

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Komparace párové výuky v kontextu vyučovacího procesu ve vztahu k PedF UK a 1. stupně ZŠ

Comparison of pair teaching in the context of the teaching proces in relation
to PedF UK and 1st grade of elementary school

Martina Haškovcová

Vedoucí práce: PhDr. Jana Poche Kargerová, Ph.D
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Komparace párové výuky v kontextu vyučovacího procesu ve vztahu k PedF UK a 1. stupně ZŠ* potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Čáslavi dne 18. 4. 2021

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Janě Poche Kargerové, Ph.D za odborné vedení této práce, její cenné rady, doporučení a možnost častých osobních konzultací. Taktéž bych chtěla poděkovat všem respondentům za poskytnutí rozhovorů a pomoc při získání potřebných dat.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou párového vyučování mezi učiteli. Hlavním cílem je zmapování výhod a úskalí této výuky. Zaměřuje se na širší specifika párové výuky, které následně porovnává v prostředí základní a vysoké školy. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V úvodních kapitolách první části je nahlíženo na danou problematiku z hlediska teoretického, tj. popisují model párového vyučování. Teoretická část dále vymezuje jeho základní klíčové principy, především za jakých podmínek funguje a jaké přináší výhody pro žáky, studenty a učitele. Zaměřuje se na předpoklady správného fungování, kooperativní vyučování a věnuje se možným modelům spolupráce mezi dvěma učiteli. Práce také zmiňuje, jaký vliv má párová výuka na kvalitu profesního rozvoje budoucích učitelů. Praktická část je koncipována jako kvalitativní výzkum. Toto šetření je provedeno za využití strukturovaného rozhovoru s pedagogy základní a vysoké školy, kteří učí v tandemu. Získaná potřebná data jsou analyzována metodou tzv. otevřeného kódování, které nám pomůže odpovědět na výzkumné otázky vedoucí k dosažení hlavního cíle této práce. Praktická část tedy mapuje možnosti a limity párové výuky a shledává společné zákonitosti a odlišnosti funkční výuky párového vyučování na ZŠ a VŠ. Za použití výše zmíněných metod dojdeme k závěru, že tandemová výuka skutečně funguje za určitých splněných podmínek a je efektivní především při dodržování pravidel a zásad zejména mezi učiteli. Zároveň v obou prostředích shledáváme shodné rysy této výuky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Párové vyučování, škola, kooperativní výuka, modely párové výuky, začínající učitel, spolupráce učitelů, profesní rozvoj, reflexe.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of pair teaching between teachers. The main goal is to map the advantages and disadvantages of this teaching. It focuses on the broader specifics of pair teaching, which it then compares in the environment of primary and university. The work is divided into theoretical and practical part. In the introductory chapters of the first part, the issue is viewed from a theoretical point of view, i.e. they describe the model of pair teaching. The theoretical part further defines its basic key principles, especially under what conditions it works and what benefits for pupils, students and teachers brings. It focuses on the prerequisites for proper functioning, cooperative teaching and deals with possible models of cooperation between two teachers. The work also mentions the influence of pair teaching on the quality of professional development of future teachers. The practical part is designed as a qualitative research. This survey is conducted using a structured interview with primary and university teachers who teach in tandem. The obtained necessary data are analyzed by the method of so-called open coding, which will help us answer research questions leading to the achievement of the main goal of this work. The practical part therefore maps the possibilities and limits of pair teaching and finds common patterns and differences of functional teaching of pair teaching at primary and university school. Using the above-mentioned methods, we come to the conclusion that co-teaching really works under certain fulfilled conditions and is effective especially in following the rules and principles, especially among teachers. At the same time, we find the same features of this teaching in both environments.

KEYWORDS

Pair teaching, school, cooperative teaching, models of pair teaching, beginning teacher, cooperation of teachers, professional development, reflection.

Obsah

Úvod	7
Teoretická část.....	9
1 Párové vyučování jako inovace	9
1.1 Pojem inovace.....	9
1.2 Teoretická východiska k tématu komparace párové výuky na ZŠ a VŠ	10
1.3 Charakteristika párové výuky	12
1.4 Vývoj párové výuky.....	14
1.5 Výhody párové výuky.....	15
2 Klíčové principy párové výuky	18
2.1 Vymezení	18
2.2 Kooperace	19
2.3 Vzájemná kolegiální podpora	20
2.4 Model kolegiální podpory „3S“	21
2.4.1 Společné plánování, sdílení	23
2.4.2 Společná výuka.....	24
2.4.3 Společná reflexe	25
3 Problematika modelů párové výuky a role párového učitele	29
3.1 Modely párové výuky	29
3.2 Vhodný párový učitel.....	31
3.3 Co není párové vyučování	33
4 Začínající učitel	34
4.1 Učitel na počátku své kariéry.....	34
4.2 Učitelská profese.....	36

4.3	Přechod do reálného školního prostředí.....	38
4.4	Mentoring.....	39
	Shrnutí teoretické části	44
	Praktická část.....	46
5	Metodologie výzkumu.....	46
5.1	Kvalitativní výzkum	46
5.1.1	Etické aspekty výzkumného šetření	47
5.2	Stanovení výzkumného problému	48
5.2.1	Výzkumný cíl a výzkumné otázky	49
5.3	Výzkumný vzorek.....	49
5.4	Metoda sběru dat.....	51
6	Realizace a výzkumná zjištění.....	52
6.1	Rozhovory.....	52
6.1.1	Příprava.....	52
6.1.2	Průběh.....	53
6.1.3	Respondenti výzkumu	54
6.2	Analýza dat z výzkumné části.....	55
6.2.1	Kategorie	56
7	Diskuse výsledků.....	77
	Shrnutí praktické části	81
	Závěr.....	82
	Seznam použitých informačních zdrojů	84
	Seznam obrázků.....	91
	Seznam příloh.....	92

Úvod

V rámci svého studia na vysoké škole jsem se v průběhu praxí setkala s mnoha alternativními a inovativními metodami, které výuku na školách svým způsobem vylepšují, modernizují a zefektivňují. Většina těchto metod je vnímána kladně, neboť přináší nový způsob vedení výuky, který je promyšlenější. Dřívější modely vyučování nemají již na vyučovací proces takový efekt a jsou už v dnešní době inovací škol zastaralé. Nicméně jsou však ještě hojně využívány v tradičních základních školách, kterých je v našem státě převážná většina.

Právě v prvopočátcích mého studia jsem poznala novou inovaci ve vzdělávacím systému a tím bylo párové vyučování. Měla jsem možnost vidět jednu vyučovací hodinu, která probíhala tak, jak jsem doposud byla zvyklá nahlížet na klasickou výuku, jen ji vedly dvě paní učitelky, které si byly mezi sebou rovné a obě měly ve třídě jednotné postavení. Nikdy předtím jsem se s takovým modelem vyučováním nesečkala a pamatuji si, že mě to velice zaujalo. V té době jsem si nekladla žádné otázky, proč právě dva učitelé jsou v jedné třídě, vnímala jsem situaci jako celek, tak jako ostatní inovace, které jsem doposud poznala.

Ve čtvrtém ročníku mého studia přišla nabídka od ZŠ Ďáblice, která shání studenty do své školy jako tandemové vyučující. Zpočátku jsem ani nevěděla, co tandemové vyučování znamená, nicméně když jsem se dozvěděla, v čem spočívá a že vlastně jsem se už s takovou výukou setkala, využila jsem situace zkusit to. V té době jsem již chtěla více prohloubit svoji praxi a byla jsem ráda, když jsem dostala příležitost začít se svou učitelskou profesí. Téma párového vyučování je pro mě osobně velice blízké, neboť již druhým rokem působím jako tandemová vyučující právě na zmíněné základní škole. Touto prací bych chtěla párové vyučování více přiblížit těm, kteří se s tímto modelem vyučování setkali jen velice okrajově a rádi by se o něm dozvěděli více, poznali výhody i nevýhody, a především si udělali na něj svůj vlastní názor.

Cílem této práce je především zmínit společná a rozdílná specifika párové výuky na základní a vysoké škole, zmapovat model párové výuky v praxi a na základě výzkumu analyzovat, za jakých podmínek funguje a co přináší žákům a především učitelům.

Prostřednictvím této práce bych chtěla párové vyučování více přiblížit do podvědomí studentům a učitelům na počátku své kariéry, kteří se obávají svých začátků v učitelské kariéře.

Sama tuto metodu stále poznávám a uvědomuji si, že za správným fungováním stojí mnoho klíčových podmínek, které je potřeba dodržovat a pokud tomu tak není, nastávají úskalí, která je potřeba na základě výzkumu objevit a identifikovat, pracovat s nimi a dojít k závěru a k zodpovězení otázek, které si tato problematika žádá.

Teoretická část

1 Párové vyučování jako inovace

1.1 Pojem inovace

Pod pojmem inovace si lze představit nové pedagogické koncepce, neboli nové prvky, které souvisí s inovativními neboli alternativními metodami (Zormanová, 2012, s. 55). Maňák a Švec (2003) označují takové metody jako aktivizační výukové a komplexní. Mezi aktivizační zařazujeme např. diskuze, problémové a didaktické hry. S tématem této práce více souvisí komplexní metody, neboť sem zařazujeme skupinovou a kooperativní výuku, individualizovanou, a především partnerskou. Nové výukové metody se vyznačují náročnější přípravou, než u metod starých, klasických. Od frontální výuky pak vyučování vede jiným směrem. Žák se při inovaci stává činitelem celého procesu, učí se samostatnému objevování, aktivně spolupracuje a komunikuje s učitelem a svými spolužáky (Zormanová, 2012, s. 55).

Podle Mazáčové (2008, s. 19) se pod pojmem pedagogické inovace rozumí *„rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do vyučování s cílem zkvalitnit tento systém.“* Podle autorky má více významů, ale jedná se především o zavádění nových prvků do výuky s cílem vyučovací proces zkvalitnit. Inovace se zejména objevují v alternativních školách a inovační snahy vycházejí právě z jednotlivých škol, školských institucí a od učitelů. Výchovně vzdělávací systém se orientuje na obsahy, metody a těžiště hodnot, a právě změny v pojetí práce škol, které záleží na společenském kontextu, často podmiňují snahy o změny v těchto strukturách škol.

Inovovat je potřeba nejen významné aspekty proměn současné školy, ale také jednotlivá úskalí a problémy, které se v ní mohou objevit, hlavně ve vyučovacím procesu. Pedagogické inovace vedou k samostatnému přemýšlení, učitel se učí tvořivě aplikovat své přednosti do výuky a rozvíjet pedagogické myšlení, pomocí úkolu taktéž rozvíjet praktické dovednosti, a to nejen u učitelů, ale i u žáků (Mazáčová, 2008, s. 7).

V současné době se hovoří o nezkušených mladých učitelích a přeplněných třídách (Říhová, 2014) a o tom, jak právě učení má v dnešní době dopad na rozvoj dovedností žáků. Sborník kolegiální podpory (Doležilová, Beran, 2016) zmiňuje Johna Hattieho, coby autora tzv. viditelného učení. „Viditelnost“ v tomto kontextu znamená především to, že se *„žákovo učení stává viditelným pro jeho učitele, zaručuje jasné rozpoznání těch rysů učení, které znamenají to, že v učení žáků nastal viditelný rozdíl.“* Viditelnost však se netýká jen učitele, ale i žáka, kdy se učí sebeřízením, získává lásku k poznávání, a to je základní rys celoživotního vzdělávání, kdy se žák stává svým vlastním učitelem. Hattie (2009) ve své knize Visible Learning popisuje tzv. model 3S, o kterém budeme v této práci ještě hovořit. Ten dokládá společné plánování, společné učení a společnou reflexi (Doležilová, Beran, 2016). Tento model má především vliv na pedagogický rozvoj učitelů a tím pádem na efektivitu učení (Dofková, 2019, s. 9). Aby tento model mezi učiteli fungoval, je potřeba mezi nimi vzájemná kolegiální podpora a jelikož pro párové vyučování, které je tématem mé diplomové práce, je spolupráce mezi učiteli stěžejní, ve své práci později také zmíním podstatu a důležitost tohoto vzájemného supportu.

1.2 Teoretická východiska k tématu komparace párové výuky na ZŠ a VŠ

V České republice je již párová výuka na určitých školách hojně využívána, přesto o ní naše literatura příliš nemluví. Existují určité kapitoly a články, ve kterých se dozvíme základní teoretické informace o této problematice. Praktické využití této metody však najdeme spíše v zahraničních publikacích. Je to dáno především tím, že v takových zemích je dnes párová výuka běžnou součástí vyučování, je to schválený a požadovaný standard na kvalitu práce učitele, který spolupracuje s ostatními kolegy. Je to součást kompetenčního rámce. U nás tento rámec nemáme stále oficiální. Sice se rozpracovával jako národní standard, ale nikdy nebyl zcela dotažen do konce. Komponenta spolupráce s kolegy tam zakotvena sice je, ale doposud to není u nás povinné.

Profesní standardy byly již v mnoha nejen evropských zemích vytvářeny jako normy kvality vykonávání učitelské profese. Tím, že se stanovují normy kvality, stát má zodpovědnost za kvalitu vzdělávání učitelů a za vytváření vhodných podmínek pro vyučování. Takový standard je nejčastěji formulován v podobě klíčových profesních

kompetencí. Jedná se o komplexní a flexibilní soubor znalostí a dovedností, postojů a hodnot potřebných pro kvalitní výkon učitelské profese. Kvalita učitelů je považována za klíčový faktor, který více než materiální podmínky školy či oficiální dokumenty ovlivňují kvalitu školního vzdělávání. (Spilková, Tomková a kol., 2010, s. 21 - 25). Především v zahraničí učitele z vlastní zkušenosti sepisují praktické příručky, které radí, jak nejlépe párovou výuku uchopit a mít z ní takový efekt, jaký si metoda žádá.

Zdroj pro hledání literatury k tomuto tématu jsem využila knihovnu Pedagogické fakulty UK (PedF UK), především pro knižní publikace a Národní pedagogickou knihovnu (NPK) pro článkové zdroje. NPK nabízí rešeršní službu, při které na základě vyplněného formuláře vyhotoví seznam potřebné literatury. Na internetu najdeme mnoho článků o párovém vyučování, ať už českých či zahraničních, většinou ale takové stránky nemají dohledatelný zdroj, původ či relevantnost. Službu knihovny jsem využila, neboť jsem chtěla použít kvalitní zdroje a materiál, na kterém bych postavila tuto práci.

V knihovně PedF UK jsem se zaměřila především na literaturu, která úzce souvisí s problematikou párové výuky. Jednalo se převážně o knihy popisující inovativní metody (Mazáčová, 2008), výukové metody (Zormanová, 2012), přípravu budoucích učitelů (Bendl a kol., 2011; Píšová, 2005), profese učitele (Vašutová 2007) či určitá výzkumná šetření (Spilková, Tomková, Mazáčová, Kargerová, 2015).

Tématem rešerše, o kterou jsem zažádala, byla párová výuky na základní a vysoké škole, taktéž jsem do názvu zahrнула vliv této metody na profesní rozvoj učitelů. Jako klíčová slova jsem zvolila *párové vyučování, kooperativní výuky, spolupráce učitel, profesní rozvoj učitele, příprava dvou učitelů, reflexe, modely párové výuky, začínající učitel*. Žádala jsem o knižní i článkovou rešerši především v českém a anglickém jazyce.

Na mé rešerši pracovaly celkem tři velmi aktivní knihovnice, které mi veškerý materiál vyhotovily do několika dnů. Našly spoustu publikací, ne všechny však byly vhodné do mé práce. Klíčové slovo *kooperativní výuka* se objevovalo v mnoha publikacích, souvislost však mělo hlavně s kooperací mezi dvěma žáky, ne mezi dvěma učiteli. Na přípravu a reflexi párové výuky mě odkazovaly především pedagogické články např.

příspěvek od autorky Štefflové (2016) z Učitelových novin, od Dofkové (2019) z vědeckého časopisu e-pedagogium, od Lipkové a Kucharzykové (2012) z Kritických listů nebo materiál od MŠMT (2014) pro projekt Spirála zaměřený na model „3S“. Zmíněné autorky popisovaly především párovou výuku jako vlastní zkušenost. Na mnoho dalších informací mě odkazovaly stránky ZŠ Kunratice, neboť tato škola má s párovou výukou letité zkušenosti. Sborník příspěvků praxe kolegiální podpory formou párové výuky byl velice inspirující z hlediska zmíněných elementů, bez kterých by párová výuka nebyla realizovatelná. Od autorů Villa, Thousand, Nevin, Oaks (2004, 2009) jsem se inspirovala klíčovými principy párové výuky, které budu popisovat v následující, hlavní kapitole této práce. Z obou příruček jsem využila taktéž poznatky o tom, kdo může být párový učitelem a jak celkově zefektivnit výuku žáků. Výzkumné studie autorů Duran, Miquel (2017) z časopisu *Journal of education for teaching: international research and pedagogy* nebo od Sparapani a kol. (1997/98) z časopisu *Education* sledují, jak se učitelé vzdělávají ve vzájemné spolupráci a jaký vliv to má na studenty. Další zdroje byly využity později v praktické části této práce, které odkazovaly na zmíněný aspekt ve výzkumu.

Pro tuto práci jsem použila i články z online vědecko-pedagogických časopisů, jako je Kritické myšlení, e-Pedagogium již výše zmíněné či Pedagogická orientace.

Nezmínila jsem veškerou publikaci, kterou využiji v této práci, pouze takovou, která se mi zdála pro tuto práci stěžejní. Chtěla bych poukázat taktéž na to, že některé zdroje, především archivní a zahraniční, by bez odborné pomoci nebylo možné sehnat.

1.3 Charakteristika párové výuky

V úvodu této práce jsem vymezila pojem inovace a právě párová výuka je novou inovativní metodou, která má kořeny v USA. Vychází z myšlenek už výše zmíněného autora Johna Hattieho, profesora University of Auckland a ředitele Education Institute University of Melbourne (Štefflová, 2016). V současné době se vedle frontálního, skupinového a individualizovaného vyučování objevuje ve školách jako součástí práce učitelů (Prokop, 2004, s. 66).

Podle příručky *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů* (2015, s. 134) je párová, nebo také tandemová výuka „*práce dvou a více vyučujících, kteří společně plánují, vedou a vyhodnocují výuku pro stejnou skupinu učících se ve stejném čase.*“

Průcha (2013, s. 254) zase ve svém pedagogickém slovníku pojmenovává párovou výuku jako týmovou a uvádí, že je to „*vyučovací metoda, při níž skupina učitelů provádí společně výuku ve třídě, zvláště interdisciplinární povahy.*“

Zmíněné dvě definice popisují párovou výuku obecně jako takovou. Můžeme si všimnout společných aspektů vzájemného vedení hodiny a společného plánování výuky v jedné třídě. Ve své práci se budu také zabývat spoluprací mezi kmenovým a začínajícím, neboli přiděleným učitelem, který je stále však ještě v roli studenta na vysoké škole.

ZŠ Kunratice popisuje párovou výuku jako dvojici vyučujících subjektů, učitele a studenta, kteří spolu spolupracují. Nepochází zde k rozdělení na role asistenta učitele, či pozorovatele, ale student je pro tuto organizaci výuky v plnohodnotném partnerském vztahu s učitelem se všemi jeho povinnostmi (Spilková a kol. 2015, s. 139).

Pároví učitelé také společně plánují, realizují a hlavně reflektují průběh vyučovací hodiny. Jsou součástí kooperace, kde každý člen tandemů vyjadřuje svůj názor a profesně se rozvíjí. Díky úzké spolupráci mezi kolegy dochází k vzájemnému odrážení silných a slabých stránek vyučovacího procesu a reflektováním aktuální situace ve výuce zefektivnění jejího dalšího vývoje (Dofková, 2019, s. 8).

Je to cesta vedoucí k zefektivnění škol. Pro studenty je to zároveň zábavný způsob vyučování učit se od dvou či více lidí s různým způsobem myšlení. Párové vyučování lze přirovnat k manželství, kdy partneři mezi sebou rozvíjí komunikaci, tvoří důvěru, tvořivě spolupracují a předvídají konflikty, které poté konstruktivistickým způsobem řeší. (Villa, Thousand, Nevin, Oaks, 2004, s. 5)

Někteří autoři uvádí vhodnost párové výuky právě pro začínající učitele, kteří se učí a inspirují od starších zkušenějších kolegů a vytváří si vlastní postoje k určitým problematikám (Dofková, 2019, s. 9).

„Učitel se studentem společně připravují výuku, rozmýšlejí o výukové strategii a předem si připraví rozdělení rolí při výuce. Po výuce společně reflektují její průběh, reflektují jednotlivé zajímavé situace, které evidují ve svých pedagogických denících, diskutují o jednotlivých žácích a zamýšlejí se nad individualitou každého z nich.“ Při takovém vyučovacím procesu funguje silná sociální interakce – student čerpá ze zkušeností učitele, který naopak je zase otevřen námětům studenta s cílem vše směřovat na žáky pro jejich kvalitní výuku, efektivní proces učení a pocit bezpečí (Spilková a kol., 2015, s. 139).

Katedra pedagogiky v Brně (2016) zmiňuje, že rozvoj studenta pro jeho profesi však sice také tkví v hospitacích a pozorováním provázejícího učitele, ale především právě párová výuka je skvělý způsob, jak zvýšit jeho profesní rozvoj (www.ped.muni.cz).

1.4 Vývoj párové výuky

První myšlenka párového vyučování vznikla v USA v 60. letech 20. století, kde párová výuka byla tehdy propagována jako příklad progresivního vzdělávání. V 70. letech byla podpořena legislativními školskými reformami a pro rozmanitější populaci studentů a se zvyšováním počtu učitelů bylo potřeba výuku upravit. Učitele věřili tomu, že společné učení vede ke kladným výsledkům. Pozitivní výsledky se týkaly akademických a sociálních dovedností studentů s nízkým úspěchem, vzájemnějších vztahů a lepšího pojetí studentů se zdravotním postižením. Studenti shledávali klady také v tom, že jim učitele věnovali více času a pozornosti. Výukové týmy párovou výuku vnímaly přínosně pro svůj profesionální růst a lepší komunitu v rámci všeobecného vzdělávání (Villa, Thousand, Nevin, 2004).

Ještě však dříve v roce 1963 byla párová výuka coby koncept navržena na Cornell University v USA. William M. Alexandr popisuje, že párová výuka spočívá v diferenciaci a vytvořil koncept střední školy založený na společné výuce týmu 3 – 5 učitelů, kteří pracují s různými počty studentů.

Autorka ve své knize učitele rozděluje na 3 kategorie:

1. kategorie se týká tzv. vedoucího týmů, kde nejzkušenější učitel předkládá skupině zhruba o 100 – 150 žáků učební látku.
2. kategorii tvoří třídní učitele, kteří již pracují s běžnou třídou o 30 - 35 žácích.
3. kategorií jsou tzv. odborní učitelé pracující s malými seminárními skupinami 5 -7 žáků. Učitele se studenty diskutují o určitých problémech, a pomocí dalších aktivizačních metod si studenti probranou látku fixují a prohlubují.

Čím je větší skupina studentů, tím jsou dány větší nároky na velké prostory a sály (Zormanová, 2012, s. 109).

Na klasických základních školách ročníky nepřesahují počet žáků větší než 30, na vysokých školách už tomu tak není. Nejen pro párovou výuku je však práce s menší skupinou žáků či studentů snazší.

1.5 Výhody párové výuky

Před několika lety probíhal na několika školách ve Španělsku výzkum, který zkoumal alternativní model učitele pro vývoj kooperativního učení s názvem Peer Learning Network neboli vzájemné učení. Peer Learning Network podporuje tři úrovně vzájemného učení současně – mezi žáky, mezi učiteli a mezi školami, protože na těchto všech třech úrovních je spolupráce klíčový faktor pro učení. Pokud spolupracují učitelé mezi sebou, jsou poté povzbuzeni spolu spolupracovat i žáci. Výzkum se zaměřoval v rámci tříletého cyklu na dopad přístupu různých konceptů a postojů mezi dvěma učiteli na úspěch žáků v párovém čtení s porozuměním. Program podporuje učitele pracovat párově a spolupracovat v rámci programu vzájemného doučování. Ukázalo se, že tento program je velice efektivní způsob, jak učitele přimět trvale používat metodu kooperativního učení (Miquel, Duran, 2017, s. 349).

Vzájemné učení je definováno jako „*budování znalostí a dovedností prostřednictvím interakce mezi lidmi, kteří sdílejí podobné vlastnosti nebo postavení a kde nikdo nepůsobí jako profesionál ostatních učitelů.*“ (Topping, 2005).

Je nezbytné, aby učitelé vzájemně spolupracovali a učili se od sebe, tím rozvíjeli a inovovaly své postupy a lépe reagovali na výzvy současného vzdělávacího procesu. Meirink a kol. (2010) popisuje vzájemné učení mezi dvěma učiteli jako výměnu nápadu, diskuse o vlastních zkušenostech alternativních výukových metod a způsob řešení. Učitelé však musí být pro tyto činnosti školou podporovány a povzbuzováni při vytváření konkrétních artefaktů a témat, které jsou důležitá pro rozvoj spolupráce (Miquel, Duran, 2017, s. 350).

Spolupráce nefunguje pouze mezi učiteli v téže škole, ale i mezi učiteli z různých škol a díky tomu se poskytuje možnosti čelit novým výzvám vedoucí k novým znalostem. Spolupráce probíhá i ve virtuálním prostředí a je založena na výměně názorů, která usnadňuje flexibilitu mentálních struktur a umožňuje účastníkům rozvíjet své znalosti. Párové čtení s porozuměním mezi žáky si každá škola implementuje do svého vzdělávacího procesu podle vlastní potřeby. Učitelé provádějí úpravy tohoto programu podle svých obsahových znalostí. Tím se stávají „inženýry“ kooperativního učení, ne pouze techniky, kteří používají předepsané strategie (Miquel, David Duran, 2017, s. 358).

Když se učitelé naučí spolupracovat v učení, ovlivní to pozitivně učení jejich studentů. V rámci výzkumu zlepšení ve čtení s porozuměním bylo prokázáno, že vliv kooperace má dopad na učení studentů (Miquel, David Duran, 2017, s. 352).

Pan učitel Z. Lauermann popisuje své roční zkušenosti s párovou výukou. *„Již téměř dvacet let pracuji jako učitel matematiky na druhém stupni základní školy. Za tu dobu jsem získal mnoho zkušeností, vyzkoušel různé formy a metody práce a setkal jsem se s řadou studentů učitelství, které jsem vedl při jejich praxích. Mám tedy letité zkušenosti se studentskými praxemi, proto mohu porovnat přínosy těchto praxí s přínosy tandemové výuky pro mne, pro mé žáky a troufám si říci i pro praktikujícího studenta. Jednoznačně mohu říci, že tandemová výuka je za vhodné konstelace pro všechny zúčastněné prospěšná. Student učitelství z partnerského vztahu při tandemové výuce vytěží maximum z učitelského know-how, vyzkouší si v bezpečném prostředí a bez rizika kolapsu nové postupy, rychleji pozná své žáky, jejich potřeby, silné a slabé stránky, získá ucelený pohled na výuku i na učitelský život v rámci dané školy, nabude cenné zkušenosti, jak odborné poznatky propojit s praxí, jak komunikovat se žáky, popřípadě i s jejich rodiči, získá od učitele bezprostřední zpětnou*

vazbu na své působení ve třídě přímo v průběhu výuky, učí se reflektovat svou výuku i výuku svého partnera, získá profesního partnera na dobu svých začátků. Žákům přináší tandemová výuka například pestřejší, zajímavější a nápaditější vyučovací hodiny, více způsobů prezentací myšlenek, tedy pro něj více šancí, že myšlenky porozumí, více možností pro individuální a diferencovaný přístup.“ (Spilková a kol., 2015, s. 137).

Stejně tak, jak zmiňuje pan učitel Z. Lauermann, sdílím stejný názor, že párová výuka je vhodným prostředkem pro začínající učitele. Více se této problematice věnuje jedna z kapitol, nicméně bych chtěla zmínit, že by student před začátkem své učitelské profese měl zvážit svou přípravu na toto povolání, protože po studiu může narazit na mnoho situací, na které není ani po psychické stránce připravený. Párová výuka umožňuje si nanečisto zkusit práci učitele a vyhnout se tak možným problémům, kterým by později student čelil ve skutečném učitelském životě.

2 Klíčové principy párové výuky

2.1 Vymezení

V předchozí kapitole jsme si definovali párovou výuku jako takovou, zmínili jsme především smysl, proč takovou metodu ve výuce učitele využívají a jaké výhody přináší. Za každou novou metodou, kterou se snažíme zefektivnit výuku a posunout kvalitu učení učitelů na vyšší úroveň, stojí mnoho důležitých zásad, které je potřeba dodržovat. Párová výuka stojí na důležitých principech, bez kterých by nebyla úspěšná a nepřinesla by výsledky, které očekáváme. Následující jednotlivé podkapitoly se jimi právě zabývají. Na konkrétní dělení těchto principů jsem narazila, jak již jsem výše zmínila (viz Kapitola 1.2), v příručkách od autorů Villa, Thousand, Nevin, Oaks (2004, 2009). Tyto dvě publikace se jako jediné, na které jsem narazila, zabývají párovou výukou. Autoři provází společným plánováním, realizací vyučování a reflexí. V publikaci jsou také zmíněné zkušenosti učitelů a studentů s párovou výukou, celkově zdůrazňuje výhody a výzvy párového vyučování. Následující dělení je však vybráno i z několika jiných publikací, (viz Kapitola 1.2) a při porovnání jsem zjistila, že tyto zásady jsou jinak pojmenované, ale staví pořad na tom stejném.

Význam párové výuky nám je již zřejmý. Jedná se tedy o výuku, kdy dva a více učitelů zodpovídají za výuku v jedné třídě v tom samém čase. Tuto definici lze dále rozšířit, jinak řečeno, párová výuka stojí na následujících faktorech. Pároví učitelé musí mít společný cíl a dá se říct, že tímto začíná příprava na hodinu, kterou učitele povedou právě párově. Přítomnost dvou vyučujících s rozdílnými znalostmi a dovednostmi je nutí se vzájemně od sebe učit. Zároveň učitelé, kteří spolu učí a věří, že jejich výuka je tímto efektivnější, musí zároveň věřit i tomu, že jejich výuka má dopad na efektivitu učení žáků. Výsledkem a nezbytnou součástí párové výuky je však jejich společný jazyk a výuka, a tzv. parita. Parita nastává, když učitele vzájemně oceňují svou jedinečnost a přítomnost toho druhého v týmu. Členové párové výuky svobodně rozvíjejí schopnost vyjadřovat své myšlenky, ale i obavy bez rozdílů znalostí, dovedností, postojů či postavení. Právě z důvodu různého postavení je prosazování svých názorů důležité. Tak se mladý začínající učitel učí od zkušeného, naopak učitel s letitými zkušenostmi čerpá z nových znalostí nově se zaučujícího. S tímto zároveň souvisí i kooperativní proces, který zahrnuje osobní interakci, pozitivní vzájemnou závislost,

zároveň společné monitorování individuálních dovedností (Villa, Thousand, Nevin, 2004, s. 3).

2.2 Kooperace

Ráda bych obeznámila první klíčový princip párové výuky. V této kapitole chci vysvětlit význam kooperace, neboť úzce souvisí s touto problematikou. Od kooperace se budeme zabývat principy dalšími.

Spolupráce neboli kooperace, je ve školské problematice velice známým užívaným termínem. Někteří učitelé a učitelé sbory se jí učí a vzdělávají se v tom, aby ji využili v praxi především z hlediska edukačního a didaktického, a to pro optimalizaci výuky. Vedení škol a jejich instituce s nimi spojené ho považují za přístup, který napomáhá školám k vytváření adekvátního učebního prostředí (Kasíková, 2017, s. 106).

Pojem kooperace však není jednoznačně chápán. V pedagogických souvislostech je několik vymezení tohoto pojmu, především v kontextu spolupráce mezi žáky. Nás však v kontextu této práce zajímá spolupráce mezi dvěma učiteli (Kasíková, 2010, s. 29).

Kasíková hovoří o dvou typech kooperace:

- a) kooperace jako nápomoc
- b) kooperace jako vzájemnost

Kooperace jako nápomoc je založena na asistenci jedné osoby druhé. *„Důraz je kladen na spojení mezi jedinci, na přitažlivost cíle pro všechny účastníky a na spolupodílňictví v práci při dosahování cíle.“*

Charakteristika **kooperace jako vzájemnosti** spočívá v tom, že proces vedoucí k cíli je sdílen všemi účastníky. *„Od začátku úkolové situace jsou její aktéři spojeni odpovědností za práci s informacemi, orientaci učení na řešení problémů i hodnocením.“* (Kasíková, 2010, s. 30).

2.3 Vzájemná kolegiální podpora

Rozvoj pedagogů školy a kolegiální podpory je dlouhodobý proces a kolegiální podpora patří mezi velice efektivní podporu rozvoje pedagogů v projektu Pomáháme školám k úspěchu. Pro proces rozvíjení je důležitá významná otevřenost ke spolupráci, školní kultura minimalizující bariéry a podpora vytváření podnětného pracovního a osobního klima (Doležilová, Beran, 2016).

Respondenti v empirickém výzkumu Evy Václavíkové (2001) jako jednu z forem kolegiální podpory preferují společné plánování výuky, které je oblíbené především u mladých začínajících učitelů s malou praxí. Jako důvod nejvíce uvádějí: *„možnost rozvíjet spolupráci s kolegy, možnost porovnání výsledků výchovné a vzdělávací práce, usnadnění práce, vzájemné vyměňování zkušeností.*

Fullan (2010, s. 138): *„Kolektivní síla (collective capacity) se projevuje tam, kde se skupiny stávají lepšími – v kultuře školy, ve společné kultuře zřizovatelů a škol, v kultuře na úrovni vládní politiky. Velká kolektivní síla, taková, která má skutečné dopady, se projevuje tam, kde se věci zlepšují díky spojenému úsilí – ve spolupráci, chcete-li. Kolektivní síla vytváří emoční nasazení a věcnou odbornost, se kterou se nemůže poměřovat sebevětší individuální snaha...“* (pracovní materiál od projektu Spirála).

Na vysoké školy běžně funguje zapojení fakultních učitelů do vyučovacího procesu. Právě párové vyučování je přínosem ve výuce studentů, budoucích učitelů. Učitel ze základní školy přináší především praktické zkušenosti ze své praxe, které jsou pro studenty velkým obohacením, neboť tím dochází propojení teorie, kterou získají na vysoké škole, s praxí. Přínos je to nejen pro studenty, ale i pro samotného učitele. Tím, že přijde na fakultu vyučovat, svá tvrzení a sdílení musí vhodně argumentovat a být připraven vhodně odpovídat na otázky studentů. Takoví učitelé se právě taktéž s vysokoškolskými pedagogy podílejí na párové výuce. Tím oba pracují na své učitelské profesi a profesním rozvoji a zároveň tím přispívají k obohacování studentů více než jedním přístupem. Při párové výuce, kdy dva, byť s rozdílným přístupem, ale pracujícím na tom stejném v jednom vyučovacím procesu, nemusí být pouze fakultní a vysokoškolský učitelé nebo dva kvalifikovaní učitelé na

základní škole, v tandemu se setkávají také studenti a učitelé, kteří se tak stávají při výuce partnery.

Studenti získali možnost proniknout do komunity učitelů a tím pádem spolupracovat s lidmi ve svém oboru, na který je na vysoké škole připravovaný. Student čerpá od zkušených učitelů, zároveň se učí budovat vlastní názor, zda by student chtěl učit jednou stejným způsobem takto sám, jak to vidím od zkušeného učitele. Tím tedy může dojít ke střetnutí různých názorů a nápadů mezi studenty a učiteli, kteří už ve svém oboru jsou přeci jen delší dobu. Překážkami jsou generační rozdíly a především rozdílné role studenta, který je ostýchavý a učitele, který nedokáže se studentem navázat partnerský přístup. Takové obtíže je potřeba překonat. Pokud se to podaří, tyto dvě strany se vzájemně obohacují, pracují na společném výsledku, tím pádem dochází ke společnému učení (Spilková a kol., 2015, s. 133, 145).

Pokud se dva lidi, konkrétně dva učitelé, rozhodnou pro párovou výuku, měli by fungovat na modelu 3S. Dva učitelé spolu tráví hodně času, scházejí se pravidelně a společně organizují nadcházející hodiny. Velice důležitá je tedy vhodný výběr párového partnera (Dofková, 2019, s. 9).

2.4 Model kolegiální podpory „3S“

Model „3S“ je založen na společném plánování, společné výuce a společné reflexi. Při společné práci formou „3S“ jsou si učitelé rovnocennými partnery, i když je jeden z nich v praxi zkušenější. Hattie (2009) zmiňuje, že především volba druhého kolegy je důležitá, neboť díky modelu „3S“ spolu dva učitelé tráví spoustu času. Model má tedy vliv na pedagogický rozvoj učitelů a tím i na efektivitu učení. Hledají společná řešení, která před přípravou nejsou jasná ani jednomu z nich. Zodpovědnost za proces i výsledek mají oba rovnocenný. Do výuky se snaží přispět co nejvíce. Ne vždy se vše povede podle očekávání, a proto je důležité také reflektovat a tím zamezit případně dalším chybám. Důležitou roli zde hraje čas. Je časově náročné připravit, organizovat a následně poté reflektovat párovou výuku. Učitelé by si proto takové plánování měli napevno zařadit do svého rozvrhu. (pracovní materiál od projektu Spirála).

Důraz je tedy kladen především na plánování, přičemž učitelé mají předem dané jasné cíle a výsledky a očekávají, jaké to bude mít dopady na studenty. Kapitoly v jiné publikaci od stejného autora (Hattie, 2012, s. 36) citují důležitost společného plánování a hodnocení a snahu hledání dalších způsobů, jak spolu spolupracovat, protože i když to je časově velmi náročné, má to velký vliv na efektivitu učení žáků.

Dvě paní učitelky Hana Lipková a Pavla Kucharczyková popsaly přípravu na tandemovou hodinu následovně: „*V první řadě je pro nás důležité vyjasnit si cíl hodiny. Poté většinou následuje společný brainstorming nápadů a metod, které by co nejlépe směřovaly k naplnění daného cíle. Tyto návrhy si oponujeme a rozvíjíme tak dlouho, dokud nejsou obě strany spokojeny. Před samotnou realizací hodiny si rozdělíme vedení jednotlivých aktivit tak, aby výuka plynula přirozeně a každá z nás byla ve všech jejích částech maximálně zapojena. Ochutnávkou výsledků naší spolupráce může být např. níže popsaná vyučovací jednotka. Pro upřesnění dodáváme, že párové učení je spolupráce dvou kvalifikovaných učitelů, kdy se oba rovnocenně podílejí na přípravě, realizaci a vyhodnocení výuky*“.
(www.kritickemysleni.cz).

Vališová a Kasíková (2010, s. 129) ve své knize uvádí, že „*společné plánování pro třídu je do určité míry vymezeno plány, projekty vyšší úrovně, které mají rámcový, orientační charakter, tedy celkovým vzdělávacím programem, který prezentuje stát (kurikulum a standarty na státní úrovni) a projekty (školní vzdělávací program). Znamená to tedy konkretizaci standartních programů, specifikací obecných cílů na podmínky třídy, plánování prostředků a zvažování podmínek pro dosažení těchto cílů.*“

I když mají učitelé předem připravenou hodinu, počítá se situacemi, které pedagogické jevy v hodině zkomplikují. Učitelé v tu chvíli musí improvizovat, musí být otevření změnám a pružnosti plánu. Faktory podílející se na naplnění plánů je mnoho a učitel nesmí vždy vztahovat příčiny jeho neuskutečnění ke své osobnosti. Doporučuje se vytvářet tedy plán sice náročný, ale zároveň reálný a splnitelný, a příprava by měla být součástí všech aktérů vyučování (Vališová, Kasíková, 2010, s. 129).

2.4.1 Společné plánování, sdílení

Učitelé při společném plánování připravují a společně sdílí program celé vyučovací hodiny, přitom by plán měl obsahovat následující body:

- cíl učení;
- důkazy o učení (z čeho poznáme, že jsme splnili cíl);
- prostředky k dosažení cíle;
- modifikované varianty učiva (různé náročné verze úkolů);
- materiál, texty;
- rozdělení rolí.

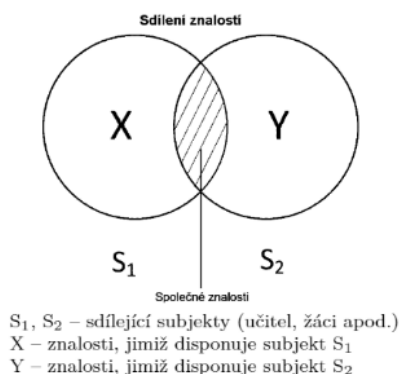
Švec (2009, s. 25) uvádí, že „*společné sdílení se často chápe jako výměna informací a znalostí mezi jedinci, uvnitř týmů a organizací a mezi týmy a mezi organizacemi a sdílení znalostí je komunikací a interakcí subjektů v určité společné situaci.*“

Do procesu sdílení vstupují dva subjekty S1 a S2 (viz obr. 1), které disponují společnými znalostmi. Při sdílení, kdy dva učitelé řeší jeden společný úkol, dochází k jejich využití a uplatnění. Sdílením se subjekty navzájem učí, jsou motivovány k dalšímu učení pro růst vlastních kompetencí a zvyšování úrovně žákovských znalostí. Pokud dva mezi sebou sdílí, při tomto procesu jsou základem společné cíle, intence a záměry pro řešení konkrétního problému či situace. Autor označuje znalosti dvou subjektů jako X a Y. Ve vyučování nedochází jenom k jejich předávání, ale také vzájemné výměně. Právě specifickou rozšiřující formou sdílení znalostí ve výuce je párové vyučování. Pokud hovoříme o sdílení mezi učiteli při vyučování, hlavním předmětem sdílení mezi učiteli jsou velmi často didaktické znalosti obsahu a znalosti způsobů jeho zprostředkování žákům. Učitelé mají potřebu sdílet se svými kolegy např. své ideje a poznatky.

Při párové výuce nejde však jen o sdílení explicitních forem znalostí, ale především sdílené porozumění daným vyučovacím situacím více spoluaktérů. Takovou situaci je těžké si představit, pokud ji sami nezažijeme. Důležitým faktorem je připravenost a pohotovost dvou kooperujících učitelů vstoupit v případě potřeby do komunikace s žáky, kdy jeden

z učitelů přebírá vyučovací funkci a druhý se stává pasivnějším, ale pořad je součástí vyučování a dle potřeby vstoupí do výuky, či přebere roli (Švec, 2009, s. 25 – 31).

Obr. 1: Schéma sdílení znalostí



Zdroj: ŠVEC, V. Schéma sdílení znalostí. In: *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2009 [cit. 2021-03-05].

Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1221/930>

2.4.2 Společná výuka

Párová výuka se nejlépe dá využít při výuce základních všeobecných předmětů, jako jsou matematika a český jazyk, v nichž jsou jasně definované cíle, kterých mají dosáhnout všichni žáci. Nejde však o dosažení minimálního standardu vzdělání, ale individuálního maxima každého žáka. Důležité je výuku individualizovat a diferenciovat, využívat výukových strategií, které jsou orientované na každého žáka, a umožňuje to vytvářet různé cesty pro uspokojení potřeb všech žáků.

Párová výuka může mít různé podoby. Takovým podobám říkáme role nebo modely. Ty jsou pevné nebo se mezi učiteli mohou střídat, záleží na tom, jak se předem domluví. V tu samou chvíli by neměli mít oba stejnou roli. Taková situace nastává až v profesionálních tandemech, kdy učitelé spolu spolupracují už delší dobu a v takové chvíli

mohou vyučovat zcela společně. Jednotlivým rolím se věnuje další část této práce. (www.zskunratice.cz)

2.4.3 Společná reflexe

V posledních desetiletích jsou učitelé vnímáni jako „reflektivní odborníci, kteří konstruují významy“ a odborníci se shodují v tom, že je generickou složkou kvalitního vyučování. Důležitou funkcí reflexe je uvědomění si učiteli svých mentálních struktur, které podrobí kritické analýze a případně přebudují (Korthagen, 2011, s. 65).

Někteří autoři, především Carr a Kemmis (1986) zdůrazňují, že „reflexe je příležitost, kdy učitel přemýšlí o vzdělávacích záměrech, svých profesionálních cílech a hodnotách své vlastní práce.“

Reflexe je zaměřena na pozorování a adaptaci svých vlastních činů. Je to dovednost, kterou by učitel měl ovládat a měl by být k takové dovednosti veden. Nezvalová (1998) o reflexi píše jako o důležité činnosti, kterou je potřeba zařazovat hned po vyučovací hodině a tak hodnotit zpětné události, analyzovat problémy a navrhnout příští činnosti, které vedou k pozitivnímu vlastnímu růstu.

Reflexe slouží k dosažení širších cílů, zkvalitnění výuky a ke zlepšení vzájemných vztahů ve škole. Učitel si pomocí ní rozvíjí jednání a didaktické myšlení. Právě párová výuka je pro reflexe nesmírně důležitá, především v učitelské profesi vzhledem k tomu, když pokud druhý kolega ve vyučování není, nemůže vyučujícího upozornit na chyby v jeho činnosti. Reflexe se stala důležitým konceptem v inovaci vyučování učitelského vzdělávání.

Musíme si také určitě říci, co považujeme za důležité v obsahu a kvalitě reflexe, tedy co si učitelé myslí o svém vyučování. Obsah reflexe se zaměřuje na tyto elementy: výukový proces, výběr učiva, etické principy vyučování a sociální kontext vyučování. Na nich záleží kvalita reflexe (Nezvalová, 1998, s. 33, 38, 41).

Korthagen (2011, s. 66) ve své knize sepisuje důvody, proč je důležité u učitelů podporovat reflexi. Vybrala jsem následující, které se mi zdají pro koncept párového vyučování nejdůležitější:

- *umožnit učitelům analyzovat, prodiskutovat, hodnotit a měnit vlastní praxi osvojením si analytického přístupu k vyučování;*
- *umožnit učitelům zhodnotit morální a etické problémy skryté ve vyučovacích postupech, včetně kritického přezkoumání vlastního přesvědčení ohledně kvalitního vyučování;*
- *povzbudit učitele, aby převzali větší zodpovědnost za svůj profesní růst a získali určitou míru profesní autonomie*
- *umožnit učitelům, aby mohli lépe ovlivňovat budoucí směřování vzdělávání a zaujmout aktivnější roli v rozhodování o vzdělávání.*

Na základě souhrnných, longitudiálních studií definoval vlastnosti reflektivního učitele:

1. Reflektivní učitel je schopen vědomě strukturovat situace a problémy.
2. Reflektivní učitel používá při strukturování zkušeností určité standartní otázky, především „Co se stalo?“, „Proč se to stalo?“, „Co jsem udělal/a špatně?“, „Co jsem mohl/a udělat jinak?“
3. Reflektivní učitel je schopen strukturovat vlastní učení.
4. Reflektivní učitel umí popsat a analyzovat intrapersonální vztahy a chování k druhým (Korthagen, 2011, s. 139).

Z návaznosti na tyto 4 zmíněné vlastnosti definoval Korthagen spolu s Wubbelsem tzv. sedm korelátů reflektivity, kdy reflektivní učitelé oproti jiným učitelům (Dofková, 2019, s. 11; Korthagen, 2011, s. 143):

- mají lepší mezilidské vztahy se svými žáky;
- postupně se propracují k větší spokojenosti ve své profesi;

- považují za důležité vést žáky k badatelsky orientované výuce;
- mají předchozí zkušenost s reflektováním svých zážitků a problémů, především z dob, kdy ještě byli studenty;
- mají silný pocit osobního bezpečí a vlastní zdatnosti v učitelství;
- v reflexi se kromě sebe zaměřují na žáky;
- mají dovednost silné vnímavé zdatnosti, snáze mluví o svých zkušenostech.

Z učitele se pak stává reflektivní praktik, který přemýšlí o své činnosti, analyzuje ji a hodnotí ve vztahu k daným cílům. Je schopen poté přetvářet své postupy a strategie a navrhovat kvalitnější řešení vedoucí k efektivnější výuce (Spilková a kol., 2015).

Především po párovou výuku je nezbytná reflexe odučené hodiny. V rozhovorech, které byly vyhotoveny pro výzkumnou část, mnoho respondentů uvádí, že více než společná příprava je spíše důležitá společná zpětná vazba, od které se odvíjejí další hodiny, nejen obsahově, ale i přístupem. Již víme, že párová výuka je časově náročnější oproti tomu, kdy se učitel do hodiny připravuje sám. Proto je důležité reflektovat průběh hodiny a vhodnost zvolení jednotlivých rolí. Čím více učitelů tvoří nějakou vyučovací jednotku, tím více je potřeba o tom diskutovat. Jedna hodina si tak vyžaduje více názorů na učení a proto je potřeba takové názory argumentovat a začít od společných cílů vedoucí ke společným závěrům.

Když dva učitele začínají s párovou výukou a nikdy o této metodě nic neslyšeli, leckdy ani neví, jak takovou výuku mají pojmout. Často se dozví jen stručné informace, samostudiem načerpají určité zásady a dle nich poté učí. Právě principy, které jsme tu zmínili, často vychází z přirozené potřeby a požadavků párové výuky. Pokud spolu učí více vyučujících, je přirozené, že veškeré činnosti, které s výukou souvisí, jsou připravovány a vykonávány společně. Učitelé jsou tak v častém kontaktu, který je zároveň sblížuje. Zmiňuji zde i důležitou vlastnost, a to je kolegiální vztah založený na přátelství, který bych řekla, je i podmínkou párové výuky. Učitele spolu mohou vycházet po profesní stránce, ale pokud si

sednou a funguje mezi nimi i blízký osobní vztah, výuka nabírá jiného efektu. Spontánně jsou takové hodnoty velice rozpoznatelné. Kolegové pak nemají potřebu nuceně vyhledávat společný čas.

3 Problematika modelů párové výuky a role párového učitele

3.1 Modely párové výuky

Zmínili jsme, že párová výuka může mít různé podoby. Každá hodina párové výuky je jiná. Jsou různé dvojice párových učitelů, které různými způsoby spolu kooperují, zároveň stejné dvojice neučí pokaždé stejným způsobem. Každý učitel při párové výuce má svou roli, kterou si s kolegou střídá nebo které během vyučování mění. I když učitel učí ve výuce sám, jeho role je také pokaždé jiná. Někdy učitel vykládá látku a stává se hlavním organizátorem hodiny. Při konstruktivní hodině je v pozadí a žáci mezi sebou vzájemně diskutují na určité téma. Jindy se učitel stává pozorovatelem a nechává děti učit se od sebe navzájem.

I když jsou role různé, mezi učiteli individuálně vytvořené, několik modelů párové výuky je již definováno. Některé jsou si velice podobné a učitelé si je dle své potřeby mohou modifikovat. Existují tedy různé typy kooperace mezi dvěma učiteli, ale podle Maroney (1995), Robinson and Schaible (1995) existují šest základních modelů vyučování:

1. Tradiční týmová výuka, kdy jsou dva učitelé aktivně zapojeni do vyučování a společně se podílejí na předávání látky. Navzájem si učitelé poskytují příležitost se dozvědět něco o přístupu ke studentům od druhého učitele, zároveň si zdokonalují učitelské dovednosti tím, že mají vedle sebe partnera, který poskytuje zpětnou vazbu a v některých případech i mentorství.

2. Spolupráce během výuky, kdy učitelé vedou společnou připravenou diskusi o daném tématu.

3. Doplnková / podpůrná výuka je situace, kdy jeden vyučující je odpovědný za obsah výuky a druhý pomáhá s její realizací. Například katedra pedagogiky v Brně tento model pojmenovává jako „*jeden učí, druhý asistuje*“. Tento model může v jednom učiteli zanechat pocit, že je spíše asistentem. Budování silného vztahu se svým kolegou a komunikování o smyslu této role je důležité. Je to klíč k zajištění toho, že oba mají možnost učit a zároveň poskytovat podporu žákům.

4. Paralelní typ výuky, kdy vyučující sice výuku společně připravili, ale třídu mají rozdělenou na skupiny, kdy každý z vyučujících zodpovídá za svojí, a ve všech probírají stejné téma. Tento typ výuky může být pohodlným způsobem, jak zahájit společnou výuku. Dva učitelé společně plánují stejný obsah, který se promítne ve všech skupinách. Nevýhoda tohoto modelu je taková, že druhý učitel nemá příliš možnost pozorovat, co se děje v dalších skupinách.

5. Diferencovaná výuka v těžké třídě, neboli výuka se separovaně edukovanými, kdy žáci jsou opět rozděleni na skupiny, tentokrát podle úrovně dovedností. Jedna skupina procvičuje danou oblast, ve které se neorientuje, druhá doplňuje podpůrné učivo. Pokud učitelé takto rozdělí třídu, je potřeba nejprve prohlédnout údaje o jednotlivých žácích, respektive, kteří žáci potřebují podporu při vyplňování mezer v základních znalostech, kteří potřebují nápravu nebo by potřebovali se posouvat dál.

6. Monitorující učitel vede hodinu a druhý je mu nápomocen při sledování aktivity žáků, jejich porozumění a zároveň řeší vzniklé individuální situace a je připraven být žákům nápomocen. Jiné publikace pojmenovávají tuto roli jako „*jeden vyučuje, druhý pozoruje*.“ Takovou roli získává především přichozí začínající učitel či student, který teprve s výukou začíná (www.zskunratice.cz).

Tyto modely se dají pojmenovat různými způsoby a dělení, které jsme zde zmínili, není jediné. Dohledala jsem například ještě další model, a to **výuku na stanovištích**. Při staničním vyučování je třída rozdělena do více skupin a zároveň probíhá několik vzdělávacích center. Tento model je velice podobný paralelní výuce či diferencované výuce, rozdíl je však takový, že žáci se mezi jednotlivými stanicemi točí. Učitelé však nemusí každou skupinu učit stejně, všímají si především potřeb jednotlivých žáků, tak vznikne situace, kdy učitelé učí různými způsoby každou skupinu. Pokud je více center než učitelů, mohou být některé vedeny studenty nebo žáci ve skupinách mohou dělat samostatnou práci (www.understood.org).

Je přirozené, kdy v jedné vyučovací hodině nebo bloku může nastat více způsobů rolí, kdy je učitelé podle potřeby mění. Výše zmíněné role jsou využitelné především mezi

dvěma učiteli. Ti samí autoři, kteří tyto role zmiňují, zároveň nedoporučují, aby párovou výuku organizovalo více učitelů, neboť v takovém případě se může stát nekvalitní (Dofková, 2019, s. 9).

3.2 Vhodný párový učitel

Posílení řídicí složky je výraznou podstatou párové výuky, kde učitelský tým skládající se z různých počtů členů pracuje s určitou skupinou žáků a osvětlují jim své poznatky. Žáci mají možnost výběru skupiny a mohou i mezi jednotlivými skupinami přecházet, tím si volit vlastní tempo při výuce (Janiš, 2010, s. 54).

Nevinn, Thousand, Villa (2009, s. 58) zkoumali, kdo může být tzv. spoluučitelem. Párovým učitelem se může stát kdokoli, kdo má ve škole vyučovací roli, tedy není to jen pro prověřené nebo certifikované pracovníky, třídní učitelé nebo podpůrný personál jako jsou řečovní terapeuti nebo školní psychologové. Tandemistou se můžou stát právě i studenti. Pokud právě oni vedou společnou výuku se staršími učiteli, či vzájemně doučují nebo vedou instruktážní konverzace, zvyšují si pravděpodobnost, že se prostřednictvím tohoto stanou efektivnějšími dospělými a pro sebe účinnějšími obhájci.

Ne každý však může pracovat v tandemu a být spoluučitelem někoho druhého, zejména z osobnostního hlediska. PhDr. Lukáš Šlehofer v rozhovoru pro měsíčník Řízení škol (2018) uvádí, že párová výuka klade velké požadavky na vzájemnou komunikaci a vzájemné naladění dvou učitelů. Takové osobnosti musí mít určité rysy povahy – schopnost dávat a přijímat zpětnou vazbu a být flexibilní a svému kolegovi otevřený.

V tandemu může být:

1. **Student na praxi.** Student bývá ze školy vybaven nejnovějšími informacemi, postupy a metodami, ze kterých mohou čerpat ostatní učitelé, kteří vyšli ze školy už před delší dobou. Student a zkušený učitel se tak mohou v hodině doplňovat a vzájemně obohacovat.
2. **Začínající pedagog.** Jedná se o velice podobný příklad jako studenta na praxi.

3. **Odborník z praxe.** Člověk, který ve školství nepracuje, ale často s učiteli spolupracuje. Je potřeba ho do školního prostředí zasvětit a obeznámit ho s důležitými aspekty ve výuce.
4. **Služebně starší kolega.** Dochází zde k možnosti propojení poznatků zkušenějšího kolegy a nápadů mladšího. Tato kombinace, ať se nezdá a především předsudek, že starší učitel není vhodný kandidát na tandem, není pravda. Právě i taková zajímavá kombinace dvou učitelů může vzniknout a fungovat pro ně samotné, ale především pro žáky (Doležal, 2020).

Předpoklady, kdy párová výuka funguje tak jak má, popisuje z vlastní zkušenosti v příručce pan učitel Z. Laurmann: *„Některým učitelům, ale ani studentům samozřejmě práce v tandemu vyhovovat nemusí, nemusí si padnout do noty právě ti dva, jejich pedagogická přesvědčení nejsou nastavena stejným směrem, neladí se po osobnostní stránce. Takoví pravděpodobně ani tuto formu výuky nebudou vyhledávat. Student zapojený do tandemu by měl být výraznou osobností schopnou samostatně pracovat. Měl by umět argumentačně podpořit a obhájit vlastní názor, měl by chtít a umět naslouchat druhému a kriticky posoudit jeho názory, popřípadě jeho myšlenky přijmout. Učitel by si měl být plně vědom, že spolupracuje s mladým budoucím učitelem plným nadšení, nových neotřelých ale odborně podložených nápadů na výukové strategie a didaktické postupy, plným nejnovějších teoretických vědomostí nabytých při studiu na pedagogické fakultě, který chce něco nového zkusit tak, aby to bylo v souladu s nabytými poznatky z oborové didaktiky. Pak jejich spolupráce znatelně osvěží již zaběhanou výuku, dobije učitele novou energií, novým nadšením, novými nápady v didaktických postupech a, dlužno říci, si i doplní a osvěží teoretické poznatky z oboru. Tedy tandem by měl být sestaven ze dvou osobností, které umí navázat partnerský vztah, které jsou ochotny všechny své zkušenosti, znalosti, chyby i ukázky dobré praxe sdílet, umí kriticky reflektovat výuku vlastní i výuku kolegy tandemisty a v závislosti na tom modifikovat svůj edukační styl, umí argumentovat a obhajovat vlastní názor.“* (Spilková a kol., 2015, s. 141).

Učitele společně ve výuce řeší diferenciaci a tím zajišťují efektivitu učení žáků navzdory jejich individuálním odlišnostem. Párová výuka je však sociálně náročná a jak už jsme si říkali, klade nároky i na prostory (Vališová, Kasíková, 2011, s. 182).

I Štefflová (2016,) zmiňuje, že právě párová výuka je účinným nástrojem k naplňování potřeb žáků, kdy podmínkou je však vytvoření vhodné učebního klima ve třídě, důkladné poznání žáků a právě zmíněná diferenciacce podle potřeb žáků.

3.3 Co není párové vyučování

Mezi známější formu přítomnosti další osoby ve výuce než je párový učitel, je asistent pedagoga pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Jeho úkolem je pomáhat a zvládat běžné i náročnější úkoly, které se po žákovi vyžadují. I zde je důležitá komunikace mezi ním a učitelem a objevuje se zde míra kooperace. Asistent pedagoga se domluví na míře svého zapojení, jakým způsobem bude ve výuce vypomáhat s řízením pedagogického procesu, pořád je však jeho hlavní úloha především pomoc žákům se SVP. Ve třídě může být také druhý učitel, který pomáhá v případě, kdy je to potřeba. Žáci si nicméně uvědomují, kdo ve třídě je ten hlavní učitel a kdo pouze pomocný. Hlavní učitel určuje cíle a strategie výuky a druhý učitel, stejně jako asistent pedagoga, se domluví o své úloze ve výuce. Druhý učitel je oproti asistentovi pedagoga neustále hlavnímu učiteli po ruce a nezaměřuje se na konkrétního žáka. Pokud však hovoříme o párovém učitelích, ten má rovnocenný vztah s druhým učitelem, před žáky, rodiči, ale i kolegy ve škole. Oba jsou za vyučovací proces stejně zodpovědní. Žáci by neměli vnímat rozdíly mezi těmito dvěma učiteli a v případě potřeby se obracet na oba zároveň. Párové vyučování je založeno na velké míře kooperace a soudržnosti dvou lidí, kteří mají blízký vztah, respektují a jsou schopny vzájemné komunikace. Počátky párové výuky nejsou jednoduché. Je potřeba jako párový učitel pracovat delší dobu, a projít několika fázemi, kdy se poté už jedná o skutečnou párovou výuku. Právě na počátku se jednalo spíše o asistentskou formu výuky, kdy však druhý učitel do výuky vstupoval tak často a jeho přítomnost byla více než potřeba, že se z něj stal později párový učitel se stejnými právy a povinnostmi.

Párové vyučování však nese také určitá rizika. Jedná se především o zaběhnuté stereotypní postupy a nevyužití příležitosti párové výuky, která podporuje právě změnu ve vedení výuky. Spolupráce mezi dvěma učiteli není cílem, ale podmínkou. Ne vždy si učitelé sednou do takové míry, aby byly schopny spolu kooperovat. Cílem je především zlepšit výsledky učení žáků (www.zskunratice.cz).

Pokud se ve třídě objeví právě několik pozic, jako je právě asistent pedagoga, může dojít párové vyučování k záměně s jiným modelem vyučování.

Párové učení není, pokud:

- jeden učitel učí, zatímco druhý připravuje materiály do výuky. Takovou pozici může vykonávat asistent pedagoga, asistent či dobrovolník z řad komunity rodičů;
- jeden učitel učí a druhý se pouze dívá. Jedná se o hospitující učitele či vedení, kteří nemají kromě pozorování žádnou konkrétní úlohu;
- s učitelem je ve třídě člověk, který se stává o skupinu žáků a procvičuje s nimi konkrétní látku. V taktovém případě se jedná o tzv. tutora (Villa, Thousand, Nevin, Oaks, 2004, s. 4).

Myslím si, že je důležité zmínit i to, že učitelé by se do párové výuky neměli nikdy nutit. Každému totiž spolupráce ve dvou nemusí vyhovovat a raději se přikloní k jiným formám práce. Pokud vyučující učí s kolegou a je to přítěží právě z toho důvodu, že je pro něj nejlepší učit sám, z druhého učitele si může dělat pouze pomocníka, kterému se však nedá říkat párový učitel. Většinou taková situace nastává u kmenového učitele a studenta, který pouze asistuje třídnímu učiteli. Předtím, než dva lidé jdou spolu do jedné výuky, by se měli sami sebe upřímně zeptat, zda jsou na takovou spolupráci připraveni. Je patrné, že si zpočátku učitelé nemusí vzájemně sednout, po čase však své potřeby vyargumentují a stanou se z nich kolegiální pároví učitelé. Pokud však po ročním snažení a přemáhání se si osoby zkrátka nesesdnou, měli by se společnou výukou přestat. Pokračování by jen vedlo k frustraci sebe sama, ale i žáků, kteří nechutí učitele vycítí.

4 Začínající učitel

4.1 Učitel na počátku své kariéry

Začínajícím učitelem je učitel, který se stal absolventem učitelské, pedagogické fakulty. Tento výraz lze chápat různými způsoby, ať už jako mladého a nezkušeného, nebo perspektivního a nadšeného člověka vykonávat svou práci. Tak či tak mu chybí pedagogická zkušenost, která se získává až skutečnou praxí. Rozmezí, jak dlouho lze mluvit o učiteli jako

začínajícím, nelze přesně stanovit, obvykle se stanovuje prvních 5 let profesní praxe (Podlahová, 2004, s. 14).

V prvopočátcích své praxe začínající učitel naráží na reálnou skutečnost opravdového školství, než jak si představoval a idealizovat. Taktéž mladý učitel vstupuje do nového prostředí s nedostatky, které si zpočátku neuvědomuje. S takovými problémy se mohou potýkat i zkušenější kolegové, ale vzhledem k jejich již vysoké adaptaci a dlouholeté praxi je řeší mnohem snadněji, neboť dokážou leccos předvídat a s osvědčenými technikami na to pohotověji reagovat. Nelze však takto přesvědčeně říci, že takové problémy mají všichni začínající učitele. Podle výzkumu M. Maciaszka (1974, s. 303) práce takového učitele záleží na jeho přípravě v průběhu studia, charakterových vlastnostech a chuti pracovat (Šimoník, 1995, s. 9-11).

Je spousta věcí a situací, na které vzdělání učitele nepřipraví. Je potřeba proto provést změny jednotlivých složek přípravy budoucích učitelů na pedagogických fakultách. Šetření, které je popsáno v této knize, je staré již téměř 30 let, ale vybrala jsem některé připomínky ke změně organizace a obsahu výuky na učitelských fakultách v obecné rovině, které se mi zdály totožné s dnešní současnou situací výuky na vysoké škole.

- výuka je orientována na předměty způsobilosti vykonávat učitelskou profesi, ale méně zaměřena na učitelství;
- ve výuce převažují přednášky a semináře, chybí více praxe v reálném školním prostředí, zároveň i výuka didaktických předmětů, u které teorie nebylo možné využít v praxi;
- chybí větší analýza konkrétního učiva obsaženého v učebnicích;
- chybí příprava na spolupráci s rodiči žáků.

Na základě knihy od autora Šimoníka (1995, s. 69) jsem se seznámila s aspekty, které dnešní obsah výuky na fakultách pro učitelství už nabízí a na základě reformy byly do pedagogické praxe vloženy. Kniha popisuje připomínky, které před 30 lety chyběly v organizaci výuky a dnes již máme možnost je zažít, neboť jsou součástí aprobace.

Co už dnes není pravda:

- výuka nás nepřipravovala na práci s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP);
- studenti nemají možnost projít kurzem pedagogiky.

Co už dnes není pravda, co se týče pedagogické praxe:

- potřeba zařadit pedagogickou praxi už od 1. ročníků studia;
- umožnit delší pedagogickou praxi na jedné škole, aby byla možnost vyzkoušet si pracovní postup a ověřit si výsledky.

4.2 Učitelská profese

Vašutová (2007, s. 8) uvádí, že profese a profesionalizace učitele „*jsou sociologické kategorie, které mají význam pro sociální status člověka a v každé společnosti jsou určité kategorie zaměstnání a pracovních činností, které jsou všeobecně pokládány za důležitější a prestižnější. Jejich společenské uznání je spojeno s požadavkem vysoké úrovně vzdělávání nezbytné pro pracovní výkon.*“

Pedagogický slovník uvádí, že učitelská profese je „*sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a citění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací.*“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 262).

Být učitelem se považuje za poslání. Někteří učitele to takto vnímají i sami o sobě, vnitřně se zavazují k tomuto povolání a jejich potřeba celoživotního vzdělávání a získání mnoho znalostí a dovedností tak vychází z jejich potřeby, proto ne každý se jim může stát. Podmínky kladené na učitelství se v průběhu let mění, tak jak se mění v naší společnosti téměř všechno, především nároky žáků, na které směřujeme své výchovné úsilí (Kasíková, Vališová, 2011 s. 15).

O tom, jaký obsah a metody mají ve vzdělávání smysl, se hovoří téměř neustále. A na učitele, jako aktéry výchovně – vzdělávacího procesu mají změny v tomto silné dopady. Změny se také týkají vzdělávacích cílů a tyto změny je nutno reflektovat. Důležité je dívat se na učitele, ne pouze jako na profesionály a nositele dovedností, ale jako na individuální jedince, u kterých profesní vývoj má silný dopad na jejich osobnostní (Juklová, 2013, s. 5).

Tak, jak se ve školství mění koncept, na základě nových pojení se mění i role učitele. Takové role si učitel nevolí, ale jsou vymezeny nároky dané školy, jejich programem a cíli. Vytváří se i na základě profesních činností, které vykonává.

Vašutová (2004, s. 67) pedagogické role vymezila následovně. Učitel má roli:

- **poskytovatele poznatků a zkušeností žákům**, které implementuje do kurikula;
- **poradce a podporovatele**. S žáky řeší sociální ale i vzdělávací problémy, je facilitátor učení žáků a ve třídě vytváří adekvátní podmínky pro učení;
- **role projektanta a tvůrce**, kdy vytváří nové koncepce a inovace vyučování;
- **role diagnostika a klinika**, kdy odhaluje vzdělávací potřeby a obtíže žáků;
- **role reflektivního hodnotitele** žakovského učební ale i sebe sama;
- **role třídního a školního manažera** ve smyslu vedení třídy správným směrem v oblasti chování;
- **role socializačního a kultivačního modelu**. Učitel působí jako vzor vhodného chování a je modelem budoucí profese.

Být učitelem zkrátka znamená přijmout zodpovědnost za přípravu do života a pro budoucí povolání žáků, celkově za vzdělání mládeže.

Podle Vašutové (2004, s. 7) být dobrým učitelem znamená *„ovládat strategie vyučování a učební, být odolný vůči stresům školního prostředí, umět jednat s lidmi ve škole i mimo ni, být schopen řešit výchovné situace a pedagogické problémy, umět poradit žákům, jak se lépe učit, efektivně komunikovat a spolupracovat s rodiči žáků, být flexibilní a tvořivý v pedagogické práci, být náročný, zodpovědný a důsledný vůči sobě i svým žákům. Být empatický a tolerantní, kooperativní a kolegiální ve svém profesním prostředí.“*

4.3 Přechod do reálného školního prostředí

Nejen ve vyspělých zemích, ale i u nás se dbá na to, aby byl učitel studiem připraven na přechod do skutečného prostředí školy. Nedílnou součástí studia učitelství a přípravy budoucích učitelů je pedagogická praxe. Ta je vnímaná ze stran pedagogických fakult, MŠMT, učitelů a studentů jako nezpochybnitelná součást učitelství. Takové praxe jsou často zpochybňovatelné, neboť jsou často organizačně nepropracované a neposkytují tak kvalitní přípravu na budoucí povolání. Tomu svědčí i fakt, že v České republice není doposud ošetřen statut tzv. fakultních, cvičných či klinických škol a nízké časové dotace pro pedagogické praxe. Nicméně učitelství fakulty zdůrazňují vážnost a potřebu takových praxí. Pedagogická praxe se rozumí jako „*soubor strukturovaných vyučovacích situací, které se uskutečňují na cvičné škole pod vedením cvičného učitele*“ (Ivanovičová, 2004, s. 68). Opírají se především o pozorování ve školách (hospitalace, náslechy) a o výstupy studentů, v rámci nichž si praktikují teoretické poznatky získané při studiu v reálném prostředí školy, kde přicházejí do interakce s žáky. Praxe, kterou nabízí studijní program, není však dostatečná, to jsme si říkali. Studenty zkrátka nepřipraví na situace, se kterými se později, kdy se stávají skutečnými učiteli, nedokáží poradit. Není divu, že mnoho učitelů vyhoří na samotném počátku a kariéru učitelství opustí. Řada odborníků zdůrazňuje, že je důležité si praktické pedagogické dovednosti osvojit více a jiným způsobem, než v rámci vzdělávání (Bendl a kol., 2011, s. 43 – 46).

Některé země pro studenty realizují tzv. závěrečnou kvalifikační fázi „při zaměstnání“, kdy student ještě s nedokončeným vzděláním začíná pracovat jako učitel na základní škole coby učitelství praktikant. U nás tato forma není povinná, ale student má taktéž možnost, pokud mu to jeho studijní program časově umožní, začít pracovat na částečný úvazek a tak vstoupit do profesního života ještě jako nekvalifikovaný, ale kompetentní učitel. Většinou takový učitel začíná pracovat jako párový učitel, kdy se podílí na spolupráci s kmenovým učitelem. (Bendl a kol., 2011, str. 30). Je ale potřeba konstatovat, že počáteční fáze začínajícího učitele jsou organizačně a kvalitativně odlišné na různých školách. Univerzita Pardubice ve studijním programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ zahrnuje

roční asistentkou praxi, kdy student zažije první rok své reálné praxe jako začínající učitel (Píšová, 2005, s. 79).

Z vlastní zkušenosti musím zdůraznit, že párová výuka je skvělým způsobem, jak začít svou učitelskou kariéru. Řekla bych, že v průběhu studia máme spoustu příležitostí navštívit různé školy, poznat různé typy žáků a z každé praxe si něco odnést. Praxí je sice hodně, ale nemáme příliš možností samostatně učit. Většinou se takové návštěvy škol odehrávají v duchu náslechnů, přihlížení a vnímání vyučovacího stylu konkrétního učitele a zaznamenávání dění a určitých situací, ve kterých hledáme poté důležité zákonitosti. Nasetkáme se však s opravdovými problémy, které během jedné vyučovací hodiny těžko shledáme. Vše působí zkresleně a my tak nemáme dokonalou představu o tom, jak realita ve skutečnosti vypadá. Poté, když vystudujeme a nastoupíme jako kantoři, čeká na nás velmi nepříjemné překvapení, kdy zjistíme, že na mnohé nás škola nepřípravila. Proto si myslím, že je důležité takové situace poznávat i z vlastní iniciativy, tedy využít možnosti a začít alespoň částečně učit. Je mnoho způsobu tohoto startu – začít jako asistent pedagoga, doučovat, pracovat s žáky mimo vyučování nebo zkusit právě párovou výuku. Ne vždy máme štěstí, že se nám naskytne příležitost někde učit, většina škol však tuto možnost studentům nabízí. Myslím si, že zrovna párová výuka nám dává příležitost k tomu poznat svůj vyučovací styl a vypořádat se s prvními nezdary, kterým bychom čelili na počátku své profese a které bychom museli vyřešit převážně sami. Párový učitel nás hlavně na určitá úskalí upozorní, identifikuje je, což se nám samotným nemusí ani podařit. Studium učitelství je dlouhé. Za tu dobu jsme vybaveni hlubokými teoretickými znalostmi a dá se říct, že ve vyšších ročnících se už od nás očekává vlastní úsilí se posouvat dál. Jsme budoucí učitele a snahu pracovat na sobě bychom měli mít automaticky v sobě zakořeněnou.

4.4 Mentoring

Pokud začínáme s párovou výukou, setkáme se v týmu většinou se zkušeným učitelem, od kterého očekáváme, že nás povede. Pokud je potřeba podpořit učitele v jeho rozvoji, je potřeba tedy vymezit, kdo mu podporu bude poskytovat. O zkušenějším člověku, který je nápomocný právě méně zkušenému učiteli, hovoříme jako o tzv. mentoru. V Bratislavě roku 2005 na mezinárodním kurzu mentorské přípravy byl právě tento pojem

vymezen. Byl zde představen dokument B. L. Wolfe s názvem *Mentoring Teaching Curriculum*, pro Českou Republiku pojmenován jako *Příručka pro mentory*, který zvyšoval pedagogické kompetence pomocí ISSA¹ pedagogických standardů (Píšová, Duschinská, 2011, s. 153).

Podle Píšové a Duschinské (2011, s. 154) mentoring je „*proces, ve kterém mentor v důvěrném a partnerském dialogu s učitelem hledá odpovědi na otázky, které učitele trápí a které učitel sám pojmenovává.*“ Důležitá je tedy zkušenost na straně mentora. Ten nepodporuje pouze začínající, ale i učitele s dlouholetou praxí, které se dostávají do nových situací, které neví, jak řešit a potřebují pomoc. Pokud mladší člověk, ale zkušený ve svém oboru, především v nových ICT technologiích, spolupracuje se svým kolegou, jedná se o tzv. reverse mentoring. Osoby s podobnou zkušeností, které se navzájem obohacují, pak střídají své role v tzv. peer mentoringu. Především v dnešní době se využívá mentorování skrze virtuální prostředí, i když typičtější formou a důležitým aspektem je osobní spolupráce (Píšová, Duschinská, 2011, s. 47).

Slovník cizích slov (1996, s. 216) pojem mentor popisuje jako „*poučovatel, karatel či mravokárce*“. V tomto smyslu je to chápáno velmi negativně, protože u někoho slovo mentor evokuje člověka, který je rádce a poučuje druhé. Správný mentor by se takto přesně chovat neměl a spíše než přesvědčovat by měl udávat cestu a vést k rozvoji.

Podle Lazarové (2010, s. 60) je mentoring chápán jako „*déle trvající, kontinuální proces pomoci, tedy bez kontrolních aspektů, kdy základní podmínkou úspěchu je vztah založený na dobrovolnosti obou stran, vzájemné důvěře a respektu.*“ Důvěra se mezi oběma účastníky posiluje i prostřednictvím problémů, kterým musí společně čelit. Mentorský vztah by měl být dynamický a procházet několika fázemi.

¹ Mezinárodní asociace International Step by Step Association

Johson (2008) rozlišuje fáze následující:

- **iniciace**, kdy se buduje počáteční důvěra;
- **kultivace**, kdy dochází k osvojování si nových dovedností a dosahování určitého levelu profesí kompetence;
- při **separaci** mentor postupně nechává větší zodpovědnost na začátečníkovi;
- mentor a svěřenec se stávají **přáteli**.

Jednotlivé fáze je potřeba reflektovat, a aby docházelo k prostupování těmito fázemi a rozvíjení samostatnosti začátečníka, musí mentor využívat takové metody a postupy (konzultace, hospitace, rozhovory, instruování), aby byl svěřenec kompetentní jich dosáhnout (Lazarová, 2010, str. 61).

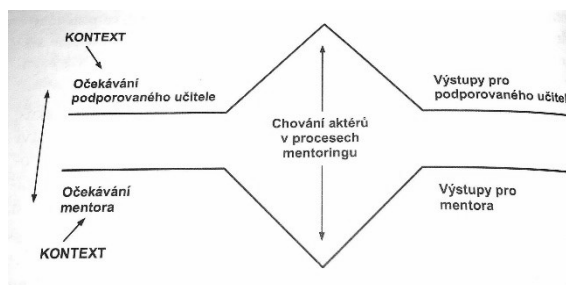
Cílem školního mentoringu je pomoc učiteli dobře vykonávat svou práci a stát se profesionálem ve svém oboru. U začínajícího učitele můžeme hovořit o adaptaci a socializaci v novém prostředí.

Dle Jonsona (2008) by začínající měl díky mentorovi dosáhnout následujících vlastností:

- **Kompetence** dosáhnout znalostí a dovedností na požadované úrovni a být schopný je aplikovat ve výuce.
- **Sebedůvěry** ve vlastní schopnosti, odpovědnost a sebekontrolu
- **Sebeřízení** vlastního osobnostního, profesionálního a karierního rozvoje
- **Profesionalismu** v oblasti odpovědnosti a etice své profese (Lazarová, 2010, str. 62)

Následující schéma zachycuje mentora a podporovaného učitele, tzv. menteeho, kteří do spolupráce vstupují každý z nich s určitým očekáváním. Mají různé představy o jejich vzájemné spolupráci, o rolích a výsledků svých jednání. Taková očekávání jsou ovlivněna zkušenostmi dané osoby a z jaké prostředí přichází, samozřejmě i jaký je po charakterové stránce.

Obr. 2: Jednoduché schéma mentoringu



Zdroj: PÍŠOVÁ, Michaela a Karolina DUSCHINSKÁ. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. [2. vyd.]. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-589-8.

Schéma ukazuje analýzu mentoringu orientující na různé aspekty. Induction programmes v anglicky mluvících zemích se zaměřoval na uvádění začínajících učitelů. Andrews (1986) poté identifikoval několik modelů mentoringu:

- model „*laissez faire*“ (z francouz. překladu „nech to být“)
- kolegiální model (*collegial model*)
- výkonový na kompetence zaměřený model (*competency based model*)
- sebeřídící model (*self-directing professional model*)

Další rozdělení vychází z výzkumu Briella (2004) a míří především k cílům podpory poskytované mentorem:

- „klonovací“ model (*cloning model*) – kdy se mentor snaží vytvořit svého dvojníka;
- vychovávající model (*nurturing model*) – mentor vytváří především bezpečné klima a prostředí;
- přátelský model (*friendship model*) – mentor se snaží vyhnout hierarchickému vztahu, na všem se domlouvá společně s podporovaným učitelem;
- učednický model (*apprenticeship model*) – jde především o vytyčení a splnění cílů, osobní a sociální aspekty jsou redukovány.

V odborné literatuře najdeme řadu dalších rozdělení modelů mentoringu. Za zásadní však, především u párového vyučování při podpoře začínajících učitelů, považujeme model,

který poskytuje podporu mentorem, tzv. support a jeho požadavky na učitele, tzv. challenges (Píšová, Duschinská, 2011, s. 48).

Podpora pro začínajícího učitele je potřeba na všech školách a řekla bych, že čím více školy graduji, čím vyšší vzdělání nabízí, tím je mentor nezbytný. Ze zkušenosti z rozhovorů vím, že mnoho vyučujících, kteří začínají na vysoké škole učit, mají problém se svými začátky. Nikdo je na takovou situaci nepřipraví, se vším si musí poradit sami. Každý předmět na vysoké škole je něčím specifický, učitel většinou vychází se svých teoretických znalostí, na kterých staví výuku pro studenty. Nefungují podle RVP a osnov tak, jak na základních školách, kde učitele mají ověřené a státem schválené dokumenty, podle kterých učí. Učitele, kteří začínají jako vyučující na vysoké škole, jsou někdy zároveň ještě studenti v doktorských studentských programech, kteří často mívají k sobě uvádějího učitele. Není to však ale podmínka a povinnost. Pro vysokoškolského učitele je hlavním sociálním prostředím kolektiv katedry, ve kterém se pohybuje většinu svého pracovního času. Každá katedra je nejen učitelský kolektiv, ale i tým odborníků stejného oboru. Dobrá organizace bude mít na začínajícího učitele velký vliv. Kolega důsledně kontroluje začínajícího učitele. Kontrola by měla být ale vždy vedena tak, aby ji mladý učitel pocíťoval jako pomoc při nápravě chyb a nedostatků, které se na začátku objevují (Řehořková, 1989, s. 69-71). Autorka v diplomové práci *Začínající učitel* zmiňuje, že „*pro začínající učitele je velmi důležité, aby získal kvalitního a opravdu moudrého mentora, který ho „vede“ do svého povolání. Každý mentor/uvádějí učitel by měl znát, co právě tato pozice obnáší a jaké jsou jeho kompetence.*“ (Šprtová, 2018, s. 27)

Výzkumy ukazují, že „*začínající vysokoškolský učitel v rámci mentoringu rozvíjí své kognitivní koncepty o výuce, učitelské dovednosti, schopnost kriticky reflektovat vlastní pedagogickou činnost, zvyšuje sebedůvěru a ochotu experimentovat, získává větší sounáležitost s pracovištěm nebo lepší hodnocení studentů.*“ (Krčmářová, Pěnička, 2014).

Shrnutí teoretické části

Teoretickou část jsem rozdělila do 4 oblastí.

V úvodní části jsem párové vyučování vymezila jako inovativní metodu, která se čím dál více prosazuje do podvědomí škol, a učitelé ji začínají hojně využívat. O této problematice však toho nevíme zdaleka tolik. Spíše než v České republice se párově učí především v zahraničí, např. ve skandinávských zemích, kde tento model je běžnou součástí vyučovacího procesu a pro školy zavést ho do vyučování je to naprosto běžná záležitost. Párová výuka staví na vzájemné kooperaci a spolupráci mezi dvěma učiteli, která je klíčová. Párovou výuku můžeme definovat různě, společná vlastnost všech definic je ta, že je to práce dvou vyučujících, kteří společně připravují, vyučují a reflektují tu samou vyučovací jednotku. Tandem přináší především výhody, které však stojí za splněními podmínkami, kterých je potřeba se držet, aby efekt výuky byl takový, jaký si přejeme, pokud chceme učit párově.

V druhé, hlavní části, vymezuji klíčové principy, na kterých je párová výuka založena, aby byla úspěšná. Mezi dvěma učiteli musí fungovat vzájemná kolegiální spolupráce. Při vyučování mají učitelé různé role, které v průběhu mohou měnit. Kapitola se zaměřuje na tzv. model „3S“, který je založený na společné přípravě, společném vyučování a společné reflexi dvou učitelů. Tento model vymezil John Hattie a pro párovou výuku je velmi stěžejní. Jsou zde popsány také zkušenosti učitelů, jak takový model využívají v praxi.

Třetí část se zabývá konkrétními modely párové výuky. Důležité bylo také zmínit, co párové vyučování není a s čím je možné si ho plést, např. s asistentem pedagoga.

Ne každý se však může stát spoluučitelem, neboť to vyžaduje určité dovednosti a charakter učitele jako takový. V poslední části se proto zaměřuji na začínajícího učitele a jeho učitelskou profesi a především na to, co by měl učitel ovládat pro své vlastní hodiny i hodiny v páru. Párovým učitelem se nemusí stát jen kvalifikovaný učitel, ale i student či začínající pedagog, kterému právě párová výuka slouží jako prostředek pro dobrý začátek v reálném školním prostředí, které se s praxí, které poskytuje vysoká škola v rámci studia,

nedá srovnávat. Zkušení i začínající učitele se však musí někde naučit vzájemné kooperace – k tomu slouží mentoring. Mentor je osoba, která vede učitele a pomáhá mu zvládnout určité situace, se kterými nemá ještě zkušenosti.

Praktická část

5 Metodologie výzkumu

Záměrem předchozí části této práce bylo teoretické vymezení problematiky párového vyučování a především jeho klíčových principů, které za touto metodou stojí a bez kterých by ji nebylo možno realizovat a úspěšně implementovat do vyučovacích hodin. Z důvodu shromažďování veškeré literatury bylo psaní časově náročné, nicméně veškeré důležité aspekty, které si tato práce žádá a které je před realizací výzkumné části potřeba vymežit, zmiňuje a navazuje tím na praktickou část.

Cílem praktické části je zjistit možnosti a limity párové výuky a porovnat ji na základní a vysoké škole a díky tomu shledat společné zákonitosti této výuky.

Tato kapitola se věnuje vymezením výzkumného designu zkoumané problematiky, konkrétně se zaměřuje kvalitativní výzkum, který byl zvolen jako metoda zkoumání pro tuto práci. Dále definuje výzkumný problém a popisuje výběr respondentů.

5.1 Kvalitativní výzkum

V pedagogickém výzkumu se poměrně často uplatňuje zejména kvalitativní. Prostřednictvím kvantitativního sice sesbíráme od respondentů mnoho dat, ale ztrácí se jejich osobnost, neboť uvedené techniky jako je např. dotazník nepustí osoby ke slovu. Většinou odpovídají na uzavřené otázky. Pokud se v něm objeví otevřená, respondenti sice odpoví, ale otázka někdy vyžaduje hlubší analýzu, tedy kvalitativní pohled. Použití kvalitativní metody vyžaduje od výzkumníka dobrou orientaci ve zkoumané problémové oblasti, vynalézavost, ale zároveň i vědomí úskalí a rizik. Pro tuto metodologii je potřeba více čas pro sběr dat a jejich následné zpracování. Kvalitativní výzkum (dále k.v.) jde na rozdíl od kvantitativního více do hloubky fenoménů, které jsou zkoumány, zároveň tvoří širší kontext. V humanitních vědách *„označuje mnohé přístupy ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí nevystupuje kvantifikace empirických dat, nýbrž jejich podrobná kvalitativní analýza“* (Maňák, Švec, 2004, s. 21-22).

Důležitou specifičností, kterou je potřeba zmínit je, že k.v. v průběhu šetření výzkumník nezaujímá takový odstup od subjektů, naopak je s nimi v bližší formální interakci. Výzkumníci v oblasti humanitních a sociálních věd se více jak před 30 lety shodli na pěti principů tvořící základ k.v.:

1. **Orientace na zkoumaný subjekt.** Předmětem k.v. jsou vždy lidské subjekty.
2. **Detailní popis.** Na začátku výzkumu je vždy pečlivá deskripce oblasti, která je předmětem výzkumu.
3. **Intepretace dat.** Průběžně získaní dat, která postupně interpretujeme, jsou východiskem pro plánování a realizování další etapy.
4. **Přirozené prostředí.** Výzkumné šetření provádíme v každodenním, běžném prostředí.
5. **Postupné zobecňování dat.**

Při plánování může výzkumník volit z několika výzkumných plánů. Pro tuto práci jsem zvolila analýzu jednotlivých případů. Ta umožňuje zkoumat daný případ do větší hloubky i v širších souvislostech (Maňák, Švec, 2005, s. 55).

5.1.1 Etické aspekty výzkumného šetření

Základním výzkumným postojem je spoluvytváření výzkumné situace, tak aby byl stále v popředí cíl, ke kterému chceme dojít. Dbáme na rovnocennost mezi účastníky výzkumu, tedy v tomto případě mezi mnou a dotazovaným respondentem. V takovém případě o účastníkovi smýšlíme jako o osobě s vlastním způsobem seberealizace a individuálních odlišnostech v interpretování názorů. Dialog je vytvářen oběma stranami a nikdy nevnučujeme svůj představu o výzkumu za každou cenu, tím necháme tím odlišnosti se projevit (Mioviský, 2006, s. 73).

Etické zásady jsou formulovány v obecné rovině, nejedná se o přesné návody, ale o principy, které každý badatel do svého výzkumu pečlivě zvaží. Jako základní principy uvádí autoři Švaříček a Šedřová (2007, s. 43-46) důvěrnost a poučený souhlas. Především se tím myslí nezveřejňování dat, které by lehce identifikovali účastníky. Výzkumník by měl ujistit o zachování důvěrnosti a především nezveřejňovat informace mezi účastníky vzájemně.

Proto v této práci nezveřejňuji jména a citlivé údaje o respondentech, které by je mohly prozradit. Kromě důvěrnosti je také důležitým principem získáním jasného souhlasu od účastníků s realizací výzkumu. Před zahájením rozhovoru by měl dotyčný vědět o tom, že chce výzkumník rozhovor nahrávat a vyjádřit mu tak ústně souhlas. Důležité je také účastníky seznámit s povahou výzkumu a veškerými důležitými detaily, které by měl znát (doba rozhovoru, probíraný obsah,...). Nedodržení těchto principů vede k porušení etického kodexu.

5.2 Stanovení výzkumného problému

Švaříček a Šedřová (2007, s. 64) zmiňují, že výzkumným problémem se zpravidla myslí jasné pojmenování toho, čemu se výzkum bude věnovat. Formulace vychází z jasně definovaných cílů. Výzkumný problém je *„něco, co se odehrává v sociální realitě, a je to svým způsobem problematické, zároveň je to v ideálním případě něco, čemu plně nerozumíme, nebo s tím neumíme zacházet, a proto potřebujeme o daném jevu získat více informací.“*

Díky inovacím a zaváděním moderních trendů do školství se párová výuka stává na některých školách již běžnou součástí výuky. Tato práce se však nezaměřuje pouze na vymezení této problematiky a objasnění určitých pojmů, které se jí týkají, ale především hlubší prozkoumání této metody objevující se v různém prostředí, a to konkrétně na základní a vysoké škole. Většina učitelů má spojitost s párovou výukou pouze s prostředím základní školy, nicméně díky větší implementaci a větší finanční podpoře se dostává do širšího spektra školství. Párová výuka stojí pořád na stejných principech, vždy vede především ke zkvalitnění výuky a ke vzájemné podpoře mezi učiteli, nicméně je možné shledat v různých institucích určité odlišnosti.

Gavora (2000, s. 26) definuje celkem tři typy výzkumného problému. Pro tuto práci je stěžejní jeho první zmiňovaný a to je deskriptivní, neboli popisný. Ten hledá obvykle odpověď na otázku „jaké to je? Pro tento typ se běžně používá metoda interview, která pro tuto práci byla zvolena. Deskriptivní výzkumný problém popisuje situaci, stav nebo výskyt určitého jevu. Může být i diagnosticko-vyhodnocovací. To znamená, že tento přístup nám

pomůže získat údaje o výchově a vzdělávání. Zjišťují se klady a zápory a poznatky pro zlepšení praxe. Naším úkolem je především porovnat specifika párové výuky na ZŠ a VŠ, v empirické části jsem proto definovala výzkumný problém následovně: „**Najít společné zákonitosti a odlišnosti funkční výuky párového vyučování a jeho širší specifika ve VŠ a ZŠ prostředí**“.

5.2.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Hlavním úkolem této kvalitativní výzkumné části je získat odpovědi na následující otázky na základě výzkumného cíle, což je **zmapovat výhody a úskalí párové výuky a následná komparace specifík tandemu ve dvou prostředích, a to na ZŠ a VŠ**. Na základě obecně stanoveného výzkumného cíle byly zvoleny celkem 3 výzkumné otázky.

VO1: Jak probíhá spolupráce a komunikace mezi dvěma učiteli v téže vyučovací hodině?

VO2: Jaké jsou předpoklady pro fungující párovou výuku?

VO3: Jakým způsobem se vzájemně reflektují (sebereflektují) zúčastnění učitelé v běžném a online režimu párové výuky?

5.3 Výzkumný vzorek

Pro tuto práci bylo osloveno celkem 14 respondentů. Záměrem bylo, aby všichni oslovení vycházeli z řad pedagogů – 7 z nich učí na vysoké škole, 7 na základní škole. Výběr a počet osob a následná strategie se v průběhu šetření dle určitých podmínek a situací měnila. Věk a praxe jednotlivých učitelů nebyla podstatná, důležitý aspekt zde hrála alespoň roční zkušenost s tandemovou výukou. To bylo velmi důležité kritérium, bez kterého by se výzkum nedal provést. Jak jsem již zmínila, výběr osob na počátku výzkumného šetření nebyl jasný, respondenty jsem oslovovala na základě doporučení mé vedoucí práce či dotazovaných, kteří mě odkázali na své kolegy, ale i učitele z jiných škol. Všichni oslovení vysokoškolští vyučující učí na pedagogické fakultě UK a působí na katedře matematiky a primární pedagogiky. Co se týče učitelů ze základních škol, původní plán byl oslovit pedagogy pouze ze Základní školy Ďáblice. Důvod byl především takový, že sama na této

škole působím jako tandemová vyučující a s některými kolegy jsem již v tandemu spolupracovala. V průběhu rozhovorů s některými mými kolegy vyšlo najevo, že část rozhovorů by si byla velmi podobná a sběr dat z těchto materiálů by nebyl relevantní. Zbylí učitelé působí dále na Základní škole Kunratice, ZŠ Kbely a ZŠ Horácké náměstí v Brně. Dá se říct, že část všech respondentů jsem osobně znala, s některými jsem se poprvé setkala až během našich rozhovorů.

Fakultní základní škola Ďáblice začala od září 2020 s cílenou párovou výukou na své škole v rámci reformy financování škol ze státního rozpočtu. Základní škola nabídla vysokoškolským pedagogům a studentům možnost uzavření pracovních smluv pro spolupráci v tandemové výuce. *„Na základě toho působily na prvním stupni tři šikovné studentky, pro které to byla první významná pedagogická zkušenost. A naši učitelé byli obohaceni spoluprací při vedení hodin a osvěženi novými nápady a trendy, které jim na oplátku přinášely studentky“*, sděluje pan ředitel (www.skoladablice.cz).

Právě od roku 2020 i několik kateder Pedagogické fakulty UK zařadilo do vzdělávání a přípravy budoucích učitelů prvního stupně párovou výuku prostřednictvím projektu SPIN od Nadace České spořitelny. Vysokoškolské učitelé spolupracovali s učiteli z praxe, ze základních škol, studenti měli možnost propojit naučenou teorii s praxí. V tandemu však spolupracovali zkušení a začínající vyučující, kteří jako absolventi vysoké školy začali na fakultě pracovat. Jako začínající učitelé měli začátek jednodušší, neboť byla možnost se učit od zkušenějšího. S tzv. tutorem řeší aktuální problémy a společně hledají řešení, zároveň se tutor učí ovlivňovat a inspirovat studenty ke studiu učitelství. Tím, že studenti poznají více než jeden přístup a jednu zkušenost díky přizvaným hostům, poznají rovněž nové metody ve vzdělávání a alternativní přístupy známé ze zahraničí. *„Projekt jsme iniciovaly zejména proto, abychom studentům umožnily se setkávat se skutečnými dětmi a učiteli nejen v rámci praxí, ale i v teoretických předmětech, a abychom zefektivnily vzájemnou spolupráci mezi vysokoškolskými učiteli a učiteli ZŠ, učili se od sebe navzájem a tím se profesně rozvíjeli,“* vysvětlují iniciátorky projektu Jana Poche Kargerová a Darina Jirotková (www.pedf.cuni.cz).

Je tedy potřeba zmínit, že párová výuka není součástí standardu vzdělání ve veřejné škole a stát na ni proto neposkytuje finanční prostředky (Dofková, 2019, s. 11). Pokud má škola o párovou výuku zájem, je potřeba zajistit finanční zajištění na tyto aktivity z externích zdrojů, velice často jsou to například ESF projekty nebo nadační projekty. ZŠ Kunratice začala tento problém řešit s rodičovským spolkem Patron, především zkoumala výhody a nevýhody párové výuky, a zda by rodiče byli ochotni platit druhého učitele. Určitě ale platí, že čím více má škola finanční podpory, tím více hodin párové výuky může ve svých třídách zajistit. Získat finanční prostředky mohou především dvěma způsoby – několikaletými projekty či pomocí krátkodobých projektů. Dlouhodobé projekty jsou výhodou především z toho důvodu, že škola, učitelé, rodiče a děti mají jistotu, že se párová výuka dlouhodobě uchytí. Jednoleté projekty jsou proto poté velkou nejistotou do budoucna, ale taktéž je školy využívají. (www.zskunratice.cz)

5.4 Metoda sběru dat

Někteří autoři shledávají rozdíly mezi k.v. a kvantitativním výzkum na základě použitých metod. Častým nástrojem kvantitativního je především dotazník, u druhého je to spíše rozhovor. Cílem takového hloubkového rozhovoru je hlavně získání širokých a komplexních informací o studovaném jevu (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 13). Jak už předchozí kapitola naznačuje, ke sběru dat jsem využila právě strukturovaný rozhovor s připravenými 10 otázkami.

Interview neboli rozhovor je výzkumnou metodou sloužící pro zachycení faktů a jevů, ale i hlouběji pronikne do motivů, postojů a názorů respondentů. I když máme jasné připravené otázky, ze strukturovaného rozhovoru se může stát polostrukturovaný, především když zachytíme vnější reakce osob, podle nichž musíme usměrnit průběh a kladení otázek. Rozhovor je postavený na blízkém vztahu k dotyčnému, a proto záleží na navození raportu. Pokud hovoříme o tomto slově, znamená to, že před začátkem rozhovoru navodíme s tázaným přátelský vztah a vytvoříme příznivé klima. Na rozdíl od dotazníku se osoba v rozhovoru může otevřít více, než by bylo potřeba. Vychází tak najevo určité jevy, u kterých jsme neměli původní záměr je zkoumat, ale otevřou nám nový problém či více podpoří dosavadní, který šetříme (Gavora, 2000, s. 110).

Výběr osob byl záměrný. Hlavním znakem všech respondentů je zkušenost s párovou výukou, neboť bez takové praxe by výzkum nebyl možný. Dovolím si ještě citovat výše zmíněného autora Gavoru (2000, s. 64), který uvádí, že „výběr se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků, tj. těch znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání.“ Ne každá zkušenost se v průběhu zdála relevantní, neboť ne každý vyučující přinášel svými odpověďmi takové informace, které nám pomohou dojít k výzkumnému cíli. Výběr respondentů byl však nakonec zvolen dobře a každé interview bylo určitými znaky odlišné, ale přínosné.

6 Realizace a výzkumná zjištění

Před samotným psaním této diplomové práce proběhl nejdřív sběr veškerých dat. Uskutečnění rozhovorů probíhalo v rozmezí prosince 2020 – března 2021.

6.1 Rozhovory

6.1.1 Příprava

Zpočátku, než byli první respondenti osloveni, bylo potřeba vytvořit námět pro rozhovor, který by podpořil výzkumný cíl. Na základě konzultací s vedoucí mé práce vzniklo celkem 10 otázek, které zkoumají specifikace párové výuky v prezenčním a online prostředí. Vzhledem k současné situaci zavření škol a zrušení prezenční výuky bylo pochopitelné, že veškeré rozhovory budou probíhat online, což se ukázalo jako velké časové pozitivum, díky kterému jsem mohla později realizovat i několik rozhovorů denně bez nutnosti někam dojíždět. Bylo potřeba proto dotazovaným vždy poslat link, přes který jsme se setkávali. Pokud oni sami nenavrhli způsob setkání, zaslala jsem jim sdílený odkaz na portál Google Meet.

Jelikož mám s tandemovou výukou zkušenosti, nejprve jsem si sama na tyto otázky zkusila odpovědět. Logicky a chronologicky mi přišly uspořádané, bylo však potřeba to respondenty ověřit.

6.1.2 Průběh

Mezi první oslovené dvě respondentky patřila vyučující z katedry matematiky a moje kolegyně ze základní školy. Tyto dva rozhovory byly provedeny jako pilotní. Pilotáž slouží k ověřování vhodných variant. Zjišťují se tím tak reakce respondentů na připravené otázky, ověřuje se tím možnost provedení, časová náročnost a případně úprava otázek. Je to jakási předběžná studia před hlavním výzkumem (www.encyklopedie.soc.cas.cz). Pomocí těchto dvou vzorků jsem zjistila, že časová náročnost se bude pohybovat v rozmezí 30 až 60 minut a otázky bude potřeba klást podle situace. V některých rozhovorech jsme v určitých částech otázky doplňovala. Důvodem bylo především objasnění určitého jevu.

Po doporučení a získání kontaktu na jednotlivé respondenty jsem je poté pomocí emailu postupně oslovovala. Všem jsem vždy poskytla otázky, díky kterým se mohli na rozhovor připravit a přispět tak ke svižnějšímu a rychlejšímu průběhu. Dále jsem sdělila časové rozmezí a především téma, o kterém se budeme bavit. Nikdo s respondentů mě neodmítl, naopak, i když mě někteří neznali, byli všichni velmi vstřícní a ochotní.

Před začátkem rozhovorů jsem s dotyčným znovu probrala účel našeho setkání a poté už probíhalo samotné interview. Většinou jsem nechala dotazovaného mluvit a příliš mu neskákat do řeči a umožnit mu tak se více otevřít. Z mnohých respondentů bylo patrné, že o tématu rádi mluví a mají o něm co říct. Se souhlasem jsem si všechny rozhovory nahrávala, abych je poté mohla přepsat. Již jsem také zmínila, že jsem zpočátku nevěděla, koho všechno budu oslovovat. Některé respondenty jsem požádala o kontakt na své kolegy, které jsem poté taktéž o rozhovor požádala.

V hlavní části rozhovorů respondenti odpovídali na obecné otázky týkající se párové výuky jako takové. Popisovali především její průběh, přípravu a reflexi. Další část už směřovala k výzkumným otázkám a k širším specifikám tandemové výuky. Snažila jsem se, aby odpovědi byly co nejautentičtější, aby sdílení názorů bylo otevřené a dotazování vycházelo z vlastní zkušenosti. Často byl rozhovor realizován formou vzájemného dialogu. Snažila jsem se, aby nebyl nucený, šroubovitý a abychom s druhým vedli spíše příjemnou konverzaci na téma, které nám je oběma blízké. Často jsme si také vyměňovali postoje a

zkušenosti, které s párovou výukou máme. To přispělo k příjemnému a nenásilnému průběhu.

V závěru jsem poděkovala za věnování času a ochotu podílet se na tomto rozhovoru.

6.1.3 Respondenti výzkumu

Pro účely zachování anonymity dotazovaných osob jsem vytvořila následující tabulku, která stručně vymezuje výběr respondentů, kteří jsou sepsáni v pořadí podle školy (popřípadě katedry), na které působí. Z tabulky je zřejmé, že se jedná většinou o ženy, nicméně bylo vhodné pro zajímavost do respondentů zahrnout i mužské elementy, jak ze základní, tak vysoké školy.

Tabulka respondentů

Respondent	Pohlaví	Působení (instituce)
R 1	muž	ZŠ Ďáblice, třídní učitel 1. stupně
R 2	muž	ZŠ Ďáblice, třídní učitelka 1. stupně
R 3	žena	ZŠ Ďáblice, učitelka 1. stupně, studentka učitelství
R 4	žena	ZŠ Kunratice, třídní učitelka 1. stupně
R 5	žena	ZŠ Kunratice, třídní učitelka 1. stupně
R 6	žena	ZŠ Horácké náměstí, učitelka 1. stupně, studentka učitelství
R 7	žena	ZŠ Kbely, třídní učitelka 1. stupně
R 8	žena	PedF UK, katedra matematika a didaktiky matematiky
R 9	žena	PedF UK, katedra matematika a didaktiky matematiky
R 10	žena	PedF UK, katedra primární pedagogiky
R 11	žena	PedF UK, katedra primární pedagogiky
R 12	muž	PedF UK, katedra primární pedagogiky, interní doktorandka
R 13	žena	PedF UK, katedra primární pedagogiky, interní doktorandka
R 14	muž	PedF UK, katedra primární pedagogiky, interní doktorand

6.2 Analýza dat z výzkumné části

V průběhu rozhovorů já jako výzkumník shromáždím prostřednictvím nahrávky údaje, které po přepsání mají písemnou formu. Vzniknou tak přepisy nahraných rozhovorů. Takové údaje samy o sobě nic neznamenají, proto je potřeba je určitým způsobem vyhodnotit a interpretovat. Interpretace se konfrontuje s otázkami, která nám pomohou dojít k výzkumnému cíli. Mým úkolem je proto materiál roztřídit a uspořádat. Jednotlivé materiály je nutné si následně pečlivě přečíst, poté výzkumník zkoumá, které části textu jsou si velice podobné a takové části tvoří stejnou obsahovou kategorii, kterou si označí kódem (Gavora, 2000, s. 136, 156).

„Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby.“ Tomuto procesu se říká tzv. otevřené kódování, což je část analýzy, díky které označujeme a kategorizujeme pojmy prostřednictvím pečlivého pročitání údajů, které jsme získali. Během procesu zkoumáme vlastní a respondentovi domněnky vedoucí k novým objevům (Strauss a Corbinová, 1999, s. 39 – 43).

Hendl (1999, s. 195) cituje následovně: *„Kódování znamená stále srovnávání fenoménů, případů, pojmů atd. a formulaci otázek ohledně textu (proces nepřetržitého srovnávání). Přitom se k částem empirického materiálu přiřazují označení neboli kódy, které jsou nejdříve pojmově velmi blízké textu a později se stávají stále abstraktnější.“*

Během studování materiálů narazíme na stovky pojmů, které je na základě podobných znaků potřeba seskupit, jinak bychom mohli skončit s počtem, se kterým bychom nevěděli, jak dál pracovat. Seskupování pojmů provedeme tak, že shromáždíme společné identifikované jevy. Tomuto procesu říkáme tzv. kategorizace. Kategorie mají určitý pojmový rozsah, do kterého spadají další subkategorie (Strauss a Corbinová, 1999, s. 45).

Všechny rozhovory jsem pečlivě přečetla a rozčlenila na společné části na základě podobných jevů. Díky tomu vznikly celkem 4 kategorie.

6.2.1 Kategorie

Kategorie č. 1: PŘÍNOSY V OBLASTI ZKVALTINĚNÍ VÝUKY ŽÁKŮ A STUDENTŮ

- Pestrost pohledů na jedno téma/různé perspektivy
- Model/příklad dobré praxe pro studenty
- Role pozorovatele (pokud jeden pozoruje, všímá si více aspektů)
- Propojení teorie a praxe
- Individualizace a diferenciac

Pestrost pohledů na jedno téma /různé perspektivy

Mnoho respondentů vnímalo pro studenty přínos tandemu především jako možnosti vnímání určitých problémů a didaktických témat různými úhly pohledů a lepší zprostředkování informací. R 8 „*Je fajn, že i v těch hodinách je někdo, kdo to může říci jinak, může do toho vstoupit a pomůže studentům porozumět, nebo reaguje na nějaké řešení, protože s tím má zkušenosti, na rozdíl od druhé. V tomto je to pro studenty určitě bohatší.*“ R 12 má velice podobný názor „*Pro mě je nejdůležitější, kdy student získává více pohledů, více perspektiv na dané téma, např. když mluvíme o nějaké dílčí metodě. S kolegyní máme každá jinou zkušenost – ona si ji vyzkoušela s dospělými, já s dětmi, nebo jsme to zažily na sobě, a porovnáme to.*“

Zároveň respondenti zmiňují, že studenti mohou využít také více způsobů vyučovacích stylů učitelů a vybrat si takový, který jim nejvíce rezonuje. R 10 to popisuje takto: „*Každý uvítá jiný způsob. Pro někoho mohu být příliš pomalá, někomu to naopak vyhovuje. Když člověk něco vysvětluje, tak je dobré, když to někdo doplní a řekne jiným způsobem. Tím osloví jinou skupinu studentů.*“ R 13 k tomuto dodává že „*ta rozmanitost ne pro každého musí být dobrá. Jsou lidi, kteří potřebují hodně měnit potřeby a je to pro ně dobré. Pro někoho měnit podněty být dobré nemusí, protože je stabilnější a může mu to připadat nadbytečné.*“ R2 „*Žáci se tedy také mohou přiučit a vidět jiný styl, nechat si to vysvětlit jinak, poznat jiný názor. Je to rozšíření jejich znalostí a vědomostí a poznají, že to*

jinde funguje jinak a řeknou si i zároveň, zda jsou s tím, jak to mají, spokojení či nikoli. Často si o tomto i povídáme.“

Každý student má své individuální potřeby a způsoby, jak určité znalosti pochytit a v sobě ukotvit. Učitelé si toto moc dobře uvědomují. Vědí, že každý z nich zprostředkovává informace odlišným stylem a studenti tak mají možnost poznat určitý jev jiným způsobem. Zároveň se žáci učí budovat si vlastní názor na více přístupů, které jsou jim poskytovány a na základě toho vyvodit závěr, který jim nejvíce vyhovuje. Ne však každý uvítá možnost zprostředkování informací od více učitelů. Může se stát, že to žákovi nebo studentovi pak bude spíše nejasné, nebude vědět, s čím se ztotožnit.

Model/příklad dobré praxe pro studenty

Velmi často vyučující vnímají tandem jako příklad dobré praxe, tedy pokud žáci a studenti zažijí tento model výuky, především od budoucích učitelů se očekává, že by později mohli takto učit.

R 8 *„Děti, které půjdou na kantořinu, budou považovat za normální to, že učí v tandemu. Budou mít podepřený, že to výzkumy podpořil a že je to účinné. Je škoda, že tandem studenti již dávno nezažívají. Nazrála doba, aby to bylo tady zařazené, aby se to stalo běžnou praxí. Všichni učí budoucnost, ne současnost.“* Důležitostí je však také zmínit, v čem především učitelé vidí výhodu tandemu. R9 říká, že *„je dobré, když studenti poznají za studium víc učitelů a poté si vyberou vzor, jak by chtěli učit. Je přínosné, když uvidí, jak se dva lidi odborně baví, dávají si otázky a zpochybňují odpovědi.“* R11 *„Jestliže jim říkáme, že mají umět s asistentem spolupracovat, tak je dobré, aby oni viděli, že já to taky nějak dělám, někdy mi to jde líp a někdy hůř.“*

Paní učitelky ze základní školy jsou přesvědčeny o tom, že pokud spolu komunikují a spolupracují dva učitelé, pro děti pak je skupinová práce snazší. R4 *„Žáci vidí, že i my spolu spolupracujeme, oslovíme se. Je to plynulé, v klidu a nenucené. Když oni pracují ve skupinové práci a musí spolu komunikovat, tak i my dvě spolu komunikujeme.“* Zároveň žáci budou vnímat tandem jako běžnou součásti vyučování, pokud ji zažijí od útlého školního věku. R6 *„Myslím si, že to, co 1. zříjí ukážeme dětem ve škole, tak si nastaví jako obrázek*

školy. Pokud budou od začátku ve třídě dva učitelé, tak jim to bude připadat normální celý život, než když se ten tandem zavede až později. “

Pokud pedagogové chtějí, aby studenti učitelství v tandemu jednou učili a tuto metodu podporovali, je důležité, aby ji sami zažili. Zároveň uvidí, jak mezi učiteli funguje spolupráce a co všechno přináší. I pokud malí žáci zažijí tandemové hodiny od úplného začátku jejich školních let, bude jim připadat zcela normální mít dva učitele ve třídě. Budou vnímat, jak spolu pracují. Co se od učitelů naučí, to poté sami dělají.

Role pozorovatele (pokud jeden pozoruje, všímá si více aspektů)

Během tandemu se střídá mnoho rolí. Na to se zaměřuje další kategorie. Nicméně pokud v hodině je jeden vyučující v roli tzv. pozorovatele, který sleduje dění ve třídě, právě takový učitel může být žákům a studentům velice nápomocný, i když zrovna neučí. R 12 *„Pomocná ruka se pak pokouší přeformovat věci jinak, všímá si, jak studenti reagují, protože člověk ve chvíli, kdy mluví, nestíhá pozorovat.“* R5 *„Někdy využívám párovou paní učitelku k tomu, že ji požádám, aby pozorovala děti, protože se mi třeba něco nezdá, potřebuje řešit nějaký problém – vztahový, sociální nebo výukový.“* Učitelé vnímají výhodu druhého učitele jako pozorovatele hlavně v online hodinách, kdy se druhý zaměřuje na technické věci, které je těžké řídit spolu s vyučováním. R2 *„Já spíš vnímám pozitiva při online výuce, kdy jeden vede hodinu a druhý sleduje žáky, třeba pozoruje chat.“* R9 *„Ten, kdo nemluví, může pozorovat žáky, zapíše si to a společně potom na to s kolegou reagují. Bezprostřední reakce na studenty a děti je hodně důležitá, a tohle kdyby přinášely tandemy, tak by bylo dobré. Vidím to na hodinách, na praxích a vidím, že ostatní promeškávají příležitost, kdy studenti něco řeknou a bylo to důležité. Kdyby se to otevřelo, vznikla by z toho nádherná diskuse.“* R14 *„Při online výuce druhý kontroluje chat, dívá se do skupin, může sledovat různé věci, můžeme se střídát apod. Myslím si, že je to o mnoho funkčnější, kdy člověk nemusí zároveň mluvit, vyučovat a ovládat techniku.“*

Jestliže učitel vede vyučovací hodinu sám, může se stát, že si leckterých situací, které spontánně během vyučování vzniknou, nevšimne nebo různé příspěvky, připomínky žáků a studentů přeslechne. U tandemové hodiny je proto výhoda, když druhý učitel přenechá třídu

kolegovi a sám se zaměřuje na určité věci, na které jeho kolega nemá kapacitu. Pozoruje žáky, více je vnímá, poskytuje pomoc, při online hodinách kontroluje chat a zajišťuje dobré technické podmínky.

Propojení teorie a praxe

Vysoká škola studentům poskytuje především teoretické ukotvení problematiky, které je poté náročné transformovat do praxe. Díky tandemu mají vysokoškolští učitelé možnost si do hodin pozvat učitelé z praxe, kteří poskytnou představu o tom, jak to, co se studenti ve škole naučí, využijí v reálném prostředí školy. R8 „*Do přednášek si zvu učitele se slovy „pojď ukázat, co v tom učitelském životě bys ukázala, proč máš přesvědčení, jaké máš“*“ R9 doplňuje „*Ona tam má roli zprostředkovat studentům, převážně učitelům z praxe, teoretické věci do praxe.*“ Mnoho VŠ učitelů vnímá o sobě samých, že by určité věci studentům neprospědkovali tak, jako učitelé z praxe. R 10 „*Připadá mi, když do seminářů chodí učitelé z praxe a hovoří o nějakém praktickém příkladu, že když o tom budu mluvit já, bude to znít jako vysokoškolská teorie. Když to řekne učitelka z praxe, která plánuje podle velkých myšlenek, tak jí studenti uvěří. Vnímají, že je to dobré, že do toho dává důvěryhodnost z živé praxe. Studenti najednou chápou.*“

Studenti jsou na počátku své kariéry obohaceni teoretickými poznatky, které však neumí aplikovat v praxi. Škola je má především připravit na reálný školní život a studenti proto potřebují nahlédnout do skutečného učitelského života. Nejenom v rámci praxí, které škola poskytuje, ale také během seminářů, kdy je jim vykládána určitá problematika, která je vymezena především teoreticky, si budoucí učitelé potřebují udělat obrázek toho, jak to ve školství funguje a co si mají pod vědeckým výkladem představit.

Individualizace a diferenciac

Na závěr učitelé vnímají výhodu hlavně v tom, že žáci a studenti mají k dispozici více podpory od učitelů, je jim nabízen individuální přístup a dostupnější pomoc z důvodu více přítomných učitelů. R9 „*Dáváme jim jakýsi respekt, že máme o ně zájem. Zajímají nás, a oni nevědí, jak my pracujeme dohromady, zda si některá poznamenává potřeby těch druhý, ale vědí, že to společně řešíme. Dáváme dotazníky, jak zlepšit výuku, i se to osobně řešíme.*“

Myslím si, že to pro ně musí být přínosné alespoň v tom, že mohou mít pocit, že nám oni stojí za to, abychom jim ten čas daly, protože to není nutné.“ Paní učitelky ze základní školy vnímají to, že žáci ocení, pokud je ve třídě více učitelů. Na jejich práci se to potom projeví.

R4 *„Vnímám, že děti toho využívají a nějakým způsobem jim to pomáhá, protože kdyby to nepomáhalo, tak toho nevyužívají. To člověk vidí - stihnou více práce, jdou více do hloubky.“*

R5 *„Vnímají pocit, že tam mají více lidí, se kterými si mohou povídat, svěřovat jim své problémy.“*

Výhoda v diferenciaci byla opět shledána především v online prostředí. R3 *„Přišlo nám to jako nejlepší varianta, snížit ten počet dětí, aby dostaly více v prostoru na online hodině a mohli jsme s nimi komunikovat víc, vysvětlovat jim to více dopodrobna.“* R 7 zmiňuje, že prostřednictvím online výuky si s kolegyní žáky dělily do skupinek dle znalostí a poskytovaly jim doučování. *„V opravách a přípravě jsme si to hezky rozdělily. Bylo to něco navíc, nad rámec toho, co jsme musely. Měly jsme individuální docvičování, kdy jsme se domlouvaly schůzky s dětmi a rodiči a během 20 minut jsme dotrénovaly, co bylo třeba.“*

Vysoká škola připravuje studenty na jejich budoucí profesi. Veškeré vědomosti, které studiem získají, je pak těžké aplikovat do praxe. Učitelé VŠ se právě většinou zaměřují na teoretická specifika určité problematiky. Studentovi chybí názorná ukázka toho, co je mu předkládáno. V rámci tandemu si vyučující zvou do hodin učitele, kteří hovoří o reálné zkušenosti ze své praxe. Studenti si pak pod určitými pojmy toho více představí a je jim to věrohodnější. Zároveň mají od učitelů větší podporu a možnost individuálnějšího přístupu.

Kategorie č. 2: PŘÍNOSY V OBLASTI PROFESNÍHO ROZVOJE ZŠ A VŠ UČITELE

- Vzájemné obohacení
- Vzájemná podpora (nejsem v tom sama), zpětná vazba
- Vzájemná příprava a učení
- Rozmanitost rolí a vztahů
- Poznání sebe sama
- Rozvoj měkkých dovedností
- Jasnější zacílení seminářů

Vzájemné obohacení

Prvotní výhodou, kterou učitele pro sebe z tandemu čerpají, je vzájemná výměna zkušeností a obohacení novými metodami. Každý vyučující se zaměřuje na něco jiného a díky tandemu se smísí různé informace a postupy, které jsou obrovskou výhodou nejen pro žáky a studenty, ale především pro učitelé samotné. R 9 „*Obě dvě si tento tandem velmi užíváme. Navzájem se obohacujeme, má to pro nás smysl. Zároveň mě baví poslouchat i mou druhou kolegyni. Ona je spíš k malým dětem, má více zkušeností, já je mám pouze odpozorované nebo z experimentů. Ona se ptá tak, jak kdyby pracovala s malými dětmi. Říkám si, že je dobré to umět a že mně to tolik nejde, ale zároveň se od ní učím, když vidím, jak na to studenti reagují.*“ R 10 zmiňuje především výhodu nových strategií „*Já se učím vždy tím, že s někým učím a odkoukávám různé strategie. Kolegyně mi například ukáže pět dětských prací a já hned vím, jak to mohu studentům zadat jako úkol. Je takové vzájemné obohacování a mně také hodně pomůže mít takovou baterii praktických příkladů.*“ Dále respondenti zmiňují výhodu v různých úhlech pohledu na problematiku, hodnocení svého stylu vyučování a kolegův a předávání zkušeností od staršího kolegy. R11 „*Obohacující je to, že prostě existují různé úhly pohledu na věci a ten váš není vždy správný a jediný.*“ R3 „*Konkrétně u kolegy mě to naučilo spolupracovat s někým, kdo má odlišný pohled na výuku. Z toho, že vidím, jak učí druhý, tak i částečně poslouchám, co druhý dělá, a říkám si, co je dobré a co bych naopak vynechala.*“ R2 „*Má kolegyně má praxi léta a vždy zjistím, že je možné se něco naučit. Ona má jiný přístup a je to pro mě obohacování.*“

Při online hodinách především starší paní učitelky zmiňují, že spoustu technických věcí je naučily právě mladé kolegyně. R5 „*Tím, jak jsem starší a nejsem technicky zdatná, tak mi vyhovuje, že vy mladí jste na počítačích jak doma. Spoustu věcí jsem se učila od své kolegyně. Já tam vnímala výhodu, že mi ukázala, jak pustit video při online výuce, a další technické záležitosti. To pro mě bylo velkou výhodou. Na to navazuje ten fakt, že mladé studentky přináší do hodin aktuální trendy, díky kterým se obohacují starší učitelé. R5 „Pro nás kmenové učitele je to ale také velká výhoda. Jsme pořád v obraze dění, díky mladým učitelkám. Škola z toho může profitovat tím, že si připravuje kvalitní pedagogy.“*

Je určitě výhodné, když spolu učitele nejen spolupracují, ale se během hodin i vzájemně od sebe učí. Mladí začínající učitelé čerpají ze znalostí zkušených kolegů, naopak profesně starší učitelé se učí novým postupům, metodám a technikám, které si čerstvý absolvent odnáší ze studia. Vzájemné předávání zkušeností však platí i mezi učiteli s dlouholetou praxí, kteří se zaměřují na stejnou problematiku, ale v odlišných prostředích nebo s jinými lidmi.

Vzájemná podpora (nejsem v tom sama), zpětná vazba

Se vzájemným obohacováním úzce souvisí i podpora mezi učiteli, kterou si v tandemu poskytují. Dá se říct, že je to samozřejmé a z požadavků párové výuky tato podmínka vyplývá. Učitelé si mezi sebou poskytují zpětné vazby, ze kterých se poučují, či je naopak profesně posouvají. Respondentky 8, 9 a 10 shledávají podporu především v reflexích, které si mezi sebou dávají. R 10 „*Funguje to tak, že si hned po hodině zavoláme a hned se o tom spontánně bavíme. Pak většinou čteme zpětné vazby, a poté se snažíme zapracovat změny a dělat to příště jiným způsobem. Když vám někdo dá zpětnou vazbu, ať už pozitivní či negativní, tak vás to nějak nakopne, posílí, nějak se zamyslíte.“*

Podpora z tandemu plyne i pro začínající učitele. R11 „*Jedna tandemovka byla s kolegou, kdy to bylo rámci jeho mentoringu, to znamená, že role byly jasně dané - já jako zkušený učitel, on jako začínající, kdy cílem párové výuky, kromě zkvalitnění výuky pro studenty přítomností dvou vyučujících, bylo předávání zkušeností a know – how mladšímu kolegovi. Ve chvíli, kdy se ten méně zkušený do toho zamotá, nebo tam jsou určité problémy,*

tak pochopitelně se ty role okamžitě flexibilně mění. Vstoupím do toho a nějak to vyřeším. Pak mu to zase předám tím způsobem, aby neměl pocit, že mu shazuju autoritu.“ R4 reaguje stejným způsobem „Pro vás, pro studenty, je párová výuka úžasná zkušenost. Ta zodpovědnost úplně není až tak velká, pořád ji má ten učitel a je tam někdo, kdo vás zarazí nebo může poradit. Nějakým způsobem vede, a to je k nezaplacení.“ R12 „Ve chvíli, kdy zkušený učitel učí ve dvojici s někým, kdo začíná v kontextu vysoké školy, tak je to něco jiného a je to jednodušší v tom, že ten druhý do toho nevstupuje tak významně – sleduje, nechává se vést.“

Tandemové hodiny využívají začínající učitelé jako formu mentoringu, kdy jsou uvedeny do svých začátku zkušeným kolegou. Učitelé vidí podporu hlavně při společném učení, kdy se necítí na vše sami a v případě nezdaru se mohou obrátit na svého kolegu nebo mu mohou část své práce přenechat. Veškerá zodpovědnost je na všech zúčastněných a díky tomu má učitel ve vyučování větší jistotu.

Vzájemná příprava a učení

Celková výhoda pro samotné učitele je taková, že na vyučování se s někým podílejí. Společně hodinu připraví, odučí a následně reflektují. R13 *„Rozhodně v tom plánování výuky to vidím strašně důležité, a i v samotné reflexi. Rozhodně si ale myslím, že v plánování a reflexi mi tandem bude chybět asi nejvíc, protože mi to přijde efektivní ve více lidech.“* R10 *„Průběh byl takový, že jsme společně plánovali, realizovali a reflektovali v prvním semestru, a v tom následujícím už se ty role obrátily v tom smyslu, že já jsem spíše supervidovala jeho výuku. On si dělal přípravy sám, já jsem je komentovala, poté jsem tam byla jako kdyby přítomná s tím, že jsem si vzala část, abych mu právě poskytla zpětnou vazbu a abychom si to takhle postupně předali s tím, že ten další semestr by mohl už vést samostatně. Z hlediska modelů jsme využívali rozdělení přípravy.“* R5 *„Když začínáme nové učivo, tak se domluvíme, že druhá paní učitelka nebude se mnou učit, ale bude pomáhat žáků – dovysvětlovat určité věci. Je skutečně asistencí pro děti, které to potřebují. Někdy ta hodina je taková, že si společně naplánujeme, co budeme učit a každá si rozdělíme role. Taky existuje verze, když děláme nějakou badatelskou výuku, která je organizačně náročnější, tak jedna se věnuje organizaci a druhá zadává úkoly.“* R 6 *„Připravujeme to společně na disku,*

kde máme sdílený dokument. Každý den vytváříme přípravu na základě týdenního plánu. Ona začíná hodinu, pozdravíme se s dětmi a pak už role střídáme. V tomto hodně komunikujeme.“

Dá se říct, že vyučování ve více lidech je velkým přínosem. Učitel tak není na spoustu věcí sám. Je těžké vše uhlídat, a proto přítomnost více vyučujících je vítána. Respondenti sdělují, že vše podnikají s kolegou, na všem se domluví, potřebné věci si rozdělí a takto jejich kooperace funguje. Je to o nastavení pravidel, které budou oba dodržovat.

Rozmanitost rolí a vztahů

Využívání rolí během vyučování je běžná součást tandemové výuky. Učitelé jsou v nějakém postavení a to postavení mohou měnit. Převážná většina respondentů uvádí, že během výuky si role mezi sebou střídají, respondenti 5, 8, 12 a 13 zmiňují týmové vyučování nebo když jeden vyučuje a druhý asistuje, což ve své výuce nejčastěji využívají. R 5 „*Mně vyhovuje nejvíce, když se při hodině střídáme – každá vede hodinu po určitém část. Přijde mi, že poté je hodina dynamičtější a pro děti záživnější. Tím, že se malinko změní výukový styl, hlas, děti upřou pozornost na někoho jiného, tak je to i pro ně zpestření a vnímám, když jsem tam sama, tak ke konci hodiny jsou unavenější, tak pružně nereagují, ale při tom, když jsme tam dvě a střídáme se v těch rolích, tak jsou ty děti pořád aktivní a pořád naladěny. Mně je ta role příjemná z toho důvodu, že tam vnímám energii, ke které tam dochází.“* R 8 „*Realizace se pro mě odehrává různým způsobem – buď jdu ke kolegyni do semináře, u které mám přednášku, to samé ona naopak. Dávám jí prostor, že některé části vede ona sama, aby bylo vidět, že spolu spolupracujeme.“* R 12 „*Mně nejvíce vyhovuje, když se to střídá. Pozorovatel si trochu více odpočine, není pozornost upřena na něj. Mě asi vždy bavilo být víc aktér, ale ten se pak na to musí precizněji a pečlivěji připravit, tudíž je to náročnější. I když mě to baví víc, tak spíše mi vyhovuje to střídání, protože ve chvíli, kdy by to bylo celé na mě, tak je to jako kdybych učila sama.“*

Výběr rolí se u určitých vyučujících odehrává na základě nějaké podmínky, především podle témat. R2 „*My to různě střídáme podle témat, nemáme to striktně napůl.“* R 10 „*Je to v závislosti na tom, jak se dohodneme a kdo hodinu připravoval. Když je to má srdcovka,*

moje oblíbené téma, tak to máme domluvené tak, že to v zásadě vedu a kolegyně mi asistuje nebo dělá technické věci. A zase naopak, když je to její téma, tak já jí více asistuji.“

Jsou učitelé, kteří v hodině střídali rolí více. R 6 *„V pátek většinou i děláme výuku na stanovištích“* R 14 *„Týmovou výuku jsme často používali, potom jsme to spojili i s výukou na stanovišti, paralelní skupina dvou skupin se někdy udělala a potom jsme si studenty spojili.“*

Při párové výuce mají učitele mezi sebou určité role. Někteří využívají tu, která jim nejvíce vyhovuje, poté si ji mezi sebou mohou střídát. Jsou naopak učitelé, kteří využívají celou škálu rolí za určitých podmínek a situací – dle témat, cílů, dětí.

Poznání sebe sama

Během tandemové výuky si mnoho učitelů uvědomí své přednosti či naopak nedostatky a sami si díky tomu sebereflektují své učení, záměry svých didaktických postupů a osobní charakter. R9 *„Bylo mi pak jasné, že to, co dělám stejně, jako můj kolega, tak se v tom necítím dobře. Je důležité si vybudovat svojí osobnost a svůj styl.“* R11 *„Jsou věci, které mám za tu řadu let ozkoušené a projeté, tak je musím znovu vyargumentovat pro toho druhého, musím si znovu zodpovědět, proč to vlastně dělám tak, jak to dělám, protože jestliže chci, aby on to zkusil nejprve tou mojí cestou, když svou žádnou zatím nemá, tak to potřebuji zdůvodňovat a to mě samotnou přinutí zpátky mé pojetí, vytváření po mnoho let a také často intuitivně a souvisí s tím, jaká já jsem jako osobnost, nějak více kognitivně reflektovat.“* R 13 *„Všimla jsem si, že díky tomu, že jsem hodně pro věci nadšená, tak utáhnu více věci najednou.“*

Respondenti uvádí, že během tandemu zjistí, že určité své potřeby jim párová výuka uspokojuje. R 10 *„Mojí kolegyni to myslí mnohem rychleji a dokáže se sebeorganizovat. Nevím, jestli ona potřebuje tolik spolupráci, ale já jsem typ, co ano. Mně nevadí, že tím strávím o hodinu navíc, mě to víc baví. Když si celý den sama něco kutám, tak to pro mě není psychicky dobré.“*

Více než VŠ vyučující si učitelé na základní škole uvědomují, že pokud je učitel několik let zvyklí pracovat sám, je poté pro něj obtížné najednou s někým spolupracovat. R4 *„Člověk byl zvyklí mít děti sám. Ne že bych se o ně nechtěla podělit, ale spíš jde o to, že člověk měl pocit, že to zvládnul sám a musel to dát. Je těžké se od toho oprostit, říci si, že na to nemusím být sama, ale že mohu někomu kousek upustit a ono to pomůže. Už je to ale mnohem lepší.“* R5 *„Říkala jsem si, že učím 30 let sama, a proč bych najednou potřebovala někoho jiného. A teď, když v hodině nemám kolegyni, tak cítím, že hodina není tak dobrá, jelikož jsem si zvykla na toho párového učitele. Společné reflektování, dvoje oči - to je podle mě hrozně důležité.“*

Někteří uvádí, že tandem u nich funguje za určitých osobních podmínek. R3 *„To, co mi nejvíce vyhovuje, záleží hodně na mé náladě.“*

V tandemu si učitelé poskytují zpětnou vazbu, zároveň mají možnost se sebereflektovat a uvědomit si, jaké osobnosti jsou – co jim vyhovuje, co naopak ne, zda se se svým kolegou se vším ztotožňují atd. Díky kolegovi si uvědomují, jací jsou. Sami sobě si pokládají otázku, co by pro ně bylo nejlepší. Respondenti zmiňují, že je důležité si vybudovat svůj vyučovací styl, pro začínající učitele sledovat zejména ten kolegů a vybudovat si na to svůj názor.

Rozvoj měkkých dovedností

Tandemová výuka u mnoho učitelů rozvíjí tzv. měkké dovednosti (soft skills) - dovednost spolupracovat, naslouchat si, self-management apod. R 8 *„Párová výuka mě učí poslouchat druhého, spolupracovat, aby to dávalo smysl. Mít prostor pro každého, abychom v tandemu oba napůl mluvili, aby to byla souhra. Neočekávám, že jsme oba stejní. Je potřeba umět vystihnout dobré vlastnosti, aby díky tomu vznikl z nás dvou nový celek. Učí mě to přesněji formulovat cíl výuky, formulovat pojmy, co vše za tím pojmem je. Učí mě to dávat k motivaci přiměřené náročné výzvy. Z hlediska měkkých dovedností je dost významný self-management, kdy se dokážu upozadit a nesunout tam za každou cenu svůj pohled nebo své pojetí. Je to hledání kompromisu a schopnosti se na něm dohodnout. Důležitá je také dovednost se v jednom momentně rozhodnout.“* R 13 *„Co mi připadá, že to rozvíjí, tak je to*

tolerance a otevřenost ke spolupráci.“ R 11 „Rozvíjí to kreativitu, musíte překonávat nějaké překážky, hledat nové způsoby, které nemáte ozkoušené, protože je tam ten druhý a jemu vaše potřeby by třeba neseděly – takže nějakou flexibilitu.“

Právě tolerance byla nejčastěji zmiňovaná dovednost, kterou učitelé během tandemu získali. R6 *„Mně osobně, co tandem do osobního života přinesl, je tolerance. Jedna slečna mi říkala „učitelé se stávají lidé, kteří jsou dominantní“ a je to asi pravda.“* R7 *„Za mě je to určitá tolerance. Je dobré se upozadit, stáhnout se někam na stranu a dát prostor tomu druhému.“*

Prostřednictvím tandemu a díky spolupráci si učitelé u sebe rozvíjí tzv. měkké dovednosti. Jsou to kompetence v oblasti chování. Učitelé zmiňují schopnost samotné spolupráce, dále dovednost naslouchat, toleranci a hledání kompromisu.

Jasnější zacílení seminářů

Na závěr této kategorie bylo z dat zjištěno, že společná příprava na tandemovou výuku vede k přesnějšímu formulování cílů hodiny. R8 *„Když jsem sama a cíl si formuluju sama pro sebe, tak je mi to jasné. S kolegyní, když jsme za ty roky sehrané, říkat si to taky tolik nepotřebujeme, ale hezčí je, když tam přijde někdo nový, z venku. Ten se začne na cíle ptát a mě to přinutí lépe formulovat.“* R 12 *„Byly tam přesně stanovené cíle, které musí splnit daná paralelka, nebylo to volitelné. Začínaly jsme na základě cílů, které jsme získaly, plánovat naši výuku. V tandemu jsme naplánovaly dohromady to, co si myslíme, že bude nejefektivnější ke stanoveným cílům - aktivity, obsahy a strategii. Pak jsme si tu práci naplánovaly, ve výuce rozdělily, a kdo byl za danou oblast zodpovědný, tak tu nejen připravil, ale také vyučoval. Takhle to fungovalo v realizaci.“* R 10 *„Snažíme si rozebrat přednášky podle toho, co koho zajímá. To si připravíme, rozešleme ostatním kolegyním a pak modifikujeme podle sebe.“*

Učitelé si sami pro sebe cíle formulovat nemusí, je jim jasné, s čím do hodiny jdou. Druhému kolegovi to však být jasné nemusí a tak je potřeba, aby se cíle vysvětlili a popřípadě vhodněji formulovali. Taktéž se díky tandemu stanovují cíle přesnější a díky tomu jsou naplánované efektivnější hodiny.

Kategorie č. 3: ÚSKALÍ A RIZIKA

- Hierarchie mezi učiteli
- Finance
- Online prostředí
- Nevhodný výběr dvou tandemistů
- Časová náročnost přípravy na vyučování

Hierarchie mezi učiteli

Někteří učitelé se při tandemu potýkají s problémem, že sami sebe vnímají jako zkušenějšího a za výuku zodpovědnějšího. Při párové výuce je to v určitých situacích výhoda, nicméně, jak to někteří v rozhovorech zmiňovali, je to bráno spíše jako úskalí, která respondenti popisují následovně. R 8 „*Jeden z nás je zkušenější a tím, že jsem přednášející, mám zodpovědnosti víc, a i ona mi je svým způsobem podřízená. Méně zkušený mi dá vědomě více prostoru. Chtělo to větší časovou dotaci, aby to nebylo v duchu, že jsem tam jako tutor a ona jako méně zkušená.*“ R6 „*Já se potýkám s problémem, kdy mi chybí, že třída není moje a přebíhám mezi dvěma třídami. Nekomunikuju s rodiči, nemám děti úplně na starosti, a když jsem v té třídě suplovala ve chvíli, kdy má kolegyně chyběla, tak mě to hrozně bavilo a všechny starosti stály na mně. Takhle ta práce u mě odpadá. Zajímám se třeba o komunikaci s rodiči, ale oni mi nepišou.*“ Je patrné, že jakmile se ve třídě objeví zkušený a méně zkušený učitel, především když se jedná o začínajícího, že se přirozeně od profesně staršího kolegy učí a čerpá z toho určité výhody. Nicméně někdy se zkušenější učitel nemá co učit od mladšího kolegy. R 14 „*Mně by hrozně vyhovovalo, kdybych byla někdy ten méně zkušený a od někoho se mohla něco učit. To je problém, že já jsem tohle sama nikdy nezažila. To, že by mi někdo něco takové poskytoval.*“

Je logické, že učitelé, i přesto, že se specializují na stejný obor, mají jiné a různě bohaté zkušenosti. V tandemu je toto občas shledáno jako riziko, neboť učitel s větší praxí se potom cítí za vedení hodiny zodpovědnější a necítí se se svým partnerem rovnocenný. Takový učitel se leckdy nemá co nového naučit, jeho kolega čerpá především z jeho znalostí.

Finance

Téměř v každém rozhovoru zazněla problematika financování výuky. Na některých školách, především na ZŠ Kunratice poskytují příspěvek rodiče a za těchto podmínek je tandemová výuka realizovaná. Ne pokaždé má škola finanční prostředky, které by mohla využít pro zavedení tandemu ve své instituci. Učitelé by spolu rádi spolupracovali, ale není jim to umožněno. Často na školách tandem probíhá nějakou dobu, poté se kvůli nedostatku peněz musí zrušit. Učitelé vidí slibnou budoucnost této metody, musí to však být finančně ošetřeno. R 9 *„Je to finančně náročnější, ale pokud to nebude časově pro učitelé náročné a bude se jim to počítat do úvazku, tak si myslím, že to budoucnost má. Záleží na penězích.“* R 14 *„Osobně, jedinou věc, kterou já vidím jako problém je ta, že to není zaplacené. Myslím si, že pokud jsou peníze na to, aby byly tandemy, tak by měly být pořád. Jakmile znásobíte počet lidí, kteří spolu vyučují, musí to mít efekt na to samotné vzdělávání. Můžete se lidem více věnovat. Podle mě, nejenže zdvojnásobíte učitele, ale ztrojnásobíte tu samotnou efektivitu procesu. Myslím si, že to nejsou vyhozené peníze.“*

Hlavní problém není ani nedostatek učitelů, kteří by se podíleli na spolupráci, jako právě peníze. Respondenti zmiňují, že je potřeba vnést tandem více do povědomí škol, více propagovat výhody tandemu pro učitele a žáky a to, jak se celkově mění efekt vyučování. R 1 *„Druhá otázka jsou finance. Sehnat je není úplně jednoduchý, pokud to není z evropských peněz, jako jsou třeba šablony, ze kterých je možné ji platit, tak si myslím, že málo který ředitel si ho může dovolit, protože v jednu chvíli platí dvojnásobný plat. Myslím si, že finanční stránka je to nejtěžší, co pro realizaci tandemové výuky ředitel musí udělat. Personálně to také není jednoduché, ale finance jsou nejtěžší.“*

Někteří dokonce jsou proti, aby si takovou výuku platili rodiče. R 4 *„Člověk si připadá, když to teď přeženu, že se stará o budoucnost naší země. To, co se děti naučí ve škole – sociální dovednosti, schopnost spolupracovat a vyjít spolu, tak to je nejmíc. Žebráte peníze, aby to fungovalo. To je špatně. Jenomže to je bohužel přesně o tom, jak to slýcháme teď kdekoli - vzdělání v naší zemi není prioritou. Nebo aspoň to tak vypadá.“*

Párová výuka není doposud v naší zemi financována státem. Učitelé by se rádi na takové výuce podíleli, nicméně nemají možnost. Často je taková výuka placena ze šablon

nebo z rodičovských příspěvků. Některým učitelům se však nelíbí, že by si za výuky měli žáci platit. Vnímají, že by takové vzdělání mělo být u nás samozřejmostí.

Online prostředí

I při online hodinách zůstala párová výuka na některých školách stále využívána. Učitelé se setkávali s žáky přes různé portály, leccos však museli změnit. Online hodiny se pro samotný tandem stalo hlavně jako méně podnětné prostředí a učitelům práci naopak stěžovalo. Dle jejich názorů to ale bylo určitě lepší, než aby byli na výuky sami. Nemohli bohužel využívat takových metod a postupů, které by praktikovali v běžné interakci s žáky a studenty. R 9 „*Diferenciovanou výuku jsme měly naplánovanou, rozpracovanou, ale nejde nám to zase online.*“ Velké úskalí je shledáno v tom, že vzhledem k tomu, že někteří studenti nemají zapnuté kamery, kontakt mezi učitelem a studentem je minimální. R 12 „*Interakce se studenty je špatná, my nevíme, jak oni vypadají, Je to všechno anonymní a uvidíme, jestli se to někam posune. Bez těch kamer to nejde - člověk nemá neverbální zpětnou vazbu, když pozoruje studenty ve skupinách.*“ Právě výše zmíněnou podporu při online hodinách v tandemu zmiňují i samotní učitelé. R 12 „*V tom online prostředí, si myslím, je daleko důležitější a přínosnější v tandemu učit, než když to člověk táhne sám v té reálné třídě, protože udržet dynamiku je těžké a víc těch vyučujících tomu opravdu pomáhá, aby se to nějakým způsobem střídalo – každý jinak mluví, zadává úkoly, je větší dynamika a rytmus.*“ Je jasné, že veškeré postupy, které učitel zavádí při prezenční výuce, nefungují v online prostředí. R 13 „*Zjistila jsem, že i když jsme mohly být online, tak ta domluva není tak efektivní jako tváří v tvář. Všechny přípravy musím budovat od začátku. Aby to bylo pro studenty atraktivní, musíte použít jiné techniky a aplikace. Ano, bralo to všem více času, protože nemohly používat přípravy, které byly hotové v době praxe a které byly dobré a ozkoušené, protože prostě nefungovaly.*“ „*Lidi se tam nezučastňují diskuse tak živě, jako v normálním prostoru*“ R 11 „*Online výuka je obecně strašně omezující v metodách a formách práce. Ještě je těžší, a to si myslím, že jsem docela kreativní člověk, vymyslet, jak zajistit interaktivitu a zapojení studentů.*“ R 10 „*Podle mě se na místě dá spoustu věcí improvizovat, než v online hodině.*“

V současné době jsou žáci a učitelé odkázáni pouze na distanční a online výuku, což je komplikovaná situace. Vyučování nemá takový efekt, neboť chybí vzájemná interakce mezi žáky, studenty a učiteli. Veškeré postupy a metody, které jsou v běžném režimu ověřeny, se musí pozměnit. Studenti v online hodinách tolik nefungují, jejich aktivita je nízká. Zároveň však učitelé vnímají výhodu, že pokud jsou na online výuku dva, je to rozhodně lepší, než aby tam byl učitel sám, především k tomu, aby se udržela dynamika hodiny.

Nevhodný výběr dvou tandemistů

Každý se do tandemu nehodí, především se každý nechce spoluúčastnit na stejné výuce. Stane se však, že se sejdou dva učitelé, kteří si nesednou a párová výuka se tak pro ně pro oba stane spíše přítěží než přínosem. R 9 *„Kdysi jsem v tandemu učila s jednou kolegyní, ale tam jsem vůbec nebyla šťastná. Vzájemně jsme si skákaly do řeči, nenechala mě doříct myšlenku, předběhla mě, protože si myslela, že na to třeba zapomenou. To mi silně nevyhovuje. Myslím si, že ne každý dva učitele můžou spolu učit v tandemu.“*

Především učitelé ze základní školy vnímali toto riziko především v odlišném stylu a způsobu vyučování. R 2 *„Každá máme i jiný styl výuky, takže je potřeba si říci, jakým způsobem hodinu budeme vést. Také záleží na tom, jaký je kolega typ – zda vede nebo se nechá vést. Je to zkrátka v tomto náročnější. Vždy se je možné se mezi sebou domluvit, ale myslím si, že se někdy může stát, že se s někým neshodnu.“* R 1 *„S mým kolegou jsme oba odlišní učitele. Kolega je klasický učitel a já jsem spíš takový alternativnější. My máme úplný rozdílný pohled na to, jak by měla výuka probíhat, pracujeme s jinými metodami.“* R3 *„Každý máme i jiný přístup k dětem. Víím, že bychom měli mít stejný, v zásadních věcech se shodovat a stát si za tím oba, ale zas zde užívám pravidlo, že on je třídní učitel, tak já se musím podřídít.“* R 5 *„Musí si ale dvě učitelky sednout lidsky a osobnostně. Stává se, že třeba po roce obě učitelky zjistí, i když se obě snažily, že to neklape. Říkám, že je to jak manželství. Jakmile zjistíte, že máte mezi sebou zásadní rozdíly, tak je to špatně. Ono je dobré, když je ten druhý jiný, pro ty děti je to nejlepší, ale někdy to prostě neklapne a je lepší pak skutečně odejít a zkusit to někde jinde.“*

Zároveň nastává problém, kdy se dva učitelé netolerují a vzájemně si nenaslouchají. R 4 „*Minulý rok jsme měla jednu kolegyni a to byla tragédie. Nemohly jsme se dohodnout. Já jsem ji požádala o pomoc a ona to neudělala. To bylo zoufalství. Neříkám, že to byla jenom její vina. Mohlo to být tím, že jsme si osobnostně nesesedly a to nemůžete poté udělat.*“

Ne každý učitel se může stát tandemovým vyučujícím a pokaždé se nepovede, že si k sobě dva učitelé názorově a lidsky sednou. V tu chvíli nastává problém. Učitel, který se na spolupráci podílet nechce, začne být frustrovaný. Kolegové, kterým společné vyučování z mnoha důvodů nefunguje, se vzájemně trápí. Mohou se sebevíc snažit, ale pokud mají odlišné názory a jiný přístup k věcem, u kterých by ho měli mít jednotný, s takovou spoluprací by měli ihned skončit. Tandem pak postrádá smysl a spíše škodí - jak samotným učitelům, tak i studentům.

Časová náročnost přípravy na vyučování

Téměř v každém rozhovoru padla náročná časová příprava do vyučovacích hodin. Mnohé odpovědi se velmi opakují. Jakmile mají spolu dva vést hodinu, je potřeba, aby ji dva i připravili, což je náročnější, než když se do hodiny učitel připravuje sám. Patrná rozdílnost tady byla mezi ZŠ a VŠ učitelé. Z rozhovorů je zřejmé, že větší důraz na přípravu tomu dávají právě vysokoškolští učitelé. Je to dáno především tím, že hodiny na vysokých školách nemají plány a osnovy, podle kterých se učí. Učitelé jsou tak odkázány na svoje znalosti a zkušenosti a různé publikace, které si musí sami dohledat. R 8 „*S tandemistou je to náročné na čas – sejit se a domluvit se. Seance jsou dvouhodinové, tříhodinové, když máme seminář jednou za 14 dní.*“

Někdy se stává, že je samotná příprava delší, než obvykle trvá vyučování. R9 „*Na aritmetiku pro dálkaře se připravujeme také dlouho, na každé setkání 2-3 hodiny. K tomu ještě kolegyně připravuje sama materiál, záznamy a žákovská řešení. Kolikrát jsem si říkala, že se déle připravujeme, než ten samotný kurz poté trvá.*“ R 12 „*Je to extrémně časově náročné. Kdyby mi to někdo vyprávěl, tak bych snad ani tomu nevěřila, a to si ještě myslím, že jsme s mojí kolegyní na sebe vzájemně naladěné, takže to není tak, že bychom se*

musely přesvědčovat o tom, proč chceme tuto metodu nebo formu práce. Na pět vyučovacích hodin čistého času se připravujeme velice podobně, tedy 5 hodin.“

Na časově náročných přípravách se podílejí hlavně učitelé VŠ. Zmiňují, že většinou taková příprava trvá déle, než poté vyučování trvá. Zároveň se ještě každý učitel připravuje do výuky individuálně sám. Společná příprava je však nepostradatelná součást tandemu.

Kategorie č. 4: PODMÍNKY ÚSPĚŠNÉ SPOLUPRÁCE

- Jednotný přístup a vzájemné naladění
- Diagnostika před zahájení tandemu
- Respekt, důvěra a otevřenost ke spolupráci

Jednotný přístup a vzájemné naladění

Z předchozí kategorie je nám jasné, že jedna z podmínek, aby tandem fungoval, je stejné naladění dvou učitelů, především z toho hlediska, aby si k sobě sedli například vyučovacím způsobem, rezonovali si a byli sobě rovni. R9 *„Uvědomila jsem si, že tandem není jen tak něco. Musí se připravovat tak, aby to nebyla přetahovaná, kdo je tam důležitější a kdo řekne chytřejší věci. Samozřejmě to musí učit lidi, kteří spolu souzní, a když něco řeknou jinak, tak by se to mělo reflektovat a upozornit na to.“* Dva učitelé poznají, pokud si osobnostně sedli či nikoli. Jedna respondentka to reflektuje následovně. R 12 *„Myslím si, že jsme opravdu na sebe obě vyladěné, že většinou to, co ta jedna vymyslí, druhá přijme.“* Zároveň pak v tandemu panuje klidná atmosféra a učitelům se spolu dobře spolupracuje, pokud mají do výuky stejné požadavky. R 13 *zmiňuje, že „obě dvě jsme byly takové zodpovědné, chtěly jsme být připravené. Hezky to pak nasedalo na základní potřeby, které jsme měly, uspokojovaly jsme si je navzájem.“* R 10 má na to velice podobný názor. *„S mojí kolegyní je to ideální, protože u ní vždy člověk ví, že řekne něco, co se hodí a co pomůže. Už jsme na sebe vyladěné, takže mně nevadí, když mi ona kdykoli do toho vstoupí, jsem ráda. Když se na sebe dobře naladíme a zároveň se naladíme i na tu skupinu, tak jsou všichni z toho v euforii a je to pak nádherná práce. Tohle je skvělé partnerství a tam se dobře*

improvizuje a to já miluju.“ Někteří respondenti zmiňují výhodu stejného naladění dvou učitelů především v urychlení procesu přípravy na společné vyučování. R 2 *„Když jsme naladěné na stejné téma, tak nám to opravdu trvá i hodinu a to spíše jenom ladíme naši přípravu. Když jsme ze začátku nebyly látce nastejno, tak jsme se rychle domluvily, abychom dělaly v hodinách to samé.*“ Jedna respondentka zmiňuje, že u rovnocennosti je důležité, aby byla předkládána dětem. R 5 *„My svoji rovnocennost dáváme stále najevo. Oslovujeme se navzájem, hodnotíme obě dvě. Děti vědí, že mohou přijít za mnou i druhou paní učitelkou. Ta rovnocennost se pořád musí dávat dětem najevo, a my to tak i modelujeme. Děti to pak přijmou.*“

V tandemu je důležité, aby si dva učitelé k sobě osobnostně sedli a souzněli spolu. Poté je jejich spolupráce o dost snazší. Veškeré rozdíly, které mezi vyučujícími v hodině nastanou a které by mohly způsobit problém, musí být ihned reflektovány. Učitelé také zmiňují, že rovnocennost mezi vyučujícími by měla být ukazována žákům a studentům. Ti ji pak budou vnímat jako důležitý aspekt spolupráce.

Diagnostika před zahájení tandemu

Proto, aby se zamezilo problému, kdy spolu začnou spolupracovat dva učitelé, kteří se k sobě z určitých důvodů nehodí, někteří navrhují udělat šetření, díky kterému by se vybrala vhodná dvojice ke spolupráci a vyvarovalo by se tak především neúčinné párové výuky, ale hlavně vzájemné frustraci učitelů. R 8 *„Je jasné, že bude muset být nějaké psychologické šetření toho, kdo k sobě může jít do páru, a když to sedne, tak to bude účinnější, výhodnější. Jde o to, aby dva byli schopni analyzovat a mluvit různými způsoby, ale být zároveň stejného přesvědčení. Budoucnost by byla, kdyby se vytipovali, kdo spolu bude učit a jednoznačně výzkumy by měly prokázat, tak jako teď už prokazují, že je to účinnější.*“ R 9 *„Na tuto školu jsem byla přijatá s tím, že si mě kolegyně u pohovoru do své třídy vybraly.*“ I učitelé by sami o sobě měli vědět, zda se chtějí na kooperaci s druhým učitelem v téže vyučovací hodině podílet, či si raději vše řídit sám. Ne každý se pro tandem hodí. R 11 *„Doufám, že i když je to náročná disciplína a určitě to není pro každého stejně snadné, záleží to na míře jeho rozvinutých dovedností obecně kooperovat a chovat se s respektem k druhému člověku. Nebrat kolegu jako konkurenci, ale jako partnera.*“ Právě

z nevhodné kombinace učitelů nebo nemožnosti si kolegu do tandemu vybrat pak vzniká špatná zkušenost. R 1 „Zpočátku zájem o tandemy nebyl. Poté se oslovovali učitele, kteří se do toho přihlásili, a na poradě už se sdělilo, kdo s kým tandem bude mít. Neměli jsme moc na výběr, koho si do tandemu vzít. Kdybych měl na výběr, tak bych si vybral někoho jiného.“

Zamezením špatného výběru dvojice by respondenti rádi zavedli účelný výběr těchto párů. Často se stává, že jsou k sobě učitele náhodně vybráni a ne vždy je selekce vhodná. Někteří učitelé už hovoří o prokazatelnosti správné diagnózy, a že je to účinné a dvojice pak mají možnost lepší kooperace, neboť jsou typy osobností, které se k sobě do vyučování hodí.

Respekt, důvěra a otevřenost ke spolupráci

Tato poslední subkategorie by se dala skloubit s první. Ta je zaměřena především na jednotný přístup. I když jsou učitelé vzájemně na sebe naladěni a jejich přístup je rovnocenný, neznamená to, že by se vzájemně respektovali a byli ochotni spolu spolupracovat. To je jedna z dalších podmínek, kterou respondenti uvádí. R 9 „Každá spoléháme na tu druhou, a už o sobě víme, co umíme a na co se můžeme spolehnout. Musí tam být veliký respekt a důvěra, a i taková pokora k tomu, že i když se neřekne všechno, tak to tak být nemusí. Musíte si s tím člověkem rozumět, musí vás respektovat. Také jsem zažila učitele, kteří vůbec nedovolili studentům učit jinak, než on.“ R7 „Hodně spolu komunikujeme, obě dvě jsme mladé a máme mezi sebou hodně otevřenou komunikaci. Vím, že i když jsme se na něčem domluvily a má kolegyně vyhodnotí, že to v tu chvíli udělá jinak, tak jí věřím, že to dotáhne tam, kam jsme se domluvily, i když zvolí jinou cestu. Pak třeba uznat, že to bylo lepší, že to dobře vycítila, zároveň ji argumentovat ale, že by to šlo také udělat jinak. Tohle pro mě bylo úplně to gro, co za tím vidím.“ Respekt se zároveň týká i dovednosti upozadění se a nezasahovat do výuky za každou cenu. R 4 „Vy se musíte alespoň trochu upozadit. Vždy je tam někdo, kdo učí 10-20 let a má zkrátka už nějakou zkušenost a já jsem tam proto, abych se něco naučila, a ne abych ze sebe dělala něco, co ani nemůžu být. Ani po několika letech učení není člověk dokonalý a má chyby a je důležité si to přiznat a nechat si pomoc.“

Důležitou součástí tandemu jsou vztahy mezi osobami, které se na něm podílí. Vyučující by mezi sebou měli vzbuzovat pocit jistoty a důvěry. Vzájemně by si měli sebe navzájem vážit a brát jako výhodu spolupracovat s někým druhým. Tandem je i o úctě a akceptaci.

7 Diskuse výsledků

Nyní se vraťme k výzkumným otázkám. Zmíním-li první a zároveň hlavní otázku této práce „**Jak probíhá spolupráce a komunikace mezi dvěma učiteli v těžce vyučovací hodině?**“, na základě výpovědí respondentů jsem ji shrnula následovně.

V současné době je potřeba zohlednit ten fakt, že se kromě prezenční výuky odehrává tandemová výuka také v prostředí online. Z předešlých odpovědí vyplývá, že spolupráce poté funguje za jiných podmínek. Je určitě důležitý vzájemný kontakt mezi učiteli, kteří se musí společně nejprve sejít, aby hodinu naplánovali. Ten však v důsledku online výuky odpadá. Někteří respondenti mají zkušenost s párovou výukou pouze distančně, ostatní ji zažili jen ve škole. Obě prostředí však disponují společnými znaky. Za hlavní spolupráci dvou tandemistů se považuje společná příprava, společně odučená hodina a společná reflexe. Hlavně komunikace je pro kooperaci mezi učiteli stěžejní.

Spolupráce stojí na různých zásadách a pravidlech, kterými se pedagogové řídí. Pokud jdou dva učit do stejné vyučovací hodiny, nejprve najdou společný čas, kdy se sejdou a hodinu naplánují. Každý přichází do hodiny s určitým nápadem a záměrem a respondenti zmiňují, že je potřeba takové věci vyargumentovat, hlavně proto, aby se našel společný cíl, ke kterému oba chtějí dojít. Takové přípravy jsou časově náročné a mnoho učitelů tuto část tandemu berou za velice podstatnou. Je důležité dojít do takového bodu, aby všichni, kteří jsou tandemu součástí, byli s výsledkem přípravy spokojeni. To poté vede k úspěšné hodině. Ze získaných údajů je patrné, že větší časová náročnost na přípravu se projevila u vyučujících vysoké školy. V tom lze spatřit velký rozdíl s učiteli na základní škole, u kterých společná příprava trvá zlomek času. Vzájemná kooperace je však v hodině nejtěžejnější. Učitelé musí být na sebe dobře naladěni a k takové spolupráci musí být vybaveni určitými dovednostmi a osobnostními rysy. Vzájemná důvěra z důvodů podpory je velice důležitá. Učitelé se musí vzájemně vnímat, naslouchat si a v případě potřeby si pomoci. Klidný a nenásilný průběh hodiny pak učitelé mohou očekávat, pokud fungují jako partneři, kteří se vzájemně respektují a tolerují. Stejný přístup nejen k sobě samým, ale i k žákům a studentům zajistí kladné výsledky vyučování. Tandem z hlediska podpory je důležitý pro začínající učitele, ať už na ZŠ nebo VŠ. Zkušený učitel poskytuje nově přichozímu support a

mentoring, díky kterému se s prostředím školy v poklidu a nenásilně seznámí a které zapříčiní syndromu vyhoření v především neznalosti toho, jak s určitými problémy a situacemi, které se během vyučovací vyjeví, naložit. Tandemy přináší především to, co přítomnost jednoho učitele nezajistí. O spolupráci můžeme hovořit tedy také v tom případě, kdy každý přinese do hodiny něco jiného, přinese absenci určitého jevu. Především VŠ učitelé si do hodin rádi zvou učitele, kteří učí v praxi. Studentům k teoretickému ukotvení problematiky chybí názorná praktická ukázka. Jeden učitel tedy předkládá teorie, druhý praktické dovednosti. Velkou výhodou se také ukázala mnohohledovost a širokospektrálnost v různých přístupech a pohledech na určité fenomény. Tím se mezi sebou učitelé navzájem učí a rozvíjí další dovednosti.

Zmínili jsme, že pro tandem je důležité společné naladění, ale také přínos zkušeností a znalostí každého učitele, který je tandemu součástí. Pro studenty je tento aspekt velice obohacující, neboť čerpají z více než jednoho zdroje a mohou si tak vybrat to, co jim nejvíce rezonuje k vlastním potřebám. Proto učitelé také zmiňují individuální přístup k žákům a studentům. Jeden učitel v hodině velice těžko při práci s celou třídou zároveň poskytne plnohodnotnou individuální podporu. S tím souvisí role tandemové výuky, které učitele mezi sebou mají. Respondenti si velice často mezi sebou střídají roli, kdy jeden vyučuje a druhý asistuje, tedy stává se pozorovatelem a poskytovatelem pomoci těm, kteří to v tu chvíli potřebují. Zároveň učitelé dělí žáky a studenty do menších skupin pro lepší práci, z důvodu diferenciací určité absence nějaké znalosti, tedy dovysvětlení toho, co žák ještě nechápe. To s oblibou využívají hlavně učitelé na základní škole. Nejlepší formou párové výuky je týmové vyučování, které však stojí nejenom na partnerském vztahu, ale i osobním přátelství. Taková spolupráce nečiní některým učitelům velké problémy, někteří se k ní musí dlouhodobou součinností dopracovat. K takové roli směřuje mnoho učitelů.

Dále jsem hledala odpovědi na další otázku „**Jaké jsou předpoklady pro fungující párovou výuku?**“ a ukázalo se, že za úspěšným tandemem stojí mnoho podmínek, které musí splňovat a které je potřeba dodržovat.

Některá specifika tandemu jsou patrná ještě předtím, než učitelé spolu začnou spolupracovat, některé se vyjeví až v průběhu vzájemné spolupráce. Za nejdůležitější

podmínkou před samotným zahájením tandemových hodin jsou finanční prostředky, které umožní škole párovou výuku realizovat. Jelikož taková výuka není placena ze státního rozpočtu, ale pomocí alternativních zdrojů, učitelé toto vnímají jako velkou nevýhodu pro ně samotné, ale především pro žáky a studenty. Přítomnost dvou a více učitelů ve vyučování není bohužel v naší zemi v současnosti samozřejmostí, a i když by učitelé spolu rádi kooperovali, zadarmo takovou činnost nelze vykonávat a je potřeba to finančně ošetřit. Tandemy jsou však už na spoustě škol zavedeny, i třeba jen na určitou chvíli. Učitelé tak mají možnost si alespoň vyzkoušet práci v týmu a udělat si názor, zda se pro ně párová výuka hodí či nikoli. Pokud učitelům tandemová výuka vyhovuje líp, než samostatné učení, měli by tento model vnášet víc do povědomí ostatních učitelů a především ředitelů, kteří by finanční prostředky sháněli a stát by tak usoudil, že přítomnost dvou vyučujících v jedné hodině je velice potřeba. V tomto mnoho učitelů vidí slibnou budoucnost a většina z nich by v tandemech nadále pokračovala. Někteří zmiňují, že pokud to jde v jiných zemích, není to nemožné i u nás, nicméně za podmínek, které jsme již výše zmínili.

Jako další předpoklad učitelé zmiňují vhodný výběr dvou kolegů, kteří se podílí na spolupráci. Někteří respondenti by z vlastní zkušenosti byli pro, aby se zavedlo jakési diagnostické šetření, kdy by byli vybráni ti učitelé, kteří se k sobě do tandemu hodí. Mnoho učitelů má z tohoto důvodu s tandemem špatnou zkušenost. Někteří lidé se ani pro tento model výuky nehodí a jsou často nedobrovolně dohnáni se na takové výuce podílet. V takovém případě je tandem spíše rizikem pro učitele samotného i pro studenty, ztrácí to smysl. Velkým úskalím je však také to, že i přes veškerou snahu si dva učitelé k sobě nenajdou cestu a v takovém případě musí s touto výukou oba skončit a případně najít jiného, vhodnějšího partnera.

Některé další dílčí podmínky jsme zodpověděli v první výzkumné otázce. Učitelé jdou do tandemové hodiny vždy se společným cílem, na kterém se domluví. Je důležité, aby veškerá pravidla, která si stanovili, všichni účastníci tandemu dodržovali. Oba vyučující musí být k sobě otevření, veškeré nejasnosti vykomunikovat, vzájemně si naslouchat a vnímat se, podpořit se, nebát se kritického hodnocení. Pokud si jeden z učitelů potřebuje vždy dojít ke svým potřebám a za každou cenu prosadit své názory, takový učitel nemá

rovnocenný přístup k věci. Dovednost upozadit se a najít společný kompromis je nedílnou součástí spolupráce dvou vyučujících při tandemové hodině.

Na závěr této otázky zmíním to, že z odpovědí respondentů plyne, že jelikož pro tandem je důležitá spolupráce, poté musí vše učitelé vykonávat společně, především vše prodiskutovat, argumentovat a vyhodnotit závěr.

Nakonec bylo potřeba zodpovědět poslední otázku **„Jakým způsobem se vzájemně reflektují (sebereflektují) zúčastnění učitelé v běžném a online režimu párové výuky?“**

Respondenti tento aspekt vnímají jako jednu z výhod, kterou z párové výuky pro sebe čerpají. Dá se říct, že rozdíl, jak si mezi sebou učitelé poskytují zpětnou vazbu v běžném a online prostředí, není. Po prezenční výuce se učitelé sejdou v kabinetu, kde výuku zhodnotí. V rámci online setkání se spolu setkávají prostřednictvím techniky. Záměr a možnost toho, jak si svá hodnocení předají, je stejný. Vždy je potřeba komunikovat. Při reflexi se nehodnotí pouze průběh hodiny jako takový, díky kterému se poté připravuje následující vyučování, ale učitelé si vzájemně poskytují zpětnou vazbu mezi sebou. Učitelé zmiňují, že je důležité si vzájemně poskytovat i kritické komentáře, které vedou k profesnímu rozvoji. Učitel má tak možnost poznat své silné a slabé stránky a díky tomu si uvědomit, jaká osobnost je, i v rámci sebereflexe.

Samotná reflexe probíhá většinou bezprostředně po odučené hodině, někdy s odstupem několika dnů. Důležité je však si hodnocení vždy poskytnout. Učitelé zmiňují důležitost sdílení pocitů, uvědomění toho, co proběhlo a vyvození závěrů pro efektivnější přípravu další výuky.

Shrnutí praktické části

Cílem praktické části bylo pomocí výzkumných otázek zmapovat výhody a úskalí párové výuky a porovnat a analyzovat její specifika na základní a vysoké škole.

První kapitola vymezuje metodologii výzkumu. Pro tuto práci jsem zvolila kvalitativní metodu. Dále kapitola definuje výzkumný problém „**Najít společné zákonitosti a odlišnosti funkční výuky párového vyučování a jeho širší specifika ve VŠ a ZŠ prostředí**“. Dle takto stanoveného obecného problému jsem formulovala tři výzkumné otázky vedoucí k dosažení cíle. Výzkumným vzorkem bylo 14 učitelů ze základní a vysoké školy, kteří učí nebo učili v tandemu alespoň rok. Díky tomu jsou poté schopni odpovědět v rozhovoru na jednotlivé otázky.

Z rozhovorů jsem sesbírala data, které jsem poté pomocí otevřeného kódování analyzovala na dílčí společné jevy, které respondenti často zmiňovali. Prostřednictvím jednotlivých kategorií jsem poté hledala odpovědi na výzkumné otázky, které jsem na základě výpovědí shrnula.

Závěr

Párová výuka coby jedna z novějších inovací nejen českého školství přináší model výuky, kdy spolu v téže vyučovací hodině kooperují dva rovnoprávní učitelé. Taková výuka má za cíl především výuku zefektivnit, tudíž profituje určitými zvláštnostmi a funguje za určitých podmínek, které jsou v této práci vymezeny. Hlavním úkolem diplomové práce je k daným předpokladům dojít a porovnat specifika tandemu mezi učiteli základní a vysoké školy a zjistit tak zároveň jeho výhody a rizika.

Hlavní záměrem teoretické části bylo zmínit klíčové principy, na kterých je párová výuka založena. Jedná se o základní předpoklady a pravidla, díky kterým párová výuka funguje a přináší tak výhody studentům a učitelům. Jejím hlavní záměrem je prostřednictvím spolupráce mezi učiteli dojít k lepším výsledkům učení. Učitelé, kteří spolu vstoupí do společné součinnosti, se nestanou pouze členy tandemu, ale hlavně rovnocennými partnery, kteří společně výuku plánují, vedou a reflektují. Kooperace mezi učiteli má podobu takovou, že v hodině mají určité role, které jsou předem domluvené a které se popřípadě mezi nimi mohou střídát. Práce jednotlivé typy rolí podrobněji definuje.

Párová výuka se však nehodí pro každého učitele. Ten musí mít určité povahové rysy, především otevřenost ke spolupráci a zároveň musí být na druhého učitele naladěný. Dvojice si musí k sobě osobnostně sednout. To je jeden z hlavních předpokladů párové výuky. Párová výuka také v určitých situacích poskytuje vhodný start pro začínající učitele, kteří svou kariéru začnou pod křídly zkušenějšího kolegy, který ho do školského života řádně uvede. Mladý učitel je poté lépe na svou profesi připraven.

Praktická část poté plynule navazuje na část teoretickou. V ní definuji výzkumný problém této práce „**Najít společné zákonitosti a odlišnosti funkční výuky párového vyučování a jeho širší specifika ve VŠ a ZŠ prostředí**“, zároveň formuluji výzkumný cíl a otázky. Cílem výzkumné části bylo **zmapovat výhody a úskalí párové výuky a následně komparovat specifika tandemu ve dvou prostředích, a to na ZŠ a VŠ**. To bylo možné prostřednictvím analýzy dat z rozhovorů, které mi poskytlo celkem 14 pedagogů základní a vysoké školy. Ukázalo se, že tandem opravdu přináší především výhody jak pro samotné

učitelé, tak i pro žáky a studenty, ale pouze za předpokladu splnění podmínek a dodržování pravidel ze strany školy a pedagogů. Vést tandemové hodiny není jednoduchá forma kooperace. Převážně vysokoškolští učitelé zmiňují časovou náročnost již při společné přípravě na vyučování. Mezi učiteli ZŠ společná příprava probíhá rovněž, nicméně jí nevěnují tolik času. V tomto je zmíněný hlavní rozdíl mezi dvěma prostředími. Naopak na individuální přístup a diferenciaci dětí dbají více učitelé základních škol. Všichni učitelé se snaží o kvalitu zprostředkování informací, VŠ učitelé se snaží hlavně vícero způsoby, aby každému studentovi byly uspokojeny jeho potřeby, ZŠ pedagogové dbají na doplnění toho, co žák stále ještě neovládá.

Většinou jsou zmíněná společná specifika tandemu. Online hodiny probíhají jak na základní, tak na vysoké škole. Někteří pedagogové VŠ mají s tandemem zkušenosti pouze online, většina základních škol z běžného prostředí na online hodiny pouze přešla. Respondenti zmiňují distanční výuku jako úskalí párové výuky, neboť u ní je potřeba vzájemné interakce mezi učiteli a mezi učiteli a studenty. V tomto případě je to nemožné.

Do podvědomí začínajících učitelů se dostala právě možnost si zkusit učit s pomocí dalšího učitele, který je s dotyčným neustále v kontaktu. To mají možnost jak mladí doktorandi, tak studenti učitelství. Začínající pedagog není na nové věci a nečekané situace sám, zkušenější kolega mu poskytuje podporu v jeho začátcích. Z dalších výhod učitelé zmiňují vzájemnou podporu, obohacování, poskytování zpětné vazby a možnosti se podílet na spolupráci, neboť ta dosahuje prospěchu všech a za příznivých podmínek přináší pozitiva.

Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěné zdroje - knihy

BENDL, Stanislav. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-517-1.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HATTIE, John. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. ISBN 978-0-415-47618-8.

HATTIE, John. *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge, 2012. ISBN 978-0-415-69015-7

HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.

JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika – vybraná témata*. Vyd. 5. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-224-9.

JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

KORTHAGEN, F. A. J. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.

MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, ed. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-102-2.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole: studijní text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-373-3.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

NEVIN, Ann, Richard A. VILLA a Jacqueline S. THOUSAND. *A guide to co-teaching with paraeducatorst: practical tips for K-12 educators*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2009. ISBN 978-1-4129-5763-2.

PÍŠOVÁ, Michaela. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005. ISBN 80-7194-744-X.

PÍŠOVÁ, Michaela a Karolina DUSCHINSKÁ. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. [2. vyd.]. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-589-8.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Slovník cizích slov. 2., dopl. vyd. Praha: Encyklopedický dům, 1996. ISBN 80-901647-8-1.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

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

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VILLA, Richard A., Jacqueline S. THOUSAND and Ann. I. NEVIN. *A guide to co-teaching: practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2004. ISBN 0-7619-3940-7.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Tištěné zdroje - články

BERAN, Vít, Jitka KOPÁČOVÁ, Vladimíra SPIPKOVÁ a Jana KOPECKÁ, ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava, ed. *Klíčem je umění dokázat se domluvit: párová výuka pomáhá učitelům růst*. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy. Praha: Josef Král 1883 ,2016, 119(3), 4-6. ISSN 0139-5718

DOFKOVÁ, Radka. *Tandemová výuka v matematice jako instrument reflektivního modelu vzdělávání: Paired teaching in mathematics as an instrument of reflective model of education*. E-pedagogium: nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice, s ohledem na pedagogiku, speciální pedagogiku a didaktiky oborů. Olomouc: Univerzita Palackého, 2019, , 7-13. ISSN 1213-7758.

DOLEŽAL, Přemysl. Tandemová výuka. *Rodina a škola [cze]*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2020, 67(10), 14-15. ISSN 0035-7766.

MIQUEL, Ester a David DURAN. *Peer Learning Network: implementing and sustaining cooperative learning by teacher collaboration*. Journal of education for teaching: international research and pedagogy. Abingdon: Carfax Publishing Company, 2017, 43(3), 349-360. ISSN 0260-7476.

ŘÍHOVÁ, Barbora. *Jedna třída, dva učitelé: přeplněné třídy a nezkušení mladí učitelé: co s tím?: řešením obojího může být párová výuka*. Lidové noviny: založeny 1893 - obnoveny 1988. Praha: Lidové noviny, 2014, 27(134), 14. ISSN 0862-5921.

SPARAPANI, Ervin F., Frederick J. ABEL, Stanley E. EASTON, Peter EDWARDS a Douglas L. HERBSTER. *Cooperative learning: an investigation of the knowledge and classroom practice of middle grades teachers*. Education. 1997/98, 118(2), 251-258.

ŠLEHOFER, Lukáš. *ALT jen navazuje na aktivity, které se na Zatlance děly, jen jsme jim dali rámeček, propojili je a znásobili jejich účinnost*. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. Praha: ASPI Publishing, 2018, 15(2), 20-21. ISSN 1214-8679.

ŠVEC, Vlastimil. *Sdílení znalostí ve školním prostředí*. Pedagogická orientace. Brno: Československá pedagogická společnost, 2009, 19(2), 22-37. ISSN 1211-4669.

Elektronické zdroje – články

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita*. Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově [online]. Praha: Pedagogika, 2017, 67, 106-125

[cit. 2021-03-04]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=11735&edmc=11735

KUCHARCZYKOVÁ, Pavla a Hana LIPKOVÁ. *Párové učení aneb Ve dvou se to lépe táhne*. Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách [online]. Praha: RWCT, 2012, 2012, 2012(48), 50 [cit. 2021-03-04]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL48_web.pdf

LAZAROVÁ, B. *Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy*. Pedagogika časopis pro vědy o vzdělávání a výchově: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově [online]. Praha, 2010, LX, 59-69 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=907&edmc=907

NEZVALOVÁ, Danuše. *Reflexe v pregraduální přípravě učitelů (zahraniční zkušenosti)*. Pedagogická orientace, v. 8, n. 4, p. 33-42, nov. 2018. [cit. 2021-03-04]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10539/9484>

PROKOP, Petr. *K didaktické problematice: Možnosti párového vyučování v praxi* [online]. In: [cit. 2020-11-06]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/7970/7222>

VÁCLAVÍKOVÁ, Eva. *Kolegiální podpora práce učitele jako předpoklad rozvoje kvality školy*. e-Pedagogium: Nezávislý vědecký časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice [online]. Brno, 2001, 1(1), 5 [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2001/01/23.pdf>

Ostatní zdroje

„3 S“ forma kolegiální podpory - projekt SPIRÁLA, reg. č. CZ. 1. 07/1. 3. 00/48. 0046 pracovní materiál pro vzdělávací program LETNÍ ŠKOLA PRO UČITELE.

BERAN, Vít a Veronika DOLEŽILOVÁ. *Sborník příspěvků praxe kolegiální podpory formou párové výuky*. In: ZŠ Kunratice [online]. Praha: Kamarádi vzdělání, 2016, s. 96 [cit.

2021-03-04]. Dostupné z: <https://www.zskunratice.cz/files/posts/4663/files/cba-sbornik-kolegialni-podpora-formou-parove-vyuky-fin.pdf>

BUCHAL, Josef. Výroční zpráva o činnosti školy 2019/2020. In: *Ďáblická škola* [online]. Praha, 31.10.2020, s. 58 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: https://skoladablice.cz/files/document/1899/1605112101_original.pdf

HRONOVÁ, Markéta. Učení ve dvou a konzultanti zlepšují výuku, ukazuje projekt Pomáháme školám k úspěchu. *Aktuálně.cz* [online]. Praha: Economia, 21. 11. 2019 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/uceni-ve-dvou-a-konzultanti-zlepsuji-vyuku-ukazuje-projekt-p/r~e885308c0ba611ea858fac1f6b220ee8/>

KOŠŤÁLOVÁ, H. a O. POTLUKA. Párová výuka obecně. *Základní škola Kunratice* [online]. Praha, 2015 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://www.zskunratice.cz/rodice/patron-spolek-rodicu/parova-vyuka/parova-vyuka-obecne.759>

KRČMÁŘOVÁ, Tereza a Jaroslav PĚNIČKA. Párová výuka začínajícího a zkušeného učitele na vysoké škole. In: *Česká asociace pedagogického výzkumu* [online]. 2014, s. 2 [cit. 2021-03-19]. Dostupné z: http://www.capv.cz/images/sborniky/2019/3_kr%C4%8Dm%C3%A1%C5%99ov%C3%A1_1_p%C4%9Bni%C4%8Dka.pdf

MORIN, Amanda. 6 models of co-teaching. *Understood: Shaping the world for difference*. [online]. New York, 2021 [cit. 2021-03-19]. Dostupné z: <https://www.understood.org/en/school-learning/for-educators/universal-design-for-learning/6-models-of-co-teaching>

ŘEHOŘKOVÁ, Marie. Utváření osobnosti vysokoškolského učitele. In: *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity* [online]. 1989, s. 79 [cit. 2021-04-15]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112501/I_PaedagogicaPsychologica_24-1989-1_5.pdf?sequence=1

SPIN – PROJEKT PODPOŘENÝ NADACÍ ČESKÉ SPOŘITELNY [online]. In: Praha, Pedagogická fakulta UK: Nadace České Spořitelny, 2020, s. 2 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: https://pedf.cuni.cz/PEDF-865-version1-tz_pedfuk_spin_projekt_podporeny_nadaci_ceske_sporitelny.pdf

ŠPRTOVÁ, Jana. *Začínající učitel* [online]. Olomouc, 2018 [cit. 2021-04-15]. Dostupné z: https://theses.cz/id/5rjhuo/sprtova_zacinajici_ucitel.pdf. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Tandemová výuka. *MUNI PED: katedra pedagogiky* [online]. Brno, 2016 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/pedagogika/tandemova-vyuka/>

www.encyklopedie.soc.cas.cz

www.zacitspolu.eu

Seznam obrázků

Obr. 1: Schéma sdílení znalostí (s. 24)

Obr. 2: Jednoduché schéma mentoringu (s. 42)

Seznam příloh

Příloha 1.: Přepis rozhovoru učitele ZŠ (respondent 5)

Příloha 2.: Přepis rozhovoru učitele VŠ (respondent 8)

Příloha 1.: Přepis rozhovoru učitele ZŠ (respondent 5)

1. Popište nám Vaši tandemovou výuku, jak obvykle probíhá?

Musím předeslat, že u nás na škole běží tandemová výuka, které říkáme párová výuka. Možná se ale jedná o synonyma, o dva pojmy, které obsahují stejnou podstatu a to tu, že se dva učitelé připravují na stejnou hodinu, která probíhá v jedné chvíli. Jsou v ní dva učitelé a společně také pak vyhodnocují - jak svoje učení, tak učení žáků. Já už pátým rokem pracuji se studentkami pedagogické fakulty, které u nás vykonávají roli párových učitelek. Probíhá to většinou tak, že si na začátku necháme 14 dnů, kdy studentka přijde do třídy a jen pozoruje. Je součástí výuky. Vnímá, jaká třída je, můj vyučovací styl, vztah s dětmi, jaké máme zvyklosti. Postupně se začíná zapojovat tak, že asistuje učiteli při práci nebo pomáhá dětem. Teprve po tom měsíci, kdy bych to nazvala jako zvykací období, kdy se aklimatizujeme a přivykáme si na sebe, začíná tandemová výuka v tom smyslu, že se společně začneme připravovat na hodinu. Role jsou tam různé. Buď si dělíme třídu a každá si vezme půlku. Děláme buď každá jiné učivo – jedna si vezme žáky, kteří jsou rychlejší a potřebují náročnější úkoly a naopak, nebo si každá vezme část výuky. Když začínáme nové učivo, tak se domluvíme, že druhá paní učitelka se mnou učit nebude, ale bude pomáhat žákům. Bude určité věci dovysvětlovat. Pak je skutečně tou asistencí pro děti, které to potřebují. Někdy ta hodina vypadá tak, že si společně naplánujeme, co budeme učit a každá si rozdělíme role. Taky existuje verze, když děláme nějakou badatelskou výuku, která je organizačně náročnější, kdy jedna se věnuje organizaci a druhá zadává úkoly. To je tak nejčastější. Samozřejmě to má ještě další modifikace podle potřeb žáků. Někdy využívám párovou paní učitelku k tomu, že ji požádám, aby pozorovala děti, protože se mi třeba něco nezdá nebo potřebujeme řešit nějaký problém – vztahový, sociální nebo výukový. Při té výuce v procesu na to učitel nemá tolik času, takže jí poprosím, aby byla druhýma očima u mě ve třídě a pozorovala jen to dítě, které potřebujeme nějakým způsobem více prověřit. Někdy to ale uděláme obráceně. Někdy párovou učitelku využívám k tomu, že je na třídních schůzkách a pomáhá mi řešit problémy s rodiči. Beru si ji jako dalšího dospělého, který pomáhá s argumentací. Je to pro mě jistota, že tam nejsem sama.

S mými kolegyněmi probíhá výuka také v rámci projektu. Tam jsem spolupracovala s kolegyněmi v rámci ročníku. My jsme se tehdy zaměřily na čtenářství, kde jsme si stanovily

čtenářské cíle. Dělalý jsme to tak, že jsme společně připravovaly hodinu, kterou si každá odučila buď ve své třídě a pak jsme to reflektovaly, nebo jsme to zkoušely tak, že jsme si děti vypůjčily a každá jsme vyučovaly v jiné třídě. Hodiny jsme si natočily a společně reflektovaly. Takto to bylo 2 roky. Spolupracovaly jsme se takto s kolegyněmi v rámci projektu Učíme se venku. Tam nás bylo víc napříč ročníky na 1. stupni. Společně jsme plánovaly a bylo to spíš sdílení. Domlouvaly jsme si cesty, kterými se výuka venku může ubírat.

2. Jak se na takovou výuku připravujete? Je příprava náročnější a v čem?

Náročnější je to hlavně časově, protože samozřejmě, když se člověk připravuje na hodiny sám, tak je to jednodušší. Můžete si zvolit čas a prostředí, ve kterém se budete připravovat. Když se jedná o spolupráci s někým, tak si už musíte najít společný čas. Má to však tu velkou výhodu, že je tam někdo, kdo se na to dívá jiným úhlem pohledu. U mladých studentek mi pomáhá to, že ony jsou ještě plny elánu. Ony přinesou svěží vítr a já jim předávám zkušenost, co se týče managementu třídy. Ony mě zase obohacují novými nápady. V tom vidím velkou výhodu vzájemného obohacování a díky tomu je pro děti výuka pestřejší. Vnímám, že je to náročné, ale přínos z toho je pro všechny zúčastněné – pro rodiče, pro děti hlavně, i pro nás učitele.

3. Jakým způsobem probíhá reflexe tandemové výuky?

Je ideální, když reflexe proběhne po hodině, ale pravdou je, že na 1. stupni, kdy se potřebují o přestávkách řešit jiné věci, že na to není čas. Domluvené to máme tak, že se po vyučování sejdeme a vždycky zreflektujeme to, co jsme v hodině dělaly a jak se to vydařilo. Díváme se na práce žáků a společně ohodnotíme. Pak plánujeme na další den.

4. Jaké role máte v tandemové výuce? Střídají se?

5. Jaká role vám v tandemové výuce vyhovuje a z jakého důvodu?

Mně nejvíce vyhovuje, když se při hodině střídáme, každá vede hodinu po určité části. Přijde mi, že poté je hodina dynamičtější a pro děti záživnější. Tím, že se malinko změní výukový styl a hlas, děti upřou pozornost na někoho jiného. Je to pro ně zpestření a vnímám,

že když jsem tam sama, tak ke konci hodiny jsou unavenější, už tak pružně nereagují. Když jsme tam dvě a v těch rolích se střídáme, tak jsou děti pořád aktivní. Mně je ta role příjemná z toho důvodu, že vnímám energii, ke které tam dochází.

Vnímají děti Vaši kolegyni jako studentku nebo jako rovnoprávnou učitelku?

Ono to hodně záleží na nastavení. Zním kolegyně, které párovou paní učitelku používají jako pomocnici. Pak děti říkají takové učitele „paní pomocnice.“ My tu svoji rovnocennost dáváme stále najevo. Oslovujeme se navzájem, domluvíme se i na tom, že když se děti uvolňují na wc, tak jim to i obě umožníme. Určíme si pravidla. Ony vědí, že mohou přijít za mnou i druhou paní učitelkou. Ta rovnocennost se pořád musí dávat dětem najevo, a my to tak i modelujeme, a děti to přijmou. Musí si ale sednout lidsky a osobnostně a stává se, že třeba po roce obě učitelky zjistí, i když se obě snažily, tak to neklape. Říkám, že je to jak manželství. Jakmile zjistíte, že máte mezi sebou zásadní rozdíly, tak je to špatně. Ono je dobré, když je ten druhý jiný, pro ty děti je to nejlepší, ale někdy to prostě neklapne a je lepší pak skutečně odejít a zkusit to někde jinde.

6. V čem je tandemová výuka užitečná pro současnou online výuku?

Mám štěstí, učím 2. třídu, ale když jsme měli online výuku vloni v 1. třídě, tak jsme online výuku využívali a to tak, že jsme s paní učitelkou střídaly. Každá jsme měla svoje hodiny a zase to bylo pro ty děti příjemnější, protože jsme se mohly učit v menších skupinkách. Tentokrát to bylo rozdělené na předměty, aby to zase pro nás bylo jednodušší. Učila jsem český jazyk, čtení a psaní, kolegyně učila matematiku a svět kolem nás.

Tím, jak jsem starší a nejsem technicky zdatná, mi vyhovuje, že vy mladí jste na počítačích jak doma, a právě spoustu věcí jsem se učila od své kolegyně. Já tam vnímala výhodu, že mi ukázala, jak pustit video při online výuce, a další technické záležitosti. To pro mě bylo velkou výhodou. Vzájemně jsme si hledaly materiály. Vždy jsem vše pro online výuku nenašla. Přece jenom je to jiný styl výuky a musí se k němu přistupovat jinak. Tady to byl tok opačný, kdy jsem byla častým příjemcem já.

7. V čem je momentální online prostředí pro tandemy náročné?

Obečně je to složitě v tom osobním kontaktu. Když se vidíme, tak ta domluva mi připadá rychlejší, jednodušší než když je to online. Při té prezenční výuce také, ale přeci jenom se vidíme, jsme pořád u sebe a zpětné vazby si můžeme dát okamžitě. Já nevím, co se v jejich online hodinách děje a není to taková spolupráce, kdy vnímáme děti jako celek, ale každá vnímáme svou skupinku. Ten přenos informací je složitější.

Každý den jsme také po skončení výuky sešly a sdělily jsme si, co se dařilo a nedařilo a společně jsme hledaly cesty, jak zařídit, abychom podchytily každého žáka. Při online výuce je to obtížné. Hledaly jsme různé cestičky a řešily jsme konkrétní věci konkrétních žáků. Společně jsme vedly i konzultační hodiny. Děly jsme se o děti, které online výuku nezvládaly - jedna si vzala žáka 3x týdně na matematiku, já na češtinu.

8. Co nám tandemy přináší z budoucího pohledu (předpokládáme, že tandemy jsou dočasný luxus?)

My jsme kdysi s fakultou měli projet „Klinická škola“, kdy se studenti mohli hlásit k nám na školu na praxi, která probíhala po celý semestr. Děvčata, která u nás dělají párovou výuku, jsou v 5. ročníku a už „jen“ píšou diplomovou práci. Tímto způsobem si také přivydělávají. Osobně si myslím, že budoucnost je v tom, že budou ve třídách nejméně dva lidé a myslím si, že 5. ročník pedagogické fakulty by se mohl odehrávat v tomto modelu. Mohla by z toho být roční praxe. Pro studenty, a to není nic proti fakultě, která je vybavena teoreticky, je praktická zkušenost ve fakulním prostředí nepředatelná. Studenti jsou hozeni do skutečného školního života a poté říkají mi, že rok, co strávili v roli párové učitelky, jim dal více, než pedagogická fakulta (myšleno po té praktické části). Některé studentky, které jsou už vystudované, zůstávají po studiu v roli párového učitele ještě 2-3 roky. Říkají, že potřebují získat jistotu. Poté nastoupí už jako samostatné paní učitelky.

Pro nás kmenové učitele je to ale také velká výhoda. Jsme pořád v obraze dění díky mladým učitelkám. Škola z toho může profitovat tím, že si připravuje kvalitní pedagogy. Tím, že jsme tam společně, si ony nasají ducha školy. Je to oboustranně výhodné, ale stejně z toho nejvíce profitují děti. Dnes, když máme zcela běžně ve třídě 30 dětí, tak je to na jednoho

člověka těžký záprah. Mohu učit frontálně, ale ty nároky jsou někde jinde, výuka je hodně skupinová, proměnlivá, dělají se hodně projekty a na to jsou dva lidé nezbytní. Zpočátku jsem si nedokázala představit, že budeme ve třídě dva. Už učím 30 let sama, a proč bych najednou potřebovala někoho jiného. A teď, když tam nemám kolegyni, tak cítím, že hodina není tak dobrá právě z toho důvodu, že jsem si zvykla na toho párového učitele. A myslím si, že je to trend a hudba budoucnosti. Myslím si, že by to bylo zkrátka lepší pro všechny strany. Děti potřebují nové tváře a vnímám, jak mají děti k mladé učitelce kamarádský vztah. Je to pro ně někdo blízky a důvěryhodný. Mně to pomáhá se udržet také v nových trendech apod.

9. Co se učíme v tandemové výuce? Co nám to dává z profesního rozvoje?

Už jsem to naznačila. Mně to dává dobrý pocit, že mohu někomu předávat nové zkušenosti, protože vnímám, že studentky nasávají především učební styl. Na druhou stranu se od nich učím to, jak vnímají děti. Cítím, že se od dětí generačně vzdalují, nevím, jaké sledují filmy, pohádky, zpěváky a tady tyhle trendy. To ty mladé holky ano. Já se díky nim k dětem přibližuji, udržuje mě to v současnosti. Profesně se učím v tom směru, když studentky přijdou s nezvyklými nápady, anebo mají jiný učební styl. Uvědomuji si, že v učení nejsem tak trpělivá. Je to pro mě i dobrá zpětná vazba.

10. Jaký užitek přináší dle vašeho názoru studentům? Na základě čeho svůj názor zakládáte?

Myslím si, že pro žáky to má účinek největší. Vnímají, tam mají více lidí, se kterými si mohou povídat, svěřovat jim své problémy. Mají možnost výběru. Mají tam někoho, kdo jim pomůže vysvětlit úkoly. Taky se mi často stalo, když jsem něco vysvětlovala, že to žáci ode mě nechápali. Pak ale přišla mladší kolegyně, která na to šla jiným způsobem, a najednou to tam bylo. Jiný způsob výkladu může být pro žáky zajímavější a uchopitelnější. Jak už jsem říkala, není to pak taková nuda. Postupem času si najdete určité metody a formy práce a v těchto kolejkách dlouho jedete. Ten druhý vás nechá vybočit z těch kolejí a ukáže vám jiné. Jednak se tím učím já, ale pro děti je to daleko závažnější.

Reflektujete s dětmi, zda vnímají přínos dvou učitelů v hodině?

Myslím si, že to vnímají. Nedávno se mi stalo, a není to moje dobrá vizitka, že mi jeden žák řekl, že pokud je v hodině kolegyně, tak jsem hodnější. Pro mě to byla zajímavá zpětná vazba a něco, nad čím jsem se musela hodně zamyslet. Říkala jsem si, že je to asi pravda. Hledala jsem příčinu, a když člověk naslouchá, tak ty děti mu zpětnou vazbu dají. Nebo když vidím, že častěji chodí za kolegyní, tak si říkám, co dělám špatně. Nutí mě to reflektovat moje učitelské a výchovné působení ve třídě a přemýšlet nad tím, co jsem neudělala úplně dobře. Hodně si toho váží rodiče. Poslaly jsme jim dotazník a často tam zaznělo, že nás vnímají jako tým. Vždy mluví o paní učitelkách, ne jen o mně. Těší mě to, protože opravdu vnímám, že pokud to takto vnímají rodiče, tak to vnímají děti, jelikož ony to nesou domů. Když řeknou, že jsme dobrý tandem, tak pak je to naše nejlepší vizitka tandemové výuky.

Příloha 2.: Přepis rozhovoru učitele VŠ (respondent 8)

1. Popište nám vaši tandemovou výuku. Jak obvykle probíhá?

Nejprve bych ráda řekla a objasnila to, jak já vnímám tandemovou výuku a co to pro mě znamená, protože se domnívám, že to vnímám hodně široce. V tom nejširším pojetí – že nejsem v tom sama a do té hodiny se připravuji s někým. Tandem považuji nejlépe ve dvojici, ale kdyby to byl tridem, také bych si to dokázala představit. Jedna je v přednášce a pak jsou 3 vyučující, 3 seminární skupiny, kam jdeme odcvičit to téma. Považuji za důležité, že je tandem jako společná příprava – spolupracujeme a uvažujeme o tom, co tam jdeme dělat. Přímou si popíšeme, za jakou část máme zodpovědnost. Ideální by bylo, kdybychom byli partnery, role byly vyrovnané, ale bohužel, i když jsem si vyzkoušela tandemovou výuku na ZŠ minulý rok, nebo zde na VŠ, pořád je to hierarchie, kdy jeden z nás je zkušenější, má více zodpovědnosti. On je ten, který udává tempo, já jsem ta, která to podporuje, uvádí myšlenky v autentičnost, doplňuji izolované příběhy, aby to bylo pravdivé. Přípravu považuji za prvek tandemu.

Realizace se pro mě odehrává různým způsobem – buď jdu ke kolegyni do semináře, u které mám přednášku, to samé ona naopak. Dávám jí prostor, že některé části vede ona sama, aby bylo vidět, že spolu spolupracujeme. Ale tím, že jsem přednášející, mám zodpovědnosti víc, a i ona mi je svým způsobem podřízená. V té podřízenosti spíše podporuji myšlenky, můžeme pracovat skupinově, každá promlouváme z trochu jiného backgroundu, každá jsem různě dlouho na katedře. Nedokážu říci, zda ten zkušenější nebo ten, co vede hodinu, je lepší nebo horší, o to nejde.

2. Jak se na takovou výuku připravujete? Je příprava náročnější a v čem?

Je to složitější, ale je to nádhernější. Když jsem sama, tak jsem v zajetí pouze svých myšlenek, svého porozumění. Připravuji se v kratší době, nepromýšlím věci tolik do hloubky. S tandemistou je to náročné na čas – sejít se a domluvit se. Seance jsou dvouhodinové, tříhodinové, když máme seminář jednou za 14 dní seminář. Formulujeme obsah výuky a především aspekty ke studentům – cíle ke studentům si formulujeme. Když jsem sama a cíl si

formuluju sama pro sebe, tak je mi to jasné. Nebo s kolegyní, když jsme za ty roky sehrané, si to říkat tolik nepotřebujeme. Hezčí však je, když tam přijde někdo nový, z venku, teď se začne na cíle ptát a mě to přinutí lépe formulovat. Ta příprava je promyšlenější, smysluplnější. Smysl to musí dát nejen mně, ale i mé kolegyni. Snažíme se, aby to nebylo zaměřené pouze na jednu metodu, ale aby to bylo širokospektrální. Já jsem více zaměřená na Hejného metodu a na určitou skupinu učebnic, a ona mě zase přivede na jiné věci. To, co je pro mě samozřejmé, jako jsou např. nerovnoběžníky, pro mého kolegu není. A sama se zamyslím nad tím, díky otázkám, které od svého kolegy dostávám, zda to opravdu je samozřejmé. V tom je to právě pro mě krásné. I to, že se v hodinách navzájem doplňujeme a společně vedeme takový tanec. Myslíme to vše doopravdy, není to výmysl, že takhle působilme na studenty jen z mé strany. Ta pravdivost, autentičnost, že to přivede větší pozornost, divergentní myšlení, jednotný přístup. To vše je důležité.

3. Jakým způsobem probíhá reflexe tandemové výuky?

Zpravidla je nejlepší, když se to odehraje hned, protože čas ubíhá. Za 14 dní není co říkat, bylo by potřeba si takto psát deník, což idealisticky studentům říkáme - když něco zažijí, mají si to zapsat. Moje kolegyně je zodpovědná a hned mi píše podněty, nebo se ptá, formuluje, co se naučila, nebo mě upozorňuje na nějaké věci, např. když při online hodině nechci po studentech mít zapnuté kamery. Já si tohle neuvědomuju, že je to taky důležité. Díky ní mám toto uvědomělé a vím, proč kamery po studentech nevyžadují. Můj názor je takový, že studenti jsou zodpovědní za své vzdělání a oni vědí, proč je mají či nemají zapnuté.

4. Jaké role máte v tandemové výuce? Střídají se?

5. Jaká role vám v tandemové výuce vyhovuje a z jakého důvodu?

Mně by vyhovovala role partnerská, vyvážená s druhým, doplňující, více účinná na studenty. V některých případech to pociťuji. Je to hodně o čase. Udělali jsme projekt, jsme podpořeni v tandemové výuce ve smyslu ideálu. Můj ideál je, že jsme zesladěni a nemusíme si toho tolik říkat. Stačí mrknout, doplňujeme se, vnímáme se navzájem, a i to, co studenti říkají. Taková výuka by mi vyhovovala, tam směřuji, ale nejsem tam.

Do přednášek si zvu učitele se slovy „pojď ukázat, co v tom učitelském životě bys ukázal, proč máš přesvědčení, jaké máš.“ Původně to tandemová výuka nebyla. On řekl nějaký příběh, a já na základě příběhu mohla říci: „A vidíte, v teorii jsme si o této situaci povídali.“ Já na něj takto reaguji, shrnuto to, co řekl, a myslím si, že je to účinné pro studenty, když se takto propojuje teorie s praxí. Když příště budu mluvit teoreticky, on si doplní za ně konkrétní příběhy učitelů.

Ale v seminářích se u nás děje, že někdy je jeden zodpovědnější, tahoun a dokonce zkušenější. Nebo je zodpovědnější za seminář, ale není zkušenější, protože je začínající. Zase se to odehrává trochu jinak. Méně zkušený mi dá vědomě více prostoru. Já ho zároveň nechci zaskočit, proto někdy nereaguji. Využiji toho, až budu mít prostor. Je to neideální tandem, ale pořád to tandem je, protože se na té výuce stále podílejí dva.

6. Co nám tandemy přináší i z budoucího pohledu (předpokládáme, že tandemy jsou dočasný luxus)?

O budoucnosti přemýšlím, protože si myslím, že VŠ má studenty připravovat na budoucnost. Neučit to, co se v současnosti učí, ale spíše, jak to bude vypadat za 20-30 let. A já věřím, že tandemová výuka bude samozřejmostí, protože to bude účinné. Na školách, které půjdou inovacemi, k tomu dospějí, dřív nebo později. Teď už se to ukazuje na asistentech. Samozřejmě, když si asistent myslí něco jiného než já, tak je to kontraproduktivní. Je jasné, že bude muset být nějaké psychologické šetření, nějaká diagnostika toho, kdo k sobě může jít do páru. Když to sedne, tak to bude účinnější a výhodnější. Tím však nemyslím, že v tandemu mají být stejní lidé stejného přesvědčení, ale jiného myšlení. Jde o to, aby byli schopni analyzovat a mluvit různými způsoby, ale být stejného přesvědčení. Budoucnost by byla, kdyby se vytipovalo, kdo by mohl spolu učit a jednoznačně výzkumy by měli prokázat, tak jako teď už prokazují, že je to účinnější. Zatím je to děláno formou pokusů, ale takhle je to ze začátku prostě jako experiment. Je to začátek a musí to být častější, aby se to posunulo na vyšší úroveň, aby to nebylo intuitivní, ale aby se vědělo, jak se to má dělat. Zatím není nic, protože je to první etapa.

7. V čem je momentální online prostředí pro tandemy náročné?

8. V čem je tandemová výuka užitečná pro současnou online výuku?

Minulý rok jsem měla hodiny v tandemu (projekt kolegiální podpory – evropské sociální fondy) s vyučující 2. stupně v 8. třídě. Chtělo to větší časovou dotaci, aby to nebylo v duchu, že jsem tam jako tutor a ona jako méně zkušená. To byla první zkušenost jako prezenčně. Teď na VŠ jedeme hodiny online.

Náročné je to tak, jako když učím sama. Náročné na kontakt, na zpětnou vazbu. Když se dívám do očí, tak vidím reakci. Z online výuky však nejsem zklamaná, má výhody. Musím více promýšlet, jak studenti zaangažovat, tedy více pracují se skupinami, více hledají argumenty, protiargumenty pro danou myšlenku. Myšlenky jdou však pomalu, kvůli prodlevám v technologii. Studenti si to však mohou hlouběji promyslet. Když se je snažím vyslechnout, více udávají tempo. V prezenční výuce však tolikrát ta skupinová práce není, student může být více unavený. Možná kvůli pozornosti. Nechci říci, že je to nevýhoda. Výhoda právě je, že předem dám studentům si promyslet nějaké úkoly v oblasti didaktiky a oni daleko víc přijdou připravení do online výuky a už mnohdy diskutujeme nad opravdovými problémy. Někdy se mi to zdá efektivnější.

9. Co se učíme v tandemové výuce? Co nám to dává z hlediska profesního rozvoje?

Strašně moc. Učit se poslouchat druhého, spolupracovat tak, aby to dávalo smysl. Mít pro každého prostor, abychom v tandemu mluvili oba napůl, aby to byla souhra. Rozvíjí to měkké dovednosti, tj. neočekávám, že jsme každý stejný. Umět vystihnout dobré vlastnosti, aby díky tomu z nás dvou vznikl nový celek. Nemusí to být jen názorová souhra, ale můžeme si právě před studenty zahrát hru, že se hádáme a dáváme pádné argumenty, proč ano a proč ne. Hledat různosti, hledat společné vlastnosti. Učí mě to přesněji formulovat cíl výuky, formulovat pojmy a co vše za tím pojmem je. Učí mě to nezapomenout, jak faktické věci, jako jsou znalosti, kterými profesně působím na studenty, ale také dovednosti, kdy střídát metody - rozřazení do skupin, posílení konstruktivistického myšlení určitými metodami, dávání přiměřeně náročných výzev k motivaci. Mám i zkušenost z online výuky, kdy nám studenti

dali pochvalu za poslední seminář z didaktiky, že jsme se i my vyvíjeli v těch úkolech a našli jsme balanc až na konci. Tímhle na sobě pracujeme.

10. Jaký užitek přináší dle vašeho názoru studentům? Na základě, čeho svůj názor zakládáte?

Dáváme jim model, jak v budoucnu budou učit. Přála bych jim, aby ve třídě měli asistenta, což je v dnešní době častý jev. Na základě, že viděli tandem na VŠ, se toho nebudou bát. Nyní budou vycházet děti, které měly tandemovou výuku, a ukáže se něco, co ošetřuje školní neúspěšnosti dětí. Děti, které půjdou na kantořinu, to budou považovat za normální učit v tandemu. Budou to mít podepřené z výzkumů a budou vědět, že to je účinné. Je škoda, že to studenti dávno nezažívají. Nazrála doba, aby to bylo tady zařazené a aby se to stalo běžnou praxí. VŠ učí budoucnost, ne současnost.