Volume 10 Empirická studie Number 1, 2020

ROZVOJ SPOLUPRÁCE UČITELŮ A ASISTENTŮ PEDAGOGA – AKČNÍ VÝZKUM

Bohdana Richterová[1], Hana Kubíčková[1]

[1]Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra sociální pedagogiky, Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava, Česká republika

Link to this article: https://doi.org/10.11118/lifele20201001025
Podáno: 4. 10. 2019, Přijato: 2. 4. 2020

To cite this article: RICHTEROVÁ BOHDANA, EKUBÍČKOVÁ HANA. 2020. Rozvoj spolupráce učitelů a asistentů pedagoga – akční výzkum. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 10 (1): 25–55.

Abstrakt

Příspěvek reflektuje jedno z témat cyklů participačního akčního výzkumu v rámci roční spolupráce skupiny dvanácti pedagogů z ostravských základních škol a dvou akademických pracovnic Ostravské univerzity. Téma vymezení kompetencí asistenta pedagoga ve spolupráci s učiteli se postupně zužovalo na téma komunikačních strategií v kontextu budování osobních hranic. Příspěvek představuje metodologická východiska založená na praktickém (interpretativním) přístupu. Klíčovou metodou sběru dat byla práce ve focus group, ze které byly pořízeny videozáznamy, doplněná pozorováním ve výuce a psaním deníků akčního výzkumu. Analýza dat byla prováděna prostřednictvím otevřeného kódování. Na základě této analýzy byly identifikovány základní limity i možnosti vzájemné interakce a spolupráce v pedagogickém prostředí. Příspěvek podrobně představuje jeden vybraný případ z pedagogické praxe a objasňuje práci v jednotlivých fázích a cyklů akčního výzkumu. Mezi hlavní přínosy pro účastníky skupiny je možné zařadit vytvoření bezpečného prostředí pro sdílení problémových situací v praxi, identifikaci zdrojů a strategií řešení v komunikační oblasti a rozvoj sebereflexe a zdravého sebeprosazení.

Klíčová slova: participační akční výzkum, praktický (interpretativní) přístup, asistent pedagoga, učitel, focus group, osobnostně-sociální rozvoj pedagogů

COLLABORATION DEVELOPMENT OF TEACHERS AND TEACHING ASSISTANTS – ACTION RESEARCH

Abstract

The paper reflects one of the topics of the participatory action research cycles, which was run within one-year cooperation of twelve educators of the elementary schools in Ostrava and two academic workers of Ostrava University. The topic of defining the competencies of teaching assistants in cooperation with teachers gradually narrowed to communication strategies in the context of building personal boundaries. The paper presents a methodological approach based on practical (interpretative) approach. The key method of the data collection was working in a focus group, whose meetings were video recorded, enriched with observations in lessons and writing action research journals. Data analysis was carried out using open coding. The primary limits and possibilities of mutual interaction and cooperation in the educational environment were identified through this analysis. The paper presents one selected case from educational practice in detail and describes work in single action research phases and cycles. The main benefits for the participants are creating a safe environment for sharing problem situations from the practice, source identification and coping strategies in the communication field as well as the development of self-reflection and healthy assertion.

Keywords: participatory action research, practical (interpretative) approach, teaching assistant, teacher, focus group, personality and social development of educators

Akční výzkum se do českého pedagogického prostředí začal postupně dostávat na přelomu 20. a 21. století (Walterová, 1995; Nezvalová, 2003; Janík, 2002, 2004). Zpočátku nebylo zřejmé, jaké místo v oblasti pedagogického výzkumu zaujme. Svou oblibu a podporu postupně nachází zejména ve spolupráci s pedagogy při řešení konkrétních problémů z praxe. Velkou inspirací pro české prostředí zůstávají nejnovější akční výzkumy realizované v oblasti vzdělávání v zahraničí (např. Lleó, Agholor, Serrano, & Prieto-Sandoval, 2018; Messiou, 2019; Black, 2019). Intuitivní práce nad problémy z praxe se prostřednictvím aplikace akčního výzkumu postupně stává promyšlenější nejen co do metodologie výzkumné práce, ale také v oblasti aplikace výsledků do praxe.

Předložený text představuje vybranou část práce skupiny akčního výzkumu v rámci projektu „Pregraduální vzdělávání v učitelských oborech" na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v období 2018–2019. Výzkum realizovalo dvanáct pedagogů z praxe základních škol – učitelek, učitelů a asistentek pedagoga – a dvě akademické pracovnice, autorky tohoto textu. Prvotním impulzem ke vzniku skupiny a jejího zaměření byly problémové oblasti spolupráce asistentů pedagoga a učitelů při práci s žáky s problémy v chování Po zúžení výzkumného problému se do popředí dostávalo téma potřeby osobnostního rozvoje a posílení osobnostních a sociálních kompetencí jednotlivých pedagogů.

Text představuje cíle výzkumu, teoretický rámec, zvolenou metodologii včetně vybraného modelu akčního výzkumu a dále pak realizaci akčního výzkumu ve třech cyklech včetně popisu konkrétních fází. Závěrečná kapitola patří shrnutí, popisu přínosů pro jednotlivé účastníky, ale také diskusi o limitech této výzkumné práce.

1. CÍL PŘÍSPĚVKU

Spolupráce učitele a asistenta pedagoga je velmi důležitá jak pro řešení problémů žáků, tak pro efektivní proces výuky a vzdělávání všech žáků ve třídě. Nejnovější výzkumy v České republice a odborné texty ukazují spolupráci učitele a asistenta pedagoga jako jedno z rizikových míst současného inkluzivního vzdělávání ve školách. Texty uvádějí, že je zapotřebí aktivně posilovat tuto spolupráci a posilovat profesní kompetence jak učitelů, tak asistentů pedagoga (Valentová *et al.*, 2015; Kendíková, 2017; Česká, 2018; MŠMT, 2018).Původním širokým cílem akčního výzkumu skupiny

učitelů a asistentů pedagoga bylo realizovat akční výzkum, který by zjistil konkrétní problémové oblasti ve spolupráci učitelů a asistentů pedagoga a posílil by kompetence pedagogů, umožňující jejich aktivní spolupráci se zaměřením na žáka a zohledňující jeho individuální potřeby v edukačním procesu. Dosažení cíle probíhalo v souladu s metodologií akčních výzkumů prostřednictvím analýzy současného stavu v praxi a získaných zkušeností pedagogů, definováním aktuálního problémového jevu z praxe, zvolením nové strategie nebo postupu, jejich aplikace v praxi, následné reflexe a revize nových strategií. Téma posílení kompetencí pedagogů se postupně zužovalo na téma komunikačních strategií potřebných pro vzájemnou spolupráci v kontextu budování osobních hranic. Cílem příspěvku je představit dílčí část z roční spolupráce pedagogických pracovníků v cyklech akčního výzkumu. Představen bude vybraný problém z praxe, metody sběru dat, jejich analýza, příprava plánu a jeho aplikace do praxe.

2. TEORETICKÝ RÁMEC K AKČNÍMU VÝZKUMU

Se zavedením inkluzivního vzdělávání do státních škol se výrazně zvýšil počet pracovníků na pozici asistenta pedagoga. Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění zákona je klíčovou právní normou, která se vztahuje k pozici asistenta a jeho náplni práce. Školy mohou zaměstnat asistenty pedagoga a získat na ně finanční prostředky, pokud se jedná o dítě, které je zařazeno do vyšších podpůrných opatření (Kendíková, 2017).

Počet asistentů pedagoga ve všech školách v posledních letech nepřetržitě roste. Od školního roku 2010/2011 se zvýšil o 8 787,9 úvazku, tedy o 243 % (MŠMT, 2018). Dle zprávy České školní inspekce přibližně 80 % základních škol v České republice v současné době využívá pozici asistenta pedagoga (Česká, 2018). Současnou koncepci práce asistentů pedagoga je možné zaznamenat od roku 2005 (Němec, 2014; Michalík, 2015), přesto její kořeny je možné nalézt již v devadesátých letech 20. století, např. v práci asistentů speciálních škol – mužů, kteří vykonávali civilní vojenskou službu, nebo na Ostravsku v práci asistentů na církevních školách s vyšším počtem dětí se sociálním znevýhodněním (Michalík, 2015).

Pozice asistenta pedagoga, jak ji upřesňuje výše uvedená novela zákona s platností od 1. 9. 2016, je v českém vzdělávacím systému poměrně nová. Velká část učitelů se nenaučila využívat možný potenciál spolupráce

učitele a asistenta pedagoga (Kendíková, 2017). Práce asistentů pedagoga v běžných základních školách se v současné době potýká s mnoha problémy a nejasnostmi v některých oblastech. Valentová *et al.* (2015) uvádí např. problémy při vymezení spolupráce s pedagogy a nedostatečnou metodickou podporou jak pro učitele, tak pro asistenty pedagoga. Analýza získaných zkušeností z pilotního ověřování systému metodického vedení asistentů pedagoga ukázala, že často řešeným tématem metodického vedení asistentů pedagoga byla chybějící nebo nevhodně či kontraproduktivně nastavená spolupráce asistenta pedagoga a učitele (Valentová *et al.*, 2015). Často se opakující problematiku nefunkčního systému komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem v práci asistentů pedagoga uvádí také Kendíková (2017). Nejnovější výzkum České školní inspekce zjistil, že přibližně 20 % asistentů pedagoga na základních školách není metodicky vedeno učiteli ve své práci s žáky, převažuje u nich práce individuální a s učiteli ani více nespolupracují. Na středních školách se jedná až o 50 % asistentů pedagoga (Česká, 2018).

V zahraniční odborné literatuře je možné dohledat základní principy pro fungující a přínosnou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga (např. Friend & Cook, 2007). Většina z uvedených principů opět předpokládá vzájemnou efektivní komunikaci obou profesí, která umožní spolupráci na sdílených cílech a sdílené zodpovědnosti ve vztahu k výchově a vzdělávání žáka vyžadujícího podpůrná vzdělávací opatření. Horáčková (2015) popisuje potřebu vytvořit funkční tandem, ve kterém kromě odborných znalostí a dovedností obou profesí vystupují do popředí osobnostní dispozice a práce na osobnostně-sociálním rozvoji. Také Česká školní inspekce ve svých doporučeních uvádí potřebu posílení spolupráce učitelů a asistentů pedagoga (Česká, 2018), přestože přesněji neuvádí konkrétní možnosti.Frekventovanými pojmy používanými v realizovaném akčním výzkumu i tomto textu jsou „spolupráce“, „komunikace“, „kompetence pedagogických pracovníků“ a „vymezení osobních hranic“. Všechny tyto termíny je možné zahrnout do oblasti osobnostního a sociálního rozvoje, na nějž je možno nahlížet jako na jeden z nástrojů podpory profesní kultivace (Kolář, 2013). Spolupráci chápeme jako činnost několika osob, v našem případě učitelů a asistentů pedagoga, zaměřenou k dosahování stejného cíle (Hartl & Hartlová, 2015). Podmínkami efektivní spolupráce je ochota spolupracovat, ale také schopnost a dovednost použití různých způsobů komunikace, ať již v rovině verbální, či neverbální. Osobní hranice v tomto kontextu chápeme jako vnitřní uspořádání spojené s vymezením vnějšího osobního prostoru pro spolupráci.

Úzce souvisí s naším sebepojetím, se sebeúctou, se schopností říkat „ne“ a s dalšími aspekty (Cloud & Townsend, 2017).

Jednou z možností, jak posílení spolupráce pedagogických pracovníků docílit, je společné setkávání obou pedagogických profesí a vzájemná diskuse. V našem případě bylo zvoleno setkávání formou focus group a realizace akčního výzkumu, jehož výzkumné problémy budou vycházet z praxí zapojených učitelů a asistentů pedagoga.

3. METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Design akčního výzkumu pro zjištění problémových jevů ve spolupráci učitelů a asistentů pedagoga a následné posílení kompetencí pedagogů posilující jejich spolupráci byl zvolen záměrně. Znovu uvádíme, že cílem výzkumu je zjistit konkrétní problémové oblasti ve spolupráci učitelů a asistentů pedagoga a posílit kompetence pedagogů, umožňující jejich aktivní spolupráci se zaměřením na žáka a zohledňující jeho individuální potřeby v edukačním procesu. Akční výzkum umožňuje pedagogům zamýšlet se nad svou prací, analyzovat problémové oblasti a hledat nové způsoby práce (Watts, 1985; Ferrance, 2000, Janík, 2002; Nezvalová, 2003). Jak uvádí Elliott (1981) ve svém vymezení akčního výzkumu pro pedagogy, jedná se o výzkum prováděný pedagogy prostřednictvím systematické reflexe profesních situací s cílem dalšího rozvoje práce. Z výše uvedeného vyplývá, že realizovaný akční výzkum se zabýval mikroúrovní (srov. Janík, 2004), ve které pedagog zkoumal svou vlastní praxi a zároveň ji inovoval. Pro naplnění uvedeného cíle byl zvolen interpretativní participační akční výzkum s využitím základního modelu dle Kemmise a Mc Taggarta (1988) a prací Seymor-Rollse a Hughese (1999). Mezi použité metody utváření východisek akčního výzkumu, sběru dat a informací a následné reflexe byly zařazeny diskuse, setkání v rámci focus group, brainstorming, zaznamenávané na videonahrávkách, dále pak dotazník s možnostmi škálových a volných odpovědí, záměrné nestrukturované pozorování ve výuce, psaní deníku reflexí a písemné návrhy řešení.

Při prezentování výstupů z analýz byly pro jednotlivé metody sběru dat použity dále uvedené zkratky. Přestože tento odstavec má spíše technický ráz, považovaly jsme za důležité tyto zkratky uvést pro lepší orientaci ve výsledcích a použitých metodách sběru dat. Deníky reflexí mají označení R1–R5 a jsou následně chronologicky uspořádány: leden – R1, únor –

R2, březen – R3, duben – R4, květen – R5. Diskuse v rámci focus group je označena FG1–FG5 a opět nacházíme chronologickou posloupnost: září – FG1, říjen – FG2, leden – FG3, únor – FG4, březen – FG5. Pro prezentovaný text byly využity videozáznamy FG3–FG5. Písemné návrhy pedagogů pro asistentku Ch mají označení D1.

Klíčovou metodou analýzy dat bylo otevřené kódování a vytváření kategorií. Skupiny akčního výzkumu se účastnilo dvanáct pedagogů (7 učitelů a učitelek, 4 asistentky a 1 pedagožka zastávající jak pozici učitelky, tak asistentky pedagoga) a dvě akademické pracovnice v roli facilitátorů a koordinátorů výzkumu.Realizovaný akční výzkum je založen na interpretativním paradigmatu, které ovlivňuje volbu výzkumného problému z praxe pedagogů, metody sběru dat a jejich analýzu. Určuje také způsob práce ve skupině akčního výzkumu a práci s výstupy.

Odborná literatura popisuje tři základní paradigmata akčního výzkumu; pozitivistické, interpretativní a paradigma založené na kritických teoriích (Willis & Edwards, 2014a). DeLuca a Kock (2007) vysvětlují na základě srovnání různých přístupů klíčové důrazy interpretativního paradigmatu, které byly stěžejní také pro realizaci našeho výzkumu. Jedním z nich je oproti pozitivistickému přístupu nekladení důrazu na již existující teorie. Získané výsledky není možné generalizovat, ale platí pouze pro zkoumanou situaci v existujících kontextech. Pozitivistický přístup si dává jasný cíl, kterého chce pomocí zjištěných výsledků dosáhnout, interpretativní přístup směřuje prioritně k objevení a hlubšímu pochopení lokálního kontextu, ve kterém výzkum probíhá. Jinými slovy je možné napsat, že pochopení kontextů může být velmi užitečné i pro jiné učitele než pro ty, kteří výzkum realizují. Odpovědnost za zobecňování výzkumných zjištění a jejich aplikace v rozdílných kontextech je ale na čtenáři textu, a ne na výzkumníkovi (Willis & Edwards, 2014a).

Při volbě interpretativního paradigmatu jsou také kladeny rozdílné důrazy na spolupráci v týmu akčního výzkumu než v přístupech jiných. Rozhodnutí, která z možných metod či přístupů budou v další fázi akčního výzkumu aplikována, daleko více závisejí na zapojeném pedagogovi-výzkumníkovi a na jeho diskusi a reflexi, např. ve focus group, než na výsledcích analyzovaných dat a informací. Interpretativní akční výzkum využívá daleko více kooperativních aktivit založených na předpokladu, že každý účastník skupiny akčního výzkumu je významným členem týmu, který je přínosný pro budoucí zjištění a řešení výzkumného problému. Teoretici

interpretativního paradigmatu věří, že naše porozumění světu je pouze lokální a kontextuální a je vytvářeno na základě sociální konstrukce reality (Willis & Edwards, 2014a). Interpretativní akční výzkum je také popisován jako praktický se zaměřením na zlepšení praxe prostřednictvím moudrosti a zkušenosti ostatních členů týmu akčního výzkumu (např. Grundy, 1995). Na rozdíl od popsaného je pro porovnání akční výzkum založený např. na kritickém paradigmatu zacílen primárně na snahu o vytváření rovných podmínek pro všechny z hlediska sociálního, politického a kulturního kontextu (Manfra, 2009). Interpretativní přístup také umožňuje v rámci cyklu akčního výzkumu neprocházet všemi fázemi akčního výzkumu a je možné měnit pořadí jednotlivých fází (Willis & Edwards, 2014b).

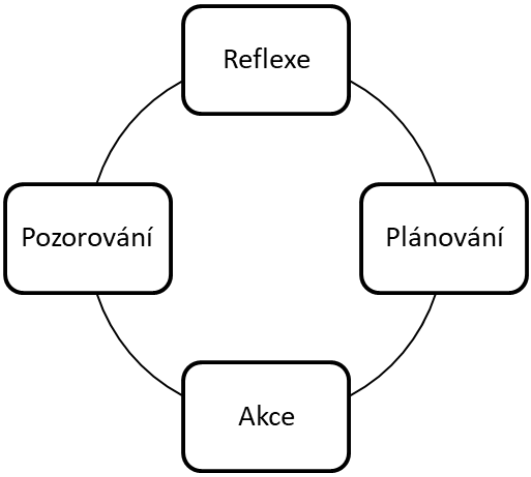
Realizace akčního výzkumu se opírala o základní model akčního výzkumu dle Kemmise a Mc Taggarta (1988) a prací Seymour-Rollse a Hughese (1999). Většina modelů akčního výzkumu má čtyři až šest fází, které tvoří cykly a jsou organizovány ve spirálách. Model použitý v tomto výzkumu použil čtyři základní fáze (obrázek 1).

Fáze „reflexe“ pracovala s reflektováním, objevováním a definováním výzkumného problému. V našem případě probíhaly především diskuse v rámci setkání focus group. Bylo zapotřebí najít konsenzus mezi členy skupiny a vybrat nejaktuálnější problém z praxe. Willis & Edwards (2014b) popisují, že v této fázi je možné domluvit se na hlavním protagonistovi a jeho problému z praxe, přestože i nadále pokračuje spolupráce a aktivní práce všech členů skupiny.Ve fázi „plánování“ je zapotřebí mít již základní pochopení cíle výzkumného projektu. Další krok zahrnoval sběr dat a informací. Probíhal sběr dat a informací z odborných knih a časopisů, diskuse účastníků akčního výzkumu v rámci focus group, vlastní záměrné i kolegiální pozorování ve třídě, psaní deníku reflexí ze setkání, reflektování techniky dramaterapie a dalších aktivit a jejich následná analýza prostřednictvím otevřeného kódování. Hlavní protagonistka si vybírala na základě analýzy dat a informací způsob, přístup nebo metodu, kterou aplikovala do praxe.

Fáze „akce“ byla nejčastěji třetí fází cyklu akčního výzkumu. Výše vytvořený plán byl implementován v praxi. Důležitou roli měli všichni členové týmu, kteří poskytovali hlavní protagonistce podporu, dále také vytvářeli prostor pro následnou reflexi.

Ve fázi „pozorování“ docházelo k hodnocení změn a proměn kontextů. Opět byl prováděn sběr dat a informací, tentokrát za účelem hodnocení posunů

a reflexe. Klíčovými zdroji byly slovní reflexe ve skupině i písemné reflexe jednotlivých členů týmu, ať už ze stejné školy, jako byla hlavní protagonistka, tak i jiné. Doplňující metodou bylo opět záměrné nestrukturované pozorování. Akční výzkum probíhal ve spirále. Jak již bylo v textu výše uvedeno, ne vždy byly realizovány všechny fáze akčního výzkumu v každém cyklu.



1: *Konceptuální rámec akčního výzkumu*

Zdroj: Srov. Willis & Edwards, 2014b, s. 59.

Kritérii pro vytvoření skupiny akčního výzkumu byla dobrovolnost účasti jednotlivých pedagogů, jejich zkušenost se spoluprací učitele a asistenta pedagoga v práci s dětmi s problémy v chování na základní škole, zájem o intenzivní roční spolupráci při realizaci akčního výzkumu, účast na tříhodinovém společném setkávání v rámci focus group jednou za měsíc a zájem měnit a inovovat své postupy v praxi.Konkrétní základní školy, které měly být osloveny s nabídkou zapojení pedagogů do akčního výzkumu, doporučil v květnu 2018 odbor školství, mládeže a sportu Moravskoslezského kraje. Ten vytvořil seznam škol s nejvyšším počtem asistentů pedagoga v Ostravě. Žádosti o financování asistentů pedagoga jsou nejčastěji adresovány právě tomuto odboru, který řeší i následné další žádosti o financování dalších podpůrných prostředků v rámci inkluzivního vzdělávání. Ostrava byla zvolena z důvodu bezproblémové možnosti účasti pedagogů na pravidelných focus

group, které probíhaly v prostorách Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Pracovnice odboru poskytla seznam 13 základních škol s nejvyšším počtem asistentů v Ostravě. Nejvyšší počet asistentů pedagoga měla škola s 27 asistenty, nejnižší počet v seznamu měla škola s 10 asistenty. Po bližší analýze seznamu byly vyřazeny střední školy a základní školy speciální. Výzkum byl zacílen na pedagogy z běžných základních škol. S nabídkou byli osloveni e-mailem a telefonicky ředitelé čtyř základních škol. Ve třech z nich proběhla osobní jednání a ředitelé škol doporučili svým učitelům účast ve výzkumu. Motivací pro učitele a asistenty pedagoga byla i finanční odměna formou dohody o provedení práce vyplácená měsíčně za konkrétní počty odpracovaných hodin v týmu akčního výzkumu.Skupina akčního výzkumu zahrnuje 14 účastníků, 2 akademické pracovnice, 6 učitelek, 1 učitele, 4 asistentky pedagoga a 1 pedagožku s kumulovanou pozicí učitelka/asistentka pedagoga.[1]

1 Ve skupině se objevili zkušení pedagogové, ale i pedagogové těsně po ukončení studia na vysoké škole. Níže uvádíme některé z informací, které byly sděleny pedagogickými pracovníky na prvním setkání. Učitelka A s desetiletou praxí uvedla svou aprobaci tělesná výchova – přírodopis. Učitelka B po ukončení pedagogické fakulty nastoupila na základní školu s vysokým počtem romských žáků, kde učí druhým rokem matematiku. Učitelka C s osmiletou praxí a třináctiletým obdobím, které strávila na mateřské dovolené, má aprobace angličtina a ruský jazyk. Učitelka D s dvouletou praxí a aprobací výtvarná výchova občanský výchova v současné době učí i výchovu hudební. Učitelka E s desetiletou praxí na základní škole a tříletou praxí na gymnáziu v současné době zastává pozici zástupkyně ředitele. Její aprobací je dějepis a občanská výchova. Učitelka F vystudovala experimentální biologii, dokončila studium pedagogického minima a získala aprobaci na výuku přírodopisu a chemie, na základní škole učí druhým rokem. Učitel G s třináctiletou praxí a aprobací občanská výchova – zeměpis zastává ve škole pozici metodika prevence. Asistentka pedagoga H uvedla desetiletou praxi na pozici asistentky pedagoga. Vystudovala obor sociální pedagogika. Asistentka pedagoga Ch s dvanáctiletou pedagogickou praxí vystudovala sociální práci. Tato asistentka má rozsáhlé zkušenosti s dětmi s poruchou autistického spektra a sama má dítě se zdravotním znevýhodněním. Pro představenou část akčního výzkumu se stala klíčovou osobností. Asistentka I s třiadvacetiletou praxí na základní škole má zkušenosti jak s pozicí asistentky pedagoga, tak vychovatelky ve školní družině. Asistentka pedagoga J má rok do důchodu. Ve školství strávila již třicet let, a přesto má zájem svou práci zlepšovat. Učitelka K je pedagožkou na kumulované pozici učitelka / asistentka pedagoga. Získala aprobaci pro výtvarné obory na základních uměleckých školách. V současné době pracuje druhým rokem na pozici asistentky pedagoga a učitelky výtvarné výchovy.

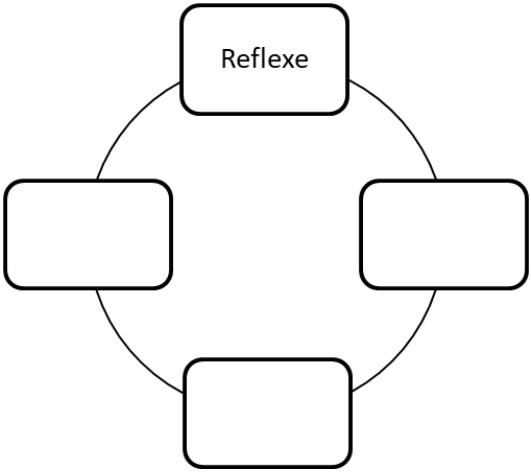
4. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Spolupráce s pedagogy probíhala od září 2018 do června 2019. Prezentované výsledky vycházejí z realizace akčního výzkumu v období září–říjen 2018 a leden– květen 2019. Celkově proběhly tři cykly akčního výzkumu. V prvním cyklu se uskutečnila pouze fáze „reflexe“ (září–říjen). Druhý cyklus zahrnoval všechny čtyři fáze akčního výzkumu (leden–březen). Třetí cyklus obsahoval fázi „reflexe“ a fázi „akčního plánu“, které se vzájemně prolínaly (duben–květen).

V průběhu září a října probíhala širší reflexe zkušeností pedagogů z praxe k vybranému tématu. V lednu byl definován výzkumný problém, se kterým skupina dále pracovala do května 2019. V průběhu ledna a února byl realizován sběr dat prostřednictvím nestrukturovaného pozorování ve výuce. Akční plán byl vytvořen ve focus group na základě analýzy ústních a písemných reflexí. Aplikace vybraných strategií v konkrétních pedagogických situacích byla uskutečněna v únoru a březnu a následně opět reflektována písemnou a ústní formou. Na „akci“ navázala fáze „pozorování a hodnocení“, ze které vyplynuly nové návrhy řešení pro další cyklus. Dále v textu budou blíže popsány jednotlivé cykly akčního výzkumu.

V prvním cyklu akčního výzkumu probíhala pouze fáze reflexe, a to v průběhu měsíce září a října 2018 (obrázek 2). Výzkumným problémem bylo zjistit, jak probíhá spolupráce učitelů a asistentů v praxi. Uskutečnila se dvě setkání v rámci focus group (FG1, 2). Všichni pedagogové vyplnili dotazník, který byl zaměřen na zkušenosti se spoluprací učitelů a asistentů pedagoga. Dotazník byl využit jako vstupní technika k identifikaci zmíněných kategorií, na kterou navazovala hlubší diskuse. Focus group i volné výpovědi v dotazníku byly kódovány a výsledkem byly dvě následující kategorie: **podpůrné faktory vzájemné spolupráce** a **úskalí vzájemné spolupráce**. Vytvořené kategorie se staly výchozími body pro následující ústřední téma, a do řešeného problému se tak významně promítaly. Kategorie se opakovaně objevovaly v reflexích a diskusích v průběhu realizace celého akčního výzkumu.

Podpůrné faktory i níže popsaná úskalí vzájemné spolupráce učitelé při participaci s asistenty detekovali v odborných kompetencích oborově předmětových a didaktických, ale rovněž osobnostních, komunikativních a intervenčních.



2: *Realizovaná fáze prvního cyklu akčního výzkumu*

Podpůrné faktory vzájemné spolupráce v oblasti osobnostních kompetencí jsou reprezentovány především psychickou zdatností, odolností asistentů pedagoga a jejich vysokou morální úrovní a zájmem o práci. Učitelé oceňovali spolupráci s asistenty pedagoga, pokud vnímali schopnost „táhnout za jeden provaz". Takovou spolupráci charakterizovali jako plnou vzájemného respektu a partnerského vztahu, který se projevuje schopností předem se domluvit na procesu výuky a naplňování vzdělávacích potřeb žáků. Učitelé uváděli jako podpůrný faktor také samostatnost a aktivní přístup asistentů pedagoga. Oceňovali, pokud asistenti nepotřebovali na jedné straně podrobné instrukce, ale pokud byli na druhé straně také schopni respektovat a plnit základní pokyny učitelů. Dalším podpůrným faktorem byla zmíněna podpora a pomoc asistenta při práci s celou třídou. Objevily se výroky ocenění, když asistent pedagogovi „kryje záda" a je „vždy ve střehu" nebo když dle potřeby podporuje jednoho konkrétního žáka se specifickými potřebami.

Asistenti formulovali zkušenosti s podpůrnými faktory spolupráce v oblastech jednotnosti a aktivity v přístupu k žákovi a ve výuce, promítající se především v oblasti stejných nároků na žáky a náhledu na ně. Deklarovali zodpovědnost, která plyne z důvěry učitele v asistentovy profesní kompetence. Oceňovali, pokud mohou vnímat rovnocennost rolí z hlediska odborných zkušeností. Oceňovali též důsledný přístup učitelů k výuce

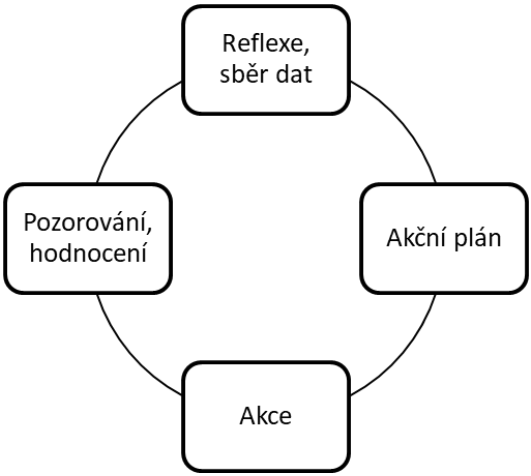
i dětem. Jako podporu spolupráce uváděli i kooperativní a motivující způsob výuky učitelů. Oceňovali osobnostní kompetence učitelů, které se dle jejich zkušeností projevují pozitivním vztahem k asistentovi. Otevřenou odbornou komunikaci popisovali např. pravidelným domlouváním s asistenty pedagoga na výukových postupech.

Jak již bylo popsáno výše, úskalí vzájemné spolupráce identifikovali učitelé ve vztahu k asistentům v totožných kompetencích, v tomto případě zohledňujících určité limity a nedostatky v těchto oblastech. Například v oblasti komunikativní kompetence popisovali negativní zkušenosti s hlučnými asistenty, kteří narušovali výuku. Objevila se zkušenost s nevhodnými reakcemi asistentů ve vztahu k výukové situaci. Úskalí vnímali v nedostatečně rozvinutých oborově předmětových kompetencích asistentů. Asistenti například neporozuměli oblastem výuky. V oblasti osobnostních kompetencí se objevily limity v podobě přílišné tolerance a liberality, nejistoty a přehlížení nekázně žáků asistenty. Narušení spolupráce zaznamenali učitelé při práci s nesamostatnými asistenty, kteří potřebují vše podrobně vysvětlovat. Další oblastí byl pasivní přístup asistentů, kteří pouze přijímali úkoly. Dalším popsaným problémovým jevem bylo přebírání role učitele, z organizačně-provozního hlediska potom nejasně vymezené kompetence asistentů pedagoga. Ani jedna ze škol zapojených do výzkumu neměla manuál pro učitele a asistenty pedagoga týkající se jejich vzájemných rolí a spolupráce. Učitelé také vnímali nedostatek času na komunikaci a instrukce, které by potřebovali asistentům sdělovat.

Asistenti uváděli úskalí při spolupráci s učiteli v oblasti nízké akceptace asistenta z hlediska odborného i osobního. Popisovali pocity nadřazenosti učitelů. V některých případech uváděli nezáživný způsob výuky učitelů, který jim jejich práci dělá obtížnější. Zkušenost se objevila také s neřešícím přístupem učitelů ve vztahu k žákům, výukovému procesu i asistentům. Jako úskalí vzájemné spolupráce popisovali i situace, kdy učitel nezvládá kázeň ve třídě. Stejně jako učitelé uvedli nedostatek času na vzájemnou a průběžnou komunikaci.

Druhý cyklus akčního výzkumu obsahoval všechny čtyři fáze: reflexi, v jejímž rámci probíhal také sběr dat, tvorbu akčního plánu, akci a následné pozorování a zhodnocení akce (obrázek 3).

Fáze reflexe druhého cyklu začala uvedením aktuálních problémových oblastí z praxe a definováním konkrétních témat, která jsou z pohledu pedagogů ve skupině akčního výzkumu vnímána jako obtížně řešitelná.



3: *Realizované fáze druhého cyklu akčního výzkumu*

Navrhované oblasti pro práci prostřednictvím akčního výzkumu se týkaly potřeby zlepšení odborných kompetencí asistenta pedagoga (pedagožka K), nespokojenosti se sebeprezentací (učitelka D), práce s konkrétním žákem nebo třídou (učitel G, učitelka C, F, asistentka I) a vzájemné spolupráce a interakce mezi učitelem a asistentem pedagoga (asistentka J, Ch, učitelka, B, E). Poté skupina diskutovala a nakonec hlasovala o tématu, kterému se bude v příštím období prostřednictvím akčního výzkumu věnovat. Téma, které bylo vybráno, přednesla asistentka Ch. Jednalo se o úskalí vzájemné komunikace a spolupráce mezi asistentkou Ch a učitelkou P. V představeném tématu bylo možné nalézt propojení komunikačních kompetencí se sebehodnocením asistentky, které může souviset i se schopností vymezit si své osobní hranice. V tomto případě se jednalo o hranice mezi učitelem a asistentem pedagoga. Výzkumný problém by formulován následovně: „Jak mohou být vymezeny osobní hranice asistentky Ch v interakci s učitelkou P pro zkvalitnění vzájemné spolupráce?“

Zvolené téma bylo pro jednotlivé členy skupiny významné, o čemž svědčí i jejich osobní angažovanost a aktivní přístup v každé fázi akčního výzkumu (viz např. kategorie „společné téma“).

Na základě analýzy získaných dat byly v této fázi ze vzniklých kódů vytvořeny následující kategorie: „situace v terénu“, „identifikace zdroje konfliktu“, „potřeba situaci řešit“, „překážky na cestě k řešení“, „společné

téma“.Kategorie **„situace v terénu“** slouží k objasnění kontextu řešeného konfliktu. V následujících řádcích představujeme vybrané oblasti, které vznikly na základě nestrukturovaného pozorování v terénu a následných písemných a ústních reflexí ve focus group. Asistentka Ch po prezentaci problému během následujícího měsíce zaznamenávala takové momenty, při kterých ona sama v interakci s učitelkou P vnímala překážky jejich vzájemné komunikace a spolupráce.

Asistentka Ch uvádí, že dostává od učitelky instrukce k suplování striktním a odměřeným způsobem: *„... uděláš... rozdáš test... vybereš test“*. Rovněž je vnímána tendence úkolovat asistentku, místo aby byly instrukce přímo předány suplujícímu učiteli, který je v té chvíli rovněž v místnosti. V další situaci asistentka Ch popisuje, že se z důvodu pozdního předání informací a materiálů do výuky ze strany učitelky dostává do nepříjemné časové tísně, a vnímá to jako záměrné a vědomé chování ze strany vyučující: *„Čekala, až já přijdu, a teprve potom mi dávala zadání testu, který potřebovala přímo pro tuto hodinu. Vznikla časová prodleva, kdy děcka názorně viděly, že se čeká, až přijde paní asistentka. Přitom jsme se během přestávek viděly několikrát...“*[2]

Další požadavky, které asistentka Ch vnímá jako neadekvátní a nepřiměřené, se týkají řešení výchovných postupů a kázeňských opatření, překračujících kompetence asistenta pedagoga. Asistentka Ch si stěžuje jednak na způsob předávání informací prostřednictvím stručného písemného vzkazu, jednak na přenášení zodpovědnosti: *„Čtyři kluci neměli podepsáno, že jim odpadá hodina, dostala jsem jen lístek se jmény a instrukci: ‚Nějak je rozhoď do šestky a sedmičky a řekni jim, ať si to příště zapamatují.‘“ „Předávala jsem našim dvěma holkám záznam o výchovném opatření, které jim bylo uděleno. Kompetence třídního učitele, otázky, za co to mají, směřují na mě a řeší se mnou, za třídní nejdou.“*

Asistentka Ch zde také vnímá i neochotu k řešení výchovných momentů ze strany učitelky.

Učitelka D současně také v průběhu jednoho výukového dne pozorovala a zaznamenávala interakce mezi učitelkou P a asistentkou Ch. Šlo o tzv. zúčastněné přímé a nestrukturované pozorování v prostředí školy, kde se zkoumaný jev vyskytuje.

---

2 Asistentka Ch se následně v průběhu březnového setkání focus group k této situaci vrátila a sdělila pocity, které v ní situace vyvolala: *„Tak tohle byla ta situace, kdy vypadám za neschopnou, celkově to podkopne před těma děckama.“* (FG4)

„Asistentka vstupuje do výuky bez přípravy nebo předchozí konzultace. Neprobíhá konzultace, zda žáci se specifickými potřebami učivu rozumí, aby mohli navázat na nové učivo. Během výuky vyučující asistentku nekontaktuje. O přestávce učitelka asistentce podává informace o novém žákovi. K další komunikaci během dne nedochází. Problémy žáků řeší asistent, kdy vyučující nereaguje ani zpětně (zjistit, co se stalo). Vyučující je k okolí chladný, bez emocí a zájmu. To se odráží jak ve spolupráci mezi vyučujícím a asistentkou, tak ve vztahu k žákům."

„Žáci k asistentce přistupují s důvěrou, řeší s ní osobní záležitosti. Pokud během výuky některý ze žáků potřebuje pomoct, tak se očním kontaktem spojí s asistentkou, nikoli s vyučující."

Základními východisky pro vznik následující kategorie byly diskuse a ústní reflexe v rámci setkávání focus group a písemné reflexe vypracovávané pedagogickými pracovníky v období mezi setkáními focus group. Primární kategorií této části je **„identifikace zdroje konfliktu".** V první fázi identifikace základních aspektů řešeného problému se objevil popis projevů konfliktu. Hlavní aktérka i členové skupiny explicitně i implicitně označují jako stěžejní zdroj napětí a konfliktu **nepřiměřené požadavky** na asistentku ze strany učitelky P, a to jak po stránce obsahové, tak i ve smyslu formy sdělování požadavků. *„Problémem je, že vyučující často úkoluje Ch svými povinnostmi."* (R1, asistentka H) *„Chování paní učitelky není zrovna vybrané."* (R1, asistentka I)

V této fázi asistentka Ch prezentuje problematiku s velkou jistotou, že problém je na straně kolegyně. *„Já vnímám, že ona ztrácí motivaci pro práci, chce se zbavit povinností a dělat co nejméně a ty povinnosti třídního nahazovat na mě... Ona si zvykla, že když nemá čas, tak mi zadává úkoly... tak mi napiš ty individuály... a já jsem je komplet vypracovala sama a to nemám."* (FG3, asistentka Ch) *„Ona je zvyklá, že všem říká, co mají dělat, a všichni ji poslechnou... Na všech vidí všechno špatně... Mně už to taky vadí."* (FG3, učitelka A)

S výše uvedeným zdrojem konfliktu souvisí i významný poznatek o spouštěči nežádoucího chování: tzv. zahlcování úkoly a povinnostmi, které překračují náplň práce asistenta, navazuje na sklon asistentky Ch **vyhovět druhým a ochotu pomoci i na úkor sebe sama.** Zkušenosti s asistentkou Ch popisují: *„... snaží se vyhovět, pomoci, ale bohužel s některými učiteli už to překročilo míru únosnosti a začíná to hraničit se zneužíváním."* (R1, učitelka A) *„A ona se jí, vzhledem ke své dobrosrdečné a obětavé povaze, snaží téměř vždy vyhovět."* (R1, asistentka I) *„Ukázat, že něco umíte, dokážete a zvládnete i nad*

rámec vašich povinností, je někdy proti vám...“ (R1, učitelka K) „*Ona Ch je tak lehko zneužitelná.*“ (FG3, učitelka A) I samotná asistentka Ch má obdobný náhled na svou povahu: „*Všichni mě znají, že já jsem takový dobrák, že to udělám.*“ (FG3, asistentka Ch)

Kategorie **„potřeba situaci řešit“** vyplývá z pocitu křivdy asistentky Ch, související s chováním učitelky P. V současné době se asistentka rovněž intenzivně snaží **ventilovat a redukovat vnitřní napětí**, které postupně stoupá v závislosti na tlaku ze strany vyučující. O této skutečnosti vypovídá nejen její velmi blízká kolegyně a přítelkyně: „*Přitom sama cítí, že by měla být schopna její žádost odmítnout.*“ (R1, asistentka H) Tato tendence je zřejmá již z toho, že asistentka Ch situaci přednesla k řešení v rámci focus group. Asistentka Ch k prezentaci vlastního příběhu přistupuje s **velkou poctivostí**, která se projevuje i v dalších intervenčních krocích. Je **otevřená ke sdílení** různých aspektů prezentovaného problému, a především je u ní znatelná touha zbavit se narůstající tenze. Bazálním faktorem, ať již z hlediska vzniku a rozvoje obtíží, nebo i ve vztahu ke strategiím zvládání řešeného problému, je holistický náhled na problematiku, který samozřejmě v této fázi nemůže být zcela přítomen. Asistentka Ch vypovídá o svém chování a účasti v konfliktu jen do té míry a takovým způsobem, nakolik je přístupna vlastnímu sebepozorování, a také nakolik je to pro ni bezpečné z hlediska vnitřní integrity a pozice ve skupině. Nejde o vědomé zastírání, ale o přirozenou **tendenci chránit sebe sama**. Z jednání asistentky Ch v samotném sporu i na základě celkového vystupování usuzujeme na její určitou vnitřní nejistotu, a především na **podhodnocování vlastních kvalit**. „*A já jsem taková, že se nechám využít... Když někomu nevyhovím, mám pak pocity viny... To je to moje, že nenacházím odvahu, správná slova, abych to vysvětlila jasně a důrazně.*“ (FG3, asistentka Ch)

Při syntéze kódů byla vytvořena další kategorie **„překážky na cestě k řešení“**. Významnou bariérou na cestě k sebeprosazení jsou **obavy** z kritiky, negativních emocí, ze šíření negativních informací do okolí, např. o neochotě spolupracovat, z kulminace napětí na pracovišti, z prohloubení konfliktu a v neposlední řadě také ze ztráty přízně člověka, vůči němuž se vymezujeme, apod.: „*... já se pak bojím, že když jsem projevila emoce, tak se mi to vrátilo...*“ (FG3, asistentka Ch) Obavy se však mohou týkat také vnějších aspektů, např. v podobě snížení odměn, zvýšení tlaku ze strany nadřízených, nebo dokonce ztráty zaměstnání, což s sebou přináší zintenzivnění pocitu, že situaci jedinec nemá pod kontrolou. „*Jenže jak říci ‚ne, nemám čas, už je toho*

moc, není to mou povinností', aniž byste nezpůsobila například snížení odměn či výpověď." (R1, pedagožka K) „*... bohužel, lidé, kteří mě zneužívají (a nejen mě), jsou v pozici mých nadřízených a člověk má pocit naprosté bezmoci.*" (R1, učitelka D)

Velmi brzy se ukázalo, že přednesené a řešené téma je významné pro většinu účastníků skupiny akčního výzkumu. Tento fakt vedl k vytvoření kategorie **„společné téma"**. Ze strany pedagogických pracovníků se objevuje **ztotožnění se** se situací v podobě otevřených výpovědí o obdobné zkušenosti s přetěžováním ze strany nadřízených, se zneužíváním moci, s nerespektováním stanovených kompetencí a hranic. „*S přetěžováním nad rámec mých profesních kompetencí jsem se setkala ve většině svých zaměstnání.*" (R1, učitelka D) „*... problémy asistentky Ch jsou velmi podobné mým...*" (R1, pedagožka K) Ve skupině jsou sdíleny pocity, že jsou **ve vleku druhých**, a zkušenosti se ztrátou kontroly v interakcích. Zaplétají se do problémů takovým způsobem, že se přístup k řešení dle vnímání aktérů zcela uzavírá. O významnosti tématu svědčí i fakt, že tato situace byla členy skupiny vybrána k hlubšímu prozkoumání.

Společným tématem pro účastníky akčního výzkumu jsou limity – jednak ve schopnosti zdravě prosadit svoje názory a potřeby a jednak jasně **stanovit hranice**. Objevují se popisy situací, kdy pedagog je nadměrně laskavý k druhým a touží jasně a zřetelně vyjádřit nesouhlas v případě ohrožování autonomie a nerespektování jeho potřeb. „*Já osobně Ch velmi rozumím, sama jsem typ člověka, který se dobrovolně a rád rozdává pro druhé.*" (R1, učitelka F) „*... chtěla bych jen říci, že té situaci, ve které kolegyně je, rozumím. Také mám takovou povahu. Vždyť neumím říkat ‚ne'. Stále se to učím, ale moc mi to nejde...*" (R1, asistentka J)

Na pomezí společného tématu a navrhovaných opatření stojí příběh učitelky E, který v sobě zahrnuje oba tyto elementy. Nejen pro hlavní aktérku, ale i pro celou skupinu je velmi významné její otevřené sdílení o osobní zkušenosti s přetěžováním a zahlcováním ze strany vedení školy a rovněž o strategiích řešení. Toto tvrzení dokládá i několik vstupů pedagogů ve focus group, které učitelku E oceňují. Ta s patřičným nadhledem a odstupem popisuje jednak vznik a průběh narůstajícího tlaku a jednak vlastní reakce v podobě emocí i konkrétního chování. Z jejího výkladu je s odstupem času zřetelný velký posun a osobnostní rozvoj. „*... Práce jsem měla hodně, musela jsem si budovat systém, učit se mnoha věcem. Takhle jsem fungovala několik let. Jenže povinností přibývalo. Já neodporovala. Podobně jak Ch jsem se přesvědčovala,*

*že to tak má být. To zvládnu. Zadávat mi úkoly bylo samozřejmostí. Já nekladla odpor... Postupně jsem pociťovala, že se se mnou něco d*ěje. Pořád jsem doma přemýšlela *o práci, v mysli řešila problémy, usínala s tím, co mus*ím dodělat. *Byla jsem nervóznější, více podrážděná. Pak přišel zlomový okamžik. Ředitelka po mně žádala určitou práci, která byla vysloveně záležitostí učitelek MŠ. To se mi zdálo už moc. Zareagovala jsem podrážděně, upozornila na množství své práce a odmítla jsem. Bylo mi to vyčítáno, ale postoj jsem nezměnila a neustoupila. Po určité době jsem si vyslechla, jak ředitelka říká, že to ještě dovolila a ustoupila, ale nebude akceptovat podobné věci. Vyslechla jsem si výčitky a kritiku... Připadala jsem si jako lempl. Trápilo mě to a odrazilo se to na mojí psychice. Jeden den jsem* řekla: *‚Dost. Mám v životě jiné priority. Využívat se nenechám.‘ Byl únor a já jsem složila funkci. Neskutečně se mi ulevilo. Hned na začátku nového školního roku jsem pochopila, že vztahy jsou velmi narušené. Ale nelituji... To,* že řeknu ‚ne‘, *neznamená, že jsem zlá, neochotná. Určuji jen hranice pro druhé. Musela jsem projít kus cesty, pracovat se svým vnitřním já.“* (R1)

Fáze akčního plánu ve druhém cyklu akčního výzkumu je reprezentována kategoriemi „individuální opatření“, „opatření v širších pedagogických souvislostech“ a „fungování skupiny“. V našem případě zahrnuje návrhy a doporučení k řešení předložené situace prostřednictvím písemných i ústních reflexí v průběhu focus group, písemných doporučení Ch a hraní rolí[3]. Zdrojem navrhovaných opatření je jednak vlastní sebereflexe frekventantů ve vztahu k problematice vzájemné spolupráce a komunikace na pracovišti, která přináší informace o možnostech přístupu k danému problému. Strategie zvládání takto náročných a konfliktních situací rovněž vyplývaly z dostupných odborných zdrojů[4].

Kategorie **„individuální opatření“** obsahovala nabídky konkrétních postupů ze strany účastníků skupiny. Objevovaly se především návrhy ve smyslu zaměřit se primárně na sebe a svoje potřeby a rovněž v oblasti aktivního přístupu při řešení situace prostřednictvím prvního kroku. Byly identifikovány kódy **nenechat si to líbit**, dále již nemlčet, s kolegyní učitelkou si **otevřeně promluvit** o vzájemné spolupráci a povinnostech vyplývajících z jejich rolí, čímž si jasně určí hranice.[5] *„Podle mého názoru*

3 Byly využity například informace z publikace Hicksona (2000).
4 Např. Fontana (2016).
5 Např. Baum (2009).

nezbývá než si to vyříkat a nastavit hranice... Pokud chce Ch něco změnit, asi bude muset udělat ten první krok ona.“ (R2, učitelka C). Komentář učitelky C se snaží přesunout asistentku Ch k tzv. vysoké úrovni adaptace a inspirovat ji řešeními typu sebeobservace a aktivních vstupů formou asertivního jednání (Perry *et al.*, 1998).

Asistentka H navrhuje příklad konkrétní formulace*:* „... že mu rádi kdykoliv pomůžete, ale nemůže od vás očekávat, že budete plnit jeho povinnosti.“ (R2) *„Pokud práci, která ti nepřísluší, odmítáš, rozhodně to chce vysvětlení...“* (FG4, učitelka D) Členové skupiny v souvislosti s výzvou k řešení apelují na potřebu zachovat při rozhovoru klid a emoční odstup, nenechat se vtáhnout do emocionální spirály[6] a rovněž neomezit druhou stranu. *„Teď už jenom vědět jak, aby netekla krev...“* (R1, učitelka C) *„Chce to v klidu si promluvit, u kafíčka, na neutrální půdě.“* (FG4, asistentka J)

Základním navrhovaným opatřením, které od členů skupiny k asistentce Ch směřovalo, se týkalo **schopnosti říci „ne“**, odmítnout neadekvátní požadavky, vyjádřit nesouhlas s chováním vyučující, sdělit otevřeně své pocity. Toto zřetelné vymezení je v písemných reflexích i ústních reflexích ve focus group dáváno do vzájemné souvislosti s osobnostním nastavením Ch ve smyslu její dobrosrdečnosti a obětavosti a také ve vztahu k její vnitřní nejistotě a obavám z konfliktu. Asistentka Ch dostává zpětnou vazbu a návrhy řešení ve formě vzkazů, které mají především **posílit její vlastní hodnotu** pro sebe, a tím i pro druhé. *„Musíš se mít ráda, a hlavně nedělat ze sebe tu superschopnou a všechno zvládající ženu, protože z toho by se pak jeden mohl zbláznit.“* (D1, učitelka D) *„To, že budeš* říkat ‚ne‘*, neznamená, že jsi špatná, neochotná. Jen musí lidé kolem pochopit, že s tebou nemůžou manipulovat, a ty si určíš, co a jak budeš ochotna udělat.“* (D1, učitelka E) *„Musí si uvědomit a přijít na to, že když řekne na rozkaz ‚ne!‘ nebude ta špatná... Člověk je stále člověkem a nesmí se bát říci ‚ne‘. Jsou hranice, které si můžeme nastavit, abychom byli spokojeni. Není dobré člověku dovolit, aby byl stále nad námi a my se cítili stále při zemi.“* (R2, asistentka I)

Porozumění a silná emoční podpora asistentky Ch ze stran účastníků výzkumu je zřetelná i z názoru učitelky D, že by v problému asistentka Ch **neměla zůstávat sama**: „*... to přece není pouze její problém, ale problém všech*

6 Např. Garland *et al.* (2010).

kolegů, kteří s ní pracují, a tím pádem by tento problém měli řešit společně, a ne v tom nechat vykoupat jednoho člověka...“ (R2)

Kromě navrhovaných intervencí směřujících přímo k asistentce Ch byla reflektována **„opatření v širších pedagogických souvislostech“** ve vztahu ke spolupráci učitele a asistenta pedagoga a jejich kompetencí. Učitelé i asistenti se shodují na faktu, že stále existuje **nejasnost v náplni práce** a kompetencích asistenta pedagoga. Problém je především v transparentně **stanovených pravidlech spolupráce** na úrovni vedení školy i samotných pedagogů, která by oběma stranám umožňovala efektivní komunikaci a spolupráci ve prospěch žáků. Setkáváme se s názory: „*Můj názor je tedy, že asistent by od nástupu do zaměstnání měl od vedení jasně vědět, co je jeho náplní práce...*“ (R1, učitel G) „*Otázkou zůstává, co má být v kompetenci učitele a asistenta.*“ (R1, učitelka B) „*Já opravdu nevím, jak pracovat... jaká je má kompetence.*“ (R1, asistentka I) Ale také: „*Většina asistentů ví, jaká je jejich náplň práce, co se od nich očekává. ... Učitelé zase dokážou popsat, jak si představují ideálního asistenta... A přesto všichni víme, že to tak snadné není a realita je od ideálu dost vzdálená...*“ (R1, učitelka C)

Dalšími pilíři souhry (jak o ní hovoří učitelka B) jsou čas, **prostor a ochota vzájemně komunikovat** a domlouvat se pravidelně na pravidlech a postupech edukačního procesu, ve kterém má asistent i učitel specifickou a nezastupitelnou úlohu. „*Bylo moc fajn, že jsme se domlouvaly, kdy a jak a co dělat.*“ (R1, asistentka I) „*... Vzájemná domluva s učitelem by byla ideální, ale není to technicky vždy možné...*“ (R1, učitel G) Ve vztahu k vymezení kompetencí asistenta se učitel G přiklání k tomu, že pravidla, a především **náplň práce určuje učitel**. „*Což si myslím, že pokud se asistent s vyučujícím nedohodne předem, by neměl dělat a měl by se po hodině zeptat, zda a jak má zasahovat.*“ (R1) V podobném duchu mluví i učitelka C: „*Napadá mne, že kdybych byla třídní na prvním nebo druhém stupni a měla asistentku, asi bych se ji snažila ‚vychovat k obrazu svému‘.*“ (R1)

Významným elementem při sdílení a řešení tíživých a náročných situací, které byly nedílnou součástí našich setkání, je **„fungování skupiny“**, její soudržnost, dynamika, vzájemné vyladění a velké porozumění. Naše skupina uměla vytvořit bezpečné prostředí pro sdílení a sebevyjádření, velmi dobře fungovala vzájemná podpora, emoční a sociální opora, emoční angažovanost, nastavení k řešení předkládaných situací, otevřenost a důvěra. Samozřejmě se zcela přirozeně ve vztahu

k vývojové fázi skupiny[7] objevovala určitá míra distance a vyhýbání se ohrožujícím tématům, uzavřenosti, obav a také zabíhání, které je v našem případě ukazatelem zahlcenosti pedagogů pracovními tématy a nemožností je pravidelně ventilovat.

Fáze akce druhého cyklu akčního výzkumu probíhala na základě aplikace doporučených strategií v pedagogické praxi a její hlavní kategorií je **„moje vlastní strategie“**. Prostřednictvím setkávání v rámci focus group i na základě písemných reflexí a konkrétních návrhů řešení dospěla asistentka Ch poměrně rychle k názoru, že **situaci je nutné řešit**. Velká podpora skupiny a výzva k uvědomění si vlastní hodnoty asistentku Ch posílila a motivovala k aktivitě ve smyslu vymezení se a odmítnutí neadekvátních požadavků ze strany vyučující. To vedlo k rozhodnému jednání v interakci s učitelkou. Je zde evidentní velká **snaha o poctivost** k řešení prostřednictvím významné změny v chování. Zřetelné je i úsilí využít nabízené strategie, neboť Ch si je na racionální úrovni vědoma nutnosti si s kolegyní klidně pohovořit a zachovat klid a neutralitu. „*Odhodlala jsem se k činu, už si sumíruji s pomocí asistentky H rozhovor s kolegyní. Vědoma si vašeho úkolu jsem nasadila neutrální tón a poctivě odpovídala: ‚Teď jsem přišla, ještě jsem ho neviděla, uvidím, jak to budu stíhat, pokusím se.‘*“ (R2, asistentka Ch)

K plánovanému rozhovoru však v tuto chvíli nedošlo a komunikace asistentky Ch s učitelkou P. má spíše ofenzivní a ironizující charakter, který sama hlavní aktérka nazývá **„režimem nenásilného odporu“**: „*… tak už jsem se ozvala,* že fakt nevím*, když papíry v bakalářích ještě nejsou, a ona mi ani neřekla, že je má u sebe, že fakt nevím, že má stupeň tři, a jela jsem podle původní informace, že má čtyřku.*[8]*…*“ (R3, asistentka Ch) Pro asistentku Ch má tento způsob rázného kroku velký význam především v **redukci vnitřního napětí** a neutralizaci pocitu, že je zneužívána. „*Po tomhle rozhodnutí se mi i fyzicky dělá lépe, už nejsem tolik unavená, nesžírám se a ani tolik nevrčím na vlastní děti…*“ (R3, asistentka Ch) Zároveň se však objevuje **tendence k rychlým závěrům** po jediné její akci a intervenci v praxi. Asistentka Ch má potřebu

7 Skupinová dynamika by se dala přirovnat k vývoji uzavřené skupiny. Naše skupina se vyskytovala v popsaném prvním stadiu, které odpovídá orientaci a závislosti. Účastníci se orientovali na porozumění setkávání, ale především na vytváření sociálních vztahů, což se mimo jiné projevovalo právě výraznou, někdy až nekritickou podporou (viz Kratochvíl, 2005).

8 Stupeň podpory u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

odklonu od skutečného problému: *„Občas se naskytnou pro mě nepochopitelné situace s kolegyní, ale už se nebojím se ozvat a projevit se, včetně emocí a tónu řečeného. Ale už mě to nechává klidnou, mám to v sobě nastaveno, že mě to nemusí trápit a je to jen projev její celkové nespokojenosti, není to moje vizitka v chování.“* (R3)

Fáze pozorování a hodnocení zkoumaného jevu a jeho vývoje se opírá o kategorie „zpětná vazba“ a „proces změny“, které jsou extrahovány z písemných reflexí a jejich ústní formy v rámci focus group. Při nejbližším setkání skupiny (březen 2019) od realizace akčního plánu dostává Ch **„zpětnou vazbu“** od svých nejbližších kolegů ze zaměstnání ve vztahu k proběhlým interakcím s učitelkou P. Vedle ocenění odvahy Ch situaci se skupinou sdílet a řešit rovněž učitelka C vnímá **určitý posun** v chování asistentky Ch: *„Z poslušné, hodné a ochotné asistentky, která byla vždy připravena splnit zadaný úkol, se stává malá rebelka, která už si nenechá leccos líbit. Určitě je to posun...“* (R3)

V souvislosti s tímto vývojem situace však také vnímají její reakce jako **nesrozumitelné a těžko čitelné**, které ještě více komplikují situaci a zvyšují napětí na pracovišti. *„... Jelikož kdybych byla na místě P, tak bych byla asi stejně zmatená z proměny chování své asistentky bez rozumového vysvětlení, proč se to všechno vlastně děje.“* (R3, učitelka C) *„Co ale poslední dobou vnímám je, že Ch se postavila do opozice takovým způsobem, že dotyčná už vůbec nechápe, proč se tak děje.“* (R3, učitelka A) *„Jsem v tom a vidím reakce obou, tak já můžu reagovat, zda to nějaký efekt má, nebo ne. Já to vnímám zase úplně jinak, jednáním Ch má kolegyně pocit, že je ještě více neochotná, než byla. Tak je to ještě zamotanější, než to bylo, protože ona neví, proč to dělá...“* (FG5, učitelka A)

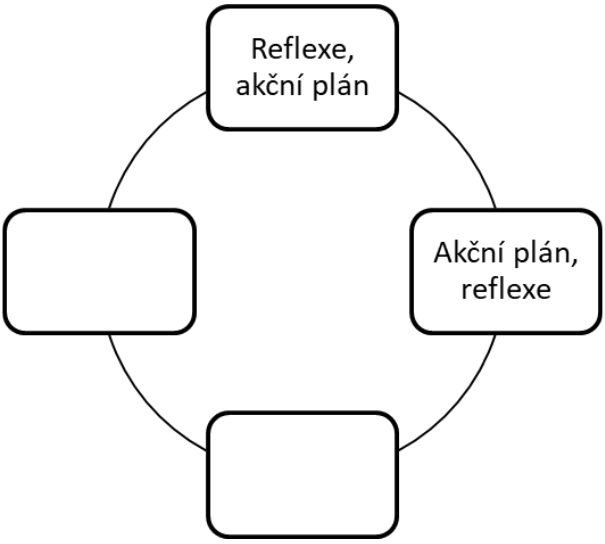
Ke strategii asistentky Ch je vnímavá i asistentka z druhé školy a vyjadřuje se k ní následovně: *„... takže se ‚hraje ping pong‘ mezi kolegyněmi. Je to způsob, kdy nikdo nevyhraje a každý si jede svou notu, nepříjemnou hru, a navíc bez pochopení.“* (R3, asistentka I)

Pedagogové z druhé školy nejsou do situace Ch s vyučující P tolik zaangažovaní, v jejich přístupu přetrvává **primární silná emoční podpora** Ch a samozřejmě jsou zároveň citlivými **senzory ke zpětným vazbám** kolegů asistentky Ch. *„Vnímala jsem ‚útok‘. Její kolegové se najednou na ni vrhli a začali poukazovat na její chyby, které otevřením problému zachytili.“* (R3, asistentka I) *„Dočkali jsme se relativně prudké reakce jejích kolegů, kteří evidentně nebyli připraveni na to, že se skutečně odhodlá čelit nátlaku, který na ni vyvíjela paní učitelka...“* (R3, učitelka D) *„Velice oceňuji postoj a otevřenost kolegyň a kolegy.*

Líbilo se mi, že otevřeně řekli, jak chování Ch působí na kolegyni.“ (R3, učitelka E) V tomto ohledu byl velmi silný a pro asistentku Ch významný i poznatek asistentky J: „… *A nemohli byste se Ch* třeba zastat, třeba kdybyste řekli, že vy s ní nemáte žádný problém…“ (FG5)

Poslední fáze druhého cyklu našeho akčního výzkumu se zároveň prolínala s první fází třetího cyklu akčního výzkumu, který je popsán dále v textu.

V průběhu akčního plánu třetího **cyklu akčního výzkumu**, jinými slovy v průběhu přípravy inovativních postupů, opětovně zaznívají návrhy k řešení situace, tentokrát silně zaměřené na nutnost otevřené a srozumitelné komunikace. Výzkumný problém třetího cyklu akčního výzkumu byl formulován: Jakým způsobem může asistentka Ch efektivně komunikovat, aby byla srozumitelná? Fáze reflexe a tvorba akčního plánu se prolínají (obrázek 4).



4: *Realizované fáze třetího cyklu akčního výzkumu*

V souladu s výše uvedeným tedy asistentka Ch získává následující doporučení. „*Doporučila bych jí schůzku na příjemném místě, bez kolegů. Říct si vše na rovinu.*“ (R3, učitelka F)

Asistentka Ch na základě realizace akčního plánu a navazující reflexe je do určité míry schopna porozumět tomu, že **„proces změny“** může nastat pouze na její straně, když si tzv. udělá v sobě pořádek. *„... je to vnitřní potřeba najít svou vyrovnanost, vážit si sebe sama a nenechat sebou orat z pocitu viny, který ani mít nemusím.“* (R4, asistentka Ch)

Postupně si uvědomuje i další **zdroje**, které se podílejí na stupňujícím se tlaku a pocitu nespokojenosti a které i v budoucnosti mohou být významným činitelem vzniku konfliktu. *„Přijala jsem i poznámku od učitelky A, že si musím s kolegyní otevřeně promluvit, a to co nejdříve... Tohle mě nepotěšilo, uvědomila jsem si, že svým jednáním, vyčkáváním tomu přispívám. Ale na druhou stranu cítím tohle jako formu nátlaku, tlačí mě to k něčemu, k čemu jsem ještě vnitřně nedospěla...“* (R3, asistentka Ch) Zároveň však toto porozumění může vést k neutralizaci vnitřního napětí.

Práce na změně vlastního chování je procesem velmi náročným a dlouhodobým a přiznání si vlastních slabých stránek může ohrozit po určitý čas dosavadní stabilitu jedince a může být i zraňující. Na základě neverbálních i verbálních projevů bylo zřejmé, že asistentka Ch se cítí z celého procesu vyčerpaná. Ve chvíli, kdy se tedy do této zóny diskomfortu dostala, snažila se rozběhlý a zjevně **nedokončený proces ukončit**, respektive přerušit: *„Tímto bych chtěla už přenechat prostor pro téma učitele G, je prospěšné pro všechny zúčastněné.“* (R3, asistentka Ch) *„Já osobně již nemusím být středem pozornosti.“* (R3, asistentka Ch) Její slova z poslední písemné dubnové reflexe, která byla věnována problematice spolupráce a komunikace, však zároveň vypovídají o jejím **vnitřním potenciálu** k řešení situace: *„Doporučení se mi stále opakuje a to hlavní je si otevřeně promluvit. Jen dospět vnitřně do tohoto bodu mi dá ještě práci.“* (R4, asistentka Ch) Z tohoto vyplývá, že asistentka Ch si uvědomuje, jak by situaci chtěla změnit. Je ale omezena svými aktuálními dovednostmi a osobnostním nastavením a na zvládnutí těchto situací by potřebovala delší čas přípravy, např. formou konkrétního programu osobnostního rozvoje zaměřeného na práci se sebehodnotou, se schopností říkat ‚ne‘ apod. V souvislosti s vývojem řešené situace se rovněž vyvíjela komunikace a vztahy ve skupině ve smyslu rozvoje vzájemné důvěry, ale také větší otevřenosti a autenticity ve sdílení.

SHRNUTÍ A DISKUSE

Komunikativní kompetence, problematika sebehodnocení a schopnost vymezit osobní hranice včetně strategií řešení těchto oblastí nebylo jen významným tématem asistentky Ch, ale od začátku šlo o téma společné pro všechny členy skupiny. Projevy, intenzita a průběh zmíněných jevů měly samozřejmě u každého jednotlivce individuální charakter. Zároveň v rámci řešení přednesené situace nebylo hlavním cílem jen hledání účinných opatření, ale docházelo k rozvoji širších osobnostních kompetencí jednotlivých aktérů skupiny, např. schopnosti otevřeně a autenticky sdílet své emoce a myšlenky, aktivně naslouchat, zaměřit pozornost na potřeby a prožitky druhých, citlivě poskytovat zpětnou vazbu, reflektovat svoje vlastní zdroje i limity ve zkoumané oblasti apod.Výsledky a přínosy naší práce v rámci akčního výzkumu lze tedy spatřovat v následujících rovinách:

1. Identifikace vlastních limitů a bariér ve spolupráci v osobním i profesním životě na úrovni hlavní aktérky i ostatních členů skupiny. Rozvoj schopnosti sebereflexe a zdravého sebeprosazení.
2. Identifikace zdrojů a strategií řešení v oblasti komunikace pro potřeby hlavní aktérky a ostatních členů skupiny. Získání náhledu, že proces změny lze nastartovat pouze u sebe a uvědomění si limitů chování a jednání asistentky pedagoga, případně dalších pedagogů, které bez dlouhodobějšího programu osobnostního rozvoje není možné.
3. Vývoj skupinové dynamiky, která v našem případě v souladu s pojetím Hermochové (2005, in Kolář, 2013) zahrnuje především rozvoj sociálních vztahů mezi členy skupiny s akcentem na vzájemnou důvěru, podporu a bezpečné sdílení.

První rok realizace akčního výzkumu byl reflektován prostřednictvím individuálních písemných zpětných vazeb (R5), které přinášejí poznatky ohledně přínosů projektu a dosavadního využití konkrétních opatření v praxi z pohledu zapojených pedagogických pracovníků. Jako primární a nejvýraznější zisk je uváděn všemi pedagogickými pracovníky psychohygienický a růstový účinek osobního setkávání v rámci skupiny akčního výzkumu a pravidelného psaní reflexí. Tyto zkušenosti pedagogům umožňují lépe porozumět vlastním prožitkům a získat náhled na možnosti osobnostního růstu a na řešení případných problémů v osobním i profesním životě. S tím úzce souvisí rovněž utvrzení si nezbytnosti permisivní

komunikace a ochoty aktivně vstupovat do procesu interakce. Významným poznatkem především pro učitele je také získání informací o kompetencích a náplni práce asistenta pedagoga, směřující k efektivní spolupráci, a o tom, jakou roli v této oblasti zaujímá učitel.

Realizace akčních výzkumů v pedagogické praxi má již svou více než padesátiletou historii rozvoje. V posledních letech je možné vysledovat v souvislosti s designem akčního výzkumu čím dál tím větší zájem o rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí pedagogů a budoucích pedagogů, které by jim měly pomoci lépe zvládat běžné, ale i problémové situace ve školní třídě (např. Messiou, 2018; Black, 2019). Využití akčního výzkumu pro rozvoj osobních a sociálních kompetencí je možné objevit i u přípravy studentů jiných profesí, kde byl úspěšně aplikován (Lleó, Agholor, Serrano, & Prieto-Sandoval *et al.*, 2018; Halliday, Kern, Garret, &Turnbull *et al.*, 2019). V rámci diskuse je možné přemýšlet nad sdělenými problémy, které trápí pedagogické pracovníky v jejich praxi, v našem případě případ asistentky Ch a konkrétní učitelky, a jejich příčinami. Při sledování této linie je možné objevit právě potřebu rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí tak, aby bylo možné problémové situace v praxi řešit.Očekávání, že naše intenzivní práce se skupinou učitelů a asistentů pedagoga přinese účastníkům kromě informací a vědomostí také dovednosti, které budou chtít a umět využít v reálném životě, se alespoň částečně naplnilo. Aplikace poznatků do praxe se týkala především komunikačních strategií, kterým byla v průběhu našeho projektu věnována zásadní pozornost (asertivní techniky). Dále se dařilo hlouběji reflektovat náročné situace v pedagogickém prostředí a identifikovat možnosti jejich řešení.

Realizovaný akční výzkum vykazoval i několik limitů výzkumné práce. Vzhledem k psychoterapeutické kvalifikaci a zkušenosti obou zapojených akademických pracovnic s vedením skupin osobnostního rozvoje byla hranice mezi akčním výzkumem zaměřeným na zlepšení spolupráce pedagogů a sociální interakci a osobnostně sociálním rozvojem jen velmi tenká. Psychoterapeutický přístup a rovněž nastavení členů skupiny od začátku vytvářel prostor pro otevřené sdílení a navození důvěrné atmosféry. Limitem byl odklon od více strukturované práce na vybraném výzkumném problému nebo metodologicky přesnější práce s metodami sběru dat, např. při vytváření záznamů nestrukturovaného pozorování pedagogů ve výuce. Dalším významným aspektem v tomto procesu, jak již bylo řečeno, byly potřeby členů naší skupiny sdílet a řešit svá osobní témata, což jim díky

bezpečnému prostředí bylo částečně umožněno. Tato tendence k otvírání osobních témat vyplývala kromě jiného z výrazného zahlcení a z nemožnosti průběžně ventilovat napětí plynoucí z náročných situací ve školním prostředí. Zahraniční výzkumy uvádějí (např. Anyon, Bender, Kennedy, & Dechants, 2018) jako časté limity práce ve skupinách akčního výzkumu nezapojení všech účastníků do analýzy dat, v našem případě přípravy metod sběru dat a jejich následné analýzy. Tento limit se objevil také v naší skupině, kdy rámec akčního výzkumu včetně metodologie byl zajišťován převážně akademickými pracovnicemi.

V některých okamžicích limity práce mohou přinést i přínosy. V naší skupině po roce intenzivní spolupráce projevili zájem všichni zapojení pedagogové pokračovat dále v realizaci akčního výzkumu. Oceňovali vnímanou smysluplnost setkání, přestože přínosy každý popisoval v různorodých oblastech své praxe. V dalším roce bychom pedagogy rádi více zapojili do exaktnější práce s metodami sběru a analýzy dat. Výzkumný problém po dohodě s účastníky skupiny plánujeme zacílit na spolupráci se zaměřením na žáka. Domníváme se, že spontánní produkt osobnostního rozvoje nás bude opět provázet jako jeden z klíčových přínosů spolupráce.

Literatura

Anyon, Y., Bender, K., Kennedy, H., & Dechants, J. (2018). A systematic review of youth participatory action research (YPAR) in the United States: Methodologies, youth outcomes, and future directions. *Health Education & Behavior*, 45(6), 865–878. https://doi.org/10.1177/1090198118769357

Baum, T. (2009). *Umění přátelského řešení konfliktů*. Praha: Portál.

Black, F. V. (2019) Collaborative inquiry as an authentic form of professional development for preschool practitioners. *Educational Action Research*, 27(2), 227–247. https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1452770

Cloud, H., & Townsend, J. (2017). *Hranice.* Bratislava: Porta Libri.

Česká školní inspekce (2018). *Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018: tematická zpráva.* Praha: ČŠI.

DeLuca, D., & Kock, N. (2007). Publishing information systems: Action Research for a positivist audience. *Communications of the AIS,* 19(10), 1–30. https://doi.org/10.17705/1CAIS.01910

Elliott, J. (1981). *Action-research: a framework for self-evaluation in schools.* Cambridge: Cambridge Institute of Education.

Ferrance, E. (2000). *Action research.* Providence, USA: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.

Fontana, D. (2016). *Stres v práci a v životě: jak ho pochopit a zvládat.* Praha: Portál.

Friend, M., & Cook, L. (2007). *Collaboration skills for school professionals* (5thed.) Boston: Pearson Education.

Garland, E. L., Fredrickson, B. L., Kring, A. M., Johnson, D. P., Meyer, P. S., Penn, D. L. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 849–864.

Grundy, D. (1995). Knowing-in-action: the new scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27, 26–34. https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673

Halliday, J. A., Kern, L. M., Garret, D. K., & Turnbull, D. A. (2019). The student voice in well-being: a case study of participatory action research in positive education. *Education Action Research,* 27(2), 173–196. https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436079

Hartl, P,. & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník:* třetí, *aktualizované vydání.* Praha: Portál.

Hickson, A. (2000). *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi.* Praha: Portál.

Horáčková, I. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga.* Praha: Nakladatelství Dr. Josefa Raabe.

Janík, T. (2002). Akční výzkum jako cesta k získávání sebereflexivní kompetence. In Švec, V. (ed.), *Profesní růst učitele: sborník příspěvků z 10. konference* ČPdS. Brno: Konvoj.

Janík, T. (2004). Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In Maňák, J., & Švec, V. *Cesty pedagogického výzkumu* (s. 51–68). Brno: Paido.

Kolář, J. (2013). *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje.* Brno: Masarykova univerzita.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner.* Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Kendíková, J. (2017). *Inkluzivní vzdělávání: asistent pedagoga.* Praha: Nakladatelství Dr. Josefa Raabe.

Kratochvíl, S. (2005). *Skupinová psychoterapie v praxi.* Praha: Galén.

Lleó, A., Agholor, D., Serrano, N., & Prieto-Sandoval, V. (2018). A mentoring programme based on competency development at a Spanish university: an action research study. *European Journal of Engineering Education*, 43(3), 706–724. https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1415298

Manfra, M. (2009). The middle ground in action research: integrating practical and critical inquiry. *Journal of Curriculum & Instruction*, 3(1), 32–46. https://doi.org/10.3776/joci.2009.v3n1p32-46

Messiou, K. (2019). Collaborative action research: facilitating inclusion in schools, *Educational Action Research*, 27(2), 197–209. https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436081

Michalík, J., (ed.) (2015). *Sborník příspěvků z konference projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2015.* Olomouc: UPOL.

MŠMT (2018). *Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 31. 10. 2017.* Praha: MŠMT.

Němec, Z. *et al.* (2014). *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola.

Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 53(3), 300–308.

Perry, J. C., Hoglend, P., Shear, K., Vaillant, G. E., Horowitz, M., Kardos, M. E., & Kagan, D. (1998). Field trial of a diagnostic axis for defense mechanisms for DSM-IV. *Journal of Personality Disorders*, 12(1), 56–68.

Seymour-Rolls, K., & Hughes, I. (1999). Participatory action research: Getting the job done. *Action Research Electronic Reader.* Dostupné z: http://www.aral.com.au/arow/rseymour.html.

Valentová, I. *et al.* (2015). *Analýza získaných zkušeností z pilotního ověření systému metodického vedení asistentů pedagoga.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Walterová, E. (1995). Akční výzkum v podmínkách české školy. In Český pedagogický výzkum v současných společenských podmínkách*: sborník z 3. konference ČAPV* (s. 24-29). Brno: ČAPV a ÚPV FF MU.

Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development,* 6(2), 118–127.

Willis, J., & Edwards, L. C. (2014a). Theoretical foundations for the practice of action research. In Willis, J., & Edwards, L. C. (ed.), *Action Research: Models, Methods, and Examples* (s. 21–43). USA: Information Age Publishing.

Willis, J., & Edwards, L. C. (2014b). Varieties of action research. In Willis, J., & Edwards, L. C. (ed.), *Action Research: Models, Methods, and Examples* (s. 45–94). USA: Information Age Publishing.

Kontakt
Mgr. Bohdana Richterová, Ph.D.: bohdana.richterova@osu.cz
Mgr. Bc. Hana Kubíčková, Ph.D.: hana.kubickova@osu.cz