

AKČNÍ VÝZKUM

V TEORII A PRAXI



AKČNÍ VÝZKUM | V TEORII A PRAXI

Bohdana Richterová, Alena Seberová,
Hana Kubíčková, Ondřej Sekera,
Hana Cisovská, Žaneta Šimlová

ISBN 978-80-7599-176-8



9 788075 199176 8



OSTRAVSKÁ
UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA
OSTRAVSKÉ UNIVERZITY 2020

AKČNÍ VÝZKUM

V TEORII A PRAXI

Bohdana Richterová, Alena Seberová,
Hana Kubíčková, Ondřej Sekera,
Hana Cisovská, Žaneta Šimlová



OSTRAVSKÁ
UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA
OSTRAVSKÉ UNIVERZITY 2020

© Bohdana Richterová, Alena Seberová, Hana Kubíčková, Ondřej Sekera, Hana Cisovská, Žaneta Šimlová, 2020

© Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta

Recenzent: doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Jazyková korektura: Zdeněk Švehla

Překlady do angličtiny: Tereza Cigánková

Vydáno v rámci projektu: Pregraduální vzdělávání v učitelských oborech na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity, CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/000677.

ISBN: 978-80-7599-176-8

DOI 10.15452/AV.2020.01.0001



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání





„Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons [Uved'te původ-Neužívejte
komerčně 4.0 Mezinárodní]. Licenční podmínky navštivte
na adrese [<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.cs>].“

Obsah

Úvodem	9
1 Akční výzkum v historických souvislostech a inspiracích	12
Úvod	13
1.1 Pojetí sociální reality – výchozí premisa akčního výzkumu	14
1.2 Akční výzkum jako aktivizace s participací	15
1.3 Akční výzkum – spor o metodologii	15
1.4 Procedura akčního výzkumu	16
1.5 Vývoj akčního výzkumu – typologie a pojetí	17
1.6 Akční výzkum ve školské praxi – učitel jako výzkumník a badatel	20
1.7 Typologie učitelského výzkumu	21
1.8 Akční výzkum v terminologické množině	22
1.9 Závěr	22
2 Teoretický kontext akčního výzkumu a jeho specifika v pedagogickém prostředí	24
Úvod	25
2.1 Dělení akčního výzkumu na základě zvoleného přístupu	25
2.1.1 Pozitivistický přístup	26
2.1.2 Interpretativní přístup	28
2.1.3 Kritický přístup	29
2.2 Dělení akčního výzkumu dle modelů	31
2.3 Dělení akčního výzkumu dle zapojených účastníků	33
2.3.1 Pro-aktivní akční výzkum	33
2.3.2 Reaktivní akční výzkum	33
2.4 Teoretické inspirace pro realizaci akčního výzkumu v pedagogickém prostředí	34
2.4.1 Podmínky pro úspěšnou realizaci akčního výzkumu	34
2.4.2 Inspirace pro práci ve fázích cyklů akčního výzkumu	34
2.5 Závěr	44
3 Akční výzkum v kontextu osobnostního rozvoje učitele	45
Úvod	47
3.1 Výzkumný problém	50
3.2 Metodologie práce a realizace výzkumu	53
3.3 Jak jsme postupovali	54
3.4 Způsob a technika sebereflexe pomocí nástroje „Teploměr“	55
3.5 Způsob a technika sebereflexe pomocí nástroje „Ledovec“	56

3.6 Ukázka transformace pedagožky v kontextu nového učení zvládání emocí	57
3.7 Diskuze a závěry	62
4 Individuální akční výzkum jako možnost osobnostního a sociálního rozvoje studentů Pedagogické fakulty	65
Úvod	66
4.1 Teoretický kontext výzkumného problému	67
4.2 Cíl a realizace projektu v roce 2019	68
4.3 Metodologie	69
4.3.1 Čtyřfázový model akčního výzkumu	70
4.3.2 Metody sběru dat a jejich analýza	71
4.3.3 Zapojené osoby do výzkumu	73
4.4 Dílčí výstupy – témata osobnostního a sociálního rozvoje použítá v individuálních akčních výzkumech studentek po roce realizace	73
4.5 Příklad individuálního akčního výzkumu	75
4.5.1 První cyklus akčního výzkumu (1. fáze REFLEXE)	76
4.5.2 První cyklus akčního výzkumu (2. fáze PLÁN)	78
4.5.3 První cyklus akčního výzkumu (3. fáze AKCE + 4. fáze POZOROVÁNÍ)	78
4.5.4 Druhý cyklus akčního výzkumu (1. fáze REFLEXE)	80
4.5.5 Druhý cyklus akčního výzkumu (2. fáze PLÁN)	81
4.5.6 Druhý cyklus akčního výzkumu (3. fáze AKCE)	82
4.5.7 Druhý cyklus akčního výzkumu (4. fáze POZOROVÁNÍ)	83
4.5.8 Shrnutí práce ve dvou cyklech akčního výzkumu	84
5 Akční výzkum v praxi učitelů 1. stupně ZŠ	86
Úvod	87
5.1 Výzkumný problém	88
5.1.1 Nespolutpracující chování žáků – definování klíčových konceptů	88
5.1.2 Nespolutpracující chování žáků – teoretický kontext	89
5.2 Design a metodologie výzkumu	90
5.2.1 Zvolená výzkumná strategie – participační akční výzkum	90
5.2.2 Výzkumné otázky	90
5.2.3 Výzkumný tým	91
5.2.4 Harmonogram výzkumných aktivit	91
5.2.5 Metody sběru a analýzy dat	92
5.3 Příklad Lenky a její třídy	93

5.3.1	Vstup do výzkumu a formulování výzkumné otázky	95
5.3.2	Harmonogram výzkumných aktivit	95
5.3.3	Analýza a interpretace zjištěných dat	96
5.4	Případ Pavly a jejích třídy	100
5.4.1	Případ třídy 3. C	101
5.4.2	Vstup do výzkumu a formulování výzkumné otázky	102
5.4.3	Harmonogram výzkumných aktivit ve školním roce 2018/2019	102
5.4.4	Analýza a interpretace dat	103
5.5	Případ Jany a jejích tříd	110
5.5.1	Případ 2. B	110
5.5.2	Vstup do výzkumu a formulování výzkumné otázky	111
5.5.3	Harmonogram výzkumných aktivit	111
5.5.4	Analýza a interpretace dat	112
5.5.5	Případ třídy 1. A.	115
5.5.6	Harmonogram výzkumných aktivit	115
5.6	Marie a její třída	117
5.6.1	Vstup do výzkumu a formulování výzkumné otázky	118
5.6.2	Analýza a interpretace dat	119
5.7	Závěr	125
6	Začátek spolupráce skupiny učitelů a asistentů pedagoga – participační akční výzkum	127
	Úvod	128
	6.1 Vytvoření skupiny akčního výzkumu	129
	6.2 Cíle počáteční fáze akčního výzkumu	130
	6.3 Metodologie	131
	6.4 Výstupy z analýzy informací	131
	6.5 Závěr	138
7	Rozvoj spolupráce asistentky pedagoga a učitelky	139
	Úvod	141
	7.1 Metodologie	143
	7.2 Výstupy z výzkumného šetření	145
	7.2.1 Druhý cyklus zahájen a dokončen	145
	7.2.2 Cyklus zahájen a nedokončen	153
	7.3 Závěr	154
8	Řešení případu žáka s obtížemi se začlenit do edukačního procesu	156
	Úvod	158

8.1 Metodologie	161
8.2 Výstupy výzkumného šetření	162
8.2.1 První kroky v případě	163
8.2.2 Hlubší porozumění a hledání souvislostí	167
8.2.3 Co tedy lze pro Bruna udělat?	173
8.2.4 Co jsme pro Bruna skutečně udělali?	176
8.2.5 A co nám to přineslo?	178
8.3 Závěr	180
SUMMARY	182
O autorech	185
Literatura	188
Rejstřík pojmů	197

Úvodem

Touha po vědění, objevování nového a následně proměna zažité praxe na základě reflexe provází člověka od nepaměti. V rukou nyní držíte knihu zaměřenou na téma akčního výzkumu, který má v sobě tyto prvky zahrnuté. Určitým způsobem se jedná o provokativní výzkumný přístup, který na sebe poutá kritiku jak vědců, tak praktiků. První skupina – vědci kritizují zejména začlenění nevědců do výzkumu a s tím související přijetí určitých rizik nevědeckosti v oblasti přípravy, realizace i výstupů z výzkumu. Druhá skupina – praktici v akčním výzkumu mají zájem o inovaci svých postupů, které se jim v praxi neosvědčily. Při realizaci akčního výzkumu avšak cítí nátlak v oblasti vědeckého používání metod sběru dat a jejich analýzy. Vytvářené plány změn v jejich praxi se většinou nově neopírají pouze o jejich intuici a zkušenost, ale o výstupy ze zmíněných analýz.

V českém prostředí je možné nalézt několik odborných textů na téma teorie akčního výzkumu (např. Walterová, 1995; Nezvalová, 2000; 2003; Janík, 2000; 2004; 2005; Hendl, 2008). Dále je možné dohledat v odborných časopisech výstupy z realizovaných akčních výzkumů. Ucelená publikace vhodná pro pedagogy, která by popisovala teorii a praxi akčního výzkumu, stále chybí. Záměrem této knihy je popsat jak teorii, tak praktickou aplikaci akčního výzkumu v pedagogické praxi. Autory jednotlivých kapitol jsou akademičtí pracovníci Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Části prakticky zaměřených kapitol jsou vytvořeny na základě podkladů učitelů základních škol z Ostravy a studentů Pedagogické fakulty, kteří akční výzkumy v posledních dvou letech realizovali.

První dvě kapitoly vám představí historické kořeny akčního výzkumu a následně teoretické vymezení tohoto výzkumného přístupu. Charakterizována je argumentace významu a záměrů prakticky zaměřených výzkumů K. Lewina (1946), který je považován za zakladatele a propagátora akčního výzkumu reálné praxe v sociálně vědních oborech. Následně jsou popsány dvě linie vývoje akčního výzkumu. Druhá kapitola navazuje na první a objasňuje současné vymezení akčního výzkumu na základě zvoleného přístupu, modelu a zapojení účastníků. Závěr druhé kapitoly se věnuje teoretické inspiraci pro realizaci akčního výzkumu v pedagogickém prostředí v různých fázích a krocích výzkumu. Texty se opírají o řadu zahraničních knih a studií a přinášejí nové inspirace pro české prostředí.

Třetí a čtvrtá kapitola představují realizované akční výzkumy zaměřené na osobnostní rozvoj. Východiskem je sebereflexe a následná změna (práce na sobě samých) jako jeden z významných faktorů rozvoje a růstu pedagoga. Kapitola třetí se zaměřuje na intrapsychické procesy, které ovlivňují pedagoga v jeho osobním

i profesním životě. Jeden z uvedených cílů akčního výzkumu byl vymezen jako proces, ve kterém se učitel naučí zacházet s nástroji osobnostního rozvoje, které mu umožní nadále pokračovat v procesu sebepoznávání a změny. Kapitola čtvrtá vám představí individuální výzkum čtyř studentek Pedagogické fakulty zaměřený na rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí. Každá studentka zúžila výzkumný problém na svou aktuální oblast, ve které zjistila potřebu rozvoje. Mezi těmito oblastmi se objevují témata zlepšení komunikace před skupinou osob, posílení sebedůvěry a sebehodnoty, strategie zvládnání náročných situací nebo reakce při konfliktech.

Pátá kapitola představuje spolupráci akademických pracovníků se čtyřmi učiteli na 1. stupni základních škol, které realizují ve svých třídách akční výzkum. Společným prvkem všech čtyř případů bylo nespokojivé chování žáků. Hlavní výzkumná otázka učitelů zněla: Jaké výchovně vzdělávací strategie vedou k posílení spolupracujícího chování mých žáků ve výuce? Obsah kapitoly tvoří popis doposud realizovaných fází akčního výzkumu počínaje detekováním problému, přes diagnostiku, hledání a zavádění intervenčních strategií. V textu je možné se dočíst o specifických situacích a uzlových bodech, jež při realizaci nastaly. Došlo k pojmenování limitů přípravy a realizace v uvedených participativních akčních výzkumech.

Šestá až osmá kapitola představuje práci skupiny dvanácti pedagogů z ostravských základních škol a dvou akademických pracovníků na třech vybraných případech realizovaných v cyklech akčního výzkumu. Zajímavostí bylo propojení spolupráce na akčním výzkumu učitelů a asistentů pedagoga. Šestá kapitola popisuje začátek spolupráce a zúžení výzkumného tématu. Cílem výzkumného šetření popsaného v sedmé kapitole je identifikace oblastí, které zhoršují spolupráci asistentky pedagoga a učitelky. Fáze akce se zaměřuje na rozvinutí komunikačních kompetencí. Ukázalo se úzké propojení komunikačních strategií s pocity vlastní hodnoty asistentky pedagoga. Kapitola osmá představí vybraný případ práce učitele s žákem Brunem. V textu jsou identifikovány projevy rizikového chování žáka ve vztahu ke konkrétním situacím ve školním prostředí. Na základě analýzy dat jsou představeny možné příčiny jeho chování. Aplikační část akčního výzkumu se zaměřuje na využití nových přístupů v praxi. Jsou popsány limity výzkumu, a to především v nedostatečném zúžení výzkumného problému. Přínosy realizace výzkumu pro pedagogy je možné najít v získání nových informací o práci s žáky s obdobným typem chování, jaké vykazoval Bruno. Aplikace nových přístupů v praxi vykazuje jen drobné posuny.

V závěrečné části je možné nalézt představení autorů knihy, rejstřík pojmů a seznam veškeré použité literatury.

Jedním z předpokladů aktivního zapojení do akčního výzkumu je neulpívání na rigidním způsobu myšlení a chování. Také naše objevování a hledání cest realizace akčního výzkumu po nás požadovalo pružnost, schopnost přizpůsobit se proměnám lokálních kontextů v pedagogické praxi a zároveň dodržení určité metodologické čistoty při realizaci výzkumu. Přejeme vám, aby tato publikace mohla být pro vás inspirací k přemýšlení o akčním výzkumu. Budeme potěšeni, pokud by se našlo alespoň několik z vás, pro které bude kniha motivací takový výzkum zrealizovat.

Za autorský tým

Bohdana Richterová

1 Akční výzkum v historických souvislostech a inspiracích

Alena Seberová

■ Anotace

Jádro kapitoly tvoří popis historických kořenů akčního výzkumu v sociálních vědách. Charakterizována je argumentace významu a záměrů prakticky zaměřených výzkumů K. Lewina (1946), který je považován za zakladatele a propagátora akčního výzkumu reálné praxe v sociálně vědních oborech. Následně jsou popsány dvě linie vývoje akčního výzkumu. V koncepci učitele výzkumníka je prezentována britská tendence autorů J. Bartholomew, (1972), L. Stenhou (1975) aj. Elliott (1976, 1981). Tzv. americká linie je reprezentována S. Coreyem (1954) a J. Springem (1994). Pozitiva a rizika akčního výzkumu jsou v jednotlivých vývojových etapách diskutována na podkladě potenciálních přínosů a rizik metodologických strategií empirických výzkumů, stěžejních záměrů a účelů, pro které jsou realizovány a byly rovněž zpochybňovány či propagovány vybranými odborníky. V kontextu uvedených přístupů jsou popsány modely a typy akčního výzkumu, konfrontována jsou jejich metodologická specifika. Zmiňovány jsou rovněž terminologické ekvivalenty akčního výzkumu tak, jak byly využívány ve vybraných sociálně vědních odvětvích, včetně pedagogické praxe.

■ Klíčová slova

akční výzkum, praktický výzkum, učitelství výzkum, reflektivní učení, reflektivní výzkum

■ Annotation

This chapter provides a description of the historical roots of action research in social sciences. Its aim is to define the argumentation of the significance of practitioner research as described by K. Lewin (1946), who is considered to be the originator and promoter of action research in real practice in social sciences. Two lines of the development of action research are also outlined. Within the conception of a teacher-researcher, a British line by the authors J. Batholomew, (1972), L. Stenhou (1975) and J. Elliott (1976, 1981) is presented. The so-called American line is represented by its promoters S. Corey (1954) and J. Spring (1994). Benefits and risks of action research in the respective development lines are discussed in terms of potential assets and risks of the methodological strategies of empirical research,

the essential aims and purposes for which they are undertaken and for which they have also been relativised or promoted by certain experts. In the context of the above-mentioned approaches and development lines, models and types of action research are described and their specific methodological characteristics are confronted. Terminological equivalents of action research are also mentioned as used in the selected social science disciplines, including educational practice.

■ Key words

action research, practitioner research, teacher research, reflective teaching, reflective investigation

Úvod

Při zadání klíčového slova *action research* v databázi EBSCO se k datu 6. 3. 2020 zobrazilo celkem 6 360 578 odborných zdrojů. Historicky první můžeme s jistotou datovat. Jedná se o listopad r. 1946, kdy v časopise *Journal of Social Science* publikoval svůj článek *Action Research and Minority Problems* respektovaný psycholog Kurt Lewin. Jako první popsal výzkumný přístup, který od základu boří pozitivistickou představu o fungování vědy a postupech vědeckého zkoumání. Hodnotová neutralita, přísně objektivní a nezávislé testování teorií a hypotéz, přísně oddělené role výzkumníků a „těch“, kteří jsou podrobeni zkoumání. Zavádění akční strategie výzkumného bádání do oblasti sociálních věd znovu vneslo na povrch celou řadu otázek.

Jaký význam mají objektivně zachycená fakta, když nedávají odpovědi na otázky, které ovlivňují kvalitu života člověka v osobním a pracovním světě? Je posláním vědeckého zkoumání tyto odpovědi hledat? Jde nám o popis sociální reality nebo i porozumění tomu, jak funguje? A jakou roli v tomto porozumění hrají lidé, kterých se bezprostředně týká?

Prozatím poslední publikovaný zdroj hledaného pojmu *akční výzkum* je datován rokem 2020. Mnohdy kontroverzně přijímaná výzkumná strategie neztrácí nic na své aktuálnosti a dá se předpokládat, že nese své ovoce – systematicky a vytrvale napomáhat porozumění světu.

Obsah kapitoly je věnován teoretickým a metodologickým východiskům, která umožnila argumentovat principy a přínosy akčního výzkumu. Věnuje pozornost oblasti školské praxe, kde nachází své uplatnění a pokouší se zorientovat v širokém

záběru typů akčního výzkumu tak, jak za období posledních devadesátí let našly své místo v mnoha oborech společenských věd i profesní praxe.

1.1 Pojetí sociální reality – výchozí premisa akčního výzkumu

Jako první použil terminologické spojení *akční výzkum* Kurt Lewin v článku *Action Research and Minority Problems* (1946). Lewin v něm popsal své zkušenosti s terénním zkoumáním skupinové dynamiky v profesních organizacích a komunitních centrech a poukázal na důležitost subjektivních interpretací samotných aktérů v náhledech na situace, problémy i preferované strategie jejich řešení. Na podporu „nového“ výzkumného přístupu zakládá Lewin spolu s Frankem Baldaudem *Research Center for Group Dynamics* při Massachusettském technologickém institutu (MIT), s Ericem Tristem vydává časopis *Human Relations* pod záštitou *The Tavistock Institute of Human Relations* (TIHR), jehož byl „stínovým zakladatelem“ (Neumann, 2005)¹.

Kurt Lewin (1890–1947) byl jedním z původně evropských židovských intelektuálů, kteří přesídlili do Spojených států amerických v době nástupu nacistického Německa. V oblasti sociální psychologie se zaměřoval na tzv. *dynamickou teorii osobnosti, teorii pole, topologickou psychologii a skupinovou dynamiku*.

Lewin předpokládal, že není možné porozumět lidskému chování bez znalosti a porozumění kontextu, ve kterém se odehrává. Životní prostor chápal jako dynamicky se proměňující systém interakcí mezi jedincem, prostředím a ostatními členy komunity. Teorii pole Lewin znázornil známým vzorcem: $B = f(P - \text{person}, E - \text{environment})$ (Lewin, 2019).

Konstrukt *sociálního jednání* (social action) tvoří v zásadě terminologické jádro *akčního výzkumu* (action research), který je překládán rovněž jako *výzkum jednání*. Sociální jednání je zde myšleno jako motivované, cílevědomé a zohledňující ostatní jedince v daném sociálním společenství. Akční výzkum je podle Lewina „*srovnávací výzkum podmínek a dopadů rozličných forem sociálního jednání, výzkum, který sociální jednání zprostředkovává*“ (1946, s. 35). Poslání vědeckého výzkumu viděl Lewin v řešení konkrétních, lokálních problémů komunitního a profesního života jedince. Jeho výsledkem by měla být demokraticky iniciovaná změna sociální reality, která je procesem sociokulturním, nikoli individuálním.

¹ TIHR byl oficiálně založen v r. 1947 v Británii jako nevládní, původně charitativní organizace, tedy v roce, kdy K. Lewin umírá.

1.2 Akční výzkum jako aktivizace s participací

Lewina inspirovaly myšlenky amerického psychologa a sociologa rakouského původu J. L. Morena, zakladatele sociometrie a psychodramatu jako terapeutické strategie. V duchu teorie *sociální dynamiky* Moreno rovněž pracoval s konceptem akčního výzkumu, avšak ve významu *aktivismu* jako jádra sociálního, občanského hnutí. (Kemmis, 1993). Také Lewinovo zaměření na problémy znevýhodněných menšin, desegregace či židovské otázky posilovalo povědomí o roli akčního výzkumu v sociálním hnutí jako faktoru demokratických sociálních změn. To vedlo k jistému respektu v přijetí akčního výzkumu jako plnohodnotného sociovědního bádání. Zmiňovány jsou v tomto kontextu však více obavy z posilujícího vlivu marxismu a komunismu než zpochybňování metodologických možností akčního výzkumu.

Vývojová linie akčního výzkumu jako hybatele sociálních změn byla od padesátých let minulého století reprezentována četnými odborníky. Zmínit můžeme kolumbijského sociologa Orlanda Fals Bordu (1957 In Lomeli, Dilean, & Rappaport, 2018) angažovaného v politickém boji za práva rolníků nebo průkopníka kritického pedagogického hnutí Brazílce Paula Freirea a jeho *Pedagogiku utlačovaných (Pedagogy of Oppressed, 1968)*, v níž se věnuje otázkám vzdělávání dospělých v zemích třetího světa. V daném kontextu můžeme najít ekvivalentní názvy akčního výzkumu jako *kritický emancipační* nebo *participační* akční výzkum. Základním předpokladem je, že jsou samotní jedinci expertními znalci prostředí sociálního společenství a musí se stát sami aktéry žádoucí změny, což je možné prostřednictvím participace – sdíleného porozumění, efektivní komunikace a skupinové diskuze (Lewin, 1946).

1.3 Akční výzkum – spor o metodologii

Metodologicky byl Lewin původně zakotven v *pozitivismu*. Prosazoval experiment v sociálně vědním výzkumu a rovněž první vývojová linie akčního výzkumu bývá označována jako *experimentální* (Cassell & Johnson, 2006). Lewin však zpochybňoval tradiční, akademické pojetí výzkumu, které, „*produkuje-li pouze knihy*“ (Lewin, 1948, s. 202–203), nemá valného významu. Prosazoval aplikovaný, komparativní výzkum s praktickým dopadem v podobě řešení konkrétních problémů s potenciálem zavádět demokratické způsoby rozvoje sociálního společenství a profesní praxe.

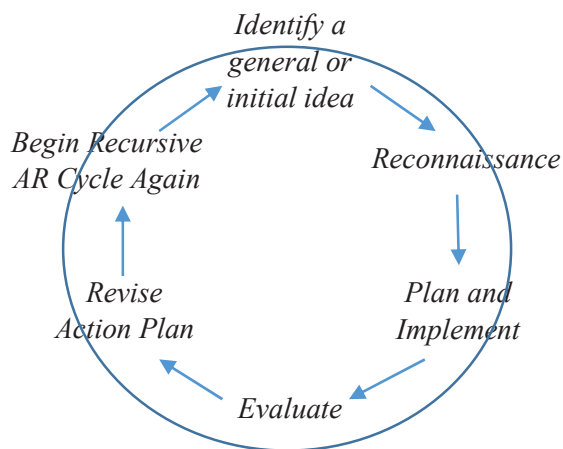
Proti pozitivismu se v daném období vymanily mnohé autority humanitně sociálních věd. V duchu *kritické teorie* a tradice tzv. *Frankfurtské školy*, u jejíhož zrodu stál rovněž K. Lewin, se rozvíjejí myšlenky *interpretativního přístupu*. V této souvislosti se hovoří o *válce paradigmat* (Willis, Edwards, 2014, s. 18), v rámci které se diskutují otázky smyslu, významu a perspektiv základního a aplikovaného výzkumu v sociálních vědách. „*Cíle kritické teorie nebyly čistě vědecké, ale sociální a kulturní: byla to koncepce svobodné a racionální společnosti a její realizace*“ (Černík, 2004, s. 124).

Porozumění paradigmatickým východiskům kritické teorie znamená lépe porozumět metodologickým východiskům akčního výzkumu. Snaha o emancipaci člověka od všech forem nadvlády, moci či útlaku je diskutována rovněž v kontextu moderní vědy. Touha po moci je vnímána jako ekvivalent touze po univerzálním objektivním vědění. Pozitivismu je vytýkána formálnost a účelovost. Tradičnímu akademickému výzkumu pak povýšenost, nesrozumitelnost a neschopnost řešit problémy jedinců v profesním či společenském životě (Badošek, 2019). „*Kritická teorie přišla s dimenzí, kterou neměl ani pozitivismus, ani hermeneutika: nejen vysvětlovat a interpretovat sociální realitu, ale také ji kritizovat s cílem měnit ji s pomocí společenských věd*“ (Černík, 2004, s. 123).

1.4 Procedura akčního výzkumu

Realizační procedura akčního výzkumu je postavena na cyklicky se opakujících fázích. Původní Lewinův model obsahoval šest základních etap. *Identifikace problémů, obtíží, potřeba změny* (Identify a general or initial idea) – *Průzkum terénu*, sběr dat, jejich analýza a interpretace, studium teoretického kontextu (Reconnaissance) – *Návrh akčního plánu a jeho implementace* (Plan and Implement) – *Evaluace* (Evaluation) – *Revize akčního plánu* (Revise Action Plan) – *Plán v plánu – znovu od prvního kroku* (Begin Recursive AR Cycle Again) (Lewin, 1946, s. 36–39).

Obr. 1 Původní plán akčního výzkumu K. Lewina



Zdroj: (Willis, Edwards, 2014, s. 13)

Lewin charakterizoval proceduru akčního výzkumu jako „spirálu kroků, kdy každá spirála obsahuje fáze přípravy akčního plánu a zjištění informací o výsledcích jeho realizace“ (s. 266). Výše uvedený cyklus je pouze jedním z mnoha, které jsou realizovány v návaznosti.

Lewin zdůrazňoval, že výzkum je v tomto přístupu procesem učení a změny sdílené všemi účastníky zkoumaného prostředí. Všichni účastníci mají rovnocenné postavení, stávají se současně subjektem i objektem výzkumu. Komunikují východiska, spolupracují na přípravě, realizaci a reflexi akčního plánu, spolurozhodují o dalším postupu i zveřejnění výsledků. V případě akčního výzkumu je zásadní, že jsou efekty navrhovaných změn a důsledky intervencí permanentně zkoumány a vyhodnocovány, poněvadž mají potenciál měnit zavedené strategie a stereotypy. Musí však být rozhodovány a přijímány z vnitřní potřeby a motivace, která je bez přímé participace praktiků jen málo pravděpodobná (Lewin, 1946).

1.5 Vývoj akčního výzkumu – typologie a pojetí

Z obav před šířícím se komunismem znamenala 50. léta 20. století pro akční výzkum jistou hrozbu. Byl vnímán jako politicky angažovaný a zneužitelný, napadán byl pro metodologickou nejasnost a jako ohrožení vědeckosti byla zmiňována role

praktiků jako amatérských výzkumníků. Veřejně se kriticky vymezila proti akční výzkumné strategii *Americká asociace pedagogického výzkumu* (American Educational Research Association), což znamenalo jeho odmítnutí v akademických kruzích (Herr, Anderson, 2005).

Sympatizantem K. Lewina a obhájcem akčního výzkumu na poli školství a vzdělávání byl v období padesátých let Stephen Corey, děkan Teachers College Columbia University v USA.

Corey byl přesvědčen o efektivitě přímého zapojení učitelů do výzkumné praxe zejména v oblasti implementace změn. Předpokládal, že systematicky reflektovaná učitelova znalost vlastního vyučování a výsledků výuky má potenciál rozvíjet kvalitu školské praxe více než jen pasivní role čtenářů nevyžádaných rad a informací o jejich vlastním vyučování, které produkují externí, nezainteresovaní odborníci. Hodnotu akčního výzkumu viděl Corey ve změně každodenní praxe, kterou nemůže zprostředkovat vědecký akademický výzkum produkující generalizované názory „většiny“ učitelů. Zdůrazňoval rovněž participativní princip akčních výzkumů a důležitost spolupracujících týmů učitelů a výzkumníků. (Crookes 1993; Ferrance 2000; Sandretto 2007).

I přes odmítnutí akčního výzkumu jako nevědecké a politicky zneužitelné strategie zásahů vědy do běžného společenského a profesního života se v zásadě nepodařilo původní myšlenky a výzkumné zkušenosti jeho zakladatelů umlčet. Byl dále rozvíjen v mnoha oblastech profesní praxe a oborech sociální práce, zdravotnictví, personalistiky a managementu v řízení organizací. Stále byla živá myšlenka využití akčního výzkumu v obhajobě lidských práv a své místo významně zakořenil na poli vzdělávání a profesního vývoje učitelů (McIntyre 2014).

Autoři M. Smith (2007) a Carr & Kemmisa (1986) se pokusili na základě pojmenování typů akčního výzkumu zachytit vývojové linie včetně oborů, v nichž se akční výzkum v období druhé poloviny 20. století vyvíjel.

Smith (2007) vidí vývoj akčního výzkumu v linii *konzervativní* ve významu *kriticky emancipační* a v linii *participativní* ve významu plnohodnotného zapojení praktiků do výzkumných aktivit a respektu k subjektivně vnímaným problémům a jejich řešení „zevnitř“ profesních organizací.

Tzv. *konzervativní linie* je významně uplatňována ve sféře komunitního života a sociálně společenských otázek. Hlavním cílem je změna ve prospěch sociální spravedlnosti. V USA tento přístup představují např. Carr & Kemmis (1986) nebo Elliot (1991). V odborné terminologii je tento přístup reprezentován tzv. *kritickým emancipačním akčním výzkumem* (critical emancipatory action research). Akcentován je zde vliv kritické teorie, kterou v 60.-80. letech 20. století dále rozvíjí německý

filozof a sociolog J. Habermas², fenomenologický přístup ke zkoumání sociální reality a interpretativní paradigma v sociologii. Akční výzkum je popisován jako „*forma kolektivního seberefektivního zkoumání realizovaná aktéry, účastníky sociálních situací*“ (McLaughlin, Hawkins, McIntyre 2004, s. 7). Zdůrazňován je princip *spoluúčasti* (participatory) a *spolupráce* (collaborative).

Tzv. *participační akční výzkum* (participatory action research) reprezentuje druhou vývojovou linii v klasifikaci J. Smithe (2007). Hlavním záměrem je produkce znalostí o *akci* – procesech, jejich příčinách a důsledcích, které jsou interpretovány pohledem zevnitř zainteresovaných jedinců. Jedná se o proces učení, které je zprostředkované konstruováním znalostí vzešlých ze subjektivně reflektovaných zkušeností a potřeb. Role výzkumníka a zkoumaného se v průběhu výzkumu překrývá, dochází k rovnoměrnému rozložení sil mezi praktiky a akademiky. (McLaughlin, Hawkins, McIntyre 2004).

Ve druhém přístupu ke kategorizaci typů akčního výzkumu Carr & Kemmis (1986) uvádějí vedle již popsaného emancipačního akčního výzkumu dále také tzv. *technický* a *praktický akční výzkum* (technical action research, practical action research). Ve všech třech variantách autoři zohledňují principy akčního výzkumu v podobě *systematického zkoumání* (investigation)³ sociální či profesní praxe. Zdůrazněna je rovněž procedurální spirála *plánování* (planning), *akce* (acting), *pozorování* (observing) a *reflexe* (reflecting).

Zásadní profit *technického akčního výzkumu* (technical action research) vidí Carr & Kemmis (1986) v rozvíjení *účinné* (efficient) a *efektivní* (effective) praxe. Méně je zde však akcentována zúčastněná role praktiků. Výzkum probíhá více v dikci akademiků, kteří formulují výchozí výzkumné otázky a dosažené výsledky slouží více pro účely publikování než praktickou aplikovatelnost. Robertsonová (2000, s. 25) nazývá tento přístup přílehavě jako „*action research for research purposes*“. Změny reálné profesní praxe se u tohoto typu akčního výzkumu nedají vyloučit, nestojí však v jeho prvotním záměru.

Fundament vyrovnaných rolí praktiků a výzkumníků zohledňuje tzv. *praktický akční výzkum* (practical action research). Zohledňovány jsou zde potřeby samotných praktiků, kteří formulují výzkumné otázky, plánují strategické akce a následně monitorují efekty zaváděných změn v kontextu vlastních hodnot a potřeb. Podle Robertsonové (2000) se jedná o „*action research for action purposes*“ (str. 25). Carr & Kemmis (1986) upozorňují na jedno ze slabých míst prakticky orientovaného

2 Blíže viz Göbelová 2006.

3 Vedle termínu *research* jsou v odborných zdrojích využívány rovněž termíny *enquiry* a *investigation*. V textu jsou překládány výrazy *zkoumání* či *výzkumné šetření*.

akčního výzkumu, kterým je větší důraz kladený na profesní potřeby jednotlivců účastnících se šetření. Nenaplní se tak základní princip v podobě budování *sebe-reflektivního společenství* (self-reflective community), na které upozorňoval Lewin v kontextu významu sociálního jednání coby hybatele změn s dlouhodobějším trváním (Lewin, 1946). Tento znak je respektován v případě *emancipačního akčního výzkumu* (emancipatory action research), v němž konsenzus všech členů komunity umožňuje dojít k sociální spravedlnosti a posílení profesní identity.

1.6 Akční výzkum ve školské praxi – učitel jako výzkumník a badatel

Model učitele výzkumníka a zakotvení akčního výzkumu ve školské praxi pokračovalo v USA i Velké Británii v tradici S. Coreye také v následujících 70. a 80. letech minulého století. K jeho propagátorům patřili John Bartholomew (1972), Lawrence Stenhouse (1975) a John Elliott (1991).

V článku *Teachers as researchers: the quiet revolution* komentuje J. Rudduck (2001, s. 58) toto vývojové období v kontextu efektivity změn vzdělávací politiky: „*Vláda se pokoušela změnit školství snahou vybudovat velkou stavebnici (big building blocks) – nové kurikulum, nové pojetí hodnocení – a využila k tomu velkolepé, významně financované projekty. Avšak v učitelském výzkumu usilujeme o něco odlišného – podstatného, co se vyvíjí pozvolna mnoho let, s postupně nabývajícím uznáním a národní legitimitou. Je to významný a pozoruhodný krok – tichá revoluce*“.

Podobně také L. Stenhouse (1975) doporučoval zapojit do kurikulárních změn samotné učitele, poněvadž jsou právě oni příjemci a realizátoři těchto změn. Na jejich rozhodnutí v zásadě záleží, zda a s jakými efekty budou navrhované inovace životaschopné.

Na podporu učitelského výzkumu Stenhouse (1975) argumentoval, že *rozvoj a výzkum kurikula* by měl být především užitečný samotným učitelům, a že politická doporučení k řešení problémů praxe nemohou být shora diktována. Navrhovány by měly být takové změny, které by učitelé mohli sami testovat ve své vlastní pedagogické praxi. Tradiční výzkum má svůj význam, pokud je dostupný učitelům, má vliv na jejich vyučování a současně napomáhá kvalitě výchovy a vzdělávání. Učitelský výzkum „*dává praktikům nové, perspektivní náhledy na zaběhnuté aspekty každodenního světa, umožní vidět jiný úhel pohledu na běžné, důvěrně známé a na chvíli nahlédnout očima cizince*“ (Stenhouse, 1975, s. 60).

Podle Rudducka (2001) vede akční výzkum učitele zpět k základům profesionality – žákům, učení a vyučování. Výzkum vrací učitelům kontrolu do vlastních rukou. Umožňuje reflektovat, sdílet a rozvíjet kvalitu profesní praxe. (Rudduck 2001; McIntyre 2014; Lankshear & Knobel 2004)

Na rizika oddělených světů akademiků a učitelů poukázal J. Spring ve své publikaci *American Education* (1994). V americké tradici byli učitelé více nahlíženi v roli pasivních objektů, jimž univerzitní kolegové zprostředkovávají pravdu o jejich vlastní praxi a poskytují jim ty nejlepší způsoby na zkvalitnění jejich vlastního vyučování. Ukázalo se, že vzniklé výukové koncepce a učební materiály jsou jednoduše nepoužitelné, poněvadž jsou učitelům nesrozumitelné, a tím i neakceptovatelné. Role učitele jako „technika“, jehož hlavním úkolem je zavádět do výuky materiály „někoho jiného“, se ukázala jako neefektivní a bez potenciálu k dlouhodobější změně či vývoji.

Zkušenosti s propojováním vědecké a profesně praktické komunity v mnoha oborech a odvětvích poukazují na princip pojmenovaný K. Lewinem (1946). Změny iniciované samotnými praktiky jsou vnitřně motivované, neboť vychází nejen ze subjektivně reflektovaných osobních a profesních potřeb, ale jsou-li sdíleny v komunitě spolupracovníků, umožňují změnu dynamicky a komplexně fungujícího profesního prostředí dotýkající se všech zúčastněných.

1.7 Typologie učitelského výzkumu

Rovněž v případě *učitelského výzkumu* je patrná snaha klasifikovat akční výzkumné strategie podle účelu, metodologie či respektování původních principů, jak je uvedeno výše. Zmínit můžeme dva přístupy D. Ebbutta (1985) a E. Ferrance (2000).

Ebbuttova typologie zahrnuje tři základní typy. Tzv. *autoevaluační akční výzkum*. (self-evaluation action research) je blízký svým účelem *praktickému akčnímu výzkumu* (viz výše Carr & Kemmise, 1986). Realizován je v prostředí konkrétní školní třídy samotnými učiteli se záměrem systematicky reflektovat a rozvíjet vlastní vyučování. *Klasický akční výzkum* („classical“ action research) je jistým ekvivalentem *emancipačního akčního výzkumu*. Cílem je iniciovat a zavádět změny na institucionální úrovni školy prostřednictvím sdíleného konsenzu všech zainteresovaných aktérů. *Tradiční učitelský výzkum* (traditional action research) pak odpovídá typu *technického akčního výzkumu*. Probíhá v reálném prostředí školské praxe, avšak více pod dohledem akademiků. Záměrem je testovat apriori stanovené hypotézy, ověřovat teorie a v lepším případě tím přispět k rozvoji výuky.

Typologie E. Ferrance (2000) zohledňuje v klasifikaci akčních výzkumů „lokalitu“ jejich dopadu. Tzv. *individuální učitelský výzkum* (individual teacher research) realizují praktici v prostředí vlastní školní třídy se zaměřením na subjektivně vnímané obtíže spojené s výukou. *Kooperativní akční výzkum* (collaborative action research) akcentuje spolupráci uvnitř instituce i zapojení externích odborníků. Problém výzkumu se může dotýkat několika učitelů, školních tříd nebo zasahovat do instituce jako celku. Tzv. *school-wide research* se dotýká sdílených problémů, vizí školy nebo cílů školního kurikula. Předpokládá se zapojení všech aktérů včetně žáků a rodičů v duchu partnerské, učící se organizace. Tzv. *district-wide research* přesahuje hranice jedné školy a zaměřuje pozornost na makroúroveň vzdělávacího systému s cílem iniciovat školské reformy.

1.8 Akční výzkum v terminologické množině

Odborná terminologie sčítá velké množství ekvivalentních pojmů vztahujících se k akčnímu, případně učitelскому výzkumu. Dalo by říci, že každý, kdo se touto problematikou zabýval, měl potřebu vlastního terminologického ukotvení.

Odborníci z University of Cambridge McLaughlin, Hawkins & Townsend (2005) se dotazovali 564 učitelů na slovní asociace k pojmu *enquiry*. Zachytili celkem devět pojmů, které uvádíme v pořadí od nejvyšší preference: *reflective practice*; *school based enquiry*; *classroom enquiry*; *educational research*; *practitioner research*; *evidence based practice*; *action research*; *investigation*; *action inquiry*. V odborné literatuře se můžeme setkat rovněž s termíny *participatory research*, *collaborative inquiry*, *emancipatory research*, *action learning* nebo *contextual action research* (O'Brien 1998).

V české pedagogické terminologii se zakotvil původní pojem akční výzkum, a to včetně oblasti školské praxe a učitelské profese (Walterová, 1995; Janík, 2005; Švec, 2009). Pojem učitelský výzkum můžeme najít v pracích B. Kasáčové a M. Cabanové (2013), O. Šimika (2017) nebo S. Babiakové (2018).

1.9 Závěr

Akční výzkum jako v zásadě revoluční metodologickou strategii provázely od jeho počátku kontroverzní náhledy. Týkaly se výchozích metodologických premis a diskurzu o významu, smyslu a účelu, pro které jsou sociálně vědní výzkumy realizovány. Kloníme se k argumentaci K. Lewina (1946), který, nikoli na úkor nezávislé akademické role, propagoval také praktický význam vědy a vědeckého zkoumání,

jež má potenciál facilitovat smysluplné a demokraticky iniciované změny v sociální realitě. Akční výzkum v tomto pojetí umožňuje v širším kontextu nahlédnout složité komplex příčin, podmínek i důsledků, v nichž se sociální realita odehrává, a současně s tím sblížovat jinak zpravidla osamocená teritoria akademiků a praktiků.

Vedle sporu o metodologické paradigma souvisely iniciativy spojené s akčním výzkumem také s obavami o zachování hodnotové neutrality vědy. Využití akčního výzkumu jako nástroje prosazování lidských práv a sociální spravedlnosti provázely na jedné straně obavy z politického zneužití. Na druhé straně však tento aktivizující potenciál a občanská angažovanost umožnily vznik celé řadě demokraticky centrovaných strategií řízení organizací zohledňující potřeby zaměstnanců v mnoha oborech profesní praxe.

Terčem akčního výzkumu jsou problémy identifikované samotnými aktéry. Reflektováno je reálné prostředí v celé komplexnosti podmínek a forem sociálního jednání, jeho příčin a důsledků. Zvyšuje se tím pravděpodobnost dlouhodoběji působících efektů, poněvadž jsou implementované změny vnitřně integrované v sociálním společenství. Otevírá prostor k učení a posílení osobní i profesní sebedůvěry. Akční výzkum NENÍ „řešení problémů ve smyslu hledání, co je špatné, raději však k odkrývání znalostí umožňující kvalitativní růst. Akční výzkum není pouze výzkum na jiných nebo o lidech, ale o hledání všech dostupných informací k nalézání odpovědí. Akční výzkum není o poznání, proč děláme určitá rozhodnutí, realizujeme tyto strategie, ale spíše o přemýšlení, jak dělat věci lépe – co můžeme změnit, abychom posilovali učení našich žáků.“ (Ferrance, 2000, s. 3).

Metodologickým specifikem akčního výzkumu je permanentně se opakující cyklus fází: *identifikace potíží, problémů či potřeba změny – sběr dat, jejich analýza a interpretace – návrh akčního plánu změn a inovací – jeho realizace, evaluace a modifikace*. Cíl této spirálovité procedury kroků nemůžeme hledat v přísně technokratickém principu, který je zapotřebí beze zbytku dodržet. Dílčí fáze jednotlivých cyklů se mohou prolínat, souběžně mohou být prováděny analýzy dat současně s realizací modifikovaného akčního plánu apod. Hlavním záměrem je zachytit zkoumaný problém v celé šíři dynamicky proměnlivých intervenujících proměnných a vždy s ohledem a respektem k potřebám všech zúčastněných jedinců. Slovy K. Lewina: „...pokud chcete něčemu opravdu porozumět, pokuste se to změnit...“

2 Teoretický kontext akčního výzkumu a jeho specifika v pedagogickém prostředí

Bohdana Richterová

■ Anotace

V odborné literatuře je možné objevit velké množství definování pojmu akční výzkum. Text navazuje na kapitolu první a jeho cílem je objasnit současné vymezení akčního výzkumu na základě zvoleného přístupu, modelu a zapojení účastníků. Navazuje na práci Willise a Edwardse (2014) a zabývá se pozitivistickým, interpretativním a kritickým přístupem k realizaci akčního výzkumu. Závěr kapitoly se věnuje teoretické inspiraci pro realizaci akčního výzkumu v pedagogickém prostředí v různých fázích a krocích výzkumu. Opírá se o praktickou zkušenost autorky s realizací výzkumu a texty, např. Mertlera (2006). Vymezuje, jaké je zapotřebí zabezpečit podmínky pro realizaci akčního výzkumu tak, aby mohl efektivně probíhat. Stručně se zabývá vymezením výzkumného problému a jeho zúžením, metodami sběru dat, jejich analýzou, tvorbou akčního plánu, jeho rozvojem a aplikací plánu v pedagogickém prostředí. Součástí textu jsou také inspirace pro sdílení výsledků akčního výzkumu pedagogy a realizaci reflexe.

■ Klíčová slova

akční výzkum, praktický akční výzkum, technický akční výzkum, emancipační akční výzkum, kanonický akční výzkum, pro-aktivní akční výzkum, reaktivní akční výzkum, fáze akčního výzkumu, pedagogické prostředí, pedagog

■ Annotation

In specialized sources, it is possible to find multiple definitions of the notion of action research. The present text builds on the first chapter and its aim is to clarify the current definition of action research based on the approach and model selected and on participant engagement. It builds on the works by Willis and Edwards (2014) and deals with positivist, interpretative and critical approach to action research. The final part of the chapter is devoted to theoretical inspiration for carrying out action research in educational settings in different phases and steps of the research. It is underpinned by the author's practical experience from conducting the inquiry, and by various texts, e.g. by Mertler (2006). It explains what conditions must be met in order to conduct efficient action research. It briefly deals with defining and narrowing a research problem, with data collection methods, data analysis, creation of

an action plan and its development and application in educational settings. The text also includes inspirations for sharing results of action research among teachers and for writing reflections.

■ Key words

action research, practical action research, technical action research, emancipation action research, canonical action research, proactive action research, reactive action research, phases of action research, educational setting, educator

Úvod

Akční výzkum se ukazuje jako jedna z reálných možností zkoumat, zlepšovat a inovovat pedagogickou praxi jejich samotnými aktéry. Mluvíme o poměrně přesně popsaném strukturovaném procesu zkoumání ve fázích a cyklech. Odlišnosti budeme nacházet v teoretických přístupech k jeho realizaci, ve zvolených modelech nebo v roli zapojených účastníků. Tato kapitola bude poskytovat vhled právě do těchto oblastí. Jejím cílem není detailní popis vybraných přístupů, ale spíše ukázání ovlivnění realizace akčních výzkumů těmito přístupy. Autorka textu vycházela do značné míry z literatury zahraniční, nejčastěji ze zkušeností a odborných textů publikovaných v USA, doplněných texty z Velké Británie a České republiky. V textu je možné dohledat realizovaný akční výzkum v Ugandě nebo ve Španělsku. Přes odlišnosti kulturních a politických kontextů v uvedených zemích tak mohou zřetelněji vystupovat společné prvky pro realizaci akčních výzkumů nejen v pedagogické oblasti.

Texty uveřejněné k akčním výzkumům v České republice nejčastěji zmiňují vymezení akčních výzkumů nebo představují výstupy z jejich realizace. Méně je již možné dohledat teorii, která by pomohla budoucím zájemcům, v našem případě pedagogům-výzkumníkům, ukázat, co je důležité v konkrétních krocích realizovat, jakým způsobem a na co si dát pozor tak, aby výzkum mohl skutečně naplnit definované cíle a dát odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Druhá část této kapitoly se zaměřila právě na tuto oblast a přináší konkrétní inspiraci pro práci v jednotlivých fázích akčního výzkumu.

2.1 Dělení akčního výzkumu na základě zvoleného přístupu

Typy akčních výzkumů můžeme rozdělovat podle různých kritérií. Jedním z nich je zvolený teoretický přístup. V této kapitole se zaměříme na tři základní přístupy;

pozitivistický, interpretativní a kritický.⁴ Uvedené přístupy navazují na dělení akčních výzkumů dle De-Luca a Kocka (2007) nebo Willise a Edwardse (2014). Nebudeme se již zabývat válkou paradigmat (Willis, Edwards, 2014), které již byly zmíněny v předchozí kapitole, ale spíše půjde o popis klíčových komponentů jednotlivých přístupů.

Volba přístupu akčního výzkumu úzce souvisí s výběrem metod, analýzou dat a jejich interpretací. Klíčové se ale u skupin pedagogů, spolupracujících na akčním výzkumu, ukazuje jejich filozofické přesvědčení o podstatě reality, účelu realizace akčního výzkumu, ale také očekávání od své role v akčním výzkumu.

2.1.1 Pozitivistický přístup

Pozitivistický přístup v akčním výzkumu byl považován za stěžejní v 50. letech 20. století v USA. Také v současné době nacházíme odborníky a vědce, kteří tento design považují pro realizaci akčního výzkumu v pedagogickém prostředí, v případě některých typů výzkumného problému, za klíčový (např. Mertler, 2006; Gant & kol., 2009; Chrásková, 2019). Přehledová studie Anyon a kol. (2018) představující přehled participačních akčních výzkumů mladých v USA v letech 1995–2015, ukázala, že tento přístup využilo pouze 5 % realizovaných výzkumů.

Pozitivistické chápání výzkumu se snaží pracovat s objektivními daty a snaží se nalézat univerzální odpovědi na výzkumné otázky. Willis a Edwards (2014) uvádějí, že tento přístup je v rámci akčních výzkumů nejvíce kritizovaný. Bývají porušovány přesné principy pozitivistického přístupu, např. v oblasti práce častokrát s nereprezentativním souborem. Naopak autoři DeLuca a Kock (2007) nazývají akční výzkum opřený o pozitivistické paradigma „kanonickým akčním výzkumem“ (*canonical action research*).

Pokud je pozitivismus vybrán jako design pro akční výzkum, hlavní cíl musí být stanoven tak, že aspoň částečně se pokouší o generalizaci svých zjištění. Vhodným startem práce je také ověření již existující teorie, které je možné zasadit do fázi akčního výzkumu. V tomto pojetí výzkumu existuje většinou jasnější vymezení rolí expertů a účastníků výzkumu, kteří jsou v některých zahraničních výzkumech označováni jako klienti. Experti-výzkumníci jsou těmi, kteří výzkum řídí. Experti-výzkumníci jsou také těmi, kteří v tomto případě nejčastěji píšou výzkumné zprávy. Jsou odborníky na metody sběru dat, tak na jejich statistickou analýzu. Účastníci

4 V odborné literatuře je možné najít i jiná dělení sociálně vědních výzkumů. Loučková (2010) popisuje přístupy kvalitativní, kvantitativní a integrované. Anyon a kol. (2018) představují při realizaci participačních akčních výzkumů v kvalitativním přístupu využití případových studií, etnografie nebo zakotvené teorie, v kvantitativním potom longitudinální studie nebo různé typy experimentů či kvazi experimentů.

výzkumu-praktici jsou významní v rámci akčního výzkumu, především přínosů pochopení konkrétních situací v praxi (Willis & Edwards, 2014). Pozitivistické paradigma ze třech uvedených nejvíce vymezuje rozdílné role mezi jednotlivými členy skupiny akčního výzkumu. Z hlediska teoretické čistoty má většinou nejprecizněji propracovanou teorii a výzkumné otázky či hypotézy. Někteří autoři používají pro tento typ akčního výzkumu termín „technický akční výzkum“ (*technical action research*) (např. Grundy 1987).

Příkladem užití kvantitativního přístupu v akčním výzkumu v českém prostředí může být výzkum publikovaný Chráskou (2019). Na příkladu konfliktu názorů mezi dvěma skupinami učitelů vzhledem k závislostnímu chování chlapců či dívek v používání počítačů na hraní her, vysvětluje autor, jak aplikovat test závislostního chování a vypočítat, zda se jedná v závislostním chování obou skupin o statistický rozdíl. Pro učitele z praxe se tak může jednat o praktické vysvětlení, jak lze statistické testy bez hlubšího metodologického kontextu použít.

Mezi klíčové elementy akčního výzkumu z hlediska pozitivistického přístupu patří:

- Realizace akčního výzkumu očekává přínosy jak pro teorii, tak pro aplikaci do praxe.
- Konkrétní teorie je pro realizaci akčního výzkumu stěžejní, a to jak v úvodu práce, tak v jejím závěru. Teorie tvoří páteř celého výzkumu.
- Role jednotlivých účastníků jsou rozdílně vymezeny, a to na role expertů na výzkum a expertů na praxi.
- Dochází ke kvantifikaci, ve smyslu charakterizování jevů vymezených kvalitativně a jejich vztahů údaji kvantitativními, na základě zjišťování jejich četnosti, stanovení jejich pořadí, uspořádávání, měření na základě jejich různých znaků apod.
- Preferovány jsou tradiční výzkumné metody sběru dat jako dotazníky, testy, strukturované pozorování a rozhovory.
- Dochází ke generalizaci zjištění ze zkoumaného vzorku na popsanou část populace či populaci celou.
- Akční výzkum se snaží dávat důraz na technický aspekt provedení výzkumu. Zabývá se validitou, reliabilitou, snaží se o získání objektivních dat. (upraveno dle De Luca & Kock, 2007; Willis & Edwards, 2014)

2.1.2 Interpretativní přístup

Tento přístup chápe zkoumání reality jako sociální konstrukt, kde klíčovými jsou sociální interakce a komunikace. Na rozdíl od pozitivistického přístupu považuje univerzální vědění za nemožné a vše zkoumá z hlediska historického, společenského či lokálního kontextu. Tento typ přístupu je také v pedagogickém prostředí při realizování akčních výzkumů využíván nejčastěji (např. Leó & kol., 2017; Akello & Timmerman, 2018; Black, 2019). Již dříve zmíněná přehledová studie Anyon a kol. (2018) ukázala použití tohoto přístupu dohromady s dalšími kvalitativními přístupy v letech 1995–2015 v 68,3 % participativních akčních výzkumů mladých.

Vymezení rolí ve skupině zapojených osob do akčního výzkumu upřednostňuje širokou spolupráci ve všech fázích výzkumu, kdy každý je považován za experta, a to především z důvodu znalostí lokálního kontextu. Vytváření plánu akce se daleko více než o teoretické odborné zdroje, opírá o analýzu diskuzí v rámci focus group a reflexi praxe. Interpretativní akční výzkum využívá daleko více spolupracující aktivity, které jsou založeny na předpokladu, že každý zapojený účastník, např. učitel, může přispět klíčovými informacemi k diskuzi a rozvíjet tak možná řešení definovaného problému. Daná řešení jsou vždy představována v určitém lokálním kontextu, generalizace na širší populaci tedy ve většině případů není možná. Význam výstupů z akčního výzkumu, založeném na interpretativním přístupu, oceňují především samotní účastníci výzkumu, protože ti zaznamenávají změny a rozvoj nových řešení, např. ve vlastní třídě či škole. (Willis & Edwards, 2014)

Grundy (1987) označuje tento typ výzkumu jako „praktický akční výzkum“. Popisuje ho jako „hledání možností zlepšení praxe prostřednictvím využití moudrosti zapojených účastníků“ (Grundy, 1987, s. 33). Výzkumníci, opírající se o interpretativní přístup, využívají různé typy modelů, které jsou realizovány ve třech až šesti fázích akčního výzkumu.

Příkladem realizace tohoto typu akčního výzkumu je práce publikovaná St. George (2014) zaměřená na hledání způsobů spolupráce učitelů na 1. stupni a rodičů žáků, kteří mají problém v oblasti čtenářské gramotnosti.

Mezi klíčové elementy akčního výzkumu z hlediska interpretativního přístupu patří:

- Klíčovým aspektem je sociální konstrukce reality.
- Zaměření výzkumu je na řešení problémů v lokálním kontextu, kde účastníci výzkumu pracují nebo žijí.
- Významným cílem interpretativního akčního výzkumu je pomáhat praktikům zlepšit nebo inovovat praxi.

- Pro zvolení inovace a vytvoření plánu akce je důležitá zkušenost a zapojení každého účastníka výzkumu. Účastníci jsou zároveň experty na lokální prostředí.
- Analýza dat a informací probíhá nejčastěji za pomoci kvalitativních analýz. (upraveno dle Manfra, 2009; Willis & Edwards, 2014)

2.1.3 Kritický přístup

Popsat kritický přístup používaný při realizaci akčního výzkumu je nejobtížnější, a to především z důvodu metodologického použití některých prvků pozitivistického a zároveň interpretativního přístupu. Přes výše uvedené skutečnosti, nelze vždy hovořit o tom, že byl použit tzv. smíšený výzkumný design. Autoři, opírající se o tento přístup, často mluví o akčním výzkumu jako o „emancipačním akčním výzkumu“ (*emancipatory research*) (Willis a Edwards, 2014). Pozitivistický a interpretativní přístup kritizují především v oblasti nezájmu o sociální spravedlnost a změny ve společnosti. Právě tento přístup bývá kritizovaný za svou politickou angažovanost (Herr, Anderson, 2005), jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole. Jeho zastánci se domnívají, že oba výše uvedené přístupy podporují hierarchickou strukturu společnosti. Expertům v akčním výzkumu přisuzují elitní roli. (Oliver, 1992).

Hendl (2008) vnímá rozdíl mezi akčním výzkumem a výzkumem kritickým. Popisuje však jejich vztah jako velmi blízký. Kritický výzkum dle Hendla (2008) klade důraz na hodnotově orientovaný výzkum a má vést ke změně v praxi, což charakterizuje také emancipační akční výzkum. Oba se primárně zaměřují na marginalizované a utlačované skupiny a věnují se také utlačovaným jedincům. Opírají se o koncepce teorií kritického a feministického výzkumu.

Hledat společný metodologický aspekt, chápající realitu u kritického přístupu, je velmi obtížné. Pohledy jednotlivých autorů jsou různorodé a také realizované výzkumy se opírají o různorodou epistemologii. Výzkumný rámec kombinuje jak práci s teoriemi a jejich ověřením, tak práci s kontexty především sociálními, ekonomickými a politickými. Za klíčový prvek nepovažují zastánci kritického přístupu v akčním výzkumu epistemologický základ, ale ideologii. Společnost považují za celek, kde jedna skupina má moc a druhá je jí zbavena. Původní verze pracovaly s teorií třídní nespravedlnosti opírající se o marxistické chápání boje těch, kdo vlastní výrobní prostředky proti těm, kdo je nevlastní. Současné přístupy stále pracují s nepoměrem sil ve společnosti. Daleko více se ale zaměřují např. na média a jejich ovládnutí společenského mínění, rovný přístup ke vzdělání, právo na sebeurčení a důstojný život. (Willis & Edwards, 2014)

Cílů kritického akčního výzkumu je hned několik. Jedním z nich je učit se z výzkumu o útlaku v současné společnosti. Dalším je například zvýšit kritické povědomí ve smyslu pomoci účastníkům najít vlastní vědomí hodnoty a pracovat s nespravedlností, kterou prostřednictvím fází akčního výzkumu analyzují. Plány akčního výzkumu bývají zaměřeny na snížení útlaku určité skupiny ve společnosti, na pomoc budování demokratické společnosti, hledání možnosti rovného přístupu v případě pedagogického výzkumu ke vzdělání a zaměstnání. Kritický akční výzkum začleňuje vždy několik prvků: teorii, strategie a praxi probíhající v politickém kontextu a světě, ve kterém účastníci žijí. (Ledwith & Springett, 2009)

Mezi příklady modelů akčního výzkumu z kritické perspektivy patří jeden z modelů Kemmisa a McTaggerta (2005), který rozděluje cyklus akčního výzkumu do šesti fází; 1. fáze: Plánování a změna, 2. fáze: Akce a pozorování procesu a podmínek změny, 3. fáze: Reflexe podmínek a změn, 4. fáze: Nový plán, 5. fáze: Akce a znovu pozorování, 6. fáze: Reflexe. Dál proces probíhá ve spirále stejně jako v jiných modelech akčního výzkumu.

Příkladem konkrétního akčního výzkumu, založeném na kritickém přístupu, může být práce týmu Vásquez-Fernándeze, Hajjara, Shuñaqui Sangama, Lizarda, Pineda, Innese a Kozaka (2018), která se zabývala hledáním vhodných metodických strategií podporující vlastní zodpovědnost při dekolonizaci některých domorodých skupin v Peru. Součástí týmu akčního výzkumu byli jak akademičtí pracovníci z Univerzity z Britské Kolumbie, tak představitelé dvou skupin domorodého obyvatelstva, a to lidí Yine-Yami a Asheninků z peruánské Amazonie. Výstupy z výzkumu ukázaly, že aktuální vládní metodika dekolonizace není domorodým skupinám blízká a daleko více budou spolupracovat na takových postupech, které budou mít možnost sami ovlivnit. V českém prostředí se kritickým akčním výzkumem zabývá např. Šťastná (2016) v prostředí komunitní práce.

Mezi klíčové elementy akčního výzkumu z hlediska kritického přístupu patří:

- Pro realizaci výzkumu jsou klíčové sociální, politické a kulturní kontexty.
- Důraz je kladen na emancipaci a rovnost „utlačovaných“ ve společnosti. Cílem je svoboda od útlaku, vytváření více demokratické společnosti a rovnosti ve společnosti.
- Nejčastěji se mezi účastníky akčního výzkumu objevují lidé z minorit, utlačovaní včetně zástupců pomáhajících profesí, jako jsou učitelé nebo sociální pracovníci.
- Metody sběru dat jsou jak ze skupiny kvantitativních, tak kvalitativních přístupů.

- Ideologie rovnosti má přednost před metodologickou čistotou realizovaného výzkumu.

(upraveno dle Manfra, 2009; Ledwith & Springett, 2009)

2.2 Dělení akčního výzkumu dle modelů

Realizace akčního výzkumu probíhá vždy ve fázích, které tvoří jednotlivé cykly. V odborné literatuře můžeme najít základní třífázové modely až detailněji popsané modely šestifázové. Základní princip zůstává stejný. Výzkumný problém vychází z praxe a v cyklech akčního výzkumu vždy dochází také k části aplikační. Reflexe zůstává nedílnou součástí každé práce v cyklech akčního výzkumu.

Základní model akčního výzkumu bývá popisovaný jako třífázový. V literatuře nacházíme popis tří základních kroků: „Analýza“ – „Akce“ – „Reflexe“ (Pavelková, 2012). Stringerův základní model nazývá své fáze: „Podívej se“ – „Mysli“ – „Konej“ (Stringer, 2007).

Model čtyřfázový je popsán hned několika autory, např. Eliotem (1981), Kemmisem a McTaggertem (1988), Mertlerem a Charlesem (2005) nebo Willisem a Edwardsem (2014). Dle posledních jmenovaných autorů v první fázi dochází k identifikaci oblasti zaměření výzkumu, ve druhé ke sběru dat, ve třetí k analýze a interpretaci dat a ve čtvrté se vytváří rozvojový plán akce, která je realizována. Dále proces postupuje po spirále do dalšího cyklu akčního výzkumu. Autoři uvádějí, že není vždy nutné postupovat systematicky stále po všech fázích v cyklu. Někdy po realizaci akce může např. dojít znovu přímo ke sběru dat a další analýze.

Kemmis a McTaggert (1988), stejně jako Mertler a Charles (2005) rozdělují akční výzkum také na čtyři základní fáze, jejichž názvy jsou trochu jiné než u dělení výše popsaného. Při bližším prozkoumání zjistíme, že každý z autorů začíná jinou fází⁵, ale jejich obsah je v podstatě identický. Vzhledem k tomu, že proces probíhá po spirále, není klíčové, která fáze je popsána jako první. Jedná se o fáze: plánování, akce, pozorování a reflexe.

Pětifázový model představuje např. Susman (1983) nebo Ferrance (2000), která se již přímo zaměřuje na využití akčního výzkumu ve vzdělávání. Dochází k identifikaci problému, sběru dat, hledání řešení, vypracování akčního plánu, který je nakonec implementován. Poté opět dochází ke sběru dat, jejich analýze a interpretaci. V této chvíli dochází k reflexi a vyhodnocení posunů. Dále cyklus pokračuje od začátku.

5 1. fáze autorů Willise a Edwardse se obsahově kryje se 4. fází Kemmisse a McTaggerta (1988) a Mertlera a Charlese (2005).

Šestifázový model Kemmisa a McTaggerta (2005) využívaný při akčních výzkumech, opírající se o kritický přístup, byl popsán již výše. Obsahuje: 1. fázi: Plánování a změnu, 2. fáze: Akci a pozorování procesu a podmínek změny, 3. fázi: Reflexi podmínek a změn, 4. fázi: Nový plán, 5. fázi: Akci a znovu pozorování, 6. fázi: Reflexi.

Sedmifázový model nacházíme u Whiteheada a McNiffa (2006). V jejich publikaci je možné dohledat popis jednotlivých fází včetně ukázek praktické aplikace při vedení akčního výzkumu. Autoři uvádějí, že postup po jednotlivých fázích není rigidní, ale vždy se přizpůsobuje aktuálnímu výzkumnému problému a proměny kontextů v průběhu realizace výzkumu. Grafické znázornění fází akčního výzkumu autoři neuvádějí. Sedmifázový model obsahuje fáze:

1. Zhodnocení a reflexe dosavadní praxe
2. Identifikace problémové oblasti
3. Představení cesty změny
4. Pokus o změnu
5. Zhodnocení, co se stalo
6. Úprava plánu a nová akce
7. Zhodnocení úpravy

Všechny uvedené modely akčního výzkumu přes rozdílnost množství fází v jednotlivých cyklech vykazují některé shodné prvky. V každém modelu mluvíme o klíčové roli reflexe. Ta může být definována jako „*akt kritického prozkoumání toho, co je děláno, proč byla určitá rozhodnutí učiněna a jaký měla efekt*“ (Mertler, 2006, s. 11). Z filozofického hlediska se obvykle reflexe spojuje s myšlením a poznáváním například u Husserla nebo Kanta. Někteří autoři se přiklánějí k celistvějšímu chápání mechanismu reflexe, který zahrnuje také emocionální procesy. Důležitý je také vztah reflexe a konání. Z psychologického hlediska můžeme zaznamenat například téma interpersonálního sdílení významů u Davisona. (Nehyba & kol., 2014). Z pedagogického hlediska je významné učení se zkušeností skrze reflexi například u Kolba nebo využití reflexe ve vztahu k učení a profesnímu rozvoji pedagoga. Na reflexi je možné také pohlížet jako na „*výzkumný nástroj*“, kdy někteří autoři takto popisují přímý přístup k subjektivnímu prožívání jedince (Varela, 1993 in Nehyba & kol., 2014). Z pohledu našeho textu se jedná také o „*výzkumný nástroj*“ umožňující zkoumat pedagogickou praxi ve fázích cyklu akčního výzkumu.

Uvedené modely akčního výzkumu pracují s vymezením výzkumného problému, sběrem dat a jejich analýzou. Součástí je také aplikace vytvořeného plánu do praxe a sledování jeho dopadu.

Akční výzkum je ve všech modelech charakteristický svou cykličností. Více-fázové modely jsou rozšířeny o detailnější popis a rozdělení základních fází do podrobnějších částí vymezující přesněji, co se má kdy uskutečnit.

2.3 Dělení akčního výzkumu dle zapojených účastníků

Akční výzkumy lze dělit dle různých kritérií. V textu byly popsány teoretické přístupy a modely. V tuto chvíli se zaměříme na účastníky akčního výzkumu a způsob jejich práce v procesu. Toto dělení je možné nalézt např. v textech Schmucka (1997) nebo Nezvalové (2003), která se o Schmucka také ve svých textech opírá.

2.3.1 Pro-aktivní akční výzkum

V pro-aktivním akčním výzkumu zapojené osoby – učitelé nejdříve zkouší inovativní přístupy, od kterých očekávají zlepšení procesu výuky (Schmuck, 1997). Ty následně zkoumají a zjišťují jejich efektivitu nebo účelnost v procesu vzdělávání. Znamená to tedy, že fáze „Akce“ předchází fázi „Sběru dat a jejich analýze“. Ve fázi sběru dat je zapotřebí shromáždování informací a dat od žáků či studentů směrem k očekávaným změnám. Pokud k nim nedochází, je nutná opět další inovace. Nezvalová popisuje, že se může jednat o určitou motivaci pro učitele zapojovat se do nových činností v rámci výuky (Nezvalová, 2003).

2.3.2 Reaktivní akční výzkum

V reaktivním akčním výzkumu je situace opačná. Zapojení účastníci-učitelé provádí sběr dat a informací, včetně jejich analýzy předtím, než se pokusí navrhnout plán změn a aplikovat ho do praxe (Schmuck, 1997). Jejich aktivity vycházejí z předpokladu, že je nutná nejdříve důkladná analýza situace a poté je teprve možné navrhnout inovativní postupy. Po fázi „Akce“ dochází opět k „Reflexi“ a hodnocení posunů. Na základě nich se výzkum dostává opět do první fáze, ve které zjišťuje nový aktuální stav.

V obou případech je cíl výzkumu a výzkumný problém stanoven na počátku. V prvním případě se zaměřuje na ověření vybraného postupu či metody. V případě druhém tento postup či metodu teprve hledá.

2.4 Teoretické inspirace pro realizaci akčního výzkumu v pedagogickém prostředí

Realizace akčního výzkumu se může stát hybatelem změn v procesu vzdělávání. Existuje však několik podmínek, které je nutné připravit proto, aby realizace výzkumu mohla být efektivní a účelná. Některé z nich si popíšeme níže.

2.4.1 Podmínky pro úspěšnou realizaci akčního výzkumu

Jednou z nich je zájem učitelů stát se aktivním účastníkem změn ve třídě. Stejně ale tak jako pozorným a aktivním pozorovatelem učebního procesu musí být učitel schopen získat, analyzovat a interpretovat data a informace. Musí být schopen systematicky data získávat a použít je jako základ plánování a rozhodování v další fázi akčního výzkumu (Parson & Brown, 2002). Skupina pedagogů, se kterou jsem s Hanou Kubíčkovou v minulých dvou letech spolupracovala, tento zájem měla. Bylo ale nutné vyčlenit čas na teoretické metodologické vstupy. Také část úkolů se týkala nácviku technik sběru dat. Pouze někteří zapojení učitelé měli zájem učit se analýze dat.

Další podmínkou realizace procesu akčního výzkumu je práce s reflektivním učením. Ten definují např. Parson a Brown (2002) jako rozvoj výuky s přihlédnutím k edukačním teoriím, existujícímu výzkumu, praktickým zkušenostem získaným z analýzy dat informací získaných v cyklech akčního výzkumu. Zkušenost z naší spolupráce s pedagogy v rámci akčního výzkumu nám opakovaně ukazovala přednostní zájem pedagogů o intuitivní práci a rozhodování v problémových situacích opřenou o vlastní zkušenost z praxe více než o teorie či výstupy z předchozích výzkumů. Vyhledávání a analyzování již realizovaných výzkumů a odborných textů byla pro mnohé zcela nová věc, kterou jsme se společně učili, včetně seznamování s vyhledáváním těchto zdrojů.

2.4.2 Inspirace pro práci ve fázích cyklů akčního výzkumu

Mertler a Charles (2005) rozdělují akční výzkum na čtyři základní fáze, které Mertler (2006) doplňuje osmi specifickými kroky, které považuje za klíčové pro realizaci kvalitního akčního výzkumu:

1. Fáze: Plánování

- Identifikování a popis limitů tématu
- Vytvoření přehledu relevantní literatury
- Rozvoj výzkumného plánu

2. Fáze: Akce

- Sběr dat a informací
- Analýza dat a informací

3. Fáze: Rozvoje

- Rozvoj plánu akce

4. Fáze: Reflexe

- Sdílení a komunikace výsledků
- Celková reflexe procesu

Další text bude zaměřen na tyto specifické kroky. Bude popsáno, co je jejich součástí a najdete teoretické inspirace pro realizování akčních výzkumů v pedagogické praxi.

Identifikace a limity tématu

Do tohoto specifického kroku je zařazeno rozhodnutí učitele, čemu se bude věnovat v rámci akčního výzkumu. Možná témata vznikají dle Mertlera (2006) jako zájem učitelů – jejich zvědavost, proč některé věci jsou tak, jak jsou nebo nespokojenost s realizací praxe. Podstatou je najít téma, které bychom skutečně chtěli zkoumat do hloubky (Johnson, 2005). Je důležité držet se stále obecného cíle akčního výzkumu, kterým je touha dělat v praxi věci lépe, zlepšit postupy, vyzkoušet nové přístupy (Fraenkel & Wallen, 2003). Na tento cíl je zapotřebí stále myslet, a to i později, když dochází k zužování tématu (Mertler, 2006).

Důležité je pracovat s cílem zvládnutelným (Fraenkel & Wallen, 2003). Někteří autoři radí nechat usměrnění výzkumného problému na profesionálním výzkumníkovi anebo mít možnost s ním toto vymezení konzultovat (Mertler, 2006).

Realizace akčního výzkumu vykazuje značené množství limitů, se kterými je zapotřebí počítat. Jedná se např. o limity časové, metody sběru dat nebo finanční náklady spojené s realizací výzkumu. Z tohoto důvodu se doporučuje, aby výzkumný problém, realizovaný učiteli v pedagogickém prostředí, byl co nejužší a týkal se konkrétního prostředí bez větších ambicí na generalizace (Mertler, 2006).

A nyní se již blíže podíváme na vymezení výzkumného problému a zjištění vhodných informací ke zvolenému tématu. Pokud je výzkumný problém stanovený příliš široce, je nutné provádět rozsáhlý sběr dat, na který většinou nejsou reálné časové možnosti. Příliš úzce vymezený výzkumný problém nám nemusí umožnit odpovědět na výzkumnou otázku.

Výzkumný problém, na který se při realizaci akčního výzkumu zaměříme, by se měl týkat reálné situace v pedagogické praxi. Johnson (2005) identifikoval tři základní oblasti, ze kterých se nejčastěji výzkumné problémy v pedagogickém prostředí vytváří:

1. Vyučovací metody. Učitelé často zkoušejí a hledají ty neoptimálnější výukové metody a techniky. Akční výzkum umožňuje systematické zkoumání efektivity jednotlivých metod.
2. Problém ve třídě či škole. Často si učitelé všímají, že věci ve třídě nejdou tak, jak by měly. Všímají si, že existuje nějaký problém, který si zasluhuje pozornost. Logické zkoumání může učiteli pomoci porozumět problému a jeho možné příčině. Poté je možné objevit více možností řešení.
3. Zkoumání oblasti zájmu. Učitelé jsou profesionály, které někdy zaujme určité téma ve vzdělávání, kterému by více chtěli porozumět. Akční výzkum umožňuje téma systematicky zkoumat a objevovat.

Mertler a Charles (2005) rozšířili tento seznam o další kategorie, které jsou uvedeny níže:

1. Prostředí třídy.
Kategorie zahrnuje různé aspekty fyzického a psychického prostředí ve třídách a školách a jejich účinek na studentské učení.
2. Výukový materiál.
Součástí kategorie je vhodnost použití různých knih a cvičebnic a dalších tištěných materiálů pro různé skupiny studentů (např. dle pohlaví, etnika). Zaměřuje se na jejich obsah, rozsah, jejich míru podpory kurikula, vnímání studentů těchto materiálů.
3. Třídní management.
Téma obsahuje úroveň spokojenosti jak učitelů, tak žáků s metodami řízení chování ve třídě. Zahrnuje také limity metod s přihlédnutím na možnosti a schopnosti učitele a žáků.
4. Výukové metody.
Akční výzkum sleduje účinek těchto metod na učení žáků, účinek s přihlédnutím k osobnosti učitele, schopnosti motivovat, metody zajišťující dobrou zpětnou vazbu studentům o jejich pokrocích v procesu učení.
5. Souvislost růstu osobnosti člověka s procesem vzdělávání.
V této kategorii je možné nalézt individuální zájmy žáků a jejich učební preference. Dále se objevují učební strategie, které podporují seberegulační tendence nebo ty, které podporují individuální míru učení.

6. Klasifikování a hodnocení.

Učitelé si často kladou otázku o efektivitě vlastního hodnocení žáků nebo o možnostech jiných forem hodnocení, než jsou známky. Co a jak studenty motivuje, co stresuje, co podporuje lepší výsledky a úspěch a utváří jejich postoje. Co je to autentické hodnocení nebo jaké jsou další možnosti netradičního hodnocení studentů.

7. Sdělování.

Téma zahrnuje způsoby, jak si rodiče a učitelé individuálně sdělují věci týkající se procesu vzdělávání. Akční výzkum se zaměřuje na strategie zlepšení komunikace učitelů a rodičů.

Existují ovšem další témata, která nebyla zmíněna – kurikulum a jeho proměna, děti se speciálně vzdělávacími potřebami, sociálně psychologická podpora žáků, sociální kompetence pedagoga a jejich rozvoj nebo vztahy mezi učiteli.

Pokud již zvažujeme konkrétní téma, je vhodné popřemýšlet o některých kritériích, které ho zahrnují. Mertler (2006) navrhuje:

1. Měl/a bych mít osobní zájem na zvoleném tématu. Každé téma je do určité míry spojeno s pozitivními, či negativními emocemi. Autor doporučuje pracovat s tématem s pozitivní energií ve smyslu zájmu a očekávání vyřešení problému a posunu k „lepšímu“. Je zapotřebí si uvědomit, že tématu se budeme několik měsíců výzkumně věnovat a budeme ho zkoumat do hloubky. Negativní nastavení nás může ještě více vyčerpávat a brzdit. Např. pokud zvažujeme zaměření výzkumu na možnosti integrace konkrétního žáka se sociálním znevýhodněním do třídy, ale zároveň si uvědomujeme a popisujeme pouze negativa žáka, jeho rodiny, prostředí, kde žije a nemožnosti třídy přijmout ho, je vhodnější zaměřit se na téma, kde připouštíme, že změna je možná.
2. Téma by mělo být důležité. Výsledky by měly umožnit něco dělat rozdílně, než bylo uplatňováno doteď. Pokud nevěříme tomu, že by se daly věci dělat jinak, nemá smysl se tématu věnovat. Je dobré před vstupem do tématu o tom diskutovat s kolegy.
3. Je vhodné uvažovat a reflektovat, kolik tento výzkum bude požadovat času a jaké máme očekávání od výsledků. Důležité je poté porovnat, kolik času máme a kolik bude nejspíše zapotřebí. Důležitou otázkou je, kolik času můžeme věnovat výzkumu, když bude zapotřebí také plnit si své běžné učitelské povinnosti. Vhodnější je vybírat témata relativně pro kratší čas zkoumání.
4. Je důležité také reflektovat předpokládané obtíže, které při výzkumu vybraného tématu mohou nastat. Některá témata se tak ukáží jako nevhodná pro

tento typ výzkumu. Pro zopakování – výzkumný problém musí být praktický. Není také vhodné vybrat si výzkumné téma, kde moje výzkumné zkušenosti a dovednosti neumožňují téma zrealizovat např. metodologicky. Např. pokud nemám žádnou zkušenost s vedením rozhovorů a jejich analýzou, není možné si vybrat téma, které bude vyžadovat jako hlavní metodu vedení rozhovorů a jejich analýzu.

5. Přemýšlení nad tím, zda budou zapotřebí nějaké finanční prostředky pro realizaci výzkumu, bude dalším z důležitých aspektů. Pokud bude zapotřebí speciálních potřeb, materiálů, cestování nebo testů, které nemáme k dispozici, stojí za to pozměnit nebo zcela změnit téma výzkumu.
6. Je třeba považovat také o etice zvoleného tématu. Neublíží jeho průběh nebo výsledky někomu? Učitelů nebo dětí? Nezahrnuje nevhodné postupy ve fyzické či psychické rovině? Každý výzkum, který zahrnuje nějaký typ týrání lidské bytosti nebo jejího ohrožení, je nepřijatelný.

Výše uvedená praktická témata k diskuzi pomohla také naší skupině akčního výzkumu s upřesňováním konkrétních témat. Jedním z přínosů bylo udržení diskuze v oblasti reálných témat a neodbočování k „planým“ diskuzím nad věcmi, které buď změnit nemůžeme nebo nechceme.

Dalšími aspekty volby tématu je jeho šíře a obsáhlost. Téma nemůže být příliš široké, ani nejasné nebo příliš obsáhlé. Tab. č. 1 uvádí příklady širokých témat a jejich vhodného zúžení pro realizaci akčního výzkumu v konkrétní pedagogické realitě.

Tab. č. 1 Příklady širokého tématu a jejich zúžení

Široké téma	Zúžené téma
Chybějící aktivity v osobním životě učitelů 1. stupně ZŠ.	Volnočasové aktivity učitelů na 1. stupni ZŠ a množství času, které jimi stráví.
Faktory, které ovlivňují učení žáků z rozdílného kulturního prostředí.	Žáci bydlící ve vyložené lokalitě Liščina a faktory, které ovlivňují jejich úspěchy v učení.
Použití programu na práci s literárními texty ve výuce.	Používání programu na práci s literárními texty a možnosti jeho pomoci studentům při vytváření psaných příběhů.
Virtuální pitva žáby versus pitva žáby v laboratoři.	Žáci 9. tříd a přínosy učení se z virtuální pitvy žáby versus reálné pitvy v laboratoři.

Zdroj: Richterová (upraveno dle Mertlera, 2006, s. 39)

V této úvodní fázi Mills (2003) navrhuje tři způsoby sběru dat a informací pro účely vhledu do problematické situace a zaměření se na výzkumný problém. Sebereflexe, popisné aktivity a vysvětlující aktivity. Sebereflexi popisuje jako proces zkoumání vlastního přesvědčení o navrhovaném tématu. Obsahuje prozkoumání teorií, které mají vliv na vlastní realizaci praxe, vzdělávací hodnoty, které jsou učiteli-výzkumníky vlastní a způsob jeho práce jako třídního učitele, která se slučují se širším kontextem vzdělávání obecně a ve společnosti. Sebezkoumání těchto entit může objevit specifický kontext uvnitř v systému, kde se bude akční výzkum realizovat.

Dále navrhuje, aby učitel-výzkumník zkusil popsat, jak nejvíce to jde, situace nebo problémy, které by mohly být zlepšeny se zaměřením kdo, co, kdy, kde a jak. Zjištěním specifických odpovědí na tyto otázky je možné pokračovat se zaměřením na vlastní zkoumání. Odpověď je možné získat např. na otázky:

- Jaký mám důkaz, že právě toto je problém?
- Jedná se o problém pro určitý typ žáků/studentů nebo pro všechny obecně?
- Jak se tento problém aktuálně vyvíjí?
- Existují nějaké specifické aktivity, kde se problém objevuje?

Mills (2003) navrhuje, že po úplném popisu situace a problému by učitel-výzkumník měl zkusit tyto věci vysvětlit, jak je vnímá. Podstatnou fází akčního výzkumu je zkusit identifikovat kritické faktory, které mají klíčový vliv na téma výzkumného problému. Zapojením do těchto vysvětlujících aktivit v podstatě pracujeme na rozvoji hypotéz a očekávání od výsledků výzkumné práce.

Přehled relevantní literatury

Realizace výzkumu, a to nejen akčního, po nás požaduje prozkoumat odbornou literaturu k vybranému tématu a definovanému výzkumnému problému. Obecně se dá říci, že je možné pracovat s jakoukoliv odbornou literaturu a zdroji, které poskytnou informace a mohou vnést světlo do vybraného tématu výzkumu. Kromě knih, výzkumů, webových stránek tento okruh může zahrnovat i diskuze s kolegy (Creswell, 2005; Johnson, 2005). Sběr je klíčový pro vytváření plánu akce. Užitečné je věnovat se tomu, co předcházející výzkum k danému tématu zjistil (Mills, 2003). Tento krok by měl umožnit propojení teorie a praxe ve třídách (Johnson, 2005).

Rozvoj výzkumného plánu

Součástí rozvoje výzkumného plánu je vyjasnění si výzkumné otázky či výzkumných otázek. Formulace těchto otázek dále upřesňuje použití metod sběru dat a další směřování studie. Mertler (2006) doporučuje v akčním výzkumu začít s jednou

výzkumnou otázkou. V některých případech může vzniknout několik dílčích výzkumných otázek, které naplňují hlavní výzkumnou otázku. V tomto kroku je možné pracovat také s hypotézami či očekáváními. Důležité je identifikovat proměnné. Proměnné jsou podstatou aktuální charakteristiky zvoleného tématu a ovlivňují zaměření sběru dat. Zvolené proměnné musí být pozorovatelné a měřitelné. V této fázi se rozhoduje o podstatě designu studie – kvantitativním, kvalitativním či smíšeném. Je zapotřebí promyslet také etiku výzkumu. Patří do ní určitý stupeň mlčenlivosti, čestnosti a upřímnosti členů skupiny akčního výzkumu a také míra otevřenosti jeden k druhému (Mertler, 2006).

A nyní několik informací týkajících se obecně realizace výzkumu v pedagogických vědách. Pro realizaci akčního výzkumu je vhodné si tyto základní informace zopakovat. Výzkumná otázka je Mertlerem a Charlesem (2005) definována jako základní otázka spjatá s výzkumným problémem a tématem výzkumu. Účelem akčního výzkumu je na jeho konci nalézt odpověď na výzkumnou otázku. Měla by být proto stanovená tak, aby v daném čase bylo reálné najít na ni odpověď. Odpověď na výzkumnou otázku by již neměla být spekulativní, jak je tomu naopak u tvorby hypotéz nebo výzkumných předpokladů. Kvalitativní výzkumné otázky bývají revidované a upravované po dalším sběru dat, kvantitativní velmi zřídka a jejich formulace v úvodu výzkumu je závazná (Schwalbach, 2003).

Implementace plánu a sběr dat

V tomto kroku dochází ke sběru dat. Fraenkel a Wallen (2003) rozdělují sběr dat do tří skupin. Do první skupiny zařazují pozorování např. žáků v procesu, rodičů, kolegů. Ideální je pozorování co nejlépe zaznamenávat, tzn. nahrávat nebo provádět detailní písemný záznam. Druhou skupinu tvoří rozhovory s žáky, studenty či jinými osobami. Nejčastěji je užívána orální forma. Autoři doporučují neopomenout také možnost vedení rozhovoru psanou formou. Někdy je tento typ získávání dat popisován jako průzkum nebo dotazník. Pozorování nás často vede k potřebě data a informace doplnit. Jako vhodná metoda doplnění se jeví právě rozhovor nebo písemné dotazování. Třetí kategorie zahrnuje analýzu existujících písemných materiálů. Patří do ní analýza třídních knih, záznamů, zpráv z pedagogicko-psychologické poradny, směrnic, sešitů žáka, portfolií studentů, zápisů z porad, výchovných skupin. Při realizaci akčního výzkumu v naší skupině pedagogů se často ukázaly rozpory v informacích z jednotlivých zdrojů. Poté bylo nutné ve sběru dat pokračovat.

Merton (2006) přidává čtvrtou kategorii sběru dat, do které zařadil testy, škály a sociometrii ve třídě. Autor uvádí jako vhodné použití ke sběru dat i různorodé

techniky, např. projektivní. Pro realizaci výzkumu je důležité pracovat se zajištěním triangulace metod sběru dat.

Analýza dat

Analýza dat při realizaci výzkumu probíhá nejčastěji ve dvou časových schématech. Kvantitativní analýza je realizována po sběru dat, kvalitativní v průběhu výzkumu, kdy po první analýze se data dále dosbívají a opět analyzují. Akční výzkum kombinuje oba přístupy. Johnson (2005) doporučuje posbírat data, analyzovat je a podívat se k tématu. Tato analýza dále ovlivní pokračující sběr dat. Kvalitativní je vhodné analyzovat induktivním procesem, kvantitativní nejčastěji popisnou statistikou, v některých případech dochází k ověřování hypotéz, kdy pedagogové potřebují pomoc zkušenějších výzkumníků.

Rozvoj akčního plánu

Po zpracování analýzy dat se začíná připravovat fáze „Akce“ – akčního výzkumu. Akční plán navrhuje v podstatě strategie pro implementaci výsledků projektu akčního výzkumu. Po implementaci akčního plánu musí být sledována jeho efektivita. Je zapotřebí vše monitorovat, hodnotit a dále upravovat. Jinými slovy, je zapotřebí se stále držet ve spirále a cyklech akčního výzkumu. Akční plán může být implementován jak jednotlivými učiteli, tak spolupracující skupinou učitelů nebo celou školou, případně vybraným regionem. Někdy je zapotřebí v tomto kroku mít připravený formální dokument popisující jasné kroky (průvodce) implementace. Akční plán by nikdy neměl být založen pouze na naší kolektivní paměti pro budoucí implementaci a řešení. (Merton, 2006)

Akční plán může zahrnovat strategie pro budoucí implementaci nebo chování, intervenci, revizi nebo rozvoj výukových metod, stejně tak jako může obsahovat návrhy designu pro budoucí cykly akčního výzkumu, případně kombinaci obojího.

Výsledky akčního plánu mohou mít charakter formální nebo neformální (Creswell, 2005). Často volba charakteru plánu záleží na podstatě a účelech projektu akčního výzkumu. Akční plán může obsahovat stručné prohlášení nebo jednoduchý popis o implementaci nové edukační praxe. Může reflektovat alternativní přístupy k řešení vybraného problému. Plán by měl obsahovat, co jsme se naučili nového o vybraném tématu, učitelích, škole, oblasti apod. a co bude náš další krok (Creswell, 2005; Johnson, 2005).

Akční plán může být formálně napsaný jako podklad pro prezentaci nebo dokonce jako text pro odborný časopis (Creswell, 2005). Neformální charakter plánu

znamená to, že je v praxi vyzkoušeno něco nového. Málokdy učitelé po sběru dat zjistí, že je vše v pořádku a není potřeba žádné změny (Johnson, 2005).

Johnson (2005, s. 108–109) nastiňuje pět možností a výsledků studií akčního výzkumu:

- a) Větší pochopení situace nebo dítěte prostřednictvím šetření nebo větší pochopení pro žáky či studenty obecně.
- b) Objevení nového problému.
- c) Plán nebo program se ukázal jako efektivní.
- d) Plán nebo program potřebuje modifikaci.
- e) Plán nebo program se ukázal neefektivní.

V této fázi se učitel-výzkumník ptá: „Na základě toho, co jsem se naučil, co bych měl dělat nyní?“ (Mills, 2003). Většinou se v tuto chvíli dle Millse (2003) vytváří schéma, ve kterém se popisují stručně tyto komponenty:

- Co jsme se již naučili během AV.
- Doporučení pro akci týkající se specifických výzkumných otázek.
- Kdo je odpovědný za realizaci akce.
- Kdo potřebuje konzultovat, informovat, nebo dá svolení k budoucí akci.
- Kdo monitoruje budoucí sběr dat.
- Popis časové osy implementace akce.
- Specifika každého zdroje.

Realizace akčního výzkumu probíhá ve školním prostředí v několika úrovních. Jedná se o úroveň individuální, týmovou, školní/oblastní (Mills, 2003). Zařazení do úrovně je zpočátku ovlivněno rozsahem projektu akčního výzkumu. Je také důležité si uvědomit, že obojí akční výzkum a jeho plánování může i u jednotlivého případu zasáhnout více než jednu úroveň. Např. akční výzkum je zaměřen na celou oblast, ale výstupy mohou mít dopad na práci v konkrétní třídě.

Mills (2003) popisuje několik variant praxe akčního výzkumu probíhajícího v USA. Individuální akční výzkum vedou učitelé v rámci vzdělávacího kurzu nebo studia. Ve velkém množství případů ho realizují, aby jim byl prodloužen certifikát nebo licence pro možnost výuky v určité oblasti. Dále bývá akční výzkum realizovaný jako část grantového programu nebo jako součást běžné učiteléské praxe. Také akční výzkumy popsané v druhé části této knihy vznikly jako část realizovaného rozvojového nebo výzkumného projektu zaměřeného na studenty pedagogických fakult a učitele z praxe. Mills (2003) ve svém textu popisuje, že nejdůležitějšími osobami, pro které jsou výsledky určeny, jsou třídní učitelé. Výstupy mohou být

však důležité i pro jiné skupiny vzdělavatelů. Ne vždy učitelé tento typ výzkumů řídí, ale vždy jsou součástí některé fáze realizovaných fází akčního výzkumu.

Podobně jako úroveň individuálního akčního výzkumu na úrovni týmové jsou hlavními aktéry opět skupiny učitelů. Výhodou týmového akčního výzkumu je vzájemná podpora učitelů v oblastech zaměření svého profesního zájmu. Pro učitele je tento typ spolupráce někdy vhodnější, protože jednotlivé úkoly jsou rozděleny vždy mezi několik členů týmu. Nicméně někdy práce v týmu může způsobit „zadržnutí“ ve fázi plánování. (Mertler, 2006) Rozhodnutí o konkrétní akci ve skupině individualit se může časově protáhnout a dohoda na shodě může trvat delší čas. Při setkání týmu má každý potřebu něco sdělit a pro koordinátora může být obtížné dobře zvládnout time management setkání.

Sdílení a komunikace výsledků

Důležitým krokem při realizaci akčního výzkumu je sdílení nových poznatků s pedagogickou komunitou. Základem profese pedagoga by mělo být zlepšování své praxe (Mertler, 2006). Výsledky akčního výzkumu mohou být dobrým podnětem pro přemýšlení nad praxí a hledání inovativních přístupů řešení problémů. Existuje mnoho forem prezentování výsledků akčního výzkumu. Johnson (2005) se domnívá, že nejvíce ocení výsledky učitelé na stejné úrovni. Cenné může být sdělování výsledků prostřednictvím individuálních rozhovorů kolegů, při společných setkání pedagogů nebo při realizování porad. Více vědecky uznávanou formou je prezentace na konferencích zaměřených na vzdělávání nebo prezentování v profesních nebo akademicky zaměřených časopisech.

Reflexe procesu

O reflexi a reflexivním učení bylo napsáno v textu výše. Nyní už jen stručně. Akční výzkum je především o kritické reflexi pedagogické praxe. Pokud chceme něco kriticky zkoumat, je zapotřebí to provádět promyšlenou systematickou reflexí. Reflexe akčního výzkumu je jeho nedílnou částí a musí být prováděna minimálně vždy na konci cyklu akčního výzkumu. Klíčová je tato reflexe především pro sdělení toho, co bylo uděláno vzhledem k vytyčenému cíli a jak je zapotřebí upravit akční plán implementace. Reflexe výrazně ovlivňuje sestavení dalšího cyklu akčního výzkumu. Reflexe není důležitá jen pro proces akčního výzkumu, ale pro samotné učitele. Reflexe je také důležitá v každé fázi výzkumu, a ne pouze v závěru cyklu. Je vhodné přemýšlet o její formě, ať už písemné, ústní, strukturované či nestrukturované.

2.5 Závěr

Realizace akčního výzkumu v pedagogickém prostředí využívá různé přístupy, modely a zapojení účastníků. Její obecný cíl ale zůstává nezávisle na těchto aspektech stejný, zlepšit a inovovat praxi v edukační realitě. Pokud se pedagog rozhodl pro realizaci akčního výzkumu, je zapotřebí určité teoretické přípravy zahrnující seznámení s volbou vhodného tématu, výzkumného problému, metodami sběru a analýzy dat a jednotlivými fázemi výzkumu. Tato kapitola může pomoci právě pedagogovi ujasnit si některé kroky potřebné k realizaci svého výzkumu.

3 Akční výzkum v kontextu osobnostního rozvoje učitele

Ondřej Sekera

■ Anotace

Předložený text informuje o průběhu a dílčích výsledcích akčního výzkumu realizovaného v kontextu osobnostního rozvoje učitele. Výzkumný problém opíráme o předpoklad, který jsme vymezili takto: „sebereflexe a následná změna (práce na sobě samých) je jedním z významných faktorů rozvoje a růstu pedagoga“. Předpoklad opíráme o dlouholetou psychoterapeutickou a pedagogickou praxi, stejně jako o důkazy, které nám nabízejí odborné zdroje. Dlouhodobě pracujeme s premisou nedostatečného a neuceleného rozvoje pedagogických pracovníků v oblasti rozvoje jejich osobnosti (podrobněji v textu).

Cílem našeho výzkumu je nalezení (skrže reflexi a sebereflexi) skutečných problémů učitelů, které vycházejí z jejich osobnosti a dlouhodobě ovlivňují jejich pedagogický výkon. Máme na mysli nalezení skutečných problémů, jejichž kořeny spadají do oblasti pedagogovy sebeúcty, sebehodnoty a zacházení s nimi. Zajímají nás intrapsychické procesy skutečně ovlivňující pedagoga v jeho osobním i profesním životě. Dalším cílem, vycházejícím z konceptu akčního výzkumu, je naučit oslovené učitele zacházet s nástroji osobnostního rozvoje, které jim umožní nadále pokračovat v procesu sebepoznávání a změny. V tomto kontextu můžeme hovořit o tzv. „evaluaci činností“, jak ji popisuje Patton (In Hendl, J. a Remr, J., 2017), který považuje za cíl evaluace zvýšení kvality intervencí a posílení jejich efektivity, popsání mechanismů jejich fungování a mapování prostoru pro účely dalšího směřování. Za jednotlivé cílové etapy lze považovat posílení učitelových „kompetencí“ v osobní i profesní rovině a analyzování procesu změn učitele v kontextu jeho profesního a osobnostního rozvoje. V konečném důsledku jde o snahu změnit praxi, respektive dopady učitelova působení na osobnosti žáků a jejich proces učení a výchovy. Charakteristickým rysem naší práce se stala reflexe a sebereflexe učitele, která má potenciál iniciovat změny v jednotlivých fázích akčního výzkumu. K tomu jsme použili nástroje (využívané zejména v psychoterapeutické praxi) Teploměr a Ledovec (viz Satirová, 2005). Individuální práce spočívala v precizní a dlouhodobé reflexi a sebereflexi dvou učitelek. Sběr dat probíhal pravidelně (v cyklech akčního výzkumu) za pomoci nástroje Teploměr (sebereflexe) a následně pomocí hloubkového rozhovoru (nástroj Ledovec). Analýzu dat uskutečníme po skončení projektu.

■ Klíčová slova

pedagog, osobnostní příprava, sebereflexe, kompetence pedagoga, pedagogická příprava, proces změny, psychotherapeutické nástroje, akční výzkum

■ Annotation

The present text informs about the process and partial outcomes of action research carried out in the context of a teacher's personality development. The research problem is based on the assumption that has been defined as follows: "self-reflection and the subsequent change (working on oneself) is one of the essential factors of the development and personal growth of a teacher". The assumption relies on long-term psychotherapy and teaching practice, as well as evidence collected from specialized sources. We have been working for a long time with the premise of insufficient and incoherent progress of educators in the area of personality development (more details in the text).

The aim of our research is to identify (through reflection and self-reflection) real problems of educators which arise from their personalities and affect their teaching performance on a long-term basis, i.e. real problems which are rooted in a teacher's self-esteem, self-worth and the way he or she treats them. We are interested in intrapsychic processes affecting an educator's personal and professional life. Another aim, stemming from the concept of action research, is to teach the selected educators how to use the tools of personal development, which will enable them to make further progress in the process of self-knowledge and change.

In this context we speak about so-called "evaluation of activities" as described by Patton (In Hendl, j. and Remr. J., 2017) who believes the aim of evaluation is to increase the quality of interventions and strengthen their effectiveness, to describe the mechanisms of their functioning and map the space for the purposes of further progress. The target phases are the following: strengthening the teacher's "competences" on a personal and professional level and analysing the process of change in the context of his or her professional and personal development. Ultimately, there is an effort to change the practice, more precisely the effects of teachers' work on the personalities of their pupils and their learning and educational process. The characteristic feature of our work is an educator's reflection and self-reflection which has the potential to initiate change in each phase of action research. For this purpose, we used the tools called Thermometer and Iceberg (utilized especially in psychotherapeutic practice, see Satirová, 2005). Individual work consisted in precise long-term reflection and self-reflection of two female teachers. Data was collected on a regular basis (in action research cycles) using the Thermometer (self-reflection),

and subsequently an in-depth dialogue (the Iceberg). Data analysis will be undertaken after the completion of the project.

■ Key words

educator, personality preparation, self-reflection, teacher competencies, teacher preparation, change process, psychotherapeutic tools, action research

Úvod

Jelikož se dlouhodobě zabýváme problematikou pregraduální přípravy pedagogů, zaměřili jsme pozornost výzkumu právě na tuto oblast. Zkušenosti v uvedeném kontextu máme v oblasti pregraduální přípravy pedagogů na PdF Ostravské univerzity, zejména osobnostní přípravy v prostoru dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a hlavně v oblasti přípravy budoucích psychoterapeutů v několika výcvikových skupinách. Pokud jde o náš výzkumný zájem, pak můžeme dokladovat provedená šetření resocializačních a reedukačních pedagogických pracovníků (Sekera, O., 2009), dále výcvikové skupiny zaměřené na kongruentní komunikaci (Sekera, O., 2012), výzkum frekventantů psychoterapeutického výcviku (Sekera, O.; Cisovská, H., 2016), výzkum a komunikace mezi rodiči a dětmi (Sekerová, K.; Sekera, O., 2016). V současnosti realizujeme další dva výzkumy zaměřené na oblast seberozvoje. Víme, že dlouhodobě v oblasti přípravy pedagogických pracovníků schází jejich důkladná příprava v oblasti osobnostního rozvoje. Změně v praxi učitele předchází změna v rovině osobní změny – na úrovni intrapsychických procesů. Předpokládáme – a výzkumně to ověřujeme, že učitelé mají kompetence učit (viz jejich vzdělávání na VŠ), ale ve stínu jejich profesní přípravy zůstává osobnostní rozvoj. Například na Katedře sociální pedagogiky Ostravské univerzity již několik let připravujeme sociální pedagogy také v této oblasti (podrobněji např. Sekera, J. a kol., 2016). Naši pozornost zaměřujeme také na učitele. Existují rovněž tzv. nárazové (nikoli ucelené a kontinuální) pokusy o osobnostní rozvoj pedagogů (například v prostoru tzv. dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). Těmito aktivitám však často chybí dlouhodobost a hlubší průnik do problémů, které pedagogové potřebují řešit.

Za problém pedagogické praxe považujeme také oblast nedostatečné a nesystematické péče o duševní zdraví učitelů. Například problematika supervize není v prostředí českého školství řešena.

To jsou oblasti, které nás motivují ke zkoumání problémů pedagogické praxe, kterým chceme v našem šetření věnovat pozornost. Ptáme se sami sebe, jestli

zvolený způsob (design akčního výzkumu) povede k očekávaným změnám. Mezi naše očekávání patří:

- zapojení pedagogové budou schopni popisovat problémové aspekty své pedagogické práce,
- budou schopni realizovat změny a pracovat v kontextu osobnostního rozvoje,
- budou schopni reflektovat změny v pedagogickém procesu a na základě těchto reflexí dále vyhledávat možnosti změn,
- budou schopni samostatně práce na svém osobnostním růstu za pomoci nově nabytých informací a získaných nástrojů procesu změny.

Sice nadpis kapitoly striktně zavazuje pracovat v kontextu tzv. „akčního výzkumu“, rozměr naší práce vnímáme také jako jakýsi experiment. Dosud jsme se nesetkali s podobným pojetím. Vycházíme z tvrzení J. Hendla a J. Remra (s. 169, 2017) o tom, že se „... experimentální výzkum zaměřuje na ověření účinnosti a efektivity intervencí a prověřování příčinných vztahů“.

Cílem výzkumu je nalezení (skrže reflexi a sebereflexi) skutečných problémů učitelů, které vycházejí z jejich osobnosti a dlouhodobě ovlivňují jejich pedagogický výkon. Máme na mysli nalezení skutečných problémů, jejichž kořeny spadají do oblasti pedagogovy sebeúcty, sebehodnoty a zacházení s nimi. Zajímají nás intrapsychické procesy skutečně ovlivňující pedagoga v jeho osobním i profesním životě.

Dalším cílem, vycházejícím z konceptu akčního výzkumu, je naučit oslovené učitele zacházet s nástroji osobnostního rozvoje, které jim umožní nadále pokračovat v procesu sebepoznávání a změny. V tomto kontextu můžeme hovořit o tzv. „evaluaci činností“, jak ji popisuje Patton (In Hendl, J. a Remr, J., 2017), který považuje za cíl evaluace zvýšení kvality intervencí a posílení jejich efektivity, popsání mechanismů jejich fungování a mapování prostoru pro účely dalšího směřování.

Za jednotlivé cílové etapy lze považovat:

1. posílení učitelových „kompetencí“ v osobní i profesní rovině,
2. analyzování procesu změn učitele v kontextu jeho profesního a osobnostního rozvoje.

V konečném důsledku naší práce je snaha o změnu praxe, respektive dopadů učitelova působení na osobnosti žáků a jejich proces učení a výchovy. Dopady však nemáme kapacitu měřit, jednalo by se o samostatný výzkumný projekt.

Postup práce lze charakterizovat jako vyvíjející se, to znamená, že v jednotlivých fázích výzkumu reagujeme na aktuální změny, problémy a podmínky. Pedagogové

by proto neměli nikdy proces sebepoznávání a změny sebe sama opustit. Jedině tak si dokážeme představit, že výchovně-vzdělávací proces bude procesem živým, růstovým a bude dávat všem jeho účastníkům smysl.

Akční výzkum má mj. funkci stimulační a regulační, která má vést kantory k sebereflexi směřující učitele ke zvyšování jejich profesionality. Na této premise jsme postavili náš výzkumný záměr.

Sebereflexe vyžaduje vysokou míru otevřenosti. Opravdová otevřenost souvisí s nízkou mírou strachu a je ukazatelem míry kongruence. Satirová (2007) viděla otevřenost k sobě jako kanál k tomu, aby terapeut poznal zejména svá omezení a limity. Nemusíme však uvažovat pouze o terapeutech, ale o každém, kdo se chce o sobě něco dozvědět. Být autentický neznámá jen být upřímný k ostatním, ale především k sobě samému. Pokud člověk dokáže přijmout sebe sama takového, jaký opravdu je, s celou svou životní realitou, přijme-li plně odpovědnost za svůj život, pak můžeme hovořit o autenticitě člověka (Ruppert, 2011).

Autenticita je jeden z předpokladů tzv. modelu růstu. Těžko si lze představit člověka toužícího po růstu a změně, který bude ulpívat na původních vzorcích, schovávat se v sebezáchovných pozicích, který neprozradí nic o svých nejtajnějších touhách a přáních. Kratochvíl (2009) zmiňuje výzkum provedený v Polsku, jehož výstupem byly dopady nejasné a neautentické komunikace na děti. Dítě sledující rodiče, kteří jsou na sebe navenek milí, ale uvnitř jimi zmítá agrese, neví, čemu může věřit. Přijímá neslučitelné informace, což může vést k narušení jeho realistických percepce světa. Více se o autenticitě rodiče můžete dozvědět v publikaci Sekerová, Sekera (2016). Naše terapeutická, pedagogická, výzkumná i rodičovská zkušenost nám říká, že inkongruence v komunikaci vede většinou dále jen k inkongruenci. Výzkumně jsme to doložili v publikaci zabývající se interakcemi mezi rodiči a dětmi (Sekerová, Sekera, 2016). Mj. jsme zjistili, že jedna z nejčastějších komunikačních pozic, ovládajících inkongruentní komunikaci ze strany rodiče směrem k dítěti, je obviňování. Rodiče si nemusí uvědomovat, že obviňování vyvolává pocit viny. Pocity viny a jejich prožívání ovšem mohou působit jako trauma. Levin (2011) o traumatu hovoří jako o stresující události spojené se znehybněním, strnutím, zastavením energie. Co může dělat dítě, zažívá-li v interakci s rodičem pocity viny? Na základě hodnocení rodiče strukturuje hodnocení sebe sama, utváří svůj vlastní obraz vycházející z přesvědčení typu „nejsem dost dobrý/dobrá“. Totéž schéma pravděpodobně funguje ve vztahu učitel – žák.

Také další zjištění našeho předešlého výzkumu rodinné komunikace podporuje nerovnoměrnost komunikačního vztahu. Ten je dán dominancí jednoho z komunikantů, v tomto případě rodiče. Ačkoli můžeme na mnoha místech zaznamenaných

dialogů potvrdit snahu rodiče vnímat dítě jako rovnocenného partnera, nerovnoměrnost komunikačního vztahu je potvrzena výraznou převahou replik vyjadřujících projevy vůle mluvčího. S tím souvisí také rozložení sebezáchovných komunikačních pozic, jejichž společným znakem je potřeba rodiče se prosadit. Výzkum také mapoval komunikační funkce, a řadu z nich jsme označili jako záměry směřující ke snižování sebeúcty dítěte (např. výčitka, výhrůžka, varování, kritické hodnocení a nedůvěra). Identifikovali jsme tyto komunikační funkce téměř v 8 % komunikace rodičů směřující k dětem. Dokážeme si představit, že se komunikace ve školách (neboť také kantori bývají rodiči) příliš neliší. Respektive, že komunikaci, více než prostředí, ovlivňuje intrapsychický svět komunikujících. Předpokládáme tak, že se učitelova komunikace nebude významným způsobem odlišovat od té osobní/soukromé.

Skrze komunikaci/interakci lze sledovat chování (viz metafora Ledovce), proto jsme začali problematiku sebezpozorování učitelů skrze tuto dimenzi. A to jak v rovině práce s Teploměrem, tak s Ledovcem. Chování, to, co učitel dělá, je dobře zachytitelné pro něho samotného, i pro jeho okolí.

Cílem se tak stalo poznání učitelových osobnostních předpokladů pro výkon jejich profese – zmapování konkrétních problémů v praxi, skrze chování. Dále hledání konkrétních možností změn a jejich aplikace v praxi. Výzkum probíhal v tzv. fázích – cyklech, kdy každá fáze změny měla být ukotvena v učitelově praxi, následovala reflexe změny a příprava další fáze (cyklu) změny. Vycházeli jsme z předpokladu, že proces učení a proces změny by neměl být v kontextu pedagogické práce a osobnostního rozvoje nikdy ukončen. Akční výzkum se tak stává jednou z možností, která může kantorům ukázat cestu – strukturu, jak pokračovat na svém seberozvoji. Dává jim rovněž do rukou nástroj, jak systematicky na svém seberozvoji pracovat.

Výzkumné otázky formulujeme následovně:

- Existuje spojitost mezi procesem změny u pedagogů a jejich aktuálními problémy spojenými s výkonem praxe?
- Mohou pedagogové v případě vlastní sebereflexe, práce na sobě v rovině poznávání skutečných „obtíží“ zahájit proces změny sebe sama a tím ovlivnit pedagogickou realitu?

3.1 Výzkumný problém

Problém výzkumu opíráme o předpoklad, který jsme vymezili takto: „sebereflexe a následná změna (práce na sobě samých) je jedním z významných faktorů rozvoje

a růstu pedagoga“. Předpoklad opíráme o dlouholetou psychoterapeutickou a pedagogickou praxi, stejně jako o důkazy, které nám nabízejí odborné zdroje.

Guggenbühl-Craig (2007, s. 14) tvrdí, že: „*Všichni lidé činní v sociálních profesích, všichni, kteří pracují, aby pomáhali lidem, jsou v psychologickém pozadí svého konání velmi rozpolceni.*“ Vysvětluje, že v každém takovémto jedinci je někde v hloubi duše přání nikoli pomáhat, ale potěšení spojené s touhou vládnout a zbavit klienta moci. Dále autor (tamtéž) uvažuje o lidech, kteří se dali na dráhu profesionálního pomáhání (jedná se také o pedagogické pracovníky) jako o druhu zvláštních osob, jelikož „... *průměrný zdravý člověk se snaží neštěstí a utrpení bližních ... co možná odsunout nebo na ně zapomenout ... jen málokdo chce být denně konfrontován se starostmi jiných lidí ...*“. Možná toto je to místo, které můžeme vnímat jako prostor pro výzkum a práci na sebereflexi a změně.

Jednou z rovin, kterou charakterizuje náš problém, je osobnost pedagogického pracovníka, druhou rovinou se stala příprava pedagoga a s ní spojené dosažené kompetence.

Neodmyslitelnou částí osobnosti pedagoga je jeho lidskost a ochota navazovat vztahy. Pedagogický proces lze považovat za neustále se vyvíjející a měnící vztah, respektive vztahy. Dnes již víme, že nestačí připravit „odborníka“ po didaktické či oborové stránce. Například Satirová (In Baldwinová, 2013, s. 34) uvádí, že „... *technika a teoretický přístup jsou pouhé pracovní nástroje, které v různých rukou vedou k různým výsledkům.*“ Jinde Satirová a Baldwinová (2012) v souvislosti s kompetencemi odborníka hovoří o lidských terapeutických kompetencích potřebných pro výkon profese. Proto je důležité zaměřit pozornost ve vzdělávání i výzkumu pedagogů na rozvoj osobnosti formou sebezkušenosti. Tu může, kromě jiného, poskytnout také ucelená sebereflexe. Další možností je absolvování tzv. individuální sebezkušenosti, která vede k „ošetření ran“ vzniklých v období vývoje pedagogovy osobnosti (podrobněji je problematika diskutována a výzkumně podložena v publikaci Sekera, CISOVSKÁ, 2016).

Rogers (In Šiffelová, 2010, s. 53) tvrdí, že „... *člověk má v sobě obrovské zdroje pro porozumění sebe sama a pro konstruktivní změnu ve způsobech bytí a chování a tyto zdroje se nejlépe uvolní ve vztahu, který má určité definované kvality ...*“. To znamená, že existují důvody, proč je objevovat – zvláště u profesionálů zabývajících se výchovou a vzděláváním, respektive facilitováním těchto procesů.

Sice výchovně vzdělávací proces v prostředí školy nelze považovat za terapeutický proces, můžeme o něm uvažovat jako o procesu, kde se uplatňují některé prvky terapie, zejména jsou to například vztah mezi pedagogem a dítětem, vztah mezi pedagogem a jeho rodiči apod. Stejně o tom hovoří např. Sekera, J., který se

odvolává na učení Brezinky (In Sejera, J. , 2016) o tom, že prvky psychoterapie můžeme považovat za legitimní součást pedagogiky. Vybíral, Roubal a kol. (2010) uvádějí, že ve všech psychoterapeutických přístupech je terapeutovým nástrojem léčba vztahem. „*Nejdůležitějším léčebným faktorem je dobře navázaný a následně dobře vedený, citlivý a bezpečný terapeutický vztah ...*“ (tamtéž, s. 290). Ve škole sice primárně nikoho neléčíme, léčebné faktory vztahu bychom ale neměli opomíjet. Výzkumy dokazují, že terapeutický vztah (v tomto případě vztah pedagoga – dítěte – rodiny) je jedním z nejdůležitějších aspektů úspěšné terapie (např. Schwartz, Flowers, 2012). Určitě také výchovně vzdělávacího procesu. To můžeme dokumentovat jedním z výstupů našeho výzkumného šetření (Sekera, Cisovská, 2016). Vztah můžeme vymezit jako určitou opravdovost, která nemá nic společného s tzv. profesionální maskou odborníka. Skutečnost, že vztah má léčivé účinky také mimo oblast terapie a expanduje mj. do pedagogiky, potvrzuje např. Brisch (2011).

Stejně, jako se terapeutický vztah nepodobá běžným formám obvyklých vztahů (Gjuričová a Kubička, 2009), nepodobá se jim ani vztah mezi pedagogem – dítětem a jeho nejbližším okolím. Vztahovou doménu podporuje i Timulákovovo tvrzení (2005), že tzv. mistři terapeuti mají velmi dobré vztahové dovednosti, které v terapii využívají. Terapeutická aliance je jedním ze silných základů terapeutické změny. Doplňme naši zkušenost, že také změny v kontextu výchovy a vzdělávání. Jistě není pochyb o tom (aniž bychom to vědecky dokazovali odkazy na nejrůznější zdroje), že kvalitní vztah dvou a více lidí určuje kvalitu jejich života (a opačně). Důkazy jsou všudypřítomné – vztahy mezi partnery, rodiči a jejich dětmi apod. Slovo v tomto případě dostává tzv. Bowlbyho vazba, kterou lze považovat za (stále ještě) neotřesitelnou známku toho, čeho jsou vztahy schopny.

Jak ovšem vytvořit zdravý vztah bez toho, aniž by pedagog pracoval na sobě samém? Nejdůležitější je jeho osobnost. Stejně jako se musí dobře znát terapeut, musí být otevřený k sobě i k druhým, měl by totéž dokázat učitel. „*Musí tedy znát svá omezení, své předsudky a nevědomé tendence ...*“ (Satirová, 2007, s. 102). Satirová v celé své práci propagovala a zdůrazňovala nezastupitelnou roli osobnosti terapeuta a jeho vědomého používání vlastního Já v procesu terapie. Baldwinová (2013) zase viděla osobnost terapeuta jako proměnnou, která vždy ovlivňuje terapeutický proces, a to jak pozitivně, tak negativně. Také pedagog v každém okamžiku (aniž by si toho musel být vědom) ovlivňuje osobnosti dětí. V každé chvíli je komunikačním vzorem, vzorem a nositelem hodnot, morálky, vědomostí apod. Zásadním způsobem ale ukazuje, jak zachází se svou sebeúctou. Právě proto se domníváme, že na tomto poli by měla být práce pedagoga zásadní.

Pro budování kompetencí terapeuta (doplňujeme, že také pedagoga) je vysoká sebeúcta základní podmínkou úspěšné praxe. Pokud dokážeme vytvořit nápomocný vztah k sobě samému, jestliže dokážeme citlivě vnímat a akceptovat vlastní pocity, pak je velmi pravděpodobné, že to dokážeme i směrem k druhým (Rogers, 1995). Sebeúcta roste mj. tím, že poznáváme sami sebe – své zdroje. Poznávat je, je úkolem každého profesionála pohybujícího se v pomáhajících profesích. Znaky vysoké sebeúcty definuje např. Ruppert (2011) jako schopnost nezastřeně a přiměřeně vnímat realitu, dostatečně si vybavovat z paměti, důvěřovat okolí, vytvářet emocionální vazby, vymaňovat se ze zapletených vazeb, respektovat sexuální sebeurčení druhých lidí, schopnost sebereflexe, ochotu převzít vlastní zodpovědnost, vůli k pravdě a jasnosti, naději na dobré vyřešení problémů. Všechny uvedené atributy si dokážeme představit jako mocné nástroje výchovně-vzdělávacího procesu. Ke všem by měla směřovat práce pedagoga na sobě samém. Naše snažení (v kontextu uváděného výzkumu) může být začátkem tohoto procesu, této změny.

3.2 Metodologie práce a realizace výzkumu

V úvodní fázi akčního výzkumu (v roce 2018) proběhlo několik schůzek širšího týmu, jejichž cílem bylo vymezení problémů a cílů. Na základě těchto setkání vznikly tři samostatné týmy, které si definovaly vlastní cíle práce. V našem případě se vedoucím jednoho týmu stal Ondřej Sekera, který definoval cíle a problémy (viz výše). Stáli jsme před otázkou, jaký bude výzkumný a zároveň pracovní tým, respektive kolik bude mít členů. Vzhledem k velké časové náročnosti našeho záměru (a ne zkušeností s tímto typem výzkumu) jsme postupovali velmi obezřetně a kladli na sebe takové nároky, které jsme schopni zvládnout. Vlastně jsme sami chtěli ověřit koncept tzv. akčního výzkumu, osahat si jeho potenciál, možnosti i limity.

V první fázi jsme vybrali zcela záměrně učitele druhého stupně dvou rozdílných škol. V prvním případě se jedná o základní školu a ve druhém případě o víceleté gymnázium. Dopředu jsme vytipovali dvě učitelky, se kterými jsme se znali z předchozí práce. Obě oslovené pedagožky souhlasily s účastí na výzkumu. Jednalo se tedy o záměrný, stratifikovaný výběr.

Parametry výběru vzorků respondentů pro akční výzkum byly zatíženy/limitovány podmínkami, které jsme museli dodržet. Předně se jednalo o fakt, že všichni realizátoři museli podepsat smlouvu a za účast a práci obdrželi finanční odměnu. Nevíme, jestli by se změnila jejich motivace v případě, že by se účastnili „projektu“ bez nároku na honorář. Lze se jen domnívat – není to předmětem našeho zkoumání – jestli by nasazení pedagožek nebylo jiné.

Jako limit naší práce vnímáme fakt, že jsme obě pedagožky znali z předchozí participace na jiné práci. Můžeme ovšem na tento aspekt nahlížet také zdrojově, neboť odpadla fáze získávání důvěry mezi námi, která se stala nezbytnou pro obsah práce výzkumu.

3.3 Jak jsme postupovali

V průběhu období října 2018 do února 2019 proběhly čtyři schůzky pracovního týmu, kde byla řešena následující témata:

- výběr týmu akčního výzkumu, motivace členů,
- seznámení s teorií akčního výzkumu,
- získání očekávání jednotlivých členů od realizace práce,
- mapování cílů a problémů jednotlivých členů výzkumného týmu,
- rozdělení rolí v akčním výzkumu,
- stanovení a specifikace cílů jednotlivých členů,
- upřesnění časového harmonogramu,
- stanovení metodologie a postupu práce.

Praktická realizace výzkumu se datuje od března 2019 do června 2020. V tuto chvíli tedy nemáme k dispozici definitivní výsledky a závěry. Předložený text mapuje dosavadní průběh výzkumu do ledna 2020. Konečné závěry plánujeme uvést v další studii.

V uvedeném období (březen 2019 – červen 2020) probíhala práce v následujících krocích:

- realizace výuky dle standardního rozvrhu pedagoga + jeho běžný osobní život,
- reflexe výuky a osobního života pedagoga pomocí nástroje „Teploměr (podrobněji viz níže)“,
- zpětná vazba vedoucího týmu – reakce na sebereflexi učitele,
- realizace výuky učitelem na základě reflexe vedoucího týmu,
- reflexe výuky a osobního života pedagoga pomocí nástroje „Teploměr“,
- *opakování několika cyklů,*
- schůzka pracovního týmu – Individuální a skupinová práce s konkrétními výstupy domácích zápisů – mapování problémů a cílů pomocí nástroje „Ledovec“ (podrobněji viz níže), skupinová reflexe,
- *pokračování v předchozích cyklech práce a dodržování předešlé struktury.*

V tuto chvíli máme k dispozici (bylo realizováno) celkem 47 sebereflexí ze strany pedagožek a 9 schůzek pracovního týmu (tedy individuální a skupinové práce). Snažíme se o zachování pravidelných pracovních sezení ve frekvenci cca jeden měsíc.

3.4 Způsob a technika sebereflexe pomocí nástroje „Teploměr“

Úkolem učitelek je, aby koncem každého týdne provedly pomocí nástroje „Teploměr“ sebereflexi své pedagogické práce, přičemž jsme si vědomi toho, že existuje přesah profesního života do osobní roviny a opačně. Proto násilně nevyklučujeme mapování osobního života, naopak ho podporujeme. Vycházíme z předpokladu, že učitel je také jen člověk a jeho osobní problémy ovlivňují jeho profesní nastavení. Není možné se oprostit od (zejména) psychologických aspektů a intrapsychického prožívání jedince v různých prostředích. To koneckonců dokazuje řada studií z oblasti zkoumání osobnosti pracovníků pomáhajících profesí. Problematice se podrobně věnujeme v článku Sociální pedagog v roli sebe sama (In Sekera, J., 2012).

Nástroj „Teploměr“ jsme vybrali jako jeden z mnoha, který poskytuje mantinely/schéma pro sebereflexi. Máme s ním dlouholetou zkušenost a pedagožky si jej velmi rychle osvojily. Jeho podrobný popis poskytuje Satirová (2005). Schéma jde jednoduše vyjádřit takto:

- Ocenění – slouží zejména k tomu, aby si jedinec uvědomil, co se mu povedlo a co (a že vůbec) stojí za to ocenit. Lidé totiž často zapomínají na to, že se jim věci také daří, obecně jsme vedeni k tomu, abychom si všimli toho, co nám nejde. Princip oceňování má v prostoru sebereflexe své neocenitelné místo.

Stížnosti a doporučení – mají za úkol v procesu sebereflexe umožnit konkretizovat místa, se kterými jedinci nejsou spokojeni. Stěžovat si mohou prakticky na cokoli. Růstový potenciál této části však spatřujeme v tom, že si nestačí stěžovat, ale ke každé stížnosti musí být uvedeno minimálně jedno konkrétní doporučení. Člověk tak nezůstává pasivním prvkem, ale hledá jasná řešení situace – co s danou situací může dělat, hledá možnosti změny.

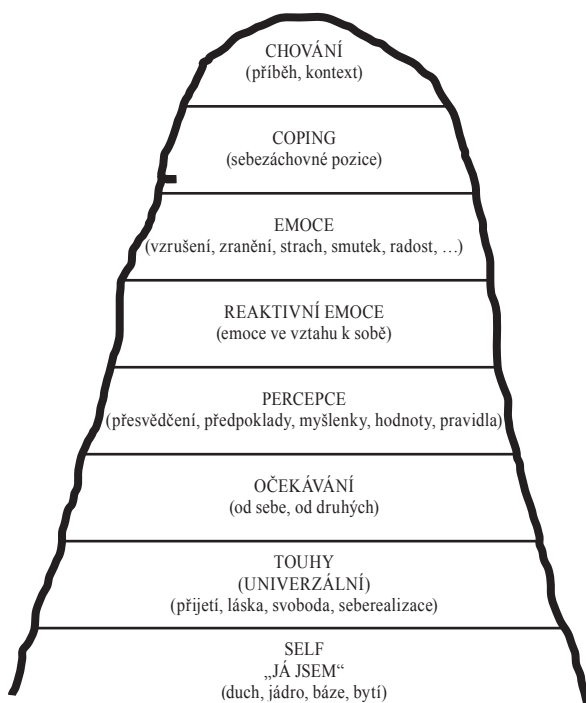
- Záhady a nejasnosti – upozorňují na nezodpovězené otázky, které se v procesu jedince staví do cesty jeho práce/růstu. Mohou být komunikovány jakékoli záhady a nejasnosti, ale musí být konkrétní – což učí účastníky procesu formulovat jasně a srozumitelně jejich otázky. Zformulování umožňuje hledání jasných odpovědí – minimálně iniciuje proces (zahájení procesu) hledání. To lze považovat za růstové. Nikde však není napsáno, že na všechny otázky

existují odpovědi – někdy může být účinný jen samotný proces hledání a formulace záhad a nejasností.

- Nové informace – pomáhají při sebereflexi formulovat to, co jsme se dozvěděli – zapracovat do růstového procesu novinky, nové poznatky (např. o sobě). Jejich zdůraznění a ukotvení v podobě konkrétního popisu umožňuje s nimi další práci, aniž by zapadly.
- Naděje a přání – mají, při konkrétní formulaci, motivační potenciál a jsou obrovským zdrojem energie. V každém růstovém procesu musí existovat naděje. Také by měla existovat přání (můžeme si přát pro sebe, pro ostatní). Pokud účastníci definují svá přání, konkretizují a vyřknou je nahlas, existuje větší pravděpodobnost, že budou naplněna.

3.5 Způsob a technika sebereflexe pomocí nástroje „Ledovec“

Obr. č. 2: Metafora Ledovce



Zdroj: Satirová (2005)

Cílem akčního výzkumu (jak jsme popsali výše, je to změna, která se opakuje v cyklech). Můžeme tedy využít princip změny (a děláme to) tak, jak s ním pracovala Satirová (2005). Ta tvrdila, že není potřeba násilně (nekriticky) usilovat o změnu, stačí jen přidávat nové k tomu, co už existuje. Satirová (tamtéž, s. 136) tvrdí, že když „... přidáme novou percepci, očekávání či pocit, vznikne nový způsob copingu. Transformace proběhla tím, že jsme přidali nové k tomu, co zde již bylo“. Těchto cyklických změn – transformací, se v našem výzkumném projektu událo hned několik. Definici změny nejlépe vystihuje konstatování Satirové (2005, s. 78): změna je „základní vnitřní posun, který zpětně přináší posun vnější“. To znamená, že pokud dojde ke změně na úrovni intrapsychické roviny jedince, přinese to změnu a výsledky také v jeho chování a okolí – v našem případě ve vztahu učitel – žák. Princip změny tedy potřebuje transformaci na úrovni pocitů, percepčí, očekávání i našich tužeb.

3.6 Ukázka transformace pedagožky v kontextu nového učení zvládnání emocí

V první fázi jsme našli a popsali problém – tím byly vztek a nejistota, které učitelku zaplavovaly v momentech konfrontace s žáky (v tomto případě šlo o naštvání na sebe sama, že se jí nedaří zvládat osobní život). Vše se projevovalo ve změnách nálad, podrážděností a ironizováním ve vztahu k okolí, tedy i dětem. K tomuto problému jsme se dostali pomocí sebereflexe za použití nástroje Teploměr. Následovalo individuální sezení, kde bylo využito potenciálu Ledovce. Ukázka reflektuje předstupeň individuální práce s učitelkou. Do té doby jsme pracovali ve skupinách, ale osvědčil se individuální přístup, neboť se začaly vynořovat intimní záležitosti, které vyžadovaly citlivý přístup v bezpečném prostředí. Na tomto místě rezonovala potřeba důvěrného vztahu, která byla mj. podpořena způsobem výběru aktérů akčního výzkumu (viz výše).

Tab č. 2: ukázka Teploměru

Teploměr č. 5 jméno datum 27. 5. – 31. 5.

ocenění	(Pedagožka) Počáteční úmysl ocenit se za otevřenost v komunikaci ohledně mé osobní mezivztahové situace se změnila v pocit trapnosti a znechucení ze sebe sama. Takže tento týden fakt za nic. A za běžné každodennosti se nemůžu chválit, to jsou samozřejmosti. <i>Reflexe: nevím, co se stalo, ale nabízím vám to prozkoumat. Pokud jde o samozřejmosti – vytáhla byste jednu jedinou konkrétní a za tu se ocenila?</i>
stížnosti a doporučení <u>tady je vidět propojení profesní a osobní roviny</u>	(Pedagožka) Dávám sama sobě doporučení méně mluvit a více se usmívat. I když v nitru je to jiné. Protože se mi nedaří odstranit vztek, je nutné nasadit cvičební program. Neměla bych být ke studentům tak ironická, i když tak fantasticky nahrávají... Jsem vnitřně fakt dost naštvaná na obecné okolí a bohužel se to projevuje mou podrážděností, náladovostí. <i>Reflexe: S čím to souvisí (Vaše doporučení) a k čemu to má sloužit? O čem to je, když se děje v nitru něco jiného než to, co sdělujete světu?</i> <i>Stížnosti na sebe rozumím, máte i nějaké konkrétní doporučení?</i>
záhady a nejasnosti <u>tady je vidět propojení profesní a osobní roviny</u>	(Pedagožka) Fakt bych už chtěla mít alespoň částečný klid v duši. Ale nevidím zlepšení, takže záhada, co mě to ještě bude stát. Taky je pro mne čím dále více nejasné mé sociální mimopracovní fungování – sourozenec nefunkční, partnerský vztah není, kamarádi mají svých starostí dost a byli vázáni na manželskou či partnerskou dvojici. Takže taková ostrakizace? <i>Reflexe: máte to tak postavené? Rozumíte tomu tak, že je to ostrakizace? Co byste s tím chtěla udělat? K Vašemu vnímání reality nabízím možnosti to prozkoumat.</i>
nové informace	(Pedagožka) Tak podruhé v životě si jako učitel neužívám a nevnímám to květnovo-červnové tetelení se na prázdniny. <i>Reflexe: v čem je to jiné?</i>
naděje a přání	(Pedagožka) Že vše špatné je pro něco dobré? <i>Reflexe: máte nějaký nápad, pro co je to dobré?</i>

Zdroj: Sekera

V uvedené ukázce je vidět, jakým způsobem jsme postupovali – sebereflexe kantorky byla zaslána k reflexi vedoucímu výzkumného týmu a ten materiál reflektoval a poslal zpět pedagožce. Proces se opakoval každý týden. Jednou za měsíc pak proběhlo setkání výzkumného týmu (později už individuální sezení s každou učitelkou zvlášť), kde se pracovalo na transformaci pomocí nástroje Ledovec.

Principem metafory Ledovce je propojení několika rovin osobnosti. Na obrázku Ledovce si můžeme demonstrovat, jaké mají části Ledovce význam a jak fungují.

V tomto konkrétním případě jsme postupovali (uvádíme zde zjednodušenou verzi celého procesu) následujícím způsobem.

Nejprve jsme sledovali **chování** učitelky, které také popisuje v Teploměru – neuzívá si, netěší se, je ironická, hodně mluví, je podrážděná a náladová. Své chování si uvědomuje, chce ho změnit, přesto se jí to nedaří a používá primárně sebezáchovnou komunikační pozici obviňování.

Copingovou strategii (původní) jsme identifikovali jako projekci. Obviňování je důkazem toho, že projikuje své potíže do ostatních (ostatní mohou za to, jak já se mám). Dobrá zpráva je, že postupem společné práce pedagožka změnila původní coping na nový, blížíci se kongruenci – situaci si uvědomuje, přebírá za ni zodpovědnost a hodlá pracovat na změně. Což odpovídá konstatování Satirové (viz výše) o tom, že přidáním nové percepce, očekávání či pocitu, vznikne nový způsob copingu. Transformace proběhla tím, že jsme přidali nové k tomu, co zde již bylo (viz práce v Ledovci).

Pocity, které jsou se situací spojeny, popisuje jako vztek a naštvání. Někde hluboko je jí to líto – což se dostáváme k **reaktivním pocitům**, zažívá nejistotu. Pocit, který dominuje nad těmito, je bezmoc. Cítí se bezmocná a pasivní z toho, že se vzteká, že je naštvaná. V tuto chvíli své situaci ještě nerozumí. Přesto jsou pocity skutečné a nelze jim nevěnovat pozornost. Ovlivňují pedagožce život (osobní i profesní) a uvědomuje si, že potřebuje změnu.

Percepce, které učitelka popisuje, se týkají pravidel, které se naučila doma v primárních vztazích s rodiči – „to zvládneš, musíš být dost silná, hlavně svými problémy a pocity nezatěžuj okolí“. To je silné rodinné pravidlo, které je spojeno s tragicou událostí, která rodinu postihla. Aby rodina situaci přežila, vytvořila si koncept pravidel (toto je jen jedno z nich), na kterých udržovala své „životní funkce“. Postupem času (v dospělosti) pravidlo začalo překážet (viz chování a coping) a nastal čas ho transformovat (to bylo úkolem práce v Ledovci při individuálním sezení).

Následuje průzkum jednotlivých **očekávání**, která má pedagožka směrem k ostatním, k sobě samé a také očekáváním, která jsou definována ostatními, směrem k ní.

Očekávání od ostatních: dají mi pokoj, přijmou mne a nechají mne žít. Toto je očekávání vycházející z celkové únavy. Je ovlivněno touhami (viz níže). Pedagožka se snaží dávat najevo světu, že už je vyčerpaná a stojí ji dost sil, aby o své existenci neustále přesvědčovala, aby „si zasloužila“.

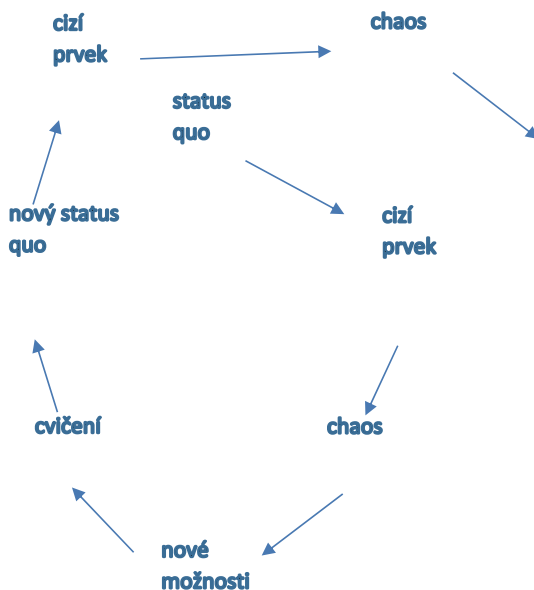
Očekávání ostatních ode mne: vždycky to vydržím a zvládnou – jakoukoli zátěž. Hlavně budu vždy usměvavá, ráda pomohu. Toto očekávání vychází ze zkušeností, které jsou vázány na rodinné pravidlo „musíš to vydržet a zvládnout“. Jestliže očekáváme od okolí, že nás hodnotí podle tohoto konceptu, stojí to dost sil a v tomto případě se snažíme udělat všechno pro to, aby to tak bylo. Abychom očekávání okolí naplnili. Stojí to hodně energie a není to kongruentní.

Očekávání od sebe sama: ustojím to, ještě vydržím, možná ještě přidám – vždyť, co mi zbývá? V tomto případě se kruh uzavírá. Nejsilnější jsou ta očekávání, která máme sami od sebe. Je vidět, že učitelka nevidí další možnosti své existence. Funguje ve vzorci „vydržím to“. Neboť to doteď fungovalo – akorát to není komfortní a stojí to dost sil. Očekávání se dají měnit, proto i této části ledovce jsme věnovali pozornost.

Její **touhy** jsou o přijetí, jsou o tom, aby ji měl někdo rád a přijal ji takovou, jaká je. To by vedlo k jejímu vnitřnímu klidu. Tomu však musí předcházet přijetí sebe sama, bez vnitřního kritizování. Velmi rezonovala touha po svobodě. Touha opustit schéma rodinných pravidel a očekávání a zažít více volnosti v rozhodování. Na tom jsme dále pracovali.

Na úrovni **Self** jsme se dostali k rovině sebeúcty a prožívání sebe sama. Jelikož jsme se dotkli citlivých faktů, nebudeme je na tomto místě popisovat. Další práce (v závěru našeho výzkumu, který změnu inicioval) směřovala k individuálnímu seberozvoji kantorky, která našla odvalu a začala paralelně podstupovat psychoterapii. To považujeme za obrovský progres a dá se říci, že náš cíl byl naplněn (podrobněji níže). Následovala práce na transformaci – změně, která by vedla k ziskům na úrovni všech částí Ledovce. Jak jsme už psali výše, každá část tohoto nástroje ovlivňuje ostatní části. Znamená to tedy, že změna na jediné úrovni rozhýbe ostatní roviny, kde také dochází k dalším transformacím.

Obr. č. 3: princip transformace



Zdroj: Sekera (původní koncept Satirové)

Uvedené schéma znázorňuje, co se děje, pokud dochází k nějaké změně. V našem případě jsme mohli pozorovat „normální stav prožívání učitelky“ popsany výše (status quo). Následovala změna situace (většinou bez našeho přičinění a kontroly, tzv. cizí prvek). Za cizí prvek lze považovat (v tomto případě) zásah/účast v akčním výzkumu. Cizí prvek lze vnímat ve dvou rovinách. Zprvu práce na sebereflexi pomocí nástroje Teploměr, zadruhé práce na sebereflexi pomocí nástroje Ledovec. V uvedených fázích se jedinec obvykle dostává do chaosu, se kterým se pojí emoce. Pedagožka zaujímá určitý coping (ten, který dobře zná, a který popisujeme výše). Hledá nové možnosti, jak se situaci naložit. Postupně (v cyklech, které probíhají v týdenních a měsíčních fázích) se učí novým možnostem, jak v jednotlivých situacích zacházet sama se sebou. Procvičuje nové dovednosti, zkouší, co funguje a co ne. Velmi pomalu integruje nově nabyté do svého života a změny může pozorovat ve schématu Ledovce. Postupně může sledovat, že zažívá nový status quo. Dobrou zprávou procesu změny je, že se stále opakuje a nikdy není ukončen. V kontextu akčního výzkumu je tak naplněna jedna z hlavních podmínek, totiž, že cyklický proces nabízí stále nové výzvy ke změnám, které se daří lépe, či hůře integrovat do praxe.

Tak, jak se očekává v psychoterapeutické praxi, že nelze spoléhat jen na změnu na straně klienta, ale také terapeuta, dá se totéž očekávat u pedagogických pracovníků. Není možné chtít změnu na straně dětí/žáků/studentů, pokud ke změně nebudou nastaveni také pedagogové. Náš předpoklad podporuje Illich (In Sekera, J., 2016), jež vyzývá, aby učitelé neulpěli v zajetí své pravdy, aby se nestali manipulátory dětí, ale aby pracovali sami se sebou. To se nám v našem výzkumu daří. Postoj ke změně často naráží na naše přesvědčení o tom, co je pravda a co ne, co je objektivní a co není. V momentě, kdy mýtus o naší jediné pravdě padne, můžeme uvažovat o změně. Vždyť každý má právo definovat realitu po svém – jak pedagog, tak dítě. Smith (In Banmen, 2009) připomíná v kontextu terapeutické práce (avšak v jeho tvrzení lze spatřit přesah do kterékoli pomáhající profese), že požadavkem na terapeuta je vědomé užívání vlastní osobnosti. To však vyžaduje sebezpoznání a odvalu. Osobnost terapeuta (v našem případě pedagoga) se tak stává zásadním činitelem změny. V uvedeném příkladu se nám podařilo (a stále ještě daří) změny realizovat. Asi nejsilnějším faktorem na začátku výzkumu bylo odhodlání pedagogů (i když zprvu syceno finanční odměnou za účast na výzkumu) vstoupit do prostoru, kde se bude pracovat „se sebou“. Postupem času jsme si všimli (ale zatím to nemůžeme výzkumně dokázat), že se motivace kantorek změnila, když se jejich změny (práce na sobě) začaly promítat do jejich životů. Jejich iniciativa rostla a odpadla fáze motivování. To je silný argument pro další práci (sycený naší zkušeností z psychoterapeutických procesů a procesů osobnostního růstu).

3.7 Diskuze a závěry

Design tzv. „akčního výzkumu“ nabízí příležitost měnit pedagogickou realitu. O totéž jsme se pokoušeli ve výzkumu, kterému je věnován tento text. Byla to naše první zkušenost s tímto typem výzkumu, takže neočekáváme, že byl bezchybný. Snažili jsme se o dodržení jeho základních principů, za které např. Hendl, J. (2005) považuje:

- definování problému praxe a vytvoření cíle;
- vypracování orientace vedoucí k jednání (změnám) v praxi (terénu), což se děje cíleným vyhledáváním informací, reflexí a praktickou akcí;
- reagování na aktuálně vzniklé situace praxe (které mají vývojový charakter).

Hartl, P. a Hartlová, H. definují akční výzkum jako výzkum, který je prováděný účelově k pochopení určitého jevu, přičemž ten vede v praxi k řešení konkrétních

problémů. Současně lze tvrdit, že výzkumník je zároveň účastníkem sledovaného jevu a jev se stává předmětem výzkumu. Troufáme si tvrdit, že tyto body naše realizace splňovala. Snažili jsme se pochopit, co se děje (viz výzkumný cíl a otázky) v praxi – co přesně (jaké problémy) ovlivňuje učitelovy výkony v pedagogické praxi i osobní rovině. Současně jsme se pokoušeli měnit pedagogickou realitu skrze oslovené pedagožky, což mělo vliv a dopad na „koncového zákazníka“ žáka a výchovně-vzdělávací proces. Výzkumník se tak stal účastníkem sledovaného jevu a jev byl předmětem výzkumu. V tuto chvíli proces jednotlivých cyklů výzkumu není ukončen (pokračuje do června 2020), nemáme tak k dispozici relevantní data o změnách a dopadech našeho snažení, nicméně (z naší pedagogické a psychoterapeutické praxe/zkušenosti) si troufáme tvrdit, že se děly a dějí. V závěru je plánujeme konkretizovat.

Stejně tak vnímáme, že se nám podařilo držet se schématu výzkumu podle Hendla (viz výše). V literatuře jsme nenalezli konkrétní doporučení, jakými způsoby by se měla praxe měnit. Využili jsme nám dobře známých nástrojů (používaných v psychoterapeutické praxi, např. Modelu růstu V. Satirové), Ledovce a Teploměru, o kterých se zmiňujeme výše v textu. Pomocí nich jsme zároveň vyhledávali informace, reflektovali procesy (především procesy změn) a vyzývali k následné akci. To vše opakovaně, v dobře známých cyklech.

Kompolt, P. a Timková, B. (2010) považují za výhody akčního výzkumu to, že pedagog má při jeho realizaci lepší podmínky v tom, že výzkum není nárazový. Učitel se tak může k problematice znovu vracet, k realizaci výzkumu si může najít vhodnou situaci (příležitost). To potvrzujeme ze zkušenosti, kterou jsme ve výzkumu udělali také my. V souvislosti s kontextem našeho záměru jsme však objevili, že učitelé stojí před problémy, kdy si přímo nemohou volit situace pro výzkum sami, neboť jsou často ovlivňováni psychosociálními faktory, které nemají pod kontrolou. Za jeden z fenoménů každého vztahu považujeme tzv. sebezáchovné komunikační pozice, které jsou hluboce zakořeněny se sebeúctou pedagoga (viz koncept Ledovce). Ex post učitelé dokáží situace vyhodnocovat a učit se (růst), nicméně bez komplexní změny na úrovni Self je jakákoli změna dost obtížná. Stále však platí, že každá změna vede k novému učení a s dobrým cílem může fungovat růstově. Pravda je i to, že se učitel může vracet k problému (tak, jak se to dělo v případě naší praxe) a zkoumat ho z více rovin – jednak v „bezpečném“ prostoru mimo školní třídu, ale také v přímém prostředí výkonu své profese.

Na začátku jsme očekávali, že pedagogové budu schopni popisovat problémové aspekty své pedagogické práce. Sice v tuto chvíli nemáme vědecky zpracovánu jejich zpětnou vazbu, ale z realizované práce můžeme konstatovat, že je toto

očekávání naplněno. Dále jsme předpokládali, že budou schopni realizovat změny a pracovat v kontextu osobnostního rozvoje, což se reálně dělo. Budou schopni reflektovat změny v pedagogickém procesu a na základě těchto reflexí dále vyhledávat možnosti změn, k čemuž také došlo a dochází. Dokladem o tom je systematická práce na sebereflexi, která je písemně zaznamenána zejména v kontextu Teploměru. Očekávali jsme rovněž schopnost pedagogů samostatné práce na svém osobnostním růstu za pomoci nově nabytých informací a získaných nástrojů procesu změny. Toto očekávání necháváme otevřené, neboť se jedná o doživotní úkol, který nemá ambici být tuto chvíli ověřován.

4 Individuální akční výzkum jako možnost osobnostního a sociálního rozvoje studentů Pedagogické fakulty

Bohdana Richterová

■ Anotace

Kapitola představuje studentský grantový projekt a jeho výstupy po roce realizace individuálních akčních výzkumů. Čtyři studentky sociální pedagogiky realizovaly individuální akční výzkum zaměřený na rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí potřebných pro profesi pedagoga. Obecné téma výzkumu bylo stejné. Každá studentka ale využila zúžení výzkumného problému ve své aktuální oblasti potřebné pro rozvoj. Mezi těmito oblastmi se objevily např. výzkumné problémy zaměřené na zlepšení komunikace před skupinou osob, posílení sebedůvěry a sebehodnoty, strategie zvládání náročných situací nebo reakce při konfliktech. Výzkumné problémy vznikly analýzou informací a jejich kategorizací z osobního deníku každé studentky. Byl využit základní čtyřfázový model akčního výzkumu publikovaný např. Willisem a Edwardsem (2014). Mezi klíčové metody sběru dat byl zařazen osobní deník akčního výzkumu, polostrukturované rozhovory, dotazník Scales of Psychological Wellbeing (Ryff, 1989), dotazníky vlastní konstrukce, analýza odborných textů a záznamy z focus group. Analýza dat probíhala především prostřednictvím otevřeného kódování. Výsledky byly interpretovány kvalitativně. Kapitola představuje cíle výzkumu, teoretický kontext, zúžená vybraná témata a zkušenosti z realizace. Text je doplněn příkladem vymezení jednoho výzkumného problému a popisem práce na jeho řešení v cyklech akčního výzkumu.

■ Klíčová slova

individuální akční výzkum, osobní deník akčního výzkumu (PARJ)⁶, focus group, sebezkušenost, osobnostní rozvoj, sociální rozvoj, pedagog

■ Annotation

This chapter presents a student grants project and its outcomes after a year of conducting individual action research. Four Social Pedagogy students have carried out individual action research aimed at the development of personality and social

6 Autoři používají zkratku této metody PARJ = personal action research journal (Willis&Edwards, 2014)

competences necessary for the teaching profession. The objective of the research was to find out how individual inquiries help students in the domain of the development of personality and social competences. Each student made use of narrowing a research problem in her particular domain needing development. These domains included, for instance: research problems aimed at improving communication in front of a group of people, building self-confidence and self-esteem, strategies to handle difficult situations and reactions in conflicts.

The research problems arose from the analysis and classification of information from each student's personal journal. The basic four-phase action research model was utilized, published e.g. by Willis and Edwards (2014). The key methods of data collection included a personal action research journal, semi-structured interviews, the Scales of Psychological Well-being questionnaire (Ryff, 1998), self-structured interviews, analysis of specialised texts and records from a focus group. The open coding method was used for data analysis and results were qualitatively interpreted. This chapter presents the aims of the research, its theoretical context, selected and narrowed research topics and experience from conducting the inquiry. The text is complemented by an example of defining a research problem and description of working on its solution in the action research cycles.

■ Key words

individual action research, personal action research journal (PARJ), focus group, self-experience, personality development, social development, educator

Úvod

V odborných textech zaměřených na akční výzkum pedagogů se můžeme setkat s informací, že realizace akčního výzkumu, přestože primárně může být zaměřena na jiné oblasti než sociálně osobnostní rozvoj, usnadňuje a podporuje rozvoj pedagogů, mimo jiné také v oblasti sociálních a osobnostních kompetencí (např. Mertler, 2006; Willis&Edwards, 2014). Projekt a výzkum popsany v této kapitole se tématu osobnostního a sociálního rozvoje věnuje primárně jako cíli realizace výzkumu.

Každá univerzita v České republice vypisuje tzv. specifické výzkumné granty. Na Ostravské univerzitě se jedná o granty, které mají za jeden z cílů podpořit výzkumnou práci týmů studentů a akademických pracovníků. Tato kapitola vznikla na základě podpořeného dvouletého SGS grantu zaměřeného na rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí studentů Pedagogické fakulty prostřednictvím individuálního akčního výzkumu. Výzkumný tým tvoří studenti a akademičtí

pracovníci – psycholog a sociální pedagožka s psychoterapeutickým výcvikem v integrativní terapii. Kapitola představuje zvolenou metodologii, cíle projektu a výstupy po prvním roce realizace dvouletého projektu.

4.1 Teoretický kontext výzkumného problému

Zájemci o studium přijímání na pedagogické fakulty nejsou vybíráni podle osobnostních předpokladů, ale pouze na základě znalostí zjišťovaných při přijímacích zkouškách (Šimoník, 2001 in Průcha, 2002). Tato skutečnost je dlouhodobě diskutována, přesto významný posun či změny v této oblasti nebyly v praxi přijímání studentů na pedagogické fakulty zaznamenány. Nejen pro tento fakt, ale také pro potřebu rozvoje pedagogů v komunikaci a interakci se žáky, ostatními pedagogy i rodiči, je velmi důležité zařadit do výuky na pedagogických fakultách prvky psychoterapeutické, popřípadě experienciální práce, tzv. prožitkové terapie (Sekera, 2012). Tyto prvky do vysokoškolské přípravy pedagogů patří z mnoha důvodů. Jedním z nich je usnadnění rozvoje osobnosti studentů a jejich profesních kompetencí (Sekera, 2012). Osobnostní přípravou zde můžeme myslet posilování řady vlastností a dovedností, a to např. v oblasti komunikace, sociální kreativity, zdravého sebevědomí, sebereprezentace apod. (Hupková, 2011 in Chudý, Neumeister, Jůvová, 2010). K dalšímu rozvoji by mělo docházet nejen během studií, ale také během dalšího osobního či profesního života. V procesu osobnostního a profesního rozvoje je velmi důležité podívat se do minulosti a objevit prvky, které vedly k osobnostnímu růstu a dále s nimi efektivně pracovat (Nezvalová, 2000). Nejvhodnější je zkušenosti zhodnotit, verbalizovat, analyzovat a vytvořit z nich teorii. Nestačí pouhé zhodnocení v sobě samém (Hupková, Petlák, 2004). Ideálně po každém dni by se měl člověk zadívat zpět a zamyslet se nad sebou samým. Měl by kriticky zhodnotit své postupy a jejich efektivitu. K tomu, mimo jiné, pomáhá sebereflexe (Kalhous, Obst, 2009). Způsobem, který zlepšuje schopnost reflexe a sebereflexe je, mimo jiné, dle Nezvalové (2000) akční výzkum.

Akční výzkum pomáhá při zlepšování pedagogické praxe. Jedním z cílů akčního výzkumu je získat poznatky o konkrétním problému a následně jej efektivně řešit (Janík, 2004). Akční výzkum slouží jako nástroj osobnostního a profesního rozvoje, umožňuje lidem studovat reálné situace, a to tak, aby jim porozuměli a zlepšili jejich kvalitu řešení. Pedagogickým pracovníkům je umožněn růst právě skrze akční výzkum, který přispívá k nabytí sebevědomí v jejich práci. Akční výzkum může přispět také k posílení dovedností v oblasti myšlení a komunikace. Skrze akční výzkum je učitelům umožněno učit se o sobě, o svých studentech a také

spolupracovnících. Pedagogové, kteří byli zapojeni do akčního výzkumu, jsou ve svém myšlení pružnější a jsou otevřeni novým nápadům (Ferrance, 2000).

4.2 Cíl a realizace projektu v roce 2019

Rozvoj klíčových kompetencí budoucích pedagogů patří mezi stěžejní cíle pregraduální přípravy. Získávání a posilování odborného teoretického základu pedagogických a psychologických disciplín by nemělo pouze doplňovat rozvoj kompetencí komunikačních, osobnostních a sociálních, ale měl by jim být věnován rovnocenný čas a prostor. Metody přednášky a výkladu se nejeví jako nejefektivnější formou pro získání těchto kompetencí, ale mnozí autoři se domnívají, že je možné je získat především prostřednictvím zkušeností, výcviků, cíleného rozvoje komunikace s dalšími osobami nebo více neformálními prostředky (Leó a kol., 2017).

Popisovaný projekt obsahuje hned několik takto zaměřených prvků, které vytvořily základní program, kterého se zapojení studenti v prvním roce realizace zúčastnili. Studenti pak dál pracovali na vlastním individuálním akčním výzkumu zaměřeném na jejich potřeby v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje, které prostřednictvím zapojení do prvků programu a analýzy sběru dat objevili.

Mezi základní prvky programu patřila týdenní sebezkušenostní stáž v roli klienta v terapeutické komunitě pro drogově závislé, účast ve skupinách osobnostního rozvoje, konzultace s psychologem a konzultanty, ať už v terapeutické komunitě, prostředí univerzity nebo v zařízení praxe, cílené rozhovory s osobami blízkými a psaní deníku – v první fázi všech významných situací, ve druhé fázi jako záznam cyklů práce prostřednictvím akčního výzkumu s vybranými problematickými oblastmi osobnostního a sociálního rozvoje.

Významným prvkem programu bylo psaní osobního deníku akčního výzkumu. Do deníku studenti reflektovali zkušenosti týkající se osobnostních a sociálních situací ze svého osobního života, ze zapojení do jednotlivých prvků programu nebo z absolvované praxe. Psaní deníku a reflektování své praxe je pro pedagogického pracovníka přístup k jeho profesnímu rozvoji a k získání zpětné vazby ze své praxe (Walker–Floyd, 2014).

Cílem výzkumného projektu je na základě kvalitativní analýzy zjistit, jakým způsobem a v jakých oblastech profesního rozvoje pomáhá osobní deník akčního výzkumu (PARJ) a realizace individuální akčního výzkumu studentům Pedagogické fakulty jako nástroj profesních kompetencí. Výzkumná otázka se již zaměřila úžeji na vybrané kompetence, a to jak pomáhá studentům individuální akční výzkum v oblasti rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí.

Do realizace individuálního akčního výzkumu se zapojily v roce 2019 čtyři studentky, které byly zároveň spoluřešitelkami projektu. V rámci letního semestru absolvovaly několik prvků zaměřených na osobnostní a sociální rozvoj. Konkrétně se jednalo o tyto prvky:

- Vypsaly vstupní a výstupní test *Scales of Psychological Wellbeing* (Ryff, 1989) a účastnily se jedné konzultace s psychologem v projektu.
- Účastnily se čtyř setkání focus group zaměřených na oblasti seberozvoje, ze kterých byl pořizován videozáznam. Setkání se účastnili také další studenti, kteří výzkum nerealizovali, ale o zapojení a práce během čtyř setkání měli zájem.
- Absolvovaly týdenní sebezkušenostní stáž v roli klienta v terapeutické komunitě pro drogově závislé v Bílé Vodě.
- Psaly si podrobný deník akčního výzkumu, kde v první fázi zaznamenávaly situace, které vnímaly jako náročné nebo problémové. V období března-dubna 2019 texty podrobily analýze otevřeného kódování. Vybraly si dvě až tři oblasti, které se objevily na základě kódování jako významné a s těmi dále pracovaly ve fázích a cyklech akčního výzkumu.
- V průběhu realizace akčního výzkumu získávaly zpětné vazby formou rozhovoru nebo dotazníku od klientů v terapeutické komunitě a osob blízkých.
- Během celé doby realizace individuálního akčního výzkumu studenti využívali osobních konzultací s vedoucí projektu jak k metodologii realizace akčního výzkumu, tak vedení rozhovoru o oblastech osobnostního a sociálního rozvoje.
- Důležitou metodou sběru dat byla také analýza odborných textů k vybraným problémům rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí.

4.3 Metodologie

Existuje velké množství modelů akčního výzkumu. Akční výzkumy se ve většině případů skládají ze čtyř až šesti fází, ve kterých zkoumání probíhá. Pro realizaci individuálního akčního výzkumu, zaměřeného na osobnostní a sociální rozvoj, byl zvolen model akčního výzkumu dle Kemmisa, McTaggarta (1988) a Seymoura-Rollse, Hughese (1998), který se skládá ze čtyř fází. Byl zvolen pro svou na jednu stranu jednoduchost a srozumitelnost, na druhou stranu pružnost a účelnost popsaných fází vzhledem ke zvolenému výzkumnému tématu. Důležitou roli hrálo také to, že tento typ výzkumu umožňuje, aby cyklus skončil ve kterékoliv fázi. Ne každý cyklus tedy nutně musí skončit poslední, čtvrtou fází (Willis, Edwards, 2014).

Každý model akčního výzkumu vyzdvihuje jako přínos tohoto přístupu práci nejen v cyklech, ale ve spirále. Vhodné je procházet cyklem několikrát a uvědomovat si neustálou nutnost zlepšení a hodnocení (in Willis, Edwards, 2014). Práce ve spirálách akčního výzkumu byla v tomto výzkumu omezena časem letního semestru 2019 vymezeným na realizaci akčního výzkumu.

Individuální akční výzkumy realizované v tomto projektu byly založeny na interpretativním paradigmatu, který ovlivňuje volbu výzkumného problému, metody sběru dat a jejich analýzu. Určuje také interpretaci výsledků a způsob práce s výstupy. Získané výsledky není možné generalizovat, ale platí pouze pro zkoumanou situaci v existujících kontextech (Willis & Edwards, 2014).

4.3.1 Čtyřfázový model akčního výzkumu

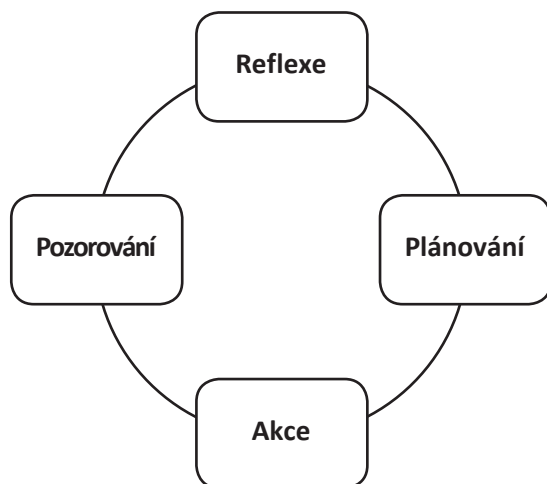
První fáze akčního výzkumu v tomto modelu je označována jako reflexe. V této fázi dochází ke zjišťování informací o problematické oblasti. Součástí této fáze je také stanovení širokého výzkumného problému, který se postupně zužuje. Ve většině případů realizace individuálního akčního výzkumu bývá výzkumník současně také zkoumanou osobou, je vhodné zapojit do výzkumu také spolupráci jiných osob, např. reflexi získanou od druhé osoby či druhých osob apod. (Willis, Edwards, 2014).

Druhá fáze je označována jako plán. Podstatnou částí této fáze je zkoumání způsobů řešení problému a vytvoření tzv. rozvojového plánu. Ten vzniká na základě analýzy získaných dat a informací. Velmi důležitým úkolem této fáze je vytvoření plánu či teorie, která bude sloužit k inovativnímu řešení problému. Výzkumník by neměl přebírat teorii, kterou již někdo vytvořil před ním, ale inspirovat se z ní a aplikovat ji na své potřeby (Willis, Edwards, 2014).

Třetí fáze nese označení akce. V této fázi dochází k aplikaci plánu či teorie, která byla vytvořena ve fázi předchozí (Willis, Edwards, 2014).

Poslední fázi autoři označují jako pozorování. Nastalá změna je sledována, vyhodnocena a reflektována. Opět dochází ke sběru dat a informací. Tyto mohou být kvalitativní (např. pozorování) či kvantitativní povahy (např. dotazník). V našem případě je důležitá jejich kvalitativní interpretace bez jakéhokoliv náznaku zobecnění. Reflexe umožňuje popsat posuny vzhledem k původnímu stavu. V ideálním případě by měly výsledky zjištěné v jednom cyklu vést k započetí nového cyklu, ve kterém dojde k vytvoření dalšího rozvojového plánu a jeho následné aplikaci a zhodnocení. Jen zřídkakdy jsou prvotní změny dostatečné, mělo by docházet k úpravám a vylepšením (Willis, Edwards, 2014).

Obr. č. 4. Konceptuální rámec akčního výzkumu



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

Za povšimnutí jistě stojí fakt, že na vyobrazeném obrázku nejsou šipky, které by určovaly směr, kterým se má cyklus ubírat. Cyklus je flexibilní, umožňuje pohyby dopředu, či dozadu, podle potřeb výzkumníka. Příkladem, kdy je tato flexibilita namístě, je kupříkladu tvorba plánu, kdy výzkumník cítí potřebu zjistit další informace k problému, a proto se může vrátit do fáze předchozí, tedy reflexe, a cyklus nemusí ukončovat (Willis, Edwards, 2014).

4.3.2 Metody sběru dat a jejich analýza

V rámci individuálního akčního výzkumu bylo využito několik metod sběru dat pro zajištění validity a reliability. Docházelo tak k tzv. triangulaci metod i sběru dat. Hlavní výzkumnou metodou byl osobní deník individuálního akčního výzkumu. O vhodnosti zapisování zkušeností o učení a změnách, ve kterých hraje hlavní roli právě sám zapisovatel, se zmínil již Erickson (1982). Samotný pojem „osobní deník akčního výzkumu“ (PARJ) vznikl během výzkumné práce autora Walker-Floyed (2011). Autor práci zaměřil na svou učitelskou praxi a během zápisu do deníku analyzoval své profesní zkušenosti, následně vytvořil novou teorii, kterou v praxi uplatnil a následně opět zhodnotil. PARJ vyžaduje, aby výzkumníci zkoušeli nové teorie, na základě kterých si volí inovativní postupy v praxi. Tyto dále vyhodnocují z hlediska účelnosti (in Willis, Edwards, 2014). Pro analýzu záznamů deníku studentky použily otevřené kódování a vytváření kategorií.

Důležitou výzkumnou metodou byl také dotazník Scales of Psychological Well-being. Jedná se o standardizovaný dotazník vytvořený autorem Carol Ryff. Dotazník se skládá ze 42 otázek, které lze rozčlenit do 6 dimenzí psychické pohody jako sebedůvěry, pozitivní vztahy s okolím, samostatnost, smysl života, dovednosti v prostředí a osobní růst (Ryff, 1989). Dotazník studentky zapojené do projektu vyplňovaly dvakrát. Jednou při vstupu do projektu a jednou při ukončení realizace individuálního akčního plánu. Dotazník vyhodnotil psycholog v projektu a poskytl studentkám zpětnou vazbu, kterou dále reflektovaly v osobním deníku akčního výzkumu.

Mezi další použité metody studentkami patřil dotazník vlastní konstrukce. Všechny čtyři ho sestavily proto, aby získaly zpětnou vazbu od klientů v terapeutické komunitě, ve které strávily týden na sebezkušenostní stáži. Dotazníky byly konstruované většinou se škálovými odpověďmi a s možnostmi volných odpovědí. Studentky položky zaměřily na témata, která reflektovaly ve svých osobních denících akčního výzkumu. Získaly tak zpětnou vazbu od osob, se kterými nebyly zatíženy osobní historií a které měly přesto možnost být se studentkami v blízkém kontaktu a většinou také ve stresových situacích. V terapeutické komunitě tak každá studentka získala zpětnou vazbu od 20 až 25 klientů. Pro analýzu dat byla využita jednoduchá statistika a u volných odpovědí kategorizace. Interpretace byly kvalitativní a sloužily jako podklady pro další písemné reflexe studentů do osobního deníku.

Další výzkumnou metodou, využitou ve výzkumu, byl rozhovor. Rozhovory měly většinou polostrukturovaný charakter a doplňovaly sběr dat ke zvoleným tématům a výzkumným problémům, se kterými studentky pracovaly. Rozhovory byly vedeny s osobami blízkými, spolužáky, spolupracovníky, pracovníky a klientky terapeutické komunity. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, následně přepisovány a analyzovány prostřednictvím otevřeného kódování.

Ohniskové skupiny neboli focus groups lze označit za výzkumnou metodu, pomocí které výzkumník získává informace, které vznikají v rámci interakcí ve skupině. Data volně vznikají a vyvíjejí se během skupinové debaty na předem určené téma (Švaříček, Šedřová, 2014). Témata ohniskových skupin volil buď moderátor skupiny (první a poslední focus group), nebo byla témata volena hlasováním dle potřeb jednotlivých členů skupiny (zbývající focus groups). Z focus groups byl veden videozáznam moderátorem focus groups. Záznam měly k dispozici všechny studentky a vzhledem k zvoleným výzkumným problémům části focus group přepisovaly a analyzovaly prostřednictvím otevřeného kódování.

Jednotlivé fáze a cykly akčního výzkumu studentky popisovaly formou narativního vyprávění. Vyprávění je založeno na autenticitě, kdy si každý autor zvolí jinou strukturu vyprávění. Narativní vyprávění je technika, která přejímá některé nástroje z jiných vědních disciplín, jako je například lingvistika a její užívání metafor apod. (in Švaříček, Šedová a kol., 2014).

4.3.3 Zapojené osoby do výzkumu

Zkoumanou osobou a zároveň hlavním respondentem byl sám výzkumník – každá studentka. Do výzkumu byly zapojeny také jejich blízké osoby. S těmito osobami byly vedeny rozhovory a vyplněny dotazníky zpětné vazby. Velmi důležitým prvkem výzkumu byla účast na sebezkušenostní stáži v terapeutické komunitě. Do výzkumu byli zapojeni klienti terapeutické komunity Fides. Klienti na základě dobrovolnosti vyplnili dotazník a umožnili studentkám vést s nimi polostrukturovaný rozhovor. Vedoucí terapeutické komunity Fides a vybraní pracovníci také poskytovali studentkám zpětnou vazbu. Dalšími zapojenými osobami byli studenti 1. ročníku magisterského programu Sociální pedagogika, kteří se zapojili do čtyř realizovaných focus group na téma osobnostní a sociální rozvoj. Důležitou postavou výzkumu byla hlavní řešitelka SGS projektu a zároveň moderátorka focus groups Bohdana Richterová, která poskytovala mluvenou i písemnou zpětnou vazbu po celou dobu výzkumu. Analytik a psycholog Ivo Müller provedl nejen analýzu standardizovaného dotazníku Scales of Psychological Wellbeing, ale také poskytl psychologickou zpětnou vazbu, která byla zreflektována v osobním deníku individuálního akčního výzkumu.

4.4 Dílčí výstupy – témata osobnostního a sociálního rozvoje použítá v individuálních akčních výzkumech studentek po roce realizace

Hlavní výzkumná otázka projektu zjišťuje, ve kterých oblastech a jakým způsobem pomáhá akční výzkum v rozvoji osobnostních a sociálních kompetencí studentů.

Studentky absolvovaly program, který zahrnoval několik výše popsanych prvků. V polovině semestru proběhlo otevřené kódování všech zápisů v deníku a každá studentka si vybrala na základě vytvořených kategorií tři klíčová témata, se kterými dále pracovala v cyklech akčního výzkumu.

Hlavní řešitelka projektu provedla po roce realizace projektu syntézu vybraných kategorií a témat všech studentek. Bylo identifikováno pět témat, se kterými studentky pracovaly při realizaci individuálního akčního výzkumu.

1. Zlepšení komunikačních dovedností (Zmírnění strachu mluvit před lidmi, schopnost sdělovat negativní zpětnou vazbu a zlepšení vedení poradenských rozhovorů).
2. Posílení sebehodnoty a sebedůvěry (naplnění potřeby jistoty, uvědomění si kladných stránek, vymezení osobních hranic).
3. Zvládání náročných situací a práce s únikovými strategiemi (úniky do pláče a do nemoci).
4. Získat dovednost reagovat přiměřeně v konfliktních situacích (práce s emocemi a konstruktivním vedením hádek).
5. Zmírnění strachu vstupovat do nových situací a zlepšení procesu adaptace v novém prostředí.

U prvního tématu „Zlepšení komunikačních dovedností“ studentky používaly pro sběr dat zpětnou vazbu studentů, osob blízkých, ale také klientů terapeutické komunity, ve které absolvovaly stáž v roli klienta v první fázi léčby. Při tvorbě rozvojových plánů jim pomáhala odborná literatura, která je k danému tématu v českém prostředí velmi dobře dostupná. Ve fázi „Akce“ využívaly velké palety kognitivně behaviorálních technik a již po realizaci prvního cyklu akčního výzkumu zaznamenávaly posuny a zlepšení, které reflektovalo také jejich okolí.

V oblasti „Posílení sebehodnoty a sebedůvěry“ využívaly studentky možnosti diskuzí ve focus group zaměřených na osobnostní rozvoj. Cenné zpětné vazby opět získaly při své intenzivní týdenní sebezkušenostní stáži v terapeutické komunitě pro drogově závislé. Myšlenky měly možnost reflektovat v osobním deníku akčního výzkumu. V úzkém tématu „Vymezení osobních hranic“ a ujasňování si hranice profesní a osobní, si studentka do deníku zapsala, že nejcennější je pro ni zjištění a připsání si, že v této oblasti má problém. Z tohoto pohledu začala přemýšlet a reflektovat situace, do kterých se dostává. V tak krátkém časovém horizontu ale analýzy zpětné vazby osob blízkých nezaznamenaly viditelné změny. Posuny zůstaly pouze na úrovni osobního vnímání studentky (analýza záznamů v osobním deníku).

Dvě studentky si po analýze záznamů z deníku uvědomily své únikové strategie při zvládání náročných situací. U jedné se jednalo o unik do pláče, u druhé o unik do nemoci. V obou případech studentky pracovaly s využitím analytického přístupu. Vracely se do situací, kdy s těmito strategiemi měly zkušenosti již v minulosti a ty zaznamenávaly do deníku. Při analýze úniku do pláče studentka rozlišovala

různé typy pláče. Uvědomila si, že pláč manipulativní nechce dále používat. Součástí práce v cyklech akčního výzkumu bylo pojmenování situací, kdy tento pláč používá a jeho odmítnutí na základě porozumění této strategii chování. Naopak pláč, který je charakteristický pro studentku a doplňuje její emocionální prožívání, přijala jako součást své osobnosti a individuality.

Dvě studentky také analyzovaly konfliktní situace a jejich zvládání. Obě v deníku popisovaly svou nespokojenost s vlastními typy chování v těchto situacích. Konflikt jim neumožnil prožít uvolnění z napětí, ale nastartoval u nich depresivní a melancholické stavy, ze kterých neviděly východiska. Po podrobné analýze situací obě studentky využily teorii konstruktivní hádky dle Kratochvíla (2009) a zkusily její aplikaci v praxi. Do své fáze „akce“ zapojily i své partnery, se kterými principy konstruktivní hádky vyzkoušely. U jedné z nich se téma zvládání konfliktních situací propojilo s tématem narušování osobních hranic a vlastní sebeúcty.

Poslední téma se týkalo vnímání zhoršené adaptace v nových prostředích a hledání možností jejího zlepšení. Cenným zdrojem informací byla odborná literatura, prostřednictvím které studentka vytvářela své rozvojové plány a volila akce, které aplikovala a dále reflektovala.

4.5 Příklad individuálního akčního výzkumu

Monika Hutytová je jednou ze studentek zapojených do představeného specifického výzkumného projektu. Je studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia Sociální pedagogiky. Bakalářské studium absolvovala na jiné vysoké škole. Monika Hutytová uvádí, že při přechodu na Ostravskou univerzitu pro ni bylo největším překvapením především to, že studium Sociální pedagogiky je koncipováno velmi zážitkově, kladoucí důraz na rozvoj osobnosti studenta a rozvoj jeho kompetencí, což během předchozího studia tak intenzivně nepocítila. Také z toho důvodu neměla v minulosti výrazné tendence pracovat na svém osobnostním či sociálním rozvoji.

Po úvodní části svého výzkumu-otevřeného kódování záznamů v deníku, vytvořila tři výzkumné problémy, se kterými dále pracovala prostřednictvím individuálního akčního výzkumu. Druhá část této kapitoly představuje její narativní vyprávění, jak v jednotlivých fázích výzkumu pracovala a jaké posuny zaznamenala v jedné z oblastí. Pro tento text si vybrala problém „strach mluvení před lidmi“. Další dvě vyprávění jsou součástí její diplomové práce na téma Akční výzkum jako nástroj osobnostního a profesního rozvoje, které bude obhajovat v květnu 2020 na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. Narativní vyprávění jsou psaná ich-formou, z toho důvodu, aby byla zachována autentičnost vyprávění.

Problém s veřejným vystupováním jsem začala výrazněji pociťovat na střední škole, kdy jsem měla potíží přednášet před větším kolektivem. Vždy jsem věděla, že vystupování před lidmi patří k profesi pracovníka v pomáhajících profesích a věděla jsem, že můj strach mě může limitovat. V deníku jsem v této souvislosti uvedla následující zmínku: „*Bojím se toho, že se zakotám a okolí mi nebude rozumět a bude si myslet, že jsem pro praktický život úplně nepoužitelná, a také, jak můžu pracovat jako sociální pracovnice, když ani neumím mluvit.*“ (D33f – kategorie strach z mluvení před lidmi, kód strach z toho, že řeknu něco špatně). Strach z veřejného vystupování může člověka omezovat na profesní i společenské úrovni. Spousta lidí se kvůli svému strachu vzdala kariérního postupu, protože byl spjat s nutností vystupovat na veřejnosti. Strach z veřejného vystupování souvisí s nízkým sebevědomím, s pocity méněcennosti, především pokud dochází ke srovnávání s lidmi, kteří si veřejných vystupování užívají a excelují v nich (Esposito, 2011, s. 22). I v mém případě docházelo ke srovnání, a to například během konference, které jsem se zúčastnila jako pasivní účastník. Do deníku jsem uvedla následující zmínku: „*Obdivovala jsem přednášející, jejich odvalu, přehled a hlavně komunikační schopnosti. Já bych jednou ráda stála na jejich místě. Jenže se bojím. Bojím se, že zčervenám, že se zakotám, lidi mi nebudou rozumět. Proto se veřejným projevům raději vyhýbám.*“ (D20l – kód nechota mluvit).

Tato mnou zvolená oblast úzce souvisí také se zbylými oblastmi, na které jsem se zaměřila v individuálním akčním výzkumu, a to s nízkou sebedůvěrou, díky níž mám z veřejného vystupování obavu. Pláč je mojí reakcí na obtížné životní situace a to proto, že velmi často byly vlastní neúspěchy a zklamání spojeny s pláčem a následnými výčitkami svědomí.

Je třeba uvést, že strach z veřejných projevů není známkou vady charakteru či poruchy osobnosti, je to druh sociální fobie spojené s úzkostnými stavy mírnější až závažnější formy (Esposito, 2011, s. 23).

V případě kategorií využívané v této zprávě z individuálního výzkumu se jedná o kategorii strach z mluvení před lidmi, proto u označení kódu uvedu pouze název využitého kódu.

4.5.1 První cyklus akčního výzkumu (1. fáze REFLEXE)

Oblast strachu z mluvení před lidmi jsem začala zmiňovat již v prvním zápise v mém deníku ze dne 8. 2. 2019, kdy probíhala první schůzka k projektu. Tehdy v mých myšlenkách převládaly spíše strach a negativní emoce. Mé zapojení se do chodu skupiny jsem okomentovala následovně: „*Mluvení nemám moc ráda.*“ (D1i – kód nechota mluvit), „...*až ostatní lépe poznám, bude se mi mluvit lépe.*“ (D1ch –

kód neochota mluvit), „*Ráda bych mluvila více a ukázala, že mě výzkum a projekt zajímá. Vždyť se není čeho bát. Snad se polepším, i když nevím, já už jsem asi taková.*“ (D1k – kód neochota mluvit). Objevil se zde také strach z toho, že řeknu něco špatně, a to i přesto, že jsem se na schůzku předem připravila. Uvedla jsem následující popis: „*O tématu jsem informace věděla, ale nechtělo se mi moc mluvit.*“ (D1h – kód neochota mluvit) a „*Bála jsem se, abych neřekla něco špatně.*“ (D1g – kód strach z toho, že řeknu něco špatně). S těmito pocity může mít souvislost také má stydlivost, kdy odborná literatura uvádí, že stydliví lidé mají problémy s veřejným vystupováním a obávají se situací, kdy budou vyzváni, aby se vyjádřili, promluvili, nebo něco vykonali před ostatními lidmi (Esposito, 2011, s. 22). Já samu sebe hodnotím jako stydlivou v cizích či velkých kolektivech. Naopak, v malých a známých kolektivech dokážu být velmi výřečná. Také toto jsem reflektovala v deníku, a to následovně: „*...na všech setkáních, kde je větší množství lidí, se raději držím stranou.*“ (D1j – kód strach z velkých kolektivů) a „*Velmi dobře se mi mluví v prostředí, které znám, tam jsem někdy i k neutíšení.*“ (D12c – kód ochota mluvit).

K tématu jsem se vrátila dne 19. 2. 2019, kdy probíhala první přednáška s vedoucí terapeutické komunity Fides, kdy nám vedoucí podávala informace o chodu komunity. Tehdy již jsem věděla, že do Fidesu pojedou na týdenní sebezkušenostní stáž. Ten den jsem do deníku poprvé zreflektovala své pocity z nadcházejícího pobytu v komunitě a objevil se v nich především strach. Do deníku jsem své pocity zreflektovala následovně: „*Bojím se, že do dění ve skupině nezapadnu, že se nebudu umět otevřít a že se na mě ostatní budou dívat skrz prsty.*“ (D5d – kód strach z velkých kolektivů). Strach z velkých kolektivů jsem v deníku popsala také dne 21. 2. 2019, kdy probíhala naše první focus group a já v následné reflexi z ní uvedla, mimo jiné, toto: „*Ve skupině nás bylo hodně, a taky proto se mi špatně mluvilo.*“ (D8c – kód strach z velkých kolektivů). Tehdy se opět objevil můj strach z velkých a neznámých kolektivů.

Na své vystupování na veřejnosti jsem získala několik zpětných vazeb, především z řad klientů komunity a mých blízkých osob. Jedna z mých blízkých osob, na otázku zaměřenou na vyjadřování se ve větší skupině lidí, odpověděla: „*Myslím si, že když jsi o věci, kterou chceš říct, přesvědčena a jsi si jistá tím, co chceš říct, odhodláš se a řekneš ji. Nemyslím si, že ti vyjadřování ve větší skupině osob dělá problém, spíše se cítíš komfortněji, když jsi v pozici toho, kdo naslouchá. Několikrát jsem zažila, když jsi svůj názor řekla zcela odhodlaně, byla jsi o tom, co říkáš, přesvědčena. Myslím si, že nehraje větší skupina lidí takovou roli, jako spíše téma, a zda máš k němu co říct. Když ano, svůj názor řekneš.*“ (RBA6 – kód názory ostatních na mou osobu). Jeden z klientů terapeutické komunity na podobnou

otázku odpověděl: „*Jak už jsem říkal, působila jsi tichým dojmem. Hlavně tedy ve skupině lidí, tam ses projevovala málo. Když spolu ale mluvíme jen my dva, tichá mi nepřijdeš. Možná ses měla zkusit zapojit více, aby ti komunita něco víc dala.*“ (RKB5 – kód názory ostatních na mou osobu). V případě dotazníkového šetření, které jsem realizovala u klientů komunity a u mých blízkých osob, u otázky zaměřené na mou aktivitu ve skupině lidí (otázka č. 9 dotazníku vlastní konstrukce), se objevily v textové části otázky například následující komentáře: „*Ano, ale musíš lidi nejdříve poznat.*“ (ZV19 – kód názory ostatních na mou osobu), „*Nevyčníváš z davu.*“ (ZVe9 – kód názory ostatních na mou osobu). U otázky zaměřené na to, zda se dokážu uvolnit ve skupině neznámých lidí (otázka č. 22 dotazníku vlastní konstrukce), mě respondenti ohodnotili průměrem 2,45, z toho 2 osoby odpověděly odpovědí „nevím“, a proto nebyly do průměru zahrnuti. V textové části otázky se objevily například následující komentáře: „*Samozřejmě každý, když přijde do nového prostředí, je ostýchavý a rozkoukává se. Zvládáte to, jste stále více otevřenější a přívětivější.*“ (ZVi26 – kód názory ostatních na mou osobu), „*Ve skupině neznámých lidí se dokážeš uvolnit, ale jde ti to pomalu.*“ (ZVe22 – kód názory ostatních na mou osobu). Na otázku zaměřenou na to, zda se ráda seznamuji s novými lidmi (otázka č. 23 dotazníku vlastní konstrukce), mě respondenti ohodnotili průměrem 1,91, z toho 1 člověk odpověděl odpovědí „nevím“ a nebyl do průměru zahrnut. V textové části otázky se objevilo například následující okomentování: „*Se seznamováním se s novými lidmi problém nemáš, ale extra to nevyhledáváš.*“ (ZVh23 – kód názory ostatních na mou osobu).

4.5.2 První cyklus akčního výzkumu (2. fáze PLÁN)

Strach z mluvení před lidmi byl oblastí, o které jsem od samého počátku psaní deníku nepochybovala, že se jí budu zabývat. Věděla jsem, že mi můj strach vadí a limituje mě. Prvotní teorií, kterou jsem vytvořila, byla tzv. expozice, tedy vystavení se situacím, ve kterých člověk musí mluvit. To, že je expozice vhodnou technikou při odbourání strachu, je popsáno také v odborné literatuře, kdy Esposito (2011, s. 67) uvádí, že je vhodné vyhledávat příležitosti, kdy je možné vystoupit před lidmi. Nejdříve se doporučují osoby blízké, nebo někdo, komu věříte. Zpětná vazba od okolí by následně měla být jen pozitivní, i když váš výkon nemusel být zrovna hvězdný. Já jsem se snažila v nadcházejících situacích tuto teorii využít.

4.5.3 První cyklus akčního výzkumu (3. fáze AKCE + 4. fáze POZOROVÁNÍ)

S uplatňováním teorie jsem začala již na první focus group, kdy jsem se snažila být velmi otevřená a provádět každou aktivitu iniciativně, s co možná největším

zájmem. Svou snahu jsem zhodnotila následovně: „Snažila jsem se odpovídat na vše, na co jsem byla tázána. Snažila jsem se být co nejvíc otevřená, bylo to asi tím, že téma, o kterém jsme se bavili, bylo spíše seznamovací a rozechřívací, kdyby se jednalo o nějaké těžší téma, asi bych nejdřív více přemýšlela a pak mluvila.“ (D8d – kód ochota mluvit) a „...ale pro začátek jsem na sebe pyšná, ještě rok zpátky bych byla schopna celou skupinu odsedět a neříct ani slovo navíc.“ (D8e – kód ochota mluvit).

Další situace, která prověřila mou teorii, nastala o pár dní později, kdy jsem sestru vyzvedávala z plesu a sestra na smluveném místě nečekala. Tehdy jsem několikrát překročila svou komfortní zónu a události v deníku okomentovala následovně: „Nejdříve jsem oslovila úplně cizího člověka a poprosila ho o zapůjčení telefonu, což pro mne vždy bylo nepředstavitelné. Byla jsem však v situaci, která vyžadovala okamžité řešení, takže jsem se přemohla.“ (D10d – kód ochota mluvit) a „...já jsem zvážila všechny možnosti, všechny zamítla a zbyla mi poslední, kterou jsem nakonec, i přes své přemáhání, zvolila. Chtěla bych být tak bezprostřední, že takové situace ani neřeším a prostě jdu, bez jakýchkoliv rozmyslů.“ (D10e – kód ochota mluvit).

Další situace, ve které jsem mohla svou situaci uplatnit, nastala dne 12. 3. 2019, kdy probíhala druhá focus group. Skupina vybírala z různých témat navržených ostatními, a mé téma nebylo vybráno. Přednášela jsem téma zaměřené na svou přehnanou plačtivost. Tehdy jsem měla velmi smíšené pocity, které jsem popsala následovně: „Byla jsem ráda, že mé téma nebylo vybráno, i když možná, kdyby se probralo, tak by se mi trochu ulevilo a získala bych větší nadhled.“ (D15a – kód neochota mluvit), „Není to pro mne lehké téma a já sama jsem byla překvapená, že jsem toto téma vytáhla a šla s kůží na trh, jak se říká.“ (D15b – kód ochota mluvit), „...ale nakonec jsem možná ráda, konečně jsem dokázala říct, co mne skutečně trápí.“ (D15e – kód ochota mluvit) a „Ráda bych měla taky prostor, kde se budu moct více prosadit, potřebuji ho pro svůj další rozvoj.“ (D15d – kód ochota mluvit). Byla jsem na jednu stranu ráda, že nemusím příliš mluvit, ale převažovaly spíše pocity zklamání, protože jsem věděla, že potřebuji prostor pro své vyjádření se a ráda bych využila to, že jsem spolužákům odhalila tak citlivou část mé osobnosti. Situace pro mě byla velmi citlivá a cítila jsem na sobě fyzické projevy napětí, které jsem popsala takto: „Nebyla jsem připravená, cítila jsem, jak se mi chvěje hlas a v obličejí začínám rudnout.“ (D15f – kód nepřipravenost na projev) a „Myslím, že i mé okolí si toho všimlo, cítila jsem na sobě zvláštní pohledy, ale nevím, jestli se někdo opravdu zvláštně díval, nebo jsem si to jen vsugerovala.“ (D15e – kód strach z toho, že řeknu něco špatně). Tomu také odpovídá tvrzení z odborné literatury, kdy

autorka Esposito (2011, s. 23) hovoří, že lidé trpící strachem z veřejného projevu se obávají hodnocení druhých lidí, že je ohodnotí jako slabé, přecitlivělé, nervózní či hloupé. Také mohou mít strach z odmítnutí druhých, z nepochopení, z toho, co si o nich druzí lidé pomyslí. Tento strach se u mne také projevoval, ale v jiné souvislosti, během jiné focus group, kdy jsem do deníku uvedla: „...špatně to vyznělo a já jsem pak celý zbytek hodiny přemýšlela, proč jsem to řekla špatně. Já jsem to vlastně špatně neřekla, ale možná to okolí špatně pochopilo.“ (D28l – kód strach z toho, že řeknu něco špatně).

Nastaly také situace, ve kterých se mi nepodařilo projevat se tak, jak jsem si stanovila, a to například během exkurze v jedné organizaci, kdy pracovnice v úvodu otevřela diskusi na určité téma a já se do ní nezapojila, i přesto, že jsem o tématu měla informace. Do deníku jsem uvedla následující důvody: „Zjišťuji, že jakmile se máme na něco ptát, tak se nikdy nezeptám.“ (D12b – kód neochota mluvit), „Čím je kolektiv větší, tím se mi mluví hůře.“ (D12c – kód strach z velkých kolektivů) a „Nezažila jsem situaci, kdybych se na něco zeptala, co se týče velké skupiny. Velká skupina je pro mne 10 a více lidí.“ (D12d – kód strach z velkých kolektivů). Další podobná situace nastala na kolaudačním večírku, kterého jsem se zúčastnila. Svě pocity jsem do deníku zreflektovala následovně: „Asi nejsem schopna překonat všechny své hranice a sama, bez vyzvání, mluvit s úplně cizími lidmi, pokud mě něco nenutí, jako v případě sestry, kterou jsem vyzvedávala z plesu.“ (D17b – kód neochota mluvit).

Věděla jsem, že samotná expozice problému v tomto případě stačit nebude, a proto bylo třeba vytvořit novou teorii a já tedy započala další cyklus akčního výzkumu.

4.5.4 Druhý cyklus akčního výzkumu (1. fáze REFLEXE)

Opět bylo zapotřebí sesbírat nová data. Velmi přínosnou pro mě byla supervize, které jsem se v rámci svého zaměstnání zúčastnila. Expozici z minulého cyklu akčního výzkumu jsem stále využívala a zjistila jsem, že se díky častějšímu mluvení cítím v komunikaci jistější, ale zároveň unavenější. Stále se mi příliš mluvit nechtělo, ale i přesto jsem mluvila, protože jsem cítila, že je to správné a že se tak dokážu někam posunout. Supervizi jsem okomentovala následovně: „Poslední dobou mluvím víc a víc a jsem z toho unavená. Můj mozek je ve stavu chaosu.“ (D32b – kód ochota mluvit), „Co bych ale chtěla zmínit, je to, že jsem se supervizorovi svěřila úplně se vším, co jsem měla na srdci.“ (D32m – kód ochota mluvit), „Můj projev byl myslím jasný a srozumitelný. Ani trochu se mi neklepal hlas a nechtělo se mi plakat. Od minulé supervize to považuji za úspěch.“ (D32n – kód ochota mluvit). Jednalo se sice

o komunikaci jen s jedním člověkem, nebylo zde široké publikum, ale oceňuji svou odvahu přednést supervizorovi vše, co mne skutečně trápí a nestydět se za to.

4.5.5 Druhý cyklus akčního výzkumu (2. fáze PLÁN)

Začala jsem také s četbou knihy, která mne zaujala. Byla to kniha o veřejném vystupování, která slibovala osvojení si různých technik, a to nejen na odbourání stresu a napětí. Jednalo se o knihu pod názvem Jak překonat strach z veřejného vystupování od autorky Esposito (2011), která si podobným problémem sama prošla a dokázala jej překonat. Od té doby pořádá kurzy pro osoby s podobným problémem a na základě úspěšnosti těchto kurzů se rozhodla napsat také knihu, kterou jsem si přečetla a rozhodla se některé techniky vyzkoušet. Jednou z technik je technika odbourání stresu, kterou autorka doporučuje využívat před každou zátěžovou situací, a to tak, aby člověk promlouval sám k sobě a pokusil se navodit stav bezpečí v jeho mysli. Autorka v textu vyjmenovala velké množství rčení, které člověk může využít. Já si vymyslela své a do deníku jej zaznamenala následovně: *„Ať se stane, co se stane, ty to zvládneš. Jsi přece silná holka a vše, co ti osud připravil, jsi s přehledem zvládla, takže toto tě nedokáže rozhodit, maximálně posunout. Každý pocit tak, jak rychle přišel, tak rychle odezní.“* (D33ch – kód připravenost na projev). Dále autorka knihy upozornila na to, že lidé, kteří mají strach z veřejného vystupování, mají tendenci vytvářet si různé katastrofické scénáře, které se mohou během jejich projevu stát. I to je můj případ. V deníku jsem například popisovala tento druh strachu: *„Bojím se toho, že se zakotám, okolí mi nebude rozumět a bude si myslet, že jsem pro praktický život úplně nepoužitelná. Taky si pomyslí, jak můžu pracovat jako sociální pedagog, když ani neumím mluvit.“* (D33f – kód strach z toho, že řeknu něco špatně). Autorka doporučuje tyto scénáře nahradit pozitivní scénérií, kterou si člověk ve své mysli představí. Do deníku jsem zaznamenala svou pozitivní scénérii takto: *„V mém případě to může být můj budoucí byt, děti, které jednou budu mít, cestování, místa, které v životě chci vidět, prostě vše, co mě dokáže pozitivně povzbudit.“* (D33j – kód připravenost na projev). Součástí knihy je osvojení si různých dechových cvičení pro uvolnění napětí před veřejným projevem. Konkrétně autorka popisovala dvě techniky, mně se více líbila druhá popsaná, kterou je třeba zpočátku aplikovat každý den, později ideálně jednou týdně a využít ji vždy před veřejným projevem. Technika pomáhá především při uvolnění nervozity a pro získání větší jistoty (Esposito, 2014, s. 63, 64). Dále jsem se při četbě knihy zaměřila na zbavení se strachu, ve většině případů strachu smyšleného. Autorka uvádí, že strach zkresluje správné vnímání reality a uvádí několik případů tzv. kognitivních deformací, například tzv. přehnané zobecňování, kdy jednu negativní situaci ze svého života

spojenou s veřejným vystupováním považujeme za stěžejní a přehlízíme naopak situace, které se nám v životě povedly. Já sama jsem měla v deníku tendenci popisovat své negativní zkušenosti s veřejným vystupováním a pozitivními jsem se nezabývala. S tímto souvisí také deformace nazvaná jako popírání kladů, kdy má člověk tendenci přehlížet své kladné stránky a poukazovat na ty záporné, což již jsem popsala v jiném narativním vyprávění. Velmi časté je také tzv. čtení myšlenek, kdy si často představujeme, že nás druzí lidi hodnotí negativně, ale nemáme to nijak podložené či vztahovačnou, kdy veškeré negativní reakce ze svého okolí vztahujete na sebe, na svůj veřejný projev, a to opět nepodložené.

4.5.6 Druhý cyklus akčního výzkumu (3. fáze AKCE)

Prověření vytvořené teorie proběhlo již při mém příchodu na TK Fides v druhé polovině měsíce dubna roku 2019. Po cestě na místo jsem zkoušela dechové cvičení, které jsem doposud trénovala každý den. V deníku jsem situaci okomentovala následovně: „*Cesta probíhala také fajn, zpívala jsem, smáli jsme se, prostě pohoda. Cítila jsem klid. Jako kdybychom jeli někam na výlet. Čím víc jsme se blížili Bílé Vodě, tím začala nervozita stoupat. Najednou bylo do cíle 30, minut, 15 minut a najednou jsem viděla ceduli Bílá Voda. Cítila jsem se hrozně malinká a bylo mi úzko. Budu týden pryč, pryč od všeho, co mám ráda. Prostě pryč. Bála jsem se, že se nebudu mít kam vrátit, ale vím, že tyto strachy byly zcela zbytečné.*“ (D35e – kód strach ze změny).

Další situace, ve které jsem svou teorii uplatnila, nastala při prezentaci v rámci předmětu Seminář k diplomové práci, která probíhala dne 2. 5. 2019. Přípravu na prezentaci jsem v deníku ohodnotila takto: „*Moc jsem prezentaci neřešila, vyučující říkal, že má být velmi stručná a krátká, maximálně 3 minuty, proto jsem ani nebyla nervózní, což je u mne docela nové.*“ (D42a – kód připravenost na projev) a „*Možná to bylo tím, že byla tak krátká, možná taky tím, že už se tak moc nebojím.*“ (D42c – kód ochota mluvit).

Další situace, ve které došlo k uplatnění vytvořené teorie, nastala během vzdělávacího kurzu, kterého jsem se zúčastnila v rámci mého zaměstnání. Kurz se konal dne 9. 6. 2019. Chod kurzu jsem do deníku zaznamenala následovně: „*Měly jsme za úkol v rámci skupiny předvést jednu vybranou kazuistiku a zkusit si na ni vypracovat individuální plán. Nikdo ze skupiny se neangažoval a nechtěl předvést svůj příběh. Mně se také nechtělo, stále mám mírný strach z mluvení a nechávám slovo zkušenějším či odvážnějším. Tady se ale nikdo takový nenašel. Protože již mlčení bylo trapné, o slovo se přihlásila kolegyně. Ta mě poprosila, zda bych její příběh nedoplnila, protože kazuistiku dané klientky také znám. Já souhlasila.*“ (D45a –

kód neochota mluvit). V této situaci jsem byla nucena se do situace vložit nedobrovolně, ale nakonec jsem byla ráda a příležitosti naplno využila. Následně jsem před celou skupinou shrnula informace, na které naše pracovní skupinka přišla a do deníku se o tom zmínila následovně: *„Když naši skupinu rektorka oslovila, kolegyně se o slovo nepřihlásila. Proto jsem začala individuální plán naší skupiny odpřednášet já.“* (D45b – kód ochota mluvit). Byla jsem sice nervózní, ale nervozita mě nelimitovala.

Vytvořenou teorii jsem uplatnila také během přijímacích pohovorů v rámci mého zaměstnání, kdy jsem byla vedoucí pověřena tím, abych přijímací pohovory vedla. Tato událost se udála dne 10. 6. 2019. V deníku jsem situaci vysvětlila následovně: *„Měla jsem za to, že přijímací pohovor povede naše vedoucí. Ona mi ale z ničeho nic řekla, že to dělat nebude a že pohovory povedu já. Nebyla jsem vůbec připravena a snažila jsem se z toho vybruslit. Ptala jsem se kolegyně, zda by se toho nechtěly ujmout ony, ale ani jedna nechtěla. Říkala jsem vedoucí, že by pohovory měla vést ona, přece jen je vedoucí, ale nechtěla. Takže jsem zbývala jen já. Byla jsem nervózní, pročítala jsem si otázky a zároveň životopisy, ale cítila jsem, že se tomu jen tak nevyhnu.“* (D46a – kód nepřipravenost na projev). Jednalo se o situaci, kdy nervozita pramenila spíše z nepřipravenosti, ne ze samotného projevu.

4.5.7 Druhý cyklus akčního výzkumu (4. fáze POZOROVÁNÍ)

Zde popíšu a zhodnotím, jak bylo uplatnění teorie úspěšné, a to ve všech situacích popsaných v předchozí fázi.

Uvědomění si toho, že můj strach je iracionální a aplikace dechového cvičení mi pomohla při následném představování se klientům, kdy jsem samu sebe okomentovala následovně: *„Při projevu jsem byla úplně klidná, mluvila jsem klidným hlasem a snažila jsem se neříkat nic, čemu by klienti nerozuměli. Neklepal se mi hlas, což považuji za úspěch.“* (D35k – kód ochota mluvit).

V případě mé prezentace před spolužáky jsem již prožívala svůj strach intenzivněji, ale i přesto jsem situaci zvládla. Opět jsem vyzkoušela dechové cvičení a přeměnu negativních pocitů v pozitivní a snažila se racionálně vysvětlit, a tím odbourat svůj strach. *„Musela jsem se vydýchat a vyzkoušela jsem techniky, které jsem vyčetla v knížce, ale moc nepomáhaly.“* (D42d – kód připravenost na projev), *„Prvních pár slidů v prezentaci jsem přednesla v pohodě, ale postupně jsem cítila, že se mi klepou kolena a chtěla jsem mít prezentaci co nejdříve za sebou.“* (D42e – kód strach z toho, že řeknu něco špatně), *„...i přes nervozitu během prezentace považuji za úspěch to, že jsem nebyla týden dopředu nervózní, ale pociťovala jsem pouze mírnou zdravou nervozitu, která mě v ničem nelimitovala.“* (D42f – kód

ochota mluvit) a „Úplně spokojená ale nejsem. Prezentační jsem brala jako nucené zlo a ani trochu si ji neužívala a myslím, že to bylo na mém projevu vidět.“ (D42h – kód neochota mluvit). Nervózní jsem byla především z toho, že jsem svou prezentaci přednášela před osobou, kterou považuji za autoritativní a před lidmi, na jejichž názoru mi záleží. I přesto jsem situaci zvládla.

V případě vzdělávacího kurzu jsem se dostala do situace, kdy nebyl dostatek času na to, abych bezprostředně před projevem uplatnila vybrané techniky, ale i přesto jsem, dle mého názoru, situaci zvládla. „Nestačila jsem se na projev ani připravit, ale zároveň jsem si ani nestihla vymyslet různé katastrofické scénáře, které by se mohly stát. Byla jsem tedy celkem klidná, netřepal se mi hlas, ale trochu jsem se bála, že mi ostatní nebudou rozumět.“ (D45c – kód nepřipravenost na projev). Zpočátku jsem byla rozpačitá, že jsem se takto nedobrovolně nechala do dané situace dostat, ale nakonec jsem byla za příležitost ráda.

Nakonec v případě vedení přijímacích pohovorů jsem byla nervózní před započítím pohovoru, ale během samotných pohovorů již nikoliv. V deníku jsem své pocity ventilovala následovně: „Každopádně jsem použila několik technik pro zvládnutí trémy, a to vydýchání se před příchodem prvního adepta, který nakonec nedorazil, dále pak přeměna negativních myšlenek v pozitivní, kdy jsem si říkala, že to nemusí skončit ostudou, ale naopak jakýmsi zadostiučiněním, že jsem schopna něco zvládnout sama a přitom je to tak důležitá věc, jako přijetí nového člena do týmu.“ (D46b – kód připravenost na projev) a „Během pohovoru jsem byla klidná, neklepal se mi hlas, bylo mi myslím i dobře rozumět, takže za mě tuto mou zkušenost považuji za úspěch.“ (D46c – kód ochota mluvit).

4.5.8 Shrnutí práce ve dvou cyklech akčního výzkumu

Tato oblast byla jednou z nejnáročnějších. Věděla jsem totiž, že je pro mne velmi důležitá. Chci být v profesním životě úspěšná a k tomu neodmyslitelně patří i veřejné vystupování. Nejen z tohoto důvodu jsem se rozhodla svému problému intenzivně věnovat. Nemohla jsem očekávat zářivé výsledky hned, ty se dle očekávání nedostavily, ale posun jsem zaznamenala. V komunikaci s větším množstvím lidí jsem již více otevřená a nebojím se, že každá věc, kterou řeknu, bude špatně. Stále mám lehce sevřený žaludek a snažím se zpočátku spíše pozorovat, ale už se vnitřně nehroučím v případech, kdy je na místě, abych se vyjádřila. Velmi mi pomohlo to, když jsem zjistila, že nejsem jediná, kdo podobným problémem trpí. Toto jsem zjistila nejen díky knize Jak překonat strach z veřejného vyprávění, ale také jsem se více začala zaměřovat na to, jak své veřejné vystupování hodnotí druzí lidé a zjistila jsem, že je jen opravdu málo lidí, kteří by si veřejných projevů užívali. Nikdy jsem

se na podobnou věc nezaměřovala a pomohlo mi to zjistit, že možná i já mohu na druhé lidi působit tak, že mi veřejné vystupování nedělá problém, ale přitom realita je někde zcela jinde. Víím, že na světě je spousta dalších lidí s daleko horšími projevy svého strachu, které jim nedovolí ani vystoupit před druhé lidi.

Snažila jsem se také zjistit, z čeho můj strach pramení. K tomuto uvědomění mi také pomohla otázka položena autorkou v knize Jak překonat strach z veřejného vystoupení. Autorka zde klade otázku, kdy strach začal a jak se nadále vyvíjel. Zcela jistě víím, že tato oblast souvisí s mou nízkou sebedůvěrou a teď, když jsem začala více věřit ve své schopnosti a dobré vlastnosti, se snížila i míra mé úzkosti spojené s veřejným vystupováním. Ne vždy tomu tak bylo. V minulosti jsem se nechávala přehnaně unášet negativními zážitky, které jsem měla spojené s veřejným vystupováním. Jedna taková událost nastala během mého studia na střední škole. Do deníku jsem následně uvedla tuto odpověď: „*Myslím, že to bylo na střední škole v hodinách hudební výchovy, kdy jsme měli za úkol veřejně zpívat a hrát na hudební nástroj.*“ (D33b – kód neochota mluvit) a „*Od té doby jsem zažila několik veřejných prezentací a musím říct, že strach se postupně stupňoval, situace, jaká nastala při hodině hudební výchovy, se již neopakovala.*“ (D33c – kód neochota mluvit). Tuto událost jsem v deníku zmiňovala ještě jednou. Tehdy jsem situaci okomentovala následovně: „*Byla jsem strašně nervózní. Musela jsem hrát a zpívat před spolužáky. Začala jsem. Po pár tónech jsem se zasekla, zmáčkla jsem špatnou klávesu. Poté jsem to zkusila znovu a opět stejný problém. Rozplakala jsem se a aktivitu jsem nedokončila. Styděla jsem se, nevěděla jsem, proč brečím.*“ (D20m – kód neochota mluvit). Tuto událost jsem komentovala v souvislosti s účastí na konferenci, kdy jsem obdivovala přednášející, a to jakým způsobem komunikují. Trochu jsem jim záviděla a chtěla vystupovat podobně jako oni.

Vím, že cesta za perfektním veřejným vystupováním je ještě daleká a trnitá, ale dokázala jsem si osvojit základní postupy, jak svůj strach zmírnit. Dle mého názoru je posun, kterého jsem dosáhla, shodný s tím, že jsem tématu věnovala jen několik měsíců. Kdybych se problému chtěla věnovat intenzivněji a více do hloubky, mohla bych využít služeb psychoterapeuta, kouče, nebo absolvovat různé kurzy zaměřené na podobné téma. Myslím si však, že v mém případě mi cesta samostudiem a aplikací nových přístupů do praxe stačí.

5 Akční výzkum v praxi učitelů 1. stupně ZŠ

Hana Cisovská, Alena Seberová, Žaneta Šimlová

■ Anotace

Cílem kapitoly je popsat jednotlivé fáze realizace a vybrané výsledky čtyř případů participativních akčních výzkumů, na kterých se autorsky podíleli učitelé primárního vzdělávání spolu s akademiky a studenty oborů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Sociální pedagogika. Důvodem zvolené výzkumné strategie je podpořit učitele v praxi ve využívání akčního výzkumu jako účinného prostředku pro řešení aktuálních závažných problémů současné pedagogické reality a najít možnosti jeho realizace v praxi škol. Řešenou problematikou je nespolupracující chování žáků ve třídách zapojených učitelů. Hlavní výzkumná otázka učitelů zní: *Jaké výchovně vzdělávací strategie vedou k posílení spolupracujícího chování mých žáků ve výuce?* Obsah kapitoly tvoří popis doposud realizovaných fází akčního výzkumu počínaje detekováním problému, přes diagnostiku, hledání a zavádění intervenčních strategií. Pro účely sběru dat byly použity metody zúčastněného pozorování, polostrukturovaných hloubkových rozhovorů, focus group a deník výzkumníka. Učitelé v rámci diagnostické fáze šetření dále využili sociometrický dotazník, standardizovanou dotazníkovou techniku Kvalita školního života žáků primárního vzdělávání C. Leonarda a kategoriální systém FIAS. Učitelé v této fázi výzkumu, na základě analýzy sebraných dat, pojmenovali konkrétní typ nespolupracujícího chování žáků ve vlastní třídě, jedná se o kategorie rušivého chování, učitelé pojmenované jako nesoustředěnost, drzost, fyzická a verbální agrese a předvádění se. Učitelé naplánovali další kroky zavádění strategií a hledání způsobů jejich ověřování. Záměrem autorů kapitoly je rovněž popsat specifické situace a uzlové body, jež při realizaci nastaly. Vytváří se tím prostor k pojmenování jistých krizových míst a limitů přípravy a realizace participativních akčních výzkumů, a to včetně možností v praxi naplňovat jejich principy a záměry.

■ Klíčová slova

nespolupracující chování, rušivé chování, žák, učitel, výchovně-vzdělávací strategie

■ Annotation

The aim of this chapter is to describe the individual phases and selected results of four cases of participatory action research, carried out by primary school teachers together with academics and students of Primary School Pedagogy and Social

Pedagogy. The reason for selecting the research strategies is to encourage practitioners in using action research as an efficient instrument for solving current serious issues in contemporary teaching reality, and to find ways of its implementation in a school setting. The text addresses the issue of uncooperative pupils in the classrooms of the participating teachers. The main research question is: *Which educational and teaching strategies lead to reinforcing cooperative pupil behaviour in my classroom?* The chapter contains a description of the phases of action research carried out to date, from problem detection and diagnostics to finding and implementing intervention strategies. The data collection methods involved participant observation, semi-structured in-depth interviews, a focus group and a researcher's journal. Within the diagnostic phase of the research, the teachers also made use of a sociometric questionnaire, the standardized *Quality of Life in School* questionnaire by C. Leonard and the FIAS classification system. In this phase of the research, based on the analysis of collected data, the teachers identified concrete types of uncooperative pupil behaviour in their classrooms – the categories of disruptive behaviour (the teachers called it 'lack of concentration'), impudence, physical and verbal aggression, and showing off. The teachers planned other steps for implementing strategies and finding possibilities for their verification. The goal of the authors of this chapter was also to describe some specific situations and nodal points that had emerged during the research. These create space for specifying certain critical points and limits in the preparation and conduct of participatory action research, including the possibilities of meeting its principles and aims in educational practice.

■ Key words

uncooperative behaviour, disruptive behaviour, pupil, teacher, education and teaching strategies

Úvod

V této kapitole jsou popsány čtyři případy probíhajícího participačního akčního výzkumu zabývajícího se problematikou nespolupracujícího chování žáků na 1. stupni ZŠ. Teoretickými východisky této problematiky se staly teorie opírající se o behaviorální a individuální psychologii. Významnou se pro tým akčního výzkumu stala Teorie rušivého chování R. Dreikurse, která se zabývá hledáním příčin nespolupracujícího chování žáků ve třídě. Hlavní výzkumnou otázkou je: Jaké výchovně-vzdělávací strategie vedou k posílení spolupracujícího chování žáků ve školní třídě?

Tato zpráva se věnuje průběžným výsledkům z akčního výzkumu a odpovídá pouze na jednu z vedlejších výzkumných otázek: Jaké konkrétní projevy nespolupracujícího chování reflektují učitelé u svých žáků? Případy, uvedené v této kapitole, se věnují popisu sledované třídy, analýzám a interpretacím získaných dat prostřednictvím metod zúčastněného pozorování, sociometrického šetření, dotazníku Kvality školního života na 1. st. ZŠ a Kategoriálního systému FIAS. V jednotlivých případech jsou také uvedeny konkrétní výzkumné aktivity realizovaného výzkumného plánu.

5.1 Výzkumný problém

Specifickým rysem tohoto výzkumného projektu byla volba výzkumného tématu, tedy jeho problematiky nespolupracujícího chování žáků, která předcházela sestavení týmu akčního výzkumu. Výběr tématu byl výstupem dlouhodobé reflexe pedagogické praxe tvůrců projektu. Záměrem projektu akčního výzkumu se stala podpora učitelů (studentů pedagogických oborů) v roli učitel-výzkumník a jejich výzkumných aktivit směrem k žákům za účelem podpory spolupracujícího vztahu učitel-žák a žák-žák v současné škole. Zejména samo téma bylo motivací učitelů pro vstup do týmu akčního výzkumu.

5.1.1 Nespolupracující chování žáků – definování klíčových konceptů

Co je to nespolupracující chování? Jak se projevuje nespolupracující žák? Odpovědi na tyto otázky tým hledal napříč obory pedagogika, psychologie a sociologie. Z reflexe odborné literatury vyplývá, že přístup k tomuto pojmu není jednotný. Běžně se mimo uvedený pojem setkáváme zejména s výrazy nežádoucí chování, nesprávné chování, provokující chování, problémové chování, rušivé chování či neukázněné chování (Bendl, 2011). V českém prostředí hojně používaný pojem kázeň Bendl (2011, s. 35) definuje jako „*vědomé dodržování zadaných norem*“. Nekázní pak rozumí drzost, vulgárnost či jiné projevy nespolupracujícího chování. Za účelem vymezení nespolupracujícího chování žáků, které je předmětem našeho výzkumného záměru, je nezbytné ujasnit si pojetí chování spolupracujícího, které Cangelosi (1994, s. 289) označuje jako „*snahu žáka spolupracovat a řídit se pokyny učitele během vymezeného nebo přechodového období*“. Nespolupracující chování může mít podobu jak rušivého, tak podobu nerušivého chování. **Rušivé chování** je typem nespolupracujícího chování, které „*jiným žákům brání v jejich snaze věnovat se žádoucí činnosti, nebo je k nespolupracujícímu chování povzbuzuje*“. Jako příklady rušivého nespolupracujícího chování Cangelosi uvádí rušivé mluvení, skákání do

řeči, nezdvořilost, neuklizení si po sobě, vandalismus, násilné jednání vůči spolužákům, násilné chování vůči učitelům. **Nerušivé nespolutracující chování** je typem chování, kdy žák zasahuje pouze do svého učení. Nerušivé nespolutracující chování se projevuje jako toulání mysli a denní snění, odmítání žáka podílet se na studijní činnosti ve třídě, neplnění domácích úkolů, zapomínání pomůcek, pozdní příchody, podvádění při písemném zkoušení či testech (Cangelosi, 1994, in: Cisovská, Seberová, Šimlová, 2018).

V pedagogické praxi se v souvislosti s těmito projevy chování užívá, podle našeho názoru, nekorektní „nálepkující“ označení, problémový žák. I v tomto případě je teorie nejednotná. Výzkumný tým se přiklání k vymezení autorů Auger a Boucharlat (2005), kteří za problémového žáka označují takového žáka, který: a) vyrušuje při hodině, b) odmítá pracovat. Žák, který vyrušuje při hodině, je podle jejich mínění typem žáka, který je buď neklidný, nebo konfliktní, provokující či agresivní. Žák, který odmítá pracovat, je pak žákem, který se projevuje pasivním způsobem a odmítá pracovat. Autoři popisují projevy, které jsou totožné s projevy nespolutracujícího chování. Problémové chování je podle Fontany (2003) problémovým proto, protože se tak jeví učitelí.

5.1.2 Nespolutracující chování žáků – teoretický kontext

Přístupy k práci s žáky s projevy nespolutracujícího chování můžeme podle autorů Bendl (2011), Cangelosi (1994) a Auger a Boucharlat (2005) hledat v behaviorální psychologii, která předpokládá, že veškeré chování je naučené a že vhodnější chování může být nacvičeno zpevnováním (Bendl, 2004). Tyto teorie daly základ pro vznik metod, které se používají při „vedení žáků k odstranění vzorců nespolutracujícího chování a jejich nahrazení vzorci chování spolutracujícího“ (Bendl, 2011, s. 101). K nejčastějším metodám patří kladné zpevnění, trest a negativní zpevnění (odměna odnětím trestu) spolu s pravidly modifikace chování (Cangelosi, 1994). Přínosnou se pro účely akčního výzkumu stala *Teorie rušivého chování žáků* Rudolfa Dreikurse vycházející z individuální psychologie. Jeho klasifikační soustava nesprávného chování se opírá o analýzu příčin vyrušování žáků. Dreikurs vycházel z myšlenky, že chceme-li děti vést ke kázní, musíme jejich chování nejprve porozumět. „*Za projevy špatného chování dětí je podle Dreikurse třeba vidět cíl, kterého chtějí svým chováním dosáhnout*“ (Bendl, 2011, s. 81). Dreikurs vytvořil, rozčleněním špatného chování dětí, čtyři základní skupiny tzv. cíle: **1. pozornost** – dítě se chybně domnívá, že někam patří pouze tehdy, když si ho někdo všimá nebo mu někdo slouží, **2. moc** – dítě se chybně domnívá, že někam patří pouze tehdy, když poroučí, **3. msta** – dítě se chybně domnívá, že někam patří, když někomu

ublíží, **4. předvádění neschopnosti** – dítě se chybně domnívá, že někam patří, když přesvědčí ostatní, že od něho nemají nic očekávat („jsem neschopný a bezmocný“). Uvedené cíle nevhodného chování mohou děti sledovat buď aktivně (cíl 1.-3.) nebo pasivně (cíl 4.). Ve fázi sběru dat byly z této teorie ve výzkumu použity postupy, kterými lze rozpoznat důvody nevhodného chování žáků, a to a) sledování vlastních reakcí na nevhodné chování žáků a b) sledování reakcí dítěte na pokusy o usměrnění. Více o této realizaci zmíněných postupů v kapitole *Metody sběru a analýzy dat*.

5.2 Design a metodologie výzkumu

5.2.1 Zvolená výzkumná strategie – participační akční výzkum

Zvolenou výzkumnou strategií se stal participační akční výzkum, jehož cílem je produkovat znalosti a akci přímo uplatnitelné pro všechny aktéry, spoluúčastníky sociálních situací v daných oblastech praxe, a to prostřednictvím konstruování jejich vlastních znalostí. Klíčovým cílem bylo plnohodnotně zapojit všechny účastníky výzkumného týmu (akademiky, učitelky 1. stupně ZŠ, studentky) do všech fází výzkumného procesu, jak tvrdí McLaughlin, Hawkins, McIntyre (2004), a změnit tím tradiční role a vazby mezi výzkumníky – akademiky a zkoumanými osobami. Z pohledu zvolených metod jde o smíšenou výzkumnou strategii. Od participačního akčního výzkumu si tým slibuje také pevnější propojení teorie a praxe a uměnění propasti mezi akademickým prostředím a pedagogickou praxí. „Participační (kooperativní) akční výzkum vyžaduje od týmu dovednosti v oblasti sociální (vzájemná pomoc a porozumění, umění naslouchat druhým, empatii...). Předpokládá vzájemný respekt a podporu, zajišťuje členům týmu větší jistotu a profesionalitu. Konstruktivní kritika umožňuje členům týmu nacházet efektivnější řešení, hlubší porozumění a plodnější diskuzi. Vytvářejí se pozitivní vztahy mezi administrátory, učiteli a dalšími partnery...“ (Bendl, 2011, s. 61–63).

5.2.2 Výzkumné otázky

Tým zvolil hlavní výzkumnou otázku a několik vedlejších výzkumných otázek. Hlavní výzkumná otázka zní: **Jaké výchovně-vzdělávací strategie vedou k posílení spolupracujícího chování žáků ve školní třídě?**

Vedlejší výzkumné otázky jsou:

VVO 1 Jaké konkrétní projevy nespolupracujícího chování reflektují učitelé u svých žáků?

- VVO 2 Jaké dopady má nespolutracující chování žáků na výuku ve třídě pohledem učitele?
- VVO 3 Jaké příčiny přisuzují učitelé nespolutracujícímu chování svých žáků?
- VVO 4 Jaké strategie doposud využívali pro řešení nespolutracujícího chování a s jakým výsledkem?
- VVO 5 Jaké strategie učitelé využívají jako preventivní pro předcházení nespolutracujícího chování a posílení spolutracujícího chování?
- VVO 6 Které z nabízených výchovně-vzdělávacích strategií (VVS) učitelé preferují k řešení nespolutracujícího chování a proč?

5.2.3 Výzkumný tým

Výzkumný tým byl tvořen výzkumníky akademiky, výzkumníky učitelí, pomocnými vědeckými silami. Tvoří jej čtyři učitelky na 1. stupni ZŠ s různou délkou praxe (od 3 do 17 let). Tři z nich si doplňují kvalifikaci studiem oboru Učitelství 1. stupně ZŠ. Dalšími členy týmu jsou tři akademické pracovnice, působící na PdF Ostravské univerzity na Katedře primární a preprimární pedagogiky a Katedře sociální pedagogiky. Tým doplňují čtyři studentky oborů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a oboru Sociální pedagogika, které se staly pomocnými vědeckými silami týmu. Ke spolupráci byla pozvaná odbornice z praxe, která se ujala vedení odborného workshopu, hospitací a mentorské práce.

5.2.4 Harmonogram výzkumných aktivit

Učitelky vstoupily do výzkumu v červnu 2018. Počáteční aktivity akčního výzkumu byly zaměřeny na reflexi nespolutracujícího chování žáků ve třídě. Fáze reflexe a identifikace problému, zahrnující uchopení individuálních výzkumných témat v kontextu nespolutracujícího chování žáků, se ukázala být velmi náročným krokem, který zasahoval do dalších fází výzkumu. K pojmenování konkrétního typu nespolutracujícího chování žáků ve třídě dopomohlo nashromáždění velkého množství dat a informací, které započalo v říjnu 2018. Celý školní rok 2018/2019 se učitelky věnovaly sběru dat a informací ve svých třídách, stejně tak jejich analýze a interpretaci, při které zastávali významnou roli i studenti v rolích pomocné vědecké síly. Školní rok učitelky zakončily účastí na workshopu **Podpora spolupráce ve školní třídě** zkušené lektorky Mgr. Evy Fichnové zaměřeného na konkrétní metody a techniky práce s třídou na podporu spolupráce mezi žáky a učitelem a mezi žáky navzájem. Na workshopu měly účastnice možnost diskutovat nad některými projevy nespolutracujícího chování žáků ve třídě a hledat společně jejich řešení. Spolupráce s lektorkou pokračovala od října 2019 ve formě účasti učitelek

na hospitačních výuky ve škole, kde paní Fichnová působí. Součástí hospitací byl i následný rozbor sledovaného vyučování. Učitelky hodnotily tuto zkušenost velmi pozitivně a souhlasily s hospitacemi lektorky Evy Fichnové v jejich vlastních třídách. V roli mentorky pak od října 2019 paní Fichnová poskytovala učitelům odbornou zpětnou vazbu.

Od června do září 2019, kdy stále probíhala fáze analýzy a interpretace dat, učitelky pracovaly s odbornou literaturou věnující se jejich zvolené problémové oblasti chování žáka/žáků a hledaly vhodné strategie ve vztahu k sobě, k žákovi a k výuce, které by ovlivnily nespolutracující chování žáka/žáků ve třídě. Září 2019 bylo zahájeno setkáním zaměřeným na sdílení nalezených strategií. K fázi akce – zavádění nalezených strategií do praxe, přistoupily učitelky Lenka a Marie, tedy učitelky působící na malotřídních školách. Jana a Pavla, z důvodu organizačních změn na školách, které se dotkly výměny ročníků, musely svůj akční výzkum, započatý v konkrétních třídách, ukončit před fází akce a začít zcela nový výzkum ve svých současných kmenových třídách. V akčním výzkumu tedy ve školním roce 2019/2020 Lenka a Marie realizují fázi akce, reflexe a modifikace změn a Jana s Pavlou započaly zkrácenou verzi akčního výzkumu od fáze reflexe a identifikace problému.

5.2.5 Metody sběru a analýzy dat

Učitelky-výzkumnice ve svých třídách prováděly zápis ze **zúčastněného pozorování**. Pro písemný záznam situací s projevy nespolutracujícího chování žáků byl použit nástroj vycházející z Teorie rušivého chování Rudolfa Dreikurse zahrnující a) popis nespolutracujícího chování žáka v konkrétní situaci bez vlastní interpretace ve struktuře: čas situace (kdy), místo situace (kde), předmět situace (co se dělo), b) popis vlastních pocitů, emocí, stavů, myšlenek, c) popis vlastního pokusu o usměrnění žáka, d) popis žákovy reakce na usměrnění. Situace byly zaznamenávány po dobu minimálně tří měsíců, a to od října do února 2018. Časový interval sběru se přizpůsoboval potřebám jednotlivých učitelek. Analýza dat poté probíhala metodou kódování. Velmi cenným se při analýze ukázal nástroj navržený doc. Alenou Seberovou, v němž učitelky zaznamenané rušivé situace označovaly kódy A, B, C, přičemž kód A představoval málo významné situace, kód B středně významné situace a kód C silně významné situace. Každý z uvedených kódů se pak členil na situace, které podle vlastního mínění učitelky umí řešit a na situace, které se jí řešit nedaří. Výsledky z této analýzy sloužily zejména k upřesnění individuálních výzkumných témat jednotlivých tříd.

V samotných třídách pak učitelky, ve spolupráci se studenty, pracovaly s dalšími metodami sběru dat, **sociometrií** a **dotazníkem**. Autorkou Hrabalova **sociometrického-ratingového dotazníku** se stala pomocná vědecká síla výzkumného týmu Petra Jurošková, studentka 3. ročníku oboru Sociální pedagogika. Tento dotazník obsahoval 8 položek mapujících vzájemné vztahy ve školní třídě. Získáním značného množství přehledných a ucelených dat bylo možné odhalit potřeby třídy a zacílit tak další kroky výzkumu na hledání vhodných výchovně-vzdělávacích strategií podporujících spolupracující chování členů školní třídy. Další uplatněnou metodou sběru dat byl standardizovaný **dotazník Kvality školního života žáků 1. stupně ZŠ**. Tento nástroj vyvinuli a testovali odborníci Ainley & Bourke (1992), modifikaci pro potřeby žáků mladšího školního věku pak provedl Leonard (2002), pro české prostředí upravily Göbelová, & Seberová (Göbelová, 2014). Dotazník obsahuje 40 položek a je rozpracován do pěti specifických oblastí: sociální integrace, vnímání zážitku z učení, budoucí příležitosti, školní úspěchy a spokojenost ve vztahu mezi žákem a třídním učitelem. Žáci se vyjadřovali k jednotlivým tvrzením na škále souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím a nesouhlasím. Dotazníky byly s dětmi vyplňovány v rámci individuálních rozhovorů, které prováděly pomocné vědecké síly týmu. Metodou, kterou je nutno zmínit, je **deník výzkumníka**, který byl zaveden od září 2019. Tento deník má učitelkám pomoci zaznamenat průběh fáze akce, která je postavena na zavádění strategií podporujících spolupracující chování žáků ve třídě a současně mapovat průběh dalších fází akčního výzkumu, které učitelky v kontextu problému budou realizovat. V neposlední řadě byl, v jednom případě, na žádost učitelky, použit Flandersův kategoriální systém tzv. FIAS, jehož cílem bylo zaznamenat probíhající komunikaci mezi učitelkou a žáky.

5.3 Příklad Lenky a její třídy

Paní učitelka Lenka (37 let) působí na malotřídní škole v Moravskoslezském kraji od roku 2003, kde zastávala pozice ekonomky, asistentky pedagoga a učitelky. Titul Ing. získala v oboru Ekonomie a management. Po 10letém působení na pozici ekonom příspěvkové organizace na zmíněné škole, využila příležitost nastoupit na pozici asistentky pedagoga a učitelky pro 1. stupeň základní školy. Tato zkušenost s učitelskou profesí byla pro ni hybnou silou k zahájení studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Její pedagogická praxe na této malotřídní vesnické škole probíhá již 7. rokem. Lenka se průběžně vzdělává prostřednictvím kurzů DVPP.

Získala certifikát uživatelských ICT znalostí a dovedností, absolvovala vzdělávací program Škola – ekonomika, Angličtina pro školáky – cyklus 4 seminářů, Revoluce ve výuce cizího jazyka – Anglická gramatika hrou, Základní metodika výuky angličtiny pro nejmenší děti, Certifikát ICT znalostí a dovedností – Grafika a digitální fotografie, Účast v projektu – Zlepšení podmínek výuky Základní školy Strahovice, Osvědčení – Práce s interaktivní tabulí, Osvědčení o absolvování kurzu „Asistent integrovaných žáků ve školách“, akreditovaného MŠMT.

Škola, v níž Lenka působí, se nachází v příhraniční oblasti a její součástí je základní škola, mateřská škola, školní družina a školní jídelna. Školu navštěvují žáci pěti postupných ročníků, kteří jsou rozděleni do tří kmenových tříd, z nichž ve dvou jsou vždy spojeny dva postupné ročníky. Jedna třída je samostatná s jedním postupným ročníkem. Program školy se řídí myšlenkou J. A. Komenského „Ničemu se nesmíme učit pro školu, ale pro život“.

Sledovanou třídou je 4. ročník základní školy s 15 žáky, z nichž je 6 dívek a 9 chlapců. Lenka je třídní učitelkou této třídy, kterou vyučuje již druhým rokem. Současná 5. třída vstoupila do školního roku 2019/2020 s 16 žáky, z toho je 6 dívek a 10 chlapců. Do třídy přibyl chlapec romského etnika, kterého kolektiv přijal velmi dobře. Sám se příliš neprojevuje a nezapojuje do aktivit třídy, jeho docházka je slabá, stejně jako školní výsledky. Lenka přebírala zmíněný 4. ročník s nálepkou třídy, která nemá „dobrou pověst“: „*kolegyně upozorňovaly na nespolupracující chování žáků ve třídě*“ a „*velké individuality*“. Lenka třídu vidí jako poměrně pestrou co do intelektu, chování i motivace k učení. V průběhu školního roku 2018/2019 se složení třídy nezměnilo, ve třídě se nacházeli 2 inkludovaní žáci, jejichž výuka probíhala dle IVP⁷. Jeden ze zmiňovaných žáků byl diagnostikován na specifické poruchy učení v oblasti dysgrafie, dyslexie a dysortografie, druhý včetně specifických poruch učení pak na poruchu pozornosti ADHD⁸. Na konci školního roku bylo dalšímu žákovi doporučeno navštívit PPP⁹ pro podezření v oblasti dyslexie a dysgrafie. Vyšetření z PPP podezření Lenky potvrdilo. Lenka hodnotí spolupráci s rodiči žáků s SPU¹⁰ jako dobrou. Zájmy žáků ve třídě jsou cíleny na sport a hudbu, u některých žáků se však neprojevily žádné mimoškolní aktivity. Podle Lenky třída jako kolektiv nefunguje, třída je nesoudržná a dochází v ní k občasným roztržkám, „*působí nekamarádsky*“. Během školního roku 2019/2020 došlo ve třídě k pozitivním změnám. Lenka kladně hodnotí spolupráci mezi žáky a ustávající tendenci ke vzájemnému

7 Individuální vzdělávací plán

8 Porucha pozornosti s hyperaktivitou

9 Pedagogicko-psychologická poradna

10 Specifické poruchy učení

žalování. S žáky začala pracovat na jejich osobnostně-sociálním rozvoji prostřednictvím doplňujících vzdělávacích oborů (osobnostně-sociální výchova a dramatická výchova), které pozitivně působí na mezilidské vztahy ve třídě, zejména na přátelství a význam vzájemné pomoci.

5.3.1 Vstup do výzkumu a formulování výzkumné otázky

Motivací Lenky pro vstup do projektu akčního výzkumu byla příležitost naučit se pozorovat a diagnostikovat vlastní třídu, pracovat s žáky pod odborným vedením, seznámit se s novými výukovými strategiemi, propojit teorii s praxí ve škole a v neposlední řadě využít výzkumné aktivity a spolupráci s týmem k přípravě ke státním závěrečným zkouškám v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Téma nespokupracujícího chování žáků bylo pro Lenku aktuální: *„protože jsem se stala třídní učitelkou velice nesourodé skupiny, která nebyla ochotna spolupracovat. Myslím tím ve vztahu žák – žák. Tou hlavní motivací bylo pochopit, proč třída není schopna spolupráce. Neustále jsem řešila vykřikování, potyčky, ať slovní či tělesné. Nemělo smysl psát neustále poznámky. Na ty byli žáci zvyklí z předchozího ročníku. Proto jsem akční výzkum brala jako možnost pomoci své třídě v lepším a tolerantnějším chování k druhým. Hned na začátku našeho vzájemného vztahu jsme po společné dohodě zavedli pravidla třídy, nicméně se nedařilo eliminovat nekázeň žáků (vykřikování, nenaslouchání druhému, neochota pomáhat druhým). Z toho důvodu jsem zavedla celoroční motivační hru zaměřenou na spolupráci v rámci týmu s aspektem na respektu zavedených pravidel. Průběh spolupráce s výzkumným týmem Lenka vyhodnotila jako výborný, podpůrný v oblasti jejího profesního růstu: „měla jsem možnost konzultovat problémy své třídy s odborníky i s kolegyněmi, které řešily obdobné situace jako já. Získala jsem oporu v týmu, a tím nabyla větší jistoty v roli manažera třídy. Zjistila jsem, že pozorování je velice dobrou metodou pro diagnostikování třídy i jednotlivců. K tomu jsem potřebovala změnit strategie ve vedení třídy, abych vůbec měla dostatečný čas a prostor pro pozorování. Díky akčnímu výzkumu jsem mohla propojit teorii s praxí.“*

Akční výzkum ve třídě Lenky se řídil **výzkumnou otázkou: Jakými výchovně-vzdělávacími strategiemi lze podpořit spolupracující chování žáků 4./5. ročníku?**

5.3.2 Harmonogram výzkumných aktivit

Lenka, stejně jako další učitelky–výzkumnice, vstoupila do akčního výzkumu v červnu 2018. Jako náročná se pro Lenku ukázala 1. fáze akčního výzkumu – identifikace problému. K přesnému pojmenování a zacílení na konkrétní typ

nespolupracujícího chování bylo zapotřebí získat z praxe množství dat a informací o projevech žáků ve třídě. Od října 2018 do února 2019, kdy započala 2. a současně 3. fáze výzkumu, Lenka sbírala situace s projevy nespolutracujícího chování žáků prostřednictvím zúčastněného pozorování, které písemně zaznamenávala a následně kódovala (únor-březen 2019). Sběr dat byl ukončen v červnu 2019 metodami dotazníku Kvality školního života žáků 1. stupně ZŠ a sociometrie, které realizovaly a získaná data následně analyzovaly pomocné vědecké síly týmu Daniela Brantalová (autorka analýzy dotazníku Kvality školního života žáků na 1. stupni ZŠ), Petra Jurošková (autorka analýzy sociometrického šetření) a Olga Jaklová (autorka analýzy písemných záznamů získaných metodou zúčastněného pozorování). Období od konce června do začátku září 2019 bylo ze strany Lenky věnováno 3. fázi výzkumu, zejména interpretaci analyzovaných situací, studiu odborných zdrojů ke zjištěnému problému a hledání vhodných intervenčních strategií ve vztahu k sobě, k žákovi a k výuce, které sdílela se členy týmu na setkání v září 2019. Na podzim 2019 Lenka zahájila fázi akce, ve které začala aplikovat strategii kooperativního vyučování. Volba této strategie byla podmíněna dílčími informacemi získanými sběrem, analýzou a interpretací dat a zkušenostmi ze spolupráce s lektorkou Evou Fichnovou v kontextu realizovaného náslechu a hospitace.

5.3.3 Analýza a interpretace zjištěných dat

Jaké informace přinesly Lence o projevech nespolutracujícího chování žáků v její třídě metody zúčastněného pozorování, dotazníku a sociometrie? Při analýze a interpretaci se tým opíral o popis třídy, kde Lenka jako významné znaky nespolutracujícího chování svých žáků uvádí projevy nesoustředěnosti, nesamostatnosti při řešení úkolů, nízké míry odpovědnosti za úkoly, vykřikování, hlučnosti, skákání do řeči, nenaslouchání si, hravosti a výbuchů vzteku. Svě výzkumné téma Lenka pojmenovala jako **nesoustředěnost** – k uchopení problému došlo až po analýze záznamů rušivých situací. Výzkumný tým hledal v realizovaných metodách shody a podobnosti s výchozí charakteristikou třídy.

Metodou **zúčastněného pozorování** Lenka, ve sledovaném období, zaznamenala 9 situací s projevy rušivého chování, z nichž se 7 odehrálo ve výuce a 2 o přestávkách. Zaznamenané situace se odehrávaly v rozličných vyučovacích hodinách, můžeme tedy říci, že projevy nespolutracujících žáků nejsou vázány na konkrétní vyučovací předmět. Při analýze vyvstalo jako zajímavé hledisko časové, které ukázalo, že k nežádoucímu chování žáků dochází mezi 3. -6. vyučovací hodinou. Zaznamenané situace nespolutracujícího chování z výuky se nesly v duchu porušování stanovených pravidel třídy, problémů se soustředěním žáků při spojené

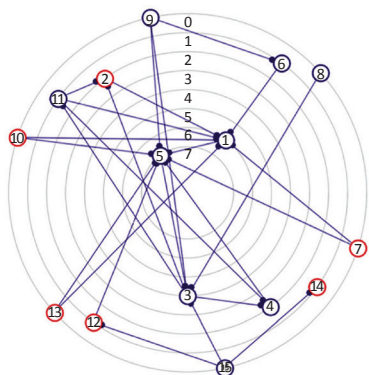
výuce hudební výchovy spolu s 5. ročníkem, vykřikování a bavení se ve vyučovací hodině, zmatku a diskuzí mezi žáky na začátku vyučovací hodiny, vzájemného fyzického ubližování, nesoustředěnosti a vyrušování. Nejvíce se v záznamech objevuje problém se **soustředěností, vyrušováním a bavením se žáků během výuky**, zejména v přechodových činnostech. Lenka své emoce v těchto situacích pojmenovává zejména jako zoufalost, podráždění, rozčilení, bezmoc. Při kódování se jako nejpočetnější ukázaly situace s kódem C1 – tedy významné situace, které umím řešit. Jednalo se o projevy vyrušování, nepozornost žáků a také fyzické ubližování. Kódem C2 – silně významné situace, které neumím řešit, označila situaci vyrušování, která vyústila v agresi a odmítnutí učitelce ze strany žákyně: „*žáci jsou ne-soustředění, neustále se otáčejí, štěbetají, (...), Třetí hodinu T. vybuchla. Nedařilo se jí vyřešit příklad a chytla záchvat vzteku. Rozčilovala se a křičela i na spolužáky*”. Kód A2 (málo významné, které neumím řešit) a B1 (středně významné, které umím řešit) paní učitelka nepřiradila k žádné ze zaznamenaných situací. Z hlediska doposud užívaných strategií k usměrnění nespolupracujícího chování žáků, zejména vyrušování, zafungovalo smluvené gesto zvednutí ruky, i když muselo být během vyučování několikrát opakováno. Lenka si proto kladla otázku, jestli je možné žáky nějakým způsobem efektivněji usměrnit. Dalšími strategiemi, které Lenka využívá, jsou domluva, vysvětlení a zprostředkování náhledu nad konfliktní situací žáků. Podle Lenky: „*ze zúčastněného pozorování lze vysledovat stále tytéž žáky. Čili se mi potvrdilo, tak jako jsem uváděla na začátku výzkumu, že situaci ve třídě narušují čtyři konkrétní žáci. Dva z nich se podařilo intervenčními metodami korigovat a získat jejich spolupráci. Další dva žáci se v mých záznamech objevují doposud (jedním z těchto žáků je chlapec s diagnostikovaným ADHD. Druhým je chlapec R., který chce na sebe upoutat pozornost. Bohužel jeho reakce nejsou adekvátní jeho věku a spolužáky to ve většině případů irituje...)*”

Samostatnou oblast tvoří situace spojené s konkrétním chlapcem této třídy, výše zmíněný R. Tento žák často vstupuje do konfliktu se třídou. Lenka žáka R. popisuje jako velmi chytrého, avšak s problémy v sociálním začlenění: „*působí pro ostatní poněkud zvláště, netypicky. Z ničeho nic se začne chovat jako zvířátko, případně se začne svým způsobem usmívat nebo vydává rušivé zvuky. Ke svým spolužákům se snaží být velice kontaktní, což se, ne všem, líbí*”. Lenka hledá cestu k začlenění žáka do kolektivu a cestu k celkově soudržné a stmelené třídě.

Od metody **sociometrie**, realizované v červnu 2018, bylo očekáváno, že odhalí vztahy a vazby mezi žáky v této třídě. Třída se v šetření ukázala jako velmi nesusoudná – nebyl jednoznačně určen oblíbenec třídy a objevily se v ní pouze tři vzájemné sympatizující vazby mezi žáky s čísly 9 a 10, 10 a 11, 10 a 12. (Obr. č. 5)

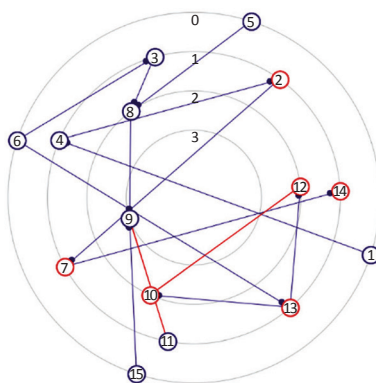
Sledovaný vztah žák R. vs. třída (žák č. 1, Obr. č. 6), se potvrdil jako problematický, jelikož byl tento žák zvolen druhým nejméně oblíbeným žákem třídního kolektivu. Současně si jej žádný ze spolužáků nezvolil jako toho, se kterým by chtěl sedět v lavici či trávit volný čas. Lenka se k analýze vyjádřila takto: „*data ze sociogramu jednoznačně potvrdila, že ve třídě panují nesourodé vztahy a někteří žáci jsou opravdu z kolektivu vyčleňováni. Tím se také vysvětlilo, proč je těžké vytvořit během výuky pracující týmy pro skupinové práce. Ve třídě je velice málo vzájemných vazeb. Pokud už někdo chce být s někým kamarád a spolupracovat, dotyčný žák nejeví o tohoto spolužáka zájem a chtěl by být s někým jiným atd. U pozorovaného žáka R. se potvrdilo, že je ve třídě spíše neoblíbený a spolužáci s ním nechťejí spolupracovat. Čili výsledky sociogramu jsou shodné se zúčastněným pozorováním*”.

Obr. č. 5 Sympatie



Zdroj: Petra Jurošková

Obr. č. 6 Sympatie +



Zdroj: Petra Jurošková

Dotazník **Kvality školního života žáků 1. stupně ZŠ** vnesl do následné interpretace nové a nečekané informace. Na základě zpracování relativních četností a průměrů v jednotlivých kategoriích jsme zjistili, že obecná spokojenost žáků ve škole je reprezentována hodnotou 69 %. Nejvýše volenými položkami (86 % žáků) jsou tvrzení: *Jsem hrdý/hradá na to, že jsem žákem/žákyní této školy, ...zažiji spoustu zábavy*. Průměrně 74 % žáků nepocítuje ve vztahu ke škole žádný negativní vliv, necítí se nešťastně, osaměle či neklidně, 86 % žáků nesouhlasí s tvrzením *...necítím se dobře*. V oblasti sociální integrace se 93 % žáků domnívá, že se učí vycházet s ostatními a 86 % žáků je přesvědčeno, že dobře vychází s ostatními spolužáky. Průměrná hodnota ukazuje, že se 66 % žáků přiklání k pozitivní rovině vnímání vlastní sociální interakce ve vztahu ke spolužákům. Učitelku žáci vnímají pozitivně,

na což poukazuje hodnota průměru 85 % souhlasných tvrzení. Žák R. v oblasti obecné spokojenosti (ve škole) volil nejčastěji hodnotu „spíše souhlasím“. Přestože z popisu třídy Lenky vstupuje do konfliktu se spolužáky, spíše nesouhlasil či nesouhlasil s tvrzeními, že by se ve škole cítil osaměle, nešťastně. Položky *...jsem neklidný, ...snadno se rozčílím, ...necítím se dobře* v dotazníku zcela popírá. Ve vztahu žák R. vs. třída, jsme získali tyto informace: žák R. je přesvědčený, že se učí vycházet s ostatními a že jej ostatní berou takového, jaký opravdu je. „Spíše ano“ žák R. odpověděl na položku *...dobře vycházím s ostatními spolužáky*. Také se přiklání k názoru, že *...jsou ostatní žáci velmi přátelští*. Vzhledem k těmto pozitivním odpovědím se pak jako překvapivé jeví „spíše nesouhlasné“ volby k položkám *... jsem mezi žáky oblíbený, ...mají ostatní o mně vysoké mínění*. Odpovědi na tato tvrzení jsou rozporuplná, avšak můžeme pracovat s předpokladem, že si je žák R. vědom negativních postojů spolužáků vůči němu. Ve vztahu k učitelce žák R. neprojevuje žádné pochybnosti. Učitelku vnímá jako spravedlivou, která má osobní zájem mu pomoci s prací, která mu naslouchá, pomáhá mu k nejlepšímu prospěchu a je ve vyučování spravedlivá. Dle Lenky: *„z dotazníku Kvality vyvstává poměrně jasně rozpor, který žák R. musí neustále řešit. Je v podstatě kompromitován se svou představou o vztazích ve třídě a realitou. Zde se potvrdilo, jak moc by chtěl být součástí kolektivu a mít kamarádské vztahy s kýmkoliv ve třídě. Ovšem na druhou stranu cítí odstup svých spolužáků. Tím opravdu dochází ve třídě k více, či méně závažným konfliktům. Nicméně se s tímto kolektivem dá pracovat. Jsou ochotni vyslechnout názor druhých a formou diskuze dojít ke vzájemnému uspokojivému řešení konkrétních situací“*.

Období od června do září 2019 Lenka věnovala hledání vhodných strategií ve vztahu k sobě, k žákovi a k výuce, které sdílela se členy týmu na setkání v září 2019: *„v září 2019 jsem si zavedla terénní deník. V něm do dnešní doby zaznamenávám fungování, či nefungování strategie kooperativního vyučování, kterou jsem začala zavádět v říjnu 2019. V deníku zaznamenávám, o kterou vyučovací hodinu se jedná, jaké je zadání práce pro skupinu, jak skupina spolupracuje, či nespolečně pracuje, jak se mi hodina daří vést. Touto metodou pozorování se mi daří identifikovat míru efektivitu strategie“*.

Lenka vyhodnotila ke zvolenému problému **nesoustředěnosti** žáků za vhodnou strategii **kooperativního vyučování**, protože podporuje pozitivní vzájemnou závislost, osobní odpovědnost jednotlivce, pracuje s interakcí tváří v tvář, formuje jak interpersonální, tak skupinové dovednosti, pracuje s reflexí skupinových činností. Lenka se také zúčastnila uspořádaného workshopu s lektorkou Fichnovou a v říjnu 2019 náslechu a reflexe hodiny zmíněné lektory, která pracuje s principy

kooperativního vyučování. Lenka hodnotila náslehy za velmi inspirativní ve smyslu možnosti sledovat jiného učitele z praxe při práci. Lenka rovněž využila možnosti hospitací lektory v její třídě, na jejichž základě došla k závěru, že: „*pracovní hluk ve třídě je zcela normální. Do té doby jsem se tím docela trápila a třeba i zavřela dveře své třídy, aby si ostatní kolegyně nemyslely, že svou třídu nezvládám. Také jsem zjistila, že mohu žákům zadat samostatnou činnost a během této doby zkoušet ostatní žáky, aniž bych je postavila před tabuli a stresovala jsem je vystupováním před celou třídou*”.

Lenka zahájila **4. fázi akce** na konci září 2019. Na otázku: jak konkrétně probíhá zavádění zvolené strategie v praxi? Lenka odpověděla: „*žákům dávám větší prostor pro samostatnost (po zadání úkolu dám prostor pro vypracování, aniž bych jakýmkoliv způsobem zasahovala do tvůrčího procesu žáků). V konkrétní vyučovací hodině si zvolím 1 kompetenční cíl a 1 oborový cíl (rozmělnění cílů – méně je někdy více). Deleguji na žáky více odpovědnosti za své úkoly (např. metoda kontroly – zkontroluj dle výsledků na tabuli, zkontroluj dle správných odpovědí, podepiš se, abych věděla, že jsi provedl kontrolu právě ty, zodpovídáš za správnost). Využívám otázky: Co potřebuješ? Co se ti (ne)dařilo? Rozumíš zadání? Já ti dávám důvěru. Věřím, že to zvládneš. Budeš to umět, jsi šikovný. Uspořádala jsem lavice do tvaru hnízda (4 hnízda po 4 žácích). Změnila jsem zasedací pořádek (kombinace žáků s různými schopnostmi). Vytvořila jsem vhodnější podmínky pro výuku – dostatečně větrám, dávám dětem možnost odpočinku.*”

Fáze akce pro Lenku skončí na přelomu února a března – poté ji čeká **fáze reflexe** a případná **modifikace změn**. K ověřování funkčnosti zvolené strategie Lenka doposud využila možností zúčastněného pozorování, deníku výzkumníka a reflexe mentora (říjen a listopad 2019), dále zamýšlí znovu použít metody dotazníku a sociometrického měření a porovnat získané informace a data s daty z předešlých šetření. Situaci žáka R. řeší v rámci psychologického problému, který je součástí státní závěrečné zkoušky v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na PdF OU.

5.4 Případ Pavly a jejich třídy

Pavla (41 let) vystudovala Obchodní akademii a Ekonomickou fakultu VŠB – TU Ostrava, svou profesní dráhu započala jako úřednice na úřadě jednoho z ostravských městských obvodů. V roce 2015 toto pracoviště opustila. Odchod z této pozice byl pro ni radikálním rozhodnutím, motivovaným nespokojeností s personálními změnami ve vedení. Před nástupem na své současné pracoviště, kterým je sídliště základní škola v Moravskoslezském kraji (2017), krátce působila na Biskupství

Ostravsko-opavském jako pastorační pracovník a u Armády České republiky jako administrativní výpomoc na personálním oddělení. Silnou motivací pro zahájení studia učitelství byla zkušenost s rolí suplujícího učitele na škole v přírodě: „*učitelská profese mě fascinovala odmalička – vyrůstala jsem v učitelské rodině – 4 generace učitelů, de facto jsem po ní toužila od dětství. Líbila se mi práce s dětmi a také v této práci vidím smysl a výsledky*“. Vysokoškolské studium oboru Učitelství 1. stupně ZŠ Pavla zahájila v roce 2016. Svou odbornost dále rozšiřuje kurzy DVPP – semináře ČŠI *Mezinárodní šetření TIMMS a PIRLS*, školení společnosti Tvořivá škola *Prvouka činnostně v 1. ročníku, Geometrie činnostně v 1.-3. ročníku*, NIDV – *Buď učitel začne zvládat konflikty, nebo konflikty začnou ovládat jeho!*

Škola s rozšířenou výukou cizích jazyků (anglický – od 1. třídy, německý, ruský), v níž Pavla působí, má kapacitu 600 žáků. Žáci mají příležitost prostřednictvím školy získat zkoušky Cambridge. Vedle pedagogických pracovníků zde působí školní psycholog, školní speciální pedagog a školní sociální pedagog. Škola taktéž nabízí logopedickou péči a širokou škálu zájmových činností pro žáky. Součástí školy jsou školní družina, školní jídelna a mateřská škola.

Pavle, v průběhu dvouleté účasti na akčním výzkumu, byla ve školním roce 2019/2020 přidělena nová třída – 1. ročník. Původní harmonogram výzkumných aktivit byl z těchto důvodů pozměněn. V uvedeném případě Pavly a jejích tříd uvádíme průběh akčního výzkumu 3. ročníku ve školním roce 2018/2019 a doposud probíhajícího akčního výzkumu v 1. ročníku – ve školním roce 2019/2020.

5.4.1 Případ třídy 3. C

Pozorovanou třídou, s níž Pavla vstupovala do akčního výzkumu, byl 3. ročník. Věk dětí v této třídě se pohybuje od 8 do 10 let. Třidu navštěvuje 13 dětí, 5 dívek a 8 chlapců. Podle Pavly je třída velmi různorodá v oblasti sociální a kognitivní. Odlišnosti se objevují i v oblasti zájmů a pracovní morálky žáků. Složení třídy se během dvou let, kdy je Pavla jejich třídní učitelkou, proměnilo. Třída má dva žáky vzdělávající se podle IVP, jeden žák vykazuje známky nadání, jako sociálně znevýhodnění jsou uvedeni dva žáci, kteří současně vykazují znaky školní neúspěšnosti. Komunikace s rodinou těchto žáků není funkční: „*děti často nemají úkoly či potřebné pomůcky a jeden chlapec je izolován od některých činností třídy – např. plavecký výcvik, výlety, exkurze málokdy absolvuje*“. Složení třídy se proměňovalo i v průběhu výzkumného šetření. Od listopadu 2011 do kolektivu vstoupily dvě žákyně, z nichž je jedna romského etnika, na počátku nového roku 2019 pak odešel jeden žák a do kolektivu přibyla asistentka pedagoga. Podle Pavly děti pracují „většinou“ v souladu s pokyny učitele. Dobrovolných aktivit se účastní pouze cca polovina

děti. Děti si rády hrají, sportují, tančí. Jako kolektiv však nedrží pospolu, často jsou mezi nimi roztržky, převážně v chlapecké části třídy „*minimálně 2x do měsíce zavádím tzv. třídnické hodiny k eliminaci negativních poměrů. Kromě nevyhovující pracovní morálky a u některých dětí i nevyhovující komunikace s rodinou dítěte shledávám jako další problém špatné vazby mezi dětmi (chlapci) – posmívání se, provokace, drzé chování ke spolužákům i k učitelům, ignorace nastavených pravidel, s tím spojené časté „žalování“ a svalování viny na druhé. I s přihlédnutím k těmto „nedostatkům“ mám ke třídě pozitivní vztah, záleží mi na každém jedinci a zmiňované nedostatky mě trápí a nutí vymýšlet různé alternativy pro bezproblémové soužití celého kolektivu, potažmo i „vizitce“ celkové třídy*”.

5.4.2 Vstup do výzkumu a formulování výzkumné otázky

V červnu 2018 vstupovala Pavla do akčního výzkumu s motivací chopit se zajímavé výzvy a participovat na projektu, se kterým dosud neměla zkušenosti. Od spolupráce s týmem akčního výzkumu, jehož součástí jsou i akademičtí pracovníci, očekává obohacení v oblasti nových zkušeností a přístupu k novým informacím. Z praktického hlediska vidí v akčním výzkumu možnost připravit si portfolio metod sběru dat pro vlastní absolventskou práci. V neposlední řadě vidí příležitost ke sdílení zkušeností a inspirací k učitelské profesi s dalšími zainteresovanými pedagogy. Pavla se ve svých výzkumných aktivitách, stejně jako její kolegyně, zaměřila v hlavní výzkumné otázce na hledání výchovně-vzdělávacích strategií podporujících spolupracující chování žáků, doslovně tedy: **Jakými výchovně-vzdělávacími strategiemi lze podpořit spolupracující chování žáků 3. / 1. ročníku?**

5.4.3 Harmonogram výzkumných aktivit ve školním roce 2018/2019

Ve školním roce 2018/2019 započaly fáze reflexe a identifikace problému, sběru, analýzy a interpretace dat. Informace získané metodami sběru dat byly průběžně analyzovány a interpretovány. Na základě dílčích interpretací pak byly zaváděny další metody sběru dat, které potvrzovaly či zpřesňovaly doposud získané informace o sledované třídě. Cílem tohoto postupu bylo identifikovat/detekovat konkrétní typ nespolupracujícího chování žáků/žáka ve třídě. Ve 3. ročníku třídy docházelo od října 2018 do června 2019 ke sběru dat a informací. V tomto období byly využity metody zúčastněného pozorování a sociometrie (březen 2019). Ke kódování získaných dat Pavla přistoupila v únoru 2019. Na zmíněných fázích se aktivně podílely pomocné vědecké síly Daniela Brantalová (Dotazník kvality školního života žáků 1. stupně ZŠ) a Petra Jurošková (sociometrie), v jejichž režii byla i následná analýza získaných dat a informací. Období květen 2019–září 2019 věnovala Pavla

vzdělávání (workshop *Podpora spolupráce ve školní třídě*), studiu odborných zdrojů a hledání výchovně vzdělávacích strategií k podpoře spolupracujícího chování svých žáků. Detekovaným problémem, na který Pavla zaměřila své strategie, se stala drzost, náležící do kategorie nespolupracujícího rušivého chování žáků.

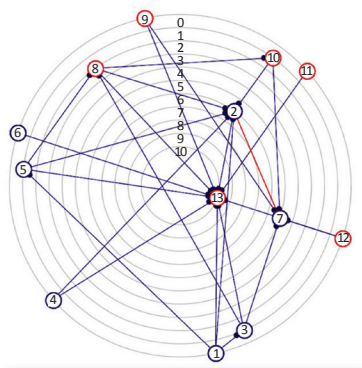
5.4.4 Analýza a interpretace dat

Metodou zúčastněného pozorování bylo Pavlou získáno a následně vzorcem pro záznam situací nespolupracujícího chování žáků R. Dreikurse písemně zaznamenáno 26 situací. Z celkového počtu zaznamenaných situací se pouze 3 odehrály během přestávek či po vyučování. Pavla: „*k pozorování třídy jsem si nevyhrazovala žádný speciální čas, zaznamenávala jsem situace v okamžiku, kdy nastaly. Prováděla jsem tyto záznamy prostřednictvím poznámek během výuky bezprostředně po situaci, kdy nastala, po skončení vyučování jsem v daný den provedla dílčí analýzu problému a zjištěné údaje zanesla do záznamové tabulky. V prvotní fázi jsem zaznamenávala všechny situace, po čase jsem se zaměřovala pouze na ty, které jsou pro třídu nejtypičtější a pro můj výzkum nejvýznamnější.*” Záznamy z vyučovacích hodin jsou z různých vyučovacích předmětů. U devíti záznamů není učitelkou zaznamenáno, o jaký vyučovací předmět se jednalo. Z hlediska času je výskyt situací nespolupracujícího chování různý a probíhá během celého vyučovacího dne. Zaznamenané situace nespolupracujícího chování z výuky se týkají porušení stanovených pravidel třídy a školního řádu, neuposlechnutí pokynu, drzosti, nepřipravenosti na výuku, předvádění se, hry s předměty, ubližování spolužákům, upoutávání pozornosti, nepozornosti, urážení se, opouštění třídy během výuky a žalování. Emoce a pocity učitele, které situace nespolupracujícího chování provázely, Pavla popsala jako naštvanost, otrávenost, bezradnost, rozzlobenost, pocit vytočení, beznaděje, pocit zlosti, nepochopení, rozhořčení, klidu, pocit vzteku, šokovanosti, rozladěnosti, zoufalosti, vyčerpanosti. Objevily se také situace, kdy paní učitelka pociťovala klid, avšak to se objevilo jen výjimečně, konkrétně u dvou situací, v nichž reakce žáka byly v souladu s jejím očekáváním. Po přidělení kódů A1 – C2 na škále málo významné situace, které umím řešit, až po silně významné situace, které neumím řešit, bylo Pavlou zjištěno, že nejpočetněji zastoupené jsou situace B1 – celkem 13 situací (středně významné situace, které umím řešit) a C2 – celkem 6 situací (silně významné situace, které neumím řešit). Nejméně zastoupenou kategorií byl kód A1 – celkem 3 situace (málo významné situace, které umím řešit). Dalším rysem zaznamenaných situací je, že se, až na dva případy, týkají jednotlivců. Pavla s dětmi ve vyučování nejčastěji řeší jejich nepřipravenost pomůcek na danou hodinu, nepozornost či porušování sjednaných pravidel. Významně zastoupenými jsou situace

spojené s nepozorností dětí, tzv. touláním myslí, nezvládnutím pracovního tempa prováděných učebních úkolů či celkovou nepřipraveností na výuku (absence fixu, nepřipravený sešit, psací potřeby aj.). Z bližší analýzy silně významných situací je patrné, že hlavními aktéry jsou chlapci, z kategorie C1 (2 situace) a C2 (6 situací) vyplynulo, že v 6 situacích se objevuje jeden a tentýž žák K., u něž se, podle Pavly, výrazně projevuje sledované nespolutracující chování – drzost. Pavla: „(...) *V zásadě mě jednotlivá zjištění nepřekvapila. Zároveň se mi potvrdilo, že nejčastějším nešvarem třídy je nízká pracovní morálka zrcadlící nepřipravenost do hodiny, nepozornost ve vyučování a neposlouchání pokynu pedagogů. (...) Další a mnohem závažnější nedostatek spolupracujícího chování je nerespektování třídních pravidel, (...). Mezi nejčastější odchylky od spolupracujícího jednání se řadí nejen již zmíněná nepřipravenost a nepozornost, ale také vykřikování, nerespektování pokynů učitele, nedostatek sebereflexe projevující se urážením se (při výtce ze strany pedagoga), příp. odmítáním hraničícím s drzostí. Tyto zmíněné „nedokonalosti“ jsou typické pouze pro jedince, nikoli pro kolektiv. Hlavní úlohu sehrává jeden žák, zbytek zainteresovaných dětí spíše vidí ve svém spolužákovi vzor, kterému se chtějí přiblížit, aby si získaly patřičný respekt u ostatních dětí a spolužákově kamarádství. (...) Hlavní příčiny jeho chování spatřuji v jeho důvěře v sebe sama (...) a ve snaze upoutat pozornost a dostat se tzv. „na výsluní“ bez ohledu na to, zda má být jeho prvenství v kladném, či záporném smyslu. (...) Proto jako úspěšnou strategii k řešení vnímám individuální přístup k žákovi, jeho povzbuzování a ujišťování v jeho lidskou hodnotu a také důslednost při korekci jeho chování a zejména zachování trpělivosti a klidu při řešení konfliktních situací. (...).*”

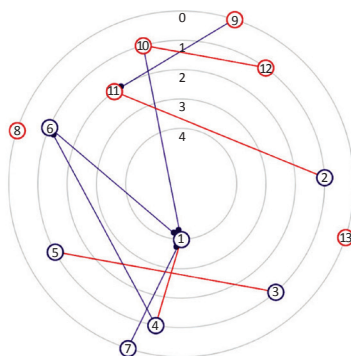
Pavla v popisu třídy uvedla, že třída nedrží pospolu a že v chlapské části třídy dochází k častým roztržkám. Paní učitelka si tedy zažádala o provedení **sociometrického šetření** třídního kolektivu. Tohoto šetření se nezúčastnila jedna žákyně, která v daný den nebyla přítomna ve škole. Právě tuto žákyni N. (na obr. č. 7, č. 13) zvolilo 8 dětí, tedy většina, jako tu, se kterou by nikdy nechtěli sedět, se kterou by nechtěli trávit volný čas. Dalšími ne příliš oblíbenými žáky jsou 2 chlapci (na obr. č. 7, č. 7 a 2). Naopak u pozitivních sympatií jde vidět „různorodost“ třídy. Pouze jeden žák (v grafech č. 1) byl zvolen vícrát, přesně třikrát. Předpoklad Pavly ohledně špatných vazeb mezi chlapci se ze sociometrického šetření nepotvrdil. Nejméně oblíbenou se stala dívka N. Druhým nejméně oblíbeným chlapcem s polovinou hlasů je již zmiňovaný inkludovaný chlapec.

Obr. č. 7 Sympatie



Zdroj: Petra Jurošková

Obr. č. 8 Sympatie +



Zdroj: Petra Jurošková

Pavla: „(...) Jako nejméně oblíbený člen kolektivu se v grafech zobrazila jedna žákyně. Z mého pohledu jde o velmi milé, vlídné, laskavé děvče. Její „prvenství“ v tomto výzkumu zapříčinila situace, která vyvstala několik dní před šetřením. Dívka, ač je bezkonfliktní tvor, působí na první pohled neupraveným dojmem – mívá často neumyté vlasy, trpí kožní vyrážkou a do školy chodí oblékaná velmi prostě. Jak jsem posléze zjistila, jedna z jejích spolužaček udělala jedenkrát „štitivý“ posunek, kterého se chytla většina třídy (zejména dominantní jedinci chlapeckého osazenstva) a dívka byla vystavena několik dní neustálým narážkám a de facto byla v roli outsidera. Já jsem si bohužel ničeho nevšimla, neboť se chovala standardně (milá, tichá dívka, sedící v ústraní). Posléze mě kontaktovala kolegyně, která si všimla, že dívka hází do schránky důvěry vzkaz (v něm dívka žádala, aby ji spolužáci přestali napadat). Bezodkladně jsem danou situaci řešila. K řešení jsem přizvala zástupce ředitele (v té době zastával funkci metodika prevence sociálně-patologických jevů), a společně jsme zahájili ve třídě intervenci. Všechny zúčastněné děti se k chování přiznaly, jejich nevhodné chování jsem řešila i s jejich rodiči, a pro zabránění recidivě dostaly výchovná opatření (napomenutí třídního učitele). Nakonec se všichni holčičce veřejně omluvili a slíbili, že se toto chování již nebude opakovat. Dívka jejich omluvu přijala. Do konce školního roku jsem o přestávkách přihlížela, zda byla intervence přínosná. Jsem přesvědčena o tom, že kdyby k oné nešťastné situaci nedošlo, sociometrické šetření by vykázalo zcela odlišné výsledky. Mezi dalšími dvěma méně oblíbenými jedinci je chlapec, u něhož jsem zaznamenala také situace vykazující nespolupracující chování. Jde o chlapce, který nesnese kritiku, ani laškování, na což reaguje nepřiměřeně a velmi často své dojmy chodí žalovat. Proto

mě jeho označení v méně oblíbených žácích nepřekvapuje. Dalším méně oblíbeným chlapcem je inkludovaný romský žák. Jedná se o prospěchově velmi slabého žáka. Vzhledem k tomu, že jde o dítě opakující ročník, vyhledává často o přestávkách své kamarády z vyšších ročníků, tedy se nevědomě izoluje od svého současného kolektivu. Navíc má zlozvyk v neustálém olizování prstů a kousání nehtů, děti si toho všimají, a proto ho např. nechtějí držet za ruku při hrách. Jinak s ním problémy nejsou, je milý, nekonfliktní a ke spolužákům se chová korektně. U žáka, který se v rámci metody pozorování jevil jako nejvíce problémový (žák K.), nevyšly žádné negativní výsledky. Naopak je zřejmé, že je mezi spolužáky oblíbený a děti s ním v kolektivu nemají výrazné problémy. Tato skutečnost mě nepřekvapila. Přestože má chlapec občasné kázeňské či výukové problémy, jde vidět, že se se spolužáky snáší, o přestávkách si hraje a v kolektivu má své místo jistě.”

Posledním realizovaným šetřením ve třídě Pavly byl **dotazník Školního života žáků 1. st. ZŠ**, jehož cílem bylo zjistit vztah dětí ke škole, k učení, ke kolektivu třídy a v neposlední řadě k učitelé. Šetření, formou individuálních rozhovorů, se v červnu 2019 zúčastnilo 11 dětí. Ke kategorii obecné spokojenosti žáků ke škole jako instituci a sociálnímu společenství, nesoucí se v duchu pozitivního prožívání, se souhlasně vyjádřilo 78 % žáků. Vysoce ceněnými výroky se staly: *...zažiji spoustu zábavy* (82 %) a *...mě to baví* (63 %). Zajímavé výsledky se ukázaly v kategorii negativních vlivů, postihující potenciální zdroje negativních pocitů a emocí u školáků. Souhlasně se k výroku *jsem neklidný/á* vyjádřilo 45 % žáků a ve výši 27 % se umístily výroky *...snadno se rozčilím* a *...se necítím dobře*. V oblasti sociální integrace, zaměřené na vnímání školy jako místa setkávání kamarádů, spolužáků a učitelů, se žáci z 64 % nesouhlasně přihlásili k výroku *...jsem mezi žáky oblíbený/á*. Zbývající výroky se v této kategorii (67 %) nesly v duchu pozitivního vnímání, např. *...dobře vycházím s ostatními spolužáky* (72 %), *...se na mě mohou ostatní spolehnout* (81 %), *...jsou ostatní žáci velmi přátelští* (81 %). V oblasti prožívání výuky jako prostoru učení spojeného se zábavou a dobrodružstvím se objevily nesouhlasné odpovědi žáků s výroky *je učení zábavou* (72 %) a *...mě baví vyučování* (45 %). Na druhé straně se v této kategorii také objevily souhlasné odpovědi s výroky *...mě těší práce, kterou dělám* (90 %) a *...děláme zajímavé úkoly* (81 %). Odpovědi žáků v této kategorii jsou rozporuplné. Pavla si získané informace interpretuje takto: *„výsledky dotazníkového šetření mě velmi překvapily, a to v pozitivním slova smyslu. Děti, ačkoli je globálně vnímám kladně, na mě přesto od počátku působí netečně, někdy i znuděně, je velký problém je zaujmout a vymyslet aktivitu, která by všechny bavila. Domnívala jsem se, že varianty „těší mě práce, kterou dělám“, „děláme zajímavé úkoly“ nebo „zažiji spoustu zábavy“ budou procentuálně níže, než je výsledná skutečnost.*

Výroky „jsem neklidný“ nebo „necítím se dobře“ – jsou zastoupeny v nižších procentech, ačkoliv tak jako tak zvoleny byly. Nejsem tím překvapena, může se jednat o konkrétní situaci, která v dítěti zanechala špatný dojem (málo času na vyhotovení úkolu, nižší sebedůvěra, náročnější zadání úkolů). Vysoký výskyt výroku, že se dítě necítí jako oblíbené, si vysvětluji tím, že ve třídě existuje pouze několik skupin (dvojice, trojice) kamarádů, kteří se navzájem preferují. Ostatní děti nemají ve vztahu k dětem, které do dílčích skupin patří, preference, příp. je skupina sama nevyhledává, jinými slovy se tyto děti baví se všemi ostatními spolužáky. Proto si myslím, že nesoudily podle jejich pozice v celém kolektivu, ale pouze ve vztahu ke skupině, jejíž součástí netvoří. Ačkoli se děti sdružují, nemyslím si, že by ve třídě byl jedinec, kterého by kolektiv nepřijal, ba dokonce odmítal”.

Poslední zkoumanou kategorií dotazníků byl vztah žáků k učiteli. 68 % žáků se k posuzovaným výrokům vyjádřilo souhlasně v plné míře, spíše souhlasně 18 %. U výroku ...je ke mně učitel ve vyučování spravedlivý se 36 % vyjádřilo nesouhlasně. Vrátime-li se k předpokladu Pavly o nefungujících vztazích mezi žáky, nelze získanými daty tento předpoklad potvrdit. Z výsledků z dotazníku vyplývá, že žáci se v kolektivu spolužáků cítí dobře a vysoce si hodnotí zábavy, kterou ve škole zažívají. Otázkou je, zda jsou představy dětí v souladu s očekáváním učitele. Vzhledem k problematickému chování žáka K., který se často objevoval v písemných záznamech ze zúčastněného pozorování Pavly, tím zajímalo, k jakým výrokům se přikláněl v tomto dotazníku. Žák K. se cítí ve škole spokojený, stejně jako jeho spolužáci se přikláněl k výrokům, kde školu vnímá jako prostor, kde zažije spoustu zábavy a kde jej to baví. V kategorii negativních vlivů spíše souhlasí s výrokem ...*jsem neklidný a ...se necítím dobře, souhlasí s výrokem ...se snadno rozčilím*. V oblasti sociální integrace „spíše nesouhlasí“, že by byl mezi žáky oblíbený. Učení pro něj není zábavou a nebaví jej a v kategorii úspěšnosti se vyjádřil „spíše nesouhlasně“ k výroku ...*si umí poradit s úkoly*. Učitelku vnímá pozitivně, jedinou negativní odpověď zvolil u výroku ...*je ke mně učitel ve vyučování spravedlivý*.

Pavla: „tuto zpětnou vazbu jsem přijala s pokorou, přestože odpovědi dětí jsou rozporuplné. Myslím si, že děti odpovídaly podle momentálních myšlenkových pochodů. Otázky dotazníku nejsou snadné a je možné, že některé si děti špatně vyložily, proto mohou i vykazovat procenta koeficientu „lži“. Dotazníkové šetření probíhalo v rámci celého vyučovacího dne. Některé děti byly dotazovány až v pozdějších hodinách, je možné protichůdné odpovědi přisoudit i únavě nebo nesoustředění. Na druhou stranu s celkovými výsledky (i s negativními – v otázce spravedlnosti) souhlasím, nevylučuji, že mohu i takto na děti působit. Každé dítě má jiné předpoklady, je vybaveno různými dovednostmi, inteligencí, emoční vyzrálostí. Je zcela

přirozené, že se v hodinách (zejména při přezkušování) nemusí cítit vždy příjemně a dosažené hodnocení vnímat jako správné. U žáka, s nímž jsem řešila mnoho situací, mě jeho odpovědi nepřekvapily. Výroky, kde uvádí „snadno se rozčílím“, „cítím se neklidný“, „neumím si poradit s úkoly“, zcela odpovídají realitě.“

V květnu 2019 Pavla započala se studiem odborné literatury za účelem nalezení podpůrných nástrojů eliminujících nespolutracující chování žáků. Doposud v problémových situacích využívala tyto strategie: zachování klidu, rozhovor z očí do očí, asertivní jednání (dlouhohrající deska), vybídnutí žáka k vlastnímu návrhu řešení situace, získání pomoci od nejlepšího kamaráda žáka a represivní opatření: úkoly navíc, opakování pravidel třídy s důrazem na respektování druhých. K rukám se jí dostala kniha *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině* autorů M. Pasche, T. G. Gardnera a G. M. Langerové (1998), v níž nalezla Teorii rušivého chování R. Dreikurse a pokusila se o přiřazení projevů nespolutracujícího chování svých žáků ke konkrétním „cílům“ (příčinám) této teorie a vyhledala doporučené strategie. V této 3. fázi akčního výzkumu – analýza a interpretace dat a informací vyhodnotila, že sledované projevy u žáků spadají do kategorie **upoutávání pozornosti a boj o moc**. U chování žáka, jehož cílem je upoutávání pozornosti, autoři zmíněné publikace doporučují: 1. nepřemlouvat žáka, 2. označit chování, abychom zjistili základní vzorec, 3. stanovit způsob, jak žákovi věnovat pozornost, 4. podpořit kladné chování, 5. poskytnout náhodné zpevňující momenty. U chování, jehož cílem je boj o moc, autoři navrhují: 1. nevyhrocovat konflikt, 2. ponechat žákovi určitou svobodu rozhodování, 3. učit žáka, jak správně usilovat o získání autority a jak s ní konstruktivně nakládat, 4. poskytnout žákovi smysluplným způsobem prostor k aktivitě. Přestože nebyly navrhované postupy práce s nevyhovujícím chováním žáka ve třídě realizovány, Pavla získala materiál pro budoucí práci.

5.4.5 Případ třídy 1. B

Jak už bylo předesláno, v září školního roku 2019/2020 byla Pavle přidělena nová třída. V tomto prvním ročníku se nachází 21 dětí (12 dívek, 9 chlapců) ve věkovém rozmezí 6–8 let. Během prvních týdnů soužití dětí ve třídě nebyly Pavlou pozorovány žádné zásadní rozdíly v chování, v pracovní morálce ani intelektových schopnostech. Třída je složená z dětí, z nichž je drtivá většina zralá pro školní docházku: *„v hodinách jsou soustředěné, ochotně plní mnou zadávané úlohy, dokáží adekvátně reagovat na vzniklé problémy“*. Ve třídě se nachází žák, u nějž matka uvádí poruchu autistického spektra – zpráva z vyšetření z SPC doposud nebyla Pavle předložena. Třídu dále navštěvují 2 dívky jiné národnosti, vietnamské a mongolské a 2 romští chlapci. Obě asijské dívky, přestože v rodinném prostředí mluví rodnou řečí, rozumí českému jazyku. Zmínění romští chlapci pocházejí ze sociálně znevýhodněného

prostředí. U jednoho jsou patrné slabší školní dovednosti, obvykle 1 den v týdnu absentuje a následně mívá potíže v navázání na probrané učivo. Pavla: „*dalo by se říci, že děti si na školu již zvykly. Žádné z nich nemá problém s odloučením od rodiny. Zpočátku se děti v průběhu dopoledne často ptaly, kdy půjdou domů, nyní v říjnu se tento dotaz objevuje spíše ojediněle. Většina dětí je pro školu zapálená, domácí úkoly dělají až na občasně výjimky všechny*”. Pavle se ve zmíněné třídě učí velmi dobře, děti považuje za milé, „*o přestávkách mě vyhledávají a sdělují mi, co provádějí s rodiči a kamarády mimo školu. Některé se občas chodí pouze pomazlit, touží po fyzickém kontaktu s ohledem na jejich odloučení od maminky*.” Na konci října třídu opustila jedna dívka z důvodu změny bydliště rodiny.

Pavla ve třídě od poloviny září realizovala sběr dat prostřednictvím **zúčastněného pozorování**. Zaznamenávala nejčastěji vyskytující se situace ve 14denních cyklech. Zmíněný postup zvolila z důvodu, že se jedná o nový kolektiv: „*kteří se poznává, děti se aklimatizují na nové prostředí, zvykají si na nový režim a jsou na ně kladeny nové požadavky. Podle přijatého kódování – zařazení typu situací do jedné z šesti skupin A1-C2 jsem dospěla k názoru, že ve většině případů se jedná o situace, které se mi podařilo vyřešit (a to svépomocí, příp. se zapojením rodiny dítěte nebo i ostatních členů kolektivu). V případě skupiny A1 – situace méně závažné, které zvládám řešit, šlo zejména o případy nesoustředěnosti, nepozornosti nebo hraní si ve vyučování. Vzhledem k tomu, že se jedná o děti, které si stále zvykají na svou novou roli žáka, je zcela přirozené, že k těmto událostem dochází. Tyto „nedokonalosti“ se mi podařilo korigovat slovní domluvou, příp. opakováním školních pravidel. Situace významnějšího rozměru – B1 – byly zastoupeny většinou situacemi neuposlechnutí pokynů učitele, vykřikování nebo urážení se (zpravidla v situaci, kdy učitel vyvolá nebo upřednostní jiné dítě) – i zde jsem si poradila aplikací třídních pravidel nebo strategií tzv. „náhodného výběru“ – losováním. V případě situací hodně významných – C1 – se objevily např. lhaní, fyzické útoky, nepřipravenost, neuposlechnutí pokynů učitele, absence domácí přípravy”. Vzhledem k tomu, že usiluji o to, aby děti i nadále pracovaly v nastaveném režimu a podávaly stávající výkony, rozhodla jsem se ve svém výzkumu zaměřit své strategie nejen na ně, ale především na sebe, a to v oblasti komunikace s žáky (žák je schopen se s dotazem obracet nejen na učitele, ale také na svého spolužáka) a využitím inovativních výukových metod (zprvu práce ve dvojici či menších skupinkách, později i kooperativní vyučování, výuka podle daltonského plánu, projektová výuka) s cílem k větší samostatnosti a zodpovědnosti žáků”.*

Pavla, v kontextu hledání strategií ve vztahu k sobě, využila možnosti naslechu a hospitace lektorky Evy Fichnové. Z reflexe naslechu hodiny na kmenovém

pracovišti lektorky Pavla uvádí, že žáci i učitelka během výuky působili velmi uvolněně, že je evidentní úcta dětí k učitelce, že děti pracují bez sebemenšího projevu protestu. Pavla negativně hodnotila pracovní hluk a vykřikování, které jí místy připadalo jako vyrušování, avšak zároveň podotýká, že je to otázkou osobního nastavení učitele.

5.5 Příklad Jany a jejích tříd

Jana má 29 let. Vystudovala obor Sociální patologie a prevence a na ni navazující obor Sociální pedagogika. Nyní si rozšiřuje pedagogické kompetence studiem Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (od roku 2016) a pracuje třetí rok jako učitelka na 1. stupni ZŠ. Díky studiu sociální pedagogiky získala zkušenost také jako vychovatelka a asistentka pedagoga, také v práci s dětmi ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. Přesto, že nemá v tomto oboru dost zkušeností ani ukončené vzdělání, její předchozí profesní zaměření dává dost kompetencí k řešení otázky nespolupracujícího chování žáků ve třídě. Sama uvádí, že vždy měla zájem o učitelství, ale měla ze studia strach a proto studovala jiné, příbuzné obory, dostala se k učitelství „*oklikou*“ přes jiné obory. Pro rozšíření svých kompetencí absolvovala (vzhledem k předmětu výzkumu) seminář *Co (ne) funguje na žáky – jak zvládat obtížné situace ve výuce*, aby získané postupy aplikovala ve své praxi a prověřila jejich účinnost. Jana uvádí, že si díky semináři ujasnila možné příčiny konkrétního nespolupracujícího chování a podle strategií uvedených lektorkou začala na projevy chování reagovat adekvátním způsobem a zabývat se jejich prevencí. Velice přínosným se jeví využití proxemických zón (fyzické blízkosti učitelky vedle rušícího žáka). Ve vážnějších případech Jana zavedla strategii izolace žáka od skupiny. Tohle se ukázalo podle Jany jako efektivní krok, jelikož „*všechny děti chtěly spolupracovat a účastnit se výuky aktivně.*“

Škola se nachází v okrajové části Ostravy. Školu navštěvují zejména děti ze spádové oblasti. Nespornou výhodou školy je lokalizace v části obce, kde se nachází zejména rodinné domy, a tudíž je v okolí školy malá dopravní vytíženost a umožňuje využívat okolí k procházkám. V okolí školy se nachází mnoho přírodních lokalit, např. pole, louky, lesy, rybníky. Škola prochází postupnou modernizací.

5.5.1 Příklad 2. B

Třída byla složena ze 17 žáků – 9 chlapců a 8 dívek. Jedna další dívka se vzdělává podle IVP. Ve třídě byly tři děti s přidělenými podpůrnými opatřeními prvního stupně. Jednalo se především o výukové obtíže. Ve třídě nebylo diagnostikováno

žádné nadané dítě. Spolupráce s výzkumným týmem probíhala pravidelně nejen na schůzkách celého týmu, ale také ve spolupráci s pomocnou vědeckou silou, která ve třídě trávil několik týdnů v rámci své praxe. Studentka v roli pomocné vědecké síly byla schopna Janě poskytnout jiný náhled na obtížné situace.

5.5.2 Vstup do výzkumu a formulování výzkumné otázky

Pro vstup do výzkumného týmu se Jana rozhodla proto, „*aby získala náhled na problémy ve třídě, zjistila, jak pracovat s dětmi, aby byla spokojená učitelka i děti a dále uvádí obecně „seberozvoj“*”. Nyní s odstupem času očekávání seberozvoje specifikuje jako: „*možnost nahlas evaluovat svou práci i své emoce, přemýšlet nad tím, co se děje a jak na dané situace reaguje. Přemýšlení o svých emocích a nacházení vhodných postupů jejich zvládnání ji posunuly nejen profesně, ale i osobnostně dále. (Např. nešilet z každé maličkosti, brát věci s lehkostí, neřešit stále dokola, co jsem kdy udělala nebo neudělala, řekla a komu, komu tím ublížila atd.)*”. Téma výzkumu o nespolupracujícím chování žáků bylo pro Janu aktuální: „*protože měla pocit, že svou třídu jakožto nově zavedená učitelka nezvládá a neví si rady, jak reagovat na některé stále se opakující situace ve třídě. Tyto situace vnímala jako problémové, jelikož ji vyváděly z míry, strávila jejich řešením spoustu času a ve výsledku jich neubýlo.*” Jana vstoupila do výzkumu s třídou druhého ročníku, avšak mohla uskutečnit pouze část zamýšleného výzkumu.

Akční výzkum ve třídě Jany se řídil **výzkumnou otázkou**:

HVO Jakými výchovně-vzdělávacími strategiemi lze podpořit spolupracující chování žáků 2. ročníku?

5.5.3 Harmonogram výzkumných aktivit

Jana prováděla výzkum od září 2018 do června 2019. Proběhly tedy pouze první fáze – reflexe, **identifikace problému, sběr dat a informací** a druhá fáze **analýza a interpretace informací**. Pro identifikaci problému a sběr dat a informací byly využity nástroje **zúčastněné pozorování**, které probíhalo od října 2018 do dubna 2019. Během května a června 2019 proběhla další šetření pro doplnění dat vzhledem k identifikovanému problému. Problém Jana identifikovala v rámci celé třídy, proto byly využity další dvě metody, které měly za úkol zjistit kontext identifikovaného problému nespolupracujícího chování. Byla to jednak metoda **sociometrie** a **dotazník Kvalita školního života žáků na 1. stupni ZŠ**. V červenci a srpnu 2019 probíhala **analýza získaných dat a studium odborných zdrojů** s cílem nalézt

vhodnou strategii pro třetí fázi akčního výzkumu. Průběh pozorování Jana popisuje: „K pozorování docházelo nepřetržitě. Zprvu jsem si vždy psala na papír jednotlivé situace i se stručným zápisem řešení – nebylo vždy možné provést okamžitě, jelikož na prvním místě byla stále výuka. Ve většině případů jsem zapisovala poznámky o přestávce – kdo udělal co, jak jsme to řešili. Následně jsem si po vyučování roze-pisovala všechny zásadní okamžiky do připraveného formuláře – Kdo, co, kdy, jak jsem reagovala já, jak reagoval žák. Abych si určila, kterým situacím se budu věno-vat a kterým ne, navrhla jsem si tabulku se jmény všech žáků a vybranými projevy NCH a pak už jsem jen „čárkovala“, kdo co dělá a kdy. Tyto údaje ale zůstávaly bez hlubší analýzy, cílem bylo určit cíl výzkumu, abych se následně zaměřila jen na drzost.“

5.5.4 Analýza a interpretace dat

Zúčastněným pozorováním (od 8. 10. 2018 do 25. 2. 2019) zaznamenala Jana cel-kem 33 záznamů. Z tohoto počtu záznamů situací jich 26 proběhlo ve výuce a 7 jich proběhlo mimo výuku, nebo se jednalo o situace, které proběhly o přestávce, ale byly řešeny na začátku následující vyučovací hodiny. Záznamy situací nespolu-pracujícího chování jsou z vyučovacích hodin různých předmětů. Objevují se zde záznamy z matematiky, českého jazyka (mluvnice, čtení i psaní), hudební výcho-vy a prvouky. Nejvíce záznamů nespolutracujícího chování se objevilo v hodinách českého jazyka (mluvnice, čtení i psaní), avšak nelze říci, že by situace nespolutra-cujícího chování byly vázány na určitý konkrétní předmět. U několika situací neby-lo uvedeno, o jaký vyučovací předmět se jednalo. Z hlediska času, kdy se jednotlivé situace nespolutracujícího chování vyskytly, lze zjistit, že se vyskytovaly během celého vyučovacího dne. Během výskytu situací nespolutracujícího chování žáků ve výuce Jana popisuje tyto emoce a pocity: rozmrzelost, klid, zoufalství, nervozitu, vytočení, rozčilení, vztek, zhnusení, zklamání, naštvání, překvapení (negativní), nechut' a bezmoc. Někdy se snaží zachovat si klid a snaží se být trpělivá, avšak mnohé ze situací ji dokáží hodně rozhodit. Z hlediska řešení jednotlivých situací nespolutracujícího chování žáků ve výuce a pokusu jejich usměrnění se Janě vět-šinou dařilo je vyřešit, někdy bylo zapotřebí menší úsilí, jindy zase větší úsilí. Po sběru situací nespolutracujícího chování žáků bylo úkolem, aby Jana jednotlivé situace zakódovala. Kód A1 paní učitelka přiřadila k šesti situacím, kód A2 nepři-řadila k žádné ze situací, po třech situacích přiřadila ke kódu B1, B2 a C1 a jedenáct situací přiřadila ke kódu C2. Z tohoto okódování záznamů situací nespolutracují-cího chování žáků je patrné, že nejvíce situací bylo označeno kódem C2, tedy že se jedná o situace velmi významné, které se nedaří vyřešit. Zaznamenané situace

nespolupracujícího chování z výuky se týkají vyrušování, ubližování spolužákovi, předvádění se, neuposlechnutí pokynu, krádeže, podvodu, lhaní, drzosti a hraní si s předměty. Ze všech situací nespolutracujícího chování z výuky nelze jednoznačně říci, že by převládal nějaký konkrétní projev, jelikož se jich vyskytovalo více. Co se ale objevovalo častěji než jiné, byla **drzost**. Jednotlivé situace nespolutracujícího chování žáků se vyskytovaly vždy u jednotlivců, avšak jednalo se o různé žáky. Důvodem pro zařazení situací drzosti k významným projevům nespolutracujícího chování bylo podle Jany: „*Nejpalčivějším problémem, který se mi nejvíce nedařilo řešit (z mého pohledu), byla právě drzost jednotlivce, zpravidla vždy stejných dětí. Metodou pozorování jsem zjistila, že se situace nejen opakují, ale někdy byl den, kdy jeden žák měl drzé poznámky od rána až do konce vyučování. Ostatní žáci, účastníci se řešení problému, byli z těchto situací otráveni, jelikož je ne bavilo neustále poslouchat tytéž prohřešky a jejich řešení. Vždy ale trpělivě čekali, ačkoli na nich byla vidět jejich nevole účastnit se takové výuky. Z relativně široké nabídky nespolutracujícího chování a jejich zápisů formou záznamů vyvstanul největší problém dané třídy – drzost. To se mi potvrdilo i při dalším rozepisování NCH. Proto jsem se ve zbývajícím čase soustředila právě na tento projev chování*”. Toto chování je pro Janu významné, protože pociťuje neúspěch v jejich řešení. „*S drzostí žáků pracuji čím dál častěji a nemám dojem, že by se v dětech něco změnilo tak, aby se chovaly slušně a s respektem k dospělému a jeho pokynům*”, ale také jistou bezradnost v hledání vhodných intervencí: „*Cítím se bezmocně, když nevím, jak reagovat*”. Důvodem k zařazení těchto situací mezi velmi významné je také prožívání samotné učitelky: „*Drzost žáků mě přivádí k nepřičetnosti*”. Vyjadřuje také rozpor mezi jejím profesním přesvědčením „co se má” a tím, jaká je její reakce na chování žáků: „*Co říci na takovou reakci dítěte? Zpětně si uvědomuji, že je asi přehnané na žáka „zaútočit“ s tím, že má tu drzost. Nicméně jak jinak mu říci, že takové jednání je přes čáru?*” Zajímavou rovínou bylo hledání a ujasňování si, co to vlastně je drzost. Sama ji formuluje jako jednání, kdy žák vědomě ruší probíhající aktivitu, vědomě jde proti pokynům učitele a proti učiteli samotnému. A právě s určením toho vědomého jednání si není Jana vždy u projevů jednotlivých žáků jista.

Sociometrického šetření se zúčastnili všichni žáci. Celkově není výsledek sociometrického šetření ve vztahu ke sledovaným žákům výrazný. Ale ukázal, že dva ze sledovaných žáků (P a L) byli označeni ostatními žáky jako nejméně oblíbení, ale je zároveň třída označila jako nejvlivnější ve třídě a možné vůdce. Jana si vysvětluje výsledek v oblasti oblíbenosti sledovaných žáků tím, že se „*často odkládala výuka kvůli řešení jejich drzosti i dalších prohřešků. Chápu, že je spolužáci vnímají jako méně oblíbené, jelikož mám dojem (i z výzkumu to vyplynulo), že děti škola baví*

a učí se rádi. Celkově tedy mohu výsledky shrnout tím, že děti, které mají největší množství negativních sympatií, jsou opravdu ty děti, které vyvolávají nejvíce potíží ve výuce (v kontextu drzosti), (...), Žák P. nicméně ve třídě poměrně dobře zapadá do kolektivu." Podle zaznamenaných reakcí na běžné intervence Jany se může jednat u žáka R. o typ „**boj o moc**“ (viz typologie R. Dreikurse), u ostatních jde patrně o „**získání pozornosti**“.

Výzkumného šetření **kvality školního života** se zúčastnilo všech 17 žáků. Na základě zpracování relativních četností a průměrů v jednotlivých kategoriích bylo zjištěno, že žáci jsou s kvalitou života celkem spokojeni, obecná spokojenost žáků ve škole je reprezentována hodnotou 74 %. Nejvýše volenou položkou (100 % žáků) je tvrzení: 34. *mi učitel pomáhá k nejlepšímu prospěchu*. Dále jsou také vysoko volenými položkami (94 %) tvrzení: 38. *je ke mně učitel ve vyučování spravedlivý*, 31. *to, co se naučím, jednou využiji*, 25. *se dozvím to, co znát potřebuji*, 16. *se mi daří při plnění školních úkolů*. V oblasti týkající se negativního vlivu nesouhlasilo průměrně 86 % žáků s negativními tvrzeními, že se ve třídě cítí nešťastně, osaměle či že se tam necítí dobře. S přidaným tvrzením: ... *nedodržujeme stanovená pravidla* nesouhlasilo 47 % žáků. V oblasti sociální integrace souhlasilo 77 % žáků s tvrzením: 3. *se učím vycházet s ostatními*. Učitele žáci vnímají celkově velice pozitivně, což potvrzuje průměrná hodnota 87 %. Výsledky u sledovaných žáků Jana komentuje: „*Dívka L. ve třídě není příliš spokojená, škola ji **nebaví**. Nelíbí se jí některé dny, spíše jí to ve škole nebaví a **necítí se tam dobře**. Zvláštní je, že učení jako takové ji baví a pracuje ráda. Problém je ve **vztahové rovině**, kdy si myslí, že ji spolužáci příliš neberou a je spíše **neoblíbená** v kolektivu, což **sociogram potvrzuje**. Toto mě překvapilo, protože jsem z dívky nikdy neměla tento pocit. Myslela jsem si, že je spokojená a má dobré vztahy ve třídě. Chlapec P. je naopak ve většině položek spokojený, myslí si o sobě, že je spíše oblíbený. Zastávám stejný názor, nicméně třída to vidí jinak, jelikož jej zařadili mezi žáky s **nejméně sympatiemi**. Chlapce F. **nebaví** vyučování a učení se, ale ve škole se mu líbí (ne příliš). Má představu, že s ostatními dobře vychází. I toto na něm bylo celkem znát, je možné, že **nepříliš velká zábava** ve vyučování jej nutila na sebe upozorňovat nevhodným způsobem, čímž možná chtěl získat sympatie. Chlapec R. se vystihl dle mého subjektivního názoru reálně. Tvrdí, že nerad pracuje navíc, učení jej **spíše nebaví**, což bylo vidět a to také mohla být příčina jeho drzého chování. Ve škole je spokojený, zřejmě tedy když se po něm nic moc nechce“.* Jana se tedy domnívá, že spokojenost sledovaných žáků a jejich projevy chování spolu souvisejí. Tedy spojuje

spokojenost ve škole a oblíbenost ve třídě s projevy drzosti ve vyučování. Na příčinách jejich chování se může tedy podílet nuda (škola je nebaví) a vztahy ve třídě (oblíbenost a neoblíbenost u ostatních) a vnímání pozice sebe sama v kolektivu třídy. Některé výsledky potvrzují také sociogram.

Třetí fáze výzkumu nebyla zcela dokončena a další fáze již neproběhly vůbec, důvodem bylo převedení Jany v novém školním roce do jiné třídy a předání stávající třídy jinému vyučujícímu. Přesto Jana považuje i tento nedokončený výzkum za užitečný vzhledem k: *„možnosti vyzkoušet postup akčního výzkumu a zjistit, jaké problémy se ve třídě vyskytují, které z nich jsou vážné a které není potřeba řešit v rozsáhlejší měřítku. Také pro učitelku, která třídu přebírá, jsou výsledky přínosné, jelikož může na dlouhodobém výzkumu vidět, o jakou třídu se jedná a pokračovat tak v práci původní učitelky”*.

5.5.5 Případ třídy 1. A.

Jedná se o první ročník základní školy stejné školy. Třída má 22 dětí, z toho je 11 dívek a 11 chlapců, jedna dívka má IVP. Děti se před nástupem do školy částečně znaly, většina z nich navštěvovala stejnou MŠ, pouze dvě dívky mají za sebou MŠ v jiné části Ostravy.

Janou byla položena otázka: **HVO Jakými výchovně-vzdělávacími strategiemi lze podpořit spolupracující chování žáků 1. ročníku?**

5.5.6 Harmonogram výzkumných aktivit

První fáze **reflexe a identifikace problému** probíhala od září 2019 do prosince 2019. Metodou **zúčastněného pozorování a analýzou deníku výzkumníka** bylo získáno dostatečné množství dat. Pozorování výuky a výskytu nespokojenosti chování probíhalo od prvního dne, kdy Jana začala v první třídě učit. Měla několik informací od učitelů z MŠ, kterým ale nedávala příliš velkou váhu. O dětech si chtěla udělat obrázek sama (aby se vyhnula případnému haló efektu), což se jí, podle jejího názoru, povedlo. Samotné pozorování začalo od 23. září do 21. února 2019. Denně zapisovala všechny situace, které proběhly, aby byla schopna vyhodnotit, zda se ukazuje ve třídě něco problematického. Zpočátku (do 14. 11. 2019) data zapisovala dle předem dohodnuté metody a následného kódování situací do kódů. Zároveň od 30. 10. 2019 si vedla Deník výzkumníka, kam si zapisovala veškeré poznatky z pozorování včetně dojmů z výuky. Nejprve se ukazovaly problémy nadměrného hluku, později se ukázal závažnější problém – agresivní **chování**.

Situace si zapisovala jak ve výuce (při samostatné práci žáků, jelikož změna přístupu k výuce znamenala více prostoru pro diagnostiku třídy), tak o přestávkách a po vyučování. Druhá fáze **sběr dat a informací a analýza a interpretace informací** začala v lednu 2020 a pokračovala do dubna 2020, překrývala se s předchozí fází. Pozornost Jany byla zaměřena již pouze na pozorování a zaznamenávání situací s fyzickým nebo verbálním agresivním chováním. Dalšími podpůrnými zdroji pro získání obrázku o třídě byla hospitace výuky lektorky Fichnové a poskytnutý mentoring. Na základě posouzení závažnosti a frekvence výskytu byl pojmenován problém **fyzické a verbální agrese**. Ve 25 situacích byla identifikována nějaká forma **fyzického ublížení** (facka, bouchnutí pěstí, žďuchnutí, štípnutí) a 12 situací, které obsahovaly **vulgární agrese (nadávky)**. Jana zařadila tyto situace do skupiny C2 zejména vzhledem k: **četnosti výskytu** situací: *Situace, kdy Y někomu něco udělá nebo udělá něco s jeho věcmi, jsou na denním pořádku*“, **absenci vhodných intervenčních strategií**: *„Nenapadlo mě nic lepšího, ale nevím, jaký to má dosah“ (...)* *„Situaci jsme si vyříkali a dívce se omluvili. Ale nevím, co v takových chvílích dělat“*. Vzhledem k těmto situacím pocítila Jana potřebu posílit **osobnostně sociální učení** žáků: *„Musí se naučit regulovat své emoce. Což neví, jak udělat.“ (...)* *„...aby děti uměly vyhodnotit své chování...“ (...)* *„Významná je, protože děti spolu neumějí mluvit, jen konají zkratkovitě činem.“ (...)* *„Musíme se naučit spolu vycházet a komunikovat.“*

Jana pozorovala sledovaný typ chování u několika žáků. *„Situace nespolupracujícího chování, zaměřené na agresivitu, nejčastěji vyvolává dívka Y., která způsobila 16 z celkových 33 situací. Další žákyně, která často reaguje fyzickým útokem, je dívka J., u které evidujeme 4 záznamy. Mezi další žáky, jednající fyzickým či slovním útokem, patří chlapec U. (3 záznamy), chlapec O. (3 záznamy), dívka Š. (2 záznamy), dívka N. (2 záznamy). V zaznamenaných situacích fyzického či verbálního útoku mám 22 situací s kódem C2, u kterých mám pocit, že je nedokáži řešit. Zejména proto, že se stále opakují. Mám zaznamenaných 9 situací, které jsem vyřešila ke své spokojenosti, ačkoli jsou také závažné“*.

V následující fázi výzkumu by Jana ráda zjistila, jaké jsou vztahy žáků v její třídě vzhledem k detekovanému problému, jak si stojí v **sociometrickém šetření** sledovaní žáci. Ráda by také sledovala **sociální klima** ve své třídě.

Na základě výsledku zúčastněného pozorování, studia odborných zdrojů (Kopřiva et al., 2008) a výsledků mentoringu prozatím Jana uvažuje o aplikaci **komunikační strategie** založené na **respektu**, na *„přesvědčení, že nikdo nemá právo utlačovat svobodnou vůli druhých a vnucovat jim svou“*. S cílem: *„směřování k dohodám a spolupráci (namísto soupeření), které přinášejí uspokojení a užitek všem*

zúčastněným“: (<http://www.respektovat.com/o-nas/>). Podle Jany se hlavním principem práce s dětmi: „*stane důsledné vyžadování dohodnutých pravidel, předávání zodpovědnosti na žáky a jejich řešení vzniklých situací s pomocí učitelky, následně sami. To znamená, že žák sám přijde s problémem, sdělí, proč se daná věc stala a jak ji může vyřešit. V další fázi budeme komunikovat o tom, co udělat pro to, aby se situace už neopakovala. Učitelka se žáky jedná asertivně*”.

Po zhodnocení výsledků sociometrického šetření a zjištění sociálního klimatu třídy bude čtvrtá a pátá fáze **akce a reflexe a modifikace změn** probíhat podle plánu Jany od dubna do června 2020.

5.6 Marie a její třída

Paní učitelka Marie (39 let) působí na soukromé základní škole s nízkým počtem žáků, kde má možnost individuálního přístupu k potřebám a nadání každého žáka. Jedná se o třídní kolektiv, který tvoří tři po sobě jdoucí spojené ročníky. Organizace vyučování je specifická. Výuka začíná v 8:30, ve škole nezvoní. V některých vyučovacích hodinách se jednotlivé ročníky učí odděleně, jindy je výuka spojena. Typické je také poměrně velké množství mimoškolních akcí, besed, výukových programů, návštěv kulturních a sportovních zařízení.

Marie má bohaté zkušenosti s výukou žáků na 1. stupni ZŠ, které se tvořily v průběhu sedmnácti let její pedagogické praxe. Po absolvování studia na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity nastoupila na velkou sídlištní základní školu, kde byla dříve sama žákyní. Zde pracovala 8 let a kromě třídnictví a výuky na 1. stupni, byla i koordinátorkou tvorby ŠVP, zdravotník, instruktor lyžování, a spolupracovala s Pedagogickou fakultou jako „cvičný učitel“ pro náslechové praxe studentů učitelství 1. stupně ZŠ. Do soukromého školství se rozhodla přestoupit v době, kdy se v Ostravě otevřela nová soukromá škola, která zaručovala jistý počet dětí ve třídě. Rozloučila se po osmi letech se státním školstvím s 31 „*druháčky*“ a nastoupila u 11 „*druháček*“ ve školství soukromém. Nyní, po tříleté přestávce vyplněné mateřskými povinnostmi, se vrátila před dvěma lety opět do soukromého školství. Od února 2020 také získala místo ředitelky této soukromé školy, ale současně stále učí „*naplno*“ ve své třídě. Během své pedagogické praxe dokončila doktorské studium, působila 8 let na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity jako externí pracovník a věnovala se výuce Pedagogické komunikace a vedla projektové praxe studentů. Svě vzdělání si pravidelně obohacuje absolvováním kurzů a vzdělávacích programů, účastí na konferencích, kde si volí témata, která ji zajímají – komunikace, nadání a problémoví žáci, počítačová gramotnost, sebereflexe a seberozvoj. Svě

profesní motto uvádí slovy: „*Záleží mi na tom, abych v dětských očích viděla radost a zájem.*” Svou výuku se snaží vést tak, aby hodiny byly „*prožité a nejen přežité*”. To je také důvodem, proč si Marie vybírá školy, kde může tuto svou představu dobře uplatnit. Své ideje, které se promítají do cílů výchovy žáků, jsou vedeny myšlenkou: „*Nedělám druhým, co bych nechtěla, aby jiní dělali mně*” a „*Očekávám slušnost a pravdu*”.

Třída učitelky Marie je heterogenní. Na počátku výzkumu třídu tvořilo pouze 6 žáků, 3 děvčata a tři chlapci. Jedna žákyně nastoupila nově do prvního ročníku, zbývajících pět žáků pokračovalo druhým ročníkem. Věkové rozpětí žáků bylo 6–8 let. Jeden žák je „*matematickými znalostmi o rok výše, třebaže měl odklad školní docházky.*” Celkově měli odklad dva chlapci ze třídy. Před nástupem Marie se ve třídě během předchozího školního roku vyměnily dvě vyučující. Marie je tedy již třetí vyučující v této třídě. V letošním školním roce 2019/20 třídu tvoří 4 chlapci a 5 děvčat, v září 2019 přibyly děti do prvního ročníku. Dalšími specifickými charakteristikami ovlivňujícími život třídy jsou omezené možnosti dětí setkávat se s ostatními skupinami žáků, tedy možnost „*socializace*”. Ve škole nejsou paralelní třídy, ani výrazně větší skupiny, kde by probíhala socializace napříč ročníky. Dalšími žáky, se kterými se žáci této třídy setkávají denně ve školní družině a při školních akcích, je 4. třída, letos již 5. třída, která čítá také 6 žáků. Kontakty s žáky jiných škol probíhají jednak při celoškolních akcích (skupinu 15 žáků z pobočky školy v jiném městě) a při pravidelných lekcích plavání (žáci okolních základních škol) nebo při společných akcích s dětmi z mateřských škol. U žáků převažuje zájem a vztah k hudbě (4 děti z 9 se věnují vzdělávání v ZUŠ i ve volném čase – příčná flétna, trubka, 2krát klavír) a sportovní činnosti (chlapci mají rádi fotbal, golf, biatlon).

Situaci ve třídě na počátku výzkumu Marie popisuje: „*Ve třídě jsem na začátku školního roku silně vnímala to, že mám potřebu třídu nastavit na nějaká pravidla, která bych ráda, aby dodržovali. Připadalo mi, že jsou po prázdninách v rozpoložení – „nic se neděje, škola ještě nezačala, můžeme si dělat, co chceme.“ „Po počáteční únavě spojené nejen s novou třídou, ale i s mým novým režimem, kdy jsem nastoupila do nové práce, na nové pracoviště po třech letech na rodičovské dovolené, jsem po měsíci měla pocit, že už se dá se třídou pracovat.*”

5.6.1 Vstup do výzkumu a formulování výzkumné otázky

Marie, na rozdíl od ostatních tří učitelek – výzkumnic, nepocitovala před zahájením výzkumu potřebu řešit výrazné nespolutracující chování svých žáků, ale vyjadřovala potřebu „pouze” **posílit jejich spolupráci**. Přesto bylo téma výzkumu o nespolutracujícím chování žáků pro Marii aktuální, protože při přechodu nejen

do nové třídy, do jiné školní instituce, ale i do nového města, režimu a zvyklostí, musela čelit hned od startu školního roku několika situacím, které pro ni nebyly zprvu zcela komfortní. Pro pěťáci žáků už byla třetí učitelkou a třída si „diktovala“, nač jsou zvyklí a co se bude dělat. Na to Marie nechtěla přistoupit a cítila potřebu nastolení a nastavení pro ni přijatelných norem. Ty postupně žáci přijali a začali respektovat nastavená pravidla. Podle Marie *„jsou si vědomi toho, proč jsou a respektují i mne jako vyučující, ve které vidí možná i jisté zázemí a mají k ní důvěru.“* Přesto považuje Marie tyto projevy žáků za pochopitelné vzhledem k dané situaci, dovede je zvládnout běžnými pedagogickými postupy.

Od zapojení se do výzkumného týmu má Marie očekávání v oblasti spolupráce a výměny názorů a jiného úhlu pohledu, protože v současné škole nemá paralelní kolegyni, se kterou by mohla každodenní radosti či starosti z praxe sdílet. Někdy zažívá *„pocit „osamělosti“ bez sborovny, vzhledem ke skutečnosti, že je na pobočce školy v jiném městě“*. Očekává nové pohledy a postřehy, které jí mohou být nápomocny v řešení nestandardních situací, ale také řízenou reflexi a sebereflexi vlastní pedagogické práce. Marie se těší na zpětnou vazbu jinou než tu dětskou. Tedy na dospělou, odbornou, profesní. Pokládá *„toto nastavené zrcadlo“* za podnětné k dalším možným změnám či růstu.

Spolupráce s výzkumným týmem probíhala pravidelně v domluvených termínech a Marie atmosféru schůzek týmu jako: *„příjemnou partnerskou a respektující“*. Marie spolupracovala se studentkou v roli pomocné vědecké síly, která se zúčastnila 20 vyučovacích hodin přímého pozorování. Využila také dvou hospitací a reflexí s lektorkou Mgr. Fichnovou.

Marie si pro akční výzkum ve své třídě formulovala **výzkumnou otázku: Jakými výchovně-vzdělávacími strategiemi lze podpořit spolupracující chování žáků v heterogenní třídě na 1. stupni ZŠ?**

5.6.2 Analýza a interpretace dat

Přesto, že hlavním cílem Marie bylo najít způsob podpory lepší spolupráce ve třídě, nebyla si v průběhu setkávání týmu jista, zda chování, které se objevuje u ní ve třídě, nezasluhuje zvýšenou pozornost a výraznější intervenci. Postupně nalézala a zase opouštěla formulace nespouštějícího chování vhodné jako předmět akčního výzkumu. Využila tedy nejen metodu zúčastněného pozorování a analýzu zaznamenaných situací, ale také sociogram, Dotazník kvality života žáků 1. stupně ZŠ a navíc Flandersovu metodu interakční analýzy (FIAS).

Analýza **zúčastněného pozorování** potvrdila situaci ve třídě, kdy Marie nevnímá výrazný projev nespouštějícího chování. Sběr situací probíhal v období

od 15. 10. 2018 do 7. 1. 2019 a bylo zaznamenáno celkem 60 záznamů. Z tohoto celkového počtu záznamů se ale ne všechny záznamy týkají situací nespolupracujícího chování žáků. V některých záznamech se totiž objevuje, že daný den vše proběhlo „ok“ a k žádné situaci nespolupracujícího chování nedošlo. Z celkového počtu 60 záznamů se situací nespolupracujícího chování žáků týká celkem 33 záznamů. Tyto záznamy situací ještě dále můžeme rozdělit na situace, které proběhly ve výuce a na situace, které proběhly mimo výuku. Ve výuce proběhlo celkem 13 situací a zbytek, tedy 20 situací, proběhlo mimo výuku. Záznamy z vyučovacích hodin jsou z různých vyučovacích předmětů. Čtyři ze záznamů se objevily ve výuce českého jazyka, po dvou záznamech se záznamy objevily ve výuce hudební výchovy a čtení, po jednom záznamu bylo z hodiny matematiky a tělesné výchovy a u třech záznamů není uvedeno, o jakou vyučovací hodinu se jednalo. Z tohoto plyne, že situace nespolupracujícího chování žáků nejsou vázány na konkrétní vyučovací předmět. Z hlediska času je u některých vyučovacích hodin uvedeno, o kolikátou vyučovací hodinu se jednalo a u některých tento údaj uveden není. Z toho, co je uvedeno, je patrné, že se situace nespolupracujícího chování žáků objevovaly v průběhu celého dne pobytu žáků ve škole a jak již bylo výše zmíněno, nespolupracující chování žáků se objevovalo jak ve výuce, tak mimo výuku. Zaznamenané situace nespolupracujícího chování z výuky se týkají nedochvilnosti, nepořádnosti, nenachystání věcí, opouštění třídy během výuky, šaškování (předvádění se), používání vulgárních výrazů a ubližování spolužákovi. Z těchto projevů nespolupracujícího chování se nejčastěji objevovalo šaškování, které se týkalo ve většině situací jednoho žáka z této třídy. Více situací nespolupracujícího chování žáků bylo zaznamenáno mimo výuku, jednalo se o přestávky, návštěvy hodin plavání, výletu žáků do Polska, projektového dne ve škole (přespání žáků ve škole v rámci projektu Halloween), návštěvu knihovny, návštěvu divadla a o přednášku dentální hygienistky ve škole. V některých situacích měla Marie kromě své třídy na starost také žáky čtvrtého ročníku a musela řešit konflikty také s nimi. Při výskytu jednotlivých situací nespolupracujícího chování žáků ve výuce Marie popisovala, jaké emoce během toho prožívala a jaké myšlenky se jí honily hlavou. V jednotlivých situacích paní učitelka popisuje, že se jí situace nelíbí, vadí jí zmíněné projevy žáků, dále že ji určité situace již nerozhodí a dokáže předvídat, co bude následovat. Některé situace paní učitelku stále překvapují (negativně) a v některých naopak již zůstává v klidu. U některých situací není uvedeno, jaké emoce během nich paní učitelka prožívala a jaké myšlenky se jí honily hlavou.

Nejvíce situací Marie označila kódem B1 – celkem 18x ze 33 zápisů a po jedné ze situací Marie přiřadila kódy A1, B2 a C1 (protože ze 60 sledovaných dní v první

podzimní etapě bylo 27 dní evidovaných bez výskytu nespolupracujícího chování). Většinou se tedy na základě přiřazených kódů jednalo o situace, které pro paní učitelku byly středně významné, ale zároveň se jí daří tyto situace vyřešit. V kategorii C2 (dle významu a úspěšnosti běžné intervence) se Marii ukázala jen jedna situace. Marie považuje situace C2 za takové, „*které už někoho ve třídě cíleně ohrožují, či bych v nich mohla spatřovat náznaky šikany*”. Situaci nazvala *Divadlo a bratři v akci* a obsahem je rvačka dvou bratrů. Zařadila ji k situacím C2, protože: „*vidím v tom riziko, nebezpečí a sourozeneckou nevraživost, přišla jsem až po akci, nemohla jsem řešit, jen jsem se doptávala.*”

Z hlediska řešení jednotlivých situací nespolupracujícího chování žáků se Marii vesměs podařilo jednotlivé situace vyřešit. Většinou stačilo jedno upozornění či napomenutí a konkrétní žák si uvědomil, že dělá něco špatně. Avšak problém je v tom, že dané nežádoucí chování se vyskytovalo často, konkrétně se jednalo o **šaškování u konkrétního žáka R.** Marie vnímá chlapce R. jako vysoce inteligentního a rozumného, matematicky a sportovně je velmi nadaný, s širokým všeobecným přehledem. Má ale velmi neúhledné písmo, je levák, pracuje nepozorně, je nepořádný, pohybově neklidný. Kořeny nespolupracujícího chování Marie vidí v rodinné výchově, kde je „*nezdravě pracováno s posilováním ega u obou sourozenců*”. Použité strategie vůči R. Marie popisuje: „*Nic mu nenechám projít. Hlídám ho, poprvé bych za svou praxi řekla, že více vychovávám, než učím. A u R. poznávám, že to funguje, i když on sám vyhodnotí den tak, že: „Byl jsem hodný, na své poměry.“ Ví přesně, co ano a co ne. Má rád publikum a zájem, který upoutává bohužel i nemístně a naopak je v něm často malá dětská duše, která si sama v mnohém neví rady*”(…) „*Funguje, když jsou nastavená pravidla, která je nutné dodržovat a při jejich porušení musí cítit sankci – semafor, bez razítka, vlastní psaní si poznámky, a přiznávám se, poprvé za svou praxi cíleně „srážím“ větami – Jsi druhák a děláš toto? Ani dítě ve školce by nedělalo toto. Nejsem za tuto strategii ráda ani na ni pyšná, ale od počátku to byl „boj kdo z koho*“. Marie využívá **sebereflexi a sebehodnocení žáků**. Systematicky pracuje také s **pravidly třídy** a udělování **případných sankcí** za jejich přestoupení. Sama ale udává, že je někdy v rozporu její profesní přesvědčení a konkrétní strategie, kterou využívá.

V průběhu fáze fungování třídy, kterou je možno nazvat adaptační (adaptace na novou učitelku), se situace žáka R. uklidnila, Marie pozorovala změny, které popsala: „*Po náročnějším podzimním startu v roce 2018, kdy jsem musela být stále extra ve střehu, je situace již pod kontrolou, ale ne bezproblémová, protože se občas něco vyskytne – komentáře, vykřikování, sebestřednost, výsměch, pazvuky, ale často už stačí jen pohled a nepovzbudivé chování ze strany třídy a je vše ok.*” Dříve, než byla

dokončena první fáze akčního výzkumu, bylo zřejmé, že sledovaný problém není trvalejšího rázu a nespolutracující chování žáka R. není třeba dále sledovat a řešit. Změny pozoruje Marie v tom, že: „*I on sám už ví, kdy hranice překročil, jen déle než obvykle trvalo to, že je zkoušel posouvat a zjišťoval, „co vydržím“.*

Ani provedené **sociometrické šetření** neukazovalo na vztahový problém žáka R. ve třídě. Sociometrie ale ukázala na možný problém žákyně 1. ročníku L. Nezískala jedinou pozitivní vazbu, naopak ji 4 z 5 spolužáků označili jako někoho, s kým nechtějí trávit volný čas, 3 z 5 jako někoho, vedle koho by nechtělo přespát při školním přespávání a 4 z 5 jako někoho, vedle koho by nechtěli sedět. Negativní hlas nedostala pouze od chlapce, kterého má třída za nejoblíbenějšího, tři spolužáci jej označují za vhodného vůdce třídy, dva spolužáci by vedle něj chtěli přespát a čtyři spolužáci by vedle něj rádi seděli. V celém testu vznikly jen tři vzájemné pozitivní vazby, dvě mezi dvěma zbývajícíchmi děvčaty v otázce přespávání a sezení, a jedna mezi chlapci v otázce přespávání. Obecně je mezi druháky (dnes již třetáky) větší míra soudržnosti, například v otázce trávení volného času mezi nimi vznikl uzavřený kruh.

Výsledky sociometrického šetření podpořené dalším zúčastněným pozorováním a analýzou deníku výzkumníka začala Marie věnovat větší pozornost chování žákyně L. Nebylo pozorováno nespolutracující chování ani z její strany ani ze strany ostatních spolužáků ve třídě k ní. Situace byly vyhodnoceny Marií za běžné a normální, jako takové, které lze řešit běžnými pedagogickými prostředky. Výsledek sociometrie ale výrazně podpořil Mariinu snahu posílit vzájemné vztahy ve třídě a podpořit spolupráci mezi žáky.

Při výzkumném šetření **Kvality školního života** byli přítomni všichni žáci ve třídě, zúčastnilo se tedy 6 žáků. Výsledky ukázaly, že se žákům ve škole líbí, zejména přiznali hrdost, že jsou žáky této školy a zažijí spoustu zábavy. Také žák R. je ve škole spokojen. Spokojenost u žákyně L. naopak není tak jednoznačná. Je sice hrdá na to, že je žákyní této školy, ale ve škole se jí nelíbí a příliš jí nebaví. Neklid přiznávají dva ze šesti, jeden žák se cítí být nešťastný, není to však ani R. ani L. (podle interpretace Marie žák cítící se nešťastným patrně nepochopil správně otázku). Výsledky v oblasti sociální integrace potvrzují vnímání Marie a její rozhodnutí pracovat na spolupráci mezi žáky navzájem. Zejména je hodné pozornosti tvrzení 4 z 6 žáků, že se domnívají, že nejsou mezi ostatními oblíbení. Také vzájemná důvěra je vnímána žáky rozporuplně (jak v položce „ostatní mi důvěřují“, tak „ostatní se mohou na mne spolehnout“). Podobně je tomu s přesvědčením o tom, jak „vysoké mínění mají o mně ostatní“. Odpovědi R. se nevymykají odpovědím ostatních žáků. U žákyně L. se ukazuje, že negativní vztah skupiny k ní je ovlivněn míněním

samotné žákyně o svém postavení ve skupině a názorem na ostatní ve třídě (domnívá se, že nevychází s ostatními, že ostatní v ní nemají důvěru a nejsou přátelští). Všichni, včetně R. a L., se cítí být úspěšnými žáky nebo spíše souhlasí s tímto tvrzením a umí si poradit s úkoly a jsou spokojeni s výsledky své práce. Většinou, až na jednoho žáka, se daří plnění školních úkolů a jsou přesvědčeni nebo spíše přesvědčeni, že svou práci zvládnou. Žáci si uvědomují užitečnost učení a hodnotí je jako příležitosti pro sebe a svou budoucnost velmi pozitivně. Pro většinu žáků je učení zábavou a vyučování je baví, úkoly ve škole považují za zajímavé. Pozoruhodné je však, že polovina přiznává, že je neteší práce, kterou dělají. Odpovědi žáka R. jsou shodné s odpověďmi ostatních žáků, L. nesouhlasí s tím, že je učení zábavou, což může být způsobeno i tím, že často pracuje sama, jako jediná v ročníku, a nemá možnost sdílet učivo s vrstevníkem. Marie vidí úskalí v tom, že nemůže být nemotivující, když nemá L. „*sobě rovného*“. Zároveň spíše nesouhlasí s tím, že by ji těšila práce, kterou dělá. Často i během výuky totiž sleduje, co dělají třetíáci a nevěnuje se své práci. V oblasti zaměřené na učitele se neobjevila žádná odpověď negativní. Všichni souhlasí nebo spíše souhlasí s názorem, že je Marie spravedlivá, naslouchá jim, pomáhá a má o ně zájem. L. odpověděla ve všech otázkách pozitivně, což potvrzuje její pozitivní vztah k vyučující, která je při výuce jejím nejčastějším partnerem, kdy jde o výuku „jeden na jednoho“. Dotazník kvality školního života neukázal vážný problém, vcelku je školní život hodnocen žáky jako pozitivní. Ukázal však některé oblasti, kterým je nutno věnovat pozornost. Šetření potvrdilo výsledky pozorování Marie a její rozhodnutí věnovat se především **posílení spolupráce** mezi žáky, neboť nejméně příznivě se ukázala oblast sociální integrace třídy. Problém **začlenění L. do skupiny** a zlepšení jejího prožívání školního života s tím jde ruku v ruce.

Pro další zjištění stavu se Marie rozhodla diagnostikovat také kvalitu **interakce mezi učitelem a žáky** pomocí nástroje **FIAS** (Flandersova metoda interakční analýzy). Tato metoda byla zařazena na podnět Marie, kterou samotnou zajímalo, „*kolik toho namluví*“, protože z dřívějších závěrů inspekce i po hospitaci mentorky Mgr. Fichnové měla zpětnou vazbu, že „se má šetřit a méně mluvit“. Flandersův test proběhl v hodině českého jazyka v březnu 2019. Celkem bylo zaznamenáno 967 kódů, které odpovídají 48 minutám a 21 vteřinám výuky. Z tohoto množství času mluvila Marie 24 minut a 9 vteřin (483 situací), žáků 15 minut a 15 vteřin (305 situací) a 8 minut a 57 vteřin (179 situací) bylo ve třídě ticho, rušno či komunikace nebyla zřetelná. Nejčastější kategorií na straně Marie je stimulování žáků a kladení otázek (4), druhou udávání pokynů či příkazů (6) a třetí rozvíjení a objasňování myšlenek žáků (3). Žáky také více chválí (2), než kritizuje (7). Z výsledků je patrné,

že promluvy Marie zabírají poměrně velký prostor, v hodině motivuje žáky a řídí jejich činnosti a to kladením otázek a udáváním pokynů, ale nepřehlíží ani názory a myšlenky žáků, kterým dává prostor se projevit. Míra promluv Marie je tady využita různorodě. Marie se bude snažit nahradit přímý verbální projev např. pochvalnými gesty nebo jinými signály, které by nerušily ostatní žáky a průběh hodiny.

Zhodnocením získaných výsledků se Marii postupně krystalizovaly dva problémy. Jeden se projevoval rušivým chováním a směřoval ke vztahu žák-učitel, Marie jej nazvala **šaškování/upoutání pozornosti**. V průběhu adaptace třídy na novou vyučující však zjistila, že je problém řešitelný běžnými pedagogickými intervencemi, které běžně ve výuce využívá a není jej tedy třeba dále řešit. Druhý problém se týká **vztahu mezi žáky navzájem** – jedná se o vztah k jedné z mladších/ nových žákyň L., kterou popisuje Marie jako „jinou” – *ve smyslu kontaktní, haptická, toužící po kamarádství a přistoupila do dříve vzniklé skupiny, která jí samotné adaptaci úplně neusnadňuje*. Neprojevuje se však při pozorování jako nespolupracující chování rušivého charakteru.

Vzhledem k získaným výsledkům se Marie rozhodla pro strategii k **posílení spolupráce ve třídě**. Konkrétně bude uplatňovat **cílenou práci ve dvojicích se zapojováním mladší žákyně**, přenechá **více zodpovědnosti** při práci na žácích. Spolupráci mezi žáky Marie bude „*posilovat vyžadováním dodržování nastolených pravidel. Ta byla nastolena a nově „oživena” v září 2019/2020 pro nově přichozí žáky. Celá třída je s nimi srozuměna a podpisy pod nimi jsou toho stálým viditelným důkazem*”. Současně probíhá pravidelná reflexe a sebereflexe. „*Každý den si žáci sami zaznamenávají do „třídních průkazů“, jak se v daný den měli a cítili a vedle je jim označeno, jak je vnímala vyučující*”. Na základě výsledku FIAS a mentoringu Marie bude nechávat více zodpovědnosti za práci na žácích samotných – neopakuje a nečte jim zadání práce, některá řešení nevysvětluje sama, ale přenechává iniciativu žákům. Dává prostor pro „ticho a nudu”, takže neúkoluje hned další práci po splnění té původní, ale dává čas k odpočinku, „nicnedělání, čekání”. V běžné každodenní práci se třídou se Marie snaží být vzorem, ctíci slušnost, vzájemnou ohleduplnost a respekt. Je si vědoma toho, že se děti učí nápodobou a ví, jak zodpovědnou roli v tomto směru učitel a vrstevníci mají. Snaží se utužovat přátelské vztahy, ale i přijetí možné kritiky, reflexe a vlastní chyby formou komunitního kruhu, společnou hrou, sdílením zážitků, ale i vnitřních pocitů v určitých situacích, konfrontuje projevy chování jednotlivců s jejich dopadem na třídu, která je pak řeší a vnímá. Pozitivní příklady pak využívá k motivaci, negativní naopak. Často klade otázky typu: „*Co tě k tomu vedlo, proč se to stalo, nešlo to vyřešit jinak, může ti někdo pomoci, potřebuješ od někoho poradit, chceš být chvíli sám/a? Jak by to*

bylo lepší, najdeme jiné řešení pro příště? Kdo by to udělal jinak, jak a proč? Co si z toho odnese, co jsme se tím naučili?” Pracuje cíleně a bude i nadále, na posílení vzájemných vztahů a soudržnosti i vůči jiným kolektivům, „kdy je žádoucím projevem chování, aby se třída vzájemně sebe zastala a byla si oporou v možných konfliktech mimo „své území”. To po opakovaných promluvách a reflexích toho, co se nám líbí a nelíbí, vyústilo v to, že třída si je vědoma „své hodnoty a ceny” a už se umí postavit i za druhačku, kterou převážně nejstarší žáci z 5. ročníku vnímají negativně a to bez opodstatněných důvodů. Snad pro její touhu po přijetí a vztazích, kdy jiné osobnosti nejsou těmto „voláním po přátelství” nakloněny”. Ve své třídě Marie pozoruje, že už není vzorem jen chování starších dětí.

Výsledky své pedagogické intervence ověří zopakováním **sociometrického šetření a Dotazníku kvality školního života**.

5.7 Závěr

Záměrem projektu bylo podpořit učitele 1. stupně ZŠ ve výzkumných aktivitách v souladu se zvolenou strategií participačního akčního výzkumu. Podnětem pro vstup učitelů do projektu se stalo téma nespolupracujícího chování žáků. Cílem akčního výzkumu bylo nalézt a detekovat typ nespolupracujícího chování projevujícího se u žáků v konkrétní třídě, výzkumnými metodami upřesnit a ověřit existenci předpokládaného nespolupracujícího chování a nalézt a ověřit vhodnou výchovně vzdělávací strategii. V současné době byly u všech zapojených učitelek realizovány fáze reflexe a identifikace problému, fáze sběru dat a fáze analýzy a interpretace dat. U dvou učitelek byla započata také fáze akce a dvě učitelky byly z organizačních důvodů, probíhajících na jejich pracovišti, nuceny ukončit výzkumná šetření ve fázi interpretace zjištěných dat a hledání strategií k podpoře spolupracujícího chování žáků. Školní rok 2019/2020 se u těchto učitelek nese v duchu začínajícího akčního výzkumu v nových třídách. Učitelky pojmenovaly typ projevujícího se nespolupracujícího chování žáků jako nesoustředěnost, drzost, drzost a šaškování. Tento krok identifikace problému se ukázal jako obtížný a vyžadoval delší časový úsek a získání množství informací a dat k jednotlivým třídám. Obtížnost spočívala patrně v proměně a prolínání projevů nespolupracujícího chování žáků v čase – bylo tedy náročné je uchopit. Zpočátku se učitelky zaměřily výhradně na nespolupracující chování žáků ve vztahu k učiteli, v průběhu trvání akčního výzkumu se jejich pozornost obrátila více k spolupráci mezi žáky. Mezníkem v uvažování učitelek se stal patrně workshop *Podpora spolupráce ve školní třídě*. Učitelky upřednostnily rady a pomoc zkušenějších praktiků před studiem odborné literatury a hledání řešení

v ní. Obtížným se ukázalo také naplnit jednotlivé fáze akčního výzkumu podle původního harmonogramu. Myšlenky výzkumného týmu se ubíraly k otázce, jak pracovat s akčním výzkumem v praxi tak, aby se stal efektivním nástrojem změny. Výzkumný tým vnímá přínos projektu především v propojování pedagogické teorie a praxe, v obohacení učitelů v praxi o nástroje zjišťování informací o pedagogické realitě a v navázání spolupráce mezi samotnými učiteli navzájem.

6 Začátek spolupráce skupiny učitelů a asistentů pedagoga – participační akční výzkum

Bohdana Richterová

■ Anotace

Kapitola představuje začátek výzkumné spolupráce skupiny dvanácti aktivních ostravských učitelů a asistentů pedagoga a dvou akademických pracovníků při realizaci participačního akčního výzkumu v září až listopadu 2019. Text představuje práci se širokým výzkumným tématem zaměřeným na zkušenosti se spoluprací učitelů a asistentů pedagoga. Postupně jsou představeny vzniklé kategorie zaměřené na konkrétní problematické oblasti spolupráce, které jsou již vhodné pro realizaci celého cyklu participačního akčního výzkumu. Mezi těmito kategoriemi se objevily například nečinnost asistentů pedagoga, způsob výuky učitele, negativní nastavení nebo problémy v organizační oblasti. Metodou sběru dat byla práce ve dvou skupinách focus group, analýza písemných výpovědí účastníků skupiny a jejich reflexí a analýza odborných textů ke zvolenému tématu. Klíčovou analýzou dat bylo otevřené kódování a kvalitativní interpretace vzniklých kategorií. Přínosem vstupní práce skupiny akčního výzkumu bylo vzájemné seznámení pedagogů, obeznámení se s možnostmi akčního výzkumu, práce se širokým tématem a jeho zužováním a vytvoření vhodného prostředí pro budoucí výzkumnou spolupráci.

■ Klíčová slova

učitel, asistent pedagoga, participační akční výzkum, focus group, spolupráce

■ Annotation

The chapter presents the beginning of research collaboration in a group of twelve active Ostrava-based teachers and teaching assistants and two academics conducting participatory action research in the first half of 2019. The aim of this chapter is to present work with a broad research topic focused on experience from the collaboration between teachers and teaching assistants. Successively outlined are the respective categories addressing specific problem areas of the collaboration, which are already suitable for completing the whole cycle of participatory action research. These categories include, for example, inactivity of teaching assistants, teaching methods of educators, negative environment, and organisational problems.

The main data collection method was work in two focus groups, analysis of written testimonies and reflections provided by the group members, and analysis of related expert texts. The key data analysis method was open coding and qualitative interpretation of the given categories. The main asset of the initial work inside the action research group was interaction among the teachers, learning about the potential of action research, approaching and narrowing a broad topic, and creating a suitable environment for future research collaboration.

■ Key words

teacher, teaching assistant, participatory action research, focus group, collaboration

Úvod

Nastavení a realizace spolupráce učitelů a asistentů pedagoga patří mezi aktuální témata v české pedagogické praxi. Se zaváděním inkluzivního vzdělávání do státních škol se výrazně zvedl počet pracovníků na pozici asistent pedagoga. Novela č. 82/2015 Sb., zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání je klíčovou právní normou, která se vztahuje k pozici asistent pedagoga. Školy mohou zaměstnat asistenty pedagoga a získat na ně finanční prostředky, pokud se jedná o dítě, které je zařazené do vyšších podpůrných opatření (Kendíková, 2017). Počet asistentů pedagoga ve všech školách v posledních letech nepřetržitě roste. Od školního roku 2010/11 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 školní inspekce, 2018).

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) uvádějí 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 chybná 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 školní inspekce, 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 školní inspekce, 2018), přestože přesněji neuvádí konkrétní možnosti.

Spolupráci je možné chápat 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.

Jednou z možností, jak posílení spolupráce pedagogických pracovníků docílit, je společné setkávání obou pedagogických profesí a vzájemná diskuze. V našem případě bylo zvoleno setkávání formou focus group a realizace akčního výzkumu v rámci projektu Pregraduální vzdělávání v učitelských oborech na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. Do výzkumu se zapojilo dvanáct pedagogů z praxe základních škol: učitelek, učitelů a asistentek pedagoga a dvě akademické pracovnice.

Kapitola představuje vytvoření a počáteční práci této skupiny s širokým výzkumným tématem zaměřeným na zkušenosti ze spolupráce učitelů a asistentů pedagoga. Postupně budou představeny použitá metodologie, metody sběru dat a analýza vzniklé kategorie zaměřená na konkrétní problematické oblasti spolupráce.

6.1 Vytvoření skupiny akčního výzkumu

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 dvouletou spolupráci při realizaci akčního výzkumu, účast jednou za měsíc na tříhodinovém společném setkávání v rámci focus group 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 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. Ve skupině se objevili zkušení pedagogové, ale i pedagogové těsně po ukončení vzdělání na vysoké škole. Zkušenost s realizací akčního výzkumu neměl z této skupiny žádný pedagog z praxe na základní škole.

6.2 Cíle počáteční fáze akčního výzkumu

Úvodní setkání skupiny akčního výzkumu mělo několik důležitých částí. Jednou z nich byl prostor pro vzájemné seznámení a sdělení si očekávání od spolupráce ve skupině. Důvěra je jedním z klíčových předpokladů dobré skupinové spolupráce (Kolařík, 2011). Ziskává se ale postupně a je zapotřebí vytvořit podmínky, které by ji podpořily. Výhodou vytvořené skupiny byla určitá zvědavost a zájem věci ve své praxi měnit, což uvádí jako jeden z předpokladů práce na participačním akčním výzkumu (srov. Parson & Brown, 2002). Naopak určitou nevýhodou byla bližší neznalost metodologie výzkumu, včetně informací o sběru dat a jejich analýze. Setkání se uskutečňovala pro pedagogy na neutrální půdě univerzity, což pedagogové ze tří rozdílných škol velmi uvítali. Součástí prvního setkání byla také minipřednáška na téma, co to je akční výzkum, jaká jsou jeho specifika a jak se realizuje.

Cílem počáteční fáze akčního výzkumu bylo objevit a popsat výhody a nevýhody spolupráce z pohledu asistenta pedagoga a učitele v konkrétní skupině realizující akční výzkum. Výzkumný problém byl zaměřen na prozkoumání problematických

oblastí spolupráce a zúžení tématu na aktuální oblast, se kterou by skupina dále pracovala v cyklech akčního výzkumu.

6.3 Metodologie

Byl zvolen základní čtyřfázový model akčního výzkumu popsany např. Kemmisem a Mc Taggartem (1988) nebo Seymor-Rollsem a Hughesem (1998) s využitím interpretativního participačního designu. Základními fázemi byly fáze Reflexe, Akční plán, Akce a Pozorování. Realizovaný akční výzkum se zabýval mikroúrovní (Srov. Janík, 2004), ve které pedagog zkoumal svou vlastní praxi s cílem ji inovovat. Mezi použité metody sběru dat a informací byly zařazeny: informace ze dvou setkání focus group, které byly zaznamenávány na videonahrávkách. Dále pak dotazník vlastní konstrukce s možnostmi volných odpovědí a písemné reflexe účastníků skupiny akčního výzkumu. Dotazník byl zařazen jako doplňková metoda podporující triangulaci metod sběru dat. Klíčovou metodou analýzy dat bylo otevřené kódování a vytváření kategorií. Každý kód má své označení, včetně uvedení písmena metody sběru dat tak, aby uvedená informace byla dohledatelná.

Účastníci skupiny také analyzovali odbornou literaturu ke zvolenému tématu a vytvořili teoretický kontext k vybranému výzkumnému problému. Ten je v této kapitole popsán v úvodní části a jeho části je možné nalézt také ve výstupech z analýzy informací a jejich interpretací. Pracovali jak s odbornými knihami, tak nejnovějšími výzkumy. Upřednostňovali zdroje elektronické. Vzhledem k jazykové vybavenosti členů skupiny se pracovalo převážně s literaturou psanou v českém jazyce.

6.4 Výstupy z analýzy informací

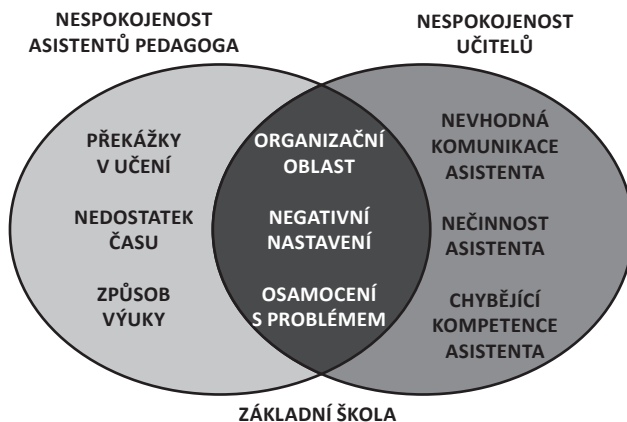
Na základě analýzy informací ze dvou focus group, písemných reflexí a dotazníku s volnými výpověďmi bylo vytvořeno 31 kódů a 9 kategorií, které ukazovaly na oblasti nespokojenosti učitelů a asistentů pedagoga v oblasti spolupráce. Obr. č. 9 graficky tyto výstupy představuje. V některých oblastech se projevovala nespokojenost jedné pedagogické profese s druhou. Docházelo ke konfliktu představ, názorů, postojů i zájmů, které jsou u každé pedagogické profese založeny na rozdílných kompetencích a rolích jak učitelů, tak asistentů pedagoga v pedagogickém procesu (srov. Bedrnová a kol., 2012). Při řešení problémů je jednou ze strategií vidět konkrétního vnějšího viníka, který za situaci může. Učitelé vnímali chyby asistentů jako zdroj své nespokojenosti v oblasti účinné spolupráce (kategorie: nevhodná komunikace asistenta, nečinnost asistenta a chybějící kompetence asistenta). Také

asistenti vnímali zdroj neefektivní a neúčelné spolupráce naopak v chybách učitelů, kteří nevhodně učí nebo jim neposkytují např. materiály k výuce (kategorie: překážky v učení a způsob výuky). Negativní vnímání druhé profese se více objevovalo při písemných reflexích a vyplnění otevřených položek dotazníků.

Asistenti pedagoga se zamýšleli nad oblastmi, kde „viníka“ špatné spolupráce není možné s určitostí označit (kategorie: nedostatek času). V rámci diskuze při druhém setkání focus group se k této kategorii přidali i zapojení učitelé. Práce s časovými možnostmi se ale daleko více prolínala s organizačním nastavením v konkrétních školách.

Ve třech oblastech dochází k průniku a společnému chápání některých překážek ve spolupráci. Nespokojení jsou jak učitelé, tak asistenti pedagoga, a to především v organizačním zabezpečení vzájemné spolupráce, v negativním nastavení ke spolupráci nebo v pocitech osamocení při řešení problémů (kategorie: organizační oblast, negativní nastavení, osamocení s problémem).

Obr. č. 9 Grafické znázornění vzniklých kategorií



Zdroj: Richterová

Podrobnější analýza ukazuje konkrétní kódy jednotlivých kategorií (Tab. č. 3) Při jejich představení bude pro zvýšení vnitřní validity nebo jinými slovy k zajištění kritéria důvěryhodnosti (srov. Švaříček & Šedřová, 2014) použito přímých citací některých účastníků akčního výzkumu. Otevřené kódování provedla jedna z přítomných pedagožek a použila ho stručně také ve své závěrečné práci v Pedagogickém studiu pro učitele středních škol a 2. stupně základních škol, které aktuálně ukončovala v rámci celoživotního vzdělávání (Schillerová, 2019). Některé části písemných reflexí a záznamů z focus group byly také znovu kódovány autorkou tohoto textu

a s pedagožkou byly diskutovány pro hledání shody, aby bylo zvýšeno kritérium spolehlivosti výstupů z analýzy (srov. Švaříček & Šedová, 2014). Kódy označené v tab. č. 3 se barevně objevily jak u učitelů, tak u asistentů pedagoga.

Tab. č. 3 Kategorie „nespokojenosti pedagogů se spoluprací“

Kategorie	Kódy
Organizační oblast	Střídání asistentů ve výuce.
	Nevyjasněné kompetence učitele ve škole.
	Asistent jen pro určité žáky.
	Opakované odvolávání asistenta z výuky.
	Chybějící věci (uvádějící asistent, manuál pro nové učitele ve škole, manuál pro nové asistenty ve škole).
Negativní nastavení	Asistent odmítá doporučení učitele.
	Asistent závidí učitelůvi status.
	Asistent odchází hned se zvoněním.
	Nezájem řešit problémy asistent x učitel.
	Nepřímá komunikace při problémech.
	Povyšování se učitele nad asistenta.
Osamocení s problémem	Nevhodné řeči učitele ve výuce o asistentovi.
	Jsem sám s kázeňským problémem žáka.
	Jsem sám s žákem, který nestíhá učení.
Nevhodná komunikace asistenta	Nejednotnost práce učitele a asistenta.
	Asistent je hlučný.
	Asistent neumí komunikovat.
Nečinnost asistenta	Asistent přebírá roli učitele.
	Asistent je statický.
	Asistent je pasivní.
Chybějící kompetence asistenta	Asistent přehlíží nekázeň.
	Asistent nemá autoritu.
	Asistent je moc hodný a tolerantní.
	Asistent nerozumí učivu.
Překážky v učení	Asistent je nechápavý.
	Učitel neposkytne materiály k výuce.
	Hluk ve třídě – neslyšíme se.
Nedostatek času	Nezájem žáků spolupracovat.
	Na komunikaci s učitelem ve výuce.
Způsob výuky	Na domluvy před výukou.
	Nudná výuka učitele.
	Neschopnost učitele zapojit žáky.

Zdroj: Richterová

Pozn. Šedě označené jsou kódy, které byly vytvořeny z výpovědí učitelů i asistentů pedagoga.

Nejprve se budeme zabývat v textu třemi kategoriemi, ve kterých došlo k setkání pohledu asistentů pedagoga a učitelů v nespokojenost v oblasti spolupráce obou profesí. První z nich je kategorie: **Organizační oblast.**

Pedagogové popisovali nevýhody střídání asistentů ve výuce. Blanka¹¹ popisovala situace, kdy investuje čas do práce s asistentem, vysvětlí mu, co a jak je zapotřebí během výuky dělat, aby výuka hladce proběhla. K určitému souznění a porozumění společné práci dochází ale až po čase spolupráce. Vzhledem k tomu, že se asistenti neustále střídají, je to problematické.

Ke střídání asistentů ve výuce se vyjadřovali také učitelé v jedné ze zapojených škol, kdy popisovali opakované zmatky s přesuny asistentů v rámci výuky. Učitel nikdy nevěděl, který asistent dojde a ke společné přípravě učitele a asistenta tak vůbec nedocházelo. (kód: střídání asistentů) Nacházíme tady rozpor s legislativou, kdy asistent by měl být přidělen ke konkrétnímu „*žákovi nebo žákům se speciálně vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření...*“ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, § 5 (MŠMT, 2016).

Asistentka Růžena své přání vyjádřila v rámci focus group takto:

„Učitelé a asistenti by se neměli střídat, ale měli by vyučovat stabilně spolu. Jinak nemá učitel šanci komunikovat s každým asistentem a domlouvat se na vyučování.“ (Kód C1 MVI_0003 22:50, sloupec C, řádek 14)

Učitelé i asistenti zaznamenali, že jim některé věci v jejich praxi z organizační oblasti chybí, a spolupráci asistentů a učitelů proto vnímají jako obtížnější. Karolína, která pracuje na pozici asistentka pedagoga, uvedla: „*U nás chybí uvádějící asistent*“ (Kód H4, MVI_0010 25:00, sloupec C, řádek 17) Popisovala zkušenost s novými asistenty, kteří nastoupí a trvá jim, než se zorientují, co se po nich vlastně chce. Nikdo se jim nevěnuje a tak někteří zbytečně odcházejí ve zkušební době nebo dělají první měsíce zmatky jak učitelům, tak žákům ve třídě.

Učitelka Pavla, ale také asistentka Karolína uvedly, že by přivítaly, pokud by existoval nějaký manuál jak pro uvádějící učitele, tak pro asistenty pedagoga zaměřený na vymezení činností, které by v rámci spolupráce obě profese měly dělat. Domnívaly se, že kromě uvedení popisu práce v obecné rovině by se manuál měl zabývat např. i tím, co je v chování žáků přípustné a co již ne a jak má na tyto věci pedagog reagovat. Asistentka Karolína uvedla: „*Mně chybí u uvádějícího asistenta*

¹¹ Všechna jména pedagogů byla pozměněna z důvodu zachování důvěrnosti informací. Na tomto postupu se skupina pedagogů, zapojených do akčního výzkumu, dohodla při svém prvním setkání.

nebo učitele nějaký manuál. Protože kdyby existoval manuál, nový učitel nebo asistent by například neignoroval žvýkačky. Člověk si nezapomene hned na všechny věci“. (Kód D2, D3, MVI_0010 28:10, sloupec A, řádek 29)

Při analýze odborných zdrojů pedagogové dohledali inspiraci pro tvorbu těchto manuálů pro jednotlivé školy, např. na webu Metodického portálu inspirací a zkušeností učitelů, kde je zaujal např. text Vrbické (2018). Při zužování tématu proběhla delší diskuze, zda by nebylo vhodné zaměřit se v rámci výzkumu na toto téma. Mezi přítomnými pedagogy byla pouze jedna učitelka, která byla zároveň také ve vedení školy. Pedagogové dospěli k názoru, že pro práci na tomto tématu by potřebovali, aby ve skupině bylo více zastoupeno i vedení jednotlivých škol, včetně zástupců školských poradenských pracovišť. Zájem svých kolegů zapojit se do skupiny akčního výzkumu ale nezaznamenali.

Kategorie **Negativní nastavení** se objevuje jak u výstupů z analýzy informací učitelů, tak asistentů pedagoga. Někteří učitelé shledávají přítomnost asistenta ve výuce jako kontrolu druhé dospělé osoby. Při analýze odborných zdrojů toto tvrzení našli zapojení pedagogové do akčního výzkumu také v odborné literatuře u Kratochvílové (2013). Učitelka Martina uvedla: *„Já mám pocit, že mám někdy hodinu narušenou asistentem...“*, *„... záleží, jakého asistenta tam mám. Jsou hodiny, kdy učím ráda a vím, že asistent nečeká na každou mou chybu, kterou bych já mohla udělat a pak mám opačný pocit z některých asistentů a do těchto hodin nechodím ráda.“*

Na druhou stranu Blanka popisovala svoji zkušenost asistentky a nevhodných poznámek učitele. Blanka popisovala tuto situaci takto: *„Vadí mi, když má učitelka ke mně výhrady a říká to v hodině před celou třídou. To mě vlastně shazuje a mně to vadí...“* (Kód G7, sloupec C, řádek 21)

Při diskuzi také učitelé komentovali své zkušenosti, kdy asistent doporučení učitele nerespektuje. Objevilo se také tvrzení učitelky Pavly, kdy vnímala, že asistentce na výuce nezáleží, když odchází hned po zvonění a ona tak nemá vůbec prostor s ní mluvit. Pavla sdělila: *„Asistentka odchází ihned po zvonění, jako by ji vůbec nezajímalo, co s ní potřebuji probrat...“* (Kód C14, sloupec D, řádek 36)

Obě skupiny pedagogů vnímaly náročné situace, kdy se vzájemné problémy asistenta a učitele neřeší. Popisovaly, že všichni o nich ví a ve třídách způsobují dusno. Učitelka Martina přiznala, že do řešení nemá chuť ani energii a je pro ni jednodušší řešení nedorozumění obejít.

Martina popisovala běžnou praxi ve škole, jak ji ona vnímá: *„U nás se to neřeší, když má učitel nebo asistent nějaký problém, tak se to řekne někomu jinému*

a oklikou se to dostane k člověku, se kterým měl problém nebo někdy vůbec“. (Kód C2, MVI_0010 33:00, sloupec D, řádek 23)

Také kategorie **Osamocení s problémem** se objevila u obou skupin pedagogů. Byly popisovány pocity, kdy se pedagogové cítí být s kázeňskými nebo vzdělávacími problémy žáka sami. Asistentka Andrea k tomu dodala, že problém pocitu osamocení u ní souvisí s nejednotností práce učitele a asistenta. Andrea popisovala: *„Jsem důsledná při práci asistenta s dětmi, vadí mi, když se netáhne za jeden provaz... například, kantor dovolí dítěti něco, co asistent zakázal apod. To mi vadí. Dětem nejde jednou říci ano a podruhé ne. Ony musí vědět, kde je hranice a že učitel nebo asistent z této hranice neuhne. Ano, je to nepříjemné a děti nadávají a uhýbají pohledy, ale já si za tímto přístupem stojím.“* (Kód H6, MVI_0002 33:25, sloupec C, řádek 11)

Asistentka Karolína své pocity vyjádřila takto: *„Pro mě je největší negativum, že problémový žák je jen na mně. Někteří učitelé vykládají třídě, a pokud problémový žák nestihá, tak mu učitel nikdy nic navíc nevysvětlí. Jednoduše mi sdělí, že nemá čas mu to vysvětlit.“* (Kód G1, MVI_0011 25:50, sloupec C, řádek 4)

V další fázi práce v cyklu akčního výzkumu došlo k zúžení tématu, na kterém se dohodla skupina pracovat právě v této kategorii. Pedagogové byli při dalším setkání vyzváni, aby popsali jedno aktuální téma z oblasti spolupráce učitelů a asistentů pedagoga, které je nejvíce trápí a chtěli by pracovat na jeho změně. Bylo vybráno téma problémů v komunikaci mezi učitelem a asistentem pedagoga, ve kterém se ve velké míře objevovala právě nejednotnost postupů obou pedagogů a pocity osamocení s problémem asistentky pedagoga. Definování výzkumného problému a práce v jednotlivých fázích a cyklech akčního výzkumu je popsáno v další kapitole Hany Kubíčkové.

Kategorie **Nevhodná komunikace asistenta** byla nakonec vyčleněna z kategorie **Chybějící kompetence asistenta** a vytvořena jako samostatná z důvodu velkého důrazu právě na komunikační kompetence asistentů pedagoga. Učitelé uváděli své zkušenosti s hlučnými asistenty nebo naopak asistenty, kteří neumí komunikovat a jsou ve výuce pasivní. Nevhodná komunikace se objevila i v písemných reflexích, kde byly zaznamenány zkušenosti učitelů se zasahováním do výuky a přebírání role učitele.

Na nejčastější chyby v práci asistentů upozorňuje ve své práci také Uzlová (2010). Jednou z nich je, že asistent opakovaně zasahuje učiteli do výuky. Tímto projevem může negativně ovlivnit učitelovu autoritu. Dalším negativním aspektem je právě výše zmíněná pasivita asistenta, při které pouze čeká na jasné povely učitele a nejedná intuitivně. Není schopen, nebo ani nechce udělat práci navíc. Není na své pozici tvůrčí a nesnaží se vymyslet nové zajímavé činnosti, kterými by mohl učiteli pomoci.

Učitelé také popisovali nejen zkušenosti se špatnou komunikací asistentů, ale také z jejich nečinností, která byla zařazena do samostatné kategorie **Nečinnost asistenta**. Učitelka Pavla uvedla svou zkušenost v písemné reflexi: „*U asistenta mi vadí nedůslednost a přehlížení nekázně... Vlastně nic nedělá a jen tam sedí...*“ (Kód D1, sloupec C, řádek 22)

Učitelka Dáša, která se sama popisovala jako aktivní, se zájmem výuku vytvářet pestrou a zajímavou, uvedla: „*Pro mě je největším problémem nečinnost asistenta*“ (kód C6, MVI_0011 30:50, sloupec D, řádek 4,20,25,30,47)

Poslední kategorie, vytvořená na základě výpovědí učitelů, je kategorie **Chybějící kompetence asistenta**. Učitelky Pavla i Helena se zapojily do diskuze ve focus group s řadou zkušeností. Učitelka Helena popisovala zkušenost s osobností konkrétního asistenta takto: „*Neautoritativní osobnost asistenta...*“ „*příliš hodný, tolerantní...*“ (Kód C7, C9, C10, sloupec D, řádek 39,40,41,45,46). Dále se zamýšlela nad důvody, proč to tak někteří asistenti mají: „*To, že je asistent příliš hodný, může být odrazem jeho nejistoty. Někdy se až bojí dětí*“ (Kód C9, MVI_0010 31:30, sloupec D, řádek 45)

Učitelka Pavla popisovala problém, kdy asistent nemůže sám pochopit látku, která je probíraná nebo postupy, které učitel požaduje. Uvedla: „*Vzniká neustále potřeba vše vysvětlovat nejen žákům, ale i asistentce*“ (Kód C11, sloupec D, řádek 32)

Asistenti pedagoga uváděli překážky v učení, které sami nemohou ovlivnit. Vznikla kategorie **Překážky v učení**. Popisovali svou nespokojenost, když nemají připravený dostatek materiálů pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a v hodinách tak musejí často improvizovat. Asistentka Blanka ve své písemné reflexi uvedla svou nespokojenost jako: „*Nedostatek materiálů, které mi poskytuje učitel, mi ztěžuje práci se žáky*“ (kód G8, sloupec C, řádek 22)

Andrea popsala své úvahy nad tím, jak má s žákem pracovat, když neudrží pozornost sledovat výuku učitele s celou třídou a zároveň nemá nachystanou žádnou samostatnou práci. V písemné reflexi Andrey se objevilo: „*Jsem nespokojená, když žák nemá samostatnou práci...*“ (kód G6, sloupec C, řádek 17)

Vladka popisovala nemožnost věnovat se individuálně dítěti, když učitel neřeší nekázeň a hluk v celé třídě. V písemné reflexi napsala: „*Hluk ve třídě mi znemožňuje pracovat s žákem*“ (Kód C3, G4, sloupec D, C řádek 17,15)

V kategorii **Nedostatek času** se objevily zkušenosti s nedostatkem času na komunikaci před výukou a během výuky. Asistentka Blanka sdělila: „*Je dobré, když já jako asistent dostanu úkoly předem. Protože kolikrát v předešlé hodině nejsem, a tudíž neumím navázat*“ (Kód E10, MVI_0011 16:00, sloupec A, řádek 25) Dále pak uvedla, že nedostatek času toto neumožňuje.

Asistentka Andrea popsala: „*Máme málo času na přípravu a komunikaci navzájem.*“ (kód H2, H3, sloupec C, řádek 10, 13)

Nedostatky ve společné přípravě učitelů a asistentů pedagoga popisuje také zpráva České školní inspekce (Česká školní inspekce, 2018). Pedagogové tyto informace dohledali v rámci analýzy odborných zdrojů a propojili se svými zkušenostmi z praxe.

Způsob výuky učitele se objevil jako poslední kategorie, ve které měli zkušenost asistenti pedagoga. Uváděli, že tuto věc nemohou ovlivnit a najednou si připadají, že rozumí žákům ve třídě. Asistentka Růžena tuto věc popisovala slovy: „*Demotivující výuka, to je i pro mě strašné vydržet... „...žáci se nudí a nezajímají se o výuku...“* (Kód G3, G9, sloupec C, řádek 11, 13)

6.5 Závěr

Zajímavostí vstupní analýzy diskuzí v rámci focus group, dotazníků s volnými odpověďmi a písemných reflexí k tématu nespokojenosti ve spolupráci učitelů a asistentů pedagoga bylo vytváření rozdílných kategorií z ústní a písemné formy. Písemné reflexe byly daleko více zaměřeny na nespokojenost s druhou profesí, než se objevilo v diskuzi v první focus group.

Druhá focus group byla zahájena představením vytvořených kategorií, kdy přítomní pedagogové měli možnost svá tvrzení a zkušenosti doplnit nebo více přiblížit. Přes výraznější polarizaci názorů každé skupiny v písemných reflexích došlo v druhé focus group k objevení témat, která byla oběma skupinám blízká, v diskuzích došlo k doplnění a zájmu společně pracovat při jejich řešení.

Bylo vytvořeno devět kategorií oblastí nespokojenosti. Nejdelší část diskuze ve focus group byla věnována kategorii Organizační oblast. Velký zájem byl o zúžení tématu směrem k práci na vytváření metodiky pro uvádějící asistenty a nové učitele v oblasti spolupráce. Téma bylo kriticky zkoumáno dle možností práce ve fázi aplikace vytvořeného plánu výzkumu, kdy přítomní pedagogové dospěli k výraznému limitu právě v této oblasti. Především z tohoto důvodu se rozhodli k zúžení tématu v jiné kategorii.

Kategorie Osamocení s problémem na jednu stranu ukazuje, že se jedná o individuální vnímání spíše nespokojenosti než spolupráce obou profesí. Na stranu druhou se téma ukázalo jako významné pro obě skupiny pedagogů. Skupina akčního výzkumu se rozhodla zaměřit na téma nejednotnosti práce konkrétní asistentky pedagoga a učitelky a identifikací oblastí, které limitují spolupráci obou pedagogek. Další kapitola popisuje práci s tímto již zúženým tématem v cyklech akčního výzkumu.

7 Rozvoj spolupráce asistentky pedagoga a učitelky

Hana Kubíčková

■ Anotace

Cílem této kapitoly je představit prostřednictvím metod akčního výzkumu proces řešení záměrně vybrané situace vyplývající z pedagogické praxe a týkající se rozvoje spolupráce mezi pedagogy. V kapitole je věnována pozornost metodologickým postupům včetně popisu jednotlivých fází akčního výzkumu ve vztahu k řešenému případu. Dále jsou v kapitole uvedena teoretická východiska vztahující se k pozici asistenta pedagoga a vzájemné spolupráce mezi ním a učitelem v procesu edukace a tématům osobnostního a sociálního rozvoje se zaměřením na oblast sebepojetí, sebehodnocení a vymetení osobních hranic. Stěžejní část textu se věnuje výsledkům výzkumu, tzn., že je podrobně popsán proces řešení zvolené situace v rámci fází akčního výzkumu. Cílem výzkumného šetření byla identifikace oblastí, které limitují spolupráci asistentky pedagoga (asistentka pedagoga Ch) a učitelky, se kterou je v rámci edukačního procesu asistentka v intenzivním profesním kontaktu. Cílem bylo rovněž rozvinout především komunikační kompetence v návaznosti na posílení pocitu vlastní hodnoty asistentky pedagoga směřující ke kvalitní spolupráci s učitelkou. Pro naplnění uvedeného cíle byl zvolen interpretativní participační akční výzkum s využitím základního modelu dle Kemmisa a Mc Taggarta (1988). Data byla získávána prostřednictvím focus group, průběžných písemných reflexí a návrhů řešení. Jako metoda analýzy dat bylo využito otevřené kódování s následnou kategorizací vzniklých kódů. Klíčové výsledky našeho výzkumného šetření se dotýkají jednak identifikace limitů a bariér v oblasti interakce a spolupráce v profesním i osobním životě, osvojování si strategií řešení ve vztahu k identifikovaným limitům a rozvoj sociálních vztahů mezi členy skupiny směřující k bezpečnému sdílení a významnější zainteresování při řešení problému v jednotlivých fázích akčního výzkumu. Námi realizovaný akční výzkum vykazoval rovněž několik limitů. Jedním z nich byl například zvýšený důraz na osobnostně sociální rozvoj ve skupině, a tím tedy mírný odklon od strukturované práce na stanoveném výzkumném problému a také nezapojení všech členů skupiny do analýzy dat. Hlavní přínosy našeho projektu z pohledu zapojených pedagogických pracovníků lze spatřovat v psychohygienickém a růstovém účinku osobního setkávání členů skupiny a v širším hledisku také v aplikaci komunikačních strategií v praxi a identifikaci možnosti řešení náročných pedagogických situací.

■ Klíčová slova

participační akční výzkum, focus group, pedagogický pracovník, spolupráce, strategie řešení, osobnostní a sociální rozvoj

■ Annotace

The aim of this chapter is to present – through action research methods – the process of solving a selected situation arising from teaching practice and concerning the development of collaboration among educators. Attention is paid to methodological procedures including the description of the individual phases of action research in relation to the case in question. The chapter further deals with theoretical bases regarding the position of a teaching assistant, collaboration between an assistant and a teacher in the educational process, and the issues of personality and social development, with emphasis on identity, self-evaluation and definition of personal limits. The pivotal part of the text is devoted to research findings, i.e. a detailed description of the process of solving a selected situation within the phases of action research. The aim of the research was to identify those areas which limited the collaboration between a teaching assistant Ch and a teacher with whom she is in intensive professional contact. The aim was also to develop primarily communicative competences in connection with reinforcing the sense of self-worth of the teaching assistant which lead to high-quality cooperation with the teacher. To achieve the above-mentioned goal, interpretative participatory action research was chosen, using the basic Kemmis and McTaggart model (1988).

The data was acquired through the methods of focus group, non-structured observation, continuous written reflections and suggestions of solutions. Open coding with subsequent classification of the codes was used as a method of data analysis. The key results of our inquiry concern identification of limits and barriers in the domain of interaction and collaboration in professional and personal life, assumption of solution strategies in relation to the limits identified, and development of social relations among the group members leading to safe sharing and deeper engagement in problem solving in the individual phases of action research. Our action research also showed some limits. One of them was, for instance, increased emphasis on personality and social development inside the group and thus a slight deviation from structured work on the research problem and excluding some members of the group from data analysis. The main assets of our project, from the point of view of the teachers involved, are the psycho-hygienic and growth effect of personal meetings among the group members, and (on a larger scale) the application of communication strategies in practice and identification of possible solutions of challenging educational situations.

■ Key words

participatory action research, focus group, educator, collaboration, solution strategies, personality and social development

Úvod

Působení asistenta pedagoga na školách je považováno za základní nástroj inkluzivního modelu vzdělávání, který je jedním z hlavních současných strategických cílů českého vzdělávacího systému. Je však zcela zřejmé, že asistent pedagoga v inkluzivním procesu nestojí osamoceně. Naopak jeho přítomnost ve výukovém procesu má pro žáka význam právě ve chvíli, kdy jeho aktivity jsou v souladu s obecnými výchovně-vzdělávacími cíli a zároveň podporují činnosti učitele při práci se žáky, kteří potřebují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání (viz Kendíková, 2016b). Hájková (2019) však v souvislosti s popsanou úlohou asistenta upozorňuje, že asistent pedagoga v žádném případě není pouhým mechanickým vykonavatelem pokynů učitele bez vlastní osobní zodpovědnosti. Naopak je spolupracovníkem učitele, jehož pedagogickou práci efektivně doplňuje a zároveň je aktivním průvodcem žákovského procesu učení. Učitel je ten, který asistenta pedagoga vede a plánuje činnosti ve výuce. Společně by měli diskutovat o výukových aktivitách, formách práce se žáky a také o samotných žácích v souvislosti s jejich školními výkony, plněním školních povinností, dodržováním stanovených pravidel apod. Oba by měli spolupracovat se zákonnými zástupci, poradenskými pracovišti a odborníky a samozřejmě i s vedením školy. Přes vše výše uvedené je však role asistenta pedagoga v českém vzdělávacím systému stále nedostatečně ukotvena a učitelé se s nimi dosud nenaučili efektivně spolupracovat a komunikovat tak, aby maximálně vytěžili jejich pedagogický potenciál a zároveň rozvíjeli jejich kompetence (viz Kendíková, 2016a). Považujeme tedy za klíčové, aby byl mezi učitelem a asistentem pedagoga vytvořen vztah založený na spolupráci vedoucí ke společnému naplňování edukačních cílů i potřeb žáka.

V souvislosti s některými konkrétními projevy vážnoucí spolupráce mezi protagonistkou řešeného případu a učitelkou v rámci našeho akčního výzkumu Kendíková (tamtéž) dále uvádí, že učitel v mnoha ohledech práci asistenta pedagoga řídí, ale nemělo by docházet ke zneužívání jeho dobré vůle a přenášení některých z učitelových kompetencí na asistentova bedra. Rovněž Hájková (2019) varuje před tendencí posouvat roli asistenta do učitelské role, kdy asistent vyučuje žáka s SVP mimo třídu bez kontaktu učitele, nebo supluje za chybějícího učitele. Zároveň není vhodné roli asistentů pedagoga podceňovat, nebo dokonce se jeho přítomnosti ve výuce bránit.

Nejzávažnější a rovněž nejčastěji reflektovanou problematickou oblastí v souvislosti s působením asistenta pedagoga ve školách je nefunkční systém komunikace mezi asistentem a učitelem a nerovnoprávnost ve vztahu asistenta pedagoga a učitele (např. Kendíková, 2016b Sharma & Salend; 2016; Hájková, 2019). A to i přesto, že v oblasti metodické podpory je spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem, v jehož hodinách asistent pracuje, považována za klíčovou úlohu.

V souvislosti s rozvojem spolupráce asistentky pedagoga a učitelky v rámci našeho akčního výzkumu se často a výrazně dotýkáme oblasti sebehodnocení, která společně se sebepojetím a seberegulací vytváří tzv. sebesystém¹². Sebehodnocení lze zjednodušeně označit za emocionální aspekt sebesystému a jde buď o proces, konkrétní dílčí výsledek sebehodnocení (self-evaluation) nebo tzv. celkové sebehodnocení (self-esteem), který vyjadřuje celkový pocit ze sebe sama a je označován za hodnotu vlastního já (Macek in Výrost ed., 2008). Ve srovnání k tomu Helus (2015) vymezuje sebehodnocení jako určitý soubor názorů a soudů o sobě samém na pozadí určitého ideálu, na základě porovnávání se s druhými osobami nebo v souvislosti se stanovenou normou¹³. Vzhledem ke složitému konceptu sebehodnocení a velké variabilitě náhledů na jeho projevy se blíže podíváme pouze na ty, které opět významně souvisejí s naší protagonistkou, asistentkou Ch. Lidé s nízkým globálním sebehodnocením většinou nevěří, že je druzí lidé vidí stejně, jako oni vidí sami sebe. Je zřejmé, že nízké sebehodnocení se promítá do sociálních vztahů a kontaktů, negativní postoj k sobě samému koreluje s tendencí ke konformitě, nedůvěřivosti, pocitům viny, žárlivosti i úzkosti. Tito jedinci mají obecně problém se sebezprosažením vlastních potřeb a názorů a také adekvátním posouzením chování druhých lidí vůči vlastní osobě. Obvykle se dostávají do začarovaného kruhu, který vyplývá ze sklonu vyhovět za každou cenu požadavkům druhých a zároveň tendence považovat tyto požadavky za neadekvátní, z čehož pak plynou pocity zneužívání (Čačka, 2009, Macek in Výrost, 2008). Vztah k sobě samému určuje vztahy a kvalitu komunikace s druhými. Jedním z pilířů zdravé komunikace je tedy pozitivní vnímání a hodnocení sebe sama. Takový jedinec je schopen prosadit své zájmy a potřeby, aniž by omezil druhou osobu, umí otevřeně hovořit o svých pocitech, slabých i silných stránkách, dávat a přijímat pozitivní i negativní zpětnou vazbu, říkat „ne“ bez pocitů viny. (viz Vybíral, 2009). Takový jedinec si umí jasně vymezit a držet svoje osobní hranice, které, v kontextu našeho případu, chápeme

12 Všechny tyto pojmy je možné zahrnout do oblasti osobnostního a sociálního rozvoje, na který je možno nahlížet jako na jeden z nástrojů podpory profesní kultivace (Kolář, 2013).

13 Zcela přesně vymezit a charakterizovat sebehodnocení, je velmi složité z důvodu existence celé řady různých pojetí, viz např. Blatný (2010) nebo Helus (2015).

jako vnitřní uspořádání spojené s vymezením vnějšího osobního prostoru pro spolupráci. Hranice nás definují, určují, kdo jsem a kdo nejsem, ukazují, kde končím já a kde začíná někdo jiný. A když vím, kde začíná a končí můj pozemek (moje já), mám svobodu dělat s ním, co se mi líbí. (Cloud & Townsend, 2018).

Cílem akčního výzkumu byla identifikace oblastí, které limitují spolupráci asistentky pedagoga a učitelky, se kterou je v rámci edukačního procesu asistentka v intenzivním kontaktu. V návaznosti na tato zjištění bylo dalším cílem rozvinout především komunikační kompetence v návaznosti na posílení pocitu vlastní hodnoty asistentky pedagoga směřující ke kvalitní spolupráci s učitelkou.

7.1 Metodologie

Design akčního výzkumu, který jsme pro řešení výzkumného problému zvolili, umožňuje pedagogům se zamýšlet nad svou prací, analyzovat problémové oblasti a hledat nové způsoby práce (Watts, 1985; Ferrance, 2000, Janík, 2002; Nezvalová, 2003). Mezi použité metody utváření východisek akčního výzkumu, sběru data následné reflexe byly zařazeny: focus group, jejichž součástí byly moderované diskuze a brainstorming, setkávání skupiny byly zaznamenávány na videonahrávkách. Dále pak přímé zúčastněné a nestrukturované pozorování, psaní deníku reflexí a písemné návrhy řešení.

Při prezentování výstupů z analýz byly z důvodu lepší orientace použity pro jednotlivé metody sběru dat dále uvedené zkratky. Deníky reflexí mají označení R1 – R5 a jsou následně chronologicky uspořádány: leden – R1, únor – R2, březen – R3, duben – R4, květen – R5. Diskuze v rámci focus group je označena FG3 – FG5 a opět nacházíme chronologickou posloupnost: leden – FG3, únor – FG4, březen – FG5 (videozáznamy FG1 a FG2 jsou využity v kapitole „Začátek spolupráce skupiny učitelů a asistentů pedagoga – participační akční výzkum“). Písemné návrhy pedagogů pro asistentku Ch mají označení D1 a záznam z nestrukturovaného pozorování N1.

Klíčovou metodou analýzy dat bylo otevřené kódování a vytváření kategorií. Na základě analýzy získaných dat byly ze vzniklých kódů vytvořeny následující kategorie: spouštěče konfliktu, identifikace zdroje konfliktu, potřeba se prosadit a zároveň se chránit, „je to pro každého“, navrhované postupy směřující k řešení, moje vlastní strategie, překvapující zpětná vazba a náročný proces změny.

Skupiny akčního výzkumu se účastnilo dvanáct pedagogických pracovníků (7 učitelů a učitelek, 4 asistentky pedagoga a 1 pedagožka zastávající pozici

učitelky i asistentky pedagoga¹⁴) a dvě akademické pracovnice v roli facilitátorů a koordinátorů výzkumu. Kritéria pro vytvoření skupiny akčního výzkumu a popis účastníků jsou uvedena v kapitole „Začátek spolupráce skupiny učitelů a asistentů pedagoga – participační akční výzkum“.

Realizovaný akční výzkum byl založen na interpretativním paradigmatu, který klade důraz na porozumění zkoumaného problému z pohledu přímých aktérů. 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. V souvislosti s uvedeným paradigmatem byl zvolen design participačního akčního výzkumu s využitím základního modelu dle Kemmisa a Mc Taggarta (1988) a prací Seymor-Rollse a Hughese (1999). Model použitý v tomto výzkumu použil čtyři základní fáze (Obrázek 1).

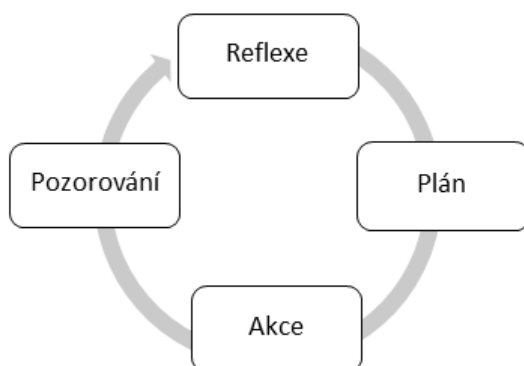
Fáze Reflexe se opírala o mapování terénu (nestrukturované pozorování) a definování výzkumného problému. V našem případě probíhaly především diskuze v rámci setkání focus group. Bylo zapotřebí najít konsenzus mezi členy skupiny a vybrat nejaktuálnější problém z praxe.

Fáze Plánování předpokládá porozumění smyslu i záměru výzkumného projektu. Probíhal sběr dat prostřednictvím diskuzí účastníků akčního výzkumu v rámci focus group, pozorování výukového procesu, psaní deníku reflexí ze setkání, a jejich následná analýza a vytváření plánu postupu.

Ve fázi Akce došlo k implementaci výše vytvořeného plánu do praxe. Důležitou roli měli všichni členové týmu, kteří poskytovali hlavní protagonistce podporu, dále také vytvářeli prostor pro následnou reflexi.

Ve fázi Pozorování docházelo k průběžnému hodnocení změn a proměn kontextů. Opět docházelo ke sběru dat a informací, tentokrát za účelem hodnocení realizovaného plánu a reflexe posunů v řešeném případě. Klíčovými zdroji byly slovní reflexe ve skupině i písemné reflexe jednotlivých členů týmu. Akční výzkum probíhal ve spirále. V jednotlivých cyklech nebyly vždy realizovány všechny fáze akčního výzkumu.

14 Účastníci výzkumu jsou označeni písmeny A – K, protagonistka řešeného případu je označena písmenem Ch a učitelka, která byla druhou aktérkou případu rozvoje spolupráce, je v textu označena písmenem P.



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

7.2 Výstupy z výzkumného šetření

Spolupráce s pedagogy v rámci akčního výzkumu probíhala od září 2018 do června 2019. V uvedeném období proběhly 3 cykly akčního výzkumu, první cyklus je prezentován v kapitole „Začátek spolupráce skupiny učitelů a asistentů pedagoga – participační akční výzkum“. V této kapitole budou popsány následující dva cykly akčního výzkumu. Prezentované výsledky vycházejí z realizace akčního výzkumu v období leden až květen 2019, a některé z těchto výstupů jsou rovněž publikovány v časopise Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání (Richterová & Kubičková, 2020).

7.2.1 Druhý cyklus zahájen a dokončen

Druhý cyklus akčního výzkumu obsahoval všechny čtyři fáze. Fáze reflexe 2. cyklu byla uvedena prezentací a definováním konkrétních témat z pedagogické praxe, které jsou z pohledu pedagogických pracovníků ve skupině akčního výzkumu vnímány jako aktuální a obtížně řešitelné. Zvolenou oblastí pro následující práci prostřednictvím akčního výzkumu bylo na základě diskuze a hlasování vybráno téma, které přednesla asistentka Ch. Jednalo se tedy o úskalí vzájemné komunikace a spolupráce mezi asistentkou Ch a učitelkou P. V představeném tématu bylo možné nalézt propojení problematiky komunikačních kompetencí a sebehodnocení, které mohou souviset i se schopností vymezení a respektování osobních hranic jako podstatným východiskem pro kvalitní spolupráci.

Spouštěče konfliktu

Zmapování situací v pedagogickém prostředí, které lze považovat za určité spouštěče rozvoje konfliktu, slouží k objasnění kontextu řešeného případu. V rámci nestrukturovaného pozorování včetně pozorování vlastních reakcí 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. Následně tyto oblasti popsala v reflexi (R1). Obecně šlo především o takové situace, ve kterých se asistentka cítí být nerespektována jako člověk i jako pedagogický pracovník, přetěžována a zneužívána.

Jako příklad takového zacházení asistentka Ch uvádí, že dostává od učitelky instrukce k plnění úkolů striktním, odměřeným a neosobním způsobem, ve kterých absentuje princip respektujícího požadavku: „...uděláš...rozdáš test...vybereš test“. Rovněž zmiňuje, že učitelka P má tendenci ji úkolovat povinnostmi, které asistentovi pedagoga vzhledem k jeho náplni práce a kompetencím nepřísluší.

Následující událost představuje jedno z mnoha jednání učitelky P, které je z pohledu asistentky Ch vnímáno jako znevýhodňující. Asistentka Ch popisuje, že se z důvodu pozdního předání informací a materiálů do výuky od učitelky P dostává do nepříjemné časové tísně, což vnímá 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 děvka názorně viděly, že se čeká, až přijde paní asistentka. Přitom jsme se během přestávek viděly několikrát...“

Tato situace v ní následně vyvolává pochybnosti o vlastních schopnostech v souvislosti s podryváním její autority pedagogického pracovníka.

„Tak tohle byla ta situace, kdy vypadám za neschopnou, celkově to podkopne před těma děčkama.“ (FG4, asistentka Ch)

Další požadavky, které asistentka Ch vnímá jako neadekvátní a nepřiměřené ze strany učitelky P, se týkají řešení výchovných problémů žáků a ukládání kázeňských opatření, které překračují kompetence asistenta pedagoga.

„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.“

V obecné rovině si stěžuje na neochotu učitelky řešit vzniklé výchovné situace související s porušováním stanovených pravidel ze strany žáků a tendenci zbavovat se zodpovědnosti v tomto ohledu.

Významnou součástí reflektivní fáze jsou informace pocházející z nestrukturovaného pozorování interakce ve výukovém procesu mezi učitelkou P, asistentkou Ch

a jejich žáky, které v průběhu jednoho dne realizovala účastnice skupiny akčního výzkumu (učitelka D). Prezentované poznatky z nestrukturovaného pozorování se jednak dotýkají interakce mezi učitelkou P a žáky, do které se promítá jednak vztah vyučující k žákům, její emoční vyladění a celkový přístup k edukačnímu procesu. V této rovině interakce pozorovatelka zaznamenává chladné a odměřené chování a neosobní přístup učitelky vyvolávající u žáků obavy se projevit. „*Paní P během výuky mluví bez emocí, chladně, odměřeně. Žáci, pokud jsou tázáni, odpovídají potichu, s bázni... žákům se nedostává pochvaly ani vlídného gesta.*“ (NP1)

Naopak interakce mezi asistentkou pedagoga Ch a žáky je pozorovatelkou vnímána jako emočně i výchovně zaangažovaná vzbuzující důvěru a pocit bezpečí. „*Žáci k paní Ch přistupují s důvěrou... pokud během výuky některý z žáků potřebuje pomoc, tak se očním kontaktem spojí s paní Ch.*“ (NP1)

Interakce i následná vzájemná spolupráce mezi učitelkou P a asistentkou Ch jsou z pohledu učitelky D (pozorovatelky) reflektovány jako velmi omezené, plně napětí a nedorozumění. „*Během výuky vyučující asistenta nekontaktuje. O přestávce vyučující jde za asistentem a prohodí pár slov... K další komunikaci během dne nedochází.*“

Poznatky z pozorování rovněž potvrzují slova protagonistky případu ohledně přenášení zodpovědnosti ze strany učitelky P a jejího nezájmu ohledně řešení vzniklých výchovných situací. „*Problémy žáků řeší asistent, kdy vyučující nereaguje ani zpětně. V případě, že žáci mají být uvolněni z výuky z důvodů přezkoušení z jiných předmětů, o uvolnění se stará asistent, vyučující neví, kde se jeho žáci během výuky nacházejí.*“ (NP1)

Identifikace zdroje konfliktu

V první fázi identifikace základních aspektů řešeného problému protagonistka případu i ostatní členové skupiny explicitně i implicitně označují jako stěžejní zdroj napětí a konfliktu nepřiměřené požadavky, které jsou na asistentku ze strany učitelky P kladeny, 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)

V této fázi asistentka Ch prezentuje s velkou jistotou, že problém je primárně na straně učitelky P. Opět se vrací k již zmíněné tendenci přenášení zodpovědnosti, nerespektování vymezených kompetencí a jako významný faktor nežádoucího chování vůči své osobě vnímá ztrátu motivace učitelky P pro pedagogickou práci: „*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)

Výše uvedené zdroje častých střetů mezi oběma pedagožkami velmi významně navazují na sklon asistentky Ch vyhovět druhým a ochotu pomoci i na úkor sebe sama, který je v současnosti na jedné straně provázen pocitem, že je zneužívána a zároveň pocity viny, pokud ostatním dostatečně nevyhoví. „*A já jsem taková, že se nechám využít... Když někomu nevyhovím, mám pak pocity viny... (FG3, asistentka Ch)* Zkušenosti s asistentkou Ch v tomto smyslu popisují její kolegové: „*...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) „Ona Ch je tak lehká zneužitelná.“ (FG3, učitelka A) Z jednání asistentky Ch v samotném sporu i na základě celkového vystupování usuzujeme na její určitou vnitřní nejistotu, a především podhodnocování vlastních kvalit. Cloud a Townsend (2018) k tomu příznačně uvádějí, že jedinci s narušeným vnímáním vlastní hodnoty mají problém rozhodovat sami za sebe a nejčastěji místo toho odrážejí přání druhých. Viníkem tu je nespolehlivé svědomí nebo příliš aktivní a silný vnitřní soudce.*

Vedle identifikovaných zdrojů na úrovni osobnostních kvalit obou akterek případu, byla reflektována také problematika v oblasti spolupráce učitele a asistenta pedagoga a jejich kompetencí v kontextu systémových opatření. 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. „*Otázkou zůstává, co má být v kompetenci učitele a asistenta.“ (R1, učitelka B) „Já opravdu nevím, jak pracovat... Takže, jaká je má kompetence.“ (R1, asistentka I) I přes absenci, případně neznalost kompetencí asistenta, učitel G vyjadřuje názor, že pravidla a náplň práce především 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)*

Potřeba se prosadit a zároveň se chránit

Asistentka Ch v současné době vnímá, že situace se pro ni stává neúnosnou, pocit křivdy v souvislosti s vyvíjeným tlakem ze strany vyučující intenzivně stoupá a rovněž téměř každodenní snaha ventilovat a redukovat vnitřní napětí se pro ni stává signálem, že tuto situaci je nutné aktivně řešit. Na začátku procesu akčního

výzkumu je asistentka Ch otevřená ke sdílení různých aspektů prezentovaného problému, a především je u ní znatelná touha zbavit se narůstající tenze. Nicméně vypovídá o svém chování a účasti v konfliktu jen do té míry a takovým způsobem, nakolik je přístupna vlastnímu sebezpozorování 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.

Tato tendence chránit sebe sama ve smyslu silné potřeby střežit a udržet stávající koncept sociálních vztahů může výrazně kolidovat s potřebou prosadit své zájmy, názory apod. Neustálé obavy například ze ztráty přízné člověka, vůči kterému se vymezujeme, kritiky, negativních emocí, šíření negativních informací do okolí, kulminace napětí na pracovišti, prohloubení konfliktu jsou překážkou na cestě k sebezprosazení. „...já se pak bojím, že když jsem projevila emoce, tak se mi to vrátilo...“ (FG3, asistentka Ch) O těchto obavách hovoří Cloud & Townsend (2018) jako o běžných mýtech o hranicích. Autoři uvádějí různá negativní očekávání, která souvisejí se stanovením osobních hranic a pro jedince se stávají významnými překážkami na cestě k vlastní autenticitě.

Zábrany vyjádřit otevřeně svůj názor, a tím prosadit svůj zájem, se však mohou týkat také vnějších aspektů, např. v podobě obav ze snížení odměn, zvýšení tlaku ze strany nadřízených nebo dokonce ztráty zaměstnání. „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) Tyto konkrétní události s sebou přinášejí zintenzivnění pocitu, že situaci jedinec nemá zcela pod kontrolou, čímž se jeho sebehodnocení ještě více sníží.

„Je to pro každého“

Pedagogičtí pracovníci ve skupině akčního výzkumu otevřeně vypovídají o obdobných zkušenostech s přetěžováním, přenášením zodpovědnosti ze strany nadřízených, zneužíváním moci, nerespektováním stanovených kompetencí a hranic. „S přetěžováním nad rámec mých profesních kompetencí jsem se setkala ve většině svých zaměstnání.“ (R1, učitelka D) „...Práce jsem měla hodně a povinností přibývalo... já neodporovala...Takhle jsem fungovala několik let. Zadávat mi úkoly bylo samozřejmostí... (R1, učitelka E)

Společným tématem pro účastníky akčního výzkumu jsou rovněž limity ve schopnosti zdravě prosadit svoje názory a potřeby a jasně stanovit hranice. Totožně s asistentkou Ch i ostatní pedagogičtí pracovníci jedním dechem vyjadřují tendenci

„rozdat se pro druhé“ a upozadovat sebe sama a zároveň touhu jasně a zřetelně vyjádřit nesouhlas v případě ohrožování autonomie a nerespektování jejich 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 kolegyňě je, rozumím. Také mám takovou povahu. Vždyť neumím říkat ,NE•. Stále se to učím, ale moc mi to nejde...*“ (R1, asistentka J) Učitelka E v návaznosti na popisovanou vlastní zkušenost s velkou pracovní zátěží a zneužíváním její vstřícnosti, postupem času dochází k názoru i vnitřnímu přesvědčení, že vyjádřit nesouhlas v případě, že ze strany druhých dochází k překračování jistých limitů, a tím ohrožování integrity jedince, je věcí zcela přirozenou a zásadní. „*Jeden den jsem řekla: ,Dost. Mám v životě jiné priority. Využívat se nenechám•. Byl únor a já jsem složila funkci.*“ (R1)

Navrhované postupy směřující k řešení

Navrhovanými individuálními opatřeními se otevírá fáze plánování 2. cyklu akčního výzkumu. V našem případě zahrnuje návrhy a doporučení k řešení předložené situace prostřednictvím ústních reflexí a formou aplikace vybraných technik (např. hraní rolí¹⁵) v průběhu focus group, písemných reflexí a doporučení asistentce Ch.

Základním stavebním kamenem všech navrhovaných kroků bylo porozumění a silná emoční podpora asistentky Ch ze strany účastníků výzkumu. Hlavním navrhovaným opatřením byla totiž explicitně vyjadřovaná výzva směrem k asistentce Ch v tom smyslu, aby se především orientovala na své potřeby, uvědomila si vlastní hodnotu a pokusila se jasně vyjádřit, kde jsou její hranice. „*Musíš se mít ráda...*“ (D1, učitelka D) *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)

Ve svých návrzích konkrétně apelovali, aby se nebála odmítnout neadekvátní požadavky, vyjádřila nesouhlas s chováním vyučující a sdělila otevřeně své pocity. „*Člověk je stále člověkem a nesmí se bát říci ne...*“ (R2, asistentka I) „*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)

Zároveň účastníci výzkumu asistentku Ch vyzývali, aby dál neodkládala řešení situace, která ji jednak vyčerpává a jednak způsobuje další nedorozumění a napětí v pedagogickém sboru. V tomto ohledu po protagonistce případu vyžadují aktivní

15 Byly využity například informace z publikace Z. Hicksona (2000).

přístup prostřednictvím tzv. prvního kroku. *Pokud chce Ch něco změnit, asi bude muset udělat ten první krok ona.*“ (R2, učitelka C) A opakovaně ji nabádají, aby si s kolegyní učitelkou otevřeně promluvila o vzájemné spolupráci a povinnostech vyplývajících z jejich rolí. *„Pokud práci, která ti nepřísluší, odmítáš, rozhodně to chce vysvětlení...“* (FG4, učitelka D) *„Podle mého názoru nezbyvá, než si to vyříkat a nastavit hranice...“* (R2, učitelka C) Komentáře učitelky C se snaží přesunout asistentku Ch k tzv. vysoké úrovni adaptace a inspirovat ji řešeními typu sebe-observace a aktivních vstupů formou asertivního jednání (Perry et al., 1998).

Členové skupiny v souvislosti s výzvou k řešení zároveň apelují na nutnost zachovat emoční odstup při vstupu do interakce s druhou stranou, nenechat se vtáhnout do emocionální spirály (viz např. Garland, 2010) a rovněž při stanovování vlastních hranic akceptovat hranice komunikačního partnera. *„Teď už jenom vědět jak, aby, netekla krev...“* (R1, učitelka C) *„Chce to v klidu si promluvit, u kafička, na neutrální půdě.“* (FG4, asistentka J)

Moje vlastní strategie

Fáze akce 2. cyklu akčního výzkumu probíhala na základě aplikace doporučených strategií v pedagogické praxi. Velká podpora skupiny a opakované výzvy k uvědomění si vlastní hodnoty v průběhu setkání skupiny i v podobě písemných sdělení asistentku Ch posílily a motivovaly k aktivitě. Rozhodla se tedy aktivně vstoupit do řešení své situace a odmítnout neadekvátní požadavky ze strany vyučující. Tento krok byl primárně provázen úmyslem akci dobře promyslet, postupovat takticky a zachovat v kontaktu s učitelkou P 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...“* (R2, asistentka Ch)

K plánovanému rozhovoru však na základě různých vnějších i vnitřních okolností 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‘¹⁶...“* (R3, asistentka Ch) Je zřejmé, že pro asistentku Ch má tento způsob jednání velký význam ve smyslu ventilace vnitřního napětí a neutralizace 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,

16 Stupeň podpory u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

po jediné realizované akci v praxi asistentka Ch dospívá k názoru, že má v situaci jasno, ví, jak případné nedorozumění v komunikaci řešit a okolí dává najevo, že její problém je v podstatě vyřešen. „*Občas se naskytnou pro mě nepochopitelné situace s kolegyní, ale už se nebojím 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 a není to moje vizitka v chování.*“ (R3)

Celkový způsob a přístup asistentky Ch k řešení problému lze označit jako kombinaci únikového a přizpůsobivého stylu řešení konfliktních situací (srov. Gillerová, 2001 in Paulík, 2010). Naše protagonistka preferuje dobré vztahy s druhými, touží po oblibě a uznání i za cenu ústupků, zároveň se snadno vzdává svých záměrů, pokud se objeví komplikace, nebo když se její cíle dostávají do střetu s cíli jiných.

Překvapující zpětná vazba

Poslední fáze 2. cyklu akčního výzkumu zahrnuje pozorování a hodnocení zkoumaného jevu a jeho vývoje. Při nejbližším setkání skupiny akčního výzkumu (březen 2019) od realizace akčního plánu, dostává asistentka Ch zpětnou vazbu od svých nejbližších kolegů ze školy ve vztahu k proběhlým interakcím s učitelkou P. Ve zpětných vazbách se jednak objevuje velké ocenění odvahy a aktivního přístupu asistentky Ch ohledně otevřeného sdílení problému ve skupině a snahy problém řešit prostřednictvím viditelných změn v chování. „*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, učitelka C)

V souvislosti s tímto vývojem situace však také označují její reakce jako nesrozumitelné a těžko čitelné, které ještě více situaci komplikují 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) „*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 děláš...*“ (FG5, učitelka A)

V přístupu pedagogických pracovníků, kteří nejsou přímými kolegy asistentky Ch, a nejsou tudíž do případu osobně tolik zaangażováni, přetrvává porozumění její situaci i voleným strategiím. Snaží se asistentce Ch poskytnout emoční podporu a vyjadřují se ke zpětným vazbám kolegů Ch s určitou nelibostí. „*Vnímala jsem ,Útok'. Její kolegyně se najednou na ni vrhli a začali jí poukazovat její chyby, které otevřením problému zachytili.*“ (R3, asistentka I) „*Dočkali jsme se relativně prudké reakce jejich kolegů, kteří evidentně nebyli připraveni na to, že se (asistentka Ch) skutečně odhodlá čelit nátlaku, který na ni vyvíjela paní učitelka...*“

(R3 učitelka D) V asistentce J se na základě zpětné vazby kolegů asistentky Ch kumuluje pocit, že ti jsou ve vztahu k řešenému problému pasivní a vyjadřuje nespokojenost s tím, že asistentku Ch dostatečně nepodpořili. „...*A nemohli byste se Ch třeba zastat, třeba kdybyste řekli, že vy s ní nemáte žádný problém...*“ (FG5)

Poslední fáze 2. cyklu našeho akčního výzkumu se zároveň prolínala s 1. fází třetího cyklu akčního výzkumu, který je popsán dále v textu.

7.2.2 Cyklus zahájen a nedokončen

3. cyklus akčního výzkumu obsahuje pouze 2. fázi, reflexi a tvorbu akčního plánu, které se prolínají.

Náročný proces změny

V průběhu akčního plánu 3. cyklu akčního výzkumu v návaznosti na reflexi aplikovaných strategií opětovně zaznívají návrhy k řešení situace, tentokrát silně zaměřené na nutnost otevřené a srozumitelné komunikace. „*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, že se na vzniklém a rozvíjejícím konfliktu může podílet i ona sama... *uvědomila jsem si, že svým jednáním, vyčkávaním tomu přispívám.* Připouští, že zvolená strategie pravděpodobně nebyla tou nejvhodnější a že nenese znaky dobrého řešení konfliktů¹⁷. „*Pochopila jsem, že cesta pasivního odporu není nejlepší, je potřeba vše vyjádřit rovnou a srozumitelně.*“ (R4, asistentka Ch)

A je schopna alespoň bazálního náhledu na skutečnost, že hlavním zdrojem nespokojivých sociálních vztahů je nespokojenost se sebou samým a vnitřní nejistota pramenící ze sníženého sebehodnocení „...*především najít svou vyrovnanost, vážit si sebe sama a nenechat sebou orat z pocitu viny.*“ (R4, asistentka Ch)

Na druhé straně se asistentka Ch v souvislosti s přirozenými obrannými mechanismy ve svých úvahách stále vrací k vnějším aspektům jako zdroji jejich obtíží, tzn., že za její situaci jsou svým nevhodným chováním odpovědní ve velké míře ostatní. „*nenechat se dotlačit do pozice „obětního beránka“, který bude řešit zástupně i problémy druhých. Do této pozice se nechci nechat vtlačit.*“ A podobným způsobem se brání i v souvislosti se zpětnou vazbou učitelky A ohledně její nesrozumitelné komunikace, v tomto případě především poukazuje na sníženou akceptaci její nepřipravenosti k řešení. „...*Ale na druhou stranu cítím tohle jako*

17 Znaky dobrého řešení konfliktů a doporučení vhodných postupů při zvládání těchto náročných situací uvádí ve své publikaci například Paulík (2010).

formu nátlaku, tlačí mě to k něčemu, k čemu jsem ještě vnitřně nedospěla. ...“ (R3, asistentka Ch)

Práce na změně vlastního chování je procesem velmi náročným a dlouhodobým a přiznání si vlastních slabých stránek může ohrozit dosavadní stabilitu jedince. Bazálními faktorem ve vztahu ke strategiím zvládnutí řešeného problému je holistický náhled na problematiku, který samozřejmě v této fázi nemůže být naší protagonistce zcela přístupný. S tímto pravděpodobně souvisí i její snaha rozběhlý proces rychle ukončit *„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)* Závěrem je však nutné zdůraznit, že poslední reflexe asistentky Ch vypovídá 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.

7.3 Závěr

Komunikativní kompetence, problematika sebehodnocení a schopnost vymezit osobní hranice včetně strategií řešení těchto oblastí byly významným a společným tématem pro všechny členy skupiny akčního výzkumu.

Výsledky a přínosy naší práce v rámci akčního výzkumu lze tedy spatřovat v rovině identifikace vlastních limitů a bariér v oblasti sociálních vztahů a interakce v osobním i profesním životě hlavní protagonistky i ostatních členů skupiny. Jedná se především o zjištění, že významným faktorem vzniku konfliktu může být problém v sebezpojetí a s tím související schopnosti zdravého sebezprosazení a stanovení osobních hranic. Odhalením zdroje problému se rovněž odkrývají možné strategie řešení v oblasti komunikace pro potřeby hlavní aktérky a ostatních členů skupiny. V tomto případě je podstatné získání náhledu, že proces změny lze nastartovat pouze u sebe a že tento proces je velmi složitý, který bez dlouhodobějšího programu osobnostního rozvoje není možný realizovat. Neopomenutelným přínosem našeho pravidelného setkávání a také důležitým zjištěním v oblasti rozvoje spolupráce, je působení 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.

Poznatky ohledně přínosů projektu a dosavadního využití konkrétních opatření v praxi z pohledu zapojených pedagogických pracovníků byly rovněž extrahovány z individuálních písemných zpětných vazeb (R5), které sloužily k reflexi prvního roku realizace akčního výzkumu. 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 řešení případných problémů v osobním i profesním životě. S tímto úzce souvisí rovněž utvrzení si nezbytnosti permissivní komunikace a ochoty aktivně do procesu interakce vstupovat. Významným poznatkem především pro učitele je také získání informací o kompetencích a náplni práce asistenta pedagoga směřující k efektivní spolupráci. Našim frekventantům se dařilo aplikovat do praxe některé z navrhovaných komunikačních strategií, a úspěšní byli rovněž ve schopnosti 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 pracovníků s vedením skupin osobnostního rozvoje byla hranice mezi akčním výzkumem zaměřeným na zlepšení spolupráce pedagogů a osobnostně sociálním rozvojem jen velmi tenká. Tato tendence k otvírání osobních témat vyplývala kromě zmíněné kvalifikace a zaměření lektorek z výrazného zahlcení a nemožnosti průběžně ventilovat napětí plynoucí z náročných situací ve školním prostředí. Limitem našeho výzkumného šetření v návaznosti na výše uvedené byl tedy odklon od více strukturované práce na vybraném výzkumném problému nebo metodologicky přesnější práce s metodami sběru a analýzy dat. V naší skupině akčního výzkumu nedošlo ke skutečnému zapojení všech účastníků do výzkumné práce, celý rámec akčního výzkumu, včetně metodologie, byla zajišťována převážně akademickými pracovníci.

Přes popsané limity je však nutné zdůraznit, že všichni účastníci skupiny po roce intenzivní spolupráce projeví zájem dále v realizaci akčního výzkumu pokračovat. Zapojení pedagogičtí pracovníci vnímali smysluplnost setkání jednak v možnostech řešit aktuální situace z pedagogické praxe a rovněž oceňovali vytvořený prostor pro bezpečné a otevřené sdílení svých osobních témat.

8 Řešení případu žáka s obtížemi se začlenit do edukačního procesu

Hana Kubíčková

■ Anotace

Cílem kapitoly je představit práci skupiny akčního výzkumu na případu vybraného žáka, který na základě součinnosti různých sociálních, psychických i biologických faktorů má ve vztahu ke škole obtíže adekvátně se začlenit do edukačního procesu se všemi jeho aspekty. V úvodní části kapitoly je věnována pozornost metodologii výzkumného šetření a realizaci výzkumných postupů v souladu s fázemi akčního výzkumu. Dále jsou v textu uvedena důležitá anamnestická data žáka a jeho rodiny, která vychází z prvotního šetření v terénu. Následují teoretická východiska vztahující se k sociálnímu znevýhodnění a projevům rizikového chování dítěte v návaznosti na specifika rodinného prostředí. Stěžejní část textu se věnuje prezentaci výsledků výzkumného šetření prostřednictvím vzniklých kategorií a kódů v návaznosti na cíl výzkumu. Cílem výzkumného šetření bylo při uplatnění jednotlivých fází akčního výzkumu identifikovat konkrétní projevy rizikového chování žáka ve vztahu ke škole, určit zdroje jeho obtíží, a především hledat možná řešení a aplikovat je v praxi. Mezi použité metody sběru dat byly zařazeny: studium dokumentů, nestrukturovaný rozhovor, focus group, dotazník Flandersův systém interakční analýzy, deník reflexí a písemné návrhy řešení. Metodou analýzy bylo otevřené kódování, které vyústilo ve vytvoření kategorií. Klíčové výsledky našeho výzkumného šetření lze definovat v rovině klasifikace a charakterizace projevů žáka ve vztahu ke škole v oblasti emocí i chování, identifikace zdrojů těchto projevů na úrovni vnějších i vnitřních činitelů, odkrývání možností řešení na individuální a systémové úrovni a zároveň odhalení úskalí v oblasti řešení na obou zmíněných úrovních. Limity je možné spatřit opět v několika rovinách, jednak v nízké angažovanosti a aktivitě zapojit se do řešení problému přes vysokou míru motivovanosti žákovi pomoci ze strany protagonistů případu a s tím pravděpodobně související nedostatečně cílená motivace a podpora ze strany lektorů. V tomto ohledu se nabízí, že stanovený cíl byl příliš široký a náročný na realizaci a naplnění. Pravděpodobně v návaznosti na výše uvedené zároveň nedošlo k neutralizaci nebo zmírnění definovaných problémů u řešeného žáka. Naopak přínosy našeho projektu vnímáme především v tom, že naši frekventanti získali informace o specifických potřebách a projevech ohrožených dětí a jejich rodin a také o možnostech i limitech práce s rizikovými dětmi ve školním prostředí v obecné rovině. Významným přínosem pro pedagogickou praxi

je rovněž výsledná schopnost účastníků akčního výzkumu reflektovat prožívání a chování ve vztahu k žákovi s rizikovými projevy v chování, a tím definovat svou roli v systému péče o ohrožené děti.

■ Klíčová slova

participační akční výzkum, focus group, sociální znevýhodnění, riziková mládež, edukační proces, ohrožená rodina, výchovné strategie a opatření

■ Annotation

The aim of this chapter is to present the work of an action research group on a case of a selected pupil who, based on the interaction of various social, mental and biological factors, has difficulties in relation to school concerning integration into educational process with all its aspects. The initial part of the chapter focuses on the research methodology and on undertaking of research procedures in harmony with the phases of action research. The text also includes important anamnesis data of the pupil and his family, acquired during the initial field inquiry. Following are theoretical bases related to social disadvantage and signs of risky behaviour stemming from the specific characteristics of the family environment. The pivotal part of the text is devoted to the presentation of research findings through the given categories and codes related to the research aim. The objective of the inquiry, in applying the individual phases of action research, is to identify concrete signs of risky behaviour of the pupil in relation to school, to determine the sources of his problems, and especially to find possible solutions and apply them in practice.

The methods of data collection were the following: study of documents, a non-structured interview, focus group, the questionnaire Flanders' interaction analysis system, journal of reflections and written suggestions of solutions. The analysis method was open coding which resulted in creating categories. The key results of our research can be defined at the level of classification and characterization of the pupil's manifestations in relation to school, in terms of emotions and behavior, identification of the sources of such behaviour in terms of outer and inner factors, disclosing possible solutions at the individual and system level, and also revealing the obstacles in the domain of problem solving at both levels. Limits can be found at several levels, too, for examples in low engagement and unwillingness to participate in the problem solving, or the high degree of motivation to help the pupil on the side of the protagonists and, associated with this, low motivation and support on the side of the tutors.

In this respect, it can be argued that the aim was too broad and difficult to fulfill and conduct. In the light of the above-mentioned facts, the problems of the pupil

in question were most probably not neutralized or reduced. On the contrary, the assets of our project can be seen in the fact that the participants were given information on the specific needs and manifestations of children and families at risk, and on the possibilities and limits of work with children at risk in a school environment (in general terms). Another major contribution to teaching practice is the resulting ability of the action research participants to reflect on their experiencing and behaviour in relation to the pupil with risk conduct disorder, and thus to define their role in the system of at-risk child care.

■ Key words

participatory action research, focus group, social disadvantage, youth at risk, educational process, family at risk, educational strategies and measures

Úvod

Jak je uvedeno výše, žák, kterého jsme si vybrali pro účely akčního výzkumu, má obtíže se začlenit do edukačního procesu se všemi jeho aspekty v důsledku součinnosti několika faktorů. V kontextu cíle akčního výzkumu jsme se převážně orientovali na problematiku sociálního znevýhodnění vybraného žáka, jehož zdrojem je primárně rodinné prostředí, ze kterého žák pochází. Dalším neméně významným sociálním prostředím je škola, jejíž hlavním úkolem je ve vztahu k žákovi ze sociálně znevýhodňujícího prostředí volit a aplikovat adekvátní postupy tak, aby došlo k minimalizaci následků sociálního znevýhodnění v souvislosti s edukačním procesem.

Sociálně znevýhodňující prostředí (dále SZP) je totiž takové, které žákovi neposkytuje dostatečnou podporu v rámci edukační dráhy, včetně neochoty zákonných zástupců spolupracovat se školou. Tito žáci jsou potenciálně nebo i reálně ohroženi rizikem školního neúspěchu, přičemž toto selhávání pramení z přirozeného sociálního prostředí (Habrová, 2015 in Lechta, 2016).

Podle Bakošové (2005) je SZP takové prostředí, ve kterém absentují základní pedagogické, psychologické, materiální, kulturní i demografické faktory, které přispívají k integritě osobnosti.

Klein-Rosinský (2007 in Lechta, 2016)) uvádí, že dítě ze SZP z hlediska edukace je dítě nebo žák žijící v prostředí, které s ohledem na sociální, rodinné, ekonomické a kulturní podmínky nedostatečně podněcuje rozvoj mentálních, volních, emocionálních vlastností dítěte nebo žáka, nepodporuje jeho socializaci a neposkytuje mu dostatek vhodných podnětů pro rozvoj jeho osobnosti.

V souvislosti s nedostatečným nebo dokonce narušeným vývojem osobnosti dítěte u něj často dochází k rozvoji tzv. rizikového chování.¹⁸ Projevy takového chování pak můžeme rozlišit na úrovni sociální, emocionální, kognitivní i konativní. V procesu edukace je dítě konfrontováno primárně v oblasti jeho kognitivních schopností, které obvykle nebývají výrazně snižené, ale v důsledku deprivace nejsou dostatečně rozvinuty a využity.

Z emocionálních charakteristik se u těchto jedinců projevuje pocit vnitřní nejistoty a nepohody, zvýšená dráždivost, emoční nestabilita, napětí a pocit trvalého neuspokojení (Kubíčková in Sekera, 2018).

Z hlediska uvažování a hodnocení situace včetně hodnocení sebe sama se u nich objevují narušené sebehodnocení a sebedůvěra, neadekvátní posuzování sebe i situace, změny v hierarchii hodnot, nereálná očekávání, rigidita v hodnocení situace, neschopnost poučit se ze zkušeností (respektive z neúspěchu). Z hlediska uvažování se také projevuje jejich tendence bagatelizovat a racionalizovat rizikové počínání, z čehož vyplývá i nedostatečný celkový náhled na vlastní chování. Janský (2004) v tomto smyslu rovněž uvádí, že rizikovní jedinci mají v mnoha případech sníženou schopnost pochopit i následky svého chování.

Oblast reagování a chování s sebou nesou sníženou sebekontrolu, nápadné chování ve smyslu výrazné aktivity, impulzivitu, popř. infantilitu, tendenci k fabulování a touhu po silném prožitku. Do specifických projevů rovněž patří chudá slovní zásoba a malá spontaneita řeči, silná sociální konformita, nižší sociální adaptabilita a orientace na trest a odměnu, což se následně výrazně projevuje v motivaci a tendenci dodržovat stanovená pravidla (Kubíčková in Sekera, 2018).

Následující konkrétní rizikové projevy mladistvých, které jsou vyvrcholením dlouhodobého zanedbávání jejich potřeb, jsou právě těmi, jež nejen narušují edukační proces, ale jsou indikací k odborné intervenci. Zároveň jde rovněž o projevy, které lze identifikovat i v chování žáka, jehož situace byla předložena k řešení v rámci akčního výzkumu:

- zanedbávání školní docházky a povinností,
- projevy, které souvisejí s předčasnou emancipací a potřebou užívat výhod a práv dospělých – např. předčasná sexuální aktivita, nerespektování autorit apod.,
- zneužívání návykových látek – kouření, užívání alkoholu, experimentování s THC,

18 Termín rizikový (angl. at risk) je zde využíván v souladu s pojetím V. Labátha (srov. 2001) nebo McWhirtera (srov. 2011), kteří rizikovost vnímají v souvislosti s problémy sociální adaptace v důsledku dynamiky působení různých faktorů. V kapitole je pojem rizikové chování využíván jako zastřešující a sdružující termín pro poruchy chování a emocí, dispozice k poruchám chování, popř. problémové chování.

- různé varianty a typy agresivního chování,
- lhaní a zkraslování reality – kromě pravé lži naši klienti často využívají k saturaci svých potřeb i tzv. bájnou lhavost (což je nutné terminologicky i samotnou intervencí odlišit),
- toulání se,
- sebepoškozování (srov. tamtéž).

Uvedené charakteristiky mohou být užitečným nástrojem směřujícím k volbě adekvátních postupů nejen v procesu reedukace, ale rovněž i ze strany učitelů v průběhu školní docházky. Rovněž vědomí, že všechny uvedené charakteristiky a následně i negativní projevy jsou především následkem dlouhodobého zanedbávání (popř. i týrání a zneužívání) ze strany primárních pečovatелů, nám dává prostor k aplikaci přiměřených opatření.

Společným rysem zanedbávajících (případně týrajících) rodičů je necitlivost k potřebám dítěte, která je nejčastěji způsobena sníženou, popř. nulovou rodičovskou kompetencí. Krátce se zastavme u výchovného působení těchto rodičů (respektive matky, která zastává většinou funkci primárního pečovatele), které je charakteristické nedůsledností, citovou oploštělostí, lhostejností k dítěti nebo bezmocností (srov. Večerka a kol., 2000). Matoušek (2003) dodává, že rodiče s oslabenou výchovnou kompetencí se snaží dítě usměrňovat kritikou, nejsou schopni posilovat pozitivní žádoucí chování dětí, nedostatečně ovládají svoje agresivní impulsy apod. Rodinná interakce je charakteristická jako celkově nepřátelská, převládá v ní kritika a odmítání, objevuje se zde atmosféra nedůvěry, očekávání neustálých nepříjemností, potřeby členů rodiny jsou vnímány jako neoprávněné. Požadavky na děti jsou nepřiměřené a nekonzistentní.

Rizikové chování je každodenní realitou všech škol a školských zařízení. Nelze před ním zavírat oči, očekávat, že odezní samo od sebe, nebo že jej vyřeší někdo jiný. Každý pedagogický pracovník by měl mít alespoň základní povědomí o tom, jak žákovi s nežádoucími projevy chování pomoci, případně, kde odbornou pomoc hledat (srov. Bendl, 2016).

Při kontaktu s ohroženými dětmi a mládeží, kteří vyjadřují zlost a křivdu, chovají se dezorganizovaně nebo jsou pasivní a rezignovaní, bychom měli mít stále na mysli, že tyto projevy se vztahují k hlubokým zážitkům z minulosti i současnosti, které lze považovat za traumatické (srov. Kubíčková in Sekera, 2018).

Cílem výzkumu bylo při uplatnění jednotlivých fází akčního výzkumu identifikovat konkrétní projevy rizikového chování žáka ve vztahu ke škole v souvislosti s jeho sociálním znevýhodněním, určit zdroje jeho obtíží, a především hledat možná řešení a aplikovat je v praxi.

8.1 Metodologie

Podobně jako při řešení předešlého případu v rámci akčního výzkumu jsme také nyní využili participační design akčního výzkumu. Mezi použité metody utváření východisek akčního výzkumu a sběru dat byly zařazeny: focus group, jejichž součástí byly moderované diskuze a brainstorming, setkávání skupiny, byly zaznamenávány na videonahrávkách, studium dokumentů, nestrukturovaný rozhovor, dotazník Flandersův systém interakční analýzy, deník reflexí a písemné návrhy řešení.

Při prezentování výstupů z analýz byly z důvodu lepší orientace použity pro jednotlivé metody sběru dat dále uvedené zkratky. Anamnestické údaje o žákovi mají označení A1 (září) a A2 (říjen). Deníky reflexí mají označení R1 – R4 a jsou následně chronologicky uspořádány: září – R1, říjen – R2, listopad – R3, prosinec – R4, leden – R5. Diskuze v rámci focus group je označena FG1 – FG4 a opět nacházíme chronologickou posloupnost: říjen – FG1, listopad – FG2, prosinec – FG3 a leden – FG4. Písemné návrhy pedagogických pracovníků ve vztahu k řešenému případu mají označení D1 (listopad) a D2 (prosinec).

Klíčovou metodou analýzy dat bylo otevřené kódování a vytváření kategorií. Na základě analýzy získaných dat byly ze vzniklých kódů vytvořeny následující kategorie a subkategorie: první kroky v případě (situace rodiny a vztahy v ní, situace ve škole, vztahy s vrstevníky, vztah učitelů k žákovi), hlubší porozumění a hledání souvislostí (naši žáci jsou velkou neznámou, rodina jako zdroj obtíží, přístup k řešení žáka s problémy v chování), co tedy lze pro Bruna udělat, co jsme pro Bruna skutečně udělali, a co nám to přineslo.

Realizace výzkumného šetření se zúčastnilo již dříve prezentovaných dvanáct pedagogických pracovníků (7 učitelů a učitelek, 4 asistentky pedagoga a 1 pedagogka zastávající pozici učitelky i asistentky pedagoga) a dvě akademické pracovnice v roli facilitátorů a koordinátorů výzkumu.

Zvolené paradigma akčního výzkumu je rovněž totožné s předešlým postupem v rámci realizace celého výzkumného šetření.

Fáze Reflexe měla dvě úrovně, obsahovala jednak mapování terénu z hlediska výběru aktuálního případu a následné zjišťování významných údajů o vybraném žákovi a dalších souvislostí důležitých pro řešení případu. V našem případě probíhalo primární šetření v terénu prostřednictvím nestrukturovaného rozhovoru se zaangażovanými pedagogickými pracovníky (učitelé, výchovný poradce) i samotným žákem, studia dokumentů, nestrukturovaného pozorování konkrétního žáka ve výukovém procesu. Data byla písemně zpracována a následně také diskutována v rámci setkání focus group.

Fáze Plánování předpokládá hlubší porozumění smyslu i záměru výzkumného projektu. Probíhal průběžný sběr podstatných informací vztahující se ke zvolenému případu a otevírající prostor pro hledání možných strategií řešení. V této fázi sběr dat probíhal prostřednictvím diskuzí a realizace vybraných technik (začarovaná skupina, horká židle, dotazníky) účastníků akčního výzkumu v rámci focus group, rozhovoru s odbornými pracovníky (psycholog, sociální kurátor), psaní deníku reflexí ze setkání a písemných návrhů řešení. Jejich následná analýza pak vedla k vytváření plánu postupu.

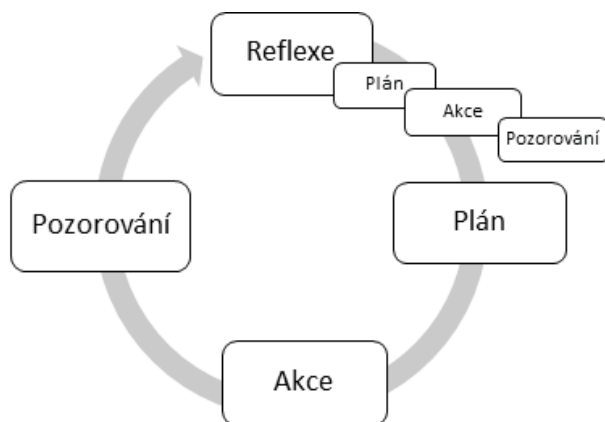
Ve fázi Akce došlo k implementaci výše vytvořeného plánu do praxe. Důležitou roli měli všichni členové týmu, kteří poskytovali hlavním protagonistům podporu při realizaci navržených kroků, dále také vytvářeli prostor pro následnou reflexi.

Ve fázi Pozorování docházelo k průběžnému hodnocení změn a proměn kontextů. Opět docházelo ke sběru dat a informací, tentokrát za účelem hodnocení realizovaného plánu a reflexe posunů v řešeném případě. Klíčovými zdroji byly slovní reflexe ve skupině i písemné reflexe jednotlivých členů týmu.

8.2 Výstupy výzkumného šetření

Řešení případu žáka 2. stupně ZŠ prostřednictvím akčního výzkumu v naší skupině pedagogických pracovníků bylo realizováno v období od září 2019 do ledna 2020. V uvedeném období proběhl 1 cyklus akčního výzkumu, nicméně v rámci fáze reflexe tohoto hlavního cyklu proběhl samostatně vedlejší vnitřní cyklus (viz obr. č. 11).

Obr. č. 11: Realizované fáze akčního výzkumu



Zdroj: Kubíčková

8.2.1 První kroky v případě

Fáze reflexe obsahovala mapování terénu vztahující se k chování žáků, které interferují s výchovně-vzdělávacími cíli učitele a následný sběr důležitých informací k případu. V září na setkání focus group účastníci dostali za úkol vybrat si jednoho žáka, se kterým jsou v rámci výuky v kontaktu a jehož chování tedy považují za rušivé v rámci edukačního procesu nebo obecně vnímají jeho projevy za rizikové a ohrožující jeho zdravý vývoj. Stručné anamnézy těchto dětí pedagogové zasílali v průběhu následujícího měsíce a na říjnovém setkání došlo k představení jednotlivých případů a následnému výběru. K řešení prostřednictvím metody akčního výzkumu byl vybrán případ, který přednesli učitelé A a G.¹⁹ Jde o 15letého chlapce, kterého jsme pro účely našeho výzkumného šetření označili jménem Bruno. Bruno v současné době navštěvuje sedmý, nicméně poslední ročník své povinné školní docházky. Je to žák se specifickými vzdělávacími potřebami primárně vzhledem k jeho sociálnímu znevýhodnění. Bruno rovněž vykazuje znaky rizikového chování v důsledku dlouhodobého neuspokojování jeho vývojových potřeb. V souvislosti s výše uvedeným sociálně znevýhodňujícím prostředím lze usuzovat, že jeho zdravý vývoj je v současné době nejen ohrožen, ale vzhledem k dlouhodobosti a závažnosti působení negativních vlivů i narušen.

Z primárního šetření v průběhu září a října prostřednictvím studia dokumentů žáka (posudky a zprávy z poradenských a dalších odborných pracovišť, školní dokumentace), rozhovorů s dalšími pedagogickými pracovníky, pozorování žáka a rozhovor se žákem, vyplývají informace, které byly jednak zaznamenány písemně (A1, A2 a R1, R2) a následně diskutovány při setkání focus group (FG1 a FG2).

Situace rodiny a vztahy v ní

Rodina bydlí v podnájmu, v současné době žije Bruno ve společné domácnosti se starším bratrem a matkou, otec od rodiny odešel. Bruno má dalších pět sourozenců, s některými z nich se stýká, kontakt pravděpodobně udržuje především se starší sestrou. Jeden z bratrů je v péči sociálního kurátora a další bratr byl soudně trestán. Matka zneužívá alkohol a má zdravotní problémy, které aktivně neřeší, byla dlouhodobě nezaměstnaná, v současné době již pracuje. V rodině byly v dětství chlapce problémy s hygienou (kožní vyrážky, svrab). Matka o děti dlouhodobě adekvátně nepečuje, v oblasti výchovy dochází k zanedbávání, matka je ve výchově bezmocná.

¹⁹ Ani jeden z těchto učitelů není třídním učitelem chlapce, učitel G působí ve škole jako metodik prevence.

Vztahy v rodině vykazují znaky emoční distance a neangažovanosti, projevují se pocity strachu a nepřátelství. Chlapec matku nerespektuje, neplní její požadavky, nemluví s ní (neodpovídá na dotazy), má k ní ambivalentní vztah. Mezi sourozenci jsou vztahy rovněž napjaté, jednoho z bratrů například Bruno napadl nožem. Matka se ho bojí, když nesplní jeho požadavky, je na ni agresivní.

„Doma neposlouchá, s matkou nekomunikuje, neodpoví na dotaz. Pokud není po jeho, je agresivní.“ (R1, učitelka A)

„Bruno sám říká, když jsem se ho zeptala, zda rodičům to nevadí, že máš problémy: ‘matce je to jedno, ta chlastá’.“ (FG1, učitelka A)

Situace ve škole

Brunův vztah ke škole a obecně k procesu vzdělávání je signifikantní vzhledem k jeho dlouhodobým deprivačním zkušenostem vyplývajícím z dlouhodobého nespokojování jeho vývojových potřeb a úkolů (viz např. Pessoa, Boyden Pessoa, 2009). Školní neúspěch spojený s neplněním školních povinností jej provází od počátku nástupu do vzdělávací instituce. Bruno tzv. propadl v prvním a na druhém stupni v sedmém ročníku. Dlouhodobě tedy nerespektuje školní řád, neplní si školní povinnosti, zanedbává přípravu do školy, má špatný prospěch a časté absence.

„V minulém školním roce měl několik neomluvených hodin.“ (A2, učitel G)

„Bruno do školy moc nechodí, má podezřelé absence.“ (FG2, učitel G)

Bruno je v edukačním procesu výrazně pasivní, v hodinách většinou nepracuje, je často unavený, bez motivace a zájmu.

„Nemá žádné cíle, na otázku: ‘Ty nechceš v životě něčeho dosáhnout?’ Vám klidně odpoví: ‘že ne, je mu to jedno’.“ (A2, učitelka A, učitel G)

Jeho pasivita a nezájem se promítají do školního výkonu. Brunovi učitelé potvrzují, že jeho školní výsledky neodpovídají jeho rozumovým schopnostem.

„On opravdu není hloupý, u mě má teď třeba hezké známky a to vím, že se neučí.“ (FG2, učitelka A)

„I učitel z češtiny říkal, že by mohl mít daleko lepší známky...“ (FG2, učitel G)

V projevech Bruna v rámci edukačního procesu pedagogičtí pracovníci zaznamenávají i pozitivní výkyvy v převažujících pasivních reakcích. Je to známka jednak toho, že Bruno je při vytvoření určitých pedagogických podmínek schopen projevit zájem, spolupracovat a plnit úkoly. A jednak je tento jev také znakem vnímavosti učitelů k Brunovu potenciálu posunout se směrem k efektivnějším školním výkonům, případně i k pozitivním změnám v chování.

„Kolikrát vnímám v hodinách alespoň trochu snahy, ale při sebemenším neúspěchu se na vše vykašle a dále nepracuje.“ (R1, učitelka A)

Reflektují i zdroje jeho pozitivních reakcí.

„Nemá rád povýšený, autoritativní přístup, reaguje na laskavý přístup.“ (FG2, asistentka Ch)

Na druhé straně, i přesto, že jsou pedagogičtí pracovníci schopni vnímat Brunovy školní úspěchy a žádoucí chování, přisuzují tyto pozitivní změny spíše elementům, které jsou mimo jejich možnosti působení. V tomto konkrétním případě je úspěšný výchovně vzdělávací proces ovlivněn náladou, se kterou Bruno přichází do školy.

„Také reaguje dobře na to, když si ho někdo všímá, když má tedy dobrou náladu.“ (FG2, učitelka A)

„Občas, když má náladu, tak se zapojí, přihlásí, jindy polehává, někdy má napopak plno energie, vyrušuje“ (R1, učitel G)

„A pokud má dobrou náladu, reaguje dobře na všechno.“ (FG2, asistentka H)

V souvislosti se zmiňovanou dobrou náladou je důležité a také užitečné zdůraznit, že v Brunových projevech a reakcích lze zaznamenat výrazné kolísání nálad a změny v chování.

„V hodinách se také předvádí, snaží se být vtípný, což mi samozřejmě narušuje výuku.“ (R1, učitelka A)

Uvedená nestabilita v chování i prožívání může mít samozřejmě různý původ, nicméně významným faktorem těchto změn se jeví užívání návykových látek (THC). Jeho pasivita a apatie je občas vystřídána neklidem, nesoustředěností a veselou náladou.

„...Pak jsou ale dny, kdy je jak utržený z řetězu, a dokonce se tady někteří domnívají, že je posílněn nějakou látkou (marihuana)... Ovšem změny nálad a celkové energie jsou evidentní.“ (R2, učitelka A)

Z následujících výpovědí našich protagonistů případu je evidentní celá řada významných aspektů práce se žákem s problémovým chováním. Jednak je zde patrné, že pro Bruna je důležité být v dobrém vztahu s vybranými učiteli, což je také významný hybný moment k aktivitě a činnosti v hodinách. Zřejmá je i v těchto situacích schopnost učitelů reflektovat Brunovo žádoucí a očekávané chování, která je však zatížena stále přítomným hodnocením Brunova chování a výkonu, a v případě učitelky A také pocity vnitřního napětí a nespokojenosti v souvislosti s projevy tohoto žáka.

„Po hodině jsem to opravila (myslí test) a dostal 3 (bez domácí přípravy). Moje domněnka – kdyby se trochu předem připravil, mohlo by to být za 1-2. Takže z mého pohledu pracoval celkem slušně, pokud to mohu srovnat s jinými dny.“ (R2, učitelka C)

„Když probíráme nové učivo, on si to dopředu načte a pořád se hlásí, chce mi ukázat, že má ty informace. Taky mi chce ukázat, že má zápis. On se hodně snaží, mne tím teda strašně vytáčí. Nevím, zda se chce zavděčit jen mně nebo to dělá i v jiných hodinách. Mám i radost, protože jindy zase polehává.“ (FG1, učitelka A)

„Bruno se zapojuje, hraje, ale není moc zručný, protože ty hry obvykle venku nehraje.“ (FG1, učitel G)

Vztahy s vrstevníky

Bruno má spíše kamarády mimo školu, ti jsou výrazně starší než Bruno a motivují ho k rizikovému chování. Se spolužáky nemá vztahy příliš rozvinuté, jednak pravděpodobně z důvodu, že je o dva roky straší než oni a také dětem ve třídě se nezamlouvá jeho problémové chování.

„Kamarádů ve třídě moc nemá, ostatní žáci ho vnímají jako problémového kvůli chování mimo školu. Ve třídě se s ním nikdo nebaví, má kamarády spíš venku, se kterými dělají obtíže.“ (R1, učitel G)

Jeho pozice ve třídě je znázorněna při aktivitě v rámci setkání focus group. Jednalo se o techniku „Začarovaná skupina“²⁰ (viz např. Zakouřilová, 2014), jejímž cílem bylo hlubší porozumění Brunových obtíží se začleněním do kolektivu i celého edukačního procesu. Z tohoto modelu vyplynulo, že Bruno je izolovaný jednak svým fyzickým umístěním v poslední lavici, kde sedí sám. Z čehož následně vyplynula reálná vzdálenost mezi ním a vyučujícím, který se většinou pohybuje v předních řadách a také symbolická emoční vzdálenost plynoucí z Brunova odstupu, nezájmu o dění ve třídě.

Asistentka Ch pojmenovala jeho pozici ve třídě, která se pro ni stala díky sestavení modelu ještě zřetelnější.

„Pořád je sám.“ (FG1)

Vztah učitelů k žákovi

Učitelka A je hodně emočně zaangažovaná, již dlouho hledá možnosti, jak žákovi ze sociálně znevýhodňujícího prostředí pomoci a podpořit ho. Momentálně již však nejsou dostupné strategie řešení a společně s kolegou (učitel G) tedy hledají další možnosti právě v akčním výzkumu. Zároveň vyjadřuje pochybnosti, zda energie a čas, vložené do případu žáka, se vyplatí, také vyjadřuje obavy, zda její zájem

20 Účastníci skupiny měli za úkol vytvořit model třídy, kterou Bruno navštěvuje, pomocí zvířecích postav, jež měli podle zvolených znaků znázorňovat všechny osoby, které jsou v rámci třídy v kontaktu.

o problémy žáka je adekvátní a v neposlední řadě se zmiňuje o překážkách, které vnímá na straně samotného žáka.

„Je mi ho už dlouho líto, chtěla bych mu pomoci, ale nevím jak. Když tam není odezva, tak to každýho přestane bavit. Na druhé straně takových dětí je tam hodně, mně je každýho líto, a tak si říkám, proč se mám zabírat jenom jím, co mám ještě udělat, když on si toho vůbec neváží.“ (FG1)

Přes velké zaujetí, nebo díky němu je učitelka A schopna nahlédnout do možných aspektů a faktorů, které se podílejí na rozvoji Brunova rizikového chování.

„Podle mě je to jakási jeho póza a ani on sám vlastně neví, jak s tím naložit. Když se nad ním zamyslím, mám pocit, že je to jeho volání o pomoc, získat pozornost, potřebuje nějaký zájem ze strany druhé osoby.“ (FG1)

Rovněž technika „Začarovaná skupina“ otevřela prostor k nahlédnutí a ujasnění si vzájemných vztahů a interakcí mezi řešeným žákem a učitelem, kteří jsou s ním v kontaktu v průběhu svých vyučovacích předmětů.

„Fyzicky jsem od něj daleko, ale emočně je mi blízký. Vždy mi byl sympatický, štve mě, že je to tak, jak to je.“ (FG1, učitel G)

„Bruno se snaží se mi zalíbit, hlásí se. Vnímám ho hodně...Zrovna on mi není jedno.“ (FG1, učitelka A)

„Bruno mi příliš na srdci neleží, vnímám ho, ale pouze okrajově. V ruštině je pokročilý, snaživý, protože to již probíral, snaží se získat pozornost.“ (FG1, učitelka C)

Aplikovaná aktivita přinesla kromě podstatných informací k případu Brunu také první podněty, které následně vedly k plánování návrhů řešení (viz níže).

„...je osamělý a snaží se vyhledat kontakt.“ (FG1, učitelka E)

„Něco umí, chce to ukázat, získat pozornost.“ (FG1, učitelka B)

8.2.2 Hlubší porozumění a hledání souvislostí

Důležitou součástí fáze akčního plánu je hlubší porozumění smyslu zkoumaného problému a hledání významných faktorů, které do řešené problematiky vstupují a následně otevírají prostor pro volbu adekvátních opatření. V této fázi sběr dat probíhal prostřednictvím diskuzí a realizace vybraných technik (začarovaná skupina, horká židle, dotazník) účastníků akčního výzkumu v rámci focus group, rozhovoru s odbornými pracovníky (psycholog, sociální kurátor) psaní deníku reflexí ze setkání a písemných návrhů řešení. Jejich následná analýza pak vedla k vytváření plánu postupu.

Naši žáci jsou velkou neznámou

Akční výzkum v naší skupině pedagogických pracovníků umožnil systematictěji reflektovat a popsat projevy v chování vybraného žáka, které zaangažovaní učitelé a asistenti pedagoga dosud označovali především za problémové ve vztahu k vyučovacímu procesu. Postupně si ovšem začali uvědomovat, že tyto projevy mají i zřetelné důvody, a především se rozvíjel jejich náhled na Brunovo chování v tom smyslu, že pouze nenarušuje výuku, ale především ohrožuje chlapcův zdravý vývoj a výrazně působí na jeho budoucnost a životní perspektivu v negativním slova smyslu. Tento proces nasedá na poměrně častý přístup pedagogů k řešení náročných situací vyplývajících z rušivého chování žáka. Víceméně jde především o korekci nežádoucího chování, která je navíc zaměřena především ve vztahu k plnění školních povinností a školním výsledkům. Schází komplexní přístup, který by zahrnoval pohled na jeho chování v souvislostech sociální reality, životních zkušeností včetně těch deprivčních a osobnostních kvalit. V souladu s upřednostňováním korektivního přístupu například souvisí vyjádření Červenky (2016), který charakterizuje dva možné přístupy k problémovému chování dítěte. V prvním případě je problémové chování vnímáno jako odchylka od dané normy a základními intervenčními kroky jsou restrikce, represe a resocializace. Druhý přístup sleduje především zájmy a potřeby dítěte a chování je nahlíženo z hlediska důsledků na kvalitu jeho života. V tomto případě jsou hlavními intervenčními strategiemi posilování, podpora a provázení.

Otevření případu žáka Bruna odhalil a zviditelnil fakt, jak málo skutečné pozornosti se žákům v náročné životní situaci ve škole věnuje.

„Kdybychom to nezačali řešit na AV (myslí akční výzkum), tak nikde neřeší, že má poslední zprávy z roku 2016.“ (FG3, asistentka H)

Jaké aspekty se na tomto jevu podílejí, nebylo zcela předmětem našeho zkoumání, nicméně jsme v tomto ohledu získali celou řadu subjektivních důvodů, které budou popsány dále. Naši protagonisté se velmi často ve svých výpovědích vraceli ke skutečnosti, že nemají dostatek informací o svém žákovi, se kterým jsou v kontaktu od začátku jeho povinné školní docházky.

„Jak už jsem několikrát řekla, velký problém je, že nemáme žádné nové informace ani žádné nové zprávy.“ (R3, učitelka A)

Jako ještě důležitější se nám ve vztahu k nedostatečným informacím o Brunovi jeví fakt, že jsou tím učitelé zaskočení.

„Jsem v šoku, jak málo toho o Brunovi víme.“ (FG2, učitelka A)

„Při rekapitulaci diagnostiky Bruna jsem si uvědomil, že je vlastně spousta neznámých, které o Brunovi nevím, a mohly by být podstatné.“ (R3, učitel G)

„Velice mě udivilo, že zprávy jsou z roku 2016. To už o něj nikdo nejeví zájem?“ (R3, učitelka B)

Nejasnosti protagonistů v souvislosti s předloženým případem se týkají jednak rodinného prostředí chlapce na úrovni anamnestických údajů, jednak absolvovaných dosavadních výchovných opatření, především dohled sociálního kurátora.

„S kurátorem už dlouho nikdo nemluvil, Bruno teď neměl žádný průšvih.“ (FG2, učitel G)

Informace tohoto charakteru byly nakonec postupně doplňovány. Co však zůstalo bližší neobjasněno po celou dobu řešení, byly vztahy Bruna s blízkými osobami, ať již v kladném, nebo záporném smyslu.

Tato skutečnost byla odhalena rovněž díky další aplikované technice „Horká židle“²¹ (viz Valenta, 2008), učitel G v roli Bruna odpovídal na dotazy skupiny tak, jak si myslel, že by odpovídal Bruno, jak po stránce obsahové, tak i formou sdělení. A právě v případech dotazů na vztahy a poměry v rodině Bruna se objevilo několik nejasností a dohadů.

Rodina jako zdroj obtíží

Účastníci skupiny akčního výzkumu spatřují příčiny Brunova rizikového chování ve vztahu ke škole i k sobě samému především v negativním působení rodiny. Pedagogičtí pracovníci se ve svých reflexích a komentářích rodiny nenechávají unést pouhou kritikou rodinného zázemí chlapce, ale pokouší se dát do souvislosti jeho zkušenosti se současnou situací.

Učitelka A již v průběhu sběru anamnestických dat identifikuje v souvislosti s rodinou zdroje chlapcovy neangažovanosti ve vztahu k výukovému procesu a obecně plnění školních povinností.

„Největší problém je určitě v jeho rodině, kdy chlapce nikdo nepochválí, a tak nemá potřebu se ani snažit.“ (A1)

I s odstupem času pedagogové reflektují zřetelné emoční a výchovné zanedbávání Bruna ze strany primárních pečovatelů a dávají ho do souvislosti s jeho současnými problémy.

²¹ Aktivita zprostředkovává možnost lépe porozumět prožívání, jednání, uvažování vybraných jedinců, které jsou předmětem našeho zájmu. V našem případě jsme vyzvali všechny účastníky výzkumu, aby se pokusili vcítit do Brunovy situace, tzn., aby si uvědomili různé aspekty jeho života. Po této přípravné fázi byla určena jedna židle, po usednutí na tuto židli jeden ze zvolených účastníků skupiny na chvíli přijal identitu Bruna. Na židli usedl učitel G, který reagoval na dotazy ostatních členů skupiny z pohledu Bruna.

„...je zřejmé, že neoplyvá péčí ze strany rodičů, trpí jejich nezájmem, a to se podle mě projevuje v jeho dalším jednání.“ (R3, učitelka A)

V podobném duchu pokračuje v rámci diskuze i učitel G (FG1), který o Brunovi sděluje, že je: *„Samorost, o kterého se nikdo nestaral... doma to má špatný“*.

Učitelka A také citlivě upozorňuje na skutečnost, že Bruno se ani v dalších sociálních prostředích (především ve škole) nesetkává s korektivní zkušeností ohledně zájmu a péče o jeho osobu.

„Je to chlapec, o kterého se nikdo nestará, nikoho nezajímá...“ (R1, učitelka A). Uvedená výpověď pedagožky odkazuje na zjištění z výzkumů problematiky attachmentu (viz Grawe, 2007), která poukazují na fakt, že děti, které ve vztahu s primárním pečovatelem zažívají nejisté připoutání, mají tendenci tento vzorec v dalších etapách života opakovat. Znamená to tedy, že místo emocionálně pozitivních zkušeností, které by zvyšovaly jejich sebehodnocení, zažívají pravý opak, respektive zažívají v kontaktu s jinými dospělými to, na co jsou zvyklí z domova.

Pedagogičtí pracovníci poukazují nejen na nepodnětné a emočně nestabilní rodinné prostředí, ale zdroj Brunových tendencí spatřují i v nekonzistentních výchovných postupech matky, v nichž absentují jasně stanovené hranice.

„Matka si s ním neví rady, neumí mu stanovit pravidla.“ (FG2, učitelka A)

„...ona neví, co s ním, ale zažili jsme, jak ho před náma zlískala.“ (FG2, učitel G)

V rodinách, v opakujících se krizích,²² se obvykle vyskytují tři druhy problémů, vnitřní, vnější a individuální. Vnitřní problémy se týkají vzájemných vztahů, izolovanosti jedinců, nejasnosti v komunikaci, negativních emočních reakcí a další (srov. Matoušek, 2005).

„V rodině je situace komplikovaná, většinou spolu nekomunikují, neudržují mezi sebou vztahy, každý si žije po svém. Z toho může vyplývat Brunova omezená schopnost socializace.“ (R3, učitelka D)

Oblasti vnějších obtíží se odrážejí ve vztahu ke vzdělávání, práci, výchově, provozu domácnosti, hospodaření s penězi, tyto rodiny mají obvykle problémy se vztahy s širším okolím a institucemi. Individuální problémy se pak projevují například závislostním chováním, delikvencí, nezaměstnaností apod. (tamtéž).

„Problematika alkoholu u matky, nevěstovost, občasná přítomnost jiného partnera, matka je ve výchově laxní, chybí zde stabilita, řád, což se možná projevuje na jeho stagnaci se zajímat o něco víc, než musí“ (R3, pedagožka K)

22 Jinak také mnohoproblémová rodina je typická tím, že má dlouhodobě více než jeden problém, které se týkají kterékoli sféry rodinného života. Tyto problémy si členové rodiny neuvědomují, a tím pádem je ani nejsou schopni řešit a využít existujících sociálních služeb (viz Kaplanová, 1986 in Matoušek, 2005).

Pedagogičtí pracovníci se okrajově zmiňují o působení vrstevníků v souvislosti s Brunovým rizikovým chováním, ale i tento vliv vnímají jako spouštěč v návaznosti na narušenou rodinnou soustavu.

„To, že přijde kolikrát do školy „posilněn“ nějakou návykovou látkou, je možná jeho způsob úniku od reality, možná má pocit, že někam patří, protože předpokládám, že hulí společně s nějakou partičkou.“ (R3, učitelka A)

Přístup k řešení žáka s problémy v chování

Přednesený případ žáka s obtížemi se začleněním do reedukačního procesu vyvolal u účastníků akčního výzkumu zpočátku řešení velký zájem o chlapcovu situaci. Emotivní reakce členů skupiny při popisu Brunových obtíží, aktivní hledání a návrhy řešení vypovídaly o výrazném zápalu a skutečné snaze chlapci pomoci. Především období, vztahující se k listopadovému setkání focus group, přineslo naději, že Bruno není ztracený případ.

„Uvědomila jsem si, že to není úplně marné a zbytečné, že podle toho, jak proza- tím reaguje, je tam šance.“ (R3, asistentka Ch)

„Když jsem na posledním setkání poslouchala kolegyně a kolegu, měla jsem dobrý pocit. Cítila jsem, že mají o Bruna upřímný zájem a nepovažují ho za „ztracený případ.“ (R3, učitelka E)

Příběh dítěte, které na základě dlouhodobého působení deprivacních faktorů vy- kazuje rizikové chování ve škole i v dalších sociálních prostředích, otevřel pro členy skupiny prostor pro zamyšlení se nad potřebami a projevy svých žáků a vlastními pedagogickými postupy. Přinesl uvědomění, jak je důležité se žákům věnovat a jak nás potřebují.

„Při vyprávění jsem si představila určité žáky ze současné školy a přemýšlela nad kroky, které uskutečňujeme.“ (R4, učitelka E)

„Uvědomila jsem si, že nemusím být třídní učitel, abych se o dané dítě zajímal.“ (R4, učitelka B)

Emoční angažovanost a aktivní zájem chlapce podpořit v jeho obtížné životní situaci, byl patrný i v přístupu protagonistů, především učitelky A, jak je popsáno již výše. Jejich snahu i nasazení reflektovali a oceňovali i další kolegové ze skupiny.

„...překvapil mě zápal Moniky pro danou věc. Šlo vidět, že si dala práci se zjiš- ťováním informací ohledně Brunovy situace.“ (R4, učitelka F)

„Myslím si, že A G odvedli kus práce.“ (R4, asistentka J)

Důležitou součástí při dosahování pozitivních změn v případech žáků s problémy v chování je schopnost pedagogů citlivě reflektovat jejich potřeby, slabé a silné stránky, a především nahlédnout a porozumět procesu vzniku jeho obtíží.

Především o této poslední schopnosti vypovídá ve své reflexi učitelka D, která dává do souvislosti Brunovy zkušenosti z rodiny a současné projevy chování.

„...v rodině se málo mluví, tak logicky vyplývá, že sám Bruno je zamlklý, málomluvný a má problém se sdělováním svých pocitů. Chlapec není zvyklý na chválu a o své místo v rodině se musel neustále prát, vlastně stále musí. Není tedy divu, že občasný únik z reality, pomocí kouření marihuany, je pro Bruna nejlepším způsobem trávení volného času.“ (R3)

Porozumění procesu vzniku a rozvoje rizikového chování se také stává jedním ze zdrojů adekvátních přístupů k těmto dětem.

„Ve vymezených hranicích má svou jistotu, ví, co má očekávat a co bude následovat.“ (R3, asistentka Ch)

Počátek naší práce skutečně přinášel víru, že má smysl aktivně se zapojovat do řešení případu. Tento optimistický náhled potvrzuje i poněkud předčasně reflektovaný dojem, že Bruno dělá pokroky ve svém chování. *„Zajímavé a pozitivní je, že od té doby, co se někteří pedagogové zajímají o Bruna, se začíná malinko otvírat a měnit.“* (R4, asistentka I)

Positivní a optimistický přístup byl velmi užitečně protkán realistickými a funkčními připomínkami, že jde o velmi složité téma, které si zaslouží dlouhodobou pozornost a není možné jej vyřešit během pár hodin. Zvláště, pokud se žákovi do této doby nikdo intenzivně nevěnoval.

„Je to těžké téma... běh na dlouhou trať.“ (FG3, učitelka E)

A nezůstalo pouze u realistických náhledů, již v průběhu sběru dat a nadšeného hledání možnosti řešení se objevovaly skeptické názory, zda má práce s Brunem smysl z hlediska časových možností, Brunova postoje k vlastní situaci, Brunových reakcí v průběhu školní docházky, vlivům, které na chlapce stále působí, ale i kompetencím a možnostem protagonistů.

„Na druhou stranu je tu stále až skepse, jestli má cenu bojovat s větrnými mlýny 8 měsíců před ukončením povinné školní docházky.“ (R3, učitel G)

„Projevit zájem? Ale bude o to stát?“ (R3, učitelka B)

„Kdyby Bruno chtěl něco řešit, tak by přišel, řekl by si.“ (FG3, učitelka A)

„Nejsme s tím dítětem 24 hodin denně, ze školy odejde a vrátí se do svých zaběhnutých kolejí. Jejich návyky, zvyky a domácí prostředí je hluboko v nich.“ (R4, učitelka B)

Pochybnosti se týkají i navrhovaných opatření ještě před jejich realizací.

„Ale má šanci tohle změnit kmotr (program sekundární prevence), který ho uvidí 6x za půl roku?“ (R4, asistentka H)

Řešení případu začínají provázet velké pochybnosti o účelnosti postupu, otázky a tendence delegovat úkoly na druhé. Pedagogičtí pracovníci v případě, že nezaznamenali okamžitý efekt navrhovaných opatření, vzdávají se, zbavují se zodpovědnosti.

„To přece není moje práce, to by měl dělat někdo jiný.“ (R3, učitelka A)

„Navíc ani jeden z nás nejsme třídní učitel, měl by to řešit on.“ (R3, učitel G)

Jak bylo uvedeno dříve, učitelka A byla a je velmi emočně zainteresovaná do případu Bruna. Její počáteční entuziasmus je vystřídán, nebo spíše provázen pocitem bezmoci a tápání.

„Mám zájem mu pomoci, ale nevím jak, co já můžu změnit... nevím, jak s ním mám mluvit, co mu mám říct.“ (FG3, učitelka A)

Ještě v průběhu reflexe, tedy sběru informací v rámci řešení případu našeho žáka, odhalují naši protagonisté, jakým způsobem u nás funguje systém péče o ohrožené, případně rizikové děti, a to jak na úrovni samotné školy, tak na úrovni OSPOD (více viz fáze hodnocení). Toto prozření, že příslušné orgány a instituce jsou buď nezaujaté, nebo stejně bezradné a svázané pravidly jako samotní učitelé, je zdrojem výše uvedené frustrace a pocitu bezmoci.

„...mám pocit bezmoci. Organizace vám jednak nic neřeknou, a ještě neví nic, např. kurátor ví ještě větší nic než já, a to já nevím nic.“ (FG3, učitelka A)

„Ve škole se raději nic neřeší, aby žáka náhodou nedali pryč, protože máme málo žáků.“ (FG2, učitelka A)

Na dotaz, jakým způsobem ve škole řeší užívání návykových látek dětmi, učitel G odpovídá:

„...to je problém, bylo nám řečeno, že pokud dítě neohrožuje sebe nebo druhé, nesmíme volat ani sanitku ani policii.“ (FG2)

„Jsem v šoku, že kurátor řeší jen absenci a jinak není s Brunem v kontaktu.“ (R2, asistentka I)

8.2.3 Co tedy lze pro Bruna udělat?

Fázi konkrétního plánu akčního výzkumu v jeho intenzivní podobě odstartoval dotaz učitelky C: *„Co tedy můžeme udělat my?“* (R3)

Fáze plánování zahrnovala jednak písemné, jednak ústní návrhy řešení v průběhu focus group prostřednictvím diskuzí, brainstormingu a také jako výstupy aplikovaných technik „Začarovaná skupina“ a „Horká židle“.

Modelové uspořádání třídy v rámci aktivity „Začarovaná skupina“ se stalo zdrojem prvního plánu, jak drobnou změnou v přístupu k Brunovi může

otevřít prostor pro hlubší navázání kontaktu s ním a vyjít vstříc jeho snaze získat pozornost.

„Možná jít k němu blíž by pomohlo, abyste ho líp poznali.“ (FG1, pedagožka K)

V závěru říjnového setkání účastníci obdrželi úkol, aby během následujícího období mezi setkáními zrealizovali analýzu vlastního interakčního stylu ve vybrané třídě pomocí dotazníku Flandersův systém interakční analýzy²³ (viz Gavora, 2005). Pro účely našeho výzkumu byla významná aplikace dotazníku ve třídě, kterou navštěvuje Bruno.

Návrhy řešení případu a plán aktivit se týkaly především zapojení odborných organizací a jednotlivých odborných pracovníků a jednak individuálních opatření ze strany pedagogů v oblasti interakcí se žákem a jeho blízkými a aplikaci výchovných a výukových metod v rámci vyučování i mimo něj.

V průběhu listopadového setkání focus group se skupina orientovala primárně na zapojení odborníků a dalších pedagogických pracovníků (např. třídního učitele), kteří jsou z pohledu protagonistů a jejich kolegů považováni za odpovědné osoby ve vztahu k žákovi.

„Asi by bylo dobré hlavně spolupracovat s třídním učitelem... oslovit ho, aby se zapojil a pomohl Bruna motivovat...“ (FG2, učitelka B)

Třídní učitel má podle Čapka (in Hutyrková 2019) specifické a významné postavení v edukačním procesu. Ve své třídě, která je mu svěřena, by měl vynaložit maximální úsilí. Měl by své žáky dobře znát, seznámit se s jejich rodinným kontextem, vědět, co na koho platí, jak s nimi komunikovat, znát jejich slabé i silné stránky a v neposlední řadě vědět, jak optimálně rozvíjet jejich schopnosti.

V průběhu reflexe byla často zmiňovaná důležitá role psychologa ve škole, tudíž bylo logické, že účastníci výzkumu vnímali aktivní zapojení školní psycholožky do řešení Brunova případu jako stěžejní. Plán spolupráce s psychologem měla tři fáze, nejdříve šlo především o to s ní navázat kontakt, seznámit ji s případem Bruna, zapojit ji do řešení a dohodnout s ním konkrétní postupy.

„Myslím, že by v tomhle mohl pomoci náš psycholog.“ (FG2, asistentka H)

23 Flandersův systém se používá na pozorování a vyhodnocování komunikace ve třídě. Pozorovatel sleduje vyučovací hodinu a každé tři sekundy zaznamená, která z následujících kategorií se v interakci objevila.

Řeč učitele: 1. akceptuje žákovy city; 2. chválí a povzbuzuje; 3. akceptuje žákovy myšlenky a rozvíjí je; 4. klade otázky; 5. vykládá, vysvětluje; 6. dává pokyny nebo příkazy; 7. kritizuje, nebo prosazuje vlastní autoritu. Řeč žáka: 8. odpovídá; 9. hovoří spontánně. 10. Ticho, pauzy, zmatek, nesrozumitelná komunikace.

„Promluví s ní (myslí psycholožku), řeknu jí, o co jde a domluví se s ní, co by bylo možné udělat...“ (FG2, učitelka A)

V dalších plánech ohledně zapojení psycholožky na základě realizace prvotního kontaktu s ní se objevily návrhy, aby psycholožka byla v dlouhodobějším kontaktu a intenzivní spolupráci s důležitými vztahovými osobami Bruna, tedy matkou a případně i sestrou.

„Psycholožka by se mohla zkontaktovat se sestrou.“ (R3, učitelka F)

„Psycholožka si chce pozvat matku, budu s ní dál v kontaktu a zjistím další informace...“ (FG3, učitelka A)

„Po prázdninách bych se ještě ráda poptala p. psycholožky, jak bychom teď měli nebo mohli dál postupovat, abychom to dotáhli nějak úspěšně do „konce“ a na našem dalším setkání můžeme dát hlavy dohromady a učinit nějaké praktické kroky.“ (R4, učitelka C)

Třetí oblast, ve které se očekávala iniciativa psycholožky, byl rozhovor a spolupráce se samotným Brunem. Tento návrh se zintenzivňoval opět v návaznosti na předešlé aktivity školní psycholožky a reflexe těchto aktivit ze strany protagonistů.

„Bruno by potřeboval odbornou pomoc, tak psycholožku víc zapojte...“ (FG3, učitelka D)

„Asi by bylo fajn, kdyby s ním o tom (myslí o programu KMOTR viz níže) promluvila psycholožka.“ (FG3, učitel G)

„...psycholožka by se měla věnovat především dětem, jako je Bruno.“ (FG3, učitelka A)

Jako jedna z hlavních metod konkrétního řešení, které se skupina věnovala i v následujících obdobích, byl nabízený program sekundární prevence „KMOTR“²⁴.

Výzvy k individuální práci s Brunem se týkaly již popsaného kontaktu a navázání spolupráce s matkou Bruna. Tyto návrhy vycházely především ze strany pedagogických pracovníků školy, kteří spolupráci s rodinou vnímají jako standardní postup práce s ohroženým dítětem.

„...můžete matku navštívit doma a zjistit, jak to Bruno doma má...“ (FG3, učitelka B)

Reakce na tento návrh učitelky A:

„A jak si to jako představujete, že ji navštívím a zeptám se jí, jak to mají doma?“ (FG3)

„Tak běžte někdo do rodiny i s psycholožkou...“ (FG3, asistentka J)

24 KMOTR – „kamarád místo trestu“ je program sociální prevence pro děti a mládež s rizikovým chováním ve věku 7-18 let fungující na principu individuálního přátelského vztahu mezi jedním dítětem a dospělým dobrovolníkem (více viz www.sdruzeni-stop.cz/kmotr/).

„Bylo by fajn navštívit matku Bruna, ideálně právě se školním psychologem a kurátorem a obhlédnout podmínky, ve kterých Bruno vyrůstá.“ (D2, učitelka F)

Z písemných návrhů řešení vztahující se k přímé výchovné práci s Brunem v průběhu vyučování se jeví významný jednak plán učitelky C, která ve vztahu k vlastním strategiím uvádí, že je potřeba si chlapce více ve výuce všimnout a cíleně ho zapojovat do výukového procesu.

„Chtěla bych si ho více všimnout a nenechat ho jen tak se povalovat na lavici... udělat z něj svého pomocníka v hodinách ruštiny, protože má stále ještě náskok před ostatními spolužáky ze 7. ročníku, který opakuje..., což pro mě znamená na něj více myslet při přípravě na hodiny RJ.“ (D1)

Výzva k pedagogům ze školy, kterou Bruno navštěvuje, přichází od učitelky E a týká se primárně toho, aby řešení jeho situace neodkládali, nebáli se s ním o všem hovořit, a především si uvědomili, že aktivita musí přijít ze strany pedagogického pracovníka.

„Myslím, že by nemuseli mít tak silné obavy s Brunem mluvit, začínat komunikaci a nečekat, že přijde Bruno jako první.“ (D1, učitelka E)

Rovněž učitelka D ve svých návrzích apeluje na aktivní zájem o dítě a vytvoření atmosféry důvěry pro sdílení.

„...otevřít mu dveře, stále mu dávat najevo, že tu pro něj jsem a až budeš potřebovat, jsem tu.“ (D2)

Další návrhy od učitelky E se týkají cílených postupů, které by mohly vést k efektivnějšímu zapojení Bruna do edukačního procesu jeho zkompetentnění a získání pocitu důležitosti.

„Cítil by se důležitý a možná si i postupně uvědomí důležitost vzdělání... zkusila bych zadat úkoly ve dvojicích a dát k němu slabšího žáka, aby ho mohl vést. (D1)

„V každém případě bych jako učitelka nepřestala být v kontaktu s Brunem, zkoušela ho aktivně zapojovat do výuky a zajímala se o něj...“ (D2)

8.2.4 Co jsme pro Bruna skutečně udělali?

Fáze akce v průběhu hlavního cyklu akčního výzkumu probíhala na základě realizace plánu v pedagogické praxi. Informace o průběhu aplikace navrhovaných strategií jsme získávali prostřednictvím diskuze v rámci focus group a písemných reflexí.

V průběhu měsíce října (tedy ještě ve fázi reflexe) učitel G při realizaci úkolu (viz „Co tedy lze pro Bruna udělat?“) spojil aplikaci Flandersova dotazníku s doporučením účastníků skupiny více Bruna zapojit do procesu a aktivně si ho všimnout. Brunovi tedy v hodině věnoval pozornost, dával mu prostor vyjádřit to, co umí,

často se na něho obracel s dotazy a byl mu nápomocen při odpovědích. Kromě kladení otázek a dávání pokynů, se v jeho komunikaci směrem k Brunovi objevovala také akceptace jeho myšlenek („...řiká Amazonie, a ještě“), chvála a povzbuzování („výborně...“, „...mají ode mě jedničku za práci v hodině“).

Realizace a aplikace plánovaných aktivit budou popsány chronologicky tak, jak jsou popsány v plánu.

Podle stanoveného plánu došlo k setkání s třídní učitelkou Bruna, která byla informována o průběhu aktivit. Zůstalo však pouze u této informační schůzky, třídní učitelka se dál příliš aktivně nezapojovala do řešení Brunovy situace. Především však byla zrealizovaná plánovaná schůzka se školní psychologkou a proběhlo její zapojení do případu.

„Od našeho posledního sezení jsem už několikrát mluvila s naší psychologkou, kterou bych chtěla aktivně zapojit do případu Bruna. Takže se snažíme zjistit, zda spolupracuje s kurátorem, jaké jsou možnosti naší pomoci.“ (R3, učitelka A)

Školní psychologka projevila zájem o zapojení se do podpory a pomoci Brunovi, primárně byla z její strany snaha zahájit spolupráci s matkou. Ke kontaktu a rozhovoru s matkou Bruna skutečně došlo i přes určitý časový odstup a poněkud delšího hledání vhodného termínu. V průběhu schůzky s matkou rovněž došlo k prvnímu kroku vztahujícimu se k realizaci dalšího plánu, kterým bylo zapojení Bruna do programu KMOTR.

„Maminka na setkání přišla. Paní psychologka s ní mluvila také o možnosti zapojení jejího syna do programu Kmotr.“ (R4, učitelka C)

„Maminka Bruna opravdu dorazila na slíbený termín. S paní psychologkou jsem před schůzkou mluvila, takže jsem jí navrhla probrat s maminkou projekt K.M.O.T.R., což udělala...“ (R4, učitelka A)

Psychologka se rovněž spojila se sociálním kurátorem Bruna a v průběhu ledna se jí nakonec podařilo najít prostor na rozhovor i s Brunem, kterého podobně jako jeho matku, informovala o možnosti zapojit se do programu KMOTR.

„Schůzka s paní psychologkou nakonec proběhla a Brunovi byla nabídnuta možnost Kmotra.“ (R5, učitel G)

Poslední významná akce, ke které byl učitel G také z toho hlediska, že je metodikem prevence, opakovaně vyzýván, byla spolupráce se sociálním kurátorem žáka. Hlavním účelem kontaktu byla informace kurátora o podezřelé absenci Bruna.

„Volal jsem kurátorovi, abych ho informoval o Brunově absenci...“ (FG4, učitel G)

Plánovaná přímá práce s Brunem, kromě výše uvedeného případu v říjnu, se nezdařila z důvodu Brunovy časté absence.

„V minulé reflexi jsem psala, že se budu snažit Bruna více zapojovat do dění, ale protože se v druhé půlce prosince úspěšně vyhýbal škole, nebylo to realizovatelné.“ (FG4, učitelka C)

8.2.5 A co nám to přineslo?

V souvislosti s aplikovaným Flandersovým dotazníkem Bruno reagoval na zájem o jeho osobu, snažil se, odpovídal relevantně, a dokonce i aktivně a spontánně reagoval na dotazy, které nesměřovaly přímo k němu. Jeho aktivita a spolupracující chování ve výuce jsou patrné jednak ze záznamu analýzy komunikace v průběhu výuky, a především je potvrzuje učitel G při následujícím listopadovém setkání focus group.

„...měli jsme štěstí, že byl v tomto období ve škole... spolupracoval a hodně reagoval.“ (FG2, učitel G)

Setkání školní psycholožky s matkou Bruna přinesla učitelům a asistentům nejen informace o vztahu matky s Brunem a jejich využívaných výchovných postupech, ale především došlo k určitému posunu v náhledu na ni. Pedagogové si uvědomili, že matčiny nevhodné výchovné strategie a zanedbávající přístup má souvislost s její bezradností, vyčerpáností, a především sníženými rodičovskými kompetencemi. Matku již primárně nevnímali jako osobu páchající zlo, ale spíše jako ustaranou, křehkou a nejistou ženu.

„Maminka působila velmi nejistě, ustarané a křehce. Podle ní Bruno na vše kašle, stýká se se staršími kamarády, které maminka ani nezná, nedodrží žádné pravidla, maminku neposlouchá, úplně ji ignoruje. Dokonce vyjádřila strach z Bruna. Nabídkou K.M.O.T.R a byla maminka velice nadšená a měla o něj velký zájem.“ (R4, učitelka A)

Setkání Bruna s psycholožkou se vzhledem k jeho častým absencím posunulo až na leden. Psycholožka s Brunem hovořila o jeho podezřelých absencích, nerespektování pravidel i matky jako autority, rizikovém chování s vrstevníky a snažila se mu vysvětlit dopady jeho jednání a nastínit možnosti, které by mohly směřovat ke korekci jeho chování. Konkrétně tedy i jemu nabídku programu KMOTR přednesla, neboť matka se synem o této možnosti nehovořila. Bruno se momentálně do nabízeného preventivního programu však zapojit nechce

...řekl, že to zváží, ale zatím nemá zájem, protože má své kamarády, s kterými jakž takž smysluplně tráví svůj volný čas. Vyšší absenci má Bruno nakonec omluvenou matkou...“ (FG4, učitel G)

Velké nadšení vystřídal zklamání z Brunových skutečných reakcí na nabízenou pomoc. Primárně z pohledu učitelky A bylo vynaložené úsilí, zájem a snaha Bruna podpořit v jeho náročné životní situaci zcela zbytečné, neboť Bruno neprojevil očekávaný zájem.

„Můj dojem z toho všeho je ten, že se všichni kolem staráme, domlouváme, přemlouváme, ale Bruno je absolutně bez zájmu.“ (R4, učitelka A)

„Já měla velkou snahu mu pomoci, ale když vidíte dlouhodobý nezájem, aroganci a drzé chování a jednání vůči všem učitelům, přestane vás to bavit a říkáte si, zda si to právě tento člověk zaslouží.“ (FG4, učitelka A)

Jak již bylo naznačeno výše, řešení případu našeho žáka odhalil nejen protagonistům, ale i dalším členům skupiny skutečnost, jak je péče o ohrožené, případně rizikové děti složitým a náročným procesem, zvláště když instituce k tomu určené v této oblasti z jejich pohledu dostatečně nekonají.

„Navíc (ne)fungování kurátorů a dalších zařízení mě utvrdila v tom, že o tyto děti stejně nikdo zájem nemá.“ (R4, učitelka A)

Kurátor sice přislíbil, že se bude o případ více zajímat a prošetří Bruno-vy podezřelé absence, ale z pohledu učitelů je jeho přístup neaktivní. Navíc Bruno doložil omluvenky za své absence, tudíž podnět, respektive záminka k prošetření jeho situace již nebyla aktuální.

Podobnou beznaděj ohledně nedostupnosti efektivních programů vyjadřuje ve své reflexi také učitelka E. Pozastavuje se nad tím, že neexistuje služba, která by o ohrožené děti projevovала skutečný zájem a poskytovala adekvátní péči.

„Jaký je teda systém? Co je podstatné? O co nám jde? Cítím beznaděj.“ (R4)

Domnívám se, že podobně jako v řešeném případě asistentky Ch („Rozvoj spolupráce asistentky a učitelky“), také učitelka A cítí velký tlak a zároveň zodpovědnost za řešení případu. Její pocity bezmoci se snoubí s různými obavami, ale i vyčerpáním a frustrací z reakcí Bruna a institucí, které jsou do péče o Bruna rovněž zainteresováni.

„Myslím si, že bychom Bruna už měli opustit. Budu vás pak informovat, jak sezení dopadlo. Nechci se tomu věnovat tak dlouho jako Ch. ,“ (FG3, učitelka A)

„Možná je na čase, abych i já otevřela oči a nenabízela pomoc tam, kde o ni nikdo nestojí.“ (R4, učitelka A)

Vyčerpání a zklamání je prezentováno i ostatními účastníky výzkumu. Na jedné straně jsou tyto pocity vztaženy k faktu, že nedošlo k očekávaným

změním, a tudíž je žádoucí téma opustit. „*Udělalí jsme toho dost, teď už nic víc nevymyslíme.*“ (R5, učitelka E) „*Dál je to na Brunovi.*“ (R5, asistentka J)

A na straně druhé se vztahují k dosud nevyčerpaným možnostem a nevyužitému potenciálu. „*Zatím jsme toho moc neudělali.*“ (R5, učitelka D)

8.3 Závěr

Role učitele jako poradce v obtížných životních situacích žáka není stále v našich podmínkách zcela tradiční, nicméně může být velmi významná. V našem řešeném případě se tato jedinečnost projevila v opravdovém zájmu porozumět situaci žáka a neutralizovat projevy, které jsou pro jeho další vývoj rizikové.

Hlavní zjištění našeho výzkumného šetření lze definovat v rovině klasifikace a zpřehlednění projevů žáka ve vztahu ke škole v oblasti emocí i chování, identifikace zdrojů těchto projevů především na úrovni působení rodiny, odkrývání možností řešení na individuální a systémové úrovni a zároveň odhalení úskalí v oblasti řešení na obou zmíněných úrovních. Podstatným, nicméně ne překvapujícím shledáním je to, že pedagogičtí pracovníci i přes velkou primární snahu svým žákům poskytnout bezpečné zázemí v jejich náročných situacích nebyli zcela schopni naplnit stanovené cíle v této oblasti. Mají tendenci se individuálně příliš do řešení nezapojoovat, i přesto, že jisté intervenční kroky by se mohly stát účinným faktorem při řešení žákovy situace a delegují tuto činnost na jiné osoby nebo instituce. Je však také nutné zdůraznit, že jejich defenzivní, případně rezignující přístup není výsledkem jejich osobní neangažovanosti, ale promítá se do něj celá řada faktorů. Konkrétně například nedostatečný důraz na rozvoj intervenčně-krizových kompetencí učitelů v rámci pregraduální přípravy i dalšího vzdělávání, politika a filozofie dané školy i systémová opatření vztahující se k řešení rizikového chování.

Limity celé studie v návaznosti na výše uvedené je tedy možné spatřit opět v několika rovinách, jednak v nízké angažovanosti a aktivitě zapojit se do řešení problému přes vysokou míru motivovanosti žákovi pomoci ze strany protagonistů případu a s tím pravděpodobně související nedostatečně cílená motivace a podpora ze strany lektorů. V tomto ohledu se nabízí, že stanovený cíl byl příliš široký a náročný na realizaci a naplnění. Pravděpodobně v návaznosti na výše uvedené zároveň nedošlo k neutralizaci nebo zmírnění definovaných problémů u řešeného žáka. Naopak přínosy našeho projektu vnímáme především v tom, že naši frekventanti získali informace o specifických potřebách a projevech ohrožených dětí a jejich rodin a také o možnostech i limitech práce s těmito dětmi ve školním prostředí v obecné rovině. Významným přínosem pro pedagogickou praxi je rovněž výsledná schopnost

účastníků akčního výzkumu reflektovat vlastní prožívání a chování ve vztahu k žákovi s rizikovými projevy, a tím definovat svou roli v systému péče o ohrožené děti. Řešení případu přineslo zásadní poznatek v tom, že ve školním prostředí je přítomno mnoho žáků se specifickými potřebami, kterým je nutné věnovat včasnou pozornost. A že to může být právě učitel nebo jiný pedagogický pracovník, který dítěti v náročné situaci poskytne oporu a zprostředkuje adekvátní intervenci.

SUMMARY

The desire for knowledge, discovering something new and subsequently transforming the common practice based on reflection has been part of humanity since the time immemorial. The book you just finished focused on action research which includes all these elements. In a way, it is a provocative research approach which sparks criticism among both researchers and practitioners. The former criticize especially the integration of non-researchers into inquiries and the risks of non-scientific attitude in the domains of research preparation, conduct and outcomes. The latter are interested in innovation of their own methods which are no longer applicable in practice. However, while conducting action research, they feel pressure in the area of scientific use of data collection and analysis methods. The plans of changes created in their own practice are not newly based merely on their intuition and experience, but also on the outcomes of the aforementioned analyses.

In the Czech environment, it is possible to find several expert texts devoted to the issue of action research (e.g. Walterová, 1995; Nezvalová, 2000; 2003; Janík, 2000; 2004; 2005; Hendl, 2008). Some specialized journals also publish outcomes of complete inquiries. However, a comprehensive publication suitable for educators, which would describe the theory and practice of action research, is still missing. The aim of this book is to describe the theory as well as practical application of action research in educational practice. The authors of the individual chapters are academics from the Faculty of Education of the University of Ostrava. Some parts of the practical-oriented chapters are based on the data provided by primary school teachers from Ostrava and by the students of the Faculty of Education who have undertaken action research in the last two years.

The first two chapters provided a description of the historical roots of action research and subsequently the theoretical definition of this research approach. They defined the argumentation of the significance of practitioner research as described by K. Lewin (1946), who is considered to be the originator and promoter of action research in real practice in social sciences. Two lines of the development of action research were also outlined. Within the conception of a teacher-researcher, a British line by the authors J. Batholomew, (1972), L. Stenhouse (1975) and J. Elliott (1976, 1981) was presented. The so-called American line was represented by S. Corey (1954) and J. Spring (1994). The second chapter built on the first one and explained the current definition of action research based on the type of model used and participant engagement.

The final part of the second chapter was devoted to theoretical inspiration for conducting action research in an educational setting in different phases of the research; the texts included references to numerous foreign publications and studies and brought new inspirations to be employed in the Czech environment (e.g. Ferrance, 2000; Fraenkel&Wallen, 2003; Kemis&McTaggart, 2005; Mertler, 2006; Cassel&Johnson, 2006; DeLuca&Kock, 2007; Manfra, 2009; Lleó et al., 2017; Anyon et al, 2018; Akello et al, 2018).

Chapters three and four presented complete investigations focused on personal development. The base for the research was self-reflection and subsequent change (working on oneself) as one of the major factors of the development and growth of an educator. The third chapter was devoted to intrapsychic processes affecting an educator's personal and professional life. One of the objectives of action research was defined as a process during which instructors learn how to use tools of personal development which allow them to continue in the process of self-knowledge and change. The fourth chapter outlined individual research undertaken by four students of the Faculty of Education – their investigations focused on the development of personality and social competences. Each student narrowed the research problem to fit her own particular research area which, as she discovered, needed development. These areas included, for instance, improving communication in front of a group of people, building confidence and self-worth, strategies for handling difficult situation, and reactions in conflicts.

The fifth chapter detailed a collaboration between academics and four primary school teachers who had conducted action research in their classrooms. The common element in all four cases was uncooperative pupil behaviour. The main research question of the teachers was: *Which educational and teaching strategies lead to reinforcing cooperative pupil behaviour in my classroom?* The chapter contained a description of the phases of action research undertaken to date, from problem detection and diagnostics to finding and implementing intervention strategies. The text also dealt with specific situations and nodal points which had emerged during the research. The limits in preparation and conduct of the participatory action inquiries were also specified.

Chapters six to eight presented the work of twelve teachers from Ostrava primary schools and two academics on three selected cases, undertaken in the cycles of action research. The interesting feature was the collaboration between teachers and teaching assistants on conducting action research.

The sixth chapter illustrated the beginning of their collaboration and narrowing the research topic. The aim of the investigation described in chapter seven was to identify those areas which worsened the cooperation between a teaching assistant and a teacher. The action phase focused on developing communication competences. It shows a link between communication strategies and feelings of self-worth of a teaching assistant. The eighth chapter presented a selected case of a teacher's work with his pupil Bruno. The text specified the manifestations of the pupil's risky behaviour in relation to concrete situations in a school setting. Based on data analysis, various causes of his behaviour were presented. The application phase of the action research concentrated on implementing new approaches in practice. The limits of the research were also mentioned, especially the insufficient narrowing of the research problem. The main benefit of the research for educators was gaining information about work with students with similar behaviour issues as Bruno's. The advancements in applying new approaches in practice seemed to be very small.

In the final part, we could find the list of authors, a glossary, the bibliography and the list of references.

One of the prerequisites of active engagement in action research is trying to not stick to the rigid way of thinking and behaving. To seek and discover possible ways of conducting action research, the authors must have been flexible, able to adapt to changing local contexts in educational practice, and at the same time they must have retained certain methodological purity while carrying out their inquiries. The book was written as an inspiration for thinking about action research, but also as a motivation to carry out this kind of research in a school setting.

O autorech

Mgr. Bohdana Richterová, Ph.D.

Pracuje na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity jako odborná asistentka. Vyučuje sociální pedagogiku a předměty zaměřené na osobnostní rozvoj. Doktorský program absolvovala na Univerzitě Palackého v Olomouci v oboru Pedagogika. Je absolventkou dlouhodobého psychoterapeutického výcviku v integrativní psychoterapii a také supervizního výcviku pro oblast sociálních služeb. Působí jako supervizorka v Moravskoslezském kraji.

Výzkumně se zaměřuje na rizikové chování žáků a jejich kontexty a oblast sociálně osobnostního rozvoje studentů i pedagogů z praxe. V těchto oblastech také publikuje. Tématu akčního výzkumu se věnuje jak ve spolupráci se studenty Pedagogické fakulty v rámci specifických vysokoškolských výzkumných grantů, tak s kolegy ze základních škol v rozvojovém projektu představeném v této publikaci. Kontakt: bohdana.richterova@osu.cz

Doc. Mgr. et Mgr. Alena Seberová, Ph.D.

Od roku 1998 působí na Katedře preprimární a primární pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Zaměřuje se na výuku obecné didaktiky a pedagogické metodologie. Garantuje studijní program Učitelství 1. stupně základních škol v rámci oborů celoživotního vzdělávání na PdF OU. Spolupracuje se školními i mimoškolními vzdělávacími institucemi na programové a personální evaluaci. Aktivně se podílí na redakci mezinárodního odborného časopisu *The New Educational Review*.

Odborně se věnuje teorii a výzkumu učitelské profese, profesnímu vzdělávání učitelů, pracovní spokojenosti a profesnímu úspěchu učitelů, evaluaci a autoevaluaci školy a učitele. Akčnímu výzkumu se věnuje v kontextu rozvoje výzkumných kompetencí učitelů v rámci jejich pregraduálního profesního vzdělávání. Kontakt: alena.seberova@osu.cz

Mgr. Ondřej Sekera, Ph.D.

Aktivně se věnuje vzdělávání psychoterapeutů v Modelu růstu Virginie Satirové (transformační systemické terapie), jehož je také absolventem. V uvedeném modelu vykonává odbornou psychoterapeutickou praxi s klienty. Dále vzdělává budoucí psychoterapeuty ve výcviku KNO-SA-LE (integrativní osobnostní rozvoj). Odborně se za autora může zaručit spolek INSPIRACE (Institut pro transformační systemickou terapii podle Virginie Satirové), jehož je také členem.

Mimo to se zabývá výzkumem v oblastech psychoterapie a psychosociální (převážně rodinné) interakce, a to jak v roli aktivního výzkumníka, tak na pozici vedoucího bakalářských a diplomových prací. V uvedených oblastech také publikuje.

V roli odborného asistenta Katedry sociální pedagogiky na Ostravské univerzitě vzdělává převážně studenty sociální pedagogiky v předmětech osobnostní příprava, práce s rodinou, reedukace a resocializace dětí s poruchami chování a emocionality, sociální pedagogika nebo metodologie. Kontakt: ondrej.sekera@osu.cz

PhDr. Hana Cisovská, Ph.D.

Od roku 1990 pracuje na PdF Ostravské univerzity. V roce 1995 ukončila studium výchovné dramatiky na DAMU v Praze, obor výchovná dramatika. Doktorát v oboru pedagogika získala na FF UK v roce 2004. Absolvovala psychoterapeutický výcvik rodinné terapie MOVISA, také studium Dramaterapie na PdF UP Olomouc.

V současné době je odbornou asistentkou na Katedře sociální pedagogiky PdF OU. Věnuje se práci v oboru dramatická výchova se zaměřením na sociální pedagogiku, speciální pedagogiku a učitelství pro 2. stupeň ZŠ a střední školu. Zabývá se také oblastí osobnostního a sociálního rozvoje budoucích pedagogů. Kromě zaměření na dramatickou výchovu se autorka věnuje také osobnostnímu rozvoji a profesní komunikaci pedagoga, prevenci rizikového chování a dalším tématům souvisejícím s úkoly oboru sociální pedagogiky. Pravidelně je lektorkou přehlídek divadla hraného dětmi a mládeží na krajské a celostátní úrovni. Kontakt: hana.cisovska@osu.cz

Mgr. MgA. Žaneta Šimlová, Ph.D.

Absolventka Učitelství pro 1. stupeň základní školy – specializace dramatická výchova na Ostravské univerzitě v Ostravě (2006) a oboru Výchovná dramatika na DAMU v Praze (2016). Svou pedagogickou kariéru zahájila jako učitelka mateř-

ské školy v Olomouci, pracovní zkušenosti rozvíjela na Střední pedagogické škole v Odrách, Základní umělecké škole ve Šternberku.

V současnosti působí na Katedře preprimární a primární pedagogiky OU, kde vyučuje dramatickou výchovu, pedagogickou komunikaci, obecnou didaktiku a srovnávací pedagogiku. Zapojuje se do projektů v oblasti sebereflexe a autoevaluace učitelů. Věnuje se také lektorské činnosti v oblasti tvořivé dramatiky, storytellingu a divadla pro děti a mládež. Kontakt: zaneta.simlova@osu.cz

Mgr. Hana Kubíčková, Ph.D.

Působí jako odborná asistentka na Katedře sociální pedagogiky PdF OU v Ostravě, zaměřuje se na práci s pěstounskými rodinami, ohroženými dětmi a dětmi s rizikovým chováním. Je absolventkou výcviku v psychodynamicky orientované psychoterapii a v současné době je frekventantkou výcviku v tanečně pohybové terapii. Kontakt: hana.kubickova@osu.cz

Literatura

- Ainley, J. & Bourke, S. (1992). Student views of primary schooling. *Research Papers in Education*, 7, 107–128.
- Akello, L. D., & Timmerman, M. C. G. (2018). Formative assessment: the role of participatory action research in blending policy and practice in Uganda [Online]. *Educational Action Research*, 26(5), 736–754. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1405831>
- 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 [Online]. *Health Education & Behavior*, 45(6), 865–878. <https://doi.org/10.1177/1090198118769357>
- Auger, M. T. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál.
- Babiaková, S. (2018). *Evaluácia v materskej škole: sprievodca evaluačným procesom v materskej škole*. Bratislava: Nakladateľstvo Dr. Josef Raabe Slovensko.
- Badošek, R. (2019). Failure to Replicate an Electrical PK Experiment [Online]. *Journal Of Parapsychology*, 83(1), 79–88.
- Bakošová, Z. (2005). *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Stimul.
- Baldwin, M. (2013). *Osobnosť jako terapeutický nástroj*. Brno: Cesta.
- Banmen, J. (2009). *Transformační systemická terapie*. Ostrava: Institut Virginie Satirové ČR.
- Bartholomew, J. C. (1972). *The Teacher as Researcher: a Key to Innovation and Change*. New York: Nuffield Teacher Enquiry.
- Bedrnová, E., Nový, I., & Jarošová, E. (2012). *Manažerská psychologie a sociologie*. Praha: Management Press.
- Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV.
- Bendl, S. (2011). *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton.
- Bendl, S., Hanušová, J., & Linková, M. (2016). *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton.
- Black, F. V. (2019). Collaborative inquiry as an authentic form of professional development for preschool practitioners [Online]. *Educational Action Research*, 27(2), 227–247. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1452770>
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Brisch, K. H. (2011). *Poruchy vztahové vazby: od teorie k terapii*. Praha: Portál.
- Cangelosi, J. S. (1994). *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: knowing through action research*. Viktoria: Deakin University Press.
- Cassell, C., & Johnson, P. (2006). Action research: Explaining the diversity [Online]. *Human Relations*, 59(6), 783–814. <https://doi.org/10.1177/0018726706067080>
- Cisovská, H., Seberová, A., & Šimlová, Ž. (2018). Akční výzkum v rukou učitele základní školy jako řešení ožehavého problému dnešní školy: nespoupracujícího chování žáků. In *Ohrožení jedin-*

- ci v současné společnosti (pp. 174–180). Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademia WSB.
- Cloud, H., & Townsend, J. S. (2018). *Hranice: kde jsou zdravé meze ve vztazích a osobním životě?* (Čtvrté vydání). Praha: Návrat domů.
- Corey, S. M. (1954). Action Research in Education [Online]. *The Journal Of Educational Research*, 47(5), 375–380. <https://doi.org/10.1080/00220671.1954.10882121>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed). Upper Saddle River, N.J: Merrill.
- Čačka, O. (2009). *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika* (Vyd. 3., opr). Brno: Doplněk.
- Černík, V., & Viceník, J. (2004). *Problém rekonštrukcie sociálnych a humanitných vied*. Bratislava: IRIS.
- Červenka, K. (2016). *Sud, který nemá dno?: potřeby dětí s poruchami emocí a chování očima výchovných profesionálů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Česká školní inspekce. (2018). Vybrané aspekty implementace společenského vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018: Tématická zpráva. Praha: ČŠI. Retrieved from http://www.csic.cz/html/2018/TZ_spolecne_vzdelavani_1_pololeti_2017_2018/html5/index.html?&locale=CSY
- DeLuca, D., & Kock, N. (2007). Publishing Information Systems Action Research for a Positivist Audience [Online]. *Communications Of The Association For Information Systems*, 19(10), 1–30. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.01910>
- Ebbutt, D. (1985). Educational action research: Some general concerns and specific quibbles: Some general concerns and specific quibbles. In *Issues in Educational Research*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliot, J. (1976). *Developing Hypotheses about Classrooms from Teachers' Practical Constructs: North Dakota Study Group on Evaluation-series* [Online]. Grand Forks: University of North Dakota. Retrieved from http://www.ndsg.org/monographs/NDSG_1976_Elliott_Developing_Hypotheses.pdf
- Elliott, J. (1981). *Action-research: A framework for self-evaluation in schools*. Cambridge: Institute of Education.
- Erikson, E. H. (1982). *The Life Cycle Completed: a Review*. New York/London: Norton.
- Esposito, J. E. (2011). *Jak překonat strach z veřejného vystoupení*. Praha: Grada.
- Ferrance, E. (2000). *Action research* [Online]. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory: At Brown University. Retrieved from https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act_research.pdf
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). Action research. In *How to design and evaluate research in education* (pp. 571–597). Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Friend, M. P., & Cook, L. (2007). *Interactions: collaboration skills for school professionals* (5th ed). Boston: Pearson A and B.

- Gant, L. M., Shimshock, K., Allen-Meares, P., Smith, L., Miller, P., Hollingsworth, L. A., & Shanks, T. (2009). Effects of Photovoice: Civic Engagement Among Older Youth in Urban Communities [Online]. *Journal Of Community Practice*, 17(4), 358–376. <https://doi.org/10.1080/10705420903300074>
- Garland, E. L., Fredrickson, B., 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 in psychopathology [Online]. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 849–864. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.002>
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Göbelová, T. (2014) The values and the concept quality of school life of pupils in elementary and secondary schools. In *Pedagogika Wczesnoszkolna. Tom 1*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gjuričová, Š., & Kubička, J. (2009). *Rodinná terapie: systemické a narativní přístupy* (2., dopl. a přeprac. vyd). Praha: Grada.
- Grawe, K. (2007). *Neuropsychoterapie: nové přístupy k terapii na základě poznatků neurovědy*. Praha: Portál.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. London: The Falmer Press.
- Guggenbühl-Craig, A. (2007). *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Hájková, V. (2018). *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (Třetí, aktualizované vydání). Praha: Portál.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (2., aktualiz. vyd). Praha: Portál.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Herr, K. G., & Anderson, G. L. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hickson, A. (2000). *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.
- Horáčková, I. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga* [Online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Retrieved from <http://inkluzepopol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>
- Hupková, M., & Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učitel'a*. Bratislava: Iris.
- Hutyrová, M. (2019). *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál.
- Chrástka, M. (2019). Využití statistických metod při zpracování akčních výzkumů: průvodce studiem. In *Studijní text k projektu Moderní trendy ve vzdělávání v pregraduální přípravě budoucích pedagogických pracovníků na Univerzitě Palackého v Olomouci* (pp. 1–23). Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
- Chudý, Š., Neumeister, P., & Jůvová, A. (2010). *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesích [sic]*. Brno: Paido.

- Janík, T. (2002). Akční výzkum jako cesta k získávání sebereflexivní kompetence. In *Profesní růst učitele* (pp. 111–117). Brno: Konvoj.
- Janík, T. (2004). Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In *Cesty pedagogického výzkumu* (pp. 51–69). Brno: Paido.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janský, P. (2004). *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research* (2nd ed). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Kasačová, B., & Cabanová, M. (2013). *Pedagogická diagnostika v teorii a aplikacích*. Banská Bystrica: Belianum.
- Kemmis, S. (1993). Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy research [Online]. *Educational Policy Analysis Archives*, 1(1), 1–8. Retrieved from <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/678/800>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner: Action research and the critical analysis of pedagogy* (3.vyd). Geelong: Deaking University Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere.: Communicative action and the public sphere. In *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 559–603). Thousand Oaks, California: Sage.
- Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga: Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Kendíková, J. (2016b). *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe.
- Kendíková, J. (2016a). *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta.
- Kolařík, M. (2011). *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada.
- Kolář, J. (2013). *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita.
- Komplot, P., & Timková, B. (2010). *Pedagogická diagnostika a akčný výzkum*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě.
- Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován* (3. vyd). Kroměříž: Spirála.
- Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kratochvíl, S. (2009). *Manželská a párová terapie*. Praha: Portál.
- Labáth, V., & Ambrózová, A. (2001). *Riziková mládež: možnosti potencionálních zmien*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *Teacher Research: From Design to Implementation*. New York: Open University Press.
- Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido.
- Ledwith, M., & Springett, J. (2009). *Participatory practice: Community-based Action for Transformative Change*. Bristol: The Policy Press, University of Bristol.
- Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.

- Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools* (Doctoral dissertation). Newcastle: Newcastle University.
- Levine, P. A. (2011). *Probouzení tygra: léčení traumatu*. Praha: Maitrea.
- Lewin, K. (2019). *Teorie pole: Výbor z díla*. Praha: Portál.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. New York: Harper&Brothers.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems [Online]. *Journal Of Social Issues*, 2, 34–46. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb.02295.x>
- Lleó, A., Agholor, D., Serrano, N., & Prieto-Sandoval, V. (2017). A mentoring programme based on competency development at a Spanish university: an action research study [Online]. *European Journal Of Engineering Education*, 43(5), 706–724. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1415298>
- Lomeli, R., Dilean, J., & Rappaport, J. (2018). Imagining Latin American Social Science from the Global South: Orlando Fals Borda and Participatory Action Research [Online]. *Latin American Research Review*, 53(3), 597–612. <https://doi.org/https://doi.org/10.25222/larr.164>
- Loučková, I. (2010). *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- McLaughlin, C. Black-Hawkins, K. & McIntyre, D. (2004). *Researching Teachers, Researching Schools, Researching Networks: A Review of the Literature*. Cambridge: University of Cambridge.
- Maňák, J., & Švec, V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Manfra, M. M. G. (2009). The Middle Ground in Action Research: Integrating Practical and Critical Inquiry [Online]. *Journal Of Curriculum And Instruction*, 3(1), 32–46. <https://doi.org/10.3776/joci.2009.v3n1p32-46>
- Matoušek, O. (2003). *Rodina jako instituce a vztahová síť* (3., rozš. a přeprac. vyd). Praha: Sociologické nakladatelství.
- Matoušek, O., Kodymová, P., & Kolářková, J. (2005). *Sociální práce v praxi* (2.vyd). Praha: Portál.
- McIntyre, A. (2014). *Participatory action research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McLaughlin, C., Black-Hawkins, K., & Townsend, A. (2005). *Practitioner Research and Enquiry in Networked Learning Communities*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education.
- McLaughlin, C., Hawkins, K. B., & McIntyre, D. (2004). *Researching Teachers, Researching Schools, Researching Networks: A Review of the Literature*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (c2009). *Doing and writing action research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McWhirter, J. J. (2013). *At risk youth: a comprehensive response : for counselors, teachers, psychologists, and human service professionals* (5th ed). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Mertler, C. A. (2006). *Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom*. California, USA: Sage Publications.
- Mertler, C. A., & Charles, C. M. (2005). *Introduction to educational research* (5th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: a guide for the teacher researcher* (2nd ed). Upper Saddle River, N.J: Merrill/Prentice Hall.

- MŠMT. (2016). Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 16 § (2016). Praha: MŠMT. Retrieved from <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>
- Nehyba, J. (2014). *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak.* Brno: Masarykova univerzita.
- Neumann, J. E. (2005). Kurt Lewin at the tavisstock institute [Online]. *Educational Action Research*, 13(1), 119–136. <https://doi.org/10.1080/09650790500200271>
- Nezvalová, D. (2000). *Reflexe v pregraduální přípravě učitele.* Olomouc: Univerzita Palackého.
- Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole [Online]. *Pedagogogika*, 53(3), 300–308. Retrieved from <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942&lang=cs>
- O'Brien, R. (1998). An Overview of the Methodological Approach of Action Research. In . Toronto: University of Toronto, Faculty of Information Studies. Retrieved from <https://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>
- Oliver, M. (1992). Changing the Social Relations of Research Production [Online]. *Disability, Handicap And Society*, 7(2), 101–114. <https://doi.org/10.1080/02674649266780141>
- Parsons, R. D., & Brown, K. S. (2002). *Teacher as reflective practitioner and action researcher: an introduction* (Parsons). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Pasch, M. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem.* Praha: Portál.
- Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti.* Praha: Grada.
- Pavelková, A. (2012). *Akční výzkum v pedagogickém prostředí.* Brno.
- Perry, J. C., Hoglend, P., Shear, K., Vaillant, G. E., Horowitz, M., Kardos, M. E., et al. (1998). Field Trial of a Diagnostic Axis for Defense Mechanisms for DSM-IV [Online]. *Journal Of Personality Disorders*, 12(1), 56–68. <https://doi.org/10.1521/pedi.1998.12.1.56>
- Pesso, A., Boyden-Pesso, D., & Winnette, P. (2009). *Úvod do Pesso Boyden System Psychomotor: PBSP jako terapeutický systém v kontextu neurobiologie a teorie attachmentu.* Praha: Sdružení SCAN.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha: Portál.
- Putman, S. M., & Rock, T. (2018). *Action research: using strategic inquiry to improve teaching and learning.* Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Robertson, J. (2000). The three Rs of action research methodology: reciprocity, reflexivity and reflection-on-reality [Online]. *Educational Action Research*, 8(2), 307–326. <https://doi.org/10.1080/09650790000200124>
- Rogers, C. R. (1995). *Ako byť sám sebou.* Bratislava: IRIS.
- Rudduck, J. (2001). *Teachers as researchers: the quiet revolution.* London, Queen Elizabeth II Conference Centre: DfES and TTA Conference.
- Ruppert, F. (2011). *Symbióza a autonomie: traumata z narušeného systému rodinných vazeb.* Praha: Portál.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it?: Explorations on the meaning of psychological well-being [Online]. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sandretto, S. (2008). *Action Research for Social Justice* [Online]. Wellington: Crown. Retrieved from <http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/pages/action-research.pdf>

- Satir, V. (2007). *Společná terapie rodiny*. Praha: Portál.
- Satir, V., & Baldwin, M. (2012). *Terapie rodiny: krok za krokem podle Virginie Satirové*. Praha: Portál.
- Satir, V., Banmen, J., Greber, J., & Gomori, M. (2005). *Model růstu: za hranice rodinné terapie*. Brno: Cesta.
- Sekera, J. (2012). *Možnosti využití experienciality v přípravě pedagogických pracovníků*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Sekera, J. (2016). *Osobnostní růst v podmínkách přípravy sociálních pedagogů na pedagogických fakultách v Ostravě a Hradci Králové*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Sekera, J. (2018). *Poznámky z psychoterapie I: spolupráce katedry sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity a Psychiatrické léčebny Marianny Oranžské v Bíle vodě*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Sekera, O. (2009). *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Sekera, O. (2012). *Potenciál humanistické terapie v přípravě sociálních pedagogů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Sekera, O., & Cisovská, H. (2016). *Dopady psychoterapeutického výcviku v transformační systematické terapii na jeho frekventanty*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Sekerová, K., & Sekera, O. (2016). *Řeč orientovaná na dítě – rodičovské perspektivy a limity: (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Seymour-Rolls, K., & Hughes, I. (1998). Participatory action research: Getting the Job Done [Online]. Retrieved March 13, 2020, from <http://www.aral.com.au/arow/rseymour.html>
- Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research [Online]. *Australian Journal Of Teacher Education*, 41(8), 118–134. Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3355&context=ajte>
- Schillnerová, S. (2019). *Spolupráce učitele a asistenta pedagoga (nepublikovaná závěrečná práce v Pedagogickém studiu pro učitele středních škol a 2. stupně základních škol)*. Ostrava.
- Schmuck, R. A. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Pub.
- Schwalbach, E. M. (2003). *Value and validity in action research: a guidebook for reflective practitioners* (2nd ed). Lanham, Md: Scarecrow Press.
- Schwartz, B., & Flowers, J. V. (2012). *Jak selhat jako terapeut: 50 způsobů, jak ztratit nebo poškodit svého klienta*. Praha: Portál.
- Smith, M. K. (2007). Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research. In *The encyclopedia of informal education*. Retrieved from <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>
- Spring, J. (1994). *American education* (6th). New York: McGraw-Hill College.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- St. George, C. A. (2014). An Action Research Study. How Can Elementary Teachers Collaborate More Effectively with Parents to Support Student Literacy Learning. In *Action Research* (pp. 111–130). Charlotte: Information Age Publishing.

- Stringer, E. T. (2007). *Action Research: Third Edition* (3rd ed). London: Sage Publications.
- Susman, G. I. (1983). Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective: A Sociotechnical Systems Perspective. In *Beyond Method* (pp. 95–113). London: Sage Publications.
- Šiffelová, D. (2010). *Rogersovská psychoterapie pro 21. století: vybraná témata z historie a současnosti*. Praha: Grada.
- Šimik, O. (2017). Pinterest – using the picture social network in classes [Online]. *Rocznik Lubuski*, 43, 203–214. Retrieved from http://www.roczniklubuski.uz.zgora.pl/wydania/tom_43/RL_T43_1_Simik.pdf
- Šťastná, J. (2016). *Když se řekne komunitní práce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Švec, Š. (2009). *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu* (České rozš. vyd). Brno: Paido.
- Timuřák, L. (2005). *Současný výzkum psychoterapie*. Praha: Triton.
- Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.
- Valentová, I. (2015). *Analýza získaných zkušeností z pilotního ověření systému metodického vedení asistentů pedagoga* [Online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Retrieved from <http://inkluzepool.cz/ebooks/analyza/analyza-01.pdf>
- Vasquez-Fernandez, A. M., Hajjar, R., Shuñaqui Sangama, M. I., Lizardo, R. S., Pinedo, M. P., Innes, J. L., & Kozák, R. A. (2017). Co-creating and Decolonizing a Methodology Using Indigenist Approaches: Alliance with the Asheninka and Yine-Yami Peoples of the Peruvian Amazon [Online]. *Acme: An International Journal For Critical Geographies*, 17(3), 720–749. Retrieved from <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1420>.
- Večerka, K., Holas, J., & Štěchová, M. (2000). *Problémové děti ve školských výchovných zařízeních*. Praha: KNOK.
- Vrbická, T. (2018). Rady a inspirace pro začínajícího učitele, který má asistenta pedagoga ve třídě. In *Metodický portál Rvp.cz*. Retrieved from <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21914/RADY-A-INSPIRACE-PRO-ZACINAJICIHO-UCITELE-KTERY-MA-ASISTENTA-PEDAGOGA-VE-TRIDE.html/>
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Vybíral, Z., & Roubal, J. (2010). *Současná psychoterapie*. Praha: Portál.
- Výrost, J., & Slaměnik, I. (2008). *Sociální psychologie* (2., přeprac. a rozš. vyd). Praha: Grada.
- Walker-Floyd, L. K. K. (2011). *A narrative study of how an online practioner used a personal action research journal as a form of professional development*. Ann Arbor: ProQuest.
- Walterová, E. (1995). *Akční výzkum v podmínkách české školy*. Praha: PdF UK.
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves [Online]. *Journal Of Staff Development*, 6(2), 118–127.
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action Research: Living Theory*. London: Sage Publications.
- Willis, J., & Edwards, C. (2014). Varieties of Action Research. In *Action research* (pp. 45–94). Charlotte, NC: INFORMATION AGE PUBLISHING.

Willis, J., & Edwards, C. L. (2014). *Action research: models, methods, and examples*. Charlotte: Information Age Publishing.

Zakouřilová, E. (2014). *Speciální techniky sociální terapie rodin*. Praha: Portál.

Rejstřík pojmů

A

Akademický pracovník, 9, 10, 30, 66, 91, 102, 127, 129, 130, 144, 155, 161
Akademik, 19, 21, 23, 86, 90, 91
Akce, 10, 19, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 39, 41, 42, 70, 74, 75, 78, 82, 92, 93, 96, 100, 117, 125, 131, 144, 145, 151, 162, 176, 177
Analýza dat, 9, 10, 16, 23, 24, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 41, 44, 45, 65, 68, 70, 71, 72, 86, 90, 92, 96, 102, 103, 112, 116, 119, 125, 127, 131, 139, 143, 155, 161
Aplikovaný výzkum, 15, 16
Asistent pedagoga, 10, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 155, 168
Asistentka pedagoga, 10, 93, 101, 110, 129, 130, 134, 136, 138, 139, 142, 143, 144, 147, 161
Attachment, 170
Autoevaluační akční výzkum, 21

C

Celoživotní vzdělávání, 132, 145, 185
Cíl výzkumu, 10, 28, 33, 35, 45, 48, 57, 65, 67, 125, 130, 139, 143, 156, 158, 160
Copingové strategie, 59

D

Deník reflexí, 143, 144, 156, 161, 162, 167
Deník výzkumníka, 86, 93, 100, 115, 122
Dotazník Kvalita školního života, Kvalita školního života, 86, 111, 123
Duševní zdraví učitelů, 47
Dynamická teorie osobnosti, 14

E

Experienciální práce, 67
Experiment, 15, 48
Experti-výzkumníci, 26

F

Flandersův kategoriální systém, 93
Flandersův systém interakční analýzy, 156, 161, 174
Focus group, 28, 65, 66, 69, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 86, 87, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 150, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 166, 167, 171, 173, 174, 176, 178

H

Historické kořeny, 9, 12

I

Individuální akční výzkum, 42, 43, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76
Inkluzivní model vzdělávání, 128, 130, 141
Inkongruentní komunikace, 49
Interakce, 14, 28, 49, 50, 67, 72, 98, 99, 123, 139, 146, 147, 151, 152, 154, 155, 160, 167, 174, 183
Interpretativní akční výzkum, 28, 144
Interpretativní přístup, 16, 24, 26, 28, 29
Intervence, 17, 41, 45, 48, 105, 113, 114, 119, 121, 124, 125, 159, 160, 181
Intervenční strategie, 10, 86, 96, 116, 168

K

Kanonický akční výzkum, 24, 26
Klasický akční výzkum, 21
KMOTR, 172, 175, 177, 178
Kompetence, 10, 37, 45, 46, 47, 48, 51, 53, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 75, 110, 131, 133, 136, 137, 139, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 154, 155, 160, 172, 178, 180, 183
Komunikace, 10, 15, 28, 35, 37, 43, 47, 49, 50, 58, 65, 67, 68, 80, 81, 84, 93, 101, 102, 109, 117, 123, 128, 129, 131, 133, 136, 137, 138, 142, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 170, 176, 177, 178, 184
Komunikační pozice, 49, 50, 59, 63
Kongruence, 47, 49, 59, 60
Konzervativní linie, 18
Kooperativní vyučování, 96, 99, 100, 109
Kritické pedagogické hnutí, 15

Kritické teorie, 16, 18
Krize, 86, 170, 180
Kurátor, 162, 163, 167, 169, 173, 176, 177, 179
Kurikulum, 20, 22, 36, 37
Kvalifikace, 91, 155
Dotazník Kvalita školního života, 86, 93, 96, 98, 99, 102, 114, 119, 122, 125

L

Lhavost, 160
Lidská práva, 18, 23
Lidské chování, 14
Limity, 10, 34, 35, 36, 49, 53, 54, 76, 78, 83, 86, 87, 138, 139, 140, 143, 149, 150, 154, 155, 156, 157, 158, 180
Lokální problémy, 14

M

Moc, 16, 29, 51, 53, 89, 108, 114, 149
Model akčního výzkumu, 12, 13, 30, 31, 32, 65, 69, 70, 131
Modifikace změn, 92, 100, 117
Motivace, 11, 17, 33, 53, 54, 62, 88, 94, 95, 101, 102, 124, 130, 147, 156, 159, 164, 180
Msta, 89

N

Nástroj Teploměr, 45, 50, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 63, 64
Naštvání, 57, 58, 59, 103, 112
Nejistota, 57, 59, 137, 148, 153, 159
Nespolupracující chování žáků, 10, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 102, 103, 108, 110, 111, 112, 113, 118, 120, 121, 122, 125
Nevědomé tendence, 52

O

Občanské hnutí, 15
Oblast zájmu, 36, 101
Ocenění, 55, 58, 152
Očekávání, 26, 27, 33, 37, 39, 40, 48, 54, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 84, 90, 97, 102, 103, 107, 111, 118, 119, 130, 149, 159, 160, 165, 172, 175, 179
Osobní deník akčního výzkumu, 65, 68, 71, 72, 74
Osobnostně sociální učení, 116
Osobnostní hranice, 74, 75, 139, 142, 145, 149, 154
Osobnostní předpoklady, 50, 67
Osobnostní rozvoj, 9, 10, 45, 47, 48, 50, 64, 65, 66, 68, 69, 73, 74, 75, 140, 154, 155, 183, 184

P

Participační akční výzkum, 15, 19, 26, 28, 87, 90, 125, 127, 130, 139, 140, 143, 144, 145, 157
Pedagogická příprava, 46
Pedagogické prostředí, 9, 24, 26, 28, 34, 35, 36, 44, 146, 155
Percepce, 49, 57, 59
Pocit viny, 49, 142, 148, 153
Pozitivismus, 15, 16, 26
Pozitivistické paradigma, 26, 27
Pozitivistický přístup, 24, 26, 27, 28, 29
Pozornost, 13, 22, 36, 47, 51, 59, 60, 89, 94, 97, 103, 104, 108, 114, 116, 119, 122, 123, 124, 125, 137, 139, 154, 156, 167, 168, 172, 174, 176, 181
Pozorování, 19, 27, 30, 31, 32, 40, 70, 78, 83, 95, 99, 103, 106, 112, 113, 115, 116, 119, 123, 124, 131, 143, 144, 146, 147, 152, 161, 162, 163
Praktický akční výzkum, 19, 20, 21, 24, 28
Praxe, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 53, 61, 62, 63, 67, 68, 71, 75, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 100, 110, 111, 117, 119, 121, 126, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 138, 139, 144, 145, 151, 152, 155, 156, 157, 160, 162, 176, 180, 183
Pro-aktivní akční výzkum, 24, 33
Proces učení, 17, 19, 36, 45, 48, 50, 141
Projekt akčního výzkumu, 41, 42, 88, 95
Prožitková terapie, 67
Předsudky, 52
Předvádění neschopnosti, 90
Překážky v učení, 132, 133, 137
Psychodrama, 15
Psychoterapeutické nástroje, 46

R

Reaktivní akční výzkum, 24, 33
Reaktivní pocit, 59
Reflektivní učení, 34
Riziková mládež, 157
Rizikové chování, 10, 156, 159, 160, 163, 166, 167, 169, 171, 172, 178, 180, 183, 184
Rodina, 37, 52, 59, 101, 102, 109, 156, 157, 160, 161, 163, 164, 169, 170, 172, 175, 180, 183, 184
Rozhovor, 27, 38, 40, 43, 45, 65, 68, 69, 72, 73, 74, 86, 93, 106, 108, 151, 156, 161, 162, 163, 167, 175, 177

S

Sebehodnota, 10, 45, 48, 65, 74, 154
Sebekontrola, 159
Sebepoznání, 10, 45, 48, 49, 62
Sebereflektivní společenství, 20
Seberozvoj, 47, 50, 60, 69, 111, 117
Sebeúcta, 45, 48, 50, 52, 53, 60, 63, 75
Self, 60, 63
Skupinová dynamika, 14, 154
Sociální fobie, 76
Sociální jednání, 14, 20, 23
Sociální klima, 116, 117
Sociální realita, 13, 14, 16, 19, 23, 168
Sociální změna, 15
Sociální znevýhodnění, 37, 101, 156, 157, 158, 160, 163
Sociometrické šetření, 88, 96, 104, 105, 113, 116, 117, 122, 125
Sociometrie, 15, 40, 86, 87, 88, 93, 96, 97, 100, 102, 104, 105, 111, 113, 116, 117, 122, 125
Strategie řešení, 140, 154, 166
Student, 9, 10, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 58, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 86, 88, 90, 91, 93, 111, 117, 119, 183

Š

Školní psycholožka, 174, 175, 177, 178
Školní třída, 21, 22, 63, 87, 90, 91, 93, 103, 125
Školská praxe, 13, 18, 20, 21, 22

T

Technický akční výzkum, 19, 21, 24, 25, 27
Teorie pole, 14
Terapeutická komunita, 68, 69, 72, 73, 74, 77
Terapeutický vztah, 52
Topologická psychologie, 14
Touha, 9, 16, 35, 49, 51, 60, 109, 124, 125, 149, 150, 152, 159

U

Učitelka-výzkumnice, 92, 95, 118
Učitelství výzkum, 12, 20, 21, 22
Útlak, 16, 30

V

Válka paradigmat, 16, 26
Veřejné vystupování, 76, 77, 81, 82, 84, 85
Vnitřní napětí, 148, 151, 165
Výchovné strategie, 157, 178
Výchovně-vzdělávací cíle, 141, 163
Výchovně-vzdělávací proces, 49, 53, 63
Výchovně-vzdělávací strategie, 86, 87, 90, 91, 93, 95, 102, 111, 115, 119
Výukové metody, 36, 41, 109, 174
Výzkum jednání, 14
Výzkumná otázka, 10, 19, 25, 26, 27, 35, 39, 40, 42, 50, 68, 73, 86, 87, 88, 90, 95, 102, 111, 118, 119
Výzkumný plán, 34, 39, 88
Vzdělávání, 15, 18, 20, 31, 33, 34, 36, 37, 39, 43, 47, 51, 52, 86, 93, 101, 103, 110, 118, 128, 129, 134, 141, 164, 170, 180, 183
Vzorové chování žáků, 89
Vzteky, 57, 58, 59, 96, 97, 103, 112

Z

Zneužívání návykových látek, 159
Zpětná vazba, 36, 54, 63, 68, 69, 72, 73, 74, 77, 78, 92, 107, 119, 123, 142, 143, 152, 153, 155
Zúčastněné pozorování, 86, 88, 92, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 107, 109, 111, 112, 115, 116, 119, 122

© Bohdana Richterová, Alena Seberová, Hana Kubičková, Ondřej Sekera,
Hana Cisovská, Žaneta Šimlová, 2020

Akční výzkum v teorii a praxi

Nakladatel: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta,
Fráni Šrámka 3, Ostrava

Název a adresa tiskárny: Repronis s.r.o., Tovární 2078/4,
Ostrava – Mariánské Hory a Hulváky

Rok prvního vydání: 2020

ISBN: 978-80-7599-176-8

Autor obálky: Barbara Hradská

Editor, autor úvodu: Mgr. Bohdana Richterová, Ph.D.

Jazyková korektura: Zdeněk Švehla

Překlady do angličtiny: Mgr. Tereza Cigánková

Tvorba rejstříku: Klára Michnová

Příprava pro tisk: Repronis s.r.o.

Počet stránek: 200

Vydání: první

Počet výtisků: 200 ks

Neprodejné