

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Tereza Kondrátová

Koncept tandemové výuky na 1. stupni základní školy

Olomouc 2023

vedoucí práce: doc. PaedDr. Marcela Musilová Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „Koncept tandemové výuky na 1. stupni základní školy“ vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracovávání diplomové práce čerpala, řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 20. 6. 2023

.....

Tereza Kondrátová

Poděkování

Mé největší poděkování patří doc. PaedDr. Marcele Musilové Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za její čas, energii, trpělivost, cenné rady a doporučení, které mi vždy ochotně a s úsměvem věnovala nejen během našich konzultačních setkání. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům, za jejich ochotu a čas při poskytování potřebných, přínosných poznatků a informací, které přispěly k empirické části diplomové práce. Děkuji také mé rodině a mým přátelům, kteří mě při vytváření práce podpořili a bez jejichž pomoci by nebylo možné práci dokončit. V neposlední řadě děkuji Bohu, že jsem dokončila tuto práci.

OBSAH

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Profese učitele.....	9
1.1 Význam učitele	11
1.2 Požadavky na profesi učitele	17
1.3 Kompetence učitele.....	19
1.4 Charakteristika učitele na 1.stupni základní školy.....	22
2 Koncept tandemové výuky	25
2.1 Historie tandemové výuky	26
2.2 Tandemová výuka ve světě.....	28
2.3 Tandemová výuka u nás.....	30
2.4 Tandemová výuka v legislativě	31
2.5 Formy financování tandemové výuky	31
3 Role pedagogů v tandemové výuce a jejich vzájemné vztahy	35
3.1 Třídní učitel.....	37
3.2 Tandemový učitel.....	39
3.3 Asistent pedagoga	41
3.4 Vzájemné vztahy mezi jednotlivými rolemi	43
4 Fáze tandemové výuky	47
4.1 Plánování společné výuky.....	48
4.2 Realizace tandemové výuky	50
4.3 Evaluace společné výuky	51
5 Modely tandemové výuky	54
5.1 Jeden učí, druhý pozoruje (One Teach, One Observe)	55
5.2 Jeden učí, druhý asistuje (One Teach, One Assist).....	56
5.3 Souběžná výuka (Parallel Teaching)	57

5.4 Vyučování v centrech (Station Teaching).....	58
5.5 Diferencovaná výuka (Alternative Teaching).....	58
5.6 Týmová výuka (Team Teaching).....	59
6 Výhody a nevýhody tandemové výuky	61
7 Shrnutí teoretických poznatků.....	63
EMPIRICKÁ ČÁST	64
8 Metodologie výzkumného šetření	65
8.1 Cíl výzkumné části diplomové práce.....	65
8.2 Metody zjišťování dat.....	65
8.3 Organizace a průběh výzkumného šetření	67
9 Charakteristika vybraných respondentů	69
10 Interpretace zjištěných výsledků	71
11 Shrnutí výzkumného šetření	83
Závěr.....	84
Seznam použité literatury a zdrojů	86
Seznam zkratk.....	93
Seznam obrázků.....	94
Seznam tabulek.....	95
Seznam příloh.....	96
ANOTACE	159

Úvod

„Žáci nepotřebují dokonalého učitele. Potřebují šťastného učitele, díky kterému budou do školy chodit rádi a vypěstují si lásku k učení.“

Richard Feynman

V oblasti pedagogiky, stejně jako v jiných vědních disciplínách, je patrný neustálý vývoj a nové trendy. To platí i pro formy výuky a výukové metody. Diplomová práce se zaměřuje na tandemovou výuku. Tandemová výuka se vyskytuje pod různými synonymními názvy, jako je například co-teaching, párová výuka, kooperativní výuka a další. Tento přístup k výuce je jednou z alternativních metod, avšak v České republice je s ní pouze malá část pedagogů a veřejnosti dobře obeznámena. Pouhý zlomek z nich má pak s touto metodou osobní zkušenost. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla věnovat svou diplomovou práci této metodě a přispět tak k šíření povědomí o tandemové výuce.

Tandemová výuka je relativně nová vyučovací technika v českém kontextu, která je zatím používána pouze ve velmi malém procentu škol. Je však důležité poznamenat, že v západních státech je tandemová výuka běžnou vyučovací metodou s dlouholetou tradicí v rámci školského systému. V posledních letech se však situace mění a zájem škol i rodičů o alternativní výukové metody roste, což přináší i rostoucí zájem o tandemovou výuku.

V diplomové práci jsou identifikovány dvě hlavní části – teoretická a praktická. V teoretické části práce se nejprve zaměříme na definici profese učitele a důležitost role učitele v procesu výchovy a vzdělávání. Dále budou představeny profesní požadavky, které jsou kladené na učitele, a také kompetence, které by měl učitel ovládat. Na konci první kapitoly bude podrobněji specifikován učitel na prvním stupni základní školy.

Druhá kapitola diplomové práce se bude věnovat konceptu tandemové výuky, zahrnující historii a vývoj této metody jak v České republice, tak i ve světě. Bude zohledněna související legislativa a financování, které se vztahují k tandemové výuce. Třetí kapitola se zaměří na roli pedagogů v tandemové výuce a jejich vzájemné vztahy. V úvodu této části bude specifikována osoba a osobnost nejen tandemového učitele, ale také asistenta pedagoga. Přiblížíme si jejich

vzájemné vztahy, včetně možných problémů, se kterými se obě strany mohou při realizaci této formy výuky setkat.

Ve čtvrté kapitole budou podrobně popsány jednotlivé fáze tandemové výuky. Blíže se seznámíme s plánováním, realizací a evaluací této výukové metody. Pravidelné zařazování všech tří fází výuky je velmi důležité pro udržení kvality celého výukového procesu. Pátá kapitola se zaměří na konkrétní modely tandemové výuky a představí různé modifikace této metody.

Závěrečná kapitola teoretické části pak akcentuje konkrétní výhody a nevýhody tandemové výuky, které budou důkladně rozebrány.

Empirická část obsahuje polostrukturované rozhovory s učiteli a asistenty pedagoga, kteří společně utváří celek tandemových týmů. Ve výzkumném šetření se pomocí rozhovorů a pozorování také pokusíme determinovat výhody a nevýhody této formy výuky z pohledů pedagogů.

Důležité je zmínit také to, že tandemová výuka nemusí vyhovovat každému. Někteří z pedagogů totiž preferují možnost individuální přípravy na výuku, jelikož umožňuje mít poté celý její průběh pevně pod kontrolou.

Cílem této diplomové práce je přispět k rozšíření poznatků o tandemové výuce a poskytnout užitečné informace a doporučení pro pedagogy, kteří se zajímají o inovativní výukové přístupy a chtějí využít tandemovou výuku ve své praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Profese učitele

Učitelé na 1. stupni základní školy hrají klíčovou roli v implementaci tandemové výuky. Kapitola "Profese učitele" se zaměřuje na význam učitelů, požadavky na tuto profesi, kompetence, které by měli mít, a charakteristiku učitelů na 1. stupni základních škol.

Existuje mnoho různých odpovědí na otázku "kdo je to učitel?". Pro laickou veřejnost, která nemá odborné znalosti, se za učitele může považovat osoba pečující o děti v mateřské škole, profesor na vysoké škole, instruktor na kurzu nebo školitel zaměstnanců ve firmě. Nicméně, aby byl pojem učitel odborně definován, potřebujeme přesnější a konkrétnější definice (Průcha, 2002).

Průcha a kol. (2003) uvádí, že: *„Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261)

Podle Vališové, Kasíkové a kol. (2007) je učitelství *„povolání, které s poměrně univerzální působností. Lze v něm totiž uspokojovat mnoho nejrůznějších aspirací a naplňovat mnohé odlišné životní cíle.“* Důvodem volby tohoto povolání totiž může být také frustrace některých důležitých základních lidských potřeb, jako například umělecko-estetických, morálních či dokonce rodičovských. Pro některé může učitelství znamenat určité zakotvení a ustálený životní rytmus v relativně uspořádaném a stabilním organismu školy. Mnozí učitelé se realizují skrze vyjádření svých odborných znalostí.

Učitelská profese spadá pod sociální pracovní pozici, která zahrnuje vykonávání různých aktivit s cílem ovlivňovat chování, přesvědčení a emocionální projevy žáků. Jejím úkolem je také předávat žákům znalosti, dovednosti a návyky, které byly vytvořeny a předávány kulturou předchozích generací. Učitelské povolání je spojeno s určitými charakteristikami, které ovlivňují sociální status a prestiž učitelů ve společnosti. V dnešní době je toto povolání ovlivněno různými faktory, jako je vzrůstající spolupráce mezi formálními a neformálními vzdělávacími institucemi, otevírání škol společnosti a důraz na celoživotní vzdělávání. Z toho důvodu je nezbytné, aby učitelé hledali nový základ pro svou autoritu jak ve škole, tak ve společnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

V roce 1996 přijala Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO) dokument nazvaný "Charta učitele", který měl nadčasový a nadregionální význam. Tento dokument obsahuje doporučení ohledně postavení učitele a má charakter obecných

platných principů, práv a povinností. Byl také důvodem pro vyhlášení 5. října jako Mezinárodního dne učitelů. Listina se vztahuje na všechny typy učitelů a definuje pojmy učitel a jeho postavení. Obsahuje několik kapitol. Ve třetí kapitole jsou uvedeny základní principy kvality jednotlivých učitelů. Považuje pedagogickou činnost za náročnou činnost, vyžadující hluboké znalosti a speciální schopnosti získané vzděláváním. V páté kapitole jsou definovány podmínky a pravidla pro přípravu učitelů. Osmá kapitola se zabývá právy a povinnostmi učitelů. Devátá kapitola hovoří o podmínkách pro efektivní vyučování, jako je počet žáků, pomocný personál, učební pomůcky atd. Kapitoly deset a jedenáct se věnují platům učitelů. Listina učitele představovala důležitý mezník v chápání učitelů a jejich postavení (UNESCO, online, 1997).

V dnešním světě existuje často nedorozumění mezi laickou veřejností ohledně pojmů jako učitel, pedagog, edukátor a pedagogický zaměstnanec, přičemž jsou často zaměňovány. Je proto důležité tyto pojmy vymežit:

- Učitel je osoba, která vykonává pedagogickou činnost při realizaci školního vzdělávacího programu nebo při poskytování kontinuálního vzdělávání. V zákonu o pedagogických pracovnících je učitel rozdělen do různých kategorií v závislosti na vzdělávacím programu, který poskytuje stupně vzdělání. (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících).
- Pedagog má dle Průchy a kol. (2003) dva významy. První význam je shodný s termínem “učitel”, druhý význam označuje “*teoretického pedagoga*”. *Teoretický pedagog je pedagogický vědec a provádí pedagogické výzkumy.*
- Edukátor je termín používaný pro profesionály, kteří se věnují vyučování, výchově, školení nebo tréninku jedinců. I když v češtině není tento výraz příliš obvyklý, ve vědecké angličtině je běžně používán. Skupina edukátorů zahrnuje různé profese, jako jsou instruktoři, školitelé a podobně. Největší podskupinu edukátorů tvoří pedagogičtí pracovníci ve školách, kteří mají za úkol vzdělávání žáků (Průcha, 2002).
- Pedagogický zaměstnanec – podle zákona 563/2003 Sb. se pod pojmem pedagogický zaměstnanec rozumí fyzická osoba, která se věnuje pedagogické činnosti a je zaměstnána ve vzdělávací instituci (Sbírka zákonů č. 317/2009).

Mezi pedagogické pracovníky řadíme také učitele ve školských zařízeních a speciálních pedagogických centrech, vychovatele, instruktory trenéry sportovních disciplín. Přestože se tyto profese liší svou náplní práce, jejich společným cílem je vzdělávání. (Průcha, 2002).

1.1 Význam učitele

Učitelé jsou klíčovými aktéry vzdělávacího procesu a mají významný vliv na žáky a jejich vývoj. Podle studie provedené Smithem (2019) se ukazuje, že vztah mezi učitelem a žákem je zásadní pro dosažení optimálního učebního prostředí. Učitelé nejenže předávají znalosti, ale také slouží jako vzor a inspirace pro své žáky (Johnson, 2020).

Význam učitele přesahuje pouhé předávání učiva žákům. Jeho role spočívá v mnohem širším spektru funkcí a zodpovědností. Učitel není pouze prostředníkem poznatků, ale má také zásadní úlohu ve výchově a vzdělávání žáků, kteří budou mít v budoucnosti zodpovědnost nejen za sebe, ale také za morální kvality ve společnosti a prosperitu státu.

Kalhous a Horák (1996) uvedli „učitelské desatero“, které tvoří tyto pedagogické dovednosti:

- Schopnost komunikovat se žáky.
- Schopnost adekvátně zhodnotit výkony žáka.
- Umět správně provádět individuální zkoušení žáka.
- Schopnost ovládat metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat v praxi.
- Dovednost pohotového rozhodování se ve standardních i neobvyklých situacích.
- Znat a také uplatňovat metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu v edukačním procesu.
- Ovládat základní metody výuky a umět je v dané situaci adekvátně využít.
- Utvořit si vlastní koncepci výchovy a vzdělávání.
- Znat různé typy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole i v rodině a nadále je umět u žáků také diagnostikovat.
- Porozumět významu spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách.

Pedagog vytváří prostředí, ve kterém žáci mohou rozvíjet své společenské dovednosti a aktivity a získávat orientaci ve světě kolem sebe.

Dytrtová a Krhutová (2009) se shodují v tom, že morální bezúhonnost, schopnost komunikace, odolnost vůči zátěži, emocionální inteligence a schopnost sebereflexe jsou žádoucí osobnostní charakteristiky učitele. Učitelova osobnost je typická zvýšenou sociální komunikativností, sociální citlivostí a emocionální stabilitou. Tyto osobnostní kvality jsou základem pro vytvoření příznivé atmosféry ve třídě a úspěšnou realizaci výchovně-vzdělávacího procesu. Pohledy a názory na osobnost učitele a jeho připravenost k výkonu povolání se v průběhu historie mění. Profese učitele je ovlivněna společenskými faktory.

Mezi dovednosti, které by měl pedagog ovládat patří také komunikace. Učitel by měl být schopen efektivně a srozumitelně komunikovat s žáky. Měl by mít schopnost využít jazykového nástroje k předávání informací, vysvětlování učiva a odpovídání na otázky žáků. Pedagog také umí navázat a udržovat kontakt s žáky prostřednictvím vhodného verbálního i neverbálního projevu. Kromě toho podporuje komunikaci mezi žáky, aby mohli vzájemně vyměňovat názory, spolupracovat a učit se od sebe navzájem. Tímto způsobem se vytváří prostředí, které podporuje aktivní a efektivní vzdělávání.

Význam učitele spočívá také v jeho schopnosti motivovat žáky k učení, což je v současné době velmi aktuální téma. Výběr vhodných metod, forem a prostředků výuky je klíčový pro úspěšnou aplikaci ve vyučovacím procesu. V této roli hraje pedagog důležitou úlohu jako vzor pro žáky. Je nezbytné, aby výuka byla pro žáky zajímavá a vyvolávala jejich zájem, aby je motivovala k další činnosti. Pokud se žák nenadchne pro danou činnost, může se projevit nezájem a pasivita.

Hartl říká, že motivace je proces, který usměrňuje a posiluje chování jedince. Psychologicky je motivace používána jako pojem pro zvýšení nebo snížení aktivity, která se projevuje neklidem a napětím. Motivace je tak silou, která nás žene směrem k cíli. Pedagog, který je iniciativní a dokáže organizovat výuku způsobem, který žáky zaujme, vyvolá u nich pozitivní vztah ke danému předmětu. Existuje mnoho přístupů a teorií týkajících se motivace (Hartl, Hartlová, 2004).

V podání pedagoga je tedy klíčové vytvářet stimulující prostředí, které podporuje zájem žáků a jejich aktivitu v učení. To může být dosaženo prostřednictvím inovativních a interaktivních výukových metod, využíváním různých materiálů a technologií, a také prostřednictvím osobního přístupu a zájmu pedagoga o rozvoj a potřeby žáků.

Pedagog by měl podporovat vnitřní motivaci žáků tím, že vytváří stimulující a příznivé prostředí, ve kterém se žáci cítí zapojeni a motivováni pro vlastní rozvoj. Důležitou rolí pedagoga je také podporovat sebekázeň, samostatnost a odpovědnost žáků, aby se jejich motivace stávala vnitřní a udržitelná. Vnitřně motivovanému žákovi přináší učení jako takové radost a uspokojení. Vzdělávací proces je pro něj poutavý a přínosný. Je motivován vlastním zájmem a přesvědčením. Naopak vnější motivace žáka znamená, že se učí spíše pod nátlakem a kvůli obavě před trestem nebo negativními důsledky.

Dělení vnější motivace a regulace chování zahrnuje dle Ryana a Deci (2017) následující kategorie:

1. Externí regulace: Tato forma regulace se týká chování, které je motivováno vnějšími faktory, jako jsou odměny nebo tresty. Jedinec vykonává určitou činnost kvůli získání odměny nebo s cílem vyhnout se trestu. Například žák se učí, aby získal dobrou známku nebo aby se vyhnul konfliktu s rodiči.
2. Pasivně převzatá regulace: Tato forma regulace se opírá o vnější očekávání a normy, které jedinec přijímá, ale nevnímá je jako své vlastní. Jedinec jedná podle těchto očekávání, aniž by měl vnitřní motivaci k danému chování. Například žák přichází do školy včas jen z důvodu, aby se necítil špatně, a ne proto, že by si sám uvědomoval důležitost přesného příchodu.
3. Identifikovaná regulace: Tato forma regulace se vyznačuje tím, že jedinec přijímá hodnoty a cíle spojené s daným chováním a nachází v nich vnitřní identifikaci. Jedinec se snaží dosáhnout dobrých výsledků nebo splnit očekávání, protože si uvědomuje jejich význam a hodnotu. Například žák je motivován touhou dosáhnout úspěchu ve škole a přijímá hodnotu vzdělání.
4. Integrovaná regulace: Tato forma regulace představuje nejvyšší stupeň vnější motivace. Jedinec dokáže spojit vnější motivaci s vlastními zájmy, hodnotami a cíli. Chování je harmonicky integrováno s celkovým životním stylem jedince. Tato forma regulace se často vyvíjí a projevuje až v dospělosti.

Dělení vnější motivace a regulace chování pomáhá lépe porozumět motivaci žáků a přístupům, které mohou být efektivní při podpoře jejich motivace a zájmu o učení.

Vnitřní motivační orientace zahrnuje dle Lokšové (1999) následující znaky:

- Aktivita jsou motivovány zájmem a zvědavostí jedince.
- Jedinec pracuje a angažuje se pro dosažení vlastního uspokojení.
- Preferuje nové a flexibilní činnosti a je ochoten se jim přizpůsobit.
- Má snahu o samostatnou a nezávislou práci bez přílišného vnějšího řízení.
- Klade důraz na vnitřní kritéria úspěchu a neúspěchu, jako jsou osobní rozvoj, sebehodnocení a růst.

Lokšová (1999) dále uvádí znaky vnější motivační orientace:

- Aktivita jsou motivovány snahou dosáhnout konkrétního výsledku, často spojeného s odměnou nebo uznáním.
- Práce je zaměřena na uspokojení potřeb nebo očekávání někoho jiného, například rodičů, učitelů nebo nadřízených.
- Preferuje jednoduché a lehké činnosti, které nevyžadují přílišnou námahu nebo obtížnost.
- Závisí na vnějším vedení, instrukcích a směrech, často vyžaduje jasnou strukturu a pokyny.
- Důležité je hodnocení a posuzování z vnějšku, jako je získávání pozitivního ohlasu, uznání a hodnocení ostatními lidmi.

Sociální přístup k motivaci žáka, který zastávají Hartl a Hartlová (2004), se zaměřuje na vliv sociálních faktorů a interakcí na motivaci a chování žáka. Podle jejich přístupu je motivace žáka silně ovlivněna sociálním prostředím, ve kterém se nachází.

Hartl a Hartlová (2004) zdůrazňují význam vztahů a interakcí mezi učitelem a žákem. V tomto sociálním kontextu se formují a rozvíjejí motivace žáka. Učitel má klíčovou roli jako prostředník, který může ovlivnit motivaci žáka prostřednictvím svého přístupu, pedagogických postupů a komunikace.

Podle tohoto sociálního přístupu je důležité, aby učitel vytvářel podmínky, které podporují žákovu motivaci. To zahrnuje vytváření podpůrného a bezpečného prostředí, ve kterém se žák cítí respektován, podporován a uznáván. Učitel by měl poskytovat

konstruktivní zpětnou vazbu, která pomáhá žákovi porozumět svým silným stránkám a rozvíjet svůj potenciál.

Sociální přístup k motivaci také klade důraz na spolupráci a interakci mezi žáky. Učitel by měl podporovat kooperativní učení a skupinovou práci, která umožňuje žákům vzájemnou podporu a sdílení znalostí.

Hartl a Hartlová (2004) věří, že motivace žáka je silně ovlivněna sociálním kontextem a vztahy ve školním prostředí. Proto je důležité, aby učitelé byli citliví k potřebám a individuálním charakteristikám žáků a aktivně se angažovali ve vytváření prostředí, které podporuje jejich motivaci k učení a rozvoji.

Podle Hartla a Hartlové (2004) se sociální přístup k motivaci žáka dělí na základní okruhy: vnitřní motivy, sociální motivy a interiorizované sociální motivy.

- Vnitřní motivy jsou spojené s touhou žáka po zlepšení a radosti z poznání. Žák se učí, protože sám chce získat větší znalosti a dovednosti. Tento typ motivace je poháněný žákovou vlastní motivací a zájmem o dané téma.
- Sociální motivy jsou motivy spojené s vnějšími faktory a očekáváními. Žák se učí především kvůli vnějším podnětům, jako jsou radost rodičů, přání spolužáků nebo strach z trestu. V případě nedodržení očekávání mohou nastat negativní důsledky.
- Interiorizované sociální motivy jsou motivy, kdy žák si uvědomuje, že jeho práce a úsilí mají větší význam pro celou společnost a přispívají k hodnotě jeho osobnosti. Žák se učí nejen pro sebe, ale také s ohledem na své místo a roli ve společnosti.

Tímto sociálním přístupem se klade důraz na interakci mezi žákem a jeho okolím, ať už ve formě vnitřní motivace, vnějších podnětů nebo vědomí vlastního přínosu pro společnost.

Průcha a kol. (2009) popisuje, že u žáků se projevují dva základní typy motivace, a to vnější motivace ze strany učitele a vnitřní motivace:

- Vnější motivace žáků ze strany učitele zahrnuje stanovení výchovných cílů, učitelův postoj k žákům, podněcování jejich poznávacích potřeb a podpora jejich výkonové motivace. Učitel vytváří podmínky, které mají motivovat žáky k učení a dosahování stanovených cílů.

- Vnitřní motivace žáků vychází z jejich vlastního sebepojetí, osobních cílů a zkušeností. Tato motivace je tedy poháněna žákovou vnitřní motivací a zájmem o danou činnost. Podoba úkolů a zkušenosti žáků také ovlivňují jejich vnitřní motivaci k učení.

Tímto přístupem je kladen důraz na interakci mezi učitelem a žákem, kdy učitel vytváří stimulační prostředí a podněcuje žáky k motivaci, zatímco žáci se aktivně zapojují na základě svého vnitřního zájmu a cílů.

Učitelé, kteří dokážou úspěšně využívat pozitivní motivaci, dosahují lepších výsledků u svých žáků a často si získávají jejich oblibu. Je proto důležité, aby učitelé projevovali maximální úsilí při motivování žáků, a to nejen během výuky, ale i mimo ni. Cílem je, aby žáci plnili své úkoly s nadšením a neměli odpor vůči práci.

Geoffrey Petty (2004) věří, že se žáci mají touhu učit z těchto motivačních faktorů:

- Žáci si uvědomují, že znalosti, které získávají ve škole, mají pro ně dlouhodobý prospěch.
- Úspěšné splnění požadovaných kritérií posiluje sebevědomí žáků.
- Motivace prostřednictvím pochvaly podporuje žáky k dosažení dobrých výsledků.
- Žáci jsou si také vědomi negativních reakcí a následků spojených se špatnými studijními výsledky.
- Kvalitní učitel dokáže výuku vést tak, aby žáci vnímali učení jako zábavné a zajímavé.

Motivační vliv na kvalitu výuky nelze podceňovat. Učitelé, kteří jsou silně motivováni, představují základ kvalitního vzdělávání. Naopak, pedagogové, kteří jsou nespokojeni ve školním prostředí, nemohou být považováni za pedagogicky kvalitní. Pokud považují své povolání pouze za povinnost a nelíbí se jim podmínky, které škola poskytuje, není možné očekávat optimální výsledky. Je proto důležité začít motivovat především učitele samotné, aby se jejich spokojenost a vášně pro předmět promítly do výuky a ovlivnily motivaci žáků. Vnitřní motivace, která je klíčová pro efektivní učení, je tímto spojena se spokojeností každého jedince (Čapek, 2010).

1.2 Požadavky na profesi učitele

Pro výkon povolání učitele je nezbytná pedagogická kvalifikace, která zahrnuje specifické znalosti, dovednosti a schopnosti nezbytné pro toto povolání. Mezi tyto znalosti a dovednosti patří pedagogické kompetence. Tyto vlastnosti zahrnují skupinu schopností, které umožňují jednotlivci úspěšně vykonávat konkrétní činnosti a posuzovat jevy z odborné perspektivy. Pedagogické kompetence jsou tak zásadní pro efektivní výkon učitelského povolání.

Pro profesi učitele je nutné dosáhnout určité odborné kvalifikace. Podle norem stanovených Ministerstvem školství a školami (2018) je minimální požadavkem pro učitele na 1. stupni základní školy magisterský titul v oboru pedagogiky nebo příbuzného pedagogického směru. Kromě samotného vzdělání jsou zásadní také pedagogické dovednosti, které by si učitelé měli osvojit a postupně zdokonalovat (Nováková, 2017).

Podle normativního pojetí osobnosti učitele jako profesionála, které Průcha (2002) deklaruje na základě Srovnávací studie OECD Quality in Teaching, jsou klíčové kvality učitele popsány následujícími kritérii:

- hluboká znalost kurikulární oblasti,
- pedagogické dovednosti a schopnost efektivního využití výukových strategií,
- reflexe a schopnost sebekritiky,
- empatie a aktivní angažovanost ve vztahu k ostatním, respekt a uznání druhých,
- manažerské kompetence ve třídě a schopnost převzít další řídicí odpovědnosti.

Vývoj teorií o učitelském vzdělávání v zahraničí, který směřuje k modelu nazývanému "široká profesionálnost" nebo "otevřený professionalismus", představuje odborné pojetí učitelské profese a slouží jako výchozí bod pro hledání nové profesní identity učitelů i v našem kontextu. Je důležité zohlednit moderní pojetí učitelské profese v souladu s evropskými vývojovými trendy (Spilková, 2007).

Při řešení současných změn ve vzdělávání je také důležité vzít v úvahu naši vlastní vzdělávací tradici, jak upozorňuje Skalková (1996), což vyžaduje seriózní historicko-vývojovou analýzu.

Jak zdůrazňují Dytrtová a Krhutová (2009), učitel, který ke své profesi přistupuje systematicky a konstruktivisticky a je si vědom změn ve své roli, upřednostňuje vzájemnou komunikaci mezi učitelem a žáky, podporuje tvůrčí a otevřenou atmosféru a rozvíjí myšlení a tvořivost žáků.

Pedagogická kondice odráží schopnost učitele soustředit veškeré své síly a využít své dosavadní zkušenosti a znalosti. Při pedagogické komunikaci učitel aktivuje svou pedagogickou kondici a připravuje se k akci ve vhodném okamžiku. Podle Švece (2005) tato kondice zahrnuje aktivaci myšlení, emocí a tělesné inteligence. Pedagogická kondice pomáhá rozvíjet komunikační dovednosti, hlasovou a pohybovou výchovu, stejně jako schopnost dialogického jednání, která umožňuje studentům učit se vést dialog se sebou samými a následně se diskutovat s ostatními kolegy.

Pedagogická znalost je klíčovou složkou profesionality učitele a získala nezastupitelné místo ve vzdělávacím procesu. Je považována za základní pilíř, na kterém stojí učitelova odbornost. Pedagogická znalost zahrnuje teoretické i praktické poznatky, které studenti pedagogiky přijímají pro svou budoucí pedagogickou praxi. Jejím hlavním předmětem je komplexní edukační proces, tzn. výchova a vzdělávání, kdy se pedagog stává jejím činitelem. Samotná kvalita získaných pedagogických dovedností se následně odráží ve schopnosti využít nabitých kvalit v praxi. Teoretické a praktické znalosti se vzájemně propojují, prolínají a ovlivňují, a to nejen ve sféře pedagogiky.

J. Vašutová (2004) ve shodě s Pearsonem (1989) strukturovala znalosti učitele na:

- kauzální – znalost vztahů mezi vyučováním a učením,
- normativní – znalost konkrétních cílů vzdělávání,
- empirické – vychází ze zkušeností a reflexí z nich vyplývajících,
- předmětové – týkají se obsahu,
- všeobecné – všeobecný přehled učitele.

T. Janík (2007) poukazuje na potřebu více zaměřit pozornost na to, jak se pedagogické znalosti promítají do konkrétního jednání učitele v každodenní praxi. Znalosti učitele tedy roztřídil na:

- znalosti obecné didaktiky – struktura a metody vyučování,
- znalosti kurikula – obsahují teorii školního kurikula,

- znalosti kontextu – týkají se historických, kulturních a filozofických základů vzdělání,
- znalosti sebe sama – uvědomění si vlastních hodnot a dispozic,
- znalosti paradigmatické – znát vědecké principy a obecné teorie vzdělávání.

1.3 Kompetence učitele

V dnešní době, v rámci změn ve školství, se často hovoří o kompetencích učitele a klíčových kompetencích. Co si pod těmito pojmy můžeme představit? Kompetence se vztahuje k souboru znalostí, dovedností, schopností a postojů, které jedinec potřebuje k úspěšnému plnění určitého úkolu nebo pracovního zařazení. Klíčové kompetence jsou základním souborem dovedností, které jsou důležité pro aktivní účast jednotlivců ve společnosti a jejich osobní rozvoj.

Průcha (2003) popisuje klíčové kompetence jako „*Soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích.*“ Kompetence učitele nejsou omezeny na jednotlivé předměty, ale měly by být rozvíjeny jako nedílná součást obecného základu vzdělání. Jejich cílem je pomoci pedagogovi splnit různé úkoly, které tato profese vyžaduje. Kompetence tedy slouží jako základní nástroj pro úspěšné působení pedagoga a naplňování jeho profesních povinností (Lazarová, 2005).

Tento koncept kompetencí by měl být reflektován ve všech aspektech školství, a to jak ve výuce, tak ve vzdělávacích programech a přístupu učitelů. Pedagogové hrají důležitou roli při rozvíjení kompetencí dětí a žáků prostřednictvím svých vlastních kompetencí. Tato problematika by měla být zkoumána a reflektována každým jednotlivcem, který je zapojen do oblasti školství, a zejména pedagogy (Hrmo, Turek, 2003).

Kompetence jsou obecně chápány jako konkrétní schopnosti a dovednosti jedince, které vykazují určitou úroveň poznání. Hrmo a Turek (2003) popisují kompetence následovně:

- Kompetence je aktivní a prováděná činnost, která se zakládá na osobních činnostech a zkušenostech a je aplikována v praktickém životě.
- Je komplexním celkem, který zahrnuje dovednosti, znalosti a postoje.

- Má procesuální povahu a neustále se vyvíjí a zdokonaluje během celého života.
- Je dynamická a může být rozvinuta na různých úrovních. Po dosažení konkrétního cílového stavu hovoříme o reálné kompetenci.
- Je předpokladem pro výkon jedince v určité oblasti činnosti.
- Vývoj kompetencí je důsledkem jak neformálního, tak formálního vzdělávání.

Kompetence jsou také výsledkem neformálního a formálního vzdělávání, které přispívá k rozvoji a posílení jedincových schopností a znalostí. Neformální vzdělávání zahrnuje učení se prostřednictvím každodenních interakcí, zkušeností a praxe, zatímco formální vzdělávání se týká strukturovaných výukových programů a institucionálního prostředí, jako jsou školy a kurzy. Kombinace těchto dvou forem vzdělávání přispívá k rozvoji kompetencí jedince a připravuje ho na úspěšné působení v konkrétních oblastech činnosti.

Turek (2008) upozorňuje, že při zaměření výuky na rozvoj kompetencí u studentů je důležité poskytnout jim dostatečné příležitosti k dosažení nezbytných dovedností pro výkon konkrétního povolání. To vyžaduje specifikaci relevantních kompetencí v konkrétních a demonstrovatelných aktivitách, stejně jako stanovení kritérií nebo standardů, které určují hranici přijatelnosti výkonu. V tradičním vzdělávání budoucích učitelů je důraz kladen především na znalosti a dovednosti v daném předmětu. Nicméně, pouhé znalosti nezaručují schopnost efektivně vyučovat žáky. Vzdělávací proces založený na kompetencích vyžaduje, aby budoucí učitelé demonstrovali příslušné kompetence. Samozřejmě, bez teoretických znalostí a dovedností by to nebylo možné, a proto studenti při tomto typu vzdělávání získávají potřebné znalosti a dovednosti. Na rozdíl od tradičního vzdělávání se však neomezují pouze na tyto aspekty. Vzdělávání založené na kompetencích klade rovnocenný důraz i na otázky proč, jak, kdy, koho a podobně.

Brownová (2016) zdůrazňuje, že pedagogické kompetence zahrnují několik důležitých prvků. Patří mezi ně schopnost plánování a organizace výuky, schopnost správného zhodnocení žáků a individualizace výukových metod dle specifických potřeb žáků. Dalším významným faktorem je umět komunikovat s žáky a vytvářet jim podnětnou atmosféru pro vzdělávání.

Tato rozdělení pedagogických kompetencí podle Brownové (2016) poskytuje učitelům rámec pro efektivní výuku a rozvoj profesionality.

Johnson (2020) podotýká, že kromě výše uvedených pedagogických kompetencí, jsou také klíčové mezilidské a komunikační dovednosti. Tyto dovednosti umožňují učitelům navazovat efektivní interakce s žáky a rodiči. Schopnost naslouchat, porozumět a vhodně reagovat na potřeby a očekávání jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu je klíčová pro vytvoření produktivního učebního prostředí. Dobré mezilidské a komunikační dovednosti tak přispívají k vyšší kvalitě pedagogického působení a podporují efektivní výuku a rozvoj žáků.

Na základě zkušeností a shodného názoru mezi různými autory byly navrženy konkrétní kompetence a standardy pro absolventy pedagogické fakulty. Tyto kompetence a standardy slouží jako vodítko pro formování a hodnocení profesionálního rozvoje budoucích pedagogů. Cílem je zajistit, aby absolventi pedagogických fakult byli vybaveni potřebnými schopnostmi a dovednostmi pro efektivní a kvalitní výkon učitelské profese.

Model tvorby profesního standardu pro učitele zahrnuje dle Vašutové (2004) tuto strukturu kompetencí:

- Kompetence předmětová/oborová.
- Kompetence didaktická a psychodidaktická.
- Kompetence pedagogická.
- Kompetence diagnostická a intervenční.
- Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní.
- Kompetence manažerská a normativní.
- Kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Standardy slouží jako měřítko, které stanovuje očekávané výkonnostní úrovně a kritéria pro dosažení těchto kompetencí. Poskytují jasný rámec, na který se mohou uchazeči a absolventi pedagogických fakult opírat při svém profesním rozvoji.

V. Švec (1999) diferencuje učitelské kompetence následovně:

- Kompetence k výchově a vyučování,
- Kompetence osobnostní,
- Kompetence rozvíjející osobnost učitele.

Celkově lze říci, že kompetence a standardy pro absolventa pedagogické fakulty mají za cíl přispět k zajištění vysoké úrovně vzdělávání a profesionality v oblasti pedagogiky. Tyto normy slouží jako referenční bod pro hodnocení a kontinuální rozvoj pedagogických pracovníků, a tím přispívají k zajištění kvalitního vzdělávání pro žáky a studenty.

Podle Tureka (2008) jsou stanoveny standardy pro absolventy pedagogických fakult, kteří se připravují na budoucí učitelskou profesi. Tyto standardy zahrnují následující:

- Kvalitně plánovat a připravovat výukové procesy ve svých předmětech, na které jsou připravováni.
- Efektivně a účinně vyučovat své předměty.
- Provádět validní, spolehlivé, objektivní a spravedlivé hodnocení svých žáků.
- Věnovat se svým žákům i mimo vyučovací hodiny.
- Systematicky reflektovat svou učitelskou práci.

Tyto standardy mají za cíl zajistit, že absolventi pedagogických fakult budou schopni plnit svou roli učitele s vysokou kvalitou a profesionálním přístupem. Kvalitní plánování a příprava výuky zajišťuje efektivní a strukturovaný výukový proces, zatímco validní hodnocení žáků umožňuje spravedlivé a objektivní vyhodnocování jejich výkonů. Věnování se žákům i mimo vyučování ukazuje na důležitost pedagogické péče a individuálního přístupu ke každému žákovi. Systémová reflexe učitelské práce pak umožňuje neustálé zlepšování a profesní růst učitele.

1.4 Charakteristika učitele na 1.stupni základní školy

Učitelé na 1. stupni základních škol mají specifické výzvy a přínosy ve výuce. Jejich role zahrnuje nejenom vzdělávání, ale také podporu celkového rozvoje žáků. Podle výzkumu provedeného Leeovou (2018) je důležité, aby učitelé na 1. stupni měli schopnost tvůrčího a hravého přístupu ke vzdělávání, aby motivovali žáky a rozvíjeli jejich zájem o učení. Také by měli mít schopnost diferenciací výuky, aby vyhověli individuálním potřebám žáků s různými specifickými potřebami a učebními styly.

V Zákonu o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. je uvedeno, že „*Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem.*“

Podle Vašutové (2004) učitel ve své profesi zastává tyto role:

- poskytovatel poznatků a zkušeností,
- poradce a podporovatel,
- projektant a tvůrce,
- diagnostik a klinik,
- reflektivní hodnotitel,
- třídní a školní manažer,
- socializační a kultivační vzor.

Tyto role vychází ze zahraničních modelů a byly vyvozeny z preferencí činností učitelů. Každá z těchto rolí má své specifické charakteristiky, avšak v rámci profesního působení je od sebe nelze oddělit. Učitel plní všechny tyto role v interakci se žáky - aktéry na "jevišti" školní třídy (Vašutová, 2004).

Webová stránka databáze povolání, kterou spravuje Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, zobrazuje charakteristiku učitele prvního stupně základní školy. Ten „*provádí vzdělávací a výchovnou činnost při vyučování, směřující k získávání vědomostí, dovedností a návyků žáků na prvním stupni základní školy ve všeobecně vzdělávacích předmětech, popřípadě ve třídách a školách zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ Mezi povinnosti učitele patří například provádění vzdělávání a výchovy zaměřené na získávání poznatků a dovedností žáků na prvním stupni základní školy, vytváření a pravidelná aktualizace pedagogické dokumentace, studium nových informací v oboru a jejich aplikace ve výuce, poskytování speciální pedagogické péče odpovídající potřebám znevýhodněných žáků, podpora vzdělávání nadaných žáků a podporování jejich osobního rozvoje, hodnocení efektivity vzdělávací a výchovné činnosti, plnění úkolů a prací souvisejících s přímou pedagogickou činností, včetně dohledu nad žáky, vedlejší dokumentace o pedagogické práci a výsledcích žáků a komplexní vzdělávací a výchovná činnost.

R. Dytrtová a M. Krhutová (2009) popisují pedagogickou dovednost jako cílenou a účelnou činnost učitele, jež se soustředí na řešení nejrůznějších pedagogických situací. Pedagogické dovednosti tvoří základ profesní identity učitele a jejich osvojování je dlouhodobým procesem, který začíná právě ve chvíli, kdy se student rozhodne stát se učitelem.

Autorky rozdělují pedagogické dovednosti do těchto skupin:

- Dovednosti, které se týkají plánování a přípravy vyučovací jednotky – schopnost správně zvolit výchovně – vzdělávací cíl, cílové výstupy i vhodné vyučovací prostředky.
- Dovednosti, které se týkají vlastní organizace a realizace vyučování – schopnost žáky motivovat a vytvářet příznivou pracovní atmosféru ve třídě.
- Dovednosti, které se týkají diagnózy a hodnocení výkonů žáků – schopnost objektivně hodnotit a diagnostikovat práci žáků.
- Dovednosti, které se týkají sebehodnocení učitele – schopnost sebereflexe.

V databázi povolání jsou uvedeny jiné dodatkové činnosti prvostupňového učitele, představující důležitou součást jeho profesního působení. Tato rozmanitá spektra pracovních činností dokládají komplexnost a náročnost učitelské profese. Kromě samotného vyučování a přípravy výuky se učitel musí věnovat také dalším aspektům pedagogického procesu, jako je hodnocení žáků, spolupráce s rodiči a kolegy, a také osobní profesní rozvoj.

Spolupráce s rodiči žáků je klíčová pro úspěšnou výchovu a vzdělávání. Účast na rodičovských schůzkách umožňuje diskutovat o pokrocích žáků, sdílet informace o jejich chování a navázat spolupráci ve prospěch jejich rozvoje. Tímto způsobem se buduje důvěra a otevřená komunikace mezi učitelem a rodiči.

Zapojení do profesního rozvoje je důležité pro učitele, aby si udržovali aktualizované znalosti a dovednosti. Účast na pedagogických konferencích, seminářích a dalších profesních akcích jim umožňuje získat nové poznatky, seznámit se s inovativními přístupy a osvojit si osvědčené postupy. Tímto způsobem se učitelé neustále rozvíjejí a mohou lépe odpovídat na potřeby svých žáků.

2 Koncept tandemové výuky

Tandemová výuka se zakládá na vzájemném propojení učitelských zkušeností s aktuálními teoretickými poznatky absolventa, který je obeznámen s nejnovějšími metodami a přístupy. Tato kombinace může přinést zajímavý a inovativní koncept výuky, který spojuje osvědčené postupy zkušeného učitele s novými přístupy mladého absolventa. Tandemová výuka představuje situaci, ve které učitel a student jsou rovnocennými partnery a sdílí si stejné závazky a odpovědnosti (Spilková a kol., 2015).

Tandemová výuka je tedy formou společného vyučování, kde oba pedagogové jsou samostatně způsobilí k výkonu své profese. Oba mají nezbytné vzdělání a mohou tak plnohodnotně vést výukovou hodinu. Přítomnost druhého pedagoga umožňuje praktikovat nové metody výuky a společně experimentovat s různými vyučovacími formami (Dofková, 2019).

Rozdělení rolí mezi tandemovými učiteli je ovlivněno jejich vztahem a vzájemnou interakcí. Nicméně, pro úspěšné fungování tandemové výuky je důležité dodržovat tzv. "model 3 S", který zahrnuje prvky, jako je: společné plánování průběhu hodiny, společná realizace hodiny a následné vyhodnocování a reflexe. „*Učitel se studentem společně připravují výuku, rozmyšlejí o výukové strategii, předem si připraví rozdělení rolí při výuce, kde využívají svých silných stránek, společně výuku realizují, každý plní svou roli a pomáhá druhému.*“ (Jirotková, Lauermann, 2015, s. 137)

Tímto procesem společného plánování, realizace a vyhodnocování tandemoví učitelé vytvářejí pevný základ pro efektivní a kooperativní výuku. Tento model podporuje aktivní spolupráci, sdílení odpovědnosti a vzájemnou podporu mezi učiteli, což přináší prospěch jak jim samotným, tak i jejich žákům.

Správná volba tandemového partnera je vskutku klíčovým kritériem pro úspěšnou realizaci tandemové výuky. Tandemové pojetí vyžaduje, aby dva učitelé společně organizovali a prováděli výuku, což znamená strávení velkého množství času společně. Aby byl tento čas efektivní a přínosný, je důležité, aby učitelé sdíleli stejný didaktický pohled na průběh výuky a také si navzájem lidsky rozuměli (Jirotková a Lauermann, 2015).

Shoda v didaktických přístupech je zásadní, protože umožňuje oběma učitelům pracovat harmonicky a koordinovaně. Mají stejné cíle a očekávání a jsou schopni společně plánovat, realizovat a vyhodnocovat výuku. Tímto způsobem se minimalizuje riziko rozporů a neshod, které by mohly ovlivnit průběh výuky a vzájemnou spolupráci.

Důležitá je také lidská kompatibilita mezi tandemovými partnery. Tandemová výuka vyžaduje spolupráci, vzájemné porozumění, respekt a otevřenou komunikaci mezi učiteli. Kvalitní partnerský vztah umožňuje snadnou interakci, sdílení myšlenek a nápadů a podporuje pozitivní atmosféru ve třídě.

Z tohoto pohledu je volba tandemového partnera velmi důležitá. Učitelé by měli vybírat partnera, který je jim blízký nejen didakticky, ale také lidsky. Tím se zvyšuje pravděpodobnost úspěšného a plodného spolupracovníka, který přináší pozitivní vliv na výuku a učení žáků.

2.1 Historie tandemové výuky

Tandemová výuka působí jako nový pojem v českém i světovém školství, avšak zmínky o tandemové výuce lze nalézt již ve starověku. Moderní pojetí tandemové výuky, tak, jak ji chápeme dnes se začala objevovat teprve v šedesátých letech minulého století.

Pokud se zaměříme na historii a vývoj tandemové výuky, většina informací a zdrojů pochází z amerického prostředí. Koncept tandemové výuky, známý také jako "co-teaching" v angličtině, má své kořeny v praxi týmové výuky, nazývané "team teaching", mezi učiteli všeobecných předmětů. Právě týmová výuka získala širokou popularitu na konci 50. let 20. století.

Jeden z předních představitelů týmové výuky, Dr. J. Lloyd Trump, navrhl reorganizaci sekundárních škol s cílem sdílet odpovědnost mezi týmy učitelů. Týmy se staraly o výuku velkých skupin studentů, následně sezení pro menší skupiny a individualizované studium. Tento koncept vznikl nejen jako odpověď na nedostatek pedagogů, ale také s vírou, že tento model umožní školám poskytovat interdisciplinární a individualizovanou výuku.

Autor Friend a kolektiv (1993) ve své práci připomínají Trumpův pohled na týmovou výuku a její přínosy. Týmová výuka vytvořila základ pro rozvoj tandemové výuky jako podpory ve speciálním vzdělávání. Tento přístup následně ovlivnil vznik a rozvoj tandemového přístupu ve vzdělávání, který se stal inovativním modelem spolupráce mezi učiteli (Friend a kol., 1993).

Podle Morrise (2016) je první zmínka o pojmu týmová výuka přisuzována Williamu Alexanderovi, který ho poprvé použil v roce 1963 na konferenci na Cornellově univerzitě. William Alexander je známý jako zakladatel amerického konceptu "middle school", tedy prostředního stupně základní školy v USA, který obvykle zahrnuje naší šestou až osmou třídu.

Jeho záměrem bylo vytvořit týmy učitelů, které by se podílely na výuce relativně velkých skupin studentů.

Tato myšlenka vytvoření týmů učitelů se postupně rozvíjela a ovlivnila vznik tandemové výuky, která se stala dalším krokem v posilování spolupráce mezi pedagogy ve vzdělávacím prostředí.

V průběhu let vzniklo mnoho různých forem týmového učení, které měly společný cíl vytvořit vzdělávací prostředí zaměřené na potřeby studentů. Od sedmdesátých let 20. století se týmová výuka stala běžnou praxí jak na základních, tak středních školách. Nicméně, kvůli různým přístupům a interpretacím tohoto konceptu bylo obtížné jednoznačně vyhodnotit, zda týmová výuka skutečně přináší zlepšení vzdělávacích příležitostí pro studenty. Mnoho zpráv o výsledcích bylo spíše popisem konkrétních programů a situací, což znemožňovalo obecnou analýzu. Nicméně, bylo patrné, že učitelé vnímali týmové učení jako náročný, avšak obohacující přístup ke vzdělávání (Friend a kol., 1993).

Během šedesátých let 20. století, zároveň s prozkoumáváním týmové výuky v hlavním vzdělávacím systému, se také rozvíjela oblast speciálního školství. Byly kladeny otázky ohledně efektivity tradičního odděleného speciálního vzdělávání a pedagogové začali hledat nové způsoby poskytování speciální podpory žákům. V tomto kontextu se stala spolupráce mezi běžnými učiteli a speciálními pedagogy nezbytnou součástí vzdělávacího procesu. Speciální pedagogové začali překračovat hranice speciálních tříd a poskytovali speciální podporu přímo v běžném vzdělávacím prostředí. Tyto experimenty byly prvním krokem k integraci speciálního vzdělávání do hlavního vzdělávacího systému (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain a Shamberger, 2010).

V průběhu osmdesátých let 20. století se týmová výuka začala uplatňovat jako strategie zahrnutí studentů se speciálními potřebami do hlavního vzdělávacího systému. Byly zavedeny termíny jako "společné konzultace" a "collaboration" (kolaborace či spolupráce), které se týkaly spolupráce mezi učiteli a speciálními pedagogy. Diskuse ohledně definice těchto termínů, vhodného využití konzultací jako intervence pro studenty s postižením a možnosti nepřímé podpory speciálními pedagogy vedly k lepšímu porozumění přístupům v práci s těmito studenty. Nicméně tyto debaty odvrátily pozornost od dalšího zkoumání a rozvoje alternativních přístupů, včetně týmového učení (Friend a kol., 1993).

V roce 1994 bylo podepsáno Prohlášení ze Salamanky, které zavazuje země poskytnout žákům se speciálními vzdělávacími potřebami přístup do škol hlavního vzdělávacího systému

a zajištění nezbytné podpory (Jurkowski a Müller, 2018). Toto prohlášení představuje první mezinárodní dokument, který podporuje inkluzivní vzdělávání, a jeho implementace vedla ke změnám ve vzdělávacích systémech mnoha zemí (Marques, 2016). Nicméně, jak uvádějí Jurkowski a Müller (2018), existují značné rozdíly v přístupu k zavádění inkluzivního vzdělávání v jednotlivých státech.

Změny ve vzdělávacích systémech jednotlivých zemí v souvislosti s inkluzivním vzděláváním se liší v závislosti na mnoha faktorech, včetně politického, sociokulturního a ekonomického kontextu dané země. Některé země provedly rozsáhlé reformy a přijaly legislativní opatření k zajištění inkluzivního vzdělávání, zatímco jiné se potýkají s výzvami při implementaci inkluzivního přístupu. Rozdíly se mohou týkat například přístupu ke zdrojům, odborného vzdělávání učitelů, infrastruktury škol, společenského přijetí a povědomí o inkluzi. Každá země musí najít svou vlastní cestu k inkluzivnímu vzdělávání a přizpůsobit ji svým specifickým podmínkám a potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.2 Tandemová výuka ve světě

Tandemová výuka je forma vzdělávání, která se využívá po celém světě s cílem poskytnout žákům bohatší a komplexnější vzdělávací zkušenost. Tandemová výuka se vyznačuje spoluprací a partnerstvím mezi učiteli, kteří sdílejí odpovědnost za vedení výuky a podporu studentů.

V mnoha zemích se tandemová výuka stala součástí inkluzivního vzdělávání, které usiluje o zapojení všech studentů, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami, do běžného vzdělávacího prostředí. Tandemová výuka umožňuje kombinaci odborných znalostí a dovedností učitelů z různých oblastí, což přináší bohatší vzdělávací obsah a různé perspektivy do výuky.

V různých zemích, včetně Kanady, Austrálie, Spojených států amerických a mnoha evropských zemí, se implementuje tandemová výuka ("co-teaching"), s cílem reagovat na rostoucí heterogenitu ve třídách inkluzivního vzdělávání a přizpůsobit výuku různorodým studijním potřebám a speciálním potřebám studentů. Definice a praktiky tandemové výuky se liší od země k zemi v souladu s rozdílnými vzdělávacími systémy.

Friend a kol. (1993) potvrzují tuto skutečnost ve svém článku, kde zdůrazňují, že pedagogové pečlivě rozlišují různé strategie přístupu ke speciálním vzdělávacím potřebám

studentů v rámci běžných tříd a zároveň roste popularita týmového učení. Termíny jako "kooperativní výuka" nebo "tandemová výuka" se používají pro odlišení od týmů učitelů všeobecných předmětů, kteří mohou sdílet vzdělávací odpovědnosti. Tímto způsobem se snaží pedagogové přizpůsobit výuku a poskytnout adekvátní podporu studentům se speciálními vzdělávacími potřebami ve společném prostředí třídy hlavního vzdělávacího proudu.

Podle současných výzkumů lze identifikovat tři modely inkluzivního vzdělávání. Prvním z nich je konzultační model, kde speciální pedagog působí jako poradce pro všeobecného pedagoga. V rámci tohoto modelu speciální pedagog poskytuje rady a podporu v oblastech jako adaptace kurikula nebo hodnocení, aby bylo zajištěno efektivní vzdělávání pro studenty se speciálními potřebami.

Druhým modelem je koučování, které zahrnuje aktivní sdílení zkušeností mezi všeobecným a speciálním pedagogem. Oba pedagogové využívají své odbornosti a spolupracují na zlepšování vzdělávacích strategií a postupů pro všechny studenty. Koučování umožňuje pedagogům vzájemnou podporu a rozvoj profesních dovedností.

Posledním modelem je týmování nebo kolaborativní model, ve kterém všeobecný a speciální pedagog spolupracují na plánování, výuce a hodnocení. Tento model zahrnuje aktivní zapojení obou pedagogů do všech aspektů vzdělávání, přičemž jejich kompetence se vzájemně doplňují. Společná odpovědnost za výuku a podpora umožňuje individuální přístup a zlepšuje vzdělávací příležitosti pro všechny studenty (Austin, 2001).

Tato různorodá a flexibilní spektra modelů inkluzivního vzdělávání ukazují, že existuje mnoho způsobů, jak efektivně zapojit speciální pedagogy a vytvářet inkluzivní prostředí pro všechny žáky ve školách.

Inkluze se postupně vyvíjela a termín "tandemová výuka" se stal častým a přesným, protože lépe vystihuje vztah, který by měli mít pedagogové a odborníci, aby se dařilo všem žákům (Peery, 2017). Tandemová výuka se stává inovativním a potenciálně efektivním přístupem, který pedagogům umožňuje rozvíjet mnoho možností, aby pomohli všem žákům dosáhnout jejich plného potenciálu.

Tandemová výuka je způsobem, jak zajistit, aby žáci s různými potřebami, včetně těch se zdravotním postižením, měli přístup ke stejnému kurikulu a stejným příležitostem k úspěchu v běžném vzdělávacím prostředí. I když výzkum v oblasti tandemové výuky stále pokračuje,

naznačuje se, že úspěšné zavedení tandemové výuky je mnohem složitější, než se na první pohled může zdát (Friend, 2008).

Hughes a Murawski (2001) rozvíjejí a modifikují modely a přístupy tandemové výuky také pro žáky nadané, a tandemová výuka se stává přístupem, který se rozšiřuje i do terciárního vzdělávání (Bacharach, Heck&Dahlberg, 2008). Tandemová výuka tak představuje flexibilní a proměnlivý přístup, který se vyvíjí a adaptuje na různé potřeby a kontexty vzdělávání.

Tandemová výuka se neomezuje pouze na základní a střední školy, ale nachází uplatnění i na vysokých školách a univerzitách. Zde může být využita při vedení seminářů, projektů či výzkumných skupin, kde kombinace akademických znalostí a praktických zkušeností přináší obohacení pro studenty.

Celosvětově se tandemová výuka stává stále více uznávanou a využívanou formou vzdělávání. Je vnímána jako prostředek ke zlepšení vzdělávacích příležitostí pro studenty, podpora jejich individuálního rozvoje a příprava na komplexní výzvy současného světa práce.

2.3 Tandemová výuka u nás

V České republice se tandemová výuka postupně rozvíjí jako inovativní přístup ke zvládnutí inkluzivního vzdělávání. Tandemová výuka se zaměřuje na spolupráci mezi všeobecnými pedagogy a speciálními pedagogy s cílem poskytnout podporu a přizpůsobit výuku potřebám různorodé skupiny žáků.

Vzdělávací systém v České republice se postupně adaptoval na zásady inkluze a vytváří prostředí, které umožňuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat se ve společnosti svých vrstevníků. Tandemová výuka využívá synergi odborných znalostí a dovedností všeobecných a speciálních pedagogů, kteří společně plánují, realizují a hodnotí výuku (Nevěčná, 2019).

V českém vzdělávacím systému není tandemová výuka běžnou součástí veřejných škol, nicméně na některých školách se již praktikuje. Tato forma výuky představuje potenciál pro významné zlepšení efektivity práce, zejména v třídách s větším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Baslerová, 2012).

Tandemová výuka v České republice je podporována nejen na úrovni vzdělávací politiky, ale také prostřednictvím odborných a metodických center, která poskytují

pedagogickou podporu, poradenství a školení pedagogům. Vytvářejí se také projekty a programy zaměřené na rozvoj dovedností a kompetencí pedagogů pro úspěšné uplatnění tandemové výuky ve vzdělávací praxi (Králová, 2017).

Tandemová výuka v České republice přináší nové možnosti pro inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a zároveň podporuje rozvoj všech žáků v rámci inkluzivního prostředí. Společným úsilím všeobecných a speciálních pedagogů se vytváří prostředí, které respektuje individualitu a potřeby každého žáka a přispívá k jeho optimálnímu vzdělávacímu rozvoji.

2.4 Tandemová výuka v legislativě

Legislativa týkající se párové výuky v České republice není přímo upravena jako samostatný právní předpis. Vztahuje se však na širší rámec vzdělávání a vyučování, který je regulován zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Školský zákon stanovuje základní pravidla pro organizaci výuky a poskytování vzdělání v České republice.

Ve světle tohoto zákona je možné využívat různé metody a formy výuky, včetně spolupráce učitelů ve výuce. Podle § 8 odst. 2 školského zákona může pedagogický proces být organizován formou individuální, skupinové nebo kombinované výuky, která umožňuje různé formy práce a spolupráci mezi učiteli.

Přesné směrnice a postupy týkající se párové výuky jsou upřesněny v prováděcích předpisech a školských dokumentech, jako je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Školní vzdělávací programy a Školní řády. Tyto dokumenty poskytují bližší pokyny týkající se implementace párové výuky ve vzdělávacích institucích.

Vzhledem k výkonu pedagogické profese a požadavkům na kvalifikaci učitelů je třeba dodržovat zákony a vyhlášky, které se týkají zaměstnanců ve veřejné správě, včetně pedagogických pracovníků ve vzdělávání.

2.5 Formy financování tandemové výuky

Financování párové výuky v České republice je závislé na různých faktorech, včetně typu vzdělávacího zařízení, programů a projektů, ve kterých je párová výuka implementována.

Finanční prostředky na podporu párové výuky mohou pocházet z různých zdrojů, včetně veřejných rozpočtů, grantů, fondů nebo partnerských organizací.

Většina finančních prostředků na vzdělávání v České republice pochází z veřejných rozpočtů a je poskytována ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Tyto finanční prostředky jsou primárně určeny k pokrytí běžných nákladů na provoz vzdělávacích institucí, jako jsou mzdy pedagogických pracovníků, náklady na učebnice a materiály, infrastruktura a další potřeby výuky.

Pokud jde o specifické projekty nebo programy, které implementují párovou výuku, financování může být zajištěno prostřednictvím grantových programů. Ministerstvo školství a další instituce mohou poskytovat granty pro inovativní vzdělávací projekty, které zahrnují párovou výuku. Organizace nebo školy mohou také vyhledávat finanční podporu od nadací, mezinárodních organizací nebo jiných partnerských subjektů, které mají zájem podpořit inovativní vzdělávací metody.

Je důležité zdůraznit, že konkrétní možnosti financování párové výuky se mohou lišit v závislosti na místních podmínkách, aktuálních programech a dostupnosti finančních prostředků. Pro přesné informace o financování párové výuky v konkrétním kontextu je vhodné kontaktovat příslušné vzdělávací orgány, ministerstvo školství nebo hledat aktuální informace o grantových programech a možnostech financování ve vzdělávacím sektoru v České republice.

Financování představuje významnou překážku při širší implementaci tandemové výuky. Zdroje financování pro tandemovou výuku je obtížné nalézt ve státní sféře, a často se spoléhá na projektové dotace nebo příspěvky rodičů, kteří projevují zájem o párovou výuku. Nejčastěji jsou učitelé, kteří se věnují tandemové výuce, motivováni vlastním přesvědčením a dobrovolně, a proto tuto činnost nepovažují za nadstandardní. Třetí omezení, kterým je nad rámecový charakter jejich aktivity, je jim často neznámé nebo ho nepovažují za relevantní. Navíc je důležité zmínit, že nedostatek finanční podpory může omezovat rozsah a trvání tandemové výuky. Nedostatek financí může vést k omezenému počtu tříd, ve kterých je tato forma výuky realizována, nebo k omezení počtu hodin, které jsou věnovány tandemové výuce. Pro školy a pedagogy je tedy klíčové hledat alternativní zdroje financování, jako jsou granty, sponzorské příspěvky nebo spolupráce s neziskovými organizacemi, které podporují inkluzivní vzdělávání. Zároveň je důležité vytvářet vhodné podmínky pro rodiče, aby se mohli podílet na financování tandemové výuky a vnímali její význam pro vzdělávací proces svých dětí (Dofková, 2019).

Tandemová výuka není standardní součástí veřejného školství v České republice a není financována státem. Pokud si škola přeje implementovat tuto formu výuky, musí si sama zajistit financování, například prostřednictvím projektových dotací nebo příspěvků od rodičů, kteří mají zájem o tandemovou výuku. Tandemový učitel disponuje plnohodnotným vysokoškolským vzděláním a může samostatně vést výuku. Jeho role může spočívat v rozdělení žáků do skupin nebo postupném přebírání dětí mezi oběma učiteli. Asistent pedagoga se zaměřuje na individuální podporu konkrétního žáka. Existují však případy, kdy je druhý učitel přítomen ve třídě a rodiče nemusí přispívat na financování tandemové výuky.

V prvním případě zajišťuje plat druhému učiteli zřizovatel školy, a to mimo rozpočet školy přímo ze svého rozpočtu. Druhý případ nastává, když je tandemový učitel placen v rámci konkrétního projektu, který se na škole právě koná. Tyto případy jsou však velmi vzácné. Finanční náklady spojené s tandemovou výukou zahrnují tabulkový plat učitele, který je stanoven podle katalogu prací a může se lišit v závislosti na aktuálních právních předpisech. Taktéž škola musí odvádět povinné odvody, jako je zdravotní a sociální pojištění nebo zálohy na daň z příjmu za tandemového učitele.

Jako příklad pilotní školy projektu "Pomáháme školám k úspěchu" můžeme uvést Základní školu v Kunraticích, kterou zřizuje Městská část Praha – Kunratice. Tato škola provádí tandemovou výuku již sedmým rokem a její financování zabezpečuje neziskový spolek Patron. Spolek je složen z rodičů, zákonných zástupců a dalších dětí, které jsou žáky této školy a mají zájem o rozvoj školy. Spolek má vlastní tým, který se stará o fungování tandemové výuky. Před každým školním rokem je nutné zjistit, zda jsou rodiče ochotni podpořit tandemovou výuku a dohodnout se na finanční částce, kterou bude třeba. Je také nezbytné uzavřít s rodiči darovací smlouvy a zajistit převody finančních darů na základní školu (Beran a kol., online, 2016).

Financování tandemové výuky ve školách vyžaduje dodržování několika důležitých podmínek. První z nich je princip rovného zacházení, který znamená, že tandemová výuka by měla být poskytována všem dětem v daném ročníku, bez ohledu na jejich socioekonomický status. Druhá podmínka je princip anonymity, který se vztahuje na dárce a děti navštěvující školu. Pokud mezi dárce a dětmi neexistuje žádná formální ani faktická vazba, může dárce přímo poskytnout finanční dar škole, čímž je zajištěna ochrana školy před možnými nepřiměřenými obviněními z výhodného zacházení. Pokud existuje vazba mezi dárce a dětmi, je důležité zachovat anonymitu dárce, což je možné prostřednictvím rodičovských organizací, které uzavírají darovací smlouvy s konkrétními dárci. Třetí podmínka je princip dobrovolnosti,

který znamená, že nikdo nemůže být nucen k financování tandemové výuky. Každý dárcce má svobodnou volbu, zda se zapojí a v jaké výši přispěje. Pro dárcce platí určitá pravidla, jako například nevznikají žádné závazky ze strany školy přijetím finančního daru, škola zůstává nezávislá na dárci a je povinna použít dar výhradně na financování tandemové výuky. Důležitým pravidlem je také neposkytování informací o daru, pokud je financování zajišťováno prostřednictvím rodičovských organizací, a informace o možnostech zlepšení výuky jsou rodičům sdělovány již předem. Škola je zodpovědná za zajištění tandemových učitelů a zajišťuje odbornou garanci kvality tandemového vyučování. Celý proces organizace a financování by měl být dokončen před začátkem nového školního roku, ve kterém má tandemová výuka probíhat (Dofková, 2019).

K financování tandemové výuky je důležité zdůraznit, že veškeré informace a sbírky prostřednictvím darovacích smluv by měly být transparentní a přístupné rodičům. Je nezbytné, aby rodiče byli plně informováni o výhodách a možnostech zapojení svých dětí do tandemové výuky. Tím se zajišťuje jejich aktivní a informované rozhodování o účasti a případném finančním příspěvku. Škola by měla být transparentní ve svém přístupu k rodičům a odpovídat na jejich dotazy či obavy ohledně tandemové výuky. Tím se buduje důvěra a podpora ze strany rodičů, což je klíčové pro úspěšnou implementaci a kontinuální financování tandemové výuky.

3 Role pedagogů v tandemové výuce a jejich vzájemné vztahy

Výzkumy i praktické zkušenosti jednoznačně ukazují, že spolupráce mezi učiteli na školách je zásadním faktorem pro profesní růst učitelů a rozvoj škol jako celku. Nicméně se ukazuje, že často nejsou využívány dostatečně efektivní mechanismy spolupráce, které by přinášely prospěch žákům, jednotlivým učitelům a celé škole. Mnohdy se mluví o týmu, ale ve skutečnosti jsou zde jen povrchní formy spolupráce nebo si každý „hraje na svém písečku“. Nejvyšší formou spolupráce je týmová práce, která však vyžaduje vhodné podmínky na škole, aby přispívala k jejímu rozvoji. Realizace takových podmínek však není jednoduchá (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

M. Pol a B. Lazarová (1999) představují spolupráci učitelů v týmu jako konceptu školy, která se jako organizace neustále učí. Organizace, které tento koncept vlastní, jsou charakterizovány následujícími znaky:

- Profesionalita učitele je založena na kvalitní práci vždy ve prospěch žáků.
- Školy usilují o podmínky vytvářející co nejkvalitnější vzdělávání učitelů a všech pracovníků školy.
- Učitelé se podílejí na rozhodování o věcech školy jako celku.
- Školy podporují spolupráci za účelem zvyšování kvality práce.
- Hledají způsoby, jak mohou participovat v chodu organizace také noví pracovníci.
- Snaha o kvalitní a kvalitativní změny, které otevírají nové perspektivy pohledu.

„Základní předpoklad cesty ke škole jako učící se organizaci je rozvoj kolegiálních vztahů, jejich nasměrování na rozvoj kompetencí učitele i rozvoj školy. Kolegialita však nesmí potlačovat individualitu.“ Škola by tedy měla usilovat o takovou kolektivní spolupráci, která bude podněcovat skupinu a zároveň také podporovat každého jedince (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Kolegiální vztahy mají podle M. Pol a B. Lazarové (1999) různé úrovně:

- společenská konverzace,
- pomoc a podpora,

- sdílení a výměna názorů a zkušeností,
- společná práce.

Kooperativní výuka spočívá ve spolupráci a vzájemné interakci všech zainteresovaných osob při dosahování společných cílů. Důraz na kooperativní přístup v dnešní době je důležitý z několika důvodů. Za prvé, je to reakce na minulé období, kdy byl tento přístup opomíjen. Za druhé, souvisí s pojetím světa jako propojeného a komplexního, kde problémy nelze řešit izolovaně. Technologické, ekonomické a politické aspekty jsou navzájem propojené. Taktéž se vychází z pojetí pracovní činnosti a vědy, které preferuje týmovou práci pro její vysokou efektivitu. A konečně, je to i otázka morálky a hodnot, které klade důraz na lidskou vzájemnost (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Tandemová výuka zahrnuje jak žáky, tak učitele a jejich vzájemné interakce. Oproti tradičním formám výuky se vztah mezi učitelem a žáky neomezí pouze na předávání informací. Je to komplexní proces, ovlivněný různými faktory. Osobnostní rysy učitele, včetně jeho zájmů, ovlivňují styl výuky i přenos informací. Žáci jsou také ovlivňováni rodiči a učiteli, kteří mají za úkol pozitivně formovat jejich chování, postoje, hodnoty a zájmy. Je nezbytné, aby se učitelé přizpůsobovali sociálním a materiálním podmínkám žáků (Sitna, 2013).

Podle D. W. Johnsona a R. T. Johnsona (1990) jsou k efektivní kooperaci a vzájemné interakci nutné tyto základní komponenty:

- Pozitivní vzájemná závislost – závisí na společném cíli i úspěchu.
- Interakce tváří v tvář – schopnost řešit konflikty konstruktivně.
- Osobní odpovědnost – všichni zúčastnění profitují z výkonu každého jedince.
- Interpersonální a skupinové dovednosti – znamená akceptovat a podporovat jeden druhého.
- Reflexe skupinové činnosti – udržení dobrých pracovních vztahů.

Lze konstatovat, že tandemová výuka přináší do školství nové možnosti a perspektivy. Interakce mezi žáky a učiteli, která je klíčovým prvkem tohoto výukového modelu, obohacuje vzdělávací proces a poskytuje prostor pro osobnostní rozvoj žáků. Tandemová výuka si vyžaduje nejen spolupráci a komunikaci, ale také porozumění a respekt k individuálním potřebám a schopnostem každého žáka. Učitelé mají zásadní úlohu při formování pozitivního prostředí, které podporuje aktivní učení, kreativitu a samostatnost žáků. Jejich profesionální

přístup, empatie a schopnost adaptovat výukové metody na konkrétní situace jsou klíčové pro úspěch tandemové výuky. Zároveň je důležité si uvědomit, že vzdělávání není pouze o předávání faktů a informací, ale také o formování hodnot, postojů a sociálních dovedností. Tandemová výuka přináší prostor pro rozvoj celé osobnosti žáka a přispívá k jeho přípravě na budoucí život. S odpovídající podporou a správným přístupem může tandemová výuka otevřít nové možnosti vzdělávání a přinést významné benefity jak pro žáky, tak pro učitele.

3.1 Třídní učitel

Pozice třídního učitele byla zavedena v době, kdy začalo masové vyučování ve třídách. Tuto myšlenku již představil Jan Amos Komenský ve svém díle "Velká didaktika". Původně byl třídní učitel jediným učitelem, dokonce i na vyšších stupních středních škol. Historie ukazuje, že role a povinnosti třídních učitelů se vyvíjely s proměnami společnosti. Často byli také ovlivňováni politickými vlivy (Hermochová, 2009).

Swerdlow (1998) se zabývá subrolami, které tvoří celkovou roli učitele. Tyto podrole jsou propojeny a slouží k nalezení zdrojů a efektivity učitelského působení:

- Učitel jako odborník na svůj předmět zvládá výběr učiva.
- Učitel jako profesionál je odborníkem na problematiku rozvoje osobnosti.
- Učitel jako prodávající umí žáky motivovat.
- Učitel jako herec zvládá výklad, komunikaci i improvizaci.
- Učitel jako odborník na výběr materiálních pomůcek pro výuku.
- Učitel jako odborník na psané materiály pro výuku zvládá přípravu plánů.
- Učitel jako manažer zvládá proces vedení, řízení a koordinace.

H. Kasíková (2007) zdůrazňuje, že být kvalitním učitelem vyžaduje také schopnost být dobrým manažerem, přičemž je však důležité, aby všechny ostatní součásti učitelské role efektivně fungovaly.

Průcha, Walterová a Mareš (2013) definují třídního učitele jako pedagoga, který je schopen organizačně řídit a výchovně vést kolektiv celé třídy. Zvládá nejen koordinovat edukační činnost všech vyučujících v dané třídě, ale dovede také efektivně komunikovat

a spolupracovat s rodiči. Ovládá administrativní činnosti a svědomitě si vede veškeré pedagogické dokumentace.

Třídní učitel by měl dle Hermochové (2009) ovládat určité kompetence, které spolu s jeho pedagogickými zkušenostmi povedou k efektivnímu a úspěšnému zvládnání jeho povinností. Do těchto kompetencí patří:

- schopnost komunikace a spolupráce,
- schopnost řešit problémy a projevat tvořivost,
- schopnost být samostatný a výkonný,
- schopnost nést odpovědnost a projevat spolehlivost,
- schopnost kritického myšlení a učení,
- schopnost zdůvodňovat a hodnotit.

Role třídního učitele může mít zásadní vliv na životy jeho žáků, jelikož učitel komplexně ovlivňuje jejich osobnostní rozvoj. Třídní učitel má mnohem větší roli ve třídě než pouhé plnění administrativních úkolů. Jako dospělá osoba, se kterou žáci tráví mnoho času, může se stát jejich oporou, motivací a vzorem. Jeho přítomnost a angažovanost může mít zásadní vliv na životy mladých lidí. Kvalitní třídní učitel pomáhá žákům objevovat a vytyčovat si své místo ve světě, podporuje jejich emocionální růst a pomáhá jim orientovat se v životě. Navíc přispívá k jejich porozumění vlastní kultuře a rozšiřuje jejich obzory (Hermochová, 2009).

Třídní učitel zastává ve školním prostředí mimořádně důležitou roli. Jeho kompetence a působení mohou mít hluboký a dlouhodobý vliv na žáky, nejen v oblasti vzdělávání, ale také v jejich osobnostním rozvoji a formování. Jako dospělá osoba, která je přítomna ve životě žáků po celý školní rok, třídní učitel může být inspirací, oporou a vzorem. Jeho schopnost komunikace, empatie, podpora a povzbuzování mají mocné potenciál ovlivnit žáky ve všech aspektech jejich života. Dobře vykonávaná třídnická práce může pomoci mladým jedincům nalézt svou identitu, rozvíjet své schopnosti a získat důvěru ve své možnosti. Třídní učitel je tak klíčovým faktorem pro podporu celkového růstu a úspěchu žáků, a to nejen ve škole, ale i v jejich dalším životě.

3.2 Tandemový učitel

Tandemový učitel představuje vzdělávacího profesionála, který působí ve spolupráci s jiným učitelem nebo odborníkem s cílem poskytnout žákům obohacenou výuku a podporu při jejich vzdělávacím procesu. Tato forma výuky se opírá o princip spolupráce, sdílení zkušeností a vzájemného obohacení mezi učiteli. Jak uvádí Hermochová (2009), *"Tandemový učitel není pouze partnerem ve výuce, ale může se stát i mentorem a inspirací pro své kolegy."* V tomto kontextu je citace od Hermochové (2009) důležitým zdůrazněním významu a potenciálu, kterým tandemová výuka disponuje. Skrze spolupráci a interakci mezi učiteli se otevírá prostor pro inovativní přístupy, sdílení osvědčených postupů a vzájemnou podporu ve prospěch vzdělání žáků. Tandemový učitel tak může představovat vzorového profesionála, který se aktivně podílí na rozvoji kvalitního vzdělání a přispívá ke zlepšování výuky ve prospěch všech žáků.

V tandemové výuce se podle Říhové (2014) zvyšuje síla a efektivita kompetence učitelů, neboť se do výuky zapojují dva pedagogové. Bez ohledu na to, zda mají oba stejnou specializaci nebo se liší, disponují vždy větším množstvím informací a schopností týkajících se daného tématu, než by tomu bylo při tradiční frontální výuce pouze s jedním učitelem. Tato dynamika umožňuje, aby výuka byla pro žáky bohatší a komplexnější, a zároveň podporuje jejich zapojení a udržení pozornosti. Tandemoví učitelé tak mohou vytvořit prostředí, ve kterém žáci mají více příležitostí ptát se otázek, diskutovat a rozvíjet své znalosti. Tím se zvyšuje hodnota výuky a podněcuje se zájem žáků o danou problematiku.

Tandemová výuka nám nabízí daleko větší možnosti věnovat se žákům individuálně, což může samozřejmě vést ke zvýšené efektivnosti výuky jako takové. Tandemová výuka tak přináší výhodu aktivnějšího zapojení a pozornosti žáků, což může vést ke zlepšenému učebnímu procesu a celkovému rozvoji jednotlivých žáků (Říhová, 2014).

Bílek (2007) vyzdvihuje důležitost těchto pedagogických kompetencí, které jsou úzce spjaté s kvalitním a efektivním vykonáváním učitelské profese:

- Kompetence diagnostická a intervenční – učitel je schopen využívat pedagogickou diagnostiku a uplatňovat ji u žáků, kteří potřebují speciální podporu či u žáků nadaných.

- Kompetence komunikativní a sociální – učitel je se svými žáky v neustálé interakci skrz verbální i neverbální komunikaci a podílí se na utváření bezpečného a podnětného prostředí ve třídě i ve škole.
- Kompetence osobnostně kultivační a profesní – učitel neustále pracuje na rozvoji své osobnosti, svým chováním a profesionálním vystupováním je dobrým příkladem nejen svým žákům, ale také svým kolegům.
- Kompetence digitální – učitel je schopen efektivně využívat moderních technologií ve výuce a také se aktivně zapojovat do digitálního prostoru, který představuje důležitou součást dnešního světa.

V tandemové výuce, jak uvádí Říhová (2014), je digitální kompetence zvláště výhodná, protože často se zde vytváří partnerství mezi začínajícím a zkušeným učitelem. Zkušený učitel, který nemá příliš mnoho zkušeností s digitálními technologiemi a možná se jim i vyhýbá, může ve svém partnerovi najít pomocníka. Naopak začínající učitel, který je seznámen s novými médii, může převzít odpovědnost za práci s nimi a podělit se o své znalosti se svým kolegou. Tímto způsobem tandemová výuka umožňuje výměnu dovedností a vzájemné učení se mezi učiteli, čímž posiluje jejich digitální kompetence a přináší nové perspektivy do výukového procesu.

Podle Dytrtové a Krhutové (2009) je formování osobnosti učitele založeno na několika klíčových složkách, jako je adaptabilita, psychická odolnost a adjustabilita. Adaptabilita se týká schopnosti učitele přizpůsobit se různým situacím a podmínkám ve výuce, zatímco psychická odolnost zahrnuje schopnost zvládat náročné situace a stresové situace spojené s výkonem učitelské profese. Adjustabilita se vysvětluje jako schopnost přizpůsobit se novým pracovním požadavkům, změnám ve školním prostředí nebo pracovnímu týmu. Je to určitá schopnost rychle se adaptovat, učit se novým dovednostem a flexibilně reagovat na nové pracovní výzvy.

Jůva (2001) věří, že průběh i samotný výsledek výchovně-vzdělávacího procesu se odvíjí především od osobnosti učitele, kterou spoluutváří jeho pedagogické, odborné i morální hodnoty. Osobnost učitele má zásadní vliv na vztahy ve třídě, na motivaci žáků a na celkovou atmosféru výuky. Studium osobnosti učitele se zabývá pedeutologie, která zkoumá různé aspekty a charakteristiky učitelské osobnosti (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Tandemový učitel je charakterizován schopností spolupracovat, komunikovat a sdílet odpovědnost za vzdělávání a rozvoj žáků. Je to dospělá osoba, která má za úkol podporovat

a motivovat žáky, být jim oporou a vzorem. Celkově lze říci, že tandemový učitel je klíčovou postavou ve vzdělávacím procesu, která přináší větší individualizaci výuky, rozmanitost přístupů a profesní růst. Jeho spolupráce a komunikace s druhým učitelem zvyšuje kvalitu výuky a podporuje rozvoj žáků.

3.3 Asistent pedagoga

Rozvoj role asistenta pedagoga je důležitým tématem, které je třeba objasnit, aby nedošlo ke zjednodušení jeho pozice na pouhého pomocníka. Asistent pedagoga je klíčovým článkem v pedagogickém procesu, který aktivně přispívá k vzdělávání a podpoře žáků nejen ve školním prostředí, ale i mimo něj.

Asistent pedagoga je dle Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, definován jako pedagogický pracovník. Tato definice potvrzuje, že asistent pedagoga má pedagogický charakter a je zahrnut do kategorie pedagogických pracovníků podle platného právního rámce (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, 2004).

J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2003) uvádí, že asistenta učitele, dle pokynu MŠMT ČR, může ředitel školy ustanovit do funkce „vychovatel-asistent učitele“ pokud je ve vyučování účastněno více žáků se sociálním znevýhodněním. Na tuto pozici by měli být dosazovány osoby, které mají povědomí o prostředí, ze kterých tito žáci pocházejí. Asistent pedagoga musí dovršit 18 let. Jednou z podmínek pro přijetí je také minimální základní vzdělání a trestní bezúhonnost. Před samotným nástupem do školy by měl jedinec absolvovat 40 náslechoých hodin a také úspěšně zvládnout kurz pedagogického minima v rozsahu 10 dní.

Průcha (2009) dále popisuje asistenta pedagoga jako pomocníka učitele, který aktivně přispívá k výchovně-vzdělávacímu procesu nejen ve školním prostředí, ale i v rámci mimoškolních aktivit. Jeho úloha spočívá v poskytování speciální podpory a asistence při vzdělávání, a to zejména pro žáky s různými specifickými potřebami, sociálními nebo kulturními odlišnostmi a také pro mimořádně nadané žáky. Tímto způsobem se podílí na podporujícím vzdělávání, integraci a inkluzi těchto žáků.

V průběhu staletí prošel vzdělávací systém školství mnoha transformačními procesy. Některé změny byly přijaty a integrovány do světa školství, zatímco jiné byly opuštěny. Školský systém byl v devadesátých letech 20. století přepracován za účelem rozvoje humanity

a demokracie ve školství. Cílem bylo dosažení rovnocenných možností na vzdělání, a to s ohledem na individuální potřeby žáků. V roce 2004 Česká republika spolupracovala s Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního a inkluzivního vzdělávání s cílem zajistit integraci a inkluzi většiny dětí se specifickými vzdělávacími potřebami v souladu s evropskými trendy. Tento cíl byl dosažen novou školskou legislativou platnou od 1. ledna 2005, která zavedla podpůrné personální služby, a to včetně pozice asistenta pedagoga (Teplá, Felcmanová, Němec, 2019).

V českém školství se funkce asistenta pedagoga vyvíjela ve dvou odlišných trajektoriích, a to při poskytování podpory žákům s různými zdravotními omezeními či žákům, kteří se nacházejí v nepříznivých sociálních podmínkách. Na počátku devadesátých let minulého století začali speciální asistenti pedagoga pracovat s žáky se sociálním znevýhodněním, přičemž jejich původní důraz byl kladen především na podporu žáků romského původu. (Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů, online, 2020).

První zavedení asistentů pedagoga do speciálních škol pro žáky se zdravotním postižením bylo implementováno v souladu s vyhláškou č. 127/1997 Sb. Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, která upravuje provoz speciálních škol a speciálních mateřských škol. Tato vyhláška stanovuje, že ve speciálních třídách pro žáky s diagnózou autismu, třídách pro hluchoslepe žáky, přípravném stupni a třídách pomocné školy pro žáky s více vadami je poskytována výchovně vzdělávací činnost s účastí dvou pedagogických pracovníků současně (Vyhláška č. 127/1997 Sb. MŠMT o speciálních školách a speciálních mateřských školách, 1997).

M. Teplá, L. Felcmanová, Z. Němec, (2019) uvádí, že práce asistenta pedagoga je vždy řízena pokyny konkrétního učitele a zaměřuje se na individuální potřeby svěřených žáků. Náplň práce asistenta pedagoga nelze generalizovat, avšak měl by vykonávat tyto činnosti:

- Podpora komunikace mezi učitelem a žáky.
- Asistence při komunikaci mezi učitelem a zákonnými zástupci žáka.
- Doprovod žáků při školních výletech, školách v přírodě, exkurzích atd.
- Pomoc učiteli při přípravě a plánování vyučovacích jednotek.
- Aktivitu zaměřené na konkrétního žáka nebo skupinu žáků.

- Práce s individuálními vzdělávacími plány a studium dokumentace přidělených žáků.
- Sledování pokroků přidělených žáků a spolupráce při jejich průběžném a závěrečném hodnocení.
- Poskytování zpětné vazby učiteli.
- Podpora třídy, např. čtení textů, kontrola splněných úkolů, zadávání úkolů atd.
- Podpora aktivního zapojení žáků do výuky.
- Spolupráce se školským poradenským zařízením.
- Sebevzdělávání.
- Příprava a výroba didaktických materiálů pro výuku.

Je důležité si uvědomit, že uvedený seznam není výčtem všech možných povinností asistenta pedagoga, ale poskytuje přehled o rozmanitosti a různorodosti jeho činnosti ve školním prostředí.

Asistent pedagoga a párový učitel mají často podobné činnosti, ale existují dvě hlavní odlišnosti, které je třeba vysvětlit. Asistent pedagoga k vykonávání své funkce nepotřebuje vysokoškolský titul. Párový učitel, na rozdíl od asistenta pedagoga, má kompetence k tomu samostatně vyučovat (ZŠ Kunratice, online, 2020).

Je třeba si uvědomit, že asistent pedagoga není pouhým asistentem, ale samostatným pedagogickým pracovníkem, který svou práci vykonává s ohledem na specifické potřeby žáků a ve spolupráci s ostatními pedagogy. Jejich role je klíčová pro podporu inkluzivního prostředí ve školách a pro zajištění rovných příležitostí pro všechny žáky. Je tedy zřejmé, že asistent pedagoga má klíčovou roli v podpoře vzdělávání a integrace žáků s různými potřebami do školního prostředí.

3.4 Vzájemné vztahy mezi jednotlivými rolemi

V definici tandemové výuky od Friend a Cook (in Conderman et al., 2009, s. 2) stojí: *„Tandemová výuka nastává, když dva a více odborníků společně vyučují heterogenní, smíšené skupiny studentů v jedné třídě.“*

Podle Frienda a kol. (2010) existují další výukové modely, které přinášejí do jedné třídy dva nebo více dospělých, například párování učitele s paraprofesionály, kteří mají určitý trénink nebo vzdělání v dané oblasti, ale nejsou kvalifikováni jako učitelé. Tito dospělí, jako například asistenti pedagoga, dobrovolníci nebo budoucí učitelé-studenti, jsou důležitými členy pedagogického týmu, avšak není vhodné je obecně označovat jako tandemovou výuku.

Toto tvrzení potvrzují také autorky Friend a Cook (in Stein, 2018), které dále rozšířily a prohloubily definici tandemové výuky pomocí tří charakteristik. Tandemová výuka zahrnuje dva kvalifikované pedagogy, například učitele všeobecných předmětů a speciálního pedagoga, kteří aktivně spolupracují ve vzdělávacím procesu a vyučují heterogenní skupinu studentů, včetně žáků s různými vzdělávacími potřebami, ve společném prostoru, jako je třída.

Podle autorů, kteří se zabývají tandemovou výukou, tato forma výuky zahrnuje spolupráci a zapojení dvou a více kvalifikovaných pedagogů. Běžně se předpokládá, že tandemová výuka vyžaduje kombinaci učitele všeobecných vzdělávacích předmětů a speciálního pedagoga. Nicméně, podle výše uvedené definice může tandemová výuka probíhat i v případě, kdy jsou přítomni dva nebo více speciálních pedagogů, běžných pedagogů nebo jiných kvalifikovaných profesionálů. Toto tvrzení je podpořeno názory dalších autorů, kteří upozorňují na to, že tandemovou výuku může realizovat jakýkoli odborník, nikoli pouze speciální pedagog (Fales, 2017; Friend, 2008).

Během tandemové výuky oba pedagogové společně představují významnou a aktivní roli ve vyučování všech studentů. Tím, že se ve třídě nachází dva nebo více odborníků, se výukový proces může kvalitativně odlišovat od situace, kdy by každý pedagog vyučoval samostatně. Přítomnost dalšího dospělého v místnosti umožňuje využití různých skupinových metod, technologií a úkolů, které by pro jednoho pedagoga byly obtížné nebo dokonce nemožné realizovat. Tandemová výuka poskytuje pedagogům možnost prozkoumávat nové a odlišné přístupy k výuce studentů.

Výuka v tandemu vyžaduje, aby oba pedagogové společně plánovali a prováděli výuku v jedné třídě. Podle Villa, Thousand a Nevin (2013) může tandemový tým být definován jako skupina dvou nebo více lidí, kteří sdílí společný cíl, mají stejné hodnoty, respektují rovnost, rozdělují si funkce ve vedení třídy a uplatňují kooperativní proces, který zahrnuje vzájemnou komunikaci, pozitivní vztahy, sledování pokroku druhého pedagoga a individuální odpovědnost. Mnoho studií srovnává tandemovou výuku s manželstvím, protože úspěch

ve výuce, stejně jako v manželství, vyžaduje úsilí, flexibilitu a kompromisy (Scruggs, Mastropieri, McDuffie, 2007).

Peery (2017) shrnula několik doporučení pro učitele, jak efektivně pracovat během tandemové výuky:

1. **Vzájemný respekt:** Je nezbytné mít schopnost respektovat druhého pedagoga ve vztahu v tandemové výuce.
2. **Otevřená sdílení myšlenek:** Je očekáváno, že se budou vyskytovat občasné nesouhlasné názory, ale nesouhlas s osobností druhého pedagoga by neměl být vyjádřen.
3. **Jasně role a povinnosti:** Defínování rolí a povinností předchází překračování hranic nebo vyhýbání se závazkům.
4. **Flexibilita:** Tandemová výuka umožňuje pedagogům inovovat a získávat nové perspektivy na zlepšení výuky, hodnocení studentů, využití zdrojů a dalších aspektů.
5. **Společné plánování:** Důležitým aspektem je čas vyhrazený na plánování vyváženého obsahu výuky a individualizace, a to nejen pro samotnou výuku, ale i pro hodnocení.
6. **Nebrat se příliš vážně:** Inovace vyžaduje experimentování a chyby jsou součástí učení. Je důležité mít schopnost sebereflexe a korigovat své postupy. Humor je také důležitou složkou.
7. **Pravidelná komunikace:** Tandemoví pedagogové by měli pravidelně komunikovat jak v rámci formálních, tak i neformálních situací. Je také důležité, aby veškerá komunikace směrem k rodičům byla koordinovaná a jednotná.
8. **Vyhledání podpory:** Pokud jsou pedagogové zařazeni do tandemové výuky bez předchozí domluvy a nedostávají dostatečný čas na plánování, je vhodné vyhledat podporu a zjistit, jakým způsobem lze společný čas zajistit. Tandemová výuka není izolovaná a úspěšná spolupráce vyžaduje plánování a podporu školy.

Tandemová výuka představuje zajímavý přístup k výuce, který umožňuje kombinaci a synergií dovedností a znalostí více pedagogů. Je to model, který vyžaduje spolupráci, komunikaci a respekt mezi pedagogy. Při správném plánování a využití týmového přístupu

může tandemová výuka přinést mnoho výhod jak pro pedagogy, tak pro studenty. S jasně definovanými rolí a povinnostmi, flexibilitou a neustálou komunikací je možné dosáhnout kvalitativně vyššího výukového prostředí a lepšího vzdělávání pro všechny zúčastněné.

Při provádění tandemové výuky je důležité brát v úvahu různé faktory, jako je školní klima, zapojení rodičů a individuální charakteristiky účastníků (Conderman et al., 2009). Podle Cooka a Frienda (1995) mají osobní charakteristiky a odborné role významný vliv na úspěch vztahů a poskytovanou podporu v tandemové výuce, a proto by měly být předem pečlivě promyšleny.

„Tandem není hospitace. Je to nástroj pomoci a nesmí Vám sklouznout do podoby, kdy jeden exceluje a druhý se veze. Vyučuje se společně ve vzájemné spolupráci. Měl by být uplatněn princip tzv. 3 S, což je společné plánování, výuka a reflexe.“ (Fales, 2017)

Přestože mohou být tandemoví učitelé blízcí přátelé, je možné, že se objeví konflikty. Tandemová výuka často odhaluje rozdílné profesionální i osobní perspektivy, postoje a přístupy mezi jednotlivými účastníky. Tyto rozdílné pohledy mohou vést k nepříjemným střetům. Je žádoucí, aby každý konflikt či napětí bylo možné transformovat na konstruktivní vzdělávací situaci, ve které lze využít rozdíly mezi tandemovými učiteli ke zlepšení jejich výuky. Tandemoví partneři by se měli snažit uznat vzájemné silné stránky a využít je při společném plánování, přidělování úkolů a odpovědností.

4 Fáze tandemové výuky

Podle Holubové (2016) je klíčovým prvkem pro dosažení kvalitní a efektivní tandemové výuky správný výběr postupů, které se navzájem doplňují a jsou klíčové pro tento typ vyučování. Prvním z těchto postupů je podle ní volba vhodného tandemového partnera. Je důležité, aby mezi učiteli existovaly dobré osobní i profesionální vztahy a ideálně by měli být oblíbení mezi žáky. Respekt k sobě navzájem a otevřenost ke svým odlišným názorům jsou také zásadními faktory. Holubová (2016) také zdůrazňuje, že dřívější úspěšná spolupráce mezi učiteli má velmi pozitivní vliv na vytváření tandemového páru.

Pro úspěšnou a dlouhodobou spolupráci je důležitá ochota obou tandemových partnerů přizpůsobit se novým pravidlům a přijmout roli druhého učitele, který může například doplňovat či udržovat pořádek během výuky. Spolupráce mezi učiteli, kteří nejsou ochotni naslouchat a akceptovat roli druhého, by nebyla přínosná ani příjemná pro pedagogy ani pro jejich žáky. Naopak, nalezení vhodného tandemového páru, který je otevřený spolupráci a ochotný si vzájemně vyjít vstříc, vede k efektivní spolupráci a pozitivnímu vlivu na výuku a žáky ve třídě.

Kromě výběru vhodného tandemového partnera je podle Holubové (2016) důležité také vybrat vhodnou třídu pro realizaci tandemové výuky. Je ideální provádět párovou výuku ve třídě, ve které vyučující již několik let působí, a tedy třídu dobře znají. Tím mají lepší představu o tom, jak se třída zachová a reaguje při použití odlišného výukového přístupu.

Holubová (2016) upozorňuje na několik klíčových faktorů pro úspěšnou realizaci tandemové výuky. Prvním z nich je výběr třídního učitele, který by měl být již známý a žáky respektovaný. Je také důležité, aby měli učitelé jasnou představu o průběhu tandemové výuky i o svých rolích v této formě výuky. Dalším krokem je volba konkrétní hodiny a předmětu, který se bude vyučovat. Učitelé by měli být dobře obeznámeni s učivem a metodami výuky a měli by být schopni ho předávat bez potřeby dalších pomůcek. Důležitým aspektem je také upravení hodnocení, aby bylo srozumitelné a dosažitelné pro všechny účastníky. Významné je také respektování mezi učiteli a vzájemné využívání jejich znalostí a názorová diskuse, která může podporovat kritické myšlení u žáků. Harmonizace hodnocení žáků je rovněž důležitá, aby žáci měli jasný přehled o svém pokroku. Je však důležité vyvarovat se odborným sporům přímo před žáky, aby se zachovala profesionální atmosféra výuky.

Holubová (2016) dále zdůrazňuje důležitost rozdělení rolí a kompetencí mezi párovými učiteli při tandemové výuce. Je důležité, aby si sami učitelé ujasnili, kdo bude vykonávat jakou

pozici, a aby mezi sebou zachovali rovnocennost a vzájemný respekt. Jejich role mohou být různé, například moderátor, poradce, konzultant nebo hodnotitel. Důležité je také dohodnout se na průběhu hodiny, například kdo ji zahájí, kdo bude hodnotit žáky nebo kdo provede evaluaci a ukončí hodinu. I když mohou být kolegové zapojeni v duplicitních rolích, je klíčové, aby mezi nimi existoval vzájemný respekt.

Podle Holubové (2016) je dalším krokem v tandemové výuce samotná realizace. Je důležité informovat žáky o tom, že se bude využívat tento typ výuky a vysvětlit jim průběh hodiny. Učitelé by měli také představit žákům své role a odpovědět na jejich otázky. Individuální přístup je klíčový, zejména u žáků, kteří potřebují více času nebo podporu. Důležitým krokem je také zaznamenávání průběhu hodiny pro následnou reflexi a celkové vyhodnocení výuky. Posledním postupem je společná reflexe s žáky a poté s partnerem. Reflexe by měla probíhat na konci hodiny jako součást běžného procesu výuky. Zpětná vazba od žáků, která obsahuje pozitiva, negativa a návrhy na zlepšení, je klíčová pro pochopení perspektivy žáků. Učitelé by měli být otevření, vnímaví a přijmout případnou kritiku od svého partnera s úsměvem, protože i ta může být užitečná.

V případě, že hodina v tandemu nevyjde podle plánu a skončí neúspěchem, Holubová (2016) nabízí několik tipů, jak s tímto problémem naložit. Prvním krokem je identifikovat problém a hledat cestu k jeho řešení. Může se jednat například o nesoulad mezi vyučujícími, kdy jeden z partnerů nedodržel dohodnutou roli, což mělo negativní dopad na průběh hodiny. V takovém případě je důležité vést otevřenou diskusi a zvážit možnost výměny partnera.

Holubová (2016) uvádí, že jedním z hlavních důvodů neúspěšné hodiny může být nedostatečná příprava, volba nevhodné metody, příliš vysoké cíle nebo také špatná volba třídy pro tandemovou výuku. Nicméně je důležité neztratit víru v tandemovou výuku a neustále se snažit posunovat vpřed.

V případě neúspěchu je tedy důležité přistupovat k problému s otevřeností, analyzovat příčiny a hledat způsoby, jak je řešit. Komunikace a spolupráce mezi vyučujícími jsou klíčové pro nalezení efektivních řešení a pro pokračování v rozvoji tandemové výuky.

4.1 Plánování společné výuky

Ve vzdělávacím prostředí je stále více uznáváno, že kooperativní a interaktivní učení přináší žákům větší prospěch než tradiční individuální výuka. Jedním z efektivních přístupů

k podpoře kooperativního učení je plánování společné výuky. Tento koncept zahrnuje spolupráci mezi učiteli a jejich snahu vytvořit stimulující výukové prostředí, ve kterém se žáci podílejí na aktivitách a vzájemně se podporují ve svém učebním procesu.

Plánování společné výuky přináší mnoho výhod pro žáky. Zapojení více učitelů zajišťuje větší variabilitu výukových metod a přístupů. Žáci mají možnost se učit od různých učitelů s různými zkušenostmi, což jim umožňuje získávat širší pohled na danou problematiku. Navíc se také rozvíjí jejich komunikační a sociální dovednosti prostřednictvím interakce s různými spolužáky.

Společné plánování a neustálá komunikace párových jsou nezbytné pro úspěšnou tandemovou výuku. Důležitost neformálního komunikování spočívá v možnosti diskutovat o jednotlivých žácích, reflektovat jejich studijní výsledky a analyzovat oblasti, kde se často objevují nedostatky. Pároví učitelé si navzájem doplňují své pohledy a získávají komplexnější přehled o vedení výuky a potřebách žáků. Tandemoví partneři by spolu měli pravidelně jednat a plánovat výuku v každodenním režimu. V rámci jejich setkání se dohodnou na obsahu výuky, včetně cílů a učiva, a také na metodách prezentace a hodnocení žáků. Diskutují o rozdělení žáků a přidělení skupin. Po určitém čase hodnotí svou práci a hledají způsoby, jak zvýšit zapojení žáků a řešit vzniklé problémy (Dieker & Murawski, 2003).

Plánování společné výuky znamená společný proces tvorby a organizace výuky mezi učiteli. Vychází z předpokladu, že dva nebo více učitelů spolupracují na plánování a realizaci výuky ve společné třídě nebo vzdělávacím prostředí. Důležitým cílem plánování společné výuky je vytvořit prostor pro kooperativní učení a rozvoj komunikačních dovedností žáků.

Při plánování je důležité pečlivě vybrat vhodné téma, cíle a aktivity, které podporují interakci a spolupráci mezi žáky. Učitelé společně diskutují o svých přístupech, metodách a materiálech a hledají způsoby, jak co nejlépe zapojit žáky do učebního procesu. Tímto způsobem mohou využít své odborné znalosti a dovednosti a poskytnout žákům pestrou škálu perspektiv a přístupů.

Dieker a Murawski (2003) zdůrazňují také význam administrativní podpory jako klíčového faktoru pro úspěšnou koedukaci. Společný čas pro plánování tandemové výuky je důležitým prvkem, který přispívá k úspěchu výuky. Nicméně, vzhledem k rozvrhům učitelů může být obtížné nalézt společný čas, který je pro tuto formu výuky nezbytný. Proto je žádoucí, aby učitelé oslovili ředitele a požádali ho o vyhrazení potřebného času pro plánování, přičemž

se snaží minimalizovat narušení ostatních plánů. Tandemovým učitelům také mohou být nápomocni jiní odborníci na škole, například supervizor, školní psycholog či speciální pedagog.

Pro samotné učitele je plánování výhodou. Spolupráce mezi učiteli umožňuje sdílet zkušenosti, nápady a přístupy. Tím se rozšiřuje jejich pedagogická praxe a obohacuje výukový proces. Společné plánování také snižuje zátěž jednotlivých učitelů a umožňuje jim efektivnější využití času a zdrojů. Díky spolupráci mohou učitelé lépe reagovat na potřeby žáků a poskytnout jim vyváženou a kvalitní výuku. Plánování společné výuky tedy přináší nejenom lepší výsledky v učení žáků, ale také posiluje profesní růst a spokojenost učitelů.

4.2 Realizace tandemové výuky

Realizace tandemové výuky vyžaduje dobrou komunikaci a spolupráci mezi učiteli. Pokud vzájemná interakce párových učitelů dobře funguje, mohou společně dosáhnout zvýšené individualizace výuky, kdy učitelé mají možnost lépe reagovat na potřeby jednotlivých žáků. Při přípravě výuky se učitelé sdílejí své znalosti, dovednosti a materiály a společně plánují výukové jednotky. Během samotné výuky pak pracují jako tým, vzájemně se motivují, inspirují, doplňují a podporují. Tandemová výuka umožňuje žákům získávat různé perspektivy a přístupy k učivu a rozvíjet širokou škálu dovedností.

K dosažení efektivní a úspěšné párové výuky je podle Košťálové a Potluky (2014) zásadní dobře znát všechny své žáky a to nejen jejich jména, ale především jejich potřeby, postoje a zájmy. Teprve pak můžeme uzpůsobit výukové metody a aktivity jejich individuálním potřebám. Za přítomnosti dvou učitelů jde tento cíl naplnit daleko lépe.

Vytvoření bezpečného třídního klimatu je dalším aspektem pro úspěšnou výuku a rozvoj žáků. Tento proces zahrnuje opatření, která podporují vzájemnou důvěru, respekt, a pozitivní vztahy mezi žáky i učiteli. Bezpečné prostředí vytváří žákům prostor pro otevřenou komunikaci, sdílení myšlenek a názorů, a také sebeprosazování. Učitelé by měli společně usilovat o vytvoření takového prostředí, kde každý žák zažívá pocit úspěchu a cítí se respektován. Vytvoření bezpečného a podnětného třídního klimatu vyžaduje čas, kontinuální práci a snahu všech zúčastněných stran. Důležitým krokem je také přizpůsobení výuky specifickým potřebám žáků. V tandemové výuce může využití různých výukových strategií a přístupů k učení, s cílem dosáhnout co nejvyšší individualizace žáků, vést k efektivnějším výsledkům než tradiční výuka (Johnson, Johnson, Holubec, 2013).

4.3 Evaluace společné výuky

Evaluace společné výuky je nedílnou součástí pedagogického procesu, která umožňuje posoudit efektivitu a účinnost výuky realizované ve formě spolupráce mezi učiteli. Evaluace ve společné výuce se neomezuje pouze na hodnocení jednotlivých učitelů, ale také na posuzování synergických efektů a přínosů, které tato forma výuky přináší. Hodnocení a evaluace jsou často chápány jako slova se stejným významem. Nicméně, v praxi se používají v různých kontextech. Hodnocení je častěji používáno ve širším školním rámci, například při hodnocení žáků nebo hodnocení práce učitelů. Na druhou stranu, evaluace se spíše přibližuje k procesu reflexe a získávání zpětné vazby.

Pedagogická evaluace je jednou z disciplín pedagogiky, která se zaměřuje na měření, hodnocení a porovnávání kvality a efektivnosti vzdělávání. Průcha, Walterová a Mareš (2003) evaluaci ve vědecké terminologii přirovnávají k významu hodnocení. V pedagogickém kontextu se evaluace vztahuje k zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat, která charakterizují stav, kvalitu, fungování a efektivitu škol, částí nebo celého vzdělávacího systému. Evaluace zahrnuje posouzení vzdělávacích procesů, projektů, výsledků a učebnic. Má klíčovou úlohu při korekcích a inovacích vzdělávacího systému, strategickém plánování jeho rozvoje a stanovování priorit. Jedná se o samostatnou vědní disciplínu, která je založena na rozsáhlém a promyšleném teoretickém a metodologickém základu.

Průcha (2009) rozčlenil pedagogickou evaluaci do několika oblastí:

- Hodnocení vzdělávacích potřeb se zaměřuje na posouzení potřeb jednotlivců ve vzdělávacím procesu.
- Hodnocení vzdělávacích programů zkoumá programy, projekty a plány vzdělávání ve školách i mimoškolních institucích.
- Hodnocení edukačního prostředí reflektuje jak fyzické aspekty prostředí (vybavení, hygienické podmínky, estetická kritéria), tak psychosociální aspekty, jako je třídní atmosféra nebo celkové školní prostředí.
- Hodnocení výuky se zaměřuje na posouzení průběhu skutečné výuky.
- Hodnocení vzdělávacích výsledků porovnává znalosti a dovednosti studentů.
- Standardizované hodnocení je hodnocení vzdělávacích výsledků na základě předem stanovených kritérií a očekávaných výstupů.

- Hodnocení činnosti a produktivity škol se soustředí na posouzení celkové činnosti a výkonů škol.

Podle Hupkové (2009) je důležitou částí evaluace tzv. startovací fáze, která představuje základní krok celého procesu sebereflexe. Tato fáze lze chápat jako zájem učitele o posouzení kvality a efektivity své pedagogické činnosti, což slouží jako impuls a spouštěč pro profesní sebereflexi. Výsledkem tohoto procesu je plán nebo záměr učitele, který má za cíl zdokonalit nebo inovovat jeho pedagogické působení.

Je důležité, aby tandemoví učitelé prováděli evaluaci po každé vyučovací hodině a také na konci celého vyučování. Učitelé by měli být schopni se zamyslet nad tím, zda byly splněny cíle dané hodiny a jak úspěšné se jevíly zadané úkoly a aktivity. Tímto komplexním procesem evaluace se nejen rozvíjí schopnost učitelů pozorovat a reflektovat svou výuku, ale také je učí, jak vnitřně přijímat a nadále pracovat s konstruktivní kritikou.

S evaluací je úzce spjata také sebereflexe a často se o nich hovoří ve vzájemné souvislosti. Sebereflexi podle Petláka (2004) lze popsat jako vnitřní proces, který pomáhá jednotlivcům reflektovat své chování, myšlení, názory a postoje. Je neodmyslitelnou součástí práce učitele a umožňuje jim optimalizovat a zvýšit efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu.

“Předpokladem pro efektivní a optimální výchovně-vzdělávací činnosti učitele je jeho soustavné, systematické stadium a dennodenní přehodnocování své činnosti.” (Petlák, 2000)

Dofková (2019) zdůrazňuje důležitost zpětné vazby. Reflektování toho, co již proběhlo učiteli umožňuje vytěžit maximum z výchovně-vzdělávacího procesu a napomáhá k přípravě budoucích plánů výuky.

Vašutová (2004) představila evaluační strategii, která integruje pedagogické dovednosti učitele do systematického rámce profesního jednání. Tento rámec se skládá ze čtyř komponentů, které se zaměřují na různé oblasti učitelské profese. Tyto komponenty vytvářejí vrstvy evaluace, které se vzájemně propojují a umožňují nám sledovat a posuzovat pedagogickou činnost:

- intence - záměr,
- interakce - realizace záměru,
- improvizace - reakce na změny,
- intervence - pedagogické ovlivňování podmínek.

Čtyři komponenty obsahují veškerý potenciál učitelské profese, včetně pedagogických dovedností, teoretických znalostí a vzdělávacích a výchovných vizí učitele.

Mezi výhody evaluace patří vzájemná inspirace, sdílení, uznání a zlepšování profesních dovedností na základě podpory kolegů. Pravidelná společná evaluace přispívá k postupnému zdokonalování spolupráce mezi dvěma učiteli tím, že si navzájem rozumí ve vyučovacím stylu a projevují toleranci vůči názorům druhých. Tím se postupně zvyšuje kvalita jejich spolupráce při provádění aktivit, což má pro žáky jistě velmi pozitivní dopad.

5 Modely tandemové výuky

Modely tandemové výuky představují různé uspořádání výukových situací ve třídě, ve kterých dva učitelé spolupracují a vzájemně se doplňují při vedení výuky. Tyto modely poskytují pedagogům strukturovaný rámec pro efektivní spolupráci a interakci při vyučování a posilují vzájemnou podporu, interakci a obohacení pedagogů i žáků. Každý model disponuje specifickými charakteristikami a přináší různé výhody, které je možné přizpůsobit a upravit podle potřeb žáků či obsahu výchovně-vzdělávacího procesu.

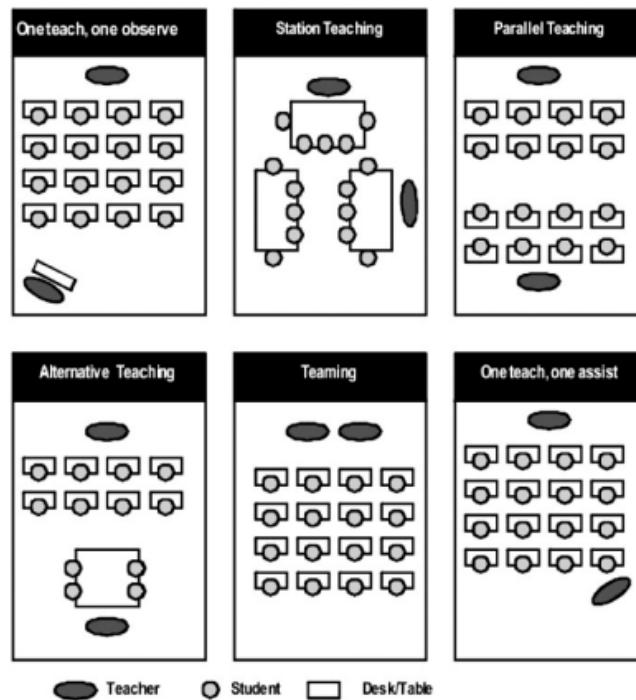
Mezi základní modely tandemové výuky, které Cook a Friend (1995) prezentují patří:

1. Jeden vyučuje, jeden asistuje (One Teaching, One Assisting).
2. Výuka na stanovištích (Station Teaching).
3. Paralelní výuka (Parallel Teaching).
4. Alternativní výuka (Alternative Teaching).
5. Týmová výuka (Team Teaching).

Inovativní přístupy a metody, které učitelům umožňují spolupracovat při výuce ve třídě, jim také poskytují příležitost ke společnému rozvoji a zefektivnění výuky a podílí se na utváření lepšího vzdělávacího prostředí pro žáky. Existuje mnoho variant modelů, které se odvíjí od kreativity učitelů, kteří musí zohlednit daný předmět, věk i úroveň žáků. Každý model má svá specifika a je pouze na učitelích, který z nich si zvolí a přenesou do praxe (Cook & Friend, 1995).

Friend a Cook. (2010; srov. Stein, 2018) v tandemové výuce diferencují šest modelů, včetně jejich grafického znázornění (obrázek 1):

1. Jeden učí, jeden pozoruje (One Teach, One Observe).
2. Výuka na stanovištích (Station Teaching).
3. Paralelní výuka (Parallel Teaching).
4. Alternativní výuka (Alternative Teaching).
5. Týmování (Teaming).
6. Jeden učí, jeden asistuje (One Teach, One Assist).



Obrázek 1: Modely tandemové výuky

Zdroj: Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger (2010)

5.1 Jeden učí, druhý pozoruje (One Teach, One Observe)

V tomto modelu se dva učitelé podílejí na výuce, přičemž jeden z nich přebírá roli aktivního učitele a druhý zůstává v roli pozorovatele.

Během výuky, jak popisují Friend a Cook (2010), aktivní učitel přednáší a interaguje se žáky, zatímco pozorovatel pečlivě sleduje průběh výuky. Jeho hlavním úkolem je shromažďovat informace o chování žáků, způsobu výkladu a využití výukových metod a strategií. Pozorovatel může sepsat poznámky, zaznamenat silné stránky a oblasti, ve kterých lze vylepšit výuku.

Po skončení výuky následuje fáze reflektování, kde aktivní učitel a pozorovatel společně analyzují zaznamenaná pozorování. Diskutují o efektivitě využitých výukových postupů, reakcích žáků a identifikují příležitosti pro zlepšení. Tímto způsobem si učitelé navzájem sdílejí své zkušenosti a vzájemně se podporují v profesním růstu.

Model Jeden učí, druhý pozoruje je vhodný pro situace, kdy je potřeba získat konkrétní informace o průběhu výuky a chování žáků. Pozorovatel má příležitost vnímat výuku z jiné

perspektivy a může nabídnout nové pohledy a nápady pro zdokonalení výuky. Tento model také přispívá k rozvoji profesního sebeuvědomění učitelů a podporuje kulturu spolupráce ve třídě.

Model přináší výhody v podobě reflexe a profesního růstu učitelů. Nevýhodou je naopak odpovědnost za výuku, kterou nese pouze jeden z učitelů.

Je důležité, aby v obou rolích byla poskytnuta odpovídající podpora a zpětná vazba. Aktivní učitel potřebuje podporu od pozorovatele, který může nabídnout konstruktivní zpětnou vazbu a sdílet pozitivní aspekty výuky. Pozorovatel by měl být také schopen identifikovat a ocenit silné stránky výuky, což posiluje profesní sebevědomí aktivního učitele.

5.2 Jeden učí, druhý asistuje (One Teach, One Assist)

V tomto modelu se dva učitelé podílejí na výuce, přičemž jeden z nich přebírá roli vedoucího učitele a druhý zastává pozici asistenta.

Cook a Friend (1995) uvádí, že je ideální zařadit tento model v případě, kdy pedagogové s tandemovou výukou teprve začínají a nemají s ní žádné zkušenosti. V průběhu výuky vedoucí učitel aktivně přednáší, vysvětluje nový výklad, interaguje se žáky a řídí výukové aktivity. Naopak asistent podporuje tento proces tím, že poskytuje dodatečnou pomoc žákům, zajišťuje klid a řád ve třídě, asistuje při individuální práci a odpovídá na otázky žáků.

Hlavním cílem tohoto modelu je optimalizovat výukové prostředí a zajistit individuální péči o žáky. Asistent pomáhá vedoucímu učiteli efektivněji pracovat s jednotlivými žáky, zejména s těmi, kteří vyžadují více podpory nebo se potýkají s obtížemi ve výuce.

Model umožňuje učitelům lépe reagovat na různorodé potřeby žáků ve třídě. Vedoucí učitel se může soustředit na zajištění kvalitního výkladu a instrukcí, zatímco asistent poskytuje individuální podporu, řeší případné obtíže žáků a pomáhá udržovat pozornost a angažovanost ve třídě.

Tento model také posiluje vzájemnou spolupráci mezi učiteli. Vedoucí učitel může sdílet své profesní zkušenosti a znalosti s asistentem, zatímco asistent může přinést nové perspektivy a nápady do výuky. Tím se vytváří prostředí vzájemného učení a profesního růstu.

Je důležité, aby oba učitelé měli jasně definované role a vzájemnou komunikaci. Učitelé by se také měli ve vedoucí pozici střídat. Vedoucí učitel by měl věnovat asistentovi dostatečný

prostor k projevu a poskytnout mu zpětnou vazbu na jeho práci. Asistent by měl být aktivní a respektovat rozhodnutí vedoucího učitele.

Model přináší výhody ve formě zvýšené individuální podpory žáků, efektivnější výuky a většího zapojení ve třídě. Tento přístup umožňuje učitelům lépe reagovat na potřeby různých žáků a společně vytvářet podporující vzdělávací prostředí.

5.3 Souběžná výuka (Parallel Teaching)

V tomto modelu se dva učitelé rozhodnou vyučovat současně, přičemž třída je rozdělena na dvě menší skupiny.

Podle autorek Cook a Friend (1995) každý učitel přebírá zodpovědnost za jednu skupinu žáků a vede výuku nezávisle na svém kolegovi. Skupiny mohou být rozděleny na základě různých kritérií, například podle úrovně schopností, preferencí žáků nebo konkrétního tématu výuky.

Hlavním cílem modelu Souběžná výuka je poskytnout žákům více individualizovanou a interaktivní výuku. Žáci v menších skupinách mají příležitost získat více pozornosti a podpory od učitelů. Každý učitel může lépe reagovat na potřeby své skupiny a přizpůsobit výuku jejich individuálním schopnostem a preferencím.

V průběhu výuky mohou učitelé využívat různé výukové metody a strategie, které nejlépe odpovídají potřebám jejich skupin. Mohou se zaměřit na individuální instrukce, skupinovou práci, diskuse nebo praktické aktivity. Tím se rozšiřuje spektrum výukových přístupů a poskytuje se větší variabilita ve vzdělávacím procesu.

Model také podporuje spolupráci mezi učiteli. Učitelé mohou společně plánovat výuku, sdílet své zkušenosti a nápady, a vzájemně se podporovat. Tím se vytváří prostředí profesního růstu a spolupráce, které přináší prospěch jak učitelům, tak i žákům.

Výhody modelu jsou ve formě individuálnější výuky, větší interakce a zapojení žáků a podpory učitelů. Žáci mají možnost pracovat ve skupinách odpovídajících jejich potřebám a získat více pozornosti od učitelů. Učitelé mohou lépe reagovat na potřeby svých skupin a využívat různé metody výuky.

5.4 Vyučování v centrech (Station Teaching)

Tento přístup umožňuje rozdělení třídy do různých výukových center nebo stanic. V každém centru se žáci podílí na specifické výukové aktivitě nebo úkolu, který je zaměřen na určitý aspekt učiva nebo dovednosti.

Autorky Cook a Friend (1995) vysvětlují, že v tomto modelu spolupracují dva učitelé. Jeden učitel se věnuje vedení jednoho nebo více center, zatímco druhý učitel pracuje s menší skupinou žáků ve formě přímé výuky nebo individuálního posílení dovedností. Učitelé se mohou střídát v rolích v průběhu výuky nebo mohou mít pevně přidělené role v rámci jednotlivých center.

Ve výukových centrech mohou být různé aktivity, jako jsou cvičení, hry, experimenty, diskuse, čtení, psaní nebo pracovní listy. Žáci se pohybují mezi různými stanicemi a plní úkoly podle předem stanoveného rozvrhu. Tím se podporuje jejich samostatnost, aktivní zapojení žáků a poskytuje se jim možnost individuálního tempa učení a práce.

Vyučování v centrech umožňuje diferenciaci výuky podle potřeb a schopností žáků. Každé centrum může být přizpůsobeno specifickým potřebám skupiny žáků, a tím umožňuje individuální posilování dovedností, opakování nebo prohlubování znalostí. Učitelé mohou poskytovat cílenou podporu a zpětnou vazbu jednotlivým žákům a odpovídat na jejich otázky.

Díky tomuto modelu vzniká prostředí spolupráce mezi učiteli a žáky. Učitelé mohou úzce spolupracovat při plánování výuky, výměně nápadů a materiálů. Žáci se mohou také navzájem podporovat a spolupracovat při výkonu úkolů v rámci jednotlivých center.

Model poskytuje výhody ve formě diferenciované výuky, individuálního přístupu, samostatné práce žáků a aktivního zapojení každého jedince. Tím se podporuje jejich rozvoj a zvyšuje motivace k učení. Tento model umožňuje také flexibilitu ve výuce, jelikož učitelé mohou přizpůsobovat a měnit activity v centrech dle výsledků a pokroků žáků.

5.5 Diferencovaná výuka (Alternative Teaching)

Tento přístup umožňuje rozdělení třídy na dvě menší skupiny. Jedna skupina žáků pracuje s jedním učitelem na hlavní výukové aktivitě, zatímco druhá skupina žáků je vedená druhým učitelem a zaměřuje se na alternativní výukovou činnost.

Jak zmiňují Cook a Friend (1995) v tomto případě spolupracují dva učitelé, kteří se věnují různým skupinám žáků. Hlavní učitel se zaměřuje na prezentaci nového učiva, vedení diskuzí a poskytování přímé výuky pro větší skupinu žáků. Alternativní učitel pracuje s menší skupinou žáků a nabízí jim doplňkové aktivity, individuální posílení dovedností, opakování nebo prohlubování znalostí.

Diferencovaná výuka umožňuje přizpůsobení výuky specifickým potřebám a schopnostem žáků. Hlavní učitel se může zaměřit na střední skupinu žáků a poskytnout jim dostatečnou podporu a vedení, zatímco alternativní učitel se soustředí na žáky s různou úrovní dovedností nebo individuálními potřebami.

Díky tomuto modelu se tvoří prostředí, ve kterém mohou žáci získat individuální pozornost a získat odpovídající vedení a zpětnou vazbu od učitelů. Tento přístup také podporuje spolupráci mezi učiteli, kteří mohou sdílet zkušenosti, nápady a materiály pro efektivní vedení svých skupin žáků.

Diferencovaná výuka přináší výhody ve formě personalizovaného přístupu, podpory různých úrovní schopností žáků a možnosti práce v menších skupinách. Tím se zvyšuje zapojení žáků, jejich sebedůvěra a dosahování lepších výsledků ve vzdělávání.

5.6 Týmová výuka (Team Teaching)

V tomto modelu tandemové výuky dva nebo více učitelů spolupracují při vedení třídy a výuce žáků. Tito učitelé pracují jako tým a společně plánují, připravují a realizují výukové aktivity.

Autorky Cook a Friend (1995) popisují, že v rámci týmové výuky mají učitelé rovnocenné role a odpovědnosti. Oba pedagogové se v ten samý čas věnují stejnému tématu. Mohou se vzájemně doplňovat a rozdělovat si úkoly a povinnosti. Každý učitel může přinést své odborné znalosti, dovednosti a perspektivy, čímž se rozšiřuje spektrum vyučovacích metod a přístupů.

Týmová výuka také umožňuje učitelům sledovat a poskytovat zpětnou vazbu žákům a efektivněji řídit a organizovat výuku.

Díky týmovému přístupu mohou učitelé vzájemně sdílet své zkušenosti, nápady a odborné know-how. Spolupráce mezi učiteli přispívá k profesnímu růstu, inovaci výuky

a kvalitě vzdělávacího procesu. Týmová výuka také podporuje vytváření pozitivního a podpůrného prostředí ve třídě.

Pro žáky představuje týmová výuka příležitost k interakci s různými učiteli, k rozvoji sociálních dovedností a k využívání různých perspektiv. Tento model podporuje spolupráci, komunikaci a aktivní participaci žáků na výuce.

Výhodou týmové výuky je také možnost rozdělování zátěže a odpovědnosti mezi učitele, což může vést ke snížení pracovního stresu a zvýšení efektivity výuky.

6 Výhody a nevýhody tandemové výuky

Tandemová výuka je moderní a inovativní přístup ke vzdělávání, který přináší řadu výhod a přínosů pro učitele i žáky. Tento model spojuje dva učitele, kteří spolupracují při výuce a sdílí odpovědnost za výchovně-vzdělávací proces.

Mezi hlavní výhody tandemové výuky patří lepší individuální přístup ke žákům, zvýšená aktivita a zájem žáků, vyšší kvalita výuky díky kombinaci znalostí a zkušeností učitelů, pestřejší a dynamičtější výuka, rozvoj kritického myšlení žáků a lepší monitorování vzdělávacího procesu. Nicméně, jako každý vzdělávací model, i tandemová výuka má své nevýhody a výzvy, jako je potřeba pečlivého společného plánování, koordinace mezi učiteli a vyvážení účasti obou učitelů ve výuce. Přesto však výhody tandemové výuky převažují a přispívají k efektivnějšímu a obohacenému vzdělávacímu prostředí pro všechny zúčastněné (Říhová, 2014).

Tandemová výuka se vyznačuje mnoha výhodami, které ji činí perspektivním přístupem ve výuce. To je patrné i z rostoucího počtu případů, kdy je tandemová výuka využívána po celém světě, jak naznačují Murphy a Scantlebury (2010).

Podle Falese (2017) přináší tandemová výuka řadu výhod. Mezi ně patří:

- Dynamika a různorodost ve výuce, která umožňuje živější a pestřejší prostředí pro žáky.
- Díky přítomnosti dvou pedagogů je také poskytována odborná podpora, která může vést k většímu rozvoji pedagogických dovedností a inspiraci mezi pedagogy.
- Tandemová výuka také poskytuje prostor pro inovativní přístupy a nové způsoby vedení výuky, což může obohatit vzdělávací proces.
- Dalším přínosem je schopnost snadněji udržet pozornost žáků prostřednictvím aktivní a interaktivní výuky, která je charakteristická pro tandemový přístup.
- Tandemová výuka také umožňuje individualizovaný přístup k žákům, což je důležité pro jejich osobní rozvoj a podporu jejich individuálních potřeb.

Tandemová výuka, podle Říhové (2014), přináší několik klíčových výhod. Dvojice učitelů umožňuje lepší individuální přístup k žákům, což zvyšuje kvalitu výuky a podporuje aktivitu žáků. Inspirování se mezi učiteli přináší rozmanitost a dynamiku do hodin. Diskuse

mezi učiteli rozvíjí kritické myšlení žáků a zlepšuje monitorování vzdělávacího procesu. Vzájemná podpora a motivace pak vede k větší duševní pohodě a vyrovnanosti.

I když spolupráce učitelů v tandemové výuce přináší mnoho výhod, podle Říhové (2014) existují i určité nevýhody, zejména na počátku implementace této metody. Mezi nevýhody párové výuky řadí:

- Volba vhodného partnera pro tandemovou výuku se mnohdy jeví jako náročná. Pokud se učitelé neshodnou jak lidsky, tak i profesně, může to mít negativní dopad jak na učitele samotné, tak i na jejich žáky a průběh výuky.
- Porušování stanovených rolí mezi partnery tandemu je také častým problémem.
- Finanční stránka je dalším významným tématem při realizaci tandemové výuky, protože stát neposkytuje žádnou finanční podporu pro tuto organizační formu výuky. Učitelé se musí zapojit do projektů, grantů, hledat podporu od nadací nebo požádat rodiče žáků o finanční příspěvek.
- Tandemová výuka také vyžaduje více času než jiné formy výuky a překračuje standardní rozvrhové plány. Je tedy nezbytné, aby učitelé byli ochotni obětovat více času, což může být pro mnoho z nich problematické.

Je důležité si uvědomit, že implementace tandemové výuky vyžaduje pečlivé plánování, komunikaci a spolupráci mezi učiteli. Je nezbytné, aby oba učitelé měli podobné pedagogické přístupy, hodnoty a cíle, aby jejich spolupráce byla úspěšná. Je také důležité poskytnout učitelům dostatečnou podporu a příležitost ke společnému plánování a reflektování jejich výuky.

Tandemová výuka není vhodná pro každého učitele nebo každou školu. Je nutné zvážit individuální potřeby a kontext daného vzdělávacího prostředí. Nicméně, pro ty, kteří jsou ochotni investovat čas a úsilí do spolupráce a inovativního vyučování, může tandemová výuka přinést mnoho benefitů.

7 Shrnutí teoretických poznatků

Teoretická část předkládané diplomové práce se zaměřila na studium tandemové výuky jako inovativní metody, která podporuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky sociálně znevýhodněné. V rámci této práce byla nejprve definována profesní role učitele a jeho význam v procesu výchovy a vzdělávání. Dále byly představeny profesní požadavky na učitele a kompetence, které by měl ovládat. Závěrem první kapitoly byla podrobněji specifikována role učitele na prvním stupni základní školy.

V druhé kapitole diplomové práce byl představen koncept tandemové výuky spolu s jeho historií a vývojem ve světě i u nás v českém školství. V rámci tohoto představení byla brána v úvahu i související legislativa a otázky týkající se forem financování této výukové metody.

Třetí kapitola se zaměřila na roli pedagogů v tandemové výuce a jejich vzájemné vztahy. Byla specifikována osobnost tandemového učitele a asistenta pedagoga a blíže popsány jejich interakce, včetně možných problémů, se kterými se mohou při výkonu své profese setkat.

Jednotlivé fáze tandemové výuky jsou blíže definovány v kapitole čtvrté. Jsou zde popsány klíčové fáze, kterými tandemová výuka prochází: plánování, realizace a evaluace, jež představují strukturovaný a systematický přístup k společnému vyučování.

Pátá kapitola práce se soustředila na konkrétní modely tandemové výuky a představila různé modifikace této metody. Závěrečná kapitola teoretické části pak zdůraznila konkrétní výhody a nevýhody tandemové výuky jako celku.

V souvislosti s tandemovou výukou je v České republice povědomí o této metodě velmi omezené. Je patrný nedostatek odborné české literatury a zdrojů, které by se této problematice věnovaly. Informace se často nacházejí pouze v internetových článcích nebo jsou podrobněji popisovány ve studentských závěrečných pracích. V rámci mé diplomové práce jsem se proto musela převážně spoléhat na anglicky psanou literaturu a zahraniční zdroje.

Pro učitele, kteří se teprve seznamují s tandemovou formou výuky, je znalost teorie tandemové výuky poměrně zásadní. Správné teoretické informace mohou učitelům pomoci při přechodu na tuto metodu a přispět k jejich efektivnímu a úspěšnému zapojení. Při aplikaci teoretických poznatků do praxe mohou učitelé lépe využít svůj čas a energii, což má pozitivní vliv na celý výukový proces.

EMPIRICKÁ ČÁST

8 Metodologie výzkumného šetření

8.1 Cíl výzkumné části diplomové práce

Cílem je ověřit praktické zkušenosti vybraných učitelů s tandemovou výukou a tím přiblížit spolupráci a interakci všech pedagogických pracovníků (konkrétně třídního učitele, tandemového učitele a asistenta pedagoga), kteří společně utváří celek tandemového týmu, při všech fázích tandemové výuky na 1. stupni ZŠ.

Dalším cílem je analyzovat a zhodnotit efektivitu tandemové výuky jako alternativního přístupu ke klasické výuce ve vzdělávacím prostředí a determinovat výhody a nevýhody tohoto způsobu výuky z pohledu pedagogů.

Dle Cronbacha (1975), by výzkumník neměl využívat své zdroje tak, aby získal pouze jednu odpověď na úzce formulovanou otázku. Dává přednost spíše usilování o ne zcela jasné odpovědi, avšak na celou řadu otázek nejrůznějšího charakteru. Aby tedy výše stanovené cíle mohly být naplněné, zvolili jsme zásadní výzkumné otázky, na které budeme hledat odpovědi:

- a) Jak probíhají jednotlivé fáze společné vyučovací hodiny (příprava, průběh a evaluace)?
- b) Jaké metody tandemové výuky (TV) jsou nejčastěji využívány při společných hodinách?
- c) Jaká je podmínka či předpoklad pro úspěšnou spolupráci dvou rovnocenných učitelů?
- d) Jaké má tandemová výuka pro učitele a žáky přínosy?
- e) Jaké limity s sebou nese tandemová výuka?
- f) Je znalost teorie tandemové výuky před samotným začátkem společného působením v jedné třídě důležitá?

8.2 Metody zjišťování dat

K získání potřebných odpovědí na výzkumné otázky byla použita metoda kvalitativního výzkumu. Jak uvádí Hendl (2005), rozhovory jsou vždy směs reality a toho, jak ji respondent vnímá. Pomocí promyšleného pozorování pak můžeme zjistit, co se skutečně děje. Data byla shromažďována kombinací pozorování a hloubkových polostrukturovaných rozhovorů. Otázky

v rozhovorech byly zaměřeny na úzkou spolupráci a interakci mezi všemi pedagogy zapojenými do společné výuky (tj. třídního učitele, tandemového učitele a asistenta pedagoga) nejen během přípravy a plánování tandemové výuky, ale také během samotného průběhu výuky a následného hodnocení. Pozorování nám poskytlo příležitost porozumět pozitivním přínosům a výhodám tandemové výuky, stejně jako možným problémům a omezením spojeným s touto metodou.

Na začátku jsme určili zásadní oblasti, o které se má rozhovor opírat. Jsou to: (A) charakteristika daného učitele; (B) podoba tandemové výuky (C) Prospěšnost a možná úskalí tandemové výuky. Pro každou oblast jsme následně vymezili otázky:

A. Charakteristika daného učitele:

- 1) Jaká je Vaše dosavadní pedagogická praxe?
- 2) Jaké jsou Vaše dosavadní osobní zkušenosti s tandemovou výukou?
- 3) Popište Váš styl výuky a Vaše metody hodnocení.

B. Podoba tandemové výuky:

- 4) Podíleli jste se jakkoli na výběru svého tandemového učitele nebo Vám byl přiřazen?
- 5) Spolupracovali jste se svým tandemovým učitelem již dříve? Probíhala mezi Vámi nějaká spolupráce již před samotným začátkem školního roku?
- 6) Jak máte naplánované rozdělení rolí a úkolů?
- 7) Jak probíhá Vaše příprava, průběh a evaluace společné hodiny?
- 8) Jaké metody tandemové výuky nejčastěji využíváte při společných hodinách?

C. Prospěšnost a možná úskalí tandemové výuky:

- 9) Co je, podle Vás, předpokladem a také podmínkou úspěšné spolupráce dvou rovnocenných učitelů?
- 10) Na základě Vaší zkušenosti sdělte, v čem konkrétně vnímáte prospěšnost tandemové výuky pro učitele a v čem pro žáky?
- 11) Jaká vidíte úskalí, limity a nevýhody tandemové výuky?

Data získaná z rozhovorů jsou dle klíčových kategorií roztříděna a zpracována do šesti tabulek. Pro přehledné srovnání dvou pohledů každého z respondentů po určitém časovém období, jsou odpovědi (kódy) z rozhovorů selektovány a následně pak seskupeny do dvou tabulek pro každou sledovanou skupinu respondentů (třídní učitelé, tandemoví učitelé, asistenti pedagoga). Záznamy v tabulkách jsou poté shrnuty v jeden ucelený závěr jako stručná interpretace výsledků.

8.3 Organizace a průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo na olomoucké základní škole, kterou jsem zvolila na základě mé dobré zkušenosti s vybranou školou, znalosti prostředí a chodu dané školy, v neposlední řadě také kvůli její dostupnosti. Hlavním důvodem bylo však vědomí, že na škole tandemová výuka již několik let probíhá a postupem času se zde stává stále častější formou výuky. Z této školy jsem vybrala 4 třídy na prvním stupni, ve kterých od začátku školního roku 2022/2023 probíhá právě tandemová výuka. Jde konkrétně o tři první třídy a jednu čtvrtou třídu. Oslovila jsem 4 třídní učitele, 4 tandemové učitele a 3 asistenty pedagoga, participujících při tandemové výuce, tudíž byli, stejně jako učitelé, zapojeni do výzkumného šetření. Jelikož na škole již několik let působím, oslovení mých kolegů i následná komunikace probíhala bez problémů.

Učitele jsem nejdříve informovala o mém výzkumu a sdělila jim cíl, zaměření a plán průběhu výzkumného šetření i závěrečného vyhodnocení. V rámci zkušebního rozhovoru jsme spolu s vybranou učitelkou ověřili správnost a účelnost stanovených otázek. Po vyhodnocení rozhovoru jsme provedli úpravy obsahu a pořadí otázek s cílem získat co nejpřesnější data, která nám efektivně pomohou odpovědět na výzkumné otázky a dosáhnout tak cílů výzkumu.

Rozhovory probíhaly individuálně mezi mnou – výzkumníkem a respondentem. Odpovědi byly zaznamenávány formou audionahrávky a následně pak přepsány do tištěné verze. Všechny rozhovory dodržely anonymitu respondentů, kterým byla přiřazena čísla.

Výzkum probíhal v rozsahu šesti měsíců. První rozhovory se uskutečnily v srpnu loňského roku 2022. Záměrně jsem směřovala k tomuto období, kdy ve škole probíhá přípravný týden a učitelé tak mají možnost se navzájem poznávat, utužovat své kolegiální vztahy a zároveň mají prostor společně plánovat nastávající školní rok. Pro efektivní srovnání

reálného pohledu učitelů na tandemovou výuku se druhá část rozhovorů odehrávala po půl roce, v únoru 2023. Jak popisuje Hendl (2008) volnost a svoboda respondenta má při volněji utvářeném dotazování své výhody. Lze si například ověřit, zda dotazovaný otázkám rozumí. Dotazovaný také může sdělit své zcela subjektivní pohledy a názory. Respondentům jsem chtěla dát volnost projevu, a proto jsem zvolila polostrukturované rozhovory. Druhé kolo rozhovorů probíhalo v únoru a opět s každým respondentem individuálně. Otázky tentokrát úzce navazovaly na ty předešlé z prvního, srpnového rozhovoru. Výzkumné otázky se zaměřovaly na hlavní téma a zároveň název diplomové práce, tzn. Koncept tandemové výuky na prvním stupni základní školy. V souvislosti s tímto vymezením jsem zjišťovala, jaká byla spolupráce a interakce pedagogických pracovníků v jednom týmu. Dále pak přínosy a možná úskalí, která z tandemové výuky vyplývají.

Pozorování probíhalo kontinuálně po dobu celých šesti měsíců v dimenzi participantní (zúčastněné) i neparticipantní (nezúčastněné) přirozeně se vyvíjející školní situaci. Při pozorování jsem se snažila zaměřit na spolupráci a komunikaci celého tandemového týmu během všech fází vyučovacího procesu (příprava na výuku, průběh hodiny, společná evaluace). To mě postupně vedlo k bližšímu poznání a porozumění zkoumané oblasti a otevíralo mi to možnost odhalit vnitřní perspektivy účastníků. Dle Hendla (2008) se totiž mnoho zásadních otázek výzkumníkovi ozřejmí právě až oním pozorováním. Veškeré nabyté poznatky a postřehy z pozorování jsem zaznamenávala pomocí poznámek či videozáznamů, které jsem následně dle předem daných oblastí a výzkumných otázek z nich vyplývajících, utřídila a vyhodnotila.

9 Charakteristika vybraných respondentů

Jak již bylo výše zmíněno, tandemová výuka (TV) může mít v praxi mnoho různých podob. Každému učiteli může vyhovovat jiná forma práce a každému tandemovému páru zase jiná metoda tandemové výuky. Pro získání uceleného obrazu podoby tandemové výuky jsem záměrně volila širší skupinu respondentů, kteří budou schopni subjektivně sdílet své profesní zkušenosti.

Výzkumné šetření probíhalo na prvním stupni základní školy v Olomouci. Jelikož tento školní rok (2022/2023) tandemová výuka probíhá také v prvním ročníku, okruh respondentů se tak sám přirozeně vyseletoval. Výzkum, který se uskutečnil ve třech prvních třídách přispěl ke komparaci rozdílných přístupů a různých forem spolupráce tandemových párů. Do sledované skupiny respondentů byli zahrnuti také dva učitelé čtvrté třídy, kteří velmi efektivně přispěli k pohledu na to, jak tandemová výuka může fungovat ve vyšším ročníku na prvním stupni základní školy.

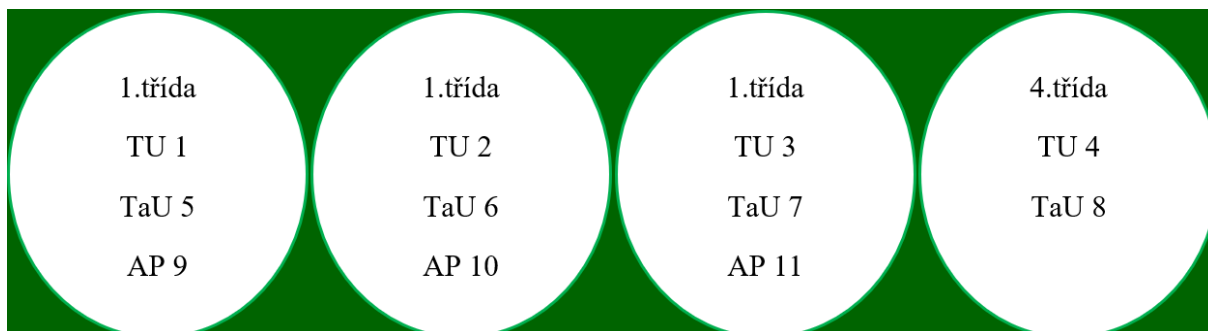
Důležitý aspekt, který chci zmínit, je přístup ředitele školy k volbě tandemových párů, jehož snaha je přiblížit dětem obraz harmonické spolupráce a interakce mezi mužem a ženou a předávat jim tak energii nejen z ženské, ale i z mužské osobnosti. Dalo by se říct, že je to jakýsi obraz „maminky a tatínka“ v reálném životě. Tento promyšlený koncept nadále přispívá k utváření tandemových párů, který je na zkoumané škole zpravidla tvořen učitelkou a učitelem. Vzhledem k rozmanitosti osobností učitelů z různých hledisek (věk, pohlaví i zkušenosti), můžeme věnovat pozornost subjektivním pohledům jednotlivých učitelů a obohatit se tak o úplnější a širší poznání.

Sledovanou skupinu respondentů tvoří jedenáct pedagogů, kteří předají svůj úhel pohledu a dopomohou k utvoření komplexnější představy o průběhu tandemové výuky v praxi.

Respondenty jsem rozdělila do tří skupin dle jejich pracovních funkcí. První skupina je složena z třídních učitelů (TU), kam spadají čtyři respondenti. Druhou skupinu tvoří čtyři tandemoví učitelé (TaU) a třetí skupinou respondentů jsou tři asistenti pedagoga (AP), kteří plnohodnotně fungují ve všech prvních třídách a spolu s učiteli utváří kompletní tandemový tým.

Z důvodu ochrany osobních údajů jsem respondentům místo jmen přiřadila čísla.

Pro přehlednost tandemových týmů jsem zpracovala schéma respondentů, kteří spolupracují v jedné třídě.



Obrázek 2: Schéma jednotlivých respondentů ve třídách

10 Interpretace zjištěných výsledků

Tabulka 1: Třídní učitelé – rozhovor č. 1

Kategorie	Respondent			
	1	2	3	4
Vyučovaný ročník	první	první	první	čtvrtý
Délka pedagogické praxe (v letech)	14	8	0	15
Předešlé zkušenosti s tandemovou výukou	Bez zkušenosti, pouze spolupráce s asistentem.	Bez zkušenosti.	Bez zkušenosti.	Předešlá zkušenost negativní.
Předcházející spolupráce se současným tandemovým učitelem	Ano. Tandemový učitel byl dříve jejím asistentem pedagoga.	Žádná.	Dvě pracovní setkání před začátkem školního roku.	Několik pracovních setkání před začátkem školního roku.
Možnost výběru tandemového učitele	Ano.	Částečně ano.	Ne.	Ano.
Plán práce, rozdělení rolí a úkolů	TU – plánuje a připravuje výuku. TaU – nadstandartní nápady a úkoly pro děti.	TU – didaktická část, TaU – herní část	Rozdělení předmětů, střídání role asistenta a učitele. TU řeší administrativu.	TU učí, TaU pozoruje a postupně přebírá více iniciativy.
Očekávání	Možnost skupinové práce. Individualizace výuky.	Rozdělení si povinností, individuální práce, rozdělení administrativy, sdílení, inspirace	Rovnocenné rozdělení práce, vzájemná podpora, stejný přístup k dětem.	Vzájemné doplňování se. TaU bude mít na starosti administrativu.
Obavy	Žádné.	Žádné.	Osobnostní nesoulad, rozdílný styl výuky, nerovnoměrné rozdělení práce.	Zvýšené napětí mezi učiteli – ponorková nemoc.

V tabulce 1 byly zpracovány první polostrukturované rozhovory třídních učitelů za období srpen 2022. Tabulka se koncentruje spíše na popis zkušeností jednotlivých učitelů a jejich očekávání a obavy spojené s nástupem školního roku. Tři ze čtyř učitelů již mají dlouholetou profesní praxi, avšak pouze jedna učitelka z celé skupiny má s tandemovou výukou předešlé zkušenosti, ostatní tři učitelé nastupují do této role poprvé. Tři ze čtyř učitelů měli možnost podílet se na výběru svého TU, včetně příležitosti krátké spolupráce před začátkem školního roku. Z tabulky je také patrné, že ve výuce bude mít hlavní iniciativu TU, který tandemového učitele postupně zaučuje. Je zřejmé, že na začátku školního roku mají všichni učitelé velká očekávání, někteří z učitelů dokonce i obavy. V druhé tabulce se dozvíme, zdali se očekávání a obavy naplnily či ne.

Tabulka 2a): Třídní učitelé – rozhovor č. 2

Kategorie	Respondent			
	1	2	3	4
Dodržení plánů	Ne zcela. Snaha předávat více iniciativy TaU a AP.	Ano, daří se dodržovat.	Plány se pozměnily, vytyčení nových úkolů, přirozené rozdělení rolí.	Stále v procesu předávání iniciativy TaU. Rozdělení úkolů se daří.
Forma přípravy	Třídní učitel úkoluje TaU a AP. Nepravidelná.	Domácí příprava na výuku, další komunikace v průběhu výuky.	Pravidelně odpoledne po výuce, plány na příští den/týden.	Dle potřeby – ráno, o přestávkách, po výuce i domácí.
Průběh vyučovací hodiny	TU učí základ, TaU – individuální práce s žáky se SVP. AP zajišťuje administrativu, výpomoc s pomůckami, individuální práce s žáky.	TU – didaktická část, TaU – uvolňovací části výuky, společné obohacování výuky o pohybové aktivity, hry atd.	Společné plány i realizace výuky, improvizace, TaU kontrola vzkazovníků, TU – čtení (metoda sfumato)	TU hlavní iniciativa, TaU spíše v roli asistenta.
Společná evaluace vyučovací hodiny	Po hodině, po výuce.	O přestávkách.	Pravidelně po výuce – co se podařilo, ocenění, doporučení.	Rychlá během hodiny nebo hromadná po výuce.
Využívané modely TV	Nejčastěji jeden učí, druhý pozoruje a jeden učí, druhý asistuje; diferencovaná výuka.	Jeden učí, druhý asistuje; diferencovaná výuka; jeden učí druhý pozoruje	Jeden učí, druhý asistuje; jeden učí, druhý pozoruje; vyučování v centrech; diferencovaná výuka.	Jeden učí, druhý pozoruje; jeden učí, druhý asistuje; diferencovaná výuka; souběžná výuka.

Tabulka 2b): Třídní učitelé – rozhovor č. 2

Kategorie	Respondent			
	1	2	3	4
Předpoklad úspěšnosti TV	Vzájemná úcta.	Komunikace, zdravá míra ega, touha dělat své povolání naplno a s radostí.	Otevřenost, upřímnost, komunikace.	Lidské porozumění, podobné pracovní zkušenosti.
Naplnila se očekávání?	Ano.	Ano.	Ano.	Částečně.
Naplnily se obavy?	Nebyly žádné.	Žádné nebyly.	Částečně.	Částečně.
Výhody a přínosy TV	Diferencovaná výuka, individualizace	Prevence syndromu vyhoření pro učitele, pro děti maximální komfort a péče. Při absenci jednoho učitele není potřeba hledat jiný záskok.	Méně stresu pro učitele. Vzájemné obohacení mezi učiteli.	Rozdělení sil, děti mají k dispozici různé typy osobností. Možnost zaučení nového učitele.
Nevýhody a úskalí TV	Nesoulad učitelů.	Nesmí vážnout komunikace.	Děti mohou být zmatené z rolí učitelů. Nesoulad učitelů.	Vážnoucí komunikace.
Význam znalosti teorie TV před zahájením výuky	Ano.	Není zásadní.	Ano.	Není nutná.

Tabulky 2a) a 2b) umožňují komparaci odlišných pohledů stejných respondentů po určitém časovém období. Zde jsem zpracovala druhé rozhovory za období únor 2023. Z výpovědí vyplývá, že tři učitelé nebyli zcela úspěšní při dodržení původního plánu a nadále na tom spolu s TaU pracují. Dále jsem se zaměřila na přípravu a evaluaci výuky, většinou probíhající pravidelně, dle časových možností respondentů, avšak vždy za přítomnosti a spolupráce s TaU. Dle rozdělení rolí je také patrné, že TU mají zodpovědnost za hlavní část a iniciativu výuky a TaU je v pozici zaučujícího se učitele. Ve třídách fungují rozdílné modely výuky. Nejčastěji učitelé využívají metody Jeden učí, druhý pozoruje; jeden učí, druhý asistuje; vzhledem k inkluzivnímu přístupu školy je také občas zapotřebí diferencované výuky. Jak popisují učitelé z vlastní zkušenosti, pro úspěšnou tandemovou souhru je nutná komunikace, vzájemná úcta i porozumění. Pozitivní očekávání respondentů se naplnila, narozdíl od obav, které u někoho přetrvávají už jen částečně. Je zřejmé, že tandemová výuka s sebou nese mnoho výhod, například možnost diferencované výuky, individuální práce s žáky či možnost příkladu pro začínajícího učitele. Z analýzy rozhovorů jsme také zjistili jisté limity a nevýhody této formy výuky. Tím může být nesoulad dvou učitelů, ke kterému může dojít při absenci vzájemné komunikace. Učitelé by také před započítím tandemové spolupráce ocenili předešlou znalost teorie tandemové výuky, avšak ne všichni to považují za nutné a zásadní, jelikož teorie se od reálné praxe někdy docela liší.

Tabulka 3: Tandemoví učitelé – rozhovor č. 1

Kategorie	Respondent			
	5	6	7	8
Vyučovaný ročník	první	první	první	čtvrtý
Délka pedagogické praxe (v letech)	5	0	5	0
Předešlé zkušenosti s tandemovou výukou	Ne.	Ne.	Dva roky jako TaU.	Ne.
Předcházející spolupráce se současným třídním učitelem	Ano. Byl jsem dříve AP u současné třídní učitelky.	Žádná.	Dvě pracovní setkání před začátkem školního roku.	Několik pracovních setkání před začátkem školního roku.
Plán práce, rozdělení rolí a úkolů	Skupinové práce v rámci domluvy s TU a AP.	Každý učitel zodpovídá za jiné předměty, druhý mu asistuje.	Hlavní iniciativa na TaU s postupným předáváním do rovnocenné spolupráce s TU. Administrativa – TU.	Rozdělené předměty, jeden učitel hlavní, skupinová práce. Komunikace s rodiči – TU. Administrativa – TaU.
Očekávání	Inspirace a spolupráce s TU a AP.	Vzájemné doplňování a výpomoc.	Vzájemná podpora, inspirace a motivace, vzájemné obohacení.	Žádná.
Obavy	Možná nedůvěra od rodičů.	Odlišný pohled na výuku.	Přizpůsobení se stylu učení toho druhého.	Mezilidské vztahy s TU.

Tabulka 3 představuje sledovanou skupinu čtyř tandemových učitelů, z nichž dva mají pětiletou pedagogickou praxi. Pouze jedna učitelka má zkušenosti s tandemovou výukou. Dá se říct, že pro ostatní je to určitá forma podpory jako pro začínající učitele. Dva ze skupiny respondentů mají v plánu si rozdělit výuku na předměty, za které budou zodpovědní. Učitelé očekávají vzájemnou inspiraci, výpomoc, podporu, motivaci a obohacení. Zároveň se obávají možné nedůvěry ze strany rodičů či nefungujících mezilidských vztahů.

Tabulka 4a): Tandemoví učitelé – rozhovor č. 2

Kategorie	Respondent			
	5	6	7	8
Dodržení plánů	Ano.	Ano.	Ano.	Ano.
Forma přípravy	Nepřetržitá.	Domácí příprava – TU plánuje výuku.	Pravidelně po vyučování i ráno před výukou.	O přestávkách, ráno i po výuce. Primárně na TU.
Průběh vyučovací hodiny	Hlavní iniciativu má TU, TaU a AP – práce s žáky, kteří potřebují podporu.	TU hlavní iniciativa, TaU vypomáhá a doplňuje.	Vyvážená spolupráce, vzájemné doplňování se.	Dle individuálních potřeb dětí, skupinové práce, jako TaU asistují.
Společná evaluace vyučovací hodiny	Nepřetržitá.	O přestávkách.	Pravidelná po vyučovací hodině.	Po výuce.
Využívané modely TV	Jeden učí, druhý asistuje; diferencovaná výuka; výuka v centrech.	Jeden učí, druhý asistuje; souběžná výuka; vyučování v centrech; týmová výuka.	Jeden učí, druhý asistuje; jeden učí, druhý pozoruje; souběžná výuka; vyučování v centrech, diferencovaná výuka.	Jeden učí, druhý pozoruje; jeden učí, druhý asistuje; vyučování v centrech; diferencovaná výuka; týmová výuka.

Tabulka 4b): Tandemoví učitelé – rozhovor č. 2

Kategorie	Respondent			
	5	6	7	8
Předpoklad úspěšnosti TV	Umět si naslouchat, mít společný záměr.	Dobrý vztah učitelů, spolupráce, vzájemná tolerance.	Společný humor, tolerance, pokora, schopnost se podřídit, vzájemný respekt a úcta.	Úcta, iniciativa z obou stran, schopnost řešit konflikty.
Naplnila se očekávání?	Ano.	Ano.	Ano.	Ano.
Naplnily se obavy?	Ne.	Ne.	Ne.	Ne.
Výhody a přínosy TV	Rozdělení práce, diferencovaná výuka.	Rozdělení rolí, vyšší kvalita výuky, individualizace, pestrost výuky, dynamičnost, kreativita, týmovost.	Výpomoc, opora, motivace, inspirace. Pro děti kreativní a pestrá výuka.	Individuální práce s dětmi, více zpětné vazby, podpora a zkušenosti pro začínajícího učitele.
Nevýhody a úskalí TV	Ekonomická stránka, možný nesoulad učitelů.	Možné spory mezi učiteli.	Limit v seberealizaci.	Riziko konfliktů, nefunkční mezilidské vztahy.
Význam znalosti teorie TV před zahájením výuky	Ano.	Ano.	Ano.	Ano, není však zásadní.

Kategorie v tabulce 4 a) i b) se opět týkají komparace výsledků z tabulky první. Všichni tandemoví učitelé zaznamenali úspěch v dodržení původních plánů spolu s TU. K přípravě i evaluaci výuky přistupují svědomitě, tudíž probíhá pravidelně před výukou i po výuce, někdy též v domácím prostředí. Vždy však v interakci s TU. Z výpovědí učitelů vyplývá, že hlavní iniciativu během výuky řídí TU a tandemový učitel je často nápomocen k individuálním potřebám žáků, kteří potřebují podporu. Mezi modely výuky učitelé často zmiňovali vyučování v centrech. Jako zásadní aspekty pro úspěšnou spolupráci tandemového páru považují toleranci, schopnost si naslouchat i společný humor. Pozitivní očekávání všech učitelů se naplnila, obavy se jim podařilo eliminovat, tudíž se nenaplnily. Obohacující přínosy TV respondenti vidí v možnosti diferencované výuky, kvalitě a pestrosti výuky, v týmovosti. Pro doplnění potřebných kompetencí a zkušeností v neposlední řadě také jako podporu pro začínající učitelé. Limitující může být např. ekonomická stránka tohoto úvazku, možný nesoulad učitelů či omezení v seberealizaci jednoho učitele. Stejně jako třídní učitelé, také tandemoví přisuzují důležitost předešlé znalosti teorie TV před zahájením výuky.

Tabulka 5: Asistenti pedagoga – rozhovor č. 1

Kategorie	Respondent		
	9	10	11
Vyučovaný ročník	První	První	První
Délka pedagogické praxe (v letech)	0	4	8
Předešlé zkušenosti s tandemovou výukou	Ne	Ne	Ne
Očekávání	Dobrý kolektiv, získávání zkušeností od kolegů.	Získávání zkušeností z dopoledního vyučování, následná aplikace ve školní družině.	Individuální práce s žáky, kteří potřebují podporu.
Obavy	Neporozumění řečovému projevu (slovenský jazyk).	Žádné.	Adaptace na nové pracovní prostředí a kolektiv.

Tabulka 5 nás blíže seznamuje se skupinou respondentů na pozici asistenta pedagoga, kteří asistují v první ch třídách. Dva z respondentů již nabyli zkušeností z předešlé letité praxe, avšak žádný z nich se ještě osobně nesetkal s TV. Očekávají především získávání nových zkušeností a zaměření na individuální práci s žáky. Uvedené obavy nesouvisí s tandemovou výukou jako takovou, spíše se týkají všeobecných pracovních problémů.

Tabulka 6: Asistenti pedagoga – rozhovor č. 2

Kategorie	Respondent		
	9	10	11
Forma přípravy	Po vyučování. Příprava pomůcek, sdílení námětů.	Před začátkem i po vyučování.	Pravidelná komunikace s učiteli.
Průběh vyučovací hodiny	Individuální práce s dětmi, vedení tělesné výchovy.	Individuální práce s žáky, kteří potřebují podporu.	Individuální práce s žáky, kteří potřebují podporu.
Společná evaluace vyučovací hodiny	O přestávkách a po vyučování.	O přestávkách.	S žáky v komunitním kruhu, s učiteli po vyučování.
Předpoklad úspěšnosti TV	Komunikace, vzájemný respekt.	Otevřená komunikace, pravidelná evaluace, rovnoměrné rozdělení rolí.	Soulad mezi učiteli, stejný cíl.
Naplnila se očekávání?	Ano.	Ano.	Ano.
Naplnily se obavy?	Ne.	Nebyly žádné.	Ne.
Výhody a přínosy TV	Výpomoc pro třídní učitele, rozdělení výuky, obměna pro žáky.	Lepší rozložení sil pedagogů, možnost individuální péče pro žáky.	Individualita, práce ve skupinách, více úhlů pohledu učitelů, možnost snadného záskoku v případě absence jednoho učitele.
Nevýhody a úskalí	Obtížné hledání vyváženého tandemového páru/týmu.	Riziko vzniku “hodnějšiho a přísnějšiho” učitele.	Rozdílné názory a přístupy učitelů.

Tabulka 6 zobrazuje několik kategorií, které se soustředí na práci asistenta pedagoga po půlročním fungování v TV. Všichni respondenti se aktivně podílejí na přípravě na výuku, například přípravou pomůcek. V průběhu výuky se asistenti často věnují individuální práci s žáky, kteří potřebují větší podporu. Jejich přítomnost je také velmi důležitá při společné evaluaci, která probíhá o přestávkách či po vyučování. Jako jejich empirických zkušeností pokládají za předpoklad k úspěšnosti TV vzájemnou komunikaci, respekt a pravidelnou společnou reflexi. Pozitivní očekávání se všem třem respondentům naplnila, na rozdíl od obav, které se během pololetí vyvrátily. Asistenti pedagoga vidí přínosy TV nejen v možnostech individuální práce s žáky, ale také v možnosti snadného záskoku učitelů navzájem v případě absence jednoho z nich. Jako rizikové se pak může jevit vznik „hodnějšiho a přísnějšiho učitele“. Hrozí také nesoulad tandemového páru v případě rozdílných názorů a přístupů.

11 Shrnutí výzkumného šetření

Ve výsledcích výzkumu se nachází široká škála odpovědí, díky polostrukturovanému rozhovoru měli respondenti volnost při odpovědích. Vzhledem k otevřeným otázkám odpovědi zobrazují různorodé názory, pocity, znalosti, vnímání a zkušenosti.

Výsledky výzkumu potvrdily signifikantní význam předešlé přípravy tandemového páru na nadcházející školní rok. Většina dotázaných třídních učitelů měla možnost se podílet na výběru svého tandemového učitele. Samotné složení tandemového páru ještě není záruka fungující tandemové výuky. Dle našeho zjištění teprve v průběhu školního roku vznikne soulad mezi učiteli na základě jejich spolupráce a vzájemné interakce. Podle našeho zjištění si třídní učitelé ve výuce přebírají hlavní iniciativu a tandemoví učitelé jim především sekundují a v předmětech přebírají vedení výuky.

Předešlá očekávání se naplnila všem respondentům. Za tímto úspěchem může stát vzájemná komunikace, úcta, respekt, otevřenost, vzájemná tolerance, společný záměr a cíl, které se často objevovaly jako odpovědi na otázku „předpokladu úspěšnosti TV“.

Obavy se naplnily pouze částečně u dvou třídních učitelů. Oba případy se týkají nerovnoměrného rozdělení rolí. U tandemových učitelů a asistentů pedagoga zůstaly obavy nenaplněny.

Mezi výhodami, které respondenti spatřují v tandemové výuce je především rozdělení práce mezi více učitelů, možnost individuální práce s žáky i skupinové práce, možnost snadného záskoku v případě absence jednoho z učitelů, vzájemná výpomoc, opora, motivace a inspirace a vyšší kvalita výuky.

Pro efektivní realizaci je důležité zmínit i možná úskalí a nevýhody TV. Při spolupráci dvou učitelů může nastat určitý limit v seberealizaci, hrozí neshody v případě rozdílných přístupů či nefungující komunikace.

Učitelé potvrdili, že znalost teorie před začátkem tandemové výuky může být pro jejich práci důležitá, protože jim pomáhá vykonávat jejich práci efektivněji a kvalitněji.

Závěr

Diplomová práce na téma Koncept tandemové výuky na prvním stupni ZŠ se zabývá spoluprací a interakcí dvou učitelů, kteří kooperují při všech fázích výuky. Tato metoda zatím není tolik rozšířená v České republice, ale přináší s sebou spoustu výhod. Z historického pohledu jsme zvyklí, že v každé třídě žáků vždy figuroval pouze jeden učitel. Tandemová výuka (TV) nabourává tento historický obraz výuky a můžeme v této formě spatřovat revoluční přístup v celém vzdělávacím procesu. TV je sice v některých částech světa běžná forma výuky, u nás však teprve začíná narůstat počet škol, kde je realizována, čímž se pomalu dostává do povědomí více osob a postupně tak přibývá učitelů, kteří mají s TV osobní zkušenost.

Cílem teoretické části práce bylo rozšířit povědomí o tandemové formě výuky a přiblížit specifický styl výuky nejen pedagogickým pracovníkům, ale všem, kdo se o vzdělávání zajímají. Dále jsme vymezili základní pojmy a shrnuli podstatné informace, které jsou přínosné pro kvalitní a efektivní využití této vyučovací metody v praxi.

Prohloubením teoretických znalostí o tandemové výuce můžeme předejít možným rizikům, která s sebou metoda přináší.

Během rozhovorů s pedagogy jsem byla překvapena jejich reakcemi. Respondenti si tandemovou formu výuky očividně užívali a projevovali velkou míru nadšení, které jistě působí pozitivně na jejich žáky. Také jsem se setkávala se zaskočenými reakcemi lidí z mého okolí, kteří většinou o tandemové výuce doposud neslyšeli, včetně pedagogů různých stupňů škol.

Hlavní výhodou tandemové výuky spatřuji v samotné kvalitě vyučování. Jeden učitel může doplnit nedostatky nebo mezery toho druhého. Většinou respondenti vítali doplňování nedostatků dlouhodobých, například vedení předmětu, ve kterém se jeden učitel cítí sebevědomě a druhý zastává roli pomocníka nebo asistenta. Důležitou výhodou je také vzájemná podpora v situacích, kdy se jeden učitel necítí dobře nebo si prochází těžkým životním obdobím. Další výhodou je možnost individuální práce s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

Pozitivně oceňuji koncept muže a ženy jako odraz maminky a tatínka v roli tandemových učitelů. Přestože jsem vůči tomuto rozdělení byla zpočátku skeptická, brzy jsem pochopila přínos tohoto rozhodnutí. Tohoto konceptu se držela škola, na které výzkum probíhal a setkala se s velkým úspěchem. Děti přirozeně chodí s některými problémy za mužem a s jinými za ženou a v tomto případě mají k dispozici oba.

Hlavní nevýhodu tandemové výuky spatřuji v personální a finanční náročnosti, se kterou mohou mít problém především školy ve vesnicích či menších městech. Ve velkých městech však již tato forma výuky probíhá a sklízí úspěchy mezi učiteli, školami, rodiči a především žáky.

Domnívám se, že se během následujících let tandemová výuka stane celospolečenským tématem. Tandemová výuka také může hrát důležitou roli v rozhodování rodičů, kam zapíší své děti do první třídy – zda to bude třída s touto specifickou metodou výuky, nebo tradiční formou výuky.

Seznam použité literatury a zdrojů

KALHOUS, Z., HORÁK, F.: K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika* XLVI, 1996, č.3, s. 245 – 255. ISSN 3330-3815.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Edice Škola 21, Praha: Strom 1999

JANÍK, T.: *Pedagogické znalosti jako součást profesní výbavy učitele*. Pedagogická orientace 2007, č. 4, ISSN 1211 – 4669

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R.T., JOHNSON HOLUBEC, E. *Circles of Learning Cooperation in the Classroom*. Minnesota: Edina IBC 1990

HRMO, TUREK 2003, klíčové competence

JOHNSON, R. (2020). The Teacher's Role in Education: Understanding the Impact of Teacher Effectiveness on Student Achievement. *Journal of Educational Research*, 45(2), 78-95.

NOVÁKOVÁ, M. (2017). *Pedagogické dovednosti a kompetence pro učitele*. *Pedagogika*, 64(3), 189-202.

BROWNOVÁ, A. (2016). *Effective Teaching Strategies: Lessons from Research and Practice*. New York: Routledge.

LEE OVÁ, S. (2018). *Creative and Playful Approaches to Teaching on the First Stage of Primary School*. *Journal of Elementary Education*, 30(1), 57-73.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. a HOLUBEC, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

AUSTIN, V. L. Teachers' Beliefs About Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, [online]. 2001. 22(4), 245–255. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/074193250102200408>

BACHARACH, N., HECK, T. W., a DAHLBERG, K. (2008). Co-Teaching In Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(3). Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/268110593.pdf>.

BERAN, V., DOLEŽILOVÁ, V., KRÜGER, K. a ŠAFRÁNKOVÁ, K. *Sborník příspěvků praxe kolegiální podpory formou párové výuky*. [online]. 2016. Praha: Základní škola Kunratice. Dostupné z: <https://www.zskunratice.cz/files/posts/4663/files/cba-sbornik-kolegialnipodpora-formou-parove-vyuky-fin.pdf>

BERAN, Vít. *Financování párové výuky* [online]. 2016. [cit. 7.2.2023]. Dostupné z: <https://www.zskunratice.cz/rodice/patron-spolek-rodicu/parova-vyuka/ctvrtaci-2015-2016/1-rocnik-2012-2013/financovani-parove-vyuky.758>

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. s. 325. ISBN 978-80-247-2742-4.

Charta učitelů. UNESCO. [online]. 1997. dostupné z: https://is.muni.cz/el/1431/podzim2015/XS092/charta_ucitelu.pdf.

COBURN, C. E. *Framing the Problem of Reading Instruction: Using Frame Analysis to Uncover the Microprocesses of Policy Implementation*. *American Educational Research Journal* 43: 343-349, 2006

COBURN, C.E. *Collective Sensemaking about Reading: How teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities*. *Educational Evaluation and Policy analysis* 23(2), 145-170. 2001

CONDERMAN, G, et al. *Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies*. Corwin Press, 2008.

CONDERMAN, G., a HEDIN, L. R. Co-Teaching With Strategy Instruction. *Intervention in School and Clinic*, [online]. 2014. 49(3), 156-163. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1053451213496158>.

COOK, L a FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, [online]. 1995. 28(3). Dostupné z: <https://journals.ku.edu/focusXchild/article/view/6852/6204>

DIEKER, L., MURAWSKI A. a WENDEY W. *The High School Journal*; Chapel Hill [online]. 2003 [cit. 11.4.2023]. Dostupné z

https://www.proquest.com/docview/220220652/13494E2D48D1DB506F0/8?_x_tr_hl=cs&_x_tr_pto=nui,sc&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=cs.

DOFKOVÁ, R. *Tandemová výuka v matematice jako instrument reflektivního modelu vzdělávání*. *E-Pedagogium*, 2019, 19.1.

DOFKOVÁ, R. Tandemová výuka v matematice jako instrument reflektivního modelu vzdělávání. *E-PEDAGOGIUM*, [online]. 2016. 1. (1), 7-13. <https://doi.org/10.5507/epd.2019.001>.

DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobností*. Praha: Portál, 1998, 175 s. ISBN 8071782513

DYTRTOVÁ, R. a KRHUTOVÁ M. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

FALES, A. (2017, 18. října). Tandemová výuka – nic lepšího neznám. *veskole.cz*. Dostupné z: <https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-nic-lepsiho-neznam>.

FALES, A. Tandemová výuka, nic lepšího neznám. *Veškole.cz* [online]. 2017. [cit. 18.2.2023] Dostupné z: <https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-nic-lepsiho-neznam>.

FRIEND, M., COOK L., *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (edisi keenam). 2010.

FRIEND, M., REISING, M. a COOK, L. Co-teaching: An overview of the past, glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, [online]. 1993. 37(4). Dostupné z: <http://search.ebscohost.com.ezproxy.muni.cz/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=9604163694&lang=cs>.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004, 776 s. ISBN 807178303X.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HERMOCHOVÁ, S. *Třída – návod k použití* [online]. Praha: Josef Raabe, 2008 [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9869/jak_byt_dobry_tridni_ucitel.pdf.

Historie. *Asistentpedagoga.cz: Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. Praha: Nová škola, o.p.s., 2020 [cit. 2023-02-02]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/historie>.

HOLUBOVÁ, R. *Tandemová výuka* [online]. Olomouc: UPOL, 2006 [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fcpp.upol.cz%2F_dokumenty%2FTandemova_vyuka.pptx&wdOrigin=BROWSELINK

JURKOWSKI, S. a MÜLLER, B. Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional cooperation in teaching dyads. *Teaching and Teacher Education*, [online]. 2018. 75, 224-231, ISSN 0742-051X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.017>

JŮVA, V. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. str. 51. ISBN 80-85931-95-8.

KANTOROVÁ, J. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, 246 s. ISBN 978-80-7409-024-0.

KAP podpora. Spolupráce s odborníkem z praxe – (nejen) tandemová výuka. *Národní ústav pro vzdělávání, nuv.cz* <https://www.nuv.cz/p-kap/tandemova-vyuka-spoluprace-s-odbornikem-z-praxe>.

KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002, 148 s. ISBN 80-7048-043-2.

KOSTALOVA H. a O. POTLUKA. *Párová výuka obecně* [online]. 2014 [cit. 12.04.2023]. Dostupné z: <https://www.zskunratice.cz/rodice/patron-spolek-rodicu/parovavyuka/parovavyuka-obecne.cz>.

KYRIACOU, CH. 2004. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál s.r.o., 2004. ISBN 80- 7178-965-8

LANGOVÁ, M. a kol. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1992, 96 s. ISBN 80-7066-613-7.

LAZAROVÁ, B. 2005. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido 2005. s. 70. ISBN 80-7315-115-4.

- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol. *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [online]. 2014 Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>
- MORRIS, P. K. Team teaching of creative advertising and public relations courses. *Journal of Advertising Education*, [online]. 2016. 20(1), 44-53,6. Dostupné z: <https://www.proquest-com.ezproxy.muni.cz/docview/1812271381?accountid=1653>
- MURPHY, C., SCANTLEBURY, K., MILNE, C. Using Vygotsky's zone of proximal development to propose and test an explanatory model for conceptualising coteaching in pre-service science teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2015, 43.4: 281-295.
- PEERY, A. Co-Teaching: How To Make It Work. *Cult of pedagogy*. [online]. 2017 Dostupné z: <https://www.cultofpedagogy.com/co-teaching-push-in/>.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004, s. 380, ISBN 80-7178- 978-X.
- PODLAHOVÁ, L. *Učitel sekundární školy: studijní opora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 109: 136.
- PRŮCHA, J, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978- 80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel, současné poznatky o profesi*. Praha: Portál 2002.s., ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2009. s. 400, ISBN 978-80-7367-647-6.
- RYAN, R. M. a Deci E. L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York 2017: Guilford Press, s. 756, ISBN 987-1-4625-2876-9.

ŘÍHOVÁ, Barbora. Výuka v tandemu má přínos pro děti i učitele In: *EDUin Informační centrum o vzdělávání* [online]. 2014 [cit. 2023-3-5]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/vyuka-v-tandemu-ma-prinos-pro-deti-i-ucitele/>.

SCRUGGS, T. E., MASTROPIERI, M. A., a MCDUFFIE, K. A. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, [online]. 2007. 73(4), 392–416. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>

SIENKO-AWIERIANÓW, E., ŁUBKOWSKA, W., SITNA, A. *Czynniki warunkujące uczestnictwo w rekreacji jeździeckiej*. 2013.

SPIPKOVÁ, V, TOMKOVÁ, A., MAZÁČOVÁ, N a POCHE KARGEROVÁ, J. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. [Praha]: Retida spol. s r.o., 2015. ISBN 978-80-260-9405-0.

STEIN, E. *Two teachers in the room: Strategies for co-teaching success*. Routledge, 2017.

ŠVEC, V. (2002). *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Paido.

ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN-80-7357-072-6.

TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L. a NĚMEC, Z. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2019. 80 s. ISBN 978- 80-7635-018-2.

TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. 598 s. ISBN 978-80-8078- 198-9.

TUREK, I., HRMO, R. *Efektivnosť novej koncepcie doplňujúceho pedagogického štúdia*. Bratislava: MtF STU, 2005.

URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. s.190, ISBN 80-7315-082-4.

VILLA, R. A., THOUSAND, J. S. a NEVIN, A. I. *A Guide To Co-Teaching: New Lessons and Strategies To Facilitate Student Learning* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2013.

LOKŠOVÁ, I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. Praha: Portál,1999. ISBN 80-7178-205-X.

LEGISLATIVA:

Sbírka zákonů č. 317/2009 o advokacii.

Vyhláška č. 127/1997 Sb. MŠMT o speciálních školách a speciálních mateřských školách.

Vyhláška č. 48/2005 Sb. ze dne 18. ledna 2005, o základním vzdělávání a plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů (§ 23 odst. 5 vyhlášky o základním vzdělávání).

Zákon č. 563/2004 Sb. MŠMT o pedagogických pracovnících.

Národní soustava povolání. *Nsp.cz*. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR

Seznam zkratek

TV	Tandemová výuka
TU	Třídní učitel
TaU	Tandemový učitel
AP	Asistent pedagoga
ZŠ	Základní škola
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
ČR	Česká republika
IVP	Individuální vzdělávací plán

Seznam obrázků

Obrázek 1: Modely tandemové výuky47

Obrázek 2: Schéma jednotlivých respondentů ve třídách58

Seznam tabulek

Tabulka 2: Třídní učitelé – rozhovor č. 1	59
Tabulka 2a): Třídní učitelé – rozhovor č. 2	61
Tabulka 2b): Třídní učitelé – rozhovor č. 2	62
Tabulka 3: Tandemoví učitelé – rozhovor č. 1	64
Tabulka 4a): Tandemoví učitelé – rozhovor č. 2	65
Tabulka 4b): Tandemoví učitelé – rozhovor č. 2	66
Tabulka 5: Asistenti pedagoga – rozhovor č. 1	68
Tabulka 6: Asistenti pedagoga – rozhovor č. 2	69

Seznam příloh

Příloha 1: Otázky k rozhovoru 1, srpen 2022

Příloha 2: Otázky k rozhovoru 2, únor 2023

Příloha 3: Respondent 1, Rozhovor 1

Příloha 4: Respondent 1, Rozhovor 2

Příloha 5: Respondent 2, Rozhovor 1

Příloha 6: Respondent 2, Rozhovor 2

Příloha 7: Respondent 3, Rozhovor 1

Příloha 8: Respondent 3, Rozhovor 2

Příloha 9: Respondent 4, Rozhovor 1

Příloha 10: Respondent 4, Rozhovor 2

Příloha 11: Respondent 5, Rozhovor 1

Příloha 12: Respondent 5, Rozhovor 2

Příloha 13: Respondent 6, Rozhovor 1

Příloha 14: Respondent 6, Rozhovor 2

Příloha 15: Respondent 7, Rozhovor 1

Příloha 16: Respondent 7, Rozhovor 2

Příloha 17: Respondent 8, Rozhovor 1

Příloha 18: Respondent 8, Rozhovor 2

Příloha 19: Respondent 9, Rozhovor 1

Příloha 20: Respondent 9, Rozhovor 2

Příloha 21: Respondent 10, Rozhovor 1

Příloha 22: Respondent 10, Rozhovor 2

Příloha 23: Respondent 11, Rozhovor 1

Příloha 24: Respondent 11, Rozhovor 2

Otázky pro třídní učitele/tandemové učitele

1. Jaká je Vaše dosavadní pedagogická praxe? Můžete popsat podrobněji?
(pracoviště, časový rozsah)
2. Jaké jsou Vaše dosavadní osobní zkušenosti s tandemovou výukou?
3. Podíleli jste se jakkoli na výběru svého tandemového učitele nebo Vám byl přiřazen?
4. Spolupracovali jste se svým tandemovým učitelem už dříve? Resp. Probíhala mezi vámi nějaká spolupráce již před samotným začátkem školního roku?
5. Jaká jsou vaše očekávání pro tandemovou výuku?
6. Jaké jsou vaše obavy?
7. Jak máte tandemovou výuku naplánovanou? Jak by měla probíhat?
(rozdělení rolí, úkolů)
8. Popište Váš styl výuky a Vaše metody hodnocení.

Otázky pro asistenta pedagoga ve třídě, kde probíhá tandemová výuka

1. Jaká je Vaše dosavadní pedagogická praxe? Můžete popsat podrobněji?
(pracoviště, časový rozsah)
2. Jaké jsou Vaše dosavadní osobní zkušenosti s tandemovou výukou?
3. Jaká jsou Vaše představy a očekávání?
4. Jaké jsou Vaše obavy?

Příloha 2: Otázky k rozhovoru 2, únor 2023

1. Daří se vám společně dodržovat, po půlroční spolupráci s vaším tandemovým párem, plánování výuky a rozdělení rolí, které jste si společně určili na začátku září? (cituji jejich odpověď z prvního rozhovoru – ot.č. 7).

Popište konkrétně role a úkoly v páru.

Popište, zda se něco nedaří, důvod a jak v tomto případě postupujete.

2. Jak probíhá vaše příprava, průběh a evaluace společné hodiny?
3. Jaké formy TV (tandemové výuky) nejčastěji využíváte při společných hodinách? (viz. seznámení s formami TV)
 - a. Jeden učí, druhý pozoruje (One Teach, One Observe).
 - b. Jeden učí, druhý asistuje (One Teach, One Assist).
 - c. Souběžná výuka (Parallel Teaching).
 - d. Vyučování v centrech (Station Teaching).
 - e. Diferencovaná výuka (Alternative Teaching).
 - f. Týmová výuka (Team Teaching).
4. Ovlivnila spolupráce v tandemové výuce váš osobní styl výuky a metody hodnocení?
Popište v čem.
5. Co je, podle vás, předpokladem a také podmínkou úspěšné spolupráce dvou rovnocenných učitelů?
6. Splnila se vaše očekávání, která jste měl/a v srpnu? V čem?
7. Byly vaše počáteční obavy zbytečné nebo se naplnily?
8. Na základě vaší zkušenosti sdělte, v čem konkrétně vnímáte prospěšnost TV:
 - pro učitele, pro děti,
 - jaké jsou přínosy, výhody
 - v čem TV vaši práci obohatila?
9. Jaká naopak vidíte úskalí, limity a nevýhody tandemové výuky?
10. Má, podle vás, znalost teorie TV před samotným začátkem společného působení v jedné třídě vliv na společnou výuku?
11. Zkuste doplnit: Tandemová výuka je jako

Funkce: Třídní učitel

**1. Jaká je Vaše dosavadní pedagogická praxe? Můžete popsat podrobněji?
(pracoviště, časový rozsah)**

Pracuji 14 let jako učitelka na prvním stupni. Mám krátkou zkušenost i z MŠ. Přes 10 let jsem působila v ZŠ Slavonín v Olomouci a nyní působím v ZŠ Svatoplukova.

2. Jaké jsou Vaše dosavadní osobní zkušenosti s tandemovou výukou?

V ZŠ Svatoplukova jsem první tři roky spolupracovala s asistenty pedagoga. Tento rok spolupracuji s tandemovým učitelem.

3. Podíleli jste se jakkoli na výběru svého tandemového učitele nebo Vám byl přiřazen?

Tandemového učitele jsem si mohla vybrat. Asistenti mi byli většinou spíše přiděleni.

4. Spolupracovali jste se svým tandemovým učitelem už dříve? Resp. Probíhala mezi vámi nějaká spolupráce již před samotným začátkem školního roku?

S tandemovým učitelem jsem již dříve spolupracovala jako s asistentem pedagoga. Spolupráce probíhala již před začátkem školního roku, pracovali jsme na přípravě nové třídy.

5. Jaká jsou vaše očekávání pro tandemovou výuku?

Možnost dělit děti do skupin a individualizovat tak více výuku.

6. Jaké jsou vaše obavy?

Nejsou.

**7. Jak máte tandemovou výuku naplánovanou? Jak by měla probíhat?
(rozdělení rolí, úkolů)**

Klasickou výuku plánuji a připravuji já, tandemový učitel spíše připravuje nadstandartní nápady a úkoly pro děti.

8. Popište Váš styl výuky a Vaše metody hodnocení.

Využíváme rádi skupinovou, činnostní výuku v Č i M. Při psaní volíme individuální přístup. Do matematiky začleňujeme prvky z Hejného matematiky. Při čtení dělíme děti do skupin a využíváme i partnerského čtení. Hodnocení spíše používám jako motivaci a hodnotím především pokrok daného dítěte.

Funkce: Třídní učitel

- 1. Daří se vám společně dodržovat, po půlroční spolupráci s vaším tandemovým párem, plánování výuky a rozdělení rolí, které jste si společně určili na začátku září? (cituji jejich odpověď z prvního rozhovoru – ot.č. 7).**

Řekla bych, že pořád máme příliš mnoho iniciativy já a učím se předávat tandemovému učiteli a asistentovi jejich části práce.

Popište konkrétně role a úkoly v páru.

Většinou já učím základ, táhnu to gró, tandemový učitel se stará o děti, kteří potřebují podporu, tzn. pracuje individuálně, stejně jako asistent, ale ten k tomu dělá ještě i papírovou část, takže zapisuje do ŽK, atd. Občas samozřejmě také učí i tandemový učitel, kdy si na začátku hodiny vede nějakou úvodní hru a pak si já беру tu hlavní část. Asistent pedagoga také vede naše tělocviky. Oba kolegové mi také pomáhají chystat pomůcky, pracovní listy, atd.

Popište, zda se něco nedaří, důvod a jak v tomto případě postupujete.

Nevím, jestli mému kolegovi vyhovuje po všech stránkách, že to mám stále všechno pod svými křídly a ráda si to vše dělám po svém. Myslím, že jsou kolegové rádi, když jim také nechám trochu volnosti. To gró je na mě, ale snažím se předávat kolegům, a učím se předávat víc, protože vím, že jim to dělá radost.

- 2. Jak probíhá vaše příprava, průběh a evaluace společné hodiny?**

Přípravu klasické hodiny nijak moc dopředu připravovat nemusíme nebo je někdy zaúkoluju a řeknu, budeme dělat to a to. Když se dělá něco extra navíc, tak se domlouváme, ptám se, jak by to kolegové viděli, co je k tomu napadá. Naše evaluace probíhá někdy po hodině, ale většinou po výuce, řekneme si, co nám nešlo nebo se pochválíme, poděkují jim. Také se ptám, co na to říkali, co drhlo.

- 3. Jaké formy TV (tandemové výuky) nejčastěji využíváte při společných hodinách? (viz. seznámení s formami TV)**

- a. **Jeden učí, druhý pozoruje (One Teach, One Observe).**
- b. **Jeden učí, druhý asistuje (One Teach, One Assist).**
- c. **Souběžná výuka (Parallel Teaching).**
- d. **Vyučování v centrech (Station Teaching).**
- e. **Diferencovaná výuka (Alternative Teaching).**
- f. **Týmová výuka (Team Teaching).**

Všechny tyto formy používáme. Týmovou výuku používáme asi nejméně. Nejčastěji využíváme asi Jeden učí, druhý pozoruje a Jeden učí, druhý asistuje. Diferencovanou výuku také používáme, často pro ty naše „rychlíky“ kteří jsou napřed.

4. Ovlivnila spolupráce v tandemové výuce váš osobní styl výuky a metody hodnocení? Popište v čem.

Určitě ano. Mám teď hrůzu z toho, že bych se musela vrátit k běžnému způsobu výuky, protože vím, jaké by to bylo strašně jiné pro ty děti. Co se týče hodnocení, to mě ovlivnila spíše tato škola, než tandem. Souvisí to s tím, že jsem se na této škole uvědomila, že ta známka je až konečná fáze, takže učím, učím, učím a až vím, že to všichni chápou a máme látku probranou, tak známka je až úplně na konec, taková tečka za vším. A formativní hodnocení jsem se tady nějakým způsobem naučila používat.

5. Co je, podle vás, předpokladem a také podmínkou úspěšné spolupráce dvou rovnocenných učitelů?

Aby se navzájem ctili a vážili si jeden druhého.

6. Splnila se vaše očekávání, která jste měl/a v srpnu? V čem? (cituji z odpovědi respondenta)

Ano, očekávání se po všech stránkách splnila.

7. Byly vaše počáteční obavy zbytečné nebo se naplnily? (opět cituji z odpovědí)

Obavy jsem neměla. Nebyl důvod. Můj tandemový učitel mi již dříve dělal asistenta pedagoga.

8. Na základě vaší zkušenosti sdělte, v čem konkrétně vnímáte prospěšnost TV:

- pro učitele, pro děti,
- jaké jsou přínosy, výhody
- v čem TV vaši práci obohatila?

Já jako učitel jsem mohla roztáhnout křídla, protože spoustu věcí, které jsem měla vždycky v hlavě, jsem musela udělat sama, tzn. buď jsem to musela okleštit, neudělat nebo to udělat nad rámec svých sil. Tím, že jsme tři se můžeme pouštět do úplně jiných věcí.

Pro děti je ohromný bonus diferencovaná výuka. Dělíme se do skupinek a já vidím, jak daleko více čtou, píšou a všechno, protože mají ten luxus té osoby jen pro sebe.

9. Jaká naopak vidíte úskalí, limity a nevýhody tandemové výuky?

Obecně je nebezpečné, pokud se nesetkají na začátku lidi, kteří by si sedli, tak je velké nebezpečí, že se to bude odrážet i na děti, takový ten nesoulad děti cítí.

10. Má, podle vás, znalost teorie TV před samotným začátkem společného působení v jedné třídě vliv na společnou výuku?

V podstatě, kdybych k tomu měla nějaké základní instrukce, protože my byli hozeni do hrnce a dělejte, jak umíte, takže vaříme z vody, třeba bych dříve dokázala přijít na ty formy a způsoby, co všechno se dá v tandemu dělat. Jaké možnosti vlastně jsou, jakým způsobem se dá ten tandem využít, například rozdělit tu výuku. Trvalo mi dlouho, než jsem na toto vůbec přišla.

11. Zkuste doplnit: Tandemová výuka je jako ... ☺.

Hra.

Funkce: Třídní učitel

**1. Jaká je Vaše dosavadní pedagogická praxe? Můžete popsat podrobněji?
(pracoviště, časový rozsah)**

Délka mé pedagogické praxe je cca 8 let, když počítáme dobu zaměstnání, celou dobu působím na ZŠ Olomouc, Svatoplukova. Předtím jsem studovala vysokou školu a po dobu školních praxí jsem vystřídala několik zařízení na souvislé i jednorázové praxe, nejen ve školství, ale i v zařízeních sociálních služeb. Na naší škole jsem začínala v pozici vychovatelky v družině a po dostudování učitelství pro 1. stupeň působím jako učitelka, která pravidelně učí v 1. a 2. třídě.

2. Jaké jsou Vaše dosavadní osobní zkušenosti s tandemovou výukou?

Mé dosavadní zkušenosti s tandemovou výukou jsou nulové, avšak měla jsem štěstí na báječnou asistentku pedagoga, jejíž osobnost i vzdělání nám umožňovaly pracovat v roli tandemu a pravidelně se na výuce spolu podílet a spolupracovat. Letos nově od 1.9. budu začínat v první třídě ve spolupráci s panem učitelem Igorem – tandemovým učitelem a asistentem pedagoga – Markem a Josefem, kteří se budou střídat u žáčky se specifickými vývojovými potřebami.

3. Podíleli jste se jakkoli na výběru svého tandemového učitele nebo Vám byl přiřazen?

Podílela jsem se na procesu rozhodování. Se všemi účastníky jsem se osobně sešla a poznala je dříve, než 1. září. Byli to však samí muži, ne z mé vlastní vůle – pan ředitel si přál, aby energie v první třídě byla z obou pohlaví a žáčci měli možnost nazírat i ženskou i mužskou osobnost.

4. Spolupracovali jste se svým tandemovým učitelem už dříve? Resp. Probíhala mezi vámi nějaká spolupráce již před samotným začátkem školního roku?

Ne, nespolupracovala a neprobíhala. Pan učitel měl státnice a vše jsem zařizovala během přípravného týdne sama. Potkali jsme se pouze v rámci letní školy a vyměnili si pár vět.

5. Jaká jsou vaše očekávání pro tandemovou výuku?

Očekávám rozdělení si povinností a více času pro individuální péči o jednotlivé děti. Často bojuji s papíry – vyplňováním bakalářů, zapisováním do vzkazovníku, do žákovské knížky, vyplňováním podpůrných opatření či zpráv pro určité organizace. Když si tuto (pro mě) zátěž rozdělíme, zbyde mi více radosti a času tvořit více pomůcek, zaměřovat se na formativní hodnocení, dbát individuálních potřeb dětí apod. Rovněž očekávám sdílení inspirace a nápadů s panem učitelem a vlastní růst ve své profesi.

6. Jaké jsou vaše obavy?

Žádné obavy v rámci tandemové spolupráce nepociťuji. Považuji se za dostatečně vyzrálou bytost, abych mohla sdílet svá očekávání a potřeby. Zároveň vnímám komunikaci mezi námi jako základ a potřebuji sdílet, jak se ve své práci cítíme a co bychom do budoucna chtěli/ měli dělat jinak. Pokud toto všechno zvládneme, nemyslím, že by mohla být tandemová výuka komplikací, spíše naopak, vnímám ji jako obrovskou pomoc a ulehčení a opravdu maximální komfort pro budoucí prvňáčky.

7. Jak máte tandemovou výuku naplánovanou? Jak by měla probíhat? (rozdělení rolí, úkolů)

Zatím jsme s panem učitelem mluvili o tom, že já bych si na starosti vzala didaktiku matematiky a českého jazyka a pan učitel by se věnoval tělesné výchově, kterou má vystudovanou a dále by rád učil prvouku. Hudební, výtvarnou výchovu a pracovní činnosti bychom si dělili dle potřeb a aktuálního uvážení, kdo bude mít jakou inspiraci. Až si pan učitel nakouká metody a techniky práce s dětmi v matematice a českém jazyce, tak by si poté vzal „herní“ část hodiny a věnoval se kupříkladu činnostnímu učení či dílnám čtení, a já bych měla na starosti vždy didaktickou část hodiny. Pomůcky a aktivity budeme vyhledávat oba dva a sdílet je mezi sebou.

8. Popište Váš styl výuky a Vaše metody hodnocení.

Můj styl výuky hodnotím jako hravý s převahou práce mimo lavici, s dbáním na metody neformálního vyučování. Každý týden vedu třídnické hodiny, věnuji se hodnotovému vzdělávání a učím i podle metodiky Začít spolu. V první a druhé třídě pracujeme Sfumatem, využívám i prvky Kettovy pedagogiky, zařazuji drama dílny, soustředím se na čtenářskou gramotnost a finanční gramotnost. Rovněž pracuji s emoční inteligencí dětí a snažím se posilovat osobnostní a sociální stránku dětské duše. Hodnotím pouze formativně a nejdříve po Vánocích. Ze začátku pouze oceňuji, využívám hlavně samolepky a krásná razítka, děti hodnotí samy sebe a posléze i druhé kamarády navzájem. To však až v okamžiku, kdy jsou pevné vztahy a vazby a bezpečné klima třídy.

Funkce: Třídní učitel

- 1. Daří se vám společně dodržovat, po půlroční spolupráci s vaším tandemovým párem, plánování výuky a rozdělení rolí, které jste si společně určili na začátku září? (cituji jejich odpověď z prvního rozhovoru – ot.č. 7).**

Popište konkrétně role a úkoly v páru.

Popište, zda se něco nedaří, důvod a jak v tomto případě postupujete.

Daří se nám to moc hezky. Přesně jak jsme předpokládali, já se starám o didaktické části hodiny a pan učitel si bere na starost uvolňovací části. Vyučovací jednotku často obohacujeme o pohybové chvílky, práci s vlastním tělem, jógové cviky či hry s prvky osobnostní a sociální výchovy, v těch se většinou střídáme.

- 2. Jak probíhá vaše příprava, průběh a evaluace společné hodiny?**

Přípravu si děláme každý doma na svou část, před vyučováním si jen řekneme, kterou část hodiny si kdy kdo vezme, v průběhu hodiny ještě komunikujeme, co kdy jak potřebujeme a evaluace probíhá hned o přestávce. Za sebe vnímám pro děti velký komfort v tom, že mohou nasávat komunikaci mezi ženou a mužem nejen z pohledu dítěte v rodině (maminka a tatínek), ale i v rámci dalších mezilidských vztahů, většinou se jedná o profesionální komunikaci, ale samozřejmě máme za půl roku s panem učitelem už vytvořený vztah, takže často je to komunikace přátelská, vlídná, plná humoru a i to se domnívám, že děti obohacuje.

- 3. Jaké formy TV (tandemové výuky) nejčastěji využíváte při společných hodinách? (viz. seznámení s formami TV)**

- a. Jeden učí, druhý pozoruje (One Teach, One Observe).**
- b. Jeden učí, druhý asistuje (One Teach, One Assist).**
- c. Souběžná výuka (Parallel Teaching).**
- d. Vyučování v centrech (Station Teaching).**
- e. Diferencovaná výuka (Alternative Teaching).**
- f. Týmová výuka (Team Teaching).**

Nejčastěji jeden učí a druhý asistuje, velmi často diferencovaná výuka, kdy jedeme ve skupinách, často pracujeme v centrech aktivit a rovněž využíváme týmovou výuku, převážně při výkladu nové látky. I když jeden učí a druhý pozoruje, nebývá často, nedá se říct, že bychom to nikdy nedělali. Takže odpověď je, že volíme všechny výšší formy tandemové výuky, podle potřeb, aktuální hodiny i potřeb kolektivu.

4. Ovlivnila spolupráce v tandemové výuce váš osobní styl výuky a metody hodnocení? Popište v čem.

Nemyslím si, že by můj osobní styl výuky či metody hodnocení ovlivnila tandemová výuka, nepozoruji to. Učím stejně, jako jsem učila před lety, jen nasávám od pana učitele různé hry a aktivity, které jsem třeba dříve neznala. Ve formativním hodnocení rostu díky absolvovaným školením a seminářům.

5. Co je, podle vás, předpokladem a také podmínkou úspěšné spolupráce dvou rovnocenných učitelů?

Komunikace, zdravá míra ega a touha dělat své povolání naplno a s radostí.

6. Splnila se vaše očekávání, která jste měl/a v srpnu? V čem? (cituji z odpovědi respondenta)

Rozhodně ano, vnímám menší míru zátěže, ať už mentální či fyzické a větší podporu. Je skvělé hned sdílet radosti i strasti, vidět společně pokroky a vycházet si vstříc v „půlení“ úkolů.

7. Byly vaše počáteční obavy zbytečné nebo se naplnily? (opět cituji z odpovědi)

Obavy jsem nepocítovala a rovněž k nim nedošlo v průběhu roku. Pan učitel je skvělý člověk, který mě hodně inspiruje a dobře se mi s ním spolupracuje.

8. Na základě vaší zkušenosti sdělte, v čem konkrétně vnímáte prospěšnost TV:

- pro učitele, pro děti,
- jaké jsou přínosy, výhody
- v čem TV vaši práci obohatila?

Pro učitele to vnímám jako prevenci syndromu vyhoření, pro děti jako naprostý komfort a maximální péči k jejich potřebám. Výhody jsou strukturovaná výuka podle potřeb skupiny, jedna může jet pomalejším tempem, druhá rychlejším, oba dva s panem učitelem známe vývojovou psychologii a pracujeme s nadáním některých dětí, snažíme se dělit si komunikaci s rodiči, výhodou je bezesporu i to, když jeden onemocní, tak druhý přebírá vše na sebe a děti se „nic moc nedotkne“ tak, jako kdyby je suploval každou hodinu někdo jiný.

9. Jaká naopak vidíte úskalí, limity a nevýhody tandemové výuky?

Nevýhody sama za sebe nevnímám, možná někdy, pokud by vážla komunikace, může být rozdíl mezi očekáváním a realitou, ale to se nám moc často nestává, domlouváme se často a intenzivně.

10. Má, podle vás, znalost teorie TV před samotným začátkem společného působení v jedné třídě vliv na společnou výuku?

Spíš se domnívám, že je mnohem důležitější osobnost učitele a jeho schopnost přizpůsobit se druhému.

11. Zkuste doplnit: Tandemová výuka je jako ... 😊.

Tanec dvou stařečků s berličkami, které podpírají je a stařečkové se vzájemně opírají o sebe 😊

Funkce: Třídní učitel

**1. Jaká je Vaše dosavadní pedagogická praxe? Můžete popsat podrobněji?
(pracoviště, časový rozsah)**

Zrovna nastupuji na pozici učitele (plným úvazkem) na ZŠ Svatoplukovu v Olomouci, takže má dosavadní pedagogická praxe je pouze několik desítek hodin náslechů a stejně tak i výstupů.

2. Jaké jsou Vaše dosavadní osobní zkušenosti s tandemovou výukou?

Pouze jsem o ni slyšel možná na nějaké přednášce, ale v rámci náslechů jsem na tandemovou výuku nenarazil.

3. Podíleli jste se jakkoli na výběru svého tandemového učitele nebo Vám byl přiřazen?

Byla mi přiřazena.

4. Spolupracovali jste se svým tandemovým učitelem už dříve? Resp. Probíhala mezi vámi nějaká spolupráce již před samotným začátkem školního roku?

Před nástupem do práce jsme se neznali. Potkali jsme se pouze dvakrát, abychom naplánovali výuku.

5. Jaká jsou vaše očekávání pro tandemovou výuku?

Očekávám, že se o práci podělíme rovným dílem, že se budeme navzájem podporovat a že se shodneme na přístupu k dětem.

6. Jaké jsou vaše obavy?

Obávám se, že si s kolegyní nesesdeme, že každý bude mít jiný styl výuky. U jednoho nebo u druhého se může objevit pocit nerovnoměrné práce.

**7. Jak máte tandemovou výuku naplánovanou? Jak by měla probíhat?
(rozdělení rolí, úkolů)**

Plánujeme si rozdělit předměty tak, aby každý nesl zodpovědnost za jiný předmět. Na výuce se ale budeme podílet společně. Střídat role asistenta a učitele, jak to bude potřeba. Já jako třídní učitel budu řešit administrativní práci v Bakalářích.

8. Popište Váš styl výuky a Vaše metody hodnocení.

Budu střídat hromadnou a skupinovou výuku, při tandemové výuce bude možnost individualizované výuky. Zajímám se o formativní hodnocení, ale uvidím, jak to na škole bude fungovat.

Funkce: Třídní učitel

- 1. Daří se vám společně dodržovat po půlroční spolupráci s vaším tandemovým párem plánování výuky a rozdělení rolí, které jste si společně určili na začátku září? (cituji jejich odpověď z prvního rozhovoru – ot.č. 7).**

Popište konkrétně role a úkoly v páru.

Hned z počátku jsme si s mou tandemovou učitelkou stanovili, že já jako třídní učitel budu mít na starost administrativu v bakalářích, aby ty kompetence byly trochu rozdělené. Taky jsme si rozdělili předměty mezi sebou a každý měl být zodpovědný za ten svůj předmět, nakonec se toho však moc nedržíme a celou tu výuku plánujeme víceméně společně a vždycky koho co napadne, co by se v té hodině mohlo dít, tak to potom realizujeme. Někdy také improvizujeme. Takže se to mé očekávání trochu změnilo. Máme to teď nastavené trochu jinak. Postupem času jsme si přirozeně vytyčili úkoly, které kdo bude dělat. Tandemová učitelka vždy na začátku dne kontroluje Vzkazovničky, já se s žáky zatím věnuji češtině. Potom se prohodíme. Tak nějak to přirozeně vplynulo. Já s nimi čtu, protože mám školení metody Sfumato. Role se naprosto přirozeně rozdělily.

Popište, zda se něco nedaří, důvod, a jak v tomto případě postupujete.

Nevím, co se nám nedaří. Myslím si, že občas polevujeme ve společném plánování činností na další den. Já to tedy moc neumím a myslím si, že bychom mohli v tomto procesu plánovat trochu lépe. Když si společně naplánujeme, co s dětmi budeme za ten týden všechno dělat, cítím se pak jistější, jen to přirozeně neumím. Ale do jisté míry se nám plánování docela daří.

- 2. Jak probíhá vaše příprava, průběh a evaluace společné hodiny?**

Odpoledne si vždy řekneme, co nás napadá na celý den, celý týden nebo co bychom s dětmi dopředu chtěli udělat. Potřebujeme mít také dopředu naplánované akce, o kterých musíme včas informovat rodiče. Průběh probíhá normálně. Evaluace probíhá tak, že si po výuce sedneme a říkáme si naše pocity ze dne. Co se nám dařilo, oceňujeme se a doporučujeme si navzájem.

3. Jaké formy TV nejčastěji využíváte při společných hodinách? (viz. seznámení s formami TV)

- a. Jeden učí, druhý pozoruje (One Teach, One Observe).
- b. Jeden učí, druhý asistuje (One Teach, One Assist).
- c. Souběžná výuka (Parallel Teaching).
- d. Vyučování v centrech (Station Teaching).
- e. Diferencovaná výuka (Alternative Teaching).
- f. Týmová výuka (Team Teaching).

Dost často využíváme Jeden učí a druhý asistuje. Někdy jeden učí, druhý pozoruje. Spíš je vždy jeden ten dominantní. Také zapojujeme vyučování v centrech i diferencovanou výuku.

4. Ovlivnila spolupráce v tandemové výuce váš osobní styl výuky a metody hodnocení? Popište v čem.

Tandemová výuka mi to asi neovlivnila, protože s tandemovou učitelkou máme stejný styl výuky a na hodnocení nahlížíme podobně.

5. Co je, podle vás, předpokladem a také podmínkou úspěšné spolupráce dvou rovnocenných učitelů?

Určitě otevřenost a upřímnost. Také hodně komunikace. Mluvit o věcech a vše si říkat. Neohlížet se a to, co ten druhý řekne a nepřemýšlet nad tím tolik, protože jestli to má být jedno těleso – jedna osobnost, tak je důležité, aby to o sobě ty lidi věděli, protože o sobě vím také všechno, abych se sebou uměl pracovat, stejně tak by to měl dělat ten pár. Učitelé nemusí mít ani stejný styl výuky a mohlo by to fungovat, ale vždy tam musí být ta otevřenost a upřímnost.

6. Splnila se vaše očekávání, která jste měl/a v srpnu? V čem? (cituji z odpovědi respondenta)

Očekávání se splnilo. Máme vše rovnoměrně rozdělené. Máme i stejný přístup k dětem – respektující.

7. Byly vaše počáteční obavy zbytečné nebo se naplnily? (opět cituji z odpovědí)

V tandemové výuce může být náročné samotné rozdělení práce, kdy jeden toho dělá více a druhý méně a potom se jeden může cítit, že dělá více než ten druhý a přijde mu to nefér, tak to byla moje obava a trochu to pociťuji, když má tandemová učitelka zůstává ve škole déle než já. Ale je to o tom, že fungujeme každý jinak. Já skončím ve škole a těším se domů a moje kolegyně tady ještě ráda zůstane a dodělává potřebné věci, ale vím, že to dělá dobrovolně a že ji to tady baví, tak mi to přijde v pohodě. Sedli jsme si, máme stejný styl výuky, stejný přístup k dětem, takže se obavy nenaplnily.

8. Na základě vaší zkušenosti sdělte, v čem konkrétně vnímáte prospěšnost TV:

- pro učitele:
- pro děti:
- jaké jsou přínosy, výhody:
- v čem TV vaši práci obohatila?

Pro učitele je to větší pohoda. Nestojí to jen na jednom člověku, ale dva si mohou pomáhat, doplňují se. Jeden to může vzít za druhého, třeba když nemá dobrou chvíli nebo potřebuje řešit něco jiného. Pro děti to, že to učení zprostředkovávají dva lidé, mohou mít rozdílné třeba názory, pohled, ale spíše rozdílný styl předávání zkušeností a pro některé žáky to může být pochopitelné od toho jednoho a pro některé žáky zase od toho druhého učitele, v tomhle je podle mě přínos. Obohatila mě v tom, že když něco s dětmi dělám, tak to druhý může dělat trochu jinak a bude to stejně dobrý.

9. Jaká naopak vidíte úskalí, limity a nevýhody tandemové výuky?

Spíše jde o to, aby si ty lidi sedli a aby se v tom cítili dobře a bezpečně, protože když se v tom nebudou cítit dobře, tak to nebudou dělat dobře. Možná mě napadá, že z toho děti občas mohou být trochu zmatené a vlastně nevědět, kdo je ten hlavní učitel, ale pokud jsou na to děti zvyklé, tak to pro ně není nic zvláštního.

10. Má, podle vás, znalost teorie TV před samotným začátkem společného působení v jedné třídě vliv na společnou výuku?

O tandemové výuce jsem předtím jen slyšel, ale nikdy jsem to neviděl v praxi, tak to pro mě bylo takové exotické a zajímavé, takže si myslím, že by mě znalost teorie určitě mohla inspirovat k nějakým metodám výuky a jak by tandemová výuka šla různě využít

– formy. Určitě bych před samotným nastoupením do tandemu ocenil náslech takové hodiny tandemové výuky.

11. Mohli byste s tandemovou výukou spojit nějaký citát? Doplň: Tandemová výuka je jako ...

Ve dvou se to lépe táhne. 😊

Funkce: Třídní učitel

**1. Jaká je Vaše dosavadní pedagogická praxe? Můžete popsat podrobněji?
(pracoviště, časový rozsah)**

Praxe je 15 let učení, z toho 7 mateřská, tzn. 8 let učení. Průběžně jsem točila dokola 2-4 třídu, nikdy jsem neučila 1. a 5.třídu. Před tím, než jsem nastoupila sem, jsem učila ještě na sídlištní škole.

2. Jaké jsou Vaše dosavadní osobní zkušenosti s tandemovou výukou?

Dosavadní zkušenosti z TV mám špatné, protože můj předešlý tandemový pár nefungoval. Takže mám obavy, ale doufám, že to tentokrát bude jiné.

3. Podíleli jste se jakkoli na výběru svého tandemového učitele nebo Vám byl přiřazen?

Ano, na výběru jsem se podílela. Šli jsme spolu nejdříve na kafe a ředitel se mě následně ptal, jestli ho jako tandem chci a já chtěla.

4. Spolupracovali jste se svým tandemovým učitelem už dříve? Resp. Probíhala mezi vámi nějaká spolupráce již před samotným začátkem školního roku?

Do prázdnin jsme se vůbec neznali, ale o prázdninách jsme se několikrát sešli. Nikdy předtím však v naší škole, ani ve školství nebyl, takže tohle je jeho první pedagogická zkušenost.

5. Jaká jsou vaše očekávání pro tandemovou výuku?

Očekávám, že bude doplňovat mé slabší stránky a naopak. Zkušenost s dětmi mám a on ne, ale mě to nevadí, protože doufám, že to, jak mě obtěžuje psát tabulky a hlídat maily, prostě administrativa, že on se svými písmenky (pozn. Typologie osobnosti) k tomu bude mít blíž, že to bude hlídat a tím mi uleví.

6. Jaké jsou vaše obavy?

No obavy mám, že to může nefungovat. Trochu se toho bojím, protože na 1.stupni jsi s dětmi ve třídě neustále podle rozvrhu, a tam pak může vznikat slušná „ponorka“, když jsi s tím člověkem celý den a neladí vám to. Je třeba, aby se na sebe ti dva opravdu naladili. Takže když to nebude, z toho mám strach, protože už jsem to právě jednou zažila.

7. Jak máte tandemovou výuku naplánovanou? Jak by měla probíhat? (rozdělení rolí, úkolů)

Vzhlede k tomu, že Luky nikdy neučil, tak to zatím máme naplánované tak, že budu učit já a on se bude učit ode mě a postupně bude přebírat více a více kompetence. Protože pustit ho před děti s nulovou zkušeností i školou by byla vražda. Mám tedy vize, že během roku se to ustálí a bude schopný polovinu tandemu zvládat sám a plánovat. Každý den se chceme hodně věnovat reflexím – co se dělo, k čemu to bylo, proč to děláme, kam směřujeme, co budeme dělat další den. Lukáš to hodně potřeboval, protože ta zkušenost tam nebyla. Nejprve tedy reflexe dne a pak plán dalšího dne. Spíš to já vymyslím a řeknu mu, co od něho očekávám.

8. Popište Váš styl výuky a Vaše metody hodnocení.

Mám dynamický styl výuky. Často měním formy práce i sama kvůli sobě, nerada dělám rutinní věci. Nerada se nudím. A taky nesnáším, když mi „padají“ děti, když se nudí a ztrácím jejich pozornost. Myslím tedy, že mám dynamický projev. Hodně s dětmi také dělám sebehodnocení. Hodně hodnotíme celkově, k čemu, proč a jak, takže formativní hodnocení. Nejraději mám takovou tu okamžitou ústní zpětnou vazbu – kdy každému z dětí věnuji čas a řeknu mu k jeho práci svou zpětnou vazbu. Zabere to sice dost času, ale já si myslím, že pro děti to má velkou váhu, je to pro ně důležité. Nebo když chodím kolem nich, rovnou jim říkám a podávám zpětnou vazbu. Tím je i formuji. Kromě tedy ústní zpětné vazby hodnotím i normálně známkami.

Funkce: Třídní učitel

- 1. Daří se vám společně dodržovat, po půlroční spolupráci s vaším tandemovým párem, plánování výuky a rozdělení rolí, které jste si společně určili na začátku září? (cituji jejich odpověď z prvního rozhovoru – ot.č. 7).**

Popište konkrétně role a úkoly v páru.

Bohužel je to velmi podobné jako na začátku, oproti předpokladům. Stále je to tak, že je to víceméně převážně na mě a můj tandemový kolega dělá spíše takovou asistentskou práci bych řekla. Není to klasicky tandemové. Výhodou je, že sem tam zopakuje věc, kterou já vysvětluji jinými slovy a pro některé děti je to dobrém, ale někdy prostě dělá asistenta. Na začátku jsem mu napsala dlouhý seznam s tím, co všechno učitel vlastně dělá s tím, že si rozepíšeme, co kdo bude dělat, ale vzhledem ke zkušenostem jsem toho většinu měla já, a tak to i zůstalo. Ale máme rozdělené úkoly, např. výkazy práce dělá můj kolega, nebo posílá domácí úkoly nemocným. Doufala jsem, že bude psát třídní knihu, ale to se mi nepovedlo, vždycky řekne, že ne.

Popište, zda se něco nedaří, důvod a jak v tomto případě postupujete.

Nedaří se nám asi úplně správně komunikovat. Asi protože jsme každý jiný princip – já ženský, on mužský. Nebo si myslím, že můj kolega někdy nechce slyšet to co se mu nechce dělat, ale to je jen můj pohled, jeho je možná úplně jiný. Já asi postupuju špatně a vím to, protože v tu chvíli začnu všechno dělat já, protože je to pro mě jednodušší a méně bolestné. Po čase se nám to někdy podaří vyříkat a někdy ne a v podstatě je pak tichá domácnost a pak jedeme dál, jako by se nic nestalo.

- 2. Jak probíhá vaše příprava, průběh a evaluace společné hodiny?**

Probíhá tak, že já většinou vymyslím kostru a pak řeknu kolegovi, co by bylo fajn, aby připravil on a co si připravím já. Společně si rozhodíme, kdo co bude dělat. Evaluace je buď rychlá – během hodiny (tohle je dobrý, vidíš, jak to šlape nebo tak tohle nebylo

moc dobrý) anebo hromadná na konci dne. Co se nám povedlo, co třeba už dělat nebudeme.

3. Jaké formy TV nejčastěji využíváte při společných hodinách? (viz. seznámení s formami TV)

a. Jeden učí, druhý pozoruje (One Teach, One Observe).

b. Jeden učí, druhý asistuje (One Teach, One Assist).

c. Souběžná výuka (Parallel Teaching).

d. Vyučování v centrech (Station Teaching).

e. Diferencovaná výuka (Alternative Teaching).

f. Týmová výuka (Team Teaching).

Nejčastěji děláme „Jeden učí, druhý pozoruje“ a „Jeden učí, druhý asistuje“, ale děláme i diferencovanou a Souběžnou. Týmovou výuku jsme také párkrát dělali a také se nám to povedlo.

4. Ovlivnila spolupráce v tandemové výuce váš osobní styl výuky a metody hodnocení? Popište v čem.

Myslím si, že neovlivnila. Ale ovlivnila mě v tom, že se snažím méně motat do slov, méně vykecávat a víc být věcná, to mě můj kolega ovlivnil – ať zbytečně nemluví. Zestručňuje mě.

5. Co je, podle vás, předpokladem a také podmínkou úspěšné spolupráce dvou rovnocenných učitelů?

Já si myslím, že by si měli rozumět lidsky. Podobná vlna přemýšlení, protože na první stupni spolu lidi tráví každý den, takže by si měli rozumět lidsky. Možná bych řekla že i podobné zkušenosti, protože jakmile má jeden hodně zkušeností a druhý žádné, tak tam už ta rovnocennost se trošku vylučuje. Pokud však má ten s málo zkušenostmi velký tah na branku a chce, tak se může hodně naučit a dorovnat to. Pokud je však jeho cílovka (věk cílové skupiny dětí) a srdce jinde, tak pak je to těžké.

6. Splnila se vaše očekávání, která jste měl/a v srpnu? V čem? (cituji z odpovědi respondenta)

Částečně se očekávání splnilo. Tabulky píše, mailly však nepíše. To jsem doufala, že bude dělat, ale ne. Sem tam hlídá i termíny a občas mi pomáhá s administrativou. Mrzí mě, že ho však musím stále kontrolovat, jestli to hlídá, takže v tomhle ze mě ta zátěž nepadla.

7. Byly vaše počáteční obavy zbytečné nebo se naplnily? (opět cituji z odpovědi)

Částečně se obavy naplnily. Protože když to mezi námi skřípe, tak tam ta ponorka zase je a je to velmi těžké komunikovat. Komunikace je základ každého vztahu. S partnerem do toho investuješ, protože ho miluješ, máte společné cíle atd. V práci tam však není láska, která tam chybí, kolikrát to ani není společný cíl do budoucna, každý má svoje vize, kde se vidíte a pokud se tohle rozchází, tak se to může stát, že to nefunguje a je velmi těžké z toho vybruslit, aby to nepocítili kolegové, vedení, rodiče a děti, takže bruslíme a je to náročné. Ale zažila jsem s kolegou i spoustu dobrých dní, kdy mě podržel a kdy mi pomohl.

8. Na základě vaší zkušenosti sdělte, v čem konkrétně vnímáte prospěšnost TV: - pro učitele:- pro děti:- jaké jsou přínosy, výhody:- v čem TV vaši práci obohatila?

Pro učitele, když oba táhnou za jeden provaz a oba dva dávají energii a zkušenosti, tak je tam úleva, že šetří síly a rozdělují síly (+ viz. odpověď č. 10). Pro děti, že mají ideálně různé typy osobností. Někomu můžu sedět já, někomu můj kolega a je to tak v pořádku, takže ta různorodost a že si můžu vybrat s čím za kým z nás půjdou. Každý také jiným způsobem vysvětluje, takže pokud to nepochopí ode mě, tak od něho ano. To jsou přínosy a výhody. TV mě obohatila o zkušenost zaučovat i fungovat v páru před dětmi.

9. Jaká naopak vidíte úskalí, limity a nevýhody tandemové výuky?

Chápu lidi, kteří v tandemu vidí vysvobození a svůj učební styl, ale já se vidím sólově. Mě tandem zatím víc bere, než mi to dává. Oba dva tandemy jsem měla s kolegy, pro který první stupeň nebyl cílovka a neměl zkušenosti, myslím si, že tohle hraje velkou roli. Sama se zamýšlím, jaké by to bylo, kdybych učila s někým stejně zkušeným jako jsem já. Jestli bychom se štváli nebo bychom se doplňovali. To je otázka, kterou mám

stále nezodpovězenou. Takže úskalí vidím v tom, že pokud spolu lidí v tandemu nedokáží komunikovat, je to hodně limitující a celkově nevýhodné.

10. Má, podle vás, znalost teorie TV před samotným začátkem společného působení v jedné třídě vliv na společnou výuku?

Mě asi vůbec ne. Formy výuky jsme si stejně vyvodili přirozeně a intuitivně. Tím, jak výuka probíhala a tím, jak se jako učitel snažíš dělat skupinovky i diferencovanou výuku a tím, když ti tam pluje tandem tak jen doplní místo, kde ses potřebovala rozdvojit, takže tam, kde bych se potřebovala nadablovat, tam toho dabléra mám. To tam je, musíš se na něho ale spolehnout, že to zvládne.

11. Mohli byste s tandemovou výukou spojit nějaký citát? Doplně: Tandemová výuka je jako ...

Tandemová výuka je jako manželství bez lásky.

Funkce: Tandemový učitel

**1. Jaká je Vaše dosavadní pedagogická praxe? Můžete popsat podrobněji?
(pracoviště, časový rozsah)**

Pracuji ve školství celkem 5.školní rok, a to jen na ZŠ Svatoplukova. Postupně jsem zastával během uvedených 5 let tyto pozice

- AP - 1.třída
- Tandemový učitel 0,5 úvazku/ Spec.pedagog 0,5 – 4.třída
- AP- 1.třída
- AP- 2.třída
- Nyní – v září ;) nastupuji opět jako tandemový učitel 1,0 do 1.třídy

2. Jaké jsou Vaše dosavadní osobní zkušenosti s tandemovou výukou?

Zkušenosti jsou velmi dobré a myslím si, že záleží především na spolupráci týmu, který se třídou pracuje. Měl jsem jako tandem výborné zkušenosti s TU = třídní učitelkou. Vzájemně jsme se podporovali, hledali společně jakou formu pro výuku zvolit tak, aby byla efektivní a bavila děti i nás. Měl jsem štěstí, že TU měla blízko k hravým formám výuky, což je především na 1.stupni ZŠ velmi důležité.

Zároveň bylo super, že byl ve třídě i AP a bylo tak možné věnovat pravidelně pozornost nejen méně nadaným, ale i nadaným žákům (3pedagogové pracují se třemi skupinami, přičemž ve třetí skupině jsou žáci s běžnými, většinovými dovednostmi a znalostmi).

Žel, měl jsem i zkušenost práce v týmu, kde se AP nevěnoval a nechoval se k dětem vhodným způsobem a narušoval i kompaktnost pedagogického týmu (TU, TaU., AP) nevhodnými výroky před dětmi i kolegy. Děti pak nesoulad v týmu vnímaly a výchovně vzdělávací proces nemohl v danou dobu dosáhnout maximálních výsledků. Dotyčný AP pak odešel a byl nahrazen kvalitní, empatickou a výborně spolupracující kolegyní, takže atmosféra ve třídě i v týmu mohla efektivní a přinášet u dětí i pedagogů mnohem větší radost ze vzájemné spolupráce.

3. Podíleli jste se jakkoli na výběru svého tandemového učitele nebo Vám byl přiřazen?

Byl mi vždy přiřazen.

4. Spolupracovali jste se svým tandemovým učitelem už dříve? Resp. Probíhala mezi vámi nějaká spolupráce již před samotným začátkem školního roku?

Ano, přípravy probíhaly už před zahájením šk.roku a byly komplexní – od přípravy materiálů na výuku po přípravu třídy. Což je pro nás, s TU hodně významné – aby se ve třídě = prostoru cítily děti i my maximálně příjemně a aby byl prostor nejen pěkný, ale poskytoval různé formy práce, včetně samozřejmě hravého aspektu.

5. Jaká jsou vaše očekávání pro tandemovou výuku?

Těším se na spolupráci s TU, kterou velmi dobře znám a spolupráce s ní je pro nás oba velmi inspirativní a také na spolupráci s novým AP, který na mě působí velmi příjemně zejména svým krásným vztahem k dětem.

6. Jaké jsou vaše obavy?

Abychom měli dostatečně velkou důvěru a podporu od rodičů dětí – abychom si v tripartitě dokázali všichni naslouchat a vhodným způsobem dokázali společně vzniklé obtíže řešit ku prospěchu dětí.

7. Jak máte tandemovou výuku naplánovanou? Jak by měla probíhat? (rozdělení rolí, úkolů)

Domlouváme s TU na tom, kdo se zaměří na jakou skupinu žáků, a že díky přítomnosti AP, bude možné věnovat pozornost nejen méně nadaným, ale i nadaným žákům (3pedagogové pracují se třemi skupinami, přičemž ve třetí skupině jsou žáci s běžnými, většinovými dovednostmi a znalostmi).

8. Popište Váš styl výuky a Vaše metody hodnocení.

Hravost, zapálení, zájem, pochvala, práce s chybou, povzbuzení, vedení dětí k sebereflexi a odpovědnosti, využití formativního hodnocení průběžná stálá komunikace s rodiči, aby i oni měli k nám a k naší práci důvěru a vzájemně jsme mohli hledat co nejlepší cestičku k tomu a onomu jednotlivému žákovi. Aneb důraz na individuální přístup i na skupinovou práci, resp. na význam spolupráce v celém kolektivu – kde má jinakost obohacovat a ne rozdělovat.

No a pak znovu hravost, zapálení, zájem, pochvala, povzbuzení, hravost, zapálení, zájem, pochvala, povzbuzení! Plus využití metod perfektních Sfumato a Hejného.

Funkce: Tandemový učitel

1. Daří se vám společně dodržovat, po půlroční spolupráci s vaším tandemovým párem, plánování výuky a rozdělení rolí, které jste si společně určili na začátku září? (cituji jejich odpověď z prvního rozhovoru – ot.č. 7).

Ano, daří. Podle toho, jaká je zrovna potřeba tak se třídní učitelka nebo já věnujeme střídavě těm, kteří potřebují větší podporu nebo těm, kteří jsou nadaní anebo těm, kteří skupinově převažují a daří se jim plnit práci. Většinou vycházíme ze Švp a Rvp, s tím, že jsme s mou kolegyní podobně naladěni a hodně jedeme intuitivně. Vycházíme vlastně z tady a teď, kdy vidíme navzájem co se daří, co můžeme popohnat více dopředu, co naopak musíme trošičku nabrat více. Zároveň si také nahráváme s prvky hravosti, aby to děti i nás bavilo.

Popište konkrétně role a úkoly v páru.

Role a úkoly jsou u nás dost nekonkrétní. Střídáme se s tím, že hlavní hnací motor je třídní učitelka a já tam dělám ty doplňující motory. Je to dané tím, že víme, co máme probrat, děti na to nějak reagují a my reagujeme na ně, s tím, že se domlouváme průběžně nebo i dopředu. Reagujeme podle toho, jestli žáci tu látku zvládají nebo ne a většinou třídní učitelka je ten hlavní tahoun a když něco nejde, tak tam supluji já, že si беру tu skupinku dětí, kterým to jde ne tak dobře anebo i asistent si je vezme bokem.

Popište, zda se něco nedaří, důvod a jak v tomto případě postupujete.

Občas u té intuitivní spolupráce, i když jsme hodně podobně naladěni, dochází k tomu, že se nepochopíme úplně přesně, ale protože se nám dobře spolupracuje, tak jsme schopni si to vykomunikovat a vyjasnit si, že ten druhý to myslel trochu jinak. Takže ne, není to vždy všechno stoprocentní a v růžových barvách a všechno se nám daří. Bývá třeba moment, kdy nestihnu, protože se věnuji slabším žákům a pak tedy vrátím svou pozornost tedy do toho hlavního procesu a vlastně nevím, že to bylo řečeno a začnu třeba vysvětlovat to samé.

2. Jak probíhá vaše příprava, průběh a evaluace společné hodiny?

Naše příprava i evaluace probíhá od 12. hodiny v poledne do 8. hodiny ranní, protože jsme s třídní učitelkou partneri, takže probíháme problematiku školy, která se týká výuky učiva, forem učiva nebo výzdoby nebo čehokoliv, co se týká školy probíráme opravdu strašně často během dne, což je výhoda i nevýhoda. Nevýhoda je, že pak nevíme, kdy to stopnout. Často se i necháváme tím druhým, kterým má kreativnější notu, strhnout. Takže všechny tyto části probíhají dost intenzivně.

3. Jaké formy TV nejčastěji využíváte při společných hodinách? (viz. seznámení s formami TV)

- a. **Jeden učí, druhý pozoruje (One Teach, One Observe).**
- b. **Jeden učí, druhý asistuje (One Teach, One Assist).**
- c. **Souběžná výuka (Parallel Teaching).**
- d. **Vyučování v centrech (Station Teaching).**
- e. **Diferencovaná výuka (Alternative Teaching).**
- f. **Týmová výuka (Team Teaching).**

Používáme Jeden učí, druhý asistuje, takže jeden je ten motor a druhý asistuje a hlídá, jestli je ten proces v pořádku a doplní tam, kde někdo nerozumí. Častá je u nás i diferencovaná výuka. Také často zapojujeme výuku v centrech. A v pozadí je také souběžná výuka, což znamená, že si třídu rozdělíme na 2-3 skupiny.

4. Ovlivnila spolupráce v tandemové výuce váš osobní styl výuky a metody hodnocení? Popište v čem.

Určitě mě spolupráce s mou třídní učitelkou ovlivňuje, protože je hodně kreativní, inspirativní osobnost. Má silný tah na bránu, zároveň citlivý přístup, což velmi oceňuji. Jako přínos také vidím, když máme ve třídě děti, které potřebují určitou podporu a pokud máme být inkluzivní škola, tak i přístup pana ředitele v tomto hodnotím velice kladně, že se snaží ty tandemové učitele v těch nižších ročnících využívat, protože bez podpory tandemových učitelů by podle mě žáci, kteří mají podpůrná opatření byly na mnohem nižší úrovni znalostí a dovedností.

5. Co je, podle vás, předpokladem a také podmínkou úspěšné spolupráce dvou rovnocenných učitelů?

Tak aby byli podobně naladěni, což nemusí znamenat, že budou osobnostně a charakterově stejní, ale asi zásadní je umět si naslouchat a reagovat tak, aby ten záměr byl společný.

6. Splnila se vaše očekávání, která jste měl/a v srpnu? V čem? (cituji z odpovědi respondenta)

S třídní učitelkou už jsem se znal a věděl jsem, co mohu čekat, a to se potvrdilo. U asistenta pedagoga se nám zdál velice příjemný s výborným vztahem k dětem, což se nám potvrdilo a vážíme si toho, že ho tady máme. Někdy je možná příliš rychlý, protože je osobnostně temperamentní, ale převažuje jeho vztah k dětem, pracovitost a schopnost spolupracovat.

7. Byly vaše počáteční obavy zbytečné nebo se naplnily? (opět cituji z odpovědi)

Obavy se týkaly důvěry a podpory od rodičů našich žáků a myslím si, že se obavy nenaplnily. S rodiči je výborná práce. Když mají nějaké připomínky oni nebo my, tak se vysvětlujeme, nasloucháme a zatím jsme nenarazili na případ, kdy by měl rodič nějakou představu a na té si trval a nepřipustil naše názory. Takže obavy se nenaplnily, což je super.

8. Na základě vaší zkušenosti sdělte, v čem konkrétně vnímáte prospěšnost TV:

- pro učitele:
- pro děti:
- jaké jsou přínosy, výhody:
- v čem TV vaši práci obohatila?

Pro učitele je výhoda, že ten díl energie, který by musel vynaložit, aby všechny děti nějakým způsobem vzdělával a vychovával, si může rozdělit se svým tandemovým učitelem. Takže má pak každý z učitelů více času, více energie zdokonalovat učební proces a zaměřovat se na výukové formy, které použije, tím pádem i pro děti je výuka mnohem více efektivní. Další výhodný aspekt se týká dětí, která potřebují podpůrná opatření, a nebo je pro ně daná látka jen náročnější než pro ostatní, takže ta možnost diferencované výuky je tam super, jak pro děti, kterým to umožní dostatečné vysvětlení, tak pro učitele, že v tom výukovém procesu nemusí být před volbou „zdržíme se

slabšími žáky anebo mám jet dál, aby ty ostatní děti dosáhly dalších výsledků“, prostě si je vezme stranou tandemový učitel a může se jim věnovat zvlášť.

Tak ono to souvisí s tím, s kým člověk pracuje. Když jsou to kreativní lidé, kteří mají rádi děti a školu v tom nejkompexnějším slova smyslu, tak to pak je obohacující a člověk má z práce ještě větší radost, může se od druhých inspirovat nejen v tom, jaké různé přístupy jsou možné.

9. Jaká naopak vidíte úskalí, limity a nevýhody tandemové výuky?

Nevýhoda bude určitě ekonomická, že škola platí o jeden plat více. Další nevýhodou může být to, když se setkají lidé, kteří nejsou na stejné vlně a může docházet k nesouladům, hádkám a k různorodosti názorů, což se může negativně odrazit jak na výuce, tak na celkové atmosféře ve třídě, která na tom pak ve finále může být hůře, než kdyby tam učil jeden člověk. Všechno je to vlastně o spolupráci a schopnosti naslouchat, když tam není, tak to může dopadnout hůř, než kdyby tam bylo méně lidí.

10. Má, podle vás, znalost teorie TV před samotným začátkem společného působení v jedné třídě vliv na společnou výuku?

Podle mě určitě. Bylo by vhodné, aby ti učitelé nebo celý ten pedagogický tým (třídní učitel, tandemový učitel, AP) byli seznámeni alespoň se základními formami výuky, aby je mohli využívat hned od startu.

11. Mohli byste s tandemovou výukou spojit nějaký citát? Doplň: Tandemová výuka je jako ...

Tandemová výuka je jako akord. Buď zní čistě nebo falešně. Akord by se měl skládat z něčeho, co se navzájem doplňuje, což činí výsledek krásným a obohacujícím pro všechny, kdo ho poslouchají. A když jsou ty tóny jednotlivých učitelů v této symbióze–harmonii, tak pak je to super. Je také důležité kromě akordu, aby to mělo i život, takže je velmi podstatný rytmus, který společně udává právě ten pedagogický tým v každé třídě, aby to bylo ve stejném rytmu a bylo to živé.

Funkce: Tandemový učitel

**1. Jaká je Vaše dosavadní pedagogická praxe? Můžete popsat podrobněji?
(pracoviště, časový rozsah)**

Pedagogickou praxi jsem absolvoval na ZŠ Holečkova v Olomouci. Učil jsem na 1. stupni, ale vyzkoušel jsem si i tělocviky na 2. stupni. Celkem jsem na praxích odučil 50 vyučovacích hodin.

2. Jaké jsou Vaše dosavadní osobní zkušenosti s tandemovou výukou?

S tandemovou výukou žádné zkušenosti zatím nemám.

3. Podíleli jste se jakkoli na výběru svého tandemového učitele nebo Vám byl přiřazen?

Nijak jsem se nepodílel, byl jsem přiřazen.

4. Spolupracovali jste se svým tandemovým učitelem už dříve? Resp. Probíhala mezi vámi nějaká spolupráce již před samotným začátkem školního roku?

Ano, spolupracoval. Byl jsem se s paní učitelkou podívat do mateřské školy na naše budoucí prvňáky a následně jsme diskutovali o tom, jak bude tandemová výuka probíhat.

5. Jaká jsou vaše očekávání pro tandemovou výuku?

Očekávám, že se s paní učitelkou budeme vzájemně doplňovat a pomáhat si.

6. Jaké jsou vaše obavy?

Největší obava je taková, že budeme mít s paní učitelkou odlišný pohled na výuku. Ale zatím to tak nevypadá.

**7. Jak máte tandemovou výuku naplánovanou? Jak by měla probíhat?
(rozdělení rolí, úkolů)**

V učení jednotlivých předmětů. Paní učitelka má na starost hlavně matematiku a český jazyk. Já zase prvouku a výchovy (tělocvik, výtvarka, pracovní činnosti). Ve všech předmětech se ale vzájemně doplňujeme.

8. Popište Váš styl výuky a Vaše metody hodnocení.

Snažíme se učit děti zábavnou formou. V hodnocení nepoužíváme známky, ale dáváme razítka, smajlíky nebo nějaké samolepky.

Funkce: Tandemový učitel

- 1. Daří se vám společně dodržovat, po půlroční spolupráci s vaším tandemovým párem, plánování výuky a rozdělení rolí, které jste si společně určili na začátku září? (cituji jejich odpověď z prvního rozhovoru – ot.č. 7).**

Ano, společně se nám daří dodržovat všechny věci, které jsme si na začátku školního roku řekli.

Popište konkrétně role a úkoly v páru

Paní učitelka plánuje výuku a potom se spolu bavíme a vzájemně se doplňujeme. Administrativu máme rozdělenou zhruba na půl a komunikaci s rodiči spíše paní učitelka.

Popište, zda se něco nedaří, důvod a jak v tomto případě postupujete.

Zatím se ve všem daří ☺

- 2. Jak probíhá vaše příprava, průběh a evaluace společné hodiny?**

Paní učitelka plánuje výuku a potom se spolu bavíme a vzájemně se doplňujeme. Paní učitelka má zodpovědnost za předměty jako je český jazyk nebo matematika. Já zase za prvouku a výchovy (tělocvik, výtvarka, pracovní činnosti).

- 3. Jaké formy TV (tandemové výuky) nejčastěji využíváte při společných hodinách? (viz. seznámení s formami TV)**

- a. Jeden učí, druhý pozoruje (One Teach, One Observe).**
- b. Jeden učí, druhý asistuje (One Teach, One Assist).**
- c. Souběžná výuka (Parallel Teaching).**
- d. Vyučování v centrech (Station Teaching).**
- e. Diferencovaná výuka (Alternative Teaching).**
- f. Týmová výuka (Team Teaching).**

Využíváme Jeden učí, druhý asistuje (One Teach, One Assist). Souběžná výuka (Parallel Teaching). Vyučování v centrech (Station Teaching). Týmová výuka (Team Teaching).

4. Ovlivnila spolupráce v tandemové výuce váš osobní styl výuky a metody hodnocení? Popište v čem.

Jelikož učím prvním rokem, tak nedokážu na tuto otázku odpovědět.

5. Co je, podle vás, předpokladem a také podmínkou úspěšné spolupráce dvou rovnocenných učitelů?

Určitě musí spolu vycházet a mít mezi sebou dobrý vztah. Musí umět mezi sebou spolupracovat a také vyřešit i rozdílný názor.

6. Splnila se vaše očekávání, která jste měl/a v srpnu? V čem? (cituji z odpovědi respondenta)

Ano, splnila. Očekávání se splnila v tom, že se dokážeme i někdy přes rozdílný názor na všem domluvit.

7. Byly vaše počáteční obavy zbytečné nebo se naplnily? (opět cituji z odpovědi)

Počáteční obavy byly zbytečné.

**8. Na základě vaší zkušenosti sdělte, v čem konkrétně vnímáte prospěšnost TV:
- pro učitele, pro děti.**

Pro učitele – rozdělení rolí, méně práce, vyšší kvalita

Pro děti – možnost individualizace a přístup k žákům, pestrá výuka

- jaké jsou přínosy, výhody – dynamičnost, kreativnější pro žáky

- v čem TV vaši práci obohatila? Lepší komunikace a týmovost

9. Jaká naopak vidíte úskalí, limity a nevýhody tandemové výuky?

Když si učitelé v tandemu neseďnou. Když mají rozdílné názory a nedokážou se domluvit.

10. Má, podle vás, znalost teorie TV před samotným začátkem společného působení v jedné třídě vliv na společnou výuku?

Ano, má.

11. Zkuste doplnit: Tandemová výuka je jako ...

Spolupracující tým.

Funkce: Tandemový učitel

**1. Jaká je Vaše dosavadní pedagogická praxe? Můžete popsat podrobněji?
(pracoviště, časový rozsah)**

Začínala jsem na této škole před 5 lety, jako asistentka pedagoga. Tehdy jsem nastoupila k prvňáčkům. Rok poté jsem k tomu dostala ještě úvazek v družině jako vychovatelka. Další rok už jsem učila jako tandemová učitelka. Byla jsem moc ráda, že jsem celých 5 let mohla provázet stále stejnou třídu dětí, zvykli jsme si a sebe a věděli, co od sebe navzájem očekávat. Nyní jsou již na 2.stupni a já letos přecházím opět k novým prvňáčkům.

2. Jaké jsou Vaše dosavadní osobní zkušenosti s tandemovou výukou?

Letos to bude můj 3.školní rok v tandemovém páru. Začínala jsem jako asistentka se zkušenou učitelkou, se kterou jsme si velmi sedly a byly jsme podobně naladěné a již první rok jsem si mohla neoficiálně vyzkoušet, jaké to je učit v páru. Ostatně dnes to tak chodí často, když je potřeba, asistent musí zastoupit učitele a zkrátka učí. Další rok jsem už oficiálně učila jako tandemová učitelka. Nejdříve s kolegou, který zkušenosti teprve nabíral, tudíž bylo na mě, abych ho se vším seznámila. Rok poté jsem dostala do tandemu již zkušenou učitelku. Jsem přizpůsobivý člověk, tandem mi tedy nevádí, pokud se oba navzájem respektují a doplňují. Letos nastupuji opět do nového tandemu do první třídy. Odmítla jsem třídnictví a vzal ho kolega, který žádnou zkušenost ve školství nemá. Čerstvě vyšel ze školy, takže bude asi opět na mě, abych ho zaučila a se vším seznámila.

3. Podíleli jste se jakkoli na výběru svého tandemového učitele nebo Vám byl přiřazen?

Ne výběru jsem se nepodílela. Když jsem odmítla třídnictví, věděla jsem, že vedení musí najít někoho jiného a já mu budu automaticky přidělena jako tandemový učitel.

Chtěli jsme jít do tandemového páru s kolegyní, se kterou se nám spolupráce velmi hezky osvědčila, ale ředitel chtěl zachovat myšlenku „tatínka a maminky“ a dát do třídy vždy muže se ženou.

4. Spolupracovali jste se svým tandemovým učitelem už dříve? Resp. Probíhala mezi vámi nějaká spolupráce již před samotným začátkem školního roku?

Kolega tady byl loni na praxi. Věděli jsme o sobě, potkávali jsme se na chodbě, ale neznali jsme se. Nenapadlo mě, že spolu budeme o pár měsíců později v jedné třídě. Teď o prázdninách jsme se párkrát sešli, a zkusili dát dohromady pár věcí před samotným začátkem školního roku, především to byla příprava třídy.

5. Jaká jsou vaše očekávání pro tandemovou výuku?

Jelikož máme zvláště prohozené role, kdy já jako zkušenější učitelka jsem v roli tandemového učitele a můj kolega, který letos bude učit poprvé nastupuje do role třídního učitele, nevím, co od tohoto sestavení očekávat. Věřím, že se nám časem podaří naladit se na stejnou vlnu, sjednotit se v přístupech a metodách práce. Očekávám, že se budeme vzájemně podporovat, povzbuzovat, inspirovat a motivovat. Věřím, že budeme jeden pro druhého obohaceni. Také očekávám, že se nám podaří vyrovnat naše pracovní kompetence natolik, abychom před žáky byli na stejné – rovnocenné úrovni.

6. Jaké jsou vaše obavy?

Jelikož už se pár dnů s kolegou vídáme (v přípravném týdnu) a snažíme se spolupracovat, vidím, že to bude potřeba vynaložit hodně úsilí a vzájemné spolupráce. Oba dva budeme muset sklonit hlavu a naučit se přizpůsobit se názorům druhého. Obávám se toho, že tam nebude vzájemná volnost a svoboda toho, co by ten druhý chtěl udělat. Podle mého jsme s mým kolegou oba postavení do nepříjemné situace – on by měl být ten „hlavní“ – třídní učitel a všechno to tedy vést a řídit, jenže je v tom úplně nový a zkušenosti nemá. Zatímco já už vím, jak to tady funguje, znám tady školní systém, kolegy, formy práce, které fungují a nefungují a bude pro mě asi výzva to v mé roli tandemového učitele vše předat. Pro mého kolegu bude podle mě velká výzva to s pokorou přijmout jako cenné rady.

**7. Jak máte tandemovou výuku naplánovanou? Jak by měla probíhat?
(rozdělení rolí, úkolů)**

Určitě máme v plánu si každý den po vyučování sednout a zhodnotit celý ten den, co jsme dělali, co se povedlo méně a co více, na čem je ještě potřeba zapracovat... Také je potřeba si každý den plánovat, co budeme dělat nastávající den. Jednou za týden bychom si také chtěli nastínit takový stručný plán na celý příští týden. Můj kolega bude v učení zcela nový, tak zatím asi výuku povedu hlavně já a postupně mu učení budu více a více předávat. Rádi bychom se dopracovali k tomu, abychom oba učili rovnocenně a zároveň. Abychom se při výuce plynule doplňovali. Jelikož je mou slabou stránkou administrativa a vypisování všech různých dokumentů, trochu spoléhám na to, že se toho schopně chopí můj kolega jako třídní učitel.

8. Popište Váš styl výuky a Vaše metody hodnocení.

Snažím se balancovat mezi tím, abych své žáky dobře naučila to, co dle osnov mají znát a umět a zároveň abych je vedla ke zvědavosti a přirozené touze objevovat a ptát se. Nerada bych v nich nějakým drilem či jiným přístupem zazdila tu jejich krásnou dětskou fantazii a touhu poznávat a učit se novým věcem. Mám ráda živou a hravou výuku, u malých dětí je mnohem snazší je zaujmout. Jsou hravé a vděčné. Někdy si při didaktických hrách ani neuvědomují, že se vlastně učí, a to mám na tom moc ráda. Hodně se snažím zapojovat sebereflexi, svou i svých žáků. Učím děti zhodnotit svou odvedenou práci, aby se uměly pochválit, ocenit a zároveň najít své slabiny a pracovat na nich. Používám samozřejmě také klasické známky. Často píši pochvaly a ocenění. V pololetí a na konci roku pak ke klasickému vysvědčení píšeme také slovní hodnocení.

Funkce: Tandemový učitel

- 1. Daří se vám společně dodržovat, po půlroční spolupráci s vaším tandemovým párem, plánování výuky a rozdělení rolí, které jste si společně určili na začátku září? (cituji jejich odpověď z prvního rozhovoru – ot.č. 7).**

Popište konkrétně role a úkoly v páru.

Velmi dobře se nám daří si každý den udělat čas na to, abychom si po výuce sedli a společně vše shrnuli a zhodnotili. Také plánování nám jde. I když se občas řídíme intuicí a improvizujeme, i tak máme oba rádi, když máme předem naplánovanou strukturu dne, týdne. Taky jsem měla naplánované, že kolegovi postupně budu předávat více a více iniciativu v učení, a to se naplnilo. Naše síly se zcela vyrovnaly a práci máme rozdělenou půl na půl. Není mezi námi jeden, co by byl hlavní a vedl to. Dělíme si vše. Nejdříve jsme si plánovali rozdělit si předměty, aby byl každý zodpovědný za ten svůj, ale nakonec to hezky splynulo a oba aktivně vedeme všechny předměty. Jeden chystá frontální výuku u tabule, druhý zase hravou aktivitu na koberci. Já mám také většinou na starost Vzkazovničky a ŽK a můj kolega zase bakaláře a třídní knihu, toho se jako třídní učitel chopil velmi schopně a mě se ulevilo.

Popište, zda se něco nedaří, důvod a jak v tomto případě postupujete.

Jelikož máme k ruce i asistenta pedagoga, je to velká výpomoc. Co se týče naší tandemové spolupráce, nenapadá mě nic, co by se nám nedařilo. Vlastně je tady jedna drobná věc a to, že jsem občas nedobrovolně stavěná do role přísné učitelky. Můj kolega i já jsme totiž oba respektující lidé, občas až liberální a benevolentní. Nemáme rádi tresty a občas to spadá ke zbytečnému vysvětlování, které postrádá efektivitu. Vnímá potřeba vymezit dětem jasná pravidla a hranice a k tomu je třeba opravdu důslednost a pevná ruka. Občas bych velmi ocenila, kdyby se této role ujal můj kolega a já si mohla zachovat tu roli hodné a milé paní učitelky.

2. Jak probíhá vaše příprava, průběh a evaluace společné hodiny?

Evaluace je pro nás velmi důležitá. Zpětnou vazbu si podáváme neustále. Jak mezi sebou s kolegou, tak i s dětmi. Chceme vědět, jak se cítily, co se naučily, jak se jim aktivita líbila, co se jim dařilo a co méně. S mým kolegou pak každý den po výuce najdeme čas na to si vše shrnout a zhodnotit, co se nám povedlo a co méně. Hned po evaluaci se vrháme do přípravy na další den či týden. Jelikož oba chodíme do práce brzy před vyučováním, zbývá nám spousta času na přípravu i v ranních hodinách, toho také využíváme. A průběh probíhá tak nějak rychle. Každý den si pak říkáme, jak nechápeme, že ten den tak rychle utekl. Máme rádi hravou a akční výuku, takže se neustále něco děje, ani o přestávkách pak nemáme chvílku oddechu, ale zatím nám to tak vyhovuje.

3. Jaké formy TV (tandemové výuky) nejčastěji využíváte při společných hodinách? (viz. seznámení s formami TV)

- a. Jeden učí, druhý pozoruje (One Teach, One Observe).**
- b. Jeden učí, druhý asistuje (One Teach, One Assist).**
- c. Souběžná výuka (Parallel Teaching).**
- d. Vyučování v centrech (Station Teaching).**
- e. Diferencovaná výuka (Alternative Teaching).**
- f. Týmová výuka (Team Teaching).**

Nejčastěji využíváme asi Jeden učí, druhý asistuje. Občas také Jeden učí, druhý pozoruje. Souběžnou výuku využíváme pokaždé v ČJ při čtení slabikáře – dělíme si žáky na 2 skupiny. Vyučování v centrech máme moc rádi, také se nám daří je tak jednou za dva měsíce zapojit a věnujeme tomu vždy celý týden. Diferencovanou výuku jsme nuceni využívat v matematice i v českém jazyce, protože máme pár žáků s PO, kteří potřebují individuální přístup. Většinou si je brává na chodbu náš asistent pedagoga.

4. Ovlivnila spolupráce v tandemové výuce váš osobní styl výuky a metody hodnocení? Popište v čem.

Ovlivnila. Obojí. Můj kolega je vedoucí skautů. K dětem má opravdu blízko. Vnesl do výuky tolik hravosti a nápaditosti. Také s dětmi hodně promlouvá, ptá se jich na názory, na hodnocení, krásně je zapojuje do celého aktu výuky. To se mi moc líbí, takže se určitě mám kde inspirovat. Metody hodnocení taky. Uvědomila jsem si, že není vše jen o známkách. Je důležitější, aby to děti bavilo, aby k tomu měly vztah, aby tomu rozuměly a známka tento proces neprovází, je až na samém konci tohoto procesu.

5. Co je, podle vás, předpokladem a také podmínkou úspěšné spolupráce dvou rovnocenných učitelů?

Určitě tolerance, pokora, schopnost se podřídit druhému, vzájemný respekt a úcta. Taky je velmi důležitý humor, umět si ze sebe navzájem udělat srandu a nebrat se tolik vážně. Je důležité vědět o nedostatcích druhého a přijmout ho takového. A hlavně je potřeba spolu mluvit, o svých pocitech, plánech, představách, ... Z mé vlastní zkušenosti se také velice osvědčil koncept maminky a tatínka, který u nás zavedl pan ředitel – dává do tandemu vždy muže a ženu, a tahle kombinace funguje dobře nejen nám, ale i kolegům. Skvěle se obě strany doplňují.

6. Splnila se vaše očekávání, která jste měl/a v srpnu? V čem? (cituji z odpovědi respondenta)

Ano, očekávání se naplnila nad míru. Opravdu se nám podařilo naladit se na stejnou vlnu, můj kolega je mým skvělým parťákem a velikou podporou. V metodách práce i v přístupu k dětem jsme sjednocení dokonale. Inspirujeme se jeden od druhého. Já jsem perfekcionista a mám ráda věci do puntíku dokonalé. On je zase usměvavý pohodář. Učíme se jeden od druhého. Mám také velikou radost z toho, že se nám podařilo vyrovnat naše učitelské dovednosti a před dětmi rodiči jsme opravdu na stejné úrovni, není tam jeden hlavní a jeden výpomocný učitel. Jsme opravdu rovnocenní.

7. Byly vaše počáteční obavy zbytečné nebo se naplnily? (opět cituji z odpovědi)

Obavy byly na začátku pochopitelné, byli jsme oba v nepříjemné situaci a moc ji z počátku neuměli řešit, neznali jsme se a každý měl i jinou představu. Jsem však ráda, že se obavy nenaplnily.

8. Na základě vaší zkušenosti sdělte, v čem konkrétně vnímáte prospěšnost TV:

- pro učitele, pro děti,
- jaké jsou přínosy, výhody
- v čem TV vaši práci obohatila?

Pro učitele je to jednoduše výpomoc, opora, inspirace, také motivace. Dětem to otvírá další dveře do světa výuky, určitě je pro ně výuka kreativnější, pestřejší, živější. Také mají větší možnost individuální pozornosti jednoho z učitelů. Mohou také pozorovat spolupráci dvou dospělých lidí a hodně se toho od nich přirozenou cestou přiučit. Mou práci tandemová výuka obohatila, a to docela dost. Řekla bych, že jsem iniciativní, kreativní a ráda si dělám věci po svém. Tandem mě donutil se přizpůsobovat. Naučil mě trpělivosti a pokoře. Člověk se učí respektovat a být respektován.

9. Jaká naopak vidíte úskalí, limity a nevýhody tandemové výuky?

Limit vidím v určité seberealizaci. Ani jeden z učitelů si nemůže dělat vše podle sebe, vždy by měl zohledňovat názor a představu toho druhého, proto je komunikace tak ohromně důležitá. Dominantní učitelé tady mohou trochu narážet, tam pak hrozí, že se spolupráce rovnocenných učitelů obrátí v role učitel – asistent. Z pohledu tandemového učitele také vidím úskalí v prosazování a uplatňování sebe sama, jelikož může sám balancovat v kompetencích svého postavení. Může se bát být výraznější a iniciativnější, aby tím třeba „nezastínil“ svého třídního učitele.

10. Má, podle vás, znalost teorie TV před samotným začátkem společného působení v jedné třídě vliv na společnou výuku?

Rozhodně ano. Alespoň povrchové seznámení s celým konceptem tandemové výuky by určitě nebylo na škodu. Jelikož se u nás v České republice tato forma výuky ještě tolik nerozšířila a vše je zatím „v plenkách“, učitelé jsou tím často postaveni do nekomfortní situace, kdy jsou hozeni do vody a „plav“, takže si na vše musí přijít sami, což je časově zdržuje a ubírá jim to energii, kterou by mohli jinak vložit do výuky. Pocit jistoty a bezpečí je ve škole nesmírně důležitý nejen pro děti, ale také pro učitelé. Jsem si jistá,

že teoretická znalost tandemové výuky, do které nově vstupují, by jim k tomu jistě napomohla. Člověk se prostě cítí jistě a sebevědomě, když je jasně instruován a ví, co má dělat.

11. Zkuste doplnit: Tandemová výuka je jako ...

Je jako dort, který nejdříve společně upečete, pak se o něj podělíte s ostatními a společně si ho vychutnáte.

Funkce: Tandemový učitel

**1. Jaká je Vaše dosavadní pedagogická praxe? Můžete popsat podrobněji?
(pracoviště, časový rozsah)**

Ze školního prostředí žádnou praxi nemám, pouze jako trenér, takže sportovní kroužky, takže jako učitel nemám žádnou zkušenost.

2. Jaké jsou Vaše dosavadní osobní zkušenosti s tandemovou výukou?

Ze školního prostředí žádné, ale v tandemu pracuji i jako trenér, třeba spolupráce asistent a trenér, tam nerozlišujeme nijak role.

3. Podíleli jste se jakkoli na výběru svého tandemového učitele nebo Vám byl přiřazen?

Třídní učitelka si vybrala mě. V období červen/červenec jsme se potkávali a rozhodovali jsme se, jestli spolu tedy budeme pracovat nebo ne, z mé i z její strany. Potkali jsme se nejdříve jednou, abychom si potvrdili, že s tím druhým chceme pracovat a poté jsme se začali potkávat intenzivněji, abychom se lépe poznali a sehráli a věděli, co od sebe čekat. Potkávali jsme se mimo školní půdu, většinou v kavárně nebo na pivu.

4. Spolupracovali jste se svým tandemovým učitelem už dříve? Resp. Probíhala mezi vámi nějaká spolupráce již před samotným začátkem školního roku?

Ano. Vlastně v létě jsme se potkávali a tím jsme spolu začali spolupracovat a připravovat se na září, scházeli jsme se i ve škole, chystali jsme výzdobu a přípravu třídy, pomůcky a bavili jsme se o rolích.

5. Jaká jsou vaše očekávání pro tandemovou výuku?

Vzhledem k tomu, že to je moje první zkušenost, tak očekávání nejsou žádná, co se týče toho, jak bude vypadat ta výuka, protože nevím pořádně do čeho jdu. Cíle jsou jasné, to aby se zefektivnila výuka a aby dětem ty informace tekly plynuleji. Jedno mé očekávání ale je, že budu konečně dělat smysluplnou práci, protože práce, kterou jsem dělal doteď mi nedávala smysl.

6. Jaké jsou vaše obavy?

Obavy jsou nejvíce z toho, jestli si sedneme jako lidi, protože ve třídě spolu budeme v tandemu 6 hodin denně a je potřeba, abychom si rozuměli lidsky. Takže největší obavy jsou asi ty mezilidské vztahy, abychom náhodou po dvou měsících nezjistili, že to nefunguje.

Také mám nějaké osobní obavy kvůli kompetencím, ale já to tak mám ve všech oblastech života, že když jdu do nějaké nejistoty, tak jsem z toho nervózní.

**7. Jak máte tandemovou výuku naplánovanou? Jak by měla probíhat?
(rozdělení rolí, úkolů)**

Co se týče příprav, primárně máme rozdělené předměty. Tělocviky budu mít já, co se týče odpovědnosti i přípravy, český jazyk bude mít zase primárně kolegyně. Vlastivěda a přírodopis, tam to budeme kombinovat spolu, podle toho, jak nám sedí téma, jak nám je to blízké a kde si jsme jistí.

A role, jeden z nás v tom předmětu bude ten hlavní a ten druhý ho bude doplňovat, říkat to jinými slovy pro ty, kteří tomu nerozumí a shrne to učivo, bude pomáhat slabším. Také si plánujeme děti dělit do skupinek, pokud tam budou nějaké velké rozdíly. Administrativu máme rozdělenou tak, že komunikaci s rodiči chce mít na starost má kolegyně – třídní učitelka a já budu mít na starost bakaláře.

8. Popište Váš styl výuky a Vaše metody hodnocení.

Primárně využívám slovní hodnocení, kde se skrývá pozitivní motivace a zájem. Takže můj styl je podpora, motivace a aktuální přímá zpětná vazba.

Funkce: Tandemový učitel

- 1. Daří se vám společně dodržovat, po půlroční spolupráci s vaším tandemovým párem, plánování výuky a rozdělení rolí, které jste si společně určili na začátku září? (cituji jejich odpověď z prvního rozhovoru – ot.č. 7).**

Popište konkrétně role a úkoly v páru.

Původní rozdělení bylo na předměty. Já měl tělocviky, kolegyně český jazyk matematiku. Vlastivědu a přírodovědu jsme pak měli mít společnou. Teď to vypadá tak, že čeština matematika kolegyně učí a já asistuju, shrnuju výuku, pomáhám slabším, někdy si беру děti ve skupině individuálně, takže se to dost řídí dětmi a jejich individuálním potřebám. Příprava je primárně na kolegyni. Tělocvik to samé, ale z druhé strany. Někdy si to ale také dělíme, aby děti nestály, ale stále byly v pohybu. Takže bych řekl, že se nám daří dobře dodržovat to, co jsme si naplánovali.

Popište, zda se něco nedaří, důvod a jak v tomto případě postupujete.

Jsou tam nějaké chvílky, kdy na sebe nezareagueme, jeden třeba nezachytí myšlenku nebo něco takového, takže dojde k nějakému nedorozumění i před žáky, ale snažíme se to vždycky otočit ku prospěchu a chceme ukázat dětem, že ani my nejsme neomylní, že jsme také jenom lidi. Třeba když kolegyně něco řekne a já to udělám jinak, protože jsem třeba nedával pozor. Tak to je asi ten největší nezdár. Vždycky to ale otočíme, aby děti viděli, že i my chybujeme a že se nic neděje.

- 2. Jak probíhá vaše příprava, průběh a evaluace společné hodiny?**

Evaluace probíhá po výuce. Říkáme si jaký den byl, co se povedlo, co se nepovedlo. Přípravy také po škole a když na to není čas tak doma. Někdy se také chystáme ráno před výukou nebo o přestávkách. Vždycky si ale po výuce sedneme a probereme to.

- 3. Jaké formy TV (tandemové výuky) nejčastěji využíváte při společných hodinách? (viz. seznámení s formami TV)**

- a. **Jeden učí, druhý pozoruje (One Teach, One Observe).**
- b. **Jeden učí, druhý asistuje (One Teach, One Assist).**
- c. **Souběžná výuka (Parallel Teaching).**
- d. **Vyučování v centrech (Station Teaching).**
- e. **Diferencovaná výuka (Alternative Teaching).**
- f. **Týmová výuka (Team Teaching).**

Určitě využíváme jeden učí, druhý pozoruje, ale prolínáme hodně formy. Také jeden učí, druhý asistuje. Souběžnou nepoužíváme. Vyučování v centrech docela často, podle toho, kolik máme dětí a kolik můžeme udělat center, které potom tedy obcházíme. Diferencovanou výuku také často používáme, většinou, když se probírá nová látka, ať to třeba nějaké žáky nenudí. A týmovou výuku také využíváme. Řekl bych, že by se všechny formy daly rozdělit tak po 20 %.

4. Ovlivnila spolupráce v tandemové výuce váš osobní styl výuky a metody hodnocení? Popište v čem.

Rozhodně mě to ovlivnilo, jelikož jsem předtím neměl žádnou zkušenost, ať už je to třeba nějaké používání formulek, které kolegyně používá, člověk to prostě nějakým způsobem chtě nechtě pochytí. Hodnocení, například známkování, to mám vše pochycené od kolegyně, protože jsem předtím neměl jinou zkušenost, takže jsem to všechno přejal. Samozřejmě pořád zůstávám u pozitivního hodnocení, to je má hlavní náplň.

5. Co je, podle vás, předpokladem a také podmínkou úspěšné spolupráce dvou rovnocenných učitelů?

Musíme se k sobě chovat s úctou, snažit se vycházet vstříc. Musí tam být iniciativa z obou stran. Nám to jde, myslím, velice dobře, a i když dojde k nějakým konfliktům, vždy si to nějakým způsobem vyjasníme a dokážeme to zvládat.

6. Splnila se vaše očekávání, která jste měl/a v srpnu? V čem? (cituji z odpovědi respondenta)

Očekávání se splnilo nad rámec. Moje práce mi teď dává smysl. Opravdu.

7. Byly vaše počáteční obavy zbytečné nebo se naplnily? (opět cituji z odpovědí)

Obavy jsou vždycky oprávněné, protože člověk nikdy nemůže vědět, jak to dopadne, ale obavy se nenaplnily. Myslím, že s kolegyní spolupracujeme velmi slušně. Sedli jsme si i jako lidi a dokážeme se bavit o tématech i mimo školu.

8. Na základě vaší zkušenosti sdělte, v čem konkrétně vnímáte prospěšnost TV:

- pro učitele, pro děti,
- jaké jsou přínosy, výhody
- v čem TV vaši práci obohatila?

Pro děti je největší prospěšnost v tom, že je to individuálnější, to znamená o děti je větší zájem, žákům vlastně věnujeme dvojnásobek času, takže z toho vyplývá mnohem více zpětné vazby, větší jistota, snažíme se tvořit pozitivní atmosféru s humorem, je to přátelštější a výuka jako taková je osobnější pro žáka.

V naší třídě máme hodně žáků s PO, to znamená, že by to učitel nedokázal zvládnout sám tak kvalitně, jako ve dvou. I ten učitel má více prostoru, není tak zahlcený a může podávat lepší výkon.

Mě práce obohatila především v inspiraci a rozhodně příjemnější vstup do školského prostředí. Začínajícím učitelům bych tandemovou výuku určitě doporučil, pokud mají tu možnost, protože máme za sebou oporu zkušeného učitele, který mě podrží, podpoří, vysvětlí, věnuje mi ten čas a tu energii a je to pro mě neskutečná podpora a pomoc oproti tomu, kdybych do toho učícího procesu měl skočit sám. Je to usnadnění vstupu do toho školství jako takového, protože si myslím, že spoustu začínajících učitelů končí, protože nezvládnou ten počáteční nápor.

9. Jaká naopak vidíte úskalí, limity a nevýhody tandemové výuky?

Je tam riziko konfliktu, protože člověk nepracuje sám, ale spolupracuje s někým. Takže pokud nefungují mezilidské vztahy, tak se to odráží i v té práci a pak i na dětech. Toto je taková nevýhoda toho, že když se to pokazí, tak se to pak musí složitě řešit. Také mě napadá, kdyby byly dva učitelé, kteří učí stejně dlouhou dobu, tudíž jsou stejně

zkušením, tak mohou být jako dva kohouti na jednom pískovišti, a to je potřeba eliminovat před tím vstupem do školního roku.

10. Má, podle vás, znalost teorie TV před samotným začátkem společného působení v jedné třídě vliv na společnou výuku?

To jistě míry určitě, ale myslím si, že je to jen zlomek té srážky s tou realitou, protože můžeš znát teorii, ale praxe je potom takový náraz. Teorie ti trochu může přiblížit ucelenější představu, co nejbližší realitě, ale nikdy to nebude úplně podle toho, dokud si to člověk nezažije.

11. Zkuste doplnit: Tandemová výuka je jako ...

Jako dobrá přihrávka na gól.

Funkce: Asistent pedagoga

1. Jaká je Vaše dosavadní pedagogická praxe?

Momentálně je moje praxe pár dní. Do tohoto kolotoče jsem nastoupil na začátku školního roku. Zatím mám za sebou jen praxi v rámci praxe během mého studia, ale ne jako asistent pedagoga, ale jako tělocvikář, protože to je obor, který mám vystudovaný.

2. Jaké jsou Vaše dosavadní osobní zkušenosti s tandemovou výukou?

Po pravdě jsem se s tímto druhem výuky ještě nepotkal, a dokonce jsem o tom ani neslyšel. Když jsem ještě chodil na ZŠ, tak takové možnosti nebyly a pokud mám dobré informace, tak to na Slovensku ani nefunguje – zatím.

3. Jaké jsou Vaše představy a očekávání?

Očekávání zatím nemám, ještě jsem na začátku a nevím úplně co od toho očekávat. Ale dovolím si říct, že očekávám, že budeme super kolektiv, jak v třídě, tak i mezi kolegy. A doufám, že se od starších a zkušenějších kolegů můžu hodně naučit, což mi výrazně pomůže v mé praxi. Mám představu v čem bych mohl být pro děti prospěšný a v čem bych mohl pomoci.

4. Jaké jsou Vaše obavy?

Moje obava je, že mi děti nebudou rozumět (respondent je rodilý slovak). Zatím jsem neměl čas přemýšlet nad obavami, co by mě mohlo zaskočit.

Funkce: Asistent pedagoga

1. Jak probíhá vaše příprava, průběh a evaluace společné hodiny? Jakým způsobem se na tomto podílíte?

Podílím se na tom, že se mě ptají, co si o tom myslím nebo jestli by se to nedalo nějak jinak řešit. Takže spoustu věcí řešíme za běhu. Určitě tedy připravuji pomůcky, už vím, co mám dělat, ani mi nemusí nic říkat, vše už dělám automaticky, jsem v tomhle takový robot. V průběhu hodiny jsem spíše ten, co pomáhá dětem než ten, co pomáhá učitelům. Těm pomáhám méně. Ale když potřebují něco rozdat nebo takové věci, tak o to se starám já, to je má úloha.

2. Co je, podle vás, předpokladem a také podmínkou úspěšné spolupráce dvou rovnocenných učitelů?

Komunikace. Jednoznačně komunikace. Musí mít i jeden k druhému nějaký respekt a musí mít podobné smýšlení, co by ty děti chtěli naučit a jak, protože když se potkají dva úplně protiklady, tak to asi nebude úplně fungovat. Musí mít něco společného a v tom to držet.

3. Splnila se vaše očekávání, která jste měl/a v srpnu? V čem? (cituji z odpovědi respondenta)

Očekávání bylo, že budeme super kolektiv a že se toho mnoho přiučím. To se mi splnilo. Kolektiv máme excelentní, takový na škole jen tak není. A to, že se hodně naučím se mi taky plní. Stále se na mě od každého něco „lepší“ nejen z naší třídy, ale i z ostatních tříd, kde občas vypomáhám. Když můžu pomůžu.

4. Byly vaše počáteční obavy zbytečné nebo se naplnily? (opět cituji z odpovědi)

Obavy byly zbytečné. Rodiče i děti mě přijali v pohodě, i když jsem Slovák. Z počátku občas nějakému slovíčku nerozuměli, tak jen kývali hlavou, ale už je to za ten půlrok v pořádku, jak kdybych mluvil česky.

5. Na základě vaší zkušenosti sdělte, v čem konkrétně vnímáte prospěšnost TV: (pro učitele, pro děti, jaké jsou přínosy, výhody, v čem TV vaši práci obohatila?)

Pokud je tandemový učitel s třídním učitelem, dva různého pohlaví, tak pak si v té třídě každý žák dokáže najít ten svůj vzor, ten svůj idol a každý žák má k oběma učitelům jinou autoritu. Děvčata více dají na paní učitelku a chlapci zase dají na pana učitele, takže je to super v tom, že je tam vždy i ten druhý učitel, který podpoří toho prvního, a to rozhodně lépe působí na ty děti. Mají v sobě autoritu jednoho i druhého. Také je to velká pomoc pro třídní učitele, protože si svou práci mohou s někým rozdělit, i výuku si mohou rozdělit – půlku vede jeden, půlku druhý a nejsou na to sami, popřípadě jim tam ještě dopomáhá ten asistent pedagoga. Na učitelé to pak není takový stres, mohou si i odpočinout. Podle mě je to velká výhoda. I pro děti, protože mají to obměnění, není to pro ně 45 minut stále to samé, což by je časem mohlo i nudit, ale když se dva učitelé vymění, je to pro žáky taková vzpruha.

Až letos jsem díky této pracovní příležitosti zjistil, že něco takového existuje. Moji práci to nadále obohatilo v tom, že mě to velmi zaujalo a v budoucnu bych touto formou také rád učil jako tandemový učitel. Je to pro mě takový nový obzor, kdy jsem zjistil, kdy bych třeba jednou mohl a chtěl být.

6. Jaká naopak vidíte úskalí, limity a nevýhody tandemové výuky?

Zatím jsem tam nějaká úskalí a nevýhody asi nenašel, těžko se mi to posuzuje. Nevýhoda by třeba byla leda, kdyby si dva učitelé nesedli, protože pokud si nesednou učitelé, žáci se toho tolik nenaučí, jako když jde vidět, že ti dva spolu fungují. Limit může být v náročnosti najít dva lidi, kteří si spolu opravdu sednou. To může být těžké.

7. Mohli byste s tandemovou výukou spojit nějaký citát? Doplň: Tandemová výuka je jako ...

Tandemová výuka je jako partnerství. Musíte spolu komunikovat.

Funkce: Asistent pedagoga

**1. Jaká je Vaše dosavadní pedagogická praxe? Můžete popsat podrobněji?
(pracoviště, časový rozsah)**

Pracuji čtvrtým rokem na ZŠ Svatoplukova jako vychovatel školní družiny. Letos navíc, coby asistent pedagoga na zkrácený úvazek. Přímá pedagogická činnost v mém případě obnáší 12 vyučovacích hodin týdně.

2. Jaké jsou Vaše dosavadní osobní zkušenosti s tandemovou výukou?

Letos poprvé působím v roli asistenta pro první třídu. Spolupracuji s třídní učitelkou, která se vrátila po mateřské dovolené a novým kolegou, tandemovým učitelem Igorem Macháčkem. Zatím se s novou náplní práce seznamuji.

3. Jaká jsou Vaše představy a očekávání?

Rád bych si rozšířil povědomí o práci a chování dětí v době dopoledního vyučování. Věřím, že tato zkušenost obohatí mou práci ve školní družině.

4. Jaké jsou Vaše obavy?

Dosavadní průběh práce asistenta pedagoga ve mně obavy nevzbuzuje. Mám pozitivní zpětnou vazbu od kolegů i dětí.

Funkce: Asistent pedagoga

1. Jak probíhá vaše příprava, průběh a evaluace společné hodiny? Jakým způsobem se na tomto podílíte?

Na přípravě se podílím v rámci společného setkání s oběma pedagogy před začátkem vyučování, nebo po jeho skončení. V průběhu společné hodiny jsem většinou ku pomoci pomalejším žákům. Krátká evaluace probíhá o přestávkách.

2. Co je, podle vás, předpokladem a také podmínkou úspěšné spolupráce dvou rovnocenných učitelů?

Otevřená komunikace ohledně přístupu k žákům, pravidelná zpětná vazba a v neposlední řadě rovnocenné rozdělení aktivní a pasivní role v době přímé činnosti.

3. Splnila se vaše očekávání, která jste měl/a v srpnu? V čem? (cituji z odpovědi respondenta)

Očekávání širšího povědomí o chování žáků v době dopoledního vyučování ve vztahu k jejich odpolednímu pobytu ve školní družině se naplnila.

4. Byly vaše počáteční obavy zbytečné nebo se naplnily? (opět cituji z odpovědi)

Do role asistenta pedagoga jsem nastupoval bez obav.

5. Na základě vaší zkušenosti sdělte, v čem konkrétně vnímáte prospěšnost TV: (pro učitele, pro děti, jaké jsou přínosy, výhody, v čem TV vaši práci obohatila?)

Tandemová výuka umožňuje snadnější rozložení sil do celého pracovního týdne. Děti se mohou častěji obracet s konkrétními potřebami na jednoho, či druhého pedagoga.

6. Jaká naopak vidíte úskalí, limity a nevýhody tandemové výuky?

V případě nesouladného přístupu k žákům může v jejich vnímání vzniknout rozdíl mezi "hodnějším a přísnějším" učitelem.

7. Doplňte: Tandemová výuka je jako ...

společná cesta☺

Funkce: Asistent pedagoga

**5. Jaká je Vaše dosavadní pedagogická praxe? Můžete popsat podrobněji?
(pracoviště, časový rozsah)**

Má pedagogická praxe byla 8 let v bývalé práci jako vychovatel. Pracoval jsem v Jeseníku na ZŠ. Měl jsem děti v družině od 1. – 5. třídy. Poté jsem dělal sportovního koordinátora v rámci sportovních akcí.

6. Jaké jsou Vaše dosavadní osobní zkušenosti s tandemovou výukou?

Pro mě tandemová výuka je úplná novinka, něco neznámého. Původně jsem měl nastoupit jako tandemový učitel, ale nemám vystudovanou vysokou školu, tak jsem dostal alespoň roli asistenta a vychovatele. V Jeseníku nic takového není, tam je jeden učitel na celou třídu + asistent občas. Takže pro mě je to velké neznámé.

7. Jaká jsou Vaše představy a očekávání?

Představuji si, že je tam jeden hlavní učitel a ten druhý jen jako výpomoc, který učí pár svých předmětů, na které je specializovaný (tělocvik, hudebka) – spíše ty druhotné předměty.

Kdysi jsem dělal asistenta asi půl roku žákovi z Vietnamu, ale bylo to s ním náročné, takže v rámci asistentství docela vím, co mě čeká. Budu si brát žáka „bokem“, budu s ním dělat nějaké věci zvlášť, individuálně, připravovat mu speciální učivo nebo budeme dohánět, když bude nestíhat, prostě tady pro toho žáka budu, protože potřebuje větší podporu.

8. Jaké jsou Vaše obavy?

Pro mě je letos velká obava to, že měním působiště a neznám lidi, takže se obávám, jestli si s těmi lidmi sednu, jestli budu poznávat děti. Zkrátka nové prostředí – bude se mi tady líbit? Sednu si s pedagogickým kolektivem? Jsem ale přizpůsobivý, tak věřím,

že si na sebe brzy zvykneme. S dětmi pracuji už dost dlouho, takže ze samotné práce obavy nemám.

Funkce: Asistent pedagoga

1. Jak probíhá vaše příprava, průběh a evaluace společné hodiny?

Bavíme se s učiteli, v čem bude třeba pomoci nebo co chystáme následující den – vše v rámci rozhovoru nás tří ve třídě (třídní učitel, tandemový učitel, asistent pedagoga). Snažím se být po ruce nejen jednomu žákovi, ale i jiným, kteří třeba strádají v jiných předmětech. Většinou to tak bývá, že asistent „lítá“ kolem všech dětí, které to potřebují.

Co se týče evaluace, tak míváme poslední hodinu kroužek, kde si všichni společně shrneme, co se nám ten den povedlo a nepovedlo, co se nám líbilo a co méně.

2. Co je, podle vás, předpokladem a také podmínkou úspěšné spolupráce dvou rovnocenných učitelů?

Určitě chemie mezi těmi učiteli. Když si dva lidé osobnostně nenesou, podle mě to pak nemůže fungovat. Musí být na stejné vlně, mít stejný cíl, společnou cestu, protože když by to každý viděl úplně jinak, pak by to nefungovalo.

3. Splnila se vaše očekávání, která jste měl/a v srpnu? V čem? (cituji z odpovědi respondenta)

Na začátku roku jsem byl jako nováček spíše zvědavý, jestli se tady budu cítit dobře a tak. Já jsem radši nic neočekával, ale bylo mi potvrzeno, že jsem se tady dobře zapracoval. Kolegům přijde, jakobych tu byl déle než jen půl roku a já to také tak cítím, že jsme si všichni dobře sedli. Všechno dobré se tedy splnilo.

4. Byly vaše počáteční obavy zbytečné nebo se naplnily? (opět cituji z odpovědi)

Žádné obavy se nenaplnily. Byly úplně zbytečné.

5. Na základě vaší zkušenosti sdělte, v čem konkrétně vnímáte prospěšnost TV: (pro učitele, pro děti, jaké jsou přínosy, výhody, v čem TV vaši práci obohatila?)

Za mě má tandemová výuka spoustu plusů. Ať už je to ta individualita – pro žáky i pro učitele, který se může více věnovat jednomu žákovi a ten druhý může pracovat s větší skupinou. Také dělení třídy na skupinky. Mohou souběžně pracovat v různých skupinkách, na jiných místech i v jiných místnostech, takže pořád je tam dohled nad dětmi. Otevírá se různé možnosti práce i mimo třídu, například využíváme i chodbu. Pro děti samozřejmě, když jsou ztraceni v učivu, mají větší možnost bavit se s učitelem či asistentem a vše s jeho pomocí dohnat. Také je pro děti dobrý vzor ženy i muže, toznamená mají tam nějaký odraz mateřství i otcovství, jak by to mělo být v reálném životě zakořeněné. Přínosy vidím i v tom, že to přináší více úhlů pohledu. Jinak situaci vidím já a jinak zase můj kolega, takže hledáme společný kompromis. Také je veliká výhoda v tom, že když vypadne jeden učitel, pořád může učit ten druhý a nemusí se hledat suplování.

Tandemová výuka mi rozhodně otevřela i obzor v tom, jak školství funguje i někde jinde. Pořád jsem se pohyboval v systému, který byl zajatý stejně, jako když jsem byl malý. Tady vidím, že můžou fungovat 3-4 lidi najednou, společně na jednu třídu. Vidím, že tady ty prostředky jsou, že to funguje a že je to plus. Já bych sám tandemovou výuku doporučil úplně všude.

6. Jaká naopak vidíte úskalí, limity a nevýhody tandemové výuky?

Co mě v tuto chvíli napadá, tak leda v tom, kdyby si dva učitelé nesedli a byla tam disharmonie v názorech. Také kdyby oba učitelé byli příliš suverénní, jdu za svým přes mrtvoly, tak to by nefungovalo. Musíte být týmový hráč a ne sólista. Žádný kariérista.

7. Doplně: Tandemová výuka je jako ...

Tanec dvou. Když ten jeden nebude fungovat, tak ta dvojice bude padat a nebudou dobří. Když jeden bude zakopávat, druhý bude zakopávat s ním.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Kondrátová
Katedra:	Ústav pedagogiky a speciálních studií
Vedoucí práce:	doc. PaedDr. Marcela Musilová Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Koncept tandemové výuky na 1. stupni základní školy
Název v angličtině:	Cooperative teaching at primary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá konceptem tandemové výuky na prvním stupni základních škol. V teoretické části popisuje nejprve profesi učitele. Dále se věnuje problematice tandemové výuky od historie po současnost. Popisuje jednotlivé fáze tandemové výuky a modely tandemového vyučování. V rámci diplomové práce byl proveden výzkum na učitelích 1. stupně základních škol. Cílem výzkumu bylo ověřit praktické zkušenosti vybraných učitelů s tandemovou výukou.
Klíčová slova:	Tandemová výuka, tandemový učitel, třídní učitel, začínající učitel, profese učitele, asistent pedagoga, základní škola,
Anotace v angličtině:	The master's thesis deals with the concept of tandem teaching in primary schools. The theoretical part first defines the profession of a teacher. Then it deals with the issues of tandem teaching from history to the present. It describes the individual phases and models of tandem teaching as well. The research was done by observing and interviewing teachers. The aim of the research was to verify the practical experiences of selected teachers with tandem teaching.
Klíčová slova v angličtině:	Cooperative teaching, cooperative teacher, class teacher, beginning teacher, career of a teacher, teacher's assistant, primary school,
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Otázky k rozhovoru 1, srpen 2022 Příloha 2: Otázky k rozhovoru 2, únor 2023 Příloha 3–24: Rozhovory s respondenty
Rozsah práce:	97 (+ 62 přílohy)
Jazyk práce:	Český jazyk