Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití metody co-teachingu ve vzdělávání v ČR

The use of co-teaching in education in the Czech Republic

Snezhana Stepanova

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

Studijní obor: Andragogika a management vzdělávání dospělých

2022

Prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce na téma Párová výuka ve vzdělávání v ČR potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně s použitím v práci uvedené odborné literatury a dalších informačních zdrojů.

V Praze dne 18. 4. 2022

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Zuzaně Svobodové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce a za podnětné rady. Také bych ráda poděkovala vedení i vyučujícím ZŠ Zelená za vstřícnost z jejich strany, tedy za umožnění výzkum na jejich škole provést.

Abstrakt:

Diplomová práce je zaměřena na zkoumání průběhu výuky metodou co-teachingu v hodinách anglického jazyka na ZŠ v Praze (respektive na druhém stupni vybrané ZŠ). Zabývá se specifiky spolupráce co-teacherů a realizací co-teachingu v hodinách angličtiny v české škole se zaměřením na zkoumaní toho, jak jsou naplňovány kompetence definované pro efektivní co-teaching. Teoretická část práce je zaměřena na úvod do problematiky co-teachingu v dnešní době a vymezení jeho charakteristik. V praktické části jsou reprezentována data získaná prostřednictvím metod interview, dotazníků a pozorování, jejichž cílem bylo analyzovat průběh co-teachingu v hodinách angličtiny a zjistit, na jaké úrovni co-teacheři ovládají kompetence vymezené pro efektivní co-teaching.

Klíčová slova:

Co-teaching; co-teacheři; modely co-teachingu; základní škola; model CTIME, cyklus PDSA, kompetence.

Abstract:

The work focuses on the investigation of the usage of co-teaching methods in English language classes at the primary school in Prague (respectively at the second level of the selected primary school). It deals with the specifics of co-teachers' cooperation and the implementation of co-teaching in English classes in a Czech school with a focus on examining how the competences defined for effective co-teaching are fulfilled. The theoretical part of the work is concentrated on the introduction to the nature of co-teaching nowadays and on the defining the co-teaching characteristics. In the practical part, the data obtained through interview methods, questionnaires and observations are represented to analyse the course of co-teaching in English classes and to find out at what level co-teachers master the competences defined for effective co-teaching.

Keywords:

Co-teaching; co-teachers; primary school; CTIME model, PDSA cycle, competencies.

Obsah

Prohlášení 1

Poděkování 2

Úvod 6

1 Vymezení základních pojmů 7

1.1 Pojem co-teaching 7

1.2 Pojem co-teacheři 9

2 Modely co-teachingu 11

3 Základy spolupráce co-teacherů 17

3.1 Výběr co-teachera 17

3.2 Činnosti co-teacherů 18

4 Efektivita co-teachingu, jeho silné a slabé stránky 21

5 Model excelence v oblasti zlepšování co-teachingu a cyklus Plánuj- Udělej- Studuj- Jednej jako nástroje zdokonalení procesu co-teachingu 23

5.1 Pojem CTIME 23

5.2 Pojem PDSA 24

5.3 CTIME a PDSA v praxi 25

5.3.1 Definice kompetence 25

5.3.2 Klíčové kompetence co-teacherů jako základ CTIME modelu 26

5.3.3 Seznam klíčových kompetencí 27

6 Co-teaching v českém základním školství 30

6.1 Finanční zajištění co-teachingu 30

6.2 Co-teaching na základní škole Zelená 31

6.3 Co-teaching v hodinách angličtiny na ZŠ Zelená 33

7 Shrnutí teoretické časti 35

8 Empirická část diplomové práce 36

8.1 Metodologie – volba kvalitativního přístupu 36

8.2 Výzkumná otázka ... 37
8.3 Výzkumný vzorek, metody sběru a analýzy dat ... 38
8.4 Výzkumná procedura ... 43
9 Výzkumná zjištění ... 44
9.1 Prezentace a interpretace dat z realizovaných interview ... 44
9.2 Prezentace a interpretace dat z dotazníků pro žáky ... 48
9.3 Prezentace a interpretace dat z pozorování ... 50
9.3.1 Podmínky vyučovacího procesu (třída, účastníci) ... 50
9.3.2 Výsledky z pozorování vyučování metodou co-teachingu v hodině AJ ... 51
10 Shrnutí a diskuse výsledků ... 56
Závěr ... 67
Seznam použitých informačních zdrojů ... 69
Seznam příloh ... 74
Příloha č. 1 – Poznámky k rozhovorům s co-teachery ... 75
Příloha č. 2 – Ukázka vyplněných dotazníků pro žáky ... 80

Úvod

Cílem diplomové práce a výzkumného projektu je zjistit a popsat, jak jsou naplňované kompetence definované pro efektivní co-teaching v hodinách angličtiny ve vybrané pražské škole. S ohledem na charakter výzkumu byl zvolen kvalitativní typ výzkumu. S ohledem na cíl byly zvolené následující výzkumné metody: metoda pozorování (skutečných lekcí), interview (s co-teachery), dotazníkové šetření (žáků).

Hlavní výzkumnou otázku si kladu v souladu s vybraným kvalitativním přístupem následujícím způsobem: Na jaké úrovni co-teacheři základních škol České republiky ovládají kompetence definované pro efektivní co-teaching? Z hlediska výzkumného designu se jedná o případovou studii. Pod případem tedy rozumím samotnou spolupráci co-teacherů v hodinách výuky anglického jazyka. Výzkum tohoto případu se bude opírat v teoretické části o studium a analýzu informací ze zdrojů týkajících se problematiky co-teachingu. Kromě toho data budou sbírána formou rozhovoru s konkrétními co-teachery, pozorováním skutečné výuky, kde budu mít možnost ocenit úroveň ovládaní učiteli kompetencí definovaných pro efektivní co-teaching.

V teoretické části se budu zaměřovat na vymezení a popsání výuky formou co-teachingu jak obecně, tak i z hlediska současné situace v České republice. Také se budu věnovat popsání termínů a témat, která budou následně analyzována v empirické části práce (jako je například pojem klíčové kompetence, model excelence v oblasti zlepšování co-teachingu a cyklus Plánuj – Udělej – Studuj - Jednej jako nástroje zdokonalení procesu co-teachingu) tak, aby se teoretická část stala oporou pro část empirickou, ve které následně budou analyzovány rozhovory s konkrétními co-teachery a prostudovány odpovědi z dotazníků pro žáky.

V praktické části budou prezentována data získaná prostřednictvím metod interview, pozorování a dotazování, jejichž cílem bude analyzovat průběh co-teachingu v hodinách angličtiny a zjistit, na jaké úrovni co-teacheři ovládají kompetence vymezené pro efektivní co-teaching.

1 Vymezení základních pojmů

O co-teachingu se v současné době píše hodně. Existuje množství odborných knih, kde autoři dopodrobna popisují nejlepší techniky párové výuky na základních a středních školách, analyzují možnosti využití co-teachingu ve formě distanční výuky, uvádějí pozitivní a negativní stránky modelů co-teachingu. Zároveň je patrné, že si každý autor volí svou vlastní terminologii: někdo nechává anglické názvy „co-teaching“ a „co-teacheři“, někdo ale dává přednost českým ekvivalentům a používá termíny „párová výuka“ a „pároví učitelé“.

1.1 Pojem co-teaching

Co-teaching, též známý pod názvy párová výuka nebo tandemová výuka, může být definován různými způsoby, ale důležitá v tom pojmu je spolupráce minimálně dvou pedagogů při plánování výuky, uskutečňování vzdělávacího procesu a vyhodnocování výuky pro skupiny učících se (Spilková et al., 2015; Fluijt et al., 2016). Co-teaching se také nazývá kooperativní vyučování nebo týmové vyučování, ale bez ohledu na to, který termín se používá, popisujeme dva nebo více odborníků, kteří poskytují výuku žákům s postižením i bez něj v jedné třídě. Párová výuka dává pedagogům větší možnost zajistit, aby i studenti se SVP (se speciálními vzdělávacími potřebami) získali strukturovanější a vhodnější vzdělávání v rámci rychle se vyvíjecího inkluzivního přístupu k vzdělávání.

V naší práci dáváme přednost modernímu termínu „co-teaching“, jelikož se v současné literatuře více setkáváme právě s tímto pojmem. Potřebu vymezení jednoho termínu, který bude používán v celé práci vysvětlujeme tím, že se s růstem zájmu o co-teaching začínají objevovat specifické odlišnosti v tom, jak autoři definují co-teaching a jak definují třeba kooperativní vyučování. Kooperativní vyučovaní, tandemová výuka a párová výuka se pomalu stávají zastaralými pojmy a již nezahrnují všechny aspekty specifické pro moderní co-teaching.

První z definic co-teachingu uvedli Bauwens, Hourcade a Friend v roce 1989. Autoři psali, že párové vyučování *je „vzdělávací přístup, při kterém dva učitelé spolupracují a koordinují svou práci, aby společně vyučovali akademicky a behaviorálně heterogenní skupiny žáků v integrovaném prostředí“* (1989, s. 18).

Model co-teachingu jako vhodný způsob inkluzivního vzdělávání popisuje například již S. Antia (1999, s. 203) a upozorňuje na význam spolupráce mezi dvěma vyučujícími. Co-teaching se používá pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jedné třídě

s obyčejnými žáky s cílem usnadnění pochopení učiva a implementace individuálního přístupu ve vzdělávání pro všechny.

Wendy W. Murawski (2003, s. 104) definuje co-teaching jako *proces „kdy dva nebo více pedagogů společně plánují, společně vyučují a společně hodnotí skupinu žáků s různými potřebami ve stejné třídě všeobecného vzdělávání.“*

Co-teaching můžeme dle Friendové (2008, s. 16) definovat jako *„partnerství učitele všeobecného vzdělávání s jiným specializovaným vyučujícím za účelem společného vyučování různorodé skupiny žáků či studentů, včetně osob se speciálními vzdělávacími potřebami, které je uskutečňované způsobem, jenž dokáže v prostředí běžného vyučovacího procesu pružně a záměrně reagovat na vzdělávací potřeby vzdělávaných subjektů.“*

J. Průcha et al. v Pedagogickém slovníku (2013, s. 271) uvádí, že co-teaching je *„vyučovací metoda, při níž skupina učitelů provádí společně výuku ve třídě, zvláště interdisciplinární povahy.“* Beninghofová (2012, s. 24) má stejný názor a popisuje co-teaching jako *„koordinovaný vyučovací postup, při němž dva nebo více pedagogů společně pracují s heterogenní skupinou žáků v rámci třídy s všeobecným vzděláváním.“* Z výše uvedené definice lze identifikovat některá klíčová slova, která jsou pro tuto formu výuky relevantní. Jedná se zaprvé o pojem "koordinovaný". Beninghofová (2012, s. 24) ho chápe jako spolupráci co-teacherů ve všech etapách vyučovacího procesu, od plánování a sdílení odpovědnosti za průběh výuky až po společné hodnocení. Následuje podstatné jméno "pedagog", které Beninghofová definuje velmi široce - pedagogem nazývá všechny ty, kteří se podílejí na práci se studenty v rámci co-teachingu (učitelé, terapeuti, knihovníci, technologičtí specialisté atd.). Posledním klíčovým slovem v definici co-teachingu je slovo "společně", které charakterizuje zapojení obou co-teacherů do výuky, jež však může mít mnoho podob.

Wendy W. Murawski (2010, s. 2) ve své knize uvádí, že *„co-teaching pomáhá naplnit individuální vzdělávací potřeby všech studentů, a to tím, že kromě jednoho vysoce kvalifikovaného třídního učitele žáci mají ještě jednoho vyučujícího, který je vysoce kvalifikovaný v oblasti diferenciace a individualizace.“* Autorka také upozorňuje na důležitý požadavek k párovému učiteli: párovým učitelem nemůže být kdokoliv. Mezi poskytovatele speciálních služeb patří speciální pedagogové, učitelé angličtiny, učitelé

nadaných dětí, logopedi, školní psychologové atd., nikoliv dobrovolníci a asistenti pedagogů bez vysokoškolského vzdělání.

Murawski porovnává co-teaching s tématem manželství: *„Koncept dvou rovnocenných dospělých lidí, kteří se po delší dobu společně podílejí na vzdělávání a výchově dětí, což zahrnuje jejich chování, sociální dovednosti a emocionální podporu, jistě zní jako jiný vztah, který všichni tak či onak známe, že?“* (2010, s. 2). Dokonce i části jedné z jejich knih *Collaborative Teaching in Elementary Schools: Making the Co-Teaching Marriage Work* mají názvy *Rande, Zásnuby, Svatba* a *Manželství*. V každé z těchto čtyř částí jsou kapitoly týkající se zlepšení efektivity co-teachingu a podtitulky v knize vždy napoví, jak přesně manželství souvisí se společným vyučováním.

A.M. Beninghofová (2012, s. 24) nabízí ještě jednu zajímavou analogii co-teachingu, porovnává ho se synchronizovaným plaváním – citlivou a pečlivou spoluprací v týmu.

Jak uvádějí Rexroat-Frazier a Chamberlin (2019, s. 173-183), klíčem k úspěchu co-teachingu je jasně definovaný účel společné výuky a výběr správných partnerů ve výuce. Efektivitu co-teachingu dále ovlivňují vybrané vyučovací postupy, využívání efektivních vyučovacích strategií, a hlavně jejich vyváženost.

Jak můžeme vidět, definic co-teachingu existuje opravdu velké množství, ale každý autor klade důraz na slovo „SPOLU“: mezi co-teachery musí být dobře organizovaná a neustále podporovaná spolupráce, a to znamená společnou přípravu na vyučovací hodinu, společné uskutečňování výuky a společné hodnocení výsledků výuky. V takovém případě se žáci také aktivně zapojí do spolupráce s učiteli a výsledkem této spolupráce bude efektivnější vzdělávání v inkluzivní třídě a uspokojování potřeb každého žáka, což je hlavním cílem co-teachingu.

1.2 Pojem co-teacheři

Pojem „co-teacheři“ zahrnuje v sobě dva (a více) spolupracující učitele, kterým se také říká různými způsoby: hlavní učitel, třídní učitel, učitel všeobecných předmětů, vedoucí učitel a druhý učitel, učitel-partner, co-teacher, tandemový učitel, specializovaný pedagog… Můžeme najít velké množství synonym pro výraz „párový učitel“, ale hlavní požadavek je vysokoškolské pedagogické vzdělání obou vyučujících - tím se právě liší co-teacher od asistenta pedagoga. *„Párová výuka potřebuje dva vysokoškolsky vzdělané pedagogy, u asistenta pedagoga není vysokoškolské pedagogické vzdělání podmínkou…“* (Kolegiální podpora formou párové výuky, online, 2021).

W. Murawski ve své knize (2010, s.2) píše: *„…ačkoli často hovořím o společné výuce učitele všeobecně vzdělávacích předmětů se speciálním pedagogem, může se jednat o společnou výuku s jakýmkoliv odborným pedagogem. Mezi speciální pedagogy patří speciální učitelé, učitelé s titulem I* (z angl. Title I teachers, mají velmi specifické povinnosti a jsou zodpovědní za sledování a monitorování žáků, kteří mají vážné problémy s čtením a matematikou)*, učitelé angličtiny, učitelé nadaných dětí, logopedi, školní psychologové atd. Nepatří sem paraprofesionálové, dobrovolníci a asistenti studentů.*"

Jae-Eun Park (2014, s. 36) používá definice „vedoucí učitel" a „nevedoucí učitel" („the leading teacher and the non-leading teacher"), tím upozorňuje na skutečnost, že jeden učitel je s třídou během každé vyučovací hodiny, a proto třídu vede primárně on. Druhý se účastní pouze hodin, kdy probíhá co-teaching.

Na webových stránkách jedné z pražských základních škol, kde se co-teaching uskutečňuje již téměř deset let, můžeme vidět, že se primárně používají názvy „párová nebo týmová výuka" a „pároví učitelé", mezi které mohou patřit trenéři a lektoři (Párová výuka obecně, online, 2019).

Každý autor se dívá na problém vymezení klíčových pojmů jinak. Každý má svůj vlastní názor a ten záleží na tom, jak autor přistupuje k pojmu: chce-li upozornit na to, že jeden učitel je s třídou pořád, druhý je pouze během uskutečňování výuky formou co-teachingu; nebo je důraz kladen na to, že jeden z učitelů má mít zkušenosti s prací s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami; anebo je pozornost věnovaná tomu, že co-teacheři mají být rovnocenní. V naší práci budeme dávat přednost pojmům „co-teacheři" „třídní učitel" a „druhý učitel, učitel-partner", jelikož na pražských školách se častěji setkáváme s co-teachingem, kde výuku vedou rovnocenní pedagogové s podobným vzděláním. Rozdíl mezi co-teachery je primárně v tom, že jeden z nich je přítomný pouze pokud je potřeba uskutečnit výuku formou co-teachingu.

2 Modely co-teachingu

Jak již bylo zmíněno, pro co-teaching je důležitá přítomnost alespoň dvou učitelů. Své role během vyučovací hodiny musejí vymezit před začátkem samotné výuky, aby nedošlo k nedorozumění a k nechtěným komplikacím během realizace vyučovacího procesu. To by nepůsobilo dobře ani na žáky, ani na atmosféru ve třídě (Párová výuka obecně: Předpoklady párové výuky, online, 2019). Každý co-teacher během vyučovací hodiny může mít pevnou roli - třeba pouze vykládá, zatímco druhý pouze monitoruje. Role se také mohou střídat.

Občas během vyučování metodou co-teachingu ve třídě můžeme vidět více zkušeného a méně zkušeného pedagoga. Proto se co-teaching také považuje za dobrou příležitost pro získávání potřebných zkušeností pro začínající učitele.

Dále probereme podrobně existující modely co-teachingu a podíváme se na role pedagogů v každém z uvedených modelů.

Klasický co-teaching je založen na technikách, které dobře popsali Friend a Cook (2010):

1) Jeden učí, druhý pozoruje

Jeden učitel vede celou skupinu žáků, zatímco druhý učitel pomocí nějakého formálního nástroje nebo tabulky pro sběr dat shromažďuje údaje o jednom žákovi, několika žácích nebo o celé třídě, v závislosti na účelu pozorování (Friend, 2014, s. 20).

Výhody přístupu:

- Tento přístup lze použít na zkoumání nejen samotného procesu výuky, ale také na pozorování studijního chování, chování ve třídě, interakce s vrstevníky a na další údaje.

- Pomocný učitel má více možností pozorovat chování každého žáka, což není možné při klasické výuce, kdy ve třídě je hodně studentů a učitel nestíhá dávat pozor na chování všech žáků.

- Pedagog, který ještě není dost zkušený, dostává příležitost zlepšovat své pedagogické schopnosti pozorováním svého kolegy (je to dobrý příklad dlouhodobé hospitace). Obecně hospitace je *„návštěva vyučovací hodiny či přednášky s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce“* (Wikipedia, online, 2021).

Nevýhody přístupu:

- Pomocný pedagog může být považován žáky za nerovnocenného učitele.

- Sběr dat během výuky je určitě cenný, ale nenahrazuje rozdělování žáků do skupin, ani intenzivní individuální výuku.

- Data by měla být využívána - jinak tento přístup nemá smysl (Friend, 2014, s. 20).

Kdy je vhodné daný přístup aplikovat:

- Když je potřeba sebrat nutná data za účelem úpravy důležitých aspektů procesu výuky.

2) Výuka na stanovištích (nebo Skupinová výuka)

Výuka je většinou rozdělena do tří částí, studenti jsou také rozděleni do tří skupin. Tyto skupiny rotují mezi třemi stanovišti v rámci učebny - na dvou stanovištích je učí učitelé a na třetím pracují sami.

Výhody přístupu:

- Intenzita výuky se zvyšuje, protože studenti pracují v malých skupinách.

- V závislosti na výuce je možné vytvořit mnoho variant seskupení žáků (žáci s podobnými potřebami, heterogenní skupiny atd.).

- Oba učitelé se aktivně podílejí na výuce (Friend, 2014, s. 21).

Nevýhody přístupu:

- Časová náročnost před samotnou výukou, při přípravě místnosti pro vyučování (úprava stanoviště, rozmístění materiálů atd.).

- Každý segment výuky musí trvat přibližně stejně dlouho a učitelé si musí být vědomi časových omezení.

- Problémem může být hluk ve třídě.

Kdy je vhodné daný přístup aplikovat:

- Při opakování probraného učiva.

- Pokud učitelé plánují během jedné hodiny probrat více témat.

3) Paralelní výuka

V paralelním vyučování mají oba učitelé stejné role. Společně plánují vyučovací jednotku a oba také vyučují. Při vyučování si třídu rozdělí zhruba na dvě stejné skupiny žáků. Tento přístup má tři varianty: 1) materiál je totožný a cílem rozdělení na skupiny je zvýšit účast studentů na výuce; 2) dvě skupiny diskutují o různých úhlech pohledu souvisejících s

daným tématem; 3) můžeme výuku rozdělit podle úrovně dovedností, zájmu, typu použitých materiálů, vytvořeného produktu nebo jiných faktorů (Friend, 2014, s. 21).

Výhody přístupu:

- Paralelní výuka skutečně vytváří výukové partnerství, do něhož přispívají oba partneři.

- Existuje silný potenciál pro zvýšení intenzity výuky ve třídě tím, že studenti v malých skupinkách reagují rychleji.

- Možnost vytvoření skupiny žáků dle různých specifik (např. dle kognitivních schopností, schopnosti argumentace, speciálně vzdělávacích potřeb, výchovných aspektů atd.).

Nevýhody přístupu:

- Oba učitelé hrají stejně důležitou roli v procesu paralelní výuky, takže povrchní znalost učiva jedním z učitelů a nedostatek zkušeností nejsou v tomto modelu možné.

- Je nutné neustále hlídat tempo výuky, aby byly naplněné plánované cíle a aby se nestalo to, že jedna skupina bude „pozadu“ (Friend, 2014, s. 22).

Kdy je vhodné daný přístup aplikovat:

- Když je potřeba diskuze, do které by se zapojilo co nejvíce žáků.

- Při opakování učiva, při opravování testů, při drilování atd.

4) Alternativní výuka

Žáci jsou rozděleni do dvou skupin. Jeden učitel má na starosti velkou skupinu žáků, druhý pracuje s menší skupinkou, popřípadě má pouze jednoho žáka, a to buď uvnitř, nebo mimo prostory třídy. Menší skupina může pracovat třeba na hodnocení své práce, nebo cílem výuky může být reedukace a rozšíření učební látky (Friend a Cook, 2017).

Výhody přístupu:

- Práce s menší skupinou žáků (nebo dokonce i jednotlivcem) více umožňuje zohledňování individuálních potřeb každého žáka.

Nevýhody přístupu:

- Existuje riziko tzv. „nálepkování“ jedinců (jedna skupina je chytřejší, druhá se považuje za hloupější).

- Žáci mohou začít vnímat učitele větší skupiny za více důležitého, což by se nemělo stávat v třídě s co-teachingem, kde dva učitelé mají stejnou autoritu.

Kdy je vhodné daný přístup aplikovat:

- V případě, kdy mezi žáky jsou viditelné rozdíly ve znalostech a dovednostech a učební látka vyžaduje vysokou úroveň ovládnutí u všech žáků třídy.

- Někteří jedinci mají svůj kurikulum, který se do nějaké míry liší od standardního kurikula.

5) Týmová výuka

Oba učitelé pracují jako jeden tým. Oba nesou stejnou zodpovědnost za průběh vyučovací hodiny a oba aktivně pracují s celou třídou. Většinou hodina probíhá ve formě velké diskuze nad problémově formulovanými tématy mezi oběma učiteli, do diskuze se aktivně zapojují i žáci. Kvůli učitelům mají žáci možnost podívat se na problém z různých úhlů pohledu a pak říct, co si myslí oni sami. Oba učitelé jsou zde moderátory diskuze, svými odbornými a didaktickými znalostmi udržují její průběh (Friend a Cook, 2017).

Výhody přístupu:

- Oba vyučující jsou aktivně zapojeni do procesu vyučování.

- Pro žáky jsou učitelé rovni, oba mají stejnou autoritu.

- Žáci se mohou podívat na diskutované téma z různých úhlů pohledu, a to kvůli tomu, že každý z učitelů jim sdílí svůj názor.

Nevýhody přístupu:

- Role učitelů musí být dopředu naplánované, aby se každý mohl připravit a věděl, co je jeho úkolem.

- Více úhlů pohledu na jedno téma může vést ke zmatkům, žáci pravděpodobně budou mít problémy při výběru pro ně správného řešení.

Kdy je vhodné daný přístup aplikovat:

-V případě, kdy oba pedagogové jsou stejně zkušení.

-V případě, kdy cílem vyučovací hodiny je pokus o diskuzi, aby se každý účastník mohl vyjádřit.

6) Jeden učí, druhý asistuje

Jeden z učitelů je zodpovědný za obsah vyučovací jednotky a průběh samotné výuky, zatímco druhý asistuje a pomáhá v realizaci aktivit, které provádí učící pedagog.

Výhody přístupu:

- Funguje jako forma neformálního pozorování, třeba když se žáci učí matematické postupy nebo provádějí nějaké laboratorní experimenty.

- Studenti středních škol uvádějí, že dávají přednost šeptané asistenci jako alternativě ke zvednutí ruky a položení otázky, jelikož zvednutí ruky by mohlo způsobit, že budou vypadat méně chytří než jejich spolužáci.

- Díky tomu, že se každému žákovi věnuje větší pozornost ze strany učitele, lze ve výuce jednodušeji dosáhnout toho, aby student pracoval na zadaném úkolu a nevěnoval se něčemu mimo výuku (Friend a Cook, 2017).

Nevýhody přístupu:

- Jedná se o nejčastěji používaný a bohužel nejméně účinný přístup co-teachingu.

- Mnoho studentů středních a vyšších ročníků nechce být vyčleněno tím, že učitel přijde k jejich lavici během výuky ve velké skupině.

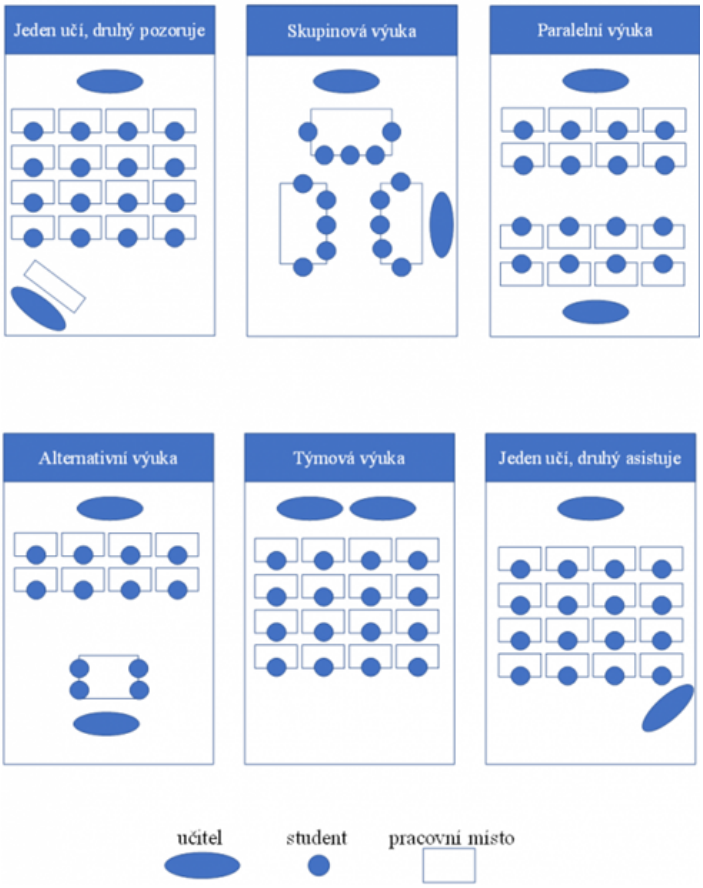
- Učitel, který asistuje, může být vnímán žáky jako ten s menší autoritou, autorita se pak složitě vrací (Friend, 2014, s. 24).

Kdy je vhodné daný přístup aplikovat:

- Když se žáci učí matematické postupy nebo provádějí nějaké laboratorní experimenty.

Modely co-teachingu jsou představeny na obrázku 1. Je zde dobře vidět rozdíly mezi jednotlivými modely párové výuky.

Obrázek 1: Modely co-teachingu dle Frienda a Bursucka



Zdroj: Friend a Bursuck (2009, s. 92)

V této kapitole byly probrány základní modely co-teachingu. Tady je nutné upozornit na to, že pro aplikaci jakéhokoliv z těchto modelů v praxi co-teacheři musejí ovládat klíčové kompetence, bez nichž efektivnost a přínosnost modelů co-teachingu není možná. Klíčové kompetence budou dopodrobna probrané v následujících kapitolách.

3 Základy spolupráce co-teacherů

Abychom mohli říct, že učitelé jsou opravdu spolupracující a jejich výuka probíhá opravdu metodou co-teachingu, je nutné, aby co-teacheři pozitivně odpověděli na všechny uvedené otázky:

- *Jste profesionální pedagog?*

- *Pracujete pravidelně ve stejné třídě ve stejnou dobu jako jiný profesionální pedagog?*

- *Spolupracujete s kolegou na plánování (společně určujete, co a jak budete učit)?*

- *Spolupracujete s kolegou na výuce (učíte studenty společně, rozdělujete si role)?*

- *Spolupracujete s kolegou na hodnocení (sdílíte hodnocení a určování známek)?* (Murawski, 2010, s. 13).

Pokud zazní alespoň jedna negativní odpověď od alespoň jednoho z pedagogů, bude to znamenat, že co-teaching neprobíhá dost efektivně a učitelé by měli společně pracovat na tom, jak dosáhnout zlepšení.

Když mluvíme o co-teacherech, podstatné je, že oba učitelé dodržují principy "3xS": Společné plánování, Společné vyučování a Společné vyhodnocení. Je to zaklad, který bude zopakován v každé kapitole této práce (Kolegiální podpora formou párové výuky, online, 2021). Kromě toho je důležitá vnitřní motivace učitelů - v první řadě učitelé sami musejí věřit v účinnost co-teachingu. Oba pedagogové mají být ochotni dokázat, že co-teaching může zlepšit kvalitu vzdělávacího procesu ve školách, a dokonce i navždy změnit přístup k vzdělávání, kdy každému žákovi a jeho individuálním problémům a potřebám bude věnováno dost pozornosti. Ředitel pražské základní školy s výukou metodou co-teachingu vysvětluje*: „Aby párová výuka fungovala, musejí být pro ni v první řadě kantoři vnitřně motivovaní. Musí být podložena takovou školní kulturou, která týmovou práci učitelů a jejich vzájemné učení podporuje. Toto prosím čtyřikrát podtrhnout!"* (Štefflová, 2016, s. 4).

3.1 Výběr co-teachera

Většinou si učitele-partnera má vybrat učitel který je ve třídě během každé vyučovací hodiny, jelikož se svým kolegou bude trávit velkou část pracovního času, bude s ním komunikovat, společně plánovat výuku, předávat zkušenosti a názory. Každý pedagog by měl umět naslouchat názorům svého kolegy, bez naslouchání není co-teaching. Oba učitelé by měli mít podobný styl vyučování, jinak bude velkým problémem domluvit se,

a tedy nebudeme moct mluvit o efektivní spolupráci mezi učiteli. Důležité je umění pracovat v týmu a schopnost najít kompromis. Je také nutná tolerance, otevřenost, trpělivost, flexibilita, úcta a ochota spolupracovat. Je nutné upozornit, že cílem co-teachingu není dobrá spolupráce mezi oběma učiteli – ta je důležitou podmínkou. Cílem je co nejvíce pomoct zlepšit výsledky každého žáka (Párová výuka obecně: Předpoklady párové výuky, online, 2019).

Při výběru učitele-partnera je třeba vzít v úvahu všechny výše uvedené faktory. Výsledkem bude efektivní spolupráce, která povede k naplňování hlavního cíle, čímž je kvalitnější vzdělávaní, zlepšení studijních výsledků a úspěch každého žáka.

3.2 Činnosti co-teacherů

Na začátku si upřesníme rozdíly v tom, kdo se ve třídě s klasickým co-teachingem považuje za třídního učitele a kdo za učitele-partnera.

Tabulka 1: Rozdíly mezi hlavním učitelem a učitelem-partnerem

Třídní učitel	**Učitel-partner**
Jsem učitel všeobecně vzdělávacích předmětů.	Mám zkušenosti s poskytováním speciálních služeb.
Moje třídy jsou obvykle velké (více než 10 žáků).	Moje třídy/skupiny jsou obvykle malé (méně než 10 studentů).
Jsem vysoce kvalifikovaný odborník na obsah.	Jsem kvalifikovaný v oblasti diferenciace, modifikace a individualizace.
Vždy jsem si velmi dobře vědom učebních osnov a standardizovaného hodnocení souvisejícího s mým učebním obsahem.	Jsem si vždy velmi dobře vědom schopností, individuálních problémů, cílů a referenčních úrovní týkajících se žáků v mém pracovním týmu.
Obvykle vedu výuku v celé skupině	Obvykle vedu výuku v malé skupině.

Zdroj: Wendy W. Murawski (2010, s. 45)

Než se podíváme na konkrétní činnosti, které mohou pedagogové společně uskutečňovat během vyučovací hodiny, je nutné uvést základní podmínky efektivity jejich spolupráce.

Tabulka 2: Základní podmínky efektivity práce co-teacherů

1.	Učitelé jsou rovnocenní a spolupracují mezi sebou;
2.	Oba učitelé vyučují ve stejné třídě ve stejnou dobu;
3.	Výuka je prováděná s heterogenními skupinami;
4.	Oba učitelé plánují výuku společně;
5.	Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů je obvykle odborníkem na obsah, zatímco druhý pedagog je obvykle odborníkem na individualizaci výuky a její realizaci v různých formách učení;
6.	Oba učitelé hodnotí a posuzují pokrok žáků;
7.	Učitelé maximalizují výhody přítomnosti dvou učitelů ve třídě tím, že se oba aktivně věnují žákům;
8.	Učitelé reflektují pokrok a proces a nabízejí si navzájem zpětnou vazbu ohledně stylu výuky, obsahu, aktivit a dalších záležitostí pro zlepšení kvality výuky.

Zdroj: Wendy W. Murawski (2017, s. 15)

Pokud co-teacheři splňují výše uvedené podmínky spolupráce, jejich jednotlivé činnosti během společného vyučovaní budou přinášet pozitivní výsledky, a to je zrychlení a zkvalitnění vzdělávacího procesu v inkluzivní třídě, větší spokojenost a angažovanost všech žáků, a tedy i větší spokojenost a motivovanost samotných učitelů.

Níže uvedená tabulka popisuje konkrétní činnosti co-teacherů během vyučovací jednotky.

Pokud jeden z učitelů dělá toto, druhý může dělat toto (viz tabulka 3):

Tabulka 3: Činnosti co-teacherů

Přednášení	Vzorové zapisování poznámek na tabuli
Ústní předávání pokynů	Zapisování pokynů na tabuli
Kontrola porozumění s velkou heterogenní skupinou žáků	Kontrola porozumění s malou heterogenní skupinou studentů
Poskytování přímých pokynů celé třídě	Obcházení žáků a poskytování individuální podpory podle potřeby
Příprava poloviny třídy na jednu stranu diskuze	Příprava druhé poloviny třídy na opačnou stranu diskuze
Vedení tiché činnosti	Obcházení, kontrola porozumění
Sledování velké skupiny při práci na cvičných materiálech	Opakování výuky nebo předvýuka s malou skupinou
Usnadňování trvalého tichého čtení	Hlasité čtení s malou skupinou
Hlasité čtení testu skupině studentů	Tichá kontrola testu se skupinou studentů
Vytváření základních plánů vyučovacích hodin pro cíle a obsah učiva	Poskytování návrhů na úpravy, přizpůsobení a aktivity pro žáky s různými vzdělávacími potřebami
Usnadňování práce na stanovištích nebo ve skupinách	Rovněž usnadňování práce na stanovištích nebo ve skupinách

Zdroj: Wendy W. Murawski (2010, s. 73)

4 Efektivita co-teachingu, jeho silné a slabé stránky

Efektivita co-teachingu může být definovaná z různých uhlů pohledu. Jinak bude vnímaná efektivita z pohledu žáků a z pohledu učitelů, v kontextu uspokojení potřeb dětí se SVP a jinak v kontextu spolupráce co-teacherů, jejich rolí a vztahů. Faktory ovlivňující efektivitu co-teachingu můžeme rozdělit na vnější a vnitřní. K vnějším faktorům patří třeba aktuální problémy společnosti, dostupnost odborníků, legislativa a finanční možnosti školy. Vnitřními faktory ovlivňujícími efektivitu co-teachingu jsou následující: poptávka po co-teachingu v konkrétní škole, ochota a motivace učitelů zúčastnit se co-teachingu a soulad výuky s cíli (Svobodová, 2021, s. 8). Poslední faktor je také moc důležitý a nemůže být opomenout. Zapojení do výuky co-teachera musí být vždy v souladu s konečným cílem, kterého mají dosáhnout studenti. Co-teacher by měl být tím, kdo rychleji posune žáky k cíli a spolu s kolegou udělá proces výuky co nejefektivnějším a nejzajímavějším.

S ohledem na efektivitu co-teachingu je také důležitý neustálý rozvoj spolupráce co-teacherů. Spolupráce učitelů, jak již bylo několikrát zmíněno, zahrnuje tři fáze: plánování, realizace výuky a reflexe (hodnocení výuky). V této oblasti co-teacheři však naráží na problém časového faktoru, který je nejčastěji zmiňovanou překážkou kvalitní realizace co-teachingu. (Jurkowski a Müller, 2018, s. 224-231).

Ve fázi plánování je pro dva učitele větší prostor pro improvizaci a využívaní kreativnějších výukových metod. V této fázi je vhodné, aby se co-teacheři spolu zúčastnili seminářů věnovaných co-teachingu. Semináře pomohou nastavit a zlepšit vzájemnou spolupráci a povedou ke větší efektivitě výuky (Rabin, 2020, s. 135-147).

Ve fázi realizace co-teachingu učitelé mají větší možnosti zrychlit a zároveň zkvalitnit proces výuky ve třídě. Na základě společné reflexe je možné měnit a upravovat práci se studenty tak, aby byla efektivnější a měla na studenty větší dopad.

Spolupráce co-teacherů může být založena také na vzájemném doplňování v případě, kdy tým tvoří pedagogové s různými specializacemi. Výsledky studií ukazují efektivitu co-teachingu vedeného dvěma odborníky s odlišnou specializací, jelikož taková výuka vede k hlubšímu porozumění předmětu oběma učiteli (Thompson a Dow, 2017, s. 36-52). Kvalitní spolupráce učitelů přináší žákům pocit spolehlivosti a jistoty. Pokud na výuce

pracují dva učitelé, mají žáci odpovědi ze dvou různých zdrojů, což pak považují za spolehlivější. Kromě toho spolupráce učitelů v hodinách co-teachingu otevírá novou perspektivu pro žáky: díky rozdílným zkušenostem učitelů se studenti na problém dívají z více perspektiv a dochází ke konstruktivní diskuzi (Eckardt et al., 2018, s. 40-43).

Specifickou tematickou oblast co-teachingu tvoří studenti se speciálními vzdělávacími potřebami, již se učí v jedné třídě společně se studenty bez SVP. Studie (Strogilos, 2019, s. 92-102) ukazují pozitivní výsledky aplikace co-teachingu ve situacích, kdy se ve třídě nachází i děti se SVP. Žáci uvádějí, že jim co-teaching umožňuje cítit se platnými členy třídy. Žáci se SVP potvrzují, že se co-teacheři snaží být co nejvíce flexibilní a reagovat na individuální potřeby svých studentů.

Problémy a překážky co-teachingu lze rozdělit podle dvou problematických oblastí: lidský faktor a nedostatek času. Lidský faktor je nejzásadnější. Pokud spolupráce mezi co-teachery nefunguje, učitelé neplánují a nehodnotí výuku společně, nejsou motivovaní a sami nevěří v účinnost co-teachingu, dochází k výrazným nedostatkům a metoda co-teachingu nemá potřebné přínosy (Jurkowski a Müller, 2018, s. 227). Specifickou oblastí lidského faktoru je přístup vedení školy k co-teachingu. Takala a Wickman (2019, s. 241) označili roli ředitele školy za významnou překážku při zavádění co-teachingu do školního vzdělávacího programu, neboť jeho realizace je přímo závislá na vůli ředitele školy, který se může rozhodnout, že výuku metodou co-teachingu podporovat nechce třeba kvůli jeho finanční a organizační náročnosti.

Je zřejmé, že výuka jedné skupiny žáků dvěma lidmi je náročná a vyžaduje hodně času na přípravu, což zahrnuje vytvoření smysluplného plánu vyučovací hodiny, rozdělení rolí, nastavení spolupráce a následnou reflexi výuky a jejího průběhu. Učitelé však nemají k dispozici dostatek času (Jurkowski a Müller, 2018, s. 224-231), a proto se nemohou věnovat přípravě a reflexi v potřebném rozsahu.

5 Model excelence v oblasti zlepšování co-teachingu a cyklus Plánuj- Udělej- Studuj- Jednej jako nástroje zdokonalení procesu co-teachingu

Hlavní problém implementace co-teachingu do vzdělávacích programů škol spočívá v tom, že ani administrátoři a ředitelé škol, ani samotní učitelé nemají stoprocentní představu o tom, jak má vypadat co-teaching, jak ho monitorovat, a hlavně jak ho zlepšit a zefektivnit.

Wendy W. Murawski (2017, s. 3) tvrdí, že: *„...po spolupráci s tisíci škol víme, že mnoho škol lituje, že nedosáhly pokroku* (v co-teachingu). *Slyšíme věci jako: "Před lety jsme se snažili o společné vyučování, ale za chvíli se to vytratilo" a "Říkáme tomu společné vyučování, ale ve skutečnosti je to "jeden učí, druhý podporuje" a také "Máme něco, o čem si myslíme, že je opravdu dobrým příkladem párové výuky, ale nemáme žádná data, která by ukázala, co vlastně učitelé v těchto třídách dělají"."*

Pro tento účel, aby co-teaching byl ve skutečnosti co-teachingem a aby byl aktivně, a hlavně efektivně využíván na školách, byly vymyšlené speciální modely zdokonalení procesu co-teachingu. Mluvíme tedy o tzv. modelech CTIME (z angl. Collaborative Teaching Improvement Model of Excellence nebolí Model excelence v oblasti zlepšování co-teachingu) a PDSA (z angl. „Plan, Do, Study, Act“ neboli cyklus „Plánuj – Udělej – Studuj - Jednej“).

5.1 Pojem CTIME

Collaborative Teaching Improvement Model of Excellence (CTIME) je model neustálého zlepšování zahrnující personalizované profesní vzdělávání, aby učitelé splňovali základní kompetence potřebné pro co-teaching, aniž by cestou k svému čili vyhořeli (Murawski, 2017, s. 5). Co-teacheři nemusejí zbytečně trávit hodiny, měsíce a možná dokonce i roky studiem profesního rozvoje ve své oblasti, jelikož ty hodiny jim mohou dát jen málo pro další praxi ve třídě s reálnými dětmi majícími reálné problémy a individuální potřeby, které je třeba vyřešit. Model CTIME pomáhá samotným co-teacherům určit, co je potřeba pro jejich tým, řeší kompetence časově nejefektivnějším způsobem a poskytuje učitelům příležitost zlepšit tyto kompetence hlavně kvůli tomu, že dostanou zpětnou vazbu a podporu od svých kolegů a od vedení (Murawski, 2017, s. 2). Wendy W. Murawski

popisuje tento model následujícím způsobem: *"Celkově se jedná o takové praktiky co-teachingu, které nám slibují, že jejich použití nemůže selhat"* (2017, s. 5).

Stručně řečeno, model CTIME napomáhá co-teacherům, aby ti měli možnost trávit více času zaměřením se na vlastní situaci a potřeby své třídy a méně času v místnosti mimo žáky, kde se budou učit o strategiích, které možná ani nebudou moct uplatnit v reálné třídě během reálné vyučovací hodiny, jelikož to, co vidíme v teorii a v praxi, se často liší. Model CTIME je cesta, jak minimalizovat propast, která vzniká mezi tím, co víme, že bychom měli ve školách dělat v souvislosti s co-teachingem, a tím, co děláme v každodenní praxi (Pfeffer a Sutton, 2000). Je to způsob, jak eliminovat stížnosti rodičů a žáků na to, že jejich učitelé jsou nekvalifikovaní, používají neefektivní postupy ve výuce nebo že se nesnaží o přizpůsobení či diferenciaci, jak je zaručeno v individuálním vzdělávacím plánu (IEP) studenta.

5.2 Pojem PDSA

O modelu PDSA určitě slyšel každý. Známý fyzik, inženýr a statistik Walter Shewhart v roce 1939 přišel s konceptem, který dnes známe jako cyklus PDSA. Na začátku cyklus měl trochu jiný název, Shewhart ho nazval jako cyklus PDCA, kde místo slova study ("studuj") použil slovo check ("kontroluj") (Moen a Norman, 2010). Shewhart s pomocí tohohle modelu kontroloval kvalitu ve vědě. Vždy si potřebujete zamyslet nad vědeckou metodou a naplánovat ji. Pak potřebujete vytvořit nějakou hypotézu, otestujete tu hypotézu, analyzujete data a pak děláte všechno, aby se o vašich výsledcích dozvěděli lidé. Shewhart nabízel v podstatě jednoduchý model, který se pak dalo použít skoro kdekoliv, nejen ve vědě, ale jak ukážeme dál i v případě co-teachingu. Jakákoliv činnost potřebuje, abychom nejprve naplánovali (P), co budeme dělat, včetně cílů a postupů; abychom provedli svůj "experiment" (D); abychom zkontrolovali správnost výsledků a zjistili, zda výsledky odpovídají tomu, co jsme očekávali (C); pak abychom na základě rozdílů mezi výsledkem a očekáváním jednali dál (A). Další americký statistik W. Edwards Deming byl tím, kdo změnil C jako „check" na S jako „study". Potřebnost změny vysvětloval následujícím způsobem: *"kontrola" nezdůrazňuje potřebu analyzovat data výsledků"* (Aguayo, 1991). Demingův model se stal populárním v Japonsku v 50. letech 20. století, kde se tento proces používal ke sledování kontroly kvality v mnoha oblastech, zejména při výrobě automobilů. Toyota je jednou z mnoha společností, které tento proces používají dodnes.

V následujících kapitolách se podíváme, jak souvisí cyklus PDSA s procesem co-teachingu. Cleghorn a Headrick (1996, s. 206) psali: *"Cyklus Plánuj - Udělej - Studuj - Jednej (PDSA) leží v srdci neustálého zlepšování a je novou definicí vědecké metody pro aplikaci ve světě práce".* Musíme si ujasnit, že jakékoliv výsledky, buď to pozitivní, negativní a také nulové přinášejí informace, z nichž se můžeme poučit. Cyklus PDSA je "smyčkou" aplikovanou na co-teaching, aby pomohla co-teacherům plánovat, jednat, reflektovat a rychle provádět změny na základě obdržených údajů.

5.3 CTIME a PDSA v praxi

Jak už bylo řečeno, CTIME je model, který podporuje získávání klíčových kompetencí pro společné vyučování, jež jsou následně udržovány ve třídě (Murawski, 2017, s. 6). Od co-teacherů se očekává, že budou kompetence pro efektivní proces co-teachingu vykonávat na úrovni mistrovství, pro tento účel průběh co-teachingu je průběžně monitorován (cyklus PDSA). Jakmile jsou potřebné dovednosti identifikovány (tj. jakmile tým učitelů na základě vlastních údajů určí, na čem je třeba pracovat), mikroučení jim umožňuje tyto základní dovednosti procvičovat a rozvíjet. Pak cyklus PDSA dává možnost průběžně sledovat pokrok a celkové zlepšování na úrovni třídy. CTIME vychází z předpokladu, že jakékoliv zlepšování vychází z práce se znalostmi, z aplikace nabitých znalostí v praxi, nikoli z diskutování o tom, co by se mělo udělat a proč se něco vůbec neudělalo.

5.3.1 Definice kompetence

Na začátku si potřebujeme ujasnit co znamená slovo kompetence. Definic kompetence existuje velké množství. V této práci budeme používat následující definici: *"Kompetence je soubor vědomostí, dovedností, schopností, vlastností a postojů, které umožnují jedinci dosahovat požadovaného výkonu"* (Pilařová, 2016, s. 8). The Harvard University Competency Dictionary (Harvard University Competency Dictionary, online, s. 4) uvádí: "*Na individuální úrovni zaměření na kompetence umožňuje lidem převzít aktivní roli ve vlastním rozvoji tím, že kompetence jim poskytují vedení při změnách chování".* Pro účely naší aplikace se budeme odkazovat na kompetence, které se vztahují k cílům rozvoje úspěšného procesu co-teachingu.

5.3.2 Klíčové kompetence co-teacherů jako základ CTIME modelu

Každý z co-teacherů si dobře uvědomuje, že co-teaching vyžaduje společné plánování, společné vedení třídy a společné hodnocení (Murawski, 2010, s. 11). Zní to dobře a docela jednoduše. Ale jak můžeme zjistit, zda učitelé plánují, vedou a hodnotí výuku opravdu efektivně a jak jim poskytnout nutnou zpětnou vazbu a podporu jejich činnosti? Právě zde je nezbytné mít jasné klíčové kompetence. Tyto kompetence nám pomohou pochopit, co je co-teaching a co se konkrétně očekává od pedagogů, a hlavně jak dosáhnout co nejvyšší efektivnosti co-teachingu, aby ten plnil své hlavní cíle: kvalitnější inkluzivní vzdělávání, individuální přístup a uspokojování potřeb každého žáka.

Základem CTIME modelu je efektivní aplikace učiteli klíčových kompetencí do praxe ve třídě s co-teachingem. Na otázku: *"V čem je to, co dělají dva učitelé společně, podstatně jiné a lepší pro žáky než to, co by dělal jeden z nich sám?"* (Murawski a Spencer, 2011, s. 96) odpovíme tedy jednoduchým způsobem: když oba učitelé ovládají klíčové kompetence, ví, co mají dělat a při tom se spolu zúčastní plánování, vedení a kontroly, účinnost a kvalita výuky je několikanásobně vyšší. Pouhá přítomnost dalších rukou a očí ještě neznamená efektivní co-teaching. Pouhé začlenění žáků se speciálními potřebami do typické třídy všeobecného vzdělávání bez speciálně naplánované výuky také není co-teaching. Takový přístup neposlouží k zajištění inkluzivní, diferencované třídy, kterou si všichni žáci zaslouží (Murawski, 2017, s. 17). Ještě jednou upozorníme, že naučit se klíčové kompetence je velmi důležité, jelikož toto umění nás posune z bodu "jeden učí, druhý mu pouze pomáhá" do bodu "dva rovnocenní učitelé spolu efektivně a kvalitně vyučují v jedné inkluzivní třídě."

Kompetence jsou k tomu, aby pedagogové mohli definovat očekávání, co by se mělo dít, když společně vyučují (tady začíná první etapa cyklu PDSA "Plánuj- Udělej- Studuj- Jednej"). Celá škola a vedení také potřebují vědět, co by se mělo dít při co-teachingu, aby pak mohli určit, zda je tým učitelů efektivní jednotkou co-teachingu a také jaké změny učitelé mají provést, aby dosáhli zlepšení a pokroku ve výuce (tady mluvíme o poslední důležité etapě cyklu PDSA). Pro co-teachery je mnohem snazší převzít odpovědnost za zlepšení v co-teachingu, pokud existují jasná očekávání. Když jsou očekávání jasná, učitelé mají větší šanci, že je budou schopni splnit, a dokonce i překonat (Danielson, 2007).

Administrátoři škol budou moct využít jedinečný soubor jasných a dobře vymezených klíčových kompetencí k identifikaci oblastí, ve kterých co-teacheři potřebují pomoc. Takový přístup umožní pedagogům zdokonalit své dovednosti a stát se efektivními a skutečnými co-teaching týmy.

5.3.3 Seznam klíčových kompetencí

Klíčové kompetence pro co-teaching jsou takové kompetence, které musí co-teacheři vykonávat na vysoké úrovni, aby mohli skutečně společně vyučovat. Bez podrobně identifikovaného chování učitelé mají velké problémy s naplněním očekávání od spolupráce a ve výsledků nevidí žádný pokrok (Hang a Rabren, 2009, s. 262). Tyto kompetence mají vytvořit koordinovaný postup pro všechny co-teachery s cílem zavést základní dovednosti ve všech třídách, kde se společně vyučuje. Kromě toho kompetence mohou poskytnout ostatním účastníkům vzdělávacího procesu (ředitelovi, administrátorům, ostatním učitelům atd.) možnost sledovat na jaké úrovni je v určitý okamžik učitelé ovládají, a tedy budou použity k hodnocení efektivity společné práce v inkluzivním prostředí.

Níže je uveden seznam 22 klíčových kompetencí, které by si měl osvojit na vysoké úrovni a používat ve své třídě každý dobrý co-teacher (viz tabulka 4).

Tabulka 4: Seznam klíčových kompetencí pro co-teachery

1.	Učitelé pracují společně ve stejném fyzickém prostoru.
2.	Prostředí ve třídě demonstruje partnerství a spolupráci (obě jména učitelů na tabuli, sdílení materiálů a prostoru).
3.	Oba učitelé začínají a končí vyučovací hodinu společně.
4.	Během výuky oba učitelé pomáhají žákům s postižením i bez postižení.
5.	Výuka ve třídě probíhá hladce; je vidět, že učitelé společně plánují a komunikují mezi sebou.

6.	Výuka a aktivity ve třídě aktivně podporují různé způsoby reprezentace, zapojení se do výuky a vyjádření.
7.	Diferencovaný obsah a strategie výuky jsou využívány tak, aby odpovídaly různým vzdělávacím potřebám.
8.	Technologie jsou využívány s cílem zvýšení pochopení učiva všemi žáky.
9.	Učitelé využívají všechny modely co-teachingu, přeskupování žáků je také součástí výuky.
10.	Oba učitelé používají podle potřeby vhodné strategie řízení chování a jsou ve svém přístupu k řízení chování důslední.
11.	Během vyučovací hodiny je obtížné odlišit třídního učitele od učitele-partnera.
12.	Během vyučovací hodiny je obtížné odlišit žáky bez SVP od žáků se SVP.
13.	Co-teacheři používají jazyk ("my"; "naše"), který svědčí o skutečné spolupráci a sdílené odpovědnosti.
14.	Komunikace (verbální i neverbální) mezi co-teachery je jasná a pozitivní.
15.	Co-teacheři formulují otázky a tvrzení tak, aby do procesu výuky byli zapojeni všichni žáci.
16.	Konverzace mezi žáky, včetně žáků se zdravotním postižením a žáků z různých socioekonomických prostředí, svědčí o vytváření pocitu komunity v inkluzivní třídě.
17.	Co-teacheři kladou otázky na různých úrovních (od základních „yes-no“ otázek po složitější otevřené otázky atd.), aby vyhověli potřebám všech studentů.
18.	Učitelé společně plánují výuku.

19.	Učitelé spolu nesou zodpovědnost za výuku, oba ji vedou a mají stejnou autoritu ve třídě.
20.	Učitelé rozdělují žáky do různých skupin, v závislosti na potřebách žáků a cílech konkrétní vyučovací hodiny.
21.	Výuka je diferenciovaná.
22.	Učitelé společně hodnotí výuku, spolu se podělí na způsobech a kritériích určovaní známek.

Zdroj: Wendy. W. Murawski (2017, s. 185)

Kompetencemi co-teacherů a jejich podrobnou analýzou ve výuce anglického jazyka na pražské základní škole se budeme dále zabývat v praktické časti práce.

6 Co-teaching v českém základním školství

Co-teaching ve školách v České republice existuje všude tam, kde jsou ve třídě dva (popřípadě i více) učitelé, oba mají vysokoškolské pedagogické vzdělání a ani jeden z nich není asistentem pedagoga. Zatím žádný právní předpis pojem co-teaching (na rozdíl od asistenta pedagoga, jehož pracovní naplň je v dokumentech dobře popsaná; kromě toho asistent pedagoga je finančně podporován státem) nezná, a proto i neumí ho popsat. Co se týče školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, online, 2004) a vyhlášky o základním vzdělávání (Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a plnění povinné školní docházky, online, 2005), ty se nejvíce zabývají počtem dětí a učitelů v jedné třídě. Nesetkáme se tam ani s pojmem co-teaching, ani s pojmem párová výuka. Podle vyhlášky o základním vzdělávání (paragraf 4) pro školu tvořenou třídami prvního a druhého stupně (příkladem takové školy je Zelená škola) minimální počet dětí ve třídě je 17, zatímco maximální je 30 žáků. Očividné je, že jeden učitel nemůže ani z pedagogického ani z psychologického hledisku rozdělit pozornost mezi 30 žáky. S tímto problémem by mohlo pomoct zavedení co-teachingu do vzdělávacích programů více škol, a to nejen v České republice.

6.1 Finanční zajištění co-teachingu

Existence co-teachingu je závislá na dobrovolné finanční podpoře, hlavně od rodičů a dárců. Škola neví, kdo z rodičů se do financování co-teachingu zapojil a kdo ne, do vyučovací hodiny jsou zapojeni i žáci rodičů, kteří finančně nepřispěli k podpoře co-teachingu ve třídě. Pokud nebude dost financí, nebude probíhat co-teaching, všechno záleží na rodících a dárcích. *„Aby bylo zapojení do finanční podpory co nejdostupnější pro všechny, je možné zvolený finanční dar poskytnout nejen jednorázově, ale i postupně v průběhu celého školního roku, např. ve 2, 4, nebo 10 částech. Tuto periodicitu (měsíční, čtvrtletní či půlroční postupné poskytování daru) si volí rodiče-dárci přímo v darovací smlouvě“* (Informace pro 1. ročník školního roku 2021/2022, online, 2021). Finančně podpořit výuku formou co-teachingu může vlastně kdokoliv: fyzické osoby, které nepodnikají (zaměstnanci), fyzické osoby, které podnikají a také právnické osoby.

Upozorníme na to, že financování co-teachingu není podle žádných právních předpisů zajišťované ze státního rozpočtu. Odměna druhého učitele má být poskytnutá školou jinými způsoby a z jiných zdrojů. Výše odměny učitele-partnera je obecně spočítaná

v souladu s průměrnými platy ve veřejné sféře a s obecnými odvody zaměstnavatele za zaměstnance.

6.2 Co-teaching na základní škole Zelená

Příkladem školy, na které se už několik let uskutečňuje výuka anglického jazyka metodou co-teachingu je základní škola nacházející se v hlavním městě Praze. Pro lepší čtivost budeme používat pseudonym „Zelená škola“. Úvodní stránka školy říká: *„Jsme přesvědčeni, že každý žák se může díky naší pomoci denně naplno učit a zažívat úspěch. Párová výuka tuto vizi efektivně pomáhá naplňovat. Důkazem jsou naši žáci, Vaše děti, které učení opravdu baví“* (Párová výuka obecně, online, 2019).

Co-teaching jako forma podpory individualizace existuje v Zelené škole od roku 2010 díky dlouhodobému a systematickému vzdělávacímu projektu Pomáháme školám k úspěchu. Vznik společnosti Pomáháme školám k úspěchu o.p.s. iniciovala v roce 2009 Nadace The Kellner Family Foundation. Hlavním cílem projektu je zvyšování kvality výuky ve veřejných základních školách v České republice. *„Zaměřujeme se na společné profesní učení učitelů, které je propojeno s učením žáků. Podporujeme lídry škol při vytváření kultury příznivé pro učení dětí i dospělých a budujeme učící se komunitu spojenou s naší vizí ("Každý žák se učí naplno a s radostí a své učení si řídí") a praxí. Obsahově se zaměřujeme na čtenářství, pisatelství, kritickou gramotnost a na sebeřízení při učení*“ (Pomáháme školám k úspěchu: O nás, online, 2022).

Do projektu je v současné době zapojeno 113 škol po celé České republice, včetně Zelené školy. Pedagogové jsou častí celorepublikové projektové učící se komunity a mohou využít pomoci různých pedagogických konzultantů a odborníků. Všichni účastnici projektu Pomáháme školám k úspěchu sdílí know-how zkušenosti a spolu budují bezpečnou kulturu pro učení.

Možnosti projektu jsou však omezené, dělí se mezi všechny třídy a učitele v celé škole. Od školního roku 2012/2013 rodiče přišli s nápadem zavedení druhého pedagoga a domluvili se, že budou výuku finančně podporovat. Iniciativu rodičů zaštiťuje spolek Patron z. s. Tento spolek je nezávislou na škole rodičovskou organizací, která s ní spolupracuje. Od té doby by co-teaching měl uskutečňovat alespoň v polovině týdenní výuky. *„V 1. ročníku tak děti mohou mít 10 z 21 hodiny výuky týdně formou párové výuky. Párová výuka v jednotlivých ročnících probíhá pouze tehdy, pokud o ni mají zájem rodiče*

a jsou současně schopni ji i finančně podpořit. V případě vyšší finanční podpory se počet hodin párového vyučovaní zvyšuje, v případě nižšího součtu finančních darů v ročníku je nižší i počet hodin.“ (Párová výuka ve školním roce 2021/2022, online, 2021). Zelená škola se v co-teachingu především zaměřuje na spolupráci zkušenějších vyučujících se studenty učitelství.

Škola ve svých dokumentech upozorňuje na to, že co-teaching není výuka s asistentem pedagoga. Mnozí si myslí, že co-teaching a asistent pedagoga ve třídě jsou stejné věci, jelikož v obou případech vidíme ve třídě dva dospělé. Rozdíl spočívá hlavně v tom, že asistent pedagoga *„slouží konkrétnímu dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami – dítěti, které k realizaci svých vzdělávacích možností potřebuje podpůrná opatření, o kterých rozhodla pedagogicko-psychologická poradna nebo speciální pedagogické centrum.“* (Informace pro 1. ročník školního roku 2021/2022, online, 2021). Co-teaching slouží všem dětem bez rozdílů, není proto možné, aby se věnoval z důvodu odlišných vzdělávacích potřeb pouze jednomu dítěti.

Asistent pedagoga a učitel jsou odlišné profese a mají odlišnou pracovní naplň. Asistent pedagoga nemůže vést samostatně výuku, jelikož nemá vysokoškolské pedagogické vzdělání. V případě co-teachingu potřebujeme, aby ve třídě učili dva vysokoškolsky vzdělání pedagogové. Ve škole Zelená *„pracuje v pozici asistenta pedagoga několik asistentů, kteří jsou přidělení ke konkrétnímu dítěti bez ohledu na ročník a bez ohledu na to, zda je v tomto ročníku i párová výuka.“* (Informace pro 1. ročník školního roku 2021/2022, online, 2021).

Ještě jeden základní rozdíl mezi pozicí asistenta pedagoga a pozicí co-teachera je v tom, že náklady na pomoc asistenta pedagoga ve třídě hradí stát, nikoli rodiče dítěte nebo škola či zřizovatel (Školský zákon, s. 10, § 16 odst. 2). Co se týče co-teachingu, ten je závislý na vůli školy ho poskytovat a ochotě rodičů ho finančně podporovat a udržovat.

Základními principy zavadění co-teachingu na ZŠ Zelená jsou následující:

1. Zavedení co-teachingu do vzdělávacího programu bylo dobrovolným rozhodnutím rodičů, kteří se dohodli finančně podpořit práci druhého učitele ve třídě.

2. Co-teaching funguje na principu solidarity, tj. vyučování s dvěma učiteli mají i děti, jejichž rodiče nepřispěli.
3. Výše optimálního finančního daru není určená, to zaleží pouze na dárci.
4. Čím více rodiče celkově přispějí, tím více hodin co-teachingu děti budou mít.
5. Pokud v daném ročníku nebude dost finanční podpory, pak se co-teaching neuskuteční.
6. Co-teaching neslouží k individuální péči o konkrétní dítě, co-teaching je pro všechny děti, nejen pro potřebné, jak tomu je u asistenta pedagoga pro dítě se SVP (Základní principy párové výuky... aneb co je a k čemu slouží „párovka“, online, 2021).

Principy fungování co-teachingu ve škole Zelená:

1. Za 9 let implementace co-teaching fungoval ve třídách v různém počtu hodin týdně v závislosti na finanční podpoře rodičů.
2. Model co-teachingu je nastavený na polovinu vyučovacích hodin týdně v každé třídě ročníku. 1. ročník začíná na 10 hodinách (z 21), ve vyšších ročnících by podle modelu měla přibýt 1 hodina na ročník.
3. Za kvalitu co-teachingu je zodpovědná škola.

6.3 Co-teaching v hodinách angličtiny na ZŠ Zelená

S výukou metodou co-teachingu se v hodinách angličtiny setkáváme nejvíc, jelikož anglický jazyk je velmi náročný předmět a ve vzdělávacích programech se mu nevěnuje tolik hodin, kolik se věnuje třeba matematice a češtině. Anglický jazyk se na Zelené škole vyučuje od 1. ročníku v hodinové dotaci 2 hodin týdně. Pak 3. až 9. ročníky mají 3 hodiny anglického jazyka týdně. Výuka angličtiny metodou co-teachingu se na druhém stupni uskutečňuje každý týden v patek, během první a páté vyučovací hodiny. *„Výuka angličtiny odpovídá mentalitě a stupni rozumového vývoje dětí v jednotlivých ročnících a s ohledem na jejich jazykové nadání, popřípadě s ohledem na specifické poruchy učení.“* (Anglický jazyk…, online, 2021). Učitelé se také snaží navazovat výuku angličtiny na výuku v jiných předmětech. Na druhém stupni se propojují všechny základní řečové dovednosti, které získal žák ve prvním stupni (poslech, čtení, psaní a mluvení). Takovým přístupem rozvije škola získané dovednosti a znalosti dítěte a dále na ně navazuje výuku gramatiky a slovní zásoby.

Jedním z přání rodičů ohledně co-teachingu v Zelené škole bylo právě jeho zaměření na výuku angličtiny, jelikož znalost anglického jazyka je v současné době velká potřeba. Proto se škola snaží, aby ve všech jazykových skupinách alespoň jednu hodinu měsíčně učili lektoři – rodilí mluvčí Jazykových škol. V některých hodinách co-teacheři spolupracují i se svými kolegy v rámci společné výuky podporované z projektu Pomáháme školám k úspěchu.

7 Shrnutí teoretické časti

Záměrem teoretické časti bylo popsat v dostatečné míře stávající poznání a situaci v oblasti implementace co-teachingu do vzdělávání v základních školách České republiky a poskytnout tak ucelený přehled problematiky co-teachingu v ČR v současné době; popsat jeho vlastnosti a možnosti zavedení do vzdělávacích programů škol. Co-teaching je relativně nová vzdělávací metoda, jejímž principem je spolupráce dvou vysokoškolsky vzdělaných pedagogů v jedné třídě s cílem zvýšení efektivity vzdělávacího procesu, rozvoje inkluzivního přístupu ke vzdělávaní a uspokojení potřeb každého žáka ve třídě. Rostoucí zájem o co-teaching a implementace tohoto vzdělávacího přístupu do více a více vzdělávacích programů škol ČR svědčí o tom, že co-teaching přináší očekávané výsledky a má velký potenciál do budoucna.

Hodně škol se ale často potýkají s problémem neefektivity co-teachingu z důvodu zcela špatného pochopení podstaty co-teachingu a s tím i zcela špatné realizace vyučovacích hodin, kde pak vidíme jednoho vedoucího učitele a jednoho „učitele-pomocníka“, kteří nerespektují základní princip co-teachingu 3XS (Společné plánovaní, Společné vyučování a Společné hodnocení výuky). Přesně z tohoto důvodu mnozí autoři začali vypracovávat různé metodiky efektivního co-teachingu, a hlavně způsoby efektivního uplatnění metodik co-teachingu v praxi. Jednou z autorů je Wendy W. Murawski, s jejímž Modelem excelence v oblasti zlepšování co-teachingu pracujeme v této diplomové práci. Implementace co-teachingu je obtížná i kvůli své finanční náročnosti, jelikož žádný zákon pojem co-teaching nezná a jeho financování zaleží pouze na vůli školy a rodičů, nikoli na státu.

8 Empirická část diplomové práce

Diplomová práce je motivována snahou porozumět problematice co-teachingu v českém základním školství, a to jak z hlediska porozumění přírodě co-teachingu učiteli a žáky, jeho legislativnímu ukotvení, tak i z pohledu přínosnosti co-teachingu v oblasti individualizace výuky a podpory inkluzivního vzdělávání.

V teoretické části jsem se zaměřila na definování a popsání výuky formou co-teachingu jak obecně, tak i z hlediska současné situace v České republice. Také jsem se věnovala popsání některých termínů a témat, která jsou následně analyzována v empirické části práce (jako je například pojem klíčové kompetence, model excelence v oblasti zlepšování co-teachingu a cyklus „Plánuj – Udělej – Studuj – Jednej“ jako nástroje zdokonalení procesu co-teachingu) tak, aby teoretická část byla oporou pro část empirickou, ve které budou analyzovány rozhovory s konkrétními co-teachery a prostudovány odpovědi z dotazníků pro žáky.

Výzkumný problém, který v rámci této práce studuji, představuje spolupráce co-teacherů v kontextu úrovně naplňování kompetencí pro efektivní co-teaching. **Cílem práce je tedy zjistit a popsat, jak jsou naplňované kompetence definované pro efektivní co-teaching v hodinách angličtiny ve vybrané pražské základní škole.**

8.1 Metodologie – volba kvalitativního přístupu

S ohledem na charakter výzkumu byl zvolen kvalitativní typ výzkumu. S ohledem na cíl byly zvolené následující výzkumné metody: metoda pozorování (skutečných lekcí), interview (s co-teachery), dotazníkové šetření (žáků), průběžná analýza dokumentace školy formou foto a videozáznamů. Výzkum byl proveden formou případové studie, kterou můžeme definovat podle Hendla (2005, s. 49) jako *„detailní studium jednoho či několika málo případů za účelem aplikace získaných poznatků při porozumění případům obdobným.“*

Pod případem tady rozumíme samotnou spolupráci učitelů v hodinách co-teachingu. Výzkum tohoto případu se opírá v teoretické části o studium a interpretaci informací z různých zdrojů týkajících se problematiky co-teachingu. Při výběru zdrojů jsem se orientovala na jejich důvěryhodnost a relevantnost. Snažila jsem se najít co nejaktuálnější publikace. Data byla sbírána formou interview s konkrétními učiteli a pozorováním

skutečné výuky, kde jsem mohla posuzovat o úrovni ovládaní kompetencí definovaných pro efektivní co-teaching. Cílem kvalitativního výzkumu *„je tedy poznat, osvětlit a prozkoumat zkoumaný jev do hloubky“* (Hendl, 2005, s. 50). K základním charakteristikám kvalitativní práce podle Hendla patří hloubkové studium jednotlivých případů za využití různých forem pozorování a rozhovorů. Proto předpokládáme, že opakování případů může ukazovat na určité existující univerzální pravidlo. Případová studie zkoumá fenomény v jejich reálném kontextu, umožňuje zachytit složitost každého případu a popsat dopodrobna vztahy existující v tomto konkrétním případě. Díky tomu, že přináší reflexi a pohledy různých účastníků, usnadňuje porozumění v práci s dalšími podobnými případy (Hendl, 2005).

8.2 Výzkumná otázka

V rámci své práce si kladu následující výzkumnou otázku: Na jaké úrovni co-teacheři angličtiny na druhém stupni ZŠ Zelená ovládají kompetence definované pro efektivní co-teaching?

Tato výchozí výzkumná otázka byla dále rozpracovaná do dílčích výzkumných otázek:

1. Jakým způsobem (jaké modely co-teachingu jsou používané, a jak probíhá spolupráce mezi co-teachery) je realizován co-teaching v hodinách angličtiny na druhém stupni ZŠ Zelená?
2. Jak sami učitelé a žáci vnímají efektivnost co-teachingu a hodnotí úroveň naplňování kompetencí definovaných pro efektivní co-teaching v hodinách angličtiny?
3. Jak úroveň ovládaní co-teachery jednotlivých kompetencí ovlivňuje kvalitu vyučovacího procesu a přispívá tak k naplnění hlavních cílů co-teachingu, jimiž jsou zvýšená efektivita vyučovacího procesu a uspokojení potřeb každého žáka v inkluzivní třídě?

První otázka je motivována cílem získat co nevíce informací o struktuře hodiny angličtiny při výuce metodou co-teachingu na druhém stupni ZŠ Zelená. Cílem bylo také ohodnotit spolupráci mezi co-teachery a jejich komunikaci s žáky. Druhá otázka je zaměřená na subjektivní pohled co-teachingu ze strany učitelů a ze strany žáků. Odpovědět na tuto otázku je možné pouze při rozhovorech se samotnými co-teachery a při dotazování jejich žáků. Poslední, třetí otázka má za cíl ohodnotit celkovou situaci v oblasti

implementace co-teachingu v hodinách angličtiny na ZŠ Zelená, a to z pohledu vlivu úrovně ovládání co-teachery jednotlivých kompetencí na efektivitu co-teachingu.

Při rozhovoru s co-teachery a při práci s dotazníky jsem vycházela z témat zmíněných v prostudované literatuře. Moje otázky cílily na zkoumání současné situace v oblasti naplňování kompetencí pro efektivní co-teaching v hodinách výuky anglického jazyka. Následně jsem porovnávala odpovědi a komentáře učitelů s názory žáků, abych si udělala celistvý obrázek průběhu co-teachingu s cílem analýzy skutečného naplnění co-teachery klíčových kompetencí vymezených v této práci.

8.3 Výzkumný vzorek, metody sběru a analýzy dat

Základem případové studie je důkladný výběr případu a zvážení všech aspektů studie. Nemůžeme tedy mluvit o náhodném výběru, jak by tomu mohlo být při práci metodou kvantitativního výzkumu, kde potřebujeme velké množství vzorků (Hendl, 2005, s. 57).

Základními metodami sběru dat v mé diplomové práci byla metoda interview a metoda pozorování. Interview v pedagogickém výzkumu bývá definováno jako *„metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci pracovníka a respondenta“* (Chráska, 2007, s. 182). Pro metodu interview se v České republice často používá označení „rozhovor“. Mezi výhody použití můžeme uvést podle Chrásky (2007, s. 182) *„navázání osobního kontaktu, který umožňuje proniknutí do motivů a postojů respondentů.“* Osobní kontakt dává možnost sledovat reakci účastníka výzkumu na otázky a upravit průběh rozhovoru, pokud je to potřeba.

Interview lze dělit na strukturované, nestrukturované a polostrukturované, záleží na stylu organizace rozhovoru. Strukturované interview je předem připravené interview. Tazatel postupuje podle přesně naplánovaných otázek, zaznamenává odpovědi a nepřidává vlastní komentáře. Nestrukturované interview je specifické tím, že probíhá v podobě běžné komunikace mezi lidmi, tazatel ale ví, jaké informace potřebuje získat. Forma a metoda získaní potřebných informací je vcelku volná. V případě polostrukturovaného interview jde o jakýsi kompromis mezi dvěma výše uvedenými typy (Chráska, 2007, s. 183).

Rozhovor, který byl využit pro účely této diplomové práce lze charakterizovat jako **polostrukturovaný**; měla jsem připravenou strukturu otázek, abych se nezapomněla

zeptat na všechno, co potřebuji. Také jsem si připravila tvrzení (každé tvrzení se týkalo jedné z analyzovaných kompetencí, např. *„Oba učitelé začínají a končí vyučovací hodinu společně“*), která co-teacheři měli okomentovat s ohledem na to, jak to skutečně chodí u nich ve třídě. Učitelky nejen odpovídaly na otázky, ale také vyprávěly o událostech ze své praxe, proto rozhovory proběhly spíše formou běžné lidské komunikace než formou pouhého dotazování.

Původně jsem uvažovala o realizaci rozhovoru s oběma co-teachery spolu v jedné místnosti. Následně jsem usoudila, že odpovědi a názory jedné učitelky mohou mít přímý vliv na názory druhé. Rozhodla jsem se tak realizovat rozhovor s každou učitelkou zvlášť, s cílem získat skutečný nezávislý pohled na průběh co-teachingu a úroveň spolupráce mezi učitelkami během realizace výuky.

Dalším nástrojem, který jsem použila ve své práci, bylo pozorování. Chráska (2007, s. 150) definuje metodu pozorování jako *„sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhů dějů aj.“* Gavora (2000, s. 76) doplňuje definici tím, že nejde pouze o sledování jevů, ale také o záznam (registrace nebo popis), analýzu a vyhodnocení sledovaných jevů.

Pozorování můžeme také specifikovat a rozlišit. Pokud se podíváme na tuto metodu v pedagogickém kontextu z hlediska časové náročnosti, rozlišuje se krátkodobé (trvá zpravidla jednu vyučovací hodinu) a dlouhodobé pozorování. Chráska (2007, s. 151-152) uvádí, že mezi krátkodobým a dlouhodobým pozorováním neexistují ostře vymezené hranice. Také se dá rozlišovat sebepozorování (tzv. introspekce) a pozorování druhých (tzv. extrospekce), dále pak pozorování přímé (nebo vlastní) a nepřímé (nebo nevlastní). Gavora (2000, s. 77) rozlišuje pozorování strukturované a nestrukturované. Strukturované pozorování je typické pro kvantitativně orientovaný výzkum, kdy má výzkumník předem přesně stanovené jevy, které chce pozorovat. Výsledky svého pozorování pak zaznamenává do předem připraveného archu. Výzkumník své pozorování strukturuje – *„rozčleňuje pozorovanou realitu na předem stanovené kategorie“* (Gavora, 2000, s. 77).

Co se týče nestrukturovaného pozorování, používá se nejčastěji pro kvalitativně orientovaný výzkum. V tomto případě *„se nepoužívají předem stanovené pozorovací systémy, škály nebo jiné přesné nástroje“* (Gavora, 2000, s. 149). Pozorovatel si určuje

pouze konkrétní události, jevy nebo osoby jako cíl svého pozorování, nejde o vymezení konkrétních nástrojů.

Metodu pozorování ve své diplomové práci bych charakterizovala jako **pozorování extrospektivní, přímé, krátkodobé a polostrukturované.** K pozorování jsem měla vymezené jevy (ty jsem měla zapsané v tabulce, abych pak mohla dělat vlastní poznámky), ale nepoužívala jsem konkrétní nástroje nebo metodiky pozorování. Pozorování bylo zaměřeno na dvě hlavní dimenze: podmínky vyučovacího procesu (jako je velikost místnosti, uspořádání stolů, lavic atd.) a samotný průběh co-teachingu (styl vyučování, spolupráce co-teacherů, komunikace mezi učiteli a žáky, celkové klima ve třídě). Nejvíce jsem se snažila soustředit na úroveň naplnění klíčových kompetencí co-teachery vymezených pro efektivní co-teaching, jelikož je to hlavním cílem mé práce.

Hendl (2005, s. 52) uvádí, že se v kvalitativním výzkumu používají „*relativně málo standardizované metody získávání dat. Hlavním instrumentem je výzkumník sám. Typy dat v kvalitativním výzkumu zahrnují přepisy terénních poznámek z pozorování a rozhovorů, fotografie, audio a videozáznamy, deníky, osobní komentáře, poznámky, úřední dokumenty, úryvky z knih a všechno to, co nám přibližuje všední život zkoumaných lidí.*“ Pro volbu školy a co-teacherů jsem využila svých osobních kontaktů. Během výzkumu jsem se snažila dodržovat základy kvalitativních metod: co nejpodrobnější rozhovory s učiteli s průběžným poznámkováním; seznamování s fotografiemi a videi z hodin angličtiny formou co-teachingu; analýza dokumentů školy, publikací a článků na téma co-teachingu s cílem získání integrovaného pohledu na předmět studie.

Pro rozhovory jsem měla připravené otázky a tvrzení k diskutování, abych se neztratila v tom, na co se potřebuji zeptat, jelikož se každé tvrzení týkalo naplnění jedné z kompetencí vymezených pro efektivní co-teaching. Potřebovala jsem probrat všechny kompetence, abych zjistila úroveň jejich naplnění ve třídě. Nicméně učitelky neodpovídaly pouze na otázky, dozvěděla jsem se mnoho okolností přínosných pro můj výzkum, čehož jsem si moc vážila. Během rozhovoru jsem si psala poznámky s informacemi, které jsem považovala za zajímavé a užitečné. Struktura interview s co-teachery s vlastními poznámkami, udělanými během rozhovoru, tvoří přílohu 1 této práce. Uvažovala jsem o audio nahrávání rozhovorů, pak se ale zjistilo, že to není možné, jelikož jsem rozhovory musela provádět ve školní jídelně, kde bylo moc hlučné prostředí (učitelky měly čas na interview pouze během přestávky na oběd).

Co se týče žáků, každý z nich obdržel dotazník s 22 větami, se kterými měl souhlasit (do jisté míry souhlasit) nebo nesouhlasit (do jisté míry nesouhlasit). Také byla možnost odpovědi „nevím“. Vedle každého tvrzení žáci měli prostor pro své komentáře a poznámky. Moc jsem si vážila toho, že žáci byli ti, kdo komentáře nechával a tím mi pomohl pochopit jejich subjektivní vztah k výuce a k učitelkám. Každá věta v dotazníku odkazovala na jednu z 22 kompetencí, odpovědi a komentáře žáků mi pak sloužily k tomu, abych mohla udělat autentický přehled názorů na průběh co-teachingu a úroveň naplnění kompetencí nejen ze strany učitelů, ale i ze strany žáků. Struktura dotazníků s komentáři a poznámkami žáků tvoří přílohu 2 této práce.

Příprava rozhovoru vycházela ze základních zdrojů této diplomové práce (např. práce Wendy W. Murawski) s ohledem na stanovené výzkumné otázky. I když jsem měla strukturu rozhovoru jako oporu, snažila jsem se, aby rozhovor byl co nejvíce živý a otevřený, aby to nebylo pouhé dotazování s odpověďmi typu “ano – ne, souhlasím – nesouhlasím“. Jsem si vědoma toho, že výzkumný vzorek je malý – jedná se o práci s jednou třídou (26 žáků 6. třídy) a o rozhovory s dvěma spolupracujícími učitelkami angličtiny, a proto výzkumný vzorek nemůže poskytnout všeobecně platné informace. Nicméně kvalitativní výzkum necílí na zevšeobecňování, jeho cílem podle Hendla (2005, s. 52) je *„získat podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu.“* Výzkumný vzorek jsem volila tak, aby poskytl autentický pohled a umožnil reálně analyzovat skutečnosti popsané v prostudované literatuře.

Robert E. Stake (1995) tvrdí, že v kvalitativním výzkumu nelze přesně identifikovat okamžik, kdy začíná analýza obdržených dat. Analýzou podle něj je již přirazení významu prvnímu dojmu v terénu, ale také to je konečná kompilace dat a poznatků. Pro analýzu rozhovorů a dotazníků jsem vybrala **realistický přístup** (Čermák, Řiháček, Hytych a kol., 2013). Tento přístup považuje odpovědi účastníků výzkumu za pravdivý popis reality (indikátor reality) a tím umožnuje demonstrovat obdržené informace tak, jak to chápe a cítí sám účastník.

Rozhovory s učitelkami byly vedeny v prostorech školy, respektive ve školní jídelně. Délka rozhovoru s každou učitelkou byla cca 20 minut, byl realizován jeden rozhovor s každou učitelkou zvlášť. Cestou do jídelny jsem stihla promluvit s oběma učitelkami společně a zeptat se na to, jak celkově vypadá situace s co-teachingem na ZŠ Zelená, kde učitelky vidí silné a slabé stránky co-teachingu, jaký je systém financování atd.

Žáci vyplňovali dotazníky ve škole na začátku výuky, vyplnění dotazníku trvalo v průměru 10-15 minut, s některými otázkami jim pomáhaly učitelky. Pro upřesnění některých informací jsem využila také on-line komunikaci prostřednictvím facebook messengeru a také e-mail zprávy. Při analýze dat (stejně jako v případě použití pseudonymu názvu školy) jsem nahradila jména učitelů pseudonymy.

Přehledný harmonogram zpracovávání diplomové práce prezentuje tabulka 5.

Tabulka 5: Harmonogram diplomové práce

Období	Realizace
únor – květen 2021	Volba tématu, výběr výzkumné metody, rešerše literatury a odevzdání zadaní diplomové práce.
září – říjen 2021	Výběr konkrétní základní školy, komunikace s ředitelem školy o možnosti praxe, získaní kontaktů na co-teachery angličtiny.
listopad – prosinec 2021	Práce s formulováním otázek nutných pro rozhovor s učiteli a sestavení dotazníků pro žáky.
březen 2022	Návštěva hodiny angličtiny. Interview s oběma párovými učitelkami (cca 20 min s každou). Obdržení odpovědí žáků na otázky dotazníku.
březen – duben 2022	Práce s odpověďmi žáků na otázky dotazníku, analýza odpovědí.

průběžně	Studium literatury k tématu, neformální rozhovory s lidmi majícími zkušenosti s prací metodou co-teachingu.

8.4 Výzkumná procedura

Realizace výzkumu probíhala na základní škole v Praze (v práci je uvedená jako Zelená škola) v 6. třídě čítající 26 žáků. Výzkum proběhl 4. března 2022. S ředitelem školy jsem byla v kontaktu již od začátku školního roku, a to od října roku 2021 za účelem zjištění, zda je možné uskutečnit praxi v jejich škole. Ředitel mě spojil s párovými učitelkami, s nimiž jsem domluvila praxi začátkem nového roku. Pak jsem kontaktovala jednu z učitelek v lednu roku 2022, abych se s ní domluvila na datu návštěvy vyučovací hodiny. Bohužel se v lednu ani v únoru nepodařilo navštívit školu a promluvit s učiteli, jelikož byl velký narůst nakažených COVID-19. Návštěva hodiny a rozhovory s co-teachery se uskutečnily až v březnu, kdy zpomalilo šíření covidové epidemie.

Na začátku jsem se šla podívat na skutečnou výuku angličtiny metodou co-teachingu. Obdržela jsem i vyplněné dotazníky od žáků v papírové podobě. Dotazníky jsem elektronicky odesílala jedné z učitelek týden před návštěvou hodiny, aby učitelky měly čas na pomoc žákům s jejich vyplněním. Během pozorování výuky jsem seděla mezi žáky a zapisovala jsem si do své připravené tabulky poznámky tykající se pozorovaných jevů. Po hodině jsme šly s oběma učitelkami do jídelny, kde jsem měla možnost promluvit s každou učitelkou. Interview bylo vedeno s každou vyučující zvlášť, aby se v odpovědích nijak neovlivňovaly. I když struktura interview s oběma co-teachery byla na začátku stejná, třídní učitelce bylo položeno více otázek než její párové partnerce. Důvodem byla potřeba získat informace o organizačních záležitostech na úrovni školy v souvislosti se zaváděním párové výuky. V jídelně mě učitelky seznámily se svými kolegy, kteří také měli zkušenosti s co-teachingem v různých předmětech (škola implementuje co-teaching do výuky skoro všech předmětů, zejména na 1. stupni ZŠ), tím jsem získala širší pohled na situaci s co-teachingem v této škole.

9 Výzkumná zjištění

9.1 Prezentace a interpretace dat z realizovaných interview

Interview bylo provedeno se dvěma respondenty, jimiž byly učitelky, které společně uskutečňují výuku angličtiny formou co-teachingu na druhém stupni ZŠ Zelená. Třídní učitelka, níže uváděná jako „učitelka 1“, a její co-partnerka („učitelka 2“) mají obě aprobaci v oblasti výuky anglického jazyka pro 1. a 2. stupeň ZŠ. Společně v jedné třídě vyučují skoro celý školní rok (od září roku 2021). Celková délka praxe učitelky 1 v co-teachingu je 5 let, učitelka 2 vyučuje jako co-teacher už čtvrtým rokem. Na začátku jsme si upřesnily vztahy mezi co-teachery ve třídě. Ve třídě, kde se prováděl výzkum, je učitelka 1 třídní učitelkou, jež vyučuje angličtinu párově a nepárově; učitelka 2 je s touto třídou pouze v pátek během hodiny angličtiny ve formě co-teachingu. Učitelka 2 je ale zodpovědná za jinou třídu (5. třída), kde vyučují angličtinu párově se svým kolegou jednou týdně. Ostatní hodiny vyučuje ve třídě sama. Tento způsob výuky je na této škole obvyklý.

Během rozhovoru učitelky uvedly, že přestože párově vyučují teprve rok, znají se už mnoho let, jelikož spolu studovaly na Karlově Univerzitě. Učitelka 2 sdělila: *„Nikdy jsem nemyslela, že se z nás stane harmonický pedagogický pár. Já jsem byla tou, kdo vybere spíše nějakou párty, než přípravu k blížící se zkoušce. Kolegyně měla k tomu opačný přístup”* (usmívá se). Učitelka 1 dodala: „*No, byla jsem asi trochu zodpovědnější a řekla bych, že jsem nebyla natolik společenská. Teď je to dobře vidět i ve výuce, kolegyně s dětmi více komunikuje, je možná více otevřená, já ale vím, jak děti uklidnit, a hlavně uklidnit takovým způsobem, aby mě stále měly rády* (směje se)*.“*

Během interview s každou vyučující zvlášť jsem pochopila, že jejich odlišné povahy jim nebrání ve spolupráci; naopak pomáhají tím, že se učitelky a jejich styly vyučování doplňují a kompenzují navzájem. Rády se od sebe navzájem učí a říkají, že umění naslouchat (nejen partnerce, ale i dětem) je klíčem úspěšné spolupráce. Také několikrát zdůraznily nutnost toho, *„abyste si se svým co-teacherem opravdu sedli“.* Co-teaching vyžaduje spoustu času na společné plánování vyučovací hodiny. Učitelka 2 říká: *„Pokud si nerozumíte s partnerem, plánování a příprava budou trvat nekonečně. A hlavně to hned cítí i děti, že mezi učiteli existuje negativní napětí, děti cítí všechno.“* Na čem se shodly ohledně požadavků k co-teacherům, bylo také respektování názorů druhých, ochota

spolupracovat, dělat kompromisy a vnitřní motivace každého z učitelů. Požadavky, uvedené oběma vyučujícími korespondují s výše uvedenou teorií (viz 3.1 Výběr co-teachera).

Na otázku „Odkud čerpáte inspiraci na přípravu hodin?“ obě učitelky bez přemyšlení odpověděly: *„Z vlastní zkušenosti a praxe.“* Učitelka 1 vysvětluje, že *„každá třída je opravdu unikátní. To, co nám fungovalo v jedné třídě, pak může vůbec nefungovat v jiné třídě. Ale pořád čerpáme zkušenosti do budoucna, je to nekonečný proces a neexistuje žádná hranice dokonalosti.“*

Na otázku „Co považujete za silné a slabé stránky co-teachingu?“ co-teacheři odpověděli zcela podobně. Za jistou nevýhodu co-teachingu považují nedostatek metodických materiálů a jejich obecnost. Ze slov učitelky 1: *„Inspiraci a zkušenosti jsme čerpaly hlavně během návštěv otevřených hodin ve školách, kde se již co-teaching nějakou dobu uskutečňoval. Hospitace nám pomohla rozhodně víc než velice obecně popsané metodiky.“* Ještě jednou nevýhodou co-teachingu podle učitelek je časová náročnost příprav vyučovacích hodin. Učitelka 1 také uvádí nedostatečné množství učeben, a tedy omezené možnosti realizace modelů jako „Alternativní výuka“ nebo „Paralelní výuka“. V jedné malé učebně je to složité uskutečnit, jelikož taková výuka působí problémy s hlukem ve třídě.

Přestože co-teaching má své slabé stránky, obě učitelky se shodly na tom, že výhod je mnohem více. Mezi silné stránky co-teachingu je řazená zaprvé mnohem lepší možnost individuálního přístupu k dětem. Zajímavé bylo, že jako jedna z nejzásadnějších výhod co-teachingu byla uvedena vyšší motivace k využívání moderních výukových metod. Učitelka 2 komentovala: *„Mám vždy hodně nápadů, ale občas… skoro vždy nejsem si úplně jistá, jestli ten můj nápad je opravdu vhodný. Mám na to zodpovědnou kolegyni, která moje nápady vždy dobře protřídí* (směje se)*.“* Obě učitelky tvrdí, že co-teaching ve výuce anglického jazyka přináší viditelné výsledky, hlavně kvůli možnosti adaptace učiva podle úrovně ovládaní jazyka a individuálních potřeb každého žáka. Ze slov učitelky 1: *„Někomu vůbec nejde čtení, někomu gramatika. Někdo přišel z jiné školy, kde se angličtina učila špatně. Ke každému musíme vybudovat svůj přístup, najít silné stránky v každém žakovi a neustále je rozvíjet, přizpůsobovat testy a úkoly, aby i žák viděl svůj pokrok a zůstával motivovaný.“* Šetření času bylo také uvedeno jako silná stránka co-

teachingu. Jako příklad šetření času můžeme uvést situaci, kdy jedna učitelka vysvětluje látku nebo zadaní, zatímco druhá rozdává potřebné pomůcky a radí jednotlivým žákům.

Teď se podíváme na výsledky rozhovorů s každou učitelkou zvlášť (viz příloha 1) s cílem zjistit, jak sami co-teacheři hodnotí úroveň naplňování kompetencí vymezených pro efektivní co-teaching ve své třídě (seznam kompetencí viz 5.3.3 Seznam klíčových kompetencí). Budeme se zabývat **kompetencemi číslo 11** (*„Během vyučovací hodiny je obtížné odlišit třídního učitele od učitele-partnera“*), **číslo 19** (*„Učitelé spolu nesou zodpovědnost za výuku, oba ji vedou a mají stejnou autoritu ve třídě“*) **a číslo 22** (*„Učitelé společně hodnotí výuku, spolu se podílejí na způsobech a kritériích určování známek“*). Tady vidíme, že obě učitelky daly najevo, že ve třídě je jedna (třídní) učitelka, která nese zodpovědnost za hodnocení výuky, zapisování známek atd. Ale během realizace samotné výuky učitelky mají stejnou zodpovědnost, střídají mezi sebou role a cítí se dobře v jakékoliv roli (viz komentáře k bodu 19 v příloze 1). Tak to funguje v celé škole, pokud se jedná o principy fungování co-teachingu. Na tom se shodli všichni co-teacheři a všem takový systém vyhovuje. V našem případě v 6. třídě učitelka 2 nenese zodpovědnost za hodnocení výuky, ale je třídní učitelkou v 5. třídě, kde hodnocení má na starosti ona. Takovým způsobem se střídají co-teacheři v celé škole.

Co se týče odpovědnosti za průběh vyučovací hodiny a rozdělení rolí během samotného vyučování, můžeme říct, že se ze strany pozorovatele (v jehož roli jsem byla já) nelze postřehnout, kdo je třídní učitelka a kdo je její partnerka. Učitelka 1 vysvětluje: *„Během hodiny máme stejné role, rozdělujeme si je, často je měníme. Ale všichni dobře vědí, že konečné známky budu zapisovat já* (směje se)*“*. Učitelka 2 dodává: *„Žáci vědí, že hodnocení je starostí třídní učitelky, takový systém mi dává logiku. Necítím, že by si mě nějak méně vážili nebo že by mě nebrali jako rovnocennou učitelku. Za celou dobu své praxe jsem takový problém neměla. Myslím, že moje kolegyně také ne. Žáci prostě vědí, že známky dostávají za práci: pracoval jsi dobře, nebo špatně, nebo ses snažil, nebo ne. Každá z nás má svůj dobře rozpracovaný systém hodnocení, žáci jsou na ten systém zvyklí a vědí, co se od nich očekává.“* Co-teacherům takový systém hodnocení také šetří čas, jelikož hodnotí třídu, kterou dobře znají, neboť v ní učí i nepárově.

Když se podíváme na odpovědi a komentáře učitelek tykajících se **kompetencí číslo 2** (*„Prostředí ve třídě demonstruje partnerství a spolupráci (obě jména učitelů na tabuli, sdílení materiálů a prostoru)“*), **číslo 3** *(„Oba učitelé začínají a končí vyučovací hodinu*

společně“) a **číslo 13** (*„Spolupracující učitelé používají jazyk („my“; „naše“), který svědčí o skutečné spolupráci a sdílené odpovědnosti“*), uvidíme zde, že oba co-teacheři ohodnotili jejich využití ve své spolupráci na střední úrovni. Vysvětlují to tím, že se během vyučování snaží používat jazyk „my“ a „naše“, ale ne vždy se jim to daří, jelikož hodně hodin vedou i samostatně. Ani na materiálech, ani na dveřích nebo na tabuli svá jména nepíšou, jelikož nemají svou vlastní třídu. Učitelka 2 komentuje*: „Víme, že je dobrý nápad co-teaching ve třídě nějak vizualizovat. Ale to bychom potřebovaly svou vlastní třídu, vlastní prostor, což nám pan ředitel asi nedovolí* (směje se)*“.* Komentář učitelky 2: *„Co se týče zpoždění atd., tady řeknu, že jsme všichni lidé, občas nestíháme (zrovna před jarními prázdninami se mi stalo, že mi ujel autobus), občas chodíme pozdě. Občas se nestiháme „přestěhovat“ se všemi učebnicemi z jedné třídy do druhé během přestávky. Ale je to otázka zpoždění o pár minut.“* Pokud se stane, že jedna z učitelek má zpoždění, druhá začíná výuku sama, jelikož *„máme pouze 45 minut, nemůžeme si dovolit čekat.“*

S ostatními kompetencemi co-teacheři nemají podle jejich názorů velké problémy. Uvádí, že výuku vždy plánují spolu (**kompetence číslo 5 a 18**) a plánování si užívají, jelikož si dobře rozumějí a spolu dokážou vymyslet něco přínosného a zajímavého. Třídní učitelka ale okomentovala: *„Skoro vždy ano* (ano, plánujeme spolu)*, ale zase jak kdy. Tím, že třídu znám lépe, než ji zná kolegyně, občas cítím, že kolegyňka souhlasí s mým názorem na průběh příští hodiny moc rychle, prostě protože má pocit, že já asi vím líp.“*

Co se tyče přeskupování žáků a využití různých modelů co-teachingu v praxi (**kompetence číslo 20 a 21**), obě učitelky uvedly, že se snaží používat různé modely, ale nejvíce používané jsou „Jeden učí, druhý asistuje“, „Alternativní výuka“ a také „Týmové vyučování“. „Alternativní výuku“ používají většinou v případě, kdy vědí, že pro některé žáky probírané téma bude těžké z důvodů nižší úrovně angličtiny; s těmi žáky se pracuje v menší skupince v jedné třídě s ostatními žáky. Cílem je lepší pochopení učiva. „Týmové vyučování“ učitelky rády implementují v hodinách orientovaných na čtení a mluvení. Většinou hodina probíhá takovým způsobem, že všichni spolu čtou text; pak se učitelky podělí o své vlastní názory na problém uvedený v textu. Žáci se zapojují do diskuse podporou jedné z učitelek nebo uvádí svůj vlastní názor na diskutované téma. Dochází tak k nahlížení na situaci z různých úhlů pohledu.

S jistými obavami v důsledku věku žáků 6. třídy (ze slov učitelky 1: *„V tomto věku jsou velmi hluční i když to může překvapit. Vždy se ptají, k čemu něco vůbec děláme, tvrdí, že angličtinu třeba v životě nikdy nepotřebují atd.“*) vyzkoušely párkrát „Výuku na stanovištích“. Učitelka 2 říká: *„Poprvé to bylo opravdu těžké, hlavně ta příprava na hodinu. Ale myslím, že to za to stalo. Dětem se taková výuka moc líbila, i když byly občas trochu ztracené* (usmívá se)*.“* Zkráceně šlo o to, že dětem na začátku hodiny byla vysvětlena metoda výuky, pak pracovaly na třech stanovištích, kde je čekaly různé úkoly. Na dvou stanovištích jim pomáhaly učitelky, na třetím pracovaly samostatně. Na stanovišti, kde nebyla ani jedna z co-teacherů, děti pracovaly s kartičkami, úkolem bylo přiřadit co nejvíce obrázků ke správným slovům v angličtině během minuty. Ze slov učitelky 2: *„Nečekaly jsme, že se kvůli těm kartičkám začnou hádat.“* Když hodinu ve formě „Výuka na stanovištích“ prováděly podruhé, přemýšlely nad tím, aby se vyplnění úkolu na stanovišti bez učitelek měl možnost zúčastnit každý žák.

Když shrneme výsledky z interview s co-teachery na Zelené škole, můžeme říct, **že kompetence společného hodnocení nejsou učitelkou 1 a učitelkou 2 naplňovány.** Hodnocení je starostí pouze třídní učitelky. Otázka je, zda na této škole nenaplnění kompetencí společného hodnocení vede ke snížení kvality co-teachingu anglického jazyka a zda ovlivňuje jeho efektivitu (víme, že kompetence společného hodnocení patří k základnímu principu 3XS – „Společné plánování, Společné vyučování a Společné hodnocení“, viz kapitola 3 Základy spolupráce co-teacherů). Podíváme se na odpovědi žáků v dotaznících a na výsledky z pozorování výuky, abychom mohli odpovědět na tuto otázku.

9.2 Prezentace a interpretace dat z dotazníků pro žáky

Porovnáme-li odpovědi žáků (viz příloha 2) s tím, co jsme se dozvěděli během rozhovorů s učitelkami, dojdeme k závěru, že žáci identifikují problémy s naplňováním kompetencí podobně jako jsme ty problémy identifikovali my ve výsledcích po interview s učitelkami. Jeden z žáků v poznámkách k dotazníku píše, že *„každý z učitelů má jiný typ známkování“*, což nás ještě jednou upozorňuje na to, že co-teacheři nehodnotí výuku společně a neshodují se na určitém způsobu hodnocení. Skoro 100 % žáků ohodnotilo naplňování **kompetence číslo 22** *(„Učitelé společně hodnotí výuku, spolu se podílejí na způsobech a kritériích určování známek“)* na velmi nízké úrovni. **Kompetenci číslo 19** *(„Učitelé spolu nesou zodpovědnost za výuku, oba ji vedou a mají stejnou autoritu ve*

třídě") žáci však dáli vysoké známky. Tato data nám poskytla informace o tom, že i když hodnocení je úkolem jedné učitelky, celý proces výuky je zodpovědností obou učitelek.

Mezi poznámkami dětí byly poznámky typu *„myslím si, že ve třídě nemáme uvedená jména učitelů"* a *„na materiálech není uvedeno ani jedno jméno učitelů"*. Žáci však upozornili na to, že se ve třídě často používá jazyk „my" a „naše" a proto mají pocit, že jsou to oba jejich učitelé a oba jsou ochotni pomoct a poradit. Odpovědi žáků svědčí o tom, **že kompetence číslo 13** (*„Spolupracující učitelé používají jazyk („my"; „naše"), který svědčí o skutečné spolupráci a sdílené odpovědnosti"*) je učitelkami dobře naplňovaná.

Kompetenci číslo 8 (*„Technologie jsou využívány s cílem zvýšení pochopení učiva všemi žáky"*) žáci dáli nižší známky než učitelky. V komentářích bylo uvedeno: *„Častěji jsou úkoly zadávané na papíře"* (viz komentáře ke kompetenci číslo 8 v příloze 2).

V dotaznících byly zaznamenány i další komentáře, jež nám pomohly při posuzování úrovně naplnění kompetencí co-teachery. V komentářích vidíme, že žáci ukazují na přítomnost diferenciace ve výuce a přizpůsobení se individuálním potřebám (**kompetence číslo 21**). V dotaznících žáci píšou, že *„jsou jiné testy, ale ve stejnou dobu"* a *„testy píšeme spolu a když má někdo nějaký problém, tak mu učitel udělá lehčí test."* Chtěli by ale více možností výběru formy domácích úkolů a testování **(kompetence číslo 7)**. **Kompetenci číslo 16** (*„Konverzace mezi žáky, včetně žáků se zdravotním postižením a žáků z různých socioekonomických prostředí, svědčí o vytváření pocitu komunity v inkluzivní třídě"*) žáci ohodnotili na nízké úrovni, pak ale vysvětlili, že tím mysleli, že každý má několik kamarádů ve třídě a s nimi se baví nejvíce. Jeden z žáku říká: *„Ale není to tak, že bychom tady vylučovali někoho, kdo má problémy se zdravím a tak. To je nesmysl."*

Je důležité podívat se také na hodnocení žáky **kompetence číslo 9** (*„Učitelé využívají všechny modely co-teachingu, přeskupování žáků je také součástí výuky"*). Většina žáků ohodnotila naplňování kompetence na dost vysoké úrovni („2- souhlasím", zatímco „3- rozhodně souhlasím" byla nejvyšší známka), což svědčí o tom, že co-teacheři nepoužívají pouze jeden oblíbený model co-teachingu (čehož jsem byla i svědkem v rámci svého pozorování – viz níže).

9.3 Prezentace a interpretace dat z pozorování

Průběh pozorované vyučovací jednotky byl zpracován do formy tabulky, kde byl popsán každý pozorovaný jev (viz Tabulka 6: Průběh vyučovací hodiny).

9.3.1 Podmínky vyučovacího procesu (třída, účastníci)

Třída, ve které probíhala výuka, byla docela prostorná a vhodně architektonicky řešená. Děti se ve třídě cítili pohodlně, všude byly barevné obrázky a tabulky s pravidly anglického pravopisu a gramatiky. Kapacita třídy byla cca pro 30 žáků, přičemž lavice bylo možné posunout tak, aby mohly pracovat dvě skupiny v rámci jedné třídy (během paralelní výuky nebo alternativní výuky). Počet 26 žáků, který je momentálně ve druhém ročníku, považujeme za vhodný k tomu, aby co-teacheři mohli využívat různé modely co-teachingu s cílem individualizace vyučovacího procesu.

Ve třídě panovalo tzv. suportivní klima: žáci si navzájem naslouchali a sdělovali si otevřeně své názory (i když ne úplně vždy). Mezi žáky a učiteli byly přátelské vztahy s respektem k autoritě učitele. Během výuky byl patrný neustálý oční kontakt mezi co-teachery.

Vyučovací hodina probíhala povětšinou hladce (ten fakt odpovídá i odpovědím žáků v dotaznících, viz **kompetence číslo 5**). Plynulost výuky byla občas narušovaná hlasitým mluvením žáků mimo téma, ale ten problém učitelé dobře zvládali pomocí různých technik kontroly chování (podrobněji v Tabulce 6). Tím, že byly ve třídě přítomny dvě učitelky, tak ve výuce nedocházelo k velkým časovým problémům při činnostech jako je například sbírání výukových pomůcek, zapisování informací na tabuli a práce s počítačem. Učitelky se střídaly v tom, kdo bude vysvětlovat a kdo bude rozdávat pomůcky nebo dělat poznámky na tabuli. Tím se ušetřilo hodně času.

Oba co-teacheři spolu během výuky moc dobře vycházeli. Učitelce 1 se dařilo regulovat chování dětí (což dost možná souvisí s její funkcí třídní učitelky), zatímco učitelka 2 byla dobrá v povzbuzování zájmu žáků o nějakou činnost, kterou v hodině společně prováděli. Komunikace mezi co-teachery během vyučování probíhala jak verbálně (většinou jen pár slov, aby to nerušilo žáky), tak i neverbálně (např. učitelka 1 často ukazovala na hodinky, aby učitelka 2 pochopila, že nezůstává moc času).

Žáci poslouchali obě učitelky, nebylo vidět, že by jejich pozornost byla více věnovaná třídní učitelce. Učitelka 1 byla ve svém výukovém stylu o něco striktnější než kolegyně, mluvila stručněji a krátce odpovídala na otázky žáků. Učitelka 2 naopak nepoužívala moc stručné instrukce, čímž kompenzovala vyučovací styl učitelky 1. Oba co-teacheři žáky hodně chválili, aby je stále motivovali, využívali verbální a neverbální pochvalu (často byl použit „palec nahoru“). Pokud odpovědi žáků nebyly správné, neříkali jim to hned, ale snažili se nejprve návodnými otázkami dovést daného žáka ke správné odpovědi. Zapojovali také ostatní žáky, aby ti jim pomohli najít správnou odpověď.

Dvěma žákům co-teacheři věnovali zvýšenou pozornost. Jeden žák byl neschopen udržet dlouhodobější pozornost (učitelky říkaly, že tato porucha chování byla potvrzená rodiči žáka a že na tom pracují s doktorem). Proto jedna z učitelek musela kontrolovat, jestli žák zadání slyšel a jestli dělá to, co je potřeba udělat. Druhý žák byl z Vietnamu a měl problémy nejen s angličtinou, ale i s češtinou. Tomuto žákovi občas bylo nutné učivo vysvětlit jednoduššími slovy a kratšími větami (tím potvrzujeme naplňování **kompetence číslo 7** *„Diferencovaný obsah a strategie výuky jsou využívány tak, aby odpovídaly různým vzdělávacím potřebám“*). Další výsledky z pozorování hodiny jsme uvedli v tabulce.

9.3.2 Výsledky z pozorování vyučování metodou co-teachingu v hodině AJ

Tabulka 6: Průběh vyučovací hodiny

Probírané téma	Zopakování tématu „can/can't“, slovní zásoba na téma „profese“. Nové téma „be able to“.
Analýza vyučovacího prostředí	Lavice ve třídě byly postaveny tak, že dělaly tzv. půlkruh, vepředu byla velká interaktivní tabule, vlevo vedle okna stál jeden stůl pro učitele. Oba co-teacheři během hodiny neseděli u hlavního stolu. Většinou se pohybovali po celé třídě, aby mohli kontrolovat práci žáků a případně někomu včas poradit.

	Jako pozorovatelka jsem ocenila nápad učitelek spočívající v tom, že přímo mezi žáky bylo vždy volné místo pro učitele. V průběhu hodiny se učitelky občas na tomto místě střídaly. Myslím si, že takový přístup dobře přispívá k celkové přátelské atmosféře ve třídě, kde se žáci cítí být přijatí, nebojí se říci svůj názor nebo udělat chybu.
Použité modely co-teachingu	Během vyučovacího procesu bylo patrné střídání rolí mezi učitelkami. **První část hodiny** <u>Použitý model</u>: „Jeden učí, druhý asistuje“. <u>Aktivity</u>: *Kontrola domácího úkolu* → Učitelka 1 se ptala žáků, zatímco učitelka 2 kontrolovala, jestli všichni mají splněný domácí úkol ve svých sešitech, případně krátce vysvětlovala úkol tomu, kdo nebyl přítomný na minulé hodině. *Cvičení na poslech* → Učitelka 2 vede činnost se studenty na interaktivní tabuli, zatímco učitelka 1 přepíná snímky a zapíná audionahrávky na počítači. Zajímavé je, že v této aktivitě třídní učitelka byla v roli pomocníka, pravděpodobně proto, že aktivity, během nichž se má hodně mluvit s dětmi, se více daří učitelce 2). **Druhá část hodiny** <u>Použitý model:</u> prvky „Skupinové výuky“ <u>Aktivity:</u> Třída a žáci byli rozděleni do dvou skupin se stejným počtem účastníků. Každá skupina pracovala na svém stanovišti nad stejným společným úkolem. Úkolem bylo napsat anglicky do kruhové tabulky profese, které mohou vykonávat pouze muži, pak pouze ženy, uprostřed tabulky byl prostor pro práce, které jsou vhodné pro všechny. Na třetím stanovišti (vedle

	interaktivní tabule) na žáky čekaly učitelky. Každý žák měl dopsat jednu profesi do společné interaktivní tabule. Pak se názory porovnávaly. **Třetí část hodiny** <u>Použitý model:</u> „Týmová výuka“. <u>Aktivity:</u> Žáci dostali stejný text v angličtině. Podle obrázku vedle textu a podle názvu měli odhadnout spolu s co-teachery o čem se píše v textu. Na začátku obě učitelky řekly svoje názory, pak se zapojili žáci, podporovali učitelku 1 nebo učitelku 2 a tím došlo k zajímavé diskuzi.
Komunikace/ spolupráce mezi co-teachery, zapojení žáků do výuky	Jak již bylo několikrát uvedeno, co-teacherům se spolupráce daří, jejich odlišné povahy a styly vyučování se harmonicky doplňují. Na začátku hodiny se učitelky zeptaly žáků, jak se mají. Nenutily toho, kdo nechtěl mluvit a podělit se o svou náladu. V průběhu výuky se ptaly všech žáků, neměly nejoblíbenější, a ptaly se různými způsoby (jednodušší a složitější otázky, vysvětlit zadaní anglicky nebo vysvětlit česky atd.), aby mohl každý žák odpovědět. V průběhu vyučovací hodiny učitelky také několikrát zkontrolovaly, zda chlapec s nedostatkem pozornosti a chlapec z Vietnamu pochopili, co se má dělat a v případě potřeby jim vysvětlily úkol ještě jednou, aby stíhali pracovat ve stejném

	tempu s ostatními. Bylo vidět, že povětšinou žáky výuka baví, jelikož se během výuky často střídají aktivity a jejich formy. Mezi učitelkami byl patrný oční kontakt a neverbální komunikace typu poklepání si na hodinky (třeba v situaci s diskuzí, kdy učitelka 1 ukázala na své hodinky na ruce, aby učitelka 2 pochopila, že se blíží konec hodiny a je čas diskuzi uzavřít). Verbální komunikace mezi co-teachery byla vidět, ale netrvala déle než pár sekund, takže to nerušilo plynulost výuky.
Komunikace a spolupráce mezi žáky	Bylo vidět, že se žáci dobře znají. Preferovali práci společně ve skupinkách, i když jim byla nabídnutá možnost pracovat samostatně. Pomáhali občas i žákům s nižší úrovní angličtiny tím, že jim vysvětlili úkol ještě jednou nebo ukázali prstem správnou stránku. Během druhé časti výuky co-teacheři dali žákům možnost vybrat, kdo půjde psát další slovo k tabuli. Děti měly příležitost podílet se na průběhu výuky a cítily větší zodpovědnost vůči učitelům.
Plynulost výuky	Co se týče plynulosti výuky, ta probíhala většinou hladce. Nežádoucí chování co-teacheři řešili pomocí několika metod: 1. Jakmile žák začínal mluvit mimo téma, učitelka 1 mu pokládala otázku: *„Do you need to ask me something?* (reakcí bylo ticho) *Then stop talking.“* 2. Jinou reakcí učitelek na hluk byla věta: *„If you want to speak without raising your hand, speak English.“* 3. Učitelky chvíli nechávaly někoho mluvit mimo téma. Pak ale následovala otázka *„What did you talk about now?“* Žáci měli odpovědět anglicky.

	Pokud byla potřeba zrychlit aktivitu, co-teacheři začínali tleskat rukama, tempo tleskání se pomalu zrychlovalo.

10 Shrnutí a diskuse výsledků

Cílem praktické části bylo analyzovat a popsat, jak jsou naplňované kompetence definované pro efektivní co-teaching v hodinách angličtiny ve vybrané pražské základní škole. Na základě cíle jsme si stanovili hlavní výzkumnou otázku a z ní vyplývající dílčí výzkumné otázky (viz 8.2 Výzkumná otázka). V rámci této kapitoly výsledky výzkumu shrneme a okomentujeme, tedy pokusíme se odpovědět na výše stanovené výzkumné otázky.

V rámci své práce jsem si položila následující výzkumnou otázku: **Na jaké úrovni co-teacheři angličtiny na druhém stupni ZŠ Zelená ovládají kompetence definované pro efektivní co-teaching?**

Tato výchozí výzkumná otázka byla dále rozpracovaná do dílčích výzkumných otázek:

1. Jakým způsobem (jaké modely co-teachingu jsou používané a jak probíhá spolupráce mezi co-teachery) je realizován co-teaching v hodinách angličtiny na druhém stupni ZŠ Zelená?

2. Jak sami učitelé a žáci vnímají efektivnost co-teachingu a hodnotí úroveň naplňování kompetencí definovaných pro efektivní co-teaching v hodinách angličtiny?

3. Jak úroveň ovládaní co-teachery jednotlivých kompetencí ovlivňuje kvalitu vyučovacího procesu a přispívá k naplnění hlavních cílů co-teachingu, jimiž jsou zvýšená efektivita vyučovacího procesu a uspokojení potřeb každého žáka v inkluzivní třídě?

Výzkumná otázka č. 1: Jakým způsobem (jaké modely co-teachingu jsou používané a jak probíhá spolupráce mezi co-teachery) je realizován co-teaching v hodinách angličtiny na druhém stupni ZŠ Zelená?

Po analýze výsledků rozhovoru s co-teachery, pozorovaní skutečné výuky a také dotazování žáků můžeme říct, že během výuky jsou používány různé modely co-teachingu. Nejvíce se ze slov učitelek používá model „Jeden učí, druhý asistuje“, pak model „Alternativní výuka“ a také „Týmové vyučování“. V hodině, na které jsem byla přítomná jako pozorovatelka, učitelky použily modely „Jeden učí, druhý asistuje“ a „Týmové vyučování“. Do jedné z aktivit byly zařazeny prvky „Výuky na stanovištích“. V průběhu hodiny docházelo ke střídání rolí (učitelka 2 vedla poslechovou aktivitu u

interaktivní tabule, zatímco třídní učitelka byla v pomocné roli a přepínala audionahrávky). Vzájemné střídaní rolí, kdy ve třídě není pouze jedna třídní učitelka poskytující instrukce, potvrzují i odpovědi žáků v dotaznících (viz hodnocení kompetence č. 19 v příloze 2).

Na začátku hodiny bylo patrné střídaní rolí co-teacherů v modelu „Jeden učí, druhý asistuje“. Během kontroly domácího úkolu měla vedoucí roli třídní učitelka, zodpovědnost za následující audio-aktivitu převzala na sebe učitelka 2. Vyrovnaný podíl hlavní aktivity obou vyučujících v hodině jsme mohli pozorovat ve třetí části vyučovací hodiny během práce s textem a diskuse.

Byla vidět motivace co-teacherů experimentovat (o čemž učitelky mluvily během interview, viz 9.1 Prezentace a interpretace dat z realizovaných interview). Učitelky zařadily do výuky prvky „práce na stanovištích“, kdy žáci měli možnost pracovat samostatně nad úkolem a vymyslet svou kruhovou tabuli. Je nutné dodat, že samotný model „Výuka na stanovištích“ je časově náročný, potřebuje na realizaci celou vyučovací hodinu a dopodrobna promyšlené aktivity. Učitelky však použily „zkrácenou verzi“ tohoto modelu, přizpůsobily ho cílům hodiny, což se líbilo i dětem, jelikož měly možnost pracovat se slovní zásobou (aktivita byla cílena na procvičování slovní zásoby na téma „profese“) nestandardním způsobem.

Z výzkumné sondy vyplynulo, že komunikace a spolupráce mezi co-teachery v rámci hodiny probíhala většinou podle již ustálených pravidel. Učitelky jsou zvyklé na používání neverbální komunikační složky. Neverbálních znaků si včas všímají a na ně reagují. Verbální komunikaci mají nastavenou tak, aby k pochopení a dohodnutí došlo co nejrychleji. Kdyby komunikace byla více spontánní, mohlo by tak docházet ke „skákání si navzájem do řeči“, což by pravděpodobně negativně působilo na celkové klima ve třídě a na pozornost žáků. K projevům neverbální komunikace můžeme zařadit oční kontakt, poklepání si prstem na své hodinky na zapěstí (znamení, že je čas ukončit aktivitu). Vysokou úroveň spolupráce mezi co-teachery ukazují výsledky z dotazníků pro žáky (viz příloha 2).

Výzkumná otázka číslo 2: Jak sami učitelé a žáci vnímají efektivnost co-teachingu a jak hodnotí úroveň naplňování kompetencí definovaných pro efektivní co-teaching v hodinách angličtiny?

Vezmeme-li v úvahu data z interview a dotazníků (viz kapitoly 9.1 a 9.2), dojdeme k následujícím závěrům:

1. Ze slov učitelek: **Vyučovací hodinu vždy plánují spolu a plánování si užívají**. Třídní učitelka však uvedla, že občas cítí, že kolegyně moc spoléhá na její názor a rychle souhlasí s jejím názorem ohledně průběhu hodiny nebo výběru metody/aktivity, a to kvůli tomu, že má pocit, že třídní učitelka zná třídu lépe, a proto lépe ví, jaké aktivity jsou vhodnější. Ze slov učitelky 2 je patrné, že společné plánování hodiny je jedna z nejdůležitějších složek co-teachingu, jež vede k lepšímu pochopení mezi učiteli a v důsledku ovlivňuje kvalitu samotného vyučovacího procesu. Někdo z žáků kompetenci společného plánování (viz kompetence číslo 5 v příloze 2) ohodnotil jako „DNK-nevím“. Žáci a pozorovatel výuky mohou ohodnotit výsledky plánování (což je samotný průběh vyučovací hodiny) a podle kvality průběhu hodiny posoudit kvalitu předchozího plánování (což nemůže být na 100% přesné a pravdivé). Spolupráci během procesu plánování mohou ohodnotit pouze sami co-teacheři.
2. Svou **spolupráci během realizace vyučovací hodiny co-teacheři hodnotí na vysoké úrovni.** Jejich odlišné styly vyučování se vzájemně doplňují a otevírají nové možnosti vyzkoušet moderní metody ve výuce (což učitelky považovaly za jednu z nejzásadnějších silných stránek co-teachingu spolu s možností individuálního přístupu a šetření času). Většina žáků v dotaznících dala úrovni naplňování kompetence společného vyučování vysoké známky (viz kompetence číslo 13, 14 v příloze 2).
3. **Kompetence společného hodnocení výuky není co-teachery naplňovaná**. O této skutečnosti řekly učitelky hned na začátku interview a vysvětlily, jak funguje systém hodnocení v hodinách co-teachingu v ZŠ Zelená. Systém je založen na principu hodnocení výuky třídní učitelkou/učitelem (tzn., že výuku hodnotí ten, kdo učí ve třídě párově a nepárově). Každý učitel má svůj systém hodnocení, na který jsou zvyklí jak žací, tak i sami učitelé. Žáci v komentářích k dotazníkům (viz příloha 2) uvedli, že *„každý z učitelů má jiný typ známkování“*, čímž potvrdili slova učitelek.
4. Co-teacheři uznali, že je dobrý nápad začít co-teaching vizualizovat (jména obou co-teacherů na dveřích, materiálech a tabuli, viz kompetence číslo 2). Bohužel nemají svou vlastní třídu, aby měli prostor pro kreativitu. Odpovědi a komentáře

žáků také odkazují na absenci vizualizace co-teachingu ve třídě. Co-teacheři se ale snaží používat během výuky slova „my“ a „naše“, aby žáci cítili, že ve třídě jsou obě učitelky a obě jsou ochotné jim pomoc a poradit.

5. Co se týče **diferenciace ve výuce a uspokojení individuálních potřeb žáků**, obě učitelky řekly, že se tomu věnuje hodně pozornosti. Předmět Anglický jazyk zahrnuje hodně různých složek: začínáme „nudnou gramatikou“, pokračujeme „víceméně příjemnými cvičeními na poslech“ a končíme „velmi zajímavými hrami na slovní zásobu“. Všechny složky jazyka musí co-teacheři brát v úvahu při plánování vyučovacích hodin. Musejí brát v úvahu i to, že někomu z žáků nejde dobře gramatika, někdo má problémy se čtením a někdo špatně rozumí anglické řeči. Právě proto se co-teacheři snaží přizpůsobit cvičení a testy tak, aby je mohl zvládnout každý žák a aby neztratil motivaci k učení.

   Zvýšenou pozornost učitelky věnují dvěma žákům s nižší úrovní angličtiny (jeden žák je neschopen udržet dlouhodobější pozornost, proto si nemůže zapamatovat velké procento látky; druhý žák je z Vietnamu a má problémy nejen s angličtinou, ale i s češtinou). Co-teacheři během výuky kontrolují, jestli chlapci pochopili zadání, jestli dělají to, co dělají ostatní a v případě potřeby vysvětlují zadání individuálně a jednoduššími slovy.

6. Technologie jsou v současné době velmi důležité, co-teacheři to dobře vědí, a proto do výuky zařazují práci s interaktivní tabulí, počítačové hry a testy, které žáci mohou splnit ve svém mobilním telefonu nebo na tabletu. Zatím je to spíše výjimkou. Standardní testy na papíře jsou stále nejpoužívanější (o tom svědčí i komentáře žáků ke kompetenci číslo 8 v příloze 2).

Výzkumná otázka číslo 3: Jak úroveň ovládaní co-teachery jednotlivých kompetencí ovlivňuje kvalitu vyučovacího procesu a přispívá k naplnění hlavních cílů co-teachingu, jimiž jsou zvýšená efektivita vyučovacího procesu a uspokojení potřeb každého žáka v inkluzivní třídě?

Poslední otázka je v podstatě reflexí celého výzkumu, v jehož průběhu jsme se pokusili zanalyzovat úroveň naplnění klíčových kompetencí co-teacherů. Klíčové kompetence jsou základem Modelu excelence v oblasti zlepšování co-teachingu CTIME (podrobně popsán v teoretické části práce viz kapitola 5). Tento model pomáhá co-teacherům určit, co je potřeba konkrétně pro jejich tým a s kterými kompetencemi mají současně

problémy. Poskytuje také příležitost zlepšit tyto kompetence hlavně proto, že dostanou zpětnou vazbu a podporu od svých kolegů, žáků a případně i od vedení. Klíčové kompetence pro efektivní co-teaching jsou takové kompetence, které musí co-teacheři vykonávat na vysoké úrovni, aby mohli skutečně společně vyučovat. Bez identifikovaného chování mají pak učitelé problémy s naplněním očekávání od spolupráce a nevidí pak ve společném vyučování pokrok. To očividně vede k demotivaci (Hang a Rabren, 2009, s. 262). Model CTIME (zahrnující 22 kompetencí) má za cíl vytvořit koordinovaný postup v procesu vyučování pro všechny co-teachery a zavést základní dovednosti učitelů ve všech třídách, kde se společně vyučuje. Kromě toho kompetence poskytují ostatním účastníkům vzdělávacího procesu možnost sledovat, na jaké úrovni je v určitý okamžik učitelé ovládají, a tedy budou použity k hodnocení efektivity společné práce v inkluzivním prostředí.

V tabulce níže jsou uvedeny všechny kompetence, jež jsou součástí modelu CTIME. Vedle každé kompetence jsme popsali (na základě obdržených dat z výzkumu), na jaké úrovni je kompetence co-teachery ovládaná a jak úroveň ovládání kompetence ovlivňuje celkový průběh co-teachingu ve třídě, kde se výzkum prováděl.

Tabulka 7: Analýza úrovně naplňování kompetencí pro efektivní co-teaching

Kompetence	**Analýza**
1. Učitelé pracují společně ve stejném fyzickém prostoru.	Ano, co-teacheři dobře spolupracují v jedné místnosti, oba se věnují třídě i sobě navzájem. Naplnění kompetence působí na celkové příjemné klima ve třídě, kde se všichni cítí pohodlně (jak učitelé, tak i děti), chtějí učit a chtějí se učit.
2. Prostředí ve třídě demonstruje partnerství a spolupráci (obě jména učitelů na tabuli, sdílení	Kompetence není naplněná na 100 %, jelikož není ve třídě vizualizován co-teaching. Třída je dobře vybavená, jsou zde barevné obrázky a tabulky s pravidly anglického jazyka, ale není žádný důkaz co-teachingu. Děti nevidí, jestli materiály pro ně připravovala jedna učitelka nebo obě a asi tomu ani nevěnují pozornost. Každopádně jak učitelky uznaly,

materiálů a prostoru).	vizualizace co-teachingu by rozhodně napomohla tomu, aby žáci a učitelé měli pocit, že třída je „jejich“. Pocitu atmosféry partnerství a spolupráce napomáhá i nápad učitelek s jedním volným místem mezi žáky, kde během hodiny občas sedí učitelka 1 nebo učitelka 2.
3. Oba učitelé začínají a končí vyučovací hodinu společně.	Kompetenci učitelky povětšinou naplňují (pokud nejde o nějaký urgentní případ, kdy hodinu musí začít jedna učitelka). Naplnění kompetence napomáhá vytváření pocitu toho, že obě učitelky ve třídě jsou stejně zodpovědné, jsou na stejné úrovni a jsou obě stejně připravené, a hlavně ochotné pomoci svým žákům.
4. Během výuky **oba** učitelé pomáhají žákům s postižením i bez postižení.	Přestože ve třídě nejsou žáci s výrazně vážným postižením, **obě** učitelky pomáhají všem, kdo má nějaký problém. Ve třídě není zavedeno, aby žáci dostávali individuální pomoc pouze od učitelky 2. Roli asistenta a pomocníka hraje i třídní učitelka.
5. Výuka ve třídě probíhá hladce; je vidět, že učitelé společně plánují a komunikují mezi sebou.	Plánování je pro co-teachery jednou z nejdůležitějších složek co-teachingu. Společné plánování je sbližuje. Výsledkem je jasná komunikace mezi co-teachery během výuky a přátelská atmosféra ve třídě. V celku mluvíme o vhodném klimatu motivujícím ke vzdělávání a učení se.
6. Výuka a aktivity ve třídě aktivně podporují různé způsoby reprezentace, zapojení se do výuky a vyjádření.	Učitelky kompetenci splňují, používají kromě cvičení v učebnicích a testů na papíře interaktivní tabuli, skupinové práce, poslechová cvičení, diskuse atd. Výsledkem je větší zájem žáků o předmět a aktivní účast na výuce.

7. Diferencovaný obsah a strategie výuky jsou využívány tak, aby odpovídali různým vzdělávacím potřebám.	Diferencovaný obsah výuky je spíše pro žáky, jež potřebují zvýšenou pozornost (v naší třídě mluvíme o chlapci z Vietnamu a o chlapci, který nemůže dlouho udržet pozornost). Ostatní žáci zřídka mohou vybrat formu aktivity během výuky, aktivity plánují učitelky a nenechávají prostor pro výběr z několika možností. Možná z důvodů toho, že by možnost výběru spíše negativně působila na kvalitu a efektivitu procesu výuky. Žáci by se pravděpodobně nemohli domluvit na aktivitě, kterou by chtěli dělat (kvůli věku, kdy nejsou zatím schopni rychle se domluvit). Objektivní hodnocení výsledků by pak také bylo velkým problémem.
8. Technologie jsou využívány s cílem zvýšení pochopení učiva všemi žáky.	Učitelky kompetenci naplňují a tím zvyšují angažovanost žáků, což vede k zvýšení efektivity co-teachingu.
9. Učitelé využívají všechny modely co-teachingu, přeskupování žáků je také součástí výuky.	I když učitelky nepoužívají všechny modely, je patrné střídání minimálně tří modelů ve výuce („Jeden učí, druhý asistuje“, „Týmová výuka“ a „Alternativní výuka“). Každý model slouží k naplnění konkrétního cíle: „Alternativní výuka“ dává možnost pracovat s žáky, jež jsou v nějakém tématu pozadu; „Jeden učí, druhý asistuje“ napomáhá ve situaci, kdy jeden vede aktivitu a druhý pracuje s pomůckami, rozdává a sbírá materiály atd. Tím se nenarušuje plynulost výuky a šetří se hodně času. „Týmová výuka“ je vhodná pro zapojení žáků do diskuze, během níž se žáci učí vyjadřovat svůj názor v cizím jazyce.
10. Oba učitelé používají podle	Co-teacheři používají ustálené strategie řízení chovaní, mají své metodiky a žáci je respektují. Učitelky

potřeby vhodné strategie řízení chování a jsou ve svém přístupu k řízení chování důslední.	nesnižují známky, snaží se přistupovat k řízení chování z jiné strany, kdy trestem není nízká známka, ale mluvení anglicky (žáci musejí vysvětlit anglicky o čem mluvili mimo téma atd.)
11. Během vyučovací hodiny je obtížné odlišit třídního učitele od učitele-partnera.	V roli pozorovatele: ano, je obtížné odlišit třídního učitele od učitele partnera (učitelky střídají role, obě individuálně pomáhají dětem, sedí na lavici mezi dětmi atd.) Ve škole ale fungují vlastní pravidla, existuje jasný rozdíl mezi třídní učitelkou a jejím partnerem (hlavně v procesu hodnocení výuky). Proto tato kompetence byla ohodnocená na nízké úrovni.
12. Během vyučovací hodiny je obtížné odlišit žáky bez SVP od žáků se SVP.	Ve třídě nejsou žáci s výrazně vážným postižením (dva chlapci mající své individuální problémy: v důsledků neschopnosti udržet dlouhodobě pozornost a v důsledku nízké úrovně češtiny a angličtiny). Zúčastní se stejných aktivit jako jejich spolužáci, občas je potřeba malých úprav. Ve výsledku ve třídě nevidíme děti, které jsou v něčem hodně pozadu proto, že by nedostaly potřebnou pomoc včas (což se často stává ve třídě s jedním učitelem, který se z důvodů velké kapacity třídy nestíhá věnovat každému).
13. Co-teacheři používají jazyk **("my"; "naše")**, který svědčí o skutečné spolupráci	Co-teacheři tuto kompetenci splňují a tím žákům ukazují, že jsou tam **oba** pro ně a **oba** jsou ochotni jim pomoci v jakémkoliv problému a s jakoukoliv otázkou.

a sdílené odpovědnosti.	
14. Komunikace (verbální i neverbální) mezi co-teachery je jasná a pozitivní.	Kompetence je splněná. Pozitivismus co-teacherů výrazně ovlivňuje náladu žáků, což zrychluje proces výuky a ovlivňuje jeho efektivitu a kvalitu.
15. Co-teacheři formulují otázky a tvrzení tak, aby do procesu výuky byli zapojeni všichni žáci.	Co-teacheři se snaží tuto kompetenci naplňovat, což je vidět i v odpovědích žáků v dotaznících. Takový přístup přispívá k zapojení všech studentů do výuky. Studenti nemají pocit, že je někdo z nich méně schopný nebo je pozadu, jelikož vždy může odpovědět na jednu z mnoha otázek.
16. Konverzace mezi žáky, včetně žáků se zdravotním postižením a žáků z různých socioekonomických prostředí, svědčí o vytváření pocitu komunity v inkluzivní třídě.	Během pozorování při hodině nebylo vidět žádného žáka, který by byl vyloučen a necítil se rovnocenným členem třídy. Učitelky si také nevšimly, že by někdo byl vyloučený, nebo že by se cítil vyloučený.
17. Co-teacheři kladou otázky na různých úrovních (od základních „yes-no“ otázek po složitější otevřené otázky atd.), aby vyhověli	Tato kompetence souvisí s kompetencí číslo 15. Co-teacheři jsou schopni přizpůsobit otázky podle úrovně znalosti jazyka a podle úrovně náročnosti tématu. Tento fakt ukazuje na to, že co-teacheři jsou schopni výuku diferencovat.

potřebám všech studentů.	
18. Učitelé společně plánují výuku.	Kompetence je učiteli splněná. Souvisí s kompetencí číslo 5, která ukazuje na to, že výsledky společného plánování lze vidět v kvalitě samotné výuky. Výuka ve třídě probíhá hladce, učitelky vědí, co mají dělat, jsou spokojené s průběhem výuky (jelikož ji plánovaly společně) a problémy (třeba s hlukem) se řeší včas.
19. Učitelé spolu nesou zodpovědnost za výuku, oba ji vedou a mají stejnou autoritu ve třídě.	Kompetenci nemůžeme ohodnotit jako splněnou na 100 %. Učitelka 1 má větší zodpovědnost za výuku ve třídě, jelikož ji hodnotí sama; učitelka 2 se procesu hodnocení nezúčastní. Tento fakt však neovlivňuje autoritu učitelky 2 během vyučování. Děti respektují obě učitelky a vědí, že známky dostávají objektivně za svou práci; není pak rozdíl v tom, kdo jejich práci ohodnotí.
20. Učitelé rozdělují žáky do různých skupin, v závislosti na potřebách žáků a cílech konkrétní vyučovací hodiny.	Přeskupování je součástí některých modelů co-teachingu. Učitelky žáky přeskupují v závislosti na cíli konkrétní vyučovací hodiny (cílem rozdělení na skupiny může být zopakování látky nebo nutnost oddělit některé děti, aby lépe pochopily těžké téma).
21. Výuka je diferenciovaná.	Na diferenciaci výuky se ve třídě pracuje s cílem zohledňování potřeb všech žáků (např. dostávají lehčí test) a udržování motivace k učení se.
22. Učitelé společně hodnotí výuku, spolu se podílí na způsobech a	Ve třídě, kde se prováděl výzkum, tvorba hodnocení a známkování je starostí učitelky 1. Co-teacheři nemají stejný systém hodnocení a nepodílejí se na tvorbě společného systému hodnocení. Takto to funguje na celé škole, když se jedná o co-teaching. Takový přístup k hodnocení je jednodušší, jelikož třídní učitel hodnotí

kritériích určování známek.	třídu, se kterou tráví více času než jeho co-partner a děti jsou na systém hodnocení zvyklé.

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit a popsat, jak jsou naplňované kompetence definované pro efektivní co-teaching v hodinách angličtiny ve vybrané pražské ZŠ (na druhém stupni). V teoretické části, jejímž záměrem bylo poskytnout ucelený přehled problematiky co-teachingu v ČR v současné době, jsme popsali hlavní principy co-teachingu a možnosti jeho zavedení do vzdělávacích programů škol. Co-teaching je relativně nová vzdělávací metoda a hodně škol často narazí na problém nedostatečné efektivity co-teachingu z důvodu zcela špatného pochopení podstaty co-teachingu a s tím i zcela špatné realizace vyučovacích hodin. Proto v rámci kapitoly o způsobech zvýšení efektivity co-teachingu jsme uvedli jednu z metodik efektivního co-teachingu, vypracovanou Wendy W. Murawski. Jedná se o Model excelence v oblasti zlepšování co-teachingu (neboli model CTIME), obsahuje 22 klíčových kompetencí, jimiž jsme se zabývali v praktické části práce.

Cílem praktické části bylo realizovat kvalitativní výzkumné šetření na zjištění úrovně naplnění klíčových kompetencí co-teachery definovaných pro efektivní co-teaching v hodinách angličtiny na druhém stupni ZŠ. Šetření bylo provedeno v šesté třídě vybrané základní školy (ZŠ Zelená), a to prostřednictvím metod pozorování, interview a dotazování. Získaná data byla následně v rámci praktické části práce prezentována a interpretována.

Z výzkumu vyplynulo, že z celkového pohledu je ovládaní klíčových kompetencí co-teachery na dostatečně vysoké úrovni. Učitelky splňují požadavky na společné plánování vyučovací hodiny (společné plánování považují za nejdůležitější složku co-teachingu). Díky tomu, že spolu dobře vycházejí a plánování si užívají, samotná výuka probíhá hladce. Po analýze odpovědí žáků a rozhovorů s učiteli jsme došli k závěru, že se kvůli diferenciaci výuky (týká se to jak různých forem aktivit, tak i úrovně náročnosti testů v závislosti na potřebách konkrétního žáka) každý žák cítí být součástí třídy a výuka ho baví.

Je patrná snaha co-teacherů o partnerství a neustálou spolupráci mezi nimi a mezi nimi a žáky. Učitelky používají různé modely co-teachingu, snaží se přinést do výuky inovativní prvky, používají jazyk „my“ a „naše“ a jejich komunikace během hodiny je jasná a pozitivní. Chybí ale vizualizace co-teachingu ve třídě, její absenci učitelky vysvětlují tím,

že nemají svou třídu, kde by měly prostor pro kreativitu. Jsou si vědomé toho, že vizualizace napomáhá vytváření klimatu ve třídě, kde žáci vidí a vnímají, že mají dva co-teachery a oba jsou zde pro ně, aby jim pomáhali na cestě ke kvalitnímu vzdělávaní v inkluzivní třídě.

Obě učitelky mají ve třídě během vyučování stejnou míru autority (což potvrzují i žáci v dotaznících), učitelka 1 má však více zodpovědnosti za třídu, jelikož celý proces hodnocení je její starostí. To znamená, že jedna složka hlavního principu společného vyučování 3XS (Společné plánovaní, Společné vyučování a Společné hodnocení) není co-teachery respektovaná. Musíme se ale podívat na celkovou situaci s hodnocením výuky formou co-teachingu na ZŠ Zelená. V předchozích kapitolách jsme popisovali systém hodnocení výuky, jehož hlavním principem je odpovědnost třídní učitelky za známkování ve své třídě. Její co-partner se hodnocení neúčastní, ale hodnotí výuku ve třídě, kde je třídním učitelem on. Takto se to na škole střídá – každý má svůj systém známkování, hodnotí pouze třídu, se kterou pracuje stále, párově či nepárově. Otázkou je, zda takový systém hodnocení snižuje efektivitu co-teachingu v této škole nebo naopak napomáhá tím, že je hodnocení spravedlivější a šetří čas co-teacherů.

Wendy W. Murawski (2017, s. 156) ve své knize upozorňuje na důležitost respektování vlastní kultury každé školy. Říká, že musíme brát v úvahu silné a slabé stránky školy, a hlavně potřeby související se zavedením výuky formou co-teachingu. Pokud spolu co-teacheři na ZŠ Zelená plánují výuku, během vyučovací hodiny jsou zde pro žáky oba a jsou si (toho je důležité si všimnout) oba rovnocenní ve střídání rolí a modelů výuky, hodnocení je pak objektivní věcí, kterou může zvládnout jeden dospělý. Ale i v co-teachingu se separačním hodnocením výuky se dají implementovat prvky kompetence společného hodnocení. Učitelky mohou věnovat více pozornosti výběru nejvhodnějších metod hodnocení v konkrétní třídě, i když hodnotit pak bude pouze třídní učitelka. Učitelky by se mohly zaměřit na společné plánování toho, jak by hodnocení mělo probíhat, došlo by tak k výběru nejvhodnějších a nejefektivnějších metod.

Tato diplomová práce otevírá možnosti budoucího prohloubení například v oblasti komparace mezi tím, jak jsou naplňované kompetence definované pro efektivní co-teaching v hodinách angličtiny a v hodinách jiného předmětu, tedy zda specifika vyučovaného předmětu nějak ovlivňují způsoby, jak mohou být naplněné klíčové kompetence.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. AGUAYO, R., 1991. Dr. Deming: The American who taught the Japanese about quality. New York: Simon & Schuster
2. *Anglický jazyk…*[online]. © 2021 [vid. 2021-11-11]. Dostupné z: https://www.zskunratice.cz/ucitele/predmety-skolni-vzdelavaci-program/anglicky-jazyk
3. ANTIA, S. D., 1999. *The roles of special educators and classroom teachers in an inclusive school. Journal of deaf studies and deaf education* [online]. © 1999 [vid. 2021-10-10]. ISSN 10814159.
4. BAUWENS, J., J. J. HOURCADE a M. FRIEND, 1989. *Cooperative Teaching: A Model for General and Special Education Integration*. RASE: Remedial & Special Education, 10(2), 17–22.
5. BENINGHOF, A., 2012. *Co-Teaching That Works: Structures and Strategies for Maximizing Student Learning.* San Francisco: Jossey-Bass; 1st edition. ISBN 978-11180-0436-4.
6. CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
7. CLEGHORN, G. D. a L.A. HEADRICK, 1996. The PDSA cycle at the core of learning in health professions education. *The Joint Commission Journal on Quality Improvement,* 22(3), pp. 206 –212.
8. ČERMÁK, I., T. ŘIHÁČEK, R. HYTYCH et al., 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy.* Brno, Masarykova univerzita. ISBN 978-80210-6382-2.
9. DANIELSON, C., 2007. *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development; 2nd edition. ISBN 978-14166-0517-1.
10. ECKARDT, P. a V. GIOUROUKAKIS, 2018. The Impact of Co-Teaching on Pedagogical Approaches and Student Conceptual Understanding in a Graduate, Adolescent Literacy Course. *Journal for Leadership and Instruction*, 17(2), pp. 40-43. ISSN 24756032.
11. FLUIJT D., C.BAKKER a E. STRUYF, 2016. Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education,* 31(2), pp. 187-201.

12. FRIEND, M., 2008. *Co teach! A handbook for creating and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools.* NC: Marilyn Friend. ISBN 978-09778-5030-3.
13. FRIEND, M. a L. COOK, 2010. Interactions: Collaboration skills for school professionals. *Journal of Educational and Psychological Consultation,* 20(9), pp. 27. ISBN 978-01371-5205-6.
14. FRIEND, M.P. a W.D. BURSUCK, 2019. *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers.* NY: Pearson; 8th edition. ISBN 978-0-13-480167-4.
15. FRIEND, M., 2014. *Co-Teaching: Classroom Partnerships for Student Success.* Resources for the Conversation Wyoming Department of Education, Seventh Annual Leadership Symposium. Dostupné z: https://wyominginstructionalnetwork.com/wp-content/uploads/2018/05/Mon-Dr-Friend-Co-Teaching-Basic.pdf
16. FRIEND, M., L. COOK, D. HURLEY-CHAMBERLAIN a C. SHAMBERGER, 2010. *Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education* [online]. © 2010 [vid. 2019-10-11]. Dostupné z: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10474410903535380
17. FRIEND, M. a L.COOK, 2017. *Interactions: Collaboration skills for school professionals.* NY: Pearson. ISBN 978-01341-6854-8.
18. GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido. ISBN: 978-80731-5185-0.
19. HANG, Q. a K. RABREN, 2009. An examination of co-teaching perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), pp. 259–268.
20. *Harvard University Competency Dictionary* [online]. © 2021 [vid. 2021-11-11]. Dostupné z: https://apps2.campusservices.harvard.edu/cas/empldocs/cs/harvard_competency_dictionary_complete.pdf
21. HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
22. *Informace pro 1. ročník školního roku 2021/2022* [online]. © 2021 [vid. 2021-11-11]. Dostupné z: 2021/2022https://www.zskunratice.cz/files/posts/10475/files/pv2021-rk-pozvanka-komplexniinfo_patron-budouci_prvnaci.pdf

23. JURKOWSKI, S. a B. MÜLLER, 2018. *Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional cooperation in teaching dyads. Teaching and Teacher Education.* University of Konstanz, Empirical Educational Research, School Education with a Focus on Inclusive Education. Vol. 75, pp. 224-231.
24. *Kolegiální podpora formou párové výuky* [online]. © 2021 [cit. 2022-01-08]. Dostupné z: https://www.zskunratice.cz/files/posts/4663/files/cba-komlexniinformacepv-prezentace.pdf
25. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. © 2021 [vid. 2021-11-11]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021
26. MOEN, R. D. a C.L. NORMAN, 2010. Circling back. Quality Progress, Vol. 43(11). s. 22-28 [online]. © 2010 [vid. 2022-02-28]. Dostupné z: https://asq.org/quality-progress/articles/circling-back?id=5-e4d20950fad4b519133490466ccbf0a
27. MURAWSKI, W. W., 2003. School collaboration research: Successes and difficulties. *Academic Exchange Quarterly*, 7(3), s. 104–108.
28. MURAWSKI, W. W. a S.A. Spencer, 2011. *Collaborate, communicate, and differentiate! How to increase student learning in today's diverse schools.* Thousand Oaks, CA: Corwin. ISBN 978-14129-8184-2.
29. MURAWSKI, W. W. a W.W. LOCHNER, 2017. *Beyond co-teaching basics: a data-driven, no-fail model for continuous Improvement*. Alexandria, Virginia: ASCD. ISBN 978-14166-2424-0.
30. PARK, J. 2014. English co-teaching and teacher collaboration: A micro-interactional perspective. *System* [online]. Vol. 44, pp. 34-44. Dostupné z: https://fdocuments.net/document/english-co-teaching-and-teacher-collaboration-a-micro-interactional-perspective.html
31. *Párová výuka obecně* [online]. © 2019 [vid. 2021-11-11]. Dostupné z: https://www.zskunratice.cz/rodice/patron-spolek-rodicu/parova-vyuka/parova-vyuka-obecne.759
32. *Párová výuka obecně: Předpoklady párové výuky* [online]. © 2019 [cit. 2022-01-08]. Dostupné z: https://www.zskunratice.cz/rodice/patron-spolek-rodicu/parova-vyuka/parova-vyuka-obecne.759

33. *Párová výuka ve školním roce 2021/2022* [online]. © 2021 [vid. 2021-11-11]. Dostupné z: https://www.zskunratice.cz/rodice/patron-spolek-rodicu/parova-vyuka/parova-vyuka-ve-skolnim-roce-2021-2022.10475
34. PILAŘOVÁ, I., 2016. *Leadership & management development: Role, úlohy a kompetence managerů a lídrů.* Praha: Grada. ISBN 978-80247-5721-6.
35. PFEFFER, J. a R.I. SUTTON, 2000. *The knowing-doing gap: How smart companies turn knowledge into action.* Boston, MA: Harvard Business Press. ISBN 978-15785-1124-2.
36. *Pomáháme školám k úspěchu: O nás* [online]. © 2021 [cit. 2022-01-08]. Dostupné z: https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/projekt/o-nas
37. PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník.* 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80262-0403-9.
38. RABIN, C., 2020. *Co-Teaching: Collaborative and Caring Teacher Preparation. Journal of Teacher Education*. San Jose State University, CA, USA. Vol. 71, No. 1, s. 135 - 147.
39. REXROAT-FRAZIER N. a S. CHAMBERLIN, 2019. Best Practices in Co-Teaching Mathematics with Special Needs Students. *Journal of Research in Special Educational Needs* .19(3), 173-183 [online]. © 2019 [vid. 2022-02-28]. ISSN 14713802.
40. SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A., MAZÁČOVÁ, N., KARGEROVÁ et al., 2015. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů.* ISBN 978-80729-0832-5.
41. STAKE, R.E., 2005. *The art od case study research.* UK: SAGE Publications Ltd. ISBN 0-8039-5766-1.
42. STROGILOS, V. a M. KING-SEARS, 2019. Co-Teaching Is Extra Help and Fun: Perspectives on Co-Teaching from Middle School Students and Co-Teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 19, No. 2, pp. 92-102.
43. SVOBODVÁ, Z. a J. VETEŠKA, 2021. *Experts in teaching and co-teaching in grammar schools.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
44. ŠTEFFLOVÁ, J., 2016. Klíčem je umění dokázat se domluvit. *Učitelské noviny* [online] © 2016 [cit. 2021-10-06].
45. TAKALA, M. a K. WICKMAN, 2019. Collaborative Case-Based Virtual Learning in Higher Education: Consultation Case in Special Education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education* [online]. 2019, 35(4), 236-248 [cit. 2021-12-20]. ISSN 21532974.

46. THOMPSON, K. W. a M. J. DOW, 2017. Co-Teaching to Improve Control Variable Experiment Instruction in Physical Sciences Education. *Electronic Journal of Science Education.* Vol. 21, No. 5, pp. 36-52.
47. THOUSAND, J. S., R.A.VILLA, a A.I. NEVIN, 2006. *The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. Theory Into Practice.* Taylor & Francis, Ltd. 45 (3), pp. 239-248. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/40071603
48. *Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky* [online]. © 2005 [cit. 2022-01-21]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48
49. *Základní principy párové výuky... aneb co je a k čemu slouží „párovka* [online]. © 2021 [vid. 2021-11-11]. Dostupné z: https://www.zskunratice.cz/files/posts/5650/files/zakladniprincipyparovevyuky-popis.pdf
50. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. © 2004 [cit. 2022-01-21]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Poznámky k rozhovorům s co-teachery

Příloha č. 2 – Ukázka vyplněných dotazníků pro žáky

Příloha č. 1 – Poznámky k rozhovorům s co-teachery

Kompetence	Popis	Učitel 1	Učitel 2	Pozorovatel
1.Učitelé pracují společně ve stejném fyzickém prostoru.	0 = Pouze jeden dospělý; dva dospělí spolu vůbec nekomunikují; třída je vždy rozdělena do dvou místností. 1 = Dva dospělí v jedné místnosti, ale velmi málo komunikují a spolupracují. 2 = Dva dospělí v jedné místnosti; oba se věnují třídě i sobě navzájem (i když ne dokonale). 3 = Dva dospělí spolu dobře spolupracují v jedné místnosti.	3	3	Říkaly, že se vždycky domluví na tom, kdo co bude dělat, i když potřebují reagovat rychle.
2. Prostředí ve třídě demonstruje partnerství a spolupráci (obě jména učitelů na tabuli, sdílení materiálů a prostoru). * pozitivní za dobrý nápad	0 = Žádný projev spolupráce; zdá se, že místnost patří pouze jednomu učiteli. 1 = Určitý pokus o paritu; oba dospělí sdílejí několik materiálů a celkový prostor. 2 = Parita existuje; dospělí sdílejí materiály ve třídě. 3 = Jasná parita; obě jména na tabuli; dvě lavice nebo společný prostor; zřejmý pocit učitelů, že je to „naše místnost".	2	2	*Nikde nejsou uvedená jména učitelek (ani na materiálech, ani na dveřích). Ale materiály a prostor ve třídě sdílejí. * během výuky nesedí, ale pořád se pohybují v prostorech třídy.
3. Oba učitelé začínají a končí vyučovací hodinu společně.	0= Jeden dospělý často chodí pozdě; dospělí mohou opustit místnost na dlouhou dobu během výuky. 1 = Jeden dospělý se může opozdit nebo občas odchází dříve, může odejít na krátkou dobu během vyučovací hodiny. 2 = Jeden dospělý se může opozdit nebo odejít dříve, ale po zbývající dobu pracují společně. 3 = Oba dospělí začínají a končí společně a jsou se studenty po celou dobu. Poznámka: Pokud dospělí plánují použít třeba skupinovou metodu a jeden dospělý odvede skupinu studentů mimo místnost (např. do knihovny), je to přijatelné.	2	2	„Všichni jsme lidé, občas nestíháme a chodíme pozdě, ale je to vždycky okolo pár minut, víc ne" (komentář Učitelky 1) + ujel autobus před prázdninami) • Pokud jedna nestíhá, druhá začíná výuku sama – máme pouze 45 minut a musíme stihnout"
4. Během výuky oba učitelé pomáhají žákům s postižením i bez postižení.	0 = Dospělí studentům nepomáhají nebo pomáhají pouze „svým" studentům. 1 = Dochází k určité pomoci různým studentům, ale alespoň jeden dospělý se věnuje především několika „svým" studentům. 2 = Oba dospělí jsou ochotni pomáhat všem studentům, ale zdá se, že studenti mají jednoho dospělého, se kterým pracují raději. 3 = Je zřejmé, že oba dospělí jsou ochotni pomáhat všem studentům a že studenti jsou na to zvyklí.	3	3	
5. Výuka ve třídě probíhá hladce; je vidět,	0 = Je patrné malé nebo žádné předchozí plánování.	2|3		

že učitelé společně plánují a komunikují mezi sebou.	1 = Zdá se, že veškeré plánování provedl jeden dospělý. 2 = Je patrné minimální plánování; většinu z nich provedl jeden dospělý. učitelka 2 3 = Je zřejmé, že oba dospělí jsou s hodinou spokojeni a vědí, co se má stát. učitelka 1	2/3	3	Většinou ano, ale zase jak vždy. Tím, že třídu znám VP, můžu se na plánování podílet trochu víc" (Učitelka 1) * „Plánování si moc užíváme, vždycky máme hodně nápadů".
6. Výuka a aktivity ve třídě aktivně podporují různé způsoby reprezentace, zapojení se do výuky a vyjádření.	0= Neexistují žádné důkazy o různorodosti; od všech studentů se očekává, že budou dělat totéž. 1= Existují velmi omezené možnosti volby v tom, jak se studenti učí, zapojují a ukazují, co se naučili. 2 = Jsou určité možnosti volby v tom, jak se studenti učí, zapojují a ukazují, co se naučili. 3 Ve třídě je vidět hodně možností volby v tom, jak se studenti učí, zapojují a ukazují, co se naučili.	2	2	• pracují často s interaktivní tabulí. • mají výuku na stanovištích. • cvičení na posledních se střídají s cvičeními na mluvení a gramatiku. „gramatika' v tabulkách"
7. Diferencovaný obsah a strategie výuky jsou využívány tak, aby odpovídaly různým vzdělávacím potřebám.	0 = Ve třídě neexistuje žádný důkaz o diferenciaci výuky. 1 = Diferenciace je minimální; zdá se, že většina diferenciace je zaměřena spíše na skupiny než na jednotlivce. 2 = Je patrná určitá diferenciace pro jednotlivce nebo skupiny. 3 = Je zřejmé, že dospělí berou v úvahu individuální potřeby žáků.	2	3	• Adaptace úkolů atd. hlavně pro dívku z Vietnamu (umí špatně jak česky, tak anglicky) • mají i žáka, který nemůže dlouho udržet pozornost.
8. Technologie jsou využívány s cílem zvýšení pochopení učiva všemi žáky.	0 = Neexistují žádné důkazy o používání technologií. 1 = Technologie se používají v omezené míře. 2 = Technologie jsou zcela dostupné, ale používají se občas a nepravidelně. 3 = Ke zpřístupnění materiálů a obsahu se používá více technologií a používají se pravidelně.	3 kvůli covidu se zvýšil podíl online testů, her na počítači atd.	3	„Díky řediteli máme opravdu všechno, co potřebujeme. Na to se nemůžeme stěžovat" (Učitelka 2) * během pozorování jsem viděla, že se ani opravdu používají.
9. Učitelé využívají všechny modely co-teachingu, přeskupování žáků je také součástí výuky.	0 = Žáci zůstávají ve velké třídě a dospělí používají výuku podle modelu *Jeden učí, druhý asistuje,* kde je ve vedení primárně třídní učitel. 1 = Dospělí se spoléhají na *model Jeden učí, druhý asistuje* nebo na *Týmovou výuku.* 2 = Dospělí alespoň zřídka přeskupí žáky (pomocí alternativní, paralelní nebo výuky na stanovištích). 3 = Dospělí pravidelně střídají různé modely výuky v závislosti na cíli a obsahu konkrétní vyučovací hodiny.	3	3	Obě uvedly, že se na využití různých modelů co-teachingu hodně pracuje. Vyhýbají se využití pouze jednoho nejjednodušího modelu „Jeden učí, druhý asistuje".
10. Oba učitelé používají podle potřeby vhodné strategie řízení chování a jsou ve svém	0 = Neexistuje žádný zřejmý plán pro řízení chování, ani se nezdá, že by dospělí komunikovali o tom, jak přistupují k řízení třídy.	2/3	2/3	„Často se prostě musíme přizpůsobit situaci, ale máme pár pořád fungujících strategií" (Učitelka 1) ! Jsou popsané v Tabulce 6 Průběh vyučovací hodiny.

přístupu k řízení chování důslední.	1 = Učitelé skoro neřídí třídu, řízení provádí hlavně jeden učitel. 2 = Strategie řízení chování jsou využívány, ale je velmi málo jasných důkazů o tom, jestli dospělí komunikovali o jejich použití. 3 = Je zřejmé, že dospělí diskutovali o tom, jak budou přistupovat k řízení třídy/chování, a dospělí jsou ve svém přístupu důslední.			
11. Je obtížné odlišit třídního učitele od učitele-partnera.	0= Pozorovatel by mohl snadno určit, kdo je třídní pedagog a kdo je učitel-partner, a to podle jejich jazyka/rolí/nedostatku spolupráce. 1 = Učitelé si ve třídě zachovali tradiční role, ale jednou nebo dvakrát si role rozdělili nebo vyměnili. 2 = Učitelé se snažili o paritu ve třídě a sdíleli většinu rolí a odpovědností. 3 = Dospělí si rozdělili role a odpovědnosti ve třídě a pozorovatel by nebyl schopen určit, kdo je třídní učitel a kdo je učitel-partner.	1	1	Během hodiny máme stejné role rozdělujeme je a měníme je. Ale všichni dobře vědí, že známky na konci budu psát já. (Učitelka 1) (směje se)
12. Je obtížné odlišit žáky bez SVP od žáků se SVP.	0 = Pozorovatel by mohl snadno určit, kdo jsou žáci se všeobecným vzděláním a kdo žáci se speciálními potřebami, a to podle jejich nedostatečné integrace (např. žáci jsou vzadu nebo odděleni od třídy). 1 = Do většiny aktivit byla částečně začleněna většina žáků. 2 = U většiny aktivit byla zřetelná snaha o začlenění všech žáků. 3 = Všichni žáci byli začleněni a bez problémů integrováni do všech aktivit, i když bylo třeba úprav.	3	3	V diktaty adaptují texty a cvičení podle potřeb každého žáka.
13. Spolupracující učitelé používají jazyk („my"; „naše"), který svědčí o skutečné spolupráci a sdílené odpovědnosti.	0 = Dospělí spolu nekomunikují. 1 = Dospělí často používají jazyk „já" (např. „Chci, abys…" nebo „V mé třídě…"), chybí jim parita. 2 = Dospělí se snaží používat jazyk „my" a vzájemně se zapojují, ale je zřejmé, že jeden z dospělých je více zvyklý „vládnout" ve třídě. 3 = Dospělí jasně používají jazyk „my" (např. „Chtěli bychom, abys…"), což ukazuje, že oba mají společnou odpovědnost a žáci vědí, že jsou stejně zodpovědní.	2	2	„Žáci sice třídní učitelku znají, ale během hodiny co-teachingu jsme pro ně obě. Neříkají „já", pouze „my". (Učitelka 2) • občas zapomínají na jazyk „my" ale i nepřekáží
14. Komunikace (verbální i neverbální) mezi co-teachery je jasná a pozitivní.	0 = Skoro žádná komunikace. 1 = Komunikace je minimální, direktivní nebo negativní. 2 = Komunikace je omezená, ale má pozitivní charakter. 3 = Oba dospělí komunikují pravidelně v průběhu hodiny a jsou ohleduplní a pozitivní.	3	3	„Jsme kamarádky jak v životě, tak i v práci." (Učitelka 1) - „Jsem ráda, že mám takovou partnerku" (Učitelka 2)

15. Co-teacheři formulují otázky a tvrzení tak, aby do procesu výuky byli zapojeni všichni žáci.	0 = Hodina je velmi řízená učitelem, studenti se zapojují jen málo. 1 = Otázky/vyjádření jsou obecné a nezahrnují všechny studenty. 2 = Většina otázek je formulována tak, aby podporovala účast různých studentů. 3 = Oba dospělí se zřetelně snaží zapojit všechny studenty pomocí různých typů otázek a výroků.	2/3	2/3	„Určitě se snažíme, ale nevždy to funguje (smeje se. Učitelka 2)
16. Konverzace mezi žáky, včetně žáků se zdravotním postižením a žáků z různých socioekonomických prostředí, svědčí o vytváření pocitu komunity v inkluzivní třídě.	0 = Studenti spolu během hodiny nemluví. 1 = Určití studenti se zdají být vyloučeni z většiny interakcí mezi studenty. 2 = Většina studentů se zdá být zahrnuta do většiny interakcí mezi studenty. 3 = Z jednání a slov studentů je zřejmé, že všichni studenti jsou považováni za rovnocennou součást třídy a jsou zahrnuti do všech interakcí mezi studenty.	3	3	Učitelky si nevšimly, že by někdo ze žáků byl vyloučený nebo že by se cítil vyloučený
17. Co-teacheři kladou otázky na různých úrovních (od základních „yes-no" otázek po složitější otevřené otázky atd.), aby vyhověli potřebám všech studentů.	0 = Dospělí otázky nepoužívají a většina výuky je direktivní. 1 = Otázky jsou téměř všechny zaměřeny pouze na jednu úroveň. 2 = Učitelé používají uzavřené a otevřené otázky na různých úrovních. 3 = Uzavřené a otevřené otázky jsou kladeny na různých úrovních způsobem, který ukazuje, že jsou schopni diferencovat pro konkrétní žáky, aby zajistili odpovídající úroveň náročnosti.	2	2	
18. Učitelé společně plánují výuku.	0 = Neexistují žádné důkazy o tom, že by tento tým společně plánoval. Většinu plánování, pokud vůbec probíhá, provádí jeden učitel. 1 = Tento tým plánuje společně jen zřídka. 2 = Tento tým plánuje společně nepravidelně, ale snaží se integrovat pohledy obou učitelů, pokud je to možné. 3 = Tento tým plánuje společně své hodiny a v maximální možné míře integruje oblasti odbornosti obou učitelů.	3	3	„spolu dokážou vymyslet něco příhodného a zajímavého".
19. Učitelé spolu nesou zodpovědnost za výuku, oba ji vedou a mají stejnou autoritu ve třídě.	0 = Jeden učitel je jasně zodpovědný, což můžeme vidět i v dokumentaci/plánech atd. 1 = Jeden učitel je jasně „vedoucí", nicméně druhý má občasné oblasti zodpovědnosti. 2 = Oba učitelé se ve společné výuce střídají. 3 = Učitelé se cítí dobře v jakékoliv roli a role se v průběhu výuky střídají a mění.	1/2	1/2	Tak to u nás chodí, „třídní učitelka má větší zodpovědnost" (Učitelka 1) „Zodpovědnost určitě má větší, ale chtěm za třídu. Během vyučování ale „vedeme obě" a střídáme si role"

! během vyučování hodiny jsou stejně zodpovědné

20. Učitelé rozdělují žáky do různých skupin, v závislosti na potřebách žáků a cílech konkrétní vyučovací hodiny.	0= Neexistuje žádný důkaz, že by se tento tým během výuky přeskupoval. Výuka v celé skupině je normou. 1 = V nepravidelných časech a při velmi specifických činnostech se tato třída přeskupuje do menších skupin. 2 = Skupinové učení se ve třídě používá pravidelně, malé skupiny se používají docela často. 3 = Přístupy k celé skupině a přeskupování se používají tak, aby odpovídaly vzdělávacím potřebám. Učitelé zjevně pravidelně využívají přeskupování a mají zkušenosti s různými přístupy ke společnému vyučování.	3	3	• Nejvíce používají modely: - Alternativní výuka (někteří žáci na pozici s tlumočníkem) - Týmová výuka (učení + mluvení) - Jeden učí, druhý asistuje (průběh standardní hodiny)
21. Výuka je diferenciovaná. (pohled vedení)	0= Neexistuje žádný důkaz, že by se tento tým odlišoval od ostatních. Zdá se, že všechny hodiny jsou vytvořeny tak, že se od žáků očekává, že budou dělat totéž. 1 = Minimální důkazy prokazují diferenciaci, a to při velmi omezených činnostech. 2 = Zdá se, že učitelé do některých hodin zařazují diferencovanou výuku, obsah a ~~hodnocení~~. 3 = Učitelé pravidelně zařazují do svých hodin diferencovanou výuku, obsah a ~~hodnocení~~. Zřetelně zohledňují potřeby všech žáků.	2	3	• hodnocení už bylo probráno. • Snaží se implementovat model Výuka na stanovištích" jako prvek diferencované výuky. - „těžká příprava na hodinu" (Učitelka 2)
22. Učitelé společně hodnotí výuku, spolu se podělí na způsobech a kritériích určovaní známek.	0 = Neexistuje žádný důkaz, že tento tým provádí společné hodnocení. Známky a třídní knihu má na starosti jeden učitel. 1 = Učitelé o hodnocení občas hovoří, ale každý učitel má na starosti především "své" žáky. 2 = Učitelé občas používají diferencované hodnocení a jsou ochotni sdílet odpovědnost za známkování. 3 = Učitelé sdílejí odpovědnost za tvorbu hodnocení, známkování a za celkový úspěch žáků. Diferencovaná hodnocení jsou vytvářena v případě potřeby a oba učitelé jsou s úpravami spokojeni.	1	1	• „Zase to souvisí s tím, že plánujeme spolu, ale tvorba hodnocení a známkování je prací třídní učitelky. • Mohou pomáhat (když učitelka + např. potřebuje radu)

Příloha č. 2 – Ukázka vyplněných dotazníků pro žáky

Tvrzení	Odpověď	Máš nějaké poznámky? Je tu prostor pro tvé komentáře. Moc si tvých komentářů budu vážit☺
1. V naší třídě jsou v místnosti i na materiálech uvedena jména obou učitelů.	0	Nemáme uvedené jména učitelů
2. V naší třídě jsou přítomni dva učitelé.	3	
3. Oba učitelé společně začínají i končí vyučovací hodinu a zůstávají po celou dobu výuky v místnosti.	3	Se svou skupinou
4. Oba učitelé pracují se všemi žáky ve třídě.	2	Během skupinové výuky učitel pracuje
5. Je zřejmé, že oba učitelé plánují hodiny společně a vyučovací hodina probíhá hladce.	3	
6. Oba učitelé používají k prezentaci učiva více typů materiálů (tištěných, zvukových nebo video).	3	
7. Žáci mají na výběr z několika možností aktivit, úkolů a domácích prací.	1	Ano máme, ale chtěl bych více možností
8. Hodiny, testy a domácí úkoly jsou zadávány na papíře, počítači, tabletu, telefonu nebo jiných nástrojích, které mi nejlépe vyhovují.	2	Častěji jsou úkoly na papíře
9. Spolupracující učitelé žáky přeskupují a každý učitel pracuje se všemi skupinami.	3	
10. Oba učitelé důsledně dodržují pravidla a odměny ve třídě.	2	
11. Nepoznám během výuky, který učitel je učitel třídní a který je učitel-partner.	1	Vím, kdo je třídní učitel, ale během výuky mají stejné role
12. Všichni žáci ve třídě jsou přijati.	3	
13. Oba učitelé používají výrazy jako "my" a "náš", aby žáci měli pocit, že jsou to oba naši učitelé, a na všech dopisech nebo materiálech zaslaných domů jsou uvedena jména obou učitelů.	3	Ale na materiálech nejsou jména
14. Oba učitelé spolu během vyučování vycházejí.	3	
15. Oba učitelé kladou otázky, na které mohou odpovědět všichni žáci.	2	
16. Žáci se baví se všemi žáky ve třídě.	1	Ve třídě máme skupinky kamarádů

17. Oba učitelé kladou otázky, které jsou obtížné i snadné.	2	
18. Oba učitelé shromažďují a kontrolují třídní a domácí úkoly, kontrolují docházku a spolu řeší zpoždění nebo problémy s chováním.	0	Známky dával pouze třídní učitelka
19. Oba moji učitelé poskytují během vyučovací hodiny instrukce.	3	
20. Často měníme skupiny v průběhu vyučovací hodiny.	3	
21. Testy jsou přizpůsobeny tak, že ne všichni píšou vždy stejný test ve stejnou dobu.	1	píšeme občas různé testy (někdo má lehčí), ale ve stejnou dobu
22. Oba učitelé hodnotí úkoly.	0	Pouze třídní učitelka

Průzkum mezi studenty.

Instrukce: Ohodnoťte každý ukazatel pomocí následující stupnice: 0 - nesouhlasím; 1 - do jisté míry souhlasím; 2 - souhlasím; 3 - rozhodně souhlasím; DNK - nevím.		
Tvrzení	Odpověď	Máš nějaké poznámky? Je tu prostor pro tvé komentáře. Moc si tvých komentářů budu vážit☺
1. V naší třídě jsou v místnosti i na materiálech uvedena jména obou učitelů.	~~0~~ DNK	~~většina uvedeno na materiálech~~ ani 1 na materialech není uvedeno jmeno učitelů
2. V naší třídě jsou přítomni dva učitelé.	3	
3. Oba učitelé společně začínají i končí vyučovací hodinu a zůstávají po celou dobu výuky v místnosti.	3	
4. Oba učitelé pracují se všemi žáky ve třídě.	3	
5. Je zřejmé, že oba učitelé plánují hodiny společně a vyučovací hodina probíhá hladce.	3	
6. Oba učitelé používají k prezentaci učiva více typů materiálů (tištěných, zvukových nebo video).	3	
7. Žáci mají na výběr z několika možností aktivit, úkolů a domácích prací.	2	
8. Hodiny, testy a domácí úkoly jsou zadávány na papíře, počítači, tabletu, telefonu nebo jiných nástrojích, které mi nejlépe vyhovují.	3	
9. Spolupracující učitelé žáky přeskupují a každý učitel pracuje se všemi skupinami.	2	
10. Oba učitelé důsledně dodržují pravidla a odměny ve třídě.	3	
11. Nepoznám během výuky, který učitel je učitel třídní a který je učitel-partner.	0	
12. Všichni žáci ve třídě jsou přijati.	3	

13. Oba učitelé používají výrazy jako "my" a "náš", aby žáci měli pocit, že jsou to oba naši učitelé, a na všech dopisech nebo materiálech zaslaných domů jsou uvedena jména obou učitelů.	2	
14. Oba učitelé spolu během vyučování vycházejí.	1	
15. Oba učitelé kladou otázky, na které mohou odpovědět všichni žáci.	2	
16. Žáci se baví se všemi žáky ve třídě.	0	
17. Oba učitelé kladou otázky, které jsou obtížné i snadné.	2	
18. Oba učitelé shromažďují a kontrolují třídní a domácí úkoly, kontrolují docházku a spolu řeší zpoždění nebo problémy s chováním.	2	
19. Oba moji učitelé poskytují během vyučovací hodiny instrukce.	2	
20. Často měníme skupiny v průběhu vyučovací hodiny.	2	
21. Testy jsou přizpůsobeny tak, že ne všichni píšou vždy stejný test ve stejnou dobu.	2	
22. Oba učitelé hodnotí úkoly.	0	KAŽDÝ Z UČITELŮ MÁ JINÝ TIP ZNÁMKOVÁNÍ

Průzkum mezi studenty.

Instrukce: Ohodnoťte každý ukazatel pomocí následující stupnice: 0 - nesouhlasím; 1 - do jisté míry souhlasím; 2 - souhlasím; 3 - rozhodně souhlasím; DNK - nevím.		
Tvrzení	Odpověď	Máš nějaké poznámky? Je tu prostor pro tvé komentáře. Moc si tvých komentářů budu vážit ☺
1. V naší třídě jsou v místnosti i na materiálech uvedena jména obou učitelů.	0	Myslím si, že ve třídě nemáme uvedená jména učitelů.
2. V naší třídě jsou přítomni dva učitelé.	2	
3. Oba učitelé společně začínají i končí vyučovací hodinu a zůstávají po celou dobu výuky v místnosti.	3	
4. Oba učitelé pracují se všemi žáky ve třídě.	2	
5. Je zřejmé, že oba učitelé plánují hodiny společně a vyučovací hodina probíhá hladce.	2	
6. Oba učitelé používají k prezentaci učiva více typů materiálů (tištěných, zvukových nebo video).	1	
7. Žáci mají na výběr z několika možností aktivit, úkolů a domácích prací.	1	není to tak časté, ale některé učitelé to tak někdy dělají.
8. Hodiny, testy a domácí úkoly jsou zadávány na papíře, počítači, tabletu, telefonu nebo jiných nástrojích, které mi nejlépe vyhovují.	1	častěji jsou úkoly zadávané na papíře.
9. Spolupracující učitelé žáky přeskupují a každý učitel pracuje se všemi skupinami.	2	
10. Oba učitelé důsledně dodržují pravidla a odměny ve třídě.	2	
11. Nepoznám během výuky, který učitel je učitel třídní a který je učitel-partner.	1	Vyhovují mi oba učitelé, ale občas si říkám, že to není tolik poznat.
12. Všichni žáci ve třídě jsou přijati.	3	

13. Oba učitelé používají výrazy jako "my" a "náš", aby žáci měli pocit, že jsou to oba naši učitelé, a na všech dopisech nebo materiálech zaslaných domů jsou uvedena jména obou učitelů.	3	
14. Oba učitelé spolu během vyučování vycházejí.	3	občas si i něco povadí, připomenou nebo něco doplní.
15. Oba učitelé kladou otázky, na které mohou odpovědět všichni žáci.	3	
16. Žáci se baví se všemi žáky ve třídě.	1	
17. Oba učitelé kladou otázky, které jsou obtížné i snadné.	2	
18. Oba učitelé shromažďují a kontrolují třídní a domácí úkoly, kontrolují docházku a spolu řeší zpoždění nebo problémy s chováním.	2	většinou každý učitel kontroluje docházku. když je nějaký problém ve třídě, řeší se to potom na třídní hodině.
19. Oba moji učitelé poskytují během vyučovací hodiny instrukce.	2	
20. Často měníme skupiny v průběhu vyučovací hodiny.	1	skupiny ~~[illegible]~~ měníme.
21. Testy jsou přizpůsobeny tak, že ne všichni píšou vždy stejný test ve stejnou dobu.	3	
22. Oba učitelé hodnotí úkoly.	0	