

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Spolupráce učitelů v bilingvní škole
Cooperation of teachers in a Bilingual School

Karolína Lichterová

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Studijní obor: 1.STZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Spolupráce učitelů v bilingvní škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástroje umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 4. 2025

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup během celé práce.

Velké díky patří také všem respondentům za jejich čas, otevřenost a ochotu sdílet své zkušenosti, bez nichž by tato diplomová práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá spoluprací učitelů v bilingvní základní škole jakožto moderním a perspektivním přístupem ve vzdělávání v multikulturním kontextu. Cílem výzkumu bylo identifikovat klíčové podmínky pro funkční a efektivní tandemovou spolupráci mezi českými a anglicky mluvícími učiteli, popsat faktory, které ji mohou narušovat, a navrhnout opatření, která by mohla přispět k jejímu rozvoji. Empirická část práce má podobu případové studie – využívá metodu polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a vedením školy a analýzu školních dokumentů. Výsledky ukazují, že za hlavní předpoklady efektivní spolupráce jsou považovány otevřená komunikace, respekt a osobnostní sladění partnerů v tandemu. Jako přínosy byly identifikovány profesní růst, větší individualizace výuky a model respektující spolupráce. Mezi nejčastěji zmiňované výzvy patřila časová náročnost, jazykové odlišnosti a nevyjasněné role. Výsledky výzkumu se v mnoha ohledech shodují s teoretickými východisky a potvrzují význam osobnostních i systémových faktorů pro úspěšné fungování tandemové výuky. Z výzkumu vzešla také doporučení pro další podporu, například v podobě mentoringu, systematického plánování nebo lepšího seznámení učitelů s kurikulem.

KLÍČOVÁ SLOVA

bilingvismus, bilingvní vzdělávání, česko-anglické prostředí, tandemová výuka, spolupráce mezi učiteli, učitel na 1. stupni základní školy, kvalitativní výzkum, případová studie

ABSTRACT

This diploma thesis explores teacher collaboration in a bilingual elementary school as a modern and promising approach to education in a multicultural context. The aim of the research was to identify key conditions for effective tandem teaching between Czech and English-speaking teachers, to describe the factors that may hinder such cooperation, and to propose measures that could further support its development. The empirical part is based on a case study and combines semi-structured interviews with teachers and school leadership with an analysis of school documents. The results show that open communication, mutual respect, and personal compatibility between partners are seen as the main prerequisites for effective collaboration. Reported benefits include professional growth, more individualized instruction, and modeling respectful cooperation for students. Common challenges included time demands, language barriers, and unclear role definitions. The findings largely align with the theoretical framework and confirm the importance of both interpersonal and systemic factors in successful tandem teaching. The study also presents suggestions for further support, such as mentoring, structured planning time, and better familiarization of English-speaking teachers with the Czech curriculum.

KEYWORDS

bilingualism, bilingual education, Czech-English context, tandem teaching, teacher collaboration, primary school teacher, qualitative research, case study

Obsah

Úvod	7
Teoretická část.....	8
1 Bilingvismus.....	8
1.1 Vymezení pojmu „bilingvismus“	8
1.2 Typy bilingvismu.....	10
2 Bilingvní vzdělávání.....	14
2.1 Historický vývoj bilingvního vzdělávání a jeho vliv na současné školy.....	15
2.2 Pedagogické strategie v bilingvní výuce	17
2.3 Význam bilingvního vzdělávání v globálním kontextu.....	18
3 Tandemová výuka.....	19
3.1 Klíčové podmínky efektivní tandemové výuky	19
3.2 Modely tandemové výuky	20
3.3 Vývoj tandemové výuky.....	21
3.4 Výhody a nevýhody tandemové výuky	21
3.5 Charakteristika tandemové výuky v bilingvním prostředí	24
4 Učitel	27
4.1 Učitelská profese a její charakteristika.....	27
4.2 Vývoj role učitele	29
4.3 Učitel na 1. stupni ZŠ	30
4.4 Třídní učitel	32
4.5 Učitel s odlišným mateřským jazykem.....	33
5 Spolupráce učitelů	36
5.1 Výhody a limity kolegiality	36
5.2 Formy spolupráce učitelů ve školním prostředí	38

Shrnutí teoretické části	40
Empirická část	41
1 Cíle výzkumu.....	41
2 Metodologie výzkumu.....	42
2.1 Polostrukturovaný rozhovor	42
Struktura rozhovorů.....	43
2.2 Analýza dokumentů.....	46
2.3 Triangulace jako zajištění validity výzkumu.....	47
3 Výsledky.....	48
3.1 Obecně o spolupráci a rozdělení rolí	48
3.2 Přínosy spolupráce.....	50
3.3 Překážky a výzvy.....	53
3.4 Kulturní a profesní odlišnosti mezi českými a anglicky mluvícími učiteli	57
3.5 Podpora a rozvoj tandemové výuky	58
3.6 Reflexe školních dokumentů v kontextu tandemové výuky.....	60
4 Shrnutí výsledků a diskuse	62
Závěr.....	64
Seznam použitých informačních zdrojů	66
Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence	70
Seznam příloh.....	71

Úvod

V dnešním globalizovaném světě, kde se jazyková a kulturní různorodost stává běžnou součástí školního prostředí, nabývá otázka efektivní spolupráce mezi učiteli nových rozměrů. Zvláště výrazně se tento fenomén projevuje v bilingvním vzdělávání, kde se v jedné třídě setkávají pedagogové s odlišnými jazykovými, profesními i kulturními zkušenostmi. Jedním z modelů, který takovou spolupráci vyžaduje a zároveň umožňuje, je bilingvní tandemová výuka – tedy souběžná výuka dvou učitelů, z nichž každý reprezentuje jiný jazyk a často i rozdílný přístup k výuce.

Tato diplomová práce se zaměřuje právě na specifika, výhody i obtíže spolupráce českých a anglicky mluvících učitelů v rámci tandemové výuky na česko-anglické bilingvní základní škole. Věnuje se nejen praktickému fungování této spolupráce, ale také tomu, jak ji vnímají samotní pedagogové – co jim přináší, v čem vidí její potenciál, kde naopak narážejí na překážky a jak by bylo možné celý systém dále rozvíjet.

Téma jsem si zvolila proto, že se přímo týká mé každodenní pedagogické reality. Sama působím jako učitelka v prostředí, kde tandemová výuka tvoří jádro vzdělávacího systému, a měla jsem možnost ji zažít z různých úhlů pohledu – jako česká kolegyně, jako členka širšího týmu i jako reflektující pozorovatel. Věřím, že právě osobní zkušenost mi umožňuje nahlédnout do hloubky této problematiky a zachytit a zachytit její konkrétní podobu v praxi, kterou by z vnějšího pohledu nebylo snadné postihnout.

Cílem práce je nabídnout komplexní pohled na tandemovou výuku v bilingvním kontextu – skrze výzkum konkrétní školy, rozhovory s učiteli i vedením a analýzu školních dokumentů. Zároveň usiluji o identifikaci klíčových faktorů, které ovlivňují kvalitu spolupráce mezi učiteli a o návrh možných cest, jak tuto spolupráci podpořit a rozvíjet. Věřím, že poznatky získané v rámci této práce mohou přinést praktickou inspiraci nejen pro vedení škol, ale i pro samotné učitele, kteří se v podobném prostředí pohybují.

Teoretická část

1 Bilingvismus

Bilingvismus, tedy schopnost jedince používat **dva nebo více jazyků**, je v současném světě běžným jevem. V evropském kontextu tuto skutečnost potvrzuje fakt, že na území Evropy existuje 24 úředních jazyků a pouze tři státy používají jako úřední jazyk pouze jeden (Lachout, 2017). To naznačuje, že bilingvismus není výjimkou, ale spíše normou v mnoha společnostech.

Obecně je bilingvismus definován jako **schopnost jedince používat dva jazykové kódy** bez ohledu na komunikační situaci (Lachout, 2017). Přesto se jedná o **komplexní fenomén**, jehož definování závisí na různých faktorech, jako je **úroveň ovládnutí jazyků, věk osvojení či funkční využití** jazyků v každodenním životě (García & Li Wei, 2014). Zatímco dřívější definice zdůrazňovaly úplnou plynulost v obou jazycích, moderní lingvistické přístupy chápou bilingvismus jako **dynamický systém jazykových kompetencí**, který je **variabilní v čase a prostoru**.

1.1 Vymezení pojmu „bilingvismus“

Pojem *bilingvismus* pochází z latiny a je složen ze slov *bis* – dvakrát a *lingua* – jazyk, což v českém překladu znamená **dvojjazyčnost** (Sovák, 1978). Přestože se může zdát, že bilingvismus označuje jednoduchý jev, ve skutečnosti se jedná o **složitý interdisciplinární koncept**, který zkoumají odborníci z různých oblastí, včetně **lingvistiky, pedagogiky, psychologie a neurověd**. Tato rozmanitost přístupů k bilingvistice vede k jeho odlišnému vymezení a absenci jednotné definice.

Bilingvní jedinec může být charakterizován různými způsoby – od toho, kdo ovládá dva jazyky na úrovni **rodilého mluvčího**, až po osobu, která má v druhém jazyce pouze **základní komunikační dovednosti** (Římalová, 2016). Tato **nejednoznačnost definic** je patrná i v odborné literatuře. Například **Bloomfield** (1933) definuje bilingvismus jako **schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího**, přičemž neurčuje přesný moment, kdy se z monolingvisty stává bilingvista. **Haugen** (1953) naproti tomu považuje za **bilingvního**

mluvčího každého, kdo dokáže tvořit **smysluplné projevy** v jiném jazyce než mateřském. **Mickey** (1962) popisuje bilingvismus jako **relativní jev**, kdy jedinec střídavě využívá **dva či více jazyků**. (Lachout, 2017)

V širším smyslu lze bilingvismus považovat za součást **vícejazyčné kompetence**, která je definována v **Společném evropském referenčním rámci pro jazyky** (SERR) (2002). Podle SERR je **vícejazyčná kompetence** obecně **schopnost interakce v interkulturním prostředí** za využití **několika jazyků na různé úrovni**. Tato definice zdůrazňuje, že jednotlivé jazyky nejsou nutně **oddělené systémy**, ale tvoří součást **komunikativního repertoáru jednotlivce**, který je využívá podle situace. Bilingvismus tak nemusí znamenat dokonalé ovládnutí dvou jazyků, ale může zahrnovat **různé stupně** jazykové kompetence a jejich vzájemné prolínání.

Mýty o bilingvistu a kritické pohledy

Kolem bilingvistu existuje mnoho mýtů a nepřesných představ, které jsou často založeny na stereotypch. Grosjean a Li (2019) upozorňují na několik rozšířených omylů – například na předpoklad, že bilingvní mluvčí musí ovládat **oba jazyky na stejné úrovni**, nebo že automaticky excelují v **překladačských dovednostech**. Dále vyvracejí domněnku, že si každý bilingvní jedinec osvojuje druhý jazyk v raném dětství, a tedy že dospělí se už nemohou stát skutečnými bilingvisty. Výzkumy rovněž ukazují, že bilingvní mluvčí mohou mít v jednom z jazyků **cizí přízvuk**, což neznamená, že by v něm nebyli plně kompetentní.

Bilingvismus je dynamický proces, který se mění v čase a podle sociálních a kulturních faktorů. Morgensternová (2011) navrhuje **pět kritérií**, podle kterých lze bilingvismus posuzovat:

1. Schopnost ovládnutí a používání jazyka – rozsah dovedností v jednotlivých jazycích.
2. Úroveň jazykové kompetence – zahrnuje čtení, psaní, mluvení a porozumění.
3. Rozdílná znalost v obou jazycích – v různých oblastech může dominovat jiný jazyk.
4. Funkční využití jazyků – například použití jednoho jazyka v profesním životě a druhého v osobním.

5. Proměnlivost bilingvismu – jazyková dominance se může měnit v průběhu života, například při změně místa pobytu.

Sociální a kognitivní aspekty bilingvismu

Současný výzkum bilingvismu se stále více zaměřuje nejen na jazykovou stránku, ale i na jeho **kognitivní a sociální dopady**. Bylo prokázáno, že bilingvní jedinci vykazují lepší **exekutivní funkce**, jako je **kontrola pozornosti**, schopnost **multitaskingu a flexibilní myšlení** (García & Baetens, 2009). Tato kognitivní výhoda je výsledkem neustálého přepínání mezi jazyky a aktivace různých jazykových systémů v mozku.

Z hlediska sociálního prostředí se bilingvismus stále více propojuje s konceptem **jazykových ekologií**, které zkoumají, jak jednotlivé jazyky fungují v konkrétním **společenském a kulturním kontextu**. Například v multikulturních školách v Kanadě či Skandinávii se bilingvismus neomezuje jen na individuální schopnosti mluvčího, ale je chápán jako součást **širší jazykové politiky a vzdělávacích strategií** (Skutnabb-Kangas, 2009).

Bilingvismus se tedy neomezuje pouze na individuální jazykovou kompetenci, ale je klíčovým prvkem vzdělávací politiky, sociální integrace a kulturní identity. S rostoucím důrazem na jazykovou rozmanitost a interkulturní porozumění se bilingvismus stává stále důležitější součástí vzdělávání i každodenní komunikace v moderní společnosti.

1.2 Typy bilingvismu

Stejně jako není možné přesně určit jednotnou definici bilingvismu, je **obtížné** přesně **vymezit** i jeho **typologii**. Bilingvismus lze klasifikovat podle různých kritérií, přičemž jednotlivé přístupy se zaměřují na **odlišné aspekty** tohoto jevu. K rozšířeným kategoriím patří společenský a individuální bilingvismus, bilingvismus podle jazykové způsobilosti, bilingvismus podle způsobu osvojení jazyka a bilingvismus podle funkce jazyků v životě mluvčího.

Společenský a individuální bilingvismus

Podle Appela (2005) lze bilingvismus rozdělit na společenský a individuální. Tyto dva typy jsou úzce propojené a nelze je vnímat zcela odděleně, neboť jazyková situace jednotlivce odráží širší jazykové prostředí společnosti. **Individuální bilingvismus** nastává tehdy, pokud jedinec kromě **mateřského jazyka** ovládá také **jazyk dominantní ve společnosti**, kde žije. Tento typ bilingvismu je často spojován s migrací a adaptací přistěhovalců na nové jazykové prostředí (Štefánik, 2000).

Společenský bilingvismus se týká celých komunit nebo států, kde jsou běžně používány dva či více jazyků. V rámci této kategorie Appel (2005) identifikuje tři základní modely:

1. **Koexistence dvou jazykových skupin s minimální bilingvní interakcí** – Každá jazyková skupina používá svůj jazyk a jen malý počet jedinců slouží jako prostředníci mezi nimi. Tento model je běžný v bývalých koloniálních zemích, kde osadníci používali dominantní jazyk (např. angličtinu), zatímco původní obyvatelé si ponechali svůj mateřský jazyk.
2. **Bilingvní společnost, kde většina populace ovládá více než dva jazyky** – Typický příklad lze nalézt v Indii nebo v některých afrických zemích, kde lidé běžně hovoří několika jazyky v závislosti na kontextu (úřední, regionální, rodinný jazyk).
3. **Společnost s bilingvní menšinou a monolingvní většinou** – Tato situace je typická například pro Grónsko, kde Inuité hovoří jak svým mateřským jazykem, tak dánštinou, zatímco dánsky mluvící část populace často ovládá pouze svůj jazyk.

Je však důležité zdůraznit, že všechny tyto modely jsou teoretické a v praxi se často překrývají, přičemž jazykové prostředí je mnohem složitější, než by naznačovalo jednoduché členění.

Bilingvismus podle jazykové způsobilosti

Další běžnou klasifikací bilingvismu je rozdělení na **pasivní** (receptivní) a **aktivní** (produktivní) bilingvismus.

- **Aktivní bilingvismus** znamená, že jedinec ovládá **oba jazyky v plném rozsahu**, tedy ve čtení, psaní, mluvení i porozumění.
- **Pasivní bilingvismus** označuje situaci, kdy jedinec dokáže **porozumět druhému jazyku** (například v jeho psané nebo mluvené podobě), avšak sám v něm **nekomunikuje**. Tento typ bilingvismu se často vyskytuje u potomků přistěhovalců, kteří rozumí jazyku svých rodičů, ale sami ho aktivně nepoužívají (Kropáčová, 2006; Morgensternová, 2011).

Bilingvismus podle způsobu osvojení jazyka

Bilingvismus lze dále rozlišovat na simultánní a sekvenční.

- **Simultánní bilingvismus** se vyskytuje **u dětí**, které se od narození učí dva jazyky zároveň, například v rodinách, kde **každý rodič používá jiný jazyk**. Výzkumy ukazují, že děti vyrůstající v takovém prostředí mohou vykazovat vyšší úroveň kognitivní flexibility a snadněji se adaptovat na jazykové změny (García & Baetens, 2009).
- **Sekvenční bilingvismus** nastává tehdy, když se jedinec naučí **druhý jazyk až po** zvládnutí **mateřského jazyka**, často v důsledku vzdělávacího procesu nebo migrace (Čermák, 2011).

Bilingvismus podle věku osvojení jazyka

Další důležitou klasifikací je dělení podle věku, ve kterém si jedinec jazyk osvojuje:

- **Infantní bilingvismus** – dítě si **oba jazyky osvojuje přirozeně od raného dětství**.
- **Dětský bilingvismus** – začíná ve věku tří let a probíhá sukcesivně, například kvůli přestěhování.
- **Adolescentní bilingvismus** – vzniká **po pubertě**, kdy se osvojování nového jazyka stává složitějším.

- **Dospělý bilingvismus** – jedinec se učí druhý jazyk až v **dospělosti**, často v akademickém nebo profesním kontextu. Osoby s pozdním bilingvismem si obvykle zachovávají přízvuk v druhém jazyce (Harding & Riley, 2008; Kropáčová, 2006).

Aditivní a subtraktivní bilingvismus

Důležitou roli hraje také klasifikace na aditivní a subtraktivní bilingvismus.

- **Aditivní bilingvismus** znamená, že se druhý jazyk **přidává k mateřskému** bez negativního vlivu na jeho znalost. Tento typ je běžný ve vzdělávacích systémech podporujících bilingvní výuku a vede ke kulturnímu i kognitivnímu obohacení jednotlivce (García & Li Wei, 2014).
- **Subtraktivní bilingvismus** nastává tehdy, když je druhý jazyk **osvojován na úkor mateřského jazyka**, například u dětí přistěhovalců, které přestanou aktivně používat svůj rodný jazyk v důsledku tlaku většinové společnosti (Kropáčová, 2006).

Typologie bilingvismu ukazuje, že se jedná o **dynamický a komplexní jev**, který nelze klasifikovat na jednoduché kategorie. Rozdělení bilingvismu podle společenského kontextu, jazykové způsobilosti, způsobu osvojení a funkce jazyka pomáhá lépe pochopit různé aspekty jazykového chování jednotlivců i celých komunit. Jeho pochopení je klíčové nejen pro lingvistiku, ale také pro vzdělávací politiku a jazykové plánování v multikulturních společnostech, což může podpořit akademický úspěch žáků z jazykově menšinových skupin (Skutnabb-Kangas, 2009).

2 Bilingvní vzdělávání

Bilingvní vzdělávání, někdy označované jako bilingvní výuka, se v posledních desetiletích stalo významným **trendem** ve vzdělávání, přičemž jeho hlavním cílem je připravit budoucí generace na svět, kde je **znalost více jazyků** stále více **ceněna**. Tento model se zaměřuje nejen na rozvoj **komunikační kompetence** ve dvou jazycích, ale také na **osvojování obsahu** vyučovacích **předmětů**. Bilingvní výuka může zahrnovat jak výuku všech předmětů v druhém jazyce, tak pouze vybrané oblasti vzdělávání, což závisí na jazykové politice školy, jazykových kombinacích a potřebách žáků (Wright et al., 2017; Průcha et al., 2009).

Mezi hlavní přínosy bilingvního vzdělávání patří nejen **zdokonalení jazykových dovedností**, ale také rozvoj **mezikulturních kompetencí** a širšího **kulturního povědomí**. Ve stále více globalizovaném světě se schopnost komunikovat ve více jazycích stává nezbytností nejen v akademické sféře, ale i v profesním a každodenním životě (García, 2009). Tento vzdělávací přístup rovněž podporuje **kognitivní růst** a přispívá k **flexibilnějšímu myšlení** žáků.

Výzkumy ukazují, že bilingvní vzdělávání ovlivňuje i **kognitivní procesy**, zejména schopnost **soustředění, paměť a jazykovou analýzu**. Mozek bilingvních jedinců zpracovává oba jazyky ve stejných oblastech, což přispívá k lepší propojenosti jazykových systémů (Švermová & Nečasová, 2011). **Věk** osvojení jazyka přitom hraje **důležitou roli** – zatímco děti se učí jazyky přirozeně a intuitivně, u starších žáků a dospělých vyžaduje osvojování větší kognitivní úsilí (Švermová & Nečasová, 2011).

Bilingvní vzdělávání může mít pozitivní vliv na exekutivní funkce, jako je pozornost, pracovní paměť a **schopnost** flexibilně „**přepínat**“ mezi úkoly. Zároveň je nutné zohlednit jazykový transfer, tedy přenos jazykových struktur mezi jazyky. Tento **přenos** může být **pozitivní**, pokud si pravidla odpovídají a vzájemně se podporují, nebo **negativní**, pokud rozdílné jazykové struktury vedou k chybám a interferencím (Švermová & Nečasová, 2011).

V některých zemích je bilingvní výuka běžnou součástí vzdělávacích systémů, zatímco v jiných je stále vnímána jako inovativní přístup, jehož implementace vyžaduje promyšlenou

didaktickou strategii a metodickou podporu učitelů (Leung & Creese, 2010). Efektivní bilingvní vzdělávání proto závisí na vhodné jazykové politice, pedagogických metodách a infrastruktuře umožňující jeho realizaci.

2.1 Historický vývoj bilingvního vzdělávání a jeho vliv na současné školy

Bilingvní vzdělávání má **dlouhou tradici**, která sahá až do **antiky**. V antickém Řecku a Římě byla znalost více jazyků **běžná u vzdělců**, kteří ovládali nejen svůj mateřský jazyk, ale i řečtinu nebo latinu pro akademické a diplomatické účely. Ve **středověké Evropě** se bilingvismus rozvíjel zejména v **klášterních školách**, kde se studenti učili latinu jako **univerzální jazyk** vzdělanosti, zatímco jejich **mateřský jazyk** zůstal prostředkem **každodenní komunikace**.

V období **raného novověku** se bilingvní vzdělávání rozšířilo v souvislosti s **národnostně smíšenými oblastmi** a jazykovou politikou jednotlivých států. Ve vzdělanějších společenských vrstvách bylo běžné **ovládat více jazyků**, ať už z důvodu politických, obchodních nebo kulturních (Lachout, 2017).

Bilingvní vzdělávání v českých zemích

V českých zemích se bilingvismus historicky vyvíjel v kontextu **česko-německého jazykového kontaktu**. Už ve středověku byl jazykově smíšený prostor běžnou **součástí městského i venkovského života**. Výrazný vliv na jazykové vzdělávání měl příchod **Habsburků** v roce 1526, který posílil němčinu jako **správní a vyučovací jazyk**. Ve vzdělanějších vrstvách pak dominovala latina nebo němčina, zatímco čeština si udržela silné postavení mezi nižšími vrstvami (Lachout, 2017).

Po **Bitvě na Bílé hoře** (1620) a rekatolizaci došlo k významné změně jazykové situace – **němčina** se začala prosazovat nejen v **administrativě**, ale i ve **školství**. V **18. století** pak byla němčina zavedena jako **hlavní vyučovací jazyk**, což vedlo k postupné germanizaci vzdělávacího systému. Tento trend vyvrcholil v **19. století**, kdy se objevovaly snahy o **zrovnoprávnění češtiny**, což vedlo ke vzniku českých gymnázií a škol (Lachout, 2017).

Po vzniku samostatného **Československa** v roce 1918 se bilingvní vzdělávání zaměřilo na integraci **různých jazykových komunit**. V českých školách byla **upřednostňována čeština**, ale zároveň existovala rozsáhlá síť německých a maďarských škol pro menšiny. Po **druhé světové válce** a odsunu německého obyvatelstva došlo k úplnému **potlačení německo-české bilingvní tradice**, přičemž jazyková vzdělanost se orientovala především na **výuku ruštiny** jako povinného cizího jazyka (Lachout, 2017).

Po roce **1989** se do českého školství začaly opět zavádět **bilingvní gymnázia**, která umožňují výuku **vybraných předmětů v cizím jazyce** (nejčastěji v angličtině, němčině, francouzštině nebo španělštině). Tento model vzdělávání vychází z mezinárodně osvědčených přístupů, jako je kanadský model **immerzního vzdělávání** a **metoda CLIL** (Content and Language Integrated Learning), která kombinuje výuku odborných předmětů v cizím jazyce (Lachout, 2017).

Novodobý vývoj bilingvní výuky v České republice

V 60. a 70. letech 20. století se v Československu experimentovalo s **bilingvní výukou v mateřských školách**, kde se zkoumaly možnosti výuky cizího jazyka formou "**setkávání**" **dvou jazykových kultur**. Tento koncept vycházel z německých vzdělávacích reforem a tzv. "**Hamburských doporučení**" z roku 1979, která zdůrazňovala rané osvojování jazyků. Přestože se v této době jednalo spíše o renesanci bilingvní výuky, k jejímu plnému institucionálnímu zavedení došlo až po roce 1989 (Švermová & Nečasová, 2011).

S rozvojem bilingvního vzdělávání v **České republice** bylo nutné vytvořit odpovídající **právní rámec a kurikulární dokumenty**, které by zajišťovaly stabilitu tohoto modelu. Na základě spolupráce se zahraničními partnery byly koncipovány plány bilingvních gymnázií, přičemž prvním modelem bylo **pětileté gymnázium**, kde první ročník tvořila intenzivní jazyková příprava (průměrně 20 hodin týdně), na kterou od druhého ročníku navazovala výuka vybraných **odborných předmětů v cizím jazyce** (Švermová & Nečasová, 2011).

Po první fázi ověřování modelu bylo pětileté studium rozšířeno na šestileté, přičemž jazyková příprava byla rozdělena do dvou let a došlo k úpravám rozsahu bilingvní výuky – například k **částečné výuce dějepisu** v češtině i **cizím jazyce**. I když se bilingvní gymnázia

stala součástí vzdělávacího systému, jejich fungování bylo nadále ponecháno ve statut experimentu, což umožňuje flexibilní úpravy kurikula (Švermová & Nečasová, 2011).

2.2 Pedagogické strategie v bilingvní výuce

Efektivní bilingvní výuka vyžaduje vhodné pedagogické strategie, které podporují rozvoj jazykových dovedností a zároveň usnadňují osvojení obsahu předmětů. Mezi nejčastěji používané metody patří:

- **CLIL (Content and Language Integrated Learning)** – Výuka nejazykových předmětů (například matematiky nebo přírodních věd) v druhém jazyce, čímž se podporuje přirozené osvojování jazyka (Coyle, Hood & Marsh, 2010).
- **Imerzní programy** – Studenti jsou po určitou dobu plně vystaveni cílovému jazyku, například během prvních let výuky a mateřský jazyk se postupně zařazuje zpět do výuky.
- **Dvojazyčná výuka (dual language education)** – Rovnoměrné rozložení výuky mezi dva jazyky, často s cílem dosáhnout bilingvní gramotnosti.
- **Kooperativní učení** – Práce ve skupinách, kde se žáci vzájemně podporují při osvojování jazykových dovedností prostřednictvím diskusí a společného řešení úkolů.
- **Strategie zaměřené na rozvoj akademického jazyka** – Výuka odborných pojmů v obou jazycích s důrazem na porozumění specifickým výrazům v různých předmětech. (García & Li Wei, 2014)

Podrobnější pohled na translanguaging a jeho aplikaci v praxi

Translanguaging je moderní přístup k bilingvnímu vzdělávání, který umožňuje žákům volně **přecházet mezi jazyky** a používat je dle aktuálních potřeb. Tento koncept narušuje tradiční představu, že jazyky by měly být v akademickém prostředí **striktně oddělené**, a místo toho zdůrazňuje **dynamické a přirozené střídání** jazyků jako prostředek efektivního učení (García & Li Wei, 2014).

V praxi může translanguaging vypadat například tak, že žáci při řešení úlohy **čtou** text v **jednom jazyce, diskutují v druhém** a odpovědi zapisují v prvním. Tento přístup podporuje hlubší porozumění učivu, rozvíjí kreativitu a posiluje jazykovou identitu žáků. Translanguaging se často využívá ve školách s vysokým počtem dětí přistěhovalců, kde pomáhá **hladší adaptaci** na nový jazyk a zároveň zachování mateřštiny (García & Li, 2014).

Výzkumy ukazují, že translanguaging má pozitivní dopad na **rozvoj** kritického myšlení a **metakognitivních dovedností**, protože žáci aktivně přemýšlejí o jazycích a jejich strukturách (García & Li Wei, 2014). Díky tomu se stává stále populárnějším přístupem ve školách po celém světě.

2.3 Význam bilingvního vzdělávání v globálním kontextu

Vzhledem k tomu, že na světě existuje přibližně **6 000 až 7 000 jazyků**, je mnoho zemí přirozeně mnohojazyčných. Podle Lachouta (2017) 60–65 % světové populace využívá ve svém **každodenním životě alespoň dva jazyky**, přičemž značná část dětí vyrůstá v mnohojazyčném prostředí. Tato skutečnost podtrhuje význam **bilingvního vzdělávání**, které pomáhá žákům **efektivně rozvíjet jazykové dovednosti, kognitivní schopnosti i mezikulturní komunikaci**.

Bilingvní vzdělávání je zvláště důležité v kontextu **jazykových práv** a **sociální inkluze**, neboť umožňuje žákům z různých jazykových skupin plně se **zapojit do školního prostředí** a zároveň si zachovat svou **kulturní identitu** (Skutnabb-Kangas, 2009). Výzkumy navíc ukazují, že bilingvní žáci mají lepší pracovní vyhlídky, neboť ovládání více jazyků je jednou z klíčových dovedností na současném trhu práce (Baker, 2011).

Historický vývoj ukazuje, že různé modely bilingvní výuky byly úspěšně implementovány po celém světě, přičemž **translanguaging a CLIL** se stávají klíčovými přístupy v **moderních vzdělávacích systémech**. S rostoucím důrazem na vícejazyčnost a interkulturní porozumění se bilingvní vzdělávání stává **zásadním prvkem** nejen školních systémů, ale i širší **společnosti**.

3 Tandemová výuka

Tandemová výuka, označovaná také jako párová či týmová výuka, představuje model **spolupráce dvou pedagogů**, kteří společně plánují, realizují a reflektují výuku pro stejnou skupinu žáků **ve stejném čase**. Tento přístup umožňuje větší **individualizaci** výuky, **rozšíření vyučovacích metod** a **posílení profesního rozvoje** učitelů (Spilková et al., 2015; Zitková et al., 2021).

V odborné literatuře bývá pojem tandemová výuka někdy zaměňován s párovou výukou, nicméně tandemová výuka se vztahuje výhradně na spolupráci **dvou rovnocenných pedagogů**, kteří sdílejí odpovědnost za plánování, realizaci i hodnocení výuky (Adler, 2021). Oba učitelé jsou aktivně zapojeni do přípravy hodin, vedou výuku a po jejím skončení společně analyzují její průběh.

Tento model může probíhat mezi učiteli stejného nebo odlišného zaměření, což přináší různé **benefity i výzvy**. Různorodost v odbornosti, osobnostních rysech či vyučovacích stylech může **obohatit** vyučovací proces a nabídnout žákům **širší perspektivu**. Zároveň však tandemová výuka vyžaduje **precizní spolupráci**, aby bylo možné **sladit rozdílné přístupy** a zajistit **efektivní výuku** (Honigsfeld & Dove, 2010).

3.1 Klíčové podmínky efektivní tandemové výuky

Úspěšná realizace tandemové výuky vyžaduje splnění určitých podmínek, které umožňují efektivní spolupráci pedagogů a optimalizaci výukového procesu.

Podle Zitkové et al. (2021) lze tyto podmínky rozdělit do několika aspektů. Jedním z nich je **sdílení pedagogických hodnot a přístupů k výuce**. Pro zajištění efektivní spolupráce je zásadní, aby učitelé zastávali obdobný výchovný styl a přístup k výuce. Tento soulad usnadňuje organizaci hodin a zajišťuje konzistentní vzdělávací prostředí pro žáky. Dalším klíčovým faktorem je **respektující komunikace** mezi pedagogy. **Otevřenost** vůči názorům druhého, schopnost **argumentace** a **formulace vlastního postoje** jsou nezbytné pro efektivní spolupráci a hladký průběh výuky (Honigsfeld & Dove, 2010).

Podstatnou roli hraje také **podpora vedení školy**, která zahrnuje jak finanční, tak organizační a psychickou podporu. Možnosti financování tandemové výuky se však liší v závislosti na konkrétních podmínkách jednotlivých škol (Najmonová, 2020).

Neméně důležitým faktorem je **dobrovolná účast** pedagogů na tandemové výuce. Efektivita spolupráce je významně podmíněna motivací zapojených učitelů. V případech, kdy je tandemová výuka nařízena vedením školy, může docházet k vyšší míře stresu a demotivace, což se negativně promítá do kvality výuky (Spilková et al., 2015).

3.2 Modely tandemové výuky

Tandemová výuka může mít různé podoby v závislosti na odbornosti učitelů, jejich rolích a organizačním uspořádání. Mezi základní modely tandemové výuky patří **spolupráce zkušenějšího učitele se začínajícím pedagogem či studentem** pedagogické fakulty. Tento model umožňuje předávání zkušeností a poskytuje prostor pro postupné zapojení nového učitele do výuky (Najmonová, 2020). Další možností je **spolupráce dvou učitelů stejné aprobace** v rámci jednoho vyučovacího předmětu, kde pedagogové sdílejí výuku, mohou si rozdělit témata nebo se střídát v prezentaci učiva. Tento model se často využívá pro zlepšení kvality výuky složitějších témat (Adler, 2021).

Spolupráce **učitelů různých aprobací** představuje další variaci tandemové výuky. V tomto případě se na výuce podílí dva pedagogové s odlišnou odborností. Například **v jazykové výuce** může tandemová výuka probíhat mezi učitelem angličtiny a učitelem odborného předmětu, což umožňuje metodu CLIL (Content and Language Integrated Learning) (Honigsfeld & Dove, 2010). Na prvním stupni základní školy může tandemová výuka probíhat mezi dvěma učiteli, kteří se podílejí na pokrytí celého rozvrhu.

Další formou tandemové výuky je **spolupráce učitele a asistenta pedagoga**, přičemž tento model je nejčastěji využíván pro **podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**. Na rozdíl od plnohodnotné tandemové výuky nese **hlavní odpovědnost** za výuku **učitel**, zatímco asistent pedagoga poskytuje podporu žákům (Zitková et al., 2021).

3.3 Vývoj tandemové výuky

Tandemová výuka se přirozeně vyvíjí podle toho, jak se učitelé profesně i osobně znají. Podle Spilkové et al. (2015) lze spolupráci v tandemu rozdělit do několika fází. V **počáteční fázi** dochází k **pozorování hodin** druhého učitele, což umožňuje pedagogům získat vhled do jeho stylu výuky a metodických postupů. Následuje **fáze sdílené reflexe**, během níž učitelé **diskutují** o pozorovaných hodinách, vyjasňují si pedagogické přístupy a hledají cesty ke sladění výukových metod.

V **další fázi** začínají učitelé realizovat **první společné hodiny**, přičemž si rozdělují role a střídají se v jejich vykonávání. Postupně tandemová výuka přechází do **plně integrované podoby**, kdy oba pedagogové fungují jako **rovnocenní partneři** a jejich spolupráce se stává plynulou a efektivní.

V mezinárodním kontextu je tandemová výuka, stejně jako u nás, často spojována s programy pro rozvoj pedagogické praxe. Například v USA a Velké Británii slouží tandemová výuka jako součást profesního rozvoje učitelů, zejména v inkluzivním a bilingvním vzdělávání (Honigsfeld & Dove, 2010).

3.4 Výhody a nevýhody tandemové výuky

Tandemová výuka je model pedagogické spolupráce, který přináší významné **benefity** pro učitele, žáky i celkové vzdělávací prostředí. Současně však představuje určité **výzvy**, které je nutné **zohlednit** pro její efektivní implementaci. Tento model se v posledních letech stále častěji **objevuje** nejen ve **všeobecném vzdělávání**, ale hlavně v **inkluzivních a bilingvních školách**, kde pomáhá překlenout jazykové a metodické rozdíly mezi pedagogy (Honigsfeld & Dove, 2010; García & Li Wei, 2014).

Výhody tandemové výuky

Jedním z nejvýznamnějších přínosů tandemové výuky je **profesní rozvoj učitelů**. Spolupráce dvou pedagogů umožňuje **vzájemné učení**, **výměnu zkušeností** a neustálé **zdokonalování vyučovacích strategií**. Díky tandemové výuce mají učitelé možnost

experimentovat s novými metodami výuky, což vede ke zlepšování jejich pedagogických dovedností a k větší flexibilitě při výuce (Najmonová, 2020). Odborné studie potvrzují, že tandemová výuka může **snižovat profesní izolaci** učitelů a přispívat k jejich **dlouhodobé motivaci** a spokojenosti v povolání (Honigsfeld & Dove, 2010).

Další důležitou výhodou je **diverzita pedagogických přístupů**. Dva učitelé ve třídě přinášejí různorodé vyučovací metody, osobní zkušenosti a pedagogické styly, čímž vytvářejí **dynamičtější a kreativnější výuku** (Spilková et al., 2015). Tento přístup umožňuje rozšíření výukových metod a zajišťuje, že žáci jsou vystaveni **širšímu spektru didaktických strategií**, což pozitivně ovlivňuje jejich schopnost učit se různými způsoby.

Tandemová výuka také významně podporuje **individualizaci vzdělávání**. Přítomnost dvou pedagogů ve třídě umožňuje cílenou práci s žáky na různých úrovních znalostí, což usnadňuje **inkluzivní vzdělávání a diferenciaci výuky** (Zitková et al., 2021). Díky možnosti rozdělení třídy do menších skupin se žáci mohou učit v prostředí, které více odpovídá jejich **individuálním potřebám**. Tento model se osvědčil zejména při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nadanými studenty i při výuce jazykově heterogenních tříd (García & Li Wei, 2014).

Spolupráce dvou pedagogů vede také k lepšímu učebnímu prostředí. Jeden učitel se může soustředit na vedení hodiny, zatímco druhý poskytuje individuální podporu žákům nebo monitoruje specifické aspekty výuky, jako je zapojení studentů či práce s chybou (Botlík, 2024). Tento model výuky podporuje **pozitivní atmosféru ve třídě**, protože pedagogové mohou pružně reagovat na potřeby žáků a vytvářet **bezpečné a podnětné prostředí** pro učení.

Další významnou výhodou tandemové výuky je **zvýšení motivace** žáků. Díky **aktivní spolupráci učitelů a střídání vyučovacích metod** se výuka stává dynamičtější a **interaktivnější**, což přispívá ke zvýšení angažovanosti studentů (Honigsfeld & Dove, 2010). Výzkumy ukazují, že tandemová výuka může vést ke **zlepšení akademických výsledků** žáků, zejména u studentů, kteří potřebují více individuální pozornosti nebo se učí v bilingvním prostředí (García & Li Wei, 2014).

Tandemová výuka je v některých vzdělávacích systémech standardní součástí výuky, přičemž její podoba se liší v závislosti na národních kurikulech a organizačních modelech.

Finsko je jednou ze zemí, kde je **tandemová výuka dlouhodobě podporována** zejména v oblasti **inkluzivního vzdělávání**. Tento model se zde uplatňuje při podpoře žáků s odlišnými vzdělávacími potřebami, ale také při výuce jazyků. (Leung & Creese, 2010).

V **Německu** je **tandemová výuka** běžná zejména **ve dvoujazyčných školách**, kde spolupracuje rodilý mluvčí s učitelem odborného předmětu. Tento model se využívá nejen při výuce jazyků, ale také například v hodinách přírodních věd nebo historie.

Dle výzkumů zjištěno, že takto **strukturovaná výuka** vede k **větší plynulosti** v používání **cílového jazyka** a podporuje metodu CLIL (Content and Language Integrated Learning), která umožňuje osvojování odborných znalostí skrze jazykovou imerzi (García & Li Wei, 2014).

Nevýhody tandemové výuky

Navzdory mnoha přínosům tandemová výuka přináší i určité **výzvy**, které mohou její **efektivitu omezit**. Jedním z nejčastějších problémů je **časová náročnost**. Efektivní spolupráce mezi pedagogy vyžaduje **pravidelné plánování, sdílení poznatků a reflektivní analýzu** výuky, což může být v praxi obtížné vzhledem k ostatním povinnostem učitelů (Najmonová, 2020).

Další možnou překážkou tandemové výuky je **nedostatečně definované rozdělení rolí** mezi učiteli. Pokud nejsou od počátku jasné stanoveny kompetence a odpovědnosti, může dojít k nerovnováze ve spolupráci. V některých případech může být jeden z učitelů vnímán spíše jako asistent než jako rovnocenný partner, což snižuje efektivitu výuky (Honigsfeld & Dove, 2010).

V mezinárodním kontextu mohou tandemovou výuku komplikovat **kulturní a jazykové bariéry**. Odlišné pedagogické tradice a rozdílné přístupy k řízení výuky mohou vést k nedorozuměním mezi učiteli, což může ovlivnit plynulost spolupráce a kvalitu výuky (García & Li Wei, 2014).

Dalším faktorem, který může tandemovou výuku omezovat, je **asymetrie v odbornosti** učitelů. Pokud jeden z pedagogů nemá dostatečné zkušenosti nebo odbornou přípravu, může být spolupráce nevyvážená. Tento problém se často vyskytuje v **bilingvním vzdělávání**, kdy je jeden učitel **zaměřen primárně na jazykový rozvoj** žáků, zatímco druhý na odborný obsah výuky (Honigsfeld & Dove, 2010).

3.5 Charakteristika tandemové výuky v bilingvním prostředí

Tandemová výuka v bilingvním prostředí přináší specifické výzvy i přínosy, které ji odlišují od běžné tandemové výuky. Klíčovým aspektem této formy výuky je spolupráce dvou pedagogů, z nichž alespoň **jeden komunikuje s druhým pedagogem v jiném jazyce**, než je jeho mateřský jazyk. Tento model je běžně využíván ve školách s bilingvním vzděláváním, kde má za cíl **posílit jazykovou kompetenci žáků**, zvýšit efektivitu osvojování obsahu v obou jazycích a umožnit hlubší porozumění mezioborovým souvislostem (García & Li Wei, 2014).

Jedním z hlavních faktorů úspěšné tandemové výuky v bilingvním kontextu je **precizní plánování** a jasné **rozdělení rolí mezi učiteli**. **Komunikace** mezi pedagogy je **klíčová**, neboť jazyková odlišnost může vést k **nedorozuměním** při vymezování pojmů a přenosu myšlenek (Honigsfeld & Dove, 2010). Efektivní tandemová výuka tedy vyžaduje nejen společné plánování obsahu výuky, ale i **koordinaci výukových strategií** tak, aby byla výuka pro žáky plynulá a srozumitelná.

Struktura a modely bilingvní tandemové výuky

V bilingvních školách se tandemová výuka nejčastěji realizuje ve dvou hlavních modelech:

- **Alterující model** – Učitelé se **střídají ve vedení výuky**, přičemž každý vyučuje **část hodiny v cílovém jazyce**. Tento přístup umožňuje hlubší jazykovou imerzi a podporuje rozvoj bilingvních kompetencí žáků, jelikož jsou systematicky vystaveni oběma jazykům v různých fázích výuky (García & Li Wei, 2014).
- **Současný model** – Oba učitelé vyučují **ve stejném čase**, přičemž se mohou **doplňovat a vzájemně podporovat**. Tento model přispívá k plynulejší integraci

jazykového a obsahového učiva, umožňuje **okamžitou jazykovou podporu** a poskytuje větší **prostor pro individualizaci** výuky (Honigsfeld & Dove, 2010).

Důležitým aspektem bilingvní tandemové výuky je jasné vymezení odpovědností mezi učitelem jazykového předmětu a učitelem odborného předmětu. Zatímco **jazykový pedagog** zajišťuje **podporu po jazykové stránce**, **druhý učitel** se soustředí na **odborný obsah** výuky. Oba pedagogové však musí úzce spolupracovat na přípravě materiálů, výběru vhodných metod a hodnocení žáků, aby byla výuka efektivní a přínosná pro všechny studenty (Honigsfeld & Dove, 2010).

Výhody tandemové výuky v bilingvním prostředí

Jedním z hlavních přínosů tandemové výuky v bilingvním vzdělávání je **využití translanguagingu**, tedy dynamického střídání jazyků během výuky. Translanguaging není pouhým překladem mezi dvěma jazyky, ale **aktivním využíváním** celého jazykového repertoáru žáků k porozumění a vyjadřování (García & Li Wei, 2014). Tento přístup umožňuje žákům pružně **přecházet mezi jazyky**, což **posiluje** jejich **bilingvní kompetence** a podporuje **hlubší pochopení učiva**.

Translanguaging se v tandemové výuce může projevat **různými způsoby**. Například:

- Jeden učitel prezentuje **nové pojmy v angličtině**, zatímco druhý je dále **rozvíjí a vysvětluje v češtině**.
- Žáci mohou používat **mateřský jazyk** při **zpracovávání informací**, ale své **odpovědi** následně prezentují **v druhém jazyce**.
- Pedagogové **kombinují jazykovou podporu s obsahovým učením**, čímž **zlepšují porozumění** a zároveň **rozdávají jazykové dovednosti** studentů (García & Kleifgen, 2018).

Na základě výsledků výzkumů bylo zjištěno, že translanguaging **podporuje kritické myšlení** tím, že umožňuje žákům přistupovat k učivu **z různých jazykových i kulturních perspektiv** (García & Li Wei, 2014). Celkově tento přístup pomáhá **odbourat jazykovou**

úzkost a podporuje aktivní zapojení žáků do výuky, což je pro efektivní bilingvní vzdělávání klíčové.

Další výhodou tandemové výuky v bilingvním prostředí je **větší míra individualizace a diferenciacie výuky**. Díky přítomnosti dvou pedagogů lze lépe **reagovat na potřeby žáků s různými úrovněmi jazykových dovedností** a rozdělit kolektiv do **menších skupin**, kde se výuka **přizpůsobuje specifickým potřebám** studentů (Honigsfeld & Dove, 2010).

Výzvy a omezení bilingvní tandemové výuky

Přestože tandemová výuka v bilingvním prostředí nabízí mnoho výhod, existují i určité výzvy, které je nutné překonat pro její efektivní implementaci.

Jedním z klíčových problémů je **jazyková rovnováha**. Učitelé mohou vědomě či nevědomě **upřednostňovat jeden jazyk** na úkor druhého, což může vést k **nerovnoměrnému rozvoji** bilingvních dovedností žáků (García & Kleifgen, 2018).

Další výzvou je jasné **vymezení rolí pedagogů**. Pokud se nepodaří efektivně rozdělit odpovědnosti mezi jazykového a odborného učitele, může dojít k situaci, kdy se **jeden** z pedagogů **stává dominantním** a **druhý** je vnímán pouze jako **asistent**, což upozadí druhý jazyk ve prospěch prvního. (Honigsfeld & Dove, 2010).

V bilingvním prostředí mohou tandemovou výuku ovlivňovat i **kulturní rozdíly** mezi učiteli. Odlišné přístupy k výuce, rozdílné vzdělávací tradice a pedagogické styly mohou **vést ke konfliktům**, pokud mezi učiteli neexistuje vzájemná **tolerance** a schopnost **přizpůsobení se** (García & Li Wei, 2014).

4 Učitel

Učitel, také označovaný jako pedagog, představuje klíčový prvek vzdělávacího systému. Nejčastěji je jeho role spojována se školami nebo jinými vzdělávacími institucemi, ale jeho vliv sahá za hranice formálního vzdělávání. Každý člověk se během svého vývoje setká s učitelem, proto mají učitelé zásadní **vliv na rozvoj osobnosti jednotlivce, jeho postoj k učení a celkovou vzdělanost společnosti**.

Učitelská profese patří k **pomáhajícím profesím**, která se neustále **vyvíjí, přizpůsobuje** a reaguje na společenské, pedagogické i technologické změny.

Kvalita učitelů je klíčovým faktorem ovlivňujícím **efektivitu vzdělávání**. Dnešní učitel musí být nejen odborníkem, ale také facilitátorem učení, **podporujícím samostatnost a rozvoj kompetencí žáků** pro život (Tomková in MŠMT, 2009).

4.1 Učitelská profese a její charakteristika

Profese učitele je **dynamická a komplexní**, neustále se přizpůsobuje měnícím se podmínkám vzdělávacího systému i celé společnosti. Vedle odborných znalostí se předpokládá, že učitel bude schopen **efektivně komunikovat se žáky i rodiči, spolupracovat** s kolegy a vytvářet **podnětné prostředí** pro vzdělávání (Tomková in MŠMT, 2009).

Předpokladem kvality profesních činností učitele je jeho jednání v souladu s **etickými principy** učitelské profese. To znamená, že učitel **dodržuje lidská práva, nediskriminuje** žáky, jejich rodiče ani své kolegy a dokáže pozitivně **pracovat s odlišnostmi** pramenícími z původu, vyznání a pohlaví (MŠMT, 2009, Rámec profesních kvalit učitele).

Podle Vašutové (2004) lze role učitele rozdělit do několika kategorií:

- Poskytovatel poznatků a zkušeností
- Poradce a podporovatel
- Projektant a tvůrce
- Diagnostik a klinik

- Reflektivní hodnotitel
- Třídní a školní manažer
- Socializační a kultivační vzor

Tyto role nelze vnímat odděleně, protože fungují v prostředí školní třídy jako vzájemně provázaný systém (Vašutová, 2004, in Dytrtová, Krhutová, 2009).

Učitelé v současnosti čelí stále se **zvyšujícím požadavkům na jejich profesní dovednosti**. Vedle odborných znalostí se očekává i schopnost **efektivně řídit třídu, pracovat s žáky s různými vzdělávacími potřebami a reflektovat svou praxi** (Tomková et al., in MŠMT, 2009, Rámec profesních kvalit učitele).

Mezi klíčové pedagogické kompetence patří:

- **Efektivní řízení výuky** – plánování hodin s ohledem na rozdílné potřeby žáků a podpora diferenciací výuky.
- **Komunikační dovednosti** – schopnost vytvářet pozitivní klima ve třídě a efektivně komunikovat s rodiči i kolegy.
- **Reflexe výuky a sebereflexe** – schopnost analyzovat vlastní pedagogickou praxi a přizpůsobovat metody výuky na základě zpětné vazby.
- **Využívání moderních výukových strategií** – implementace projektové výuky, aktivizačních metod a interdisciplinárního přístupu (MŠMT, 2009, Rámec profesních kvalit učitele).

Důležitou součástí učitelské profese je **celoživotní vzdělávání a profesní rozvoj**, který je nezbytný pro udržení **kvality výuky**. Standard kvality profese učitele (MŠMT 2009) zdůrazňuje nutnost průběžného vzdělávání učitelů a **adaptace na nové pedagogické trendy**.

Rostoucí požadavky na učitele nejen v oblasti odborných znalostí, ale i pedagogických a sociálních kompetencí ukazují, že učitelská profese už dávno není pouze o předávání informací. Učitelé dnes musí zvládat širokou škálu dovedností, od **řízení třídy** přes **individuální podporu** žáků až po **efektivní komunikaci** s rodiči a kolegy.

V kontextu těchto změn se stále více zdůrazňuje význam profesního rozvoje a celoživotního vzdělávání učitelů, které se stává nezbytným předpokladem pro jejich úspěšnou práci. Vedle toho je klíčové, aby učitelé měli jasně **definované profesní standardy a metodickou podporu**, která jim pomůže zvládnout výzvy současného vzdělávacího prostředí.

4.2 Vývoj role učitele

Historicky se role učitele vyvíjela od přenašeče vědomostí k facilitátorovi učení a mentorovi. Dnes se očekává, že učitel bude nejen předávat znalosti, ale také **podporovat kritické myšlení a osobnostní rozvoj žáků** (Tomková & Spilková, 2019). Tato proměna je ovlivněna několika klíčovými faktory, mezi něž patří **rozvoj technologií, společenské změny a nové vzdělávací strategie**. V posledních desetiletích došlo k významným změnám v pedagogických přístupech, které redefinovaly úlohu učitele. Jedním z hlavních důvodů této proměny je **dostupnost informací**. Díky digitálním technologiím již učitelé nejsou primárními zdroji vědomostí, ale stávají se **průvodci** vzdělávacím procesem, kteří vedou žáky k samostatnému myšlení a práci s informacemi (MŠMT, 2020, Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+).

Dalším významným faktorem je **kurikulární reforma**, která posílila **autonomii škol** při tvorbě vlastních vzdělávacích programů. Zatímco v minulosti byl učitel vázán striktním kurikulem a měl především zprostředkovávat předem definované učivo, **dnešní systém** umožňuje **větší flexibilitu** ve výuce a **diferenciaci přístupu** k žákům. To však na učitele klade vyšší požadavky v oblasti pedagogického plánování a reflektivní praxe (Beran, Mareš & Ježek, 2007).

Rostoucí důraz na **kritické myšlení a soft skills** rovněž změnil způsob výuky. Místo frontálního vyučování, kde učitel přenáší znalosti na pasivní studenty, je dnes preferována výuka založená na **aktivním zapojení žáků**. **Projektová výuka, týmová spolupráce a problémové učení** se stávají standardem, přičemž učitel hraje roli moderátora diskusí a facilitátora učení (Tomková & Spilková, 2019).

Kulturní reformy ve vzdělávání významně ovlivnily profesní identitu učitelů, přičemž hlavní změny spočívaly v přechodu od centralizovaného k rámcovému kurikulu, důrazu na **rozvoj**

klíčových kompetencí a širším **uplatnění digitálních technologií** ve výuce. Tyto reformy přinesly učitelům větší autonomii, ale zároveň i zvýšené nároky na jejich profesní kompetence, především v oblasti plánování výuky, hodnocení žáků a využívání inovativních výukových strategií (Beran, Mareš & Ježek, 2007; MŠMT, 2020).

Podle dokumentu Standard kvality profese učitele (MŠMT, 2009) došlo v českém školství k významným posunům ve vnímání učitelské role. Reforma přípravy učitelů zdůrazňuje potřebu **pregraduální přípravy zaměřené na praxi, reflektivní učení a zlepšení kompetencí** v oblasti **pedagogické diagnostiky a práce s heterogenními třídami** (MŠMT, 2023). Přes pokračující výzvy je patrné, že současná role učitele vyžaduje mnohem širší spektrum dovedností než v minulosti. Schopnost vést interaktivní výuku, podporovat individuální potřeby žáků a efektivně využívat moderní technologie patří mezi základní pilíře dnešního vzdělávání.

4.3 Učitel na 1. stupni ZŠ

Učitelé na 1. stupni ZŠ mají odlišnou pracovní náplň oproti pedagogům na vyšších stupních vzdělávání. Musí zvládat **širokou škálu předmětů, rozvíjet základní kompetence žáků a podporovat jejich motivaci** k učení (Tomková in MŠMT, 2009). Jejich práce vyžaduje široké spektrum **pedagogických, didaktických i psychologických dovedností**, jelikož v raném školním věku dochází k formování základních vzdělávacích návyků a postojů k učení.

Specifika výuky na 1. stupni ZŠ

Na 1. stupni ZŠ je kladen důraz na individuální přístup k žákům, který spočívá nejen v **přizpůsobení výuky jejich tempu**, ale také v **podpoře jejich silných stránek** a práci s jejich **individuálními vzdělávacími potřebami**. Výuka se zaměřuje na rozvoj klíčových kompetencí, zejména v oblasti čtení, psaní, počítání a základního porozumění světu, přičemž důležitým aspektem je propojení různých oblastí vzdělávání a **mezipředmětové vztahy** (MŠMT, 2009, Rámec profesních kvalit učitele).

Významnou roli zde hraje schopnost efektivně využívat moderní výukové metody, které podporují aktivní učení. Mezi tyto metody patří:

- **Projektová výuka** – umožňuje žákům propojovat poznatky z různých předmětů a učit se na základě reálných situací.
- **Kooperativní učení** – podporuje vzájemnou spolupráci mezi žáky a rozvoj sociálních dovedností.
- **Diferencovaná výuka** – přizpůsobuje obsah i formu vzdělávání individuálním schopnostem žáků, čímž pomáhá eliminovat nerovnosti v učení (MŠMT, 2009, Rámec profesních kvalit učitele)

Výzvy učitelů na 1. stupni ZŠ

Práce učitele na 1. stupni ZŠ je spojena s celou řadou výzev. Jedním z největších úkolů je zajistit **rovný přístup ke vzdělávání**, a to jak pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, tak pro děti pocházející z odlišného **kulturního nebo socioekonomického prostředí**. (MŠMT, 2009, Rámec profesních kvalit učitele).

Dalším významným aspektem je vytváření pozitivního klimatu ve třídě, které podporuje přirozenou motivaci k učení. To zahrnuje:

- **Podporu sebedůvěry žáků** – učitel by měl vyjadřovat pozitivní očekávání a podporovat žáky v překonávání překážek.
- **Respekt k individuálním možnostem** – zohlednění tempa učení a poskytování přiměřené zpětné vazby.
- **Budování vztahů založených na důvěře a spolupráci** – učitel by měl rozvíjet sociální dovednosti žáků a podporovat inkluzivní přístup (MŠMT, 2009, Standard kvality profese učitele v otázkách a odpovědích)

Výuka na 1. stupni ZŠ vyžaduje od učitelů specifické pedagogické schopnosti a dovednosti zaměřené na individuální přístup k žákům, podporu jejich motivace a využívání moderních výukových metod. Zajištění kvalitní výuky na 1. stupni je klíčové pro budování pevných základů vzdělávání a ovlivňuje celý další průběh školní docházky.

4.4 Třídní učitel

Třídní učitel hraje klíčovou roli ve výchově a vzdělávání žáků. Kromě běžné výuky se stará o **administrativní povinnosti, spolupráci s rodiči a podporu pozitivního klimatu ve třídě**. Tato pozice však zahrnuje nejen organizaci školního života třídy, ale i **řízení skupinové dynamiky, řešení problémového chování a budování vzájemného respektu** mezi žáky (Spilková, Hejlová, 2010).

Jednou z hlavních odpovědností třídního učitele je **monitorování vztahů** mezi žáky a **prevence sociálně patologických jevů**. To zahrnuje identifikaci a řešení konfliktů, podporu pozitivního třídního klimatu a začlenění etických témat do výuky, která se mohou týkat problémů, jako je násilí nebo závislosti (MŠMT, 2009, Rámec profesních kvalit učitele).

Klíčové kompetence třídního učitele

Třídní učitel musí disponovat širokým spektrem dovedností, které přesahují běžné pedagogické kompetence. Mezi ně patří:

- **Schopnost efektivně komunikovat s rodiči a dalšími aktéry** – třídní učitel často funguje jako spojovací článek mezi rodinou a školou, přičemž jeho úkolem je nejen informovat rodiče o vzdělávacím pokroku jejich dětí, ale také řešit případné problémy či specifické potřeby žáků.
- **Podpora sociálních a emočních dovedností žáků** – třídní učitel aktivně pracuje na budování třídního kolektivu, podporuje spolupráci mezi žáky a pomáhá rozvíjet jejich schopnost efektivně řešit konflikty.
- **Řešení kázeňských problémů a prevence šikany** – třídní učitel je klíčovou osobou v oblasti prevence rizikového chování, nastavování pravidel a vytváření bezpečného prostředí pro všechny žáky (MŠMT, 2009, Rámec profesních kvalit učitele).

Třídní učitel a profesní standardy

Standard kvality profese učitele zdůrazňuje, že třídní učitel by měl nejen řídit každodenní chod své třídy, ale také **reflektovat vlastní pedagogickou praxi** a neustále se profesně

rozvíjet. Patří sem například schopnost **analyzovat vztahy** mezi žáky, **nastavovat pravidla** pro fungování třídního kolektivu a efektivně **reagovat na neočekávané situace** ve výchovně-vzdělávacím procesu (MŠMT, 2009, Rámec profesních kvalit učitele).

Role třídního učitele je zásadní nejen z hlediska organizace školního života třídy, ale i pro vytváření bezpečného a podnětného prostředí, kde se žáci mohou **rozvíjet** nejen **akademicky**, ale i **sociálně**. Schopnost efektivně komunikovat s žáky i jejich rodiči, řešit výchovné problémy a podporovat spolupráci mezi žáky jsou klíčové dovednosti, které mají přímý dopad na celkové klima ve škole.

4.5 Učitel s odlišným mateřským jazykem

V multikulturním vzdělávacím prostředí se stále častěji setkáváme s učiteli, jejichž mateřský jazyk není shodný s jazykem výuky. Tito pedagogové mohou přinést **nové perspektivy, kulturní obohacení a rozšíření jazykových kompetencí** žáků, avšak zároveň čelí specifickým výzvám spojeným s jazykovou a kulturní adaptací (MŠMT, 2009, Rámec profesních kvalit učitele).

Jazykové a kulturní výzvy

Jednou z klíčových překážek, s níž se učitelé s jiným mateřským jazykem potýkají, je **jazyková bariéra**. Zatímco někteří pedagogové ovládají češtinu na vysoké úrovni, jiní se musí vyrovnávat s omezenou jazykovou kompetencí, což ovlivňuje nejen jejich komunikaci s žáky, ale i schopnost efektivně spolupracovat s kolegy a rodiči (MŠMT, 2009, Rámec profesních kvalit učitele). Kromě jazykové bariéry je pro ně výzvou také odlišná **kultura vzdělávacího systému**, především rozdíly v **přístupu k hodnocení, vedení třídy nebo komunikaci** se žáky a rodiči (MŠMT, 2009).

Voda (2013) zároveň upozorňuje i na skutečnost, že jazyková a kulturní bariéra může kromě samotné výuky ovlivnit i další oblasti školního života. Rodilí mluvčí se často ocitají v komunikačně náročných situacích, které se týkají jak žáků, tak rodičů, kterým je kvůli komunikační bariéře znemožněno naplňování práv o poskytnutí informací o průběhu a

výsledcích vzdělávání jejich dětí. Dále také může docházet k nepříjemným situacím mezi kolegy, což může oslabit důvěru a vést k izolaci jednotlivých aktérů výuky. V bilingvním prostředí pak vzniká nerovnováha, kdy žádná strana nemá plnou kontrolu nad komunikačním jazykem – což se může stát překážkou jak pro pedagogickou spolupráci, tak pro naplňování vize školy jako jednoho týmu.

Přínosy učitelů s odlišným mateřským jazykem

Přínosy učitelů s odlišným mateřským jazykem jsou však nesporné. Kromě kulturní rozmanitosti, kterou do výuky přinášejí, mohou rozvíjet jazykové dovednosti žáků tím, že vnášejí do výuky přirozený **kontakt s cizím jazykem**. Tento přístup se využívá v metodě CLIL (Content and Language Integrated Learning), která integruje cizí jazyk do výuky nejjazykových předmětů. V České republice se CLIL uplatňuje především ve školách s posílenou výukou cizích jazyků a umožňuje efektivně propojit jazykovou výuku s odbornými předměty. Výzkumy ukazují, že CLIL podporuje aktivní používání cizího jazyka, rozvíjí kritické myšlení žáků a zvyšuje jejich motivaci k učení (Šmídová et al., 2012).

Podpora učitelů s jiným mateřským jazykem

V českém školství se postupně rozvíjejí strategie na podporu učitelů s jiným mateřským jazykem. Mezi hlavní formy podpory patří:

- **Jazykové kurzy** – umožňují pedagogům zlepšit odbornou terminologii a plynulost vyjadřování.
- **Mentoring** – přiřazení zkušeného kolegy, který pomáhá učitelům s jiným mateřským jazykem orientovat se v pracovním prostředí a metodicky je podporuje.
- **Metodická podpora** – zahrnuje školení, konzultace a zdroje zaměřené na efektivní výuku v multikulturním kontextu.
- **Podpora ze strany vedení školy** – důležité je vytvoření inkluzivního pracovního prostředí, které podporuje začlenění těchto učitelů a jejich profesní růst (MŠMT, 2009).

- **Spolupráce v tandemu** – sdílená výuka s českým pedagogem pomáhá překonávat jazykové bariéry a obohacuje výukový proces.

Přítomnost učitelů s jiným mateřským jazykem představuje pro vzdělávací systém významnou **příležitost i výzvu**. Jejich role ve škole může být přínosná nejen z hlediska diverzity a kulturního obohacení výuky, ale i jako model jazykového a sociálního začlenění. Pro zajištění úspěšné integrace je však nezbytné **poskytovat** cílenou jazykovou a metodickou **podporu** a zároveň vytvářet **inkluzivní pracovní prostředí**, ve kterém se tito pedagogové budou cítit rovnocennými členy učitelského sboru.

5 Spolupráce učitelů

Spolupráce učitelů je jednou z klíčových složek efektivního vzdělávacího procesu. Dobře nastavená **kooperace** mezi pedagogy přispívá k **vyšší kvalitě výuky**, lepší **motivaci učitelů** a celkově **pozitivnějšímu učebnímu prostředí**. Spolupráce mezi pedagogy může mít různé podoby, od neformálního sdílení zkušeností, přes mentoring, až po organizované formy spolupráce, jako je tandemová výuka.

V bilingvních školách se spolupráce učitelů často odehrává mezi pedagogy s odlišným mateřským jazykem, což přináší specifické výzvy v komunikaci a metodice výuky (García & Li Wei, 2014).

5.1 Výhody a limity kolegiality

Kolegialita mezi učiteli je jednou z klíčových hodnot efektivní školy. Spolupracující pedagogové si mohou navzájem poskytovat podporu, sdílet **metodické postupy** a pracovat na **inovacích ve výuce** (Spilková et al., 2015). Společná práce na přípravě výuky umožňuje efektivněji **reagovat** na aktuální **potřeby žáků** a vytváří prostředí, ve kterém se pedagogové mohou **učit jeden od druhého**.

Spolupráce mezi učiteli přináší řadu výhod, mezi něž patří především **profesní růst** a **sdílení zkušeností**. Učitelé si vzájemně předávají osvědčené metody výuky, což přispívá ke zvyšování kvality vzdělávání (Najmonová, 2020). Díky spolupráci dochází k lepší podpoře žáků, neboť společné plánování výuky umožňuje diferenciaci a přizpůsobení obsahu výuky žákům s různými potřebami (Bittner et al., 2023). Kolegiální podpora rovněž pomáhá **snižovat stres** a podporuje dlouhodobou **motivaci učitelů**, čímž přispívá k **prevenci profesního vyhoření** (Spilková et al., 2015). Spolupracující učitelé jsou také otevřenější inovacím ve výuce, protože mají možnost experimentovat s novými vyučovacími metodami a získávat zpětnou vazbu od svých kolegů (Hattie, 2008).

Podle Pola a Lazarové (1999) je dobrá spolupráce mezi učiteli výsledkem **systematických snah vedení školy** o podporu a vytváření příležitostí pro vzájemnou interakci. Vedoucí učitelé hrají klíčovou roli v iniciování a řízení spolupráce, a to nejen na úrovni předmětových komisí, ale také v širším pedagogickém sboru. Dobře řízená spolupráce učitelů vytváří kulturu otevřenosti, v níž je běžné, že učitelé sdílí své zkušenosti nejen ve formálním kontextu, ale i v každodenní komunikaci.

Na druhé straně existují i určité **bariéry** spolupráce mezi učiteli, jako je **časová náročnost**, rozdílné **pedagogické přístupy** nebo **hierarchická struktura** některých škol, která spolupráci omezuje (Bittner et al., 2023; Spilková et al., 2015). Fullan a Hargreaves (1991 in Polan & Lazarová, 1999) poukazují na to, že učitelé často zažívají **izolaci v profesi**, kdy se jejich spolupráce omezuje pouze na povrchní nebo nezávazné konverzace. Nedostatek systematické zpětné vazby od kolegů navíc vede k nejistotě a **snižuje potenciál profesního růstu**.

Kolegialita by neměla být uměle **vnucována**, jelikož by se mohla stát spíše překážkou než přínosem a byla by vnímána jako **povrchní či formální**. Vhodně a **citlivě řízená kolegialita podporována** vedením školy naopak přispívá ke kultuře otevřenosti, upřímné komunikaci a **hlubšímu sdílení zkušeností**. Pokud má být řízená kolegialita efektivní, je nezbytné **respektovat individualitu** učitelů a jejich profesní potřeby. Při **příliš intenzivní** a nepromyšlené řízené kolegialitě dochází u učitelů ke **ztrátě vlastní autonomie**, což snižuje kreativitu při výuce. (Polan & Lazarová, 1999)

Významnou oblastí kolegiality je spolupráce učitelů **v inkluzivním vzdělávání**, která se zaměřuje na podporu žáků s různými potřebami, včetně žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Učitelé v inkluzivním prostředí čelí výzvě, jako je nutnost **individuálního přístupu** k žákům, překonávání **jazykových bariér** nebo **kulturních rozdílů** mezi žáky (Tomková et al., 2020). Inkluzivní škola není statickým konceptem, ale dynamickým procesem neustálého přizpůsobování se měnícím se podmínkám a potřebám žáků. Tento přístup vyžaduje systematickou spolupráci mezi učiteli, školními specialisty a poradenskými pracovníky (Procházka et al., 2023).

5.2 Formy spolupráce učitelů ve školním prostředí

Spolupráce učitelů může mít různou podobu a intenzitu. V závislosti na organizačních podmínkách školy, cílech spolupráce a potřebách pedagogů mohou učitelé spolupracovat, jak v méně formálních formách až po vysoce strukturované formy spolupráce, z nichž každá přináší specifické výhody.

Neformální spolupráce – zahrnuje spontánní výměnu zkušeností mezi učiteli, sdílení materiálů a metodických tipů bez pevně stanovených pravidel. Vzniká většinou na základě osobních vztahů a kolegiální důvěře, což přispívá k otevřené komunikaci a flexibilnímu řešení problémů.

Společné plánování výuky – učitelé systematicky spolupracují na vytváření kurikula, vzdělávacích strategií, přípravě školních projektů nebo exkurzí. Tato forma spolupráce podporuje vzájemné sdílení metodických postupů a umožňuje reagovat na specifické potřeby žáků.

Mentoring – představuje specifickou formou spolupráce, při které zkušenější učitel poskytuje podporu začínajícímu kolegovi a pomáhá mu s profesním rozvojem. Mentor se věnuje nejen sdílení zkušeností, ale také poskytuje emocionální podporu, praktické rady a vedení při integraci nového učitele do školního prostředí.

Hospitace (peer pozorování) – je cílené pozorování výuky mezi učiteli, při kterém si kolegové poskytují konstruktivní zpětnou vazbu, a tím přispívají ke zvyšování kvality výuky a pomáhají kolegům lépe reflektovat svou vlastní práci. Tento model je založen na důvěře, otevřenosti a jasně definovaných pravidlech vzájemného pozorování.

Peer koučování – je formou spolupráce, kdy vyškolení učitelé koučují své kolegy s cílem podpořit jejich profesní růst. Tento model klade důraz na vzájemné učení a sdílení pedagogických přístupů, ale zároveň vyžaduje vysokou míru vzájemného respektu a rovnosti mezi koučujícím učitelem a dalšími kolegy.

Týmová výuka – patří k nejintenzivnějším formám spolupráce, kdy dva nebo více učitelů sdílejí odpovědnost za výuku téže skupiny žáků. Tento model vyžaduje jasné stanovení rolí a pravidelnou komunikaci mezi učiteli, přičemž je hlavní výhodou možnost individuálního přístupu k žákům a sdílení odpovědnosti za výsledek vzdělávacího procesu.

Spolupráce na školních projektech – společná práce na školních projektech výrazně přispívá k profesnímu rozvoji a celkovému zlepšení školního klimatu. Projekty poskytují příležitost k rozvoji týmových dovedností, projektového řízení a vzájemné evaluace výsledků.

Výukové kliniky s expertními učiteli – v tomto modelu vedou zkušení a odborně zdatní učitelé praktické workshopy nebo semináře, během kterých pomáhají svým kolegům zlepšovat jejich metodické a didaktické dovednosti.

Učitelské instituty – tato forma je méně tradiční a bývá organizována mimo školu pro větší skupinu pedagogů, obvykle pro širší okruh škol nebo v rámci regionu. Je vedena externím zkušeným učitelem nebo specialistou, má organizovanější strukturu a je zaměřená na konkrétní pedagogické oblasti.

Podpůrné týmy učitelů – je strukturovaná a intenzivní forma spolupráce, která kombinuje prvky předmětové komise, mentoringu, peer koučování a evaluace. Zaměřuje se na komplexní profesní rozvoj učitelů. Podpůrné týmy bývají zpravidla stálé a dlouhodobé, vede je zkušený učitel, mentor nebo člen vedení školy, což umožňuje jasnou organizaci práce, vedení diskusí a řízení aktivit týmu (Pol & Lazarová 1999; Spilková et al., 2015).

Další modely spolupráce – vedle uvedených forem spolupráce se ve školách uplatňují také modely kolegiálního učení, při kterých si učitelé vzájemně pozorují výuku a hodnotí ji z hlediska efektivity nových pedagogických strategií. Významnou roli hraje také sdílené hodnocení žáků, kdy učitelé společně nastavují kritéria hodnocení a reflektují pokrok jednotlivých žáků (Spilková et al., 2015).

Tato rozmanitost forem umožňuje školám flexibilně reagovat na měnící se vzdělávací potřeby žáků i profesní nároky učitelů a systematicky rozvíjet kvalitu vzdělávání.

Shrnutí teoretické části

Bilingvismus je komplexní a dynamický jev, který je předmětem diskusí napříč různými vědními obory, jako jsou lingvistika, psychologie, pedagogika či neurověda a jeho definice se proto značně liší – od přísného vymezení jako plné kompetence v obou jazycích až po pojetí zahrnující různé funkční úrovně komunikačních dovedností. Tento pohled reflektuje skutečnost, že bilingvismus je ovlivněn nejen individuálními faktory, ale také sociálním a kulturním kontextem.

Bilingvní vzdělávání má dlouhou tradici a jeho podoba se v různých historických obdobích měnila v závislosti na jazykové politice jednotlivých států. Moderní výukové přístupy v bilingvním vzdělávání, jako je CLIL, translanguaging nebo imerzní programy usilují o efektivní integraci dvou jazyků do výuky, přičemž kladou důraz na rozvoj jazykových kompetencí žáků, ale i na jejich kognitivní flexibilitu, mezikulturní povědomí a akademickou úspěšnost.

Významným faktorem úspěšné bilingvní výuky je spolupráce učitelů, včetně spolupráce učitelů s odlišným mateřským jazykem, která přirozeně obohacuje jazykové prostředí a zajišťuje autentickou jazykovou expozici. Zejména v rámci tandemové výuky, při které oba učitelé nesou zodpovědnost za vzdělávací proces. Tento model přináší mnoho benefitů, jako je možnost vyšší individualizace učiva, častější vystavení žáků cílovému jazyku a širší spektrum výukových strategií, ale zároveň je časově náročný a vyžaduje důsledné plánování, pravidelnou komunikaci, sladění pedagogických přístupů a celkově velkou míru flexibility ve výuce.

Efektivní bilingvní vzdělávání tak stojí na cílených pedagogických strategiích, systematické spolupráci učitelů a institucionální podpoře, která umožňuje úspěšnou implementaci těchto výukových modelů.

Empirická část

1 Cíle výzkumu

Cílem tohoto výzkumu je zjistit, jakým způsobem spolupracují čeští a anglicky mluvící učitelé v tandemu v bilingvní základní škole. Výzkum se zaměřuje na výhody a benefity této spolupráce, překážky, s nimiž se učitelé setkávají, rozdíly v jejich přístupu ke spolupráci a strategie, které by mohly přispět ke zlepšení a vyšší efektivitě této spolupráce.

Výzkumné otázky

1. Jakým způsobem spolupracují čeští a anglicky mluvící učitelé v tandemu?
2. Jaké výhody a benefity učitelé vnímají na této spolupráci?
3. S jakými obtížemi se během spolupráce setkávají?
4. Jaké jsou hlavní rozdíly v přístupu ke spolupráci mezi českými a anglickými učiteli?
5. Jaké strategie nebo změny by mohly zlepšit kvalitu a efektivitu spolupráce?

2 Metodologie výzkumu

Empirická část této diplomové práce je založena na **kvalitativním výzkumu**, který umožňuje hloubkové zkoumání **spolupráce mezi českými a anglicky mluvícími učiteli** v tandemu v bilingvním vzdělávacím prostředí. Kvalitativní výzkum se zaměřuje na porozumění významu, který účastníci přisuzují svým zkušenostem, a pracuje s daty získanými v přirozeném kontextu (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Kvalitativní výzkum byl zvolen záměrně, neboť umožňuje **flexibilní reakci** na odpovědi respondentů a otevírá prostor pro identifikaci klíčových témat a souvislostí přímo z dat. Jak uvádějí Švaříček a Šed'ová (2007), „logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 23)

Jako výzkumná strategie byla zvolena **případová studie**, která je vhodná pro detailní analýzu konkrétní situace nebo skupiny v přirozeném prostředí. Tento přístup umožňuje zkoumat jev **komplexně a z různých úhlů** pohledu a zároveň využívat různé metody sběru dat, jako jsou rozhovory nebo analýza dokumentů (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Případová studie se v této práci zaměřuje na spolupráci českých a anglicky mluvících učitelů, přičemž cílem je **identifikovat hlavní přínosy a překážky** této spolupráce a navrhnout možná **opatření ke zlepšení**. Tento výzkumný přístup umožňuje hlubší porozumění sociálním procesům spojeným s tandemovou výukou a nabízí pohled na výzvy, kterým učitelé čelí v bilingvním vzdělávacím prostředí (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Kombinace kvalitativního výzkumu a případové studie umožňuje komplexní vhled do problematiky a poskytuje bohaté informace, které by nebylo možné zachytit prostřednictvím kvantitativních metod (Švaříček & Šed'ová, 2007).

2.1 Polostrukturovaný rozhovor

Hlavní metodou sběru dat v této práci byly **polostrukturované rozhovory**, které umožňují flexibilní a přizpůsobivý přístup při získávání informací. Jak uvádějí Švaříček a Šed'ová

(2007), polostrukturované rozhovory představují efektivní nástroj pro hlubší porozumění zkušenostem respondentů, protože kombinují předem stanovené otázky s možností variabilního vedení rozhovoru. Tento přístup umožňuje výzkumníkovi přizpůsobit směr konverzace, reagovat na odpovědi respondentů a případně doplňovat otázky dle kontextu.

Polostrukturované rozhovory byly vybrány s cílem získat nejen **faktické informace**, ale také hlubší pochopení **osobních názorů, zkušeností a postojů** pedagogů k **tandemové výuce**. Tento formát umožňuje otevřenější a přirozenější konverzaci než strukturovaný rozhovor, přičemž si zachovává určitou systematickosti v otázkách, aby bylo možné odpovědi následně analyzovat a porovnávat.

Struktura rozhovorů

Rozhovory byly tematicky členěny do pěti hlavních oblastí:

- Obecně o spolupráci (způsob spolupráce, rozdělení rolí),
- Přínosy spolupráce (pozitivní dopady tandemové výuky na učitele i žáky),
- Problémy a překážky (obtížné aspekty spolupráce, jazykové a kulturní bariéry),
- Rozdíly mezi českými a anglickými učiteli (přístup ke vzdělávání, pedagogické rozdíly),
- Možnosti zlepšení (návrhy na efektivnější spolupráci a podporu ze strany školy).

Ačkoliv byly otázky předem stanoveny, během rozhovorů se často otevírala další související témata, na která bylo možné reagovat. Po prvním pilotním rozhovoru se ukázalo, že připravené otázky jsou funkční a není třeba je upravovat. Učitelé často odpovídali na více otázek v rámci jedné odpovědi, což vedlo k tomu, že pořadí otázek bylo v některých případech mírně upraveno nebo otázky nebyly kladeny explicitně, pokud již na ně respondent spontánně odpověděl.

Zpracování dat

Všechny rozhovory byly nahrávány a následně automaticky přepsány. Data byla analyzována metodou **tematického kódování**, které umožňuje kategorizovat odpovědi

respondentů do významových celků odpovídajících výzkumným otázkám. Jak uvádějí Švaříček a Šed'ová (2007), kódování je proces, při němž jsou údaje rozděleny na segmenty, konceptualizovány a následně systematicky uspořádány.

V mém výzkumu probíhalo **kódování manuálně**, bez použití speciálního softwaru. Rozhovory jsem si vytiskla a následně barevně zvýraznila významové segmenty, které odpovídaly předem definovaným tematickým kategoriím. Tyto segmenty mohly tvořit jedno slovo, větu nebo delší pasáž textu, v závislosti na jejich významové celistvosti. Vycházela jsem přitom z tematických oblastí definovaných ve výzkumných otázkách – např. přínosy spolupráce, obtíže, rozdíly mezi českými a anglicky mluvícími učiteli apod.

Zvýrazněné segmenty jsem potom shrnovala do poznámek k jednotlivým oblastem a respondentům, což mi umožnilo porovnávat odpovědi, přičemž jsem sledovala jak **shody** v odpovědích, tak i významné **odlišnosti** mezi českými a anglicky mluvícími učiteli. Tento postup mi umožnil identifikovat opakující se vzorce, ale také zaznamenat individuální perspektivy a jedinečné zkušenosti. Výsledná kategorizace odpovědí tvoří základ pro interpretaci zjištění v analytické části práce.

Každý **rozhovor** trval přibližně **půl hodiny**. Rozhovory byly vedeny **s osmi učiteli a ředitelkou školy** a probíhaly osobně v češtině nebo angličtině, přičemž většina anglicky vedených rozhovorů neprobíhala v mateřském jazyce respondentů – anglicky hovořící učitelé pocházejí z různých zemí (např. Indie, Ukrajiny, Egypta nebo Chile). Díky této rozmanitosti jsem se v jedné z výzkumných otázek zaměřila i na možné kulturní rozdíly v přístupu ke vzdělávání mezi českými a anglicky hovořícími pedagogy.

Výpovědi byly analyzovány tematicky, přičemž analýza je v jednotlivých kapitolách doplňována o informace ze školních dokumentů – například vnitřních směrnic, zápisů z porad nebo školního vzdělávacího programu – které slouží k porovnání a doplnění výpovědí učitelů i vedení.

Otázky k polostrukturovaným rozhovorům

Česká verze:

Obecně o spolupráci a rozdělení rolí

1. Jak vypadá vaše spolupráce v tandemu s kolegou/kolegyní? Jak si dělíte role?

Přínosy spolupráce

2. Co vám na spolupráci vyhovuje? Co vám přináší?
3. Máte pocit, že tandemová výuka pomáhá dětem? Jak?

Výzvy a překážky

4. Co vám na spolupráci nevyhovuje nebo je obtížné?
5. Narážíte na nějaké kulturní nebo jazykové bariéry? Jak to řešíte?

Rozdíly mezi českými a anglickými učiteli

6. Vnímáte rozdíly v přístupu ke vzdělávání mezi českými a anglicky mluvícími učiteli? Jaké?

Možnosti zlepšení

7. Co by mohlo spolupráci zjednodušit nebo zlepšit?
8. Jak by vám škola mohla víc pomoci v tandemové výuce?

Dodatečné otázky, pokud již odpovědi nezazněly během rozhovoru

9. Jak by podle vás vypadala ideální tandemová spolupráce?
10. Chtěl/a byste v budoucnu něco na své spolupráci změnit?

English version:

General Questions about Collaboration

1. How does your tandem collaboration with your colleague work? How do you divide roles?

Benefits of Collaboration

2. What aspects of collaboration do you find beneficial? What does it bring you?
3. Do you feel that tandem teaching benefits the students? How?

Challenges and Obstacles

4. What aspects of collaboration do you find difficult or challenging?
5. Do you encounter any cultural or language barriers? How do you handle them?

Differences Between Czech and English-Speaking Teachers

6. Do you perceive any differences in the approach to education between Czech and English-speaking teachers? If so, what are they?

Opportunities for Improvement

7. What could make collaboration easier or more effective?
8. How could the school better support tandem teaching?

Additional questions if the answers have not already been mentioned during the interview

9. In your opinion, what would an ideal tandem collaboration look like?
10. Would you like to change anything in your collaboration in the future?

2.2 Analýza dokumentů

Vedle polostrukturovaných rozhovorů byla v této práci využita také **analýza dokumentů**, která poskytuje další pohled na problematiku spolupráce českých a anglicky mluvících učitelů v bilingvní základní škole. Jak uvádějí Švaříček a Šed'ová (2007), analýza dokumentů umožňuje výzkumníkovi získat informace o formálních strukturách a pravidlech, které ovlivňují pedagogickou praxi. Tato metoda je zvláště užitečná pro doplňování a ověřování informací získaných z rozhovorů, což přispívá k validitě výzkumu.

Analýza dokumentů je v kvalitativním výzkumu běžně využívána k identifikaci vzorců, které nejsou vždy explicitně vyjádřeny respondenty. Dokumenty mohou obsahovat klíčové informace o tom, jak je organizována spolupráce mezi učiteli, jaká pravidla jsou nastavena v rámci bilingvní výuky nebo jaká očekávání má vedení školy vůči pedagogům.

V rámci analýzy dokumentů byly zkoumány následující materiály:

- **Vnitřní směrnice školy** – obsahují oficiální pravidla a role českých a anglických učitelů v tandemu,
- **Zápisy z pedagogických porad** – poskytují informace o tom, jak často a jakým způsobem se tandemová výuka řeší na oficiální úrovni,
- **Týdenní plány výuky** – umožňují sledovat, jak se v praxi rozděluje role mezi českými a anglickými učiteli,
- **Školní vzdělávací program (ŠVP)** – popisuje formální strukturu bilingvní výuky a její implementaci.

Analýza těchto dokumentů umožňuje porovnat oficiální pravidla a strategie se skutečnou zkušeností učitelů, jak ji popisují v rozhovorech. Dokumenty mohou potvrdit, že existuje jasná struktura spolupráce nebo naopak ukázat, že se teoretická koncepce od reality liší.

2.3 Triangulace jako zajištění validity výzkumu

Pro zajištění vyšší validity výzkumu byla v této práci využita **triangulace**, tedy kombinace více výzkumných metod a zdrojů dat. Jak uvádějí Švaříček a Šedřová (2007), triangulace pomáhá minimalizovat subjektivitu a zkreslení tím, že umožňuje porovnávat různé pohledy na stejný fenomén.

Triangulace je jedním z hlavních způsobů, jak posílit důvěryhodnost kvalitativního výzkumu tím, že umožňuje kombinovat více pohledů na zkoumaný jev a ověřovat zjištění pomocí různých metod.

V této studii byly využity následující typy triangulace:

- **Datová triangulace** – Porovnání odpovědí **českých učitelů, anglicky mluvících učitelů a vedení školy**. Tímto způsobem bylo možné identifikovat shody a rozdíly v jejich vnímání spolupráce a zjistit, zda jsou vnímány stejné překážky a benefity.
- **Metodologická triangulace** – Kombinace **polostrukturevaných rozhovorů a analýzy dokumentů**. Rozhovory poskytly hlubší vhled do osobních zkušeností učitelů, zatímco dokumenty umožnily ověřit, zda školní směrnice a oficiální pravidla odpovídají realitě ve výuce. Podle Flicka (2014) lze i kombinaci dvou výzkumných metod chápat jako formu triangulace, pokud vedou ke komplexnějšímu porozumění zkoumanému jevu.

Díky triangulaci bylo možné získat komplexnější pohled na tandemovou spolupráci a identifikovat nejen subjektivní zkušenosti učitelů, ale také strukturální faktory, které tuto spolupráci ovlivňují. Tímto přístupem byla zvýšena důvěryhodnost výzkumných zjištění a minimalizováno riziko zkreslení způsobeného jednostranným pohledem.

3 Výsledky

3.1 Obecně o spolupráci a rozdělení rolí

Spolupráce v tandemu se mezi jednotlivými dvojicemi liší, nicméně většina učitelů zdůrazňovala jako klíčové prvky dobrou komunikaci, flexibilitu a vzájemné osobní porozumění. Čeští učitelé mají zodpovědnost za naplňování českého kurikula, což přirozeně ovlivňuje i plánování výuky – anglicky hovořící učitelé se jejich osnovami řídí, přičemž do plánování vstupují se svými návrhy a úpravami tak, aby hodiny probíhaly v souladu a zároveň v rovnováze obou jazyků.

Rozdělení rolí ve výuce se liší nejen mezi jednotlivými dvojicemi, ale často i mezi předměty a konkrétními hodinami. Respondenti popsali tři nejčastější modely spolupráce: (1) jeden z učitelů vede hodinu, druhý asistuje, (2) rozdělení žáků do dvou skupin, které si učitelé rozdělí a následně prohodí, a (3) souběžná výuka, při níž učitelé společně vstupují do výuky a vzájemně se doplňují. Třetí model je nejméně využíváný a také nejnáročnější na koordinaci, učitelé ho využívají hlavně v úvodech nových témat, kdy je potřeba uvést terminologii v obou jazycích a okamžitě reagovat při vysvětlování nové látky.

Například v matematice vím, že začínám lekci běžně diktátem čísel. Takže to funguje tak, že začnu já a pak vím, že [učitelka A] hned něco přidá. Necháváme si navzájem prostor a pak uvidíme, jak se to vyvine. Když třeba vidíme, že nějaké dítě potřebuje s něčím pomoci, protože nerozumělo aktivitě v češtině, tak zasáhnu. (učitelka B)

Všichni učitelé se shodují, že se rozdělení rolí, stejně jako plán celé hodiny, nezřídka mění podle aktuální situace ve třídě – například pokud se během hodiny otevře nečekané téma, je běžné improvizovat a reagovat na vzniklou situaci.

Také ředitelka školy popsala tytéž formy spolupráce – tedy střídání vedení, rozdělení do skupin i souběžné vedení hodin – a dodala, že důležitou součástí role každého učitele je citlivě reagovat na potřeby žáků. Vyjádřila naději, že pokud si pedagogové všimnou, že je některý žák výrazně slabší v jednom z jazyků, nenechají ho v aktivitě bez pomoci a aktivně zasáhnou.

Výpovědi učitelů často ukazovaly, jak citlivě a vědomě přistupují k vyvažování svých rolí a jazykového zastoupení ve výuce. Ne vždy je hodina rovnoměrně rozdělena mezi oba učitele – běžně se objevuje rozvržení např. v poměru 80:20, které se ale v dalších hodinách cíleně

vyvažuje. Učitelé si uvědomují, že dlouhodobá nevyváženost může vést k pocitu nevyužití nebo narušení partnerského vztahu. Odpověď učitelky E: „*A to je právě o tom jako cítit, co ten druhý člověk potřebuje, protože kdybych já měla svých 80 % delší dobu a ten můj kolega neměl tolik prostoru na to, co on jim chce sdělit, tak si myslím, že by to zase mohlo způsobovat nějakou nepohodu. Tam je potřeba ta vyváženost.*“

Plánování výuky probíhá v každé dvojici odlišně. Někteří učitelé využívají pravidelná setkání, jiní se domlouvají spíše operativně podle možností. Například učitelky A a B uvedly, že mají vyhrazený čas na pravidelná týdenní setkání, během nichž se střídají ve vedení příprav po týdnech. „*Dobrý je, že plánujeme pravidelně, většinou ve čtvrtek nebo v pátek – podle toho, kdy máme společné volno. Občas se stane, že musíme za někoho suplovat, takže se ten čas nebo den změní, ale vždycky jedna z nás tu týdenní přípravu vede. Sdílíme si materiály a myslím, že to funguje opravdu hezky.*“ (učitelka A)

Dvojice G a H na začátku školního roku plánovala společně v předem domluveném čase, ale kvůli změnám v rozvrhu nyní řeší přípravu operativně, když se náhodně potkají. Český učitel této dvojice zmínil, že se tento přístup odráží i ve výuce, konkrétně v horším časovém rozvržení jednotlivých aktivit. „*Když není čas se domluvit dopředu, v hodině pak narážíme – třeba jeden z nás plánuje delší úvod a [učitelka H] chce víc času na praktickou část, ale to už pak nejde vybalancovat.*“ (učitel G) Anglicky mluvící učitelka tento problém nevnímá jako zásadní. Učitelé E a F si kromě pravidelného času, při kterém plánují výuku na další týden, pravidelně zaznamenávají i poznámky a domluvy do online týdenních plánů. Dvojice C a D spolupracuje dlouhodobě a uvedla, že jim vyhovuje neformální domluva – běžně se domlouvají ve třídě nebo v učitelské místnosti, pokud se jim sejdou volné hodiny, a cíleně plánují jen projekty.

Z pohledu vedení školy není příprava ve všech tandemech jednotná nebo systematická, ale ředitelka vnímá spolupráci jako funkční díky vzájemné lidské podpoře, flexibilitě a ochotě pedagogů reagovat na potřeby druhého. „*Spolupráce, jak si teď myslím, je vysoce individuální, ale vysoce. Proto si myslím, že je důležité, aby si nějakým způsobem sedli jako lidi nebo aspoň trochu. A pak jestli se navzájem nějakým způsobem kryjí a tak dále – tak to je v podstatě dobrá spolupráce.*“

V dokumentech školy se konkrétní popis tandemové spolupráce ani rozdělení rolí nenachází. Nejsou zde uvedena ani očekávání od jednotlivých pedagogů. Spolupráce tak vychází

primárně z praxe a individuální dohody v jednotlivých dvojicích. Přestože si většina tandemů vytváří vlastní systém spolupráce, chybějící formální vymezení může v některých případech vést k nejasnostem nebo nerovnoměrné zátěži. Možnosti rozdělení rolí a celková představa o průběhu tandemové výuky jsou však novým pedagogům předávány během dvoutýdenního intenzivního přípravného období před začátkem školního roku. Ačkoli tato příprava není zaznamenaná v žádném oficiálním dokumentu, probíhá prostřednictvím workshopů vedených zkušenějšími kolegy a tvoří důležitý základ pro zahájení spolupráce v tandemu. Celkově se ukazuje, že ačkoli tandemová výuka nemá jednotný formální rámec, ve většině případů se opírá o důvěru, respekt a schopnost pedagogů hledat funkční model spolupráce přizpůsobený konkrétním potřebám třídy i osobnímu stylu jednotlivých učitelů.

3.2 Přínosy spolupráce

Z rozhovorů s učiteli i ředitelkou školy vyplynulo, že tandemová výuka přináší výrazné výhody jak pedagogům, tak samotným žákům. Většina respondentů se shodovala, že přítomnost dvou učitelů ve třídě přináší nejen vyšší kvalitu výuky, ale i osobnostní a profesní růst obou zúčastněných. V této kapitole jsou shrnuty přínosy spolupráce v tandemu, jak je účastníci výzkumu reflektovali – nejprve z pohledu učitelů, poté z pohledu dětí.

Přínosy pro učitele

Jedním z hlavních přínosů, které opakovaně zaznívaly, je možnost sdílení odpovědnosti a role ve výuce. „*Největší rozdíl oproti tomu, když jsem učila sama, je asi to, že v tom nejsem a necítím se sama. Když se něco nedaří, když zrovna nemám den, tak to hned můžeme probrat. Když někdo z nás onemocní, druhý to ví a zvládne zastoupit a nemusím dělat tak podrobnou přípravu. Zároveň to často ulehčí i jiným učitelům, protože nemusí nikdo zaskakovat a ta hodinu je prostě jen v češtině nebo jen v angličtině, když jde o ty bilingvní.*“ (učitelka C)

Učitelé oceňují, že nejsou ve třídě sami – mohou se navzájem zastoupit, podpořit, a především společně hledat řešení v různých situacích. Tento aspekt zmiňovali téměř všichni účastníci rozhovorů, včetně ředitelky, která vyzdvihla časové i kompetenční rozdělení práce, obohacení výuky díky různým pedagogickým strategiím a inspiraci, která z tandemové

spolupráce plyne. Učitelé se podle ní učí nejen spolupráci, ale i kooperaci v hlubším smyslu – včetně schopnosti přenechat iniciativu druhému, což považuje za důležitou profesní dovednost.

V odpovědích učitelů se často objevovalo téma vzájemného doplňování a inspirace. Učitelka A například oceňovala jemný, efektivní přístup své kolegyně B k dětem, zatímco ona sama je podle vlastních slov důraznější. Tato odlišnost jí přináší nový pohled a inspiraci pro vlastní výuku. Zároveň zmínila, že se díky spolupráci s mladší kolegyní učí pracovat s moderními technologiemi. Ve své výpovědi to popsala následovně:

„Ale co mně vyhovuje... Mně se líbí strašně spolupráce se [učitelka B], je báječná v tom, že má úžasnou energii, umí s dětma hrozně hezky jednat a říct jim i třeba nepříjemný věci mile. Já si myslím, že já jsem víc taková důrazná. Ona to řekne absolutně bez emoce: ‚Sedni si, správně uchop tužku.‘ Vnímám, že se od ní učím – opravdu i ten tón, já na ty tóny moc nejsem. A je to pro mě moc hezký.“

Učitelka B vyzdvihla pocit profesní i emoční podpory – tandemovou spolupráci vnímá jako přátelské i profesní partnerství, které umožňuje sdílet nejen výukové nápady, ale i každodenní starosti. Podobně to vnímali i učitelé E a F, kteří mluvili o sdílení odpovědnosti, psychické podpoře, přizpůsobení výuky aktuální kondici a o možnosti nechat si prostor, pokud se zrovna necítí dobře.

Učitelé C, D, H i další uváděli, že jim tandemová výuka umožňuje sledovat jiné přístupy k výuce, učit se novým strategiím a rozšiřovat své vlastní pedagogické portfolio. *„Žiju tady už skoro deset let, ale v předchozích školách jsem vždycky učila jen angličtinu – ve třídě jsem byla sama a s českými učiteli jsem mluvila vlastně jen anglicky a nebylo to ani každý den. Ted' je ta čeština kolem mě pořád, protože jsme s kolegyní hodně v kontaktu, bavíme se i mimo výuku a často jsem přítomná u rozhovorů jiných českých učitelů nebo u rozhovorů s dětmi. Vážně cítím, že mi to rozšiřuje slovní zásobu a děti milují, když mě mohou něco česky naučit.“* (učitelka D)

Někteří učitelé (např. E a F) také zdůraznili přínos mužsko-ženské spolupráce, která podle nich přináší větší pestrost a dynamiku nejen do výuky, ale i do vztahového rámce třídy. Zmiňovali, že zastoupení ženy a muže ve třídě přirozeně odráží schéma, na které jsou děti

zvyklé z domova – tedy podobu rodičovského tandemu a díky tomu dochází k přirozenějšímu vyvažování rolí i stylu komunikace.

Přínosy pro žáky

Všichni respondenti se shodli, že tandemová výuka přináší dětem značné výhody – především v oblasti jazykového rozvoje, individualizace výuky a mezilidských vztahů. Ředitelka školy zdůraznila, že děti jsou díky přirozenému kontaktu se dvěma jazyky schopny časem plynule přepínat mezi češtinou a angličtinou. *„Jazykový přínos... určitě tam je. Nebo já doufám, že tam je. Vlastně ho vnímám jako ten největší. Já tomu říkám složenka, kterou si vybereme později – a to je to přepínání. To, že dítě třeba dostane příklad v angličtině, ale odpoví v češtině, nebo obráceně. To přepínání mezi češtinou a angličtinou je podle mě opravdu náročný úkol, hlavně v první a druhé třídě, když dítě není bilingvní. Ale kolem třetí třídy se to pak začne objevovat – a tam ten benefit teprve vidíme.“* Zároveň považuje za přínosné, že děti vidí spolupráci dvou dospělých, což jim může sloužit jako model respektujícího a podporujícího vztahu.

Podobně to vnímali i učitelé. Učitelé A, B a H zdůrazňovali, že přítomnost dvou učitelů zvyšuje možnost individuální pomoci, rozšiřuje škálu výukových strategií a přináší větší prostor pro hravost a různorodost. Učitelka D ocenila, že si děti mohou zvolit s kým se cítí komfortněji – a to nejen v osobnostním slova smyslu, ale i v jazykovém. Učitelka E použila přirovnání k modelu „máma a táta“, který dětem připadá známý a bezpečný. Oba učitelé se tak mohou doplňovat a reagovat na potřeby různých typů žáků. Kulturní a jazykové přínosy zmiňovali téměř všichni – děti se podle respondentů nejen jazykově rozvíjejí, ale také si zvykají na různorodost přístupů, osobností a kulturního pozadí.

Odlišný pohled přinesla učitelka A, která jako jediná výslovně zmínila, že pro žáky se specifickými poruchami učení nemusí být bilingvní výuka vždy jednoznačně přínosná. Podobně i učitel G měl poněkud odlišné vnímání přínosu – vnímal, že v nižších ročnících bilingvní prostředí pomáhalo výrazněji s rozvojem jazyka, ale v pozdějších letech už u některých žáků působilo spíše jako bariéra v rozvoji v jednotlivých předmětech. Tento názor může mít příčinu v nedostatečné přípravě hodin, jak již tento učitel zmiňoval v předešlé výpovědi.

Kritičtější reflexi přidal také učitel F, který vnímá bilingvní výuku jako potenciálně přínosnou, ale pouze za určitých podmínek – zejména pokud je dítě v angličtině výrazně slabší a nemá dostatečné zázemí doma. V takových případech může být pro dítě prostředí náročné až frustrující:

Například Vojta v první třídě – ten anglicky vůbec nerozumí. Ted' s tím začíná, ale pořád to ještě nechytá. Takže pro něj? Ne. V tuto chvíli bych neřekl, že je to přínosné. Mohlo by být, ale jen pokud by se jeho rodina opravdu snažila mu s angličtinou pomoci i doma. Když dítě nechápe, co se ve třídě děje, je těžké se zapojit. I dospělý – když jsem na poradě v češtině a nerozumím, tak se prostě odpojím. Takže ano, bilingvní výuka může být přínosná, ale musí být nějaký standard. Dítě by mělo být schopné oba jazyky používat a rodiče ho v tom musí podporovat. Je to rozhodně víc práce – angličtinu se opravdu musí učit pořádně. Ve státní škole stačí projít, ale tady je to víc než to.”

Tento názor zdůrazňuje nejen jazykovou náročnost, ale i potřebu podpory ze strany rodičů a prostředí mimo školu, což jiní respondenti výslovně nezmiňovali.

Z výpovědí učitelů vyplývá, že tandemová výuka obohacuje nejen samotný proces výuky, ale výrazně přispívá i k budování pozitivního klimatu ve třídě, kvalitnějšího vztahu mezi učiteli a žáky a větší míře individualizace. Přítomnost dvou pedagogů v jedné třídě je většinou vnímána jako přínosná – a to nejen z hlediska jazykového rozvoje, ale také jako možnost větší opory, variability výukových stylů a respektující spolupráce, která se přenáší i do třídního kolektivu. Ačkoli se objevily i kritické nebo opatrnější pohledy – zejména pokud jde o děti se specifickými poruchami učení nebo žáky bez domácí jazykové podpory – většina respondentů vnímá tandemovou výuku jako smysluplnou, funkční a obohacující. Tyto výpovědi ukazují, že přínosy se neodehrávají jen na úrovni vzdělávací, ale i mezilidské, profesní a kulturní.

3.3 Překážky a výzvy

Přestože většina respondentů popisovala tandemovou výuku jako obohacující a přínosnou, v rozhovorech se objevila také řada obtíží, které s sebou tento způsob spolupráce přináší. Tyto obtíže se týkají zejména organizačních, vztahových a profesních aspektů výuky.

Samostatnou skupinu tvoří jazykové a kulturní bariéry, které se mohou projevovat zejména na začátku spolupráce nebo při rozdílném kulturním zázemí učitelů.

Překážky a výzvy v rámci spolupráce obecně

Učitelé často zmiňovali nejistotu, kterou přináší spolupráce s novým kolegou, jehož přístup nebo pracovní styl není zpočátku známý. Nejistota se týká nejen samotného pojetí výuky, ale také komunikace, sdílení odpovědnosti a očekávání. Učitelka D uvedla, že s novými kolegy je výzvou zjistit, jakým způsobem přistupují k žákům, co od spolupráce očekávají a jak čtou situace ve třídě. Zmínila například situaci, kdy určité chování dítěte vnímá jako signál k zásahu, zatímco její kolegyně tuto situaci nehodnotí jako důležitou a komunikace se tak může zcela uzavřít. I přes dlouhodobou spolupráci vnímá, že ji učitelka C někdy neinformuje dostatečně o dění ve třídě.

Jak uvedla ředitelka školy, tandemová výuka vyžaduje profesní pokoru a schopnost „upozadit ego“ ve prospěch spolupráce a společného cíle. Učitelka B souhlasí, že rozdílné osobnosti mohou vést ke třecím plochám, a dodává: *„Odlišné osobnosti k tomu patří. Když pracujete s lidmi, nikdy nevíte, s kým budete spárování – každý rok je to jiné. Člověk se tomu musí přizpůsobit. Ale když mezi vámi a kolegou není žádná chemie, může to být opravdu náročné. Mluvím z vlastní zkušenosti z loňska.“* Také upozornila, že spolupráce může být náročná i pro děti, zejména pokud výuka není dobře připravena nebo pokud musí chápat náročné učivo, jako je násobilka, ve dvou jazycích zároveň.

Učitelka A uvedla, že i když má se svou kolegyní harmonický vztah, je pro ni výzvou učit se spoléhat na druhého a brát jeho přítomnost v potaz při přípravě výuky. Učitelka E reflektovala dřívější zkušenost, kdy spolupracovala s vyhořelou kolegyní, která neprojevovala zájem o týmovou práci a degradovala tak její úsilí. Podobně popisovala obtíž i při komunikaci s rodiči – zejména tehdy, když druhý učitel odmítá řešit záležitosti přesahující jeho výuku nebo není ochoten zapojit se do organizačních úkolů mimo vlastní hodiny.

Organizační výzvy a plánování výuky byly zmíněny opakovaně. Učitel G uvedl, že příprava jedné tandemové hodiny může zabrat až dvě hodiny, zejména pokud má být výuka vyvážená

jazykově i obsahově. Učitel F se zaměřil na časovou efektivitu a plynulost výuky: „*Taky nechceme, aby to bylo pro děti nudné, protože když rozumí anglicky i česky a slyší totéž dvakrát za sebou ve dvou jazycích, jejich angličtině to moc nepomáhá. Když se jen překládá to samé, protože čekáme, až to druhý učitel zopakuje, tak se nad tím děti nemohou pořádně zamyslet.*“ Dále dodal, že rozdílná dynamika výkladu může způsobit, že jeho část výuky někdy trvá déle, než je plánováno.

Učitelka E poukázala i na problém s obsahem výuky v bilingvních hodinách – například učivo o české historii se podle ní nedá v angličtině kvalitně odučit, protože anglicky mluvící učitelé tuto látku neznají. Řešení nachází v rozdělení rolí tak, aby se tyto pasáže vyučovaly pouze česky, což však zvyšuje nároky na plánování i na následnou kompenzaci jazykového prostoru pro druhého učitele.

Z výpovědí některých respondentů rovněž vyplynulo, že komplikace v tandemové spolupráci se mohou negativně promítat do třídní atmosféry a zkušenosti žáků. Stejně jako harmonická spolupráce učitelů může sloužit jako pozitivní model vzájemného respektu, týmové práce a kultivované komunikace, může naopak nesoulad mezi pedagogy přenášet napětí i na děti. Někteří učitelé s negativními předchozími zkušenostmi uvedli, že žáci velmi citlivě vnímají nedostatek souladu v tandemu – například ve formě nevlídné komunikace, neochoty ke spolupráci či absence společného přístupu. Taková situace podle nich oslabuje nejen výchovně-vzdělávací potenciál tandemové výuky, ale může narušit i celkovou dynamiku ve třídě a snižovat její stabilitu.

Jazykové a kulturní bariéry

Jazyková bariéra se objevovala v odpovědích méně často, ale přesto byla reflektována jako reálná výzva každodenní praxe. Nejčastěji se týkala odborné terminologie v předmětech jako SVS nebo matematika, rychlého vysvětlování aktivit nebo humorných poznámek a jazykových nuancí, které se obtížně překládají. Učitelka A uvedla, že přechody mezi češtinou a angličtinou jsou pro ni velmi náročné, zejména ve výuce SVS.

Učitelka C to popsala takto: „*Na začátku pro mě bylo náročné porozumět angličtině, hlavně tomu, jak kolegové stavěli věty a co přesně tím mysleli. Bylo pro mě složité pochopit jejich*

způsob vyjadřování a musela jsem se s tím nějak sama poprat.“ Díky kolegům, kteří ji podporovali, se postupně zlepšovala. Kolegyně jí dokonce někdy připraví testy a opraví je, což vnímá jako velkou pomoc. Učitelka D doplnila, že díky dlouhodobé spolupráci s kolegyní C často chápe její záměr i bez přesného jazykového vyjádření, a že v případě potřeby pomáhají s překladem i samotné děti. Učitelka H, původem z Ukrajiny, uvedla, že i když pracuje s kolegyní, která nemluví anglicky, vždy si nějak poradí – pomáhá překladač, děti nebo jiní kolegové. Učitelka G pak zmínila, že ne všechny jazykové situace jsou jednoduše přenositelné: *„Někdy prostě vím, že ten vtíp nedokážu přeložit – že to funguje jen v angličtině. Takže se toho buď vzdám, nebo to zkusím říct jinak, ale už to není ono.“*

Kulturní rozdíly většina respondentů nevnímala jako zásadní překážku. Někteří však uvedli, že je důležité být si vědom kulturního kontextu, ze kterého kolegové pocházejí, a nevycházet ze stereotypů. Učitelka E popsala svou počáteční nejistotu ohledně kolegy z Egypta, která se ukázala jako neopodstatněná. Učitel F uvedl, že došlo k situaci, kdy posadil žáka kvůli jeho chování mimo skupinu, což jeho kolegyně posléze označila jako určitý typ ponižování, což ho přimělo reflektovat rozdíly v chápání vhodného chování. Dodal: *“ Vy Češi jste na to víc citliví. Nebo aspoň tady u nás ve škole.”* Učitel G popsal zkušenost s bývalou kolegyní z USA, která dávala velký důraz na měkké dovednosti (softskills) dětí, což někdy podle něj převažovalo nad obsahem výuky. S aktuální kolegyní z Ukrajiny si rozumí lépe díky hodnotové blízkosti.

Z výpovědí respondentů vyplývá, že většina výzev spojených s tandemovou výukou je řešitelná, pokud mezi učiteli panuje ochota ke komunikaci, otevřenost a vzájemný respekt. Jazykové i kulturní rozdíly mohou být překonány zejména tehdy, pokud je prostředí školy vnímáno jako přirozená součást pedagogické reality. Reflexe těchto překážek přispívá nejen k rozvoji spolupráce, ale i k profesnímu růstu učitelů a větší citlivosti k různorodosti ve třídě i mezi dospělými.

Tato zjištění zároveň otevírají prostor pro porovnání se školními dokumenty, které nastavují ideál učitelské profese v daném kontextu. V dokumentu vymezujícím profil pedagoga se například uvádí, že učitel má být flexibilní, otevřený návrhům, připravený hledat řešení místo důvodů, proč něco nejde, a ochotný spolupracovat, sdílet odpovědnost a plánovat společně s kolegy – především v rámci bilingvních hodin. Měl by být schopen reagovat na

mění se potřeby prostředí, mít vysokou míru sebereflexe a neustále rozšiřovat své poznatky a zkušenosti.

Z výpovědí učitelů však vyplývá, že naplňování těchto ideálů může být v praxi náročné – zejména pokud spolupráce není postavena na vzájemné důvěře, jasné komunikaci a sdílených hodnotách. Právě rozdíl mezi očekáváním formulovaným ve školních materiálech a každodenní realitou v tandemu se tak může stát jednou z klíčových oblastí, které ovlivňují kvalitu a efektivitu spolupráce mezi pedagogy.

3.4 Kulturní a profesní odlišnosti mezi českými a anglicky mluvícími učiteli

V odpovědích respondentů se objevily různé pohledy na rozdíly v přístupu ke vzdělávání mezi českými a anglicky mluvícími učiteli. Někteří vnímali odlišnosti v komunikaci s dětmi, metodách výuky nebo v pojetí autority, jiní upozorňovali spíše na vliv individuální osobnosti než národnostního nebo jazykového původu.

Více respondentů zmiňovalo rozdíly v míře přísnosti a důslednosti při práci s dětmi. Učitelka A popsala české učitele jako důslednější v dodržování pravidel, zatímco anglicky mluvící kolegové podle ní volí měkký přístup, částečně i kvůli ohledu na jazykovou bariéru u mladších žáků. Podobný pohled zazněl i od ředitelky školy, která tento rozdíl vnímá jako přirozený odraz odlišného kulturního zázemí: podle ní jsou čeští učitelé více zaměřeni na strukturu a disciplínu, zatímco učitelé pocházející například z USA nebo Velké Británie kladou větší důraz na měkké dovednosti, projekty a partnerskou komunikaci.

Někteří čeští učitelé také reflektovali rozdíly v pedagogickém plánování. Učitelka C zmínila, že anglicky mluvící kolegové občas zařazují učivo, které podle českého kurikula do daného období ještě nepatří. Podle ní je to dáno tím, že ne vždy znají návaznosti jednotlivých výukových celků. Učitelka D doplnila: *“Český tým zvládá vzdělávací složku pravděpodobně lépe než většina anglicky mluvících týmů, protože je více obeznámen s českým vzdělávacím systémem než anglický tým.”* Současně ale upozornila, že rozdíly nejsou dány jen národností, ale i rozdílným edukačním zázemím, kdy například v některých zemích (např. Indie či Velká Británie) začínají děti s učením čtení a psaní již v předškolním věku.

Učitel F pak vnímal rozdíl v didaktickém stylu – čeští učitelé jsou podle něj často velmi kreativní a důslední v názornosti, pracují s pomůckami a častěji fyzicky pracují s dětmi ve skupinách nebo v kruzích. Anglicky mluvící učitelé naopak podle něj častěji zařazují humor a uvolněnější formu práce. Podobně učitelka E vnímá rozdíly spíše v kulturním nastavení: podle ní mohou být učitelé z některých sociokulturních prostředí benevolentnější, zatímco jiní zastávají tradičnější hodnoty a přístup k výchově. Zdůraznila ale, že klíčovým faktorem je vždy osobnost, nikoliv jazyková skupina.

Opačný pohled přinesla například učitelka H, která žádné zásadní rozdíly mezi oběma skupinami nevnímá a domnívá se, že přístup k výuce je dán především individuálním stylem a zkušeností. Také učitel G se domnívá, že kulturní rozdíly se ve školním prostředí daří dobře vyvažovat, a poukázal na to, že rozdíly, které v minulosti vnímal (např. s kolegyní z USA), vyplývaly spíše z konkrétní osobnosti než z národnosti.

Výpovědi zástupců obou jazykových skupin, doplněné o perspektivu vedení školy, ukazují, že mezi českými a anglicky mluvícími učiteli lze pozorovat určité rozdíly v pojetí kázně, plánování výuky či stylu práce s dětmi. Tyto rozdíly však nejsou vnímány jako překážky, ale spíše jako výzvy k vzájemnému porozumění a doplňování se. Většina respondentů se shodla na tom, že otevřenost, respekt a ochota hledat společný přístup mají v tandemu zásadní roli – bez ohledu na jazyk, kulturu nebo vzdělávací systém, ze kterého učitel pochází.

3.5 Podpora a rozvoj tandemové výuky

Ačkoli většina učitelů hodnotila tandemovou spolupráci pozitivně, v odpovědích se objevila celá řada konkrétních návrhů na zlepšení – od každodenní organizace přes oblast komunikace až po systémovou podporu ze strany vedení školy.

Jedním z nejčastěji zmiňovaných témat byla potřeba většího časového prostoru pro plánování výuky. Učitel G například uvedl: *„Mám teď víc hodin v rozvrhu než dřív, ale zároveň i víc bilingvních hodin – a ten obsah je náročnější. Bylo by fajn mít v rozvrhu vyhrazený čas jen na plánování.“* Podobně i učitelka D by uvítala, kdyby byl v rámci rozvrhu prostor přímo vymezený pro společnou přípravu.

Někteří respondenti zároveň zdůrazňovali význam komunikace – nejen osobní, ale i prostřednictvím online nástrojů. Učitelka A popsala, že jim velmi pomáhá sdílení materiálů dopředu, práce s online týdenními plány i rychlé domluvy přes WhatsApp: *„Když mám od kolegyně připravené podklady dopředu, můžu se na hodinu lépe nachystat – a taky si srovnat jazykové varianty.“*

Učitelka E se zaměřila na začátek spolupráce, který považuje za klíčový. Navrhla možnost neformálních setkání nových tandemových dvojic a důraz na poznání silných a slabých stránek obou kolegů: *„Když víme, kdo v čem vyniká, můžeme si lépe rozdělit role – třeba geometrie, výpočty pod sebou, to by měl učit někdo, kdo tím opravdu prošel.“* Učitel F doplnil, že je důležité naučit se být odolný a přizpůsobivý: *„Obecně bych poradil, že člověk musí být ochotný víc vydržet a přizpůsobit se.“*

Jiní učitelé navrhovali větší podporu v oblasti kurikula. Učitelka C sice uvedla, že nemá konkrétní doporučení, ale uznala, že její vlastní znalost angličtiny je klíčová. Učitel G upozornil, že terminologické nepřesnosti mohou být zavádějící: *„Když děti začnou psát anglické symboly v testech CERMATu, může jim to uškodit.“* Navrhl sjednotit pojmy a věnovat více času přípravě, zejména před začátkem školního roku. Učitelka D by také uvítala možnost většího seznamování anglicky mluvících učitelů s českým kurikulem.

Pozitivní roli školy zmínila většina respondentů – oceňovali zejména volnost a důvěru, kterou vedení pedagogům poskytuje. Učitelka A konstatovala: *„Jsem ráda, že do toho vedení moc nemluví. Ta volnost nám dává prostor být kreativní.“* Současné ale zaznívaly návrhy, co by škola mohla dělat jinak nebo lépe. Učitelka E například navrhla, aby při sestavování tandemů vedení zvažovalo osobnostní kompatibilitu kolegů. Také otevřeně mluvila o rozdílech v odměňování: *„Když český učitel zjistí, že kolega druhého jazyka je lépe ohodnocený, a přitom nezodpovídá za celou třídu, může to vytvářet vnitřní napětí.“*

Učitelé B, H i D se shodli na potřebě seminářů a workshopů, ideálně zaměřených na tandemovou a bilingvní výuku. Učitelka B navrhla: *„Učit se nejen ze zkušeností v rámci naší školy, ale i od jiných tandemových učitelů, například na jiné škole. Možná tam některé věci fungují úspěšně a mohly by nás inspirovat.“* Podobný názor vyjádřila i učitelka D, která kromě návštěv jiných škol v Praze navrhovala i možnost nahlédnout do praxe zahraničních škol. Učitel F pak upozornil na potřebu jasnějšího rámce pro přijímání nových žáků – podle

něj může příchod dítěte s výrazně odlišnou jazykovou úrovní významně ovlivnit dynamiku celé třídy i náročnost práce učitelů.

Ředitelka školy reflektovala možnosti zlepšení jak z pohledu podpory, tak řízení: „*Měla bych se víc chodit dívat do hodin, abych učitelům dala najevo, že mě to zajímá. A že z těch pozorování může vzejít doporučení.*“ Navrhla také, aby měl někdo ve škole jasně stanovenou roli metodika tandemové výuky – člověka, který by ostatním poskytoval zpětnou vazbu, doporučení a metodické vedení. Za přínos by považovala i větší množství pomůcek cíleně určených pro bilingvní výuku.

Z výpovědí učitelů i vedení školy tak vyplývá, že tandemová spolupráce je systém, který funguje, ale má potenciál pro další rozvoj. Učitelé by uvítali větší prostor pro plánování, možnost sdílení zkušeností a cílenější podporu v oblasti jazykových i kulturních specifik výuky. Klíčovými faktory pro kvalitní tandem zůstávají otevřená komunikace, sdílené porozumění a podmínky, které podporují profesní růst i pedagogickou pohodu obou členů týmu.

3.6 Reflexe školních dokumentů v kontextu tandemové výuky

Školní dokumenty bilingvní základní školy ukazují, jakým způsobem je tandemová spolupráce a bilingvní výuka formálně ukotvena v rámci kurikula, hodnoticích nástrojů i interních pravidel školy.

Zásadním dokumentem je školní vzdělávací program (ŠVP), který definuje strukturu bilingvního vzdělávání v jednotlivých ročnících. Z něj vyplývá, že bilingvní výuka je systematicky rozvíjena od 1. ročníku – konkrétně v 1. ročníku mají 2 hodiny matematiky a 2 hodiny předmětu Svět v souvislostech (SVS) bilingvně, ve 2. a 3. ročníku probíhají 2 hodiny matematiky a 3 hodiny SVS bilingvně, ve 4. ročníku se počet zvyšuje na 3+3 a v 5. ročníku jsou již všechny hodiny těchto dvou předmětů vyučovány bilingvně. Tento model odráží vizi školy o postupném posilování bilingvní složky výuky. Tandemové páry se ale ve třídě potkávají i mimo tyto hodiny, a to při střídání mezi jednotlivými předměty.

V dokumentu "Pokyny k hodnocení" je uvedeno, že škola využívá systém slovního hodnocení, který je doplněn pravidelným měsíčním sebehodnocením žáků. V případě

předmětů vyučovaných bilingvně tvoří hodnocení dvě samostatné části – český a anglický mluvící učitel zde reflektují vývoj žáka odděleně, ale jejich hodnocení spolu musí korespondovat. Na konečném hodnocení z předmětu se oba vyučující musí dohodnout. Stejné rozdělení se objevuje i u hodnocení chování. Tato forma hodnocení potvrzuje, že vnímání a sledování žáka ze dvou různých perspektiv je považováno za klíčovou součást tandemové spolupráce.

Dalším důležitým dokumentem jsou "Pokyny k vedení tripartitních schůzek", které upravují průběh pravidelných setkání mezi učitelem, žákem a rodičem. Tripartitní schůzky probíhají dvakrát ročně a účastní se jich oba třídní učitelé. Předem se domlouvají na tom, co je potřeba s rodiči a žákem sdílet, kde je prostor pro pochvalu a kde je naopak prostor ke zlepšení. I tento dokument podtrhuje důraz na sdílenou odpovědnost obou pedagogů za akademický i osobnostní vývoj žáka.

Zápisy z pedagogických porad, které se konají každý týden, ukazují, že porady probíhají z velké části bilingvně. Zápisy jsou pořizovány dvojjazyčně, přičemž v praxi se jednotlivé části porad mohou odehrávat v češtině nebo v angličtině v závislosti na tématu a složení učitelů. Tandemová výuka zde není zmiňována přímo, nicméně některé organizační informace se jí nepřímo dotýkají – například rozdělení agendy, plánování projektových dnů nebo reflexe práce se žáky a obecně hodnocení žáků je požadováno z pohledu obou učitelů.

Online týdenní plány nejsou formálním dokumentem školy, ale fungují jako nástroj každodenní tandemové spolupráce. Plány obsahují nejen témata výuky a použité materiály, ale často i rozdělení rolí v hodinách nebo poznámky k organizaci výuky. V některých částech práce byly výpovědi učitelů s těmito materiály porovnávány.

Celkově lze říci, že školní dokumentace poskytuje poměrně jasný rámec pro fungování tandemové výuky ve smyslu hodnot, organizace a hodnocení. Praktické naplňování těchto požadavků však z velké části závisí na každodenní práci jednotlivých tandemových dvojic a jejich schopnosti vzájemně spolupracovat.

4 Shrnutí výsledků a diskuse

Výsledky výzkumu ukazují, že tandemová výuka je na škole vnímána jako běžná a funkční součást pedagogické praxe. Učitelé ji hodnotí převážně pozitivně, zejména pokud je postavena na otevřené komunikaci, důvěře a respektu. Role v tandemu se rozděluje podle domluvy, osobnostního nastavení a charakteru předmětu, přičemž důležitou roli hraje flexibilita a schopnost improvizace. Český učitel přitom nese odpovědnost za naplňování kurikula i administrativní vedení třídy.

Tato zjištění korespondují s poznatky Tomkové a Spilkové (2019), které poukazují na důležitost vztahového rámce mezi učiteli, osobnostních předpokladů a schopnosti reflektovat vlastní práci. Podobně García a Li Wei (2014) zdůrazňují, že v bilingvním prostředí je spolupráce mezi učiteli zásadní pro vytváření podpůrného a rozvíjícího jazykového prostředí. Lachout (2017) navíc upozorňuje, že jazyková různorodost je přirozenou součástí evropského školství a tandemová výuka je jednou z forem, jak tuto různorodost efektivně využít.

Podle Tomkové a Spilkové (2019) může tandemová výuka významně přispět ke zkvalitnění výuky, pokud je postavena na sdílených hodnotách a jasném vymezení rolí.

Tuto skutečnost potvrdili i respondenti, kteří v rozhovorech uváděli jako hlavní přínosy profesní obohacení, vzájemnou inspiraci, sdílení odpovědnosti a pedagogickou podporu. Z pohledu učitelů i vedení přináší tandemová výuka žákům větší individualizaci, širší jazykový kontakt a model respektující spolupráce mezi lidmi.

Za hlavní překážky učitelé označovali hlavně časovou náročnost plánování, v menší míře potom jazykové bariéry, odlišné vnímání výuky a někdy i nevyváženost zapojení obou pedagogů. Kulturní rozdíly nebyly označeny za zásadní problém, ale vyžadují otevřenost vůči jinému pojetí vyučování a komunikace. To je v souladu se zjištěními MŠMT (2009), podle kterého kulturní a jazyková odlišnost může komplikovat pedagogickou komunikaci, zejména pokud není doprovázena jasným metodickým vedením.

Dále se ukázalo, že úspěšnost tandemové výuky je do značné míry podmíněna osobnostní kompatibilitou a schopností spolupráce mezi učiteli, nikoliv pouze jejich jazykovou vybaveností. Tato zjištění odpovídají i konceptu vícejazyčné kompetence popsané v SERR

(2002), která chápe jazykové schopnosti jako dynamicky se vyvíjející systém, závislý na kontextu a situaci. Z tohoto hlediska se tandemová spolupráce jeví jako nástroj, jak efektivně pracovat s jazykovou diverzitou ve školním prostředí.

Rozdíly mezi českými a anglicky mluvícími učiteli byly nejvíce vnímané v důrazu na strukturu a kázeň (čeští učitelé) oproti uvolněnějšímu stylu výuky a důrazu na měkké dovednosti (anglicky mluvící učitelé). Tyto rozdíly jsou do určité míry kulturně podmíněné, jak uvádí Skutnabb-Kangas (2009), který zdůrazňuje význam jazykových ekologií a potřebu adaptace v interkulturním prostředí školy.

Návrhy na zlepšení zahrnovaly zavedení mentoringu, větší metodickou podporu, časový prostor pro plánování a sdílení dobré praxe. Učitelé také navrhovali lepší seznamování s kurikulem a možnost návštěv jiných škol. Ocenili podporu vedení školy a existenci nástrojů pro digitální sdílení výuky.

Výzkum byl proveden jako případová studie jedné bilingvní školy, což omezuje možnosti generalizace výsledků. Dalším limitem je malý počet respondentů, daný specifickým kontextem školy. Výzkum se rovněž opíral o výpovědi učitelů a vedení školy, chybělo přímé pozorování tandemové výuky v praxi, které by mohlo nabídnout další rovinu interpretace. Reflexe žáků a rodičů rovněž nebyla součástí výzkumného designu – do budoucna by bylo přínosné tento pohled doplnit a získat tak komplexnější obraz o efektivitě tandemového vyučování.

V rámci rozhovorů byly zařazeny také dvě doplňující otázky (č. 9 a 10), které se týkaly ideální představy tandemové spolupráce a případných změn do budoucna. Tyto otázky nebyly pokládány všem respondentům, jejich cílem bylo předejít doptávání a navádění respondentů k určitému typu odpovědi. Byly využity pouze tehdy, pokud se dané téma v rozhovoru nerozvinulo spontánně, nebo pokud odpovědi na předchozí otázky nebyly dostatečně explicitní. Přesto přinesly důležitý kontext a doplnění k hlavním výzkumným otázkám, a proto byly jejich odpovědi zapracovány do výsledků analýzy.

Celkově lze říci, že tandemová výuka přináší velký potenciál pro profesní rozvoj učitelů i kvalitní vzdělávání žáků, pokud je postavena na důvěře, komunikaci a společném cíli.

Závěr

Tato práce vychází z přesvědčení, že kvalitní spolupráce mezi učiteli je klíčovým předpokladem pro úspěšné fungování bilingvní tandemové výuky. Cílem bylo prozkoumat spolupráci mezi českými a anglicky hovořícími učiteli v prostředí bilingvní česko-anglické školy, a to hlavně v rámci tandemové výuky. Na základě případové studie, která byla provedena pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a vedením školy a analýzy školních dokumentů, lze konstatovat, že stanovený cíl byl naplněn a výzkumné otázky zodpovězeny.

Výsledky ukazují, že efektivní tandemová spolupráce stojí na třech pilířích: otevřené komunikaci, jasném rozdělení rolí a vzájemné důvěře mezi oběma zúčastněnými učiteli. Právě tyto faktory se v praxi ukázaly jako zásadní pro plánování i samotnou výuku. Ačkoliv školní dokumenty tandemovou výuku formálně podporují, tak jejich reálné naplňování závisí zejména na iniciativě a souhře konkrétního učitelského dua. Výzkum také potvrdil, že pokud tandem dobře funguje, může obohatit nejen výukový proces, ale i profesní rozvoj učitelů.

Výsledky zároveň poukazují na oblasti, kde je možnost dalšího rozvoje. Patří sem zavedení systematického mentoringu, například ve formě školního tandemového metodika, jehož úkolem by bylo navštěvovat tandemové hodiny, poskytovat zpětnou vazbu, navrhopat konkrétní kroky ke zlepšení výuky a tvořit workshopy či semináře pro učitele na toto téma. Součástí této podpory by mohlo být vytvoření několika osvědčených tandemových modelů hodin, které by sloužily jako inspirativní šablony. Dále se jako užitečný krok jeví hlubší seznámení anglicky mluvících učitelů s českým kurikulem v bilingvních předmětech. To by mohlo být zajištěno překladem těchto částí do angličtiny s následnou konzultací v rámci týmu, aby byly srozumitelně vyjasněny specifické požadavky českého vzdělávacího systému (například tradiční přístup k výuce geometrie nebo jednotné značení matematických operací). Tyto návrhy mohou sloužit jako inspirace nejen pro vedení školy, ale i pro další bilingvní instituce, které hledají funkční a efektivní modely spolupráce mezi učiteli s různým jazykovým a kulturním zázemím.

Je třeba zmínit, že výzkum probíhal v prostředí jedné bilingvní školy s omezeným počtem respondentů, a tak jeho výsledek není možné zobecnit, ale může posloužit jako podnět pro

další výzkum. Za smysluplné by bylo do budoucna zapojit do výzkumu i další školy s podobným zaměřením a perspektivu rodičů a žáků, čímž by vznikl komplexnější pohled na fungování bilingvní tandemové výuky.

Tato práce přinesla nejen poznatky o fungování spolupráce v dané škole, ale i hlubší vhled do samotné podstaty tandemové výuky. Ukázala také, že bilingvní výuka nevzniká jen kombinací dvou jazyků, ale především díky vztahům postavených na respektu, důvěře a společném cíli. Tam, kde se tyto hodnoty stávají součástí každodenní spolupráce, může tandemová výuka skutečně rozkvétat.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ADLER, Marek. *Tandemová výuka. Co? Proč? Jak?* [online]. In: . 2021, 20. března 2021. Dostupné také z: <https://marekadler.cz/tandemova-vyuka-co-proc-jak/>
- Appel, R., & Muysken, P. (2005). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam University Press. ISBN 1-281-97980-5.
- Beran, J., Mareš, J., & Ježek, S. (2007). Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis Scholae*, 1(1), 111–125. Dostupné z <https://karolinum.cz>
- Bittner, V., Dominová, M., Kaplán, M., Müllerová, V., Navrátil, D., Pavelka, J., Pinkrová, Z., Popelářová, M., Sventeková, M., Tlapová, G., Ulrych, L., & Zámečníková, J. (2023). *Průručka začínajícího učitele*. Českomoravský odborový svaz pracovníků školství. Dostupné z: <https://www.cmooss.cz>
- Botlík, T. (2024, 10. října). Tandemová výuka jako zpětná vazba a inspirace pro učitele [online]. Dostupné z <https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka>
- Cowles, H. W. (2011). *Psycholinguistics 101*. Springer Publishing Company. ISBN 978-0-8261-1562-1.
- Čermák, F. (2011). *Jazyk a jazykověda: Přehled a slovníky* (4. vyd., doplněné). Karolinum. ISBN 978-80-246-1946-0.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Grada. ISBN 978-80-247-6191-6. Dostupné z <https://www.bookport.cz/kniha/ucitel-344/>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- García, O., & Baetens Beardsmore, H. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell. ISBN 978-1-4051-1994-8.
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-137-38576-5.
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2018). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English learners* (2nd ed.). Teachers College Press.

- Grosjean, F., & Li, P. (2019). *Psycholingvistika bilingvismu*. (J. Chromý, Překl.). Karolinum. ISBN 978-80-246-3641-2.
- Harding, E., & Riley, P. (2008). *Bilingvní rodina*. Portál. ISBN 978-80-7367-358-1.
- Honigsfeld, A., & Dove, M. G. (2010). *Collaboration and co-teaching: Strategies for English learners*. Corwin Press. ISBN 978-1-4129-7650-3.
- Kropáčová, J. (2006). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1511-9.
- Lachout, M. (2017). *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Togga. ISBN 978-80-7476-128-7.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2009). *Standard kvality profese učitele v otázkách a odpovědích*. MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2009). *Tvorba profesního standardu kvality učitele: Vstupní dokument pro veřejnou diskusi*. MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR*. MŠMT. Dostupné z <https://www.edu.cz>
- Morgensternová, M., Šulová, L., & Scholl, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-678-3.
- Najmonová, M. (2020). *Metodika tandemové výuky*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Dostupné z <https://databaze.opvvv.msmt.cz/vystup/4585>
- Pol, M., & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje (Škola 21)*. Agentura Strom. ISBN 80-86106-07-1.
- Procházka, M., Vítečková, M., Dobiáš, V., Lietavcová, M., Faltová, M., Najmonová, M., Vácha, Z., Veber, T., Emilsson Peskova, R., Johannessen, Ø. L., & Óskarsdóttir, E. (2023). *Učitel jako spolutvůrce inkluzivní školy: Vzdělávání žáků s potřebou podpory z důvodu*

odlišných kulturních a životních podmínek. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7694-019-2.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6. aktualiz. a rozš. vyd.). Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

Saicová Římalová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem.* Karolinum. ISBN 978-80-246-3341-1.

Skutnabb-Kangas, T. (2009). *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Routledge. ISBN 978-0-8058-6018-1.

Sovák, M. (1978). *Logopedie.* Státní pedagogické nakladatelství.

Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., & Poche Kargerová, J. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů.* Retida. ISBN 978-80-260-9405-0.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

Šmídová, T., Procházková, L., & Vojtková, N. (2012). *CLIL ve výuce: Jak zapojit cizí jazyky do vyučování.* Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87652-57-2.

Štefánik, J. (2000). *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojazyčnost u dětí – Předsudky a skutečnosti.* AEP. ISBN 80-88880-41-6.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

Švermová, D., & Nečasová, P. (2011). *Bilingvní programy a jejich reflexe v přípravě učitelů cizích jazyků.* Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-540-9.

Tomková, A., Hejlová, H., Procházka, M., & Najmonová, M. (2020). *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání.* Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta; Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://www.npi.cz>

Tomková, A., & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis Scholae*, 13(1), 9–29. Dostupné z <https://journals.muni.cz/os/article/view/1594>

Voda, J. (2013). Rodilí mluvčí ve škole. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*, 10(7), 14–17. ISSN 1214-8679. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/rodili-mluvci-ve-skole.m-1130.html>

Wright, W. E., Boun, S., & García, O. (Eds.). (2017). *The handbook of bilingual and multilingual education*. Wiley Blackwell. ISBN 978-1-119-00549-0.

Zitková, H., Hezká, M., & Vít, M. (2021). *Tandemová výuka*. [online]. Dostupné z https://www.tblumen.cz/download/Mensa/Skola4_TandemovaVyuka_ZitkovaHezkaVit.pdf

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Při zpracování této diplomové práce jsem využila nástroje umělé inteligence pouze k úpravám stylistiky textu. Práce byla vypracována samostatně a s ohledem na zachování originality i integrity mého autorského přístupu. Nedošlo k porušení žádných platných předpisů Univerzity Karlovy ani jejího Etického kodexu.

Seznam příloh

1. Výňatek z polostrukturovaného rozhovoru s českým učitelem – učitelka E
2. Výňatek z polostrukturovaného rozhovoru s anglicky mluvícím učitelem – učitelka B
3. Ukázka kódování
4. Ukázka zápisu z porady
5. Ukázka týdenního plánu bilingvních hodin

1. Výňatek z polostrukturovaného rozhovoru s českým učitelem – učitelka E

Chtěla bych se tě zeptat, jak vypadá vaše spolupráce v tandemu s kolegou a jak si dělíte role?

Pokud se to týká bilingvních hodin, což je vlastně u nás to důležitý jádro, tak je to o tom, že si musíme zvolit nebo volíme si model hodiny ano, vlastně ten už je pro nás pro nás jako jasný. Buď je to, že tu vody hodinu vedeme oba. Jeden je zodpovědný za to téma.

A ten druhý komentuje, pokud je tam nějaká věc, která jakoby společná k tomu tématu, tak vlastně v tom druhém jazyku komentuje. To téma udává další souvislosti. Je tam samozřejmě strašně důležitý, aby ti dva učitelé se vzájemně informovali.

V mateřském jazyce o tom, o čem ten první nebo druhý mluví, takže je to o tom, aby se našel klíč k tomu, aby děti to téma potom měly vlastně v souvislostech a neskákaly jeden do druhého tématu a pak se to prostě vlastně ta hodina nebyla efektivní. To je jeden z modelů druhý model může být, že si ty hodiny rozdělíme. V polovině se vystřídáme, učitel třídni je zodpovědný za to téma, aby hlídal jako kurikulum. Kam teda směřujeme i didakticky, to máme zpracovaný a vlastně informace předává anglicky mluvícímu učiteli a oba spolu o tom hodně musí mluvit a říkat feedback, jak to jde, co je jinak a tak dále. Něco jiného je, když se pracuje vlastně v hodinách, které jsou předmětově nějak ukotvené a něco jiného je, když jsou to mezipředmětová témata a úplně něco jiného je potom, když jsou dva učitelé ve třídě.

Je to bilingvní škola a tam se ještě musí ti oba učitelé domlouvat na tom, jak chceme, aby se děti v té třídě chovaly, jak byli zodpovědní, jak jakým způsobem, jaké máme nároky na to, aby pracovali. Co chceme, aby se naučili, jaký styl práce... Tam je strašně důležité se shodnout, protože pokud by jeden byl třeba hrozně milý, hodný a ten druhý byl naopak extrémně přísný, tak je to vlastně velmi frustrující prostředí pro všechny.

V rámci těch přínosů spolupráce – co vám na spolupráci vyhovuje a co vám přináší?

Každý člověk má jinou dynamiku v sobě a tím pádem, když vidím, jak je široké spektrum osobností dětí ve třídě, tak vlastně daleko lépe zachytíme ty jednotlivé děti a ty jejich potřeby. To znamená, že kdyby kolega byl třeba dynamičtější, rychlejší a já byla klidnější, tak vlastně všechny ty děti trochu lépe opečujeme, než kdybych já se svým klidem bych neustále mluvila unisono, a tak taky děti, které by byly hyperaktivní, tak by potřebovaly nějakým způsobem aktivizovat. Teď jsem řekla extrémy, ale jedna věc je, že se takhle doplňujeme osobnostně, temperamentem. Ideální mi připadá, když si sedne ta dvojice, že jeden je muž a druhý je žena, protože to hodně kopíruje tu rodičovskou skupinu, a to nemusí být věkově stejně, ale jde o to, že děti jsou na tenhle model zvyklé prostě.

Jsou vybavené pro tenhle model, umí ho vnímat přirozeně a další věc je i třeba, jak hospodaříme s energií, že když si někdo potřebuje odpočinout, tak si dáme jeden druhému vědět a dovedeme reagovat na potřeby druhého a myslím si, že tady tohle je výborné, vzájemně se inspirovat tím, v čem jsme lepší. Ten druhý může být lepší v těch užívání technologií, to mají děti teďka rády a ten první zase může daleko víc využívat klasické zdroje, takže si myslím, že ta pestrost je zajištěná daleko lépe, než když hodinu vede jeden učitel.

2. Výňatek z polostrukturovaného rozhovoru s anglicky mluvícím učitelem – učitelka B

Which aspects of collaboration do you find difficult or challenging?

The different personalities – but that's part of it, I think, when you're working with people. You never know in advance who you'll be paired with, and it really depends on the year and who you get. You just must adapt. But if there's no chemistry between you and your partner, it can become difficult. I'm talking from experience – last year was a challenge.

It's tough when you know the other person doesn't want to collaborate, when they have their own ideas and aren't open or flexible. The whole dynamic becomes rigid. And tandem teaching really requires a kind of fluid mindset – a flexibility and willingness to adjust. You must understand that everyone teaches differently, and ideally you should be able to jump in and out naturally. It's about letting go while still knowing there's a structure underneath.

But when there's no trust, or when you simply don't get along with your partner – even if you stay as professional as possible – at some point it becomes really, really challenging for the collaboration to work the way it should.

Any other difficulties beyond personality differences?

Yes – from an academic perspective, some topics are just harder for the students, especially when they're learning them in a second language. For example, when they're learning the times tables, they usually learn them first in Czech. So, if I come in and try to support without them having that foundation, it can cause double confusion – both in terms of language and content.

When students are learning something that's not in their mother tongue *and* it's a concept they don't fully grasp yet, it becomes much more difficult for them – and for us. So, we really must be prepared.

You can't compare this to teaching on your own. When you're alone, sometimes you can improvise – and those lessons can even turn out amazing. But in a tandem, you can't rely on improvisation unless you really know the person well and have that rhythm established. Usually, you need more preparation, a clear agreement on what you're doing, what works and what doesn't. There must be structure. There's not much room for the kind of day-to-day freedom you might be used to.

Sometimes little issues come up in the moment, but in tandem you can't just adjust on the fly – because you're supposed to be following a shared plan or direction.

I've taught more years alone than in a tandem, so it's hard to compare fully. But it's definitely a different experience.

Do you encounter any language barriers, and how do you handle them?

Yes – I think that's natural. There are cultural challenges. For example, in classroom management: what one person thinks is acceptable might feel too relaxed or too strict to the other. If you come from different backgrounds, these things can feel bigger than they are.

For instance, I like greeting the kids every morning before starting anything else – that's important to me. But for my co-teacher, it might not be. It's not a huge problem, though. Usually, we just find a way to make room for both approaches.

Some things are cultural. Like name days – they aren't important to me at all. But here, they really matter. So, if a Czech teacher said, "Let's spend 15 minutes celebrating a child's name day," I might think: "Is this really necessary?" But again – that's just a cultural difference, and with good communication, it can be worked out.

3. Ukázka kódování

Otázka 2 – Co by mohlo spolupráci zjednodušit nebo zlepšit?

A: Spokojenost se současným stavem, důraz na **komunikaci**, využívání online nástrojů (**online plány**, **WhatsApp**), sdílení materiálů.

B: Potřeba **flexibility**, blízkosti, více prostoru ve třídě, **bilingvní materiály**.

C: Spokojenost se současným stavem, jedinou rezervu vidí ve vlastní **znalosti angličtiny**.

D: **Hospitace**, častější plánování, hlubší **seznámení s kurikulem** pro AJ učitele.

E: **Neformální setkání**, domluva na základě **silných/slabých stránek**, **improvizace**, **feedback**, **struktura plánování**.

F: Hledání času, **ochota být flexibilní a odolný**.

G: sjednocení terminologie, **znalost kurikula**, **čas na přípravu**.

H: **Komunikace**, vzájemné učení, **vizuální pomůcky**.

Ředitelka: **Hospitace**, příklady dobré praxe, **pozorování**, **zpětná vazba**.

Otázka 3 – Jak by vám škola mohla víc pomoci v tandemové výuce?

A: Volnost v plánování vítaná, výběr kvalitních učitelů i po **lidské stránce**, **heterogenní kolektiv** jako výhoda.

B: **Flexibilita kurikula**, prostor ve třídách, **workshopy**, spojení s jinou školou.

C: Spokojenost, žádné konkrétní požadavky.

D: **Volno na plánování**, inspirace ze zahraničí, **otevřenost vůči hospitacím**, **zpětná vazba**.

E: **Dobré párování učitelů**, **finanční ohodnocení**, hodinová dotace na plánování, **znalost kurikula AJ učitelů**.

F: Standard pro přijímané žáky, **heterogenita úrovně obtížná**.

G: **Čas na plánování**, vyjasnění **obsahové náplně bilingvních hodin**.

H: **Semináře** pro učitele.

Ředitelka: **Metodik tandemového vyučování**, **pomůcky**, koordinace, vedení a poradenství.

4. Ukázka zápisu z porady

Zápis (Czech)

Učitel XXX

- Tašky- kdo by chtěl tašky na jarmark, tak u Zuzky, zdarma, na každé dítě bude taška
- Vánoční radovánky - kolem půl 4 je potřeba připravit stoly v jídelně a občerstvení
- Po skončení jarmarku bude třeba zůstat do půl 7, aby se celá škola uklidila
- Pokud ve vaší třídě nebude jarmark, tak se třída využije jinak

Učitel XXX

- XXX - nová posila, budete pomáhat v hodinách 2- 3 jako asistent a jinak bude v družině
- Plány hodin – je to vaše povinnost, mají být hotové do neděle do detailu
- Uklízení - třídy jsou v nepořádku, XXX je musela uklízet, pokud šlo o nepořádek z tvoření na jarmark, tak je to v pořádku, ale ve třídách byl opravdu nepořádek (oblečení, papírky, pastelky etc...), je to mířené hlavně k družině, která musí pohlídat, že po nich třída zůstane uklizená
- Charita - prosím, promluvte si o tom s dětmi ve třídě, mohou darovat oblečení, knížky, hračky... 16.,17.,18.
- Setkání s novým investorem - XXX, pátek 13.12. Od 15:00 (Ing. XXX), z toho, co zatím XXX viděla, tak nechce nic měnit
- Bylo by hezké, abychom XXX svojí přítomností podpořili a ukázali se novému XXX

XXX

- našel a dovedl k nám do školy pana XXX

Učitel XXX

- XXX měl sebevražedné myšlenky, minulý čtvrtek vyfotil učitele na záchodech, situace byla konzultována s XXX
- Učitel XXX se po této situaci necítí dobře, rozleželo se mu to, mohlo by to ovlivnit či zničit celou kariéru ...
- Bylo domluveno, že se napíše rodičům o celé situaci.
- Další možné řešení je návrh výchovného opatření s karenční dobou půl roku – nebylo uzavřeno, pouze návrh
- Podobná situace se již odehrála s XXX, kdy ji o výuce nahrával, rodiče byli informováni (říjen)

Teacher XXX

- Merry Christmas paper bags for the parents free of charge. (For Christmas market)

Teacher XXX

- Welcoming XXX to the Druzina team.
- Make sure you do your lesson plan skeleton by Friday and in detail by Sunday.
- Clean the classrooms. Any class a teacher has been in charge of is their responsibility to keep it clean and make sure all chairs are on the table.
- Charity – share copies of flyers and talk about it in class, please bring things for donations (16-18 December)
- Please can some teachers join the meeting with the Ing. XXX. For the teachers teaching until 15:05.
- Explained that with the XXX situation a message should be written today.

Teacher XXX

- Incident with XXX in the bathroom with his cell phone at the Urinal during the school trip as well as the suicide claims. There needs to be some sort of consequences.
- In his 22 years of teaching experience this is the most extreme threat of personal safety he has ever experienced.

Teacher XXX

- Understanding the schedule – please explain to the students. There have been changes with snacks, lunch etc...
- We need help cleaning up after around 2:30pm with the Christmas festival.
- Making sure everyone is on the whatsapp group.
- Whoever needs help with technical support – please speak to XXX
- There will be a notification on when performance time has gone over – please try and stick to your allocated time.
- At 6pm all parents must be in front of the school. Every 5 minutes from 5:40pm a class will be sent down.
- After teachers leave we will all help clean.
- Ordering of the songs.
- Practice tomorrow morning – 1st lesson = 1st group, 2nd lesson – 2nd Group

5. Ukázka týdenního plánu bilingvních hodin

Týdenní plán/Week Plan				
Pondělí/Monday	Úterý/Tuesday	Středa/Wednesday	Čtvrtek/Thursday	Pátek/Friday Assembly
SVS - BIL	SVS - BIL	MAT - BIL	SVS - BIL	MAT - BIL
Stavba rostliny a květu Rozdělení třídy do 2 skupin: Group 1: práce s částmi skutečné rostliny – náčrt s popisky (working with real flower – parts of flower) Stavba těla kvetoucí rostliny - Označený diagram group 2: Matching activity – students label flower parts (petal, sepal, stem, stamen, pistil) using cut-out shapes. Short discussion about functions of each part. teacher Group switch End: reflection and sharing – all together	Fotosyntéza *EN teacher* leads explanation of photosynthesis with visual aid (sunlight + water + CO₂ = oxygen + sugar). Vocabulary: sunlight, roots, carbon dioxide, oxygen, chlorophyll, sugar Activity: students make a “Photosynthesis Wheel” with labeled stages *CZ teacher* supports understanding, checks comprehension (Co rostlina potřebuje? Co vytváří?) Class ends with short game – “Photosynthesis True or False” https://www.youtube.com/watch?v=CMiPYHNg28 - do we have enough time for it???	Dělení se zbytkem – dividing with remainder Úvodní výklad + společné řešení 3 příkladů Divided into two groups: Skupina 1: samostatná práce s příklady Skupina 2: Interactive activity – “Division Domino.” Instructions, support and corrections Extra work for *students*, they got it already?? Tablets reservation for them? Switch in 15 minutes Reflection with color papers	Project – life of plant – working in pairs on poster (parts of plant, photosynthesis) - could you prepare some text?? I have it only in czech – DONE 😊 *EN teacher*: supports with English vocabulary and phrasing *CZ teacher*: helps structure content and checks scientific accuracy Presentation in a circle (students should bring some seeds)	Obvod a obsah/perimeter and area Revision - Joint explanation of the difference between perimeter and area using classroom objects (board, desk). Vocabulary: length, width, square units, border, inside Students build paper “gardens” using grid paper. Each pair calculates both perimeter and area. *EN teacher* leads the whole lesson, *CZ teacher* supports in Czech when needed Wrap-up quiz