



Diplomová práce

Potenciál tandemové výuky v hodinách českého jazyka na 2. stupni základní školy

Studijní program:

N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol

Studijní obory:

Český jazyk a literatura
Základy společenských věd

Autor práce:

Bc. Michaela Havranová

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.
Katedra českého jazyka a literatury

Liberec 2023



Zadání diplomové práce

Potenciál tandemové výuky v hodinách českého jazyka na 2. stupni základní školy

<i>Jméno a příjmení:</i>	Bc. Michaela Havranová
<i>Osobní číslo:</i>	P20000892
<i>Studijní program:</i>	N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
<i>Specializace:</i>	Český jazyk a literatura Základy společenských věd
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra českého jazyka a literatury
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

Zásady pro vypracování:

Cíl práce: Popsat výchovný a vzdělávací potenciál tandemové výuky v hodinách českého jazyka na 2. stupni základní školy.

Postup práce:

1. Obecná charakteristika tandemové výuky na základě odborné literatury, osobní zkušenosti a rozhovorů s učiteli participujícími na tandemové výuce.
2. Porovnání možností pedagogického působení učitele s asistentem s možnostmi tandemových učitelů.
3. Charakteristika třídního kolektivu vhodného pro tandemovou výuku; orientace na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a podporu nadaných žáků či žáků vykazujících rychlejší tempo při řešení učebních úloh.
4. Specifika tandemové výuky z hlediska u českého jazyka; volba vhodných metod pro výuku jednotlivých složek učebního předmětu, tvorba modelových úkolů pro jazykovou výchovu, slohovou a komunikační výchovu a literární výchovu.
5. Popis realizace tandemové výuky v konkrétních vyučovacích hodinách a její reflexe vyučujícími a žáky.
6. Přednosti a nedostatky tandemové výuky, doporučení pro další praxi.

Požadavky: průběžné konzultace zpracování tématu, hlavně způsobu realizace tandemové výuky a formy její reflexe.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce: tištěná/elektronická

Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

- FALEŠ, Alexandr. *Tandemová výuka – nic lepšího neznám*. Ve škole [online]. Dostupné z: <https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-nic-lepsiho-neznam>.
- FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. Pedagogika (Grada).
- KAMIŠ, Karel a Marie HANZOVÁ. *Didaktika českého jazyka a literatury*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2016.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017.
- KRATOCHVIL, Milan. *Charakteristika párového vyučování a učení a jeho vliv na učební výkon prospěchově slabších žáků*. In: Pedagogická fakulta Hradec Králové [online]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=4259>.
- NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY: *Spolupráce s odborníkem z praxe – (nejen) tandemová výuka* [online]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/p-kap/tandemova-vyuka-spoluprace-s-odbornikem-z-praxe>.
- PACOVSKÁ, Jasňa, Iva NEBESKÁ, Alex RÖHRICH a Irena VAŇKOVÁ. *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Praha: Akropolis, 2021.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013.
- ŘÍHOVÁ, Barbora. *Výuka v tandemu má přínos pro děti i učitele*. In: EDUin Informační centrum o vzdělávání [online]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/vyuka-v-tandemu-ma-prinos-pro-deti-i-ucitele/>.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ludmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŇSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Pízeň: Fraus, 2020.

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.
Katedra českého jazyka a literatury

Datum zadání práce:

30. dubna 2022

Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

PhDr. Kateřina Váňová, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Mé poděkování patří vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Jasně Pacovské, CSc., za odborné vedení, trpělivost, ochotu, cenné rady a čas, jenž mi věnovala. Dále bych chtěla poděkovat tandemové učitelce Mgr. Emě Plichtové za kvalitní přípravu pro učitelský život, předání *know-how*, vyslechnutí mých myšlenek jakožto „začínající“ učitelky a partnerský přístup. Díky patří také žákům 9. třídy, s nimiž jsme mohli projít závěrem základní školy, za jejich otevřenost, nadšení a ochotu sdílet své postřehy. Bez výše zmíněných by tato práce nemohla vzniknout.

Anotace

Cílem diplomové práce *Potenciál tandemové výuky v hodinách českého jazyka na 2. stupni základní školy* je popsat výchovný a vzdělávací potenciál tandemové výuky založený na osobních zkušenostech získaných v rámci výuky českého jazyka v 9. ročníku základní školy.

Věnujeme se teoretickému základu tandemové výuky, od předpokladů funkční tandemové výuky, výběru partnera pro tandem, vzájemné spolupráce, komparace pozice asistenta pedagoga s pozicí tandemového učitele, přes několik řádků k didaktice českého jazyka, profesi pedagoga a jeho důležitosti ve vztahu k edukaci žáků, až k vlastní realizaci tandemové výuky.

V práci se seznámíme s konkrétními vyučovacími hodinami, které jsme s tandemovou učitelkou zrealizovaly a jejichž náplní byla např. tvorba časopisu, téma jazykových příruček, významové vztahy mezi slovy, funkční styly nebo čtenářské dílny či tvůrčí psaní žáků. Skrze vlastní zážitky a zamyšlení nad proběhlou výukou, společně s inspirací a zkušenostmi dalších základních škol a pedagogů, se dostaneme k výhodám a úskalím tandemové výuky.

Dále zjistíme názory žáků, kteří s námi tandemovou výuku absolvovali, jejich osobní pohledy a postřehy. V závěru práce sumarizujeme výsledky, k nimž jsme dospěli.

Klíčová slova

tandemová výuka, párová výuka, český jazyk, druhý stupeň základní školy, vzdělávání, týmovost

Annotation

The aim of the thesis *The Potential of Tandem Teaching in Czech Language Lessons at the Second Level of Primary School* is to describe the educational potential of tandem teaching in these lessons in a particular 9th class of primary school.

First, we discuss the theoretical basis of tandem teaching, from the prerequisites of functional tandem teaching, the selection of a tandem partner, mutual cooperation, the comparison of the position of a teaching assistant with the position of a tandem teacher, past a few lines on the didactics of Czech language, the profession of the teacher and its importance in relation to the education of students, to the actual implementation of tandem teaching.

In this paper we will get acquainted with specific lessons that we have implemented with the tandem teacher, such as the creation of a magazine, the topic of language reference books, the meaning relationships between words, functional styles, reading workshops, or creative writing of pupils. Through our own experiences and reflections on the teaching that took place, together with the inspiration and experiences of other primary schools and teachers, we get to see the benefits and pitfalls of tandem teaching.

We will conclude the thesis with the views of pupils who have completed the tandem tuition with us, with their personal perspectives and insights.

Keywords

tandem teaching, pair teaching, czech language, second level of primary school, education, teamwork

Obsah

Seznam tabulek.....	10
Seznam použitých zkratk a symbolů	10
1 Úvod.....	11
2 Tandemová výuka	13
2.1 Vymezení pojmu.....	13
2.2 Předpoklady pro funkční tandemovou výuku	16
2.2.1 Výběr partnera.....	16
2.2.2 Spolupráce mezi tandemovými učiteli	22
2.2.3 Asistent pedagoga vs. tandemový učitel	24
3 Realizace tandemové výuky v hodinách českého jazyka.....	29
3.1 Pár slov k didaktice českého jazyka.....	29
3.2 Příklad výukových metod	32
3.3 Příprava	37
3.4 Charakteristika třídního kolektivu	41
3.5 Konkrétní vyučovací hodiny.....	44
3.5.1 Hodiny pokroku.....	44
3.5.2 Vlastní názvy obcí	45
3.5.3 Tvorba časopisu.....	47
3.5.4 Charakteristika	47
3.5.5 Jazykové příručky	48
3.5.6 Významové vztahy mezi slovy	49
3.5.7 Vypravování	49
3.5.8 Čtenářské dílny.....	50
3.5.9 Příprava k přijímacím zkouškám.....	51
3.5.10 Funkční styly	52
3.6 Inspirace jinde... ..	55

4	Zkušenosti s tandemovou výukou	58
4.1	Výhody tandemové výuky	69
4.2	Rizika tandemové výuky.....	71
4.3	Zpětná vazba od žáků.....	73
5	Závěr.....	75
6	Literatura	77
6.1	Seznam literatury	77
6.2	Internetové zdroje	78

Seznam tabulek

Tabulka I Póly autority učitele	17
Tabulka II Povzbuzující reakce učitele	19
Tabulka III Podmínky pro úspěšný tandem.....	23
Tabulka IV Co je a co není užitečné při působení asistentů pedagoga?.....	25
Tabulka V Asistentovo desatero.....	26
Tabulka VI Účinná zpětná vazba.....	31
Tabulka VII Období staršího školního věku.....	41
Tabulka VIII Podmínky vzdělávání žáků s SPU	42
Tabulka IX Co se při tandemu nepovedlo	56
Tabulka X Zkušenosti pedagogů a ředitelů s tandemovou výukou 1.....	63
Tabulka XI Zkušenosti pedagogů a ředitelů s tandemovou výukou 2	68
Tabulka XII Výhody tandemové výuky	70
Tabulka XIII Rizika tandemové výuky	72

Seznam použitých zkratk a symbolů

AP	–	asistent pedagoga
IVP	–	individuální vzdělávací plán
PL	–	pracovní list
SVP	–	speciální vzdělávací potřeby
TU	–	tandemová učitelka
TV	–	tandemová výuka

1 Úvod

Tandemová výuka, párová výuka či duální výuka jsou shodná pojmenování pro vyučování probíhající v jedné školní třídě vedené dvěma učiteli, kteří se společně podílejí na výuce. I já jsem měla možnost vyzkoušet tento styl učení ve spolupráci se zkušenou a přátelskou učitelkou českého jazyka, vyučující již mnoho let na *Křesťanské základní a mateřské škole J. A. Komenského* v Liberci. Právě tato příležitost se stala podnětem pro výzkum představený v této diplomové práci. Na základě teoretických poznatků, vlastních zkušeností společně s inspirací a zkušenostmi dalších základních škol a pedagogů jsme se pokusili proniknout do problematiky našeho tématu a mimo jiné vystihnout výhody a úskalí tandemové výuky.

Je tandemová výuka jen dočasný fenomén, který za pár let pomine, nebo se jedná o nový směr, jenž má potenciál obohatit naše školství v dlouhodobém horizontu? Jak vypadá takový způsob vyučování v praxi? Tyto a mnohé další otázky se staly průvodními pro naši práci. Před tím, než jsem se pustila do párové výuky, kladla jsem si mnoho otázek typu – *Nebudeme si s druhou učitelkou překážet? Nebudu nervózní? Nebudu příliš chybovat? Jak se bude cítit má kolegyně? Nebude mě „válcovat“, nebudu moc „utáplá“? Nebo naopak, nebude se zbytečně příliš upozaďovat v domnění, že mi musí vytvářet prostor? Jak to bude působit na žáky? Bude ze mě dobrá a kvalitní učitelka?*

Práce, kterou předkládáme, se na následujících stranách věnuje problematice tandemové výuky – předpokladům pro její zdárné fungování, výběru partnera pro tandem, vzájemné spolupráci učitelů, komparaci pozice asistenta pedagoga s pozicí tandemového učitele. Několik řádků je věnováno samotné didaktice českého jazyka, profesi pedagoga a jeho důležitosti ve vztahu k edukaci žáků. To vše je zastřešeno vlastní realizací tandemové výuky, kterou jsem měla možnost sama vyzkoušet, a získat tak obohacující poznatky a zkušenosti stěžejní nejen pro tuto práci, ale také z hlediska vlastního profesního růstu.

Především teoretická část je pak postavena na knižních zdrojích, za zvláště důležité pro tuto práci považujeme publikace *Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro základní školy* od Stanislava Štěpánika a kol., dále *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka* od Jasni Pacovské a kol. či *Výukové metody* od Josefa Maňáka a Vlastimila Švece.

Protože je tandemová výuka téma zatím příliš neprobádané, knižních pramenů existuje poskromnu. Přesto jsme se pokusili o sondu do společnosti pedagogů a o sběr střípků z různých článků, rozhovorů, komentářů apod. Tento nosný pilíř nám poskytly např. články Alexandra Falese či Barbory Říhové, seminář Milana Khase a Josefa Janouška, rozhovor

Klára Vondříčková, Jitka Kořínková a Pavla Fialy na *rádiu Akademie* a spousta dalších postřehů mnohých pedagogů, kteří mají s tandemovou výukou již nějaké zkušenosti. Za zmínku stojí poslední důležitý pilíř pro tuto diplomovou práci, jímž je *Základní škola Kunratice v Praze*, která bývá zmiňována jako jedna z prvních škol, jež se pokusila o zařazení tandemové výuky. Svým zapojením se do projektu *Pomáháme školám k úspěchu* a svými poznatky přispěla k výzkumu a ukotvení tématu tandemové výuky.

Kvůli novosti přístupu k tandemové výuce se v diplomové práci vyskytuje vyšší procento citací v doslovném znění, neboť jsme se snažili zachovat autenticitu prožitků a zkušeností pedagogů. Věříme, že náš výzkum a z něj pocházející předložená práce budou nejen užitečnou sumarizací poznatků a zkušeností, ale zároveň podnětem pro případné čtenáře, kteří pracují v pedagogickém prostředí a mohou tak zmíněné podklady využít i ve své vlastní výuce.

2 Tandemová výuka

2.1 Vymezení pojmu

Tandemová výuka je „speciální druh výuky, též označované jako párová, kdy jsou během výuky ve třídě dva učitelé nebo učitel a IT technik nebo učitel a odborník z praxe apod.“¹ Role učitelů mohou být různé. Zpočátku jsou rozděleny asymetricky, hlavní slovo má hlavní učitel, který hodinu vede, a párový učitel „hraje druhé housle“.² Postupem času se role vyrovnávají nebo různě proměňují či prolínají. Vždy záleží na tom, jak si spolupráci nastaví oba učitelé, jak se na konkrétní vyučovací hodině dohodnou a jaký způsob je pro oba vyhovující. Učitelé mohou být stejně zkušené, nebo jeden z učitelů může být již zkušený a druhý začínající.

Tandemovou výuku lze využít, pokud je ve třídě velký počet žáků nebo třeba více žáků se specifickými poruchami.³ Tento styl výuky údajně „zvyšuje pozornost dětí, je zajímavější a umožňuje výuku individualizovat – těm žákům, kteří potřebují probírané učivo více vysvětlit, se dostane pomoci, zároveň se ale ti, kteří již danou látku zvládli, nenudí.“⁴

Tandemová výuka je založena na spolupráci dvou dospělých osob, které společně tvoří celý průběh vzdělávacího procesu, od příprav k realizaci až ke zhodnocení. Autoři Robinson a Schaible představili 6 různých modelů tandemové výuky:⁵

1. *Tradiční výuka tandemů* – oba učitelé se aktivně zapojují do průběhu výuky. Při předkládání učiva se jejich role různě mění a doplňují. Ve chvíli, kdy má jeden učitel hlavní slovo, druhý prochází třídou a dopomáhá žákům, kteří si z nějakého důvodu nevědí rady nebo potřebují více času. Rychlí žáci mohou mezitím v klidu pokračovat dál. Role hlavního a pomocného učitele se mohou v průběhu dle potřeby a domluvy měnit.
2. *Spolupráce vyučujících během výuky* – často se vyskytuje například při celotřídních diskuzích. Učitelé v tuto chvíli nemají roli, ale fungují jako rovnocenní partneři a se žáky diskutují společně. Někdy je také možné třídu rozdělit na dvě skupiny a diskutovat tak v menším počtu, kdy se dostane ke slovu více aktérů.

1 FALES, Alexandr. *Tandemová výuka – nic lepšího neznám*. In: *Veškole.cz* [online]. 18. 10. 2017 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-nic-lepsiho-neznam>.

2 KOŘISTOVÁ, Lucie. *Tandemová výuka v Česku. Profitovat z ní mohou všichni*. In: *Učit nás baví*. 1/2022, s. 5.

3 ŘÍHOVÁ, Lucie. *Tandemový učitel aneb dva vyučující v jedné třídě*. In: *Jdipracovat.cz* [online]. 28. 4. 2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.jdipracovat.cz/tandemovy-ucitel-aneb-dva-vyucujici-v-jedne-tride/>.

4 KOŘISTOVÁ, Lucie. *Tandemová výuka v Česku. Profitovat z ní mohou všichni*. In: *Učit nás baví*. 1/2022, s. 4.

5 ROBINSON, Betty a Robert M. SCHAIBLE. *Collaborative teaching: Reaping the benefits*. *College Teaching*. 43(2)/1995, s. 57–60.

3. *Doplňková výuka* – jeden učitel je zodpovědný za obsah a průběh výuky, druhý učitel pomáhá „pouze“ s realizací připravených aktivit.
4. *Paralelní typ výuky* – třída je rozdělena na dvě skupiny a každé se věnuje jeden učitel. Práce v obou skupinách je z hlediska tématu a obsahu vyučovací hodiny stejná, liší se však tempem, případně metodami či mírou obtížnosti. Někteří žáci, kteří s konkrétním učivem nemají problém, se mohou dostat k náročnějším, nástavbovým úkolům a posunout se dál, zatímco jiní, kteří si látku potřebují osvojit, tím získají prostor k opětovnému vysvětlení a upevnění základů. Každá skupina se také může věnovat jiné aktivitě a poté se prostřídat: „Zrovna začíná hodina českého jazyka. Děti se dozvídají, že polovina z nich se bude věnovat psaní příběhu, druhá bude trénovat čtení a porozumění textu. Potom se třída rozdělí napůl, jedna skupinka zůstane tam, kde je, a druhá se přesune do třídy naproti přes chodbu. Každá z učitelek se pak věnuje jedné skupině.“⁶
5. *Diferencující typ výuky v téže třídě* – žáci jsou rozděleni do různých skupin, každá skupina se může věnovat jiným úkolům. Učitelé jsou ve třídě k dispozici a dopomáhají tam, kde je třeba.
6. *Monitorující učitel* – druhý učitel do výuky příliš nevstupuje, naopak pozoruje žáky, jejich chování, porozumění látce apod. Své postřehy poté sdílí s druhým učitelem a podle nich oba nastavují další postup a strategii.

Odlišné třídění modelů tandemové výuky je dle Adlera možné provést na základě typu učitelů, kteří spolu tandemově vyučují:⁷

1. *Spolupráce zkušenějšího učitele se začínajícím učitelem či studentem pedagogické fakulty* – forma spolupráce uvádějícího učitele (mentora) s mentorovaným.
2. *Spolupráce dvou kolegů stejné aprobace v rámci jednoho vyučovaného předmětu* – podpora kolegiální spolupráce.
3. *Spolupráce dvou kolegů různých aprobací v rámci jednoho vyučovaného předmětu* – podpora mezipředmětových vazeb, slučování více vzdělávacích oborů do jednoho předmětu.
4. *Spolupráce dvou prvostupňových učitelů v rámci pokrytí celého rozvrhu* – vykrytí slabín či vyvážení jednostranného zaměření.

⁶ ŘÍHOVÁ, Barbora. *Jedna třída, dva učitelé*. In: *Výuka v tandemu má přínos pro děti i učitele*. EDUin [online]. 15. 6. 2014 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/vyuka-v-tandemu-ma-prinos-pro-deti-i-ucitele/>.

⁷ ADLER, Marek. *Tandemová výuka. Co? Proč? Jak?*. In: *Marek Adler: Učitel, kouč, lektor* [online]. 20. 3 2021 [cit. 2023-04-19]. Dostupné z: <https://marekadler.cz/tandemova-vyuka-co-proc-jak/>.

5. *Spolupráce učitele a asistenta pedagoga s velmi vyrovnanými rolemi* – např. při nedostatku kvalifikovaných učitelů.

Způsoby, jakými učitelé v hodinách kooperují, mohou být různé. „Někdy si děti rozdělíme na dvě skupinky. Další varianta je, že jedna z nás učí a druhá krouží po třídě a pomáhá žákovi, který to zrovna potřebuje. Kdykoli ale může kterákoli z nás vstoupit do hodiny s nápadem.“⁸ Při společném vyučování žáků nesmí učitelé zapomínat na tři důležité věci, tzv. 3S: společně plánovat průběh výuky, společně výuku realizovat a poté ji společně zhodnotit.

8 JEDLIČKOVÁ, Gabriela. In: ŘÍHOVÁ, Barbora. *Jedna třída, dva učitelé*. In: *Výuka v tandemu má přínos pro děti i učitele*. EDUin [online]. 15. 6. 2014 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/vyuka-v-tandemu-ma-prinos-pro-deti-i-ucitele/>.

2.2 Předpoklady pro funkční tandemovou výuku

2.2.1 Výběr partnera

Než se dostaneme k samotnému výběru partnera pro tandemovou výuku, zamysleme se nad otázkou, jaký by měl být *kvalitní učitel*. Důležité je, aby splňoval předpoklad, „že má odpovídající znalosti všech složek učebního předmětu a že ovládá postupy, jakými povede k osvojení těchto znalostí své žáky“.⁹ Měl by se také samostatně rozhodovat, doprovázet své žáky na cestě za vzděláním a nabízet různé způsoby řešení zadaných úkolů či různé přístupy a názory na jednotlivá témata.¹⁰

Také by se neměl bát hledat další způsoby výchovy a vzdělávání, atmosféra ve třídě by měla být pro žáky podnětná a měla by je vést k vlastní aktivitě.¹¹ Žáci „oceňují učitele, který je přiměřeně dominantní, což vyjadřují výroky: *má ve třídě dobrou kázeň, klid a pořádek*. [...] Na základě výzkumu S. Bendla z roku 2001, jenž je citován v J. Pacovské a kol.¹², jsou nejčastějšími požadovanými vlastnostmi učitelů: přísnost, láska, zajímavá výuka. Žáci a studenti si váží učitele, který je „vstřícný, empatický, důvěryhodný, jehož chování a komunikace je projevem partnerského vztahu. Od vztahu učitele k žákovi se odvíjí kvalita vzájemné interakce, která může vést k proměně sdělování ve sdílení, k proměně dorozumění v porozumění. Porozumění vychází z důvěry, respektu a tolerance a brání učiteli v předsudečném přístupu vůči žákům, a je-li učitel důvěryhodným partnerem, také žáků k učiteli.“¹³

Učitel neustále balancuje mezi póly autority a způsoby, jak se žáky tvořit dobrou pracovní a vstřícnou atmosféru. Rendl na základně osobních výpovědí žáků 9. třídy nejmenované základní školy uvádí, že učitel osciluje mezi těmito póly:

zjedná klid ve třídě, zajistí řád	nezjedná klid a pořádek
dokáže látku srozumitelně vysvětlit	nedokáže látku srozumitelně vysvětlit
je na žáky moc přísný	je příliš hodný, nevzbuzuje v žácích respekt

9 PACOVSKÁ, Jasňa a kol. *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Praha: 2021, s. 118.

10 Tamtéž, s. 127.

11 Tamtéž, s. 127.

12 Tamtéž, s. 149.

13 Tamtéž, s. 155.

žáci se učitele bojí, mají z něj strach	žáci učitele nerespektují, dovolují si, mají pocit, že si mohou dělat, co chtějí
učitel je spravedlivý	učitel je nespravedlivý
učitel je pro žáky čitelný, dodržuje to, co řekl, žáci vědí, na čem jsou	učitel je pro žáky nečitelný, nedodržuje to, co řekl, žáci nevědí, na čem jsou
učitel uzná svoji chybu, dokáže se omluvit	učitel neuzná svoji chybu, nedokáže se omluvit
žáci mají pocit, že jim učitel rozumí	žáci mají pocit, že jim učitel nerozumí
žáci považují učitele za vtipného, jenž má smysl pro humor, umí odlehčit atmosféru, dokáže se s nimi zasmát	žáci považují učitele za „suchara“, jenž nemá smysl pro humor, neumí odlehčit atmosféru, nedokáže se s nimi zasmát
učitel rozumí předmětu, který učí, je pro žáky odborníkem	učitel nerozumí předmětu, který učí, není pro žáky odborníkem

Tabulka I Póly autority učitele¹⁴

„Děti samy si žádají přísnější a důslednější učitele, zároveň však takové, kteří mají děti rádi a u kterých cítí, že jim na nich záleží.“¹⁵ Jedním z předpokladů kázně při vyučování je zajímavá výuka. Roli hraje také učitelův smysl pro humor, sebevědomé vystupování. Autoritu učitele a jeho přístup k žákům je nutné hledat někde kolem těžiště pomyslného trojúhelníku, jehož vrcholy tvoří:

1. *pól lásky*, na němž učitel operuje se svými osobními vztahy k dětem, se svými sympatiemi a antipatiemi, se svým osobním vlivem a charismatem;
2. *pól kázně*, kde je učitel nositelem neosobní autority školy jako instituce, jejích norem a pravidel;
3. *pól vědění*, kde učitel vystupuje jako nositel předmětu, oboru, učebního obsahu, látky, toho, co má být naučeno.¹⁶

14 Výše uvedenou tabulku jsme vytvořili a upravili na základě článku: RENDL, Miroslav. *Učitel v žakovském diskurzu*. In: *Pedagogika*. 44(4), 1994, s. 347–354.

15 BENDL, Stanislav. In: PACOVSKÁ, Jasňa a kol. *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Praha: 2021, s. 149–150.

16 RENDL, Miroslav. *Učitel v žakovském diskurzu*. In: *Pedagogika*. 44(4), 1994, s. 352.

Učitel by měl být pro žáky důvěryhodným. Důvěra postupně vzniká ve vztazích. Odborné vzdělání učitele je samozřejmě také důležité, učitel žákům garantuje, že předmětu rozumí a že žáky naučí vše, co potřebují. Vedle toho ale musí se žáky pracovat na vztazích a budovat důvěryhodnost. Vzor dospělého, který neklame, nepřetvařuje se, vytváří bezpečné prostředí, takový vzor budou žáci respektovat jako svého průvodce vzděláváním. Nemají z něj strach, ale uznávají jeho autoritu, mají ho rádi, protože on má rád je, a těší se nejen na jeho hodiny, ale také do školy.¹⁷

Dobrým prostředkem pro kázeň v hodině je snaha nevytvářet pro nekázeň prostor a podmínky. Zaujmout žáky tak, že by je nekázeň rušila od zajímavé činnosti a sami by ji odmítli.¹⁸ Níže uvádíme některé příčiny nekázně, jež by měl učitel vést v patrnosti:¹⁹

- *Nedostatky ve výchově v rodině* – „rodina má bezesporu při výchově dítěte ty nejdůležitější úkoly, jejichž nesplnění a neplnění můžeme jen těžko nahradit“.²⁰ Rodiče žáků jsou našimi spojenci, máme společný cíl: vychovávat a vzdělávat.
- *Nevhodné vedení vyučování* – „činnost, která žáky nemotivuje a neaktivizuje, není zajímavá ani přínosná, si nezaslouží jejich pozornost“.²¹ Pokud učitel nudí žáky svým výkladem nebo žáci nestačí sledovat příliš obtížnou látku, bude se potýkat s nekázní, již bude muset nakonec mocensky potlačovat. Využívání pestrých výukových metod, úspěšná motivace, propojení učiva s tím, co je samotné zajímavé, otevřená partnerská komunikace a další faktory jsou nejlepší prevencí proti nevhodnému chování žáků.
- *Osobnost učitele a jeho chování* – učitel by měl hledat odpovědi na otázky, proč považuje určité chování žáků za problém (Není si nejistý? Nemá přehnaný postoj? Nestanovil nesplnitelné požadavky? Neodlišuje se v požadavcích od ostatních natolik, že jsou žáci zmatení?).
- *Poruchy chování, poruchy učení* – takoví žáci skutečně potřebují individuální přístup učitele, což ovšem neznamená tolerování nepřijatelného chování. „I takové děti potřebují poznat mantinely, které jim pomáhají v adaptaci na školní prostředí, a my musíme požadovat přijatelné plnění přiměřených úkolů.“²²

17 PACOVSKÁ, Jasňa a kol. *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Praha: 2021, s. 156.

18 ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: 2008, s. 19.

19 Tamtéž, s. 20–26.

20 Tamtéž, s. 20.

21 Tamtéž, s. 21.

22 Tamtéž, s. 24.

- *Únava žáků* – může být způsobena náročností učiva, pozdní denní hodinou, jejich osobními záležitostmi apod. „Některé děti, když jejich učitelé přehánějí své nároky nebo rodiče své ambice, i s domácí přípravou pracují denně stejně dlouho jako dospělý člověk.“²³ Úkoly by měly být přiměřeně náročné, činnosti ve škole pestré se zařazením odpočinkových aktivit. Žáky je potřeba mimo jiné naučit dovednosti týkající se zdravého životního stylu, umět si rozložit své pracovní úkoly, efektivně využívat čas apod.

Dobrá komunikace mezi žákem a učitelem probíhá, když učitel žákům dává najevo, že jejich myšlenky a pocity chápe, neodsuzuje a akceptuje. Aktivně se účastní hovoru a žák ví, že může své názory vyjadřovat otevřeně (avšak slušně a uctivě).²⁴ K dobré komunikaci patří také povzbuzující reakce, které pomáhají budovat vztahy mezi učitelem a žákem. Mezi ně patří například:

- *Pozorné naslouchání* – dáváme najevo, že sledujeme obsah.
- *Parafrázování* – sledujeme obsah nejen po citové, ale i smyslové linii.
- *Verbalizace citových obsahů* – sdělujeme, co podle nás žák prožívá. Parafrázujeme citovou linii rozhovoru.
- *Ověření adekvátnosti aktuálního vnímání* – sdělujeme žákovi, jak vnímáme jeho aktuální stav, a ptáme se, zda jsou naše dojmy odpovídající.
- *Získávání dalších informací* – hovoříme k věci a neodvádíme téma jinam.
- *Sdělení vlastních prožitků* – hovoříme o tom, jaký dopad má sdělení na nás.

Tabulka II Povzbuzující reakce učitele²⁵

V tandemu je extrémně důležité mít někoho, s kým máme dobré vztahy, komu v rámci těchto pracovních vztahů důvěřujeme, o koho se můžeme opřít a s kým sdílíme podobný pohled na výuku. Žáci jsou velice všímaví a okamžitě rozpoznají, jaký vztah s kolegy máme. Partner pro tandemovou výuku by měl být žáky uznávaný, názory druhých by měl brát v potaz, unést, že v některých momentech bude upozaděn, a být otevřený změnám jak v průběhu hodin, tak změnám celkového nastavení vyučování. Oba učitelé by měli mít dobrý profesní i osobní vztah.²⁶

23 ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: 2008, s. 26.

24 ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: 2008, s. 30.

25 Výše uvedenou tabulku jsme vytvořili a upravili na základě publikace: ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: 2008, s. 30.

26 FALES, Alexandr. *Tandemová výuka – jak na to*. In: *Veškole.cz* [online]. 8. 6. 2018 [cit. 2022-07-12]. Dostupné z: <https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-jak-na-to>.

Je velmi důležité najít správného partnera, který při nás bude stát 45 minut ve výuce a sdílet s námi společný výukový cíl. Při výběru je dobré danou osobu znát alespoň z hlediska jejího vystupování a výukových prostředků, jenž využívá, popřípadě zvolit někoho, s nímž cítíme, že můžeme fungovat, funguje „chemie“ a rozumíme si.²⁷ Dopředu bychom si společně měli stanovit konkrétní a dosažitelné cíle jak pro nás, tak pro žáky. „Berte druhého kolegu jako odbornou pomoc a využijte jeho názor. Nepouštějte se před žáky do odborné pře. U hodnocení hodnotěte oba podobným způsobem.“²⁸

Důležité je rozdělit si a stanovit role dopředu, měli bychom mít promyšlené, kdo hodinu zahájí, kdo bude mít na starosti kterou část apod. „Nepřekázejte si. Neexcelujte, aby se druhý krčil ve Vašem stínu. Musíte mít dobrý pocit a ne, že už to nechce nikdy zažít. Držte se domluvených postupů a pravidel, jinak můžete přijít o dobrý vztah s kolegou nebo ztratit respekt žáků. Nastane-li odborná rozepře, neponižujte se mezi sebou, nehádejte se a neskákejte si do řeči. Domluvte si signál, když chcete něco říct, pusťte se ke slovu.“²⁹ Tréma může silně ovlivnit průběh hodiny, pokud sobě nebo kolegovi nevěříte. V takovém případě je dobré se sejít a zkusit si to bez žáků. „Nehlídejte kolegu a nekontrolujte, co říká. Na hodině je proto, aby Vám pomohl. Využijte možnost individualizace přístupu k žákům, co nestíhají. Vše si sepište pro pozdější reflexi a vyhodnocení.“³⁰

Pokud si učitelé nejsou blízcí a každý má na vedení hodiny jiný pohled, tandemová výuka se velmi rychle rozpadne. „Když navíc oba odmítají ustoupit a prosazují si svou, výsledkem je hodina vedená z části jedním způsobem a v druhé jiným, která je pro žáky chaotická a neefektivní. To se může stát zejména ve chvíli, kdy je párová výuka pedagogům „vnucena“ nařízením ředitele, který navíc v domnění, že zná svůj učitelský sbor nejlépe, rozhodne, kdo s kým bude učit.“³¹

Jak jsme již výše zmínili, v tandemu mohou být dva zkušení učitelé, stejně tak se do spolupráce mohou pustit zkušený pedagog s „nováčkem“ (studentem či čerstvým absolventem). Pro nováčka by mohly být složité situace ve škole stresující. V pozici párového učitele může

27 DOLEŽAL, Přemysl. *Tandemová výuka: Nápady a inspirace*. In: *Rodina a škola: Časopis pro všechny rodiče a učitele* [online]. Praha: Portál, 10/2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/rodina-a-skola/100514/tandemova-vyuka>.

28 FALES, Alexandr. *Tandemová výuka – jak na to*. In: *Veškole.cz* [online]. 8. 6. 2018 [cit. 2022-07-12]. Dostupné z: <https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-jak-na-to>.

29 Tamtéž. [online].

30 Tamtéž. [online].

31 KOŘISTOVÁ, Lucie. *Tandemová výuka v Česku. Profitovat z ní mohou všichni*. In: *Učit nás baví*. 1/2022, s. 5.

student „pozorovat, co se děje ve třídě, může se zaměřit na žáky a na to, jaký má na ně výuka dopad, může zkoumat, co zkušenému učiteli funguje“.³²

O své zkušenosti se podělil Ondřej Šíp (učitel I. stupně ZŠ Kunratice): „Na začátku jsem měl třeba jen pět procent vyučovacího času, zatímco třídní ten zbytek. Ale jak člověk získává sebevědomí, zkušenosti, zvyká si na třídu, tak si postupně bere víc prostoru pro sebe. Ví, že je zároveň jistějším třídním učitelem a že je bezpečné říct si o pomoc, když si neví rady.“³³ Dodává, že student přináší do třídy „nové věci – postupy z fakulty, inovativní nápady a nejnovější výzkumy a vytrhává třídního učitele z každodenní rutiny. Musí ale jít o učitele, který chce vést lidi a předávat jim své zkušenosti, nevadí mu otevřít svou výuku druhému člověku a ukázat mu své *know-how*. Zároveň se však nesmí cítit párovým učitelem ohrožen, musí zde být vzájemný respekt.“³⁴

Tereza Olšinová (studentka Pedagogické fakulty UK) si během praxe také vyzkoušela, jaké je být tandemovou učitelkou: „Pan ředitel mi nabídl, abych se stala párovou učitelkou. Připadám si jak houba, nasávám a okoukávám od zkušenějších kolegyně, jak učí, a tím se učím také.“³⁵ Začínající učitelé mohou od zkušeného kolegy načerpat zkušenosti z vedení výuky i přípravy hodiny nebo získávat průběžnou kvalitní zpětnou vazbu. Zpětná vazba probíhá oboustranně: „Pohled někoho dalšího na vaši výuku je cenný, i když máte za sebou mnoho let praxe.“³⁶ Podle ředitele ZŠ Kunratice Víta Berana převažuje v českých školách „mocenská kultura a druhý pedagog ve třídě je někdy vnímán jako konkurence. Aby tandemová výuka fungovala, musí být ve škole prostředí podporující realizaci a učení učitelů. Jestli ale pedagogům nikdo podporu nedal a oni nejsou připraveni na takovou změnu, tak pokusy s tandemovou výukou nemohou dopadnout na úrodnou půdu.“³⁷

Pro fungování tandemového týmu je vhodné dodržet tři pravidla: organizaci (zefektivnění výuky, lepší koordinace průběhu vyučovacích hodin, pomocník pro učitele, lepší působení na kázeň ve třídě a na klima třídy), kvalifikaci (znalosti a schopnosti, dva různé pohledy na návrhy

32 KOŘISTOVÁ, Lucie. *Tandemová výuka v Česku. Profitovat z ní mohou všichni*. In: *Učit nás baví*. 1/2022, s. 5.

33 ŠÍP, Ondřej. In: KOŘISTOVÁ, Lucie. *Tandemová výuka v Česku. Profitovat z ní mohou všichni*. In: *Učit nás baví*. 1/2022, s. 5.

34 Tamtéž, s. 5.

35 OLŠINOVÁ, Tereza. In: ŘÍHOVÁ, Barbora. *Jedna třída, dva učitelé*. In: *Výuka v tandemu má přínos pro děti i učitele*. EDUin [online]. 15. 6. 2014 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/vyuka-v-tandemu-ma-prinos-pro-deti-i-ucitele/>.

36 ŘÍHOVÁ, Lucie. *Tandemový učitel aneb dva vyučující v jedné třídě*. In: *Jdipracovat.cz* [online]. 28. 4. 2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.jdipracovat.cz/tandemovy-ucitel-aneb-dva-vyucujici-v-jedne-tride/>.

37 BERAN, Vít. In: KOŘISTOVÁ, Lucie. *Tandemová výuka v Česku. Profitovat z ní mohou všichni*. In: *Učit nás baví*. 1/2022, s. 5.

témat, různost vyučovacích metod, společné nápady a vzájemné obohacení) a kooperaci (důvěra a loajalita, komunikace, rozdělení rolí a příprav).³⁸

2.2.2 Spolupráce mezi tandemovými učiteli

Průběh tandemové výuky musí být „šitý na míru“ pro konkrétní třídu, vyučovací hodinu i jednotlivé téma, proto je nesmírně důležitá komunikace mezi učiteli a jejich společná příprava. Tandemová výuka odhalí odlišné profesní i osobní pohledy, postoje a různé přístupy. Kolegové v tandemu by měli vzájemně uznávat své silné stránky a využívat je při společném plánování či přiřazování jednotlivých úloh.

Pokud se v hodině něco nepovede, není třeba panikařit. Můžeme s kolegou zaimprovizovat, společně se žáky se zasmát a během reflexe vymyslet, jak příště situaci vyřešit lépe: „V angličtině máme jednu hodinu týdně v každé třídě a nehledě na to, o jaký ročník se jedná, vždy je tam český učitel a rodilý mluvčí. Když jsme tandemovou výuku měli nově, zažili jsme vtipnou situaci. Probírali jsme novou gramatiku, měli k tomu cvičení a konverzační aktivity, potom jsme měli psát na tabuli jednotlivá slovesa, která jsme právě probírali. Byli jsme s kolegou domluveni, že on bude psát na tabuli, protože píše lépe než já, a já budu ta slova vysvětlovat. Ale já jsem na to v průběhu hodiny zapomněla a začala jsem psát. Potom mi ale došlo, že měl psát kolega. Zarazila jsem se a on přišel a mnou napsané slovo smazal. Žákům to přišlo ohromně vtipné, protože jeden učitel smazal něco druhému. Žáci vědí, že spolu máme dobré vztahy, takže to byla jen vtipná vložka. Je ale třeba říct, že velmi vnímají vztah dvou učitelů, sledují ho, a kdyby tam bylo cokoli negativního, hned si toho všimnou.“³⁹

Další důležitou složkou je příprava. „Vše si s kolegou připravte do nejmenšího detailu (cíle, metody, postupy, aj.). Nebo to můžete udělat spontánně. Pro žáky je to zcela jedinečné, ať už jste se připravili nebo jen dohodli. Tandem se nehodí pro každý typ vyučování, ani pro každý obsah.“⁴⁰

Podstatným rysem tandemové výuky je rovnocennost obou učitelů. Oba vyučující mohou kdykoliv „zasáhnout do výuky a vést hodinu, stejně tak oba připravují přípravy na hodinu i pomůcky pro žáky“.⁴¹

38 PAVLÍKOVÁ, Jana a Lenka KUDELŇÁKOVÁ. *Týmová výuka*. IN: *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách* [online]. Zima 2008. Kritické myšlení, 2008 [cit. 2023-03-02]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL29_web.pdf, s. 29.

39 TURKOVÁ, Jana. *Podělíte se o zážitek z tandemové výuky?*. In: *Učit nás baví*. 1/2022, s. 3.

40 FALES, Alexandr. *Tandemová výuka – nic lepšího neznám*. In: *Veškole.cz* [online]. 18. 10. 2017 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-nic-lepsiho-neznam>.

41 ŘÍHOVÁ, Lucie. *Tandemový učitel aneb dva vyučující v jedné třídě*. In: *Jdipracovat.cz* [online]. 28. 4. 2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.jdipracovat.cz/tandemovy-ucitel-aneb-dva-vyucujici-v-jedne-tride/>.

Dva učitelé v jedné třídě přináší více možností, jak se žáky pracovat. Navíc, pokud to prostory školy umožní, lze s každou skupinou pracovat jinde a vzájemně se tak nerušit. Dle výše zmíněných modelů tandemové výuky lze pracovat na odlišném úkolu, nebo na úkolu stejném s tím, že „každý z učitelů zvolí jinou metodu výuky a aktivity. Žáky lze rozdělit podle jejich schopností, dělení třídy bychom ale měli dělat i podle jiných kritérií, například podle pohlaví nebo podle stylů učení, které žákům vyhovují. Práce s menším počtem žáků ve skupině umožňuje učitelům individuálnější přístup, intenzivnější podporu jejich potřeb a schopností“.⁴²

Tandemová výuka je minimálně ze začátku časově náročnější, neboť vyžaduje časté setkávání obou učitelů a společné plánování výuky. Je potřeba se dopředu domluvit na cílech výuky, konkrétním učivu, formě vyučování, na jednotlivých rolích, případně hodnocení žáků nebo konkrétním rozdělení skupin apod. Po uplynutí určitého období je velice důležité se s tandemovým partnerem opět sejit, provést společnou reflexi odučených hodin, zvolit další postup a vzájemně si říci, v čem se cítí dobře, co jim je překážkou a jak více sladit spolupráci. Níže shrnujeme některé podmínky pro úspěšný tandem:

- motivace, přesvědčení, postoje zapojených učitelů
- osobnostní nastavení, schopnost spolupracovat, otevřenost, komunikační dovednosti
- klima školy, spolupracující a otevřené prostředí
- kompatibilita tandemových učitelů
- ochota zúčastněných vnímat své chyby, nebát se jich, učit se z nich
- čas

Tabulka III Podmínky pro úspěšný tandem⁴³

Aby tandemová výuka skutečně fungovala, musí být pároví učitelé otevření a flexibilní, musí mít společnou vizi a sdílet svá přesvědčení o výuce a učení, musí si vzájemně rozumět a respektovat se. Cílem není dobrá spolupráce mezi učiteli, ta je podmínkou, cílem je zlepšit výsledky každého žáka.⁴⁴

42 ŘÍHOVÁ, Lucie. *Tandemový učitel aneb dva vyučující v jedné třídě*. In: *Jdipracovat.cz* [online]. 28. 4. 2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.jdipracovat.cz/tandemovy-ucitel-aneb-dva-vyucujici-v-jedne-tride/>.

43 Výše uvedenou tabulku jsme vytvořili a upravili na základě článku: ADLER, Marek. *Tandemová výuka. Co? Proč? Jak?*. In: *Marek Adler: Učitel, kouč, lektor* [online]. 20. 3. 2021 [cit. 2023-04-19]. Dostupné z: <https://marekadler.cz/tandemova-vyuka-co-proc-jak/>.

44 ZŠ KUNRATICE PRAHA. *Sborník příspěvků praxe kolegiální podpory formou párové výuky* [online]. Praha, 2016 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://www.zskunratice.cz/files/posts/4663/files/cba-sbornik-kolegialni-podpora-formou-parove-vyuky-fin.pdf>, s. 16.

2.2.3 Asistent pedagoga vs. tandemový učitel

Se vznikem pozice asistenta pedagoga začaly vycházet publikace, které se tématu věnují. Základ je obdobný – dva dospělí v jedné třídě. Je možné se při zkoumání tandemové výuky opřít o některé z těchto publikací? Vyvstanou nějaké průniky, z nichž bychom mohli „těžit“?

Asistent pedagoga poskytuje „podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků s SVP, pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole. Pracuje podle potřeby s žákem nebo s ostatními žáky třídy dle pokynů pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.“⁴⁵

Níže přikládáme tabulku týkající se působení asistenta pedagoga, která zevrubně připomíná rady ohledně přístupu k žákům, jež platí nejen pro asistenty pedagoga, ale i pro samotné učitele, a tedy i pro učitele v tandemu.

Co je užitečné?	Co není užitečné?
Nevadí udělat chybu, z chyby se poučit.	Myslet si, že se nesmí udělat chyba. To brání v kreativě, tedy vymýšlení nových přístupů.
Pomáhat všem, kdo to potřebují.	Pomáhat jen někomu.
Pomáhat tak akorát.	Pomáhat příliš / málo.
Naslouchat kolegům, žákům, rodičům.	Spoléhat jen na svůj názor, zkušenost.
Být optimista a šířit dobré zprávy, např. o pokroku žáků. Mluvit o tom, jak je venku krásně, komu to sluší, komu se co podařilo.	Být pesimista a mluvit o tom, jak něco nejde a nepůjde.
Vědět, že je mnoho cest a mnoho řešení a strategií a nikdo nemá patent na správné řešení.	Myslet si, že je jen jedna správná cesta a strategie a že někde musí být odborník, který má patent na jediné správné řešení.
Mít rád děti a důvěřovat jim. Nikdy a s nikým „nebojovat“.	Nemít rád děti a nevěřit jim. Přístupovat k dětem a jejich rodičům jako k někomu, s kým budu bojovat.

45 GABAŠOVÁ, Jitka a kol. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: 2019, s. 12.

Dávat žákům svobodu při řešení konfliktů.	Řešit konflikty místo žáků.
Nesoudit.	Soudit.
Být klidný, laskavý, a přitom důsledný. Zaujímat pevný postoj.	Být přísný, nervózní, ale před problémem „strkat hlavu do písku“.
Uvědomit si, že problém není žák, problém je problém.	Trvat na tvrzení „problémový žák“.
Umět si říct o pomoc a podporu pro sebe.	Podlehnout syndromu vyhoření.
Orientovat se na spolupráci a vést k ní i žáky.	Trvat na výkonu a motivovat pouze soutěží.
Nesrovnávat ani žáky, ani učitele.	Srovnávat žáky mezi sebou i učitele a jejich přístupy.
Být velmi trpělivý, hodně oceňovat a povzbuzovat konkrétní (i dílčí, drobné) pokroky.	Být netrpělivý, nedostatečně oceňovat a povzbuzovat, ale i neuváženě chválit.

Tabulka IV Co je a co není užitečné při působení asistentů pedagoga?⁴⁶

Jelikož se jeden z učitelů v tandemu nejednou ocitne v roli „pomocného“ učitele, který se zrovna věnuje např. žákům s SVP, přibližuje se v těchto chvílích k pozici asistenta pedagoga. Asistentovo desatero směřem k žákům tedy obsahuje tyto body:

Co se odehraje na začátku, to určuje atmosféru. (Navozovat vstřícnou a vlídnou atmosféru, vytvářet prostor pro jistotu a bezpečí, předcházet předsudkům a stereotypům.)
Přijímat jinakost žáka, všichni žáci jsou jedineční. Zbavovat se nálepek a diagnóz, posilovat sebedůvěru.
Nabízet pomoc, ale nevnucovat se.
Spolupracovat s rodinou.
Žákovi dávat možnost zažít, že má něco ve své moci.
Nenechat se odradit odmítnutím ze strany žáka, umět zrcadlit jeho pocity a nebrat si nic osobně. Pěstovat odstup a nadhled.

46 Výše uvedenou tabulku jsme vytvořili a upravili na základě publikace: GABAŠOVÁ, Jitka a kol. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: 2019, s. 18.

Dávat žákovi tolik samostatnosti, kolik je schopen zvládnout.
Problém není dítě, problém je problém. Za problémovým chováním je často úzkost nebo nuda.

Tabulka V Asistentovo desatero⁴⁷

Stejně jako u tandemových učitelů i „spolupráce asistenta pedagoga a učitele funguje pouze tehdy, pokud mají vzájemně vyjasněné role a společně se na výuku také připravují“.⁴⁸ Rozdělení rolí může vypadat následovně. Opět můžeme srovnávat s tandemovými učiteli v jejich různých rolích:⁴⁹

1. *Učitel učí, asistent podporuje* – jeden učitel má hlavní slovo a vede hodinu, asistent [tandemový učitel] se upozadí a dopomáhá tam, kde je zrovna třeba. Asistent [tandemový učitel] žákům „pomáhá, poskytuje dodatečné vysvětlení zadání úkolů žákům s SVP, zaznamenává pro ně instrukce učitele na tabuli nebo jim pomáhá zapojit se do aktivit“.⁵⁰ Asistentova podpora [podpora tandemového učitele] „nemá na první pohled zřejmého adresáta, je věnována všem žákům, kteří ji aktuálně nejvíce potřebují, asistent [tandemový učitel] pro ně může také připravit upravené PL, cvičení, názorné pomůcky“.⁵¹
2. *Učitel učí, asistent pozoruje* – asistent [tandemový učitel] v průběhu výuky „soustředěně pozoruje žáky a snaží se zjistit jejich individuální vzdělávací potřeby“.⁵² Své postřehy pak sdílí s učitelem a díky nim mohou lépe individualizovat vzdělávání konkrétního žáka.
3. *Učitel a asistent pedagoga v paralelním působení v práci s celou třídou* – způsob spolupráce učitele a asistenta pedagoga [tandemového učitele] v paralelním působení na třídu klade „vysoké nároky na společné plánování a na sdílení vyučovacího stylu. Jedná se o typické týmové učení, které učitel a asistent pedagoga [tandemový učitel] společně naplánují a následně zrealizují ve vyučovací hodině.“⁵³ Zde se činnosti asistenta pedagoga a tandemového učitele začínají překrývat. Příznačná je „kontinuálně vedená, často nenápadná komunikace učitele s asistentem pedagoga [tandemovým učitelem], kdy se vzájemně doplňují, jeden z nich může vysvětlovat, druhý přitom názorně demonstrovat žákům jeho slova“.⁵⁴

47 Výše uvedenou tabulku jsme vytvořili a upravili na základě publikace: GABAŠOVÁ, Jitka a kol. Asistent pedagoga a klima třídy. Praha: 2019, s. 33–34.

48 HÁJKOVÁ, Věra a kol. Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu. Praha: 2018, s. 74.

49 Tamtéž, s. 74–75.

50 Tamtéž, s. 74.

51 Tamtéž, s. 74.

52 Tamtéž, s. 75.

53 Tamtéž, s. 76.

54 Tamtéž, s. 76.

4. *Práce učitele i asistenta pedagoga se skupinami žáků* – přítomnost asistenta pedagoga [tandemového učitele] je velmi výhodná při vedení výuky v menších skupinách žáků, neboť se tak dají lépe diferencovat úkoly. V malých skupinách „mají žáci více příležitostí spolupracovat, mluvit a reagovat, což je pro určité skupiny žáků nejvhodnější interaktivní způsob výměny poznatků, asistent pedagoga [tandemový učitel] snáze identifikuje jejich potřeby a oba s učitelem na ně adekvátně reagují“.⁵⁵ Činnosti obou aktérů mohou být identické, liší se ve složení skupin.
5. *Kooperace asistenta a učitele při výuce v učebním prostoru se stanovišti (centry aktivit)* – různé způsoby rozdělení třídy na několik částí, v nichž probíhají různé činnosti. „Stanoviště jsou materiálně i prostorově uzpůsobena pro specifické úkoly, které v nich žáci plní.“⁵⁶
6. *Spolupráce učitele a asistenta pedagoga mimo vyučování* – k rozdělení rolí učitele a asistenta pedagoga [tandemového učitele] dochází během jejich spolupůsobení ve třídě nejen spontánně, ale i při společné přípravě a konzultacích mezi učitelem a asistentem [tandemovým učitelem], jež se odehrávají mimo třídu.⁵⁷ Společně hledají způsob vzájemné komunikace, která nebude narušovat průběh hodiny a která bude oběma vyhovovat.⁵⁸ Učitel vystupuje jako ten, který „plánuje svou i asistentovu práci, připravuje vyučovací hodinu. Asistent se účastní přípravy zpravidla jen dílčím způsobem, zejména v případě, kdy je potřeba upravit pro žáka s SVP postup práce v hodině, připravit pomůcky.“⁵⁹ Zde se od sebe úkol asistenta pedagoga a tandemového učitele trochu liší, neboť tandemový učitel je zásadně vždy na stejné úrovni jako kolega a veškeré potřebné záležitosti plánují společně. Po domluvě ale mohou využít také tento způsob, kdy se jeden z učitelů věnuje žákům s SVP a dle jejich potřeb jim připraví materiály.

V českém školství je přítomnost asistentů pedagoga „odůvodněna potřebou personální podpory pedagoga a současně potřebou podpůrného opatření pro žáky“.⁶⁰ Pozice asistenta pedagoga a tandemového učitele má ve své podstatě mnoho společných rysů. Nesmíme však opomenout jeden velmi důležitý rozdíl. Tandemovou výuku nelze přes veškeré podobnosti zaměňovat „s modelem, kdy je ve třídě učitel a asistent, který pomáhá dítěti s handicapem či poruchou učení a do výuky samotné nezasahuje. U modelu dvou učitelů je to jinak: jsou si

55 HÁJKOVÁ, Věra a kol. Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu. Praha: 2018, s. 78.

56 Tamtéž, s. 80.

57 Tamtéž, s. 82.

58 Tamtéž, s. 82.

59 Tamtéž, s. 83.

60 Tamtéž, s. 84–85.

rovnocenní a oba dva učí“.⁶¹ Oba pracují se stejnou mírou zodpovědnosti, oba zasahují do přípravy, realizace i reflexe, mají stejná práva a povinnosti. Žáci v hodinách, v nichž tandemová výuka probíhá, nevnímají „žádný rozdíl v pravomocích učitelů a obracejí se na oba podle svých potřeb. Párová výuka je profesionální soudržnost dvou kolegů – pedagogů, kteří se vzájemně respektují a dobře znají.“⁶²

61 BERAN, Vít. In: ŘÍHOVÁ, Barbora. *Jedna třída, dva učitelé*. In: *Výuka v tandemu má přínos pro děti i učitele*. EDUin [online]. 15. 6. 2014 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/vyuka-v-tandemu-ma-prinos-pro-deti-i-ucitele/>.

62 ZŠ KUNRATICE PRAHA. *Sborník příspěvků praxe kolegiální podpory formou párové výuky* [online]. Praha, 2016 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://www.zskunratice.cz/files/posts/4663/files/cba-sbornik-kolegialni-podpora-formou-parove-vyuky-fin.pdf>, s. 21.

3 Realizace tandemové výuky v hodinách českého jazyka

3.1 Pár slov k didaktice českého jazyka

Vzhledem k tomu, že naším cílem je prozkoumat možnosti tandemové výuky v rámci hodin českého jazyka, považujeme za vhodné věnovat několik řádků didaktice tohoto předmětu. Štěpáník za nejdůležitější posun ve výuce českého jazyka považuje „komunikační pojetí předmětu. To znamená zvýraznění komunikačního cíle výuky mateřštiny, totiž kultivace žákovy komunikační kompetence tak, že je žák schopen vytvářet funkční a situačně adekvátní jazykový projev, ale rovněž je jazykovým projevům ostatních komunikantů schopen adekvátně porozumět.“⁶³ Větší důraz je tímto kladen na rozvoj komunikačních dovedností, na čtení, psaní, mluvení a naslouchání.

Jako jeden z problémů popisuje „protichůdnosti cílů v materiálech, které se k učitelům dostávají. Literatury, která by učitelům pomohla přemýšlet, proč (a zdali vůbec) se mají „osmáci drtit vedlejší věty“, a která by jim poradila, jak konkrétně jazykové učivo (třeba právě vedlejší věty) komunikačně, resp. funkčně uchopit ve výuce, je málo.“⁶⁴ Ještě méně je zdrojů, které by měly „skutečně funkční komunikační zacílení jazykové výuky; které by chápaly jazykovou a komunikační výchovu (tradičně ve škole označovanou jako mluvnici a sloh) jako jeden nerozlučný celek a nabízely učitelům ucelenou koncepci, jak ve výuce tuto integraci konkrétně realizovat.“⁶⁵ Učitelé českého jazyka musí mít neustále na paměti, že získávání „znalostí o jazykových principech, pravidlech a prostředcích nepředstavuje cíl výuky češtiny, nýbrž je prostředkem k rozvíjení komunikačních dovedností žáka“.⁶⁶

Žák by měl postupně získat soubor těchto kompetencí:⁶⁷

1. *kompetence jazykové*, dovednost rozumět a produkovat nekonečné množství výpovědí, s nimiž se uživatel jazyka doposud nesešel;
2. *kompetence sociolingvistické*, dovednost přepínání kódu dle komunikační situace, komunikačního partnera a komunikačního záměru;
3. *kompetence sociokulturní*, dovednost využívat v konstrukci i interpretaci výpovědi kulturního kontextu;
4. *kompetence jazykovědné*, dovednost jazyk reflektovat, uvažovat o něm, znalost metajazyka;

63 ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Školní výpravy do krajiny češtiny*. Plzeň: 2020, s. 4.

64 Tamtéž, s. 5.

65 Tamtéž, s. 5.

66 Tamtéž, s. 11.

67 Tamtéž, s. 28.

5. *kompetence diskursivní*, dovednost tvořit texty s využitím různých jazykových prostředků, jenž jsou adekvátní pro různé komunikační situace.

Má-li komunikace tvořit východisko výuky českého jazyka, je třeba ji „postavit do středu veškerého učitelova uvažování o plánování výuky a učebních činností ve výuce. Komunikační princip se tak stává reálným základem výuky, nikoliv jen její ozdobou či nadstavbou.“⁶⁸ Pak se žáky projdeme procesem od spontánního jazykového vědomí, s nímž do školy vstupují, přes „poučené jazykové vědomí ke kultivovanému jazykovému vědomí, jež se stává vědomím standardním“.⁶⁹

Komunikace je vždy realizována v jednotlivých komunikačních situacích, pokud je do výuky českého jazyka zahrneme, připravujeme tím žáka „k účasti na životě odehrávajícím se v budoucnu; užitečnost toho, čemu se žáci učí, se jednou vyjeví sama“.⁷⁰ Učební prostředí je tím „vystavěno na potřebách žáka a jeho zkušenosti s užíváním jazyka, resp. reflektování jazyka a přemýšlení o něm“.⁷¹

Právě pomocí jazyka „poznáváme svět, lidi i sebe samé. Toto vědomí poznávací nabídne učitelům možnosti, jak stimulovat žáky k zájmu o náš mateřský jazyk.“⁷² Z komunikace se „dovídáme o tom, jací jsme, jaké hodnoty uznáváme, čím naopak pohrdáme, z čeho se radujeme, čeho se bojíme, dokážeme rozlišit přátelský humor od posměchu či ironie a mnohé další. V jazyce napříč různými styly a žánry je uloženo naše hodnocení světa a lidí.“⁷³ Učitelé češtiny potřebují, aby „pozornost žáků nesměrovali pouze k dorozumívací funkci jazyka, ale ukazovali také jeho funkci poznávací a kontaktnou“.⁷⁴ Důraz by měl být neustále kladen na propojení výuky se životem, na její, praktičnost a souhru se zájmy žáků.⁷⁵ Tím samozřejmě nejsou vyloučeny faktické poznatky, naopak jsou také důležitou součástí, žák však potřebuje uvažovat v souvislostech, zvažovat kontext, „hledat ve všem smysl, mít potřebu samostatně pod citlivým vedením svého učitele poznání dále rozšiřovat, dále se vzdělávat“.⁷⁶

Dle Pacovské by měly být hodiny českého jazyka „prosty strachu z diktátů, ze selhání při memorování gramatických paradigmat či z chyb při syntaktickém rozboru. Z výuky by měl

68 ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Školní výpravy do krajiny češtiny*. Plzeň: 2020, s. 42.

69 Tamtéž, s. 42.

70 Tamtéž, s. 43.

71 Tamtéž, s. 43.

72 PACOVSKÁ, Jasňa a kol. *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Praha: 2021, s. 22–23.

73 Tamtéž, s. 28.

74 Tamtéž, s. 23.

75 Tamtéž, s. 29.

76 Tamtéž, s. 29.

zmizet apel na výkon. Škola by měla vést žáky ke kreativě. Ta je uložena v jazyce samém, ale měla by se přímo vyjevit v řečové činnosti žáka.⁷⁷ Díky tomuto přístupu může učitel „snáze pronikat do jejich světa, přiblížit se jejich zájmům a odhalit problémová témata, s nimiž se děti a adolescenti potýkají. V tomto směru plní jazyk diagnostickou funkci. Učitel pak může poznatky o žácích reflektovat ve výuce.“⁷⁸

Kromě verbálních komunikačních prostředků je třeba zaměřit pozornost na prostředky neverbální, různé komunikační role, procesy výstavby textu a čtenářská gramotnost. Zkoumá se „komunikace v různých prostředích (např. doma, na úřadě, u lékaře, s dětmi, při obchodním jednání) a s různými cíli (např. s cílem komunikačního partnera informovat, uklidnit, přesvědčit, pobavit, varovat, vystrašit); k dalším tématům patří komunikační normy, zdvořilost a řečová etiketa, strategie působení na posluchače, např. v pedagogickém procesu, v médiích, v reklamě“.⁷⁹

Ke komunikačně pojaté výuce, obzvláště v hodinách českého jazyka, neodmyslitelně patří poskytování zpětné vazby žákům. Níže uvádíme několik typů účinné zpětné vazby, kterou by učitelé měli mít na paměti, ať už budou hodnotit test, sloh, splněnou práci, posun v komunikačních dovednostech či cokoliv jiného:

- Zpětná vazba musí být konkrétní.
- Zpětnou informaci je třeba vztahovat ke konkrétnímu chování.
- Příjemce, jehož jednání je chybné, není sám ztělesněnou chybou.
- Vliv zpětné informace je silnější, když si ji příjemce přeje, věří vysílajícímu a chce se podle ní řídit.
- Zpětnou informaci je nutné podávat jen tehdy, když je druhý schopen ji přijímat.
- Zpětná informace nemusí být pouze poslem špatných zpráv. Informace o pozitivních odezvách jsou pro žáky nesmírně důležité. Jsou to informace o tom, co je správné, co se dělat má.
- Každá informace by měla respektovat rozumový potenciál příjemce.
- Zpětná informace má následovat co možná nejdříve po chybném jednání.

Tabulka VI Účinná zpětná vazba⁸⁰

77 PACOVSKÁ, Jasňa a kol. *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Praha: 2021, s. 29–30.

78 Tamtéž, s. 30.

79 Tamtéž, s. 34.

80 Výše uvedenou tabulku jsme vytvořili a upravili na základě publikace: ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: 2008, s. 34–35.

3.2 Příklad výukových metod

Velmi důležitým východiskem veškeré výchovně-vzdělávací práce je aktivita žáka, tedy „zvýšená, intenzivní, spontánní nebo uvědomělá činnost žáka, jejímž cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a způsoby chování“.⁸¹ Taková aktivita není cílem sama pro sebe, je nepostradatelným prostředkem k rozvoji samostatnosti. Z dobře volených aktivit vyrůstá samostatnost žáků, jež „nabývá různých forem v závislosti na cíli a charakteru výchovně-vzdělávací práce“.⁸² Vzhledem k metodám, které lze uplatnit v tandemové výuce, považujeme za vhodné stručně charakterizovat jejich pedagogické vymezení.

1. *Diskuzní metody* – Podstatou diskuzních metod je komunikace mezi učitelem a žáky i žáky navzájem. Při komunikaci dochází „k oboustranné výměně názorů, argumentů, zkušeností a pomocí ní žáci nalézají řešení daného problému“.⁸³ Tato metoda rozvíjí komunikační schopnosti, formulování vlastních názorů, umění argumentace, schopnost tolerovat názor ostatních.⁸⁴ Pro efektivitu této metody je potřeba, aby se žáci „věnovali tématu, respektovali se navzájem, byli schopni naslouchat argumentům druhého, snažili se je pochopit, nevstupovali si do řeči a nikoho z diskuze nevyklučovali“.⁸⁵
2. *Situační metody* – Tyto metody učí žáky řešit konkrétní situace ze života skrze hledání postupů.⁸⁶ Rozvíjí schopnost „analyzovat danou problematiku, vyhledat informace potřebné k jejímu vyřešení a rozhodnout o volbě dalšího postupu“.⁸⁷
3. *Didaktická hra* – Skrze didaktickou hru lze žáky vést k upevnění látky, zároveň „aktivizuje žáky a rozvíjí jejich myšlení a poznávací funkce“.⁸⁸ Její předností je stimulování zájmu, zvýšení motivace žáků a jejich „angažovanost na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, kooperaci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti“.⁸⁹

81 MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: 2003, s. 153.

82 Tamtéž, s. 153.

83 ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: 2012, s. 56.

84 Tamtéž, s. 56.

85 Tamtéž, s. 56.

86 Tamtéž, s. 60.

87 Tamtéž, s. 60.

88 Tamtéž, s. 64.

89 Tamtéž, s. 64.

3.1. *Hra v roli* je považována za „specifickou formu didaktické hry a je úzce spojena s dramatickou výchovou a inscenačními metodami“.⁹⁰ Při zařazení této aktivity do výuky získají žáci nové dovednosti a nacvičí si jejich praktické využití. „Hraní rolí umožňuje žákům v bezpečném prostředí školní výuky napodobovat skutečný život, řešit problémy a osvojovat si tak strategie využitelné pro život.“⁹¹ Tím, že žák vstupuje do předem dané role a řeší předem danou situaci, nemusí vystupovat ze své komfortní zóny a „jít s kůží na trh“, bezpečí mu poskytne právě maska role. Podle Tůmové vede hraní v roli žáka „k rozvoji komunikačních a organizačních dovedností; k rozvoji tvořivosti a schopnosti vcítit se do druhého; k pružné reakci na názory a postoje ostatních; k získávání nových poznatků, principů, jevů a souvislostí mezi nimi; k pochopení a řešení problémů; k prozkoumání situace z různých úhlů pohledu nebo k využívání sebekontroly a k vyhledávání a opravě chyb“.⁹²

Chceme-li do vyučovací hodiny zařadit tuto aktivitu, je třeba dbát na dodržení několika podmínek. Především musí žáci jednat za postavu určenou rolí, nikoliv sami za sebe (aby měli jasně vymezený prostor, pocit bezpečí a nemuseli do hry vtahovat sami sebe), dále by měl učitel navodit pocit reálného prostředí. Žáci musí mít v rukou stručné zadání a jasné informace o své roli a prostředí. Před tím, než se žáci sejdou ve skupinách (každý připravený ve své roli), je třeba, aby předtím měli dostatek času se s postavou seznámit, promyslet si situaci, která je čeká, sepsat si argumenty, postoje a různé myšlenky, které by se jim mohly hodit. V závěru aktivity by se měl dát prostor závěrečné diskuzi, jež je podněcována konkrétními otázkami ze strany učitele. Za efektivní je „považován otevřený konec – představitelé rolí mají různé názory na vyústění (to může být součástí následné diskuze o aktivitě)“.⁹³

4. *Samostatná práce žáků* – Znamená vyčlenění určitého časového prostoru pro „aktivní myšlenkovou nebo motorickou činnost jednotlivého žáka, která je plně plánována a řízena učitelem. Žák sice pracuje sám, individuálně, ale je součástí hromadné výuky ve třídě a nemá žádné formální kontakty s ostatními spolužáky. Nejčastěji se střídají úseky frontální

90 TŮMOVÁ, Jitka. *Hraní rolí (Role-play)*. In: *Metodický portál: Články* [online]. 29. 1. 2014 [cit. 2022-11-24]. Dostupné z: [https://clanky.rvp.cz/clanek/18333/HRANI-ROLI-\(ROLE-PLAY\).html](https://clanky.rvp.cz/clanek/18333/HRANI-ROLI-(ROLE-PLAY).html).

91 Tamtéž, [online].

92 Tamtéž, [online].

93 Tamtéž, [online].

výuky s momenty individuální práce žáků.”⁹⁴ Zapojením samostatné práce přinášíme do výuky následující výhody:⁹⁵

- Žáci mají možnost se individuálně zapojit do výukových aktivit, realizovat své myšlenky a plány. Samostatná práce poskytuje prostor pro žákovy názory a postoje;
- žák se díky použití této výukové metody učí zodpovědnosti;
- žák má při této výukové metodě možnost volit si své vlastní tempo práce. Žák si plánuje svůj čas a síly;
- tato výuková metoda umožňuje podporovat diferenciaci třídy, pedagog se může individuálně věnovat některým žákům;
- jsou respektovány specifické předpoklady jednotlivých žáků, jejich zájem a tvořivost.

5. *Diferencované vyučování* – Jeho cílem je „vytvořit vhodné podmínky pro všechny žáky, neboť žáci nemají stejné tempo učení ani při hromadné výuce, kdy se zabývají stejnou učební látkou a postupují společně s učitelem stejným tempem“.⁹⁶ Diferencovaná výuka je tedy uzpůsobena schopnostem, zájmům a zvláštnostem žáků.

6. *Skupinová výuka* – Využívá se především při řešení náročnějších úloh, žáci si k naplnění cíle sami naplánují celou činnost a rozdělí úkoly ve skupině. Žáci získávají zkušenosti s týmovou prací a s týmovou komunikací, jelikož ve skupině při společné práci dochází k výměně názorů, postojů, zkušeností a prožitků. Žáci se učí spolupráci, při níž je nutné „kontrolovat jeden druhého, hodnotit přínos jednotlivých členů, sladovat úsilí, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů či řešit případné spory“.⁹⁷ Učitel zde plní roli poradce a pomocníka, dohlíží také na činnost skupin a pomáhá jim při organizaci.⁹⁸ Žáci se tak učí „argumentovat, obhájit si svůj názor, ale také naslouchat a být schopni přijmout jiný názor někoho druhého, při skupinové výuce se také podporuje vzájemná pomoc členů při řešení úkolů. Kladnou stránkou skupinové výuky také je, že se žáci učí převzít odpovědnost jednotlivých členů za společné výsledky, neboť žáci jsou odpovědní za společné výstupy.“⁹⁹

94 MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: 2003, s. 152.

95 ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: 2012, s. 85–86.

96 Tamtéž, s. 89.

97 Tamtéž, s. 90–91.

98 Tamtéž, s. 90.

99 Tamtéž, s. 91.

7. *Kooperativní výuka* – Tento typ je založen na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledkem je „podporování činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce“.¹⁰⁰ Níže přikládáme znaky kooperativního učení podle Johnsona:¹⁰¹

- a) Pozitivní vzájemná závislost existuje, pokud žáci vnímají, že jsou spojeni se svými spolužáky takovým způsobem, že nemohou uspět, pokud neuspějí i spolužáci. Musí tedy koordinovat své úsilí s jejich úsilím k dokončení úkolu, ke společnému cíli.
- b) Interakce tváří v tvář se odehrává v 2–6členných skupinách. Máme-li před sebou tvář, pak máme adresáta a máme-li adresáta, máme bezprostřední zpětnou vazbu, která rozvíjí sociální dovednosti.
- c) Osobní odpovědnost v tomto případě znamená, že výkon jedince je zhodnocen a využit pro celou skupinu a všichni členové z něj mají užitek.
- d) Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností – dovednosti kooperativního učení se utváří postupně (od znalosti jeden druhého, přes vzájemnou důvěru až k akceptování a podpoře druhé osobnosti a řešení konfliktu konstruktivním způsobem).
- e) Reflexe skupinové činnosti – kdo a jak k postupu přispěl, plán budoucí činnosti atd. Tato reflexe posiluje kooperativní dovednosti žáků, udržení dobrých pracovních vztahů apod.

Velmi častou metodou kooperativní výuky je diskuze, jejímž účelem může být interpretace něčeho nejednoznačného, sdílení zkušeností či vzájemné přesvědčování a předkládání vlastních názorů. Dalším prostředkem pro konstruktivní interakci je řešení problému, během kterého mají žáci dojít ke společnému závěru, jak daný problém vyřešit a jaký k němu zaujmout postoj. Vedle řešení problému mohou žáci společně pracovat na konkrétním produktu, jenž je výsledkem jejich společné činnosti. Práce každého člena má vliv na produkt a byla by zbytečná, pokud by se nestala součástí celku.¹⁰²

V simulacích na sebe berou žáci různé situace nebo úkoly, jako by byly jejich vlastní. Během simulací „jsou děti často svolné myslet a reagovat zcela volně, bez fasád a bloků“.¹⁰³ V rolových hrách je každému žákovi přidělena nějaká perspektiva, z níž má na situaci nahlížet. Obvykle bývají přidělovány tak, aby odrážely různé úhly pohledu, které se střetávají s odlišnými – žáci tak musí hledat argumenty pro podpoření názoru, který mají v dané roli zastávat.

100 KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2016, s. 27.

101 JOHNSON, D. W. a R. T. JOHNSON. In: KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2016, s. 27.

102 KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2016, s. 52.

103 Tamtéž, s. 52.

8. *Frontální výuka* – Při frontální výuce má dominantní postavení učitel, jenž „řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků; výuka se orientuje převážně na kognitivní procesy, hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků“.¹⁰⁴ Verbální projev je doplňován zápisem na tabuli, demonstrací obrázků, reálných objektů, pokusů apod. Při této výukové metodě je mnohem větší množství slov pronesené učitelem než všemi žáky ve třídě. Svou podstatou vede k pasivitě žáků a nepodporuje samostatné myšlení. Ve vyučování má však své místo, neboť vede k sebeovládání žáka, který musí dávat pozor, soustředit se a nechat si látku vysvětlit, aby ji později mohl sám aplikovat.
9. *Projektová výuka* –: Ta vede k praktickým úlohám či tématům spojeným s životní realitou. Vychází z osobních zkušeností žáků, jejich prostředí a problémů, které je obklopují. Průběh řešení může vypadat např. takto:¹⁰⁵
- *stanovení cíle*: vhodnost a realizovatelnost záměru, motivace žáků;
 - *vytvoření plánu řešení*: společné prodiskutování, výběr úkolů pro každého žáka, odhad spotřeby materiálu, zajištění zodpovědnosti za plnění úkolů, způsob prezentace výsledku;
 - *realizace plánu*: např. vyhledávání informací, zajišťování materiálů, pozorování, měření, práce na úkolech, ale i přepracování nezdařených akcí;
 - *vyhodnocení*: zveřejnění výsledku společného úsilí, zhodnocení práce na projektu, seznámení s výsledkem ostatních (rodiče, třídy, učitele).
10. *Otevřené učení* – Rysy otevřeného učení dle mého názoru obohacují a osvěžují výuku. Mezi ně patří např. aktivní, samostatná práce žáků; prostupnost a spolupráce mezi jednotlivými vyučovacími předměty; neformální plodná spolupráce (školy s rodiči, komunitou); rozhovory či hry v kruhu; úlohy překračující rámec jednoho předmětu; volný výběr pracovního místa, místa ke čtení; částečně řízená a z části volná práce ve dvojicích; účast žáků na sestavování plánu (týdenního, nějakého projektu); podílení se na tvorbě terénních výuk; výuka přesahující rámec jedné třídy; volné přestávky (žák něco dokončí a sám si na chvíli odpočine, poté se pustí do další práce).¹⁰⁶

104 MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: 2003, s. 133.

105 Tamtéž, s. 169.

106 Tamtéž, s. 175–176.

3.3 Příprava

Příprava a společná komunikace je pro tandemovou výuku stěžejní. „Každý jsme individualita, každý máme jiné tempo a jiné přístupy. Nezbytné je si na počátku vyčlenit společný čas, kdy vás nebude nikdo rušit a můžete společně sdílet své nápady v rámci využívání různých výukových stylů, her či příkladů z praxe.“¹⁰⁷ Společně stanovíme výukový cíl a neustále ho držíme v patrnosti, v rámci brainstormingu si „vzájemně bez kritiky sepíšeme veškeré nápady, které jsou pro daný výukový cíl vhodné“.¹⁰⁸ Ve vztahu k průběhu hodiny vybereme jednotlivé aktivity a jejich pořadí, „činnosti je nezbytné si rozdělit mezi sebe, popřípadě se domluvit na jejich společné realizaci. V rámci tandemové výuky neplatí, že vše musí jít rovným dílem – všechno je otázkou domluvy.“¹⁰⁹

Po rozdělení práce může příprava probíhat individuálně, před konkrétní vyučovací hodinou je ideální se ještě jednou sejít, projít si návaznosti vstupů, sjednotit pomůcky a ujasnit si časový plán. „Velmi důležité je najít odpovědi na otázky – jak, kdo a kdy. Tedy jak vést hodinu ve dvou, jak uspořádat žáky a třídu v rámci prostoru s ohledem na plánované aktivity. Kdo pouští prezentaci, kdo a kdy zapisuje na tabuli, kdo se bude ptát, kdo bude rozpočítávat, kdo se bude věnovat jaké skupině, kdo hodnotí, kdo dává známky.“¹¹⁰

Před samotným začátkem tandemové výuky je vhodné žákům vysvětlit, proč s nimi budou učitelé dva. Posléze proběhne výuka podle domluveného postupu, rozdělení rolí je různorodé tak, jak jsme je popsali v předchozích kapitolách.

Pro osvěžení paměti jen krátce připomeneme základní způsoby. Oba učitelé mají role rozdělené rovnoměrně tak, že se střídají ve vysvětlování látky nebo provází žáky jednotlivými aktivitami. „Mluví-li jeden, druhý nevstupuje, pokud nejsou předem domluveni, případně sladění. Pro žáky je tato hodina zajímavá právě s ohledem na přítomnost dvou učitelů a jejich rozdílný přístup ve výkladu.“¹¹¹

Další možností je, že „druhý pedagog v hodině působí pouze jako pomocník slabších žáků“.¹¹² Buď se věnuje těmto žákům jednotlivě ve třídě, případně si může vytvořit menší skupinu a pracovat s ní jinde. Vedle toho může být třída rozdělena na dvě velké skupiny a s každou skupinou pracuje jeden pedagog. „Každý z pedagogů může zvolit jiné metody s tím,

107 DOLEŽAL, Přemysl. *Tandemová výuka: Nápadů a inspirace*. In: *Rodina a škola: Časopis pro všechny rodiče a učitele* [online]. Praha: Portál, 10/2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z:

<https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/rodina-a-skola/100514/tandemova-vyuka>.

108 Tamtéž, [online].

109 Tamtéž, [online].

110 Tamtéž, [online].

111 Tamtéž, [online].

112 Tamtéž, [online].

že na závěr hodiny proběhne společný výstup pro všechny.“¹¹³ V neposlední řadě mohou být žáci rozděleni do různých skupin a pracovat na zadaných úkolech, učitelé pak jsou ve třídě k dispozici skupinám, které potřebují poradit, něco dovysvětlit apod.

Na konci hodiny či tematických bloků je důležitou součástí reflexe tohoto typu výuky s žáky, kteří svými postřehy mohou přispět ke zlepšení organizace výuky. A nesmí chybět ani společné hodnocení učitelů, jež je stěžejní pro další plánování. Pro inspiraci přikládáme osobní komentář učitelů ze tří různých škol, které s tandemovou výukou mají zkušenosti:

„Naším hlavním vyučovacím dnem byla středa. Ze začátku jsme se scházely v úterý odpoledne, kde jsme hodiny zhruba naplánovaly, rozdělily jsme si úkoly, přípravu pomůcek, pak jsme se sešly ještě ve středu ráno na doladění. Třetí a čtvrtou hodinu jsme společně učily a odpoledne jsme se sešly k reflexi a vyhodnocení. V současné době si již návrh hodin pošleme mailem, ve středu ráno doladíme, pak učíme a po vyučování reflektujeme. Naše práce je již daleko efektivnější. Vzájemně se typologicky doplňujeme, díky tomu v hodinách plánujeme aktivity, které zasáhnou větší spektrum dětí. Výhodou je i to, že informace slyší ve dvojnásobku a mají tak šanci je lépe pochopit. Pro mě bylo velice důležité si uvědomit, jakou roli právě v hodině vykonávám. Zda jsem právě učitel nebo párový učitel. Zkvalitnilo se mé vnímání druhé osoby ve výuce, její respektování a napojení na ni. Dostalo se mi pohledu na mou výuku zvenčí. Velice mě takovéto učení obohatilo. Ze začátku jsem se nechala vést. Třídní učitelka věděla, kde s látkou skončila předešlý den a v čem chce pokračovat. V podstatě plánovala hodinu sama. Později jsem se zapojovala i já s nápady, jak kterou látku dětem přiblížit, jakou aktivitou ji zatraktivnit. Postupem času jsem se začala na přípravách podílet i já. V současnosti si myslím, že jsme vyrovnaný tým. Scházíme se vždy ráno před výukou, řekneme si, co která povede, jak si rozdělíme žáky do skupin, kterou látku s nimi probereme. V současné době nám příprava zabere asi tak hodinu. Po odučení se sejdeme na krátkou reflexi, při které si řekneme, co se moc nepovedlo, jak by to šlo pro příště vylepšit, nebo si sdělíme informace o žácích, protože každá je vidí jinýma očima.“¹¹⁴

ZŠ Dobronín

113 DOLEŽAL, Přemysl. *Tandemová výuka: Nápadů a inspirace*. In: Rodina a škola: Časopis pro všechny rodiče a učitele. [online].

114 ZŠ KUNRATICE PRAHA. *Sborník příspěvků praxe kolegiální podpory formou párové výuky* [online]. Praha, 2016 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://www.zskunratice.cz/files/posts/4663/files/cba-sbornik-kolegialni-podpora-formou-parove-vyuky-fin.pdf>, s. 34.

„Již od začátku našeho párového učení jsme se snažily, aby byl ve výuce další pár rukou řádně využit. Přípravy jsme tedy koncipovaly hodně květnatě a nabitě. Zkraje jsme si konkrétně vymezovaly prostor pro každou z nás. Jedna si vzala na starost motivaci, druhá první část hodiny a tak postupně až do závěru vyučovací hodiny. Dnes už si tak docela celou hodinu nerozebíráme. Na vyučovací hodinu se připravujeme více standardně. To, že tam jsme dvě, bereme spíše jako nástroj, jenž umožňuje co nejindividuálnější přístup k dětem. Vše, co v hodině „spácháme“ se snažíme, aby mělo promyšlený záměr a cíl. Přípravě se věnujeme různě dlouho s ohledem na předmět, který spolu plánujeme odučit i další okolnosti ovlivňující naše časové možnosti. Sejdeme se 1 až 2 dny dopředu a předneseme si své nápady. Pak dáváme dohromady hodinu. Pokud nestihneme vše doladit den před hodinou, přicházíme v dny párové výuky s nějakým překvapkem nejen pro děti, ale i svou kolegyni. Pravdou je, že takových překvapení vzniká ve finále mnohem více. Naštěstí se pro nás tyto momenty stávají spíše milými zpestřeními, která podporují přirozenost našeho (učitelského) jednání.“¹¹⁵

ZŠ Propojení Sedlčany

„Podstatou párové výuky je společné plánování, realizace a reflektování hodin, to znamená, že na všechny tyto fáze si oba učitelé musejí najít čas. Učitelům se osvědčilo setkávat se minimálně jednou, spíše dvakrát před chystanou výukou, probrat, jakých témat se bude výuka týkat, jaké budou její cíle a formy. Je vhodné rozdělit si předem úkoly (např. kdo přichystá pomůcky a materiály do výuky) a rozhodnout, kterou část hodiny kdo povede. V počátcích spolupráce učitelů to nemusí ještě stačit, proto se kolegové dále domlouvají prostřednictvím e-mailu, vytváří si detailní písemné přípravy, ve kterých si rozdělují role, co kdo bude říkat, co v tu dobu bude dělat ten druhý apod. Postupně dochází k proměně, kdy si více troufají být autentičtí, ale nejprve se museli sladit. Pokud je spolupráce účinná a učitelé se mohou jeden na druhého zcela spolehnout, mohou některé detaily doladit ještě těsně před hodinou. Pokud se kolegům nepodaří dojít ke shodě, může napomoci domluva, že poslední slovo bude mít třídní učitel, který dokáže dobře vyhodnotit, kdy je párová výuka potřebná a jak by měla vypadat, aby přinesla žákům největší užitek. Po skončení hodiny by měla proběhnout reflexe, během které si učitelé do hloubky rozeberou hodinu, sdílejí zážitky, poskytují si vzájemně

115 ZŠ KUNRATICE PRAHA. *Sborník příspěvků praxe kolegiální podpory formou párové výuky* [online]. Praha, 2016 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://www.zskunratice.cz/files/posts/4663/files/cba-sbornik-kolegialni-podpora-formou-parove-vyuky-fin.pdf>, s. 34–35.

zpětnou vazbu atd. Důležitá je otevřenost, kdy si kolegové upřímně sdělí, co se podařilo a co by mohli příště vylepšit. Kolegové v páru mohou být velmi typologicky podobní, nebo odlišní. Obojí má své výhody a výzvy. Typologicky podobní učitelé mohou snáze najít společnou řeč, ale mohou také narážet na podobné potíže (např. hospodařit s časem, dokončovat domluvené aktivity, neskákat si příliš do řeči, respektovat vzájemný prostor). Pokud jsou učitelé rozdílní, je na začátku třeba počítat s delším časem na vzájemné sladění, později však může být taková výuka pro žáky dynamičtější a může oslovit větší spektrum dětí.¹¹⁶

ZŠ Kunratice

116 ZŠ KUNRATICE PRAHA. *Sbornik příspěvků praxe kolegiální podpory formou párové výuky* [online]. Praha, 2016 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://www.zskunratice.cz/files/posts/4663/files/cba-sbornik-kolegialni-podpora-formou-parove-vyuky-fin.pdf>, s. 41.

3.4 Charakteristika třídního kolektivu

V této kapitole bychom rádi přiblížili třídní kolektiv, v němž tandemová výuka v rámci hodin českého jazyka probíhala. Žáci 9. třídy základní školy, skladba 16 žáků, 9 dívek a 7 chlapců, spolu tvoří velmi dobrý kolektiv. Jako třída jsou přátelští, komunikativní, otevření, ale velmi pomalí a znalostně spíše podprůměrní. Nespojují souvislosti, neskládají nové poznatky k sobě a nestaví na již získaných zkušenostech. Tyto své „nedostatky“ však vykrývají pílí, snahou a někteří i dřinou. Občas jsou frustrováni z toho, že se jim něco opakovaně nedaří, naopak jsou ale velmi kreativní, mají neotřelé myšlenky a nápady a rádi spolupracují a společně objevují. I tomu se snažíme s mojí tandemovou učitelkou přizpůsobit některé aktivity, nechat je projít úspěchem i chybami, z úspěchu se radovat, všimnout si, v čem jsou dobří, z chyb se poučit a jít dál. Žáci se nachází v období staršího školního věku, pro nějž je typické následující:

- Dospívající jedinec hledá nový smysl vlastního sebepojetí.
- Projevuje hlubší úsilí o sebepoznání.
- Ve zvýšené míře se zabývá sám sebou.
- Chce se o sobě více dozvědět, je soustředěn na svoje prožívání.
- Zvýšená sebekritičnost je často spojena s emoční labilitou, jedinec se zaměřuje na vlastní pocity, hodnocení vlastního vzhledu.
- Nedostatek zkušeností a stálé pozorování sebe sama ho často vede k závěru, že mu ostatní nerozumí.
- Chápe, že za různých okolností se může nějak projevat, reagovat na určité situace.
- Důležitá je sebeúcta, která bývá v tomto období labilní a zranitelná.
- Sebedůvěra je do značné míry ovlivněna prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá.
- Jedinec závisí na přijetí a ocenění druhými lidmi, zejména vrstevníky.
- Často se zaobírá svým zevnějškem, srovnává se se svými ideály.
- Je flexibilní, preferuje rychlá a jednoznačná řešení.
- Umí se nadchnout pro nějakou činnost, která pro něj má subjektivně větší význam než škola.

Tabulka VII Období staršího školního věku¹¹⁷

Ve třídě je celkem pět žáků s IVP, které je třeba zohledňovat v každodenní práci během vyučovacích hodin. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami bývají hyperaktivní,

117 Výše uvedenou tabulku jsme vytvořili a upravili na základě publikace: BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno. 2005, s. 124–125.

nesoustředění, impulzivní. Pro připomenutí přikládáme podmínky vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení:

Znát a respektovat specifické problémy žáka; individuální práce se žákem, respektovat jeho pracovní tempo, často opakovat probrané učivo.
Přihlédnout k charakteru poruchy při klasifikaci a hodnocení žáka (doporučuje se žáka hodnotit slovně).
Používat ověřené postupy i nové metody náprav specifických poruch učení.
Snížit počet žáků ve třídě.
Zajistit přehledné a strukturované prostředí.
Dodržovat pravidelný režim dne (pravidelné procedury, jasně stanovená pravidla chování).
Umožnit pravidelnou relaxaci (uvolnění psychického napětí).
Aktivně spolupracovat s rodiči, zaměřit se na jednotnost přístupu.

Tabulka VIII Podmínky vzdělávání žáků s SPU¹¹⁸

Ve třídě je také pár žáků, kteří jsou bystřejší a rychlejší, jedna žákyně dokonce vykazuje dle mého názoru jisté nadání v hodinách českého jazyka. Nadání žáci mohou disponovat širokým spektrem schopností, mívají tak problém s volbou, je pro ně obtížné vybrat si směr. „Typickým znakem jednání pak bývá dlouhé vyčkávání, které se projevuje výběrem širokého spektra činností, kroužků a odpoledních kurzů už v průběhu základní školy, tendencí k výběru střední školy všeobecného zaměření a posléze váhání s profilací ještě i v době vysokoškolského studia.“¹¹⁹ Takovým žákům je vhodné do výuky zařazovat příklady zajímavých osobností s netradičním zaměstnáním a vyzývat žáky k pravidelné práci na projektech.

Opačným pólem bývá brzká specializace. „Někteří nadaní žáci mohou už ve velmi raném věku nabýt dojmu, že je pro ně vhodné jen velmi konkrétní povolání, a veškeré učební aktivity, zájmovou činností i aktivní odpočinek zaměřují na pole tohoto oboru.“¹²⁰ Těmto žákům

118 Výše uvedenou tabulku jsme vytvořili a upravili na základě publikace: BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno. 2005, s. 231.

119 FOŘTÍKOVÁ, Jitka a Václav FOŘTÍK. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: 2015, s. 50.

120 Tamtéž, s. 50.

můžeme v hodinách předkládat nové možnosti uplatnění, případně s poradenským pracovníkem diagnostikovat jeho škálu schopností.

Z hlediska přípravy učitele je mnohem důležitější vědět, jak je „dítě motivované ke studiu, jak jej případně motivovat neboli „co na něj platí“, jaké jsou jeho zájmy, ve kterých oblastech je výrazně napřed oproti spolužákům, ale také v čem zaostává, protože není pravda, že nadané děti jsou vždy ve všem lepší než děti průměrné. Největší problémy mívají v sociálně-komunikační oblasti, v interakci s vrstevníky, a na to je třeba se ve škole zaměřit zejména.“¹²¹

121 CIHELKOVÁ, Jana. *Nadané dítě ve škole: Náměty do výuky pro celou třídu*. Praha: 2017, s. 12.

3.5 Konkrétní vyučovací hodiny

V rámci hodin českého jazyka s 9. třídou, o níž jsme psali v kapitole *Charakteristika třídního kolektivu*, jsem se pokusila aplikovat veškeré nabyté teoretické znalosti. Tandemový pár jsme tvořily s kolegyní, také učitelkou českého jazyka. Od začátku jsme o volbě tandemového partnera nepochybovaly, neboť máme velmi dobrý a vřelý vztah, zároveň jsme naplnily model začínající učitel – zkušený pedagog, což, jak jsme později zjistily, bylo velice přínosné a pro obě strany obohacující. Díky mé kolegyni, jež byla otevřená novým věcem a způsobům, jsme mohly vyzkoušet různé přístupy a role, zároveň její zkušenosti a osvědčené metody budovaly mě a moji učitelskou praxi. V diplomové práci jsem zaznamenala takové hodiny českého jazyka, v nichž se projevovaly různé prvky tandemové výuky, hodiny, které byly zajímavé a stojí za to je zmínit, proto na sebe tematicky nenavazují.

Věděla jsem, s kým budu tvořit tandemový pár, v jaké třídě a v jakých vyučovacích hodinách. S kolegyní jsme se před začátkem školního roku sešly, nastínily si stěžejní body jako koncepci vyučování, celkový přístup k žákům, hodnocení, hlavní myšlenky výuky apod. Společně jsme sestavily tematické plány, načrtly větší tematické celky, kterými bychom chtěly se žáky projít a krátce se seznámily s teorií spojenou s tandemovou výukou. Pak už se mohl školní rok rozběhnout a naše dobrodružství ve dvou mohlo začít.

3.5.1 Hodiny pokroku

S TU jsme se rozhodly vyzkoušet celoroční aktivitu *Hodiny pokroku* podle zkušené učitelky Terezy Podholové.¹²² Tato aktivita spočívá v tom, že si žáci vystříhnou obrys hodin a vnitřní část rozstříhají na jednotlivé dílky, které si uloží učitelka stranou. Oblasti, které žáci naplňují, jsou následující: *kreativita, organizace, řešení problémů, spolupráce, komunikace, znalosti, schopnost učit se, respekt, čestnost, samostatnost, aktivní naslouchání a odpovědnost*. V průběhu hodin napříč celým rokem sbírají a získávají jednotlivé dílky podle toho, který z měkkých cílů se jim podaří v rámci určité aktivity nebo období naplnit. Postupně jim tak vzniká před očima přehled jejich osobního rozvoje.

122 PODHOLOVÁ, Tereza. *Nové metody a aktivity* [online]. 2022 [cit. 2023-01-11]. Dostupné z: <https://sites.google.com/oalib.cz/novemetodyaktivity/sebehodnoceni-a-pokrok>. Jedná se o „celoroční hru“. Na začátku roku jsme pracovali s jednotlivými pojmy, jejich významy, vlastními zkušenostmi apod. V průběhu roku během různých aktivit a skupinových prací mají žáci možnost získat (od učitelů, spolužáků) jednotlivé dílky z daných oblastí. Obrys hodin mají žáci ve svém portfoliu a postupně si je skládají. Zkusila jsem pracovat přímo s těmito hodinami. Do budoucna plánuji hodiny trochu upravit podle toho, na co jsem v průběhu roku narazila, co by mohlo fungovat jinak či lépe.

První náš tandemový úkol spočíval jednak ve vysvětlení principu hry a její organizace a jednak jsme chtěly žákům předat myšlenku, že úspěch nezávisí pouze na množství vědomostí, ale že se jejich osobní růst skládá z více aspektů, než by sami čekali.

S TU jsme společně vedly několik hodin zaměřených na toto téma. Během první hodiny jsme zůstali ve třídě. Hlavní myšlenku jsem žákům představila já. Společně s TU jsme prošli jednotlivé oblasti na hodinách pokroku a celotřídní řízenou diskuzí je charakterizovali. Žáci tak měli prostor se aktivně vyjádřit, zmínit vlastní zkušenosti. Poté si měli hodiny vystříhat a přichystat do portfolia. Dostali také následující domácí úkol, jenž si měli připravit na další hodinu:

Hodiny pokroku

1. Zkoumej sebou vybrané slovo (z čeho vzniklo, jak vzniklo, slova příbuzná apod.).
2. Vytvoř nejméně 3 věty, aby bylo vidět, v jaké souvislosti se slovo používá.
3. Vytvoř nebo najdi definici slova – pokud jsi definici vyhledal, zapiš přesně zdroj – ověř si více zdrojů, *definici si upravuj, kompletuj informace, napiš vlastními slovy...*
4. Uveď vlastní zkušenost, při které jsi oblast z hodin pokroku využil(a), nebo ji někdo jiný prokázal tobě.

Další hodinu jsme strávili v knihovně, v níž jsme se rozdělili na dvě skupiny. Ti, kteří měli úkol připravený, ho mohli společně se mnou projít a prodiskutovat. V kroužku jsme si své úkoly vzájemně představili a o jednotlivých oblastech dál debatovali. O tom, co během průzkumu zjistili, jaké mají vlastní zkušenosti, co která oblast obnáší a jak ji lze rozvíjet. Zbylá část, která chyběla nebo z nějakého důvodu úkol nesplnila, pracovala s TU. Poté, co probrali, jak vše bude probíhat, a vysvětlili těm, kteří chyběli, o co se jedná, vzali k ruce slovníky, vyhledávali významy jednotlivých slov, dále téma rozvíjeli a pracovali s ním. V každé skupině bylo zhruba 8 žáků, takže vzniklo mnohem víc prostoru na debatu, které se mohli účastnit všichni přítomní.

V knihovně jsme si s TU nijak nepřekážely, každá jsme byla na jiném konci, vzájemně se nevyrušovaly ani se nepřekřikovaly. Spolupráce mezi mnou a kolegyní byla výborná, každá z nás se stále držela tématu a svoji skupinu vedla potřebným tempem.

3.5.2 Vlastní názvy obcí

Tato hodina vznikla na základě čisté improvizace, neboť ten den chyběla víc než polovina třídy. Proto jsme se s TU těsně před začátkem hodiny rozhodly plány změnit a věnovat se *vlastním názvům obcí a měst* (dokonce nám vyšel přesný počet knih *Divnopsis* na počet žáků, kteří byli ve škole).

S TU jsme se přirozeně střídaly před tabulí; pokud některou něco napadlo, vzala si slovo a druhá se v ten moment umenšila. Tím vznikala plynulá hodina, doplněná o zajímavosti a skládala se postupně v jeden celek. Na žáky to nepůsobilo nijak rušivě, naopak reagovali velmi přirozeně a s chutí se zapojovali. TU napadlo použít k tématu pořad *Divnopsis* na webových stránkách *ČT Edu* jako evokační aktivitu.

Nejprve TU napsala na tabuli přeházená písmena, z nichž měli žáci za úkol vymyslet co nejvíce možných slov. Poté jsme se zaměřili na nejdelší možná slova, která by mohla skládáním písmen vzniknout.

Skrze simulační aktivitu a hru v roli jsem žákům nastínila následující situaci: *Jsi starosta nově vzniklé vesnice. Potřebuješ ji nějak nazvat, za peníze sis nakoupil tato písmena (stejná jako v předchozí úloze), na další písmena nemáš finanční prostředky a potřebuješ seskládat název vesnice. Jak se bude tvá vesnice jmenovat?* Na tabuli žáci zapisovali své nápady a společně jsme rozebírali možnosti názvů, čím by mohl být název motivován a jaká by jejich vesnice asi byla.

Poté TU odhalila název skutečné vesnice a pustila pořad *Divnopsis* (díl *Oskoříněk*). Plynule přešla ke knize *Divnopsis* a žáky s ní seznámila. Následovala samostatná práce, během níž si žáci listovali knihou, seznamovali se s různými názvy i příběhy, jak který název vznikl apod. K tomu dostali pracovní list, do něž měli zpracovat město či vesnici, která je nejvíce zaujala. Tento list jsme měly v naší zásobě, TU ho tedy během začátku hodiny odběhla nakopírovat, zatímco jsem s žáky otevřela téma hodiny. Žáci v tomto PL pracovali s textem, vybírali důležité informace, odpovídali na otázky, tvořili si vlastní názor atd. Na závěr jsem jim ještě položila otázku, jakými způsoby by mohl vzniknout název obce *Světví*, poté tuto kapitolu z knihy přečetla nahlas, čímž jsme hodinu společně uzavřeli.

Opravdu nás potěšilo pozorovat žáky, kteří postávali u tabule a přesto, že byla přestávka, společně debatovali nad názvy a bavili se jimi. V průběhu obou vyučovacích hodin, jež následovaly bezprostředně za sebou, byla atmosféra příjemná, milá a pohodová. Jednak to bylo způsobeno menším počtem žáků ve třídě, jednak jejich zapáleností a tím, že se tématem nechali pohltit a sami zaujali velmi aktivní postoj.

V následující hodině se žáci vrátili ke svým pracovním listům. Byli rozděleni do dvou skupin a společně měli za úkol PL projít, sdílet své postřehy (zasvětit ty, kteří chyběli), vzájemně se inspirovat a téma *vlastních názvů obcí* si upevnit.

3.5.3 Tvorba časopisu

Se třídou jsme se rozhodli, že si zkusíme vytvořit vlastní třídní časopis. Nejprve jsme se během úvodních hodin seznámili s publicistickým stylem a jeho žánry, rozdilem mezi časopisem a novinami, možnostmi, co bychom chtěli v časopise mít, a jakými tématy se budeme zabývat. Vzniklo pak několik malých pracovních týmů – každý tým pracoval na jiném úkolu. Někteří psali články o jejich oblíbeném sportu, někteří se věnovali ježdění na koloběžkách, další sledovali slovní zásobu žáků na škole a různé neologismy, další tvořili ankety a rozhodli se zkoumat, jak se žáci dopravují do školy, jiní přidávali své oblíbené recepty a další psali zamyšlení např. nad tím, jak by se dala naše škola vylepšit nebo proč studovat na naší škole.

Během těchto hodin jsme spolu s TU obcházely třídu a pomáhaly řešit konkrétní úkoly jednotlivých skupin. Tím, že každá skupina pracovala na jiném úkolu, jiným tempem, měla jiné požadavky a jiný způsob práce, bylo organizačně náročnější udržet hodiny tak, aby plynuly a nevznikaly nežádoucí prostoje. I v tuto chvíli byla má TU nedílnou součástí výuky, neboť ve dvou jsme hodinu bez problémů udržely „v chodu“, s žáky jsme řešily individuální problémy, pomáhaly jim je překlenout, případně poupravit téma nebo pozměnit způsob práce. Pomáhaly jsme žákům, kteří se z nějakého důvodu „zasekli“ a nevěděli, jak dál. Vznikla tak možnost pobýt u nějaké skupiny déle a ujít s nimi kousek jejich cesty, namísto pobíhání mezi jednotlivými skupinami a hašení pouze největších překážek. Mohly jsme tak žáky vést na větší hloubku tématu a propojovat učivo s tím, co už žáci znají a s čím mají vlastní zkušenosti.

I přes organizační náročnost probíhaly hodiny hladce, střídali jsme práci ve třídě, v níž si žáci chystali a rozvrhovali úkoly, s prací v počítačové učebně, kde vznikalo grafické zpracování článků nebo finální korektury.

3.5.4 Charakteristika

Téma charakteristiky jsme se žáky otevřeli myšlenkovou mapou. Na tabuli žáci zaznamenávali, jaké oblasti člověka se dají popisovat, čeho si můžeme všimnout, co je důležité. Tuto část hodiny jsem vedla já, s žáky jsme jednotlivé části myšlenkové mapy komentovali, poté si každý žák vytvořil myšlenkovou mapu k sobě do sešitu. TU mezitím rozdala třem žákům, kteří byli hotoví, různé slovníky, v nichž měli najít pojem charakteristika. Poté definice celé třídy přečetli a pod vedením TU nahlíželi na tento pojem z různých úhlů a průběžně si nové poznatky zaznamenávali do sešitu. V návaznosti na reakce žáků našla například rozdíl mezi *schopností* a *dovedností* nebo různé významy slova *rys* apod.

Následně si žáci měli vybrat osobu, kterou velmi dobře znají a jsou schopni ji charakterizovat. Dostali možnost vyměnit jí jméno, aby zůstala skrytá, a poté v pracovním listu, který jsem jim přichystala, vyplňovali všemožné informace, postřehy týkající se vzhledu, chování, osobnosti jimi zvolené osoby. Tímto si předem připravili osnovu k budoucímu psaní. S TU jsme v tuto chvíli procházely po třídě a různými doplňujícími otázkami povzbuzovaly žáky nad osobou skutečně přemýšlet, zacházet do detailů, hledat důkazy pro jejich tvrzení, detailní popisy, společné zážitky, na kterých by osobu charakterizovali atd.

Další hodinu českého jazyka jsem se žáky zopakovala hlavní postřehy k tématu a ukázala žákům tzv. *kouzlo hamburger*. Na něm vykresluji podstatu psaní jakéhokoliv textu: samotná houska je úvod a závěr, která je nutná, aby hamburger držel pohromadě a nerozpadl se, zároveň však bez „náplně“ – rajčat, okurky, salátu, masa, sýru... – není hamburger to pravé. Stejně je to s textem, který potřebuje „šťavnatou“ stať plnou úhledně srovnaných myšlenek a zároveň potřebuje úvod a závěr, na něž žáci častokrát zapomínají, aby byl text kompaktní.

Během mého vysvětlování TU kreslila názorné ukázky na tabuli. Po zodpovězení dotazů se žáci pustili do psaní se svými podklady a nyní byl prostor na samostatnou práci a aplikaci získaných poznatků. V této chvíli jsme do práce žákům zasahovaly pouze na jejich vyzvání, pokud sami potřebovali.

3.5.5 Jazykové příručky

Žáci dostali cvičení, na němž samostatně pracovali. Jejich úkolem bylo vybrat správnou variantu z nabídky cizích slov a zbylá slova použít ve větě tak, aby byl jasný jejich význam. K tomuto úkolu mohli žáci využít slovníky a významy slov si dohledat.

Po dokončení cvičení žáci své výsledky prodiskutovali ve dvojici, následně si úkol ověřili, případně opravili podle správného řešení. Následně jim TU promítla na tabuli a představila *Internetovou jazykovou příručku*, stránkou je provedla a seznámila je, jak s příručkou pracovat a co vše z ní lze vyčíst. Seznámení se s touto webovou stránkou považujeme za důležité, aby se žáci měli kam obrátit vždy, když budou řešit nějaký jazykový problém. Ať už pro vlastní potřebu nebo při práci na referátech, absolventské práci či později na středních školách. V tuto chvíli vedla hodinu TU, pro mě tím vznikl prostor pozorovat třídu a všimnout si detailů, které bych jinak neměla šanci zaznamenat. Toto pozorování pro mě bylo velice přínosné, mohla jsem žáky vidět z jiného úhlu, což mi pomohlo jim lépe porozumět, zjistit, jak s nimi pracovat, a poznávat je samotné.

V závěru hodiny nám zbyl čas navíc, který jsem ihned využila. Nemohla jsem si nechat ujít příležitost, atmosféru ve třídě i rozpoložení žáků a ukázala jsem jim webové stránky *Živá*

*jména*¹²³. Společně jsme na mapě prošli okolí naší školy a centrum města a natukli tak téma lidových pojmenování místních objektů, která užíváme v běžné komunikaci a která slouží k orientaci ve městě.

Zjistila jsem, že práce v tandemu je úzce spojena se schopností improvizovat, přizpůsobit se momentální situaci a nebát se změnit průběh hodiny podle potřeby žáků či směřování TU. Jsou-li tandemoví učitelé ve shodě, mají stejný cíl a jsou tomuto průběhu otevřeni, rozhodně to hodiny českého jazyka nebrzdí ani neničí, naopak to žáky posouvá dál, udržuje svěžest hodin a učení baví jak učitele, tak žáky.

3.5.6 Významové vztahy mezi slovy

Tomuto tématu se žáci věnovali ve skupinách. Dostali jeden celý úsek v učebnici, který měli společně zpracovat, a bylo na nich, jak si práci rozdělí. Cvičení vycházela z jednoho textu, což jsem velmi ocenila, věnovala se vztahům mezi slovy, synonymům, antonymům, různým ekvivalentům apod. Žákům jsem dopředu vysvětlila, co budeme s TU na práci hodnotit a že celá skupina dostane stejnou známku, aby si tedy dobře rozdělili jednotlivé úkoly a role. K dispozici opět měli slovníky, počítač a mohli se přijít poradit. V tuto chvíli jsme s TU spíš pozorovaly, jak jednotlivé skupiny spolupracují, jak spolu komunikují, kdo si přivlastní jakou roli a jak dohlíží na to, aby odevzdali výsledek, za který budou ohodnoceni všichni stejně. Tyto poznatky a postřehy jsme si později sdílely a zase o kousek víc poznaly naše žáky a zmapovaly mezi nimi vztahy a třídní klima.

Zjistila jsem, že i tyto pozorovací chvíle jsou pro vzdělávání žáků velmi důležité. Dříve jsem se domnívala, že to jsou nežádoucí prostoje, kdy „nic nedělám“, ale postupně si víc a víc uvědomuji, že chvíle, kdy aktivně a samostatně či ve skupinách pracují žáci, jsou pro jejich vzdělávání velmi důležité, posouvá je to a mně tím navíc vznikne prostor k pozorování, ze kterého v budoucnu těžím. V situacích, které pak nastanou, dokážu adekvátně reagovat právě díky tomu, že třídu znám lépe a rozumím jí zase o kousek víc. Nebojím se o třídě mluvit se svojí TU, postřehy s ní sdílet a díky tomu si vytvářet konkrétní obraz, co který žák zhruba potřebuje a jak mu já osobně mohu na jeho cestě vzděláváním pomoci.

3.5.7 Vypravování

V hodinách, které jsme věnovali vypravování, jsme v tandemu před tabulí nejprve společně se žáky definovali, co by mělo dobré vypravování obsahovat (brainstormingem, myšlenkovou

123 Projekt *Živá jména* se věnuje libereckým neoficiálním názvům různých míst, které užíváme v běžné každodenní komunikaci.

mapou na tabuli), čímž jsme zároveň vytvořili kritéria hodnocení, na jejichž základě poté žáci dostali známku. Nejprve si vybrali libovolnou věc z mé zásoby všemožných tradičních i netradičních předmětů, následně měli za úkol napsat vypravování z pohledu vybraného předmětu, a pohlídat si, že dodrží společně stanovená kritéria – ucelený prostor, funkčnost postav a přímé řeči, ich-formu, dějovou zápletku,...

Poté začali žáci psát – nechaly jsme je pracovat samostatně. Vytvořenou hotovou verzi si mezi sebou vyměnili a dle stanovených kritérií si ji vzájemně zhodnotili a okomentovali. K tomu jsem jim vytvořila tabulku se začátky hodnotících vět a ucelenými oblastmi k hodnocení. Poté jsme s TU doplnily tabulku o náš komentář, některá hodnocení spolužáků potvrdily, upřesnily či odklonily. Za to žáci dostali první známku. Vrátily jsme jim texty i tabulku s hodnocením a jejich úkolem bylo přepracovat svůj text dle pokynů a hodnocení a vytvořit finální verzi, která bude vylepšená, opravená a v níž budou zahrnuty rady spolužáků týkající se oblasti pravopisu, slovní zásoby, zápletky, postav a prostoru, dějové linie, přímě řeči. Opět pracovali samostatně, ale mohli se zeptat kamaráda či učitelky a nechat si poradit. Finální verze jsme si s učitelkou opět vybraly a tentokrát bylo naše hodnocení zaměřeno na proces psaní, posun textu, a zda dokázali žáci reflektovat předešlé hodnocení a podle pokynů text upravit a vylepšit.

Tím, že jsme byly dvě, jsme si mohly texty rozdělit a dokázaly jsme vytvořit slovní hodnocení a dát zpětnou vazbu každému žákovi tak, aby věděl, co se mu podařilo, v čem se může ještě zlepšit. Žáci tyto hodiny hodnotili velmi kladně, především když na konci sami viděli rozdíl mezi první a finální verzí. Někteří nemohli uvěřit, kam se dokázali posunout a u některých to zmírnilo odpor k psaní textů, příběhů a slohů, což považuji za obrovský úspěch. Všechny verze, na nichž byl patrný celý průběh jejich práce, si založili do portfolia a sami si k němu připsali komentář.

Tandem v tomto případě skvěle posloužil jako možnost hlubší reflexe žákovských textů, neboť jsme ve dvojici dokázaly důkladně opravit text každému. Výhodou také byla dvojitá pomoc žákům při tvorbě textů, kdy se na nás mohli obracet, pokud potřebovali nasměrovat apod. Nevznikaly tak žádné prostoje a dlouhé fronty s dotazy, ale práce šla každému pěkně od ruky.

3.5.8 Čtenářské dílny

Do hodin českého jazyka zapojujeme s TU čtenářské dílny. Na začátku si žáci sami vybrali knihu, kterou by chtěli číst a která se jim osobně líbí. Než jsme začali se samotným čtením, založili si žáci v portfoliu oddíl s názvem *Čtenářská dílna* a zodpověděli řadu otázek před

čtením: zda znají autora, jaká mají od knihy očekávání, jaká by mohla být hlavní zápletka, co dokážou odvodit z jejího názvu a obálky atd.). Žáci ve čtenářské dílně pokračovali i v následujících hodinách (nikoliv však v hodinách bezprostředně za sebou, většinou vycházela hodina čtenářské dílny jednou týdně či jednou za 14 dní). Hodina vždy vypadala tak, že si zhruba 20 minut sami četli a poté měli splnit nějaký úkol. Úkoly jsme vymýšlely různě, někdy si žáci vylosovali kartičku s otázkou, někdy jsme vymyslely konkrétní úkol, jindy jsme úkol propojily s tím, co jsme dělali v předchozích hodinách. Takto skládali jednotlivé úkoly za sebe a tvořili tím celistvou čtenářskou dílnu. S TU jsme s odstupem času ocenily, že si dílnu tvořili graficky úplně sami dle svých představ, a nebyli tak „tlačeni“ do naší představy námi vyrobenými PL. Naopak měli volnou ruku a k dispozici barevné listy, tenké fixy, ... Žáci si měli pohlídat pravopis, smysluplnost textů, které tvoří, úroveň vyjadřování a celkovou úpravu jejich čtenářské dílny. Kritéria opět znali dopředu a věděli, že si jednou dílnu vybereme, jen nevěděli, kdy přesně, čímž jsme je přiměly pracovat na dílně poctivě a průběžně. Naše role s TU v těchto hodinách byly opět více upozaděny, samy jsme si občas braly knihu také, abychom byly žákům vzorem a ukazovaly jim, jak je přirozené a zábavné číst knihy. Během „povídacích“ úkolů jsme se zapojily s někým do dvojice nebo do skupinky a samy otázky také zodpovídaly. Tím jsme měly možnost vyzkoušet dílnu na vlastní kůži a ještě ji vylepšit. Žáci ocenili, že také čteme, vyptávali se nás a cítili, že všichni pracujeme na tom stejném.

V těchto hodinách nešlo tolik o tandemovou spolupráci jako o rozvoj čtenářských dovedností, které považujeme za velmi klíčové, proto čtenářským dílnám vymezujeme prostor i v tematických plánech. Může se zdát zbytečné, aby v těchto hodinách byla i TU (nutno říci, že někdy jsem tam opravdu byla s žáky jen já, a mojí TU tím vznikl prostor k dodělání pracovních záležitostí, kterým se potřebovala akutně věnovat). Nicméně i takový typ vkladu považuji za důležitý, mohly jsme s TU být součástí společných čtenářských dílen, „vplout“ mezi žáky a častokrát se tím otevřely přirozené cesty k nějakému osobnějším vztahu.

Vedle zřejmých výhod jako je rozšiřování slovní zásoby, práce s fantazií, přemýšlení nad příběhy, předvídání a spoustu dalších kompetencí, považujeme za jednu „neviditelnou výhodu“ i fakt, že se žáci úplně ztiší, v hodině je absolutní klid a žáci tráví kvalitní čas sami se sebou.

3.5.9 Příprava k přijímacím zkouškám

Výhodou tandemové výuky pro nás byla možnost pracovat zcela odděleně. Ve třídě bylo několik žáků, kteří si vybrali nematuritní obor a neskládali tedy přijímací zkoušky, ostatní naopak potřebovali na přijímací zkoušky trénovat. Nutno upozornit, že jsme se dle tohoto kritéria nedělili příliš často, občas jsme toho ale využili.

V těchto hodinách jsem já se žáky, kteří se na přijímací zkoušky připravovali, trénovala didaktické testy. Buď jsme si je zkusili naostro přímo ve škole, nebo měli za domácí úkol test vypracovat a v hodině jsme pak prováděli společnou kontrolu a upevňovali oblasti, na které jsme skrze testy narazili a žáci měli potřebu si je připomenout nebo zopakovat a osvěžit. Zbytek třídy společně s TU odcházela do jiné učebny (nejčastěji do školní knihovny), kde pro ně připravila práci TU. Spolu s TU jsme probraly téma, kterému se budou věnovat a zbytek si nachystala TU pro žáky sama. Někdy pracovali na stejném didaktickém testu, ale pomalu a po částech, jindy si zkusili didaktický test pro 5. ročník, jindy pracovali na něčem úplně jiném dle naší domluvy.

Tuto možnost oceňovaly obě strany. Žáci s IVP neměli pocit, že se topí v didaktických testech, kterým nerozumí a které velmi vyčerpávají jejich pozornost. Nebyli tak v tlaku, mohli zpomalit (někdy jsme je naopak tlaku záměrně trochu vystavily), doptávat se a měli plnou pozornost TU. Žáci, kteří zůstali se mnou ve třídě, ocenili rychlost, měli pocit, že nemusí na nikoho čekat, že je hodina svižná a zopakují si toho co nejvíce. Tandemová spolupráce v tuto chvíli spočívala v plnohodnotném vzdělávání žáků ve dvou skupinách, kdy každá skupina pracovala jiným tempem, jinými metodami a někdy i na rozličných tématech.

Přípravu na přijímací zkoušky tak společně s TU považujeme za zdařilou, povedlo se nám vytěžít výhody z tandemové výuky i tímto způsobem. Tím, že jsme se nedělili takto pokaždé, jsme zamezily vzniku táborů těch „chytřejších“ a „hloupějších“, protože jsme jinak fungovali jako jeden celek.

3.5.10 Funkční styly

Funkčním stylům jsme věnovali několik vyučovacích hodin. Během těchto hodin pracovali žáci především ve skupinách, s TU jsme byly společně ve třídě a věnovaly se jednotlivým skupinám. Za úkol měli žáci přinést jejich oblíbenou básničku. Nejprve se pokusili o vlastní rozbor básně (časoprostor, postavy, téma, různé básnické prostředky, počet slok, rýmové schéma), následně ve dvojicích hledali pomocí Vennových diagramů¹²⁴ společné a odlišné prvky jejich básní.

Těmto dvojicím jsem rovnoměrně rozdala různé slohové útvary, jejich úkolem bylo vytvořit texty tak, aby obsahovaly něco z obou básní (mohl to být i drobný detail), žáci tedy propojovali

¹²⁴ Vennův diagram je schematické znázornění všech vztahů, které mezi sebou mají dvě až tři různé podmnožiny. Jako didaktická metoda slouží k hledání společných a rozdílných prvků.

něco z jedné i druhé básně a zároveň si hlídali, aby vytvořili žádaný slohový útvar, k dispozici měli různé učebnice s teorií, mohli si půjčit i počítač.

V tuto chvíli jsme s TU žákům pomáhaly propojovat básně, korigovaly jsme dodržení vlastností slohových útvarů, pokládaly jsme otázky, které je vedly k hlubšímu přemýšlení nad tématem. Vznikaly opravdu vtipné texty, které žáky bavily, např. *recept na mateřídouškovou muchoplacku, reklama na speciální plácačku na mouchy, komentář sportovního utkání mezi Včelatinou a Včelcií, žádost o přijetí mezi námořníky, referát na téma láska, objednávka pokrmu laň na kapradí nebo vody z křišťálové studánky,...*

Poté jsme všechny texty dali na jednu hromadu, společně si je přečetli a zkusili je rozřadit do 5 skupin, hledali klíč, podle něž texty rozřadit, a spojitosti či odlišnosti textů. Naše role byla v tuto chvíli směřovat myšlenky žáků k funkčním stylům, nechat je přemýšlet a argumentovat. Střídaly jsme se s TU, jak přirozeně vznikala potřeba a jak nás napadaly myšlenky, jež téma rozvíly a posunuly.

Společným úsilím jsme tak rozřadili texty do 5 skupin dle funkčních stylů. Každá skupina dostala jeden funkční styl, různé učebnice a materiály s teorií a jejich úkolem bylo pečlivě nastudovat konkrétní funkční styl a jeho charakteristické jazykové prostředky, k čemu styl slouží, jak ho rozpoznáme apod. Také měli připravit zápis do sešitu nejdůležitějších informací. Opět jsme s TU pouze doprovázely žáky v jejich práci, kladly otázky, případně usměrňovaly. Tím, že jsme byly dvě, mohly jsme se skupině věnovat delší časový úsek a jít do větší hloubky učiva, než kam bych došla, kdybych byla ve třídě sama. Víím, že je moje kolegyně odborník, a plně se spoléhám na její schopnosti. Obě jsme mohly být v klidu, pokud jsme se jedné skupině věnovaly víc a jiné méně, protože jsme věděly, že se plně zastoupíme.

Následovalo tzv. *vrstevnické učení*, během něž skupiny učily jedna druhou jejich funkční styl. Skupiny se vyměňovaly tak dlouho, dokud každá skupina neprošla všemi funkčními styly. Průběžně si žáci tvořili zápis do sešitu, a tak jim před očima vznikalo ucelené téma funkčních stylů. Jedna z nás dohlížela na průběh vzájemného učení žáků a zasahovala co nejméně, druhá pracovala s lichou skupinou v jiné místnosti na stylu řečnickém, kde si společně nastínili zásady mluveného projevu, verbální a neverbální prostředky a jak by měla vypadat prezentace jejich absolventské práce.

Téma jsme zakončili shrnujícím výkladem, kdy jsme se seznámili s pojmem *funkční styl*, dělením těchto stylů, různorodostí jazykových prostředků a přitom jsme stále vycházeli z osobitých žakovských textů. Obě jsme s TU byly vepředu před třídou, jedna kladla otázky a učivo shrnovala, druhá zapisovala hrubou osnovu (grafický náčrtek funkčních stylů) na tabuli a vzájemně jsme se doplňovaly.

Ohlasy žáků na tyto vyučovací hodiny byly velmi pozitivní, žáci se bavili nad texty, které jako třída vytvořili, stihli i sem tam zavtipkovat, atmosféra tak byla uvolněná, přesto žáci pilně pracovali. Nejvíce je bavilo tvoření textů, ocenili však také vzájemné učení, především pocit, že se stali odborníky na konkrétní funkční styl a oni byli těmi, kteří látku vysvětlovali a předávali informace spolužákům.

3.6 Inspirace jinde...

Absolvovala jsem webinář na téma tandemové výuky s Milanem Khasem a Josefem Janouškem.¹²⁵ Vedli webinář spolu a vlastně se jednalo o tandemovou online výuku. Pánové si slovně přihrávali, doplňovali se, když chtěl některý z nich něco doplnit, druhý mu ustoupil apod. Zde přinášíme některé postřehy. Na otázku *Co vás napadne, když slyšíte párová výuka?* většina přítomných odpovídala např. spolupráce, výuka ve dvou, práce ve dvojici, kooperace, spolupráce dvou učitelů, obohacení, doplněk, podpora, pomáhání si apod. Oba učitelé vyzdvihují osobní tempo každého učitele, jiné typy aktivit, každý má své know-how a může přinést něco, co má vyzkoušené a osvědčené.

Popisovali také, jak při tomto typu výuky postupují. Nejprve si rozdělí a domluví role. *Jdu pozorovat? Jdu hrát nějakou roli? Dělán oslí můstky?* V hodině pak může TU např. na něčem spolupracovat, modelovat různé situace, nahrávat tomu, kdo vede danou aktivitu. Využívají také již zmíněnou diferenciaci výuky – buď na aktivity dle obtížnosti, nebo třeba dle směrů: *Máš rád mapy? Pojď sem. Raději diskutuješ? Budeš s kolegou.* Žákům to přinese větší možnost volby, neboť si mohou sami vybrat, čemu se chtějí právě věnovat, čímž je posílena jejich vnitřní motivace.

Důležitou součástí je zpětně si odučenou hodinu projít a zodpovědět si reflektivní otázky typu *Co se povedlo mně? A co tobě? Objevil se někde problém? Co zlepšime? Co se osvědčilo a co ne?* Tím se vynoří další možný postup, vylepšení, zkušenost. Za velké překážky považují nepovedený tandem, jenž nám může vzít nadšení a motivaci pro další tandemy, nebo rozepré s kolegou. Proto je zásadní rozdělit si role a v hodině se jich držet, brát ohled na kolegu a před žáky táhnout za jeden provaz, nedostatky řešit mimo žáky po výuce.

Závěrem se svěřili s osobními zážitky s tandemovou výukou, během níž „došlo k přešlapům“:

„Zažil jsem situace, kdy jsme si vše perfektně naplánovali (dvouhodinovku), vše připravené, natištěné, přichystané. Začali jsme učit, od druhé věty začal kolega improvizovat a já tam jen tak stál a netušil, jak pokračovat, jak na to navázat.“

„Během pasáže, kdy jsem mluvil já, jsem si řekl *Chtělo by to okořenit.* Zeptal jsem se *Kolego, co vy na to?* a on si zrovna četl nějaký papír a přemýšlel, jak naváže. Vůbec netušil, na co se ho ptám, natož co má říct dětem.“

125 KHAS, Milan a Josef JANOUŠEK. *Tandemová výuka a komiks jako prostředek k hodnocení žáků.* In: *Digi centrum Elixíru v Plzni* [online]. 8. 12. 2021 [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=1McM5vLWQhI>.

„Jiný kolega mě při hodině opravil slovy *To, co jste řekl, není úplně přesně, ale tentokrát to nechám být.*“

„Přiběhli za mnou žáci a povídají, že kolega chce po nás něco jiného, ale my se už dávno domlouvali, že to chceme udělat nějak jinak. Pokud to kolega změní, je důležité na to přiměřeně reagovat, se žáky jejich nejistotu urovnat a domluvit se s kolegou. Poté si stanovisko vyjasnit i s žáky, být s kolegou za jedno.“

Tabulka IX Co se při tandemu nepovedlo¹²⁶

V rozhovoru na *rádiu Akademie*¹²⁷ přirovnali Jitka Kořínková a Pavel Fiala tandemovou výuku k jízdě na kole nebo plavbě na lodi ve dvou. Když spolu učitelé nespolupracují a netáhnou za jeden provaz, nikam se nedostanou a nebude to fungovat. Dle jejich názoru učí tandem všímavosti, individuálnímu přístupu, učí pracovat se zpětnou vazbou (brát si ji od kolegy a zároveň mu ji citlivě dávat), do třídy vnáší tandem úplnost výuky, jeden se například zrovna věnuje učivu, druhý sleduje sociální interakce, a mohou tak pozitivně ovlivňovat klima třídy.

Ve chvíli, kdy tandemová výuka funguje a učitelé jsou již sešraní, šetří čas, ale pokud jsou mezi učiteli neshody, pak spolupráce skřípe a naopak spoustu času ubírá. Tandemová výuka je cestou bolestnějších zkušeností – ne vždy se vše povede, ne vždy se s kolegou pochopíme, někdy to mezi námi zaskřípe. Takové zkušenosti nás nutí být konkrétní, přímí, jasní, komunikovat a popisovat své postřehy a pocity. Musíme se také naučit dávat skutečnou zpětnou vazbu, aby to posouvalo nás i párového učitele. Taková práce se zpětnou vazbou může být velmi náročná, občas se nás něco dotkne, jindy se dotkneme my kolegy, může to být velmi citlivé. Na druhou stranu tak vzniká velká podpora mezi učiteli, neboť zjišťujeme své i kolegovy silné a slabé stránky, skutečně se známe a můžeme se vykryt tam, kde je třeba.

Měla jsem také možnost navštívit své kolegyně, které realizují tandemovou výuku v 5. třídě v hodinách vlastivědy. Zrovna se věnovaly reformám Josefa II. Třídní učitelka byla zprvu u tabule a s žáky zopakovala látku minulé hodiny, TU mezitím prošla třídu a zkontrolovala splnění domácího úkolu. Poté si učitelky předaly slovo a TU otevřela téma hodiny luštěnkou na tabuli.

126 Výše uvedenou tabulku jsme vytvořili a upravili na základě webináře: KHAS, Milan a Josef JANOUŠEK. *Tandemová výuka a komiks jako prostředek k hodnocení žáků*. In: *Digi centrum Elixiru v Plzni* [online]. 8. 12. 2021 [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=1McM5vLWQhI>.

127 VONDRÍČKOVÁ, Klára, Jitka KOŘÍNKOVÁ a Pavel FIALA. *Tandemová výuka aneb Jaké je to učit ve dvou*. In: *Rádio Akademie* [online]. 14. 4. 2022 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://podcasters.spotify.com/pod/show/akademie-libchavy/episodes/Tandemov-vuka-aneb-jak-je-to-uit-ve-dvou-spokojeneatvoriveskoly-e1h18a9/a-a7o2s6f>.

V tuto chvíli chystala třídní učitelka rozřazení žáků do dvojic. Každý žák měl jeden pojem a museli se spojit tak, jak k sobě jednotlivé pojmy patřily. Poté nastala menší neshoda; třídní učitelka chtěla nejdříve žáky rozdělit do dvojic, TU naopak chtěla nejprve vysvětlit, jak budou žáci pracovat s PL, který dostanou. TU se upozadila, díky čemuž proběhla situace hladce, aniž by narušila průběh hodiny.

Žáci tedy utvořili dvojice, ověřili správnost u některé z učitelek a vyzvedli si PL týkající se tolerančního patentu a reforem. Pokud žáci správně zodpověděli otázky vycházející z textu, mohli získat +. Během této činnosti obě učitelky obcházely skupiny a dopomáhaly.

Mezitím rozdala TU každému žákovi PL na jeho lavici (o tom žáci nevěděli, neboť pracovali různě po třídě – nejčastěji v zadní části na koberci). Pak si učitelky během několika okamžiků řekly, jak proběhne zbytek hodiny, co dotáhnou a co případně přesunou na hodinu další. Po odevzdání PL ke kontrole a možnosti vybojovat +, se žáci vrátili do svých lavic, našli na nich papír, který si nalepili do sešitu, a doplnili do něj látku z dané hodiny. Tuto část řídila TU, třídní učitelka mezitím opravila PL a rozdala +. Učitelky se opět vyměnily, zápis do sešitu s nimi dokončila třídní učitelka, TU rozdala opravené PL a poté procházela třídou a slabším žákům dopomáhala vytvořit zápis v sešitě.

Dle mého názoru byla hodina pro žáky pestrá, komunikace mezi učitelkami probíhala hladce a v hodině se nevyskytlo nic, co by její průběh narušilo. Žáci již byli zvyklí na přítomnost dvou učitelek a působili spokojeně.

Jiná má kolegyně zkouší tandemovou výuku v matematice se svým TU. Navštívila jsem i jejich hodinu, během níž se právě věnovali souhrnnému opakování k přijímacím zkouškám. Na začátku vyučovací hodiny si společně zkontrolovali domácí úkol z hodiny předchozí. Poté se třída rozdělila na žáky, kteří budou skládat přijímací zkoušky, a na ty, kteří ne. Jedna skupina zůstala ve třídě, druhá odešla do volné učebny. Obě skupiny se věnovaly stejnému tématu, každá skupina však měla různě obtížné úlohy. Takto rozdělené skupiny zůstaly až do konce vyučovací hodiny. Dle slov učitelky se s TU po vyučování sešla a řekli si, co stihli, kam se dostali a jak výuka probíhala. Podle toho naplánovali hodiny následující.

Prozatím na naší škole vznikají první pokusy s tandemovou výukou, většinou zůstává jeden učitel hlavním, který si řídí tematické celky, TU doplňuje své postřehy a nápady a pomáhá při výuce. K bodu, kdy by byli oba učitelé naprosto rovnocenní, se postupně blížíme.

4 Zkušenosti s tandemovou výukou

Reflexe nám umožňuje ohlédnout se, znovu si hodiny projít a vytěžit maximum informací, které nám pomohou při přípravě následujících hodin. Pokud byla hodina úspěšná, je dobré vést v patrnosti, které aktivity fungovaly, co žáky motivovalo a v čem se cítili dobře. V případě neúspěchu je dobré si otevřeně říct, kde nastal problém, jak mu příště předejít a co vymyslet jinak. „Nezapomeňte na reflexi mezi sebou a na reflexi od vašich žáků. Dozvíte se, co bylo nejzajímavější a na co se žáci budou těšit při dalším tandemu.“¹²⁸ Roman Elner, učitel ZŠ Brána jazyků, se k proběhlému tandemu vyjádřil takto: „Někteří žáci se díky naší učitelské přípravě chopili šance a ukázali nám schopnosti, které při běžné hodině nebylo možné vidět, jiní žáci byli nad věcí a spíš chtěli hodiny jen přežít a nedokázali jsme je motivovat. A byla i část žáků, kterým bylo upřímně jedno, kolik učitelů na jeden metr čtverečný ve třídě momentálně je.“¹²⁹ Nenechme se proto odradit, pokud reakce žáků vypadají všelijak, je dobré dát tandemové výuce nějaký čas, než se vše sladí. Poté, s odstupem a odžitými prvotními emocemi, je dobré věnovat žákům prostor vyjádřit se k tandemové výuce z jejich úhlu pohledu.

Při reflexi s kolegou „buďte vnímaví, empatičtí a kritizujte zlehka. Buďte otevření a kritiku přijímejte s úsměvem, může Vám hodně dát – vše si sepište“.¹³⁰ Po hodině je žádoucí, aby si učitelé sdělili své dojmy a poznatky. „Už v hodině by oba měli přemýšlet, co si z druhého mohou vzít za inspiraci do své praxe a zároveň čím toho druhého můžou rozvíjet. Nikdy není vhodné konfrontačně reagovat na kolegu v hodině, když chybuje. Tyto situace je vhodné projít až v rámci reflexe.“¹³¹

Vedle reflexe s TU je stejně důležité myslet na zpětnou vazbu od žáků, jak se oni cítili v tandemovém vyučování, jestli by stáli o pokračování. Pokud se takovéto otázky položí upřímně a šikovně, budou žáci otevření a sdělí nám své myšlenky a postřehy.

Co když tandem nevyjde? Je potřeba si otevřeně říct, v čem tkví problém a vyřešit ho: „Pokud je problém kolega, vyměňte ho – nemá význam se s ním hádat, nedodržel svoji roli, šel proti Vám apod. Pokud jste podcenili přípravu – udělejte ji lépe, důkladně a podrobněji, zaměřte se na úskalí. Pokud jste vybrali špatné učivo, metodu, stanovili jste si velké cíle apod., pak

128 FALES, Alexandr. *Tandemová výuka – nic lepšího neznám*. In: *Veškole.cz* [online]. 18. 10. 2017 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-nic-lepsiho-neznam>.

129 ELNER, Roman. *Podělte se o zážitek z tandemové výuky?*. In: *Učit nás baví*. 1/2022, s. 3.

130 FALES, Alexandr. *Tandemová výuka – jak na to*. In: *Veškole.cz* [online]. 8. 6. 2018 [cit. 2022-07-12]. Dostupné z: <https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-jak-na-to>.

131 DOLEŽAL, Přemysl. *Tandemová výuka: Nápadů a inspirace*. In: *Rodina a škola: Časopis pro všechny rodiče a učitele* [online]. Praha: Portál, 10/2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/rodina-a-skola/100514/tandemova-vyuka>.

vyberte jiné učivo, tam, kde se cítíte silní, jinou metodu, stanovte nižší cíle atd. Okamžitě realizujte nový tandem, jinak už to nikdy nepůjde.“¹³²

Než se dostaneme k reflexi naší tandemové výuky, rádi bychom přednesli zkušenosti některých pedagogů, jejich tipy a rady:

„Do budoucna bych chtěla tandemovou výuku ještě rozšířit tak, aby společně učil vždy jeden učitel z prvního a druhý z druhého stupně. Nedávno jsem zrovna takto tandemově učila ve třetí třídě a jako učitelka z druhého stupně jsem si uvědomila, že je dobré vědět, co a jak se tam děti učí a s čím pak na druhý stupeň přicházejí.“¹³³

Halka Jánová, ředitelka MŠ a ZŠ Větrní

„Připravily jsme celý tematický celek, pracovní listy, skupinovou práci, práci na PC i sebehodnotící a sebezpoznávací testy a kvízy s nadšením, že osmáci to ocení – vždyť kdo dal takovou možnost tenkrát nám? Plny elánu jsme žákům vysvětlily, proč jsme dvě, co to bude obnášet a co nás čeká. Navzdory očekávání to žáky nechalo zcela chladnými a bez zájmu nás nechali pracovat. Následující týden v šesté třídě to bylo mnohem lepší – žáci byli sice překvapeni, ale ne nepříjemně, pěkně spolupracovali. Soudě dle jejich reakcí, by člověk skoro řekl, že by dva vyučující uvítali napořád. [...] Každá hodina byla našlapaná, připravená do poslední minuty. Nepočítaly jsme však s jednou skutečností: [...] téměř celou časovou dotaci tandemu jsme věnovaly jen vysvětlování dané látky. Naši tandemovou přípravu jsme tedy nemohly zcela využít. To je naše poučení pro příště.“¹³⁴

Zuzana Čeháková, učitelka ZŠ a MŠ Dolní Žandov

„Zdaleka nejde jen o to, že pedagog má za zády kolegu, který může v těžké chvílce vypomocet. I sebelepšímu učiteli hrozí, že si po letech výuky skládá hodiny podle sebe, má určité zažité metody, svůj přednes, styl a materiály, které pravidelně recykluje. Zkrátka upadne do stereotypu. Přizvání kolegy je tak velkým impulsem, který umožní se na výuku podívat novými očima a vyzkoušet nové metody.“¹³⁵

Lucia Kořistová, učitelka ZŠ

132 FALES, Alexandr. *Tandemová výuka – jak na to*. In: *Věškole.cz* [online]. 8. 6. 2018 [cit. 2022-07-12]. Dostupné z: <https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-jak-na-to>.

133 JÁNOVÁ, Halka. *Podělíte se o zážitek z tandemové výuky?*. In: *Učit nás baví*. 1/2022, s. 3.

134 ČEHÁKOVÁ, Zuzana. *Podělíte se o zážitek z tandemové výuky?*. In: *Učit nás baví*. 1/2022, s. 3.

135 KOŘISTOVÁ, Lucie. *Tandemová výuka v Česku. Profitovat z ní mohou všichni*. In: *Učit nás baví*. 1/2022, s. 4.

„Učitelům se ve škole dostává málo zpětné vazby. Sice jednou za čas přijde do třídy hospitace, ta ale vidí jen část výuky vytržené z kontextu, a nemůže tak vlastně dát potřebnou zpětnou vazbu. S kolegou si stanovíme cíl hodiny a z různých úhlů pohledu zkoumáme, jak nejlépe ho dětem zprostředkovat, pojmenováváme své myšlenky nahlas a argumentujeme. Je to taková non-stop hospitace a sebekontrola.“¹³⁶

Eva Burdová, projekt Dva vzdělávání

„A jak se pozná, že párová výuka správně funguje? Třeba tím, že děti nedělají rozdíly mezi mnou a kolegyní Terezou a neberou jednu jako přísnou a druhou jako hodnou. Také toho stihneme probrat mnohem víc.“¹³⁷

Gabriela Jedličková, učitelka ZŠ Kunratice, Praha

„Po jedné odpolední výuce jsme si s druhým učitelem Tomášem sedli a domluvili se na možnosti společného tandemu. Jeho styl výuky (dát větší prostor žákům a spíš moderovat, důraz na samostatnost, různé úhly pohledu na dějepisné události,...) mi imponoval, jemu zase můj (vtip, důraz, aby žáci různé dějepisné události promýšleli, vypravěčské umění, málo „biflování“). Důrazně jsem odmítl, že to bude tandem vzoru já moudrý senior a on mladý junior. Chtěl jsem partnerský tandem, vzájemnou otevřenost, upřímnou sebereflexi pozitivního i negativního. Zároveň jsem chtěl vyjít ze své roky vyšlapávané zavedené pedagogické ulity a obvyklých pedagogických postupů. A přesně v tom duchu jsme se do tandemových hodin pustili. Byla mezi námi pedagogická „chemie“, vhodně jsme se při samotných hodinách dějepisu doplňovali, inspirovali a žáci zároveň svým zapojením a výkony inspirovali nás. Tandemová výuka s kolegou mi přinesla pozitiva a pedagogickou radost.“¹³⁸

Roman Elner, učitel ZŠ Brána jazyků, Praha

136 BURDOVÁ, Eva. In: KOŘISTOVÁ, Lucie. *Tandemová výuka v Česku. Profitovat z ní mohou všichni*. In: *Učit nás baví*. 1(2)/ 2022, s. 4.

137 JEDLIČKOVÁ, Gabriela. In: ŘÍHOVÁ, Barbora. *Jedna třída, dva učitelé*. In: *Výuka v tandemu má přínos pro děti i učitele*. EDUin [online]. 15. 6. 2014 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/vyuka-v-tandemu-ma-prinos-pro-deti-i-ucitele/>.

138 ELNER, Roman. *Podělte se o zážitek z tandemové výuky?*. In: *Učit nás baví*. 1/2022, s. 3.

„Když nastupovali do škol AP, mnozí učitelé měli obavy z toho, že jim do třídy přibude někdo nový, někdo, s kým mají vést hodiny a spolupracovat. Mezi učitelem a asistentem pedagoga či tandemovým učitelem musí vzniknout „malé manželství“, oba si musí rozumět, osobnostně i odborně.“¹³⁹

Vít Beran, ředitel ZŠ Kunratice, Praha

„Asistenti či tandemoví učitelé vidí učiteli absolutně pod ruce, vidí všechno, co se ve třídě děje. To učitel může vnímat jako své ohrožení, ve výuce se občas něco nepovede. [...] Společná práce začíná již před hodinou, oba se musí domluvit, kam budou směřovat. Buď diskutují rovnocenně (v případě tandemových učitelů), nebo si musí říct, co bude v hodině probíhat (učitel a AP). [...] Tak rychlý pedagogický pokrok jsem u začínajících učitelů dosud nezažil. Po roce praxe jako AP mohu říct, že jsou velmi kompetentními a zručnými učitelkami, i ve výuce, v níž učí samy.“¹⁴⁰

Bohumil Zmrzlik, ředitel ZŠ Mendelova, Karviná

„Učitelé se báli, že ten druhý ve třídě „slízne smetanu“, odvede pozornost od učitele. [...] Ulehčuji mi práci tím, že je aprobovaná učitelka v jiných předmětech. Vnáší tak do hodiny i příprav nový „závan“ a různé jiné pohledy. Díky tomu můžeme vytvářet něco kreativnějšího. Je pro mě v hodině velkou oporou, když ztratím nit nebo mě někdo vyrušuje, pomůže mi, zapisuje, když potřebuji sledovat, jak žáci reagují.“¹⁴¹

Markéta Nováková, učitelka ZŠ Kunratice, Praha

„Těžko jsem si představovala, že budu spolupracovat s několika různými učiteli, každý je jinak osobitý, každý používá jiné metody a formy. Aby asistence fungovala, člověk se musí hodně přizpůsobit. [...] Pozice AP je skvělá startovní pozice pro začínající učitele, protože může „nasávat“ průběh hodin, jak se učitelé připravují, může sledovat, čemu se ve své praxi vyvarovat, co naopak funguje.“¹⁴²

Hana Růžičková, asistentka pedagoga ZŠ Kunratice, Praha

139 BERAN, Vít. *Pomáháme školám k úspěchu o.p.s. Od asistenta pedagoga k párové výuce*. In: Youtube.com, *Nadace The Kellner family foundation* [online]. 21. 8. 2015 [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=aCVYuOjt6L4>.

140 ZMRZLÍK, Bohumil. Tamtéž.

141 NOVÁKOVÁ, Markéta. Tamtéž.

142 RŮŽIČKOVÁ, Hana. *Pomáháme školám k úspěchu o.p.s. Od asistenta pedagoga k párové výuce*. In: Youtube.com, *Nadace The Kellner family foundation* [online]. 21. 8. 2015 [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=aCVYuOjt6L4>.

„Na přípravu hodin je potřeba více času a více práce, než když hodinu chystá učitel sám. Musí se sejít a sladit nápady, myšlenky a představy.“¹⁴³

Jana Rubešová, asistentka pedagoga, ZŠ Kunratice, Praha

„Nesmí se podceňovat fáze před hodinou, aby to v hodině dobře fungovalo a minimalizovaly se chvíle, kdy se potřebují na něčem domluvit. Musí si také umět říct, co se nepovedlo, co je potřeba si rozplánovat podrobněji.“¹⁴⁴

Květa Krüger, pedagogická konzultantka, ZŠ Kunratice, Praha

„S kolegyní nám to sedne skvěle. Víc očí víc vidí, a hodina má větší spád, protože se tolik nezdržujeme různými organizačními obtížemi.“¹⁴⁵

Renata Klimešová, učitelka ZŠ Zdice

„Když pracujeme ve dvojici, je potřeba poslouchat návrhy toho druhého. To jsou pravidla, která vysvětlujeme dětem, ale platí i pro nás dospělé. Člověk má často pocit, že jeho postup je ten nejlepší. Ale když nasloucháme druhému, často zjistíme, že leccos můžeme změnit a přiučít se, obohatit se o nové nápady.“¹⁴⁶

Jitka Palanová, zástupkyně ředitelky ZŠ Zdice

„Výhodou tandemového vyučování je menší počet dětí ve skupině. Každý učitel vzdělává přibližně deset dětí. Ti rychlejší, kteří matematiku lépe zvládají, mohou jít víc do hloubky, pracují na náročnějších úkolech. Druhá skupina získá čas a prostor na delší vysvětlování, opakování a procvičování učiva. Můžeme si dovolit individuální přístup, což je velmi cenné.“¹⁴⁷

Jana Brettlová, učitelka ZŠ Skalná

143 RUBEŠOVÁ, Jana. *Pomáháme školám k úspěchu o.p.s. Od asistenta pedagoga k párové výuce*. In: Youtube.com, *Nadace The Kellner family foundation* [online]. 21. 8. 2015 [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=aCVYUOtj6L4>.

144 KRÜGER, Květa. *Tamtéž*.

145 KNÍŽKOVÁ, Tereza. *Když jsou na třídu dva, je víc času na práci i zábavu. Reportáž z tandemové výuky*. In: *Eduzin* [online]. 19. 12. 2022 [cit. 2023-04-23]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2022/12/19/kdyz-jsou-na-tridu-dva-je-vic-casu-na-praci-i-zabavu-reportaz-z-tandemove-vyuky/>.

146 KNÍŽKOVÁ, Tereza. *Když jsou na třídu dva, je víc času na práci i zábavu. Reportáž z tandemové výuky*. In: *Eduzin* [online]. 19. 12. 2022 [cit. 2023-04-23]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2022/12/19/kdyz-jsou-na-tridu-dva-je-vic-casu-na-praci-i-zabavu-reportaz-z-tandemove-vyuky/>.

147 DOLANSKÁ, Jitka. *Jedna třída, dva učitelé. Škola na Chebsku zavádí tandemovou výuku*. In: *IDNES.cz* [online]. Mafra, 25. 10. 2019 [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/karlovy-vary/zpravy/tandemova-vyuka-zakladni-skola-skalna-ucitel-skolstvi.A191025_510165_vary-zpravy_ba.

„Člověka může obohatit, když je sám třeba trochu chaotičtější a vidí, jak kolega pracuje systematicky a jaké může mít strukturovaná výuka výhody a že to může v hodině lépe fungovat. [...] Atmosféra ve třídě je příjemnější. Když jsem tam sama, nemohu se rozčtvrtit a někdy hodina nemusí běžet tak, jak bych si přála.“¹⁴⁸

Iva Hermannová, učitelka ZŠ Za nádražím

Tabulka X Zkušenosti pedagogů a ředitelů s tandemovou výukou I

Nahlédli jsme také do facebookové skupiny *Učitelé+*, v níž různí učitelé, ředitelé a další pedagogičtí zaměstnanci základních i středních škol reagují na aktuální trendy, novinky a další témata spojená s jejich pedagogickým životem. Níže přikládáme i jejich komentáře, postřehy, myšlenky, rady a zkušenosti s tandemovou výukou. Vzhledem k povaze zdroje těchto komentářů jsou některé části stylisticky citlivě upraveny tak, aby splnily požadavky odborného textu. Některé nespisovné či jinak expresivně zbarvené výrazy jsou ponechány, aby zůstaly zachovány subjektivní faktory činitelů.¹⁴⁹

„Učím v tandemu jazyky a moc se mi to líbí. Doporučuji to celé uchopit jako spolupráci ve prospěch dětí a odhodit jakékoli soupeření. Tandem vás má obohatit, ne stresovat. Je vhodné předem hodinu naplánovat. Aktivity i časovou dotaci. Kdo a jak dlouho vysvětluje učivo, kdo obchází třídu a kontroluje třeba skupinovou práci. Kdo zapisuje na tabuli, kdo klade otázky atd. Výhoda je, že jste dva, takže snadněji třeba zkontrolujete celou třídu, sešity, rozhovory, skupinovou práci. Když se jedna musí u někoho zdržet a pomoci, druhá to dotáhne. Můžete dělat různé soutěže a být vy dvě jakoby komise... Nám vyhovuje, když máme určené, kdo zadává pokyny. Mám za to, že když je jedna z vás ta, která má na starost organizaci hodiny, a druhá například vysvětlování nového učiva, děti se lépe zorientují a nenastává chaos. Vyhradte si s kolegyní čas na společnou diskusi. Buď ráno před vyučováním, nebo odpoledne. Odpoledne je ještě lepší, protože si můžete začerstva říct, co potřebujete dotáhnout, která z vás co připraví doma – třeba něco nastříhá, vytiskne, namaluje atd. Takže počítejte s časem navíc u kafe s kolegyní, kdy budete analyzovat a plánovat hodiny. Čas naopak ušetříte tím, že na opravování, administrativu, přípravu materiálu jste

148 PROCHÁZKOVÁ, Bára. *Společné plánování, vyučování i reflexe. Párová výuka podporuje nejen žáky, ale rozvíjí i kompetence učitelů*. In: *The Kellner Family Foundation* [online]. 8. 3. 2022 [cit. 2023-04-24]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/aktuality/spolecne-planovani-vyucovani-i-reflexe-parova-vyuka-podporuje-nejen-zaky>.

149 Autoři uvedeni u konkrétní citace. *Tandemová výuka*. In: *Učitelé+*, facebookové příspěvky [online]. Facebook.com.

dvě. Vždy se domluvte, co která udělá, abyste si pomohly a zvládly vše v pohodě a klidu. Věřím, že nakonec se do tandemu zamilujete.“

Jana Kyselicová Uriková

„Věnujte čas společné přípravě výuky a vzájemnému naladění. U nás to funguje obvykle ve třídě tak, že jeden má hlavní slovo a druhý dělá podporu dohodnutým způsobem nebo přispěje vlastními postřehy. Hlavní slovo se samozřejmě střídá podle toho, nač se kdo cítí, aby se využily silné stránky obou. Když si sednete, je to moc příjemné. Ale pokud má každý úplně jiný styl, nekompatibilní, tak to moc fungovat nebude.“

Vojtěch Hála

„Zkoušel jsem tandemovou výuku v rámci odborných předmětů společně s kolegyní angličtinářkou – tam to bylo moc fajn, výuka v podstatě probíhala jak v češtině, tak paralelně v angličtině (+ v následujících hodinách angličtiny na to dále navazovali v tématech), poté s jiným kolegou, který vyučoval stejný předmět – tam to také šlo, ale chce to opravdu dobrou přípravu a koordinaci... Jednou se nám stalo, že jsme to poněkud podcenili a nedopadlo to nejlépe – v hlavách se nám rojily myšlenky, které jsme reprodukovali žákům, avšak, jak to bylo nekoordinované, často jsme skákali z tématu na téma... Od té doby jsme to dělali tak, že jeden tu hodinu vedl (častěji já) a druhý poskytoval jakýsi support. To, kdo tu hodinu zrovna vedl, se určovalo podle toho, jaké má kdo zkušenosti s daným tématem a jak mu dané téma jaksi „sedí“.“

Tomáš Trejbal

„Měla jsem tu čest si vyzkoušet tandemovou výuku v rámci praxe na ZŠ (anglický jazyk) a bylo to naprosto prima! Jsou různé formy tandemové výuky, můžete si jednu vybrat, nebo vyzkoušet zároveň několik. Myslím si, že v rámci jazykové výuky na prvním stupni by se hodilo rozdělit podle jazyků – např. Vy byste mohla na děti mluvit občas i česky (překlad složitějších instrukcí, kázeňských věcí, větších organizačních záležitostí), zatímco druhá paní učitelka jediné anglicky. Lze rozdělit třídu na skupiny slabších a silnějších žáků a diferencovat učivo více, dá se s každou skupinkou dělat trošku jiný úkol na stejné téma a pak by si žáci navzájem sdělili, stanovili s různými úkoly, atd. Hlavně si spolu určete ten cíl, domluvte se na základech a všechno půjde krásně, i když nemáte úplně stejné styly učení.“

Maria Klečková

„Vyzkoušejte to, co Vám sedne. Metoda 3S – společně připravit, společně odučit, společně reflektovat. Využijte různé typy tandemu – jeden „hlavní“, druhý pomocník, nebo každý učí část hodiny, nebo jeden učí a druhý sleduje, a pak podává kolegovi vyhodnocení, nebo jeden učí většinu a druhý rychlejší (nebo pomalejší) žáky, učí oba a vzájemně se doplňují, nebo každý pracuje s jednou skupinou a pak se skupiny vymění...“

Jaroslav Petřivý

„Nemám takové zkušenosti, ale důležité je povědět si co nejvíce o dětech, a pak si vykomunikovat pravidla. Kdy má prostor ta a kdy ta druhá. Kdy kdo vede hodinu a kdo je v jaký okamžik hlavně pozorovatel...“

Lenka Kotková

„Učíme ve škole takto přes deset let. V novém školním roce i s podporou projektů na cca 7 úvazků – párově však učí, alespoň na dvě hodiny týdně, většina sboru. Párová / tandemová výuka má minimálně tři dopady. 1) Dopad na žáky – výrazná individualizace s dopadem na zefektivnění učení dětí. 2) Dopad na učitele – profesní růst. Pokud na společné plánování výuky, na společné vedení výuky a na společné vyhodnocování dopadů výuky na učení dětí jsme dva (metoda 3xS), tak výrazně probíhá i naše učení, zvědomování toho, co děláme – zda naše výuka má dopad na učení dětí, a současně objevujeme, jaké mají vzdělávací potřeby naši žáci a jaké vzdělávací potřeby vzhledem k tomu, jak vedeme nebo chceme vést výuku, máme my. Pokud se toto podaří propojit i s dalšími kolegy, do sborovny je vnášeno více pedagogiky, didaktiky. Naše sdílení prohlubují učitelské řemeslo... Párová výuka je tedy i neefektivnější způsob učení nás dospělých. Může však být i výborným modelem pro učení našich žáků... a za 3) Dopad na sborovnu – podpora vzniku takové školní kultury, která má dopad na učení každého. Zavádění párové výuky je proces. Zkoušení, sdílení zkušeností toho, co šlo, jaký to mělo dopad na vedení výuky a na učení dětí.“

Vít Beran

„Za mě tandemová výuka super, až na přístup některých kolegů, kde jsem velmi pravidelně slýchávala popíchování ve smyslu – my bychom si taky chtěli rozdělit celou třídu napůl (k dělení třídy u nás docházelo jen výjimečně). Když to pak člověk poslouchá několikrát týdně a několikrát týdně vysvětluje, tak to omrzí a demotivuje.“

Kateřina Sinkevičová

„Měli jsme tandem s kolegou ve VV a dějepise. Bylo to super. S kolegou dějepisářem jsme vybrali téma, on to uvedl dějepisecky, já se postarala o výtvarné zpracování. Bavilo to nás i děti, vzájemně jsme se obohacovali.“

Marie Šoltisová

„Učím tandemově stejné učivo v několika třídách s jiným učitelem. A pokaždé je to jiné. Doporučuji otevřenost k myšlenkám a nápadům druhého učitele. Sdílení a spolupráce je základ. Pokud nejste tento typ, ještě bych si o tom s vedením promluvila. Ne každý učitel je na tuto výuku připraven. Pokud tandem nefunguje, výuka ztrácí smysl. Za mě pecka v tom, že si rozpůlíme, rozkouskujeme, spojíme třídu tak, jak potřebujeme (třeba když nepracují, tak si jedna z nás ke skupině sedne a celou hodinu koriguje a kontroluje, co konkrétně dělají).“

Jana Poddaná

„Učíme v tandemu – oběma nám to vyhovuje a určitě hraje velkou roli naše podobné nastavení a to, že nás obě baví učit a baví nás děti – to vidím jako předpoklad práce v tandemu. Pokud nás to obě baví, makáme a tím pádem i máme synergický efekt tandemu.“

Eva Baudyšová

„Je dobré mít někoho, kdo vám lidsky sedí a nechce vás před dětmi převálcovat. Je potřeba si sednout a domluvit se, abyste se krásně doplňovali, naplánovali pomůcky, průběh hodiny atd. Táhnout hodinu musíte oba a společně. Ideálně to napasovat na látku, kterou učíte. Nevymýšlet blbiny navíc, jen aby se něco takto odučilo. S kolegou jsem zkoušela chemii (učím já), zeměpis (učí on) a biolu (učíme oba). Měli jsme to jako dvouhodinovku. Ten delší čas byl super. Pro žáky to bylo příjemné zpestření, líbilo se jim to. Ale každou hodinu tak nechtějí. Takže všeho s mírou.“

Barbora Bitomská

„Mám tandem s kolegyní na matematiku a češtinu. Dle toho, jak si to zrovna zvolíme, a musím říci, že za mě super. Základem je, aby si dva spolupracovníci sedli. Je super vidět, jak učí někdo jiný, a když mi předá ještě nějaký dobrý nápad, který mohu využít i ve svých hodinách, tak jedinečně dobře.“

Zuzana Jirotová

„Super věc pro všechny zúčastněné, jen je dobré si s člověkem v tandemu sednout, mít podobné pohledy na výuku.“

Ivana Brožovská

„Coby matikářka nastíním, na co je podle mého dobré si dát pozor. Máme tandemy na část hodin (1–2 h týdně ze 4–5 h matematiky). Tandemy jsou skvělé, když se podaří si najít čas na přípravu, ale v nabitých rozvrzích je velmi náročné se sejít. Ideální by byla nějaká společná „volná“ hodina na přípravu. Další věc je, že rozpuštění tandemu je pro rozvrháře jedním z nejjednodušších řešení suplování, takže u nás reálně tandemové hodiny často nejsou. To je škoda, protože je to demotivující z hlediska společné přípravy (připravíte hodinu na „pořádný“ tandem a ona pak není). Pokud o tom teprve jednáte, tak doporučuji tyto podněty vznést. Jděte do toho, je to opravdu obohacující a v začátcích mi velmi pomohlo učit se zkušenými kolegyněmi.“

Anežka Smutná

„Tandem zní suprově! Občas se spojím s kolegyní, která, byť nematikářka, je schopná plnohodnotné spolupráce. Jsou to fajn hodiny, rozhodně neděláme nic „jen abychom zapláclý čas“, prostě v určitých fázích výuky se ten člověk navíc fakt hodí.“

Pavčina Švejdová

„Za mě super, jak na prvním, tak na druhém stupni. Na druhém stupni učíme s kolegyní obě 2. st. matikářky a posouvá nás to a mimo ty hodiny to vede i k intenzivnější výměně a sdílení zkušeností, podkladů, zdrojů apod. Je ale důležité, aby do toho šli oba naplno a šli si při výuce naproti, aby to byla skutečně 50:50 tandemová výuka, ne že jen jeden učitel dělá asistenta druhému nebo se jen střídají v rámci hodiny.“

Michaela Stauberová

„S tandemem mám výborné zkušenosti v rámci programu *Učitel naživo*. Jedná se o druhostupňové žáky. Ze zpětné vazby od dětí mám informaci, že až na výjimky byli všichni nadšení a oceňovali fakt, že se jim učitelé mohou více věnovat. Samozřejmě, je to náročnější na plánování a vzájemnou koordinaci, ale opravdu se to vyplatí. Hodně jsem se díky tandemové výuce posunul.“

Tomáš Stehno

„Doporučuji vám dělat společně přípravu – cíl i aktivity... domluvit si role v hodině a pak společně hodiny i reflektovat. Jestli na to najdete dost času a chuti, vytěžíte z toho oba a hlavně děti.“

Lukáš Hartmann

„Tandem je velké divadelní představení, tanec, týmový sport... a hlavně partnership. Je třeba znát své role, mít rozdělené kompetence a hlavně sehrát se, důvěřovat si a vytrvat – nesložit se po prvních neúspěších. Výsledek stojí za to.“

Joe Straggler

„Nějakou dobu trvá, než se sehraje (samozřejmě s někým to jde pomaleji a s někým rychleji). Při své první tandemové výuce jsem zažívala flow, jestli si dobře vzpomínám, asi po třech měsících (ale společná výuka byla jeden celý den v týdnu, nikoli hodinu nebo dvě týdne).“

Jana Hrázská

Tabulka XI Zkušenosti pedagogů a ředitelů s tandemovou výukou 2

4.1 Výhody tandemové výuky

Tandemová výuka se může stát podnětnou jak pro žáky, tak pro pedagogy. Žáky může tandemová výuka nenuceně vést ke tříbení kritického myšlení, neboť jim není předkládán názor, způsob a postup jednoho učitele, ale díky kombinaci dvou osobností žáci pozorují, porovnávají a učí se tvořit vlastní názory a respektovat názory jiných. Žáky může také aktivizovat rozmanitost přístupů a vyučovacích metod. Zároveň spolupráce, kterou mezi sebou tandemoví učitelé mají, funguje pro žáky jako vzor, model, jenž posléze přejímají.

Dle Falese¹⁵⁰ další výhody tandemové výuky tkví v tom, že v sobě učitelé mají odbornou podporu a jsou na početnou třídu dva. Vedle individualizace přístupu k žákům, aktivizace žáků, dynamičnosti a pestrosti výuky přináší tandemová výuka vzájemnou inspiraci, inovaci, kvalitní zpětnou vazbu a větší prostor pro monitoring výchovně vzdělávacího procesu.

„Reflexe nad rámec hospitací od kolegy, který byl v hodině také zapojený, má svůj nezpochybnitelný význam pro další pedagogický rozvoj. Vhodné je neskončit pouze u jedné tandemové hodiny, ale vyzkoušet si jich více, jedině tak člověk získá potřebný prostor pro svůj další rozvoj.“¹⁵¹ Učitelům pomáhá tandemová výuka ke vzájemnému obohacování a inspiraci v oblastech plánování, organizace a prezentace učiva či k úspěšnému řešení situací s problémovými žáky.

Další výhodou může být úzká spolupráce s kolegou, což může napomáhat lepším vztahům v pedagogickém sboru a nabourávání izolovanosti jednotlivých předmětů. Tandemoví učitelé spolu mohou řešit otázky týkající se zkvalitnění výuky, přístupu k žákům nebo jejich chování či problémů.

Jak někteří učitelé sami uvádějí, výhody spočívají také v přípravách, které probíhají brainstormingově, jsou tedy pro samotné učitele obohacující a zábavné. Učitelé mají možnost nadechnout se v hodině (předávají si „otěže“ s párovým učitelem), hodiny jsou tak svižnější a mají spád, učitelé se neustále vzájemně obohacují, doplňují a navzájem se inspirují i během hodin. Žáci sledují spolupráci dvou učitelů, jejich komunikaci a mohou ji obdivovat a napodobovat, vidí tak nutnost otevřené komunikace a respektu. Žákům přináší tandemová

150 FALES, Alexandr. *Tandemová výuka – nic lepšího neznám*. In: Veškole.cz [online]. 18. 10. 2017 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-nic-lepsiho-neznam>.

151 DOLEŽAL, Přemysl. *Tandemová výuka: Nápady a inspirace*. In: *Rodina a škola: Časopis pro všechny rodiče a učitele* [online]. Praha: Portál, 10/2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/rodina-a-skola/100514/tandemova-vyuka>.

výuka individuálnější péči, větší možnosti práce, rychlejší pokroky, rychlejší možnosti řešení problémů, které v hodině nastanou.¹⁵²

Tandemová výuka podporuje větší zapojení žáků, ti dostávají více prostoru, péče a pozornosti. Taková výuka přináší různorodost způsobů zadávání úkolů, vysvětlování učiva, poskytování zpětné vazby či vyhodnocování. Během tandemu se učí nejen žáci, ale i samotní učitelé, vzájemně si ukazují, co je v dané situaci napadá, co je třeba vzít v potaz, kam sáhnout pro radu či poučení apod. Díky tandemové výuce mají učitelé možnost zkoušet různé nové věci, do kterých by se sami nepouštěli.¹⁵³ Adler shrnuje výhody tandemové výuky takto:

- „Dětem ukážeme neustálou spolupráci dvou dospělých osob.
- Můžeme efektivněji individualizovat výuku, dělit děti do skupin, věnovat se jednotlivcům, sledovat v hodině různé faktory.
- Společně plánujeme, společně reflektujeme. Přemýšlíme nahlas, diskutujeme, zdůvodňujeme, navzájem se učíme.
- Dokážeme si vzájemně vykryt slabá místa. Každý prvostupňový vyučující nemusí hrát na několik hudebních nástrojů, malovat jako Rembrandt a zvládat vis na kruzích.
- Sdílíme zodpovědnost, podporujeme se v náročných situacích. Málokdy ztratí nervy oba, málokdy nemá ani jeden kýžený spásný nápad.
- Každý z nás má ve výuce druhé oči, uši.“

Tabulka XII Výhody tandemové výuky¹⁵⁴

152 TYDLITÁTOVÁ, Klára. *Učitelství večer: aneb Co můžete použít zítra ve třídě*. In: *Skautský institut*, [online]. 14. 2. 2017 [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=FVtgfNP5Xwo>.

153 ZŠ KUNRATICE. *Sborník příspěvků praxe kolegiální podpory formou párové výuky* [online]. Praha, 2016 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://www.zskunratice.cz/files/posts/4663/files/cba-sbornik-kolegialni-podpora-formou-parove-vyuky-fin.pdf>, s. 21.

154 Výše uvedenou tabulku jsme vytvořili a upravili na základě článku: ADLER, Marek. *Tandemová výuka. Co? Proč? Jak?*. In: *Marek Adler: Učitel, kouč, lektor* [online]. 20. 3 2021 [cit. 2023-04-19]. Dostupné z: <https://marekadler.cz/tandemova-vyuka-co-proc-jak/>.

4.2 Rizika tandemové výuky

Jedna z velkých nevýhod tandemové výuky je její časová náročnost. Minimálně zpočátku zaberou přípravy, plánování hodin, organizace výuky dost času, nesmíme zapomenout přičíst čas na reflexi a neustálou komunikaci s tandemovým učitelem nad možnostmi, jak výuku vylepšit. „Kolegové by si totiž měli výuku dobře naplánovat, a když jsou na to dva a oba si potřebují k tématu něco říct, může to trvat déle. Plánuje se nejen látka, která se bude v hodině probírat, ale i použité metody.“¹⁵⁵ Učitelé „společně plánují, společně učí a společně reflektují. Celkem to vychází asi dvakrát tolik času, než kdyby pracoval člověk sám. Ale nakonec vidí ten efekt a to, že má význam tento čas investovat“.¹⁵⁶

Je nezbytně nutné prodiskutovat s kolegou všechny aspekty výuky, způsob předložení nového učiva, prověřování znalostí, hodnocení, přístup k žákům, musíme mít sjednocený pohled na požadavky a pravidla v hodinách. To vše musíme sladit s naším tandemovým partnerem, oba se v tom musíme cítit dobře a „táhnout za jeden provaz“. „Když si řeknete, že prostě uvidíte, nebo si to řeknete ráno, nebude to fungovat, protože na hodinu si musíte připravit různé materiály.“¹⁵⁷

Dle Falese¹⁵⁸ bývá problematická odpověď na otázku, s kým budu v tandemu. Pokud si tandemová učitelé nesejdou a nejsou tomuto způsobu výuky otevření oba dva, je takřka nemožné, aby byla úspěšná. Pokud učitelé nenaleznou vzájemnou shodu, může v hodině dojít k odborné rozepři a k negativním emocím. Problém nastává také ve chvíli, kdy je tandem navíc nad rozvrh a kdy nevznikne prostor a časové možnosti ke společnému plánování jednotlivých hodin. „Musíte si stanovit role, v jakých budete během hodiny vystupovat. Minimálně zpočátku se musíte pobavit o tom, kde si budete předávat slovo. Po učení je nutné zhodnotit, zda se podařilo naplnit cíl nebo co udělat příště jinak, aby se to povedlo lépe.“¹⁵⁹

Z pohledu žáků může být pro některé tandemová výuka frustrující a se dvěma učiteli v jedné třídě mohou být nespokojeni. Druhý učitel na ně může působit jako rušivý element a případná

155 KOŘISTOVÁ, Lucie. *Tandemová výuka v Česku. Profitovat z ní mohou všichni*. In: Učit nás baví. 1/2022, s. 4.

156 PROCHÁZKOVÁ, Bára. *Společné plánování, vyučování i reflexe. Párová výuka podporuje nejen žáky, ale rozvíjí i kompetence učitelů*. In: *The Kellner Family Foundation* [online]. 8. 3. 2022 [cit. 2023-04-24]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/aktuality/spolecne-planovani-vyucovani-i-reflexe-parova-vyuka-podporuje-nejen-zaky>.

157 ZAPLETALOVÁ, Ilona. In: KOŘISTOVÁ, Lucie. *Tandemová výuka v Česku. Profitovat z ní mohou všichni*. In: Učit nás baví. 1(2)/ 2022, s. 4.

158 FALES, Alexandr. *Tandemová výuka – nic lepšího neznám*. In: *Veškole.cz* [online]. 18. 10. 2017 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-nic-lepsiho-neznam>.

159 ZAPLETALOVÁ, Ilona. In: KOŘISTOVÁ, Lucie. *Tandemová výuka v Česku. Profitovat z ní mohou všichni*. In: Učit nás baví. 1(2)/ 2022, s. 4.

nejednoznačnost a rozmanitost v nich může vzbuzovat nedůvěru a nejistotu. Veliké úskalí vznikne tehdy, pokud se učitelé nedokáží shodnout a v hodinách dojde k odlišným přístupům k výuce. Tento problém mezi učiteli v osobnostní rovině se velmi rychle přenesse do atmosféry třídy.

„Děti ale vidí, že spolupracují učitelé. O týmové spolupráci se tak dětem teoreticky nepřednáší, ale předvádí se přirozeně v praxi. To je určitě i rozvoj sociálních kompetencí, který je dnes v životě tak důležitý.“¹⁶⁰ Opět Adler shrnuje rizika tandemové výuky takto:

- „Odvrácenou stranou tandemové spolupráce mohou být situace, kdy pokus o tandemovou výuku skončí fiaskem.
- Tandemoví vyučující se neshodnou, nedokáží efektivně komunikovat, rozpory přetrvávají po dobu týdnů a měsíců.
- Vymezení rolí a zodpovědností v tandemu je nejasné. Některé činnosti jsou zdvojeňovány, jiné neřeší nikdo.
- Časová zátěž (především na společné plánování a provozní komunikaci) převáží benefity. Někdy může být spojeno s nedostatečnou trpělivostí, než se začne zúročovat počáteční investice.
- Škola nedokáže zajistit dlouhodobé stabilní financování pro spolupráci v dostatečném rozsahu.“

Tabulka XIII Rizika tandemové výuky¹⁶¹

160 PROCHÁZKOVÁ, Bára. *Společné plánování, vyučování i reflexe. Párová výuka podporuje nejen žáky, ale rozvíjí i kompetence učitelů*. In: *The Kellner Family Foundation* [online]. 8. 3. 2022 [cit. 2023-04-24]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/aktuality/spolecne-planovani-vyucovani-i-reflexe-parova-vyuka-podporuje-nejen-zaky>.

161 Výše uvedenou tabulku jsme vytvořili a upravili na základě článku: ADLER, Marek. *Tandemová výuka. Co? Proč? Jak?*. In: *Marek Adler: Učitel, kouč, lektor* [online]. 20. 3 2021 [cit. 2023-04-19]. Dostupné z: <https://marekadler.cz/tandemova-vyuka-co-proc-jak/>.

4.3 Zpětná vazba od žáků

Někteří žáci vyzdvihují větší zábavu během tandemových hodin, mají pocit, že si víc „hrají“, než učí, a uvádí také pocit, že se jim učitelky více věnují a mají na ně čas: „Jsem radši, když máme dvě paní učitelky. Nemusíme čekat, až jedna přijde, může nám přijít pomoci ta druhá.“¹⁶²

Zajímá nás názor také našich žáků, proto jsme se jich zeptaly, jak oni prožili naši společnou tandemovou výuku a jestli k ní mají nějaké postřehy. Zde předkládáme jejich názory a myšlenky:

„Když jsou dva učitelé, pomalejší žáci mají šanci se to nějak doučit a dohnat ostatní. Učitelé se mohou doplňovat navzájem.“	<i>Klára</i>
„Myslím, že mít dva učitelé ve třídě žádné výhody nemá. Možná jen pro ty, co jsou pomalejší, aspoň mě to nezdržuje.“	<i>Tomáš</i>
„Výhoda dvou učitelů v jedné třídě je pro mě jako žáka s IVP velkou výhodou. Učitelka si mě může vzít zvlášť a jet učivo pomalu. Zároveň mi na otázku odpoví rychleji a můžu se ptát víckrát a ujistit se, že tomu rozumím. Na hodinách ČJ mě nejvíc baví aktivity spojené s nějakým tématem. Také chodíme do knihovny, kde si čteme a pracujeme s pracovními listy, které jsou velmi dobře zpracované.“	<i>Adéla</i>
„Když se někdy rozdělíme, tak se to rychleji naučíme, protože nemusíme čekat na pomalejší. Nevýhoda je, že nemůžu o hodině tolik dělat blbosti.“	<i>Richard</i>
„Můžeme se rozdělit na dvě části a pracovat pokaždé trochu jinak, to mě baví.“	<i>Oliver</i>
„Přijde mi to trochu lepší, dá se třída rozdělit. Dříve se mi dostane odpověď na mou otázku. Dobré je, když při učení nějaké látky se ti učitelé doplňují.“	<i>Klaudie</i>

162 KNÍŽKOVÁ, Tereza. *Když jsou na třídu dva, je víc času na práci i zábavu. Reportáž z tandemové výuky*. In: *Eduzin* [online]. 19. 12. 2022 [cit. 2023-04-23]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2022/12/19/kdyz-jsou-na-tridu-dva-je-vic-casu-na-praci-i-zabavu-reportaz-z-tandemove-vyuky/>.

„Moc se mi líbí přístup obou učitelek. Baví mě to a přijde mi, že paní učitelka to bere víc jako „škola hrou“. Například jsem ráda za zrušení čtenářského deníku a zavedení portfolia do celkové výuky. Také bych řekla, že to má víc výhod než nevýhod. Dostává se mi víc empatického přístupu, pomoci a v hodinách se nestresuji. Paní učitelka Havranová nám dělá v hodinách aktivity, díky kterým hodina víc zaujme a používá hravý a přirozený styl učení. Rozhodně to nevypadá tak, že přijde do hodiny, zavelí „sednout“ a celou hodinu posloucháme nezajímavý a nudný výklad, za což jsem ráda.“

Vendula

„Dva učitelé mi nevadí, ale přijde mi to stejné.“

Daniel

„Podle mě je to lepší a zábavnější. Zajímavé byly přípravy na přijímací zkoušku, někdy jsme se rozdělili a to bylo dobré. Taky se nám dostane rychleji pomoc, když ji potřebujeme. Baví mě to, když je ve třídě méně lidí, když jsme všichni dohromady, tak je to jinak stejné.“

Filip

„V hodinách je větší prostor pro to říct svůj názor, někdy diskutujeme a obě učitelky si povídají s námi. Vadí mi, když učí obě naráz, ale když se dělíme na různé skupiny, tak je to fajn.“

Sofie

„Mně to nevadí, když tu jsou dva, a myslím si, že je to fajn, když si učitelé můžou pomáhat. Víc se nám tak věnují.“

Ester

„Bavila mě tvorba časopisu, to se dvě učitelky hodily, kolik s tím bylo práce, ale výsledek fakt stojí za to. Čtenářské dílny jsou taky moc fajn, jinak v tom nevidím moc velký rozdíl.“

Ondřej

„Jako výhodu tandemové výuky vidím možnost pomoci od obou učitelů. To hodně oceňuji při jakékoli práci, která není v lavicích / samostatně. Nevýhodou občas vnímám určitou staženost. Ne vždy je mi přítomnost druhého učitele příjemná, přijdu si pak kontrolovaná. Stejně ale asi převažují „plus“, protože je fajn, i když se 16členná (malá) třída rozdělí. V menších skupinách se mi vždy pracuje líp, ať už s jedná o projekt nebo vysvětlování nepovinné látky navíc pro rychlejší. Osobně jsem typ člověka, který má rád lidi okolo sebe, prakticky téměř stále někoho potřebuji – stačí přítomnost další osoby. Druhý učitel mi v tom vyhovuje. Je tu o dospělého navíc, o někoho, koho se můžu ptát, může se mi víc věnovat a spíš tak pochopím složitější látku.“

Marie

5 Závěr

Cílem diplomové práce bylo na základě získaných teoretických poznatků, vlastních zážitků z realizované tandemové výuky a sumarizovaných zkušeností dalších základních škol a pedagogů popsat výchovný a vzdělávací potenciál tandemové výuky. Práce, kterou jsme předložili, se věnuje předpokladům pro její zdárné fungování, výběru partnera pro tandem, vzájemné spolupráci učitelů a komparaci pozice asistenta pedagoga s pozicí tandemového učitele. Několik řádků je věnováno samotné didaktice českého jazyka, profesi pedagoga a jeho důležitosti ve vztahu k edukaci žáků. To vše je zastřešeno vlastní realizací tandemové výuky, získáním obohacujících poznatků a zkušeností.

První otázka, kterou jsme si před začátkem výzkumu položili, zněla takto: Je tandemová výuka jen dočasný fenomén, který za pár let pomine, nebo se jedná o nový směr, jenž má potenciál obohatit naše školství v dlouhodobém horizontu? Dle mého názoru má tandemová výuka velký potenciál a ještě o ní mnohé uslyšíme. Vedle dnes již časté zkušenosti s pozicemi asistentů pedagoga ve školách je tandemová výuka dalším krokem, jak zefektivnit výuku v jedné třídě, v níž každý žák má odlišné potřeby. Tandemová výuka bude pravděpodobně stále častějším jevem právě pro své přednosti a výhody, jenž pedagogům přináší. Mezi nimi bych ráda vyzdvihla kolegiální podporu s tandemovým učitelem, vzájemné obohacení, sdílení stejných cílů a vizí, prevenci před vyhořením či neustálý profesní růst.

Z proběhlé tandemové výuky jsem nadšená a i přes počáteční obavy jsem velmi ráda, že jsem měla možnost ji sama na sobě vyzkoušet. Veškeré otázky, jež jsou zmíněny v úvodu: *Nebudeme si s druhou učitelkou překážet? Nebudu nervózní? Nebudu příliš chybovat? Jak se bude cítit má kolegyně? Nebude mě „válcovat“, nebudu moc „uťáplá“? Nebo naopak, nebude se zbytečně příliš upozadovat v domnění, že mi musí vytvářet prostor? Jak to bude působit na žáky? Bude ze mě dobrá a kvalitní učitelka?* se postupně s každou další odučenou hodinou vyjasňovaly. Obavy ze spolupráce s kolegyní nahrazovala radost z dílčích úspěchů, z možnosti tyto úspěchy sdílet, ze společného objevování, jak se kterým žákem pracovat, a ze získané inspirace, jež jsem mohla z přístupu mé kolegyně čerpat. Nutno podotknout, že spolupráce s tandemovým učitelem je intenzivní a velmi úzká, osobně bych nechtěla vyučovat v tandemu s kolegou, s nímž bych si nerozuměla.

Časová zátěž, jež bývá častokrát zmiňována, je problematická především zpočátku, ale když se spolupráce dobře a efektivně nastaví, pak se časová investice mnohonásobně vrátí. Pokud si s tandemovým učitelem vycházíme vstříc, věříme si a oba dokážeme improvizovat, navazovat

a reagovat na sebe, není nutné přípravy tak podrobně rozpracovávat, jak bývá v některých článcích zdůrazňováno.

Na základě analýzy zkušeností ostatních pedagogů jsme došli k závěru, že přínosy párové výuky převažují nad riziky. Hlavním přínosem je kvalitnější výuka, během níž se zapojí více žáků. Učitelé tak mají prostor výuku lépe diferencovat i individualizovat, mají možnost každému žákovi věnovat více své pozornosti, než kdyby byl ve třídě učitel sám. Oceňována je také možnost třídu rozdělit na dvě skupiny a v každé pracovat na jiném úkolu, trénovat dovednosti na jiném stupni zvládnutí, v rámci možností přizpůsobit některé hodiny tak, jak vyhovují žákům, což bývá příjemné pro obě strany.

Díky tandemové výuce je snazší jít se třídou do hloubky jak v učivu, tak ve vztazích, což upevňuje učitelovu vnitřní autoritu. Nutná je dávka improvizace, jež hodiny osvěžuje a vzájemné reakce učitelů mohou být pro žáky vzorem komunikace a spolupráce. Nás s tandemovou učitelkou improvizace velmi bavila, hodina pak byla svěží jak pro žáky, tak pro nás. Žákům tandemová výuka přináší možnost vidět odlišné přístupy učitelů v jedné vyučovací hodině, vysvětlování stejného učiva dvěma učiteli a také dvojitou dávku pozornosti a péče, díky čemuž se zvyšuje možnost, že každý žák může dosáhnout svého maxima. Žáci cítí především více zájmu a oceňují, že na ně mají učitelé v hodině „více času“.

Tandemová výuka musí fungovat na zcela dobrovolné bázi a nelze ji direktivně učitelům určovat, pak by mohla vést ke „katastrofě“. Když se však v učiteli objeví touha jít touto cestou a najde toho správného partnera, rozhodně by se neměl obávat a směle tento typ vyučování zařadit mezi své pedagogické dovednosti.

Uvědomujeme si, že se v diplomové práci vyskytuje vyšší procento citací v doslovném znění. K tomu nás vedla novost tématu, jeho neukotvenost a nedostatek literatury. Snažili jsme se co nejvíce zachovat autenticitu prožitků a zkušeností těch, kteří se stávají průkopníky a sbírají první poznatky o tandemové výuce.

Věříme, že se nám podařilo předložit podrobnou komplexní sumarizaci poznatků o párové výuce v českých školách, obohacenou vlastní realizací v hodinách českého jazyka na druhém stupni základní školy. Věříme také, že naše studie poslouží jako inspirace pedagogům, neboť právě oni jsou v životech žáků klíčoví a jejich přístup se následně odráží na celý výchovně-vzdělávací proces žáků. Učitelé jsou vzorem, příkladem, průvodcem, garantem vzdělání, partnerem, autoritou; sami sebe musí neustále budovat a posouvat, aby mohli budovat a posouvat své svěřence. Třeba právě pro takové pedagogy může být dalším obohacením tandemová výuka.

6 Literatura

6.1 Seznam literatury

- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005.
- CIHELKOVÁ, Jana. *Nadané dítě ve škole: Náměty do výuky pro celou třídu*. Praha: Portál, 2017.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2008.
- FOŘTÍKOVÁ, Jitka a Václav FOŘTÍK. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2015.
- GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2019.
- HÁJKOVÁ, Věra a kol. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Praha: Karolinum, 2018.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2016.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- PACOVSKÁ, Jasňa, Iva NEBESKÁ, Alex RÖHRICH a Irena VAŇKOVÁ. *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Praha: Akropolis, 2021.
- PAVLÍKOVÁ, Jana a Lenka KUDELŇÁKOVÁ. *Týmová výuka*. IN: *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách* [online]. Zima 2008. Kritické myšlení, 2008 [cit. 2023-03-02]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL29_web.pdf.
- RENDL, Miroslav. *Učitel v žákovském diskurzu*. In: *Pedagogika*. 44(4) 1994.
- ROBINSON, Betty a Robert M. SCHAIBLE. *Collaborative teaching: Reaping the benefits*. In: *College Teaching*. 43(2)/1995.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a kol. *Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020.
- TROJANOVÁ, Irena. *Jak nastavit efektivní spolupráci učitelů? Od minulosti k současnosti*. In: *Řízení školy: Odborný měsíčník pro ředitele škol*. 10/2022. Praha: Wolters Kluwer, 2022.

- KOŘISTOVÁ, Lucie, Ondřej ŠÍP a kol. *Učit nás baví*. 1/2022. Praha: Omniveda Group, 2022.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: s praktickými ukázkami*. Praha: Grada Publishing, 2012.

6.2 Internetové zdroje

- ADLER, Marek. *Tandemová výuka. Co? Proč? Jak?*. In: *Marek Adler: Učitel, kouč, lektor* [online]. 20. 3. 2021 [cit. 2023-04-19]. Dostupné z: <https://marekadler.cz/tandemova-vyuka-co-proc-jak/>.
- DOLANSKÁ, Jitka. *Jedna třída, dva učitelé. Škola na Chebsku zavádí tandemovou výuku*. In: *IDNES.cz* [online]. Mafra, 25. 10. 2019 [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/karlovy-vary/zpravy/tandemova-vyuka-zakladni-skola-skalna-ucitel-skolstvi.A191025_510165_vary-zpravy_ba.
- DOLEŽAL, Přemysl. *Tandemová výuka: Nápady a inspirace*. In: *Rodina a škola: Časopis pro všechny rodiče a učitele* [online]. Praha: Portál, 10/2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/rodina-a-skola/100514/tandemova-vyuka>.
- FALES, Alexandr. *Tandemová výuka – jak na to*. In: *Veškole.cz* [online]. 8. 6. 2018 [cit. 2022-07-12]. Dostupné z: <https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-jak-na-to>.
- FALES, Alexandr. *Tandemová výuka – nic lepšího neznám*. In: *Veškole.cz* [online]. 18. 10. 2017 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-nic-lepsiho-neznam>.
- HRONOVÁ, Markéta. *Dva učitelé ve třídě už nemusejí být luxus. Pomáhá to žákům i začínajícím pedagogům*. In: *Aktuálně.cz* [online]. 27. 10. 2019 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/dva-ucitele-ve-tride-uz-nemuseji-byt-luxus-pomaha-to-zakum/r~e119ff18f70011e9ac60ac1f6b220ee8/>.
- HRONOVÁ, Markéta. *Učení ve dvou a konzultanti zlepšují výuku, ukazuje projekt Pomáháme školám k úspěchu*. In: *Aktuálně.cz* [online]. 27. 10. 2019 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/uceni-ve-dvou-a-konzultanti-zlepsuji-vyuku-ukazuje-projekt-p/r~e885308c0ba611ea858fac1f6b220ee8/>.

- KHAS, Milan a Josef JANOUŠEK. *Tandemová výuka a komiks jako prostředek k hodnocení žáků*. In: *Digi centrum Elixiru v Plzni* [online]. 8. 12. 2021 [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=1McM5vLWQhI>.
- KNÍŽKOVÁ, Tereza. *Když jsou na třídu dva, je víc času na práci i zábavu. Reportáž z tandemové výuky*. In: *Eduzin* [online]. 19. 12. 2022 [cit. 2023-04-23]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2022/12/19/kdyz-jsou-na-tridu-dva-je-vic-casu-na-praci-i-zabavu-reportaz-z-tandemove-vyuky/>.
- PLECHÁČEK, Václav. *Ve školách se stále častěji objevuje tandemová výuka. Dva učitele ve třídě si pochvalují i v Náchodě*. In: *Český rozhlas* [online]. 5. 10. 2022 [cit. 2023-04-23]. Dostupné z: <https://hradec.rozhlas.cz/ve-skolach-se-stale-casteji-objevuje-tandemova-vyuka-dva-ucitele-ve-tride-si-8841084>.
- PROCHÁZKOVÁ, Bára. *Společné plánování, vyučování i reflexe. Párová výuka podporuje nejen žáky, ale rozvíjí i kompetence učitelů*. In: *The Kellner Family Foundation* [online]. 8. 3. 2022 [cit. 2023-04-24]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/aktuality/spolecne-planovani-vyucovani-i-reflexe-parova-vyuka-podporuje-nejen-zaky>.
- ŘÍHOVÁ, Barbora. *Jedna třída, dva učitelé*. In: *Výuka v tandemu má přínos pro děti i učitele*. EDUin [online]. 15. 6. 2014 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/vyuka-v-tandemu-ma-prinos-pro-deti-i-ucitele/>.
- ŘÍHOVÁ, Lucie. *Tandemový učitel aneb dva vyučující v jedné třídě*. In: *Jdipracovat.cz* [online]. 28. 4. 2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.jdipracovat.cz/tandemovy-ucitel-aneb-dva-vyucujici-v-jedne-tride/>.
- TŮMOVÁ, Jitka. *Hraní rolí (Role-play)*. In: *Metodický portál: Články* [online]. 29. 1. 2014 [cit. 2022-11-24]. Dostupný z: [https://clanky.rvp.cz/clanek/18333/HRANI-ROLI-\(ROLE-PLAY\).html](https://clanky.rvp.cz/clanek/18333/HRANI-ROLI-(ROLE-PLAY).html).
- TYDLITÁTOVÁ, Klára. *Učitelství večer: aneb Co můžete použít zítra ve třídě*. In: *Skautský institut*, [online]. 14. 2. 2017 [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=FVtgfNP5Xwo>.
- UČITELÉ. *Tandemová výuka*. In: *Učitelé+* [online]. Facebook.com, 1. 12. 2021 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/groups/uciteleplus/permalink/4524919644258273/>.

- UČITELÉ. *Tandemová výuka*. In: *Učitelé+* [online]. Facebook.com, 17. 5. 2022 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z:
<https://www.facebook.com/groups/uciteleplus/permalink/5049171591833073/>.
- UČITELÉ. *Tandemová výuka*. In: *Učitelé+* [online]. Facebook.com, 17. 8. 2021 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z:
<https://www.facebook.com/groups/uciteleplus/posts/4193306880752886/>.
- UČITELÉ. *Tandemová výuka*. In: *Učitelé+* [online]. Facebook.com, 2. 7. 2020 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z:
<https://www.facebook.com/groups/uciteleplus/permalink/5049171591833073/>.
- UČITELÉ. *Tandemová výuka*. In: *Učitelé+* [online]. Facebook.com, 2. 8. 2020 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z:
<https://www.facebook.com/groups/uciteleplus/permalink/3118197254930526/>.
- UČITELÉ. *Tandemová výuka*. In: *Základní škola Zdeňka Štěpánka 2912, Most* [online]. [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.zs10.cz/rodice-zaci/tandemova-vyuka>.
- VONDŘÍČKOVÁ, Klára, Jitka KOŘÍNKOVÁ a Pavel FIALA. *Tandemová výuka aneb Jaké je to učit ve dvou*. In: *Rádio Akademie* [online]. 14. 4. 2022 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z:
<https://podcasters.spotify.com/pod/show/akademie-libchavy/episodes/Tandemov-vuka-aneb-jak-je-to-uit-ve-dvou-spokojeneatvoriveskoly-e1h18a9/a-a7o2s6f>.
- ZŠ KUNRATICE PRAHA. *Pomáháme školám k úspěchu o.p.s. Od asistenta pedagoga k párové výuce*. In: Youtube.com, *Nadace The Kellner family foundation* [online]. 21. 8. 2015 [cit. 2023-03-30]. Dostupné z:
<https://www.youtube.com/watch?v=aCVYuOtj6L4>.
- ZŠ KUNRATICE PRAHA. *Sborník příspěvků praxe kolegiální podpory formou párové výuky* [online]. Praha, 2016 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z:
<https://www.zskunratice.cz/files/posts/4663/files/cba-sbornik-kolegialni-podpora-formou-parove-vyuky-fin.pdf>.