



Tematická analýza působení sociálních pedagogů v rámci projektu PROP: Činnosti, role a přínosy z pohledu vedení škol

ALICE KOURKZI KAŠLÍKOVÁ

Abstrakt: *Cíle* – Studie zkoumá, jak vedení základních škol s vysokým podílem sociálně znevýhodněných žáků popisuje činnosti, role a přínosy sociálních pedagogů zapojených do projektu Podpora rovných příležitostí.

Metody – Kvalitativní tematickou analýzou bylo zpracováno 125 ročních evaluačních zpráv za školní rok 2023/2024. Zprávy vyplnilo vedení 125 škol, v nichž působilo 141 sociálních pedagogů. Odpovědi na otevřené otázky zahrnovaly 89 stran textu. Tematická analýza byla doplněna přehledem četností zmínek o jednotlivých činnostech a přínosech.

Výsledky – Z celkem 516 zmínek o činnostech připadalo 334 (64,73 %) na individuální podpůrné intervence, 108 (20,93 %) na prevenci a 74 (14,34 %) na skupinovou práci. Nejčastěji se objevovalo propojování rodin se službami a institucemi (87 zmínek), terénní práce (65) a podpora školní docházky (60). V hodnocení přínosů vedení škol vyzdvihovalo zejména komunikaci mezi školou a rodiči, spolupráci s dalšími institucemi a identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním.

Závěry – Vedení sledovaných škol oceňuje především zprostředkující roli sociálního pedagoga mezi žákem, rodinou, školou a institucemi. Zjištění vycházejí z výpovědí vedení škol; evaluační účel zpráv mohl ovlivnit způsob, jakým byly přínosy popsány.

Klíčová slova: sociální pedagog, sociální pedagogika, inkluze, Romové, sociální znevýhodnění, vzdělanostní nerovnosti, projekt Podpora rovných příležitostí

Školy v České republice vykazují výrazné rozdíly ve vzdělávacích výsledcích a počet žáků, kteří předčasně odcházejí ze vzdělávání, stále roste. Zvláště ohrožení jsou žáci se sociálním znevýhodněním, mezi které často patří žáci s nedostatečnou znalostí jazyka výuky, nízkou podporou ve vzdělávání a z minoritních skupin. Čtené odborné studie i poziční dokumenty poukazují na to, že jedním z klíčových nástrojů podpory ve školním prostředí je so-

ciální pedagog, který propojuje vzdělávací, výchovnou a sociální dimenzi práce školy. Na zlomku léta 2025 byla tato dlouhodobě diskutovaná pozice legislativně ukotvena v českém školství a stala se oficiální součástí školních poradenských pracovišť. Jedním z projektů, v němž sociální pedagogové působili, byl projekt Podpora rovných příležitostí (PROP) realizovaný Národním pedagogickým institutem České republiky v letech 2022–2025. Ve školním

roce 2023/2024 tento projekt metodicky podporoval 125 základních škol s vysokým podílem žáků se sociálním znevýhodněním, na nichž působilo 141 sociálních pedagogů. Roční evaluační zprávy škol poskytl unikátní datovou základnu, která je využita v následující studii s cílem přispět k odborné diskusi o pracovní náplni, rolích a přínosech sociálních pedagogů ve školách zapojených do projektu PROP.

1. SOCIÁLNÍ PEDAGOGOVÉ A ŽÁCI SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Ukotvení sociálního pedagoga ve školském zákoně¹ od září 2025 lze chápat jako přirozené vyústění mnohaleté odborné diskuse a empirických výzkumů, které upozorňovaly na potřebu zavedení této pozice do škol s cílem reagovat na prohlubující se sociální a vzdělanostní nerovnosti, zhoršující se duševní zdraví žáků a klima škol a posílit preventivní a výchovné činnosti (Klusáček, 2014; Čech, 2020; Daněk & Šmída, 2023; NUDZ, 2023; Šmída et al., 2023). Posílení poradenských pozic ve školách a zavedení pozice sociálního pedagoga označuje jako jedno z klíčových opatření ke snižování nerovností ve vzdělávání i strategický dokument rozvoje české vzdělávací soustavy *Strategie 2030+* (MŠMT, 2020).

V problematice nízké školní úspěšnosti a rostoucích předčasných odchodů ze vzdělávání, které se podílejí na vzdělanostních

nerovnostech a na které upozorňuje ČŠI (2022) i Eurostat (2023), hraje klíčovou roli sociální znevýhodnění žáka. Projevuje se nedostatečnou podporou v domácím prostředí, špatnou socioekonomickou situací rodiny žáka, nedostatečným zajištěním jeho potřeb, nespoluprací zákonných zástupců se školou a často nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (Němec, 2023). Odborníci poukazují na to, že většina učitelů nemá dostatečné kompetence pro práci se žáky se sociálním znevýhodněním ani pochopení pro jejich situaci (Člověk v tísní, 2009; Zíková et al., 2010). Zastoupení poradenských pozic, jako jsou školní psychologové nebo speciální pedagogové, na školách je navíc nedostatečné a většinu žáků s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění současný systém nárokových podpůrných opatření v podstatě mívá. Podpořeno je přibližně 8 % potřebných žáků (Systémová podpora inkluzivního vzdělávání, 2015; Němec & Philippová, 2021).

České odborné studie se dlouhodobě zabývají pozicí sociálního pedagoga ve školství, kterého vnímají jako účinný nástroj **začleňování žáků se sociálním znevýhodněním** a prevence jejich školního neúspěchu a sociálního vyloučení (Kraus & Hoferková, 2016; Mátel & Preissová Krejčí, 2016; Lorenzová, 2018). Sociální pedagog působí také jako odborník na sociální či rodinné problémy (Lorenzová & Poláčková, 2001; Klusáček, 2014; Moravec et al., 2015). Vedle individuální práce realizuje preventivní

¹ Novela zákona č. 563/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). https://msmt.gov.cz/uploads/legislativa/skolskyzakon_kedni_1.9.2025.pdf



a skupinové aktivity rozvíjející sociální dovednosti, komunikaci a odolnost vůči sociálně-patologickým jevům. Součástí jeho činnosti je i organizace volnočasových a tematických programů zaměřených na prevenci rizikového chování (Lorenzová, 2018). Výzkum Šmídy a kol. (2023), který analyzoval činnost 72 sociálních pedagogů působících na školách, ukázal, že tři čtvrtiny sociálních pedagogů se věnují přímé práci se žáky, přičemž dominantní skupinou klientů jsou žáci se sociálním znevýhodněním. Kvantitativní výzkum Šmídy a kol. (2024) realizovaný na vzorku 1 304 základních škol ukázal, že školy dlouhodobě postrádají odbornou podporu právě v oblastech, na které se práce sociálních pedagogů zaměřuje. Největší potřeba byla zaznamenána v poradenství, metodické podpoře učitelů, spolupráci s rodinou a prevenci rizikového chování. Velká poptávka ze strany škol je také po terénní práci, kterou více než 70 % ředitelů považuje za klíčovou pro propojení školy s rodinným a komunitním prostředím.

Zevropského pohledu poskytuje důležité teoretické zázemí studie Ardenberga (2020), která analyzovala činnost a role sociálních pedagogů ve školách v 19 evropských zemích. Typickými úkoly těchto odborníků jsou podle autora začleňování sociálně znevýhodněných nebo marginalizovaných žáků do vzdělávání, prevence školní neúspěšnosti a sociálního vyloučení a rozvoj občanské participace prostřednictvím demokratické výchovy. Ardenberg na základě získaných údajů uvádí, že činnosti sociálních pedagogů se pohybují mezi poskytováním podpory a prováděním kontroly, a rozděluje je na in-

dividuální podpůrné intervence a skupinové a preventivní aktivity. Podle jeho typologie zastává sociální pedagog čtyři základní role: je specialistou, prostředníkem a mediátorem, dospělým přítelem a hlídačem pořádku, který také pomáhá řešit krizové situace přesahující běžné možnosti pedagogů (tamtéž, s. 6–10).

Následující výzkumná studie navazuje na dosavadní odborné poznatky a dále je rozvíjí o perspektivu vedení škol na reálné vykonávané činnosti, role a přínosy sociálních pedagogů. Opírá se o data ze souboru škol zapojených do projektu PROP, které vzdělávají vysoký počet žáků se sociálním znevýhodněním a podle předchozích zjištění potřebují podporu sociálního pedagoga nejintenzivněji. Studie analyzuje získaná data z ročních evaluačních zpráv a pokouší se o systematický pohled na problematiku zasazením do teoretického rámce Ardenberga (2020) a zařazováním činností, rolí a přínosů do kategorií, které uvádí.

2. SOCIÁLNÍ PEDAGOGOVÉ V PROJEKTU PROP

Projekt Podpora rovných příležitostí (PROP) realizovaný Národním pedagogickým institutem České republiky v letech 2022–2025 představuje dosud nejrozsáhlejší systémovou iniciativu zaměřenou na snižování nerovností ve vzdělávání a posilování kapacit škol, které vzdělávají vysoký podíl žáků se sociálním znevýhodněním. Projekt PROP podporoval školy, které byly adresně zahrnuty do třech po sobě jdoucích výzev MŠMT na podporu škol s nadprůměrným za-

stoupením žáků se sociálním znevýhodněním v rámci Národního plánu obnovy² (pilíř Vzdělávání a trh práce, komponenta 3.2). Do projektu se ve školním roce 2023/2024 zapojilo 400 škol z celé České republiky, které byly vybrány na základě indexu socioekonomického znevýhodnění, tedy souhrnného ukazatele odrážejícího vzdělanostní, ekonomické i sociální podmínky žáků a jejich rodin.

Podpůrné aktivity, na které školy mohly čerpat finance, byly rozděleny do tří hlavních oblastí. První oblast tvořilo personální posílení škol prostřednictvím odborných pracovníků – například sociálních pedagogů, asistentů pedagoga nebo školních psychologů. Druhou oblastí byla přímá podpora žáků zaměřená na participaci a zlepšování vzdělávacích výsledků prostřednictvím doučování, snídaňových klubů, volnočasových aktivit či zážitkových programů. Třetí oblastí byl profesní rozvoj pedagogických pracovníků zahrnující mentoring, koučink a facilitaci týmové spolupráce.

3. VÝZKUM

3.1 Cíle výzkumu a výzkumný vzorek

Cílem této studie je za využití unikátních dat z projektu PROP přispět do odborné diskuse a popsat z pohledu vedení škol činnosti, role a přínosy sociálních pedagogů ve školách s vysokým počtem žáků se sociálním znevýhodněním.

Pro kvalitativní analýzu byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

VO1: Jaké činnosti sociální pedagogové na školách zapojených do projektu PROP z pohledu vedení škol vykonávají?

VO2: Jak vedení škol hodnotí přínosy sociálního pedagoga v jednotlivých rolích?

Datový korpus činilo 125 ročních evaluačních zpráv za školní rok 2023/2024. Zprávy vyplnili vedoucí pracovníci ze 125 základních škol, na kterých v rámci projektu působilo 141 sociálního pedagogů (několik škol zaměstnávalo dva i tři sociální pedagogy). Evaluační zpráva zasláná školám byla koncipována formou otevřených otázek a byla zaslána prostřednictvím nástroje Google Forms. V instrukcích k jejímu vyplnění byli k zodpovězení otázek vyzváni vedoucí pracovníci školy – konkrétně ředitel nebo zástupce ředitele. Vedení škol bylo v instrukcích k vyplnění upozorněno na to, že poskytnuté údaje k využití jednotlivých nástrojů (v tomto případě pozice sociálního pedagoga) budou vyhodnoceny a budou sloužit jako jeden z podkladů pro návrh budoucího systému financování škol dle indexu socioekonomického znevýhodnění.

V dotazníku vlastní konstrukce, který vytvořili pracovníci projektu, odpovídali vedoucí pracovníci škol mimo jiné na otevřenou otázku: Které činnosti sociální pedagog na Vaší škole vykonával? a Jak hodnotíte přínos sociálního pedagoga pro Vaši školu? Odpovědi čítaly celkem 89 stran textového materiálu.

² Výzvy MŠMT v rámci Národního plánu obnovy dostupné z <https://www.edu.cz/npo/vyhlasene-vyzvy-z-npo/>



3.2 Metody výzkumu a analýza dat

Pro analýzu dat byla využita tematická analýza (*thematic analysis*) podle Braunové a Clarkové (2006, 2019), která vychází z kvalitativního přístupu. Postup analýzy odpovídal pěti základním krokům. Nejprve došlo k podrobnému seznámení s obsahem všech 125 evaluačních zpráv a zaznamenávání informací o činnostech, rolích a přínosech sociálních pedagogů. Následně byly z textů induktivně vytvářeny počáteční kódy zachycující konkrétní aktivity, role a přínosy. Ve třetí fázi byly

tyto kódy seskupeny do tematických oblastí inspirovaných teoretickým rámcem Ardenberga (2020), který rozlišuje různé roviny činností a rolí sociálního pedagoga ve školním prostředí. Kódování a organizace dat probíhaly v softwaru MAQDA, který byl využit jako technická podpora pro systematické označování textových úseků, správu kódů a jejich seskupování do tematických celků. Poté byla všechna témata revidována, definována a doplněna o popisy a příklady konkrétních činností, rolí a přínosů na školách. Závěrem byla provedena jednoduchá frekvenční analýza, která umožnila kvantifikovat výskyt

Tab. 1 Téma: Individuální podpůrné intervence – celkem 334 výskytů (64,73 %)

Podtéma	Příklady činností	Počet výskytů	Podíl v %
Sítování a zprostředkování služeb	spolupráce s OSPOD, Policií ČR, neziskovými organizacemi, středisky výchovné péče, pedagogicko-psychologickými poradnami	87	16,86 %
Terénní práce	návštěvy rodin, sociální a výchovné poradenství, doprovod rodičů na úřady práce, posilování rodičovských kompetencí	65	12,60 %
Podpora školní docházky	dohled nad plněním úkolů, motivace ke vzdělávání a setrvání ve škole, doprovod žáků do školy, školských poradenských zařízení, k lékařům	60	11,63 %
Individuální poradenství a krizová práce (žák, rodiče, učitelé)	podpora při psychických problémech, závislostech, řešení konfliktů, náročném chování žáků, krizové intervence, poradenství v otázkách sociálního znevýhodnění a výchovné poradenství	48	9,30 %
Materiální a finanční podpora (žák, rodiče)	zajištění základního materiálního vybavení, školních pomůcek, obědů, volnočasových aktivit, pomoc rodině v sociální a bytové nouzi	43	8,33 %
Podpora adaptace	práce s nově příchozími žáky, žáky s odlišným mateřským jazykem, přechody mezi stupni, podpora rodičů	31	6,01 %

jednotlivých kódů a témat a tím podpořit interpretaci dat (Hendl, 2016, Miovský, 2006 a Švaříček a Šedová, 2007).

4. VÝSLEDKY

4.1 Činnosti sociálních pedagogů v projektu PROP

Počet výskytu činností sociálních pedagogů (N = 125, celkem 516 výskytů)

Z tematické analýzy 125 ročních evaluačních zpráv škol doplněné o frekvenční analýzu témat vyplynulo, že činnost sociálních pedagogů je mimořádně rozmanitá, mnohohvrstevnatá a multidisciplinární, zaměřuje se nejen na žáky, ale i na rodiče a pedagogické pracovníky. Pokrývá všechny tři základní oblasti činností podle kategorizace Ardenberga (2020), které se často vzájemně překrývají. Jak vyplývá z tabulek 1–3, individuální podpůrné intervence tvoří 64,73 % ze všech zmiňovaných činností, preventivní činnosti 20,93 % a skupinová práce 14,34 %.

Jádro činností sociálních pedagogů tvoří podle frekvenční analýzy individuální práce (viz tab. 1). Nejčastěji uváděnou činností v evaluačních zprávách je sítování a zprostředkování služeb (16,86 %), zejména spolupráce s OSPOD, Policií ČR, neziskovými organizacemi a poradenskými zařízeními. ZŠ v Jihočeském kraji uvádí, že „se sociální pedagog rodiny propojil s místními organizacemi a díky tomu bylo možné zajistit právní a psychologické poradenství“. Na ZŠ v Severomoravském kraji „se sociální pedagog účastnil případových konferencí a zprostředkoval komunikaci mezi školou, OSPOD a rodiči“. Druhou nejčastěji uváděnou činností je terénní práce (12,60 %), která zahrnovala návštěvy rodin, sociální a výchovné poradenství či posilování rodičovských kompetencí přímo v domově žáka. Na ZŠ v Jihomoravském kraji bylo „během roku provedeno 448 návštěv v rodinách žáků, zaměřených na posílení komunikace mezi školou a rodiči“. ZŠ v Ústeckém kraji doplňuje, že „sociální pedagožka

Tab. 2 Téma: Preventivní činnosti – celkem 108 výskytů (20,93 %)

Podtéma	Příklady činností	Počet výskytů	Podíl v %
Podpora školního klimatu	adaptační dny, vedení třídnických hodin, následky ve třídách, diagnostika vztahové dynamiky tříd, realizace projektů, programy pro rozvoj klimatu, empatie, respektu	47	9,11 %
Prevence rizikového chování	programy zaměřené na prevenci šikany, agrese, závislosti a dalších rizik, prevence záškoláctví a předčasného ukončení školní docházky	40	7,75 %
Vzdělávací a osvětové aktivity	vedení workshopů pro rodiče a pedagogy	21	4,07 %



Tab. 3 Téma: Skupinové činnosti – celkem 74 výskytů (14,34 %)

Podtéma	Příklady přínosu	Počet výskytů	Podíl v %
Komunikace škola–rodiče	budování důvěry mezi rodiči a školou, zprostředkování pomoci rodinám	49	9,50 %
Organizace a vedení volnočasových aktivit	školní kluby, příměstské tábory, volnočasové aktivity	16	3,10 %
Organizační podpora asistentů pedagoga, školních poradenských služeb	společná setkání, koordinace aktivit, koordinace podpory školních poradenských služeb	9	1,74 %

navštěvovala rodiny žáků s nízkou motivací ke vzdělávání, poskytovala poradenství v oblasti dávek a provazovala rodiny s místními podpůrnými organizacemi“. Třetí nejčastější oblastí byla podpora školní docházky (11,63 %), včetně dohledu nad plněním školních povinností, motivace ke vzdělávání a doprovodu žáků do školy nebo školských poradenských zařízení. Na ZŠ v Plzeňském kraji sociální pedagožka „pravidelně komunikovala s rodinami žáků s problémy v docházce a motivovala rodiče k větší spolupráci se školou“. Podobně na ZŠ v Moravskoslezském kraji se podařilo „zlepšit komunikaci s rodiči dětí s dlouhodobou absencí, sociální pedagožka pravidelně zjišťovala důvody neúčasti a pomáhala s jejich řešením“. Podpora docházky často přechází v hlubší formu individuální krizové práce. Na ZŠ v Ústeckém kraji probíhaly konzultace s žáky „v případech náročných situací, jako je domácí násilí, šikana nebo sebepoškození“. ZŠ ve Středočeském kraji uvádí, že „sociální pedagog řešil případy šikany

a rodinných konfliktů, často ve spolupráci se školní psycholožkou“. Nezanedbatelnou část činností sociálního pedagoga tvoří také materiální a finanční podpora žáků a rodin. ZŠ ve Zlínském kraji uvádí, že „byla zprostředkována pomoc ve formě obědů zdarma pro 32 žáků a sbírky školních potřeb“. Na ZŠ v Ústeckém kraji „ve spolupráci s charitou probíhaly sbírky ošacení a učebních pomůcek“.

Jak dokumentuje tabulka 2, preventivní činnosti tvoří podle tematické analýzy druhou nejvýznamnější oblast práce sociálních pedagogů. Z frekvenční analýzy vyplývá, že nejčastěji zmiňovanou činností je podpora školního klimatu, která tvoří 9,11 % všech činností. Na ZŠ v Jihomoravském kraji „sociální pedagožka spolupracovala s třídními učiteli na nastavení pravidel komunikace ve třídách s vyšším výskytem konfliktů“. Podobně na ZŠ v Praze „vedla třídnické hodiny zaměřené na toleranci a řešení konfliktů“. Druhým nejčastějším tématem je prevence rizikového chování (7,75 %). Na ZŠ v Ústec-



kém kraji „probíhala pravidelná práce s žáky ohroženými rizikovým chováním, zejména v oblasti šikany a verbální agrese“. Na ZŠ v Plzeňském kraji sociální pedagog „řešil situace související s nevhodným chováním žáků a vedl rozhovory zaměřené na posílení empatie a respektu“. Preventivní práce zahrnuje i osvětový a vzdělávací rozměr. Na ZŠ v Moravskoslezském kraji „sociální pedagožka organizovala workshopy pro učitele a rodiče zaměřené na spolupráci rodiny a školy“. Některé školy zmiňují i programy zaměřené na wellbeing a psychohygienu učitelů. Například ZŠ v Ústeckém kraji uvádí, že „sociální pedagog pomáhal pedagogům při zvládnání stresu a prevenci syndromu vyhoření“.

Třetím nejvýznamnějším tématem podle kategorizace Ardenberga (2020) je skupinová práce (viz tab. 3), v rámci níž je akcentováno zprostředkování komuni-

kace mezi školou a rodiči (9,50 % všech činností). ZŠ z Moravskoslezského kraje uvádí: „Sociální pedagog pomáhá navazovat kontakt s rodiči a domluvit konzultace ve škole. Pokud se rodiče dostaví, probíhá setkání společně s třídním učitelem, zástupci školního poradenského pracoviště a za účasti sociálního pedagoga, který působí jako facilitátor setkání. Tato forma se ukázala jako efektivní pro nastavení vzájemné důvěry a spolupráce.“ V mnohých školách využívají sociálního pedagoga také k organizaci volnočasových aktivit. Na ZŠ v Karlovarském kraji byl „otevřen školní klub, kam docházelo 24 žáků, kteří mohli po vyučování trávit čas v bezpečném prostředí“. Na ZŠ v Jihomoravském kraji „sociální pedagog organizoval příměstský tábor pro žáky z ekonomicky slabších rodin“. Specifickou formou skupinové práce je metodická a organizační podpora asistentů pedagoga

Tab. 4 Téma: Prostředník a mediátor – celkem 164 výskytů (41,84 %)

Podtéma	Příklady přínosu	Počet výskytů	Podíl v %
Komunikace škola–rodiče	budování důvěry mezi rodiči a školou, zprostředkování pomoci rodinám, terénní práce	75	19,13 %
Spolupráce s OSPOD, středisky výchovné péče, pedagogicko-psychologickými poradnami, neziskovými organizacemi	propojování školy, rodiny a organizací, podpora rodin, zprostředkování služeb, tlumení konfliktů	45	11,48 %
Mediace konfliktů a krizových situací učitel–žák	zprostředkování řešení, prevence kázeňských problémů	24	6,12 %
Doprovod žáků a rodičů, asistence při vyšetřeních	pomoc při jednání s úřady a institucemi	20	5,10 %



Tab. 5 Téma: Specialista – celkem 98 výskytů (25,00 %)

Podtéma	Příklady přínosu	Počet výskytů	Podíl v %
Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním	depistáž, plán podpory	42	10,71 %
Individuální poradenství pro žáky a rodiče	rozhovory, psychologické a sociální poradenství, pomoc při adaptaci	22	5,61 %
Metodická podpora pedagogů	konzultace, sdílení postupů, metodické materiály	19	4,85 %
Tvorba a realizace preventivních programů	preventivní programy, workshopy, projektové dny, osvěta	15	3,83 %

a členů školního poradenského pracoviště. Na ZŠ v Ústeckém kraji „sociální pedagog koordinoval činnost asistentů a podílel se na plánování a koordinaci podpory školního poradenského pracoviště pro žáky se sociálním znevýhodněním“. Podobně ZŠ v Karlovarském kraji uvádí, že „probíhaly pravidelné porady mezi asistenty a sociálním pedagogem zaměřené na sjednocení přístupů“.

4.2 Role a přínosy sociálního pedagoga

Počet výskytu přínosů sociálních pedagogů rozděleno dle rolí (N = 125, celkem 392 výskytů)

Tematická analýza dat z ročních evaluačních zpráv doplněná o frekvenční analýzu výskytu jednotlivých témat dokládá, že nejvíce přínosů vnímá vedení škol u role prostředníka a mediátora (41,84 %), který buduje mosty mezi školou, rodinou a institucemi (tab. 4). Druhá role, z pohledu vedení škol nejpřínosnější, je role specialisty (25 %), která zahrnuje zejména de-

pistáž žáků se sociálním znevýhodněním, koordinaci podpůrných opatření a metodickou podporu pedagogického sboru (tab. 5). Role dospělého přítele, v níž se sociální pedagog zaměřuje na podporu duševního zdraví a na klima školy se objevila v 17,86 %, zatímco role hlídače pořádku, tedy role spojená s dohledem nad docházkou, prevencí rizikového chování a zajištěním bezpečí, se objevila v 15,31 % (tab. 6 a 7).

Napříč rolemi vidí vedení škol největší přínosy ve zprostředkování komunikace mezi školou a rodiči (19,13 %), která zahrnuje budování důvěry a zprostředkování informací i podpory, dále spolupráci s institucemi a službami, jako jsou orgány sociálně-právní ochrany dětí, střediska výchovné péče, pedagogicko-psychologické poradny či neziskové organizace (11,48 %) a identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním (10,71 %) zahrnující depistáž a plánování následné podpory. Zbylé přínosy jednotlivých rolí se v datovém souboru objevují s nižším, relativně vyrovnaným podílem.

**Tab. 6** Téma: Hlídač pořádku – celkem 70 výskytů (15,31 %)

Podtéma	Příklady přínosu	Počet výskytů	Podíl v %
Kontrola docházky a absence	sledování docházky, vyhodnocování, pohovory s rodiči,	23	5,87 %
Nápravná a intervenční práce	rozhovory o chování, výchovné komise	18	4,59 %
Spolupráce s OSPOD, policií a kurátory	řešení závažných případů, přestupků	17	4,34 %
Podpora bezpečného školního prostředí	dozory, krizové intervence	12	3,06 %

Tab. 7 Téma: Dospělý přítel – celkem 60 výskytů (17,86 %)

Podtéma	Příklady přínosu	Počet výskytů	Podíl v %
Podpora wellbeingu a duševního zdraví žáků	podpora při osobních, vztahových a rodinných problémech	37	9,44 %
Motivace a posilování sebedůvěry žáků	práce s úspěchem, podpora pozitivního sebeobrazu, nacházení silných stránek	15	3,88 %
Podpora adaptace nových žáků a žáků s odlišným mateřským jazykem	pomoc s integrací, podpora žáků a rodin v novém prostředí	8	2,04 %

Podle analýzy vnímá vedení škol nejvíce přínosů v roli „mediátora a prostředníka“, který propojuje školu, rodinu a regionální podpůrné instituce a v případě potřeby vykonává terénní práci (viz tab. 4). Tato oblast je v běžné školní praxi často nedostatečně ošetřená, a přitom má zásadní vliv na školní úspěšnost žáků. Ukazuje se, že sociální pedagog je v prostředí školy jedinou profesí, která má pro tuto činnost dostatečné kompetence i časový prostor. Z pohledu školních poradenských služeb tak představuje nezastu-

pitelný most mezi vzdělávací institucí, rodinou a širším systémem podpory žáka. Kořeny sociálního znevýhodnění totiž leží nejčastěji v rodinném prostředí. Pokud má škola usilovat o podporu žáka, nemůže ignorovat vliv rodiny, naopak musí rodiče aktivně zapojovat a spolu s nimi vytvářet podmínky pro úspěšné vzdělávání. Platí to zejména v případě rodičů s nízkým vzděláním nebo rodičů–cizinců, kteří se v nárocích českého školského systému neorientují a potřebují intenzivní doprovázení. Tuto skutečnost potvr-



zují i jednotlivé školy. ZŠ v Ústeckém kraji uvádí, že „díky přítomnosti sociálního pedagoga se výrazně zlepšila komunikace mezi školou a rodiči, kteří se nyní více zapojují do řešení problémů svých dětí“. Podobně ZŠ v Jihomoravském kraji konstatuje, že „sociální pedagog přispěl k otevřenější a vstřícnější komunikaci mezi učiteli a rodiči, čímž se podařilo předejít řadě konfliktů“. Dalším významným aspektem této role je propojení školy s regionálními institucemi. ZŠ v Jihočeském kraji uvádí, že „díky cílené práci sociálního pedagoga se podařilo zlepšit spolupráci s OSPOD a rychleji řešit problematické situace v rodinách žáků“. ZŠ v Ústeckém kraji doplňuje, že „sociální pedagog zajistil přímé propojení mezi školou a neziskovými organizacemi, čímž se rodinám usnadnil přístup k pomoci“. Sociální pedagogové doprovázejí rodiče k jednáním na úřadech či do školských poradenských zařízení a pomáhají jim orientovat se v administrativních postupech. ZŠ v Kraji Vysočina popisuje, že „díky sociální pedagožce, která doprovázela rodiče při jednání na úřadech a pomáhala jim porozumět potřebám jejich dítěte, začali chápat školu jako partnera“. V neposlední řadě je oceňována mediace konfliktů a krizových situací. ZŠ v Moravskoslezském kraji uvádí, že „sociální pedagog vedl rozhovory s rodiči, učiteli i žáky v konfliktních situacích a pomohl nalézt dohodu bez nutnosti kázeňských postihů“. Tento přístup nejen zklidňuje napětí, ale zá-

roveň přispívá k rozvoji konstruktivního řešení sporů a posiluje důvěru mezi školou a rodinou. Celkově se tak ukazuje, že role mediátora a prostředníka je pro funkční komunikaci v trojúhelníku škola–rodina–instituce nejpřínosnější a představuje nezbytný předpoklad pro účinné řešení komplexních vzdělávacích a sociálních potřeb žáků.

Tematická analýza ročních evaluačních zpráv ukazuje, že vedení škol vidí hlavní přínosy role specialisty v odborném zaměření sociálního pedagoga na sociální otázky a sociální znevýhodnění (viz tab. 5). Tento odborný profil zajišťuje sociálnímu pedagogovi unikátní postavení v rámci školy a školního pracoviště, protože mu umožňuje nahlížet na žáka v širších souvislostech jeho životních okolností, včetně těch, které ve škole nebývají bezprostředně viditelné, ale zásadně se promítají do školního výkonu a chování. Právě díky působení sociálního pedagoga a jeho přesahu do rodinného prostředí dokáže škola ohrožené žáky identifikovat, získává ucelenější porozumění jejich životní situaci, a může proto přesněji nastavovat podpůrná opatření a metody práce. Pedagogickým pracovníkům se zároveň dostávají klíčové informace o kontextu života dítěte mimo školu, které by jinak zůstaly skryté. ZŠ v Libereckém kraji uvádí, že „byla provedena distánc žáků s rizikovými faktory prostřednictvím rozhovorů a pozorování ve třídách a byla nastavena odpovídající podpůrná opatření“. Podobně ZŠ



v Moravskoslezském kraji popisuje, že sociální pedagog „poskytoval konzultace učitelům při práci se žáky s problémovým chováním a doporučoval vhodné postupy“. Tato metodická činnost významně posiluje kompetence pedagogů, kteří často nemají pro práci se sociálním znevýhodněním systematické vzdělání ani dostatečný časový prostor. Na roli specialisty je také vedením škol vysoce hodnoceno posílení preventivních aktivit, které sociální pedagogové ve školách rozvíjejí. ZŠ v Plzeňském kraji uvádí, že „sociální pedagožka realizovala preventivní blok o zvládání emocí pro žáky 2. stupně“, zatímco ZŠ v Ústeckém kraji oceňuje „zavedení programu pro práci s třídami ohroženými výskytem šikany“. Tyto aktivity přispívají k prevenci rizikového chování a posilují sociální klima školy.

V roli sociálního pedagoga jako hlídače pořádku (viz tab. 6) vidí vedení škol řadu předností, protože zaplňuje prostor, na který učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci nemají kapacitu. Umožňuje systematické sledování docházky, plnění školních povinností a včasné reagování na rizikové chování žáků. Sociální pedagog zde vystupuje jako odborník, který dané jevy průběžně monitoruje, sleduje jejich vývoj napříč celou školou a promptně reaguje již při prvních náznacích zvyšujících se absencí či při jiných signálech, které mohou předcházet závažnějším obtížím. ZŠ v Moravskoslezském kraji uvádí, že „cílenými intervencemi

se podařilo sociální pedagožce snížit pozdní příchody o 20 % a záškoláctví o 25 %“. ZŠ v Ústeckém kraji doplňuje, že sociální pedagog „výrazně přispěl k řešení rizikového chování žáků a zlepšil komunikaci s rodinami“. Pozitivní dopad na klima školy potvrzuje i ZŠ v Moravskoslezském kraji, která popisuje „výrazné zlepšení klimatu školy díky přítomnosti sociálního pedagoga na chodbách a na školním hřišti“. Významnou součástí této role je také intenzivní spolupráce s externími institucemi, jako jsou OSPOD, Policie ČR či kurátoři pro mládež, u závažných případů a přestupků. Tyto aktivity v běžném pedagogickém sboru a školním poradenském pracovišti narážejí na časové a odborné limity. Sociální pedagog naproti tomu dokáže fungovat jako kompetentní partner, který komunikuje s institucemi, účastní se případových setkání a koordinuje podpůrné instituce. ZŠ v Karlovarském kraji konstatuje, že se díky sociální pedagožce „zlepšila efektivita komunikace s OSPOD, Policií ČR a dalšími subjekty“.

Přínosy role sociálního pedagoga jako dospělého přítele vnímá vedení škol především v podpoře osobních, vztahových a rodinných problémů (viz tab. 7). Žáci se sociálním znevýhodněním často pocházejí z vyloučených lokalit a z prostředí se zvýšeným výskytem sociálněpatologických jevů, chudoby, domácího násilí nebo žijí v nestabilních bytových podmínkách. Zároveň často zažívají marginalizaci



většinovou společností. Tyto faktory se zásadně promítají do jejich psychického zdraví, sebepojetí, vztahu ke škole i motivace k učení. Sociální pedagog tak představuje bezpečnou, dostupnou a stabilní dospělou osobu, která jim poskytuje oporu tam, kde ji v rodinném prostředí často postrádají. ZŠ ve Středočeském kraji uvádí, že „pro všechny žáky školy se sociální pedagog stal důvěrníkem – poradí, pomáhá, konzultuje, řeší“. Podobně ZŠ v Moravskoslezském kraji popisuje, že „žáci mají k sociální pedagožce důvěru, často ji vyhledávají o přestávkách, svěřují se s osobními problémy a žádají o radu“. ZŠ v Plzeňském kraji zase uvádí, že sociální pedagog „pomáhal žákům překonávat pocity selhání a nacházet jejich silné stránky“. Tyto aspekty potvrzují, že sociální pedagog ve škole plní nejen odbornou roli, ale také významnou roli vztahovou, která je z hlediska podpory žáků se sociálním znevýhodněním často klíčová. Specifickou oblastí této role je podpora integrace nově příchozích žáků a žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří se kvůli jazykovým bariérám a kulturním rozdílům ocitají v ještě zranitelnější pozici. ZŠ v Moravskoslezském kraji uvádí, že „sociální pedagožka pomáhala novým žákům s adaptací, vysvětlovala pravidla školy a zprostředkovávala kontakt s třídou“. ZŠ v Plzeňském kraji doplňuje, že „žáci s odlišným mateřským jazykem se díky pravidelným setkáním lépe začlenili do kolektivu“. Tyto činnos-

ti zásadně přispívají k tomu, aby se noví žáci cítili přijatí a bezpeční, což je klíčový předpoklad jejich úspěchu ve vzdělávání.

5. DISKUSE

Tematická analýza potvrdila vícevrstevnatý a mezioborový charakter práce sociálních pedagogů, jejichž činnosti a role se často překrývají a navzájem doplňují. V souladu s dřívějšími zjištěními (Moravec et al., 2015; Lorenzová, 2018; Ardenberg, 2020) se ukazuje, že sociální pedagogové v rámci projektu PROP podporovali začleňování sociálně znevýhodněných žáků do vzdělávání, pomáhali předcházet jejich školní neúspěšnosti, působili proti sociálnímu vyloučení a celkově pomáhali kompenzovat některá znevýhodnění způsobená domácími zázemím a bezprostředním okolím žáka, které ovlivňují jeho komplexní rozvoj (MŠMT, 2023).

V návaznosti na zjištění Šmídy a kol. (2023) se ukazuje, že školy s vysokým podílem žáků se sociálním znevýhodněním mají specifické potřeby; metodická podpora a poradenství sociálních pedagogů ustupují do pozadí a vedení škol nejvíce oceňuje propojování školy a rodiny, terénní práci, spolupráci s relevantními organizacemi a podporu školní docházky. Práce s žáky s výchovnými obtížemi, intervence k rizikovému chování či aktivity zaměřené na školní klima se zde objevují, ale v podstatně menší míře, než bylo uváděno ve výzkumu Šmídy a kol. (2024). Výsledky

výzkumu ukazují, že cílem všech činností sociálních pedagogů je minimalizovat dopady sociálního znevýhodnění tak, jak je charakterizuje Němec (2023). Sociální pedagogové podle tematické analýzy intenzivně podporují žáky, kteří nedisponují dostatečnou domácí podporou ve vzdělávání, nemají adekvátně osvojený vyučovací jazyk nebo projevují náročné chování z ne-zdravotních příčin. Podpora sociálního pedagoga se rovněž vztahuje na žáky s nízkou motivací k učení, slabou účastí ve vzdělávání a nedostatečně naplněnými psychickými potřebami, které se následně promítají do obtíží se soustředěním. Sociální pedagog také reaguje na nenaplněné fyzické a materiální potřeby žáků. Zajišťuje školní obědy, chybějící svačiny, pomůcky, vhodné oblečení či domácí vybavení. Významným zjištěním je i to, že se díky sociálnímu pedagogovi v roli specialisty, který identifikuje žáky se sociálním znevýhodněním, daří nastavovat podporu pro ty, kteří dosud „propadali“ poradenským systémem a ve školách zůstávali bez povšimnutí (Systémová podpora inkluzivního vzdělávání, 2015; Němec & Philipková, 2021).

Sociální pedagogové v projektu PROP posilovali sociální roli školy a „zjemňovali“ pedagogické prostředí v souladu s dřívějšími zjištěními o potřebách škol (Člověk v tísni, 2009; Zíková et al., 2010). Působení sociálního pedagoga také pomáhá podporovat naplňování cílů inkluzivní vzdělávací politiky, jak je vymezuje *Strategie vzdělá-*

vací politiky ČR do roku 2030+ (MŠMT, 2020) a *Akční plán inkluzivního vzdělávání* (MŠMT, 2019), protože některé školy již po krátké době působení této profese zaznamenaly zlepšení docházky a školních výsledků žáků. Tyto výsledky je však třeba nahlížet v kontextu širšího rámce podpůrných opatření v rámci projektu PROP, v jehož rámci působili také například kariéroví poradci a byly realizovány snídaňové kluby či volnočasové aktivity. Studie zároveň potvrzuje, že činnost sociálních pedagogů posiluje preventivní aktivity škol, rozšiřuje kapacity školního poradenského pracoviště o pozici zaměřenou na sociální aspekty a pozitivně ovlivňuje duševní zdraví žáků i celkové klima školy (Klusáček, 2014; Čech, 2020; Daněk & Šmída, 2023; NUDZ, 2023).

Výsledky výzkumu dokládají, že ve školním prostředí neexistuje ostrá hranice mezi sociální pedagogikou a sociální prací; jde spíše o dvě komplementární perspektivy, které se v každodenní praxi přirozeně prolínají. Oba obory sdílejí obdobná teoretická východiska i hodnotovou orientaci (Kraus & Hoferková, 2016; Lorenzová, 2023; Blašíková et al., 2021) a i mezinárodní zkušenosti ukazují, že jejich vymezení je napříč zeměmi značně variabilní a často se překrývající (Calderón, 2014). Data z této studie dokládají, že sociální pedagogové ve školách s vysokým podílem žáků se sociálním znevýhodněním běžně kombinují preventivní, poradenské a intervenční činnosti a vstupují i do oblastí tradičně spojených se



sociální práci – od řešení materiální deprivace, stabilizace rodinné situace a zajištění základních potřeb žáků a rodiny až po síťování a případovou práci. Tento překryv vyplývá z potřeby reagovat na všechny aspekty, které ovlivňují život žáků a podílejí se na jejich sociálním znevýhodnění.

6. ZÁVĚR

Studie přináší pohled vedení 125 škol na činnosti, role a přínosy 141 sociálních pedagogů ve školním roce 2023/2024. Do výzkumu byly zahrnuty školy, které vzdělávají vysoký podíl žáků se sociálním znevýhodněním a zapojily se do projektu *Podpora rovných příležitostí*. Tematická analýza činností, rolí a přínosů podle Braunové a Clarkové (2006, 2019) byla pro lepší přehlednost doplněna o frekvenční analýzu výskytu jednotlivých témat v evaluačních zprávách. Induktivně odvozená témata byla deduktivně rozdělena do kategorií podle pojetí činností a rolí sociálních pedagogů tak, jak je vymezuje Ardenberg (2020). Studie obohacuje dřívější empirické výzkumy Šmídy a kol. (2023, 2024) o pohled vedení škol na reálné vykonávané činnosti, role a přínosy sociálních pedagogů ve specifickém prostředí škol s vysokým podílem žáků se sociálním znevýhodněním. Výzkum ukázal, že nejvíce přínosů vnímá vedení těchto škol u role prostředníka a mediátora, který propojuje školu s rodinou a institucemi a vykonává terénní práci. Ukazuje se, že ostré hranice mezi sociál-

ní pedagogikou a sociální prací se v prostředí škol v podstatě smývají, protože sociální pedagogové se snaží saturovat potřeby žáka s cílem kompenzovat jeho sociální znevýhodnění. Za omezení studie lze považovat, že roční evaluační zprávy, hlavní zdroj dat, mohly být ovlivněny snahou o pozitivní vykreslení činností a přínosů této pozice a ospravedlnění využití financí z Národního plánu obnovy. Na otevřené otázky v ročních evaluačních zprávách vedení škol také reagovalo různou délkou a hloubkou odpovědí, což ztěžuje srovnatelnost mezi jednotlivými školami.

Do budoucna se nabízí možnost rozšířit výzkum o pohled dalších aktérů školního prostředí – učitelů, žáků a rodičů –, kteří mohou nabídnout komplexnější obraz o působení a dopadech práce sociálních pedagogů. Z metodologického hlediska by bylo přínosné doplnit stávající data o další kvalitativní šetření, například rozhovory, ohniskové skupiny či případové studie, které umožní hlubší pochopení činností a přínosů sociálních pedagogů v konkrétních školních kontextech. V navazujících výzkumech by bylo možné sledovat i vliv složení školního poradenského pracoviště, vzdělání a předchozí praxe sociálních pedagogů na charakter jejich práce ve školách. Vzhledem k aktuálnímu legislativnímu zakotvení této profese do školského zákona bude rovněž podnětné sledovat, jak se tento krok promítne do reálné praxe a rolí sociálních pedagogů ve školství.



LITERATURA

- Ardenberg, M. (2020). In search of a social pedagogical profession in schools: Missions and roles under reconsideration. *International Journal of Social Pedagogy*, 9(1), 1–19.
- Blašítková, L., Grecmanová, H., & Dopita, M. (2021). Social pedagogues and social workers in primary school. *Sociální pedagogika*, 9(1), 74–81.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.
- Calderón, M. (2014). The profession of social education in Europe [comparative survey]. *Eduso.net*. <http://www.eduso.net/res/pdf/19/tprofeseu.pdf>
- Čech, T. (2020). The role of social pedagogues in the school environment – a topic for professional and social discussion. *Pedagogická orientace*, 30(4), 534–541.
- Člověk v tísní. (2009). *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami* [závěrečná zpráva]. Člověk v tísní.
- ČŠI. (2022). *Národní zpráva PISA 2022*. Česká školní inspekce. <https://csicr.cz>
- Daněk, J. & Šmída, J. (2023). Současný stav sociální pedagogiky v praxi a její vztah k sociální práci. *Sociální pedagogika*, 11(1), 22–28.
- Eurostat. (2023). Early leavers from education and training. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/SEPDF/cache/1150.pdf>
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace* (4., přepracované a rozšířené vydání). Portál.
- Klusáček, J. (2014). *Sociální pedagog ve školství*. ČOSIV.
- Kraus, B., & Hoferková, S. (2016). Ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce. *Sociální pedagogika*, 4(1), 57–71.
- Lorenzová, J., & Poláčková, V. (2001). Specifika pomáhání v podmínkách školy. In B. Kraus & V. Poláčková (Eds.), *Člověk – prostředí – výchova: K otázkám sociální pedagogiky* (s. 190–197). Paido.
- Lorenzová, J. (2018). School-based social pedagogy and its implementation in the Czech school system. *International Journal of Teaching and Education*, 6(1), 21–35.
- Mátel, A., & Preissová Krejčí, A. (2016). Convergent and divergent aspects of social work and social pedagogy. *Social Education*, 4(1), 72–86.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- Moravec, Š., Kabelová, K., Hůle, D., & Šťastná, A. (2015). *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol (studie proveditelnosti)*. Demografické informační centrum.
- MŠMT. (2018). *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019–2020*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://msmt.gov.cz/file/49950/>
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://msmt.gov.cz>



- MŠMT. (2023). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023. Sekce informatiky, statistiky a analýz MŠMT*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://statistika.msmt.cz/ročenka/ročenka.asp>
- Němec, Z. (2023). *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole*. Národní pedagogický institut České republiky.
- Němec, Z., & Philippová, T. (2021). Diagnostika sociálně znevýhodněných žáků v praxi pedagogicko-psychologických poraden. In Z. Truhlářová, P. Zíkl & G. Daňková (Eds.), *Aktuální otázky a možnosti v oblasti intervence u osob se speciálními potřebami* (s. 101–110). Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové.
- NUDZ. (2023). *Národní monitoring duševního zdraví dětí*. [Online zpráva]. Národní ústav duševního zdraví. <https://www.nudz.cz>
- Šmída, J., Čech, T., Blábolilová, N., Slívová, E., Balaban, V., Daněk, J., Hormandlová, T., & Kohoutová, D. (2023). Sociální pedagogové v českých školách. *Sociální pedagogika*, 11(2).
- Šmída, J., Čech, T., Hormandlová, T., & Jůvová, A. (2024). *Sociální pedagog a jeho role v kontextu potřeb základních škol*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Švaříček, R., & Šedová, K., (Eds.). (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. (2015). Univerzita Palackého v Olomouci. <https://www.inkluze.upol.cz/portal/>
- Zíková, T., Morvayová, P., Strohsová, K., Turnovec, A., & Koubková, H. (2010). *Analýza potřeb pedagogických pracovníků ve vztahu k sociokulturně znevýhodněným dětem*. Zpráva v rámci projektu Cesta k rovným příležitostem – možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob. Západočeská univerzita v Plzni.

Mgr. Alice Kourkzi Kašlíková, Ph.D.

*Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta; Národní pedagogický institut ČR;
e-mail: alice.kourkzi@npi.cz*

KOURKZI KAŠLÍKOVÁ, A. A Thematic Analysis of the Work of Social Pedagogues within the PROP Project: Activities, roles and benefits from the perspective of school management

Objectives: *This study examines how the management of primary schools with a high proportion of socially disadvantaged pupils describe the activities, roles and contributions of social pedagogues involved in the 'Support for Equal Opportunities' project.*

Methods: *A qualitative thematic analysis was carried out on 125 annual evaluation reports for the 2023/2024 school year. The reports were completed by the management of 125 schools, in which 141 social*



pedagogues were employed. Responses to open-ended questions comprised 89 pages of text. The thematic analysis was supplemented by an overview of the frequency of mentions of individual activities and benefits.

Results: Of a total of 516 mentions of activities, 334 (64.73 per cent) related to individual support interventions, 108 (20.93 per cent) to prevention and 74 (14.34 per cent) to group work. The most frequently mentioned activities were connecting families with services and institutions (87 mentions), outreach work (65) and support for school attendance (60). In assessing the contributions, school management particularly highlighted communication between the school and parents, cooperation with other institutions, and the identification of pupils from socially disadvantaged backgrounds.

Conclusions: The management of the schools surveyed particularly values the mediating role of the social pedagogue between the pupil, the family, the school and other institutions. These findings are based on statements from school management; the evaluative purpose of the reports may have influenced the way in which the benefits were described.

Keywords: social pedagogue, social pedagogy, inclusion, Roma, social disadvantage, educational inequalities, Support for Equal Opportunities Project