

# **Spolupráce mezi psychologem a sociálním pedagogem na základní škole**

Veronika Janštová

---

Bakalářská práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

# ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Veronika Janštová**  
Osobní číslo: **H19387**  
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Spolupráce mezi psychologem a sociálním pedagogem na základní škole**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti třídního klimatu, uplatnění sociálního pedagoga ve škole a spolupráce mezi psychologem a sociálním pedagogem ve škole.

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

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovoru a zúčastněného pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.


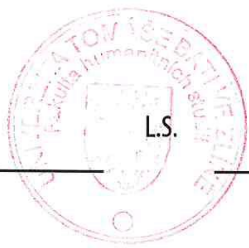

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

- ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. 326 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.  
PETLÁK, Erich, 2006. Klíma školy a klíma třídy. Bratislava: Iris. 119 s. ISBN 80-89018-97-1.  
PROCHÁZKA, Miroslav, 2019. Metodik prevence a jeho role na základní škole. Vyd. 1. Pasparta. 124 s. ISBN 978-80-88290-28-5.  
ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.  
TESAŘOVÁ, Martina a kolektiv, 2016. Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě. Praha: Portál. 168 s. ISBN 978-80-262-1047-4.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **19. ledna 2022**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

		
<b>Mgr. Libor Marek, Ph.D.</b> děkan		<b>doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.</b> ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 19. ledna 2022

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 4.3.2022



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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před

konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o pisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se věnuje spolupráci psychologa a sociálního pedagoga na základní škole. Tato spolupráce je důležitá, protože podstatně ovlivňuje realizaci komplexního školního poradenského programu vedoucímu k naplňování akademických, kariérních, osobních a sociálních potřeb všech studentů. Je tedy důležité zkoumat způsoby, jakými mohou sociální pedagogové a psychologové spolupracovat, aby v zájmu žáků posilovali školní poradenský program. To vše, zejména v nynější době, v níž se setkáváme s dlouhodobým trendem zvyšujícího se rizika nárůstu výchovných problémů, volá po pozornosti a nutnosti řešení.

Cílem práce bylo zjistit a popsat, jakým způsobem vznikla, probíhala a probíhá spolupráce psychologa a sociálního pedagoga v kontextu základní školy (X). Pro výzkum byla využita kvalitativní strategie a metoda polostrukturovaného rozhovoru. Součástí práce je také doporučení do praxe z hlediska možných budoucích změn spolupráce mezi psychologem a sociálním pedagogem na této škole (X) a doporučení ke změně legislativního ukotvení sociálního pedagoga ve školách.

**Klíčová slova:** psycholog, sociální pedagog, spolupráce, škola, prevence, poradenství

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis deals with cooperation of a psychologist with social pedagogue at primary school. This cooperation is important because it guides a comprehensive school counseling program to further advocate for all students academic, career, and personal and social needs. Relationships that are developed between social pedagogues and psychologists in the interest of students creates a school culture that promotes student success, systemic change, advocacy, and reinforces the mission of the school counseling program. That is all especially now that we meet a long-term trend of increasing risk of educational problems and it is necessary to solve those problems intensively.

The aim of this thesis was to find out and describe how cooperation between psychologist and social pedagogue at primary school was created, proceeded and how it is implemented in the context of primary school (X). Qualitative strategy with method of semi-structured interview were used for this research. The thesis also includes recommendations into practise in terms of possible changes in cooperation between psychologist and social pedagogue at this school (X) and possible legislative changes in order to establish the profession of a social pedagogue in the schools.

**Keywords:** psychologist, social pedagogue, cooperation, school, prevention, consulting

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě v první řadě poděkovala mému vedoucímu práce, doc. Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, cenné rady a v neposlední řadě za trpělivost. Dále bych ráda poděkovala panu Mgr. Jířimu Daňkovi za pomoc s realizací jisté části této práce, laskavým a ochotným přístupem a samozřejmě i respondentům, kteří mi byli ochotni odpovídat na mé dotazy, spolupracovat a poskytnout cenné informace pro můj výzkum.

Rovněž prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Veronika Janštová

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 ŠKOLA, PROSTŘEDÍ PRO SPOLUPRÁCI PSYCHOLOGA A SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA</b> .....	<b>12</b>
1.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLSTVÍ .....	13
1.2 PORADENSKÁ ČINNOST V PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍCH ŠKOL .....	14
1.3 PRACOVNÍCI ŠKOLNÍHO PORADENSKÉHO PRACOVÍŠTĚ.....	16
1.3.1 Vliv pracovníků ŠPP na školní a třídní klima .....	17
1.3.2 Vymezení sociálního pedagoga vůči pracovníkům ŠPP .....	19
1.3.3 Prostor pro sociálního pedagoga v rámci ŠPP .....	22
<b>2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG V ZŠ</b> .....	<b>26</b>
2.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOG V KONTEXTU HISTORICKÉHO VÝVOJE .....	28
2.2 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	30
2.3 ČINNOSTI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA .....	33
2.4 MOŽNOSTI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V RÁMCI ŠPP.....	34
2.5 SOCIÁLNÍ PEDAGOG VE ŠKOLE A SOUČASNÁ SITUACE.....	35
2.5.1 Sociální pedagog ve škole z pohledu zahraničí.....	36
<b>3 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG V ZŠ</b> .....	<b>37</b>
3.1 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG V KONTEXTU HISTORICKÉHO VÝVOJE .....	38
3.2 KOMPETENCE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA .....	39
3.3 ČINNOSTI ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA.....	40
3.4 MOŽNOSTI ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA V RÁMCI ŠPP .....	43
3.5 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG VE ŠKOLE A SOUČASNÁ SITUACE.....	44
3.5.1 Školní psycholog ve škole z pohledu zahraničí .....	45
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>46</b>
<b>4 SPOLUPRÁCE MEZI PSYCHOLOGEM A SOCIÁLNÍM PEDAGOGEM NA VYBRANÉ ŠKOLE (X)</b> .....	<b>47</b>
4.1 METODOLOGIE VÝZKUMU .....	47
4.1.1 Zvolená výzkumná strategie.....	47
4.1.2 Hlavní výzkumný cíl .....	47
4.1.3 Hlavní výzkumná otázka .....	48
4.1.4 Popis výzkumného souboru .....	48
4.1.5 Metody sběru výzkumných dat .....	49
4.1.6 Rozbor a popis výzkumných dat .....	50
4.1.7 Výzkumný nástroj .....	50
4.1.8 Realizace výzkumu .....	51



<b>5</b>	<b>INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ZJIŠTĚNÍ.....</b>	<b>54</b>
5.1	<b>SPOLEČNÉ PROSTORY .....</b>	<b>54</b>
5.1.1	Společné prostory v kontextu vzniku spolupráce mezi psychologem a sociálním pedagogem na ZŠ (X).....	54
5.1.2	Společné prostory v kontextu nynějšího průběhu spolupráce mezi psychologem a sociálním pedagogem na ZŠ (X).....	55
5.1.3	Společné prostory v kontextu budoucí vize o spolupráci mezi psychologem a sociálním pedagogem na ZŠ (X).....	56
5.2	<b>SPOLUPRÁCE .....</b>	<b>56</b>
5.2.1	Spolupráce v kontextu vzniku oné spolupráce mezi psychologem a sociálním pedagogem na ZŠ (X).....	56
5.2.2	Nynější spolupráce mezi psychologem a sociálním pedagogem v kontextu ZŠ (X).....	58
5.2.3	Vize o budoucí spolupráci mezi psychologem a sociálním pedagogem v kontextu základní školy (X).....	59
5.3	<b>JEDNOTLIVÁ INTERVIEW A JEJICH PŘÍNOS .....</b>	<b>59</b>
5.3.1	Interview s ředitelem.....	59
5.3.2	Interview se sociálním pedagogem .....	60
5.3.3	Interview se školním psychologem.....	61
<b>6</b>	<b>DISKUZE A DOPORUČENÍ DO PRAXE .....</b>	<b>62</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>63</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>64</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM TABULEK A SCHÉMAT .....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>73</b>

## ÚVOD

Spolupráce psychologa a sociálního pedagoga je dnes velmi aktuální téma. Mnoho škol sice nemá přímo sociálního pedagoga a školního psychologa, nicméně každá základní, střední nebo vyšší odborná škola má povinnost poskytovat poradenské služby ve škole, což je uloženo vyhláškou č. 72/2005 Sb. Tato vyhláška pojímá zajišťování oněch poradenských služeb zpravidla skrze činnosti výchovného poradce a školního metodika prevence, dále se však rovněž zmiňuje o možnosti rozšíření poradenských služeb o školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga. Tato vyhláška nezahrnuje sociálního pedagoga, u něj je legislativní ukotvení mnohem problémovější. Nicméně již v roce 2014 Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice předložila Parlamentu České republiky zdůvodňující zprávu, která kromě jiného uvádí, že ve školách a školských zařízeních se prudce zvyšuje poptávka po řešení problémů souvisejících s nefunkčním rodinným zázemím žáků, která se týká např. komunikace s rodinou obecně, záškoláctví, nedostatečné domácí přípravy či jiných kázeňských obtíží žáků. Další problémy se pak týkají i rodiny samotné, v tom ohledu, že rodina může být neúplná, sociálně znevýhodněná či mít tendence k závislostnímu chování. Všechny tyto zmíněné problémy pak negativně ovlivňují vzdělávání žáků, klima třídy i školy, ale i vztahy se školou, rodinou a komunitou. K řešení těchto problémů je proto nutno využívat specifické metody a postupy, které kombinují práci s jedincem a práci s prostředím. Sociální pedagog se sice mezi pedagogickými pracovníky podle zákona o pedagogických pracovnících stále nenachází, avšak Kraus (2008, s. 101-102) tvrdí, že ve všech výchovných zařízeních, které náleží do působnosti resortu školství, je možné nalézt vhodný prostor pro praktickou aplikaci sociální pedagogiky. Školy jsou tedy bezpochyby žádoucím prostorem pro sociální pedagogiku (potažmo profesi sociálního pedagoga). Určité obecné vysvětlení uvádí pak i Matoušek a Kroftová (2003, s. 63) v tvrzení, že novodobá škola ve skutečnosti nikdy nebyla institucí, kde by se děti jen učily „předmětům“ a kde by se učitelé nezajímali o jejich socializaci a morální vývoj. Od školy se vždy očekávalo víc. A očekávání, nároky, které na instituci klademe, v důsledku současných společenských změn narůstají. Proto je potřeba sledovat spolupráci sociálního pedagoga a školního psychologa jakožto možný zdroj odpovědí na některé aktuální problémy ve školských zařízeních jakožto např. na dlouhodobý trend zvyšujícího se rizika nárustu výchovných problémů.

Proto se teoretická část této práce zabývá problematikou sociálního pedagoga a školního psychologa v rámci školního poradenského pracoviště na základní škole a praktická část je následně věnována zkoumání tohoto vztahu v praxi v rámci vybrané základní školy (X).

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ŠKOLA, PROSTŘEDÍ PRO SPOLUPRÁCI PSYCHOLOGA A SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA

Pojem škola označuje základní a nejorganizovanější **výchovně-vzdělávací instituci**, která disponuje profesionálním personálem, který pracuje podle určitého programu. Ve společnosti je pak škola chápána jako přechod z rodiny do společnosti, kde základní funkcí je ta výchovná a vzdělávací. Školu však můžeme pokládat rovněž za **sociální instituci**, která má zvláštní organizaci, strukturu, sleduje jisté cíle a má daný obsah, který je specifický.

Školu jako sociální instituci chápe i Helus (2015, s. 260), který tvrdí, že škola je institucí právě pro socializaci dětí a mládeže a že širší spektrum socializačních vlivů a procesů dotváří soustavným, systematickým a odborně řízeným působením, orientovaným především na vzdělávání a osobnostní rozvoj v procesu výuky.

Škola je tedy dozajista institucí, kde probíhá socializace žáků a dále i příprava na osobní, občanský život a pracovní život. Propojenost s pracovním trhem vnímá mimo jiné i Jedlička (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 57), který tvrdí, že škola má provádět selekci na základě výsledků práce žáků a ovlivňovat tak jejich alokaci čili situování na trhu pracovních sil. Rovněž dodává, že škola je organizací, která má od společnosti pověření podílet se na uspořádání socializace jedinců a kde učitelé mají právo vyučovat a vyžadovat od dítěte či dospívajícího tělesný a duševní výkon.

Mezi základní znaky školy patří povinnost každodenní docházky, výuka ve třídách, kde jsou žáci rozdělení podle věku nebo postup dle učebních plánů. Školské instituce a školy tvoří školský systém, který má zabezpečit vytvoření společnosti, připravit novou generaci pro život a práci v dnešním světě (Jůva, 2001). Pod pojmem škola tedy můžeme vnímat i míru určité odpovědnosti, která se netýká jen samotného školního prostředí, nýbrž jej přesahuje.

Důležitý je také dle Koláře et al. (2012) fakt, že programy realizované školou prostřednictvím vyučování jsou založeny na spolupráci žáka s vyučujícím, přičemž jejich vzájemná spolupráce při výuce z jisté části znamená překonání hierarchického modelu, kde byl vyučující vůči žákům v roli nadřízeného. Preferuje se tedy spíše spolupráce na partnerském přístupu vyučujícího a žáka a jelikož je vzdělávání součástí výchovy, totéž platí i v rámci ní, neboť výchova je založena rovněž na spolupráci žáka s pedagogy školy. Partnerskou spolupráci při výchově zdůrazňuje i Daniel Wirz (2007, s. 33), podle kterého „*výchova začíná vztahem*“. A to např. vztahem rodiče a dítěte, učitele a žáka, vztahem k obsahu učiva, ale také vztahem mezi dětmi či dokonce vztahem člověka k duchovnu.

Z tohoto různorodého vnímání školy můžeme vnímat, že škola má zodpovědnost i za řešení řady sociálních problémů, ale na druhou stranu není schopna být specialistou na všechny z nich. To však nemění nic na tom, že škola je institucí jednak výchovně-vzdělávací a stejně tak institucí sociální. Obě roviny je tedy potřeba brát v potaz.

## 1.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLSTVÍ

Český školský systém se dělí na druhy škol, které na sebe navazují. Ty můžeme rozlišit na primární (základní školy), sekundární (základní a střední školy) a terciární (vyšší odborné školy a vysoké školy), což je rovněž možno zjednodušeně pojmut jako školství základní, střední a vysoké, s čímž pracuje i zákon ČR. Tato bakalářská práce se konkrétně zabývá prostředím školství základního, které je upraveno Školským zákonem č. 561/2004 Sb. v § 7 odst. 3 kde definuje, že za školu je považována „mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky“. V § 7 odst. 3 (tamtéž) pak zákon definuje školu jako instituci, která poskytuje vzdělávání na základě vzdělávacích programů. Školský zákon zmiňuje tedy určité programy, dle kterých škola uskutečňuje svou činnost. V ČR se v rámci základního školství konkrétně jedná o **rámcové vzdělávací programy (RVP)** a na ně navazující individuální vzdělávací programy tzv. **školní vzdělávací programy (ŠVP)**.

V rámci základního školství nás tedy zajímají rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy. RVP jsou centrálně zpracovanými pedagogickými dokumenty, které schvaluje i vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy s tím, že pro každý obor vzdělání je vydán samostatný RVP. Rámcově vzdělávací programy stanovují oblasti vzdělávání, vzdělávací cíle, požadavky na vzdělávání pro jednotlivé stupně a obory (pro všechny školy) či vymezují samotné formy vzdělávání. Naproti tomu ŠVP jsou pedagogickými dokumenty, které si každá škola zpracovává sama na základě příslušného RVP, a to pro každý obor vzdělání. ŠVP tak zohledňují vzdělávací podmínky dané školy, pedagogické zaměření školy a zřizovatele čímž umožňují přizpůsobovat vzdělávání v praxi. ŠVP je schvalováno ředitelem školy, který zodpovídá za soulad s příslušným RVP, což pak kontroluje Česká školní inspekce. Samotný název ŠVP si každá škola určuje sama, čímž mohou např. zdůraznit zaměření přípravy v oboru. Zjednodušeně lze říci, že na národní úrovni je garantován povinný rámec učiva, které musí každý absolvent umět (RVP) s tím, že v rámci konkrétních oborů si školy samy vytvářejí své školní vzdělávací programy (ŠVP).

Podle pedagogického slovníku je pod samotným pojmem základní škola chápána škola, v níž děti zahajují povinnou školní docházku, zpravidla ve věku 6 let. Základní škola (ZŠ) poskytuje základní všeobecné vzdělávání, podporuje motivaci k celoživotnímu učení, socializaci a osobnostní rozvoj, morální a demokratické hodnoty a připravuje žáky na volbu další vzdělávací dráhy (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 378). České základní školy zajišťují základní vzdělávání, které je ze zákona povinné po dobu devíti let čili tyto školy většinou navštěvují žáci do 15 let. ZŠ je dále členěna na první a druhý stupeň. První stupeň tvoří třídy 1-5 a druhý stupeň tvoří třídy 6–9. Druhý stupeň je odlišný tím, že obsah vzdělávání je dělen do více samostatných předmětů (Průcha, 2009).

Základní vzdělávání je zaměřeno zejména na to, aby žáci zvládali potřebné strategie učení, díky čemuž budou motivováni k celoživotnímu učení se a sebevzdělávání. Učitelé se pak snaží žáky naučit, jak tvořivě myslet a řešit problémy, aby dokázali spolupracovat a komunikovat i s jinými lidmi. Učitelé mají dále žáky vzdělávat tak, aby dokázali rozvíjet a chránit své duševní a fyzické zdraví, ale také aby zvládali chránit již vytvořené kulturní hodnoty a životní prostředí. Škola by také měla mladým jedincům pomáhat k úspěšnému překonání možných překážek v rozvoji osobitého nadání (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018).

Na základní škole žáci tráví podstatnou část svého života. Je to období, kdy se formují jejich postoje, myšlení či schopnost řešit složité životní situace. Žák se přitom pochopitelně dostává i do řady problémů, kterým by škola měla předcházet a měla by je také umět co nejúčinněji řešit.

## 1.2 PORADENSKÁ ČINNOST V PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Poradenskou činnost neboli též poradenství, které se odehrává konkrétně ve školním prostředí, Zdeněk Kolář et al. (2012) definují jako „vztah dvou jedinců, nebo jedince a skupiny“, který vede k hledání oboustranně přijatelných řešení výchovně vzdělávacích problémů (může se jednat např. o záškoláctví).

S poradenskou činností v prostředí základních škol pomáhají jednak **školská poradenská zařízení (ŠPZ)** anebo také **školní poradenská pracoviště (ŠPP)**. Rozdíl je v tom, že ŠPZ mohou být zřízená při školách, rovněž tak se však může jednat o samostatné organizace. Naproti tomu ŠPP je zařízení, jehož cílem je poskytování poradenských služeb výhradně přímo ve škole. Za účelem začlenění podpůrných opatření a rozdělení pravomocí mezi školskými poradenskými zařízeními a školním poradenským pracovištěm byla vydána novela vyhlášky č. 197/2016 Sb.

Do školských poradenských zařízení zahrnujeme pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo speciálně pedagogická centra (SPC). Rovněž zde řadíme i Střediska výchovné péče (SVP). Služeb těchto zařízení využívají rodiče dětí a žáků v případě obtíží, ve kterých je namístě posouzení závažnosti obtíží, odborná diagnostika, případně i doporučení pro navazující intervence ve školním prostředí přesahující rámec individualizovaného přístupu učitele k žákovi (např. diagnostika žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, tvorba individuálního vzdělávacího plánu pro něj nebo doporučení o odkladu školní docházky) (Kendíková, 2016; Jurkovičová, Regec, 2013). Co se týče skladby zaměstnanců, tak např. v pedagogicko-psychologických poradnách pracují především psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci, stejně jako ve speciálně pedagogických centrech.

Naproti tomu školní poradenské pracoviště je institut, který má za úkol realizovat prevenci rizikového chování ve školním prostředí a který tvoří přímo pedagogičtí pracovníci jakožto např. výchovný poradce, školní metodik prevence nebo i školní psycholog či školní speciální pedagog (viz následující kapitola). Školní poradenské pracoviště (ŠPP) je název, který se používá pro označení poradenských služeb poskytovaných ve škole, a to dle vyhlášky č. 72/2005 Sb o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů a **Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole**, ve které se odborníci zabývají školní neúspěšností žáků, integrací žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či poruchami chování. To je důležité, neboť dle této Koncepce si školy zpracovávají tzv. školní programy (strategie) pedagogicko-psychologického poradenství, na kterém se podílejí odborníci poradenského týmu dané školy a za který je zodpovědný ředitel školy, jakožto člověk, který onu instituci nebo její část řídí. Realizace samotná pak předpokládá např. vytvoření vnitřního systému komunikace ve škole, týmovou spolupráci, vytvoření časového prostoru na poskytované služby, rozdělení rolí či zkvalitnění vzdělávání školních poradenských pracovníků. Rovněž tak předpokládá spolupráci se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC nebo SVP). Smysl poradenských služeb v prostředí škol je tedy rozsáhlý, kupříkladu se jedná o poskytování včasné pomoci a předcházení vzniku závažnějších obtíží u žáků či vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj.

Podpůrný poradenský systém má v České republice dlouhou tradici. Již v šedesátých letech 20. století začal na českých SŠ pracovat výchovný poradce-nejdříve pro oblasti profesní orientace (dnes kariérové poradenství), později i pro jiné oblasti. Rozsah poradenských služeb se pak nadále zvětšoval v kontextu procesu institucionalizace poradenských

pracovišť (pedagogicko-psychologické poradny okresní a krajské) a reflektoval tak společenské změny (Holeček, 2014; Knotová et al., 2014).

Poradenský systém u nás, má tedy počátky již před 2. světovou válkou s tím, že v 60. letech došlo k jeho největšímu rozkvětu, jelikož vznikl organizovaný poradenský systém, který se orientoval na výchovné poradenství (nicméně jen okrajová pozornost v něm byla věnována studentům se zdravotním postižením). Nyní je systém pedagogicko-psychologického poradenství součástí školských poradenských zařízení a školních poradenských pracovišť, která dále spolupracují s jinými odbornými pracovišti a neustále své pole působnosti rozvíjí.

### 1.3 PRACOVNÍCI ŠKOLNÍHO PORADENSKÉHO PRACOVIŠTĚ

Jak již bylo řečeno, výchovný poradce se do škol dostává již v 60. letech 20. století. Nicméně školní psychologové do škol pronikli až v devadesátých letech 20. století, čemuž tak nejdříve bylo bez legislativní opory. Později, zejména v souvislosti s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je následně doplnili školní speciální pedagogové. Nakonec se do škol zapojili i školní metodici prevence, a to v návaznosti na záměr školské politiky o předcházení sociálně nežádoucích jevů, tzv. primární prevence (Mertin, Krejčová et al., 2013; Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

Školní poradenské pracoviště může být organizováno ve dvou modelech, a to z hlediska zapojených odborníků. Konkrétně se jedná o model **základní** a **rozšířený**, přičemž v obou těchto variantách je předpokladem pro dobré fungování spolupráce, a to v systému školy i mimo ni. V modelu základním jsou poradenské služby zajišťovány výchovným poradcem a školním metodikem prevence, což mohou být učitelé mající následnou specializační přípravu (specializační studium v akreditovaném vzdělávacím programu MŠMT ČR) pro výkon daných funkcí. Podle potřeb může být model doplněn i o třídní učitele, učitele výchovy (např. občanské výchovy, rodinné výchovy či výchovy k volbě povolání na ZŠ) nebo o učitele-metodika pro přípravu školních vzdělávacích programů. Druhý model-rozšířený (dle možností školy) je charakteristický zapojením dalších odborníků, a to školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga, někdy také kariérového poradce (Valentová et al., 2013).

Ani jeden z těchto modelů tedy nezahrnuje sociálního pedagoga. Vyhláška č. 72/2005 Sb. s ním totiž nepočítá a pojímá zajišťování poradenských služeb především skrze činnosti výchovného poradce a školního metodika prevence, s tím, že se rovněž zmiňuje o možnosti rozšíření poradenských služeb o školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga.



### 1.3.1 Vliv pracovníků ŠPP na školní a třídní klima

Nejprve je nutné definovat co je klima jako takové, poté co je třídní a následně školní klima, proč je důležité se jimi v této práci zabývat a poté je možno přesunout se k vlivu ŠPP na školní a třídní klima.

Robert Čapek (2010, s.12-13) ve své knize definuje klima takto: „Klima v meteorologii znamená podnebí, dlouhodobý stav počasí. Tím se odlišuje klima třídy od atmosféry ve třídě, která je krátkodobá, situační. Např. přestože dlouhodobě panuje dobrý vztah žáků k učiteli, během nějaké kázeňské situace, kterou musí pedagog direktivněji řešit, může jeho oblíbenost klesnout. Ale protože dlouhodobé parametry klimatu zůstaly nezměněny, jde o pouhý výkyv, který se během dalšího období vrátí na své původní hodnoty.“ Třídní klima je velmi intenzivně ovlivněno klimaty vyučovacími, ale vytváří se současně o přestávkách, společných projektech a dalších akcích třídy. Významný vliv má ekologická, sociální a kulturní dimenze, společenské faktory, kvality, kompetence učitelů a samozřejmě žáci. Největší rozdíly klimat jednotlivých tříd jsou vytvářeny vzájemnými vztahy všech osob, které se na vztazích ve třídě podílí. Pozitivní klima dále působí na citovou stránku, rozvoj vůle, postojů, výkonnostních schopností, učení se a sociální chování. Pedagogický slovník pak definuje klima třídy jako sociálně-psychologickou proměnnou, představující dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě.

Čapek (2010) tvrdí, že v jednotlivých třídách může být klima naprosto odlišné, ačkoliv by všude mohlo být klima pozitivní. Vyučující by měli myslet totiž i na to, že i klima negativní se podepisuje ve třídě a na jednotlivcích. Je možné, že negativní klima bude více vnímáno ve třídě z pozice žáka i z pozice vyučujícího v různých projevech (ztráta motivace, špatná komunikace/podrážděnost či špatné učební výsledky).

Školní klima je pak dle Průchy et al. (2003, s.100) „sociálně-psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima škol. tříd, celkového prostředí školy atd. - kultura školy, vztah rodiče-škola, vztah škola-veřejnost.“

Jak tedy můžeme vidět, se školním i třídním klimatem souvisí mnoho faktorů, které je ovlivňují. Dozajista zde spadá i celé ŠPP, neboť pracovníci ŠPP přichází do styku se studenty a všichni se je snaží pozitivně ovlivnit, čímž vzniká i jejich vliv na ono třídní a školní klima.

Jak tedy vyplývá, nejen z výše uvedených definic, cílem ŠPP by mělo být i budování a snaha o docílení vyšší úrovně třídního i školního klimatu dané školy. To může konkrétně spočívat v pomoci žákům ohrožených neúspěšným ukončením ročníku, tvorbě návrhů efektivních řešení problémů vzniklých během studia (např. onen špatný prospěch nebo kázeňské problémy) či nabízení vhodných řešení ve studiu neúspěšným žákům. Nicméně to, jak ŠPP tato klimata ovlivňuje se nedá popsat v pár větách, neboť celá práce by tomuto tématu mohla být věnována. Pro cíle této práce je však důležité pochopit vliv ŠPP na třídní i školní klima v kontextu tom, že existuje a v kontextu tom, že čím obsáhlejší ŠPP je, tím větší jsou i možnosti řešení celé řady problémů, vedoucích ke zlepšení těchto klimat.

Důvodů proč se snažit o zlepšení třídního a školního klimatu je tedy pochopitelně mnoho. Např. se ukazuje, že s klimatem třídy (i školy), v kterém se žáci vzdělávají, souvisí dosahované vzdělávací výsledky žáků. Průcha (2002, s.69) dokonce tvrdí, že charakteristiky klimatu třídy významně korelují s charakterem edukační produktivity – „*v příznivém klimatu tříd je dosahována vyšší úroveň učebních příležitostí žáků, což vede k vyšší úrovni výsledků vzdělání*“.

To, aby třídní a školní klima bylo pozitivní se pak netýká jen problematiky školy, ale týká se i samotných rodičů žáků, a tudíž prostředí mimo školu. I Petlák (2006, s. 68 In: Čapek, 2010, s. 24) uvádí, že rodiče žáků chtějí a očekávají, že se s dětmi bude zacházet tak, aby neměly pocity křivdy nebo aby neměli pocit, že jsou učitelovi nesympatické atd. Dále předpokládají, že učitel podpoří jejich dítě ve vzdělávání, pomůže mu a bude vstřícný při řešení problémů s chováním nebo i studijními výsledky.

Na učitele jsou tedy i v tomto ohledu směřovány značné nároky, ke kterým se i Tesařová (2016, s. 18) ve své knize přidává a upozorňuje např. na to, že by učitel neměl věnovat svou veškerou energii problémovému dítěti, nýbrž by se měl zaměřit i na povzbuzování talentů a ambic jedinců, a tím i celé třídy. Dále v tomto kontextu tvrdí, že díky tomuto aktu se naruší jednodušnost třídy jako celku, což je dle autorky dobře, neboť tak bude každý jednatel veden k osobitosti, nikoliv k podléhání vlivu silného spolužáka. Dále tvrdí, že by se pozornost měla směřovat především submisivním žákům, kterým by se měla podporovat jejich sebedůvěra a rozvoj.

Třídní a školní klima je tedy do značné míry ovlivněno pracovníky školy, jakožto např. učiteli či pracovníky ŠPP, kteří se na jeho pozitivním ovlivňování mohou podílet. Možností jak tak činit je mnoho a důležité rovněž je, že jak klima školní, tak i to třídní, obě jsou měřitelná a může se tak průběžně zjišťovat jejich stav a průběžný vývoj.

### 1.3.2 Vymezení sociálního pedagoga vůči pracovníkům ŠPP

Jak již bylo řečeno, ani jeden z modelů poradenských služeb využívaných na školách (model základní a model rozšířený) nezahrnuje sociálního pedagoga, u kterého je uplatnění na škole z legislativního hlediska problémovější. Vyhláška č. 72/2005 Sb. s ním totiž nepočítá a pojímá zajišťování poradenských služeb skrze činnosti výchovného poradce a školního metodika prevence, s tím, že se rovněž zmiňuje o možnosti rozšíření poradenských služeb o školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga. Snaze prosadit zde pozici sociálního pedagoga tudíž musí být věnováno více pozornosti s jasným odůvodněním toho, v čem jsou spatřovány limity ŠPP bez sociálního pedagoga a zejména, s čím může sociální pedagog každou školu obohatit a dát jí tak komplexnější pohled na pochopení studentů, s čímž se pojí účinnější řešení celé řady problémů. V následující části této práce si tedy z těchto důvodů vymežíme právě pozici sociálního pedagoga vůči dalším pracovníkům ŠPP.

#### 1. Školní metodik prevence

Školní metodik prevence vykonává tři základní činnosti. První činností je metodická a koordinační činnost, která souvisí především s tvorbou preventivních programů a tím, že se metodik zaměří na vytyčené oblasti sociálně patologických jevů jako jsou záškoláctví, násilí, vandalismus, zneužívání, kriminalita, závislosti, problémy multikulturalismu apod. a v této problematice vzdělává další pedagogické pracovníky.

Další činností je ta informační. To znamená především předávání informací o primární prevenci pedagogickým pracovníkům, zpracování oněch výsledků a jejich následná prezentace. Metodik si dále vytváří databázi spolupracovníků školy v rámci prevence sociálně patologických jevů (např. poradny, zdravotnická zařízení či Policie ČR).

Poslední činností je ta poradenská, která spočívá především ve vyhledávání žáků s rizikem či projevy sociálně patologických jevů, v pomoci třídním učitelům při jejich odhalování a následném řešení a integraci žáků s těmito poruchami. (Sbírka zákonů č. 72/2005, Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.)

Závěr: Sociální pedagog by mohl využít podnětů od metodika prevence a realizovat tak např. v rámci školních projektů osvětu o problematice sociálně patologických jevů a žáky tak aktivně zapojit do přemýšlení o těchto problémech, pozitivně je ovlivňovat a pracovat ku prospěchu prevence těchto sociálně patologických jevů.

V kontextu možného pracovního zařazení, je pak vystudovaný sociální pedagog plně schopen vykonávat práci metodika prevence, tudíž má o jeho pracovní náplni dokonalou představu, což může významně prohlubovat a obohacovat jejich vzájemnou spolupráci.

## 2. Výchovný poradce

Výchovný poradce je základní jednotkou na základních školách ve vztahu k žákům se vzdělávacími a výchovnými problémy. Je vlastně často prvním poradenským subjektem, na který se mohou učitelé, rodiče i sami žáci a studenti v případě problémů obrátit. Výchovní poradci se věnují především prospěchovým a kázeňským problémům, ale i vztahovým a rodinným problémům, kde zprostředkovávají další odbornou pomoc. Výchovný poradce by měl být také mediátorem ve vztahu učitel a žák, řešit případy integrace postižených žáků a ze zákona č. 72/2005 Sb. mu plyne povinnost, že podstatnou část obsahu jeho práce je kariérové poradenství.

Závěr: Výchovný poradce se věnuje zejména již vzniklým problémům, Naproti tomu, sociální pedagog se věnuje i jejich předcházení. Rovněž je potřeba zmínit, že časová dotace výchovného a kariérového poradenství je velmi nízká, až nedostatečná s čímž by mohl sociální pedagog podstatně pomoci. Výchovného poradce z hlediska pracovního uplatnění může opět vykonávat i sociální pedagog, což opět skýtá možnosti prohloubení a obohacení jejich spolupráce plynoucí z dokonalé znalosti stejné problematiky.

## 3. Speciální pedagog

Speciální pedagog se na základních školách snaží vytvářet optimální podmínky pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, a to v souladu s inkluzivními přístupy. Dále pracuje na vytváření optimálních vztahů mezi intaktními žáky a žáky s těmito potřebami. V neposlední řadě se snaží u každého žáka o maximální rozvoj všech jeho poškozených funkcí a o dosažení co nejvyššího stupně socializace.

Závěr: Pro sociálního i speciálního pedagoga patří do cílové skupiny děti se speciálními vzdělávacími potřebami, výchovnými problémy nebo poruchami chování, přičemž každý z těchto pedagogů využívá na řešení problémů své vlastní nástroje, techniky a postupy, při kterých funkční kombinace za předpokladu vzájemné spolupráce obou zmiňovaných může vést k efektivnějšímu řešení

nastoleného problému. Sociální pedagog nemůže vykonávat profesi speciálního pedagoga a naopak, speciální pedagog musí mít vystudovaný obor Speciální pedagogika a sociální pedagog tak nemůže oproti výše zmíněným pozicím konkrétně tuto profesi vykonávat.

#### 4. Školní psycholog

Školní psycholog by měl vykonávat činnosti konzultační, poradenské, diagnostické, metodické a informační a dle strategického dokumentu českého školství, tzv. Bílé knihy by měl být odborníkem, který školám pomáhá zvládat nároky vyvolané rychlými společenskými změnami. V současné době jsou školy vystaveny silnému tlaku stát se inkluzivními školami, což znamená snahu o nabízení stejných příležitostí ke vzdělávání všem žákům a vytváření takového prostředí, v němž by se mohli učit i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – tedy žáci v nějakém ohledu handicapovaní, ale též nadaní. Školní psycholog by měl být rovněž nápomocen, když žák potřebuje individuální podporu v osobnostním rozvoji, v eliminaci nežádoucích projevů chování a měl by aktivně podporovat zdravé klima třídy. Pozornost školních psychologů je zaměřena nejen na žáky, ale také na jejich učitele, rodiče a vedení školy.

Závěr: Opět zde můžeme spatřit prostor pro spolupráci se sociálním pedagogem, neboť školní psycholog zasahuje na prvním místě do roviny psychologické a nikoliv sociální, ačkoliv obě kategorie spolu v mnoha ohledech souvisí. Psychické zdraví či nepohoda dítěte může vycházet z nevyhovujících sociálních podmínek a při dobré spolupráci sociálního pedagoga se školním psychologem by se značně zvýšila možnost efektivního řešení mnoha situací, kterými dítě prochází. Školní psycholog by např. mohl sociálního pedagoga informovat o psychickém prožívání dítěte, a to i tak, aby neprolomil lékařské tajemství a sociální pedagog by následně mohl hledat řešení i mimo hranice školy, přímo v terénu a dokázal by tak na oplátku dodat školnímu psychologovi hlubší sociální kontext týkající se daného dítěte.

Celkový závěr: Může se v mnoha ohledech zdát, že pracovníků ve školním poradenském pracovišti je už nyní dostatek a že není prostor, a především důvod pro uplatnění pozice sociálního pedagoga ve školách. Avšak je potřeba si v první řadě uvědomit to, že rozmanitost a mnohost pracovníků školního poradenského pracoviště nabízí větší pochopení řady problémů a podstatně tak ulehčuje hledání řešení i realizaci tohoto řešení, jelikož každý pracovník přináší „další kousek skládky“. Největší nevýhodou pro to, aby každá škola

měla co nejkvalitnější školní poradenské pracoviště, které dokonale pokryje žákovi možné útrapy byly a bohužel asi i ještě dlouho budou, finance, neboť finanční nákladnost takového množství pracovníků je zřejmá.

### 1.3.3 Prostor pro sociálního pedagoga v rámci ŠPP

Na základě vymezení pozice sociálního pedagoga vůči ostatním pracovníkům ŠPP se nyní můžeme podívat na možný návrh profesní pozice sociálního pedagoga v ŠPP.

První si však stručně vyjasníme ostatní pracovníky ŠPP a jejich pracovní náplň, poté přesuneme svou pozornost jen na sociálního pedagoga a následně z toho vytvoříme závěr.

NÁZEV POZICE	PRACOVNÍ NÁPLŇ
<b>METODIK PREVENCE</b>  (učitel se speciálním postgraduálním vzděláním)	-tvorba a realizace minimálního preventivního programu (MPP) -realizace a koordinace aktivit zaměřených na <b>prevenci rizikového chování</b> (RICH0), např. záškoláctví, šikana, závislostní chování -spolupráce s dalšími organizacemi, působícími v oblasti prevence RICH0
<b>VÝCHOVNÝ PORADCE</b>  (učitel se speciálním postgraduálním vzděláním)	-řešení výchovných problémů žáků -poskytuje <b>kariérové poradenství</b> , pomáhá v profesní orientaci a směřování žáků
<b>SPECIÁLNÍ PEDAGOG</b>  (absolvent VŠ studia oboru Speciální pedagogika)	-vedení <b>nápravných cvičení s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami</b> - <b>vyhodnocuje nápravné, reedukační a kompenzační postupy</b> -spolupráce s rodinami a rodiči dětí s postižením během provádění nápravných metod
<b>ŠKOLNÍ PSYCHOLOG</b>  (absolvent VŠ studia oboru Psychologie)	-poskytuje <b>poradenství zaměřené na výchovné, kázeňské i osobní problémy</b> -poskytuje metodickou podporu učitelům při vedení hodin -provádí <b>krizovou intervenci a může vést sebe-rozvojové programy</b> pro malé skupiny žáků (např. podpora koncentrace u dětí s ADHD) -spolupracuje s dalšími odborníky (např. klinickým psychologem)

Tabulka č. 1: Pracovní náplň pracovníků ŠPP (Zdroj-Vlastní zpracování)

Problematice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se vyjma speciálního pedagoga věnují i **asistenti pedagoga**, které škola může mít. V tomto případě se nejčastěji jedná o absolventy kvalifikačního kurzu asistenta pedagoga, kteří pro výkon přímé pedagogické činnosti ve třídě musí mít střední vzdělání s maturitou a odpovídající pedagogické vzdělání (SŠ, VOŠ nebo VŠ se zaměřením na pedagogiku). Asistentem pedagoga tedy může být i VŠ student oboru Sociální pedagogika. Asistent pedagoga pak na škole pomáhá především s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým pomáhá v rámci výuky i s přípravou na ni. Rovněž pomáhá učitelům při výuce v rámci komunikace žáka s učitelem a v rámci pomoci dětem se zdravotním postižením při sebeobsluze.

Ve škole může rovněž být i **osobní asistent**, který ovšem není zaměstnancem školy. Tento asistent má pak za úkol pracovat s konkrétním žákem a pomáhat mu při zajištění sebeobslužných činností, stravování, osobní hygieně, doprovodu do a ze školy a při přesunech na další mimoškolní aktivity. A v neposlední řadě, učitel, výchovný poradce, psycholog či speciální pedagog mohou na škole plnit funkci **koordinátora pro inkluzi**. Tento koordinátor má v náplni práce zajišťování a vyhodnocování podpůrných opatření a koordinaci komunikace mezi jednotlivými aktéry (škola – žák – rodič – školské poradenské zařízení) a zajišťování veškeré organizace a administrativy.

Jak je tedy vidět, pracovníků, kteří mohou ve škole s žáky vyjma učitelů pracovat a ovlivňovat je, je opravdu mnoho. Je proto důležité zdůvodnit, proč by se k nim měl přidat ještě sociální pedagog a co tedy v možnostech rozšířeného modelu schází. Sociálnímu pedagogovi je potřeba věnovat zvláštní pozornost, neboť je stále jeho místo ve škole legislativně problematické a škol, které mají na svém působišti i sociálního pedagoga, je velmi málo. Z tabulky, která je výše přiložena můžeme vysledovat určitou stručně řečenou pracovní náplň pracovníků ŠPP. Ona stručnost je z důvodu toho, neboť se pracovní náplně v řadě možností kříží, což může představovat výhodu, ale i jistou chaotičnost v přehlednosti. Při velkém výčtu kompetencí a činností oněch pracovníků, je pro veřejnost často problematické se v těchto pozicích orientovat a vůbec říci, kdo má jaký úkol, což může prostor pro přijetí nové pozice na škole ještě ztěžovat.

Absolvent VŠ v oboru Sociální pedagogika může vykonávat profesi asistenta pedagoga, výchovného poradce i metodika prevence. Sociální pedagog pak ve škole dokáže vytvářet propojení mezi školou a jinými subjekty (např. obcí či policií) a dále může působit jako prostředník (mediátor) mezi školou a rodinou. A co je rovněž důležité, v případě potřeby je schopen poskytnout pedagogům informace týkající se zázemí žáka.

Tuto rovinu, do takové míry, ve škole jiný pracovník nabídnout nemůže. Ono cenné propojení s rodinou žáka a možnost tak podat škole hlubší kontext z rodinného zázemí je klíčová pro celkové pochopení žáka a vytváří tak škole další možnosti v rámci jeho pozitivního ovlivňování. Je to velmi podstatné, neboť žák v rodinném prostředí tráví většinu času a toto prostředí jej tak logicky ovlivňuje nejvíce. Jeho propojení s rodinou se ve škole neztrácí, nýbrž žáka ovlivňuje neustále. Rodinné problémy, rozvod, závislostní chování, je jen malý výčet toho, co může dítě doma zažívat a co pak logicky ovlivňuje nejen jeho studijní výsledky. Škola by od tohoto prostředí jako výchovná, vzdělávací a sociální instituce neměla stát opodál, ale měla by se aktivně podílet na případném zlepšení i oněch rodinných podmínek v rámci zajištění rovných studijních podmínek pro všechny studenty apod.

Jak pak můžeme vidět z příložené tabulky, výchovný poradce i školní metodik prevence je nejčastěji učitel se speciálním postgraduálním vzděláním a sociální pedagog obě tyto pozice může díky svým kompetencím zastávat. Je proto dobré se zamyslet nad tím, zdali není pro školy výhodnější mít na svém působišti sociálního pedagoga, který je vysokoškolsky vzdělaný v oboru, který obsahuje jak znalosti metodika prevence, tak výchovného poradce. Ti mají své pevné místo v základním (a tudíž) povinném poradenském modelu služeb na všech ZŠ (dále i SŠ a SOŠ), nicméně tyto školy by mohly mít jednoho pracovníka, který zastává obě pracovní pozice. Na straně druhé, i bez změny základního modelu poradenských služeb, je stále výhodné zahrnout sociálního pedagoga alespoň v onom rozšířeném modelu a počítat s ním tak v zákoně 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, což tak stále učiněno není.

Nyní se po zamyšlení se nad touto úvahou můžeme podívat na to, jaké roviny by tímto aktem škola pokryla a dále je blíže objasníme ruku v ruce s teoretickými východisky.



Schéma č.1: Základní roviny ovlivňující žáka ve škole (Zdroj-vlastní zpracování)



Dle výše zobrazeného schématu jsme základní roviny každé školy rozdělily na vzdělávací, sociální a psychologickou.

Rovinu vzdělávací není potřeba dále specifikovat, samotné MŠMT o škole mluví jako vzdělávací instituci, kde učí učitelé neboli pedagogové.

Rovinu sociální můžeme obhájit pomocí již dříve zmíněného Heluse, který chápe školu jako sociální instituci a tvrdí, že škola je institucí právě pro socializaci dětí a mládeže a že širší spektrum socializačních vlivů a procesů dotváří soustavným, systematickým a odborně řízeným působením, orientovaným především na vzdělávání a osobnostní rozvoj v procesu výuky. (2015, s. 260). Samotný pojem sociální pedagog pak vytváří hezkou korelaci k této rovině sociální, neboť název profese sociální pedagog se skládá ze slov „sociální“ a „pedagog“. I Klíma (1993, in Kraus, 2001, s. 34) pak vidí sociálního pedagoga následovně: „Lze ho charakterizovat jako specializovaného odborníka vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné působení na osoby a sociální skupiny především tam, kde životní způsob, životní praxe těchto jednotlivců či sociálních skupin se vyznačuje destruktivním či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a utváření vlastní identity.“ Má tedy dvojitou dimenzi. Jednak sociální (díky níž se dokáže orientovat v sociálních událostech) a pedagogickou (představující schopnosti, které tato profese využívá k realizaci svých aktivit).

Rovina psychologická byla mezi tři základní roviny zařazena ze zcela zjevných důvodů, neboť samotná Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje duševní zdraví jako „stav pohody, v němž každý jedinec naplňuje svůj potenciál a dokáže zvládat běžné stresy v životě, dokáže produktivně a plodně pracovat (nebo studovat) a dokáže se podílet na fungování své komunity“. Z tohoto tedy vyplývá, že duševní zdraví výrazně ovlivňuje vzdělávací proces jako takový a kdo jiný by s ním měl pracovat než odborník na duševní zdraví, psycholog.

Tímto způsobem by tedy škola pokryla všechny tyto roviny a nabídla by tak všem studentům komplexní pomoc při vzdělávání. Z modelu základního a rozšířeného jsme zde nicméně opomněli školního speciálního pedagoga, což je z důvodu toho, že není podmínkou, že by každá škola měla na svém působišti studenty, kteří potřebují speciálně-pedagogický přístup, pokud však má (což je vysoce pravděpodobné), bylo by vhodné speciálního pedagoga stále nechat v rozšířeném modelu. V případě žáků, kteří potřebují speciální vzdělávání, je pak možno zároveň využít pomoci z řad asistentů pedagogů, a to pod metodickým vedením ŠPP.

Tímto by tak model základní zahrnoval sociálního pedagoga (s plněním povinností metodika prevence i výchovného poradce) a školního psychologa.

## 2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG V ZŠ

Název profese sociální pedagog se skládá ze slov „sociální“ a „pedagog“. Podle Nového akademického slovníku cizích slov má slovo *sociální* tři významy: 1. týkající se lidské společnosti a vztahů mezi lidmi v ní, 2. týkající se snahy o zlepšení společenských problémů a životních podmínek jednotlivce ve vztahu ke společnosti, 3. týkající se životních podmínek jednotlivce ve vztahu ke společnosti a státu a jeho hmotného zabezpečení (Kraus, 2011, s. 736). Slovo pedagog zase znamená učitel, vychovatel (Kraus, 2011, s. 606). Celé spojení by se tedy mohlo vyložit jako učitel zaměřený na práci s lidmi. Profese sociálního pedagoga je sice v mnoha ohledech blízká profesi učitele, psychologa či psychoterapeuta, ale nemá žádné standardizované předlohy, kterými by se mohla řídit (Kraus, Poláčková, 2001, s. 34).

Definice sociálního pedagoga je dle Klímy (1993, in Kraus, 2001, s. 34) následovná: „Lze ho charakterizovat jako specializovaného odborníka vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné působení na osoby a sociální skupiny především tam, kde životní způsob, životní praxe těchto jednotlivců či sociálních skupin se vyznačuje destruktivním či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a utváření vlastní identity.“ Má tedy dvojí dimenzi. Jednak sociální (díky níž se dokáže orientovat v sociálních událostech) a pedagogickou (představující schopnosti, které tato profese využívá k realizaci svých aktivit).

Nicméně jak již bylo řečeno, profese SP v modelu školních poradenských služeb není dosud zahrnuta. A co víc, tato profese podle české legislativy ani neexistuje, neboť není uvedena ani v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ani v nařízení vlády číslo 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě. Tománek a Glogarová v časopisu *Školní poradenství v praxi* (č.2/2015) zmiňují, že absolvent sociální pedagogiky je tedy v České republice nucen působit na pracovních pozicích jiných profesí, např. jako učitel-vychovatel, pedagog volného času, asistent pedagoga, metodik prevence, výchovný poradce či sociální pracovník. Je však nutné podotknout, že sociální pedagog je absolvent VŠ v akreditovaném oboru Sociální pedagogika a stále více VŠ toto studium nabízí. Momentálně se jedná o 8 vysokých škol. V kontextu tohoto faktu je dobré zmínit, že u samotných sousedů ČR je přitom situace diametrálně odlišná. Např. v Německu má sociální pedagog ve škole hlubokou tradici a je zde rozpracován funkční systém školní sociálně-pedagogické práce s důrazem na individuální práci s dětmi se specifickými poruchami učení a na prevenci. Velmi silné základy v oblasti sociální pedagogiky je možné vnímat i v sousedním Polsku, kde je pozice sociálního pedagoga pojmenována jako školní pedagog. Kromě toho, že je tato pozice stabilní, tak se neustále vyvíjí s ohledem na vývoj společnosti.

Obor Sociální pedagogika je možno v ČR studovat na těchto vysokých školách:

- Univerzita Karlova v Praze
- Masarykova Univerzita v Brně
- Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
- Univerzita Palackého v Olomouci
- Univerzita Hradec Králové
- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
- Ostravská univerzita v Ostravě
- Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Nabídka studia oboru Sociální pedagogika je tedy široká, avšak uplatnění v modelu školních poradenských služeb pokulhává. Zavedení této pozice do českých škol je stále diskutabilní a problémovou otázkou, avšak v mnoha jiných zemích je přítomnost sociálního pedagoga ve školách již samozřejmostí. Jak ukazuje zkušenost jiných zemí, a to nejen těch pro ČR sousedních. Např. i USA je jasným příkladem toho, že školní sociální práce může být významným přínosem v rámci úsilí vzdělávacích systémů o vyrovnání šancí na úspěch při vzdělávání bez ohledu na sociální původ a podmínky žáků.

Školní sociální práce by měla primárně přispívat k tomu, aby školy byly schopny naplňovat své poslání. Na tomto tvrzení se shoduje jak její vymezení v české Encyklopedii sociální práce (Tokárová, Matulayová, 2013), tak Americká asociace pro školní sociální práci (SSWAA, 2017), jejíž aktuální vymezení cíle ŠSP zní následovně: „Napomáhat školám naplňovat jejich poslání, kterým je vytváření prostředí pro výuku, učení se a pro získávání kompetencí a důvěry, a to zejména v těch oblastech, kde je pro dosažení úspěchu žáka klíčová spolupráce mezi rodinou, školou a komunitou.“ Školní sociální práce tak nemá formulovat své cíle nezávisle na cílech vzdělávacího systému, resp. ale má mít v rámci vzdělávacího systému podpůrnou roli.

Je tedy vidět, že oproti řadě zahraničních zemí, ČR v otázce školní sociální práce značně zaostává a nemá ve školním systému své pevné místo. Na druhou stranu je potřeba hledat i pozitiva této situace, čímž může být nynější možnost se ze zahraničních zemí poučit a případně se v některých ohledech i inspirovat. Výhodou je dozajista i jistá svoboda a prostor, který má SP vytvořen, pro hledání onoho ideálního uplatnění sociálního pedagoga ve škole.

## 2.1 Sociální pedagog v kontextu historického vývoje

Sociální pedagog ve škole si v České republice své místo teprve hledá a v praxi je spíše ojedinělým jevem. Proto jsem se rozhodla tuto kapitulu spíše zaměřit na historii sociální pedagogiky jako takové, a to v kontextu významných osobností, které se o její vznik zasadili a kteří ve svých dílech odkazují na výchovu a vzdělávání, což přímo souvisí s touto prací.

V první řadě je důležité říct, že sociální pedagogika čerpá z poznatků různorodých významných historických osobností. Tématy sociální pedagogiky se ve svých dílech zabýval již pedagog, spisovatel a filozof Jan Amos Komenský (1592-1670), který si často ve svých dílech uvědomoval důležitost výchovy a vzdělání, což bylo dle Komenského, prostředkem pro kultivaci člověka. Jeho nejvýznamnější díla jsou např. *Labyrint světa a ráj srdce*, *Orbis pictus* či *Velká didaktika*. Právě v knize *Velká didaktika* pak pojednává o umění učit a jsou v něm vyjádřeny i didaktické požadavky včetně např. principu přiměřenosti, při kterém má být výuka vedena s ohledem na věk a individuální zvláštnosti žáka, v čemž lze spatřit jasná spojitost se sociální pedagogikou, rovněž tak v úsilí o dostupnost vzdělání pro všechny bez rozdílu a kladení důrazu na respektování přirozeného vývoje dítěte.

Velmi významným představitelem pro sociální pedagogiku je i další český pedagog a filozof Gustav Adolf Lindner (1828-1887). Ten mimo jiné vycházel z učení J. Amose Komenského a rovněž si jako Komenský uvědomoval význam výchovy a stejně tak prostředí, které člověka obklopuje, což je patrné z jeho děl „*Všeobecné vychovatelství*“ a „*Všeobecné vyučovatelské*“, kde mimo jiné formuluje pedagogické požadavky na výchovu a vzdělávání. Za základ české sociální pedagogiky je pokládáno právě Lindnerovo dílo a to „*Pedagogika na základě nauky o vývoji přírodním, kulturním a mravním*“. Na Lindnerův odkaz bohužel dlouho nikdo nenašel a ani po roce 1948 tomu nebylo jinak.

Problémům společnosti se však věnoval např. i význačný sociolog, filozof, vysokoškolský pedagog a státník Tomáš Garrigue Masaryk (1850–1937), který je autorem řady prací, ve kterých upozorňuje na nutnost vzdělání a výchovy, přičemž za nejpodstatnější považuje mravní výchovu (Procházka, 2012, s. 58). Rovněž pedagog a sociolog Arnošt Inocenc Bláha (1879–1960) se zabýval výchovou, a to především vlivu prostředí na výchovu jedince. Dále se věnoval i přímo sociálně pedagogickým tématům, a to ve svém díle „*Sociologie dětství*“. Avšak poté v poválečném období (po roce 1945) a v období socialismu se sociální pedagogika příliš nerozvíjela, naopak, spíše stagnovala.

Velká změna nastala až po roce 1989, kdy v souvislosti se společenskými změnami vznikala větší prostor pro sociální pedagogiku. Sociální pedagogika se v této době začíná vyučovat také jako studijní obor na různých středních i vysokých školách s pedagogickým zaměřením. K důležitým osobnostem, které se zasloužily o rozvoj sociální pedagogiky jako vědní disciplíny patří ku příkladu prof. Blahoslav Kraus, autor řady publikací pojednávajících o sociální pedagogice, který je mimo jiné autorem významné publikace *Základy sociální pedagogiky*. Mezi dalšími osobnostmi se jedná např. o Zlatici Bakošovou, Miroslava Procházku či Věru Poláčkovou, která se spolu s Krausem podílela na vzniku knihy „Člověk, prostředí, výchova“. Mezi další osobnosti sociální pedagogiky můžeme zařadit Klapilovou, Haškovce nebo Mühlpachra.

V ČR je tedy celá řada osobností, která se věnovala a stále věnuje sociální pedagogice, avšak její vznik zde nehledejme. Vznik sociální pedagogiky je dozajista možné vysledovat v zahraničí, avšak nelze určit kdo je jejím oficiálním zakladatelem, protože řada autorů se v této problematice rozcházejí a považuje za zakladatele sociální pedagogiky rozličné osobnosti. Vznik sociální pedagogiky jako vědní disciplíny je však nejčastěji spojován s německou pedagogikou druhé poloviny 19. století jako reakce na individuálně pojímanou pedagogiku a herbartismus (Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001). Podle H. Marburger (1979) byl vznik sociální pedagogiky do jisté míry reakcí na sociálně-politickou situaci v Německu v 2. polovině 19. století, která byla ovlivněna německým sociálnědemokratickým hnutím a sociální pedagogika měla napomáhat v boji se sociálním nebezpečím, přispívat ke snižování společenských rozdílů a stabilizaci společnosti (Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001, s. 22). Název sociální pedagogika zavedl podle Schillinga (1999, s. 109) Karel Mager v roce 1848. Další autoři (Wroczyński, 1968; Klapilová, 1996; Kraus, 2001) uvádějí jako autora názvu F. Adolfa Diesterwega, který jej použil ve své práci *Rukověť ke vzdělání pro německé učitele*. Problém je však v tom, že dále onen pojem sociální pedagogika nerozvádí a blíže se jím nezabývá.

Pokud se však podíváme ještě hlouběji do minulosti, za představitele a možného zakladatele sociální pedagogiky můžeme považovat např. i švýcarského filantropistu a pedagoga Johanna Heinricha Pestalozzi (1746–1827) jenž je autorem knihy *Linhart a Gertruda* a který formuloval základní teze, o něž se v současné době opírá a rozvíjí sociální pedagogika: teze o výchovné úloze prostředí a teze o potřebě záměrných činností při utváření kladných vývojových podnětů v prostředí, které jsou totožné s cíli záměrných výchovných činností (Wroczyński, 1968, s. 48).

## 2.2 Kompetence sociálního pedagoga

Sociální pedagog musí mít k výkonu své profese a k výkonu činností a aktivit spojených s touto profesí jisté kompetence. Kompetence sociálního pedagoga vyplývají z obecného zaměření sociální pedagogiky, ze struktury školského poradenského pracoviště či z potřeb žáků a školy apod.

Sociální pedagog jako odborník, který se zabývá sociální pomocí jednotlivcům, skupině nebo komunitě, jež se dočasně nebo trvale nachází v problémové situaci vyžadující společenskou sociální intervenci, potřebuje ke své práci disponovat určitými kompetencemi. (Hudecová, 2010, s. 190). Kraus (2008, s. 200) uvádí, že tyto kompetence představují požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí, praktických dovedností a profesionálně-etickou identitu.

Zlatica Bakošová (2005) chápe kompetence sociálního pedagoga jako schopnosti, které jsou u profesí v současné době více ceněny než rozsah samotných znalostí s tím, že tyto kompetence jsou podmíněny vysokoškolským vzděláním a praxí. Bakošová tyto kompetence zasazuje do prostředí školy a domnívá se, že sociální pedagog by měl pracovat jak s žáky, tak s pedagogy. S žáky by měl řešit jejich začlenění do kolektivu, sociální komunikaci, jejich problémy v rodině či záškoláctví, šikanu a závislosti. Mezi specifické kompetence autorka řadí:

- Kompetence edukační: zde řadí např. schopnost tvořit teorie sociální pedagogiky, výzkumné projekty, pedagogickou terminologii či schopnost být vzdělavatelem budoucích sociálních pedagogů. Sociální pedagog by také měl být schopen tvořit vzdělávací projekty pro děti a mládež a být jejich vychovatelem, který podporuje jejich osobnostní růst, lidskost, komunikaci, úctu a další osobnostní vlastnosti.
- Kompetence reedukační: této kompetenci předchází diagnostika odklonu od normy, tedy diagnostika různých problémových situací. Sociální pedagog by ji měl být schopen provést různými způsoby jako např. povzbuzením či přímým zásahem do prostředí, což je časově náročný proces, jehož výsledky se dostaví až za určitou dobu.
- Kompetence poradenská: sociální pedagog by měl naslouchat klientovi a snažit se mu pomoci ujasnit si životní cíle, aby sám dospěl k problému a jeho řešení. Zároveň by měl hledat takovou formu pomoci, aby klient nepotřeboval terapii, ale pomohl si sám a rozhodnout tak, co je pro něj nejlepším řešením.

- Kompetence preventivní: sociální pedagog by měl být schopen vykonat prevenci, a to v případě, že se jedná o prevenci univerzální nebo sekundární. V případě univerzální prevence je cílem vytvořit ve společnosti atmosféru přijetí a pochopení. V případě sekundární prevence je cílem klientům poskytnout pozitivní vzory chování. Terciární prevenci však sociální pedagog neprovádí.
- Kompetence manažerská: sociální pedagog by měl být schopen organizovat a koordinovat práce s různými odborníky, kteří se mají starat o klienta (např. psycholog, soc. pracovník, pracovník úřadu práce, pracovník obecního úřadu apod.). (Bakošová, 2008, s. 193-196)

Zlatica Bakošová (2008) zasazuje kompetence do prostředí školy. Škola však není jediným možným polem působnosti sociálního pedagoga, a proto se pojdme podívat i na výčet kompetencí, který není zaměřen na toto prostředí. Procházka (2012) takový výčet nabízí a charakterizuje profesní kompetence sociálního pedagoga v následujících pěti oblastech:

- Kompetence výchovně vzdělávací: sociální pedagog by měl být odborník, který dokáže působit jednak v roli výchovné, tak na poli sebevýchovy a vzdělávání. Procházka (2012) také zmiňuje nutnost sociálního pedagoga být příkladem při vyrovnávání se s překážkami, z čehož pak vyplývá i důležitost samotné osobnosti sociálního pedagoga jako odborníka, který má být vzorem ostatním.
- Kompetence poradenská: sociální pedagog by měl být schopen volby vhodného přístupu v rámci poradenství, vedení poradenského dialogu a navržení vhodných řešení, což sociálního pedagoga staví do pozice, kdy by měl být schopen klienta vyslechnout, jeho situaci vyhodnotit a následně mu dát radu, jak dále postupovat.
- Kompetence preventivní: sociální pedagog by měl být schopen vykonávat především primární a sekundární prevenci.
- Kompetence manažerská: sociální pedagog by měl být schopen spolupracovat i s jinými odborníky a institucemi a měl by mít základní povědomí o tom, co nabízí za služby, jaké mají kompetence a co jim legislativa ukládá za práva a povinnosti. Rovněž by měl být schopen připravit žáka, kterého do těchto služeb odesílá na tyto služby s tím, že by měl být schopný žákovi vysvětlit, jak bude následná péče vypadat a co ho čeká. Zároveň by měl být schopen s žákem provést základní diagnostiku, kterou i se všemi poznatky a případnou dokumentací předá následně odborníkovi, díky čemuž je schopen danému odborníkovi podat celistvý obraz o dané situaci.

Sociální pedagog zároveň žáka pouze neodesílá, ale je také dalším odborníkům i nadále nápomocen a zajišťuje odbornou komunikaci mezi nimi.

- **Kompetence reedukační:** sociální pedagog by měl být spíše terénním pracovníkem školy, který je schopen v přirozeném prostředí identifikovat problematické chování a nepozorovaně vstoupit do dané situace, což rovněž znamená, že přítomnost sociálního pedagoga musí být ve školním kolektivu běžná a nesmí působit rušivě. Ideální by tedy na základě této kompetence bylo, aby sociální pedagog ve škole vykonával např. pedagoga vykonávajícího pedagogický dohled v rámci různých školních akcí, exkurzí a výletů, kde je většinou sociální klima neformálnější a uvolněnější, přičemž by mu toto klima umožnilo nahlédnout do problematiky kolektivu a jednotlivců, která by se v běžném školním prostředí neprojevila nebo se projevila až při eskalaci oné problematiky.

(Procházka, 2012)

Je patrné, že se Zlatica Bakošová s Miroslavem Procházkou ve většině kompetencí shoduje, nicméně v jejich pohledu na kompetence sociálního pedagoga lze přirozeně spatřit i rozlišnosti. Z dalších osobností, které se snaží kompetence sociálního pedagoga popsat je to např. Walterová, Kraus a Poláčková či Chudý. Ti ve zkratce kompetence sociálního pedagoga vnímají takto:

- Kompetence dle Walterové: profesní, oborové, psychologicko-poradenské, organizační a řídicí, komunikativní, diagnostické a intervenční a kompetence reflexe vlastní činnosti
- Kompetence dle Krause a Poláčkové: informativní a formativní
- Kompetence dle Chudého: edukační, sociálně-výchovné, preventivní, resocializační a převýchovné, poradenské, diagnostické, metodologické a kompetence decizní

Kompetence poradenská a preventivní se tedy z těchto porovnání pohledu šesti autorů (Bakošová, Procházka, Walterová, Kraus, Poláčková a Chudý) na kompetence sociálního pedagoga ukázaly jako ty nejčastěji zmiňované, z čehož se nicméně nedá dělat závěr, neboť se jedná o malý vzorek autorů s tím, že u větší poloviny nebyly výčty kompetencí ani blíže vysvětleny a především, každý autor pojímá výčet oněch kompetencí s akcentem na různá možná prostředí působnosti onoho sociálního pedagoga. Cílem této kapitoly nicméně bylo přiblížit různé pohledy na kompetence sociálního pedagoga s tím, že žádný pohled není vnímán jako lepší než ten další, ale každý pohled přináší možné obohacení pohledu druhého.



## 2.3 Činnosti sociálního pedagoga

Činnosti sociálního pedagoga jsou značně různorodé, což je zcela pochopitelné v kontextu s tou skutečností, že sociální pedagog vyniká schopností pracovat s každým členem společnosti.

Za dominantní činnost je však možné považovat činnost „klientského“ charakteru, která spočívá v intervenční interakci s psychosociálním světem vychovávaného usnadňující změnu, a to ve smyslu jeho individuálního rozvoje, sociálních kompetencích či zvládnání náročných životních situací. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 35)

Pokud se však zaměříme na prostředí školy, tak v rámci prevence, intervence a poradenství by měl být sociální pedagog schopen poskytovat odbornou činnost pro děti a žáky ohrožené sociálně patologickými jevy, ze sociálně znevýhodněného prostředí, drogově závislým, jinak znevýhodněným jedincům, zákonným zástupcům, ale také pedagogickým zaměstnancům. (Laca, 2014, s. 142)

Činnosti sociálního pedagoga vykonávané ve školách můžeme rozdělit do sedmi oblastí. Moravec (Moravec et al., 2015, s. 8-9) je definuje takto:

- Vzdělávací a osvětová činnost: tato činnosti spočívá v realizaci programů a projektů zaměřených na žáky, učitele, rodinu a komunitu
- Sociálně-výchovná a preventivní činnost: tato činnost směřuje ke zvyšování sociálních dovedností žáků, k vytváření jejich zdravého životního stylu, k předcházení jejich sociálnímu vyloučení a k předcházení xenofobie a rasismu
- Podpůrná, intervenční a ochranná činnost: tato činnost si klade za cíl podporu žáků v obtížných životních situacích, podporu žáků národnostních menšin a intervenci žáka při ohrožení sociálně patologickými jevy
- Poradenská a mediační činnost: tato činnost je zaměřená na řešení konfliktů ve škole, a poskytování sociálního a pedagogického poradenství
- Reedukační činnost: tato činnost se zaměřuje na programy, projekty a činnosti směřující ke změně návyků, vzorců a strategií chování žáků
- Analyticko-diagnostická a depistážní činnost: tato činnost spočívá v provádění analýz, diagnostiky prostředí, klimatu školy, třídy a vyhledávání žáků ze sociálně znevýhodněného, zanedbávajícího a ohrožujícího prostředí

- Koordinační a organizační činnost: tato činnost spočívá ve spolupráci s obcemi a odbornými službami při plánování prevence.

Ingrid Emmerová (2009) pak na činnosti sociálního pedagoga konkrétně v základní i střední škole pohlíží takto:

- Realizace primární prevence sociálně patologických jevů
- Koordinace prevence drogových závislostí aj. sociálních problémů
- Organizace volnočasových aktivit dětí a mládeže
- Sociální poradenství
- Aktivní spolupráce se žáky ze znevýhodněného rodinného prostředí
- Spolupráce s rodiči

Bez ohledu na školní prostředí, činnosti sociálního pedagoga pak např. Kraus vidí takto: 1) výchovného působení ve volném čase, 2) poradenské činnosti vykonávané na základě diagnostiky a sociální analýzy problému a životní situace nebo výchovného prostředí, v němž se vychovávaný nachází, 3) reedukační a resocializační péče i terénní práce. (Kraus, 2008, s. 199)

Jak tedy vidíme, i na činnosti sociálního pedagoga, se dá pohlížet z různých možných úhlů pohledů. Souhrnně lze říci, že pracovní činnosti sociálního pedagoga mají především výchovný charakter, avšak patří zde i činnosti organizačního a manažerského charakteru (ve škole např. spolupráce s rodiči, pedagogickými pracovníky, sociálními pracovníky a dalšími odborníky). Tyto činnosti jsou zaměřeny jak na děti a mládež, s čímž počítá tato práce, tak i na klienty dospělé a seniory.

## **2.4 Možnosti sociálního pedagoga v rámci ŠPP**

V předchozích kapitolách byly vymezeny kompetence i činnosti sociálního pedagoga na základní škole i mimo ni. Rovněž byl vymezen sociální pedagog vůči ostatním pracovníkům školního poradenského pracoviště. V této podkapitole se nyní soustředíme na možnosti sociálního pedagoga v poradenském pracovišti s akcentem na spolupráci s ostatními pracovníky školního poradenského pracoviště. Neboť role sociálního pedagoga na škole úzce souvisí s výchovným poradcem, metodikem prevence, speciálním pedagogem či školním psychologem. Všichni se navzájem doplňují a měli by spolu spolupracovat a hledat ideální spolupráci ku prospěchu celé školy.

Jak již bylo zmíněno, standardní činnosti jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště jsou specifikovány v příloze č. 3 novely vyhlášky č. 197/2016 Sb s tím, že školní poradenské pracoviště poskytuje odborné služby ve smyslu vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Nicméně jejich zajištění jednotlivými profesemi může být na jednotlivých školách různé, a to v závislosti na žákovské populaci, typu školy, zapojení odborníků (model základní / model rozšířený) a jejich profesní profilaci či složení pedagogického sboru apod.

Za činnosti školních poradenských pracovišť, které jsou ve školách zřízeny, vždy zodpovídají ředitelé, kteří delegují určité kompetence na jednotlivé členy ŠPP. Výchozí premisou úspěšné činnosti školního speciálního pedagoga ve prospěch žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků s přechodnými problémy dané školy je právě funkční ŠPP. (Jurkovičová, Regec, V. 2013). Za funkční ŠPP i míru spolupráce mezi členy školního poradenského pracoviště tedy na prvním místě zodpovídá a koriguje, ředitel dané školy.

„Pro optimální fungování ŠPP je nutné: vytvořit konkrétní koncepci poskytování poradenských služeb v dané škole; dohodnout se na odborných kompetencích jednotlivých odborníků; pověřit některého z odborníků koordinací činností ŠPP; nastavit pravidla fungování ŠPP, včetně pravidel pro spolupráci a pravidelných setkání členů týmu; koordinovat spolupráci s odborníky mimo školu; vytvořit pravidla komunikace a přenosu informací v dané škole (s vedením školy, učiteli, rodiči, žáky), s dodržováním zákona č. 101/2000 Sb. ve znění pozdějších předpisů; vytvořit systém dokumentace ŠPP, včetně dokumentace jednotlivých zapojených odborníků; vytvořit informační systém ŠPP (web, nástěnka, osobní prezentace členů ŠPP na rodičovských schůzkách, na Dnu otevřených dveří apod.); zajistit materiální vybavení ŠPP (pracovna odborníků pro chráněné jednání s klienty, počítač, diagnostické nástroje, pomůcky pro reedukaci a intervenci apod.)“ (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013, s. 27).

Míra spolupráce mezi členy ŠPP tedy na prvním místě závisí na řediteli a poté na samotných členech. Ředitel by měl korigovat, zda míra spolupráce mezi členy ŠPP je optimální a zasáhnout v tom případě, když tomu tak není.

## **2.5 Sociální pedagog ve škole a současná situace**

Přítomnost sociální pedagogiky se jeví v současné době jako velmi přínosná a nezastupitelná, neboť kromě pomoci jedincům při zvládání jejich složitých životních situací působí také v oblasti prevence před riziky. (Potměšilová, 2013, s. 80)

Nicméně současná škola je zatížena mnoha činnostmi, pro které nejsou učitelé cíleně připraveni, a tak se často stává, že důležité aktivity, jako je například prevence sociálně-patologických jevů, ale současně i cílený sociální rozvoj žáků, jsou na mnohých školách realizovány nekvalifikovaně a nad rámec primárních úkolů (vzdělávání). Sociální pedagog by přitom mohl nabídnout celé spektrum aktivit a činností směřujících nejen k žákům, ale i k učitelům. (Gulová, 2014).

Přitom již v roce 2014 předložila Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice Parlamentu ČR zdůvodňující zprávu, kde uvedla, že ve školách a školských zařízeních se zvyšuje poptávka po řešení problémů vyplývajících mj. z nefunkčního rodinného zázemí žáků. Tyto problémy se týkají komunikace s rodinou obecně, nedostatečné domácí přípravy, záškoláctví nebo jiných kázeňských obtíží žáků. Další problémy může mít pak i rodina samotná (může být neúplná, sociálně znevýhodněná, mít tendence k závislostnímu chování apod.). Všechny tyto problémy pak negativně ovlivňují vzdělávání žáků, klima školy a třídy, ale i vztahy mezi školou, rodinou a komunitou. K jejich řešení je nutno využívat specifické metody a postupy, které kombinují práci s jedincem a práci s prostředím, avšak sociální pedagog se mezi pedagogickými pracovníky podle zákona o pedagogických pracovnících stále nenachází. Legislativní ukotvení je tedy bezesporu problém, a to společně s problematikou financování této pozice. Tyto problémy je proto potřeba aktivně řešit, jelikož sociální pedagog je na škole bezesporu potřebný, jak potvrzuje mimo jiné i zahraniční zkušenost.

### **2.5.1 Sociální pedagog ve škole z pohledu zahraničí**

V současné době se školní sociální práce realizuje asi ve 49 zemích, jejich počet se však každý rok zvyšuje. James C. Raines et al. (2010) uvádí, že až do roku 1990 byla hlavní asociací pro sociální práci NASW (National Association of Social Work), po roce 1990 vznikla asociace zaměřena konkrétně na školní sociální práci, jmenuje se SSWAA (School Social Work Association of America). Skalová (2013) ve své práci uvádí, že důležitým rokem v rozvoji školní sociální práce byl rok 1978, ve kterém vznikly první standardy školní sociální práce. S vývojem bylo potřeba, aby činnost školních sociálních pracovníků byla měřitelná, definovaná a vyjasněná, z tohoto důvodu byly v roce 1976 sepsány Standardy kvality školní sociální práce (Allen-Meares, 2013). Tyto standardy byly sepsány NASW a byly postupně aktualizovány v závislosti na změnách zákona, vzdělávací politiky státu nebo nových poznatcích vyplývajících z výzkumů (Allen-Meares, 2013). V zahraničí má sociální činnost ve školách mnohaletou tradici. Naprosto obvykle pracují sociální pracovníci na školách v USA nebo Kanadě. Kladné zkušenosti pak reflektují i státy západní Evropy.

### 3 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG V ZŠ

Gajdošová et al. (2010) školního psychologa (ŠP) definuje jako samostatného psychologa, který zabezpečuje duševní zdraví žáků a studentů ve školních podmínkách. Kolář et al. (2012) naproti tomu tvrdí, že školní psycholog poskytuje pomoc nejen žákům a studentům, ale také i učitelům a rodičům. ŠP je dle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících zařazen do systému pedagogických pracovníků a je jednou z pozic, která je součástí rozšířeného modelu poradenských služeb. Školní psycholog nicméně ve škole nemá pedagogický úvazek, což jednoduše znamená, že neučí a neměl by ani suplovat. Tak je učiněno z toho důvodu, že kombinace pedagogického působení a psychologické činnosti u dětí ve škole kde působí není žádoucí. Školní psycholog musí být vysokoškolsky vystudovaný, a to v oboru psychologie.

Školní psycholog se zaměřuje na zvládání role žáka, jeho motivaci a profesní orientaci apod. (Auger, 2005) Rovněž se zabývá depistáží a diagnostikou jednotlivců, ale provádí i ankety a dotazníky týkající se třídního i školního klimatu. Dále provádí konzultační, poradenské a intervenční práce, které spočívají ve vedení krizové intervence, individuální i skupinové práce s žáky či řešení problémů žáků při učení. Často však ve škole nemá plný pracovní úvazek, a je tak ve škole např. jen v konkrétní dny.

Hubertová (2014) uvádí, že největší podíl činnosti v její praxi školního psychologa představuje intervence, dlouhodobé individuální vedení dětí, konzultace s rodiči, učiteli a asistenty pedagogů (asi 65 % činnosti). Následuje diagnostika (cca 15 % činnosti), poté skupinová práce s třídním kolektivem, učiteli a asistenty pedagogů (cca 10 %) a administrativa (cca 10 % činnosti). Palová a Šmahaj (2020) ve výsledcích svého výzkumu uvádí, že v jejich výzkumném vzorku se školní psychologové nejvíce věnují individuální práci s žáky (34,92 %), skupinové práci se třídou (19,86 %), ostatní práci (administrativa aj. 16,56 %), práci s učiteli (15,38 %) a práci s rodiči (12,27 %). Jako aktivity, které školní psychologové dělají, popsali zejména diagnostiku vztahů třídního kolektivu, prožitkové hodiny, intervence, dlouhodobé preventivní práce s vybranými třídami, adaptační kurzy, třídnické hodiny či školní výlety. Zjištění Zapletalové (2001) pak ukazují, že nejvíce času školní psycholog věnuje práci s jednotlivými žáky, pokud mají menší úvazek, pak svůj čas věnují především práci s celou školní třídou.

Práce školního psychologa je rozmanitá a ve škole potřebná, neboť školní psycholog se svým vzděláním dokáže žákům, rodičům i učitelům pomoci tak, jak zde jiný pracovník nemůže.

### 3.1 Školní psycholog v kontextu historického vývoje

Za svébytný obor byla školní psychologie v mezinárodním měřítku uznána až po 2. světové válce. V roce 1948 pod záštitou UNESCO a ve spolupráci s International Bureau of Education proběhl průzkum v 54 zemích o postavení školní psychologie. Vývoj školní psychologie byl v této době velmi intenzivní zejména v USA, Velké Británii, Francii a v Německu, což nepřekvapí vzhledem k faktu, že kvalita a množství poskytování psychologických služeb byla vždy závislá na ekonomické prosperitě v daném státu.

J. Zapletalová uvádí (2001), že v polovině padesátých let byly v Evropě identifikovány čtyři typy psychologických služeb poskytovaných škole a dětem. Jednalo se o tyto typy:

- První typ – školní psycholog pracující na jedné nebo zároveň na několika školách, často spolupracující se sociálními pracovníky a lékaři
- Druhý typ – psycholog jako součást místních školských úřadů s úkolem prevence, poradenských aktivit a intervenčních zásahů
- Třetí typ – tento typ reprezentovaly dětské poradenské kliniky v čele s psychiatry a pediatry, s tím, že personál tvořili psychologové a sociální pracovníci a hlavní náplň práce představovala diagnostika
- Čtvrtý typ – tento typ představovala Asociace pro výzkum dítěte, posláním bylo koordinovat výzkumy dětí a studovat faktory závažně ovlivňující vývoj dítěte

Začátky školní psychologie konkrétně v České republice sahají až do období první republiky, kdy probíhaly první snahy o přiblížení psychologických služeb škole, žákům a učitelům. Významným představitelem a zakladatelem českého poradenství, školní psychologie a pedologie je Cyril Stejskal (Musil, 1999).

V sousedním Slovensku se pak školní psychologie rozvíjela zejména zásluhou prof. J. Hvozdíka a prof. L. Ďuriče. Jak uvádí Zapletalová (2001), prof. Hvozdík se zabýval otázkami teoretického a koncepčního modelu školní psychologie a v letech 1963 až 1983 spolupracoval na výzkumu „Podíl školní psychologie na rozvoji osobnosti žáka a zefektivnění pedagogického působení školy“. V té době se také experimentálně ověřovala práce školního psychologa a využívání jeho služeb ve školách. Nicméně v polovině sedmdesátých let minulého století tyto snahy utichly a byly obnoveny až po roce 1989.

V červnu 1990 zahájila činnost Asociace školní psychologie ČSFR. Po rozdělení České a Slovenské republiky, existovala od r. 1993 do r. 1994 pouze slovenská Asociácia školskej

psychologie. Nicméně na 3. sjezdu Asociácie v roce 1994 došlo ke schválení návrhu na vytvoření společné asociace Slovenské a České republiky.

Momentálně v ČR existuje Asociace školní psychologie, z.s., což je profesní sdružení školních psychologů, kteří si za cíl kladou hájit zájmy této profesní skupiny a rozvíjet obor školní psychologie v rámci ČR. Tato asociace je rovněž členem Unie psychologických asociací v ČR (UPA), která reprezentuje zájmy psychologů České republiky na úrovni EU a podílí se tak na standardizaci profese psychologa. Je rovněž členem ISPA (Mezinárodní asociace školní psychologie).

Školní psychologie má tedy hlubší kořeny, než jaké jsme mohli vysledovat u sociální pedagogiky, nicméně školní psycholog je členem rozšířeného modelu poradenských služeb a není pravidlem, aby byl na každé základní škole. Avšak bezesporu i díky této hlubší historii má své legislativně jasně dané místo, právě oproti pozici sociálního pedagoga.

### 3.2 Kompetence školního psychologa

Školní psycholog by měl být ve své práci schopen řešit široké spektrum potencionálních problémů a k tomu by měl mít především odborné kompetence diagnostické a terapeutické (též intervenční), které jsou ve svém obsahu odlišné od kompetencí pedagogů.

- Diagnostické kompetence: tyto kompetence vycházejí z nástrojů klinické psychodiagnostiky, mezi něž patří rozhovor, pozorování, rozbor produktů činností či anamnéza. Na základě těchto kompetencí by školní psycholog měl být schopen vytvářet vlastní databázi nástrojů, jimiž je schopen diagnostikovat osobnost žáka, její vývoj a případnou abnormalitu. Rovněž by měl být ŠP schopen na základě této kompetence posoudit úroveň rozumových předpokladů, úroveň paměti a pozornosti nebo možný výskyt specifických poruch učení. Dále by měl být schopen diagnostikovat zájmy, nadání, dovednosti jednotlivců a pozorovat žáka v celém sociálním kontextu. Měl by být schopen sledovat rodinné prostředí žáka, styl výchovy, komunikační schopnosti, vztahy ve třídě a mezi spolužáky, popřípadě poruchy chování. Jeho činnost by měla být zaměřena na dlouhodobé diferenciatně-diagnostické postupy, které povedou žáka k následné péči specialistů nebo zefektivní strategie péče o něj ve škole. (Braun et al., 2014, s. 199)
- Terapeutické (intervenční) kompetence: tyto kompetence jsou dány vzděláním a zkušenostmi školních psychologů a na základě nich by měl být schopen absolvent

psychologie provádět intervence ve třídě, podpůrnou individuální psychoterapii a dávat konzultace. Psycholog s delší dobou praxe, tedy ten zkušenější, by měl být schopen poskytovat i terapeutické intervence podle absolvovaného terapeutického směru. Vzdělání ve skupinové terapii by měl ŠP využívat při práci se třídou, a to ve skupinových aktivitách. Měl by též být schopen nabídnout rodinnou terapii, relaxace, muzikoterapii nebo drama-terapeutické aktivity. Školní psycholog sice nemůže nahradit psychoterapeutická centra, měl by s nimi však aktivně spolupracovat. (Braun et al., 2014, s. 199)

Jak tedy vidíme, kompetence, které Braun (2014) definuje, nejsou úzké, ba spíše naopak. Zejména v jeho chápání diagnostické kompetence si můžeme všimnout toho, že by dle Brauna (2014) měl být školní psycholog schopen pozorovat žáka v celém sociálním kontextu a měl by být schopen sledovat rodinné prostředí žáka, pro což rozhodně nemá dostatek času a prostoru a je zde otevřený prostor pro spolupráci se sociálním pedagogem, pro což má koneckonců sociální pedagog lepší kompetence a znalosti.

### 3.3 Činnosti školního psychologa

Na základě vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních se školní psycholog podílí na vytvoření programu poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb na škole, včetně programu pro primární prevenci a komunikuje jak s vedením školy, tak i s žáky, pedagogy, ale i se zákonnými zástupci. Zároveň vykonává činnosti:

- diagnostické a depistážní
- konzultační, poradenské a intervenční
- metodické a vzdělávací

Na základě vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních si nyní přiblížíme tyto jednotlivé činnosti s využitím právě této vyhlášky jako zdroje:



**1, Diagnostická a depistážní činnost:**

- depistáž u žáků se specifickými poruchami učení v základních (i středních) školách, depistáž a diagnostika u nadaných dětí a diagnostika při vzdělávacích a výchovných problémech žáků
- spolupráce při zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání
- zjišťování sociálního klimatu jednotlivých tříd
- screening, tvorba dotazníků a anket v rámci školy

**2, Konzultační, poradenské a intervenční:**

- péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým jsou poskytována podpůrná opatření 1. stupně (zejména pomoc při sestavování plánu pedagogické podpory a vedení) a o žáky, kterým jsou poskytována podpůrná opatření 2.-5. stupně (zejména pomoc při sestavování individuálního vzdělávacího plánu a vedení)
- podpora spolupráce třídy a třídního učitele, podpora tolerantního a multikulturního prostředí ve škole či školském zařízení a podpora pro dlouhodobě selhávající žáky ve vzdělávání
- individuální případová práce se žáky v osobních problémech (zejména konzultace a vedení) i skupinová a komunitní práce s žáky
- individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání
- krizová intervence a zpracování krize pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce, pro zákonné zástupce i konzultace při vzdělávacích a výchovných problémech dětí
- prevence školního neúspěchu žáků (zejména náprava a vedení) a koordinace preventivní práce ve třídě, včetně programů pro třídy
- kariérové poradenství, techniky a hygiena učení pro žáky

**3, Metodické a vzdělávací:**

- participace na přípravě programu zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání (a participace na přípravě přijímacího řízení ke vzdělávání ve střední škole)
- metodická podpora při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, metodická pomoc třídním učitelům a metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele, včetně podpory při tvorbě školního vzdělávacího programu

- pracovní semináře pro pedagogické pracovníky, konzultace a metodické vedení, včetně účasti na pracovních poradách školy
- koordinace poradenských služeb poskytovaných ve škole (zejména výchovného poradce, školního metodika prevence a třídních učitelů) a koordinace poradenských služeb mimo školu včetně spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, zdravotnickými a dalšími zařízeními
- osvěta a besedy pro zákonné zástupce
- prezentační a informační činnost

Školní psycholog má tedy široký záběr činností a na jedné straně je podřízeným ředitele školy a na straně druhé je zodpovědný především za své klienty a musí všechny činnosti vykonávat v souladu s Etickým kodexem. Toto je dobré zmínit, neboť se školní psycholog díky tomuto faktu může dostávat do sporů s ředitelem tím, že z vážných etických důvodů nemůže poskytnout informace, o které je svým nadřízeným žádán. Pro dobré fungování vztahů je tedy zásadní, aby ředitel školy a ŠP vyladili hned na začátku své spolupráce zcela explicitně své činnosti a kompetence z hlediska svých profesí a rolí ve škole.

### 3.4 Možnosti školního psychologa v rámci ŠPP

Jak je možné vidět z předchozích kapitol, kompetence i činnosti školního psychologa na škole jsou velmi různorodé a obsáhlé. Se zavedením pracovní pozice školního psychologa na školách, vznikl nový typ poradenských služeb. Jelikož školní psycholog je všem klientům nablízku, zná jednotlivé žáky a celé třídní kolektivy. Jeho výhodou je zároveň znalost školního klimatu i pedagogického sboru.

Při své práci se školní psycholog dostává do kontaktu jak s vedením školy, pedagogy, žáky, tak i s jejich zákonnými zástupci. Pro výkon jeho profese znamenají tedy vztahy mezi těmito osobami potenciálně kritická místa, poněvadž každý z nich může práci ŠP nějakým způsobem posílit, nicméně i ohrozit. Délka pobytu ve škole mu pak pochopitelně umožňuje lepší orientaci v tomto systému a lepší pochopení jednotlivých vztahů. Ředitel školy je pak odpovědný za vytvoření příznivých podmínek pro vstup psychologa do školy i po stránce materiální. Aby se nedostal do konfliktu se zákonem na ochranu osobních údajů (zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních dat), musí pro práci ŠP zajistit samostatnou pracovnu, která by měla být vybavena osobním počítačem, tiskárnou a telefonem, který nemá společnou linku se školou. Interiér místnosti by měl být vybaven tak, aby navodil příjemnou, klidnou atmosféru při sezeních. Zároveň by měla být místnost odhlučněna, aby hluk ve škole nerušil práci školního psychologa s klienty.

Ředitel školy dále kontroluje činnosti školního psychologa, který svou práci vykazuje v přehledném výkazu práce tak, aby řediteli školy bylo zřejmé, jakým činnostem se v daném měsíci ŠP věnoval. K zajištění optimální oboustranné komunikace si stanoví pravidelné termíny schůzek, případně setkání s dalšími členy ŠPP (Štech, Zapletalová, 2013, s. 117).

V závěru je dobré vyjasnit, že obdobnými problémy, se kterými se potýká školní psycholog, přichází do styku i jeho kolegové sociální pedagog a školní speciální pedagog. Ani jejich rozsah činností a pozice v kolektivu školy není dosud jasně ujasněna. I na jejich straně stojí totiž fakt, že si svou pozici ve škole musí vybudovat samy, neboť v současné situaci nezáleží pouze na jejich odbornosti a osobnosti, ale především na podpoře, kterou získají od vedení školy. Srovnáme-li pak činnosti ŠP, školního speciálního pedagoga a sociálního pedagoga nalezneme mezi nimi další shodu. Pro všechny tyto pozice totiž platí, že jejich činnost bude vycházet především ze specifik konkrétní školy a že schopnost reagovat na reálné potřeby dané školy se stává jednou ze základních podmínek úspěchu v poskytování poradenských služeb ve škole. A dále to, že jejich realizace příliš záleží na daném vedení jednotlivých škol.

### 3.5 Školní psycholog ve škole a současná situace

Asociace školní psychologie – česká sekce (AŠP-ČS) je členem Unie psychologických asociací České republiky, která vznikla v roce 1997. Od roku 1999 je tato unie řádným členem Evropské federace psychologických asociací (EFPA), přičemž se přihlásila i k etickému kodexu EFPA. AŠP-ČS rovněž úzce spolupracuje s Asociací školskej psychológie, která působí na Slovensku a mezi priority této Asociace aktuálně patří např. snaha prosazovat využívání služeb školních psychologů ve všech typech škol a školských zařízeních. Vztah školního psychologa k žákům školy je pak vymezen v Etických normách práce školního psychologa, které byly přijaty na 3. sjezdu Asociace školní psychologie SR a ČR. Své zástupce má česká školní psychologie i v rámci mezinárodní organizace Network of European Psychologists in the Education System (N.E.P. E.S).

Řadě základních a středních škol však stále chybějí školní psychologové, v některých regionech jich postrádají dokonce desítky. Důvodem je dlouhodobý nedostatek odborníků, a především jejich nejisté financování. Pro Českou televizi (ČT, 8.9.2021), kde vypovídal předseda Asociace školní psychologie Jan Mareš, jsou přitom nyní školní psychologové ve školách potřeba více než kdy dřív, jelikož žáků s duševními problémy během distanční výuky přibýlo. Tento problém se tedy řeší v řadě krajů. „Jak základní, tak střední školy se dlouhodobě potýkají s nedostatkem školních psychologů,“ dosvědčuje mluvčí Libereckého kraje Andrea Fulková. „V ideálním stavu by každá škola měla mít školního psychologa. Z tohoto pohledu nám chybí psychologové asi u 90 % škol,“ odhaduje mluvčí Středočeského kraje Martina Kemrová. „Je to u nás velký problém. Potřebovali bychom jich asi desítky,“ přidává se mluvčí Ústeckého kraje Martin Volf. Podobně se pro ČT vyjadřují i Moravskoslezský, Zlínský, Karlovarský či Plzeňský kraj. Nejméně školních psychologů je dlouhodobě na Ústecku – na více než 76 tisíc žáků základních škol připadalo v roce 2020 šestnáct psychologů, na 32 tisíc středoškoláků jich pak byli jen tři. „Základní ani střední školy v Ústí nad Labem prakticky nemají školního psychologa,“ uvedl náměstek primátora města Michal Ševcovic s tím, že odborníky financovali z evropských peněz v rámci tzv. šablon. Např. na jižní Moravě je ŠP podle statistik skoro 130, v Karlovarském kraji pouze 9. Situace se tedy liší kraj od kraje. Ministerstvo však chce do budoucna financování psychologů změnit tak, že by je neřešily jednotlivé školy samy přes projekty, ale peníze by školy obdržely systémově podle konkrétních pravidel. Třeba v Kyjově na to nečekali a město jako zřizovatel platí školního psychologa ze svého rozpočtu a takto se to děje na více školách. Jak lze vidět, problematika financování je nicméně problematická jak pro SP, tak i pro ŠP.

### 3.5.1 Školní psycholog ve škole z pohledu zahraničí

Významnou postavou mezinárodní školní psychologie je prof. Thomas Oakland, který se stal představitelem International School Psychology Association (ISPA) a který v roce 1996 navrhl se svou spolupracovnicí Jacqueline Cunningham koncepci školní psychologie (přeložil Mareš, 1997). Významnou mezinárodní organizací sdružující školní psychology z celého světa je od roku 1982 International School Psychology Association (ISPA), jejíž prvním prezidentem byl Andreas Poulsen. Od doby svého vzniku se organizace rozšířila do celého světa, byla uznána Organizací spojených národů (OSN), aby prezentovala názory dětí, mladých lidí i rodin.

Za otce školní psychologie bývá označován Lightner Witmer, který roku 1896 otevřel první psychologickou (a také dětskou) kliniku při Pensylvánské univerzitě a první objevení pojmu „školní psychologie“ můžeme vysledovat právě na přelomu 19. a 20. století. ŠP se vyvíjela ve dvou směrech, konkrétně v linii americké a linii evropské. Školní psychologové v USA se zabývali především testováním žáků a pracovali s dětmi vyžadujícími speciální vzdělávací potřeby, díky čemuž poté na základě diagnostiky radili učitelům, jak s žáky nadále pracovat. Na tuto službu už ale nenavazovalo žádné další poradenské zařízení. V roce 1947 v rámci Americké psychologické asociace (APA) vznikla Divize školní psychologie, čímž byla školní psychologie zařazena mezi ostatní psychologické disciplíny. V roce 1969 byla vytvořena Národní asociace školních psychologů. Další významnou událostí bylo vydání časopisu *Journal of School Psychology* v roce 1963. V roce 1982 pak vychází reprezentativní učebnice *Handbook of School Psychology*. V Evropě oproti tomu lze zaznamenat nesouvislé činy, které vedly k postupnému rozvoji školní psychologie, např. šlo o založená střediska školních služeb v Londýně Burtem v roce 1912, kde psychologové užívali titul „školní psycholog“. Za vznik tohoto střediska se zasloužil experimentální psycholog Cyril Lodowic Burt, který se nejdříve zabýval testováním intelektové výkonnosti na liverpoolské univerzitě, věnoval se také podmíněnosti školní úspěšnosti a otázce genové podmíněnosti intelektu jako takového. Zavádění školní psychologie ve větším rozsahu a s určitým ustálením, začalo však až po druhé světové válce (Štech, Zapletalová, 2013, s. 18).

V Evropě se momentálně jednotlivé země liší svými školskými systémy, což ovlivňuje i systém poradenských služeb. V porovnání s Českou republikou, je práce školního psychologa v ostatních zemích Evropy chápána více komplexně. Spočívá pak konkrétně např. v prevenci, přičemž se zde pracuje se všemi dětmi, školní psychologové rozvíjí kvalitní přístupy ve vyučování nebo zajišťují podporu a rozvoj dobrého školního a třídního klimatu.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 SPOLUPRÁCE MEZI PSYCHOLOGEM A SOCIÁLNÍM PEDAGOGEM NA VYBRANÉ ŠKOLE (X)

Po teoretickém definování problematiky u nás přirozeně vyvstává zájem o to, jak ona spolupráce školního psychologa a sociálního pedagoga probíhá v praxi. Proto se nyní přesouváme k praktické části, která konkrétně spočívá v zjišťování toho, jak funguje spolupráce mezi psychologem a sociálním pedagogem na vybrané škole (X). Školu dále nespecifikuji kvůli ochraně osobních údajů zdejších pracovníků, kteří se mnou spolupracovali na tomto výzkumu. Z těchto důvodů nebude dále uvedeno ani město, ve kterém se tato škola nachází, jelikož školních psychologů, a především sociálních pedagogů není ve školách mnoho a bylo by tak lehké tuto školu na základě tohoto faktu dohledat. Konkrétně jsem na škole (X) spolupracovala se sociálním pedagogem, ředitelem a školním psychologem.

### 4.1 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této kapitole blíže specifikuji zvolenou výzkumnou strategii, hlavní výzkumný cíl, otázku, popíšu výzkumný soubor, metody sběru výzkumných dat, rozeberu a popíšu výzkumná data a v neposlední řadě také samotnou realizaci výzkumu.

#### 4.1.1 Zvolená výzkumná strategie

Pro účely této práce byla využita **kvalitativní strategie**, kterou Gavora (2006) popisuje jako alternativní, uznávanou a respektovanou metodologii k metodologii kvantitativní. Dle autora je hlavním opodstatněním výběru kvalitativního přístupu k výzkumu to, že úlohou výzkumníka je „především odhalit, jak lidé interpretují svět“. Kvalitativní výzkum můžeme tedy stručně definovat jako výzkum, který se zaměřuje na získání hlubokého vhledu toho, jak jednotlivci či skupiny nahlízejí, chápou a právě interpretují svět.

#### 4.1.2 Hlavní výzkumný cíl

**Hlavním cílem této bakalářské práce je zjistit a popsat, jakým způsobem vznikla a nyní nadále probíhá spolupráce školního psychologa a sociálního pedagoga na základní škole (X).**

Dílčím cílem je pochopit představu školního psychologa a sociálního pedagoga v kontextu vize o budoucí spolupráci na škole (X).

#### 4.1.3 Hlavní výzkumná otázka

Z výše uvedených výzkumných cílů nyní vychází níže uvedené výzkumné otázky. Jelikož se nejedná o kvantitativní výzkum nestanovují hypotézu, neboť cílem kvalitativního výzkumu je teprve hypotézu vytvořit.

Pro výzkum jsem zvolila tuto hlavní výzkumnou otázku:

**-Jakým způsobem vznikala a nyní se dále uskutečňuje spolupráce školního psychologa a sociálního pedagoga na základní škole (X)?**

Pro výzkum dále zvolíme tuto dílčí výzkumnou otázku:

**-Jaká je vize o budoucí spolupráci mezi školním psychologem a sociálním pedagogem na škole (X)?**

#### 4.1.4 Popis výzkumného souboru

Výzkum se uskutečnil v konkrétním prostředí školy (X). Do školy jsem vstoupila po domluvě s ředitelem školy, který mi poskytl prostor k provádění výzkumu jeho informovaným souhlasem.

Školu (X) jsem zvolila z důvodu toho, že zahrnuje na svém pracovišti jak školního psychologa, tak sociálního pedagoga, což je podstatné pro tento výzkum. V tomto výzkumu se tedy jedná o nenáhodný výběr. Nejprve jsem určila relevantní znaky základního souboru, které jsou podstatné pro tento výzkum a poté jsem vyhledala subjekt, který dané znaky má. Bylo nezbytné školu (X) vybrat **záměrným výběrem**, protože jako jedna z mála škol v ČR, má na svém pracovišti jak sociálního pedagoga, tak školního psychologa, což bylo základní kritérium pro tento výzkum.

V rámci výzkumného šetření jsem do práce zahrnula **tři informanty**. Kritéria pro volbu informantů byla následovná:

- 1, Informanti musí být pracovníci základní školy (X).
- 2, Informanti musí být schopni adekvátně popsat situaci týkající se spolupráce školního psychologa a sociálního pedagoga v kontextu toho, že museli být i při vzniku této spolupráce přítomni.
- 3, Informanti musí být ochotni v rámci interview podělit se o nabyté informace, které vypovídají o spolupráci školního psychologa a sociálního pedagoga na škole (X).



Jeden informant (sociální pedagog) byl osloven na základě elektronické komunikace a následně kontaktoval s mou prosbou o pomoc při realizaci výzkumu ve škole další dva informanty (školního psychologa a ředitele), kteří rovněž souhlasili se svou účastí v něm. Poté byli informanti osloveni až na základě osobní schůzky na jejich pracovišti. Byli informováni jednak o cílech tohoto výzkumu, o anonymitě získaných dat a v neposlední řadě byli také požádáni o nahrání interview a jejich souhlas k tomuto určený.

Právě pro zachování anonymity je možné sdělit jen to, že se jednalo o tři pracovníky, kteří jsou zaměstnanci základní školy (X) a jsou schopni dostatečně odpovědět na výzkumné otázky.

#### 4.1.5 Metody sběru výzkumných dat

Při sběru výzkumných dat jakožto pracovního postup směřující k dosažení stanoveného cíle práce jsem zvolila **indukci** (charakterizována v logice přechodem od jednotlivého k obecnému, opakem k dedukci).

Existuje značná mnohost filozofických tradic, která se odráží i v neexistenci jediné kvalitativní metody. Naopak praxí je pluralita přístupů a stále narůstající diverzita i v praktické aplikaci. Výzkumnou metodou pro tento výzkum jsem nicméně zvolila **interview**.

Epizody interview jsem rozdělila do tří částí:

##### I. MINULOST

Způsob realizace spolupráce školního psychologa a sociálního pedagoga v rámci základní školy (X) **v začátcích spolupráce**.

##### II. PŘÍTOMNOST

Způsob realizace spolupráce školního psychologa a sociálního pedagoga v rámci základní školy (X) **v nynější době**.

##### III. BUDOUCNOST

Způsob realizace spolupráce školního psychologa a sociálního pedagoga v rámci základní školy (X) **v rámci vize o spolupráci do budoucna**.

#### 4.1.6 Rozbor a popis výzkumných dat

Data jsem podrobila kvalitativní analýze, **otevřenému kódování**, které Švaříček, Šed'ová et al. (2007) považují za jednoduchou a účinnou techniku kódování. Pro popis výsledků výzkumu jsem využila techniku vyložení karet, kterou autoři (tamtéž, 2007, s. 226) označují za „nejjednodušší nadstavbu nad otevřené kódování“.

#### 4.1.7 Výzkumný nástroj

Pro sběr dat jsem zvolila techniku **polostrukurovaných rozhovorů** (viz příloha).

„Polostrukurovaný rozhovor je jeden z typů hloubkového rozhovoru, pro nějž je charakteristický seznam předem připravených otázek a témat, kterým má být v rámci interview věnován prostor. Hloubkový rozhovor rovněž umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu. Zkušený tazatel je také zkušeným pozorovatelem, schopným číst neverbální sdělení, citlivým k prostředí rozhovoru a ke svému vztahu s účastníkem zkoumání“ (srov. Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 160).

Polostrukurovaný rozhovor vyžaduje větší technickou přípravu oproti nestrukurovanému interview, a to díky přípravě schématu v podobě okruhů otázek, které jsou pro tazatele klíčové. V rámci daných okruhů však tazatel může promíchávat pořadí otázek, a dokonce i leckteré přeskakovat. Typické pro tento typ je pak doptávání se klienta na konkrétní významy odpovědí, jejich vysvětlení a upřesnění. Jádrem je zde tedy pevně dané a tazatel pouze nabaluje další informace pro větší výtěžnost dat. Strukurovaný rozhovor tvoří mezník mezi rozhovorem a vyplňováním dotazníku. Má pevně dané schéma, které tazatel musí dodržovat. Výhodou je shodná forma výsledků, nevýhodou pak omezený prostor pro tazatele a mnohdy i časové omezení odpovědi klienta. (Miovský, 2006)

Otázky v polostrukurovaném rozhovoru vycházely z hlavní výzkumné otázky a byly rovněž v souladu s hlavním i vedlejším výzkumným cílem.

V příloze této práce se nachází mnou předem připravené otázky do polostrukurovaných rozhovorů, které byly však obohaceny o otázky, které vplynuly v průběhu rozhovoru, což charakteristika a povaha polostrukurovaného rozhovoru umožňuje. Celý rozhovor byl řádně přepsán pro následující rozbor a popis výzkumných dat prostřednictvím otevřeného kódování. Měla jsem připravené dva polostrukurované rozhovory. Jeden byl určen pro ředitele školy a druhý pak pro školního psychologa a sociálního pedagoga. (oba viz příloha)

#### 4.1.8 Realizace výzkumu

V první řadě jsem se snažila najít školu, která má ve svém školním poradenském pracovišti jak sociálního pedagoga, tak školního psychologa, což bylo značně náročné. Jakmile se mi tuto školu podařilo najít, kontaktovala jsem ji prostřednictvím sociálního pedagoga této školy. Tento informant (sociální pedagog) byl osloven na základě elektronické komunikace (konkrétně e-mail) a následně osobně kontaktoval s mou prosbou o pomoc při realizaci výzkumu ve škole další dva informanty (školního psychologa a ředitele), kteří rovněž souhlasili se svou účastí v něm. Tyto dva informanty jsem tedy zprvu kontaktovala prostřednictvím onoho sociálního pedagoga. Prostřednictvím tohoto sociálního pedagoga tudíž probíhala celá domluva před mým osobním příjezdem do této školy a kontaktem s dalšími informanty.

Prostřednictvím elektronické komunikace jsem si se sociálním pedagogem domluvila termíny interview se všemi informanty, což bylo konkrétně domluveno na 2.3. a 9.3.2022. Rozdělení interview do dvou dnů bylo z důvodu toho, že školní psycholog měl zdravotní komplikace a nepasovalo mu totožné datum. Interview tedy bylo domluveno na 2.3.2022 se sociálním pedagogem a ředitelem školy a 9.3. 2022 bylo domluveno interview se školním psychologem, a takto vše také i proběhlo.

Informanti tento způsob realizace uvítali, neboť vyhovoval jejich jednotlivým potřebám a požadavkům a rovněž jim umožňoval logicky ukončit jednotlivé časové úseky ve své profesní činnosti bez časového omezení. Datum i přesný čas byl tedy podřízen jejich potřebám a oběma stranám tento způsob umožnil vykonat interview bez časového tlaku, a tedy i v uvolněné atmosféře.

Při osobním setkání byl před zahájením interview každý informant seznámen s tématem, cílem i výzkumnou otázkou mé bakalářské práce v souvislosti s objasněním jednotlivých epizod onoho interview. To trvalo u každého respondenta do 5 ti minut.

Samotné interview oproti tomu nemělo totožnou časovou délku u všech respondentů a časová délka u jednotlivých informantů se značně lišila. Konkrétní délka samotných rozhovorů byla následovná:

- I. Interview s ředitelem školy: 2.3.2022, délka interview cca 18 min
- II. Interview se sociálním pedagogem: 2.3.2022, délka interview cca 45 min
- III. Interview se školním psychologem: 9.3.2022, délka interview cca 44 min

Je tedy patrné, že délka setkání nebyla stejně dlouhá, což je do jisté míry zapříčiněno jinou povahou připravených otázek pro ředitele na straně jedné a školního psychologa a sociálního pedagoga na straně druhé. Řediteli této školy nebylo logicky podáno tolik otázek, jak dalším dvěma respondentům, neboť ti o povaze jejich spolupráce logicky věděli více. Nicméně ředitel byl také důležitým respondentem této práce, neboť je přímým nadřízeným obou těchto pracovníků a zodpovídá za jejich činnost právě on. Bylo tedy důležité pochopit i jeho stanovisko.

Každé setkání mělo rovněž jiné místo konání. Interview s ředitelem proběhlo v jeho pracovně, interview se sociálním pedagogem proběhlo v pracovně školního poradenského pracoviště a interview se školním psychologem proběhlo v jeho vlastní pracovně. Místa konání interview byla tedy různá a důležité je rovněž zmínit, že všechna interview proběhla bez přítomnosti další osoby. Všechna interview tedy proběhla vždy jen mezi mnou a informantem, což je v tomto případě velmi důležité pro neovlivněné a relevantní odpovědi. Setkání v pracovním prostředí informanta považuje za dobrou volbu i Gavora (2006), který jej zmiňuje jako nejvhodnější místo pro uskutečnění interview, neboť samotné interview se týká jeho pracovní dráhy a jedná se tak o jemu přirozené prostředí.

Gavora (2006) za důležitý považuje rovněž samotný začátek interview a zdůrazňuje jeho otevřenou a přátelskou atmosféru. V úvodu prvního setkání jsem proto zvolila neformální a uvolněnou komunikaci. Následně jsem zopakovala základní informace o svém výzkumu a požádala informanty o výslovné vyřčení informovaného souhlasu. Písemné uvedení souhlasu jsem tedy nevyžadovala. Po přípravě techniky k nahrávání interview se informant pohodlně usadil a začal vyprávět. V průběhu vyprávění informantů jsem na základě doporučení Gavora (2006) do řeči informantům nezasahovala, abych je nerušila ve vyprávění. Až na konci každého vyprávění jsem informantovi položila další či doplňující otázky, které jsem si připravila před zahájením interview nebo i v jeho průběhu.

Interview jsem nahrála prostřednictvím diktafonu a na konci každého rozhovoru jsem informantovi poděkovala. Interview jsem následně přepsala pomocí textového editoru v rámci využití osobního počítače (viz ukázka v příloze).

Před samotným dotazováním se na tyto epizody jsem se ještě řádně představila a položila informantům otázky, které měly vypovídat o tom, zda jsou schopni mi zodpovědět na mé otázky (viz příloha) v rámci polostrukturovaného rozhovoru. Tyto otázky byly zaměřeny na jejich identitu, vzdělání, předchozí i současné povolání či délku současného působení na dané škole.

Přepsáním těchto interview jsem získala 19,5 stran psaného textu, a to ve formátu A4 (konkrétně 3,5 strany z rozhovoru s ředitelem, 8,5 strany z rozhovoru se sociálním pedagogem a 7,5 strany se školním psychologem). Text mám uložený v elektronické formě v osobním počítači v rámci tří souborů, přičemž každý soubor představuje jedno interview. Soubory jsem označila jako I1, I2 a I3 podle pořadí realizace daného interview. I1 tedy značí interview s ředitelem, I2 interview se sociálním pedagogem a I3 značí interview se školním psychologem. Data z výzkumu jsem tedy tímto způsobem měla připravená pro rozbor.

Text každého souboru jsem upravila tak, že jsem všechny řádky každého souboru očíslovala (viz ukázka v příloze). Tímto způsobem jsem v těchto třech souborech dohromady očíslovala celkem 801 řádků (zahrnuty odpovědi i mé dotazy). Následně jsem rozhovory vytiskla a otevřené kódování provedla nikoliv v elektronické podobě, nýbrž ručně (viz ukázka v příloze).

Následně jsem přepisy pozorně a se snahou o ještě hlubší porozumění opět přečetla, přičemž jsem si při tomto pozorném čtení barvou vyznačovala pasáže, které mi k danému tématu přišly zajímavé, podstatné, a především vypovídající o nějaké skutečnosti. Takto vyznačené pasáže jsem následně považovala za fragmenty.

Jakmile jsem v textu vyznačila všechny fragmenty, tak jsem opět přečetla celý text znovu. V tomto případě jsem se však soustředila na četbu textu ve vztahu k vyznačeným fragmentům a přiřazovala jsem k nim abstraktnější výrazy, které byly pro jednotlivé fragmenty výstižné. Takto přiřazené abstraktnější pojmenování fragmentů jsem poté považovala za indikátory.

Nakonec jsem celý text přečetla znovu, nicméně jsem ho již četla v souvislostech s přiřazenými indikátory, ke kterým jsem přiřazovala ony abstraktní pojmy. Tyto pojmy jsem výsledně považovala za kategorie, přičemž tyto jednotlivé kategorie vypovídaly o základních oblastech, kterým se všichni informanti v daných interview věnovali. Jedná se o tyto nejvýznamnější kategorie:

## **1, Společné prostory**

## **2, Spolupráce**

## 5 INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ZJIŠTĚNÍ

Z výzkumu vyplynulo, že spolupráce školního psychologa a sociálního pedagoga na základní škole (X) je neodmyslitelně a podstatně ovlivněna společným prostorem, ve kterém se společně schází, jednají a ve kterém má každý z nich své místo. Jako další nejvýznamnější kategorie se pak ukázala samotná spolupráce. K těmto kategoriím se vyjadřovali všichni informanti, proto si nyní toto zjištění blíže vysvětlíme.

Dále se pak v další části této kapitoly podíváme na jednotlivá interview a co z nich vyplynulo v kontextu vzniku spolupráce, jeho současném průběhu a vizi do budoucna z jednotlivých úhlů pohledu oněch informantů.

### 5.1 Společné prostory

Prostorové rozložení na ZŠ (X) se hodně měnilo, protože se hledalo řešení jednak pro co nejeфекtivnější spolupráci oněch členů ŠPP a také pro co neúčinnější řešení problémů žáků. Nyní má školní psycholog a sociální pedagog společnou místnost, ve které se denně stýkají, nicméně tomu tak nebylo vždy, a proto se v těchto souvislostech pojdme prvně podívat do dob vzniku společných prostor pro spolupráci školního psychologa a sociálního pedagoga na ZŠ (X).

#### 5.1.1 Společné prostory v kontextu vzniku spolupráce mezi psychologem a sociálním pedagogem na ZŠ (X)

Vznik spolupráce mezi sociálním pedagogem a školním psychologem na základní škole (X) začal v roce 2010, nicméně jak již bylo řečeno, prostorové rozložení školy se zde velmi měnilo, a tak tito pracovníci neměli na počátku jejich spolupráce ještě společnou pracovnu a museli tak za sebou docházet a často i z časových důvodů odkládat řešení problémů, které nebyly akutní. Původně byl totiž sociální pedagog i školní psycholog na jiném patře, které měl tzv. na starosti. Konkrétně sociální pedagog měl na starosti 1. patro školy, školní psycholog 2. patro školy a speciální pedagog měl pak na starosti přízemí. Tato varianta se nicméně ukázala jeho nevyhovující z důvodu problematické komunikace, spolupráce a přenosu informací. Navíc toto rozložení nebylo vyhovující ani pro žáky, neboť třídy byly rozděleny tak, že nejmladší žáci byli v přízemí a nejstarší žáci byli v nejvyšším patře. Což znamenalo, že v přízemí se moc problémů neobjevovalo, naproti tomu nejvyšší patro s nejstarším studentstvem mělo problémů nejvíce a tyto problémy tak nebyly rovnoměrně rozloženy mezi pracovníky ŠPP. Proto vedení přišlo se dvojím řešením. V první řadě se

jednalo o promíchání tříd, a to konkrétně tak, že na 2. patře umístili dvě třídy 1. ročníků, 8. a 5. třídu, na patro 1. pak umístili 9., 7. a 3. ročník a do přízemí umístili 6., 2. a 4. třídu. Tímto se tedy vyřešilo ono rozložení problémů a zadruhé, vedení vytvořilo všem pracovníkům ŠPP společnou pracovnu, díky čemuž nemuseli již problémy řešit samotní, ale mohli se rychle poradit se svým kolegou či kolegyní a řešit tak problémy společně. Výsledek společných prostor a promíchání tříd je pak konkrétně takový, že je na škole mnohem větší klid, než do té doby byl a celé školní poradenské pracoviště může problémy řešit rychleji.

Školní psycholog má nicméně ještě již od začátku svého působení i oné spolupráce se sociálním pedagogem i svou vlastní pracovnu, která mu umožňuje výkon jeho práce v souladu s Etickým kodexem, který musí dodržovat. Má tak možnost volby práce ve své vlastní pracovně a dále také v té společné, mezi nimiž přechází dle potřeb daného dne.

### **5.1.2 Společné prostory v kontextu nynějšího průběhu spolupráce mezi psychologem a sociálním pedagogem na ZŠ (X)**

Volba společných prostor pro práci školního psychologa a sociálního pedagoga se ukázala jako zásadní a všichni tři respondenti tento krok chválí, neboť společné zázemí jim nejen urychluje přenos informací, ale zaručuje jim i možnost hlubší spolupráce s úsporou času, která vzniká tím, že nemusí na konci dne či během přestávek chodit za sebou navzájem, ale vidí se i během oněch přestávek, během kterých se mohou zrovna poradit o problémech či pracovat na společných aktivitách. Vzhledem k tomu, že je zde kompletní poradenské pracoviště, tak se zde mohou školní psycholog se sociálním pedagogem rychleji poradit i se speciálním pedagogem, metodikem prevence či výchovným poradcem, neboť všechny tyto pracovníky tato škola má. Toto mimo jiné umožňuje hlubší pochopení žáků a účinnější řešení problémů. Společné prostory pro celé ŠPP (včetně sociálního pedagoga a školního psychologa) se zde tedy ukázaly jako klíčové.

Školní psycholog zde stále má i svou soukromou pracovnu, což mu jednak vyhovuje a zadruhé mu dává i větší možnosti při jeho práci, neboť zde má např. i pomůcky, které by se již do společných prostor, kde dochází za sociálním pedagogem a ostatními pracovníky nehodily. Konkrétně má ve své soukromé pracovně různé pomůcky zahrnující kartičky, terapeutické balóny, vaky, boxovací pytel či písek.

Společné prostory tak přinášely i přináší pracovníkům ŠPP samé výhody a žádný z respondentů ohledně společných prostor nevypovídal nic negativního, naopak.

### 5.1.3 Společné prostory v kontextu budoucí vize o spolupráci mezi psychologem a sociálním pedagogem na ZŠ (X)

V kontextu budoucí vize ohledně společných prostor v rámci spolupráce by byli všichni informanti rádi, kdyby to zůstalo v současném stavu, a tak v tomto ohledu žádnou vizi do budoucna v rámci společných prostor nemají, protože by současný stav zkrátka neměnili.

## 5.2 Spolupráce

Spolupráce je pochopitelně klíčová v mnoha ohledech lidské činnosti, a tak není překvapující, že vyšla jako jedna z nejvýznamnější kategorií i v rámci této práce. Spolupráce sociálního pedagoga se školním psychologem je konkrétně v rámci základní školy (X) velmi obsáhlá a její obsah se přirozeně stále vyvíjí.

### 5.2.1 Spolupráce v kontextu vzniku oné spolupráce mezi psychologem a sociálním pedagogem na ZŠ (X)

Spolupráce psychologa a sociálního pedagoga v kontextu ZŠ (X) započala v roce 2010 a byla zpočátku o zkoušení, a to i z důvodu toho, že tato škola byla mezi prvními třemi školami, které na svém působišti měly rozšířený model poradenských služeb ve škole. Z tohoto důvodu tedy musela škola do jisté míry hledat a zkoušet, co je pro ni ideální. Nicméně spolupráce mezi sociálním pedagogem a školním psychologem zde začala již v roce 2010 s tím, že školní psycholog zde působil jako první, a to již v roce 2009 a sociální pedagog nastoupil tedy o rok poté, kdy jejich společná spolupráce začala. Důvody, které volaly po zavedení těchto pozic na škole byly takové, že se významně změnilo seskupení žáků, kteří zde docházejí. Začaly zde totiž docházet děti ze sociálně vyloučených lokalit a jakmile těchto dětí přibývalo, ubývalo těch majoritních. S nárůstem dětí ze sociálně vyloučených lokalit se pak zvyšovala potřeba školního a sociálního pedagoga a zároveň i jejich spolupráce. Jako klíčový faktor se ve spolupráci ukázala komunikace, jelikož čím lepší ona komunikace byla, tím lepší spolupráci to vytvářelo, což se překlenulo do ideálního stavu až se zavedením společné pracovní. V začátcích se na této škole tedy ideální spolupráce hledala a zkoušela pomocí různorodých změn, zahrnující např. pozměněné náplně práce pracovníků ŠPP, avšak pochopitelně v souladu s jejich kompetencemi. U školního psychologa pak i v souladu s katalogem prací, nicméně u sociálního pedagoga ono ohledání dobré spolupráce bylo ještě složitější z důvodu toho, že sociální pedagog v tomto katalogu prací nebyl, což přinášelo i přináší problémy nejen co se uplatnění týče, ale nese to sebou i



problémy spojené s financováním této pozice. Problémové je financování i školního psychologa, nicméně ta situace není až tak problematická jako u sociálního pedagoga. Školní psycholog je zde financován z podpůrných opatření a sociální pedagog zřizovatelem školy. Avšak sociální pedagog začal být financován ne jako sociálního pedagoga, nýbrž jako sociální pracovník. To pro školu znamená pro onu spolupráci znamenalo (a stále znamená) potíže, včetně toho, že se musí v katalogu prací řídit náplní sociálního pracovníka a v konkrétních činnostech si škola musí sama specifikovat jeho činnosti tak, aby odpovídaly tomu, co od něj v této škole potřebují. I proto byla klíčová především již zmíněná komunikace, která i v souvislostech se výše zmíněným problémem ohledně náplně činností pracovníků umožňovala hledání kompromisů. A tak se zkrátka při hledání vyhovující spolupráce hledalo, zkoušelo a diskutovalo mezi pracovníky ŠPP a vedením. Konkrétně každý týden byly porady ŠPP a zde plánovali činnosti na týden další a to tak, aby každý měl ty své činnosti, které chtěl, a to zároveň tak, aby se sociální pedagog se školním psychologem sjednotili jako celek a zároveň tak i celé ŠPP. Např. když se odehrál nějaký problém, byli svoláni všichni členové ŠPP, společně hledali řešení a takto přirozeně se vyvíjely i ony hranice v jejich spolupráci.

Konkrétně mezi školním psychologem a sociálním pedagogem pak spolupráce probíhala i s ohledem na rozdílnost toho, jaký školní psycholog zde v průběhu působil, jelikož konkrétně školní psychologové se na této škole měnili často. V rámci nynější spolupráce můžeme ale o vzniku spolupráce konstatovat to, že na základě větších zkušeností sociálního pedagoga na této škole byl v rámci jejich spolupráce ze začátku takový průvodce, který seznamoval školního psychologa s chodem této školy, i s žáky či jejich rodinami. Při vzniku jejich spolupráce již sociální pedagog čerpal z oněch zkušeností, které zde při své více jak 8- leté praxi získal. Díky těmto zkušenostem se i na začátku jejich spolupráce společně se školním psychologem dohodl na tom, že si napíše, co chce dělat ten a ten a na základě toho si vyjdou vstříc a vykomunikují případné neshody. Což se tak učinilo a zafungovalo to v rámci jejich spolupráce skvěle, jelikož by nikdo z nich na této spolupráci ani onen průběh v začátcích neměnil, a i ředitel školy upřednostňoval i upřednostňuje jistou flexibilitu hranic při hledání ideálních činností pro toho či onoho pracovníka a tím ponechává značnou flexibilitu při hledání ideální spolupráce u konkrétních pracovníků.

Na závěr tedy můžeme shrnout, že silnou a důležitou stránkou byla na začátku spolupráce v každém případě komunikace a onou problematickou stránkou bylo financování školního

psychologa a sociálního pedagoga. V neposlední řadě i problematické legislativní ukotvení sociálního pedagoga. Nejvíce důležitá však byla komunikace a jisté hledání kompromisů.

### **5.2.2 Nynější spolupráce mezi psychologem a sociálním pedagogem v kontextu ZŠ (X)**

V rámci nynější spolupráce přetrvávají výhody dobré komunikace a rovněž nevýhody problematického financování a legislativního ukotvení sociálního pedagoga, což jsou aspekty, které se projevovaly i v minulosti.

Spolupráce je na výborné úrovni a spočívá ve tvorbě preventivního programu, předávání si informací ohledně žáků a jejich rodinách, společném řešení problémů a tvorbě různorodých aktivit.

Sociální pedagog pak tuto spolupráci primárně obohacuje právě z hlediska svých znalostí v sociálním kontextu, dokáže psychologovi propojit žáky se sourozenci, přiblížit jejich rodinnou situaci a celkově podmínky ve kterých žijí či problémy celé rodiny, jelikož sociální pedagog pracuje i v terénu a s těmito skutečnostmi přichází do styku.

Školní psycholog pak dokáže lépe pochopit ono psychologické rozpoložení dítěte i z jiného úhlu pohledu a dokáže mu díky tomu lépe pomoci. Sociální pedagog této školy pak i občasně bere do práce v terénu školního psychologa, díky čemuž vidí psycholog danou situaci na vlastní oči a má tak větší možnost promluvit i s rodiči dětí, kteří např. do školy příliš často nedocházejí či o dítě celkově jeví nízký zájem. Školní psycholog takto do terénu nechodí nikdy sám, ale jen občasně právě se sociálním pedagogem, když mají pocit, že by to mohlo být pro dítě prospěšné.

Ona spolupráce tedy zahrnuje jak aktivity v prostředí školy, tak i mimo ni. Tito pracovníci dobře chápou, v čem spočívá jejich spolupráce a co spadá do náplně činností a kompetencí toho druhého. Obohacují se tedy navzájem a díky této úzké spolupráci, která zahrnuje skvělou komunikaci, dokáží řešit problémy efektivně, protože se navzájem obohatí jak o hledisko sociální, tak to psychologické. Přičemž v rámci psychologického hlediska psycholog dodržuje jeho etický kodex, pomocí kterého mu je určeno co předat dál může a co už nikoliv.

### 5.2.3 Vize o budoucí spolupráci mezi psychologem a sociálním pedagogem v kontextu základní školy (X)

V rámci vize o budoucí spolupráci by informanti neměnili nic než další rozvíjení jejich spolupráce, uvítali by více času, nýbrž s vědomím toho, že to možné není, neboť již nyní celé ŠPP zahrnuje tolik členů, že každý v rámci pracovní doby dělá maximum, co může a snaží se pokrýt co nejvíc aktivit a problémů spadajících do jeho kompetencí co on/a může.

## 5.3 Jednotlivá interview a jejich přínos

Nyní bych ráda představila každé interview jako samostatnou část, neboť každé interview odhalilo něco zajímavého, něco, čemu informant věnoval nejvíce pozornosti, a to je právě to, co bych chtěla v této části práce vyzdvihnout a neopomenout. Neboť jako se členové ŠPP v rámci ZŠ (X) doplňují a navazují na sebe, tak i já bych ráda nyní doplnila další kousky a podala tak komplexnější pohled na to, co vnímají níže zmínění informanti jako důležité a podala tak hlubší pohled na problematiku spolupráce sociálního pedagoga se školním psychologem.

### 5.3.1 Interview s ředitelem

Ředitel školy kladl největší důraz na problematiku financování a uváděl, že je to problém, který na škole řeší doslova neustále.

Dále specifikoval, že psychologa má škola financovaného z podpůrného opatření, takže např. pro děti s ADHD jim napíše poradna nebo Speciálně pedagogické centrum doporučení, aby s těmito dětmi pracoval právě školní psycholog. Nicméně to není tak, že by zde psycholog pracoval jen s těmito dětmi, ale pracuje v podstatě se všemi dětmi např. pomocí společných aktivit se sociálním pedagogem, přičemž to nejaktuálnější, na čem spolu spolupracují, je Kočičí zahrada. Ta spočívá v rozvoji sociálních dovedností dětí v rámci prevence rizikového chování. Takže na této škole tak přichází školní psycholog do kontaktu se všemi dětmi a ne-jen určitými jednotlivci. Ani tak ale není ono financování lehké a stabilní, neboť např. dříve byl školní psycholog financován z magistrátu, poté z jiného projektu a pak opět zřizovatelem. A nyní se tedy jedná o financování z podpůrných opatření.

U sociálního pedagoga uváděl, že je ta situace nejhorší. Sociální pedagog byl v roce 2010 financován z projektu, který dokázal, že je tato pozice na škole více než potřebná, díky čemuž ředitel školy napřímo kontaktoval zřizovatele s prosbou o financování této pozice. Což se i podařilo.

Ředitel dále uvádí, že se sice na nějakou dobu situaci vyřešit podařilo, nicméně tato řešení za chvíli vyprší a musí to tak řešit stále dokola. Tahle situace tedy rozhodně není stabilní a je velmi problematická. Přitom se ukázalo, že všichni členové ŠPP jsou zde potřební a dělají takové maximum, že do jejich náplně práce už ani víc vložit nejde. Všichni z jeho pohledu tak dělají maximum a situace je vyjma problematiky financování v tomto stavu ideální, neboť ŠPP jako celek tvoří již perfektní jednotku a nikoho by zde nepřidal, ani tzv. neubral.

### 5.3.2 Interview se sociálním pedagogem

Sociální pedagog pak kladl největší důraz na spolupráci v rámci celého ŠPP.

Sociální pedagog poukazoval často na to, aby se v rámci této školy brala spolupráce sociálního pedagoga se školním psychologem jako součást celého ŠPP, neboť dle něj je na této škole díky jejím specifikům potřebný každý současný pracovník ŠPP a každý má zde svou neodmyslitelnou úlohu. I když pak spolupráci se školním psychologem bral jako ideální a nic by na ní neměnil, v rámci ŠPP by pak měnil například to, aby školní metodik prevence měl lepší úvazek a měl tak i více času, jelikož na škole často řeší různé psaní zpráv, které píše jak společně tak samostatně, nicméně toto je dle něj činnost, která zabírá spoustu času a bylo by dobré, kdyby i metodik prevence na to měl času víc a sociálnímu pedagogovi tak odpadla jistá část administrativy nebo by mohl zprávy lépe řešit s daným metodikem a mít na to společně více času. Spolupráci v rámci celého ŠPP vnímal tak, že vzhledem k tomu, kolik problémů se zde vyskytuje, je dobré, že je zde tolik pracovníků, přičemž každý může přinést svůj pohled a dohromady mohou vytvořit komplexní řešení a nápady obsahující celou řadu perspektiv, které jsou obohaceny každým členem ŠPP.

V neposlední řadě pro něj byla důležitá i práce v terénu a její význam, neboť si myslí, že terénní práce patří do náplně sociálního pedagoga v rámci této školy neodmyslitelně a díky ní dokáže řešit problémy, které by se mu jen z prostředí školy řešit nepodařilo. Práci v terénu vnímá jako důležitou např. z důvodu toho, aby se rodiče tzv. naladili na školu, že se není čeho bát a především, že ona škola je důležitá pro spolupráci, což je koneckonců jeden z důvodů proč tato pozice na ZŠ (X) vznikla. Zkrátka proto, aby sociální pedagog byl takový *most mezi rodinou a školou*. Konkrétně v rámci terénní práce nosí kupříkladu pozvánky k tomu, aby se rodiče dostavili do školy, což s nimi na místě komunikuje, rovněž jako různé problémy žáků, které není možné řešit s rodiči ve škole, protože se do ní např. nedostaví.

### 5.3.3 Interview se školním psychologem

Z interview se školním psychologem vyplynulo to, že je pro něj poměrně často problematické určit co mu etický kodex dovoluje tzv. předat dál a co již nikoliv. Tento fakt ho často staví před vnitřní dilema ohledně toho, kdy je potřebné informace předat dál a které informace si ponechat, aby vše bylo v rámci dobra dítěte a v souladu s daným etickým kodexem. Často totiž pociťuje, že by bylo dobré, aby určitou informaci měl i další pracovník ŠPP, který by díky tomu mohl pomoci dítěti více. V rámci spolupráce se sociálním pedagogem školní psycholog vyzdvihoval i právě to, že mu např. vysvětlí proč má určitý žák poruchy chování a on mu zase řekne, co se děje v rodině, co to může způsobovat z toho rodinného kontextu, do kterého školní psycholog nemá tak hluboký přístup. Tudiž v tomto ohledu by školní psycholog ocenil větší prostor, neboť ony hranice etického kodexu jsou velmi nejasné, obzvlášť co se školního poradenského pracoviště týče, jelikož zde pracují jako celý tým a on v tomto ohledu vybočuje.

Mimo to školní psycholog vyzdvihl jistou neexistenci hranic v kontextu tom, co bude dělat striktně on a co naopak sociální pedagog či jiný člen ŠPP. Dle něj tato absence hranic umožňovala přirozený vývoj, díky tomu, že ani od vedení neměli nic striktně dané. Tyto hranice nebyly ani zdaleka tak pevné, což jim umožnilo v souladu s jejich náplněmi práce i kompetencemi, hledat ty ideální činnosti pro každého pracovníka. V rámci tohoto jednání se tudíž dokáží i lépe doplňovat a nevytváří to na pracovníky žádný tlak, neboť každý z nich dělá činnosti, které mu jsou blízké. Takže i přes to, že psycholog vnímá hranice, co se náplně práce týče, tak ohledně činností zde vnímá větší svobodu, která je ve výsledku ku prospěchu školy. To pak umožňuje různorodou spolupráci a mnohost pohledů na takřka všechno řešené v rámci ŠPP a různí pracovníci se mohou angažovat v různých aktivitách a přinášet do nich tak rozmanité vnímání, neboť sociální pedagog, školní psycholog, rovněž pak metodik prevence, výchovný poradce či speciální pedagog jsou pochopitelně zaměřeni na různá odvětví a dokáží tak vidět i různá řešení.

## 6 DISKUZE A DOPORUČENÍ DO PRAXE

Pokud se budeme bavit o doporučeních pro změny v rámci ZŠ (X) dojdeme k tomu, že tato škola nepotřebuje změnu snad v rámci náplně práce zaměstnanců či dokonce problémů z jejich řad. Nicméně dojdeme k tomu, že by tato škola uvítala jisté změny, které nemá tak velkou možnost ovlivnit svou vlastní silou. Neboť co by této škole doopravdy pomohlo by bylo usnadněné financování jak pozice školního psychologa, tak sociálního pedagoga a zahrnutí právě sociálního pedagoga jako takového do katalogu prací a v rámci zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Toto jisté ignorování pozice sociálního pedagoga ve škole přináší v praxi značné potíže, a to nejen této škole. Nýbrž tyto školy, které mají o pozici sociálního pedagoga na svém působišti zájem musí pomocí své vlastní iniciativy hledat a zkoušet, jak pozici sociálního pedagoga uchopit a do jisté míry i jaké činnosti mu v rámci jeho pracovní náplně dát. Proto by bylo zároveň dobré šířit co největší povědomí o této pozici, jejím významu, možném přínosu právě ve škole a také se zasazovat o změny v rámci problematického legislativního ukotvení této pozice. Jak totiž ukázala škola, která je v rámci této práce zkoumána, v praxi to znamená značné komplikace.

V rámci shánění financí bych tedy doporučila těm, kteří potencionálně mohou finančně pomoci školám tyto pozice financovat, aby tak činili, neboť jak ukázal i tento výzkum, sociální pedagog (nejen) na základních školách může být nenahraditelným přínosem, bez kterého by ŠPP a celá ZŠ nemohla fungovat tak, jak by potřebovala. To samé platí o pozici školního psychologa a jeho významu pro školy.

V rámci problematického legislativního ukotvení a přetrvávajícímu nezahrnutí pozice sociálního pedagoga v rámci katalogu prací, nemohu doporučit víc než to, aby se na tuto problematiku více upozorňovalo a kladl se na ni důraz, který by mohl přinést změny. Neboť tlak na tyto změny přetrvává již řadu let, a i sousední země České republiky a dále především země západní v tomto trendu jsou již mnohem dál a ona pozice je zde již řadu let funkční a od školy neodmyslitelná. I výzkum této práce onu neodmyslitelnost ukázal.

Na závěr je potřeba podotknout, že na ZŠ (X) chodí především děti ze sociálně vyloučených lokalit a tato ZŠ je v tomto značně specifická. Proto by se měla v rámci dalších výzkumů zjišťovat problematika sociálního pedagoga na školách s žáky pocházející z majoritní populace a toto je tak možný námět pro další práce.

Co se týče ZŠ (X), věřím, že její stav spokojenosti se spoluprací sociálního pedagoga se školním psychologem je stabilní a bude na této škole přetrvávat i nadále.

## ZÁVĚR

Na závěr této práce bych snad sdělila již jen to, že doufám, že se mi podařilo provést relevantní a smysluplný výzkum, který odpovídá mým dosavadním znalostem a zkušenostem. Jelikož se jedná o mou první zkušenost takového rázu, jsem si vědoma, že je zde značný prostor pro budoucí zlepšení. Což mi spíše, než starost dělá radost, jelikož vždy je kam posouvat se dál a problém by nastal, kdyby to tak člověk přestal vnímat.

Věřím tedy, že jsem v rámci této práce udělala maximum a do budoucna bych se této problematice velmi ráda věnovala, neboť k ní mám blízko. Rovněž vnímám, že mě tato práce posunula dál a dozvěděla jsem se díky ní mnoho informací nejen co se teorie, ale i praxe týče. V neposlední řadě doufám, že se mi podařilo splnit výzkumné cíle a zodpovědět výzkumné otázky.

V poslední řadě bych už snad uvedla jen to, že si osobně myslím, že je potřeba věnovat maximum pozornosti pozici sociálního pedagoga na školách v kontextu možného přínosu školám a zajímat se v rámci výzkumů, jak tuto problematiku vidí sociální pedagogové, ostatní členové ŠPP, žáci i vedení škol. Nejvíce se pak v tomto kontextu můžeme dozvědět od těch škol, kde již sociální pedagog působí, nicméně by se neměli opomíjet ani školy ty, kde ještě sociální pedagog není. A to v kontextu tom, že by se mělo zjišťovat, zda je dle jejich názoru na dané škole tato pozice potřebná. V rámci tohoto výzkumu byla zkoumána jen jedna škola, do které docházeli žáci primárně z vyloučených lokalit, což ještě v kombinaci s kvalitativním výzkumem znamená to, že zdaleka není možné výsledky této práce aplikovat na další školy, neboť děti z vyloučených lokalit pochází z problematičtějšího prostředí než děti majoritní, a proto je zde potřeba sociálního pedagoga značně zvýšená. Rovněž je potřeba vyjma pozice sociálního pedagoga věnovat pozornost i změnám v rámci ŠPP jako takového, neboť jak již z této práce víme, vysokoškolsky vystudovaný absolvent oboru Sociální pedagoga může vykonávat jak pozici metodika prevence, tak výchovného poradce, což by v praxi znamenalo, že by sociální pedagog mohl na škole vykonávat jak činnosti své, tak i činnosti zahrnující do povinností metodika prevence a výchovného poradce, čímž by se značně zlehčilo problematické financování. V první řadě je ale potřeba ustanovit řádné legislativní změny ku prospěchu sociálního pedagoga v rámci zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, a poté rozvíjet ono bádání v těchto oblastech.

Jako přínos tohoto výzkumu vidím zjištění výhod společných prostor pro SP a ŠP a přiblížení jejich spolupráce, ať už v rámci minulosti, nynějšího stavu, tak i budoucí vize o ní.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. ALLEN-MEARES, Paula et al. School-based social work interventions: A cross-national systematic review. *Social Work* [online]. 2013, 58(3) [cit. 3.3.2022]. ISSN 0037-8046. DOI: 10.1093/sw/swt022.
2. ALLEN-MEARES, Paula. School social work in *Encyclopedia of social work*. [online]. 2013. [cit. 3.3.2022]. DOI: 10.1093/acrefore/9780199975839.013.351.
3. AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. 121 s. ISBN 80-7178-907-0
4. BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálny pedagog a jeho kompetencie. *Pedagogická revue*. [online]. 2005, 57(1) [cit. 3.3.2022]. ISSN 1335-1982. Dostupné z: <https://vufind.mzk.cz/Record/MZK01-000297001>
5. BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Vyd. 3. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
6. BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. 216 s. ISBN 978-80-262-0176-2.
7. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. 326 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
8. EMMEROVÁ, I. Sociálny pedagog jako pomáhající profesie, současný stav a perspektivy: Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy. Brno: Institut mezioborových studií, 2009. 650 s. ISBN 978-80-87182-08-6.
9. GAJDOŠOVÁ, Eva, HERÉNYIOVÁ, Gabriela, VALIHOROVÁ, Marta. *Školská psychológia*. Vyd. 1. Bratislava: Stimul, 2010. 208 s. ISBN 978-80-89236-81-7.
10. GULOVÁ, Lenka, Martina KUROWSKI a Petr SOJÁK. Sociální pedagog do škol. *Sociální pedagogika* [online]. 2014, 2(2). [cit. 3.3.2022]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: [http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/12/Soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogika\\_ro%C4%8Dn%C3%ADk-2-%C4%8D%C3%ADslo-2-Listopad-2014\\_Final.pdf](http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/12/Soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogika_ro%C4%8Dn%C3%ADk-2-%C4%8D%C3%ADslo-2-Listopad-2014_Final.pdf)



11. HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. Vyd. 2. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.
12. HOLEČEK, Václav. Psychologie v učitelské praxi. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
13. HRONCOVÁ, Jolana, Anna HUDECOVÁ a Tatiana MATULAYOVÁ. Sociálna pedagogika a sociálna práca. Vyd. 2. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, 2001. 298 s. ISBN 80-8055-476-5.
14. Hubertová, L. Školní psycholog: Jaký má význam pro školu? Kazuistiky z praxe. Psychologie pro praxi [online]. 2014, (1/2) [cit. 1.4.2022]. ISSN 1803 8670. Dostupné z: [https://karolinum.cz/data/clanek/964/PPP\\_1-2\\_2014\\_11\\_Hubertova.pdf](https://karolinum.cz/data/clanek/964/PPP_1-2_2014_11_Hubertova.pdf)
15. HUDECOVÁ, A. Kompetencie sociálního pedagoga a sociálního pracovníka při řešení domácího násilí a jeho důsledkov. Sborník příspěvků z mezinárodní konference „Sociální pedagogika ve střední Evropě-inovace a nové trendy“ [online]. Brno: Institut mezioborových studií, 2010. s. 190. [cit. 1.4.2022]. ISBN 978-80-87182-15-4.
16. JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1.
17. JURKOVIČOVÁ, P., REGEC, V. Základy speciálně pedagogického poradenství. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN 978-80-244-3695-1.
18. JŮVA, Vladimír. Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
19. KENDÍKOVÁ, J. Vzdělávání žáka se SVP. Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-213-4.
20. KLAPILOVÁ, S. Kapitoly ze sociální pedagogiky. Olomouc: Univerzita Palackého, 1996. ISBN 8070676698
21. KLÍMA, Petr. K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky. Éthum: bulletin pro sociální pedagogiku [online]. Praha: Éthum, 1994, (1/2) [cit. 4.4.2022].

Dostupné z:

<https://katalog.npmk.cz/records/b58d33a9-898a-4f9f-8c83-67d06ddb6fbb?locale=en>

22. KNOTOVÁ, Dana. Školní poradenství. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
23. KOLÁŘ, Zdeněk et al. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
24. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. Člověk – prostředí – výchova. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
25. KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-807-3673-833.
26. KRAUS, J. Nový akademický slovník cizích slov. Praha: Academia, 2011. 879 s. ISBN 978-80-200-1415-3.
27. KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V. Školní speciální pedagog. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.
28. LACA, S.; LACA, P. Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka I. Brno: Institut mezioborových studií, 2014. 302 s. ISBN 978-80-87182-47-5.
29. MARBURGER, Helga. Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik. München: Juventa Verlag, 1979. ISBN 10: 3779905477. ISBN 13: 978377990547.
30. MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X.
31. MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. et al. Výchovné poradenství. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-356-2.
32. MORAVEC, Štěpán et al. Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol: Studie proveditelnosti [online] Plzeň: Společnost Tady a teď, o.p.s. a Demografické informační centrum, 2015. 119 s. [cit. 8.4.2022]. Dostupné z:  
<http://www.smocr.cz/getFile.aspx?itemID=726289>
33. Musil, J.V. Československá psychologie [online]. 1999, 43(6) [cit. 2.4.2022]. ISSN 0009-062X. Dostupné z: <http://cspych.psu.cas.cz/>

34. Oakland, T., Cunningham, J. Návrh koncepce školní psychologie. World Go Round, [online]. 1996, 23(2), přeložil Jiří Mareš (1997) [cit. 13.4.2022] Dostupné z: <http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/97/clanky/oakland.htm>
35. Palová, K. & Šmahaj, J. Práce školního psychologa se třídou na základních školách. E-psychologie [online]. 2020, 14(1) [cit. 6.3.2022] DOI: 10.29364/epsy.363. Dostupné z: [https://e-psycholog.eu/pdf/Palova\\_Smahaj.pdf](https://e-psycholog.eu/pdf/Palova_Smahaj.pdf)
36. PETLÁK, Erich. Klíma školy a klíma triedy. Bratislava: Iris, 2006. 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
37. POTMĚŠILOVÁ, P. Sociální pedagogika v teorii a praxi. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 159 s. ISBN 978-80-244-3831-3.
38. PROCHÁZKA, Miroslav. Metodik prevence a jeho role na základní škole. Vyd. 1. Pasparta, 2019. 124 s. ISBN 978-80-88290-28-5.
39. PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 203 s. ISBN 978-80-247-3470-5.
40. PRŮCHA, J. et al. Pedagogický slovník. 6. vydání. Praha: Portál, 2009. 400 stran. ISBN 978-80-7367-647-6.
41. PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E., Pedagogický slovník. Vyd. 4. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
42. PRŮCHA, J. Pedagogická encyklopedie. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
43. PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. Pedagogický slovník. Vyd. 7. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
44. PRŮCHA, Jan. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 8071786217.
45. RAINES, J. C., S. STONE a A. FREY. The Need for an Evidence-Informed Practice Approach in Schools: School Social Work in the 21st Century-Making EvidenceBased Practice (EBP) Work in School Social Work Practice. School Social Work. Oxford University Press [online]. 2010 [cit. 18.2.2022]. Print ISBN-13: 9780195373905. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195373905.003.0001.

Dostupné z:

<http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195373905.001.001/acprof-9780195373905-chapter-1>.

46. SKALOVÁ, N. Možnosti zavedení školské sociální práce na základní školy v České republice [online]. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze Filozofická fakulta [cit. 18.2.2022]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/51468>
47. SCHILLING, J. Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce [online]. Vyd. 1. Trnava: SAP-Slovak Academic Press, 1999 [cit. 5.3.2022]. ISBN 81-88908-54-X.
- Dostupné z:
- <https://www.infogate.sk/?fn=detailBiblioFormChildIBAGF&sid=8C01086386856DE9771BA346&seo=Kniha:-Soci%C3%A1lna-pr%C3%A1ca:-hlavn%C3%A9-smery-v%C3%BDvoja-soci%C3%A1lnej-pedagogiky-a-soci%C3%A1lnej-pr%C3%A1ce-Johannes-Schilling-|-InfoGate>
48. Školní poradenství v praxi: odborný časopis pro poradenské pracovníky [online]. Praha: Wolters Kluwer, 2(6), 2015 [cit. 15.3.2022]. ISSN 2336-3436.
- Dostupné z:
- <https://obchod.wolterskluwer.cz/cz/skolni-poradenstvi-v-praxi.p1431.html>
49. ŠTECH, Stanislav a ZAPLETALOVÁ, Jana. Úvod do školní psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0368-1.
50. ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
51. TESAŘOVÁ, Martina a kolektiv. Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě. Praha: Portál, 2016. 168 s. ISBN 978-80-262-1047-4.
52. TOKÁROVÁ, Anna a MATULAYOVÁ, Tatiana. Školní sociální pracovník, in Matoušek et al: Encyklopedie sociální práce. Praha: Portál, 2013. ISBN: 978-80-262-0366-7
53. VALENTOVÁ, L. et al. Školní poradenství I. Praha: Univerzita Karlova, 2013. ISBN 978-80-7290-710-6.

54. WIRZ, Daniel. *Výchova začíná vztahem: stati, poznámky z deníku*. 1. Vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2007. 107 s. ISBN 978-80-7204-503-7.
55. WROCZYŃSKI, R. *Sociální pedagogika* [online]. Vyd. 1. Bratislava: SPN, 1968. 309 s. [cit. 24.1.2022]. ISBN neuvedeno. Dostupné z:  
<https://search.mlp.cz/cz/titul/socialna-pedagogika/190309/#/getPodobneTituly=deskriptory-eq:6425-amp:key-eq:190309>
56. Zapletalová, J. *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese*. *Pedagogika*, mimořádné číslo [online]. 2001[cit. 26.3.2022]. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/06/Pedag\\_2001\\_m%C4%8D\\_04\\_Co-d%C4%9B1%C3%A1\\_36\\_46.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/06/Pedag_2001_m%C4%8D_04_Co-d%C4%9B1%C3%A1_36_46.pdf)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ADHD	Attention deficit hyperactivity disorder
APA	Americká psychologická asociace
Apod.	A podobně
AŠP-ČS	Asociace školní psychologie: Česká republika
Atd.	A tak dále
Č.	Číslo
ČR	Česká republika
ČSFR	Česká a Slovenská Federativní republika
ČT	Česká televize
Ed.	Editor
Et al.	A kolektiv
EU	Evropská Unie
ISPA	International School Psychology Association
Mj.	Mimo jiné
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
NASW	National Association of Social Work
N.E.P.E.S	Network of European Psychologists in the Education System
Odst.	Odstavec
OSN	Organizace spojených národů
R.	Rok
RVP	Rámcový vzdělávací program
S.	Strana
Sb.	Sbírka zákonů
SOŠ	Střední odborná škola

---

SP	Sociální pedagogika/Sociální pedagog
SSWAA	The School Social Work Association of America
SŠ	Střední škola
Str.	Strana
ŠP	Školní psycholog
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ŠSP	Školní sociální práce
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tzv.	Takzvaný
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UPA	Unie psychologických asociací
USA	United States of America
VŠ	Vysoká škola
Vyd.	Vydání
WHO	World Health Organization
ZŠ	Základní škola

**SEZNAM TABULEK A SCHÉMAT**

Tabulka č. 1: Pracovní náplň pracovníků ŠPP .....	23
Schéma č. 2: Základní roviny ovlivňující žáka ve škole.....	24



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Otázky do polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 2: Ukázka přepisu interview se školním psychologem

Příloha 3: Ukázka řádkování z interview se sociálním pedagogem

Příloha 4: Ukázka otevřeného kódování z interview s ředitelem školy

## **PŘÍLOHA 1: OTÁZKY DO POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU**

*Jsem studentkou 3. ročníku sociální pedagogiky a obracím se na Vás s prosbou o zodpovězení několika otázek na téma Spolupráce školního psychologa a sociálního pedagoga na základní škole. Prvně Vám položím otázky týkající se Vaší osoby.*

-Jak se jmenujete?

-Kolik je Vám let?

-Jaká je Vaše pracovní pozice na škole?

-Jaké bylo Vaše předchozí studium před výkonem této pracovní pozice?

-Jaké byly Vaše předchozí pracovní pozice před touto současnou?

-Kolik let působíte na své současné pozici?

### **OTÁZKY PRO SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA A ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA:**

#### **1. MINULOST**

**Jakým způsobem vznikala spolupráce školního psychologa a sociálního pedagoga na základní škole?**

-Z jakých důvodů bylo podle Vás potřebné uplatnění pozice školního psychologa / sociálního pedagoga na této škole?

-Jaké jste měl/a očekávání od náplně práce školního psychologa / sociálního pedagoga na ZŠ?

-Jak jste vnímal/a potřebu spolupráce se sociálním pedagogem / školním psychologem? (potřeba byla/nebyla, vnímal/a jste nějaké možné společné cíle, motivace spolupráce)

-Jaké byly na začátku primární cíle Vaší spolupráce? (kdy a z jakých důvodů jste začaly spolupracovat, bylo to na podnět Vás či někoho jiného)

-Proběhla nějaká schůzka, kde Vám bylo sděleno ohledně čeho Vaše spolupráce s kolegou bude? (či bylo nastavení hranic spíše na Vás dvou a Vaší snaze, případně jak schůzka probíhala)

**Jakým způsobem probíhala spolupráce školního psychologa a sociálního pedagoga na základní škole v začátcích?**

- V jakých směrech spolupráce mezi sociálním pedagogem a školním psychologem ona spolupráce v začátcích vážla? (v čem naopak fungovala skvěle)
- Je něco, co se mělo být na spolupráci již v začátcích nastaveno jinak? (co)
- Jak se Vám dařilo plnit společně stanovené cíle? (cítíl/a jste se být pro ně motivován/a)

**2. PŘÍTOMNOST****Jakým způsobem se nyní uskutečňuje spolupráce školního psychologa a sociálního pedagoga na základní škole?**

- Jak probíhá spolupráce se školním psychologem/sociálním pedagogem? (jak často se scházíte, jak schůzka vypadá, co je jejím obsahem)
- Scházíte se jen Vy dva či je někdo další přítomen?
- Na čem konkrétně společně spolupracujete?
- Co byste na této spolupráci změnil/a? (v čem spatřujete nedostatky, silné stránky)
- Proč je podle Vás tato spolupráce důležitá? (je důležitá)
- Jste spokojen/a se vzájemnou komunikací nebo byste ji chtěl/a změnit či vylepšit?
- Je něco, co byste změnil/a na přístupu vedení k Vaší spolupráci? (a proč)
- Je opravdu jasně vymezené ohledně čeho Vaše spolupráce je? (víte jaké jsou Vaše společné cíle a s čím se můžete na kolegu obrátit a s čím již ne)
- Jaké pozorujete výsledky za dobu Vaší spolupráce?
- Z jakých důvodů je podle Vás momentálně potřebné uplatnění pozice školního psychologa / sociálního pedagoga na této škole?
- Jak byste popsal/a vztah s dalšími pracovníky poradenského pracoviště? (spolupráce, hranice, ochota, vstřícnost, zájem, společný cíl)

### 3. BUDOUCNOST

**Jaká je vize o budoucí spolupráci mezi školním psychologem a sociálním pedagogem na základní škole?**

-Jaká je Vaše vize o budoucí spolupráci sociálního pedagoga a školního psychologa na této škole? (nejen na této škole)

-Jaká je Vaše vize o budoucím uplatnění a náplni práce sociálního pedagoga/školního psychologa na této základní škole? (nejen na této škole)

-Co byste rád/a změnil/a na Vaší spolupráci do budoucna? (co byste rád/a ponechala tak, jak to je-co se osvědčilo)

### OTÁZKY PRO ŘEDITELE ŠKOLY:

#### 1. MINULOST

**Jakým způsobem vznikala spolupráce školního psychologa a sociálního pedagoga na základní škole?**

-Před vznikem pozice školního psychologa a sociálního pedagoga na škole, jaké byly podle Vás důvody k zavedení těchto pozic na škole? (=co volalo po zavedení těchto pozic)

-V čem jste po vytvoření pozic školního psychologa a sociálního pedagoga primárně očekávala jejich spolupráci?

**Jakým způsobem probíhala spolupráce školního psychologa a sociálního pedagoga na základní škole na začátcích?**

-V jakých směrech spolupráce mezi sociálním pedagogem a školním psychologem ona spolupráce v začátcích vázla? (v čem naopak fungovala skvěle)

-Je něco, co dle Vás mělo být na této spolupráci již v začátcích nastaveno jinak?

#### 2. PŘÍTOMNOST

**Jakým způsobem se nyní uskutečňuje spolupráce školního psychologa a sociálního pedagoga na základní škole?**

-Jak vnímáte spolupráci školního psychologa se sociálním pedagogem? (jak často se schází, jak schůzka vypadá, co je jejím obsahem)

- Na čem konkrétně společně spolupracují?
- Co byste na této spolupráci změnil/a? (v čem spatřujete nedostatky, silné stránky)
- Proč je podle Vás tato spolupráce důležitá? (je důležitá)
- Jaké pozorujete výsledky za dobu jejich spolupráce?
- Jak byste popsal/a jejich vztah s dalšími pracovníky poraden. pracoviště? (spolupráce)

### **3. BUDOUCNOST**

#### **Jaká je vize o budoucí spolupráci mezi školním psychologem a sociálním pedagogem na základní škole?**

- Máte nějakou vizi o budoucí náplni práce sociálního pedagoga/školního psychologa na této základní škole? (nejen na této škole)
- Máte nějakou vizi o budoucí spolupráci sociálního pedagoga a školního psychologa na této škole? (případně i s Vámi)

## PŘÍLOHA 2: UKÁZKA PŘEPISU INTERVIEW SE ŠKOLNÍM PSYCHOLOGEM

jakoby méně času třeba i na nějakou terapeutickou práci. Bylo to hodně o té diagnostice, takže jsem začala pocívat i takovou jakoby potřebu změny. Já jsem na tom pracovišti v poradenství pracovala už dlouho a říkala jsem si, že bych tady asi nechtěla dožít do důchodu, takže jsem se začala jakoby porozhlížet po nějaké nové profesi, a protože by už pro mě bylo asi složitější se vlastně zapracovat v oblasti klinické psychologie a zdravotnictví, tak jsem volila zase tu oblast toho školního poradenství a tady na (jméno okresu školy) okrese vlastně ZŠ (jméno školy) je jediná škola, která má vlastně na plný úvazek školního psychologa. Některé školy, aspoň tedy co já vím, jako třeba (jméno jiné školy) nebo myslím, že (jméno další školy), mají třeba jen na částečný úvazek toho psychologa a někdo třeba jenom dvě hodiny, že jim tam třeba někdo dochází externě a vznikla vlastně tak příznivá konstalace, že v době kdy jsem se rozhlížela po novém zaměstnání, tak zrovna tady paní školní psycholožka vlastně odcházela na mateřskou dovolenou a já jsem tak jako oslovila paní ředitelku, jestli náhodou se tady nerýsuje místo, takže jsem byla přijatá a to očekávání bylo hlavně z mé strany takové, že jsem chtěla více jakoby přičichnout k trošku té terapeutické práci, intervenční práci, už jsem jakoby trošičku odložila tu diagnostickou část, i když se jí taky okrajově dotýkám, ale spíše opravdu pracovat individuálně s dětmi, které mají psychické problémy, které samy chtějí (důraz na tato tři slova) a plus pracovat jakoby se školními kolektivy, kde jsou tedy nějaké vztahové potíže. Ať už teda preventivně nebo tam, kde je třeba nějak už indikováno, že tam jsou zárodky nějakého ostrakismu, nějaké šikany, takže jít tam cíleně už opravdu kvůli nějakému problému. Chtěla jsem trošičku přejít od nějaké té pracovní rutiny k něčemu tvořivějšímu a tahle práce, mě opravdu přijde, že tvořivější je. Jo, že je to takovéto, že se snažím jakoby i se zajistit nebo zabezpečit různými pomůčkama a kartičkama, terapeutickýma balónama nebo tady vakem. Nebo mám tady i k dispozici třeba i boxovací pytel... I jako takový prostě terapeutický věc, který... (odmika) **Nebo tady vidím i písek na sandpaving (poukázání na místo v pracovně)**. Ano, pískoviště, kynetický písek, plánuju si právě...ten je spíš jakoby na takové uvolnění, jemnou motoriku a taková jakoby terapie hrou a ten sandpaj, to je v podstatě jako běžné pískoviště (společné dívání se směrem k písku), které je využíváno jakoby pro rodinné konstalace, že si tam děti, že si tam třeba děti na tom pískovišti staví figurky, kde teda nemám nějaký kurz, ale plánuji ho a chystám si i nějaké pomůcky nebo jako připravuju z lega a nějaké figurky, zvířátka, abych to mohla využít, jo, vzhledem k tomu co třeba ty děti aktuálně používají. Takže ta odpověď na tu otázku je taková, že hledala jsem práci, která mi přijde taková trošičku ne snad smysluplnější, ale fakt jako tvořivější.

### A vnímala jste potřebu spolupráce se sociálním pedagogem?

Určitě, protože jednak náš sociální pedagog je opravdu jakoby zdatný i jako ve znalosti tady těch žáků, že je tady už nějaký 8. rok asi nebo 9. a zná i ta rodinná prostředí, jo, takže já když třeba začnu pracovat s nějakým klientem, ať už teda z podnětu toho vlastního dítěte nebo rodiče nebo vyučujícího, tak se mohu obrátit třeba i na toho sociálního pedagoga a on, ne samozřejmě úplně o všech, ale o většině z těch rodin má informace jo, protože pracuje i v terénu a je schopen mi jako i propojit sourozence, který tady máme jakoby ve škole a říct mi třeba s jakými potížemi třeba i ti sourozenci bojovali a z jakého rodinného prostředí přicházejí, případně materiálního zázemí té rodiny nebo nějakých sociokulturních...má opravdu jako takový širší kontext a teď třeba nevím jestli nebudu předbíhat s nějakou Vaší otázkou, ale kdyžtak ji potom ještě zopakuju. Bylo pro mě vlastně docela smysluplné, že mě pak (jméno SP) v tom úvodu vzal i do toho terénu, jo, kdy se dělaly zápisy dětí a ty rodiče jako často nepřijdou k zápisu, ale vlastně jakoby ti co k nám spadají v místech bydliště, do kmenové školy, tak třeba obcházel ty rodiny a ti co se nedostavili k zápisu, tak dělal dodatečné zápisy nebo jim roznášil třeba doporučení k odkladu čili tady tyto dokumentace a vzal mě sebou, jo, takže obcházeli jsme ta jejich bydliště, zvonili jsme u dveří a s některými rodiči jsem se i seznámila a někteří nás třeba i pozvali dál. Jo, že jsem měla možnost nahlédnout i do toho bytového a rodinného zázemí, což já sama bych se třeba nevydala, takže v tomto pro mě byl tento sociální pedagog fakt...přemýšlím

## PŘÍLOHA 3: UKÁZKA ŘÁDKOVÁNÍ Z INTERVIEW SE SOCIÁLNÍM PEDAGOGEM

243 **Je tedy opravdu jasně vymezené ohledně čeho ta Vaše spolupráce je?**

244 Jo, je. My tady máme svoje náplně práce a pak máme vlastně vytvořený ten plán těch činností, kdo  
245 co bude dělat. A v čem i právě budeme společně spolupracovat. Takže to máme přesně vymezený.

246 **A jaké pozorujete výsledky za dobu Vaší spolupráce?**

247 (odmlka) To je těžký, to je hodně těžká otázka, protože to je, jak zeptat se, vidíte svoje výsledky ve  
248 školství? (smích) U nás se výsledky práce hledají strašně těžko, ale když to vezmu fakt čistě jen na tu  
249 spolupráci, tak ty výsledky vidím, protože dokážeme výborně spolupracovat třeba na tom programu  
250 té kočičí zahrady. Uvědomil jsem si to i teď, když zrovna momentálně tady není. (psycholožka byla  
251 s úrazem doma v rámci léčby) A zaprvé bez ní teďka momentálně nestihám na to sednout a udělat si  
252 ten plán té kočičí...když se jede podle metodiky, tak si to ještě hodně upravujem a tím, že tady není,  
253 jsem si na to nenašel čas. Takže třeba v tom vidím ještě, že ona mě do nějakých věcí dokoje. Jo, že  
254 když se na něčem domluvíme, tak ona si za tím jako stojí, že to uděláme a tím, jak se toho na mě  
255 občas nahrne jako strašně moc, tak mám tendenci prostě nějaký věci ponechat. A ona je takový ten,  
256 co přijde, (jméno vypovídajícího respondenta) musíme. Jo, musíme prostě nachystat tu kočičí  
257 zahradu nebo musíme si vzít tohle nebo musíme, ...jo, jo, jo. Takže i v tom vidím tu dobrou  
258 spolupráci, že je to ten člověk, který prostě jako nakopne.

259 **A co se týče žáků, jaké jsou výsledky?**

260 Jo, jako v některých věcech jako určitě jo. V některých věcech se to hodně proměnilo. Když jsem  
261 nastoupil, tak se hodně řešily bitky i že se nám tady děcka mlátily třeba i při hodině nebo o přestávce,  
262 a to už úplně tak často není, a naopak zase je menší respekt k učitelům. Že předtím si jako ti žáci  
263 nedovolili...jo, občas řekli, třeba i sprostě, nebudu to asi úplně rozebírat, to pak asi možná mimo...a  
264 ale teď jsou ale víc jako ofrklejší, drzejší a víc si jako dovolí. Že předtím to byli spíš takoví jedinci, že  
265 někdo maximálně si to dovolil, ale zbytek třídy ne. Teď je to tak, že dokáže třeba i celá třída, jo, takže  
266 prostě ono se to tak různě proměnilo, ale ty výsledky tam jako jsou. Jsou vidět třeba v tom, že u  
267 některých žáků byl problém se záškoláctvím-teď už není nebo co jsme třeba spolu hodně  
268 spolupracovali, že právě si to převzala kolegyně psycholožka, takže jsme v šesté třídě nebo teda páté  
269 loňské třídě řešili začínající šikanu na dvě holky a jedna holčina tady odešla a druhá zůstala a měla  
270 problém jako kdyby v tom, aby se prosadila. Že byla spíš taková jako hodně introvertní, tichá, prostě  
271 člověk o ní nevěděl, že v té třídě je a když jí třeba někdo ubližoval, tam byla právě jeden žák, který  
272 měl do ní hodně narážky nebo jí nějak ubližoval, tak ona se neuměla jako kdyby bránit. Ale když jsme  
273 to potom jako rozebírali jako kdyby společně, už jenom jako s ní, tak dokázala říct, jak se třeba může  
274 bránit. Jo, řekla třeba i konkrétní příklad. Ale v té, když byla v té konkrétní situaci, tak to prostě  
275 nedokázala. Takže jsme se domluvili právě s kolegyní psycholožkou, že budou pracovat na tom, aby  
276 to zvládla. A ten výsledek tam prostě najednou jde vidět, že se posunulo, že se posunula a dokáže se  
277 bránit. Víc se projevuje v té třídě. I se hlásí. I promluví v hodině. Což předtím jako vůbec nebylo.  
278 Takže i v tom vidím výsledek naší spolupráce, že když začneme spolupracovat v podstatě na řešení  
279 šikany, tak se to přetáhlo, až do individuální práce psychologické, takže tak.

280 **Dá se tedy říci, že se zde šikanu daří řešit dobře?**

281 Jo, nevím, jestli se dobře řeší, doufám, že to řešíme dobře, ale co se týká výsledků, tak jo, třeba i v té  
282 šesté třídě se to jako zastavilo.

283 **A je zde nějaký vážnější dlouhodobý problém, který se nedáří řešit?**

284 Jako takhle co se týká vztahů mezi těma děčkama, asi úplně není. Co je potom problém, tak co se  
285 týká záškoláctví nebo skrytého záškoláctví, ta agresivita je tady pořád mezi těma děčkama, jo, takže

## PŘÍLOHA 4: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ Z INTERVIEW S ŘEDITELEM ŠKOLY

**PŘÍTOMNOST**

56 **Jakým způsobem se nyní uskutečňuje spolupráce školního psychologa a sociálního pedagoga?**

57 My jsme třeba vlastně hodně měnili i to prostorové rozložení, protože co se týká třeba té budovy

58 školy, tak byl v podstatě každý někde jinde. V podstatě každý byl na jednom patře, jo, že ho měl

59 ošefované. Protože vždycky nahoře byly... ono to bylo tak, že dole byly nejmenší děcka, tady byly ty

60 čtverky pětky a nahoře byli druhostupňáři. A já nevím, ono to tak strašně rychle letí, kdy vlastně, jako

61 speciální pedagog byl dole, (jméno sociálního pedagoga) byl tady a psycholog byl nahoře a jako by

62 vlastně měli ty kompetence rozdělené podle pater. Jenomže já jsem potom zjistila, že vlastně nedělá

63 dobrotu to rozdělení. Jo? Že vlastně ty problémy se nejvíce kumulovaly na tom nejvyšším patře, kde

64 byly ty nejstarší děcka, tady a dole byl de facto klid. Takže já jsem vlastně tehdy přemýšlela, jak to

65 udělat a vymysleli jsme to, že vlastně ty třídy promícháme. Takže my teďka máme nahoře třeba dvoje

66 prvňáčky a s něma jsou tam osmáci i páťáci. Jenom tady u mě na patře, z jedné strany je devítka,

67 vedle je sedmička a vedle nich jsou třetáci. A dole jsou šestáci, druháci a čtvrtáci. Jo, takže je to

68 vlastně teďka takto promíchaný, je fakt, že paní učitelky některý se těžce smiřují s tím, když jim za rok

69 nebo za dva řeknu, že se budou stěhovat na jiný patro, protože jejich děti dospěly. Ale můžu říct, že

70 se nám to osvědčilo. Že je tady mnohem větší klid, než býval, protože vždycky jako tady člověk to

71 slyšel, že když jsem v půlce školy, tak jsem slyšela ten rachot, který býval nahoře a teďka je to vlastně

72 eliminovaný. No a co se týká toho prostoru, tak vlastně teď celé to školní poradenské pracoviště je

73 v té místnosti, kde jste vlastně s (jméno sociálního pedagoga) byla. Tady na patře. A jsou tam všichni.

74 Takže oni vlastně hned aktuálně řeší všechno, co je potřeba, tak, že to řeší všichni dohromady. Jo,

75 takže i když se píšou zprávy nebo podává se nějaké hlášení nebo se pracuje s děckama, tak jsou

76 vlastně všichni teď u toho. Jo, že není vlastně nikdo izolovaný od toho dění, který tady je. Ať už v tom

77 plusu nebo ať už v tom mínusu.

78 **Jak vnímáte spolupráci jen toho školního psychologa a sociálního pedagoga? (odmlka) Schází se i**

79 **nějak pravidelně?**

80 To je vlastně to, co jsem teďka už odpověděla. To je vlastně to, že oni jsou spolu pořád...

81 **Takže nejsou ani nějak pevně dané schůzky?**

82 Jo, no, je porada, tu máme pořád jednou týdně, porada ŠPP, ale jinak vlastně oni jsou pořád ve stejné

83 místnosti, i když je fakt, že třeba paní psycholožka ta má dole svoji pracovnu, ve které pracuje

84 s dětma, takže ona třeba dvě hodiny je tam a pak jde zase nahoru jo a takhle to střídá. Takže pokud

85 pracuje s dětmi, tak není tam, pokud není třeba nějaká rychlá akutka, kdy to třeba dělají hned na

86 místě v té pracovně toho ŠPP, tak ona vlastně pracuje dole. (Jméno sociálního pedagoga), ten

87 většinou je tady na patře anebo je v terénu. A hodně spolu spolupracují, dělají spolu vlastně

88 programy pro děcka.

89 **Já se omlouvám, že Vám do toho skáču, ale chci se ujistit. Myslíte teď celou ŠPP nebo konkrétně**

90 **sociálního pedagoga se školním psychologem?**

91 Oni spolu. Oni spolu. Teď vlastně tento rok od září spolu dělají kočičí zahradu, teď bych, jako přesně

92 nevím, v kterých třídách to je a dělají spolu vlastně i preventivní programy pro ty větší děcka. Takže

93 to je teď vlastně asi to nejaktuálnější, co dělají vlastně jakoby konkrétně spolu.

94 **Teď bych se ráda zeptala, co byste na jejich spolupráci změnila. (odmlka) V čem spatřujete**

95 **nedostatky nebo v čem jsou naopak ty silné stránky?**

96 Já myslím, že teď jsme v ideálním stavu. Protože nám před těmi dvě třemi, to tak strašně letí, třemi

**PRACOVNÍ ROZDĚLENÍ NA PATRA**

**PROMÍCHANÉ TŘÍDY JAKO FAKTOR**

**SPOLEČNÉ PROSTORY**

**POŘADA ŠPP**

**SPOLUPRÁCE (jako celku)**

**SPOLUPRÁCE**

**STAV SPOLUPRÁCE**