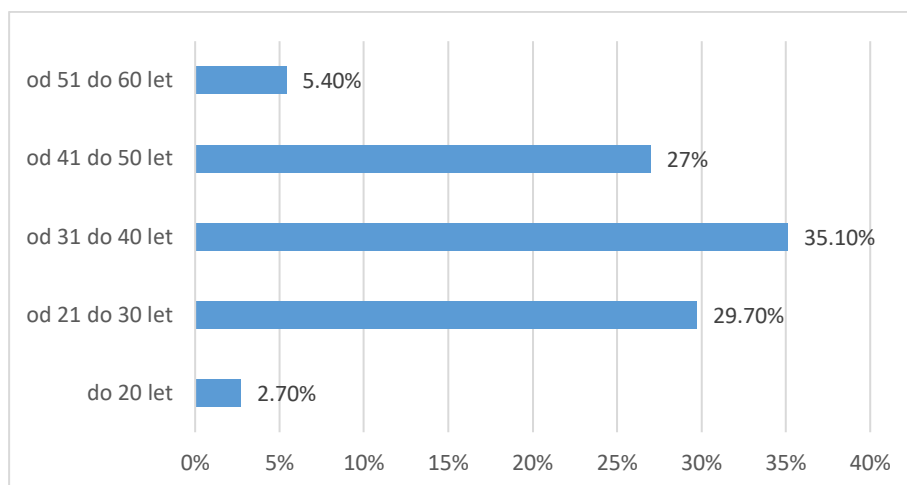


Graf 1 Pohlaví respondentů

(zdroj: vlastní zpracování)

Dotazníková položka č. 2 : Do jaké věkové kategorie spadáte?

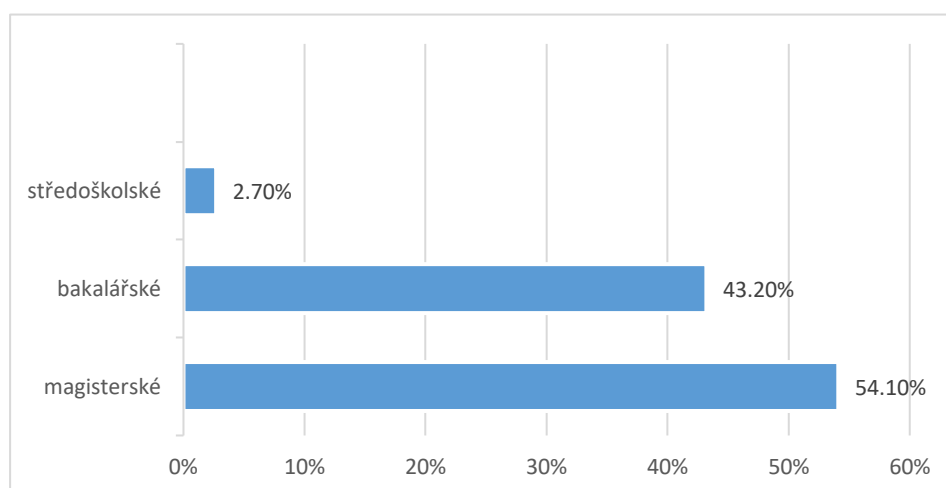
Z hlediska věkových kategorií se jednalo o 1 respondenta ve věku do 20 let (2,7 %), ve věku od 21 do 30 let to bylo 11 respondentů (29,7 %), 13 respondentů bylo ve věku v rozmezí mezi 31 až 40 lety (35,1 %), ve věkové kategorii od 41 do 50 let to bylo 10 respondentů (27 %) a v rozmezí od 51 do 60 let odpovídali 2 respondenti (5,4 %).



Graf 2 Věk respondentů

*(zdroj: vlastní zpracování)***Dotazníková položka č. 3: Jakého nejvyššího vzdělání jste dosáhla?**

20 z celkového počtu 37 respondentů (54,1 %) uvedlo vysokoškolské vzdělání magisterské, 16 respondentů uvedlo vysokoškolské bakalářské vzdělání (43,2) a pouze 1 respondent má středoškolské vzdělání (2,7 %), lze se domnívat, že se u něj jedná o pokračující studium na vysoké škole.

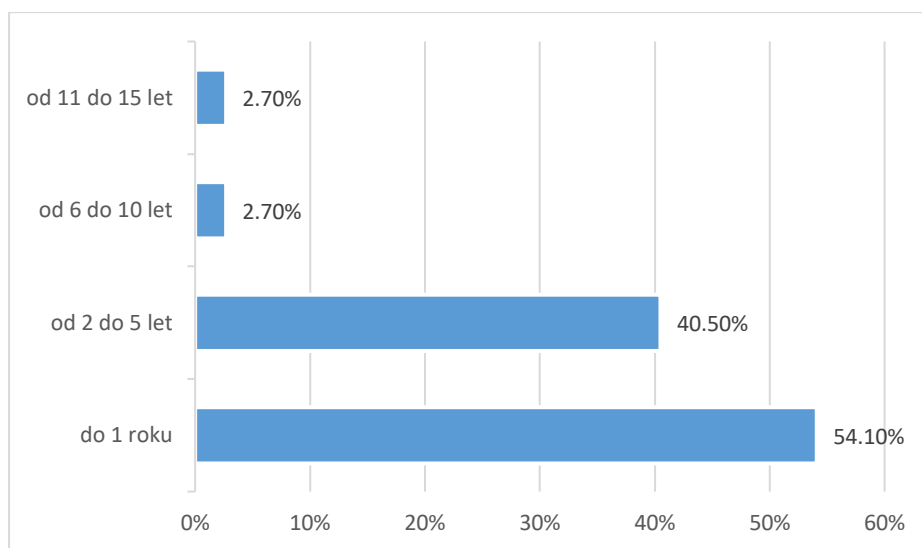


Graf 3 Nejvyšší dosažené vzdělání

(zdroj : vlastní zpracování)

Dotazníková položka č. 4: Jak dlouho působíte na pozici sociálního pedagoga?

Většina dotazovaných respondentů pracuje na této pracovní pozici buď do 1 roku, a to celkem 20 respondentů (54,1 %), dále v rozmezí 2-5 let je to 15 respondentů (40,5 %) a zbývající 2 respondenti uvedli dobu od 6 do 10 let (1 respondent – 2,7 %) a 1 respondent od 11 do 15 let (2,7 %). Žádný z dotázaných neuvedl délku působnosti 16-20 let ani přesahující dobu 21 let.



Graf 4 Doba působení na dané pozici

(zdroj: vlastní zpracování)

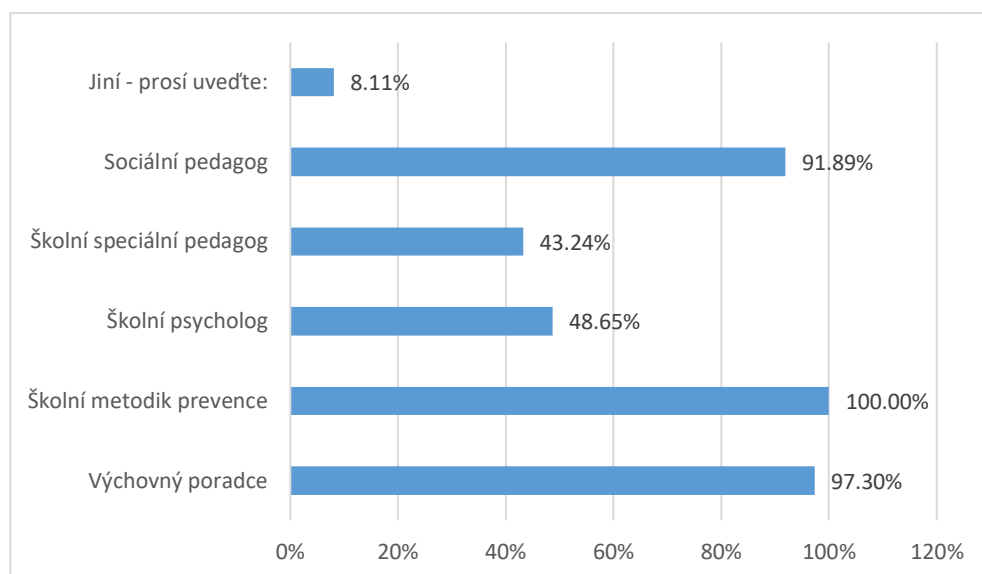
Hlavní výzkumná otázka: Jaká je role sociálního pedagoga ve školním poradenském pracovišti?

Položky dotazníku č. 7, 12, 13, 14, 15, 16, 17 nám poskytují odpovědi na hlavní výzkumnou otázku.

Dotazníková položka č. 7: Kdo tvoří tým Vašeho školního poradenského pracoviště?

V této otázce byli respondenti požádáni, aby vyjmenovali všechny členy týmu školního poradenského pracoviště. Jelikož bylo možné zvolit více odpovědí, dohromady bylo zaznamenáno 144 odpovědí. Všichni dotázaní (37; 100 %) uvedli školního metodika prevence. Výchovného poradce za člena týmu označilo 36 respondentů (97 %), což znamená, že pouze jeden účastník ho ve své odpovědi neuvedl. Sociálního pedagoga zmínilo 34 respondentů (92 %), zatímco školního psychologa uvedlo 18 účastníků (49 %). Školního

speciálního pedagoga má ve svém týmu 16 respondentů (43 %). Tři respondenti (8 %) využili také možnost uvést jiné členy poradenského pracoviště mimo základní tým. V jednom případě šlo o zástupkyně ředitele pro 1. a 2. stupeň, ve dvou případech byli uvedeni koordinátor nadání a kariérní poradce (kariérní poradkyně).

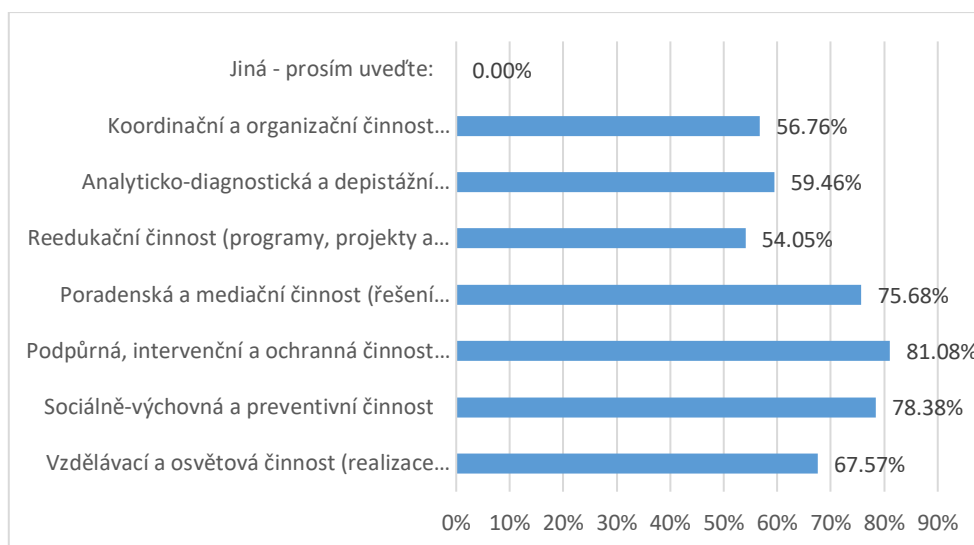


Graf 5 Složení týmu ŠPP

(zdroj: vlastní zpracování)

Dotazníková položka č. 12: Jaká je Vaše náplň práce v rámci školního poradenského pracoviště?

V rámci dvanácté položky dotazníku byli respondenti požádáni o bližší specifikaci jejich náplně práce v rámci školního poradenského pracoviště, přičemž mohli vybírat více odpovědí z nabízených možností, které byly převzaty z návrhu pracovní náplně sociálního pedagoga Asociace sociálních pedagogů. Z odpovědí vyplývá, že ve většině případů respondenti vykonávají podpůrnou, intervenční a ochrannou činnost (30; 81 %). Další nejčastější činností účastníků je sociálně-výchovná a preventivní činnost (29; 78 %). Hojně zastoupená je rovněž poradenská a mediační činnosti, kterou uvedlo 28 z 37 dotázaných (76 %). Nadpoloviční většina se také věnuje vzdělávací a osvětové činnosti (25; 68 %). Z náplně práce, kterou vykonává kolem poloviny participantů, se dále jedná o analyticko-diagnostickou a depistážní činnost (22; 59 %), koordinační a organizační činnost (21; 57 %) a reedukační činnost (20; 54 %). Žádný z respondentů nevyužil možnosti jiné.

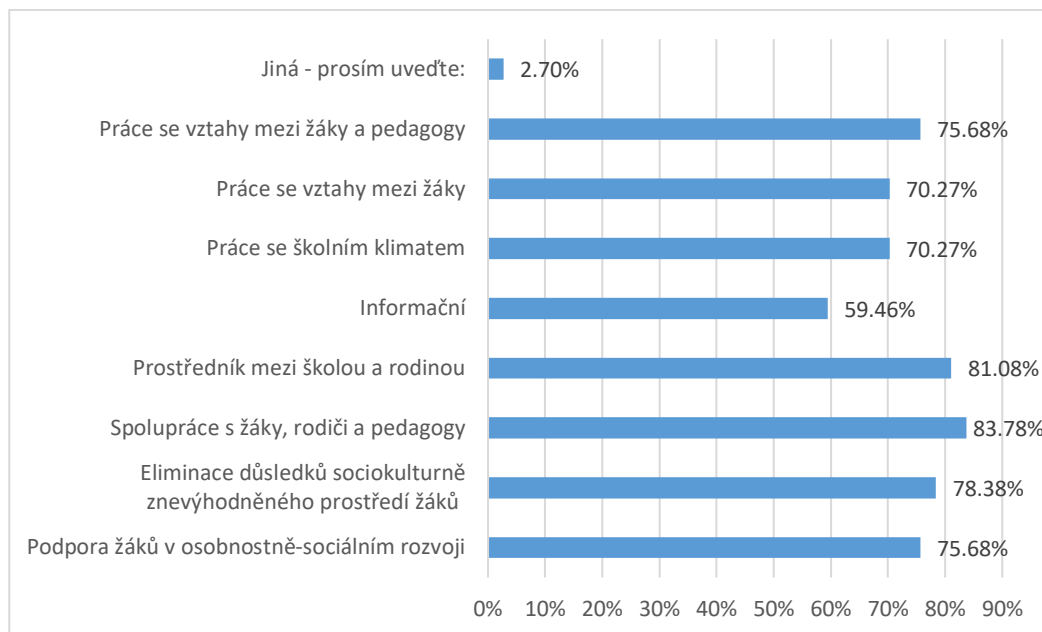


Graf 6: Náplň práce respondentů v ŠPP

(zdroj: vlastní zpracování)

Dotazníková položka č. 13: Jaká je podle Vás role sociálního pedagoga ve školním poradenském pracovišti?

Účastníci měli příležitost vybírat z více nabízených možností, čímž se sešlo 221 odpovědí. Respondenti nejčastěji uváděli možnost spolupráce s žáky, rodiči a pedagogy (31; 84 %). Druhou nejvíce zastoupenou možností byl prostředník mezi školou a rodinou (30; 81 %). Na třetím místě se umístila eliminace důsledků sociokulturně znevýhodněného prostředí žáků (29; 78 %). Shodně po 28 oslovených (76 %) uvedlo podporu žáků v osobnostně-sociálním rozvoji a práce se vztahy mezi žáky a pedagogy. O dva respondenty méně se domnívá, že role sociálního pedagoga spočívá v práci se školním klimatem a v práci se vztahy mezi žáky (26; 70 %). Nejméně uváděnou rolí sociálního pedagoga byla role informační, kterou označilo 22 dotázaných (59 %). Jediný respondent se nespokojil s nabízeným výčtem možností a doplnil variantu jiná, pod čímž upřesnil: „*preventivní volnočasové aktivity, dotazníkové šetření klimatu.*“

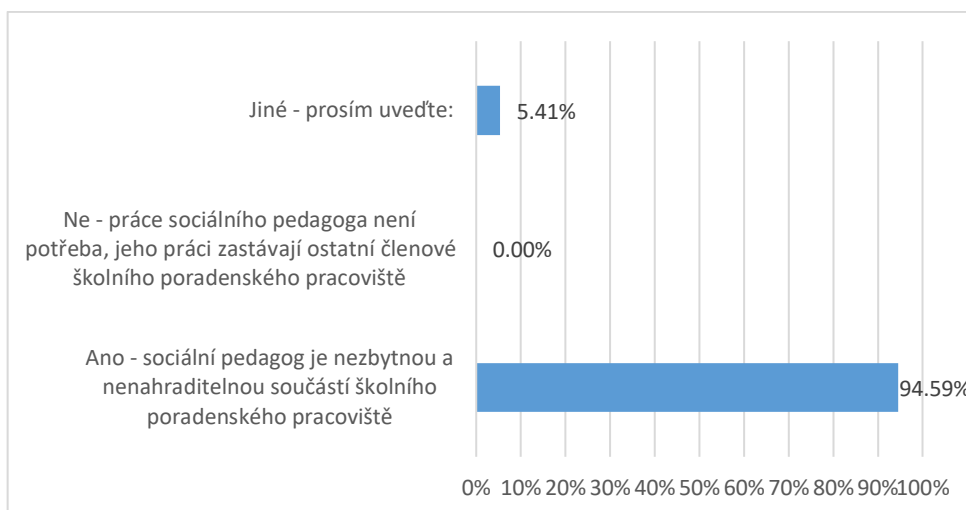


Graf 7 Role sociálního pedagoga v ŠPP

(zdroj: vlastní zpracování)

Dotazníková položka č. 14: Vnímáte svou roli sociálního pedagoga v rámci školního poradenského pracoviště jako dostatečně opodstatněnou?

Drtivá většina oslovených v počtu 35 (95 %) se jednomyslně shodla na kladné odpovědi, tedy, že roli sociálního pedagoga považují za dostatečně opodstatněnou a domnívají se, že sociální pedagog je nezbytnou a nenahraditelnou součástí školního poradenského pracoviště. Zbývajících 2 účastníci se rozhodli pro možnost jiné, ve které uvedli: „Ano, ale je těžké tu roli budovat, když na škole nebyla. Musí se přerozdělovat kompetence od jiných pracovníků a vymýšlet nové...“ Druhý respondent uvedl: „Něco mezi. Ano, mohou to dělat ostatní a několik let to u nás na ZŠ tak bylo, ale je mnohem jednodušší a přehlednější, že to dělá SocPed.“ Žádný z dotázaných nezvolil negativní odpověď.

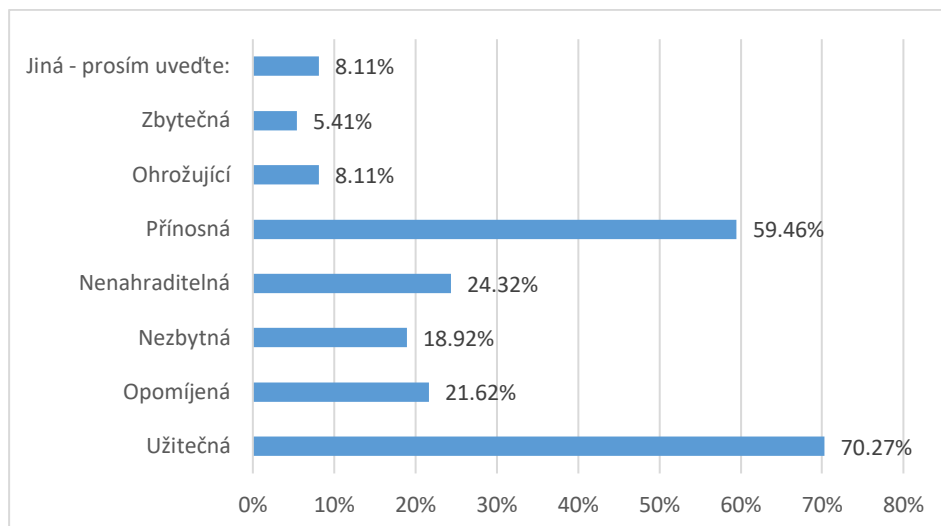


Graf 8 Vnímání role sociálního pedagoga v ŠPP

(zdroj: vlastní zpracování)

Dotazníková položka č. 15: Jak na Vaši pozici sociálního pedagoga nahlíží ostatní členové školního poradenského pracoviště?

Nejvíce respondentů uvedlo, že podle ostatních členů školního poradenského pracoviště je pozice sociálního pedagoga užitečná (26; 70 %) a přínosná (22; 59 %). Výskyt dalších nabízených možností se pohyboval v řádech jednotek odpovědí. Jako nenahraditelnou pozici sociálního pedagoga označilo 9 dotázaných (24 %), opomíjenou 8 (22 %) a nezbytnou 7 (19 %). Z negativních možností se ve třech případech vyskytla možnosti ohrožující (8 %) a ve dvou případech zbytečná (5 %). Zbývající 3 oslovení (8 %) rovněž využili příležitosti k vyjádření vlastního názoru v rámci možnosti jiné, kde uvedli „VP nemá ráda změny, ohrožuje jí, že někdo chce řešit a zabývat se událostmi, které by ona jen tak přešla“ a „když se jim to zrovna hodí, tak tam patřím, ale většinu času jsem zbytečný člověk.“ Pod poslední možností jiné se skrývala odpověď „nevím.“

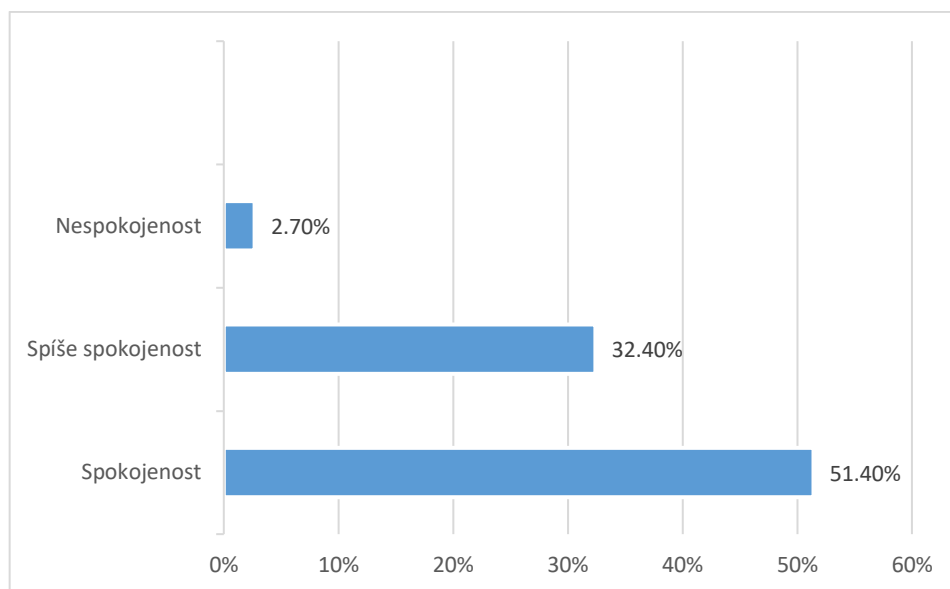


Graf 9 Vnímání pozice sociálního pedagoga ostatními členy ŠPP

(zdroj: vlastní zpracování)

Dotazníková položka č. 16: Jste spokojena s působením v týmu školního poradenského pracoviště?

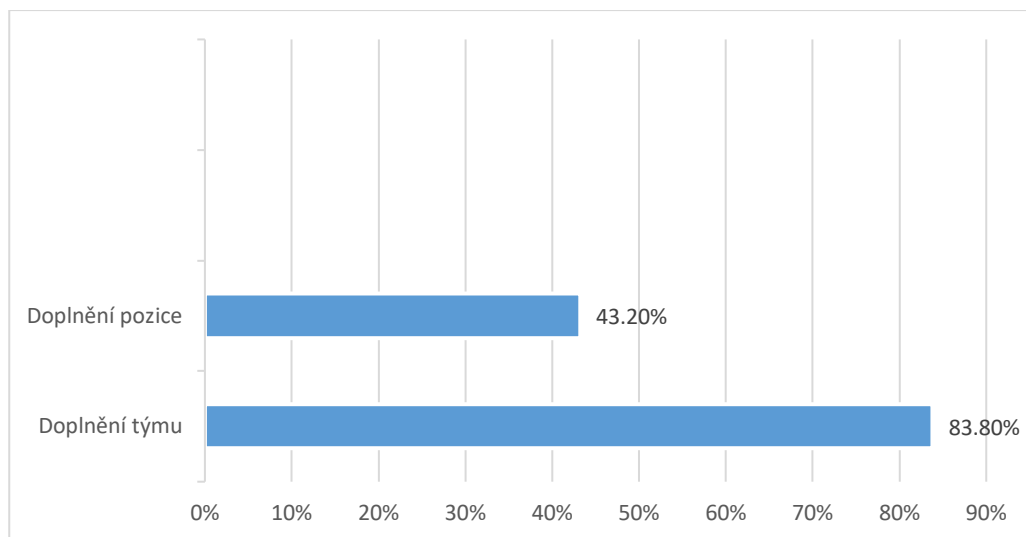
Kladně odpovědělo celkem 19 respondentů (51,4 %) 12 je spíše spokojeno (32,4 %), 5 z 37 respondentů spíše není spokojeno (13,5 %) a nespokojenost uvedl 1 z respondentů (2,7%). I když je zřejmé, že větší polovina respondentů je se svou pozicí spokojena, přece jen je znát určité pochybnosti a také nespokojenost. Pozice sociální pedagog je poměrně mladá a svým způsobem nahrazuje či doplňuje práci již stávajících pracovních pozic, může se tedy zdát, že některými je vnímána jako nadbytečná. Záleží určitě nejen na pracovním týmu, na vedení školy, na školním poradenském pracovišti i na samotné osobnosti sociálního pedagoga, jak je vnímán on, jeho práce a v konečném důsledku i celkově pozice sociální pedagog, a to i rodiči žáků či žáci samotnými. U další otázky, respektive odpovědí na ni se to částečně potvrzuje.



Graf 10 Spokojenost s působením v týmu ŠPP

*(zdroj: vlastní zpracování)***Dotazníková položka č. 17: Činnost sociálního pedagoga podle Vás?**

31 respondentů (83,8 %) uvedlo, že jejich činnost či pracovní pozice vhodně doplňuje tým ve školním poradenském pracovišti. 16 (43,2 %) respondentů uvádělo nejvíce dále odpověď týkající se komplementárního doplnění existujících pozic v rámci školního pradenkého pracoviště). Je zřejmé, že sociální pedagogové vnímají svoji pozici jako důležitou, jinak by tuto práci nevykonávali. Je však nutné, aby byl sociální pedagog jako pracovní pozice zakotvena v legislativě a získala si tak větší prestiž a větší uznání. Z dalších odpovědí byla nabídnuta např. ta, která uvádí, že sociální pedagog duplikuje existující pedagogické pozice, že nahrazuje sociálního pracovníka apod. Lze tedy konstatovat, že dokud nebude tato pozice ukotvena v legislativě, bude brána stále jen jako náhražka či doplnění k již existujícím a zákonem uznávaným pracovním pozicím, což je vnímáno asi jako jeden z největších problémů, kdy se jedná o nejasnosti v rámci pracovní náplně a činností sociálního pedagoga.



Graf 11 Vnímání činnosti sociálního pedagoga

(zdroj: vlastní zpracování)

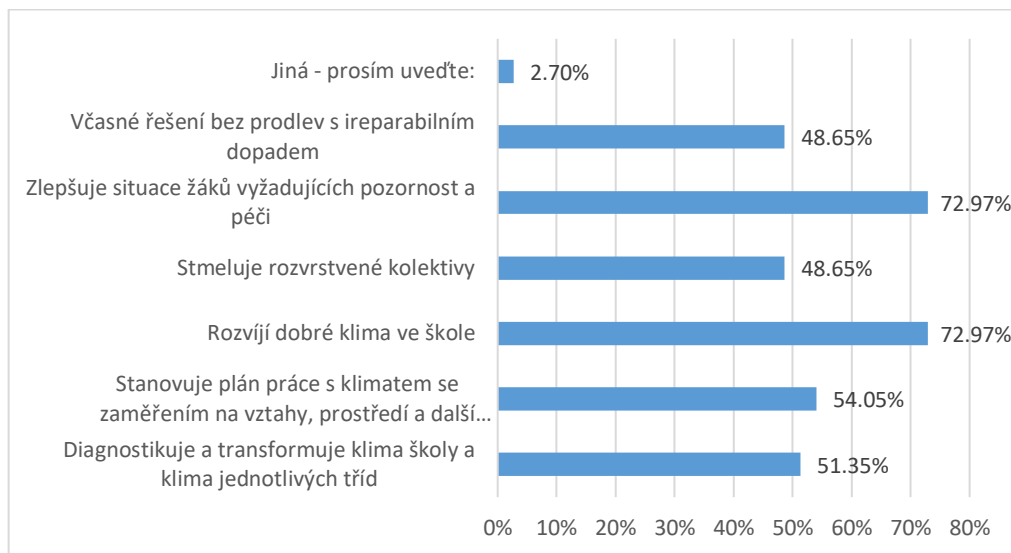
Dílčí výzkumná otázka č. 1: Jak sociální pedagog přispívá k utváření pozitivního klimatu a atmosféře ve školním prostředí?

Položky dotazníku č. 18, 19 nám poskytují odpovědi na tuto dílčí výzkumnou otázku.

Dotazníková položka č. 18: Jak podle Vás pozice sociálního pedagoga přispívá k celkovému klimatu a atmosféře školy?

Vzhledem k možnosti výběru více variant se sešlo 130 odpovědí. Podle největšího počtu dotázaných sociální pedagog přispívá k celkovému klimatu a atmosféře školy tím, že rozvíjí dobré klima ve škole (27; 73 %) a zlepšuje situace žáků vyžadujících pozornost a péči (27; 73 %). 20 participantů (54 %) se domnívá, že ke zlepšení školního klimatu a atmosféry sociální pedagog pomáhá stanovováním plánu práce s klimatem se zaměřením na vztahy, prostředí a další oblasti klimatu. Diagnostika a transformace klimatu školy a klimatu jednotlivých tříd podporuje celkové školní klima a atmosféru podle 19 oslovených (51 %). Shodně po 18 respondentech (49 %) si myslí, že podpora klimatu a atmosféry školy vzniká díky stmelování rozvrstvených kolektivů a včasnému řešení bez prodlev s ireparabilním dopadem. Jediný dotázaný (3 %) vyjádřil svůj názor nad rámec

předložených možností a v možnosti jiné uvedl: „viz výpis činností od Asociace sociálních pedagogů, dělám vše z uvedených.“

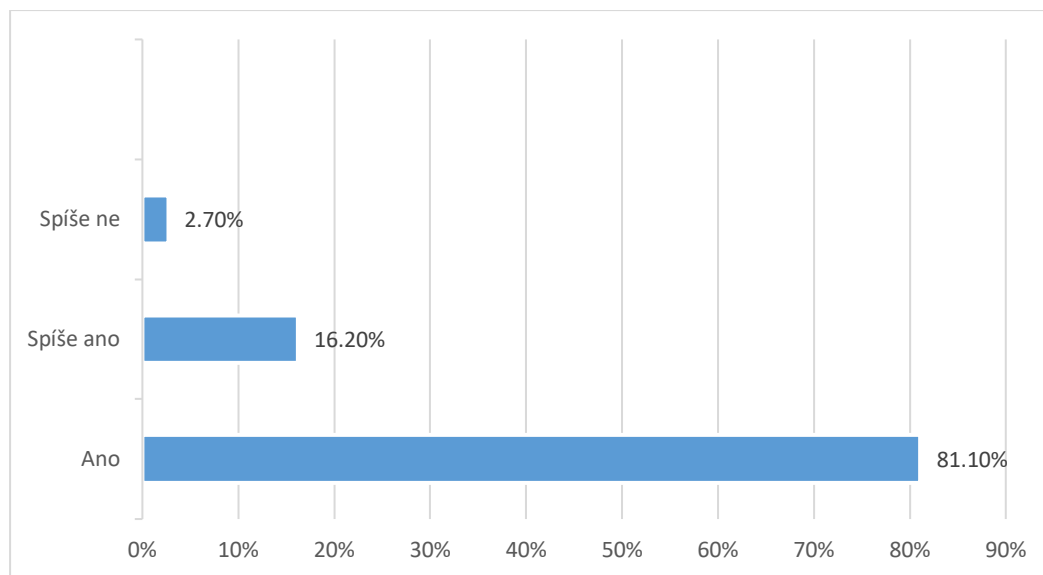


Graf 12 Přínos sociálního pedagoga k celkovému klimatu a atmosféře školy

(zdroj: vlastní zpracování)

Dotazníková položka č. 19: Domníváte se, že svou činností sociálního pedagoga vytváříte a podporujete pozitivní školní klima?

Další položka dotazníku zjišťovala názor na vytváření a podporu pozitivního školního klimatu. Z odpovědí vyplynulo, že 4/5 oslovených v počtu 30 (81 %) je toho názoru, že sociální pedagog svou činností určitě přispívá k vytváření a podpoře pozitivního školního klimatu, a dalších 6 dotázaných (16 %) se domnívá, že činnost sociálního pedagoga spíše vytváří a podporuje pozitivní školní klima. Jediný participant (3 %) má na věc opačný názor, žádný z respondentů však neuvedl extrémně zápornou odpověď.



Graf 13 Vliv sociálního pedagoga na vytváření a podporu školního klimatu

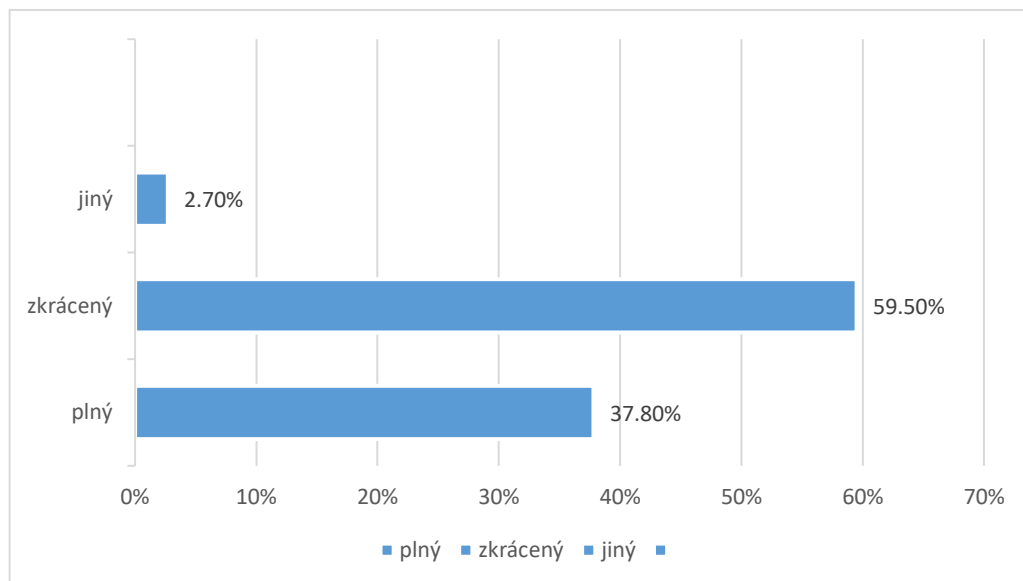
(zdroj: vlastní zpracování)

Dílčí výzkumná otázka č. 2: Jaké jsou nejvýznamnější překážky v práci sociálního pedagoga ve školním prostředí?

Položky dotazníku č. 5, 6, 8, 10 nám poskytují odpovědi na tuto dílčí výzkumnou otázku.

Dotazníková položka č. 5: Jaký je Váš pracovní úvazek?

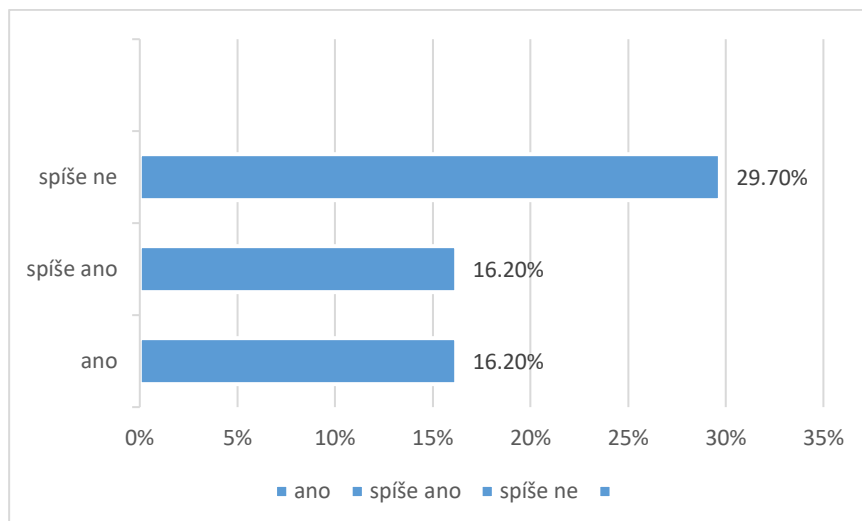
Většina respondentů pracuje na zkrácený pracovní úvazek, a to 22 z celkem 37 respondentů (59,5%), dále na plný je to 14 respondentů (37,8 %) a 1 respondent uvedl odpověď „jiné“ (2,7 %), pod kterou se skrývala rodičovská dovolená.



Graf 14 Rozsah pracovního úvazku

*(zdroj: vlastní zpracování)***Dotazníková položka č. 6: Považujete pracovní úvazek za dostatečný k naplnění Vaší pracovní náplně?**

S předchozí položkou dotazníku úzce souvisí rovněž šestá položka, která zjišťovala názor respondentů na dostatečnost pracovního úvazku k pracovní náplni. Nejvíce odpovědí se sešlo u možnosti ano, kterou označilo 14 účastníků (38 %). Druhou nejčastěji uváděnou možností byla odpověď spíše ne, pro kterou se vyslovilo 11 participantů (30 %). 6 respondentů (16 %) se domnívá, že druh pracovního úvazku je spíše dostatečný k pracovní náplni. Stejný počet dotázaných (6; 16 %) je opačného názoru a druh pracovního úvazku podle nich není dostatečný k jejich pracovní náplni.

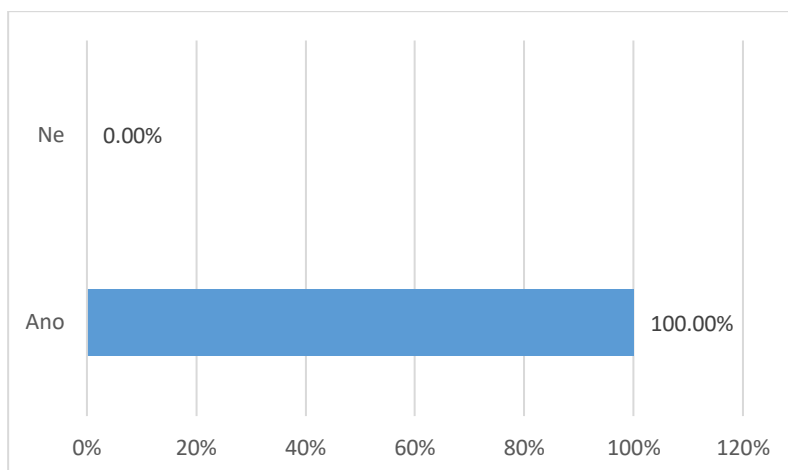


Graf 15 Adekvátnost pracovního úvazku vzhledem k pracovní náplni

(zdroj: vlastní zpracování)

Dotazníková položka č. 8: Měla by podle Vás být legislativně zakotvena pozice sociálního pedagoga?

Všichni respondenti jednomyslně odpověděli „ano“ (100 %). Je zřejmé, že absence legislativního zakotvení pracovní pozice sociálních pedagogů je pro ně problematická, zejména z hlediska jasného vymezení v legislativním rámci. To by mohlo předejít nejasnostem a problémům souvisejícím s pracovní náplní, povinnostmi a plněním úkolů na pracovišti.

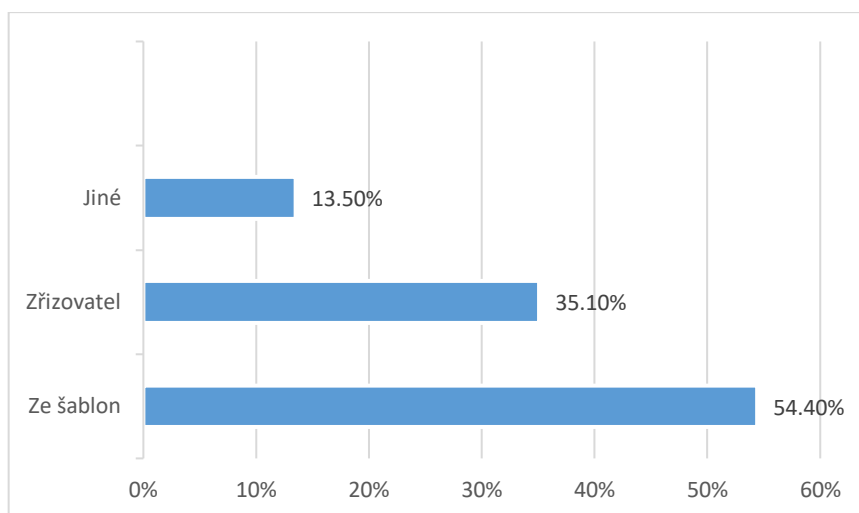


Graf 16 Legislativní zakotvení pozice sociálního pedagoga

(zdroj: vlastní zpracování)

Dotazníková položka č. 10: Z jakých zdrojů jste financován?

19 respondentů uvedlo, že ze šablon (51,4 %), ostatních 13 respondentů pak zřizovatele (35,1 %) a odpověď „jiné“ uvedlo zbývajících 5 respondentů (13,5 %). Ve dvou případech se jednalo o kombinaci obojího (polovina ze šablon, polovina zřizovatelem). V jednom případě bylo odpovědí projektu EU, v dalším projekt NPI. Poslední odpověď zněla nevím. Je zřejmé, že zdroje financování se liší.



Graf 17 Zdroje financování sociálního pedagoga

(zdroj: vlastní zpracování)

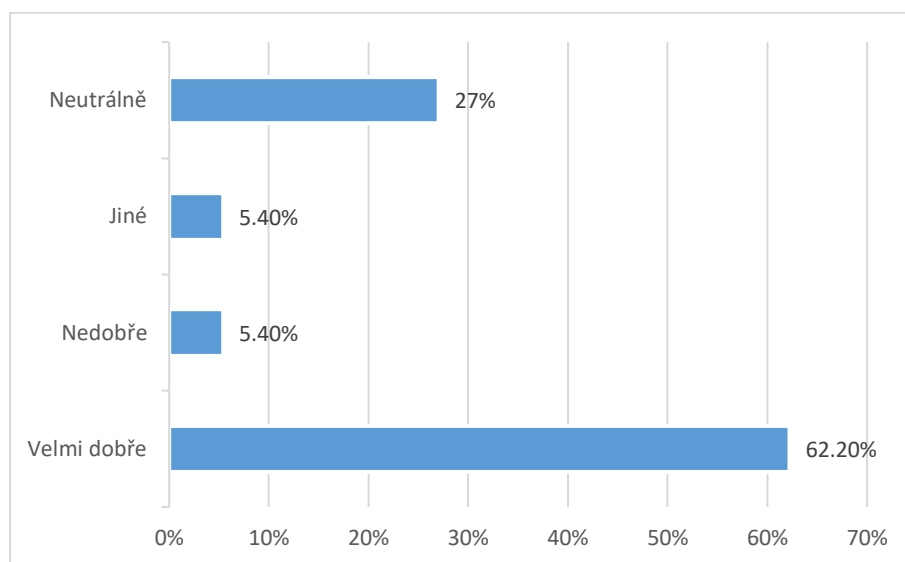
Dílčí výzkumná otázka č. 3: Jaká je spolupráce s ostatními členy školního poradenského pracoviště?

Položky dotazníku č. 11, 27, 28, 29, 30 nám poskytují odpovědi na tuto dílčí výzkumnou otázku.

Dotazníková položka č. 11: Jak Vás přijímají kolegové ze školního poradenského pracoviště?

Další část dotazníku se přesunula více směrem k vlastní činnosti sociálního pedagoga a jeho působení v rámci týmu školního poradenského pracoviště. Desátá položka dotazníku se zajímala o přijetí respondentů ze strany kolegů ze školního poradenského pracoviště. Nejvíce odpovědí bylo zaznamenáno u možnosti velmi dobrého přijetí, kterou označilo 23 respondentů (62 %). Naopak 2 účastníci (5 %) přiznalo negativní přijetí ze strany ostatních

členů školního poradenského pracoviště. S ani pozitivním ani negativním přijetím se setkala 10 dotázaných tvořících 27 %. Zbývající 2 participant (5 %) využilo možnosti jiné, ve které uvedli „v pohodě,“ a „metodička skvěle, výchovná poradkyně dodnes odmítá můj náhled a způsob práce.“



Graf 18 Přijetí sociálního pedagoga do ŠPP

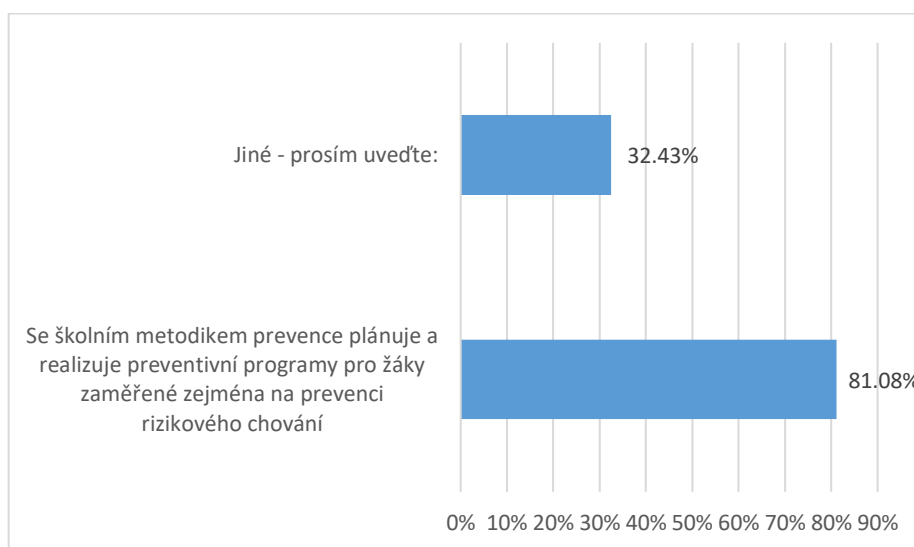
(zdroj: vlastní zpracování)

Dotazníková položka č. 27: Jak probíhá Vaše spolupráce s ostatními členy školního poradenského pracoviště?

Vzhledem k omezeným informacím o této vzájemné spolupráci v odborné literatuře byla předpokládána pouze spolupráce se školním metodikem prevence (s nímž plánuje a realizuje preventivní programy pro žáky zaměřené zejména na prevenci rizikového chování), se kterou souhlasí 30 dotázaných (81 %) s tím, že respondenti měli příležitost spolupráci s dalšími členy školního poradenského pracoviště blíže specifikovat v rámci předložené možnosti jiné. Tu využilo 12 z 37 dotázaných, přičemž uváděli následující:

- Pravidelné porady ŠPP, supervize, intervize, úzká spolupráce se školním psychologem.
- Úzká spolupráce je i se školním psychologem, kdy řešíme žáky, potřebující pomoc, podporu a také děláme osvětu pro učitele-trauma, strach, agrese....
- Metodik se mnou moc nespolupracuje.
- Vymýšlím sám preventivní přednášky, kdy čerpám ze své bývalé praxe a dovedností.

- Musím se neustále ptát a tzv. se vnucovat, abych podpořil povědomí o tom, co vlastně dělám. Škola si na mou pozici ještě nezvykla.
- Se všemi členy společně řešíme a vzájemně se informujeme o činnostech, viz mé odpovědi na předchozí otázky.
- Spolupracuje s výchovným poradcem při řešení a podpoře žáků.
- Ze všema dle potřeby.
- Neprobíhá.
- Se sociální pedagogiku, školní psycholožkou a speciální pedagožkou plánuji třídnické hodiny.
- Sdílíme si informace pro ucelený náhled na problém, věc či situace. Společně s VP svoláváme a vedeme výchovné komise.



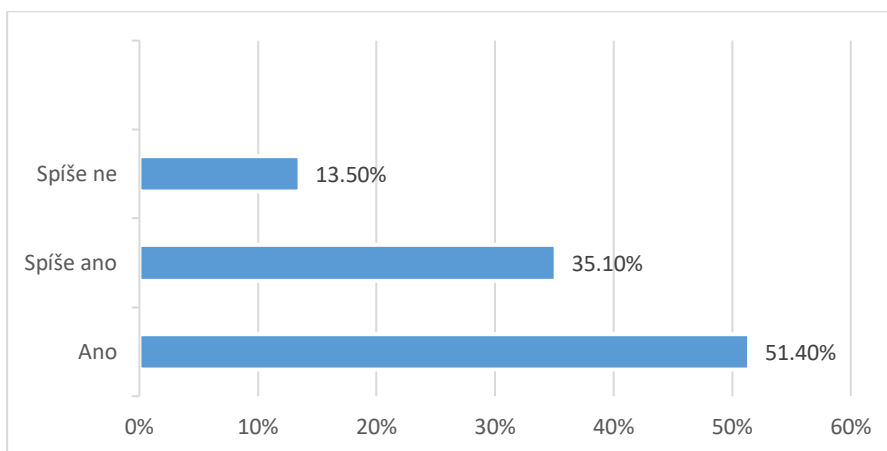
Graf 19 Průběh spolupráce s ostatními členy ŠPP

(zdroj: vlastní zpracování)

Dotazníková položka č. 28: Jsou ochotni ostatní členové školního poradenského pracoviště s Vámi jako se sociálním pedagogem spolupracovat?

Většina respondentů uvedla odpověď „ano“, a to 19 ze 37 respondentů (51,4 %a), „spíše ano“ uvedlo 13 respondentů (35,1 %), „spíše ne“ pak 5 respondentů (13,5 %). Je možné se domnívat, že ochota kolegů ke spolupráci se sociálním pedagogem není vnímána všemi respondenty jen kladně, ale lze shledat i příp. výhrady k této spolupráci. Uvedeny byly také

záporné odpovědi, kdy se sociální pedagog může cítit na poradenském pracovišti nekomfortně.

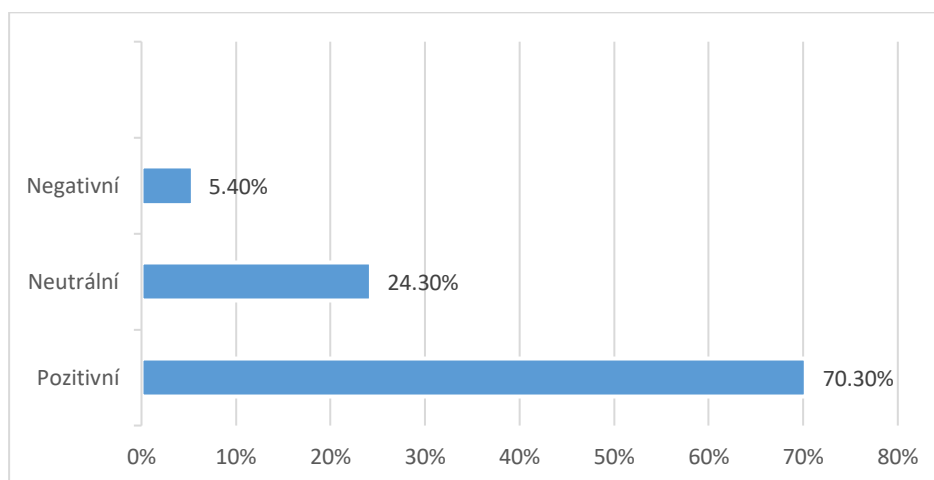


Graf 20 Ochota členů ŠPP ke spolupráci se sociálním pedagogem

(zdroj: vlastní zpracování)

Dotazníková položka č. 29: Jak ostatní členové školního poradenského pracoviště označují spolupráci s Vámi jako se sociálním pedagogem?

28 respondentů uvedlo pozitivní odpověď (70,3 %), neutrální odpověď byla uvedena 9 respondenty (24,3 %) a dva se vyjádřili negativně (5,4 %). Lze konstatovat, že vždy se najde některý ze sociálních pedagogů, který není se svou pracovní pozicí, resp. s přijetím anebo vnímáním spolupráce s ním, spokojený.

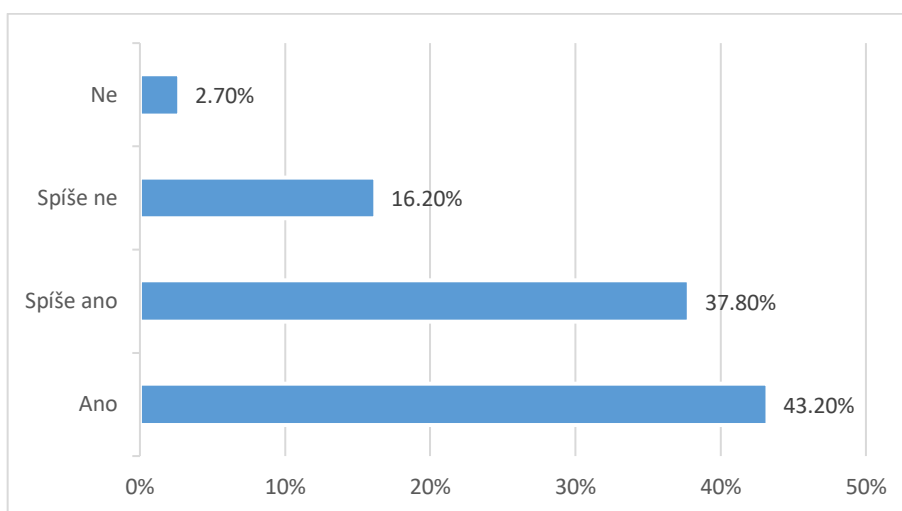


Graf 21 Hodnocení spolupráce se sociálním pedagogem členy ŠPP

(zdroj: vlastní zpracování)

Dotazníková položka č. 30: Vyhledávají ostatní členové školního poradenského pracoviště aktivně Vašich služeb?

Poslední položka dotazníku dělala přehled o aktivním vyhledávání služeb respondentů ze strany ostatních členů školního poradenského pracoviště. Většina odpovědí byla pozitivního charakteru, přičemž v nejvíce případech účastníci uvedli možnost ano (16; 43 %) a také spíše ano (14; 38 %). Zkušenosti zbývající necelé pětiny dotázaných hovoří o opaku, kdy 6 participantů (16 %) hlasovalo pro možnost spíše ne a jediný oslovený (3 %) uvedl, že ostatní členové školního poradenského pracoviště zcela nevyhledávají služeb sociálního pedagoga.



Graf 22 Aktivní vyhledávání služeb sociálního pedagoga členy ŠPP

(zdroj: vlastní zpracování)

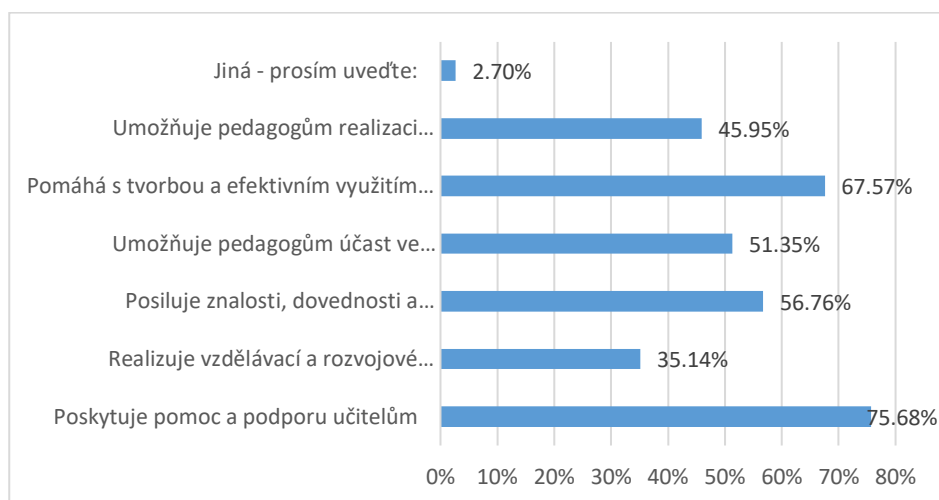
Dílčí výzkumná otázka č. 4: Jaká je spolupráce s ostatními pedagogy ve školním prostředí?

Položky dotazníku č. 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 nám poskytují odpovědi na tuto dílčí výzkumnou otázku.

Dotazníková položka č. 20: Jak probíhá spolupráce s ostatními pedagogy?

Opět bylo uvedeno jedním respondentem více odpovědí, nejvíce jich je shledáno u 28 respondentů (75,7 %), a to u odpovědi „poskytuje pomoc a podporu učitelům“ a že pomáhá s tvorbou a efektivním využitím třídnických hodin a zážitkových akcí, motivuje k jejich

využití pro stmelování kolektivu a situačním intervencím (25; 67,6 %). Odpovědi další se týkaly např. posilování znalostí, dovedností a sebejistoty pedagogů při prevenci rizikových jevů, sdílená podpora a další, kdy hlavním pojem byl pojem „prevence“. Nejméně respondentů v počtu 13 (35 %) uvedla možnost realizace vzdělávacích a rozvojových programů pro učitele. Jediný participant (3 %) se vyjádřil nad rámec nabízených variant a doplnil, že: „*Nikdo z našich pedagogů nemá o spolupráci zájem. Myslí si, že vše dělají nejlépe. 30 let učí a nic měnit nebudou.*“

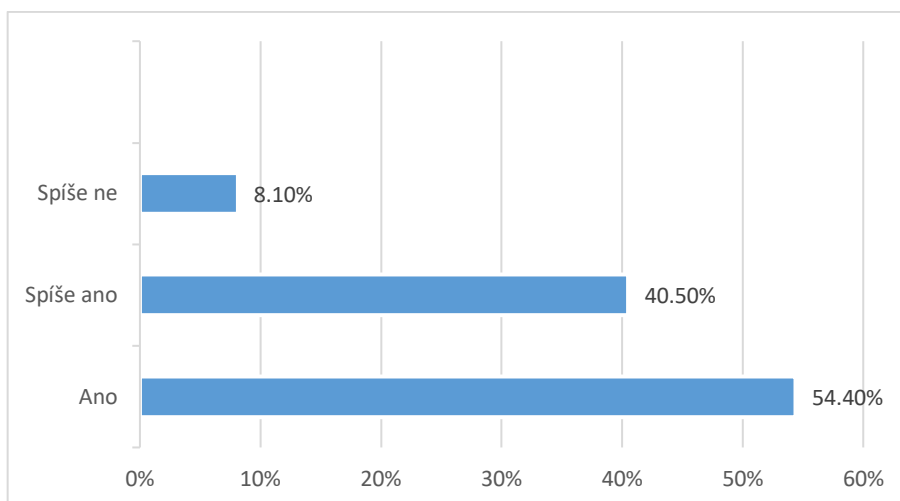


Graf 23 Průběh spolupráce sociálního pedagoga s ostatními pedagogy

(zdroj: vlastní zpracování)

Dotazníková položka č. 21: Jsou ostatní pedagogové ochotní s Vámi jako se sociálním pedagogem spolupracovat?

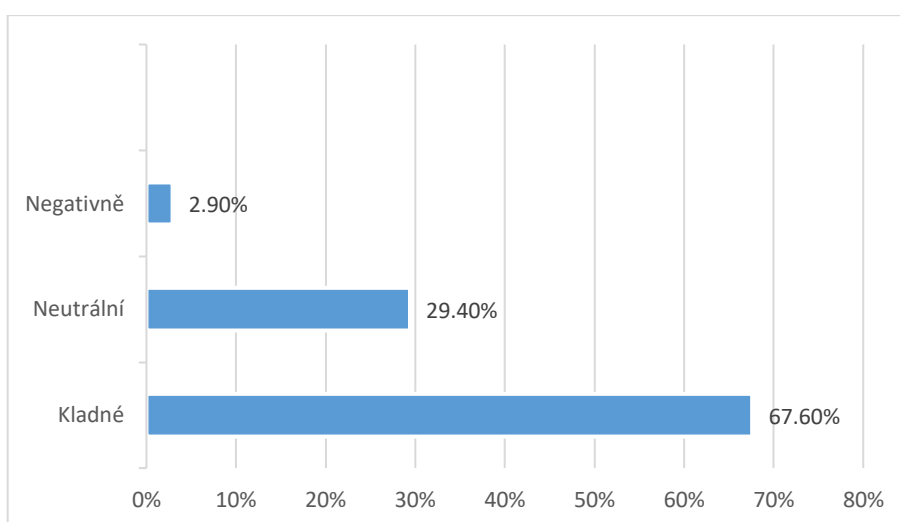
Drtivá většina odpovědí se nesla v kladném směru, kdy 19 oslovených (51 %) potvrdili naprostou ochotu ostatních pedagogů ke vzájemné spolupráci a podle 15 účastníků (41 %) jsou ostatní pedagogové spíše ochotní kooperovat. Opačný názor zastávají zbývající 3 oslovení (8 %), podle kterých ostatní pedagogové jsou spíše neochotní k oboustranné spolupráci.



Graf 24 Ochota pedagogů ke spolupráci se sociálním pedagogem

*(zdroj: vlastní zpracování)***Dotazníková položka č. 22: Jak ostatní pedagogové vnímají spolupráci s Vámi jako se sociálním pedagogem?**

Ostatní pedagogové vnímají spolupráci se sociálním pedagogem vesměs kladně (23 – 67,6 %), neutrálně se vyjádřilo 10 respondentů (29,4 %) a negativně opět 1 respondent (2,9 %). Neutrální vyjádření k otázce ze strany 10 respondentů může být vnímáno jako neurčitý postoj a jako ne vždy dobrou a vyhovující spolupráci v pracovním týmu ve školním poradenském pracovišti.

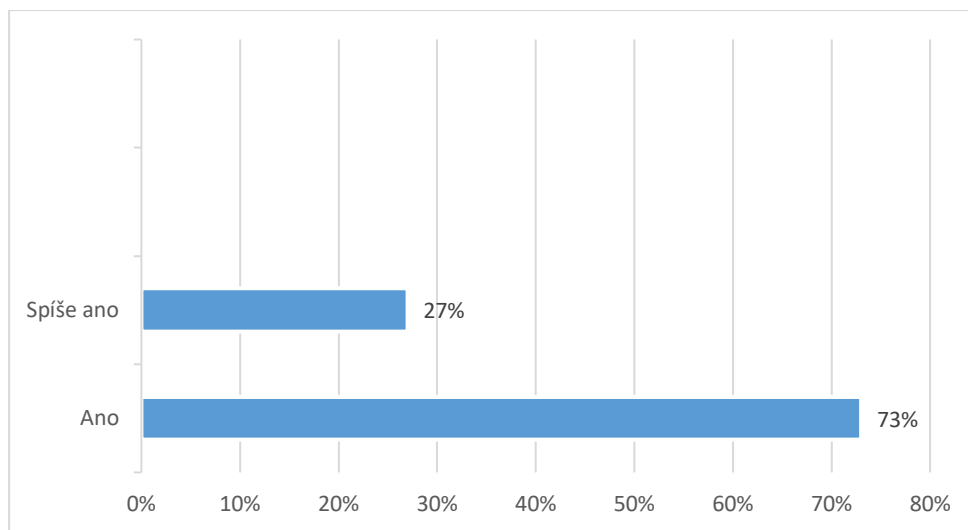


Graf 25 Vnímání spolupráce ostatních pedagogů se sociálním pedagogem

(zdroj: vlastní zpracování)

Dotazníková položka č. 23: Vědí ostatní pedagogové, že se na Vás jako na sociálního pedagoga v případě potřeby mohou obrátit?

U otázky, zda ostatní kolegové ví, že se mohou na sociálního pedagoga obrátit, odpovědělo 27 respondentů odpověď „ano“ (73 %), „spíše ano“ uvedlo 10 respondentů (27 %), ostatní odpovědi nebyly využity.

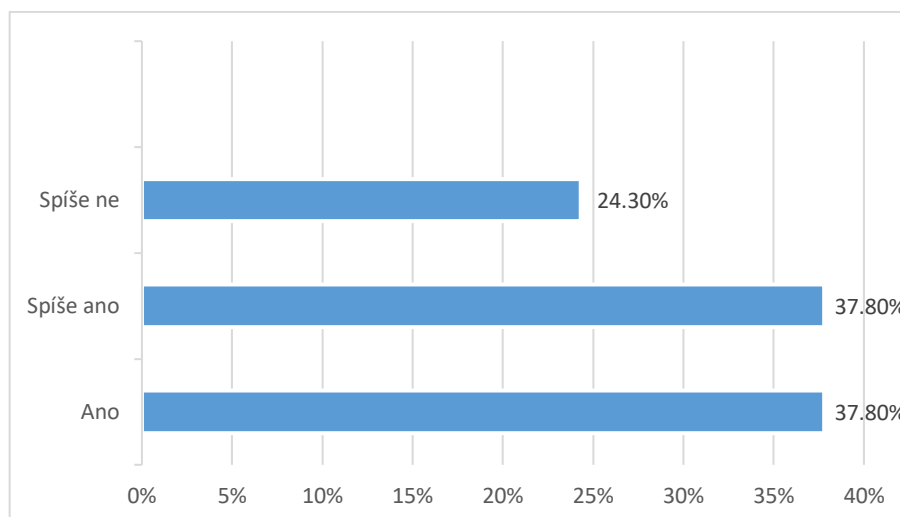


Graf 26 Informovanost pedagogů o možnosti spolupráce se sociálním pedagogem

(zdroj: vlastní zpracování)

Dotazníková položka č. 24: Vyhledávají ostatní pedagogové aktivně Vašich služeb?

Odpověď „ano“ na otázku, zda ostatní kolegové vyhledávají služby sociálního pedagoga uvedlo na tuto otázku celkem 37,8 % respondentů (14), „spíše ano“ označilo 14 respondentů (37,8 %) a odpověď „spíše ne“ byla uvedena 9 respondenty, tj. 24,3 % z celkového počtu 37 dotazovaných. Je tedy zřejmé, že ne všichni dotazovaní sociální pedagogové mají pocit, že jsou jejich služby na školním poradenském pracovišti ostatními kolegy vyhledávány.

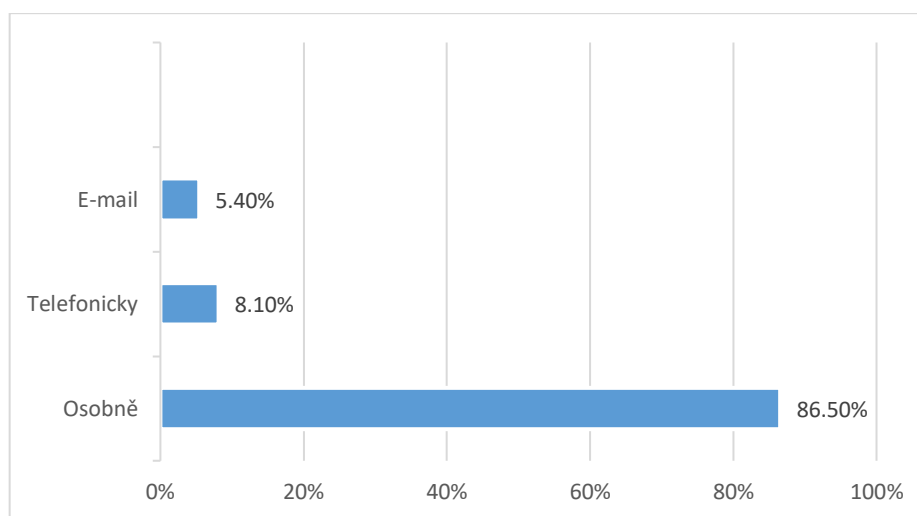


Graf 27 Aktivní vyhledávání služeb sociálního pedagoga ostatními pedagogy

(zdroj: vlastní zpracování)

Dotazníková položka č. 25: Jakým způsobem se na Vás jako na sociálního pedagoga ostatní pedagogové nejčastěji obrací?

U této otázky uvedlo celkem 32 (86,5 %) z 37 dotazovaných respondentů, že je oslovují kolegové osobně, 3 respondenti uvedli, že jsou ostatními kolegy na poradenském pracovišti oslovováni telefonicky (8,1 %) a 2 respondenti uvedli e-mailovou komunikaci. Je tedy zřejmé, že se jedná převážně o osobní komunikaci. Žádný z participantů neuvedl jako nejčastější komunikační prostředek videohovor.

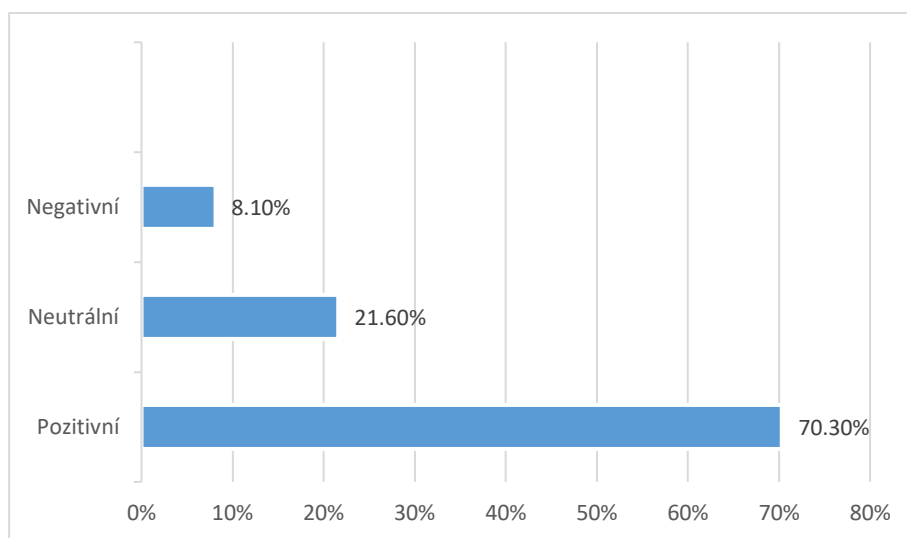


Graf 28 Nejčastější způsoby kontaktů se sociálním pedagogem

(zdroj: vlastní zpracování)

Dotazníková položka č. 26: Jak hodnotíte spolupráci s ostatními pedagogy?

Zde uvedlo 26 respondentů (70,3 %) pozitivní hodnocení, neutrálně se vyjádřilo 8 respondentů (21,6 %) a negativní odpověď uvedlo 8,1 % respondentů, tj. tři. Je možné konstatovat, že většina sociálních pedagogů hodnotí spolupráci s ostatními kolegy na poradenském pracovišti pozitivně.



Graf 29 Hodnocení spolupráce sociálního pedagoga s ostatními pedagogy

(zdroj: vlastní zpracování)

4.6 Interpretace dat a diskuze k výsledkům výzkumu

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 37 respondentů, z toho 31 žen a 6 mužů. Výsledky tak potvrzují skutečnost, že profese sociálního pedagoga je výrazně feminizovaná, což odpovídá obecně převládajícímu zastoupení žen v pedagogických oborech. Podíl 84 % žen mezi respondenty koresponduje s údaji Ministerstva školství z roku 2021 (in Potužníková, 2022), kdy ženy tvořily přibližně 80 % z celkového počtu 148 804 pedagogických pracovníků. Většina respondentů spadala do věkové kategorie 21 až 50 let, což částečně vybočuje z aktuálních trendů v pedagogických sborech, kde průměrný věk pedagogických pracovníků činí přibližně 45 let. Vzhledem k tomu, že v rámci šetření nebyl zjišťován přesný věk jednotlivých respondentů, nelze stanovit jejich průměrný věk. Respondenti se zařazovali pouze do předem definovaných věkových kategorií, přičemž

nejčastěji se vyskytovali ve skupině odpovídající věku kolem třiceti let. Většina respondentů disponovala vysokoškolským vzděláním magisterského stupně, menší podíl pak bakalářským. Pouze jeden respondent uvedl jako nejvyšší dosažené vzdělání úroveň středoškolskou, což odpovídá všeobecné definici sociálního pedagoga vytvořené Asociací sociálních pedagogů (2022). Více než polovina respondentů vykonává profesi sociálního pedagoga po dobu nepřesahující jeden rok, zatímco menší část uvedla délku praxe v rozmezí dvou až pěti let. Tyto údaje naznačují, že se jedná převážně o sociální pedagogy na začátku své profesní dráhy.

Hlavní výzkumná otázka : Jaká je role sociálního pedagoga ve školním poradenském pracovišti?

Výsledky dotazníkového šetření poskytují ucelený pohled na aktuální postavení a vnímání role sociálního pedagoga ve školním poradenském pracovišti (ŠPP). Data ukazují, že ačkoli se tato profesní pozice stále formuje, je v praxi již výrazně přítomná a její přínos je vnímán pozitivně.

V rámci dotazníkové položky č. 7, která se zaměřovala na složení poradenského týmu, sociálního pedagoga uvedlo 92 % respondentů. To naznačuje, že jeho zapojení je v českých školách poměrně běžné, ačkoli stále nedosahuje stoprocentního zastoupení, jaké vykazuje například školní metodik prevence nebo výchovný poradce. Přesto lze říci, že se sociální pedagog stává stabilní součástí poradenského týmu. Z pohledu náplně práce sociální pedagogové nejčastěji uváděli intervenční a ochrannou činnost, sociálně-výchovnou a preventivní činnost a poradenskou a mediační činnost. To poukazuje na široké spektrum aktivit, které sociální pedagog ve školním prostředí realizuje. Jeho role je tedy multifunkční a komplexní, zahrnující práci se žáky, pedagogy i rodiči. Jak uvádí Daňek (2023) v rozhovoru pro časopis Komenský, jeho práce je zaměřena na vyhledávání žáků pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího, zanedbávajícího či ohrožujícího prostředí. Těmto dětem poskytuje individuální pomoc a podporu, zároveň se však věnuje výchovné práci se všemi žáky a pracuje s třídními kolektivy. Jeho činnost zahrnuje realizaci preventivních i intervenčních programů zaměřených například na rizika spojená se sociálními sítěmi, problémové hraní, domácí násilí, rozvoj sociálních dovedností či posilování pozitivního klimatu ve třídě. Některé programy vede samostatně, u jiných spolupracuje s metodičkou prevence a školní psycholožkou. Ve třídách se také věnuje komunitním kruhům, v nichž se žáci mohou otevřeně vyjadřovat k různým tématům. Podle Moravce (2015) je nezbytné, aby si škola jasně definovala své očekávání vůči sociálnímu

pedagogovi a zároveň stanovila způsoby jeho spolupráce v rámci školního poradenského pracoviště.

Dotazníková položka č. 13, se zaměřovala přímo na vnímání role sociálního pedagoga. Respondenti nejčastěji uváděli spolupráci s žáky, rodiči a pedagogy, roli prostředníka mezi školou a rodinou a eliminaci důsledků sociokulturního znevýhodnění. Významná byla také role v oblasti osobnostně-sociálního rozvoje žáků, školního klimatu a mezilidských vztahů. Tyto výsledky potvrzují, že sociální pedagog je vnímán jako odborník, který propojuje školní prostředí s širším sociálním kontextem dítěte. Jak uvádí výzkumná zpráva Asociace sociálních pedagogů (2023), je stále patrnější, že výchovná role rodiny oslabuje, což vede k tomu, že se děti ocitají ve výchovném a hodnotovém vakuu. Na školách proto citelně chybí odborný pracovník, který by se těmito tématům systematicky věnoval, a jeho absence bude v budoucnu ještě výraznější. Právě sociální pedagog může sehrát klíčovou roli jako propojující článek mezi školou, rodinou a dalšími institucemi a službami zaměřenými na podporu ohrožených žáků. Často bývá označován jako „most“ mezi rodinou a školou (ASOCP, 2023). Pro úspěšný rozvoj žáků a prevenci nežádoucích jevů, jako je například záškoláctví, kázeňské a výchovné problémy nebo nepříznivé rodinné prostředí, je zásadní úzká spolupráce školy s rodiči. V mnoha případech se škola neobejde ani bez kooperace s dalšími subjekty, jako jsou orgány sociálně-právní ochrany dětí, sociální služby či poradenská zařízení. Jak vyplývá z doporučení uvedených v Metodice pro školní sociální pedagogy (Košťálová a kol., 2022) jejich úkolem není pouze zprostředkování spolupráce mezi školou, rodiči a dalšími institucemi, ale také realizace preventivní sociálně-výchovné činnosti v souladu s úkoly školského poradenského pracoviště.

Důležitým zjištěním je také míra přesvědčení respondentů o opodstatněnosti jejich profese. Výzkum ukazuje, že 95 % účastníků považuje svou roli za dostatečně opodstatněnou, přičemž žádný z respondentů nezvolil negativní odpověď. To svědčí o vysoké míře profesní identity a vnitřní motivace, i přes to, že někteří respondenti poukázali na obtíže spojené s etablováním pozice v rámci školních struktur. Podle Košťálové a kol. (2022) potřebuje sociální pedagog ke své práci podporu vedení školy. Na začátku může mezi pedagogy panovat určitá skepse ohledně jeho působení, a proto je důležité, aby měl mezi odborníky své spojence – např. výchovného poradce, metodika prevence, speciálního pedagoga, školního psychologa či další spolupracující učitele. Pokud nejsou jasně vymezeny role a očekávání, mohou vznikat nepříznivé pracovní podmínky, které brání efektivnímu naplňování cílů sociálního pedagoga.

V otázce č. 15, která zjišťovala, jak je role sociálního pedagoga vnímána ostatními členy ŠPP, převažovaly pozitivní odpovědi – nejčastěji „užitečná“ a „přínosná“. Pozice byla 24 % respondentů dokonce označena jako „nenahraditelná“. Zazněly však i ojedinělé kritické hlasy, které tuto roli vnímají jako „zbytečnou“ či „ohrožující“, což může reflektovat obavy z přesahu kompetencí do oblastí jiných profesních rolí. Tyto názory poukazují na dosud ne zcela vyjasněné hranice pracovní náplně a kompetencí sociálního pedagoga. Výsledky výzkumu jsou v souladu se závěry výzkumné zprávy Asociace sociálních pedagogů a Univerzity Palackého v Olomouci (2023). Tato zpráva uvádí, že většina ředitelů škol, kde sociální pedagog působí, považuje jeho práci za velmi přínosnou a důležitou, zejména v oblasti prevence rizikového chování, spolupráce s rodinou a podpory školního klimatu. Současně ale výzkum upozorňuje na nejistotu ohledně kompetencí a opakující se obavy některých členů pedagogického sboru z překrývání rolí, zejména s funkcí výchovného poradce, školního metodika prevence nebo školního psychologa. Objevují se zde, stejně jako v našem výzkumu kritické hlasy, které vnímají pozici sociálního pedagoga jako nedostatečně ukotvenou a někdy dokonce jako prvek, který může narušovat dosavadní strukturu spolupráce v týmu. Tuto situaci velmi výstižně shrnuje i Košťálová a kol. (2022) v Metodice pro školní sociální pedagogy, kde upozorňují, že nejasně vymezené kompetence a chybějící legislativní ukotvení mohou vést k napětí uvnitř školních týmů a ke zpochybňování významu pozice sociálního pedagoga. Z metodiky také vyplývá, že úspěšná integrace této role závisí na podpoře vedení školy, dobré komunikaci uvnitř týmu a jasném vymezení pracovní náplně.

Výsledky dotazníkové položky č. 16 ukazují, že většina respondentů je se svým působením v týmu školního poradenského pracoviště (ŠPP) spokojena – více než polovina uvedla, že je „spokojena“, a třetina „spíše spokojena“. Přesto se u části respondentů objevují náznaky nejistoty či nespokojenosti. Tyto výpovědi lze interpretovat jako důsledek skutečnosti, že role sociálního pedagoga je v rámci škol stále relativně nová a její pozice není vždy jednoznačně ukotvená v organizační struktuře školy. Tato interpretace je v souladu s výzkumem Procházky, Najmonové a Vítečkové (2020), kteří ve své studii Sociální pedagog a jeho uplatnění v týmu školního poradenského pracoviště uvádějí, že řada sociálních pedagogů se ve školním prostředí cítí nejistě právě kvůli chybějícímu systémovému ukotvení své profese a nejednoznačnému vymezení kompetencí. Výsledky jejich výzkumu dále ukazují, že míra spokojenosti s působením v týmu ŠPP úzce souvisí s podporou ze strany vedení školy, přijetím kolegy a jasným určením pracovní náplně. Obdobně Kopecká (2022) ve své diplomové práci Úloha a přijetí sociálního pedagoga ve

školním prostředí upozorňuje na to, že pozitivní vnímání a spokojenost sociálních pedagogů jsou podmíněny kvalitou spolupráce uvnitř školního týmu a celkovým přístupem školy k této profesi. Tam, kde je role sociálního pedagoga plně přijata a podporována, je míra profesní spokojenosti výrazně vyšší. Naopak v prostředí, kde je pozice vnímána jako nejasná či „navíc“, se častěji objevují pochybnosti a nejistota.

Výsledky dotazníkové položky č. 17 ukázaly, že 83,8 % respondentů vnímá svou profesní roli jako vhodné obohacení týmu školního poradenského pracoviště, přičemž 43,2 % z nich zároveň uvedlo, že jejich činnost komplementárně navazuje na ostatní stávající pozice v rámci týmu. Zároveň však zazněly názory, že sociální pedagog duplikuje činnosti jiných profesí, nebo že je vnímán pouze jako „náhražka“. Tyto rozpory poukazují na potřebu jasného legislativního ukotvení této profesní role, které by vedlo ke zvýšení její prestiže, stability a jednoznačnosti kompetencí. Tato interpretace odpovídá závěrům výzkumné zprávy Asociace sociálních pedagogů a Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (2023), podle níž je sice pozice sociálního pedagoga ve školách většinově vnímána jako přínosná, avšak stále existují rezervy v oblasti jejího systémového ukotvení. Výzkum upozorňuje na skutečnost, že v některých školách dochází ke kompetenčním překryvům a že nedostatečné legislativní zázemí této profese způsobuje, že je sociální pedagog někdy vnímán jako méně důležitý či snadno nahraditelný. Také Kopecká (2022) konstatuje, že absence jasně vymezených kompetencí a neexistence právního rámce pro výkon této profese komplikuje její efektivní integraci do školního prostředí. Podle autorky může být sociální pedagog v některých případech vnímán jako „konkurence“ jiným pracovníkům, což znesnadňuje jeho přijetí v týmu, přestože jeho přínos je objektivně významný.

První výzkumná otázka: Jak sociální pedagog přispívá k utváření pozitivního klimatu a atmosféře ve školním prostředí?

Z výsledků výzkumu vyplývá, že 30 z celkových 37 respondentů je přesvědčeno, že svou činností aktivně vytvářejí a podporují pozitivní školní klima. Dalších 6 dotazovaných uvedlo odpověď „spíše ano“ a pouze jeden respondent odpověděl „spíše ne“. Dále 27 respondentů uvedlo, že pozitivně ovlivňují školní atmosféru tím, že rozvíjejí přátelské klima, stmelují kolektivy s narušenými vztahy a včas identifikují a řeší vznikající problémy ve školním prostředí. Výsledky naznačují, že existuje řada způsobů, jak může sociální pedagog efektivně přispívat k budování pozitivního školního klimatu, ať už prostřednictvím preventivních aktivit, individuální práce s ohroženými žáky, nebo podporou vztahů mezi

žáky, pedagogy a rodiči. Je to dáno vzájemnou spoluprací ve škole, ve školním poradenském pracovišti. Kvalitní školní klima patří mezi klíčové charakteristiky úspěšné a efektivní školy. Lachout (2018) uvádí, že každá škola disponuje specifickým klimatem, které se nevytváří samo o sobě, ale vzniká a formuje se postupně v průběhu času. Proces budování a zkvalitňování školního klimatu je dlouhodobý a náročný, přičemž zásadní roli v něm sehrává vedení školy. Proto by tvorba pozitivního školního prostředí měla být vnímána jako jeden z hlavních ukazatelů kvality práce ředitele a jeho profesních kompetencí. I Daněk (2023) ve svém rozhovoru zdůrazňuje, že sociální pedagog do určité míry ovlivňuje školní klima a přináší nový pohled na situace, které ve škole vznikají. Je proto důležité, aby byli ostatní pedagogové otevřeni změnám, které se mohou dotýkat nejen jejich vlastní práce, ale také přístupu k žákům a rodičům. Sociální pedagog totiž do školy vnáší odlišné metody a formy práce, které mohou obohatit a rozšířit stávající pedagogické přístupy.

Druhá výzkumná otázka: Jaké jsou nejvýznamnější překážky v práci sociálního pedagoga ve školním prostředí?

Z výzkumu vyplynulo, že převážná část respondentů (23-62,2 %) byla přijata na pracoviště velmi dobře, negativní zkušenosti uvedlo jen 10 respondentů. Za nejzásadnější problém však respondenti považují legislativní neukotvenost pozice sociálního pedagoga – odpověď „ano“ v této otázce uvedlo 100 % respondentů. S tím úzce souvisí také problematika financování. Více než polovina respondentů (51,4 %) uvedla, že jejich pozice je financována prostřednictvím projektových šablon, zatímco 35,1 % je hrazeno ze zdrojů zřizovatele. Tento způsob financování je značně nestabilní a často omezený časovým rámcem konkrétního projektu. Tuto skutečnost potvrzuje také zpráva výzkumných organizací PAQ Research a STEM (2023), která varuje, že pozice sociálních pedagogů často zanikají po skončení projektového období, což přispívá k nejistotě a vysoké fluktuaci v této profesi. Pouze 12 % z nich působí na dané pozici déle než jeden až dva roky. V současnosti je tedy sociální pedagog ve školním prostředí vnímán jako nepedagogický pracovník, jehož financování probíhá především z podpůrných opatření. Tato situace ho staví do nevýhodné pozice oproti jiným pedagogickým pracovníkům, jelikož jeho působení ve školách závisí na projektovém financování, což omezuje jeho dlouhodobou stabilitu a možnosti rozvoje této profese v rámci vzdělávacího systému (Šmíd, a kol., 2024). Daněk (2023) rovněž upozorňuje na legislativní neukotvenost a nevhodně nastavené financování pozice sociálního pedagoga, které představují závažné problémy. V rozhovoru zdůrazňuje, že tato situace narušuje systémovost a vyváženost školního poradenského pracoviště, neboť zatímco ostatní členové

tohoto týmu, včetně školních psychologů, jsou uznáni jako pedagogičtí pracovníci, sociální pedagogové zůstávají v pozici nepedagogických pracovníků. Tento status sociální pedagogy diskriminuje v pracovněprávní oblasti, což se projevuje nejen nižším finančním ohodnocením, ale také omezenými nároky na dovolenou či studijní volno oproti ostatním odborníkům působícím ve školním prostředí. Kromě toho se potýkají s problémy spojenými s nejasně definovanou náplní práce a nejednoznačně vymezenými kompetencemi, což může vést k nesouladu mezi očekáváním školy a reálnými možnostmi výkonu této profese. Dále respondenti zmiňují nejasně definovanou náplň práce a kompetence, což může vést ke konfliktům v očekávání ze strany vedení školy, učitelů i samotných rodičů. Tuto skutečnost potvrzuje také Kraus (2021), který uvádí, že bez legislativního ukotvení a jasného kompetenčního rámce dochází k znevýhodnění této profese i k obtížím při jejím zakotvení do školní struktury.

Třetí výzkumná otázka : Jaká je spolupráce s ostatními členy školního poradenského pracoviště?

Výsledky výzkumu ukazují, že pozice sociálního pedagoga v rámci školního poradenského pracoviště je vnímána převážně pozitivně, a to jak z hlediska přijetí ze strany kolegů, tak z hlediska spolupráce. Přesto se objevují jednotlivé výhrady a bariéry, které naznačují, že role sociálního pedagoga ještě není ve školní praxi zcela zakořeněná. Podle odpovědí na dotazníkovou položku č. 11 bylo velmi dobře přijato svými kolegy 62 % respondentů (23 osob). Neutrální postoj zaznamenalo 27 % (10 osob) a pouze 5 % uvedlo negativní zkušenost. Tento výsledek naznačuje poměrně vysokou míru akceptace sociálních pedagogů v rámci školního prostředí, což je pozitivní signál směrem k jejich větší integraci. Přesto je důležité vnímat i jednotlivé výpovědi, které poukazují na rezistenci některých členů týmu, především výchovných poradců, kteří nejsou vždy ochotni akceptovat nový pohled na práci s žáky. Na otázku jak ostatní označují spolupráci se sociálním pedagogem, uvedlo 70,3 % respondentů pozitivní zpětnou vazbu, 24,3 % odpovědělo neutrálně a pouze 5,4 % negativně. Tato data poukazují na rostoucí uznání role sociálního pedagoga ze strany ostatních členů týmu, avšak naznačují, že ne ve všech školách je pozice plně pochopena a přijata. Dále byla zmiňována spolupráce se školním psychologem, speciálním pedagogem i výchovným poradcem. Výpovědi účastníků ukazují na různorodost praxe – od pravidelných porad a sdílení informací přes plánování třídnických hodin až po případy, kdy si sociální pedagog musí „vynucovat“ své místo v týmu. Taková nejednotnost je v souladu s poznatky Šmída a kol. (2024), kteří poukazují na to, že absence legislativního vymezení profese způsobuje

i nejasnosti ve vnitřní organizaci školního poradenského pracoviště. Podobné závěry lze nalézt také ve výzkumu Procházky, Najmonové a Vítěčkové (2020), který se zabýval uplatněním sociálního pedagoga ve školním poradenském týmu. Výzkum ukazuje, že sociální pedagogové jsou v praxi často vnímáni pozitivně, ale jejich kompetence bývají nejasné, což může vést ke kolizím a nižší efektivitě spolupráce. I Gabrhelová (2006) ve své publikaci upozorňuje, že spolupráce ve školním poradenském pracovišti je silně závislá na osobních postojích členů týmu a na tom, jak se daří začlenit nové role do již existující struktury. Pokud není tým řízen koordinovaně a role jednotlivých odborníků nejsou jasně vymezeny, vznikají třecí plochy a nedorozumění. Výsledky ukazují, že pozice sociálního pedagoga je obecně dobře přijímána a že spolupráce s ostatními členy ŠPP probíhá převážně pozitivně. Zároveň se ale ukazuje, že role sociálního pedagoga není vždy plně pochopena, což může ovlivnit kvalitu a efektivitu spolupráce. Ukotvení profese, její zviditelnění a jasnější vymezení kompetencí jsou klíčovými faktory pro další rozvoj této profese ve školním prostředí.

Čtvrtá výzkumná otázka: Jaká je spolupráce s ostatními pedagogy ve školním prostředí?

Významnou oblastí zkoumanou ve výzkumu byla spolupráce sociálního pedagoga s ostatními pedagogickými pracovníky školy. Výsledky ukazují, že tato spolupráce se ve většině případů rozvíjí pozitivně, i když se objevují určité rezervy, zejména v míře aktivního vyhledávání služeb a ve způsobu, jakým je role sociálního pedagoga vnímána.

Z odpovědí na dotazníkovou položku č. 20 vyplývá, že většina respondentů poskytuje učitelům podporu a pomoc, zejména při řešení výchovných problémů a situací ve třídách. Výrazné zastoupení měla také spolupráce při realizaci třídnických hodin, zážitkových akcí a podpory kolektivního klimatu. Významnou oblastí byla i prevence rizikového chování, kterou respondenti často zmiňovali jako klíčovou složku své práce s pedagogy. O něco méně častá byla realizace vzdělávacích a rozvojových aktivit pro učitele. V individuálních odpovědích zazněly i kritické postoje, např. v případě, kdy učitelé nemají o spolupráci zájem a preferují tradiční přístupy („30 let učí a nic měnit nebudou“). To ukazuje, že v některých školách může být inovativní působení sociálního pedagoga stále vnímáno s nedůvěrou nebo odporem ke změně. Podobné závěry přináší také výzkum Procházky, Najmonové a Vítěčkové (2020), který ukázal, že spolupráce sociálního pedagoga s učiteli často závisí na otevřenosti pedagogického sboru a na schopnosti sociálního pedagoga aktivně se představit a zapojit do školního dění. Významným faktorem je i podpora ze strany vedení školy.

Většina sociálních pedagogů vnímá kolegy jako ochotné ke spolupráci – „ano“ odpovědělo 51 % a „spíše ano“ 41 % respondentů. Přes dvě třetiny dotazovaných (67,6 %) zároveň uvedlo, že ostatní pedagogové spolupráci se sociálním pedagogem hodnotí pozitivně. Neutrální postoj vyjádřilo 29,4 % a jen 2,9 % hodnotilo spolupráci negativně. Neutrální vyjádření může podle respondentů znamenat nedostatek informací o možnostech spolupráce, nebo slabší komunikaci mezi pracovníky školního poradenského pracoviště a učitelským sborem. Dle Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (2020) je důležité, aby pedagogičtí pracovníci plně rozuměli pracovní náplni této profese a vnímali ji jako rovnocenného partnera, který jim poskytuje podporu a efektivně doplňuje jejich činnost. Sociální pedagog plní roli prostředníka mezi vedením školy a ostatními pedagogy, čímž napomáhá k lepší koordinaci a usnadňuje vzájemnou komunikaci. Na dotaz, zda pedagogové aktivně vyhledávají služby sociálního pedagoga (otázka č. 24), odpovědělo kladně („ano“ nebo „spíše ano“) 75,6 % respondentů. Zbýlých 24,3 % však odpovědělo „spíše ne“, což naznačuje, že v některých školách je činnost sociálního pedagoga stále v pozadí a vyžaduje větší propagaci a osvětu. Z hlediska formy komunikace byla nejčastější uváděna osobní interakce (86,5 %), což potvrzuje, že role sociálního pedagoga je výrazně postavena na mezilidském kontaktu, vztazích a důvěře. Ostatní formy komunikace – telefon a e-mail – byly zastoupeny jen minimálně. Videohovory nebyly zmiňovány vůbec, což může odrážet běžné fungování školního prostředí i menší digitalizaci mezitýmové komunikace. V závěrečné položce č. 26 uvedlo 70,3 % respondentů pozitivní hodnocení spolupráce s pedagogy, 21,6 % se vyjádřilo neutrálně a 8,1 % negativně. Tento výsledek je v souladu s předchozími odpověďmi a ukazuje, že většina sociálních pedagogů vnímá spolupráci s učiteli jako přínosnou a rozvíjející, přestože existují školy, kde je role sociálního pedagoga stále marginální.

4.7 Návrhy a doporučení pro praxi

Navrhujeme následující opatření a doporučení pro praxi, která vycházejí z výsledků výzkumu a analýzy dat získaných prostřednictvím dotazníkového šetření. Tyto návrhy reflektují jak potřeby samotných sociálních pedagogů, tak i překážky, se kterými se v praxi nejčastěji setkávají. Důvodem je snaha přispět k systematickému zlepšení podmínek pro výkon profese sociálního pedagoga, zvýšit její srozumitelnost a akceptaci ve školním prostředí a zároveň podpořit její legislativní i praktické ukotvení. Návrhy mohou sloužit jako

podklad pro další odbornou diskusi i jako inspirace pro zřizovatele škol, vedení škol a tvůrce vzdělávací politiky.

- **Legislativní ukotvení profese sociálního pedagoga**

Z výzkumu vyplynulo, že nejisté postavení sociálního pedagoga ve školách je jedním z nejčastěji uváděných problémů. Doporučujeme proto zařadit tuto profesi mezi pedagogické pracovníky dle zákona č. 563/2004 Sb., čímž by došlo k vyjasnění kompetencí a ke stabilizaci jeho působení ve školním prostředí.

- **Zajištění stabilního systémového financování**

Respondenti často uváděli, že nejisté a projektové financování omezuje dlouhodobé plánování a rozvoj práce sociálního pedagoga. Je proto nezbytné zajistit systémové financování této pozice prostřednictvím státního rozpočtu nebo standardních zdrojů ze strany zřizovatelů.

- **Zvýšení informovanosti o kompetencích sociálního pedagoga**

Z šetření vyplývá, že role sociálního pedagoga není dostatečně známa mezi učiteli, vedením škol ani rodiči. Doporučujeme proto realizovat osvětu formou školení, prezentací a informačních materiálů, které přiblíží přínosy této profese v praxi.

- **Posílení spolupráce v rámci školního poradenského pracoviště (ŠPP)**

Někteří respondenti poukazovali na nejasnosti v komunikaci a rozdělení rolí v rámci ŠPP. Doporučujeme proto zavádět pravidelné porady, intervize a sdílení případových studií s cílem zlepšit týmovou součinnost a efektivitu podpory žáků.

- **Vytvoření metodických materiálů pro práci sociálního pedagoga**

Dotazníkové odpovědi ukázaly, že pedagogové často postrádají jasnou metodickou oporu. Vytvoření praktických materiálů, návodů a sbírek příkladů dobré praxe by mohlo přispět k sjednocení přístupů a větší jistotě v každodenní práci.

- **Budování spolupráce s třídními učiteli a vedením školy**

Z výzkumu vyplynulo, že klíčovou roli v úspěšnosti práce sociálního pedagoga hraje kvalitní vztah s třídními učiteli a podporující vedení školy. Doporučujeme cíleně rozvíjet vzájemnou důvěru, komunikaci a partnerské zapojení do školních procesů.

ZÁVĚR

V této diplomové práci byla pozornost věnována činností sociálního pedagoga a jeho roli ve školním prostředí jako součástí školního poradenského pracoviště. Nejprve byla vymezena teoretická východiska, a to rešerší dostupné odborné literatury a ostatních relevantních zdrojů k tématu práce. V praktické části bylo provedeno dotazníkové šetření, tedy kvantitativní výzkum, kdy respondenty byli sociální pedagogové, kteří odpovídali na otázky v dotazníku na webových stránkách. Ze získaných údajů v rámci tohoto výzkumného šetření, a také ze získaných informací v rámci zpracování teoretické části diplomové práce je možné konstatovat, že role sociálního pedagoga ve školním týmu dalších odborníků je významnou a nedílnou součástí v rámci odborného poradenství na školách, je přínosem a pomocí ostatním kolegům a spolupracovníkům.

Je zřejmé, že je stále co zlepšovat v postavení sociálního pedagoga ve školním poradenském pracovišti, je nutné dělat vše pro to, aby tato pracovní pozice byla vymezena legislativně a aby získávala větší prestiž v rámci multidisciplinárního týmu. Žáků různě znevýhodněných neustále přibývá a pomoc a podpora všech odborníků v rámci školního poradenského pracoviště bude velmi důležitá i do budoucna v rámci výchovy a vzdělávání žáků i studentů. Dnešní doba je uspěchaná, hektická, jsou hledány stále nové a moderní přístupy a metody, jak poskytovat pomoc a podporu žákům a jejich rodinám, kteří se potýkají s některými obtížemi, např. poruchami chování, poruchami učení, rizikovým chováním atd.

Školy jsou vzdělávacími a výchovnými institucemi, jejich absolventi by měli najít vhodné pracovní uplatnění, měli by být připraveni na dnešní podmínky na trhu práce. Změny ve společnosti kladou vysoké nároky na každého z nás, nevyjímaje oblast školství. Důraz musí být kladen na vzdělání a další vzdělávání a růst pedagogů a ostatních odborníků v rámci školství i oborů spolupracujících. V současných českých školách má své významné místo nejen sociální pedagog, ale také školní psycholog, metodik prevence, speciální pedagog a další pozice. Přes 90 % ředitelů škol považuje pozici sociálního pedagoga za přínosnou (Šance dětem, 2025). Cílem je kvalitní vzdělávání a výchova žáků a studentů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANDERSON, Laurie S. a MINKE, Kathleen M, 2020. *Collaborating to Support the Social Emotional Learning of Students With Emotional and Behavioral Disorders*. Teaching Exceptional Children, 2020, 52(5), 282–291. ISSN 0040-0599. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0040059920903501>.

ALLDAY, Robert A. a FREDRICK, Laura D. *Teacher Perceptions of Special Education Referral and Disproportionality: A Critical Race Theory Analysis*. Journal of Special Education Leadership, 2020, 33(1), 23–33. ISSN 1525-1810.

Asociace sociálních pedagogů. Univerzita Palackého v Olomouci, 2023. *Sociální pedagogové v českých školách – výzkumná zpráva*. Olomouc: Asociace sociálních pedagogů. Dostupné z: <https://soced.cz/wp-content/uploads/2023/11/INFORMACE-SocEd-priloha-Socialn-Jan-Smida.pdf>.

Asociace sociálních pedagogů. *Aktuálně k legislativnímu procesu – Shrnutí*. 2025.[online]. [cit. 2025-04-05]. Dostupné z: https://www.facebook.com/profile/100083510220788/search/?q=n%C3%A1vrh%20do%20z%C3%A1kona%20o%20pedagog%20pracovn%C3%ADc%C3%ADch&locale=cs_CZ

Asociace sociálních pedagogů. 2025. *Etický kodex sociálních pedagogů*. [online]. [cit. 2025-04-05]. Dostupné z: <https://asocp.cz/eticky-kodex-socialnich-pedagogu/>

BORDERS, L. DiAnne a DRURY, Suzanne M., eds. 2019. *Comprehensive school counseling programs: Applying the national model for school counseling*. New York: Routledge, 2019. ISBN 978-1-138-04048-7.

BOZONELOS, Dimitrios P. a BOZIOELOS, Nico. *Teaching practices, learning environments and school effectiveness: the perspective of Greek primary school teachers*. Educational Review [online]. 2020, 72(1), 20–42 [cit. 2025-03-26]. ISSN 0013-1911. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1498741>.

British Association for Counselling and Psychotherap, 2018. *Ethical Framework for the Counselling Professions*. [online]. [cit. 2024-03-30]. Dostupné z: [bacp-ethical-framework-for-the-counselling-professions-2018.pdf](https://www.bacp-ethical-framework-for-the-counselling-professions-2018.pdf)

BRIGMAN, Greg a GOODMAN, Barbara J. M., 2019. *Group counseling in the schools: A handbook for school counselors*. 3. vyd. New York: Routledge. ISBN 978-0-367-35081-5.

CAREY, John C. a DIMMITT, Carey. *Comprehensive School Counseling Programs: K-12 Delivery Systems in Action*. Boston: Pearson, 2017. ISBN 978-0-13-428764-5.

COREY, Gerald, 2015. *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. 10. vydání. Belmont, CA: Cengage Learning. ISBN 978-1-305-26372-7.

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190, s. 10192–10207 [cit. 2024-09-06]. ISSN 1211-1244. Dostupné z: [https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563​;contentReference\[oaicite:5\]{index=5}](https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563​;contentReference[oaicite:5]{index=5})

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190, s. 10192–10207 [cit. 2024-09-06]. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2016, částka 10, s. 234–250 [cit. 2024-09-06]. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

DANĚK, Jiří. Rozhovor s Jiřím Daňkem, sociálním pedagogem ve škole, 2023. *Komenský* [online]. Brno: Pedagogická fakulta MU. [cit. 2025-03-23]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/rozhovor-s-jirim-dankem-socialnim-pedagogem-ve-skole>.

EE, J. Y., CHAN, Y. H. a WONG, Y. H. The roles and functions of school counsellors in Singapore: A qualitative inquiry. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy* [online]. 2021, roč. 12, č. 1, s. 64–78 [cit. 2024-09-21]. ISSN 2150-7686. Dostupné z: [https://doi.org/10.1080/21507686.2020.1867913​;contentReference\[oaicite:1\]{index=1}](https://doi.org/10.1080/21507686.2020.1867913​;contentReference[oaicite:1]{index=1}).

ERFORD, Bradley T., ed, 2020. *Transforming the school counseling profession*. 5. vyd. Boston: Pearson. ISBN 978-0-13-461059-7.

FRASER, Barry J., 2012. Classroom Learning Environments: Retrospect, Context, and Prospect. In: FRASER, Barry J., TOBIN, Kenneth G. a McROBBIE, Campbell J., eds. *Second International Handbook of Science Education* [online]. Dordrecht: Springer. s. 1191–1239 [cit. 2024-11-20]. ISBN 978-1-4020-9040-0. DOI: 10.1007/978-1-4020-9041-7_79. Dostupné z: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-9041-7_79

FRENZEL, Anne C. a STEPHENS, Elizabeth J., 2021. *Interest in School: Development, Influences, and Implications*. New York: Routledge. ISBN 978-0367406134.

GABRHELOVÁ, Gabriela, 2006. *Sociální pedagogika jako profese*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4123-4.

GELSO, Charles J., WILLIAMS, Elizabeth N. a FRETZ, Bruce R., 2014. *Counseling Psychology*. 3. vyd. Washington, DC: American Psychological Association. ISBN 978-1-4338-1711-3.

GRANT, Anthony Mark, 2016. Coaching as Evidence-based Practice: The View Through a Multiple-Perspective Model of Coaching Research', in T. Bachkirova, G. Spence and D. Drake (eds.) *The SAGE Handbook of Coaching*. London: SAGE Publications, pp. 62–84. ISBN 978-1-4739-1653-1

HÁJEK, Lukáš, HÁJKOVÁ, Veronika, KUCHAROVÁ, Alena a KUCHAROVÁ, Petra. *Školní poradenství v teorii a praxi*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. ISBN 978-80-7598-460-6.

HOAGWOOD, Kimberly a OLIN, Serene. The INTEGRATE Study: Applying a Community-Based Participatory Research Approach to Integrating Schools and Mental Health Systems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* [online]. 2021, roč. 50, č. 1, s. 1–13 [cit. 2024-9-16]. ISSN 1537-4416. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1725539>.

HURYCHOVÁ, Lucie a PTÁČKOVÁ, Eva, 2021. *Profese sociálního pedagoga ve škole: Kontext, role a očekávání*. roč. 71, č. 2, s. 181–199. ISSN 0009-440.

KOŠTÁLOVA, Hana a kol, 2022. *Metodika pro školní sociální pedagogy* [online]. Praha: Centrum rozvoje nadání [cit. 22. 3. 2025]. Dostupné z: https://talentova.cz/wp-content/uploads/2022/07/metodika_socped_komplet_final.pdf

KOPECKÁ, Blanka, 2022. *Úloha a přijetí sociálního pedagoga ve školním prostředí* [online]. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. [cit. 22. 3. 2025]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/shd0d/DP__Kopecka_Blanka.pdf

KNECHT, Petr a KOLÁŘOVÁ, Barbora, 2018. *Podpora osobního rozvoje žáků ve školním prostředí*. Pedagogická orientace [online]. 28(3), 351–364 [cit. 2023-09-26]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-3-351>.

KOVAŘÍKOVÁ, Markéta a NOVOTNÁ, Jana, 2019. *Význam výchovného poradenství v kontextu kvalitního vzdělávání*. Pedagogická orientace [online]. 29(3), 311–325 [cit. 2024-03-10]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-3-311>.

KOVAŘÍKOVÁ, Markéta. Možnosti využití skupinového poradenství ve školním prostředí. *Pedagogická orientace* [online]. 2019, roč. 29, č. 4, s. 399–412 [cit. 2025-04-21]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/>.

KITZLEROVÁ, Eva a POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva, 2016. *Psychosociální podpora žáků a její vliv na školní klima*. Pedagogická orientace [online]. 2016, 26(4), 491–506 [cit. 2025-03-26]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-4-49>.

KRAUS, Blahoslav, 2021. *Profese sociální pedagog v kontextu školního poradenství*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-846-1.

KŘÍŽ, Lubomír a ČÁPOVÁ, Kateřina, 2019. *Školní poradenství a jeho role v prostředí školy*. Pedagogická orientace [online]. 29(1), 95–110 [cit. 2025-03-26]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-1-95>.

LACHOUT, Pavel, 2018. Jak vytvářet a podporovat kvalitní klima školy? [online]. Řízení školy, [cit. 2025-03-23]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/jak-vytvaret-a-podporovat-kvalitni-klima-skoly.a-2263.html>

LANE, Kathleen Lynne; KALBERG, Jemma Robertson; PARKS, Robert J. a WEHBY, Joseph H. *Strategies for Supporting Students With Emotional or Behavioral Disorders in Inclusive Settings: A Comprehensive Review of Literature*. Behavioral Disorders, 2020, roč. 45, č. 1, s. 25–42. [cit. 2025-09-14]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0198742919872193>.

MAREŠ, Jiří. *Kariérové poradenství jako součást školního poradenství*, 2017. Pedagogická orientace [online]. 27(2), 219–230 [cit. 2023-09-26]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-2-219>.

MAŠTALÍŘ, Jaromír a JÍLEK, Daniel. 2019. *Školní klima a šikana: Faktory ovlivňující bezpečnost a pohodu na školách*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1505-1.

PAQ Research a STEM, 2023. *Analýza školních podpůrných profesí* [online]. Praha [cit. 2025-03-23]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/analyza-skolnich-podpornych-profesi>.

PROCHÁZKA, Petr, NAJMONOVÁ, Andrea a VÍTEČKOVÁ, Michaela, 2020. Sociální pedagog a jeho uplatnění v týmu školního poradenského pracoviště [online]. *Sociální pedagogika / Social Education*, roč. 8, č. 2, s. 72–85. [cit. 22. 3. 2025]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/343056912_Socialni_pedagog_a_jeho_uplatneni_v_tymu_skolního_poradenského_pracoviste.

ROUBAL, Jan, 2018. *Školní poradenství jako profesní specializace učitelů*. Pedagogická orientace [online]. 28(4), 474–486 [cit. 2025-03-26]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-4-474>.

STOECKLIN, Daniel; THÉVOZ, Laurent a CAMUS, Jean-Luc, 2021. *Social Pedagogy in Schools: Enhancing Learning, Wellbeing and Inclusion*. London: Routledge. ISBN 978-0-367-43674-8.

STONE, Carolyn B. a DAHIR, Carol A, 2018. *School counselor accountability: A MEASURE of student success*. 4. vyd. Boston: Pearson. ISBN 978-0-13-300045-0.

SINK, Christopher A. a STROH, Heather R. *Counseling in schools: Comprehensive programs of responsive services for all students*. New York: Routledge, 2020. ISBN 978-0-13-285171-8.

ŠEBESTOVÁ, Jana a MAREŠ, Jiří, 2021. Efektivita pedagogického působení ve vybraném typu škol. *Československá psychologie* [online]. roč. 65, č. 1, s. 60–75 [cit. 2024-09-21]. Dostupné z: <https://ceskoslovenskapsychologie.cz/index.php/csps/article/view/20>.

ŠIMÁČKOVÁ, Eva a KOLOUŠKOVÁ, Lenka. *Výzvy současného školního poradenství v kontextu inkluze*. In: Představujeme současné trendy a výzvy ve školním poradenství. Brno: Masarykova univerzita, 2020, s. 49–61. ISBN 978-80-210.

ŠKODOVÁ, Zuzana a Michal GÖTZ, 2018. *Školní poradenství: historie, současnost, výzvy*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7553- 590-3.

ŠANCE DĚTEM. *Školní sociální pedagog* [online]. [cit. 2025-03-26]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/skolni-socialni-pedagog>.

TURALIJA, Nedim a ŠABIĆ, Jasmina. Emotional Intelligence and Satisfaction with School: The Mediating Role of School Climate. *Europe's Journal of Psychology* [online]. 2021, roč. 17, č. 1, s. 64–81 [cit. 2023-10-20]. ISSN 1841-0413. DOI: 10.5964/ejop.v17i1.2017. Dostupné z: <https://ejop.psychopen.eu/index.php/ejop/article/view/2017>

URBANOVÁ, Martina a KREJČÍŘOVÁ, Markéta, 2023. Změny v práci sociálního pedagoga ve vztahu ke školnímu poradenskému systému. *Pedagogická orientace* [online]. 2023, roč. 33, č. 1, s. 91–104 [cit. 2024-11-21]. ISSN 2336-1654. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/2316>.

URBANOVÁ, Martina a KREJČÍŘOVÁ, Markéta, 2023. Změny v práci sociálního pedagoga ve vztahu ke školnímu poradenskému systému. *Pedagogická orientace* [online]. 2023, roč. 33, č. 1, s. 91–104 [cit. 2024-08-17]. ISSN 2336-1654. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/2023>

VYSKOČILOVÁ, Jana a GELNAROVÁ, Jana, 2017. Podpora rodičů v prostředí školního poradenství. *Pedagogická orientace* [online]. roč. 27, č. 1, s. 93–106 [cit. 2024-07-21]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1234>

WANG, Ming-Te a ECCLES, Jacquelynne S, 2020. *The development of school-based extracurricular activity participation from childhood to adolescence: Contextual predictors and academic correlates*. Journal of Youth and Adolescence [online]. 49(5), 987–1006 [cit. 2024-01-15]. ISSN 0047-2891. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01061-2>.

ZHÁNĚL, Jiří, HELLEBRANDT, Vladimír a SEBERA, Martin, 2014. *Metodologie výzkumné práce*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6696-0.

ZHAO, Yong; LEI, Jing; LI, Guofang; HE, Ming Fang; OKANO, Kaori; MEGAHED, Nagwa; GAMAGE, David a RAMANATHAN, Hema, eds., 2011. *Handbook of Asian Education: A Cultural Perspective*. New York: Routledge. ISBN 978-0-8058-6350-4.

ZVÍROTSKÝ, Michal, 2023. *Terminologický a výkladový slovník šikany* [online]. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR [cit. 2023-11-15]. ISBN 978-80-7676-559-5. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/terminologicky-a-vykladovy-slovník-sikany-2315782/>

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Pohlaví respondentů	47
Graf 2 Věk respondentů	48
Graf 3 Nejvyšší dosažené vzdělání	48
Graf 4 Doba působení na dané pozici	49
Graf 5 Složení týmu ŠPP	50
Graf 6: Náplň práce respondentů v ŠPP	51
Graf 7 Role sociálního pedagoga v ŠPP	52
Graf 8 Vnímání role sociálního pedagoga v ŠPP	53
Graf 9 Vnímání pozice sociálního pedagoga ostatními členy ŠPP	54
Graf 10 Spokojenost s působením v týmu ŠPP	55
Graf 11 Vnímání činnosti sociálního pedagoga	56
Graf 12 Přínos sociálního pedagoga k celkovému klimatu a atmosféře školy	57
Graf 13 Vliv sociálního pedagoga na vytváření a podporu školního klimatu	58
Graf 14 Rozsah pracovního úvazku	59
Graf 15 Adekvátnost pracovního úvazku vzhledem k pracovní náplni	60
Graf 16 Legislativní zakotvení pozice sociálního pedagoga	60
Graf 17 Zdroje financování sociálního pedagoga	61
Graf 18 Přijetí sociálního pedagoga do ŠPP	62
Graf 19 Průběh spolupráce s ostatními členy ŠPP	63
Graf 20 Ochota členů ŠPP ke spolupráci se sociálním pedagogem	64
Graf 21 Hodnocení spolupráce se sociálním pedagogem členy ŠPP	64
Graf 22 Aktivní vyhledávání služeb sociálního pedagoga členy ŠPP	65
Graf 23 Průběh spolupráce sociálního pedagoga s ostatními pedagogy	66
Graf 24 Ochota pedagogů ke spolupráci se sociálním pedagogem	67
Graf 25 Vnímání spolupráce ostatních pedagogů se sociálním pedagogem	67
Graf 26 Informovanost pedagogů o možnosti spolupráce se sociálním pedagogem	68
Graf 27 Aktivní vyhledávání služeb sociálního pedagoga ostatními pedagogy	69
Graf 28 Nejčastější způsoby kontaktů se sociálním pedagogem	69
Graf 29 Hodnocení spolupráce sociálního pedagoga s ostatními pedagogy	70

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
SVP	Speciální vzdělávací potřeby

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Vzor dotazníku

PŘÍLOHA P I: VZOR DOTAZNÍKU

Dobrý den,

jsem studentkou oboru Sociální pedagogika na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Timto Vás chci poprosit o vyplnění anonymního dotazníku, který slouží ke zpracování mé diplomové práce, na téma Sociální pedagog a jeho role ve školním poradenském pracovišti.

Odpovědi budou použity jen pro můj výzkum.

Děkuji za Váš čas.

Daniela Pagáčová

Dotazníková položka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví? (vyberte prosím 1 možnost)

- Žena
- Muž

Dotazníková položka č. 2: Do jaké věkové kategorie spadáte? (vyberte prosím 1 možnost)

- Do 20 let
- 21-30 let
- 31-40 let
- 41-50 let
- 51-60 let
- 61 a více let

Dotazníková položka č. 3: Jakého nejvyššího vzdělání jste dosáhl/dosáhla? (vyberte prosím 1 možnost)

- Středoškolské
- Vyšší odborné
- Vysokoškolské bakalářské
- Vysokoškolské magisterské
- Vysokoškolské doktorské

Dotazníková položka č. 4: Jak dlouho působíte na pozici sociálního pedagoga? (vyberte prosím 1 možnost)

- Do 1 roku
- 2-5 let
- 6-10 let
- 11-15 let
- 16-20 let
- 21 a více let

Dotazníková položka č. 5: Jaký je Váš pracovní úvazek? (vyberte prosím 1 možnost)

- Plný
- Zkrácený – uveďte prosím týdenní rozsah hodin:
- Jiný – prosím uveďte

Dotazníková položka č. 6: Považujete pracovní úvazek za dostatečný k naplnění Vaší pracovní náplně/k objemu Vaší práce? (vyberte prosím 1 možnost)

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

Dotazníková položka č. 7: Kdo tvoří tým Vašeho školního poradenského pracoviště? (lze vybrat více možností)

- Výchovný poradce
- Školní metodik prevence
- Školní psycholog
- Školní speciální pedagog
- Sociální pedagog
- Další (jiní) – prosím uveďte:

Dotazníková položka č. 8: Měla by podle Vás být pozice sociálního pedagoga legislativně ukotvena? (vyberte prosím 1 možnost)

- Ano
- Ne

Dotazníková položka č. 10: Z jakých zdrojů jste financován? (vyberte prosím 1 možnost)

- Zřizovatelem

- Ze šablon
- Jiné – prosím uveďte:

Dotazníková položka č. 11: Jak Vás přijímají kolegové ze školního poradenského pracoviště? (vyberte prosím 1 možnost)

- Velmi dobře - vnímají mne jako významnou podporu a přínos, který doplňuje a odlehčuje jejich práci.
- Neutrálně - vnímají mne jako dalšího normálního kolegu bez vlivu na jejich práci.
- Negativně - vnímají mne jako ohrožení pro svou práci
- Jiné - prosím uveďte:

Dotazníková položka č. 12: Jaká je Vaše náplň práce v rámci školního poradenského pracoviště? (lze vybrat více možností)

- Vzdělávací a osvětová činnost (realizace vzdělávacích a osvětových programů a projektů zaměřených na žáky, učitele, rodinu a komunitu).
- Sociálně-výchovná a preventivní činnost (realizace výchovných a preventivních aktivit směřujících ke zvyšování sociálních dovedností žáků, k utváření jejich zdravého životního stylu, předcházení sociálnímu vyloučení, xenofobii, rasismu aj.).
- Podpůrná, intervenční a ochranná činnost (poskytování podpory v obtížných životních situacích žákům a jejich rodinám, podpora žáků národnostních menšin, intervence při ohrožení dítěte a dospívajícího rizikovým chováním aj.).
- Poradenská a mediační činnost (řešení konfliktů mezi aktéry na půdě škol a školských zařízení, sociální a pedagogické poradenství jedinci, rodině a komunitě).
- Reedukační činnost (programy, projekty a činnosti směřující k přestavbě maladaptivních návyků, kognitivních vzorců a strategií chování dětí a dospívajících).
- Analyticko-diagnostická a depistážní činnost (analýza a diagnostika prostředí a klimatu školy, školní třídy a výchovné skupiny, vyhledávání dětí a dospívajících z prostředí sociálně znevýhodňujícího, zanedbávajícího a ohrožujícího).
- Koordinační a organizační činnost (spolupráce s obcemi a odbornými službami při plánování a realizaci programů primární a sekundární prevence, spolupráce s aktéry terciární prevence Probační a mediační služba, kurátor pro mládež, sociální pracovníci OSPOD a neziskového sektoru).
- Jiné - prosím uveďte:

Dotazníková položka č. 13: Jaká je podle Vás role sociálního pedagoga ve školním poradenském pracovišti? (lze vybrat více možností)

- Podpora žáků v osobnostně-sociálním rozvoji
- Eliminace důsledků sociokulturně znevýhodněného prostředí žáků
- Spolupráce s žáky, rodiči a pedagogy
- Prostředník mezi školou a rodinou
- Informační
- Práce se školním klimatem
- Práce se vztahy mezi žáky
- Práce se vztahy mezi žáky a pedagogy
- Jiné - prosím uveďte:

Dotazníková položka č. 14: Vnímáte svou roli sociálního pedagoga v rámci školního poradenského pracoviště jako dostatečně opodstatněnou? (vyberte prosím 1 možnost)

- Ano - sociální pedagog je nezbytnou a nenahraditelnou součástí školního poradenského pracoviště.
- Ne - práce sociálního pedagoga není potřeba, jeho práci zastávají (suplují) ostatní členové školního poradenského pracoviště.
- Jiné - prosím uveďte:

Dotazníková položka č. 15: Jak na Vaši pozici sociálního pedagoga nahlíží ostatní členové školního poradenského pracoviště? Je podle nich: (lze vybrat více možností)

- Užitečná
- Opomíjená
- Nezbytná
- Nenahraditelná
- Přínosná
- Ohrožující
- Zbytečná
- Jiné - prosím uveďte:

Dotazníková položka č. 16: Jste spokojen/spokojena s působením v týmu školního poradenského pracoviště? (vyberte prosím 1 možnost)

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne

- Ne

**Dotazníková položka č. 17: Činnost sociálního pedagoga podle Vás:
(lze vybrat více možností)**

- Nahrazuje existující pedagogické profese
- Duplikuje existující pedagogické profese
- Nahrazuje sociálního pracovníka
- Duplikuje sociálního pracovníka
- Vhodně doplňuje existující pozice v rámci školního poradenského pracoviště
- Je komplementární k existujícím pozicím v rámci školního poradenského pracoviště
- Jiné - prosím uveďte:

Dotazníková položka č. 18: Jak podle Vás pozice sociálního pedagoga přispívá k celkovému klimatu a atmosféře školy? (lze vybrat více možností)

- Diagnostikuje a transformuje klima školy a klima jednotlivých tříd
- Stanovuje plán práce s klimatem se zaměřením na vztahy, prostředí a další oblasti klimatu
- Rozvíjí dobré klima ve škole
- Stmeluje rozvrstvené kolektivy
- Zlepšuje situace žáků vyžadující pozornost a péči
- Včasné řešení bez prodlev s ireparabilním dopadem
- Jiné - prosím uveďte:

Dotazníková položka č. 19: Domníváte se, že svou činností sociálního pedagoga vytváříte a podporujete pozitivní školní klima? (vyberte prosím 1 možnost)

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

**Dotazníková položka č. 20: Jak probíhá Vaše spolupráce s ostatními pedagogy?
Sociální pedagog:
(lze vybrat více možností)**

- Poskytuje pomoc a podporu učitelům
- Realizuje vzdělávací a rozvojové programy pro učitele

- Posiluje znalosti, dovednosti a sebejistotu pedagogů při předcházení výskytu rizikových jevů, rozvoj těchto jevů a postupuje k jejich zdárnému řešení
- Umožňuje pedagogům účast ve svépomocné skupině, sdílení, vzájemnou podporu a čerpání zkušeností jiných odborníků z dalších škol či školských zařízení
- Pomáhá s tvorbou a efektivním využitím třídnických hodin a zážitkových akcí, motivuje k jejich využití pro stmelování kolektivu a situačním intervencím
- Umožňuje pedagogům realizaci efektivních preventivních programů vlastními silami s pomocí metodického vedení.
- Jiné - prosím uveďte:

Dotazníková položka č. 21: Jsou ostatní pedagogové ochotní s Vámi jako se sociálním pedagogem spolupracovat? (vyberte prosím 1 možnost)

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

Dotazníková položka č. 22: Jak ostatní pedagogové vnímají spolupráci s Vámi jako se sociálním pedagogem? (vyberte prosím 1 možnost)

- Pozitivně
- Neutrálně
- Negativně

Dotazníková položka č. 23: Vědí ostatní pedagogové, že se na Vás jako na sociálního pedagoga v případě potřeby mohou obrátit? (vyberte prosím 1 možnost)

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

Dotazníková položka č. 24: Vyhledávají ostatní pedagogové aktivně Vašich služeb? (vyberte prosím 1 možnost)

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne

- Ne

Dotazníková položka č. 25: Jakým způsobem se na Vás jako na sociálního pedagoga ostatní pedagogové nejčastěji obrací? (vyberte prosím 1 možnost)

- E-mailem
- Telefonicky
- Videohovorem
- Osobně

Dotazníková položka č. 26: Jak hodnotíte spolupráci s ostatními pedagogy? (vyberte prosím 1 možnost)

- Pozitivně
- Neutrálně
- Negativně

Dotazníková položka č. 27: Jak probíhá Vaše spolupráce s ostatními členy školního poradenského pracoviště? (lze vybrat více možností)

- Se školním metodikem prevence plánuje a realizuje preventivní programy pro žáky zaměřené zejména na prevenci rizikového chování
- Jiné - prosím uveďte:

Dotazníková položka č. 28: Jsou ochotni ostatní členové školního poradenského pracoviště s Vámi spolupracovat? (vyberte prosím 1 možnost)

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

Dotazníková položka č. 29: Jak ostatní členové školního poradenského pracoviště vnímají spolupráci s Vámi jako se sociálním pedagogem? (vyberte prosím 1 možnost)

- Pozitivně
- Neutrálně
- Negativně
- Ne

Dotazníková položka č. 30: Vyhledávají ostatní členové školního poradenského pracoviště aktivně Vašich služeb? (vyberte prosím 1 možnost)

- Ano
- Spíše ano

- Nevím
- Spíše ne
- Ne