

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Spolupráce českého učitele s rodilým mluvčím v bilingvní škole
Cooperation of a Czech Teacher With an English Native Speaker Teacher in a
Bilingual School
Michaela Bajcárová

Vedoucí práce: PhDr. Petra Vallin, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Spolupráce českého učitele s rodilým mluvčím v české škole vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 8. 12. 2017

.....

Podpis

Ráda bych na tomto místě vyjádřila poděkování PhDr. Petře Vallin, Ph.D. za ochotu, vstřícnost, laskavost a veškerou pomoc při vedení mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat učitelům ze ZŠ Antonína Čermáka, kteří mi poskytli rozhovory k dané problematice. Poděkování také patří mé rodině a blízkým přátelům, kteří mě během závěru studia a zpracování diplomové práce podporovali.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá charakteristikou spolupráce mezi českým učitelem a anglicky mluvícím učitelem v bilingvní škole. Cílem této práce je zjistit, jakým způsobem probíhá spolupráce mezi učiteli v bilingvní škole na prvním stupni základní školy a jaké jsou možnosti a meze v oblasti této spolupráce.

V teoretické části bude na základě dostupné odborné literatury tato problematika charakterizována. Praktická část je výsledkem kvalitativního výzkumného šetření. Případová studie se v této práci zabývá detailním popsáním prostředí bilingvní školy získané autorčinou osobní zkušeností. Jako metody výzkumu byly zvoleny rozhovory s učiteli z bilingvní školy a pozorování rodilého mluvčího z bilingvní školy.

Výsledkem této práce je analýza dat získaných z rozhovorů a pozorování. Dále práce na základě akčního výzkumu stanovuje doporučení pro zefektivnění spolupráce mezi učiteli v prostředí bilingvní školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

bilingvismus, rodilý mluvčí, spolupráce mezi učiteli, učitel na prvním stupni základní školy, bilingvní vzdělávání, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

The diploma thesis concentrates on characteristics of cooperation between czech and english speaking teachers in bilingual classes. The aim of this thesis is to explore the cooperation at elementary school and to find out the advantages and disadvantages of the collaboration between the two.

The theoretical part of this work is based on the literature and it summarizes the main characteristic of this problém. The practical part is an outcome of the qualitative research. Case study focuses on detailed description of the bilingual programme background gained by the author's personal experience. The choosen methods of the reaserch are intviews with bilingual programme teachers and observations of a native speaking teacher.

The outcome of the thesis is analysis of data gained from the intrview and observing. On the based of the action research the thesis states the recommendations to rise the efectivity of the bilingual teacher's collaboration.

KEYWORDS

Bilingaulism, native speaker, cooperation between teachers, primary teacher, bilingual education, qualitative research

Obsah

1. Úvod.....	1
2. Bilingvní výuka.....	2
2.1 Vymezení pojmu „bilingvismus“	2
2.2 Typy bilingvismu.....	3
2.3 Období osvojení si řeči a učení druhého jazyka	4
2.4 Historický vývoj	5
2.5 Bilingvní vzdělávání.....	6
2.5.1 Základní klasifikace vzdělávacích programů (J. Fishman).....	7
2.5.2 Rizika bilingvního vzdělávání.....	7
2.5.3 Bilingvní výuka v praxi podle Jiřího Kostečky.....	8
2.5.4 Důvody bilingvního vzdělávání	9
3. Učitel.....	10
3.1 Charakteristika učitelské profese.....	10
3.2 Role učitelů v souvislosti s kutikulární reformou.....	10
3.2.1 Změna rolí učitelské profese	11
3.3 Učitel na 1. stupni základní školy.....	13
3.3.1 Třídní učitel.....	14
3.4 Pracovní podmínky českých a zahraničních učitelů.....	15
3.4.1 Další faktory.....	16
3.5 Učitel – rodilý mluvčí.....	16
4. Spolupráce učitelů.....	19
4.1 Výhody a limity kolegiality.....	19
4.2 Spolupráce	20
4.3 Konkrétní formy spolupráce učitelů.....	21
4.4 Instrumenty pro rozvoj spolupráce	22

4.4.1	Pozorovací archy	22
4.4.2	Pomáhající rozhovory	23
4.4.3	Balintovská skupina	23
4.4.4	Supervize	24
4.5	Řízení komunikace s rodilým mluvčím	25
4.5.1	Komunikace mezi rodilými mluvčími a žáky v nedidaktických situacích.....	25
4.5.2	Komunikace s rodiči.....	25
4.5.3	Komunikace mezi učiteli.....	26
4.6	Závěr kapitoly.....	27
5.	Závěr teoretické části	28
6.	Cíle výzkumu a metodologie.....	29
7.	Design výzkumu.....	30
7.1	Akční výzkum.....	30
7.2	Případová studie	31
7.3	Metody sběru dat	31
7.3.1	Rozhovor	31
7.3.2	Metoda a organizace rozhovoru	32
7.3.3	Pozorování.....	33
7.3.4	Výzkumný vzorek	34
7.4	Program Toscool.....	34
7.5	Prostředí školy	37
7.6	Průběh výzkumu	39
7.7	Analýza a interpretace dat	39
7.7.1	Návrhy a tipy pro efektivnější spolupráci	49
7.7.2	Spolupráce s rodilým mluvčím z mé vlastní perspektivy	51
7.7.3	Závěr.....	54
7.8	Akční plán.....	56

8.	Závěr.....	60
9.	Seznam použitých informačních zdrojů	62
10.	Seznam příloh.....	64

1. Úvod

V dnešní době je kladen stále větší důraz na to, aby studenti na prvním stupni základních škol, měli rozšířenou výuku cizího jazyka. Právě proto stále přibývá počet bilingvních škol a programů, které poskytují výuku běžných předmětů v cizím jazyce.

S bilingvním programem je spojeno zavedení rodilých mluvčích do českého prostředí školy. Aby se učitel s odlišným mateřským jazykem dokázal orientovat v prostředí české školy a mohl se tak naplno a bez větších problémů věnovat učitelské profesi, přichází do kontaktu s českým učitelem. Mezi pedagogy tudíž vzniká nový a odlišný způsob spolupráce, než mezi učiteli se stejným mateřským jazykem.

Toto téma diplomové práce jsem si vybrala z toho důvodu, že v bilingvním programu působím už druhým rokem. Ráda bych také prostřednictvím této práce uvedla několik poznatků spojených s učitelskou prací v bilingvním prostředí.

Tato práce se v teoretické části zabývá charakteristikou bilingvní výuky, je zde nastíněn její historický vývoj, typy bilingvismu a z odborné literatury uvádím zkušenosti jiných pedagogů s bilingvní výukou. V následující kapitole popisují charakteristiku učitelské profese se zaměřením na učitele prvního stupně základní školy, a také se zde zabývám komparací prostředí českých a zahraničních škol. Poslední kapitola teoretické části je věnována obecným znakům spolupráce mezi učiteli. Popisují, jaké konkrétní formy ve spolupráci nastávají, a z odborné literatury vypisují instrumenty pro rozvoj spolupráce.

V praktické části konkrétně popisují prostředí jedné bilingvní školy, ve které vyučuji. Ze získaných rozhovorů od učitelů, kteří také vyučují na stejné škole, příkládám situace vzniklé z jejich osobní zkušenosti vycházející ze spolupráce s učitelem, který má odlišný mateřský jazyk. Z nasbíraných pozorovacích archů, vytvořených v průběhu jednoho školního roku, interpretuji nejčastěji se vyskytující úskalí, které jsme museli s rodilým mluvčím společně probírat.

V poslední kapitole praktické části uvádím určitá doporučení pro zefektivnění spolupráce s učitelem odlišného mateřského jazyka. Dále uvádím situace typické pro bilingvní prostředí, a na které se celková spolupráce všech učitelů během jednoho školního roku nejvíce soustředila.

I. TEORETICKÁ ČÁST

2. Bilingvní výuka

2.1 Vymezení pojmu „bilingvismus“

Význam slova *bilingvismus* vychází z latinského spojení slov *bis*, které znamená dvakrát, a *lingua*, což znamená jazyk. V překladu to tedy znamená dvojjazyčnost (Sovák, 1978).

Doskočilová ve svém článku píše, že „*existuje mnoho definic bilingvismu, neboť řada odborníků, kteří se touto problematikou zabývají, na ni pohlíží z různých úhlů pohledu.*“ (Doskočilová, str. 229)

Jedna z definic pojmu *bilingvismus* je schopnost užívat dva a více jazyků, zpravidla mateřský jazyk a jazyka cizí takže cizí jazyk může za určitých okolností rovnocenně nahradit jazyk mateřský. (Kopecký, 2003)

„*Pojem bilingvismus se tedy používá jako opozitum k pojmu monolingvismus (jednojazyčnost). Pro vícejazyčnost je přesnějším ekvivalentem termín multilingvismus, jehož by bilingvismus (dvojjazyčnost) byl jen podskupinou.*“ (Morgensternová, str. 27)

Autorkou hodně citované a patrně nejvýstižnější definice je od finské jazykovědkyně Skutnabb-Kangas (1984), která říká, že bilingvní mluvčí je někdo, kdo je schopen užívat dva (nebo více) jazyků v jednojazyčných nebo dvojjazyčných komunitách v souladu se sociokulturními požadavky těchto komunit kladených na jedincovu komunikační a kognitivní kompetenci, jež by měla být na stejné úrovni jako ta rodilého mluvčího, a zároveň je to někdo, kdo je schopen se identifikovat se všemi jazykovými skupinami (a kulturami) či jejich částmi.

Teorií bilingvismu se v průběhu let zabývalo mnoho autorů a každý přišel se svojí vlastní teorií. Po prostudování diplomové práce od Kristýny Škvařilové (2016), která se zde zabývá pojmem *bilingvismus*, můžeme zjistit, „*že vytvořit odbornou definici, která by nahlížela na problematiku dvojjazyčnosti ze všech úhlů pohledů, je prakticky nemožné.*“ (Kristýna Škvařilová, str. 25)

2.2 Typy bilingvismu

Dle Doskočilové (2002) lze bilingvismus rozdělit do několika skupin podle následujících kritérií:

a) Individuální a kolektivní bilingvismus

Individuální bilingvismus znamená, že bilingvní je pouze jedinec.

Kolektivní bilingvismus znamená, že většina členů společnosti jsou bilingvní. Toto je případ zemí, kde se hovoří více oficiálními jazyky. O kolektivním bilingvismu hovoříme také v souvislosti s menšinovými komunitami, jejichž jazyk není oficiálně uznán, a jedinec se tedy musí naučit oficiální jazyk dané země.

b) Bilingvismus s dominancí jednoho z jazyků a bilingvismus vyvážený

Dle Doskočilové (2002) se toto týká jazykové kompetence v obou jazycích.

Bilingvismus s dominancí jednoho z jazyků znamená, že znalost jazyků není vyrovnána. Osvojení obou jazyků nemusí probíhat na všech úrovních (mluvené řeči, čtení, apod.)

Bilingvismus vyvážený znamená, že jedinec ovládá oba jazyky na stejné či podobné úrovni. Jedná se zde hlavně o děti ze smíšených manželství, kdy oba rodiče mluví na dítě svým rodným jazykem, a tudíž je dítě vystaveno oběma jazykům relativně stejnou měrou.

c) Simultánní a sekvenční bilingvismus

Tyto dva typy se týkají času, kdy byl jedinec jazykům vystaven.

Bilingvismus simultánní znamená, že se jedinec učí oba jazyky současně.

Bilingvismus sekvenční znamená, že se jedinec učí druhý jazyk až ve chvíli, kdy první jazyk už ovládá.

d) Přirozený a umělý bilingvismus

Tyto dva typy se týkají prostředí a způsobu učení jazyků.

Bilingvismus přirozený znamená, že se dítě učí jazyk přirozeně ve své komunitě.

Bilingvismus umělý znamená, že se dítě učí jazyk formálně v průběhu školní výuky. (Doskočilová, 2002)

2.3 Období osvojení si řeči a učení druhého jazyka

*„Je prokázáno, že období největších jazykových schopností je mezi 2. a 8. rokem života. Dítě je totiž zhruba od 18 měsíců věku **geneticky naprogramováno osvojit si řeč**, přičemž tato schopnost se nenávratně vytrácí okolo 7. až 8. roku. Z hlediska jazykových schopností je tato etapa neopakovatelná. Je pro ni typická mimořádná citlivost na běžné i specifické jazykové podněty, spontánnost projevu dítěte, minimální sociální zábrany, popř. jejich absence, pružnost nervové soustavy, výjimečné imitační schopnosti, vysoká úroveň rozvoje paměti a převaha mechanické paměťové složky, schopnost sluchové diferenciaci apod.“ (Kateřina Smolíková, rvp.cz)*

Ve svém článku Kateřina Smolíková dále uvádí základní postupy a pravidla pro osvojování řeči u dítěte předškolního věku:

- Častá a pestrá komunikace s dítětem,
- pomalejší řeč, odmlky mezi větami, zohledňování přízvuku a jasné artikulace,
- slovní zásoba z prostředí dítěte,
- užívání jednoduchých a krátkých vět, otázek a rozkazů.

Dále Kateřina Smolíková uvádí, že tato základní pravidla lze využít i pro výuku cizího jazyka.

U přímé metody osvojení jazyka, kdy dochází k učení se cizího jazyka stejným způsobem jako jazyka mateřského, by se mělo dítě učit cizí jazyk co nejdříve. Jedná se v tomto případě o bilingvní výchovu, kdy dítě přichází do kontaktu s rodilým mluvčím, a to v prostředí své rodiny anebo v prostředí školy. (Kateřina Smolíková)

U nepřímé metody osvojení jazyka by mělo dojít k učení cizího jazyka v období mezi 5. - 8. rokem života, kdy je dosažen stupeň jazykového vývoje. *„Ve věku pěti let se stává mateřský jazyk základním prostředkem vyjadřování i dorozumívání, dítě má dostatečnou slovní zásobu k běžné komunikaci s okolím a je tedy připraveno na možnost seznámit se i s dalším jazykem.“* (Kateřina Smolíková, rvp.cz)

Na závěr svého článku Smolíková poukazuje, že řada výzkumů zdůrazňuje skutečnost, že nezáleží tolik na věku, kdy se dítě učí osvojovat druhý jazyk, ale hlavně na kvalitě učení a času, který je učení jazyku věnován. (Kateřina Smolíková, rvp.cz)

2.4 Historický vývoj

Používání dvou jazyků ve vzdělávání není nic nového. V Sýrii byly nalezeny tabulky poukazující na to, že dvojjazyčné vzdělávání je nejméně 4 000 až 5 000 let staré. V antickém Řecku se chlapci z aristokratických rodin učili řečtinu a latinu, což bylo považováno za jistou formu obohacení (Ofelia Garcíá, 2008)

Bilingvním vzděláváním se začali nejvíce lidé zabývat od druhé poloviny dvacátého století, jelikož školy začaly poukazovat na jazykovou rozdílnost u svých žáků (Ofelia Garcíá, 2008).

Výskyt bilingvních rodin v dnešním světě není nic neobvyklého. Ve státech, jako jsou například Kanada či Belgie, se běžně hovoří dvěma a více cizími jazyky. Naše společnost během historického vývoje byla též zvyklá aktivně či pasivně užívat dva jazyky. Do konce druhé světové války se jednalo o český a německý jazyk, v době Československého státu užití češtiny a slovenštiny (Morgensternová, Šulová & Schöll, 2011).

„Stále větší globalizace a volnější pohyb pracovních sil v posledních desetiletích jsou novými jevy, které znovu posilují přirozený bilingvismus i u nás. Na jedné straně stoupá počet jazykově smíšených manželství nebo partnerství, a tedy i bilingvních rodin, a na straně druhé si při pracovním pobytu rodiny v zahraničí její členové osvojují i jazyk vnějšího prostředí.“
(Morgensternová, str. 26)

V dnešní době je tento termín známý po celém světě, hlavně ve spojení s rodinami, ve kterých oba rodiče mluví rozdílnými jazyky. Výsledkem toho bývá, že dítě, které se do této rodiny narodí, je už od svého narození vystaveno dvěma různým jazykům, které si během svého vývoje řeči osvojuje.

Jan Voda ve svém článku **Rodilý mluvčí ve škole** píše, že „rozvoj bilingvního vyučování je zřejmou tendencí v současném vzdělávání“. (str.14)

Dále také poukazuje na to, že v roce 1995 rezoluce Rady Evropy vyzvala podporu bilingvním programům. V České republice je podpora vzdělávání v cizích jazycích dlouhodobou prioritou, cíle tohoto vzdělávání jsou vymezeny v Bílé knize. (Jan Voda, 2013)

Pojem *bilingvismus* v této diplomové práci hraje důležitou roli, neboť díky spolupráci českého učitele a anglicky mluvícího učitele dochází u dětí k rozvoji dvou odlišných jazyků: angličtiny a českého jazyka. Není zde pravidlem, aby dítě pocházelo z bilingvní rodiny. V tomto

programu mohou studovat, a také studují, hlavně ti žáci, kteří pocházejí z jednojazyčných rodin.

2.5 Bilingvní vzdělávání

Dle Bakera (In Ofelia Garcíá, 2008) bilingvní vzdělávání odkazuje na vzdělání ve více jazycích. Může zde dojít k nepochopení rozdílů mezi bilingvním vzděláváním a učením cizího jazyka.

Bilingvní vzdělávání se liší od klasického učení cizího jazyka. Největší rozdíl je, že klasické učení druhého jazyka nahlíží na jazyk jako předmět, kdežto bilingvní výuka používá cizí jazyk jako nástroj. Kromě jazyka samotného dochází u studentů k rozvoji obecného poznání jazyka a kultury daného jazyka. V bilingvním programu dochází k většímu rozvoji jazyka, neboť ten se objevuje i v ostatních předmětech, které se na školách učí. Díky tomu jsou žáci vystaveni cizímu jazyku vícekrát než žáci, kteří se učí druhý jazyk pouze v předmětech tomu určených (Ofelia Garcíá, 2008).

Programy bilingvního vzdělávání poskytují obecné vzdělání, učí dva a více jazyky, několikanásobně rozvíjí chápání jazyka a jeho kultury a podporují pochopení pro lidskou rozmanitost (Ofelia Garcíá, 2008).

Z webových stránek Rámcového vzdělávacího programu můžeme zjistit, že „*[b]ilingvní vzdělávání se zpravidla realizuje plně nebo částečně v cizím jazyce, přičemž je kladen důraz na rozvoj cizího, ale i mateřského jazyka. Bilingvní vzdělávání může v nejširším slova smyslu znamenat používání dvou jazyků ve škole nebo jiném vzdělávacím kontextu.*“ (www.rvp.cz)

Jan Voda ve svém článku uvádí definici bilingvního vzdělávání z *Pedagogického deníku*, která uvádí, že se jedná o „*výuku probíhající ve dvou jazycích, zaměřenou na to, aby si jedinci vytvořili komunikační kompetence také v jiném jazyce, než je mateřský.*“ (Jan Voda, str. 15)

„*Problematika bilingvismu úzce souvisí se vzděláváním. Existuje celá řada způsobů bilingválního vzdělávání, které se liší v závislosti na množství faktorů (bilingvální vzdělávání a výchova v rámci rodiny, předškolní bilingvální výchova, bilingvální vzdělávání v cizojazyčných školách, bilingvální vzdělávání neslyšících jako jazykové menšiny, bilingvální vzdělávání etnických či kulturních jazykových menšin na území cizího státu atd.).*“ (Doskočilová, str. 232)

Významným kurikulárním trendem a jednou z možných strategií dvojjazyčného vzdělávání je **koncept obsahově a jazykově integrovaného učení** (známé jako „CLIL“ *Content and Language Integrated Learning*). Jedná se o propojení výuky předmětů vedené v cizím jazyce a zároveň se rozvíjí výuka jazyka samotného. Obsah samotného učiva je tak osvojován společně se znalostí cizího jazyka. K využití této metody se opět nabízejí kvalifikovaní rodilí mluvčí. (Jan Voda, 2013)

Doskočilová (2002) ve své publikaci odkazuje na různé typy bilingvních vzdělávacích programů určených pro jazykové menšiny na podporu dvojjazyčnosti, jejichž autorem je J. Fishman.

2.5.1 Základní klasifikace vzdělávacích programů (J. Fishman)

Přechodný bilingvismus: Menšinový jazyk je užíván do té doby, než znalosti dítěte dosáhnou takové úrovně, že může být vzděláváno většinovým jazykem.

Jednogramotný bilingvismus: Oba jazyky jsou rozvíjeny v oblasti produkce a percepce řeči, gramotnost je však podporována pouze u většinového jazyka.

Částečný bilingvismus: V obou jazycích je rozvíjena produkce a percepce řeči i gramotnosti, u menšinového jazyka se však omezuje pouze na oblasti, které se týkají minoritní komunity a kulturního dědictví.

Kompletní bilingvismus: U dětí jsou rozvíjeny oba jazyky ve všech oblastech (produkce a percepce řeči, čtení, psaní, myšlení). Výuka se také zaměřuje na znalosti reálií. (Doskočilová, 2002, s. 232 - 233)

Této diplomové práce se bude týkat kompletní bilingvismus, kde si žáci během studia v tomto bilingvním programu osvojují anglický jazyk – produkci a percepci řeči, čtení, psaní, myšlení a anglické reálie a kulturu, jež získávají díky výuce rodilých mluvčích ve třídách.

2.5.2 Rizika bilingvního vzdělávání

Jan Voda (2013) ve svém článku uvádí, že prostředí bilingvní školy obsahuje ve svých širších kontextech neuvědomovaná či neřešená rizika. Jedná se hlavně o ztíženou komunikaci mezi žáky, rodiči a vyučujícími, která je způsobena nerovnocenností jejich jazykové kompetence a kulturně odlišného kódu komunikace.

V praktické části této diplomové práce se budu zabývat právě možnými riziky v komunikaci a spolupráci rodilých mluvčích a českých učitelů. V následujících kapitolách se budu zabývat i problémy, které přináší pro rodilého mluvčího život v cizí zemi.

2.5.3 Bilingvní výuka v praxi podle Jiřího Kostečky

Rozšířenost bilingvních programů v České republice není zatím veliká, a proto je vhodné zmínit příklad z praxe, který ve svém článku uvádí pan Jiří Kostečka, jenž je ředitelem základní školy Wonderland Academy na Praze 4. Na jeho škole totiž společně učí děti jak čeští učitelé, tak i anglicky mluvící učitelé.

Kostečka (2015) poukazuje ve svém článku na tzv. *přirozený bilingvismus*, kdy si žák ve škole osvojí dva jazyky v přirozené komunikaci. Dochází zde k přepínání kódu (*code-switching*), což znamená, že „*přirozeně bilingvní lidé si nepřekládají, nýbrž přepnou v hlavě z jednoho jazykového kódu do druhého. S přepnutím kódu jazykového přepínají i způsob myšlení.*“ (str. 13)

Budování *code-switching* u žáků je základní zásada bilingvní výuky. V praxi to vypadá tak, že pokud žák během výuky rodilého mluvčího něčemu nerozumí, výuka nadále pokračuje v cizím jazyce. Rodilý mluvčí nanejvýš zpomalí tempo řeči, do českého jazyka se v tomto případě vůbec nepřekládá. Toto tvrzení dokladuje autor i z praxe, kde žáci prvních tříd (naprostí začátečníci) prakticky rozuměli všem pokynům anglicky mluvícího učitele a začali v angličtině i se svým učitelem komunikovat. (Kostečka, 2015)

Pan Kostečka (2015) se ve svém článku zabývá i otázkou věku dětí. Ve svém článku píše, že „*skutečně přirozeného bilingvismu/multilingvismu lze dosáhnout pouze tehdy, je-li dítě vystaveno příslušným podnětům do věku 8 let.*“ (str. 13)

V dnešní době převládá názor, že dítě dva jazyky bez problémů zvládne. Nelze však tvrdit, že vše jde vždy bez problémů. Nicméně by možné problémy měly vymizet ještě na prvním vzdělávacím stupni. Poté se u dětí rozvíjí větší schopnost kreativního myšlení, jazyková variabilita nebo znalost sociokulturních reálií a vztahů. (Kostečka, 2015)

Závěrem ve svém článku pan Kostečka (2015) uvádí, že tuto metodiku osvědčila i Česká školní inspekce během své inspekční návštěvy. Důležitost bilingvního vzdělávání příkládá i pro budoucí vzdělání a profesní život svých studentů, neboť v dnešní době je velice důležité,

jestli „*hovoříte cizím jazykem jen výborně, nebo hovoříte a máte znalosti reálií na úrovni rodilého mluvčího.*“ (str. 13)

2.5.4 Důvody bilingvního vzdělávání

Ve své publikaci odkazuje Garcíá (2008) na francouzského sociologa Pierra Bourdieu, který tvrdí, že vidíme vzdělávání jako kapitál, jako majetek kvantifikované hodnoty. Ve školách studenti vyžadují kulturní kapitál, jako jsou znalosti, schopnosti a strategie spojené s prezentací sebe samých. Stejně tak vyžadují symbolický kapitál, schopnost užívat vhodné normy jazyka.

Užívat jazyk efektivně znamená shromažďovat informace a budovat vlastní hodnoty skrz sociální interakce. Bourdieu věří, že schopnost budování jazykové znalosti většinou záleží na vzdělání, které děti dostávají, a proto hrají školy hlavní roli v přizpůsobování jazyka jako kapitálu a jeho zprostředkovatele. Garcíá dále uvádí, že bilingvní vzdělávání má *potenciál* dát přístup k ovládnutí jazyka. Bilingvní vzdělávání může také přinést větší sociální rovnost. (Garcíá, 2008)

Z mé osobní zkušenosti po konzultaci s rodiči mých žáků je jeden z nejdůležitějších důvodů, proč dali své dítě do bilingvního programu, to že v dnešní době je pomalu nutností znát alespoň jeden cizí jazyk. A jelikož je anglický jazyk považován za světový jazyk, byla tedy pro ně jasnou volbou dát své dítě do tohoto programu.

„Zaměření na cizí jazyky patří k tradičně atraktivním profilacím školy. Znalost cizího jazyka (nejlépe dvou) je předpokladem mobility žáků v mnohojazyčné globální společnosti, a to jak v osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění.“ (Jan Voda, str. 14)

Většina rodičů z našeho programu nejsou rodilými mluvčími, ale chtějí pro své děti zajistit kvalitní vzdělání, které často bývá úzce spojeno právě s anglickým jazykem. Díky tomuto programu jejich dítě dostane po absolvování výborný základ v anglickém jazyce a může své znalosti dále rozvíjet na jazykově zaměřených školách či gymnáziích.

Závěrem bych tuto kapitolu shrnula slovy, která ve svém článku uvádí Jan Voda: *„Je tedy evidentní, že důraz na bilingvní vzdělávání má své pobídky jak ve sféře školské politiky, tak na úrovni poptávky rodičů a žáků a vítá zapojení rodilých mluvčích do českého vzdělávání.“* (Jan Voda, str. 15)

3. Učitel

3.1 Charakteristika učitelské profese

Dle Jana Průchy se s definicí pojmu „učitel“ setkáme v literatuře poměrně málo. Pro srovnání uvádí tyto tři definice k porovnání z historického i mezinárodního hlediska:

Učitel – Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s.261)

Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnatelných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchování. (Stručný pedagogický deník, díl V., 1909, s.1912)

Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele. (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s.309-400)

Poslední definice je mezinárodně uznávaná a je založena na třech konceptech: **aktivita** (ti, kdo přímo vykonávají vyučovací činnost), **profesionalita** (vyloučení osob, které sice pracují ve vzdělávacích zařízeních, avšak nevyučují), **vzdělávací program** (zahrnutí jsou ti, kdo vyučují, ale ne ti, kteří provádějí určité služby týkající se vzdělávání, např. školní inspektor). (Průcha Jan, 2002)

Ze všech daných definic můžeme tedy zjistit, že učitel je důležitým činitelem výchovy a vzdělání. Jelikož je hlavní složkou, která silně ovlivňuje vzdělávací proces, měl by mít řádné vysokoškolské vzdělání, aby mohl svoji práci vykonávat co nejlépe.

3.2 Role učitelů v souvislosti s kurikulární reformou

Ve své pedagogické činnosti zastává učitel různé role, které jsou ovlivněné například jeho zaměřením nebo druhem školy, na niž daný učitel působí. Národní program pro rozvoj vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) klade další požadavky na učitele, a tím se mění i jeho role v některých oblastech. (Markéta Musilová, 2013)

Ve své práci se Musilová (2013) odkazuje na autorku Vašutovou (2004), která přehled těchto rolí vymezuje následovně:

- Poskytovatel poznatků a zkušeností – prostřednictvím vhodné strategie zprostředkovává žákům informace a zkušenosti.
- Poradce a podporovatel – učitel provádí své žáky pomocí zvolených strategií tím, co se mají naučit, pomáhá jim při problémech, radí jim v učení i sociálně vztahových situacích a vytváří vhodné podmínky po učení.
- Projektant a tvůrce – učitel vytváří výukové strategie, učební materiály a pomůcky, projekty, je tvůrce učebních aktivit a úkolů pro žáky.
- Diagnostik a klinik – učitel rozpozná styly učení, individuální potřeby žáků, diagnostikuje sociální vztahy mezi žáky, je komunikačním partnerem pro žáky, rodiče, kolegy.
- Reflektivní hodnotitel – učitel hodnotí žáky a změny v jejich učení i chování, dokáže reflektovat hodnocení své výuky poskytnuté kolegy, žáky nebo vedením školy a dokáže je využít v další práci.
- Třídní a školní manažer – učitel kultivuje chování a vztahy žáků ve třídě i mimo ni, organizuje třídní akce, zapojuje se do prezentování školy, spravuje vybavení kabinetu a školy.
- Socializační a kultivační model – učitel se stává vzorem kultivovaného a etického chování.

3.2.1 Změna rolí učitelské profese

Z historického hlediska se učitelská profese neustále vyvíjí. Některé role jsou pro učitele jasně dané a nemění se. Jiné role naopak přibývají nebo se vyvíjejí například s nástupem moderních technologií. Z článku od Jany Hrubé jsem vybrala několik faktorů, které v dnešní době silně ovlivňují učitelskou profesi a se kterými se musí dnešní učitelé i samotná škola vypořádávat.

Z článku od Jany Hrubé z webových stránek Rámcového vzdělávacího programu můžeme zjistit, že na školu a také na samotné učitele spadá několik vnějších faktorů – ekonomických, kulturních, sociálních, demografických či politických. Tyto všechny vlivy jsou v neustálém pohybu. Společnost tedy očekává, že škola a samotní učitelé na tyto změny budou určitým způsobem reagovat. Bohužel je to velice nelehký úkol.

Existují dva způsoby, jak na vnější vlivy mohou jak škola, tak samotní učitelé reagovat. Zaprvé mohou dále setrvávat ve své činnosti a tyto vlivy ignorovat, nebo na ně mohou určitým způsobem reagovat, vyhodnocovat je. (Jana Hrubá, rvp.cz)

„Zcela mimořádně ovlivňují podmínky práce učitelů změny technologické. Podle výzkumů si je osvojili především žáci. Život ve světě informačních technologií je pro ně přirozeným prostředím od nejútlejšího věku. Přirozeným jako dýchání. Učí se bez zábran, jeden od druhého nebo experimentováním, se zájmem, rádi a rychle. Učitelé a zejména učitelky jsou v tom z různých důvodů (nedostatek prostředků na vybavenost, času a ochoty či odvahy se učit) pomalejší.“ (Jana Hrubá, rvp.cz)

V porovnání s minulými lety došlo k obrovským změnám i uvnitř samotných rodin dětí. Byl zaznamenán rostoucí počet dětí z neúplných či rozvrácených rodin, nárůst ohrožených a zneužívaných dětí nebo porušení vazeb a odpovědnosti mezi generacemi. Díky tomu se často stává, že děti jsou odkázány samy na sebe a nemají se komu svěřit se svými problémy. V tomto případě může danou situaci zachránit učitel, pokud je na to dostatečně připraven, či naopak ještě více zhoršit, pokud na ni připraven není. (Jana Hrubá, rvp.cz)

„Podobné je to s rostoucím počtem dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitel by měl umět včas diagnostikovat dysfunkce, znát metody práce s těmito dětmi a umět pro ně připravit individuální plán, vědět si rady s dětmi s poruchami chování. Stejně tak s dětmi nadanými... V jejich znalostech by proto neměla chybět oblast speciální pedagogiky a metod individualizace a příslušné dovednosti.“ (Jana Hrubá, rvp.cz)

Jana Hrubá ve svém článku dále poukazuje na to, že internet je pro žáky středních škol důležitějším zdrojem informací než samotná škola. Bohužel tomuto vývoji v dnešní době nelze zabránit, a proto se musí škola a učitel tomuto způsobu života přizpůsobit, a to tím, že budou měnit způsoby výuky a zapojovat do nich i technologie. *„Nároky současné doby na změnu rolí učitele jsou opravdu mimořádné. Snad nikdy se život neměnil tak rychle a už to zřejmě jiné nebude. Je na školách a učitelích, jak se s tím vyrovnají a kterou z cest si zvolí.“* (Jana Hrubá, rvp.cz)

3.3 Učitel na 1. stupni základní školy

V praktické části této diplomové práce se zaměřím na problematiku spolupráce učitelů na prvním stupni základní školy. Je proto důležité zdůraznit, jaká jsou specifika práce na základní škole.

Dle diplomové práce od Markéty Musilové (2013) „*je kvalita učitele výrazným faktorem, který zásadně ovlivňuje kvalitu vyučování. To platí pro všechny učitele bez ohledu na to, na kterém vzdělávacím stupni působí.*“ (str. 21) K tomuto tvrzení bych ráda dodala, že také nezáleží na tom, ve kterém jazyce daná výuka probíhá.

Učitel na prvním stupni stojí na začátku vzdělávacího procesu svých žáků. Díky tomu je požadavek kvality výchovy a vzdělání mnohem výraznější. Žáci si na počátku školní docházky osvojí určité základy a vztah ke vzdělání a učitel je důležitým faktorem, který to všechno ovlivňuje. (Musilová, 2013)

Musilová (2013) ve své diplomové práci uvádí následující faktory, které ovlivňují volbu a výkon pedagogické profese:

- úroveň odborné přípravy
- obliba v dětském kolektivu
- autorita
- vztah k dětem
- schopnost organizace práce
- komunikační dovednosti
- míra tvořivosti
- nadšení pro práci
- schopnost řešit kázeňské přestupky
- schopnost vcítit se do osobnosti žáka
- schopnost přizpůsobit se aktuálním materiálním i personálním podmínkám školy

Učitel by tedy neměl být jenom vzdělaný v předmětu, který vyučuje, ale mnohem důležitější je, aby věděl, jak správně daný předmět vyučovat. Dále je velice důležité, aby byl učitel schopen komunikovat se svými žáky a jejich rodiči. Na prvním stupni je od učitele vyžadováno, aby si u žáků vybuodoval přirozenou autoritu, uměl k nim přistupovat přátelsky a dokázal ve třídě vytvořit příjemnou a přátelskou atmosféru.

Dle Musilové (2013) „*dobry učitel by měl své žáky poznat tak, aby byl schopen vybrat takové učební činnosti, které zaručí efektivní učení.*“ (str.21)

V bilingvním programu je toto vyžadováno od všech učitelů včetně rodilých mluvčích. Faktory, které jsou uvedeny výše, ovlivňují rodilého mluvčího, jakož i českého učitele. Během spolupráce mezi českým učitelem a anglicky mluvícím učitelem by se měl klást důraz na vztah učitel - žák a obráceně. Český učitel by se měl během pozorování rodilého mluvčího zaměřit na tyto aspekty. Více se na toto téma zaměřím ve třetí kapitole.

3.3.1 Třídní učitel

„Funkce třídního učitele byla ustavena tehdy, když bylo vzdělání a výchova zpřístupněno všem – tedy ve chvíli rozšíření hromadného vyučování ve třídách.“ píše ve svém článku Soňa Hermochová.

V současném školském systému je dle Hermochové očekáváno od učitelů plnění koordinačních a integračních funkcí:

- zřetel k vývoji jednotlivých žáků i žakovského kolektivu
- co nejužší a nejdůvěrnější kontakt se žáky své třídy, založený na oboustranné ochotě ke spolupráci
- pozitivní vztah k žákům
- péče o rozvoj individuality každého žáka
- permanentní stimulace a posilování aktivity, iniciativy, samostatnosti a tvořivosti žáků
- spolupráce s rodinou žáka

Hermochová však dále dodává, že zde například chybí rozvíjení spolupráce a týmová práce. Jedná se o velice náročné požadavky a každý učitel si o nich vytváří svoji vlastní představu.

„Třídní učitel hraje v životě svých žáků velkou roli a může na ně mít velký vliv. Právě ve chvíli, kdy přestane třídní brát své svěřené žáky jen jako subjekty, které mají cvičit paměť, psát úkoly, být poslušní a nedělat mu problémy, otevře se prostor pro navázání plnohodnotného pedagogického vztahu, ve kterém půjde o komplexnější ovlivňování a rozvoj osobnosti žáka. Třídní učitel je dospělá osoba, se kterou tráví dítě hodně času, a proto může být jeho oporou.“ (Hermochová, rvp.cz)

Třídní učitel, to není jenom administrativní funkce, ale je to i osoba, která se snaží pomoci nalézt malému člověku místo ve světě, zvládat emoce, orientovat se v životě. Je to určitý druh

poslání. Na třídní učitele to klade vyšší nároky a je třeba se celoživotně vzdělávat nejen po odborné a didaktické stránce, ale po té výchovné. (Hermonchová, rvp.cz)

3.4 Pracovní podmínky českých a zahraničních učitelů

Pro spolupráci mezi českým a zahraničním učitelem je podstatné zmínit podmínky, ve kterých učitelé pracují. Hlavně tedy, v jakých podmínkách jsou daní učitelé zvyklí pracovat. Může se totiž stát, že přechod ze zahraniční školy do české školy nemusí být pro rodilého mluvčího zrovna lehký.

Pracovní podmínky mají značný význam na výkon učitelské profese. K možnému zhodnocení pracovních podmínek je důležité poukázat na tyto indikátory: počet žáků v poměru k počtu učitelů v zemi, naplněnost tříd, časový rozsah školní a mimoškolní práce učitelů, vybavenost škol počítači a didaktickou technikou aj. (Průcha, 2002)

Počet učitelů v poměru k počtu žáků

Jak uvádí Průcha (2002), čím větší počet učitelů v poměru k počtu žáků země disponuje, tím je její vzdělávací systém „lepší“. Dle výzkumu z roku 1999 připadalo v Irsku a Spojeném království 22 žáků na jednoho učitele – tedy obdobně jako v ČR. Adekvátněji o pracovních podmínkách učitelů však vypovídá indikátor velikosti tříd podle počtu žáků.

Velikost tříd podle počtu žáků

Učitelé na základě vlastních zkušeností uvádějí, že naplněnost tříd určitým počtem žáků ovlivňuje charakter učitelovy práce. Čím vyšší je počet žáků ve třídě, tím je učitelova činnost obtížnější. Někteří teoretici kladou velikost třídy do souvislosti se vzdělávacími výsledky dosahovanými žáky. (Průcha, 2002)

Jak dále Průcha (2002) uvádí, velikost české třídy se shoduje s mezinárodním průměrem (podle výzkumu PISA z roku 1995).

Podle tabulky získané z webových stránek OECD můžeme zjistit, že v roce 2014 byl průměrný počet žáků na základních školách v České republice 22 a například ve Velké Británii 26. (viz. Příloha 1)

Tyto dva výzkumy poukazují tedy na to, že rozdíl mezi českými a zahraničními školami, hlavně tedy těch ve Velké Británii, není až tak dramatický. Nutno však dodat, že toto není vše, na čem záleží. Jedním z hlavních ukazatelů je náplň práce českých a zahraničních učitelů.

Průcha (2002) ve své publikaci uvádí, že výzkumy zaměřené na náplň práce českých a zahraničních učitelů nepracují se shodnými nástroji, takže chybějí srovnávací data.

„Skoro každá země má svá specifika, pokud jde o pracovní zátěž, prestiž, výkonnost, odměňování a řadu dalších charakteristik učitelů. Přes velkou početnost provedených výzkumů nejsou charakteristiky učitelů jednotlivých zemí objektivně popsány natolik, aby bylo možno z nich vytvářet jednoznačně vyznívající obraz např. o českém učitelstvu“. (Průcha, str. 96)

3.4.1 Další faktory

Závěrem tak můžeme poukázat na to, že díky výzkumům se prostřední české školy moc neliší od prostřední zahraničních škol, hlavně tedy těch ve Velké Británii. Proto by přechod zahraničního učitele do prostředí české školy neměl být moc obtížný. Je nutné však dodat, že zde na zahraničního učitele působí mnoho dalších faktorů, které mohou ztížit jeho práci.

Největším rizikem, jež přitom zde může nastat, je komunikace jak s rodiči, žáky, tak se spolupracovníky ze školy. Samotné komunikaci mezi rodilým mluvčím a okolním prostředím školy se budu v této práci věnovat později.

Dalším faktorem je například každodenní náplň práce učitelů – jaký je rozsah a jaká je skutečná náplň jejich práce. Průcha (2002) ve své publikaci uvádí, že v roce 2000 byla průměrná pracovní doba učitele na prvním stupni základní školy 45,4 hodin, což je téměř o 3 hodiny více než stanovená zákonná norma.

Otázkou zůstává, jestli tato časová dotace je shodná i pro učitele v bilingvním programu, nicméně toto není předmětem této práce.

3.5 Učitel – rodilý mluvčí

V předchozí kapitole jsem zmínila faktory, které ovlivňují výkon učitelské profese. Tyto faktory samozřejmě ovlivňují i rodilého mluvčího na české škole, nicméně se zde objevují i rizikové faktory, se kterými se český učitel ve své profesi neseťkává.

Jan Voda (2013) ve svém článku hovoří o *změněné komunikační situaci*, která ovlivňuje všechny účastníky vzdělávacího procesu. Uvádí zde čtyři platformy komunikace rodilých mluvčích a žáků v situacích, kdy **nemožnost úplné a srozumitelné domluvy a interkulturní odlišnosti**

- **omezují** rodilého mluvčího ve výchovném působení a převzetí odpovědnosti za žáka
- **limitují** spolupráci rodiny a školy
- **znesnadňují** společné plánování výuky
- **oslabují** příležitosti k profesnímu rozvoji pracovníků a efektivní vedení těchto zaměstnanců

Tak se samotný rodilý mluvčí může setkat s mnoha problémy, které jsou způsobeny špatnou komunikací ve školním prostředí. Aby jim mohl předejít, je zde velice důležitá spolupráce se svým českým kolegou, který je s ním v kontaktu během práce ve škole. Jan Voda (2013) ve svém článku o komunikaci mezi učiteli a pracovníky školy píše: *„V bilingvním prostředí školy je určující podmínkou, aby všichni zúčastnění na procesu vzdělávání disponovali odpovídající znalostí společného jazyka. Tím je v daném případě angličtina.“* (str. 16)

Proto je tedy nezbytně nutné, aby český učitel v bilingvním programu ovládal anglický jazyk na takové úrovni, aby byl schopen komunikovat s rodilým mluvčím, organizovat a plánovat s ním výuku a řešit další problémy spojené se školním prostředím.

Rodilý mluvčí je nezbytnou součástí v bilingvním programu a výuce cizího jazyka. Jan Voda (2013) ve svém článku zdůrazňuje, že přítomnost rodilého mluvčího ve škole představuje *„významný motivační faktor jak pro žáky, tak pro učitele učit se cizí jazyk a zdokonalovat se v něm. Zapojení rodilých mluvčích do výuky ve značné míře přispívá také k podpoře multikulturní výchovy“*. (str.15)

Zahraniční učitel přinese do prostředí školy to, co český učitel nemůže – prvek autenticity. Díky přímému kontaktu rodilého mluvčího s žáky pomáhá dětem překonat ostych a sociální zábrany, rozumět živému jazyku, spontánně reagovat a hovořit v cizí řeči. Tím si žáci od nejnižší úrovně zvykají na přirozenou komunikaci a nemohou přejít do češtiny. (Jan Voda, 2013)

Jan Voda ve svém článku (2013) dále zmiňuje otázku správného věku žáka na setkání s rodilým mluvčím ve škole. Podle psycholožky Sedláčkové, na kterou pan Voda ve svém článku odkazuje, *„ je přínosné umožnit dětem kontakt s rodilým mluvčím klidně již první rok výuky angličtiny[...]. Čím dříve přitom s dítětem rodilý mluvčí začne pracovat, tím lépe.“* (str.15)

Závěrem je důležité zmínit, že rodilý mluvčí je důležitou součástí bilingvního programu. Ve své výuce je vystaven stejným faktorům, které ovlivňují jeho výuku, jako český učitel. Kromě toho je vystaven určitým jazykovým překážkám, jež mají velký vliv na kvalitu jeho práce.

V následující kapitole, která se zabývá spoluprací mezi učiteli, pojednám o rizicích v komunikaci mezi rodilým mluvčím a prostředím školy.

4. Spolupráce učitelů

V této kapitole se budu zabývat spoluprací mezi českým učitelem a anglickým učitelem. Zaměřím se na to, jaké druhy spolupráce se ve školském prostředí vyskytují, na důležitost spolupráce a na to, čemu všemu musí rodilý mluvčí v české škole čelit.

4.1 Výhody a limity kolegiality

Pol a Lazarová (1999) ve své publikaci *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy* uvádějí, že pro školu je důležité rozvíjet pozitivní kolegialitu mezi svými učiteli. Velice přitom závisí na dobrovolnosti spolupráce, protože vnucená kolegialita může být spíše na překážku než k užitku. Proto velmi záleží na tom, aby kolegialita plnila tyto funkce:

- Odstraňování bariér mezi učiteli samotnými a mezi učiteli a vedením,
- podporování výměny názorů a zkušeností k vedení lepšímu rozhodování,
- vytváření a upevňování pocitu jednoty a vzájemnosti mezi učiteli.

„Je vhodné snažit se směřovat k takovým způsobům spolupráce, které mobilizují sílu skupiny a současně přitom podporují individuální rozvoj. Kolegialita nesmí potlačovat individualitu.“

(Pol, Lazarová; str. 14)

Tímto tvrzením chápeme to, že je důležité brát na vědomí vlastní individualitu každého učitele. Aby došlo k účinné spolupráci mezi dvěma a více učiteli, nesmí být potlačena jedinečnost žádného z nich.

Ve školách, kde učitelé spolupracují, mají učitelské role specifické znaky:

- Učitelé spolu stále komunikují a diskutují o vyučování.
- Učitelé jsou často pozorováni svými kolegy během svého vyučování a dostávají od nich zpětnou vazbu.
- Učitelé společně plánují, vytvářejí, ověřují a hodnotí učební materiály.
- Učitelé se od sebe navzájem učí.

(Pol, Lazarová, 1999)

Ve své publikaci se Pol a Lazarová (1999) odkazují na autorku Little, která *„ke společné práci coby nejsilnější formě typicky řadí týmové vyučování, společné plánování, pozorování, akční výzkum, koučování ze strany kolegy, mentorskou práci a některé další formy.“* (str.15) Díky těmto formám se upevňují vztahy mezi učiteli, dochází k sebezdokonalování či k rozvíjení odpovědnosti.

4.2 Spolupráce

V dnešní době je rozvíjení spolupráce u dětí podstatným základem při rozvoji osobnosti žáků. Samotní učitelé však mohou narazit na mnohá úskalí během spolupráce se svými kolegy. Pol a Lazarová uvádějí, že „*spolupráce učitelů je zásadní podmínkou rozvoje vnitřního života škol.*“ (str.27) Proč se tedy mnozí učitelé spolupráci vlastně vyhýbají?

Roger Mucchielli, o kterém ve své publikaci hovoří Pol a Lazarová (1999), uvádí, že nejsilnější překážkou je tzv. *sociální obrana svého Já*. Jedná se tedy o „*neuvědomovaný strach ze změny vlastní představy o sobě tváří v tvář pracovní skupině.*“ (str.17) Aby se tomuto strachu předešlo, je důležité vytvořit příznivou atmosféru pro spolupráci. Velice důležitou roli v tomto bodě hraje důvěra.

K vytvoření pozitivního klimatu spolupráce je důležité respektování základních podmínek spolupráce:

- Formulace společného cíle
- Minimální důvěra
- Rovnoprávnost
- Připravenost k jistému riziku
- Rezignace na maximální osobní prospěch

(Pol, Lazarová, 1999)

Kromě těchto základních podmínek doporučují Pol a Lazarová (1999) další body, které mohou posilovat pozitivní klima spolupráce. Jsou to například: vzájemné poznávání se, respektování a porozumění, dávání najevo vzájemné podpory a pomoci, přátelství, nedirektivní chování vůči druhým nebo otevřenost a připravenost ke změně. Naopak vůbec není pro vytvoření pozitivního klimatu spolupráce překážkou, když se jedinci neshodnou v některých názorech, vědomostech či zájmech či jsou bezkonfliktní – samotný konflikt má totiž někdy blahodárny vliv.

Pro spolupráci mezi českým a anglickým učitelem jsou tyto body nesmírně důležité. Bohužel ne vždy se je daří plnit. Společné vedení třídy je úzce spojeno se spoluprací mezi učiteli samotnými, a tudíž jejich spolupráce má přímý vliv na žáky jejich třídy. V praktické části této diplomové práce se zaměřím také na to, jaká úskalí a pozitiva může spolupráce mezi učiteli přinést do chodu a rozvoje tříd.

Důležité je také zmínit, že rozvíjení efektivní spolupráce je dlouhodobý proces, který je také úzce spojen s vedením školy. Vedení školy je odpovědné za řízení účinné spolupráce mezi učiteli. Hlavní bodem je decentralizování pravomocí a odpovědnosti a také dohodnutí se na prioritách. (Pol, Lazarová, 1999)

4.3 Konkrétní formy spolupráce učitelů

Vedoucí učitelé

Pozici vedoucího učitele dostává obvykle zkušený učitel, který má za úkol vést a ovlivňovat činnost druhých či využívat potenciál svých kolegů pro individuální rozvoj a rozvoj školy. Vedoucí učitelé mají za úkol udržovat interakce mezi učiteli, žáky, vedením školy a okolním prostředím. (Pol a Lazarová, 1999)

V bilingvním programu je pozice vedoucího učitele (tzv. *Headteacher*) velice důležitá. Samotný učitel má na starost komunikaci mezi vedením školy a vedením organizace Toscool, o níž se blíže zmíním později. Pomáhá anglicky mluvícím kolegům se začleněním do chodu školy, organizuje schůzky mezi učiteli a pomáhá řešit každodenní problémy spojené s chodem školy. Je první, kdo komunikuje s vedením o daném problému a snaží se s pomocí svých kolegů najít určitá řešení. Pro samotného učitele není tato pozice vůbec lehká a je velice časově náročná. A jak ve své publikaci píše Pol a Lazarová (1999), „*není lehké v takové roli uspět, bez pomoci druhých je to snad téměř nemožné.*“ (str.29)

Pozorování práce učitele jiným učitelem

Aby v bilingvním programu fungovalo vše tak, jak má, je důležité, aby český učitel hospitoval v hodinách svého anglicky mluvícího kolegy. Během těchto náslechů český učitel pozoruje, zda probíhá výuka dle domluveného plánu a jestli se v hodinách neobjevují problémy, které by mohly ovlivnit kvalitu výuky. Pokud ano, je zapotřebí o tom informovat rodilého mluvčího a danou situaci s ním probrat a nejlépe i vyřešit.

„*Vzájemná pozorování a poskytování a přijímání zpětné vazby o práci ve třídě mohou patřit k nejsilnějším nástrojům odborného růstu.*“ (Pol a Lazarová, str.33)

Právě náslechy v hodinách rodilého mluvčího jsou jednou z podmínek pro práci v bilingvním programu. Český učitel nejen kontroluje, jestli ve třídě je vše v pořádku a jestli se rodilý

mluvčí nepotýká s nějakými problémy, ale pro českého učitele mohou být tyto náslechy i inspirující.

Jak ve své publikaci uvádí Pol a Lazarová (1999), učitel si díky pozorování druhého učitele rozšiřuje sám své poznatky a některé aspekty své práce může i zlepšit. Důležité je také zmínit, že každé pozorování by mělo být zakončeno určitou zpětnou vazbou pro daného učitele. Učitelé si díky tomu vyměňují své postřehy a zkušenosti, a tak odbourávají určitou izolaci.

Samotné pozorování hodin svých kolegů může ze začátku být pro někoho spíše přítěží než přínosem. Pol a Lazarová (1999) uvádí, že jedno z největších úskalí pro pozorování hodin svých kolegů je čas. Najít si čas ve svém rozvrhu tak, aby mohl daný učitel chodit na náslechy. Dalším úskalím může být strach s dáváním konstruktivní zpětné vazby, hlavně tedy negativní vazby. Nicméně vstřícnost a zdatnost v komunikaci může být zlepšena postupem času při pravidelné evaluaci mezi učiteli.

Ze své vlastní zkušenosti mohou říci, že pozorování hodin svých kolegů je pro práci v bilingvním programu klíčové. Český učitel do hodin svého kolegy vůbec nezasahuje, pokud to není krajně nutné, pouze pozoruje práci a společně pak hodnotí a probírají hodinu. Hlavní je pro anglicky mluvícího učitele reflektovat svoje dojmy z hodiny. Českému učiteli je díky tomu poskytnut jiný úhel pohledu na výuku dané látky.

4.4 Instrumenty pro rozvoj spolupráce

Pol a Lazarová (1999) ve své publikaci uvádí příklady instrumentů, které mohou zlepšit efektivitu spolupráce. Všechny tyto instrumenty jsou zaměřeny na to, aby učitelé věděli, na co se během vzájemného procesu pozorování zaměřit.

4.4.1 Pozorovací archy

Pozorovací archy jsou nezbytnou součástí pro českého učitele během náslechu u svého anglického kolegy. Do pozorovacího archu učitel po náslechu vyplňuje cíle hodiny, jestli byly tyto cíle splněny, a případná úskalí, která se během hodiny vyskytla. Dále se zde také objevuje, jaké řešení společně učitelé navrhli pro efektivnější práci rodilého mluvčího ve svých hodinách. Při společné reflexi tyto body obvykle projdou a reflektují je. Nutno také dodat, že vyplněním pozorovacích archů dokazují učitelé vzájemnou spolupráci v bilingvním programu.

Tento pozorovací arch, který vytvořila za spolupráce učitelů organizace Toscool, bych přirovnala k *Tabulce pro analýzu vyučovací hodiny*, o které ve své publikaci hovoří Pol a Lazarová (1999). Tato tabulka, navržená francouzským autorem Patricem Pelpelem (1995), zahrnuje širší analýzu děje ve třídě. Je tedy důležité její opakované použití pro rozvoj pedagogické práce.

4.4.2 Pomáhající rozhovory

Pokud nastanou ve výuce vážnější problémy, je pomáhající rozhovor účinným nástrojem pro sebereflexi a možné nalezení řešení daného problému. Není zde podmínkou, aby došlo k předchozímu pozorování. Během pomáhajícího rozhovoru dochází k vyjasnění, které slouží k verbálnímu vyjádření, a tím i k uvědomění si odehraného a prožitého. Může tím tedy učitelé otevřít přístup k lepšímu poznání sebe sama i k poznání možné situace. (Pol a Lazarová, 1999)

Cílem rozhovorů bývá hlavně pomoc učitelé lépe porozumět minulému a přítomnému dění a nalezení možného řešení. Učitel tím usnadňuje kolegovi jeho uvědomění si vlastních postojů a způsobu chování. (Pol a Lazarová, 1999)

„Vyjasněním a pochopením toho, co se skutečně odehrálo, se vytvářejí dobré výchozí podmínky pro navození efektivní změny.“ (str.60, Pol a Lazarová)

Během společné reflexe mezi učitelé může dojít k pomáhajícímu rozhovoru. Jak Pol a Lazarová (1999) uvádějí ve své publikaci, učitelé mají tendence navzájem si hodnotit svoji práci. Nicméně během vedení pomáhajícího rozhovoru je důležité se informování a vysvětlování toho, co je dobře či špatně, nebo předepisování toho, jak to správně dělat, vyhnout. Rozhovor se vždy týká určitého problému, na nějž je potřeba se zaměřit.

4.4.3 Balintovská skupina

„Michael Balint, lékař a psychoanalytik maďarského původu (1896-1971) vyvinul pro účely odborného pomáhání mezi lékaři skupinovou techniku nazývanou dnes Balintovská skupina,“ (Pol a Lazarová, str. 66)

Postupem času se tato metoda dostala téměř do všech pomáhajících profesí včetně učitelé profese. V dnešní době je s oblibou vyhledávána psychology či sociálními pracovníky. Je to forma řízené skupinové diskuse a má své přesně určené fáze a pravidla, jež je potřeba

dodržovat. Doba diskuse by neměla přesáhnout 90 minut a atmosféra by měla být podporující, nehodnotící a chápající. (Pol a Lazarová, 1999)

Pol a Lazarová (1999) ve své publikaci uvádí následující fáze postupu Balintovské skupiny:

1. Účastníci, kteří by potřebovali, aby se skupina zabývala jejich problémem, řeknou na začátku stručně svůj problémový případ.
2. Pokud je požadavků více, vyberou společně jeden problémový případ.
3. Dále na řadu přichází podrobné vysvětlení problému danou osobou. Podmínkou zde je, že nikdo do výkladu nezasahuje.
4. V další fázi se účastníci skupiny dotazují na podrobnosti, aby si tak mohli o problému vytvořit vlastní představu. Dotazovaný odpovídá na každý z dotazů.
5. Účastníci prezentují svoji představu o případu, zapojují fantazii, snaží se popsat, jak vnímají a jak rozumějí. Referující mlčí a jen naslouchá. V této fázi je zakázáno dávat jakékoli rady.
6. V této fázi se mohou účastníci k radám přiklánět. Nahlas popisují „Co bych na tvém místě dělal já.“
7. Referující hovoří o tom, který z předešlých poznatků pro něj byl pro něj nový, které z návrhů a myšlenek ho zaujaly.
8. V poslední fázi nastává společná reflexe sezení.

Na příštím sezení je doporučeno s k předešlému tématu skupiny vrátit a doptat se referujících na případné pokračování s problémem. Referující tak dává skupině zpětnou vazbu, informuje o dalším vývoji. Podstatným kritériem pro účast v Balintovské skupině je dobrovolnost. Žádné jiné zvláštní schopnosti či dovednosti účastník mít nemusí. Naopak člověk, který tuto skupinu řídí a vede, musí mít patřičné zkušenosti a znalosti k vedení této skupiny, nejlépe i zkušenosti s psychoterapií. (Pol a Lazarová, 1999)

4.4.4 Supervize

„Supervize je metoda kontinuálního zvyšování profesionální kompetence poradce, vede pracovníka k samostatnému vykonávání profese, chrání klienta a současně chrání status profese nebo profesní skupiny“ (Gabura a Pružinská, str. 96)

V dnešní době je zajištění supervize na školách častým jevem. Důvodem pro zavedení supervize do různých pracovních kolektivů je dle Tošnera a Tošnerové (1999) to, že tato metoda patří k *„jedním z nejlepších preventivních opatření proti syndromu vyhoření“* (str.113)

Supervize je vždy vedena odborníkem, nejlépe pocházejícím z vnějšího prostředí školy. Může mít mnoho podob - od jednotlivců po skupinu, přičemž se v ní uplatňují některé z metod

zmíněných v této kapitole, jako například způsob vedení pomáhajícího rozvoru nebo Balintovská skupina.

4.5 Řízení komunikace s rodilým mluvčím

Aby spolupráce mezi učiteli fungovala dobře, je nutno dbát na správnou komunikaci jak mezi učiteli samotnými, tak i mezi rodilými mluvčími a žáky či jejich rodiči. Jak píše ve svém článku Jan Voda (2013), je důležité, aby „*tvůrce informace vždy ověřoval své předpoklady, jak tato informace byla přijata příjemcem.*“ (str.16)

4.5.1 Komunikace mezi rodilými mluvčími a žáky v nedidaktických situacích

V tomto případě se jedná o všechny situace, které se neodehrávají v samotné třídě během vyučování. Jsou to například konzultační hodiny, dozory na chodbách, škola v přírodě, školní akce, doučování apod. V těchto situacích jsou však rodilí mluvčí znevýhodněni, jelikož neovládají mateřský jazyk dětí, v našem případě češtinu. Hůře tím dokáží rozpoznat například problémové sociální situace. Vždy k tomuto musí být přivolán český učitel, aby danou situaci vyřešil v českém jazyce. (Jan Voda, 2013)

Dalším případem jsou akce mimo budovu školy, jako jsou například exkurze, škola v přírodě či vycházka do přírody. Anglicky mluvící učitel je opět v tomto případě znevýhodněn jazykovou bariérou kvůli níž by nebyl schopen zajistit dětem plnou bezpečnost. A proto v těchto situacích musí být vždy přítomen český učitel, aby tuto odpovědnost nesl. (Jan Voda, 2013)

Ze své vlastní zkušenosti mohu říci, že je vždy přínosné si s sebou vzít na výlet rodilého mluvčího jako druhý dozor. Učitel se tak lépe sblíží se svými žáky mimo budovu školy. Nicméně je pravda, že veškerou odpovědnost nese český učitel a veškeré krizové situace musí v první řadě řešit on. Rodilý mluvčí by v této situaci pro něj měl být spíše pomocníkem.

4.5.2 Komunikace s rodiči

V bilingvní škole je komunikace mezi rodiči a učiteli klíčová, jelikož výuka cizího jazyka je jednou z hlavních oblastí zájmu rodičů. Proto musí být pro rodiče zprostředkovány konzultační hodiny či třídní schůzky. Pokud rodič neumí hovořit anglicky, je zde pro něj český učitel, který mu danou schůzku či písemné hodnocení přeloží (Jan Voda, 2013)

V programu Toscool probíhají dvakrát ročně tripartitní schůzky – žák, rodič, učitel, kde se probírá celkový prospěch ve škole, aktivita žáka v hodinách, jeho chování apod. Tyto schůzky se také týkají rodilých mluvčích. Kromě toho mají rodiče možnost přihlásit se ke konzultaci k rodilému mluvčímu, komunikují s ním přes e-mail a každý týden dostávají společně od českého a anglického učitele týdenní zprávu. Díky tomu tedy anglicky mluvící učitel přichází do kontaktu s rodiči už od začátku školního roku celkem často.

Bohužel, jak ve svém článku uvádí Jan Voda (2013), je komunikace rodič – rodilý mluvčí občas velmi ztížená, neosobní a formální. Proto se rodiče pro detailnější informace obracejí na českou učitelku. Nicméně česká učitelka nemá vždy celkový přehled o tom, co se ve třídě děje, jelikož průběh výuky je vždy v plné zodpovědnosti rodilého mluvčího. A tak kvůli tomu zatěžují kapacitu českého učitele.

Rodilý mluvčí musí tedy spolupracovat s českým učitelem i během komunikace s rodiči. Je nezbytně nutné, aby oba učitelé věděli, jak komunikace s rodiči probíhá. To však může být často obtížné. Velice záleží na tom, jakou má rodič znalost anglického jazyka. Pro práci v bilingvním programu musí tedy český učitel počítat s tím, že se často bude zabývat i komunikací rodilého mluvčího s rodiči žáků.

4.5.3 Komunikace mezi učiteli

„Opakovaně bývá zdůrazňováno, že komunikace v pedagogickém sboru je nezbytnou podmínkou a zároveň vyjádřením aktivní spoluúčasti všech vyučujících na vytváření vzájemné vazby a společném angažmá v realizaci pedagogického projektu školy.“ (Jan Voda, str.17)

V bilingvní škole se předpokládá, že čeští učitelé a vedení školy jsou schopni komunikovat v cizím jazyce. Přesto může být interní komunikace extrémně náročná pro tu stranu, ve které není vedeno jednání v mateřském jazyce. Jsou to například vysoce odborné pracovní záležitosti, společné výchovné a vzdělávací strategie nebo vyjednávání vize školy. Kvůli tomu se často stává, že se přednostně tyto situace řeší v mateřském jazyce a až potom jsou přeloženy rodilému mluvčímu, čímž se však část informace ztrácí. Vzniká tedy situace, kdy rodilý mluvčí není přímým účastníkem daného rozhovoru. (Jan Voda, 2013)

Jan Voda (2013) navrhuje, aby se pořizovaly písemné záznamy, kam se zapíše veškerá zásadní témata, aby nedošlo k nepřesnosti či nepochopení. Tím se však zvyšují nároky a pro některou ze stran to může být obtížnější. Dále je v bilingvní škole nezbytně nutné

zprostředkovat i písemné materiály, jako jsou české učebnice, metodické příručky či softwarové aplikace apod.

Bilingvní program by bez spolupráce mezi českým učitelem a zahraničním učitelem nebyl schopen fungovat. Český učitel zastává během spolupráce s rodilým mluvčím větší objem práce a povinností ve třídě. On sám přebírá celou řadu funkcí, na kterou rodilý mluvčí není jazykově způsobilý, a proto rodilý mluvčí je významně závislý na spolupráci s českým učitelem. Jedním z negativ, která mohou během spolupráce mezi učiteli nastat, je to, že se rodilý mluvčí automaticky spoléhá na okamžitou pomoc od českého učitele. (Jan Voda, 2013)

4.6 Závěr kapitoly

Pro práci v bilingvním programu je spolupráce mezi učiteli důležitým bodem. Je prakticky nemožné v tomto programu pracovat bez jakékoliv spolupráce s ostatními kolegy. Anglicky mluvící učitel je svým způsobem závislý na svém českém kolegovi a bez společného plánování, vedení třídy a reflexe by nebyl schopen na české škole pracovat.

Jak už bylo řečeno, anglický učitel je plně závislý na svém českém protějšku. Ten je pro něj pomocníkem a rádcem ohledně dění ve školním prostředí. Proto je práce českého učitele v bilingvním programu velice náročná, jak časově, tak i množstvím úkolů a povinností. Přeci jenom má český učitel určitou zodpovědnost i za svého anglicky mluvícího kolegu.

Na druhou stranu může být spolupráce s rodilým mluvčím velice přínosná a to nejen v oblasti jazykové dovednosti, ale také v rozvíjení vlastní učitelské praxe. Během společného plánování či pozorování může český učitel zaznamenat a vidět určité situace, které by během svého vyučování neviděl.

Existuje mnoho typů a rad k efektivní spolupráci mezi učiteli a v této kapitole je uvedeno jen pár z nich. Vybrala jsem je z toho důvodu, že je považuji za základní a důležité pro spolupráci s rodilým mluvčím. Pro českého učitele je spolupráce s rodilým mluvčím určitým přínosem, ale také to pro něj může být i určitá zátěž. Kromě samotné zodpovědnosti za vedení a chod třídy má český učitel i určitou zodpovědnost za svého anglicky mluvícího kolegu.

5. Závěr teoretické části

V první části diplomové práce jsem se zabývala teorií bilingvismu, učitelské profese a spolupráce mezi učiteli. Následně jsem se snažila teoreticky popsat, jaké faktory ovlivňují spolupráci mezi učiteli v bilingvním programu. Tyto faktory jsem rozdělila do tří na sebe navazujících kapitol.

V první kapitole jsem se zabývala teorií bilingvismu, kde nejdříve uvádím definice z odborných literatur. Dále se krátce zabývám historickým vývojem bilingvismu a jeho rozsahem na území České republiky a tím, jaké jsou dle daných teorií typy bilingvismu a v jakém věku dochází u dítěte k osvojování řeči. Ve druhé části této kapitoly se zabývám bilingvním vzděláváním, tím, jaké jsou jeho důvody a rizika, a také zde poukazuji na poznatky z praxe ze škol, kde několik let už bilingvní výuka probíhá.

Ve druhé kapitole teoretické části jsem se zabývala nejdříve charakteristikou učitelské profese, jaké má učitel ve svém povolání role a jak se v dnešní době tyto role mění. Poté jsem přešla k charakteristice povolání učitele na prvním stupni a pracovních podmínkách učitelů v České republice ve srovnání se zahraničními školami. V závěru této kapitoly jsem se zaměřila na práci rodilých mluvčích v českých školách. Všechna tato témata jsou napsána s oporou v odborné literatuře.

Poslední kapitola se zabývá spoluprací mezi učiteli. Nejdříve se zabývá samotnou terminologií spolupráce, jaké jsou její výhody a konkrétní formy. Dále zde vypisuji určité instrumenty vhodné pro rozvoj spolupráce mezi učiteli, a jelikož se moje diplomová práce zabývá spoluprací s rodilými mluvčími, nastiňuji zde i v závěru této kapitoly řízení komunikace s rodilým mluvčím v české škole.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6. Cíle výzkumu a metodologie

Bilingvní výuka se dnes na českých školách objevuje častěji. Poptávka po dvojjazyčné výuce roste, a proto vznikají bilingvní programy či školy, které tento způsob výuky zprostředkovávají. Jedna z organizací, která nabízí a zprostředkovává výuku rodilých mluvčích na českých školách, je organizace Toscool. Já sama v tomto bilingvním programu učím už druhým rokem, a proto se v empirické části této diplomové práce zaměřím na samotné učitele, kteří jsou pro fungování bilingvního vzdělávání jednou z nejdůležitějších složek.

Hlavním cílem tohoto výzkumu je pomocí rozhovorů mapování spolupráce mezi českými učiteli a anglicky mluvícími učiteli v bilingvním programu stanovit, jaké jsou výhody a rizika spolupráce mezi učiteli, jakým způsobem probíhá samotná spolupráce a jakým způsobem vnímají spolupráci mezi sebou učitelé po roční spolupráci. Tento cíl jsem rozdělila do dvou částí – z pohledu českého učitele a z pohledu anglicky mluvícího učitele.

Druhým cílem této práce je navrnutí určitých postupů pro efektivní spolupráci s kolegou, který neovládá stejný mateřský jazyk. Tyto návrhy a řešení vyplývají z vedených rozhovorů s učiteli a ze sbírky dat z pozorovacích archů.

Akční výzkum analyzuje a předkládá návrhy řešení určitých situací, které během své praxe zažilo šest učitelů – tři čeští učitelé a tři anglicky mluvící učitelé. Záměrem tohoto výzkumu je popsat témata, která se vyskytují během spolupráce dvou jazykově odlišných kolegů, a přinést podněty pro jednodušší a efektivnější spolupráci mezi učiteli v bilingvním programu i těm, kteří by se měli v budoucnu do bilingvního programu zapojit.

Případovou studii jsem do svého výzkumu zahrnula proto, že se podrobně věnuji popisu jednoho bilingvního programu. Akční výzkum jsem vybrala z toho důvodu, že jsem součástí tohoto programu a ráda bych chtěla některé body v tomto programu zlepšit. Díky tomu je v tomto výzkumu případová studie na pomezí s akčním výzkumem. Tento výzkum si neklade za cíl formulovat závěry, které by měly obecnou platnost.

7. Design výzkumu

7.1 Akční výzkum

„Akční výzkum zdůrazňuje pedagogickou praxi, umožňuje zavádění změn, které jsou důležité pro neustálé zlepšování činnosti pedagogických pracovníků a ostatních účastníků vzdělávání, a vede ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání. Nabízí všem pedagogickým pracovníkům příležitosti pro personální a odborný růst.“ (Danuše Nezvalová, str. 300)

Dle Nezvalové (2003) se akční výzkum skládá ze tří základních prvků: akce, reflexe a revize. Dále ve svém článku uvádí několik autorů, kteří se problematikou akčního výzkumu zabývají. Například Sagor (1992) uvádí pět kroků akčního výzkumu:

- Formulace problému,
- sběr informací,
- vyhodnocení informací,
- sdělení výsledků,
- akční plán.

Důležité je také zmínit, že akční výzkum shromažďuje informace o učitelské praxi a vede ke zlepšení dosavadní zkušenosti vyučujících. Je veden učiteli samotnými a oni sami se zabývají problémem či problémy ze své vlastní praxe. (Doskočilová, 2003)

Pro naplnění cílů akčního výzkumu jsem zvolila metodu rozhovoru a analýzu pozorovacích archů, nasbíraných během jednoho školního roku a na základě těchto poznatků navrhuji určitá řešení.

Metodu rozhovoru jsem zvolila pro získání jednotlivých informací o spolupráci mezi učiteli. Díky odpovědím na otázky jsem mohla analyzovat určité problémy, zaměřit se na ně hlouběji a navrhnout pro ně daná opatření.

Dalším nástrojem, který jsem využila do svého akčního výzkumu, byl rozbor některých pozorovacích archů, jež jsem vyplňovala během roční práce v bilingvním programu. V pozorovacích archích se vyskytují témata, o nichž se hovoří i v rozhovoru s učiteli, a proto jsou důležitým nástrojem.

7.2 Případová studie

Dle Mareše (2015) se případová studie v pedagogice zabývá předmětem, jako je například škola, třída, předmět, žák či vedení školy. „*Jedná se o přístup celostní, holistický, jenž se snaží poznat konstitutivní složky případu, zachytit zkoumaný případ (či několik případů) v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění.*“ (str.116)

V této diplomové práci se případová studie bude zabývat prostředím bilingvního programu a prostředím školy, ve kterém se tento program nachází. Prostředí bilingvního programu a školy má důležitý vliv na spolupráci mezi učiteli. Je to místo, kde se celá spolupráce odehrává, a proto se prostředím školy zabývá případová studie.

V této diplomové práci se tedy uplatňuje akční výzkum na pomezí s případovou studií. Akční výzkum zkoumá prvky spolupráce mezi českým učitelem a anglicky mluvícím učitelem a případová studie se zabývá prostředím školy a bilingvním prostředím, která jsou nezbytnou součástí každodenní spolupráce mezi učiteli.

7.3 Metody sběru dat

7.3.1 Rozhovor

Hlavní metodou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor, který byl proveden s pěti učiteli. Rozhovory, jež byly vedeny v českém a anglickém jazyce, jsem nahrávala se souhlasem jednotlivých účastníků a následně je přepsala. Některé body v rozhovoru byly přepsány do spisovné češtiny, jména účastníků jsem z důvodů etiky výzkumu změnila. Při vedení rozhovoru jsem se snažila navodit neformální a přátelskou atmosféru.

Otázky v rozhovoru byly otevřené, držela jsem se základních otázek, které se postupem konverzace rozvíjely dál. Celý rozhovor sloužil k hlubšímu prozkoumání dané problematiky, popsání problematických zkušeností z praxe a také jako návrh k řešení určitých úskalí ve spolupráci se samotnými respondenty.

Rozhovory se odehrály po roční spolupráci mezi učiteli. V rozhovoru se otázky zaměřují na počátky spolupráce od samotného prvního setkání učitelů po běžnou praxi během školního roku a zakončeny jsou celkovým shrnutím roční spolupráce a doporučením učitelům pro další roky spolupráce.

Celkově jsou zaměřeny na problémy a úskalí, jež se vyskytují během spolupráce mezi učiteli v bilingvním programu. Tyto poznatky dokladují učitelé na určitých situacích a zkušenostech z praxe. Dále dokládají, jaké výhody a přínosy měla spolupráce v profesním vývoji.

7.3.2 Metoda a organizace rozhovoru

V první části výzkumu se zaměřuji na pohled českých učitelů na spolupráci s anglicky mluvícími učiteli. Pomocí rozhovorů jsem tyto informace získala. V rozhovoru se zaměřuji na tato témata:

- Jak celkově hodnotí a vnímají spolupráci s rodilým mluvčím?
- Jakým způsobem tato spolupráce ovlivňuje jejich náplň práce?
- Jaké situace musí s rodilým mluvčím český učitel řešit?
- Jaká úskalí přináší práce v bilingvním programu?

Ve druhé části výzkumu se naopak zaměřuji na pohled anglicky mluvícího učitele na práci v české škole. Pomocí otevřeného rozhovoru a pozorovacích archů jsem získala informace o tom, jak rodilí mluvčí uvádějí svůj pohled na důležitost spolupráce s českým učitelem.

V rozhovoru se zaměřuji na tato témata:

- Jak celkově hodnotí a vnímají spolupráci s českým učitelem?
- Jakou pomoc vyžadují od svého českého kolegy?
- Jaká úskalí nastávají v české škole pro anglicky mluvícího učitele?
- Jaké situace společně řeší s českým učitelem?

Ve třetí části výzkumu se pomocí rad a tipů, které jsem získala z otevřených rozhovorů od učitelů a ze svých poznámek z pozorovacích archů, zaměřuji na určitá řešení, která by mohla pomoci předejít jistým neshodám a problémům ve spolupráci mezi učiteli. Také zde navrhuji jisté rady a poznatky, jež celkově charakterizují práci v bilingvním programu a s ním úzce spojenou i spolupráci s učitelem, který mluví odlišným jazykem.

V této části dochází i k celkovému zhodnocení spolupráce, shrnutí veškerých informací nasbíraných pomocí rozhovorů a archů a návrhů jistých opatření, které by budoucí učitel – český i anglicky mluvící – měl znát pro svoji budoucí práci v bilingvním programu.

7.3.3 Pozorování

Kromě rozhovorů jsem ve svém výzkumu uplatnila i metodu pozorování. Své záznamy z náhledových hodin jsem zaznamenávala do pozorovacích archů.

Pozorovací archy byly vytvořeny organizací Toscool za účelem zápisu náslechu hodiny. Do těchto archů zapisuje český učitel svoje poznatky z každé hodiny, kterou navštívil. Český učitel je povinen jít na náslech svému anglicky mluvícímu kolegovi minimálně šestkrát za měsíc. Pokud je ve výuce nějaký problém, může do hodin chodit na náslech i vícekrát.

Tyto archy se zaměřují na to, jaký byl cíl hodiny a zda byl tento cíl splněn. Dále se zaměřují na to, jestli učitel vhodně střídá činnosti, přistupoval k žákům individuálně, motivoval je a hodnotil a také zda učil dle předepsaných tematických plánů a dle domluvy s českým učitelem.

V posledním bodě může český učitel vepsat případné rezervy, o kterých oba vyučující diskutovali, a zda se minulé rezervy pomohlo vyřešit či nikoli. Během reflexe může český učitel se svým anglicky hovořícím protějškem tyto body diskutovat a v budoucnu se na ně zaměřit.

Poznatky ze zápisů z pozorovacích archů jsem uvedla v první části výzkumu, kde se zaměřuji na situace, které musí za účelem správného průběhu výuky český učitel řešit se svým anglicky mluvícím protějškem. Konstrukci pozorovacího archu přikládám v kapitole Přílohy (viz. Příloha 3)

Celkově jsou tyto poznatky získané z mé osobní zkušenosti z náslechů hodin mého anglicky mluvícího kolegy. Jedná se o pozorování hodin ve čtvrté třídě, tudíž zde nastávají situace, které by čeští učitelé z jiných ročníků na svém náslechu nemuseli postřehnout. Proto jsem do této diplomové práce vybrala takové položky ze svých pozorovacích archů, které by mohly souviset se všemi ročníky na prvním stupni.

7.3.4 Výzkumný vzorek

Účastníci výzkumu byli vybráni dle následujících kritérií. Všichni jsou účastníci bilingvního programu minimálně po dobu jednoho roku, každý učitel vede svoji třídu společně s kolegou, který nemluví stejným mateřským jazykem, a všichni účastníci spolupracovali pouze jeden školní rok. Celkově se rozhovoru zúčastnilo pět učitelů – dva čeští učitelé a tři rodilí mluvčí.

Jako třetího českého učitele, který odpovídá na výzkumné otázky, jsem zvolila sama sebe, neboť jsem také součástí bilingvního programu a celý výzkum zakládám nejen na zkušenostech svých kolegů, ale i také na své vlastní zkušenosti.

Rozhovory se tedy týkaly následujících šesti učitelů:

- **Pavla:** česká učitelka, tři roky v bilingvním programu, vystudovaná pedagogická fakulta v Ústí nad Labem.
- **Vendy:** česká učitelka, rok a půl v bilingvním programu, dva roky předešlé praxe na klasické ZŠ, vystudovaná pedagogická fakulta na UK.
- **Martina:** česká učitelka, rok a půl v bilingvním programu, ukončuje studium na pedagogické fakultě UK.
- **Fiona:** anglicky mluvící učitelka, rok a půl v bilingvním programu, původem z USA,
- **Anet:** anglicky mluvící učitelka, dva roky v bilingvním programu, trvale žijící na území ČR, má předešlé zkušenosti z českých škol, původem z USA.
- **Petr:** anglicky mluvící učitel, rok a půl v bilingvním programu, původem z Velké Británie.

Všichni z učitelů pracují v bilingvním programu Toscool a společně jsou zaměstnáni na prvním stupni ZŠ a MŠ Antonína Čermáka na Praze 6. Pro tento výzkum není podstatný ročník, ve kterém učitelé společně učí. Důležité pro tento výzkum je pouze to, že se jedná o učitele na prvním stupni základní školy. Přepsané rozhovory se nachází v kapitole Přílohy (viz. Příloha 2)

7.4 Program Toscool

Program Toscool je podpůrná organizace zabývající se rozšířenou výukou anglického jazyka na prvním stupni základních škol. Pro české školy zajišťuje rodilé mluvčí a jejich spolupráci s česky hovořícími kolegy. Spolek Toscool by založen „s cílem podporovat vzdělávací, zejména dvojjazyčné, výchovné, kulturní, environmentální a jiné volnočasové aktivity dětí. Podporujeme přirozenou výuku anglického jazyka a dvojjazyčnou výuku na základních

školách, organizujeme vzdělávací aktivity pro děti, rodiče i pedagogické pracovníky.“(toscool.cz)

Tento bilingvní program nabízí vzdělání běžných předmětů na základní škole v českém i anglickém jazyce. Pro přijetí do tohoto programu není podmínkou určitá znalost anglického jazyka, nicméně rodiče žáků si musí promyslet, zda jejich dítě má dostatečné předpoklady k tomu, aby tento program absolvovalo bez větších problémů. Na konci páté třídy mají žáci možnost absolvovat PET zkoušky z anglického jazyka, které jim mohou pomoci pro přijetí na gymnázia.

Vyučování v anglickém jazyce nezasahuje pouze do dopolední výuky, ale také organizuje odpolední kroužky anglického jazyka, které jsou vytvořeny pro každý stupeň základního vzdělávání, proto je počet hodin studia ve škole větší než na běžné základní škole.

Zabývá se také volnočasovými aktivitami pro děti, spolupracuje s dalšími organizacemi pro rozšíření výuky anglického jazyka, pořádá kroužky na přípravu k přijímacím zkouškám na gymnázia pro čtvrté a páté ročníky základních škol a také organizuje letní kurzy a tábory pro děti s aktivitami zaměřené na výuku anglického jazyka.

Organizace programu

Neziskový program Toscool se skládá z několika českých a anglicky mluvících pedagogických pracovníků. Učitelé jsou rozmístěni do dvou základních škol na Praze 6 – ZŠ a MŠ Petřiny – Jih a ZŠ a MŠ Antonína Čermáka. Všichni učitelé též spadají pod vedení těchto dvou základních škol, účastní se všech akcí, které školy pořádají, a jsou součástí běžného chodu školy. Od začátku školního roku pořádá tento program pro své učitele různá školení či porady. Během školního roku jsou všichni učitelé v kontaktu s vedením této organizace, mají možnost osobní konzultace s vedením organizace, zapojit své nápady ke zlepšení cílů programu nebo se dál vzdělávat v tomto oboru díky seminářům, jež tato organizace pro své pracovníky pořádá.

„Ve výuce jsou používány moderní metody i nástroje, děti si zařazují mezi své pracovní činnosti i práci s iPADY, které jsou pro ně vstupní bránou k mnoha výukovým aplikacím, včetně anglosaských. Děti se učí vytvářet mentální mapy, díky nim se lépe učí a více si pamatují, pomáhají jim rozvíjet logické myšlení.“ (toscool.cz)

Tento program se snaží svým žákům zajistit co největší možný výběr z pomůcek pro výuku. Propaguje využití moderních technologií ve výuce a klade důraz na osobnostní a morální rozvoj svých žáků. Žáci se od první třídy učí psát stylem písma Comenia Script.

Na konci školního roku pořádá tento neziskový spolek Toscool Academy, kde si žáci společně se svými učiteli připraví divadelní vystoupení či workshop pro rodiče a příbuzné dětí. Během této akademie žáci prezentují svoje roční projekty, na kterých pracovali od začátku školního roku.

Práce českého učitele v programu Toscool

Český učitel, který pracuje pro tuto organizaci, je zároveň třídním učitelem jedné ze tříd na prvním stupni. Má na starost chod celé třídy, konzultuje s rodiči, uzavírá klasifikaci, účastní se porad s vedením školy a programem Toscool, vytváří tematické plány pro svoji třídu a spolupracuje s rodilým mluvčím na splnění cílů a tematických plánů ve společných dopoledních předmětech.

Práce českého učitele v tomto programu je stejná jako práce běžného učitele na základní škole s tím rozdílem, že se stará o to, aby rodilý mluvčí učil dle domluvených požadavků. Vede svoji třídu společně s rodilým mluvčím, úzce s ním spolupracuje na výuce (kromě českého jazyka a vlastivědy) a pomáhá rodilému mluvčímu v orientaci na české škole. Český učitel chodí na náslechy do hodin anglicky mluvícího učitele, kde monitoruje způsob jeho výuky. Do archů vyplňuje, zda učitel učil ke splnění předem daných cílů, a po konci hodiny s ním diskutuje o možných problémech, které během hodiny nastaly.

Práce anglicky mluvícího učitele v programu Toscool

Anglicky mluvící učitel je druhou složkou, která řídí chod třídy. Oproti českému učiteli nemá celkovou zodpovědnost za chod třídy, nicméně má na starost veškeré předměty, které jsou vyučovány v anglickém jazyce.

V dopolední výuce vyučuje rodilý mluvčí předměty jako anglický jazyk, matematiku, přírodovědu a výchovy. V odpoledním vyučování vede hodiny, které slouží k rozšíření učiva, hlavně tedy anglického jazyka. Kromě samotné výuky angličtiny se v odpoledních hodinách věnují rodilí mluvčí také předmětům zaměřeným na matematiku a přírodovědu.

Povinností anglicky mluvícího učitele je účastnit se porad vedených programem Toscool, veškerých školních akcí, konzultací s rodiči, schůzek s kolegy, plánování a řešení problematických situací se svým česky mluvícím kolegou nebo také zařizuje různé školní či mimoškolní aktivity pro žáky. Nemusí chodit na porady školy, protože se na nich nemluví anglicky. O případných změnách v chodu školy jsou informováni českými učiteli.

V předmětech, jako je matematika a přírodověda, se anglicky mluvící učitel řídí pokyny svého českého kolegy. Měl by dodržovat určité zásady a pravidla, které si spolu domluví, neboť jsou společně vázání Školským vzdělávacím systémem a musí společně splnit tematické plány učiva.

Náročnost pro žáky

Během mého ročního působení ve čtvrté třídě v tomto programu jsem si všimla, že spousta žáků a jejich rodičů hodnotí tento program jako velice náročný. Musím souhlasit, že z časových důvodů je tento program určitě pro děti náročnější, hlavně tedy na udržení pozornosti během odpoledního vyučování.

Na druhou stranu je na dětech po čtyřletém studiu v tomto programu vidět, že nemají problém plynule komunikovat s rodilým mluvčím v anglickém jazyce. Během dopoledního vyučování se žáci učí stejnému obsahu učiva jako žáci na normálních základních školách s tím rozdílem, že jsou schopni popsat danou látku v českém i anglickém jazyce. Další výhodou je, že jednou týdně mají odpolední vyučování se svým českým učitelem, kde se společně věnují rozvinutí dopoledního učiva, přírodovědným pokusům či čtení s porozuměním.

7.5 Prostředí školy

Organizace Toscool nevlastní svoje vlastní prostory, kde by mohla probíhat výuka. Z toho důvodu zprostředkovává svoje služby do prostor státní školy. V dnešní době působí tato organizace na dvou státních školách – ZŠ Petřiny – Jih a ZŠ a MŠ Antonína Čermáka.

V této diplomové práci budu popisovat prostředí školy Antonína Čermáka, kde sama působím. Atmosféra a prostředí jsou velice přátelské a škola si zakládá na spolupráci s rodiči svých žáků.

Čeští učitelé zde vykonávají běžné činnosti stejně jako ostatní učitelé ze základních škol – vyřizují veškerou administrativní činnost, účastní se porad s vedením školy, organizují školní

a mimoškolní akce, vykonávají dozory na chodbách apod. Anglicky mluvící učitelé jsou v tomto směru co nejvíce zapojeni. Vedení školy trvá na zapojení všech anglicky mluvících kolegů do chodu školy a díky tomu se tito učitelé necítí odstrčení.

Při komunikaci s rodilými mluvčími je vedení této školy schopno komunikovat samostatně, ale při vážnějších úskalích je zde potřeba českého vedoucího učitele, který jim při komunikaci překládá. Pokud je situace vážnějšího charakteru, řeší se i s vedením Toscool.

Pozice Headteacher

Tuto pozici vždy získá jeden česky mluvící učitel a jeden anglicky mluvící učitel. Jedná se o funkci, kdy prostřednictvím těchto učitelů probíhá veškerá komunikace s vedením školy a organizace Toscool. Tito učitelé pomáhají ostatním kolegům se seznámením se s organizací školy, administrativní činností a průběhem školního roku.

Učitelé jednou až dvakrát za měsíc svolávají schůzky, na nichž se diskutuje o veškeré organizaci, problémech a úskalích nebo akcích, které jsou naplánovány školou. Tito učitelé slouží jako hlavní zdroj veškerých informací a také jsou zde jako pomocníci pro řešení určitých situací, a to nejen pro anglicky mluvící učitele. Celkově je tato pozice velice náročná a nese s sebou velké množství zodpovědnosti.

Vybavenost školy a tříd

Celkové vybavení školy a tříd je moderní. Učitelé mají možnost čerpat z rozličných druhů pomůcek a skoro každá třída je vybavena interaktivní tabulí. V bilingvním programu je zázemí tříd také plně vybavené, a to hlavně díky organizaci Toscool, která do svých tříd zprostředkovává množství pomůcek.

Většina těchto pomůcek je zaměřena na anglický jazyk jako například anglické knihy, plakáty nebo hry. Dále organizace Toscool trvá na tom, aby žáci ve své výuce využívali pro práci Ipady, na kterých pracují se vzdělávacími aplikacemi. Pro samotné učitele zprostředkovávají různá školení pro zapojení moderních a nových metod do výuky.

7.6 Průběh výzkumu

Celý výzkum proběhl na již zmiňované škole ZŠ a MŠ Antonína Čermáka, kde sama vyučuji. Rozhovor jsem vedla s učiteli, kteří na této škole také působí a se kterými spolupracuji. Výzkumné otázky jsem vytvořila na základě své osobní zkušenosti po práci v bilingvním programu a po prostudování mých poznatků z pozorovacích archů.

Pro samotný výzkum jsem sbírala data po celý školní rok. Zaměřila jsem se hlavně na začátek školního roku a na jeho konec, kde respondenti porovnávali své zkušenosti a mohli díky rozhovoru reflektovat jejich vývoj od začátku školního roku až do jeho závěru.

Se všemi učiteli jsem se domlouvala na rozhovor individuálně. S tématem rozhovoru jsem je předem seznámila. Snažila jsem se o vstřícný přístup k jakýmkoli dotazům týkajícím se výzkumu. Respondenti měli možnost se na cokoli během rozhovoru zeptat. Všichni respondenti se rozhovoru zúčastnili dobrovolně a z vlastního rozhodnutí.

7.7 Analýza a interpretace dat

Smyslem rozhovorů je zkonkretizovat určité situace, které vycházejí ze zkušeností pedagogů, zjistit, do jaké míry považují spolupráci za důležitou a jaké situace mohou během situace nastat. Na základě získaných dat lze dále navrhnout určitá řešení a postupy pro efektivní spolupráci s učitelem, který má rozdílný mateřský jazyk. Informace získané z rozhovorů od všech učitelů jsem zpracovala a zařadila do výzkumných témat. Výpovědi anglicky mluvících učitelů jsem přeložila do českého jazyka pro lepší přehlednost. Originální přepisy všech rozhovorů jsou vloženy do příloh této práce.

Na závěr každého tématu uvádím vlastní shrnutí dané problematiky a příkládám svoji vlastní výpověď vycházející z osobní zkušenosti.

Způsob spolupráce na začátku školního roku

Začátek školního roku je pro spolupráci mezi učiteli klíčový. Obzvlášť pokud se oba učitelé v tomto období seznámí. To je i případ všech našich respondentů. První dojem může pro budoucí rozvoj spolupráce sehrát významnou roli. „*Byl to fajn dojem. Šly jsme spolu na kávu, popovídaly jsme si. Byla příjemná.*“ (Vendy) Když mají učitelé z prvního setkání dobrý pocit, je to dobré znamení i pro budoucí spolupráci. Někdy však první setkání nemusí být zrovna

pozitivní. „*Tak my když jsme se poprvé potkaly s Amber tak my to přišlo takový chladný docela, protože ona je osobnostně trošku jinak laděná než já, takže jsem se vlastně bála, že ta spolupráce nebude probíhat tak, jak jsem si představovala.*“ (Pavla)

Kromě osobního prvního názoru na svého kolegu je velice důležité společné první plánování chodu třídy a celkové seznámení s chodem školy. Pro anglicky mluvícího učitele je vstup do české školy určitým šokem, který mu český kolega pomáhá překonat. „*Řekla mi všechno, co jsem potřebovala vědět. Dala mi veškeré informace o škole, třídě, které jsem potřebovala vědět. Pokud jsem něčemu nerozuměla, ihned mi pomohla.*“ (Fiona). Pro českého učitele to může vypadat i jako práce navíc. Kromě svých vlastních povinností musí český učitel zařídit i spoustu věcí pro svého anglicky mluvícího kolegu. Důkazem toho je i tvrzení od paní učitelky Pavly, která říká: „*Určitě jsem jí pomohla s tím, že jsem jí ukázala, jak to v českých školách chodí, řekla jsem jí i pár českých slov, co třeba znamenají, na co se může zeptat. Představila jsem jí svoje kolegy a představila jsem jí veškeré dokumenty, okopírovala jsem jí je, přeložila jsem jí je, aby všemu rozuměla.*“

V přípravném týdnu mají učitelé čas na dostatečnou přípravu třídy a seznámení se s chodem školy. Absolvují několik společných schůzek, jak s vedením školy či organizace Toscool, tak i se zbytkem učitelů z bilingvního programu, kde se probírají veškeré důležité informace. „*Sama však ze své zkušenosti vím, že toho času je i tak málo, a často se mi stávalo, že jsem sama neměla na svého kolegu čas. Trvalo mi nějakou dobu, než jsem zjistila, že on mi může v hodně věcech pomoci a že, i když zrovna nemluví česky, tak to neznamena, že nedokáže zařídit určité věci.*“ (Martina)

Dokazuje to i tvrzení od paní učitelky Pavly, která tvrdí: „*Zpočátku to bylo tak, že jsem to hodně vnímala jako přítěž, že musím udělat svoji práci, starat se o děti a ještě se starat o anglicky mluvící kolegyni. Ale vlastně později jsem zjistila, že se spoustou práce ona mi vlastně pomůže, že spoustu věcí vymyslí, že má takový ten smysl pro věc. Samotné jí docházelo, co má udělat, takže mi ve všem i hodně pomohla.*“ Podobně to vnímají i anglicky mluvící kolegové, kteří se shodují, že by bez pomoci českých učitelů nebyli schopni vykonávat učitelskou činnost na české škole.

Pokud se na začátku roku nepochytí všechna pravidla školy a celkový systém, může dojít k určitému nedorozumění v průběhu školního roku. „*Do půlky školního roku jsem vůbec nevěděla, že mají povoleno používat mobilní telefon, i když by vlastně vůbec neměli. Trvalo mi delší dobu, než jsem pochopila, která pravidla se teda dodržují a které ne.*“ (Anet)

Na začátku školního roku se začíná vytvářet spousta nových věcí, jako je například zázemí třídy a školy, organizace školního roku, organizace třídy, akce školy apod. V tomto období se začíná rozvíjet i spolupráce samotná, hlavně tedy v případě, kdy se učitelé potkávají poprvé. Z uvedených odpovědí od respondentů můžeme vidět, že první dojem bývá celkem klíčový a že zavedení pravidel a seznámení s chodem třídy a školy je ještě mnohem podstatnější.

Další klíčovou činností, kterou museli učitelé společně vykonat, bylo stanovení pravidel třídy. Celkově se všichni respondenti shodli na tom, že všechna pravidla třídy na začátku školního roku byla vytvořena spoluprací. *„Společně jsme se na nich domluvili. Na začátku školního roku jsme společně s dětmi strávili pár vyučovacích hodin, kde jsme pravidla společně vytvořili. Bylo to naprosto fajn.“* (Petr)

Někteří učitelé s pravidly třídy dokonce pracovali i v průběhu školního roku. Bylo to způsobeno chováním dětí ve třídě a učitelé se společně snažili najít taková pravidla, aby nejvíce podporovala chování žáků ve třídě. *„Domluvili jsme se na nich. Já jsem nějaká chtěla, Amber nějaká chtěla. Daly jsme dohromady to, na čem jsme se shodly a pak v průběhu roku jsme je upravovaly a doplňovaly“* (Pavla)

Pro českého učitele je období začátku školního roku velice náročné. Nejenže má na starost kompletní přípravu třídy, ale má vedle sebe i dalšího dospělého člověka, který by nebyl schopen vykonávat svoji práci efektivně bez pomoci českého učitele. *„Byl bych schopen asi všechno zařídit sám, protože mám zkušenost s řízením třídy ve Velké Británii. Ale pouze v případě, kde bych mohl mluvit anglicky. V české škole je nemožné pracovat bez pomoci českého učitele.“* (Petr)

Shrnutí: Ze všech uvedených odpovědí můžeme zjistit, že začátek školního roku je pro učitele v bilingvním programu velice zásadní, ale i náročný. Seznámení s celkovými pravidly a chodem školy, vytvoření zázemí třídy, navržení zásad a způsob spolupráce mezi učiteli a mnoho dalších organizačních věcí, na tom všem musejí učitelé pracovat. A k tomu všemu se učitelé vzájemně poznávají a hledají k sobě cestu tak, aby spolu mohli vytvářet pozitivní atmosféru ve své třídě a efektivní spolupráci pro rozvoj znalostí svých žáků.

Výhody a úskalí při spolupráci s druhým učitelem

Jak už bylo řečeno v teoretické části, spolupráce by učitelům měla přinést více výhod než úskalí. Podobně by to mělo být i ve spolupráci s učitelem s odlišným jazykem. Čeští učitelé vnímají výhody spolupráce například v rozvíjení osobních znalostí a zkušeností cizího jazyka. Někteří vnímají výhody v rozvíjení profesních kvalit. *„Nakonec jsem našla výhody právě v tom, že ona byla osobnostně trošku jiná než já a vlastně mi tím ukázala i jiné cesty k řešení problémů a i jiný přístup k dětem, který nakonec jsem ocenila a začala jsem ho vlastně taky uplatňovat.“* (Pavla)

„Já osobně vnímám jako velkou výhodu v tom, že nejsem na celou třídu sama. Že mám vedle sebe někoho, kdo zná děti z mé třídy stejně dobře jako já a můžeme se o tom společně bavit a reflektovat dění ve třídě. Díky tomu často přicházíme na určitá řešení problémů, na které bych asi s jinou kolegyní, které moje děti nezná tak dobře, nepřišla.“ (Martina)

Výhody spolupráce vnímají podobně i rodilí mluvčí. Paní učitelka Fiona například uvádí, že největší výhodou vidí v tom, *„že jsme tu vždycky dvě. Vždy je to jedna pro druhou a můžeme si vzájemně s čímkoli pomoci.“*

Další výhodou ve spolupráci vidí i paní učitelka Anet, která tvrdí, že *„díky spolupráci neustále dostáváte zpětnou vazbu, což je velice důležité.“* Další z výhod, kterou respondenti ve spolupráci vidí, je i vzájemná inspirace a výměna zkušeností z předešlé praxe. Během spolupráce se naskytuje možnost, využít zkušeností, které učitelé během své praxe nasbírali.

Kromě výhod během spolupráce ovšem dochází k některým úskalím. V celkové spolupráci je velice důležitá komunikace; pokud není kladen důraz na komunikaci, nastává ve spolupráci mnohem více problémů. *„Pamatuji si situaci, kdy jsem na začátku školního roku rozhodla ve třídě něco, aniž bych se s ní o tom poradila. Nakonec jsme si museli ujasnit, že je velice podstatné, abychom o důležitých věcech rozhodovali společně.“* (Anet)

Další úskalí nastávají, když si anglicky mluvící učitel začíná zvykat na český školní systém. V našem školském systému se totiž vyskytují věci, na které nejsou rodilí mluvčí zvyklí *„Úskalí především, co se týče hodnocení, protože na to nejsou vůbec zvyklí a já hodně s dětma dělám třeba sebehodnocení a ona to vůbec neznala a vzhledem k tomu, že sledujeme, jak probíhá jejich hodina a měla by být přizpůsobená českému školskému systému, tak v ní nesmí chybět hodnocení a jí tam chybí vždycky. A je to do dneška. Takže to je největší*

problém, že jí musím pořád říkat, že se musí hodnotit, že má začít aspoň tím- ano, tohle si udělal správně nebo tady se můžeš zlepšit, ale že jim musí dávat zpětnou vazbu jakýmkoli způsobem a to se tam neděje.“ (Vendy)

Problém s hodnocením nastává celkem často a uvědomují si to i zahraniční učitelé. „*Ve spolupráci k žádným hlavním problémům nedošlo. Nicméně bylo pro mě velice obtížné si zvyknout na český vzdělávací systém. Například v hodnocení. Ve Velké Británii nemáme systém známek od jedné do pěti a také jejich důležitost pro rodiče. To je to, co se nejvíce snažím naučit.“ (Petr) Český učitel má za úkol neustále dohlížet na to, že jeho anglicky mluvící kolega správně plní své povinnosti. Občas to však pro českého učitele může být náročné.*

Dle odpovědí od anglicky mluvících učitelů je právě český vzdělávací systém největším úskalím pro efektivní spolupráci se svým českým kolegou. Anglicky mluvící kolegové se musí přizpůsobit českým podmínkám, což je dlouhodobý proces. Český učitel má za úkol dohlížet na to, zda jeho kolega pracuje v souladu s naším systémem.

Kromě adaptování se na systém české školy se musí také anglicky mluvící učitel adaptovat na prostředí české třídy. Hlavně v případě, se jedná o nově příchozího. Reakce dětí na anglicky mluvícího učitele mohou být různá a záleží i na postoji českého učitele, jak děti přijmou nově příchozího učitele. Paní učitelka Pavla viděla největší úskalí právě v tom, že děti nebyly nejdříve schopny si na novou paní učitelku zvyknout. „*Děti na mě jako českého pedagoga byly hodně zvyklí a na anglického pedagoga ne, ten se jim vlastně měnil každý rok, takže pro ně bylo docela těžké se zase adaptovat na pravidla Amber a na to, že je to třeba trochu jinak, takže toto jsme spolu hodně řešili. Já jsem jí vlastně musela hodně přibližovat, jak ta pravidla mám já. Doufám, že jí to taky třeba pomohlo a ona zase se mnou probírala pravidla tak, jak by je chtěla nastavit ona. Tak o tom jsme museli trochu diskutovat, co na ty děti fungovat bude a co už ne, jelikož já už jsem je znala a ona ještě ne.“*

Ze svých pozorovacích archů jsem vybrala dvě nejčastěji se opakující úskalí, které jsme v minulém roce s mým kolegou probírali. První úskalí se týkalo ústní zpětné vazby dětem v učitelových hodinách. Všimla jsem si, že můj kolega nebyl ze začátku vůbec schopen dávat dětem jakoukoli zpětnou vazbu. Ve svých hodinách je k práci velice dobře motivoval, ale v závěru aktivit či vyučování jim nedával dostatečné zpětné hodnocení jejich práce.

Druhým úskalím bylo dodržování systému hodnocení kázně ve třídě. Nastávaly situace, kdy učitel nebyl dostatečně důkladný ohledně dodržování pravidel třídy. Skutečně často jsme

diskutovali právě o tom, aby nepřehlíželi nevhodné chování žáků během jeho hodin a dodržoval systém pravidel, na kterých jsme se na začátku roku domluvili. Podle záznamů z pozorovacích archů jsme se věnovali těmto dvěma tématům prakticky skoro celá první pololetí, a to ve všech předmětech. Příklady těchto pozorovacích archů jsou vloženy do kapitoly Přílohy.

Shrnutí: Aby byla spolupráce pro oba vyučující efektivní, měla by jim přinést více výhod než úskalí. Nicméně každá spolupráce nese s sebou jistá úskalí a záleží jenom na učitelích, jak s nimi dokáží pracovat.

Průběh spolupráce během školního roku

Z rozhovorů se všichni respondenti shodli na tom, že minimálně jednou týdně se museli společně sejít a probrat veškeré jevy, které se ve třídě odehrály. Hlavní bodem této schůzky bylo plánování výuky na následující týden. Toto plánování byl však hrubý nástin témat, která se budou v následujícím týdnu probírat. *„Měli jsme takovou jednu velikou schůzku vždycky na konci týdne a tam jsme plánovali týden následující, jako dost hrubě a potom jsme se ale vždycky museli sejít ještě každý den a znova si říct aktuálně, co jsme stihli, nestihli, co je potřeba udělat a jak to třeba vysvětlit, pokud tomu děti třeba nerozuměly.“* (Pavla)

Společné plánování výuky je důležitým bodem pro efektivní spolupráci a efektivní vedení třídy. Jde hlavně o návaznost učiva v hodinách, metodiku učiva, návrh vhodných aktivit apod. V hodinách matematiky dochází k častým problémům při plánování výuky. Je to hlavně z pohledu metodiky učiva, jelikož angličtí učitelé učí na základě překladu české učebnice, takže některé metody a strategie výpočtu příkladu pro ně mohou být nové. *„Minulý rok u nás nastala situace při plánování hodin matematiky, kdy můj kolega neznal strategie výpočtu písemného dělení jednociferným číslem. Trvalo mi necelou hodinu, než pochopil strategii, která byla popsána v učebnici. Později jsem mu však navrhla, aby svůj způsob ukázala i dětem. A zjistila jsem, že tato strategie přišla některým dětem lepší a používají ji dodnes.“* (Martina)

Podobného názoru byla i paní učitelka Anet, která se snažila přizpůsobit svoji výuku českým učebnicím, a ve své výpovědi říká: *„Někdy jsme probírali metodiku na matematiku. Museli jsme se na to opravdu někdy zaměřit. Snažila jsem se učit podle jejich strategií. Snažili jsme se na to společně přijít.“*

Respondenti se tedy shodují, že spolupracují prakticky každý den. Hlavním bodem jejich spolupráce je plánování společné výuky. V bilingvním programu Toscool se jedná tedy o dopolední hodiny matematiky a přírodovědy, u mladších ročníků se jedná o předmět Člověk a jeho svět. Zbylé předměty si plánují učitelé, jak česky mluvící, tak i anglicky mluvící, sami.

Během rozhovorů jsem se svých respondentů zeptala, jaké další jevy museli daní učitelé společně probírat. Odpovědi byly poměrně různé, týkaly se hlavně charakteristiky každé třídy. *„Řešili jsme společně výchovné problémy, individuální vzdělávací plán nebo plán pedagogické podpory, takže pokud jsou takové děti, tak to musíme řešit, jak s nimi nakládat a pak samozřejmě každou neobvyklou situaci, která nastane a pokud třeba vlezou prázdniny do týdne, tak jak to uděláme, jak přizpůsobíme vyučování apod.“* (Vendy)

Výchovné problémy byly často tím, co museli oba kolegové v průběhu školního společně probírat. *„Problémy s chováním, jakékoli problémy spojené s dětmi, známkování, to všechno jsme museli společně řešit.“* (Petr)

Další záležitosti, které se v průběhu roku probíraly, se týkaly samotné organizace školního roku. Učitelé ve svých odpovědích často zmiňovali, že spolupracovali na zvládnutí akcí školy či třídy. Svým tvrzením toto dokladuje i paní učitelka Pavla, která říká: *„Vlastně úplně všechno, co se týká organizace. To znamená, když přijede třeba fotograf vyfotit děti, že přijde do třídy, jak to bude atd. Omluvenky, že je děti nosí, kde jsou zapsané, jak zapisovat chybějící děti. Vlastně úplně veškerá organizace, úplně všechno, co se týče chodu třídy, ale i celé školy jsme spolu museli vždycky probrat.“*

Veškeré organizační věci, které se ve škole probírají, se dějí během školních porad. Tyto porady se uskutečňují každých čtrnáct dní a je na nich vždy přítomno vedení školy. Celá porada je však vedena v českém jazyce, a proto dostávají tyto informace rodilí mluvčí až od českých kolegů. Právě proto se musejí pořádat další schůzky všech učitelů, kde se tyto informace o chodu školy probírají. *„Pokud je v škole nějaká speciální událost nebo schůzka, vždy mě o tom moje kolegyně informuje předem, anebo vždy zpětně přeloží, co se na schůzi odehrálo a co je pro nás důležité vědět.“* (Fiona)

Další téma, které bylo často v odpovědích zmiňováno, byla komunikace s rodiči. Učitelé se společně museli často zabývat problémy spojenými s komunikací s rodiči. V bilingvním programu a i na této základní škole se prosazuje vzájemná spolupráce učitelů s rodiči. Díky tomu jsou učitelé často vystaveni i nepříjemným rozhovorům s rodiči svých žáků. *„Když jsme více poznali rodiče našich žáků, dávali jsme si s mým kolegou rady a tipy, jak vhodně s nimi*

komunikovat. Společně jsme s rodiči komunikovali o různých problémech jejich dětí a vždy jsme se snažili mít jednotný názor. Stávalo se totiž často, že k nám rodiče přicházeli zvláště a snažili se potvrdit různé výroky řečené druhým učitelem.“ (Martina)

Shrnutí: Během školního roku nastává různý počet situací, které učitelé musejí spolu probírat a spolupracovat na něm. Každý učitel má své vlastní zkušenosti a každá dvojice učitelů spolu pracuje na rozdílných situacích. Někteří se více zabývají chováním svých žáků ve třídě a jiní zase například mají více starostí s rodiči svých žáků. Díky odpovědím, které mi poskytli moji kolegové, můžeme zaznamenat jen malý zlomek toho, co se opravdu děje. Z toho všeho je také patrné, že spolupracují nad větším množstvím povinností než běžní učitelé z prvního stupně základní školy.

Vnímání společné spolupráce

V rozhovorech jsem se svých respondentů také tázala na to, jak se během spolupráce cítí. Důvodem této otázky bylo mapování pocitů respondentů, a tím i jejich vztahů ke spolupráci samotné. *„Cítím se přitom dobře, protože Fiona je ochotná akceptovat jakoukoliv moji radu či doporučení. Sama navrhuje, co by se jak dalo udělat. My se perfektně shodneme, takže pro mě je ta spolupráce příjemná.“ (Vendy)*

Celkově se všichni učitelé shodli na tom, že se během spolupráce cítí příjemně a dobře. Tento názor byl stejný u českých učitelů i anglicky mluvících učitelů. *„Moc se mi to líbilo. Cítila jsem, že mám vedle sebe partnera, na kterého se mohu neustále spolehnout.“ (Anet)*

To se týkalo i pocitů anglicky mluvících učitelů, když jejich český kolega byl na náslechu u nich v hodině. Jak už bylo zmíněno, čeští učitelé mají v popisu své práce chodit na náslechy do hodin svého anglicky mluvícího kolegy. Toto může být pro některé celkem nepříjemné, nicméně rodilý mluvčí vidí pozorování svých hodin jako velice přínosné. *„Cítím se dobře. Vůbec se necítím pod nátlakem. Naopak je pro mě přínosné, když chodí na náhledy do mých hodin.“ (Petr)*

V některých případech dochází k tomu, že rodilí mluvčí zapojují do svých hodin českého učitele. Domluví se během plánování výuky a český učitel se zaměří na slabší žáky a věnuje jim individuálně svoji pozornost. *„Někdy jsem ji vlastně zapojila do své hodiny, hlavně v hodinách matematiky, kde si vzala stranou slabší studenty a pracovala s nimi.“ (Anet)*

Také čeští učitelé vnímají náslechy v hodinách jako velice přínosné. Hlavní překážkou však bývá nedostatek času pro náslechy v hodinách. Čeští učitelé často suplují hodiny svých kolegů, a proto se díky tomu dostávají do stresových situací. Paní učitelka o svojí anglicky mluvící kolegyni hovoří takto: *„Je přirozená, velmi pěkně jedná s dětmi, že má jasně danou strukturu hodiny. Vždycky přichystaná, připravená. Snad nikdy se mi nestalo, že bych viděla, že něco neměla. Nebo že by nebyla připravená, to se prostě nestalo a ze začátku jsem trochu cítila, že má z toho strach, že neví, jak to dělat, ale to strašně rychle pominulo a je sebevědomá.“*

Pro efektivní a smysluplnou spolupráci je klíčové, aby se při ní její účastníci cítili dobře a jistě. V opačném případě by spolupráce působila pro své účastníky jako přítěž, a to by se mohlo odrazit až na samotné žáky. V rozhovorech byla kladena také otázka, zda by si učitelé dokázali představit, že by pracovali v bilingvním programu každý sám za sebe a bez podpory druhého, hlavně tedy českého, učitele.

„Myslím, že by to nezvládla. Ne proto, že by proto neměla vhodné znalosti nebo pedagogický talent, ale už jenom proto, že vlastně v jiných zemích ta výuka probíhá odlišně. Obsah vzdělávání je odlišný a metody jsou odlišné. Takže už proto je potřeba ukázat, jak to děláme tady u nás, tak aby docházelo k naplnění školního vzdělávacího programu.“ (Pavla)

Celkově se všichni shodli, že na začátku roku by nově příchozí anglicky mluvící učitel nemohl pracovat bez pomoci českého učitele. A to i přesto, že má zkušenosti z jiné české školy. *„Asi bych to zvládla, ale jenom proto, že v České republice žiji několik let a už jsem předtím učila na české škole, ale pro nově příchozí učitele, který nemá žádné zkušenosti s českým školským systémem, je prakticky nemožné to zvládnout bez pomoci českého učitele.“* (Anet)

Shrnutí: Pro práci v bilingvním programu záleží na tom, jak učitelé vnímají spolupráci se svými kolegy. Jak už zde bylo napsáno, pro efektivní spolupráci je podstatné, aby se její účastníci při ní cítili dobře. Z uvedených respondentů bylo cítit, že mají pozitivní zkušenosti se spoluprací s učiteli s odlišným mateřským jazykem. Učitelé k sobě chovají důvěru, vnímají se pozitivně a cítí se spolu dobře.

Celkové hodnocení spolupráce

Celkovou spoluprací za celý školní rok hodnotí všichni učitelé pozitivně. I když se během roku setkali s různými problémy, které museli řešit společně nebo mezi sebou, na konci školního roku vnímali všichni celkovou spoluprací pozitivně a jako přínosnou pro jejich profesní rozvoj. *„Já bych jí zhodnotila velmi kladně, protože mi přinesla nový pohled na výuku, nový pohled na děti, ale i také nový pohled na moji práci. V některých oblastech jsem zjistila, že třeba mám i určité rezervy a naopak v některých oblastech, co jsem si tak nevěřila, tak jsem zjistila, že naopak je dělám dobře, že by to vlastně takhle mělo být.“* (Pavla)

Jedním z důvodů, proč spolupráce probíhala během školního roku, byl také ten že už od začátku školního roku si učitelé rozuměli a mohli se na sebe vzájemně spolehnout. *„Celkově jsem naprosto spokojená, protože jak to vyplynulo z toho našeho rozhovoru, tam nic neskřípe, žádné problémy, my se na všem dohodneme. Myslím si, že jsme podobně naladěné, takže i když třeba máme jiný názor, tak to nikdy není tak, že bychom si ho snažili vnutit nebo se pohádali či neshodli. Vždycky si to prostě navrhneme a řekneme si proč jo, proč ne a nakonec najdeme společnou shodu a myslím si, že Fiona zvládá tu třídu dobře, dobře učí, takže jednoznačně pozitivně.“* (Vendy)

Podobně hodnotí celkovou spoluprací i anglicky mluvící učitelé. Všichni anglicky mluvící učitelé se shodnou, že spolupráce byla pro jejich profesní růst přínosná. *„Bylo to opravdu dobré, protože jsme spolu byli v kontaktu každý den, mluvili jsme o chodu třídy, o věcech týkajících se chodu školy, oba dva jsme se navzájem podporovali. Moje kolegyně se vždy ujistovala, zda všemu rozumím. Byl jsem opravdu spokojený.“* (Petr)

Podobný názor měla i paní učitelka Fiona, která shrnuje svoji zkušenost takto: *„Bylo to skvělé. Myslím si, že jsme obě měli štěstí, že jsme měli jedna druhou. A také to, že jsme měli stejné nápady a stejný pohled na třídy, velice dobře jsme spolu komunikovali, takže jsem neměla s ní žádné problémy.“*

Je potřeba také zmínit, že v bilingvním programu spolupracují učitelé nejen ve svých dvojicích, ale nastávají také situace, kdy se učitelé mezi sebou promíchávají. Často se stává, že anglicky mluvící učitelé učí i v jiných třídách, a tudíž musí spolupracovat i s jiným českým učitelem. V tomto případě se však jedná o učitele v bilingvním programu, se kterými přicházejí anglicky mluvící učitelé do kontaktu denně, a tak zde není problém probírat veškeré informace v anglickém jazyce.

Shrnutí: Všichni respondenti ve svých odpovědích uvedli, že se jim celkově spolupracovalo se svými kolegy dobře. Spolupráci vnímají pozitivně a hodnotí ji jako přínosnou pro svůj osobní rozvoj. Během spolupráce měli možnost reflektovat metody a strategie svých kolegů a také ty svoje. Díky neustálé diskusi jim byl poskytnout druhý pohled na danou problematiku, a tudíž i efektivnější možnost řešení daného úskalí.

7.7.1 Návrhy a tipy pro efektivnější spolupráci

V poslední části rozhovoru měli respondenti možnost vyjádřit návrhy pro efektivní spolupráci z jejich vlastní zkušenosti. Dle paní učitelky Vendy je podstatný začátek školního roku. *„Aby na začátku anglického kolegu dobře seznámil s tím, co ho v české škole čeká. Aby nebyl zaskočen. Aby si jasně domluvili pravidla, kdy se budou scházet, jak to budou dělat a díky tomu se vyvarují v budoucnu jakýkoliv nejasností a nedorozumění.“* (Vendy)

Pro budoucí spolupráci by paní učitelka Anet přidala více času do plánování výuky. *„Myslím si, že by bylo dobré, aby učitelé měli více společného času na plánování výuky. Více času na rozvíjení svojí kreativity v plánování hodin. To by bylo velice přínosné.“*

Většina učitelů se ve svých odpovědích shodla na tom, že by nechtěli v budoucí spolupráci se svými kolegy nic měnit. Pravděpodobně je to z toho důvodu, že už jsou na sebe zvyklí a vědí, co od svého protějšku očekávat. Pro ostatní učitele uvedli ve svém rozhovoru pár rad a tipů, co očekávat od spolupráce v bilingvním programu.

„V bilingvním programu bych učitelům v první řadě doporučila, aby se nebáli komunikovat se svým kolegou. Nemít strach projevit svůj názor a akceptovat názor druhého kolegy.“ (Martina)

Paní učitelka Pavla ve své výpovědi uvádí, že anglicky mluvící učitel *„pro spolupráci s českým učitelem určitě, aby se nebál zeptat, protože ačkoliv se vždycky snažím dát veškeré informace, tak se může stát, že prostě zapomenou na něco, že mi nějaká maličkost vypadne. Takže aby se aktivně doptávali a nečekali jenom na to, co jim řekneme a nekoukali jenom kolem sebe a vnímali svoje okolí.“*

Anglicky mluvící učitelé by nově příchozím rodilým mluvčím celkově poradili, aby byli otevření a komunikativní. Dále uvádějí, že český školský systém je odlišný od toho, na který jsou zvyklí, ale že nesmí mít strach si nechat se vším poradit od svého česky mluvícího kolegy.

„Měli by být schopni komunikovat, do programu by se měli zapojit s tím, že jsou otevřeni k novým nápadům a schopni přijmout odlišný školský systém. Měli by být otevřeni ke spolupráci s druhou osobou, být flexibilní a přijmout názor svého českého kolegy. Hlavní by tedy asi bylo, aby daný učitel byl otevřený novým nápadům, komunikovat a být schopen přijmout myšlenky druhé osoby.“ (Fiona)

Z uvedených odpovědí bylo patrné, že anglicky mluvící učitelé jsou vděční za pomoc, kterou od českých učitelů každý den dostávali. Na druhou stranu z odpovědí od českých učitelů bylo patrné, že by si přáli mít více času na to, aby se mohli usilovněji věnovat svým anglicky mluvícím kolegům. *„Čeští učitelé jsou skvělí, jsou schopni vám se vším pomoci, ale občas nemají moc času. Mají spoustu zodpovědnosti, protože jsou většinou jediní, kdo se starají o veškerou organizaci, chodí na schůzky apod. Takže anglicky mluvící učitel by si měl uvědomit, že je to pro ně, aby jim pomohl a uvědomil si, že mají také spousty práce.“ (Anet)*

Dalším podstatným bodem je uvědomění si že ve spolupráci vše probíhá na úrovni partnerství. Proto by žádný z učitelů neměl být v pozici vedoucího. I když to často právě v bilingvním programu svádí k tomu, že český učitel je do takové pozice zasazen, dít by se to nemělo. *„Myslím si, že je důležité všechno společně o třídě sdílet. Neměl by nikdo vystupovat jako vedoucí třídy. Oba dva jsou na tom stejně a hlavně si také uvědomit, že český učitel se nestará o všechno sám. Takže si myslím, mít určitou rovnováhu ve vztahu mezi vámi by bylo skvělé. A také je důležité, aby anglicky mluvící kolega zvládal administrativní činnost, protože ta je důležitá pro český vzdělávací systém. Hlavně tedy si být jistý, že komunikace a spolupráce probíhá s českým učitelem pravidelně.“ (Petr)*

V posledním bodě je také podstatné zmínit jazykovou znalost českých učitelů. Je opravdu vzácné mít v bilingvním programu anglicky mluvícího učitele, který zvládá komunikovat v českém jazyce, a proto je nezbytně nutné, aby si český učitel osvojil anglický jazyk na komunikační úrovni. V opačném případě by totiž nebyl schopen komunikovat a spolupracovat efektivně se svým anglicky mluvícím kolegou. Svoji výpovědi toto tvrzení dokladuje i paní učitelka Vendy, která říká: *„No rozhodně, protože se ukazuje na některých případech, že pokud jazyková bariéra existuje, pak je to veliký problém.“*

7.7.2 Spolupráce s rodilým mluvčím z mé vlastní perspektivy

V průběhu roku jsem získala data z pozorování hodin mého anglicky mluvícího kolegy. V této části analýzy a interpretaci dat uvádím tři nejčastěji se opakující témata, která jsem v průběhu minulého školního roku probírala během spolupráce s mým anglicky mluvícím kolegou.

V pozorovacích arších se objevovala tato témata:

- Hodnocení žáků
- Didaktika matematiky
- Kázeň žáků ve třídě

Hodnocení žáků

Anglicky mluvící pedagog, který se mnou spolupracoval na vedení třídy, neměl od začátku školního roku větší problémy s pochopením systému českého školství. V průběhu roku jsem však zjistila, že má větší problémy s hodnocením žáků. Největším úskalím pro něj bylo známkování písemného i ústního zkoušení a celkový zápis známek do žákovské knížky.

Ke konci jeho vyučovacích hodin dále chyběla i reflexe od dětí. V jeho hodinách rovněž často chybělo ústní hodnocení práce dětí. O tomto problému jsme během našich schůzek hovořili a společně jsme se snažili najít vhodné řešení této situace.

Důvodem, proč můj kolega nebyl schopen hodnotit naše žáky, bylo, že ve Velké Británii, odkud pochází, nepoužívají hodnotící systém známek od jedné do pěti. Trvalo poměrně delší dobu, než byl schopný dávat dětem známky z testů či různých cvičení. Opakovaně jsem mu musela připomínat, aby tyto známky zapisoval do žákovských knížek dětí.

Důsledkem bylo, že v prvním čtvrtletí neměli žáci skoro žádné známky v žákovské knížce, a rodiče se tudíž poté obraceli na mého kolegu s žádostí o vysvětlení konečné známky za první čtvrtletí.

Během naší spolupráce jsme nejdříve začali hodnotit práce žáků společně. Domluvili jsme se, že písemné testy žáků opraví, a pak společně oznámujeme práce dětí. Tento způsob spolupráce mu vyhovoval. Po delší době a větší zkušenosti byl můj kolega schopen dávat známky z písemných testů.

Didaktika matematiky

Druhým úskalím, o kterém jsme společně často diskutovali, byla didaktika matematiky. V dopoledních předmětech, jež můj kolega vyučoval, se nevyskytovaly zásadnější problémy s didaktikou daných předmětů, až na předmět matematiky.

Společně jsme učili dle učebnice nakladatelství Alter a podle vedení Toscool mohla být tato učebnice jako jedna z mála přeložena do anglického jazyka. Každý týden můj kolega učil dvě hodiny matematiky dle učebnice Alter v anglickém jazyce. Společně řešili úkoly z učebnice, přičemž žáci pracovali s českou učebnicí a můj kolega s anglickým překladem.

Během plánování jsme často naráželi na strategie řešení příkladů, které byly uvedeny v učebnici, a můj kolega s nimi neměl žádnou zkušenost. Společně jsme tedy museli řešit některé úlohy tak, aby je můj kolega byl schopen následně vysvětlit našim žákům.

V hodinách se nezdálo, že se pan učitel do samotné strategie zamotal, nebo se v hodině projevil, že nerozumí samotnému zadání. Během společné reflexe, již jsme vykonávali pravidelně po jeho hodinách, jsme se snažili najít řešení, aby se tyto situace v budoucnu neopakovaly. Při plánování výuky jsme věnovali větší část času právě didaktice matematiky. Pan učitel mi navrhoval, jaké druhy aktivit by do následující hodiny zařadil, a také jsme probírali možné nedostatky, jež by mohly v hodině vzniknout.

Tento problém bylo za potřeby řešit prakticky po celý školní rok. Panu učiteli jsem navrhla, aby některé strategie řešení příkladů uvedl žákům, aby měli možnost vidět, že určitý příklad se může řešit více způsoby. V budoucnu se ukázalo, že pro některé žáky byla jeho strategie lepší než ta uvedená v učebnici.

Kázeň ve třídě

Posledním bodem, který se opětovně vyskytoval v pozorovacích arších, bylo řešení kázně ve třídě. Žáci často v hodinách anglicky mluvícího učitele mluvili česky a nedávali pozor. Učitel ze začátku nebyl dostatečně důrazný ohledně chování žáků ve třídě. V jeho hodinách jsem vyzorovala, že některé děti vůbec nedávají pozor a nesoustředí se dostatečně na práci.

Na začátku roku jsme společně zavedli systém, kdy pro opětované vyrušování v hodinách dostávali žáci zvláštní domácí úkol a v horších případech poznámku do žakovské knížky. V průběhu roku jsem však zjistila, že můj kolega tento systém nedodržuje, a proto docházelo v jeho hodinách k častému vyrušování. Po opětovném připomenutí si na tuto problematiku dával pozor a systém dodržoval pečlivěji.

Dalším krokem byla změna některých aktivit, aby se žáci v hodinách lépe soustředili. Navrhla jsem svému anglicky hovořícímu protějšku zapojení více pohybových aktivit, aby žáci po celou vyučovací hodinu neseděli jenom ve svých lavicích.

V druhém pololetí školního roku se kázeň v jeho hodinách mírně zlepšila. Nicméně jsme spolu často probírali individuální chování některých žáků, které bylo někdy nutno probírat i s rodiči daných žáků. Někteří žáci totiž měli sklony mluvit na anglicky hovořícího učitele česky a neakceptovat jeho autoritu ve třídě. Společně jsme na těchto dětech pracovali a ve spolupráci s jejich rodiči jsme dosáhli pozitivních výsledků.

7.7.3 Závěr

Respondenti se shodují na tom, že pro ně byla spolupráce v průběhu minulého školního roku přínosná. Celkově hodnotí spolupráci pozitivně a nenavrhují žádné větší změny pro její budoucí rozvoj

Jako podstatný hodnotí všichni účastníci začátek školního roku, kdy je potřeba si mezi sebou zadat určitá pravidla, seznámit se společně s organizací školy, administrativní činností, chodem třídy a jejími pravidly a také si mezi sebou přerozdělit různé činnosti. Začátek školního roku je rovněž klíčovým obdobím proto, aby se pedagogové navzájem poznali, probrali spolu cíle výuky, které chtějí v průběhu roku splnit, a také, jakým způsobem budou přistupovat k žákům a jejich rodičům.

V průběhu školního roku nastávala různá úskalí, která museli učitelé řešit. Z uvedených odpovědí od učitelů se tato úskalí týkala především kázně ve třídě, dohlížení na to, zda anglicky mluvící učitel dokáže učit dle českého vzdělávacího systému, komunikace s rodiči a samotné komunikaci mezi učiteli. Výhody, které ve společné práci učitelé viděli, spočívaly například v dostávání zpětné vazby, jistotě a spolehlivosti druhého pedagoga, zdokonalování své učitelské profese pomocí zpětné vazby, společném plánování výuky nebo i v pocitu, že učitel není na všechnu práci ve třídě sám.

Všichni učitelé se také shodli na tom, že jejich spolupráce byla v minulém školním roku velice příjemná. V průběhu roku se jednou týdně scházeli na plánování společné výuky na následující týden. Každý den pak jednotlivě diskutovali o možných změnách v plánu výuky, o situacích, které ve třídě momentálně nastávaly, plánovali školní akce nebo třídní schůzky a individuálně probírali každodenní záležitosti spojené s chodem školy.

V závěru svých výpovědí uvádějí učitelé některé rady a tipy pro nově příchozí učitele. Uvádějí, jaké vlastnosti by měl nově příchozí anglicky mluvící a česky mluvící kolega mít pro to, aby dobře zvládal spolupráci v bilingvním programu. Také zde někteří pedagogové poukazují na dobrou znalost anglického jazyka, který by měl každý český učitel ovládat. Ve svých výpovědích popisují časovou náročnost pro české učitele, již s sebou práce v bilingvním programu nese, a také uvádějí, jakým způsobem by učitelé k sobě měli přistupovat, aby se ve spolupráci se svým kolegou cítili dobře.

Z uvedených odpovědí od všech pedagogů můžeme tedy vidět, že v bilingvním programu je soustavná a každodenní spolupráce nutností. S návrhy pro lepší spolupráci budu nadále

pracovat v poslední kapitole, kde navrhnu určitá řešení zaměřená na efektivnější spolupráci v bilingvním programu.

Během pozorování hodin mého anglicky mluvícího kolegy nastaly situace, kdy bylo potřeba spolupracovat na určitých bodech pro zlepšení jeho výuky. Tyto body vznikly z hodin dopolední výuky, a tedy předmětů, které jsme učili společně.

Jedním z hlavních témat, jež se v mých pozorovacích arších objevovalo, bylo hodnocení žáků. Prvním problémem bylo celkové známkování práce dětí ve třídě, písemných testů a dávání známek za vykonané činnosti ve výchovných předmětech. Z počátku vyžadoval můj kolega pomoc, aby byl schopen objektivně hodnotit práci studentů a aby byl i později, po získání dostatečných zkušeností, schopen hodnotit své žáky sám.

Strategie řešení úloh v matematice představovala další problematický bod mého pozorování. Pan učitel neznal některé strategie uváděné z překladu české učebnice matematiky. Během plánování výuky jsme trávili spoustu času vysvětlováním různých úloh z matematiky a výběrem vhodných aktivit do jeho vyučovacích hodin.

Dalším bodem byla kázeň ve třídě, která se společně probírala prakticky celý školní rok. V prvním pololetí školního roku jsme spolupracovali na upevnění kázně v jeho hodinách a také jsme probírali chování jednotlivých žáků v průběhu školního roku. Museli jsme se domluvit na efektivním řešení chování některých dětí, navrhovali jsme určitá řešení, spolupracovali jsme s rodiči žáků a vytvářeli k tomu daná pravidla.

Po celý školní rok jsme spolupracovali na různých úskalích, která jsou spojena s výukou a prací v bilingvním programu. Během společné reflexe byl pan učitel vždy otevřen mému názoru, sám navrhoval určitá řešení a nebál se kdykoliv požádat o pomoc. Bylo vidět, že nad každou problematikou přemýšlí, snaží se vyzkoušet nové strategie a nebojí se otevřeně o daném problému mluvit.

7.8 Akční plán

V poslední kapitole mé diplomové práce navrhuji určitá řešení a inovace pro efektivnější spolupráci českého učitele a anglicky mluvícího učitele.

Osobnosti učitele

Pedagogové spolu v bilingvním programu přicházejí do kontaktu každý den. Jeden z důležitých aspektů je, aby si učitelé navzájem povahově rozuměli. Práce v bilingvním programu není určena pro všechny učitele. Aby byl pedagog schopen v tomto programu dobře pracovat, měl by mít určité povahové rysy.

Ze své vlastní zkušenosti a z výpovědí mých kolegů je patrné, že ideální učitel pro práci v bilingvním programu by měl být schopen komunikovat se svými kolegy, být otevřený jakýmkoliv změnám, nebát se projevit svůj názor a také být schopen názory přijmout a vytvářet kompromisy.

Pro práci v bilingvním programu je podstatné si uvědomit, že pracujete společně se svým kolegou jako rovnocenní partneři, i když to v některých situacích tak nevypadá. Spolupráce s druhým kolegou vyžaduje neustálou komunikaci o dění ve třídě. Učitelé by se měli informovat o jevech, které se ve třídě dějí. Z toho důvodu je bilingvní program vhodný pro pedagogy, kterým nevadí práce v týmu.

Bohužel se někdy stává, že i když jsou oba učitelé vhodní k tomu, vést třídu v páru, jejich povahové vlastnosti nemusejí být naprosto kompatibilní. V takovém případě by mělo zakročit vedení bilingvního programu a sestavit dvojice učitelů tak, aby si rozuměli.

Pro českého učitele je další a velice nutnou podmínkou ovládat anglický jazyk aspoň na základní komunikační úrovni. Jazyková bariéra by v tomto případě byla velkou překážkou pro efektivní vedení třídy.

Začátek školního roku

Jak už bylo v této diplomové práci uvedeno, začátek školního roku je důležitým momentem pro celkovou spolupráci. V tomto období se utváří nová pravidla a celkové zázemí třídy. Z toho důvodu jsem vytvořila seznam jednotlivých činností, na kterých je nutné na začátku školy spolupracovat.

a) Seznámení anglického učitele se systémem školy

V tomto bodě je podstatné, aby anglicky mluvící učitel chápal základní pravidla systému školy. Pokud je rodilý mluvčí nově přichozím učitelem do prostředí bilingvního programu, je důležité mu ukázat prostředí školy, kde se nacházejí jednotlivé učebny, jídelna, šatna apod. Poté společně projít důležité body, které jsou uvedeny ve školním řádu, a klást důraz na jeho dodržení. Společně se seznámit se školními akcemi, které se v průběhu roku pořádají. Poučit svého anglicky mluvícího kolegu o bezpečnosti práce a žáků ve třídě.

b) Vytvoření prostředí třídy a pravidel třídy

V přípravném týdnu před začátkem školního roku učitelé spolupracují na vytvoření prostředí třídy. Společně navrhnou rozložení lavic, vhodný výběr plakátů či obrázků do třídy apod. Anglicky mluvící kolega by měl mít vymezen ve třídě svůj prostor na vyzdobení třídy. Jelikož se jedná o bilingvní program, pomůcky a dekorace by měly být v českém i anglickém jazyce.

Dalším bodem by měla být diskuse o tvoření pravidel třídy, která by pedagogové měli vytvářet ve spolupráci se svými žáky na začátku školního roku. Kromě samotných pravidel je vhodné si vytvořit systém, jehož pomocí by učitelé hodnotili chování svých žáků. V našem případě funguje posouvání jmen dětí na tabulce s okýnky – varování, extra domácí úkol a poznámka. Také je vhodný systém na sbírání bodů za aktivitu v hodinách. Pro tuto činnost se hodí webová stránka classdojo.com, kde žáci sbírají body, a na konci měsíce dochází k vyhodnocení těch nejaktivnějších.

Existuje několik různých možností, jak hodnotit aktivitu a pořádek ve třídě. Z vlastní zkušenosti doporučuji, aby učitelé měli jednotný systém, který budou v hodinách využívat. Díky tomu žáci zjistí, že učitelé mají jednotný názor a žádný z nich není tomu druhému nadřazený.

Pravidelné plánování výuky

Jedním z nejčastějších bodů, na kterém budou učitelé v bilingvním programu spolupracovat, je plánování společných dopoledních hodin. Český učitel by měl být obeznámen s tím, že jeho anglicky mluvící kolega nemusí mít zkušenosti s metodikou daných předmětů. Společně vyučují dle českých učebnic, a proto je nezbytně nutné, aby se český učitel vždy ujistil, zda jeho kolega rozumí metodice daného předmětu.

Za největší problém považují učitelé matematiku. Doporučila bych školení didaktiky matematiky pro anglicky mluvící učitele na začátku školního roku. Toto školení by mělo

zajistit vedení bilingvního programu. Díky tomu se učitelé seznámí s metodikou učebnice, poznají strategie, které se v každé učebnici nacházejí. Český učitel se poté v plánování výuky ujistí, zda jeho anglicky mluvící kolega rozumí danému tématu, a budou mít proto více času na vytváření vhodných aktivit do vyučování.

Často se totiž stává, že u anglicky mluvících učitelů dochází k nepochopení dané strategie a kvůli tomu i k nekvalitnímu vyučování. Jak už bylo v této diplomové práci popsáno, učitelé společně plánují jednou týdně své vyučovací hodiny pro nadcházející týden. Nicméně v průběhu každého týdne diskutují a probírají situace, které nastaly ve vyučovacích hodinách. Kvůli tomu je plánování hodin časově náročnější, než kdyby si každý učitel plánoval své hodiny sám.

Důkladné pozorování hodin

Český učitel během spolupráce se svým anglicky mluvícím kolegou vykonává několik funkcí. Jedna z nich je pozorování jeho hodin. Tato činnost slouží k tomu, aby proběhla jistá kontrola, že společné plánování dochází k předem daným cílům. V tomto bodě je velice podstatná reflexe po každé hodině náslechu. Rodilí mluvčí by měl dostávat zpětnou vazbu o tom, že ve třídě proběhlo vše tak, jak mělo. Český učitel má za úkol pozorovat, zda jeho kolega učí dle pravidel českého školského systému.

V tomto bodě bych ráda poukázala na to, že rodilí mluvčí mají velké nedostatky v hodnocení svých studentů. Nemají žádné zkušenosti se známkováním testů a ústním hodnocením. Z toho důvodu je důležité na této problematice pracovat už od začátku školního roku. Rodilí mluvčí potřebují získat dostatek času, aby v tomto směru nabyli potřebných znalostí.

V závěrečné reflexi by se měly průběžně probírat kázeň a atmosféra ve třídě. Je třeba se individuálně zaměřit na určité nedostatky, navrhnout určitá řešení a shodnout se společně na kompromisu. Myslím si, že není vhodné, aby český učitel dával příkazy svému kolegovi o tom, jak správně by to měl dělat. Český učitel by měl dát svému kolegovi dostatečný prostor pro navržení určitých řešení, která by si měl sám v praxi vyzkoušet.

Komunikace s rodiči

Komunikace je dalším častým jevem, na kterém učitelé spolupracují. Učitelé by vždy měli vědět, o čem každý z nich zrovna s rodiči komunikuje. Oba dva by měli být obeznámeni se situací svých žáků a s jejich rodinnou situací. V praxi to většinou vypadá tak, že se rodiče žáků vždy na prvním místě obrazejí na českého učitele. Ten musí i někdy diskutovat o problémech spojených s výukou svého anglicky mluvícího kolegy.

Učitelé by měli vždy vystupovat pod jednotným názorem. Rodič by měl z učitelů cítit, že stojí vždy při sobě a navzájem se podporují. Oba dva učitelé by měli navádět rodiče ke společné spolupráci. Často se stává, že rodiče žáků neumí mluvit anglicky, a proto je český učitel přizván jako překladatel. V této situaci by měl pouze překládat a co nejméně zasahovat do rozhovoru. V ideálním případě jen na požádání svého anglicky mluvícího kolegy či rodiče.

Pocit jistoty

Spolupráce učitelů by všem zúčastněným měla přinést pozitivní emoce. Pokud učitelé nejsou se spoluprací s druhým učitelem spokojeni, odráží se to na kvalitě jejich vyučování a celkové atmosféře ve třídě. Pokud tato situace nastane, nabízí se několik možností, jak ji řešit.

Prvním krokem by měla být společná diskuse nad tím, co způsobuje určitou nespokojenost daného učitele. V tomto bodě by se měli učitelé zaměřit na danou problematiku a vyhledat společné řešení. Pokud tento krok nebude úspěšný a nadále bude přebývat pocit nespokojenosti ze stran některých učitelů, nachází se zde možnost, informovat o tom učitele, který je v pozici *headteachra*, a řešit tuto situaci se třetí osobou.

Z vlastní zkušenosti mohu říci, že jen v jednom případě muselo vedení školy a bilingvního programu řešit neshody mezi učiteli. Tyto situace bývají celkem ojedinělé, ale vedení školy a bilingvního programu se vždy snaží učitelům co nejvíce pomoci tak, aby se cítili ve spolupráci se svým kolegou dobře.

8. Závěr

Práce se zabývala spoluprací mezi českými učiteli a anglicky mluvícími učiteli. V teoretické části byly vysvětleny pojmy „bilingvismu“, byla charakterizována učitelská profese na prvním stupni základní školy a porovnávala jsem české a zahraniční školy, přičemž z dostupné literatury jsem v této práci uváděla možné návrhy pro efektivní spolupráci mezi učiteli dle ověřených metod.

V praktické části popisuji prostředí bilingvního programu. Vyzdvihuji jeho základní charakteristické znaky. Popisuji povahu práce českého a anglicky mluvícího učitele v bilingvním programu, to jakým způsobem se prolíná práce v bilingvním programu s prostředím české školy, a také reflektuji svoji vlastní zkušenost v tomto bilingvním programu.

Na základě výsledných rozhovorů popisuji zkušenosti svých kolegů, kteří v tomto programu pracují více než jeden školní rok. Z rozhovorů můžeme zjistit, jaké kvality učitele jsou potřeba pro práci v bilingvním programu, jaké výhody a rizika přináší práce českého a anglicky mluvícího učitele v prostředí bilingvní školy a jaké situace mohou nastat při spolupráci s učitelem, jenž má odlišný mateřský jazyk.

Na základě dat nasbíraných po ročním pozorování svého anglicky mluvícího kolegy popisuji nejčastěji probírané situace, které za minulý školní rok nastaly. Podle těchto informací navrhuji určitá doporučení a řešení pro lepší připravenost učitelů na spolupráci v bilingvním programu.

Přínosem práce by mělo být poukázání na nedostatky ve spolupráci mezi učiteli s odlišným mateřským jazykem. Samotná práce je jistým zdrojem informací pro učitele, již z nich mohou ve výkonu své praxe čerpat. Práce obsahuje škálu různých pohledů na jednu konkrétní věc, včetně doporučení a rad pro budoucí spolupráci v bilingvním programu. Zejména učitelé, který by měl zájem se zapojit do prostředí bilingvního programu, by mohla tato práce sloužit jako vhled do problematiky spolupráce s učitelem odlišného mateřského jazyka.

Dalšími tématy, která se objevují v této práci, jsou druhy situací, které spolu musejí pedagogové řešit, administrativní a organizační činnost a řešení kázeňských opatření. Těmto tématům se výzkum věnuje jen okrajově.

Za osobní přínos diplomové práce považuji rozšíření znalostí v problematice, která se týká bilingvního vyučování, spolupráce mezi učiteli a charakteristiky učitelské profese.

Ke zpracování této práce jsem využila i zahraniční zdroje, jež považuji za velice přínosné pro můj profesní rozvoj. Výzkumná část této práce pro mě byla obohacující ve smyslu mé budoucí učitelské praxi. Poznatky, které jsem uvedla ve své práci, mohu prezentovat před svými kolegy, a zlepšit tak efektivitu jejich spolupráce.

V závěru své práci bych ráda podpořila všechny učitele, kteří by měli zájem se zapojit do bilingvního programu. V porovnání s běžnou základní školou je práce náročnější, ale o to více obohacující pro profesní rozvoj učitelského povolání.

9. Seznam použitých informačních zdrojů

BALADOVÁ, Gabriela. *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-15-1.

DOSKOČILOVÁ, Kateřina. Kolik řečí umíš? *Čeština doma a ve světě*. 2002, **10**(2), 228-234.

GABURA, Ján a Jana PRUŽINSKÁ. *Poradenský proces*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. ISBN 80-85850-10-9.

GARCÍA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century*. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2008. ISBN 978-1-4051-1994-8.

KOSTEČKA, Jiří. Jak na bilingvní výuku v základní škole. *Učitelství noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: Josef Král 1883-, 2015, **118**(28), 13. ISSN 0139-5718.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika (firma), 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.

NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*. 2003, **53**(3), 300-308.

POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál (vydavatelství), 2002. ISBN 80-7178-621-7.

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

SKUTNABB -KANGAS, T. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. English: Multilingual Matters, 1984. 378 s.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1978.

TOŠNEROVÁ, Tamara a Jiří TOŠNER. *Burn - Out syndrom: pracovní sešit pro účastníky kurzů*. Praha: Hestia (organizace), 2002. ISBN (kroužková vazba).

VODA, Jan. Rodilí mluvčí ve škole. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 2013, **10**(7), 14-17. ISSN 1214-8679.

VAŠUTOVÁ, J.: Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno, Paido 2004. In MUSILOVÁ, Markéta, *Začínající učitel z hlediska profesních kvalit*, diplomová práce, 2013, [online]. Dostupné z: 1url.cz/it0ry

Internetové zdroje

HERMOCHOVÁ, Soňa, *Jak být dobrý třídní učitel?* [online]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/9869/JAK-BYT-DOBRY-TRIDNI-UCITEL.html/>

HRUBÁ, Jana, *Jak se mění role učitele?* [online]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/3058/JAK-SE-MENI-ROLE-UCITELE.html/>

KOPECKÝ, K. K podstatě termínu pasivní bilingvismus (cit. 2006-06-26) [online]. Dostupné z WWW: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek01.htm>

Mareš, Jiří. *Tvorba případových studií pro výzkumné účely*. Pedagogika, roč. 65, č. 2, 2015, s. 113–142, [online]. Dostupné z: file:///C:/Users/MADC3B~1/AppData/Local/Temp/Ped_2015_2_02_Mareš_113_142.pdf

MUSILOVÁ, Markéta, *Začínající učitel z hlediska profesních kvalit*, diplomová práce, 2013, [online]. Dostupné z: 1url.cz/it0ry

SMOLÍKOVÁ, Kateřina, *Cizí jazyky v předškolním vzdělávání* [online]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/569/CIZI-JAZYKY-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html/>

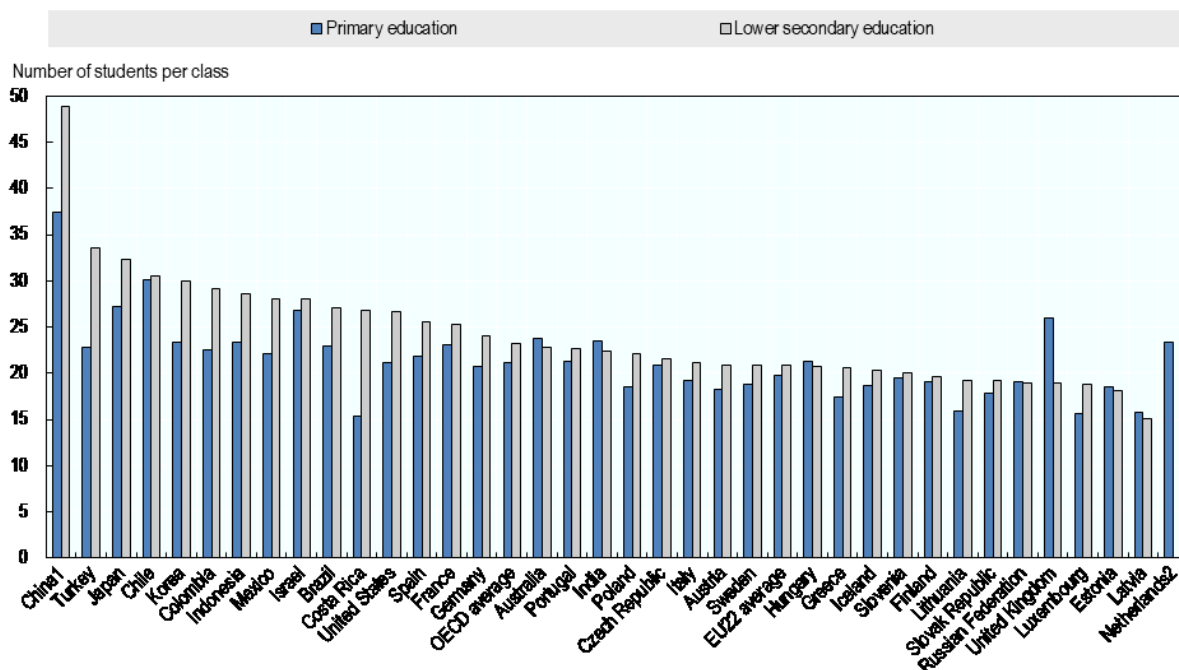
ŠKVAŘILOVÁ, Kristýna. *Komunikační schopnosti dětí vyrůstajících v bilingvním prostředí*. Brno, 2016 [online] Dostupné z: https://is.muni.cz/th/350439/pedf_m/

Bilingvní vzdělávání. [online]. Dostupné z: 1url.cz/Jtvsg

www.OECD.org

10. Seznam příloh

Příloha 1 – Graf znázorňující průměrný počet studentů ve třídách na prvním a druhém stupni základních školách v uvedených



Příloha 2 – Rozhovory s učiteli

Rozhovor s paní učitelkou Pavlou

Jaký byl tvůj dojem z prvního setkání s anglickým kolegou?

„Tak my když jsme se poprvé potkaly s Amber tak my to přišlo takový chladný docela, protože ona je osobnostně trošku jinak laděná než já, takže jsem se vlastně bála, že ta spolupráce nebude probíhat tak, jak jsem si představovala.“

Když si vzpomeneš na svůj začátek v bilingvním programu, pomohla jsi anglické kolegyni se systémem školy a třídy? V čem si přesně pomohla?

„Určitě jsem jí pomohla s tím, že jsem jí ukázala, jak to v českých školách chodí, řekla jsem jí i pár českých slov, co třeba znamenají, na co se může zeptat. Představila jsem jí svoje kolegy a představila jsem jí veškeré dokumenty, okopírovala jsem jí je, přeložila jsem jí je, aby všemu rozuměla.“

Jaké výhody ti přesně pomohla spolupráce s anglickým učitelem?

„No, nakonec jsem našla výhody právě v tom, že ona byla osobnostně trošku jiná než já a vlastně mi tím ukázali i jiné cesty k řešení problémů a i jiný přístup k těm dětem, který nakonec jsem ocenila a začala jsem ho vlastně taky uplatňovat.“

Jaká největší úskalí si musel řešit v průběhu roku s ní?

„Největší úskalí, jako se spoluprací s ní?“

Ano, na čemkoliv jste spolupracovali.

„Tak řekla bych, že jsme řešili hodně kázeň dětí, protože děti na mě jako českého pedagoga byly hodně zvyklí a na anglického pedagoga ne, ten se jim vlastně měnil každý rok, takže pro ně bylo docela těžké se zase adaptovat na pravidla Amber a na to, že je to třeba trošku jinak, takže toto jsme spolu hodně řešili. Já jsem jí vlastně musela hodně přibližovat, jak ta pravidla mám já. Doufám, že jí to taky třeba pomohlo a ona zase se mnou probírala pravidla tak, jak by je chtěla nastavit ona. Tak o tom jsme museli trošku diskutovat, co na ty děti fungovat bude a co už ne, jelikož já už jsem je znala a ona ještě ne.“

A byly nějaké problémy mezi vámi dvěma?

„Mezi námi dvěma žádné nehody nebyly. Vždycky jsme se domluvili. Občas jsme třeba měli každá jinou představu, ale vždycky jsme se naučili udělat nějaký menší přestupek, ať už já nebo ona. To bylo hlavně zpočátku, třeba první dva nebo tři měsíce a potom už se nám tak nějak dařilo být na stejné vlně a většinou jsme viděli i potřeby naše i potřeby dětí stejně.“

Jak se cítíš při spolupráci s anglickou kolegyní?

„Cítím se dobře, protože vím, že v tom nejsem sama. Trošku se ten pohled u mě změnil. Zpočátku to bylo tak, že jsem to hodně vnímala jako přítěž, že musím udělat svojí práci, starat se o děti a ještě se starat o anglicky mluvící kolegyni. Ale vlastně později jsem zjistila, že se spoustou práce ona mi vlastně pomůže, že spoustu věcí vymyslí, že má takový ten smysl pro věc. Samotné ji docházelo, co má udělat, takže mi ve všem i hodně pomohla.“

Vyskytly se během školního roku situace, kdy jsi sám vyžádala tvoje kolegyně pomoc?

„Ano, vyskytly. Bylo to hlavně, když jsme teda řešili chování dětí a nějaké jejich individuální potíže, pak se na mě Amber obracela a vlastně i při komunikaci s rodiči jsme se většinou scházeli všichni, i když se třeba jednalo jenom o její hodiny, ať už jsem třeba rodičům

pomáhala přesně překládat nebo jsem jim řekla i svůj pohled na věc, aby ty informace byly komplexní.“

Domlouvali jste se společně na začátku roku na pravidlech ve třídě?

„Domluvili jsme se na nic. Já jsem nějaká chtěla, Anet nějaká chtěla. Dali jsme dohromady to, na čem jsme se shodli a pak v průběhu roku jsme je upravovali a doplňovali.“

Plánujete společně průběh výuky?

„Ano“

Jak často spolupracuješ na průběhu výuky se svým českým kolegou?

„Měli jsme takovou jednu velikou schůzku vždycky na konci týdne a tam jsme plánovali týden následující, jako dost hrubě a potom jsme se ale vždycky museli sejít ještě každý den a znova si říct aktuálně, co jsme stihli, nestihli, co je potřeba udělat a jak to třeba vysvětlit, pokud tomu děti třeba nerozuměly.“

Jaká společná témata musíte společně řešit kromě plánování výuky?

„Vlastně úplně všechno, co se týká organizace. To znamená, když přijede třeba fotograf vyfotit děti, že přijde do třídy, jak to bude atd. Omluvenky, že je děti nosí, kde jsou zapsané, jak zapisovat chybějící děti. Vlastně úplně veškerá organizace, úplně všechno, co se týče chodu třídy, ale i celé školy jsme spolu museli vždycky probrat.“

Myslíš, že by zvládla přípravu na všechny předměty bez pomoci českého učitele?

„Myslím, že nezvládla. Ne proto, že by proto neměla vhodné znalosti nebo pedagogický talent, ale už jenom proto, že vlastně v jiných zemích ta výuka probíhá odlišně. Obsah vzdělávání je odlišný a metody jsou odlišné. Takže už proto je potřeba ukázat, jak to děláme tady u nás, tak aby docházelo k naplnění školního vzdělávacího programu.“

Jak bys zhodnotila celkovou spolupráci s tvou kolegyní?

„Já bych jí zhodnotila velmi kladně, protože mi přinesla nový pohled na výuku, nový pohled na děti, ale i také nový pohled na moji práci. V některých oblastech jsem zjistila, že třeba mám i určité rezervy a naopak v některých oblastech, co jsem si tak nevěřila, tak jsem zjistila, že naopak je dělám dobře, že by to vlastně takhle mělo být.“

Vyskytuje se něco, co bys chtěla v příštím roce změnit?

„Já bych to nechala takhle, jak to je.“

Jaké rady bys dal novému anglickému učiteli pro spolupráci s českým učitelem?

„Pro spolupráci s českým učitelem určitě, aby se nebál zeptat, protože ačkoliv se vždycky snažím dát veškeré informace, tak se může stát, že prostě zapomenou na něco, že mi nějaká maličkost vypadne. Takže aby se aktivně doptávali a nečekali jenom na to, co jim řekneme a nekoukali jenom kolem sebe a vnímali svoje okolí.“

Rozhovor s paní učitelkou Vendy

Jaký byl tvůj dojem z prvního setkání s anglickou kolegyní?

„Byl to fajn dojem. Šli jsme spolu na kávu, popovídali jsme si. Byla příjemná.“

Když si vzpomeneš na svůj začátek v bilingvním programu, pomohl si své anglicky mluvící kolegyni se systémem školy a třídy?

„No musela jsem jí pomáhat s tím, jak funguje český školský systém, že máme třídnice, že známkuje, jakým způsobem. Vůbec jak se zachází s pomůckami a úplně s celou organizací školy.“

Jaké výhody ti přesně pomohla spolupráce s anglickým učitelem?

„Jaké výhody mi přinesla? Že si procvičuji angličtinu a asi že mě obohacuje o nějaké nápady do výuky.“

A co se týká vedení třídy? Vidiš v tom nějaké výhody, že jste vlastně na to dvě?

„Ne. Já to nepociťuji, že by to bylo jinak, než kdybych je měla sama.“

Jaká největší úskalí si musel řešit v průběhu roku se svou anglickou kolegyní?

„Úskalí především, co se týče hodnocení, protože na to nejsou vůbec zvyklí a já hodně s dětma dělám třeba sebehodnocení a ona to vůbec neznala a vzhledem k tomu, že sledujeme, jak probíhá jejich hodina a měla by být jako přizpůsobená českému školskému systému, tak v ní nesmí chybět hodnocení a jí tam chybí vždycky. A je to do dneška. Takže to je největší problém, že jí musím pořád říkat, že se musí hodnotit, že má začít aspoň tím- ano, tohle si udělal správně nebo tady se můžeš zlepšit, ale že jim musí dávat zpětnou vazbu jakýmkoli způsobem a to se tam neděje.“

A týká se to i reflexe na konci hodiny?

„I reflexe na konci hodiny. To tam v té hodině téměř není a mám pocit, že i známky, které dává, jsou tak jako, abych jim něco do toho notýsku dala, a nemá to žádnou výpovědní hodnotu. Téměř, i když letos už se začaly objevovat i dvojky, takže se trošičku začíná nad tím víc uvažovat, že už to diferencuje.“

Shodnete se na společných známkách v pololetí či na konci školního roku?

„No tak vzhledem k tomu, že jsme měli prvňáky, tak tam jsme se jasně domluvili, že dostanou všichni jedničku. Tam nebylo, co řešit a letos zatím nevím, jak to bude, protože jsme hodnocení zatím ještě neměli.“

Objevily se nějaké neshody s tvojí anglickou kolegyní? V čem nejčastěji?

„Neobjevily se naprosto žádné neshody. Nikdy.“

Jak se cítíš při spolupráci s anglicky mluvící kolegyní?

„Cítím se přitom dobře, protože Fiona je ochotná akceptovat jakoukoliv moji radu či doporučení. Sama navrhuje, co by se jak dalo udělat. My se perfektně shodneme, takže pro mě je ta spolupráce příjemná.“

Jak se cítíš, když jsi na náslechu v její hodině? Jaký máš z ní dojem?

„Je přirozená, velmi pěkně jedná s dětmi, že má jasně danou strukturu hodiny. Vždycky přichystaná, připravená. Snad nikdy se mi nestalo, že bych viděla, že něco neměla. Nebo že by nebyla připravená, to se prostě nestalo a ze začátku jsem trochu cítila, že má z toho strach, že neví, jak to dělat, ale to strašně rychle pominulo a je sebevědomá.“

Vyskytly se během školního roku situace, kdy si sama vyžádala tvoji pomoc?

„Ano. Třeba s to stane, když jsem na náslechu z matematiky a tam dojde k nějakému nedorozumění, že děti špatně pochopí slovní úlohu, tak ona se na mě jako obrátí, abych jí pomohla, jestli to správně řekla nebo jestli bych dětem pomohla. Takže takový drobnosti, ale jinak nebyl důvod zatím.“

Domlouvali jste se společně na začátku roku na pravidlech ve třídě?

„Ano. Shodli jsme se.“

Dozvěděla ses nějaká nová pravidla, která navrhovala ona?

„Ano. Oni mají těch pravidel poměrně dost, stejně tak jako služeb, věcí, které přehrávají na děti, některé až moc zbytečné, teď si nepamatuju konkrétně co, ale nakonec jsme si řekli, že je lepší, když těch pravidel bude méně než víc.“

Plánujete společně průběh výuky?

„Ano“

Jak často spolupracuješ na průběhu výuky se svoji kolegyní?

„Minimálně jednou týdně, někdy i víckrát, protože se domlouváme operativně pro to, co je potřeba domluvit.“

Jaká společná témata musíte společně řešit kromě plánování výuky?

„Řešíme společně výchovné problémy, individuální vzdělávací plán nebo plán pedagogické podpory, takže pokud jsou takové děti, tak musíme řešit, jak s nimi nakládat a pak samozřejmě každou neobvyklou situaci, která nastane a pokud třeba vlezou prázdniny do týdne, tak jak to uděláme, jak přizpůsobíme vyučování apod.“

Myslíš, že by zvládla přípravu na všechny předměty bez tvé pomoci?

„Po roce by byla schopná sama fungovat. Jsem si tím jistá, že ano.“

Jak bys zhodnotil celkovou spolupráci s tvou kolegyní?

„Celkově jsem naprosto spokojená, protože jak to vyplynulo z toho našeho rozhovoru, tam nic neskřípe, žádné problémy, my se na všem dohodneme. Myslím si, že jsme podobně naladěné, takže i když třeba máme jiný názor, tak to nikdy není tak, že bychom si ho snažili vnutit nebo se pohádali či neshodli. Vždycky si to prostě navrhne a řekneme si proč jo, proč ne a nakonec najdeme společnou shodu a myslím si, že Fiona zvládá tu třídu dobře, dobře učí, takže jednoznačně pozitivně.“

Vyskytuje se něco, co bys chtěla v příštím roce změnit?

„No vzhledem k tomu, že ta spolupráce funguje skvěle, tak necítím potřebu cokoliv měnit.“

Jaké rady bys dal novému českému učiteli pro spolupráci s anglickým učitelem?

„Aby na začátku anglického kolegu dobře seznámil s tím, co ho v české škole čeká. Aby nebyl zaskočen. Aby si jasně domluvili pravidla, kdy se budou scházet, jak to budou dělat a díky tomu se vyvarují v budoucnu jakýkoliv nejasností a nedorozumění a teď mě nic nenapadá.“

Je důležitá jazyková komunikace, co se týká vzdělání cizího jazyka?

„No rozhodně, protože se ukazuje na některých případech, že pokud jazyková bariéra existuje, pak je to veliký problém.“

Rozhovor s paní učitelkou Fionou

What was your first impression when you meet Vendy?

„She was with her son and it was a good impression. She was very nice and it was a good impression.“

When you remember your beginning in Toscool program, did your Czech colleague help you with the system of the school and the system of the class?

„Yes“

How?

„She told me everything that I needed to know. She gave me all the basic information for the school and the classroom and if I didn't know anything she always answered my questions.“

Do you remember some specific situations that you had troubles and you didn't know what you should do with that?

„Yes, there were few. It was a gym class and I had to have kids ready and I didn't know that they have to be out of the classroom when ring the bell because there were other class coming in and there were just craziness but Vendy came and helped me.“

What advantages did you bring into the cooperation with the Czech teacher?

„Probably that I can communicate well so I can talk about questions and anything that's going on and I am pretty friendly to go along with.“

What advantages did the whole cooperation between you and Vendy give it to you?

„Because there are always two of us so we always work together so if I need help she is always there to help me or if she needs help I can help her so we can really work together so I think that's the biggest advantage of it.“

What were the biggest problems you had to solve with her?

„Probably in the begging there was probably something with the system I didn't know coz it's a different country and different rules but she was always there to help and of course there is

issues with the kids sometimes too but we just talked about them together and came up with the solution.“

Were there any misunderstandings in a relationship between you and her?

„I don't think so. We do well.“

How do you feel during the cooperation with your Czech teacher?

„Very good. She helps me a lot. And we talk every week, every day. But we plan every week for the following week and our cooperation is very good.“

How do you feel when she is observing your lessons?

„I feel ok. She is in the back and in the end of each class she gives me good feedback what went well or what can I try next time.“

Were there any situations during the year when your Czech teacher asked you for help?

„Yes. I am sure with kids and stuff. To get them ready or sort an activity and stuff like that.“

Did you agree on the class rules together?

„We came up with the rules together.“

Were there any new rules you had not heard about it before?

„I don't think so. They are pretty much the same I used.“

Is she still strict on the rules during the year?

„Yes, what I know.“

Do you plan lessons together?

„For the morning classes- math and science. We talk about what is going to teach them once a week.“

What other topics, except the planning , you have to speak about with her?

„Probably different activities that are happening at school. So if there is any special event at school or if there is a meeting we need to be aware of or if she goes to the meeting and then she comes back and tell what happened there in English. So the whole school stuff.“

Do you have problems to do something extra except the routine? That you have to react immediately to unexpected situation?

„No, I don't, that's part of being a teacher. There is always something that comes up unexpected.“

Does she have problem with that?

„I don't think so.“

Do you think that you would be able to manage all the school stuff without her?

„No.“

And even at the end of the school year?

„Yes, I can manage all the class things, what I have to teach and the kids but just like information about school stuff that's would be hard because of Czech.“

Can you imagine work with somebody else?

„No. I wouldn't want to.“

How would you sum up the whole cooperation with your Czech colleague?

„It was great. I think that we were lucky that we have each other. And that we have same ideas and views for the classroom and we both have a really good communication so I had no problems with her.“

So would you like to cooperate with her in following years?

„Yes.“

Is there something you would like to change in your future cooperation?

„I don't think so.“

What tips do you have for the new native speaker for the good cooperation with the Czech teacher?

„They need to be able to communicate, the need to go into it with an open mind and be opened to new ideas and different ways of school system works and they need to be able to cooperate and change things and come to agreement with co-teacher. The main one would be going with the open mind. Be able to listen to new ideas and communicate.“

Rozhovor s paní učitelkou Anet

What was your first impression when you met Pavla?

„I remember she was very friendly and I just remember being a little bit difficult at the beginning because each other own personality so it took a little bit of time to get to know each personality.“

When you remember the beginning in Toscool program, did your Czech colleague help you with the system of the school and the system of the class?

„Yes, she helped me a lot. I have already knew some of it because I taught previously at Czech schools but she helped with the classbook and žákovská and different things we had to do.“

What about the system of the school? Were there any problems with that for you?

„The rules were unclear. I think the biggest thing that was unclear is maybe what was expected for kids. For example I didn't find out half way through the year that they are allowed to have phones. That was actually a rule so I was a little bit confused on what the rules were and which rules were actually supposed to be followed.“

What advantages did the whole cooperation between you and Petra give it to you?

„I think you are constantly getting feedback with each other so I think that's really important and I think that you are working with somebody who knows the class and knows the kids so you can come up with solutions together. They also know the type of learner of the kids so you can always brainstorm the ideas and what works for these kids and try different activities together.“

What were the biggest problems you had to solve with her?

„Like between her and I?“

Yes

„I remember at the beginning of the year maybe there was something I did something but didn't ask her so she told me that I have to ask her and don't make a decision without her. So I think it took some time for us to get used to each other. And realize that there is another person so you cant make decision by yourself.“

And other problems like in the classroom?

„Yes, we had a lot of behaviour problems that we had to deal with. We had one student we had to go regularly to psychologist with. Management, we had to make sure that we were doing the same type of a classroom management, skills we were using and the same methods that would make things smoother in the classroom.“

Were there any problems in solutions with behaviour problems that you suggested and she suggested something different?

„We had to follow the same rules. There was maybe some time, I can't remember it specifically, but she thought that choices I am making are more strict then the choices she would have made. But I also found that the kids behaved differently before the Czech teacher then they do before the English teacher. So sometimes I felt like I had to be a little bit more strict with them because they behaved differently before the Czech teacher.“

How is that possible?

„This is what I spent a lot of time to figure it out. I think it's their second language so I think when they hear it they don't automatically respond to it. But when they hear it in native language they know it's ok. Almost all English classes were in the afternoon so I think that this can play apart too like they were exhausted.“

How do you feel during the cooperation with your Czech teacher?

„I really liked it actually. I felt like I had a partner and I can go to her with concerns, the problem I have, even just hey my math lesson didn't go very well as I planned. What works for you? I liked that I constantly had somebody I can rely on.“

How do you feel when she is observing your lessons?

„Fine. It was fine for me. Sometimes I actually included her in the lesson, especially in math when we had slower student she just grab him and worked with him and I worked with other kids.“

Were there any situations during the year when your Czech teacher asked you for help?

„I cant remember anything specific. We were helping each other a lot.“

Did you agree on the class rules together?

„Yes, we agreed on them together and then when year progressed we changed them according to new rules we were about to set. But we always talked about it ahead of time.“

Do you plan lessons together?

„Yes, At least once a week, sometimes twice a week.“

What other topics, except the planning , you have to speak about with her?

„Sometimes we had to solve parent issues, how we are going to respond to the parents emails. Sometimes even the methodology for math. We had to sometimes really focus on, I tried to teach her way, I change activity but I tried to use the same strategy as her. We spent time to figure it out together.“

Do you think that you would be able to manage all the school stuff without her?

„I would have just because I have been in the Czech school a long time but as a teacher coming in and not knowing the Czech system there is no way you would be able to do it without the Czech teacher.“

How would you sum up the whole cooperation with your Czech colleague?

„It was great.“

Is there something you would like to change in your future cooperation?

„I think that thing which would be nice is if there was more time for planning. More time to be able to use our creativity in our lesson planning. That would be helpful.“

What tips do you have for the new native speaker for the good cooperation with the Czech teacher?

„I would recommend that you need to be open and flexible and but at the same time due to the way of teaching. Czech teachers are great, they are willing to help you but sometimes don't have enough time. They have lot of responsibilities because they are usually the ones who are taking care of school, going to the meetings and all kind of stuff so try to find a balance to using them to help you and realize that they have a lot of work.“

Rozhovor s panem učitelem Petrem

What was your first impression when you met Martina?

„It was a very good impression. Czech colleague was very cooperative and they made me feel very welcome straight away and helped me to settle in. It was good before we started the school year that we had the week especially to get used to the Czech education system.“

When you remember your beginning in Toscool program, did your Czech colleague help you with the system of the school and the system of the class?

„As I said we had a week before the school started. We were preparing the needs for school. Co my Czech colleague, cooteacher, she explained me everything clearly. What we should do, how we would share the timetable, she showed me the books we are using. We also worked very well together to prepare the class rules. And we both had input to it. Even I was new in her class room I felt welcome, that I had some ownership over it. We were sharing it clearly.“

What advantages did you bring into the cooperation with the Czech teacher?

„Well, I think my experience working in England in English schools was very advantages because I think it's just very good. And same is working for me witch Czech teachers who use Czech education system coz we can both bring ideas of the education system we use in both countries. So I think is very good that we can give each other own ideas as classroom management, teaching methods. And this is good for children as well.“

What were the biggest problems you had to solve with her?

„They haven't been any mature problems. I think the main thing is for me getting used to certain things connected to the Czech education system. Coz I am not used to it. The grade system is really different coz we don't have 1-5 in England. What the expectations are from parents mainly so I am till trying to learn it.“

How do you feel during the cooperation with your Czech teacher?

„I feel very good. The cooperation is being very well, smooth. It is good we have meeting each week, planning for the following week. It is well organized. It is good with all Czech teachers I am working with. I am very pleased, they are very helpful. They always made sure that I am understanding.“

How do you feel when she is observing your lessons?

„I feel fine. I don't feel pressurized. It's actually very useful for me, that she is observing me.“

Were there any situations during the year when your Czech teacher asked you for help?

„Yes, sometimes. Mostly because we are teaching from the same book so she sometimes asked me if I could teach something else then from the last lesson. Because during her lesson she

realized that children had problems with some topic so she asked me to teach it again. So I need to be flexible.“

Did you agree on the class rules together?

„Yes.“

Were there any problems with that?

„No, we both agreed on it. We spent some lessons together with the children at the beginning of the year where we spoke with them together about the rules. It was absolutely fine.“

How often did you plan lessons together?

„We met once a week. We always planed there everything for the following week. But obviously see each other every day so we are talking about it during the day, about what's going on in the classroom etc.“

What other topics, except the planing , you have to speak about with her?

„I think the grading and also behavior issues, any problems with the children and experiencing, we both have to solve these problems.“

Do you think that you would be able to manage all the school stuff without her?

„Well, I wouldn't be able to do all Czech things. I would be able to manage it because I had experience from Britain. But it's much better working in a cooperation with Czech teacher. I think I could do it but I would be lot busier. And it would be more stressful.“

How would you sum up the whole cooperation with your Czech colleague?

„It is really good. Because we are always keeping each other up the day, we are talking about the class things, the general working atmosphere at school, we were supported each other, she was making sure that I am well with Czech education system. I have been very happy.“

Is there something you would like to change in your future cooperation?

„Not sure really. I can't think anything specifically.“

What tips do you have for the new native speaker for the good cooperation with the Czech teacher?

„I think it's important to share everything from the class. You can't be like that I am the leader of the class. Both at the same time you should remember that Czech teacher can't do everything. So I think having that balance would be great. Contributing equally is important.

And also make sure keep up today with paper work because it' s important for Czech education system. Just make sure that you communicate and cooperate reguraly with your Czech teacher.“

Příloha 3 – Náhledové archy

NÁHLEDOVÝ ZÁZNAM			
-------------------------	--	--	--

Třída:	4.B	Vyučující:	P.M.
Předmět:	Matematika	Datum:	07.02.2017

Cíle hodiny:	Řešení slovních úloh, opakování písemného dělení jednociferným číslem
---------------------	---

Průběh hodiny

**Hodina byla v pořádku
(ANO/NE)**

ANO

Tzn. Vyučující vhodně střídal činnosti, žáky motivoval, hodinu uvedl, k žákům přistupoval individuálně vzhledem k jejich potřebám, práci ohodnotil, učil dle předepsaných tématických plánů a dle domluvy s českým vyučujícím.
--

Případné rezervy, které oba vyučující diskutovali.

Učitel neklade dostatečný důraz na výběr podstatných informací z textu slovních úloh. Mírné zlepšení slovního hodnocení žáků v porovnání s předchozími hodinami.
--

Po reflexi hodiny učitel souhlasil s daným podmětem, navrhl spisování hlavních bodů ze slovních úloh a zápisu výpočtu úlohy.
--

NÁHLEDOVÝ ZÁZNAM			
-------------------------	--	--	--

Třída:		Vyučující:	
Předmět:		Datum:	

Cíle hodiny:	
---------------------	--

Průběh hodiny

**Hodina byla v pořádku
(ANO/NE)**

Tzn. Vyučující vhodně střídal činnosti, žáky motivoval, hodinu uvedl, k žákům přistupoval individuálně vzhledem k jejich potřebám, práci ohodnotil, učil dle předepsaných tematických plánů a dle domluvy s českým vyučujícím.
--

Případné rezervy, které oba vyučující diskutovali.