

UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ

**REALIZACE TANDEMOVÉ VÝUKY NA ČESKÝCH
ŠKOLÁCH**

Bakalářská práce

2025

Nikola Vágnerová

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Nikola Vágnerová**
Osobní číslo: **H22217**
Studijní program: **B0288A250002 Humanitní studia**
Specializace: **Humanitní studia – Specializace v pedagogických vědách**
Téma práce: **Realizace tandemové výuky na českých školách**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Bakalářská práce se bude zabývat realizací tandemové výuky na českých školách. Cílem teoretické části bude přiblížení pojmu tandemová výuka, popis výhod a nevýhod, a jak se dá tato forma výuky ve školách využít.

Cílem praktické části bude zjistit pohledy na tandemovou výuku a ověřit, zda tato forma výuky funguje také v praxi. Výzkum bude zpracován kvalitativní formou prostřednictvím osobních rozhovorů.

Rozsah pracovní zprávy:

Rozsah grafických prací:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

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

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

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Ing. Lenka Kučerová, Ph.D.

Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce: **10. dubna 2024**

Termín odevzdání bakalářské práce: **10. dubna 2025**

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.

děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.

vedoucí katedry

V Pardubicích dne 10. dubna 2024

Prohlašuji:

Práci s názvem Realizace tandemové výuky na českých školách jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 11.3.2025

Nikola Vágnerová v.r.

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych ráda poděkovala mé vedoucí práce Mgr. Ing. Lence Kučerové, PhD., za odborné vedení bakalářské práce, za její velmi ochotný přístup a cenné rady při zpracování mé práce.

Dále děkuji všem ředitelům škol, kteří mi umožnili provést výzkumné šetření na školách a děkuji také všem učitelům, kteří se na něm rovněž významně podíleli.

V neposlední řadě děkuji své rodině, která mě po celou dobu podporovala.

ANOTACE

Bakalářská práce se bude zabývat realizací tandemové výuky na českých školách. Teoretická část bude zaměřena na definici tandemové výuky, její historii a další související pojmy. Bakalářská práce se dále bude zabývat realizací tandemové výuky, s čímž jsou spojeny její fáze, přístupy a kompetence tandemového učitele. V neposlední řadě bude popsána její legislativa, financování a její výhody a nevýhody.

Praktická část bakalářské práce bude zaměřena na kvalitativní výzkumné šetření. Bude proveden polostrukturovaný rozhovor s řediteli a pedagogy, kteří mají s tandemovou výukou zkušenosti a poté bude provedeno pozorování na jedné ze škol. Cílem bakalářské práce bude zjistit, jak probíhá realizace tandemové výuky na českých školách.

KLÍČOVÁ SLOVA

tandemová výuka, učitel, přístup, žák, realizace

TITLE

Implementation of tandem teaching in Czech schools.

ANNOTATION

The bachelor's thesis will deal with the implementation of tandem teaching in Czech schools. The theoretical part will focus on the definition of tandem teaching, its history and other related terms. The bachelor's thesis will further deal with the implementation of tandem teaching, which is connected with its phases, approaches and competencies of the tandem teacher. Last will be described legislation, financing and advantages and disadvantages.

The practical part of the bachelor thesis will be focused on qualitative research. A semi-structured interview will be conducted with directors and pedagogues who have experience with tandem teaching and then an observation will be made at one of the schools. The aim of the bachelor's thesis will be to find out how tandem teaching is implemented in Czech schools.

KEYWORDS

tandem teaching, teacher, approach, student, realization

OBSAH

ÚVOD	9
1 TANDEMOVÁ VÝUKA.....	11
1.1. Definice základních pojmů.....	11
1.2. Pojem tandemová výuka.....	12
1.3. Od počátků až k současnosti využití tandemové výuky	13
2 REALIZACE TANDEMOVÉ VÝUKY	15
2.1. Fáze tandemové výuky	15
2.2. Přístupy v tandemové výuce.....	16
2.2.1. Duet	17
2.2.2. Jeden vede a druhý podporuje (Map and Navigate).....	18
2.2.3. Jeden učí – druhý doplňuje (Adding)	18
2.2.4. Rozdělení podle způsobu a metod výuky (Transforming)	19
2.2.5. Doplňující schopnosti a dovednosti (Complementing)	19
2.2.6. Dovednostní skupiny (Readiness Groups)	20
2.2.7. Smíšené skupiny (Mixed-Readiness Groups)	20
2.3. Kompetence a role tandemového učitele.....	21
2.3.1. Komunikace v učitelském týmu	23
2.4. Výukové aktivity	24
2.5. Projekt Pomáháme školám k úspěchu	27
2.6. Legislativa a financování.....	28
3 PŘEDNOSTI A STINNÉ STRÁNKY TANDEMOVÉ VÝUKY	30
3.1. Výhody	30
3.2. Nevýhody	31
4 PRAKTICKÁ ČÁST – VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	33
4.1. Metodologie výzkumu.....	33
4.2. Cíl praktické části	34
4.2.1. Výzkumné otázky	34
4.3. Postup a realizace výzkumného šetření	35
4.3.1. Charakteristika prostředí.....	37
4.3.2. Charakteristika respondentů	39
4.4. Analýza a interpretace dat	40
4.4.1. Rozhovory s řediteli	40
4.4.2. Rozhovory s učiteli.....	45

4.4.3. Pozorování tandemové výuky	59
4.5. Závěry výzkumného šetření.....	62
ZÁVĚR	68
POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE	70
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	73
SEZNAM PŘÍLOH	74
PŘÍLOHY	75

ÚVOD

Tandemová výuka je pro mnohé lidi, kteří se neorientují v pedagogickém prostředí, neznámý pojem. Přitom je to jedna z nejefektivnějších forem, která se využívá v hodinách výuky na školách. Je známá také pod pojmy párová, týmová, kooperativní či společná výuka. Tato forma spočívá v tom, že v rámci vyučovacího předmětu jsou středem pozornosti dva plnohodnotní učitelé (v některých případech i více učitelů), kteří navzájem spolupracují. Nespolupracují pouze mezi sebou, ale do spolupráce jsou zahrnuti především žáci a dochází tak ke vzájemným interakcím ve třídě, což s sebou přináší soudržnost mezi žáky a také pozitivní třídní klima.

Toto téma jsem si autorka vybrala z toho důvodu, že i jí byl tento pojem neznámý, a to až do doby, kdy si o tandemové výuce přečetla článek a natolik jí tento způsob výuky zaujal, že se pro uvedené téma rozhodla. Často jí totiž přijde, že běžná výuka ve školách často spadá do stereotypních hodin, což se projevuje na aktivitě žáků. Žáky jednotlivé předměty často nebaví a doslova se při hodinách výkladu nudí. Tento způsob výuky je efektivní, ale na druhou stranu, v České republice, ne tolik využívaný. Malá využívanost tandemové výuky na českých školách se připisuje obtížnému shánění finančních prostředků a často je možná pouze díky projektům, které jsou zpracovány.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak je tandemová výuka realizována na vybraných českých školách.

Bakalářská práce představuje tandemovou výuku jako takovou. V první kapitole bude vymezena její definice a základní pedagogické termíny, které je potřeba vysvětlit pro správné uchopení celého tématu. Následně se bude věnovat také tomu, jak se tandemová výuka vyvíjela. Nedílnou součástí této bakalářské práce je popsat, jak se výuka realizuje, tedy jaké jsou fáze a jednotlivé přístupy, což bude obsahem druhé kapitoly. Bude zde charakterizovány kompetence a role tandemového učitele, s čímž je spojena komunikace v tandemovém týmu. Ve druhé kapitole dojde také k popisu některých výukových aktivit, které se uplatňují nejen v tandemové výuce. Následně se popíše projekt Pomáháme školám k úspěchu, v rámci kterého dochází k úspěšné realizaci tandemové výuky na českých školách. V neposlední řadě bude také zmíněna legislativa a financování, což poskytuje zajímavý pohled na tandemovou výuku. Třetí kapitola se zaměří na výhody a nevýhody tandemové výuky.

Podstatnou část bakalářské práce bude tvořit praktická část, kde dojde ke kvalitativnímu výzkumnému šetření, které zahrne polostrukturované rozhovory s pedagogy na školách, kde se tandemově vyučuje. Další část výzkumného šetření se zaměří na pozorování tandemové výuky na vybrané škole, aby došlo k lepší představě o této formě výuky. Výsledky poté budou shrnuty a analyzovány do hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek.

Bakalářská práce na téma Realizace tandemové výuky na českých školách může posloužit začínajícím učitelům, kteří by tento typ výuky chtěli realizovat, ale také učitelům s dlouholetou praxí, kteří se chtějí vyhnout stereotypnímu výkladu a zařadit zmíněnou výuku do svých hodin. Práce rozšíří vědomosti také těm, kteří o této výuce nikdy neslyšeli nebo těm, kteří by se o ní chtěli dozvědět více informací.

1 TANDEMOVÁ VÝUKA

1.1. Definice základních pojmů

Vymezení základních pojmů, které jsou výhradně pedagogické, je nezbytnou součástí uvedení do tématu. V následujících odstavcích budou vymezeny pojmy, které s tématem *Realizace tandemové výuky na českých školách* nedílně souvisí a je za potřebí je zmínit.

Výuka

Slovo výuka, často označována také jako vyučování, má široký význam. Uplatňuje se výhradně ve školním prostředí, kde hlavní roli zaujímá učitel, který přichází do kontaktu s žákem. Základem výuky je komunikace. Každá výuka musí mít určený jasně stanovený cíl, kterého chce učitel společně s žákem dosáhnout (Průcha, 2009, s. 357).

S pojmem výuka souvisí také pojem vyučovací metoda, která označuje to, jakým způsobem je výuka vedena a může se klasifikovat podle různých hledisek. Do těchto hledisek patří například to, v jaké fázi se nachází vyučovací proces, jaký výklad bude učitel využívat a jaká bude probíhat komunikace mezi učitelem a žákem. V případě vyučovacích metod zaleží také na tom, zda bude v rámci výuky probíhat nějaká specifická činnost (Průcha, 2009, s.355).

Učení

Učení jako takové je velmi obsáhlý pojem, který má mnoho definic. Definice učení, které pochází od různých autorů jsou správné, ale žádná z nich není všestranná tak, aby definovala učení jako celek.

Reinhaus (2013) ve své knize *Techniky učení* uvádí, že učení je složitý proces, který má eskalující vývoj. V rámci něj nedochází pouze k zapamatování probíraného tématu, ale také k vyhodnocení, pochopení a následnému využívání znalostí.

Učení je často bezděčné a získané praxí. Neodmyslitelnou součástí je motivace, která je většinou v podobě odměny, ale také v podobě radosti z opakovaného úspěchu, což tvoří základ procesu učení (Petty, 2008, s.16-17).

V rámci učení ve školním zařízení má důležitý význam učitel, na kterém celý proces závisí. Musí žáka zaujmout svým výkladem, a to i přes to, že může být téma často nezajímavé.

Učitel

Zákon o pedagogických pracovnících č.563/2004 Sb. vymezuje učitele jako přímého pedagogického pracovníka, který v rámci své profese musí splňovat požadavky kvalifikace (zákon o pedagogických pracovnících, 2024).

Jak už bylo v práci zmíněno, tak učitel hraje velmi důležitou roli a škola by se bez něj neobešla, protože je součástí prostředí žáků, které nejen vzdělává a tím pádem jim předává informace, ale také jejich činnost v rámci vyučování řídí, hodnotí a má velký podíl na tom, jak se žáci ve třídě cítí. Velký význam má tedy interakce učitele a žáka, přičemž učitel by neměl spolupracovat pouze se žákem ale také s rodiči žáka (Průcha, 2009, s. 326).

Učitel by měl být k žákům empatický, měl by poznat, co žákům jde a naopak nejde. Využívání specifických metod při práci s žáky často napomáhá k tomu, že jsou žáci více zainteresovaní probíraným tématem. Individuální přístup ke každému žákovi mnohdy není možný, a tak je zde možnost spolupráce v kolektivech, kdy si žáci předávají informace navzájem. Učitel spolupracuje také s ostatními učiteli na pracovišti (Petty, 2008, s. 67-71).

1.2. Pojem tandemová výuka

Tandemová výuka, často označována také jako výuka týmová či párová je pojem z anglického slova „*co-teaching*“. V práci bude využito českého překladu tandemová či týmová výuka nebo také společné vyučování.

Autorky Spilková, Tomková, Mazáčová a Kargerová ve své knize *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů* uvádí, že „*za tandemovou výuku se označuje práce dvou a více vyučujících, kteří společně plánují, vedou a vyhodnocují výuku pro stejnou skupinu učících se ve stejném čase.*“ (Spilková a kol., 2015)

Z uvedené definice tedy vychází, že je velmi důležitá spolupráce mezi učiteli, kteří se rozhodli tuto formu výuky realizovat. Na vyučování se musí společně připravovat, takže dochází také k tomu, že mezi nimi musí být určité propojení, což zahrnuje podobné myšlení, přístupy a sympatie. Ve zkratce řečeno, musí si odborně vyhovovat.

Zajímavý pohled na tandemovou výuku nabízí Wendy Murawski, která společné vyučování připodobňuje k manželství, přičemž se buduje silný a čistě profesní vztah mezi dvěma učiteli (Murawski, 2009).

Spolupráce nemusí být pouze mezi plnohodnotnými učiteli a má tedy mnoho podob, které vychází z definice a jsou následující:

- Spolupráce **zkušenějšího učitele se začínajícím učitelem či studentem pedagogické fakulty.**
- Spolupráce **dvou kolegů stejné aprobace v rámci jednoho vyučovaného předmětu.**
- Spolupráce **dvou kolegů různých aprobací v rámci jednoho vyučovaného předmětu.**
- Spolupráce **dvou prvostupňových učitelů v rámci pokrytí celého rozvrhu.**
- Spolupráce **českého vyučujícího s rodilým mluvčím.**
- Spolupráce **učitele a asistenta pedagoga s velmi vyrovnanými rolami** (Adler, 2024).

Co se týče spolupráce mezi českým vyučujícím a rodilým mluvčím, tak tento přístup bývá velmi efektivní a pro žáky zároveň zajímavý. Vzhledem k tomu, že se využívá především v rámci výuky cizích jazyků, které jsou v dnešní době velmi důležité, a tak mezi žáky, díky přímé interakci s rodilým mluvčím, dochází k lepšímu zapamatování cizích slov a celkovému rozmluvení žáků (ZŠ a MŠ Vrchotovy Janovice, 2023).

Poslední typ spolupráce, kdy se spolupráce dělí mezi učitele a asistenta pedagoga je specifický. Asistent v rámci výuky nehraje hlavní roli, tedy nedochází k předávání znalostí žákům, od toho je ve třídě učitel, který má na starost průběh výuky, a tím pádem i její realizaci. Asistent učitele spíše podporuje. Dalo by se říct, že asistent je v roli podřízeného učitele, přičemž je žákům nápomocný, individuálně se jim věnuje a následně jejich práci a aktivitu monitoruje (MUNI PED, 2024).

1.3. Od počátků až k současnosti využití tandemové výuky

Jak již bylo zmíněno, tak tandemová výuka je překlad anglického slova „co-teaching“ či slova „team teaching“ (česky týmová výuka), a tak historii tandemové výuky najdeme pouze v zahraničních, převážně anglických zdrojích, proto bude čerpáno výhradně z nich.

První náznaky tandemové výuky se začali objevovat již v 50. letech 20. stol, kdy se mezi pedagogy, a to především v USA, začalo pochybovat o tradiční výuce, která se ve školách uplatňovala. Tradiční výuka byla často považována za málo efektivní, co se týče předávání znalostí žákům a následnému ukotvení znalostí v paměti. V důsledku tohoto pohledu netrvalo dlouho a začaly se objevovat nové alternativní postupy v rámci výuky, mezi kterými byla právě týmová výuka. Tato nová forma výuky také dala základy spolupráci, která probíhala mezi učitelem a speciálním pedagogem (Friend et al., 2010).

Týmové výuce napomohlo totiž to, že v 60. letech 20 stol se v amerických školách začínali stále častěji objevovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“), a tak ve třídě potřebovali být nejméně dva učitelé, z důvodu individuálního přístupu k žákům, které je ve speciálním vzdělávání potřeba. Vzhledem k tomu, že žáků s SVP bylo více a více, tak se v USA založilo hnutí rodičů, které mělo za úkol přispět k inkluzivnímu vzdělávání. Po založení tohoto hnutí vznikl zákon o vzdělávání jedinců s postižením, v angličtině označován jako Disabilities Education Act se zkratkou IDEA (Perry, 2017).

Svobodová uvádí, že jedna z prvních definic společného vyučování pochází z roku 1989, kdy Bauwens, Hourcade a Friend tuto definici popisovali v rámci vzdělávání žáků s SVP v běžném vzdělávacím prostředí mezi svými vrstevníky, přičemž středem pozornosti jsou dva učitelé, kteří se doplňují (Svobodová, 2023, s. 21).

Tato forma výuky se začala objevovat také na vysokých školách ve světě, kdy spočívala na bázi skupinové práce mezi žáky, přičemž ve třídě bylo 100 (někdy i více) studentů a každé skupině se následně věnovali učitelé, kteří mají odborné znalosti menší než učitel, který byl v čele. Středem pozornosti byl tedy učitel, který má nejvíce znalostí z daného předmětu, což má výhodu jak pro žáky, tak pro učitele. Žákům se dostává kvalitních informací a učitel, z důvodu velkého počtu žáků, není tolik časově vytížen (např. místo pěti přednášek vykoná pouze jednu). Bylo ovšem potřeba, aby si pedagogové (v tomto kontextu mluvíme o čtyřech pedagogích) rozdělili funkce a aby mezi sebou úzce spolupracovali. Tento model byl velmi efektivní, ale z důvodu méně pedagogů na školách těžko udržitelný, proto se začala realizovat pouze dvěma pedagogy (Friend et al., 2010).

Pokud porovnáme historii se současnou koncepcí tandemové výuky tak se se příliš neliší. V České republice se tandemová výuka velmi nevyužívá, protože její financování je obtížné a většinou možné pouze formou projektů. Najdou se ovšem školy, které na tandemovou výuku nedají dopustit a velmi si ji chválí. Mezi první školy, které ji zavedly patří například ZŠ Kunratice, nacházející se v Praze. Škola je součástí pilotního projektu s názvem Pomáháme školám k úspěchu, který bude popsán v následující kapitole. Výuka může probíhat díky příspěvkům rodičů, kteří jsou součástí spolku Patron. Párová výuka je realizována od školního roku 2013/2014 pro děti od 1. do 4. třídy, a to v počtu 28-30 dětí. V průběhu let došlo ke zlepšení třídního klima a také k soudržnosti učitelů rodičů, kteří si výuku na této škole velmi chválí (ZŠ Kunratice, 2024).

2 REALIZACE TANDEMOVÉ VÝUKY

2.1. Fáze tandemové výuky

V případě, že se škola rozhodne uskutečnit tandemovou výuku, tak je v tomto případě potřeba dodržet konkrétní fáze, jež jsou nezbytné pro příznivý a efektivní průběh této formy výuky.

Autoři Helena Zitková, Martina Hezká a Marek Vít ve vytvořeném materiálu s názvem Tandemová výuka, zpracovaný na základě rozhovorů s učiteli, popisují celkem tři fáze, které jsou následující:

1. FÁZE PŘÍPRAVNÁ

K tomu, aby se mohla tandemová výuka zrealizovat, je potřeba podnět ze strany učitelů, kteří se z nějakého důvodu rozhodnou pro tuto efektivní formu výuky. Rozhodnutí může být založeno na získání nových zkušeností nejen učitelů ale také žáků. Pro obě tyto skupiny může výuka znamenat oživení v hodinách předmětů a také vyšší individualizaci.

Dále přichází na řadu komunikace mezi učiteli, kteří si mezi sebou, na základě osobnostních rysů a zkušeností, vyberou vhodného „partáka“.

Konečným a nejdůležitějším krokem v přípravné fázi je plánování a koncepce výuky. Spolupráce mezi učiteli spočívá v tom, že musí stanovit, jak bude výuka určitého předmětu vypadat. Určí především cíl hodiny, od čehož se odvíjí aktivity a s tím spojené pomůcky, které budou využity. Musí si také rozdělit role a s tím spojené úkoly (Zitková, Hezká a Vít, 2021).

2. FÁZE SAMOTNÉ VÝUKY

Tato fáze zahrnuje aktivní práci učitelů s žáky v rámci různých přístupů, přičemž dochází k efektivitě výuky. Učitelé musí být schopni přizpůsobit se a správně reagovat na aktuální potřeby třídy. Zároveň mezi učiteli dochází ke vzájemné podpoře a určité souhře, protože nedílnou součástí výuky v páru je potřeba určitá improvizace (Zitková, Hezká a Vít, 2021).

3. FÁZE ZÁVĚREČNÁ

V závěrečné fázi dochází k reflexi a vyhodnocení průběhu hodiny. V této fázi probíhá po skončení hodiny diskuse mezi učiteli, kteří probírají to, zda hodina splnila předem

stanovený cíl, zda je potřeba něco zlepšit či naopak co se osvědčilo a zakomponují to do další hodiny.

Velmi důležitý je také pohled žáků na to, jak se jim hodina tandemové výuky líbila nebo jestli by něco zlepšili. Učitelé tuto zpětnou vazbu velmi ocení a následující hodiny se budou stávat lepšími (Zitková, Hezká a Vít, 2021).

Rozdělení fází výuky popisuje také Vališová a Kasíková v knize *Pedagogika pro učitele*, přičemž dělí výuku klasickou a nikoliv tandemovou, základ a název fází ovšem zůstává stejný. Fáze se vážou výhradně k činnosti učitele, který si musí výuku umět naplánovat, a to následně využít ve vyučovací hodině. V závěrečné fázi záleží na jeho sebereflexi, ale také na zpětné vazbě žáků (Vališová a Kasíková ed., 2011, s. 132-133).

2.2. Přístupy v tandemové výuce

Tandemová výuka má několik modelů, přičemž každý model se vyznačuje jiným přístupem. Nelze určit pouze jeden správný přístup, protože často závisí na mnoha faktorech, které ho ovlivňují. Jeden z faktorů může být počet žáků ve třídě a jejich interakce s učitelem. V případě, že je ve třídě deset žáků, tak učitelé nemohou využít přístup, který je určen pro velký počet žáků, protože by se výuka stala neefektivní. Učitelé musí vybrat takový přístup, který bude dané situaci vyhovovat. Také se často stává, že modely se v rámci jedné hodiny mohou prolínat a tím dochází ke střídání rolí mezi učitelem a ke střídání řízených aktivit žáků.

Ačkoliv jsou přístupy učitelů různé, tak by se v tandemové výuce měli shodnout na těch, které budou vyhovovat jak jedné, tak i druhé straně. Pro zjištění, jaký přístup by pro ně byl vyhovující, existuje několik vytvořených modelů od různých autorů, které jsou určeny právě pro tandemové učitele.

Typů a rozdělení tandemové výuky je hned několik a zabývalo se nimi několik autorů. Například autorky Vališová a Kasíková (2011) dělí výuku podle toho, jak si tandemoví učitelé rozdělí odpovědnost v rámci hodiny. Podle autorek, na základě tohoto typu rozdělení, jsou celkem čtyři přístupy:

1. Klasické týmové vyučování,
2. Doplnující se vyučování (podpůrná výuka),
3. Paralelní vyučování,
4. Rozdělená třída.

Murawski (2017) uvádí přístupy velmi podobné a dalo by se říct obsahově stejné. Její rozdělení je považováno za základní a vychází z hledisek, která jsou pro každý přístup typická. První hledisko se týká rolí jednotlivých učitelů, tedy jakou funkci při výuce zaujmají. Druhé hledisko je dělení žáků v rámci hodiny a poslední se týká SVP (Svobodová, 2023, s.23). Na základě těchto hledisek definuje celkem pět modelů:

1. Týmová výuka (*Team Teaching*),
2. Jeden učí – druhý asistuje (*One teach, One assist*),
3. Paralelní výuka (*Parallel Teaching*),
4. Učební skupiny (*Station Teaching*),
5. Alternativní výuka (*Alternative Teaching*).

Další autorka je americká učitelka Anne Beninghof (2020), která svoje rozdělení také odvozuje od zmíněných hledisek, přičemž největší pozornost je kladena na rozdělení rolí mezi učiteli, zda je rovnoměrné či nerovnoměrné. Popisuje celkem sedm modelů:

1. Duet,
2. Jeden vede a druhý podporuje (*Map and Navigate*),
3. Jeden učí – druhý doplňuje (*Adding*),
4. Rozdělení dle způsobu a metod výuky (*Transforming*),
5. Doplnující schopnosti a dovednosti (*Complementing*),
6. Dovednostní skupiny (*Readiness Groups*),
7. Smíšené skupiny (*Mixed-Readiness Groups*).

Vzhledem k tomu, že se jedná o jedno z nejrozsáhlejších a nejpodrobnějších rozdělení tandemové výuky, tak v následujících podkapitolách budou tyto přístupy popsány. Budou zároveň doplněny o některé informace, které jsou obsahem dalších uvedených metod a jsou vhodné pro zakomponování do těchto přístupů či s těmito přístupy mají něco společného. Každý přístup má svoje výhody a nevýhody, které budou popsány. Na základě toho, má učitel možnost poznat, jaký přístup by mu mohl nejvíce vyhovovat.

2.2.1. Duet

Tento model označuje Beninghof za nejlepší pro studenty. Učitelé velmi úzce spolupracují a rozdělení rolí je dáno rovnoměrně. Mají oba stejnou odpovědnost za výuku a podílí se na všech činnostech společně, což podporuje dynamiku třídy. Studenti jsou učiteli chápáni jako „naši“ – učitelé je vnímají stejně (Beninghof, 2020).

Duet je v tandemové výuce vhodný pro dlouhodobou spolupráci učitelů, a to výhradně těch, kteří mají možnost intenzivně spolupracovat. Jednou z nevýhod tohoto přístupu je totiž velká časová náročnost. Musí dojít k mnoha setkáním, kdy učitelé vše společně plánují a po výuce následně vyhodnocují. Na druhou stranu, kvůli častým schůzkám, se výuka stává velmi kvalitní a studenti mají možnost získat odborné znalosti od obou pedagogů. Zároveň se od sebe učí také učitelé, při tvorbě plánu výuky. Každý z nich obohatí výuku o své znalosti a zkušenosti. Tento model je vhodný pro výuku předmětů, které jsou typické pro jejich složitost, např. výuka cizích jazyků či práce s moderními technologiemi (Svobodová, 2023, s.25).

Tento typ, v závislosti na uvedených modelech od předešlých autorů, lze přirovnat ke „*klasickému týmovému vyučování*“ a k „*týmové výuce*“.

2.2.2. Jeden vede a druhý podporuje (Map and Navigate)

Model „Map and Navigate“ představuje spolupráci mezi všeobecným učitelem a specialistou, který se orientuje v určitém tématu. Jedná se o model tandemové výuky, kdy je odpovědnost nerovnoměrně rozložena, protože učitel se všeobecným vzděláním připravuje předběžný plán výuky sám, přičemž vymezí určité části specialistovi, který přispívá odborné znalosti a navrhuje takové metody, které by bylo možné ve výuce využít (Beninghof, 2020).

V porovnání s modelem „Duet“ je tento méně časově náročný. Schůzky jsou minimální a dalo by se říct, že první schůzka je po tom, co všeobecný učitel vytvoří plán, který společně se specialistou upravují. Pro specialistu, který nemá čas na běžné vyučování, to je v tomto případě přijatelná funkce, kterou může zastat a přispěje tak k obohacení výuky. Nicméně málo schůzek může znamenat zmatek v plánování, což vede ke komunikačnímu šumu (Svobodová, 2023, s.25).

2.2.3. Jeden učí – druhý doplňuje (Adding)

Tento model považuje Beninghof za nejjednodušší a bývá součástí obou předchozích modelů. Co se týká spolupráce mezi učiteli, tak jeden učitel výuku klasicky vede a druhý učitel ji oživuje v jejích určitých fázích, může například radit studentům s úkoly, přispívat do diskusí či aktivně se podílet na spolupráci s žáky. Ten učitel, který přebírá většinu odpovědnosti, tak musí počítat s tím, že jeho výuka může být přerušena právě asistujícím učitelem, musí s tím tedy oba souhlasit již při plánování výuky. Pro

studenty se tento přístup stává velmi zajímavým, protože můžou najednou pozorovat dva různé vyučovací styly (Beninghof, 2020, Vališová, Kasíková, 2011).

Výhoda je především pro učitele, kteří nemají tolik času na přípravu a zároveň, díky přispívání asistujícího učitele, se výuka stane stejně kvalitní. Benefitem je také to, že je vhodný pro všechny učitele, bez ohledu na to, zda mají dostatek znalostí o daném tématu. Velkým mínusem může nicméně být, že učitel, který je v pozici asistujícího, bude minimálně využívat svoje odborné znalosti a studenty o ně tak připraví. Tento přístup by se proto neměl využívat jako samostatný, ale měl by být součástí předchozích modelů (Beninghof, 2020).

Přístup je shodný s „*Doplňujícím se vyučováním*“ a s „*Jeden učí – druhý asistuje*“.

2.2.4. Rozdělení podle způsobu a metod výuky (Transforming)

Pro model „Transforming“ je typické to, že učitelé se přizpůsobují potřebám studentů a vzhledem k tomu, že jsou ve třídě dva, tak každý může využívat jinou formu učení, která je v danou chvíli potřebná. Například jeden z přístupů je, že první učitel svůj výklad zaměřuje frontálně pro určitou skupinu žáků a další učitel se druhé skupině věnuje individuálně. Každý z nich, si může zvolit svůj styl výuky, přičemž je potřebné, aby se skupiny navzájem nevyrušovaly. Dále to může být odlišný přístup v průběhu plánování, kdy každý z učitelů si může naplánovat určitou část výuky podle jeho vyučujícího stylu tak, aby byly plně využity jeho znalosti a zároveň aby žáky aktivně zapojil (Beninghof, 2020, Svobodová, 2023).

Výhoda tohoto přístupu spočívá v pozornosti studentů, kdy při střídání učebních stylů dochází k větší soustředěnosti, porozumění tématu a větší aktivitě při hodinách. Od učitelů se vyžaduje, aby jejich plán byl výborně zorganizovaný a aby nedocházelo ke zmatečné výuce (Beninghof, 2020).

2.2.5. Doplnující schopnosti a dovednosti (Complementing)

Využití modelu „Complementing“ je podobné modelu předchozímu. V průběhu hodiny se střídají dva učitelé, přičemž jeden z nich přebírá větší odpovědnost za vedení a v určité fázi výuky se zapojí učitel druhý, který prvního doplňuje a je obeznámen s tím, kdy má do výuky vstoupit a s čím (Svobodová, 2023).

Beninghof uvádí výhodu spojenou s inkluzivním vzděláváním, kdy tento model počítá s žáky s SVP, kteří se vyučují v běžné třídě a je pro ně potřeba takové prostředí, které jim bude přizpůsobeno, což se v důsledku doplňujících učitelů podaří. Pro tento

přístup je typické, že tempo třídy přestává být dynamické, a tak je žádoucí, aby učitelé navrhli takový plán výuky, který bude vyhovovat všem ve třídě, což může být mnohdy obtížné (Beninghof, 2020).

2.2.6. Dovednostní skupiny (Readiness Groups)

Tento a následující model je brán z hlediska, jak jsou žáci ve třídě rozdělení. Model „Readiness Groups“ počítá s tím, že v každé třídě budou děti, které mají různé znalosti a dovednosti. Žákům proto umožňuje seskupit se do skupin, ve kterých budou jejich znalosti vyrovnané. Učitelé mají roli těch, kteří se jednotlivým skupinám věnují a rozvíjí tak jejich potencionál (Beninghof, 2020).

Stejný pohled nabízí také Murawski, která tento přístup označuje jako „*Paralelní výuka*“. Třída je rozdělena do dvou skupin, které učitelé vedou, přičemž počítají s tím, že každá skupina může mít jiné tempo. Využívá se především v aktivitách, při kterých je potřeba individuální spolupráce učitel-žák (Murawski, 2017).

Je potřeba, aby učitelé byli zvláště obezřetní při sestavování skupin, protože se může stát, že ve skupině bude žák, jehož úroveň dovedností bude menší v porovnání s ostatními ve skupině (Beninghof, 2020).

2.2.7. Smíšené skupiny (Mixed-Readiness Groups)

Na rozdíl od předešlého modelu tento model žáky „mixuje“ a to tak, že se rozdělí do několika skupin, kde se jejich úrovně dovedností liší. Učitelé tento model rozdělení žáků používají v tom případě, kdy usoudí, že se žáci můžou od sebe vzájemně učit, což vede ke zlepšení jejich znalostí. Pro tento model je typické, že oba učitelé jsou shodní ve svém výkladu, skupinám se věnují stejným tempem, obsahem a používají stejné metody. Neexistuje, že by se učitelé, kteří se pro tento přístup rozhodli, v něčem neshodli, proto mezi nimi panuje velká spolupráce v čase plánování (Beninghof, 2020).

Velmi podobný je model „*Rozdělená třída*“ nebo také „*Učební skupiny*“, kdy žáci mají možnost vystřídat různé skupiny, označovány jako „stanoviště“, ve kterých se pracuje na něčem jiném, např. jedno stanoviště má za úkol udělat úvod k probranému tématu, další musí vytvořit obsah a poslední závěr. Za každou skupinu má odpovědnost učitel, předpokládá se tedy, že při tomto přístupu jsou víc jak dva učitelé. Nicméně záleží na tom, jak si třídu rozdělí (Murawski, 2017).

Práce ve smíšených skupinách přináší dětem možnost podílet se na různých činnostech v týmu, přičemž se navzájem obohacují o nové znalosti a dovednosti.

Nicméně je zde i možnost, že dětem, s méně znalostmi, právě tato spolupráce nebude vyhovovat a nebudou se tak ve třídě cítit dobře, proto je důležité, aby učitelé dobře zvážili tuto možnost spolupráce mezi žáky (Beninghof, 2020).

2.3. Kompetence a role tandemového učitele

Tandemový učitel musí mít kompetence, které určují to, jak moc bude jeho výuka a role efektivní. Přispívají zároveň k tomu, jak bude tým úspěšný, což souvisí se splněními cíli, které si v průběhu plánování oba učitelé určili. Aby k tomuto docházelo, musí učitelé splňovat celkem tři věci: zpětná vazba, rozdělení rolí a spolupráce (Murawski, 2017).

Využití kompetencí každého z učitelů závisí do jisté míry na principech, a to v podobě zásad, které je potřeba dodržovat a dalo by se říci, že by bez nich tandemová výuka nemohla fungovat. Těmito principy se zabývají následující odstavce.

Kooperace a koordinace jsou jedny z hlavních principů tandemové výuky a tvoří neodmyslitelnou součást soudobé školy. Kooperaci nebo-li také spolupráci považujeme za druh sociální interakce, v tomto kontextu myslíme především interakci žák-žák, žák-učitel, učitel-učitel, ale nedílnou součástí jsou také rodiče. Základ je postaven na organizovaném „učení být s ostatními“. Produktem a cílem jsou sociální dovednosti a cílové kompetence, jimiž by měli žáci disponovat. Kooperace může být realizována v několika učebních činnostech, jako např. projektové vyučování, „brainstorming“, společné hodnocení výkonu, panelové diskuse atd. (Vališová, Kolář, 2009, Průcha, 2017). Tyto učební činnosti jsou popsány v podkapitole č. 2.4..

Vzájemná podpora je neodmyslitelnou součástí učitelovy práce. Opět se zde jedná o podporu učitel-žák či učitel-učitel, kde se jedná o podporu kolegiální. Učitel by tedy neměl podporovat pouze žáky v rámci různých metod, ale měl by myslet také na svoje spolupracovníky. Vzhledem k tomu se vytváří pozitivní vztahy a s tím spojená spolupráce. Podpora by měla přicházet také od vedení školy, což učitel může ovlivnit pouze minimálně. V souladu s tandemovou výukou je žádaná podpora především při fázi plánování, zajištění přístupu k materiálům a celkově při celé její realizaci (Spilková a kol., 2015).

Individualizace výuky je pro tandemovou výuku typická a mnohdy velmi žádaná, protože učitel, v případě potřeby, se dokáže věnovat každému žákovi zvlášť, což by v klasické výuce, kdy vystupuje jeden učitel, nebylo možné. Zásadní roli zde opět hraje spolupráce mezi pedagogy, kteří v průběhu plánování musí zvolit takový přístup (viz. podkapitola č. 2.2.), který odpovídá momentálnímu rozložení třídy. Například pokud jsou

znalosti žáků ve třídě různé, tak se bude využívat individualizace více než v případě, kdy se znalosti liší minimálně.

Existují čtyři typy, přičemž základem je individualizace prostřednictvím obsahu, metod a tempa učení každého z žáků. První typ obsahuje to, že je žákovi poskytnuta možnost výběru v učivu, přičemž každý žák si vybere na základě jeho preferencí, a to z určených vyučovacích předmětů. Dále se jedná o typ doplňujícího vyučování, kdy jde o probírání učiva více dopodrobna. Další typ, na němž je založeno programované učení, se vyznačuje individuálním tempem žáka, přičemž má v daném úkolu možnost postupovat podle jasně uvedeného návodu, a to bez toho, aniž by se ohlížel na ostatní. Poslední je tzv. „individualizační matching“, kdy se učitelův vyučovací styl přizpůsobuje učebnímu stylu žáka (Vališová a Kasíková, 2011, s. 159).

Splnění všech fází výuky potvrzuje výše uvedené principy. Pokud dochází ke spolupráci, koordinaci, vzájemné podpoře a individualizaci výuky, tak učitelé splňují všechny fáze tandemové výuky (viz. podkapitola č. 2.1.). Pro učitele je to určitá dávka odměny, kdy má možnost se zpětně kouknout na to, že jeho dovednosti, znalosti a schopnosti jsou na správném místě, ale může dojít také k sebereflexi, kdy si může uvědomit to, co je potřeba ještě zlepšit.

Vališová a Kasíková (2011) se zabývají v rámci třídního managementu tím, jak být dobrým učitelem, přičemž se zaměřují především na jeho subrole, které mohou přispět k efektivitě jeho působení ve třídě, musí je ovšem umět využít a tím se stává i dobrým manažerem, který vytváří příznivé podmínky pro žáky, kteří se na základě toho zapojí do třídních aktivit. Popisují následující subrole:

- Učitel jako odborník na svůj předmět (letité zkušenosti v určité oblasti),
- Učitel jako profesionál (komplexní pohled na problematiku vyučování),
- Učitel jako prodávající (motivace žáků),
- Učitel jako herec (zvládání verbální a neverbální komunikace),
- Učitel jako odborník na výběr materiálních pomůcek (jejich tvorba, hodnocení, modifikace),
- Učitel jako odborník na psané materiály (plán výuky jako scénář, příprava odměn),
- Učitel manažer (zvládání procesů managementu) (Vališová a Kasíková, 2011, s. 241).

Učitelství tým, pracující v tandemu, se může skládat z různých aprobací jednotlivých učitelů. Může docházet ke spojení učitelů se stejným či různým vystudovaným oborem, kdy opět záleží na tom, jak si učitelé názorově sednou. Pro výuku ve třídě má také velký přínos všeoborový tým, což se využívá například při výuce v několika třídách, které jsou spojeny do velké skupiny a probírají se témata napříč všemi obory. Propojování učiva v různých souvislostech, má pro učení žáků velký význam.

Působení učitelství týmu se dělí podle toho, jaké třídy učitelé v tandemu vyučují. V případě, že dochází k výuce, která je uplatňována v paralelních třídách, tedy více než v jedné třídě v jednom ročníku (např. 2. A., 2. B., 2. C.), tak se jedná o působení horizontální. Pokud dochází k tandemové výuce v různých ročnících (např. 2. A., 3. A.), tak tuto formu působení označujeme jako vertikální (Vališová a Kasíková, 2011, s. 182-183).

2.3.1. Komunikace v učitelství týmu

Komunikační proces musí být mezi učiteli zcela přirozený a srozumitelný pro obě strany. Celkově komunikace závisí na pěti faktorech: mluvčí, zpráva, médium, posluchač a odpověď. Žádný z těchto faktorů nelze v komunikaci, která probíhá nejméně mezi dvěma lidmi, vynechat. Na základě toho, by mělo docházet k efektivní komunikaci, a to jak v učitelství týmu, tak ve výuce, kde komunikují učitelé s žáky. Tandemová výuka, díky dobré komunikaci v učitelství týmu, silně rozvíjí komunikativní a obecně sociální kompetence žáků (Buckley, 1999).

Součástí komunikace v učitelství týmu, pracujícím v tandemové výuce, nejsou neobvyklé ani konflikty, které se mohou objevit například ve fázi plánování nebo při zpětné vazbě, která je typická pro závěrečnou fázi tandemové výuky. Mnozí učitelé se do konverzací, které mohou vyvolat konflikt, bojí vstoupit, což mnohdy značí frustraci jednoho z učitelů. Vykomunikovat něco, co není zcela příjemné pro obě strany, je těžké, ale souvisí to s upřímností obou učitelů, kteří musí spolupracovat i v tomto ohledu.

Řešení konfliktů často závisí na povaze učitelů. Je důležité, aby se dokázali vcítit do toho druhého a dokázali ho pochopit. Často mluvíme o tzv. přizpůsobení se, což ovšem nesmí být na úkor vlastních pocitů. Každopádně je důležité, aby o tom druhá strana věděla. Při řešení je dobré si předem vymežit, jaký chceme výsledek, jakým tónem budeme mluvit, jaký čas a místo pro řešení zvolíme, jak na to může druhý učitel reagovat. Důležité je také ohlížet se na názory a potřeby druhého. Pokud se tyto podmínky určí, tak dojde k pozitivnímu závěru. Učitelé musí především splnit své poslání a špatná

komunikace by tak neměla ohrozit vzdělávání žáků, kteří jsou na nich závislí. Vznikající konflikty by se proto nikdy neměly přenášet na žáky (Beninghof, 2020, s. 72-77).

2.4. Výukové aktivity

Tandemová výuka se vyznačuje tím, že se žáci zapojují více, než je v klasické výuce běžné. Z toho důvodu, že výuku mají na starost dva učitelé, je možné provozovat a plánovat aktivity, které jsou pro danou metodu vhodné (viz. podkapitola č. 2.2.) a dokážou využít znalostí žáků v určitém předmětu. Zároveň tyto aktivity podněcují žáky k větší pozornosti a podpoří tím tak jejich učení. Učitelé se o zařazení některé z aktivit, v rámci tandemové výuky, rozhodují již ve fázi přípravné (viz. podkapitola č. 2.1.) a z celé řady výukových aktivit, které se dají aplikovat i do běžné výuky, využívají především tyto tři: diskuse, projektové vyučování a didaktické hry.

1) DISKUSE

Diskuse, často známá pod pojmem také jako „brainstorming“, označuje výukovou aktivitu, při které je nepostradatelná vzájemná komunikace mezi žáky a učiteli. Diskutující se do ní aktivně zapojují se svými argumenty a názory, které by měly vést ke vzájemnému pochopení a k vyřešení daného tématu.

Učitel zde zaujímá roli moderátora, přičemž žáky vybízí k aktivní spolupráci. Má možnost do diskuse vstupovat, přičemž na argumenty žáků reaguje. V případě tandemové výuky může jeden učitel pokládat diskusní otázky a druhý učitel diskutuje společně s žáky. Velmi důležitá je volba tématu, které by pro žáky mělo být atraktivní a zároveň musí odpovídat věku a určité vyzrálosti žáků. Při jeho volbě je potřeba myslet na to, zda se diskuse uskutečňuje na vysoké, střední nebo základní škole.

Základní škola je nejméně vhodné prostředí pro vedení diskuse, a to z toho důvodu, že žáci nemají ucelené názory a mnohdy nechtějí do argumentování vstupovat. Nicméně, pokud se učitel pro diskusi rozhodne, tak je vhodná tzv. řetězová diskuse, kde hlavní roli zaujímá učitel a žáci na něj postupně reagují. Pro tyto žáky je to určitá forma zdokonalování se v komunikačních schopnostech, přičemž obhajují a vyslovují své názory.

Existuje mnoho variant, které je vhodné obměňovat. Mezi tyto varianty patří např. debata, která je charakteristická pro svoje volnější řízení a samotný přístup. Pokud je diskuse založena na postupném zapojování jednotlivých lidí, kdy se nejdříve diskutuje ve dvojici,

poté ve čtveřici a následně se do ní zapojí všichni, tak mluvíme o tzv. metodě sněhové koule, která je označována jako panelová diskuse (Maňák, 2011).

2) PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ

Projektové vyučování patří do heuristických metod. Základem těchto metod je zájem žáka něco objevit, vyřešit či zorientovat se v určitém tématu, a to v rámci logických postupů. Do těchto metod spadá několik aktivizujících činností, nás ovšem zajímá projektové vyučování, které je jedno z těch náročnějších činností, co se organizace a času týká, a právě proto je vhodné pro zařazení právě do tandemové výuky (Maňák, 2011).

Herink popisuje využití projektového vyučování, kdy v tandemové výuce vystupují učitelé, kteří mají různou aprobaci, tzv. mezipředmětové vyučování. Je zde možnost organizace krátkodobého školního projektu, který se uskutečňuje převážně jeden den (označován také jako „projektový den“), a to v délce 4-5 vyučovacích hodin, i přes to je velmi efektivní. Vzhledem k tomu, že projekt je uskutečňován v mezipředmětovém vyučování, tak by měl být zvoleno takové téma, které přesahuje do jednotlivých aprobací učitelů, kteří se na tandemovém vyučování podílí (Herink a kol., 2014).

Herink uvádí následující příklad krátkodobého školního projektu: *„Je dán tematický okruh „Ochrana člověka za mimořádných událostí“. V průběhu každé jednotlivé vyučovací hodiny projektu se učitel věnuje danému tématu z pohledu svého předmětu. Tak například ve vyučovací hodině na téma „Havárie s únikem nebezpečných látek a radiální havárie“ spolu vyučují a žáky aktivizují chemik a fyzik, ve vyučovací hodině s tématem „Sebeochrana a vzájemná pomoc“ participují na výuce učitelé výchovy k občanství, výchovy ke zdraví a tělesné výchovy, ve vyučovací hodině s tématem „Živelní pohromy“ spolupracují učitelé zeměpisu a přírodopisu. Závěrečná vyučovací hodina je věnována shrnutí, vzájemnému propojení a upevnění poznatků, k procvičení osvojených dovedností.“* (Herink a kol., 2014)

3) DIDAKTICKÉ HRY

Může se zdát, že zapojení hry do vyučování je vnímáno jako nežádoucí. Opak je ovšem pravdou. Hra na dítě působí jako motivace, povzbuzuje se chuť k učení a její pomocí se rozvíjí klíčové kompetence. Mnohdy se při jejím použití jedná o odlehčení výuky, ale zároveň může mít větší význam než běžný výklad. Každá hra má svůj záměr realizace a současně plní svoji funkci psychologickou, kdy v žákovi, ale i v dospělém člověku,

vyvolává emoce a testuje jeho limity a celkově jeho osobnost (Michálková Procházková, 2023).

V tandemové výuce má velký význam didaktická hra, což je jedna z mnoha druhů her a ve výukovém procesu ji definujeme jako hru, jejímž cílem je rozvoj poznávacích procesů, znalostí a duševních schopností dítěte. Z pochopitelného důvodu se typicky se využívá v nejnižších ročnících základních škol. Při plánování hry je důležité vymezení dostatečného času na to, aby byla promyšlená, což může v tomto ohledu znamenat velkou náročnost, a to nejen pro tandemového učitele. Vždy se váže k tomu, co se má v konkrétním vyučovacím předmětu probírat a nemělo by tudíž dojít k situaci, kdy by se od tématu učitelé odklonili. Při aplikaci hry do výuky, přičemž mají učitelé opět rozdělené svoje role, dohlíží na to, aby bylo přiměřené tempo, aby všichni žáci byli do hry zapojeni a zamezují případnému nežádoucímu chování žáků, které se v průběhu hry může projevit, obzvlášť, pokud to je hra pohybového charakteru (Sochorová, 2011).

Didaktické hry můžeme rozdělit do skupin, které se liší tím, jakou mají časovou náročnost. K nejkratším patří **rozcvičky**, jejich využití je výhradně na začátku vyučovací hodiny. Jejich význam spočívá v okamžitém zapojení žáků do výuky, přičemž si učitel získá jejich pozornost a může se tak po skončení hry přesunout k běžnému výkladu. Dalším typem jsou **procvičovací didaktické hry**, které si žádají více času, protože bývají aplikovány v celém vyučovacím bloku a zařazují se zpravidla po výkladu učitele. V případě, že je pozornost zaměřena na obsáhlejší probírané téma, které je potřeba probírat několik vyučovacích hodin, mluvíme o **opakovacích didaktických hrách**. Pokud chce učitel vědět, jak na tom jsou žáci se svými vědomostmi na konci probíraného tématu či témat za celý školní rok, může využít **dlouhodobých didaktických her** (Suchoradský, 2010).

Je mnoho podob a způsobů, jak didaktickou hru navrhnout a následně zobrazit. Využití nachází ve všech předmětech. Velký význam má například ve výuce cizího jazyka, např. angličtiny. Pokud se děti učí nová anglická slova, je vhodné využít např. **pexeso**. Máme například téma hodiny „rodina“ („family“). Učitelé, po svém výkladu, který byl zaměřen právě na toto téma, rozdají na konci hodiny (v posledních 10 minutách) do každé lavice vytvořené, rozstříhané pexeso (může obsahovat také obrázky pro lepší zapamatování) a žáci mají za úkol najít stejné dvojice. V případě, že mají všechny dvojice posbírané,

učitelova práce spočívá v tom, že musí každý pár překontrolovat. Dochází tak k procvičení slovní zásoby a pexeso se může postupně rozšiřovat o další členy rodiny.

Tabulka 1 Anglické pexeso na téma „Family“

MOTHER	MÁMA
FATHER	TÁTA
SISTER	SESTRA
BROTHER	BRATR
GRANDMOTHER	BABIČKA
GRANDFATHER	DĚDA

Zdroj: autor práce, 2024

Ve výuce se dají využít také další didaktické hry, mezi které patří různé kvízy, soutěže, domino, hádanky, rozhodovací, poznávací či doplňovací hry. Je jich opravdu velké množství, nicméně je vždy potřeba myslet na vhodné zakomponování do výuky tak, aby splňovaly výchovně-vzdělávací cíle a byly v souladu s Rámcovými vzdělávacími programy (dále jen „RVP“). Nelze určit, jaká hra se hodí ke kterému předmětu, vždy závisí na tom, jak ji učitel pojme. V tandemové výuce je jejich využití efektivnější než v klasické výuce, a to z toho důvodu, že ve výuce je více jak jeden učitel a hry tak mohou být navrženy složitěji (Maňák, 2011).

2.5. Projekt Pomáháme školám k úspěchu

Jeden z několika projektů, díky kterému mohou ředitelé škol aplikovat tandemovou výuku do vyučovacích hodin je projekt a zároveň veřejně prospěšná společnost s názvem Pomáháme školám k úspěchu o.p.s.. V projektu je zapojeno celkem 106 škol z celé České republiky. Tento projekt existuje od roku 2009, jejímž zakladatelem je česká rodinná

nadace The Kellner Family Foundation, která tento dlouhodobý vzdělávací projekt financuje. Hlavním cílem tohoto projektu je zlepšení kvality výuky na veřejných základních školách, jež jsou do projektu zapojeni (The Kellner Family Foundation, 2024).

Projekt je zaměřen především na učitele a jejich schopnost učit inovativními metodami, což rozvíjí tým pedagogických konzultantů, kteří se na projektu podílí a pomáhají s rozvojem těchto schopností. Na základě toho by mělo docházet k tomu, že učitel ví co dělat, pokud si žák neví rady, z čehož vyplývá, že učitel by měl své žáky dobře znát. Důsledkem toho je, že dochází ke zlepšování úspěchu ve škole. Učitelé mají možnost komunikovat a sdílet své zkušenosti a poznatky s ostatními kolegy, a to i v rámci různých setkání, kde jsou přítomni učitelé z různých škol. Výsledkem těchto setkání je vzájemné profesní učení, což každý učitel ocení, obzvlášť pokud má možnost dozvědět se zkušenosti učitelů, kteří pracují na jiných školách. Do projektu spadá také možnost rozsáhlé spolupráce mezi učiteli, kteří společně plánují a vyhodnocují svoji výuku, z čehož vychází právě tandemová výuka. Může docházet ke spolupráci, ve které jsou dva učitelé, ale patří sem také kooperace ve skupinách menšího počtu učitelů. Projekt se zaměřuje také na žáky, u kterých rozvíjí čtenářství a pisatelství, a to právě na základě inovativních metod, které učitelé využívají (The Kellner Family Foundation, 2024).

Školám, které se do projektu zapojí, budou k dispozici již zmínění pedagogičtí konzultanti, kteří školám a především učitelům poskytnou nejen praktické poradenství specializující se na individualizaci výuky a s tím spojenou individuální podporu učitelů, ale bude jim umožněn také nácvik pedagogických a sociálních dovedností, což umožňuje využití v praxi. Pro to, aby tyto znalosti a dovednosti mohli učitelé využít, mají možnost požádat o nástroje, které slouží pro zjišťování výsledků, kterých žáci ve vyučovacích hodinách dosáhnou. Mezi tyto nástroje patří například mapa učebního pokroku ve čtenářství a matematice (ZŠ Kunratice, 2024).

2.6. Legislativa a financování

Školský zákon č. 561/2004 Sb. tandemovou výuku nijak nedefinuje nicméně ji nevyklučuje, a to v rámci úpravy rozvrhu v průběhu školního roku, přičemž je nutné vždy zohlednit potřeby žáků, kterých se změna bude týkat. O rozhodnutí užití tandemové výuky musí vždy rozhodnout ředitel školy, který určí, koho se tandemová výuka bude týkat, tedy jací učitelé budou v páru, jaké třídy a předměty budou společně vyučovat (Kaplán, 2023). S návrhem o zakomponování tandemové výuky do vyučovacích hodin, může přijít jak ředitel, tak i ostatní učitelé.

Škola si může zvolit vlastní způsob financování, nebo se může rozhodnout zapojit se do projektů, které tandemovou výuku podporují. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) vydalo také Metodiku stanovení PHmax a PHAmax pro základní vzdělávání, přičemž PHmax označuje maximální počet vyučovacích hodin učitelů za týden, což je financováno ze státního rozpočtu. PHAmax se na rozdíl od PHmax zabývá pouze hodinami asistenta pedagoga. Metodika, podle těchto hodnot, popisuje také tandemovou výuku a její využití hodin. Tandemový učitel, podle této metodiky, dosahuje maximálního limitu odučených hodin, které jsou zahrnuty v hodnotě PHmax. Metodika tandemovou výuku chápe jako výuku, ve které je třída rozdělena na 2 skupiny. Lze ji tedy financovat z prostředků, které jsou určeny k zajištění hodin této výuky (MŠMT, 2024).

3 PŘEDNOSTI A STINNÉ STRÁNKY TANDEMOMÉ VÝUKY

3.1. Výhody

Výhody tandemové výuky bývají velmi často spojovány s inkluzivním vzděláváním. Vzhledem k tomu, že se ve třídě objevují minimálně dva učitelé a nabízí se jim větší prostor pro práci s žáky, tak dochází k individuálnímu přístupu k žákům, přičemž se respektují potřeby každého z nich. Žáci s SVP a se zdravotním postižením mají možnost zapojit se do společné činnosti s ostatními, a to bez ohledu na to, jak moc jsou znevýhodnění. Jejich účast v aktivitách se zvyšuje, pokud se učitelé rozhodnou žáky rozdělit do skupin (viz. podkapitola č. 2.2.). Nicméně efektivita neklesá ani tehdy, když pracují ve dvojici či samostatně. Ve všech případech dochází k postupnému rozvoji každého žáka. Tandemová výuka v inkluzivním vzdělávání dosti značně přispívá k tomu, že rozdíly mezi běžnými žáky a žáky s SVP nejsou tak viditelné, jako ve výuce frontální, což má pro spolupráci mezi těmito žáky velmi pozitivní dopad. Dochází ke vzájemné toleranci a respektu, který se buduje v průběhu vyučovacích hodin, kde se tandemová výuka uplatňuje (Wilson et al., 2011).

Pokud se odkloníme od výhod tandemové výuky v inkluzivním vzdělávání a podíváme se na tandemovou výuku obecněji, tedy tu, která se využívá v běžné třídě s 20-30 žáky, tak shledáme také několik benefitů.

Pro učitele nabízí tandemová výuka skvělou příležitost pro to, aby se vyhnuli stereotypnímu výkladu ve třídách, přičemž předcházejí syndromu vyhoření, a začali vést hodinu poněkud zábavněji, což má přínos nejen pro ně samotné, ale také pro interakci mezi žáky. Učitelé se v páru navzájem podporují, což zahrnuje spolupráci, jejíž součástí je plánování výuky, a především spolupráce při samotné výuce žáků, přičemž ví, že se jeden na druhého může spolehnout, což je žádoucí pro její efektivní průběh. Společné vyučování dává učitelům také možnost navzájem se inspirovat ve stylech výuky a metodách, které byly pro druhého neznámé a zcela odlišné od těch, které používal a naučí se tak něčemu jinému než tomu, na co byl zvyklý a má možnost rozšířit si své vlastní obzory. Mezi učiteli může docházet také k tomu, že na stejné téma pohlíží z mnoha úhlů a dochází ke vzájemnému doplňování v několika oblastech. Při tandemové výuce se daleko lépe dají využít různé výukové aktivity (viz. podkapitola č. 2.4.), které jsou nezbytné pro využití dovedností a znalostí žáků a jejich organizace je

díky většímu počtu učitelů ve třídě daleko snazší. Učitelé, kteří jsou do této výuky zapojeni si získávají určitou formu oblíbenosti u dětí, protože výuku, na rozdíl od svých kolegů, vedou odlišně a k žákům si budují hlubší vztah (Buckley, 1999, Murawski, 2009, Wilson et al., 2011).

3.2. Nevýhody

Každá forma výuky má také svoje nevýhody a jisté překážky, přičemž tandemová výuka není výjimkou. Pokud je učitel zvyklý pracovat samostatně, tak mu výuka s dalším kolegou může dělat problémy. Najednou si musí zvyknout na to, že ve třídě nemá hlavní slovo pouze on, ale i druhý kolega. Tandemová výuka vyžaduje přizpůsobení se, udělat kompromis a umět mezi sebou komunikovat, pokud některá z těchto dovedností u učitele chybí a není schopen přijímat nové postupy, které jsou ve výuce potřebné, znamená to, že není dobrým „partákem“ na to, aby vedl tandemovou výuku. Proto je velmi důležité výběr kolegy, se kterým bude učitel spolupracovat, přičemž mu musí především osobnostně sednout. Je důležité si uvědomit, že pokud tandemová výuka nefunguje v praxi a vznikne nějaký konflikt, tak to nemá negativní dopad pouze na učitele, ale především na žáky, u kterých je ohroženo jejich učení. Ve společné výuce, především mezi kolegy se stejným zaměřením, může také snadno docházet k nepochopení a neshodám, které se týkají znalostí. Další překážkou může být také časová vytíženost kolegů. Jak již bylo zmíněno, tak tandemová výuka, v jejím úplném začátku, vyžaduje větší přípravu, která je rozdělena do několika fází, než má běžná výuka. Přeci jen jde o spolupráci minimálně dvou učitelů, kteří musí průběh výuky dobře promyslet, což zabere i několik hodin, což mnohdy není jednoduché a musí s tímto faktem oba učitelé počítat (Wilson et al., 2011, Zitková, Hezká a Vít, 2021).

Nevýhody se spatřují také v inkluzivním vzdělávání. Může docházet k upřednostňování žáků s SVP, přičemž se tolik nedbá na potřeby žáků ostatních, což může způsobovat špatná organizace celé výuky, proto je vždy potřeba myslet na obě skupiny, které se ve třídě objevují. Souvisí s tím také nepoměr mezi typicky úspěšnými žáky a žáky s SVP. Obecně může docházet také k tomu, že žákům, kteří nevynikají v určité činnosti a ostatní ano, můžou nastat problémy se sebevědomím. Zde je důležitá podpora ze strany učitelů, aby se žáci takto necítili, což se zdá jako obtížné. Dále nemusí být k dispozici data, která by zobrazovala vyhodnocení rozdílů vzdělávání mezi

žáky se speciálními potřebami a bez nich, kteří se učili společně v jedné třídě a učitelé proto často nemají zpětnou vazbu (Wilson et al., 2011).

Další nevýhoda, která je vnímána jako velmi zásadní, a to především v České republice, se týká realizace a financování samotné výuky. Její financování je náročné a možné pouze prostřednictvím různých projektů (viz. podkapitoly č. 2.5. a 2.6.), přičemž škola musí pro zapojení do těchto projektů splňovat podmínky, které jsou pro menší školy obvykle těžko dosažitelné. Právě proto se tandemová výuka na českých školách objevuje jen zřídka, protože státem není tolik podporována na rozdíl od ostatních zemí.

4 PRAKTICKÁ ČÁST – VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Praktická část využívá poznatky, které byly sepsány v teoretické části. Obsahem této části je výzkumné šetření, které proběhlo na čtyřech školách v České republice. V následujících kapitolách je toto šetření podrobně sepsáno s tím účelem, aby co nejvíce popsalo realizaci tandemové výuky na těchto školách a pomohlo tak dalším potencionálním školám a učitelům, kteří o tandemové výuce uvažují a přemýšlí o její realizaci.

4.1. Metodologie výzkumu

Pro zpracování praktické části byla využita kvalitativní metoda výzkumného šetření. Tato metoda byla vybrána z toho důvodu, aby se lépe porozumělo názorům a zkušenostem dotazovaných.

Gavora definuje podobu kvalitativního výzkumu následovně: „... *cíl kvalitativního výzkumu je totiž porozumět lidem a událostem v jejich životě. Kvalitativní výzkumníci se soustřeďují spíše na subjektivní svět osob, na ten, který existuje v jejich mysli. Pro to je nejlepším nástrojem zkoumání vlastní úsudek a zkušenosti výzkumníka. Přesto kvalitativní výzkum používá výzkumné metody, které mají ustálené kroky. Jejich zvládnutí velmi ulehčí výzkumníkovi práci v terénu i doma u zpracování údajů.*“ (Gavora, 2000, s. 148).

Pro sběr dat zvolen **polostrukurovaný rozhovor** (označován také jako „interview“). V rámci polostrukurovaného rozhovoru si výzkumník předem připraví schéma a návod rozhovoru, tedy předem připravené otázky, na které se bude dotazovat. Součástí tohoto rozhovoru jsou také doplňující otázky, které dávají možnost doptat se na nejasnosti, jež se v rozhovoru vyskytly. Při vedení rozhovoru je velmi důležitá volba prostředí, které musí být klidné a ničím nerušené, zároveň při osobním rozhovoru by měl být prostor do jisté míry reprezentativní. Průběh interview probíhá typicky déle než ostatní metody sběru dat, kam řadíme například dotazník. Nezbytné je pro vyhodnocování odpovědí tzv. kategorizace dat, přičemž se získané odpovědi dělí do kategorií, které jsou založeny na kódování (Gavora, 2000, s. 111-114).

Dále byla při sběru dat použita metoda **přímého pozorování**, tedy průběh byl sledován osobně a výzkumnice ho provedla na jedné z vybraných škol. Výzkum vyžadoval tzv. nestrukurované pozorování, přičemž jeho cílem bylo zkoumat konkrétní událost a „*tento způsob pozorování je velmi pružný a umožňuje přistupovat k realitě*

novým, nerutinním způsobem“ (Gavora, 2000, s. 149). Výzkumník nesmí být v tomto případě do pozorování zainteresován a jevy popisuje z dálky. Všechny jevy, které se stanou a jsou pro jeho výzkum významné, musí výzkumník sepsat v pořadí, jak se udály a snaží se je popsat co nejpodrobněji. Sleduje tedy pouze vnější projevy chování, které nijak nehodnotí. Celkově by se toto pozorování dalo shrnout jako vzorky událostí, které se staly (Gavora, 2000, s. 149).

4.2. Cíl praktické části

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit a analyzovat, jak je tandemová výuka realizována na vybraných českých školách. Tento cíl je v praktické části zobrazen tak, aby na jeho základě byla stanovena hlavní výzkumná otázka.

Dále byly stanoveny **dílčí výzkumné cíle**:

1. Zjistit pohledy ředitelů na tandemovou výuku vybraných škol.
2. Zmapovat průběh tandemové výuky na vybraných školách.
3. Popsat přínosy a úskalí tandemové výuky.
4. Shrnout postoje pedagogů k tandemové výuce.
5. Zjistit metody a aktivity, které pedagogové v tandemové výuce nejčastěji využívají.

4.2.1. Výzkumné otázky

Správné stanovení výzkumných otázek je nejdůležitější součástí výzkumného šetření, které musí být v souladu s metodologickými postupy. Jejich správná formulace závisí na tom, jak bude výzkum a samotný sběr dat probíhat. Tyto otázky musí doplňovat další komponenty, které jsou ve výzkumu využity (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Hlavní výzkumná otázka (dále jen „HVO“) **byla na definována takto:** *„Jak probíhá realizace tandemové výuky na vybraných školách v České republice?“*

Pro výzkumné šetření jsou kromě hlavní výzkumné otázky typické také dílčí výzkumné otázky (dále jen „DVO“), které vychází z dílčích cílů (viz. podkapitola č. 4.2.) a jsou nezbytné pro správný průběh výzkumu. Tyto otázky jsou dále doplněny o několik tazatelských otázek. Toto výzkumné šetření má celkem čtyři DVO:

DVO 1: *Jaký je průběh tandemové výuky z pohledu ředitelů škol?*

- Co je na začátku realizace a organizace tandemové výuky nejtěžší?

- Byla zavedena v průběhu Vaší působnosti na škole? Pokud ano, proč jste se pro zavedení rozhodl/a?
- Kolik je v tandemové výuce celkem zapojeno učitelů a jak jsou učitelé spárováni?
- V kolika a v jakých třídách je tandemová výuka využívána?
- Uveďte konkrétní předměty, které jsou s tandemovou výukou spojeny.
- Jak je na této škole tandemová výuka financována?

DVO 2: *Jaký má tandemová výuka přínos a v čem jsou spatřovány její nevýhody?*

- Máte na tandemovou výuku od kolegů, rodičů a žáků spíše pozitivní či negativní ohlasy? Uveďte, co si chválí či naopak.
- Myslíte si, že má tandemová výuka přínos pro tuto školu? Pokud ano, jaký?
- Pozorujete na dětech větší zapojení v hodinách?
- V čem spatřujete výhody a nevýhody tandemové výuky?

DVO 3: *Jaký je postoj pedagogů k tandemové výuce?*

- Jak dlouho jste součástí tandemové výuky?
- Proč jste se pro tuto formu výuky rozhodl/a?
- Kolikrát týdně vyučujete v tandemu?
- Jaké byly Vaše první zkušenosti s tandemovou výukou?

DVO 4: *Jaké jsou nejčastěji využívané modely a aktivity v tandemové výuce?*

- Jaký model tandemové výuky nejčastěji využíváte a proč?
- Do jakých aktivit, v jednotlivých předmětech, v rámci tandemové výuky, jsou děti nejčastěji zapojeny?

4.3. Postup a realizace výzkumného šetření

Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor, jež je hlavní součástí výzkumného šetření proběhl s pedagogy, kteří byli vybráni záměrně, a to na základě zkušeností s tandemovou výukou. Sestavení tohoto rozhovoru proběhlo před kontaktováním vybraných škol, které využívají tandemovou výuku. Vzhledem k tomu, že výzkumnice chtěla provést rozhovor nejen s učiteli ale také s řediteli, tak se rozhodla pro sestavení dvou rozhovorů.

Oba tyto rozhovory jsou součástí přílohy. Každý rozhovor, a to jak pro ředitele (Příloha A) a pro učitele (Příloha B), obsahuje 10 otázek. Otázky pro ředitele byly sestaveny tak, aby se výzkumnice dozvěděla co nejvíce o realizaci tandemové výuky na dané škole a otázky pro pedagogy byly mířeny spíše na zkušenosti s tandemovou výukou. V případě nejasností byly využity doplňující otázky.

Kontaktování škol proběhlo přes e-mail a ty, které byly ochotny poskytnout rozhovor se s výzkumníci domluvily na schůzce. Školy byly vyhledány přes projekt Pomáháme školám k úspěchu, kde jsou školy dobře dohledatelné a další byly výzkumníci doporučeny. První kontakt měla výzkumnice s řediteli, kteří obdrželi zprávu s tím, zda by bylo možné provést rozhovor jak s nimi, tak s několika učiteli na škole. Vzhledem k tomu, že ředitelé byli ke konci pololetí velmi zaneprázdnění, tak se výzkumníci podařilo provést pouze 2 rozhovory s řediteli a ostatní proběhly s učiteli. Proběhlo celkem 7 schůzek, přičemž 4 byly osobně a 3 on-line přes Teams, tedy formou videohovoru, z důvodu větší vzdálenosti.

Všichni zúčastnění byli na začátku obeznámeni s tématem a cílem bakalářské práce, stejně tak jako s tím, jak budou získaná data v práci použita. Výzkumného šetření se zúčastnili všichni pedagogové dobrovolně a na základě požadavku anonymizace dat, nebyla odhalena jejich identita. Na začátku výzkumnice seznámila respondenty s tématem práce, kde ji stručně představila a probral se tedy důvod setkání. Otázky směřují k hlavní výzkumné otázce a dílčím výzkumným otázkám (viz. podkapitola č. 4.2.1.). Všichni respondenti souhlasili s nahráváním rozhovoru, aby se mohl lépe zpracovat do elektronické podoby. Všechny rozhovory netrvaly déle než 15 minut.

Rozhovory, které byly nahrávány výhradně na mobilní telefon, následně výzkumnice sepsala do elektronické podoby a poté je vytiskla pro ruční kódování údajů, přičemž si údaje vyznačila různými barvami pro lepší přehled. U všech rozhovorů byly stanoveny kategorie, ke kterým náleží kódy. Jednotlivé kategorie souvisí s dílčími výzkumnými otázkami.

Pozorování

Na jedné ze škol bylo výzkumníci umožněno také pozorování tandemové výuky. Výzkumnice se zúčastnila projektového vyučování, které trvalo celkem 3 vyučovací bloky. Žáci byli obeznámeni den předem s tím, že výzkumnice přijde do hodiny a bude pozorovat tandemovou výuku.

Na začátku výuky se výzkumnice stručně představila a byla posazena do zadní lavice, aby měla lepší přehled o dění ve třídě. Ze strany učitelů došlo k žádosti, aby nepořizovala žádné fotografie dětí, což zcela respektovala. V průběhu výuky si psala poznámky a veškeré poznatky, které zaznamenala a byly pro její práci podstatné. Byly sledovány především interakce mezi učiteli, a to především jak probíhala **komunikace mezi učiteli a učiteli s žáky, využití výukových modelů a výukových aktivit, případně výukových pomůcek**. Výzkumnice měla možnost procházet se po třídě, což využila a mohla sledovat činnost žáků, přičemž také zjišťovala, jaké je **zapojení žáků ve výuce**. Nicméně do výuky nijak nezasahovala a nebyla do činností nijak zainteresována. Od učitelů obdržela také veškeré materiály, které měla každá skupinka žáků k dispozici a vyvíjel se podle nich průběh výuky.

Vzhledem k tomu, že si výzkumnice vedla během výuky poznámky, tak musela vytvořit souvislý text, který byl podle těchto poznámek vytvořen a obsahuje celé dění tandemové výuky.

4.3.1. Charakteristika prostředí

Výzkum proběhl celkem na 4 školách v České republice, přičemž 3 školy se nachází v Pardubickém kraji a 1 škola se nachází ve Středočeském kraji. Při kontaktování ředitelů jednotlivých škol proběhla s výzkumnicí dohoda, která byla založena na tom, aby se neuváděla přesná poloha a název škol, což bylo zcela respektováno. Nicméně ředitelé škol neměly problém s tím, aby došlo ke stručnému popisu jednotlivých škol.

Školy, které jsou ve výzkumném šetření zapojeny, jsou úplné základní školy zřízené dle školského zákona 561/2004 Sb. a to od 1. do 9. třídy. Všechny školy se nachází v menších městech, každopádně jejich kapacita a s tím spojená obsazenost je poměrně velká. Školy se řídí Rámcovým vzdělávacím programem a každá z nich má svůj školní vzdělávací program.

První základní škola (Š1), která je spojena také s mateřskou školou, má ve městě dlouholetou tradici a funguje již od r. 1962. V dnešní době škola disponuje samostatnou budovou tělocvičny, vybaveným školním hřištěm a nechybí ani školní jídelna. Pro relaxaci ale také výuku žáků slouží okrasná zahrada, která se nachází v areálu školy. Ve školním roce 2024/2025 školu navštěvuje celkem 247 žáků, přičemž většinu tvoří žáci, kteří dojíždí ze 4 spádových obcí. Ve škole působí celkem 28 pedagogických pracovníků – 18 učitelů, 3 vychovatelé a 7 asistentů pedagoga. Většina zaměstnanců se

vyznačuje mladým věkem a nebrání se tak novým a inovativním metodám výuky. Na této škole proběhl rozhovor se třemi učiteli a ředitelem. Došlo také k pozorování tandemové výuky.

Druhá základní škola (Š2), jejíž nejstarší budova pochází z r. 1800, je největší z vybraných škol. Areál školy je stejný jako areál první vybrané školy, mimo jiné tato škola zřizuje také školní klub. Ve školním roce 2024/2025 školu navštěvuje celkem 449 žáků, kteří dojíždí z 23 obcí a je pro ně zřízeno celkem 21 tříd. Ve škole působí 55 pedagogických pracovníků – 33 učitelů, 7 vychovatelů a 15 asistentů pedagoga. Vzhledem k tomu, že se škola vyznačuje vysokým počtem dětí s podpůrným opatřením, tak ve škole působí také speciální pedagog a školní psycholog. Škola dbá na využívání moderních technologií v hodinách, jako jsou interaktivní tabule a počítače. Na této škole proběhl rozhovor s ředitelem.

Třetí základní škola (Š3) funguje od r. 1984 a je složena ze 4 pavilonů: budova A – 2. stupeň, budova B – 1. stupeň a školní družina, tělocvična a pavilon školní jídelny. Mimo jiné má k dispozici také 2 víceúčelová hřiště a čtenářskou dílnu. Ve školním roce 2024/2025 má škola celkem 227 žáků. Pracuje zde celkem 25 pedagogických pracovníků – 16 učitelů, 2 vychovatelé, 7 asistentů pedagoga a speciální pedagog. Škola je velmi aktivní v pořádání různých akcí a účastí na projektech zaměřených na prevenci a volbu budoucího povolání žáků. Na této škole proběhl rozhovor s jedním učitelem.

Čtvrtá škola (Š4), na které proběhlo poslední výzkumné šetření, existuje již od r. 1882. Nedílnou součástí školy je školní jídelna, sportovní hřiště a tělocvična. Nově došlo také k rekonstrukci školních dílen. Ve školním roce 2024/2025 navštěvuje školu celkem 225 žáků a pracuje zde 27 pedagogických pracovníků – 17 učitelů, 2 vychovatelé a 7 asistentů pedagoga. Škola je dlouhodobě zaměřena na environmentální výchovu a nabízí řadu zájmových aktivit v podobě zájmových kroužků. Rozhovoru se z této školy zúčastnil jeden učitel.

Všechny uvedené školy (označovány Š1 – Š4) mají zavedenou tandemovou výuku. Š2 uplatňuje tandemovou výuku nejdéle, a to celkem 5 let. Š3 má s tandemovou výukou zkušenost 3 roky a ostatní školy (Š1 a Š3) mají s tandemovou výukou zkušenost nejkratší, a to v přepočtu 2 roky. Pro lepší přehlednost byla vytvořena Tabulka 2, která zobrazuje délku realizace tandemové výuky na každé ze škol.

Tabulka 2 Délka tandemové výuky na vybraných školách

Škola	Š1	Š2	Š3	Š4
Délka tandemové výuky	2 roky	5 let	3 roky	2 roky

Pozn.: Údaje o délce tandemové výuky jsou uváděny k začátku roku 2025.

Zroj: autor práce, 2025

4.3.2. Charakteristika respondentů

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 7 respondentů (označování R1 – R7). Všichni respondenti jsou pedagogové, kteří působí na vybraných základních školách v České republice. Vzhledem k tomu, že všichni trvali na svojí anonymitě, nebyla odhalena jejich jména. V rámci rozhovoru je položena otázka na délku působení ve školství a otázka, která se týká aprobační. Pro lepší přehlednost byla vytvořena Tabulka 3, která oba tyto údaje znázorňuje. Do tabulky jsou zařazeni učitelé, kteří mají zkušenosti s tandemovou výukou, ale také 2 ředitelé, kteří byli ochotni poskytnout informace o celkovém chodu tandemové výuky na jejich školách. Tabulka tedy zobrazuje také pracovní pozice, které respondenti ve školách zaujímají.

Tabulka 3 Seznam respondentů

RESPONDENT	PRACOVNÍ POZICE	POČET LET VE ŠKOLSTVÍ	APROBACE
R1	zástupce ředitele ZŠ + třídní učitel ZŠ	18 let	I. stupeň
R2	třídní učitel ZŠ	5 let	I. stupeň
R3	učitel ZŠ	15 let	I. stupeň, informatika
R4	učitel ZŠ	více jak 20 let	chemie, doplňující studium
R5	učitel ZŠ	37 let	anglický jazyk, český jazyk
R6	ředitel ZŠ	26 let	tělesná výchova
R7	ředitel ZŠ	38 let	I. stupeň

Zdroj: autor práce, 2025, vlastní výzkum

4.4. Analýza a interpretace dat

4.4.1. Rozhovory s řediteli

První část výzkumu se soustředí na rozhovory s řediteli jednotlivých škol – Š1 a Š2 (viz. Tabulka 2). Dojde tedy k porovnávání těchto dvou škol. Rozhovoru se zúčastnili 2 respondenti – R6 a R7 (viz. Tabulka 3). Respondent R6 je ředitelem na škole Š2 a Respondent R7 je ředitelem na škole Š1. Otázky se týkaly především realizace tandemové výuky na školách, s čímž souvisí organizace, financování ale také to, v čem ředitelé vnímají přínos tandemové výuky pro školu a jakou dostávají zpětnou vazbu nejen od kolegů ale i od rodičů a žáků.

Členění textu:

- Kategorie 1: Realizace tandemové výuky
- Kategorie 2: Vývoj a přínosy tandemové výuky z pohledu ředitelů škol

Kategorie 1: Realizace tandemové výuky

- *Pomoc učitelům*
- *Odlišný průběh a financování na školách*
- *Třídy a předměty tandemové výuky*
- *Motivace učitelů jako možná překážka tandemové výuky*

Pomoc učitelům

Důvod pro zavedení tandemové výuky popisuje každý respondent jinak, nicméně z odpovědí vyplývá, že oba ředitelé chtěli usnadnit práci učitelům a přinést do školy něco nového. Tandemová výuka byla tedy zavedena za jejich působnosti na školách. Respondent R6 uvádí: „*Důvody byly 2. Za prvé to byly početné třídy a za další problémové třídy ve smyslu, že tam byl velký počet dětí s SVP ... Druhý učitel v tomto případě funguje jako podpora tomu učiteli hlavnímu. Toto tvrzení zobrazuje na příkladu, který se týká výuky českého jazyka: „Ten hlavní češtinář má ve třídě třeba 5 hodin a do toho tam byly 2 nebo 3 tandemy, takže si ten druhý učitel mohl brát buď děti nadané anebo naopak si bral ty pomalejší nebo prospěchově horší.“* Toto nepřímě potvrzuje i respondent R7: „*Tandemová výuka se mi zdála jako skvělá inovativní metoda, která oživí hodiny a shledávala jsem v ní lepší přístup k individualizaci ve výuce.*“ Zdůrazňuje také pomoc začínajícím učitelům, kteří do školy nastoupili v době, kdy se ředitel (R7) rozhodoval se zavedením tandemové výuky.

Je zřejmé, že každý z respondentů dbá na příznivý rozvoj nejen učitelů ale také žáků. Respondent R7 říká: „*Když jsem se rozhodovala s jejím zavedením, tak jsem se dozvěděla také to, že zvyšuje motivaci žáků k učení, což je na každé škole velmi potřebné. S jejím zavedením jsem teda dlouho neváhala.*“ Respondent R6 doplňuje: „*Chtěl jsem do školy nějaký nový náboj, který bude žáky motivovat k lepším výsledkům*“.

Odlišný průběh a financování

Na obou školách probíhá tandemová výuka zcela odlišně a každý z ředitelů má k organizaci tandemové výuky jiný přístup, a to především v tom, jak jsou učitelé spárováni v týmu. Respondent R7 nechává výběr kolegy zcela na jejich uvážení: „*Většinou jsou spárováni na základě nějakých sympatií k tomu druhému. Je to různý. Jak jsem zmiňovala, tak ze začátku byl spárován učitel s dlouholetou praxí a učitel, který začínal. Jsou spárováni také učitelé, kteří mají stejnou nebo odlišnou aprobaci, pokud se to zrovna hodí do hodiny.*“ Dále také uvádí, že na škole je do tandemové výuky zapojeno celkem 10 učitelů. Respondent R6 učitelům hodiny tandemu většinou přiděluje v důsledku toho, jak je to zrovna potřeba. Na rozdíl od Respondenta R7 příliš neumožňuje vést tandemovou výuku učitelé, kteří mají odlišné aprobace: „*Ted' je zapojeno celkem 8 učitelů s tím, že češtinář + češtinář – určitě tam není žádná jiná aprobace. Někdy to udělám i z toho důvodu, že mi třeba nevychází úvazek a potřebuju dát třeba 2 hodiny někomu. Takže vytipuju třídu, kde jsou největší problémy ve smyslu vzdělávání, ať už je to početná třída nebo děti s SVP a tam třeba dám toho druhého češtináře. To samý v matematice.*“ Z tohoto vychází, že učitelé nemají možnost individuální volby kolegy. Respondent R6 popisuje spolupráci učitelů v tělesné výchově: „*Byly problémové třídy v tělocviku – strašně početné, paní učitelce tam kluci dělali zle. Takže jsem to zavedl i v tělocviku, kde je třeba 27 dětí a ted' tam chodíme 2, aby se to mohlo rozdělit na kluky a holky nebo jeden dělá něco a ten druhý dohlíží na tu další skupinu.* Zmiňuje také to, jak je to v případě, že je ve škole začínající učitel: „*Pokud tady je začínající učitel, tak já ustanovuju uvádějícího učitele, pokud to jde aprobačně a taky záleží, jak to vyjde.*“ Učitel, který ve škole začíná, má tedy roli spíše asistujícího učitele.

Žádná ze škol není zapojena do projektu, který by pomoh s financováním tandemové výuky. Ovšem Respondent R6 uvádí financování podle metodiky, která je uvedena v teoretické části: *Tandemová výuka je na naší škole financována v rámci*

PHmaxu. “ Respondent uvádí, že díky této šabloně dochází ke snadnějšímu financování a podpoře tandemové výuky na škole a velmi si tuto formu financování chválí.

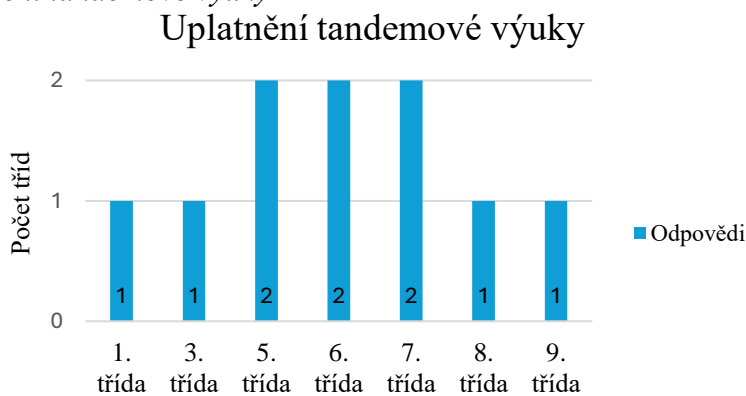
Respondent R7 říká: „ *Tandemová výuka je klasicky zahrnuta do úvazku učitele, popřípadě je ve formě odměny, pokud má učitel nějakou hodinu na víc.* “ Zde se ukazuje, že tandemovou výuku lze financovat různými způsoby a záleží zcela na uvážení ředitele školy, jak bude tandemová výuka financována.

Třídy a předměty tandemové výuky

Na otázku, která se týká toho, v jakých třídách je tandemová výuka využívána a jaké předměty jsou v tandemu vyučovány, byl vytvořen Graf 1 a Graf 2, který tyto údaje zobrazuje.

Více se tandemová výuka uplatňuje na škole Š1, kde Respondent R7 uvádí celkem 7 tříd, ve kterých je tandemová výuka využívána, přičemž je více na 2. stupni. Konkrétně se jedná o 1.,3.,5., 6.-9. třídu. Respondent R7, v porovnání s Respondentem R6, uvádí tříd méně a stejně jako Š1 má Š2 tandemovou výuku více na 2. stupni. Respondent R6 zmiňuje 5.,6., a 7. třídu. R6 uvádí tento důvod: „ *V nižších ročnících jsou asistentky, takže z tohoto důvodu tam není tandem potřeba.* “ Z odpovědi je zřejmé, že tandemová výuka je ve třídách právě z důvodu většího počtu žáků a žáků s SVP.

Graf 1 Uplatnění tandemové výuky



Zdroj: autor práce, 2025, vlastní výzkum

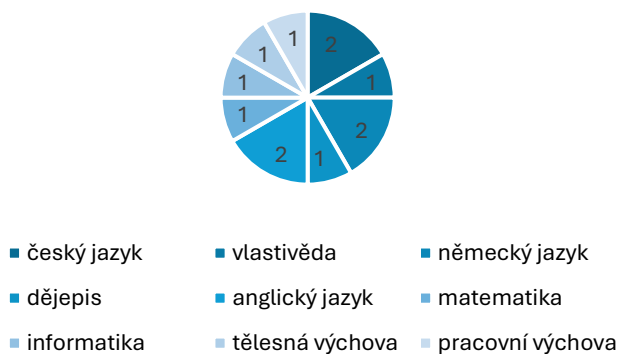
Odpovědi ohledně předmětů, které jsou vyučovány tandemově, byly velmi různorodé. Respondent R7 zmiňuje tyto předměty: „ *U nás je tandem využíván v hodinách českého jazyka, vlastivědy, německého jazyka, dějepisu a angličtiny.* “ Respondent R6 uvádí včetně českého, anglického a německého jazyka také další předměty a celkově je tandemová výuka využívána ve více předmětech, než uvádí Respondent R7: „ *I přes to, že nemáme tandem v tolika třídách, tak se snažim*

tandemovou výuku dávat do více předmětů. Je to matematika, informatika, tělesná výchova, angličtina a pracovní výchova.“

Z výsledků vyplývá, že tandemová výuka se využívá především v jazycích a velmi dobře funguje zapojení rodilého mluvčího, což potvrzuje také R6: „*Měli jsme na škole pár měsíců anglického rodilého mluvčího a hodiny si pochvaloval nejen kolega, který vyučuje angličtinu ale také děti, které byly z hodin nadšené.*“ Již v teoretické části bylo zmíněno, že pokud spolupracuje učitel jazyka s rodilým mluvčím, tak dochází k velmi efektivní výuce, která děti motivuje a dochází ke zlepšení jejich výsledků v jazyce. Většinou učitel má pozici překladatele a rodilého mluvčího doplňuje. Děti umí lépe vést konverzace a celkově se jazyku nebojí. Vzhledem k tomu, že jsou v dnešní době jazyky velmi důležité a potřebné, tak výuka s rodilým mluvčím je nenahraditelná. Ovšem spolupráce dvou jazykářů se považuje také za skvělou příležitost k tomu, aby žáky hodina bavila a docházelo k efektivnímu učení, což je potvrzeno v *podkapitole 4.5.2.*

Graf 2 Uplatnění tandemové výuky ve vyučovacích předmětech

Uplatnění tandemové výuky ve vyučovacích předmětech



Zdroj: autor práce, 2025, vlastní výzkum

Motivace učitelů jako možná překážka tandemové výuky

Začátky realizace tandemové výuky nebývají mnohdy snadné a velmi záleží na tom, jak vedení školy bude k této výuce přistupovat. Pokud je ve škole kolektiv učitelů, který se obtížně přizpůsobuje novým věcem ve školství, tak motivace učitelů bývá těžká a z odpovědí vychází, že na začátku se ředitelé potýkaly s odporem k této inovativní výuce. Respondent R7: „*Na začátku je určitě nejtěžší to, že se musí nějakým způsobem učitelé motivovat k tomu, aby ten tandem začali.*“ Uvádí také postup, jak k motivaci

došlo: „*Nejdříve jsem začala u paní zástupkyně, kterou jsem o tandemové výuce informovala a věděla jsem, že dříve s ní měla nějaké zkušenosti. V průběhu kolegové viděli, že to funguje, tak se do toho postupně zapojovali.*“ Podobnou zkušenost má také Respondent R6, který mluví především o začátečním boji se spoluprací: „*Na začátku byl největší problém to, že učitelé nebyli zvyklí mít ty tandemy. Měly jen třeba skupiny, kdy každou tu svou skupinu si vedl každý sám, kdežto takhle musí spolupracovat v rámci realizace té hodiny a dlouho jim trvalo zvyknout si na to.*“

Skvělou motivací může být také školení učitelů, které je na výuku tandemu zaměřeno a často je toto školení potřebné. Respondent R6 uvádí tzv. sharing učitelů mezi školami, na což jsou zaměřeny různé projekty: „*Na začátku jsme měli tandemovou výuku v rámci sharingu, kdy to je sdílení zkušeností s jinými školami v rámci OP JAKu¹ a podobně to s nimi učitelé konzultovali nebo já jsem tam vyslal naše zaměstnance nebo oni přijeli sem.*“ Učitelé měli tedy možnost vidět tandemovou výuku na různých školách a získávali poznatky o vedení výuky.

Kategorie 2: Vývoj a přínosy tandemové výuky z pohledu ředitelů škol

- *Individuální přístup*
- *Kvalitní výuka*

Individuální přístup

Obě školy jsou již v tandemové výuce zaběhnuté, a tak ředitelé škol můžou pozorovat vývoj této výuky v průběhu let a shledávají ve výuce dvou učitelů přínos především v individuálním přístupu, který žáci vyžadují. Respondent R7 říká: „*Učitelé si chválí diferencovanou výuku. Mají tak více času věnovat se jednotlivým žákům, pokud je to zrovna potřeba, což by v klasické výuce šlo jen těžko.*“ Výuka se tedy přizpůsobuje úrovním žákům tak, aby docházelo k jejich maximálnímu rozvoji učení. Stejnou myšlenku vyjádřil také Respondent R6: „*Učitelé si chválí třeba to, že si můžou vzít některé ty nadané děti stranou a věnovat se jim individuálně kdežto ten druhý učitel má zbytek té třídy anebo naopak, když tam jsou žáci ohroženi neúspěchem, tak naopak si může ty prospěchově horší vzít a může tam udělat nějaké doučování nebo nácvik.*“ V tomto případě hovoří (R6) o metodě, kdy mají učitelé rozdělenou výuku podle jejich

¹ Operační program Jan Amos Komenský

způsobu a metod výuky a v teoretické části vystupuje pod označením „Transforming“ a na základě toho jsou žáci rozděleni do dovednostních skupin („Readiness Groups“).

Kvalitní výuka

Respondenti v současné době vnímají pouze pozitivní stránky tandemové výuky a nepřímo naznačují, že se díky ní výuka na škole výrazně posunula kupředu, a to pouze k lepšímu. Zpětnou vazbu má Respondent R7 nejen od žáků ale také od rodičů: *„Rodiče si chválí inovativnost výuky a lepší motivaci pro žáky. Pro žáky to je zas něco nového, co tu výuku oživí, což učitelé moc dobře vnímají.“* Výhody vidí také v přínosu pro učitele: *„Učitelé se navzájem inspirují a předávají si mezi sebou nápady. Začínající učitelé vidí také pozitivum v tom, že se jim dostává pomoci od zkušených.“* Respondent R6 říká: *„Rodičům to nejdříve bylo divné, proč jsou 2 učitelé ve výuce a moc to neznali, teď si chválí i zlepšení svých dětí v těch vyjmenovaných předmětech, což každého ředitele musí potěšit. Zmiňuje také bezpečnost výuky: „Výuka je lepší i v tom, co se bezpečnosti týká, když třeba máme tělesnou výchovu, tak je lepší, aby na děti dohlíželi 2 učitelé.“* Dále jednoznačně uvádí, že: *„Přínos je stoprocentně v kvalitě výuky.“* Podobný výrok má i Respondent R7, který mimo jiné uvádí větší možnost využití výukových aktivit a je sem zahrnuta i kreativita učitelů, kteří si hodinu můžou přizpůsobit: *„Tandemová výuka má pro školu velký přínos. Učitel se profesně rozvíjí a je zde možnost kreativních metod, aktivit a celkově forem práce při výuce.“*

4.4.2. Rozhovory s učiteli

Významná část výzkumného šetření je postavena na rozhovorech s učiteli, kteří mají osobní zkušenost s tandemovou výukou a momentálně jsou do ní všichni zapojeni. Rozhovoru se zúčastnilo celkem 5 respondentů – R1-R5 (viz. Tabulka 3). V úvodu se respondenti představili a dále se otázky týkaly výhradně tandemové výuky. Došlo na otázky ohledně prvních zkušeností, využívaných modelů, výukových aktivit, zapojení dětí v hodinách a v neposlední řadě byly uvedeny výhody a nevýhody výuky.

Výzkumnice opět použila kategorizaci dat, jako v předchozí podkapitole.

Členění textu:

- Kategorie 1: Zapojení do tandemové výuky
- Kategorie 2: Sestavení tandemu
- Kategorie 3: Metody a organizace výuky
- Kategorie 4: Pozitivní stránky

- Kategorie 5: Negativní stránky

Kategorie 1: Zapojení do tandemové výuky

- *Osobní zájem a profesní rozvoj*
- *Časový rozsah tandemové výuky*

Osobní zájem a profesní rozvoj

Pokud se učitelům naskytne možnost vyučovat novou formou, v tomto případě hovoříme o tandemovém vyučování, tak se jim otevírá příležitost ke spolupráci s kolegou, profesnímu rozvoji a obohacení výuky o nové metody a perspektivy. Pro zapojení do tandemu bylo několik důvodů, většinou se ovšem objevovalo to, že učitelé měli zájem vyzkoušet něco nového. Na otázku, proč se Respondent R1 rozhodl pro tuto formu výuky odpověděl: *„Protože se mi to zdálo jako zajímavý způsob výuky a když byla ta možnost, tak jsem to chtěla vyzkoušet.“* Respondent R4 říká: *„Já za sebe jsem měla ten důvod, že jsem k sobě chtěla někoho mladého a věděla jsem, že na škole je několik mladých kolegů, kteří mají na výuku jiný pohled než já a potřebovala jsem nějakou novou inspiraci.“* Různé podněty přišly také od vedení, které učitelům nabídlo školení, což vyhází z odpovědi Respondenta R3: *„Vedení nám nabídlo školení, které bylo zaměřeno na tandemovou výuku a pro to, aby se mohlo uskutečnit, tak se ho museli zúčastnit minimálně 2 pedagogové. Takže jsem se ho účastnila vlastně já společně s kolegyní. Asi po půl roce se školení udělalo zase, kde už pedagogů přibylo a vedení nám potom řeklo, že by uvítalo, že bychom to mohly uplatnit v praxi, s čímž jsme teda souhlasili.“* Podobnou zkušenost má Respondent R2, který chtěl s kolegyní oživit výuku: *„My jsme s mojí kolegyní hodně dobré kamarádky, a tak nás napadlo, že bychom děti mohly zapojit do něčeho nového a spojily jsme tak naše síly. Bylo nám nabídnuto školení, které jsme využily a myslím si, že nám to jde velmi dobře.“*

Ukázalo se, že tandemová výuka může pomoci nejen začínajícím učitelům, ale také učitelům v důchodovém věku, kteří si chtějí užívat důchodu, ale zároveň se nechtějí vzdát vyučování, které je určitým způsobem naplňuje. Tandemová výuka dává učitelům určitou možnost volby. Toto vychází z odpovědi Respondenta R5: *„Jsem sama, která to na škole dělá, že takhle chodím do výuky ke kolegyním. Došlo k tomu z toho důvodu, že já jsem už pátým rokem v důchodu a už jsem se nechtěla věnovat pravidelné výuce.“* Záleží samozřejmě také na ochotě vedení, s čímž má (R5) dobrou zkušenost: *„Vzhledem k tomu, že chci ještě trochu vyučovat angličtinu, tak pan ředitel objevil tuhle možnost, a*

protože ráda zkusím nové věci, tak jsem na to přistoupila a musím říct, že mě to teda moc baví.“

Všichni respondenti mají zkušenosti s tandemovou výukou v průměru 2 roky a všichni se s ní setkali na škole, kde několik let působí. Nejdéle ve výuce působí Respondent R3, který s ní osobně pracuje 3 roky. Pro zobrazení údajů slouží Tabulka 4.

Tabulka 4 *Působení učitelů v tandemové výuce*

Respondent	R1	R2	R3	R4	R5
Působení v tandemové výuce	2 roky	2 roky	3 roky	2 roky	2 roky

Zdroj: autor práce, 2025, vlastní výzkum

Časový rozsah tandemové výuky

Počet hodin tandemové výuky se na školách liší a nejde zcela přesně určit, kolik hodin je pro výuku adekvátní. Odpovědi respondentů byly různé a mnohdy se v jedné odpovědi objevovalo více údajů, byla proto vytvořena Tabulka 5, která zobrazuje časový rozsah tandemové výuky. Nejčastěji se objevovala odpověď, která uvádí, že se tandemově vyučuje dvakrát za týden. Dochází také k tandemové výuce, která je využívána na škole v přepočtu hodin nejvíce, a to čtyřikrát týdně a nejméně se výuka využívá jednou za měsíc.

Tabulka 5 *Časový rozsah tandemové výuky*

Časový rozsah tandemové výuky				
2x týdně	1x za 14 dní	4x týdně	1x týdně	1x měsíčně

Zdroj: autor práce, 2025, vlastní výzkum

To, že dochází k výuce různě, dokazuje Respondent R3: *„Ten první rok, když se na naší škole začal tandem dělat, tak to bylo na vlastní úvaze kolikrát tandem chceme, takže jsme se rozhodli pro to, ho udělat jednou za čtrnáct dní. Pak se to kvůli rozvrhům udělalo každý týden, což mi moc nevyhovovalo a ani jiným kolegům se to nelíbilo, tak se vedení rozhodlo, že se tandem bude zase dělat jednou za čtrnáct dní. Letos máme teda 1. třídu, ve které můžeme tandemově vyučovat vícekrát, třeba dvakrát až čtyřikrát týdně, ale prostě záleží jenom na nás a na našem uvážení.“* O určité volnosti plánování tandemové výuky hovoří také Respondent R5: *„Někdy to jsou tři hodiny týdně a někdy žádná hodina. Právě tady je ta časová flexibilita, která mě vyhovuje.“*

Kategorie 2: Sestavení tandemu

- *Způsob výběru kolegy*
- *Shoda v přístupu k výuce*

Způsob výběru kolegy

Pro to, aby tandemová výuka dobře fungovala, musí dojít ke správnému výběru kolegy, což mnohdy nemusí být lehké. Z velké části záleží na tom, jak dojde k výběru, zda je učitel kolega přidělen nebo si může vybrat kolegu sám na základě nějakých sympatií. Respondenti mají různé zkušenosti, když s tandemovou výukou začínali a vybírali si „partáka“ do týmu. Z výsledků ovšem vyplývá, že nejlepší způsob výběru je tehdy, pokud si učitel vybere kolegu sám. Respondent R4 jednoznačně uvádí: *„Měla jsem velké štěstí na partáka, vybrala jsem si moc dobře. Hned ze začátku to šlo velice jednoduše, nedalo nám to žádnou dřinu ani nám dvěma ani ty děti do toho vtáhnout.“* Velice dobře funguje tandemová výuka, pokud s ní má jeden z učitelů zkušenosti, R2: *„Já osobně jsem měla velké štěstí, že jsem si vybrala kolegyni, která má dlouholeté zkušenosti s tandemovou výukou.“*

Změny, které ve škole nastanou mnohdy překvapí učitele a pokud jsou změny v rámci tandemové výuky, tak to učitelé ještě více pocítí. Pokud je učitel zvyklý na kolegu, se kterým dlouho spolupracuje a najednou mu je přidělena náhrada od vedení, tak dochází k problému. Respondent R3 měl právo na to, si na začátku kolegu vybrat na základě osobních sympatií, ovšem potom nastala nečekaná situace a říká: *„... No, potom tahle kolegyně odešla na mateřskou a měla jsem jít s přidělenou vyučující do tandemu, což pro mě byla docela výzva. V současné době se Respondent R3 vrátil k původní kolegyni, která přišla z mateřské dovolené, protože mu spolupráce s novou kolegyní nevyhovovala.“*

Svoji první zkušenost popisuje také Respondent R1, který dokazuje, že pokud je kolega přidělen, tak na začátku to není zcela jednoduché: *„No, vlastně já jsem moc neměla šanci si zvolit partáka.“* Dále popisuje situaci, která ve škole nastala a tandemovou výukou se vyřešila, protože vedení rychle reagovalo: *„Ono to bylo tak, že do toho tandemu jsme naskočili, kdy jedna paní učitelka nám dlouhodobě odešla kvůli operaci, takže se spojovaly třídy a tím pádem nám vznikla jedna velká třída s 30 dětmi a paní učitelka, která je spojovala, tak ona v podstatě měla krátkou praxi – pouze 2 roky. Takže ten tandem byl způsob, jakým jsme ji chtěli trošku pomoci. Myslím si, že jsme měli velké štěstí, že jsme se dokázaly sehrát ale samozřejmě, že ze začátku to nebylo“*

jednoduchý. “ Z této odpovědi vyhází, že přidělený kolega nemusí nutně znamenat překážku a pokud se kolegové nové situaci přizpůsobí, tak dojde ke správnému vedení tandemové výuky.

Shoda v přístupu k výuce

Jeden z nejdůležitějších bodů v sestavení tandemu je to, že se učitelé shodují v přístupu k výuce, což se považuje za nepostradatelnou součást spolupráce v tandemovém vyučování. Vychází to z několika odpovědí, které dokazují, že je důležité shodnout se v pedagogických metodách a názorech. Velkou roli hrají také osobní sympatie. Respondent R3 říká: *„S moji kolegyní máme velmi podobné názory, stejný přístup k vyučování, vize a tak, takže to nebyl problém a velká výhoda, hodně jsme spolupracovaly.“* Také Respondent R4 říká: *„Fakt jsme si rozuměli, a i ona sama byla s tím velmi spokojená a když jsme potřebovaly cokoliv vymyslet, už jsme chodily jedna za druhou s nápady. ... Neskákaly jsme si do řeči, dokázaly jsme se doplňovat.“* Spolupráci si chválí také Respondent R2: *„Řekla bych, že jsme na sebe tak napojené, že když jedné třeba něco vypadne, tak ta druhá hned reaguje.“* Podobnou zkušenost má Respondent R5: *„... S kolegyněmi, s kterými učím v tom tandemu, tak vždycky jsme se na všem dohodly velice dobře, společně jsme se připravovaly, vycházely jsme si vstříc a žádný problém jsem opravdu nezaznamenala za celou dobu.“*

Kategorie 3: Metody a organizace výuky

- *Modely tandemové výuky*
- *Využití výukových aktivit*

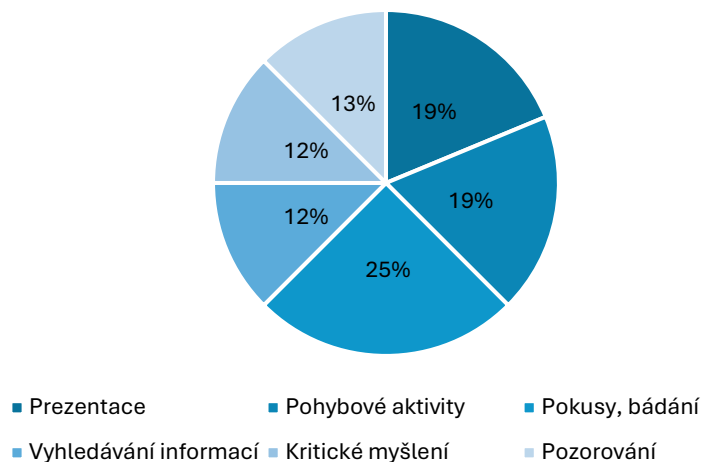
Modely tandemové výuky

Role tandemového učitele mohou být různé a výběr rolí záleží zcela na něm a na jeho kolegovi. Pro tandemovou výuku bylo ovšem vytvořeno několik modelů, které jsou popsány v teoretické části a více jsou rozebrány modely od Anne Beninghof. Většina respondentů o modelu, který využívají, hovoří nepřímo a znají pouze své role v tandemové výuce. Modely se různě střídají v závislosti na tom, jak to učitelům vyhovuje a jak to odpovídá tématu a dynamice hodiny. V rámci střídání modelů mohou učitelé využít více modelů v jedné vyučovací hodině a dochází tak k variabilitě modelů. Respondenti byli dotazováni na to, jaký model využívají nejčastěji a někteří dále také

uvedli proč ho využívají. Z odpovědí byl vytvořen Graf 3, který tyto využívané modely zobrazuje.

Graf 3 Využití modelu tandemové výuky

Využití modelu tandemové výuky



Zdroj: autor práce, 2025, vlastní výzkum

Všichni respondenti nejčastěji využívají model, kdy jsou žáci rozděleni do skupin, a to na základě jejich znalostí. Buď jsou znalosti stejné a jedná se o tzv. **dovednostní skupiny** či jsou znalosti různé - **smíšené skupiny**. Vytvoření skupin umožňuje stihnout více práce v jedné vyučovací hodině, Respondent R4 říká: „*Děti rozdělíme do skupinek, ve kterých pracují, rozdělily jsme je tak, aby ta úroveň čtení byla horší/lepší, abychom to vše za 45 minut zvládly.*“ Stejnou zkušenost má Respondent R5: „*Do skupinek také někdy rozdělujeme, kde zase rozdělujeme podle toho, jakou úroveň jazyka mají.*“ Respondent R2 reaguje takto: „*Děti taky hodně dáváme do skupinek, aby dokázaly využít svoje schopnosti.*“ Samozřejmě všichni uvádí, že to nejde v každé vyučovací hodině, protože často záleží na její charakteristice, a proto se využívají modely další.

Druhý nejčastěji využívaný model je tzv. **duet** nebo-li klasické týmové vyučování, kde jsou role učitelů rozděleny rovnoměrně a dochází k jejich střídání ve výuce. Výhodu tohoto modelu zmiňuje Respondent R1, který má s tandemovou výukou zkušenosti ve třídě s dětmi s odlišným mateřským jazykem: „*Není to tak, že jeden pouze učí a druhý asistuje, ale v té hodině se střídáme. Pak jste viděla, že v té třídě jsou i žáci s odlišným mateřským jazykem, takže pokud je potřeba, tak jeden učitel vede výuku, druhý pomáhá tam, kde je potřeba, ale pak si ty role vyměníme.*“ Zkušenosti s tímto modelem má i Respondent R5, který si tento model pochvaluje především na 2. stupni,

ale na 1. stupni využívá model **jeden učí – druhý doplňuje**, a to z toho důvodu, že jsou na škole, kde Respondent působí, na 1. stupni pedagogové s kratší praxí: *„Na tom 1. stupni většinou je to, že já tam trošku vedu tu hodinu a ta učitelka, která je teda mladší, tak mi jakoby asistuje. ... Vyplyvá to asi z toho, že já s tím jazykem tu zkušenost mám dlouholetou.“* S podobným poznatkem se vyjádřil také Respondent R2, který si tento model chválí v době, kdy začínal a poté se ovšem přesunul k duetu: *„My jsme se na začátku dohodly, že kolegyně bude ten lídr a já budu asistovat ale teď, když už mám tu zkušenost, tak se snažíme vést klasickou tandemovou výuku a různě se doplňujeme.“*

O modelu **jeden vede a druhý podporuje** se dá hovořit v případě Respondenta R4, který také popisuje průběh spolupráce: *„Bylo to vždycky tak, že jsme si sedly týden před tím, promyslely jsme si celou tu hodinu. Jedna byla jako vůdčí - ta tomu dala takovou osnovu a měla to i v hlavě srovnáno a tu druhou vedla maličko. Na druhou stranu říká, že role nebyly striktně daný, ale že kolegyně se zkrátka orientovala v předmětu více a Respondent R4 do výuky přispíval svými osobními zkušenostmi. Podobný přístup má i Respondent R5: „Řekla bych, že každá máme jinej zájem. S kolegyní, která je sportovkyně, tak jakmile se narazí na nějakou sport, tak ona je ten lídr a jakmile to jsou jiný věci, který já dokážu, tak zase jsem lídr já.“*

Respondent R3 uvádí **pozorování**, které sice není zahrnuto v základních modelech tandemové výuky, ale považuje se za důležitý nástroj k tomu, aby učitel zjistil, jak žáci ve třídě fungují a mohl tyto poznatky využít nejen v tandemové výuce: *„Někdy teda také zkouším i to, že sedím v zadní lavici a dělám si poznámky, co děti dělají a tak.“* Dokonce Respondent R5 pozoruje ve výuce děti, které mají potencial v anglickém jazyce a zavedl na škole klub, kam těmto žákům doporučuje chodit: *„Na škole jsem také udělala anglický klub, kde mám asi 5-10 dětí a ty děti jsem si v hodinách vytipovala, jaké dítě by se mi tam hodilo.“*

V neposlední řadě dochází k tzv. mezipředmětovému vyučování, které se vyznačuje tím, že se předměty v jedné hodině prolínají. Respondent R4 říká: *„Paní učitelka byla angličtinářka, takže jsme občas dali nějakou lehčí poslechovou anglickou písničku, tak to propojily s tou angličtinou.“*

Využití výukových aktivit

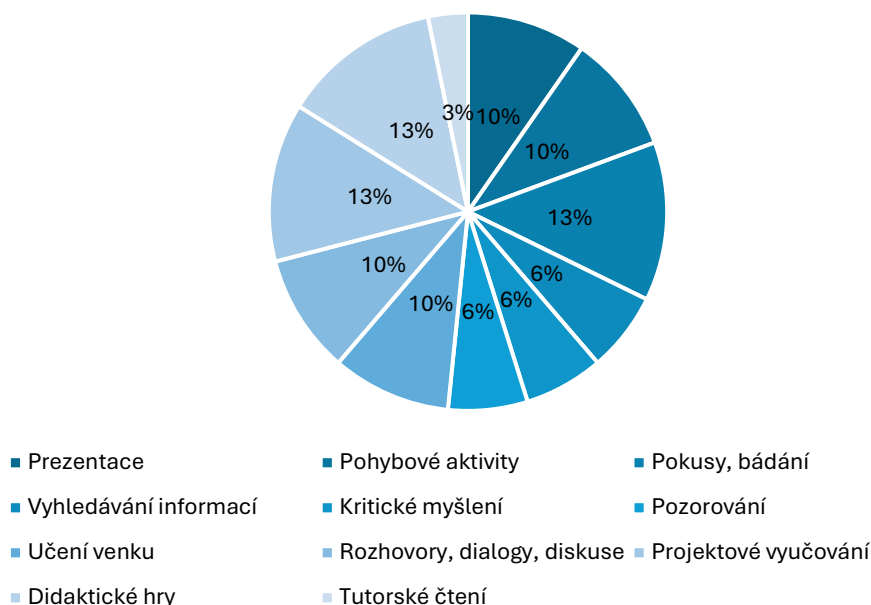
Výukové aktivity, které lze využít v hodinách, závisí na konkrétním předmětu a tématu výuky, stejně jako výukové modely, s čímž souhlasí všichni respondenti.

Vzhledem k tomu, že výukových aktivit se do výuky může zakomponovat více, tak byl

sestaven Graf 4, který tyto aktivity zobrazuje. V teoretické části byly zmíněny pouze 3 výukové aktivity – projektové vyučování, diskuse a didaktické hry a z výzkumu vyplývá, že učitelé využívají nejen tyto ale také další. Otázka se týkala toho, do jakých výukových aktivit jsou děti nejčastěji zapojeny.

Graf 4 Využití výukových aktivit v tandemové výuce

Využití výukových aktivit v tandemové výuce



Zdroj: autor práce, 2025, vlastní výzkum

Respondenti nejčastěji uváděli, že děti jsou zapojovány do projektového vyučování, didaktických her a pokusů spojených s bádáním. Tyto aktivity mohou být spojeny s dalšími a například u projektového vyučování dochází k prezentacím projektu, diskusi a rozhovorům. Respondent R5 říká: „*Děláme projektové vyučování a vzhledem k tomu, že jde o jazyk, tak se snažíme, aby děti byly co nejvíce zapojeni do rozhovorů o běžných věcech, dialogů, prezentace před třídou.*“ Dále pokračuje v tom, jaká je podstata těchto aktivit v anglickém jazyce a uvádí svoji zkušenost: „*Zkrátka aby ty děti měly co největší příležitost mluvit, protože i podle sebe vim, když jsem s angličtinou začínala, tak ta obava z toho mluvení tam byla. Dávám si za cíl to, aby ty děti se přestaly bát mluvit. Snažíme se děti motivovat k tom, aby dokázaly s tím svým projektem vystoupit a v tý angličtině ho uvést a představit.* Respondent R5 využívá pomůcku ve výuce, a to ve formě anglických časopisů.

To, že využití aktivit záleží na vyučovacím předmětu, uvádí i několik dalších respondentů. Respondent R4, který také představuje pomůcku v hudební výchově, popisuje průběh tandemové výuky v tomto předmětu: „*Měly jsme tu hudební výchovu tak, aby tam bylo pojaté všechno. Přesně od toho rozdýchání, rozmluvení, seznámení s písničkou. Pak tam byla nějaká rytmizace s kelímky/se lžičkami k té písničce.*“ V hudební výchově může docházet k větší kreativě učitelů a děti zapojují do zajímavých činností. R4: „*... Závěr byl, že jsme třeba měly nějaký tanec a úplně poslední bylo to, že si mohly vybrat písničku na kterou budou zpívat. ... Jak jsem zmiňovala tu pohybovou aktivitu, takže samozřejmě nějaké to sladění pohybů, zařadily jsme do toho i prvky, které by aktivovaly obě hemisféry.*“ Respondent R1 hovoří o aktivitách v přírodovědě, která podporuje zvědavost žáků a umožňujeme jim objevovat nové poznatky prostřednictvím experimentů a praktických činností: „*Tak v přírodovědě jsme tandemovou výuku hodně používali na ty pokusy, bádání a pozorování.*“ Dále zmiňuje, že obecně je dětem často umožněno vyhledávání informací a dále jsou zapojovány do kritického myšlení, pohybových aktivit a prezentací. Respondent R2 také hovoří o těchto aktivitách a dále hovoří o využití ve vlastivědě: „*Vlastně už za sebou máme 3 projekty. Třeba v rámci té vlastivědy jsme v terénu, kde různě pozorujeme.* Mimo jiné R2 využívá hry, které pomáhají udržet pozornost dětí v hodině. Respondent R3 má zkušenosti s výukovými aktivitami v matematice, která rozvíjí logické myšlení: „*Hodně využíváme centra aktivit u matematiky, pokusy, bádání, učení venku, projektové vyučování a různé hry.*“

Bylo zmíněno učení venku, které patří mezi aktivní formy výuky a podporuje přirozené poznávání prostředí a rozvoj praktických dovedností. Velmi dobré zkušenosti má s touto výukou Respondent R4, který si ji velmi chválí: „*Některé hodiny jsme absolvovaly dokonce i venku a spojily jsme to s tou přírodou, kdy se tancovalo venku. Výuka venku je skvělá, dají se propojit naprosto všechny předměty.*“

Kromě klasických výukových aktivit dochází k využití nových aktivit sloužících k obohacení výuky, mezi ně patří tzv. Tutorské čtení, se kterým má zkušenosti jediný z respondentů - Respondent R4. Tandemová výuka je skvělou příležitostí pro to, aby se tato aktivita dala uskutečnit. Respondent R4 aktivitu podrobně popisuje: „*Vyberete si starší třídu, my jsme si vybraly šestáky - ty jsou ti tutoři, kteří jakoby znají, umí číst a měli by mít jakoby přehled a ti naši – 1. stupeň jsou takoví žáčci a potkáváme se při společném čtení.* Tutorské čtení by se dalo označit jako tematické čtení starších a mladších žáků. R4 říká: „*Udělalaly jsme skupinky a vybíráme různá témata – když je Halloween, tak jsme měly strašidelné čtení, dnes jsme měli o přátelství. Já nebo*

kolegyně nastuduje knížku z knihovny a oni pak společně plní nějaké úkoly.“ Děti tak čtou s porozuměním a díky přítomnosti mladších a starších žáků dochází ke vzájemnému učení. Tato aktivita se ve škole koná jednou měsíčně.

Kategorie 4: Pozitivní stránky



Všichni respondenti souhlasí s tím, že v tandemové výuce dochází k většímu **zapojení žáků**. Děti, které jsou zvyklé na klasickou frontální výuku a dostane se k nim výuka dvou učitelů, tak se všichni respondenti shodují, že je tato změna ovlivní, a to pouze pozitivně. V tandemové výuce dochází k tomu, že děti déle udrží pozornost vzhledem ke stále novým podnětům, kterým je učitelé vystavují. Dále mají větší prostor pro svoje názory a více se v hodině uvolní díky individuálním přístupům, což podpoří vztah mezi učitelem a žáky. Respondent R3 popisuje situaci, kdy se díky tandemové výuce zlepšil prospěch žáka: „... Máme ve třídě žáka, který se moc do hodin nezapojuje, je spíš takovej introvert. Když probíhá tandemová výuka, tak se začíná projevovat a vidíme na něm určitej jako posun v průběhu těch let, kdy tandemově vyučujeme. Respondent R3 si je jistý tím, že takových dětí je spousta a dále říká: „Hodně to buduje vztah mezi učitelem a žákem, mají v nás takovou oporu. Jednoznačně uvádí: „Zkrátka tandemová výuka děti baví, protože můžou dělat různý aktivity, který normálně nedělají.“ Na otázku, zda Respondent R2 pozoruje na dětech větší zapojení v hodinách, odpovídá: „Sto procentně a je to vždycky velký rozdíl, když porovnáme tandemovou výuku a klasickou výuku.“ V případě tandemové výuky uvádí, že se s kolegyní snaží o vyvolání samostatnosti dětí, což ocení především v budoucnu: „My necháváme dětem hodně velkou volnost a učíme je samostatnosti, aby si dokázaly poradit. Samozřejmě pokud potřebujou pomoci, tak k nim jdeme, ale jinak necháváme hodně věcí na nich. Ona to je

pro ně hrozná zábava a vždycky mají velkou radost z toho, když se jim něco podaří bez naší pomoci.“ Dále Respondent R1 a R5 mluví v souvislosti se zapojením žáků ve výuce také o **dynamice výuky**. R1: „*Tím, jak nemluví jen jeden, ale že se různě střídáme, měníme ty činnosti, tak bych řekla, že je tam znát mnohem větší aktivita těch dětí.*“ R5 říká: „*... Ta hodina je celkově dynamičtější, udrží dýl tu pozornost a zapojují se.*“

S dynamikou hodiny souvisí samozřejmě **účast dvou učitelů ve třídě**, což si pochvaluje několik respondentů, a to z toho důvodu, že nejsou na výuku žáků sami a mluví o jisté úlevě od klasické výuky. Respondent R4: „*Výhoda je určitě to, že tam máte někoho a vytrhuje mě to z takové té únavy, kdy s tou mladou kolegyní to bylo úplně skvělé, kdy ona do toho byla hodně nadšená.*“ Stejně to vnímá Respondent R5: „*Když přijdu do hodiny, tak ta hodina se prostě ožíví a kolegyně, když už má za sebou třeba 4 hodiny, tak si může odpočinout.*“ Respondent R2: „*Spatřuji výhodu v tom, že člověk není na těch 30 dětí sám, že mu s nima někdo pomůže.*“ Tandemová výuka může také pomoci dětem na 1. stupni, kde je potřeba žáky více kontrolovat a Respondent R5 říká: „*Myslím si, že na tom 1. stupni to je zase dobrý v tom, že tam jsou 2 kantorky na 30 dětí, což se zase odráží v tom individuálním přístupu, že můžete okamžitě reagovat na tu potřebu toho dítěte.*“ Respondent R1 vidí výhodu v tom, že žáci pozorují, jak se k sobě učitelé chovají a jsou pro ně **vzorem**: „*Tak výhoda je opravdu to, že jsme tam dvě, a to je podle mě výhoda pro nás, že se hezky doplníme, že tam je i vidět takové to vzájemné chování a myslím, že to může být vzor i pro ty děti.*“ R2 má stejný názor: „*... Děti vidí, jak se k sobě navzájem chováme, kdy si neskáčeme do řeči, že dokážeme spolupracovat a pozorují teda nějaký to vzájemný chování a můžeme říct, že pro ně fungujeme jako vzor tak, aby věděly, jak se mají k sobě chovat.*“

V tandemové výuce dochází k lepšímu **využití výukových aktivit**, které bývají pro učitele časově náročnější a vzhledem k **nápadům** obou učitelů jsou různorodé. Tuto výhodu uvádí Respondent R3: „*Dají se dělat časově náročnější aktivity, že máte více času na přípravu, s tím souvisí nápady, které by mě samotnou nenapadly.*“ Učitelé se navzájem doplňují a dochází ke kvalitnější výuce. Je více nápadů nejen na aktivity ale i na to, jak by hodina mohla probíhat.

S průběhem výuky souvisí její **vyhodnocení** díky kterému se učitelé dozví, jak hodina probíhala, a to nejen skrz vzájemnou konverzaci ale také od žáků, kteří mohou výuku hodnotit na konci hodiny buď ústně nebo písemně a uvádí co se jim líbilo či nelíbilo. Toto je velká výhoda oproti klasické výuce, kde se zpětná vazba příliš

neuskutečňuje. Učitelé, v případě negativního hodnocení, mají možnost další hodinu tandemové výuky zlepšit. I přes to, že se jedná o poměrně velkou výhodu, tak ji uvádí pouze Respondent R3: „Dochází vlastně taky k tomu vyhodnocení, což je zajímavý taky pro nás, kdy ten druhý může mít nějaké připomínky, co by se dalo udělat líp a toho druhýho by to třeba nenapadlo a stejně tak dostáváme zpětnou vazbu od dětí.“

Respondenti rovněž poukázali na přínos v oblasti **profesního růstu**. Učitelé, kteří spolupracují v tandemové výuce se různě liší svými přístupy ve výuce, svou povahou a svými zkušenostmi, které získali během působení ve školství. Pokud jsou spolu v tandemové výuce, mají možnost se jeden od druhého inspirovat navzájem a rozšiřovat své pedagogické dovednosti. Respondent R2 tuto výhodu uvádí v rámci toho, že nemá zatím moc zkušeností v učitelství a je rád za zkušenější kolegyni díky které pozoruje a osvojuje si různé výukové strategie: „Pak je to samozřejmě sbírání zkušeností, kdy třeba vidím, jak kolegyně k dětem přistupuje a vzhledem k tomu, že nemám moc dlouhou praxi, tak to má pro mě velký význam to pozorovat.“ Respondent R4 si chválí to, že nový pohled na výuku získává hned v tandemové výuce a nemusí chodit do tříd v rámci hospitací: „Není mi úplně příjemné chodit někomu do hodiny okoukávat. Takhle spolu to krásně okouknem třeba to, jak ona komunikuje s těmi dětmi. To Tutorské čtení okoukávám - jak ona jako češtinářka se k těm dětem staví, jaké chce po nich vědomosti ... Hned si prostě předáváte ty vědomosti, zkušenosti bez toho, aniž byste musela chodit na hospitaci do tříd.“ S profesním růstem souvisí také **různé výukové metody**, které učitelé mohou různě střídat ve výuce, a to samozřejmě na základě vzájemné dohody. Respondent R5 říká: „... Změny různých vyučovacích postupů, že už jenom to, jak na ty děti mluvíte různě, každá máme ten svůj temperament.“ Nejedná se tedy o monotónní výklad a děti mají stále nový podnět. To stejné si chválí i Respondent R3: „Další výhodu vidím určitě v tom, že můžeme různě měnit modely.“ Společně s tím uvádí také střídání výukových aktivit.

Kategorie 5: Negativní stránky



Otázka, která se týkala výhod tandemové výuky byla zaměřena také na to, zda by respondenti mohli uvést také její nevýhody, kterých bylo sice méně ale přesto mají poměrně velký zásah do této formy výuky. Nejčastější odpověď byla očekávaná, takže velkou nevýhodou respondenti uvádějí **časově náročnější přípravu** v porovnání s přípravou na klasickou výuku. Pro mnohé byla v tomto ohledu tandemová výuka výzva, což potvrzuje Respondent R3, kterému dělalo problém sladit rozvrhy s přidělenou kolegyní: *„Měly jsme hodně odlišné rozvrhy, ona učila ještě na druhém stupni, takže to bylo hodně obtížné se nějak domluvit a spojit, bylo to prostě hodně časově náročné. Mnohdy jsme se vůbec nepotkávaly a jen si volaly on-line.“* S tím, že tandemová výuka je časově náročná souhlasí rovněž Respondent R1, který popisuje, jak probíhají schůzky s kolegou: *„My se scházíme pravidelně, vždycky máme určený jeden den. Scházíme se v pondělí a trvá nám to od jedné až do dvou hodin tak, abychom připravili dvě hodiny klasické. Pokud připravujeme projekt, tak to ho třeba připravujeme v průběhu čtrnácti dnů. Musíme se samozřejmě sejit rozvrhově, když máme čas, komunikujeme přes e-mail, voláme si, když má někdo nějaký nápad, tak si posíláme ty nápady a pak to dáváme dohromady. V pátek se pak scházíme na vyhodnocení, to znamená - co se povedlo, nepovedlo a potom v pondělí máme časovej rozvrh – tu hodinu až dvě, kdy se sejdeme a plánujeme ty další aktivity.“* Z této odpovědi vychází, že mezi učiteli dochází k velké spolupráci. Schůzky často závisí na tom, jak tandemovou výuku pojmu, zda se jedná o 45 minutovou výuku či dojde k projektovému vyučování, které je samozřejmě časově náročnější. Učitelé jsou stále v kontaktu a přípravě mnohdy věnují i svůj volný čas, což je obdivuhodné. Tandemová výuka nezahrnuje pouze přípravu ale také již zmíněné vyhodnocení výuky, které následuje po jejím ukončení. Stejný pohled má Respondent R2: *„Nevýhoda bude určitě v tom, že si na to musím vyhradit mnohem víc času, protože musíme ty hodiny různě plánovat a vymýšlet témata. Hodně časově náročné jsou právě ty projekty, ale zase nám přijde, že děti daleko víc pochytí z projektu než z klasické jedné vyučovací hodiny.“* Respondent R4 také spatřuje tuto nevýhodu výuky: *„Musíme tomu věnovat čas, připravit si to, promyslet, jak to bude časově, jestli to děti zvládnou/nezvládnou a vždycky mám radost, když jsem to dala a vyjde to na těch 45 minut.“* Zde se ukazuje, že důkladně připravená tandemová výuka se vyplácí a učitele dále motivuje k tomu, aby v ní pokračovaly i na úkor toho, že nad ní tráví hodně času.

Další nevýhodou spatřuje jeden z respondentů v tom, že je v tandemové výuce závislý na tom v druhém. Konkrétně tedy uvádí **nečekanou absenci kolegy**, který s ním

vystupuje v tandemu. Tato situace, kdy výuka je již naplánovaná, může být nepříjemná nejen pro druhého učitele, ale i pro děti, které se na výuku těšily. V tomto případě dochází k jisté improvizaci a dochází ke klasické výuce, která závisí na jednom učiteli. Respondent R4 říká: „... *Když se náhodou stalo, že jsme některá chyběla nebo nešlo to, že třeba někdo onemocní, což se stane, tak to pro ně bylo velké zklamání.*“ Vzhledem k tomu, že má R4 tandemovou výuku jednou za měsíc, tak je tato situace složitá a někdy se výuka musí zrušit z důvodu absence toho druhého a může dojít i k suplování výuky: „... *Tutorské čtení, které máme jednou za měsíc, protože je to velmi náročné na přípravu, tak děti vždycky vítají a v případě, že někdo z nás chybí, tak je to velký problém a vzhledem k tomu, že výuku nemůžu vést sama, tak dochází ke zrušení výuky a musí se nahradit něčím jiným.*“ Tento případ může samozřejmě nastat i v klasické výuce každopádně žáci a učitelé ji nepocítí tolik, jako v tandemové výuce a považuje se tedy za poměrně velké negativum.

Jednomu z respondentů se nezamlouvá **častá realizace tandemové výuky** a preferuje ji spíše jednou za 14 dní. Konkrétně se jedná o Respondenta R3: „*Na druhou stranu mě moc nebaví, což je teda jen můj subjektivní názor a určitě to tak nebude mít každý, když je výuka tak často.*“ Dále dodává, že se to týká jisté časové zaneprázdněnosti, kterou Respondent musí zvládat v rámci své profesní role. Tento názor se nedá považovat za celkovou nevýhodu tandemové výuky, ale jedná se o názor každého z učitelů, přičemž některým z nich častá výuka nemusí vadit.

Z předchozích kategorií vychází, že **začátky tandemové výuky** nemusí být často jednoduché a z odpovědí by se daly považovat za nevýhodu. Respondentovi R4 dělalo na začátku s kolegy problém to, že naplánovaná hodina jim nevyšla podle jejich představ, protože nevěděli, jaké aktivity do hodiny by se daly zařadit, aby jim to vyšlo na 45 minut, říká: „*Ze začátku jsme měly problém s tím, že jsme to úplně nesladily časově v tom Tutorském čtení.*“ Jisté problémy měly také žáci, kteří se setkali s tandemovou výukou poprvé a v případě rozdělení do skupin nevěděli, kdo v čem vyniká. Respondent R2 dodává: „*Ted' jak už mají s tandemem zkušenosti, tak už ví, kdo je na co dobrý a dokáží si rozdělit práci, což jim šlo na začátku docela obtížně.*“ Při začátcích tandemové výuky je klíčová spolupráce dvou kolegů, která závisí mimo jiné na **osobních sympatiích**, což hraje roli v jejich vzájemné komunikaci a celkovém průběhu výuky. Jsou proto vždy velkou překážkou a pár, který se snaží fungovat, ale zkrátka si neseď, tak tato výuka nikdy nemůže dobře probíhat. O této nevýhodě

nemluví nikdo přímo, ale vyplývá to z několika odpovědí, které jsou součástí kategorie 2 s názvem Sestavení tandemu.

4.4.3. Pozorování tandemové výuky

Poslední část výzkumného šetření byla zaměřena na pozorování tandemové výuky na vybrané škole. Jednalo se o tandemovou výuku, kde spolupracovali 2 respondenti, kteří se podíleli na rozhovoru (viz. podkapitola 4.5.2.), konkrétně se jedná o Respondenta R1 a Respondenta R2 a v pozorování jsou označovány jako „učitelé“. Sledována byla výuka v 5. třídě s 25 dětmi. Jednalo se o tandemovou výuku v rámci projektového vyučování na téma: Lidská práva dětí.

Průběh tandemové výuky:

Hned ze začátku bylo zřejmé, že se učitelé rozhodli pro tandemovou výuku, kde jsou žáci rozděleni do skupin. Ve třídě se totiž nacházely spojené lavice, u kterých sedělo 4-5 žáků – celkem se jednalo o 6 skupin. Později bylo zřejmé, že se jedná o „**model smíšených skupin**“ tedy takový, kde jsou ve skupinách žáci s různými dovednostmi a znalostmi. Učitelé nezasahovali do toho, jak mají být žáci rozděleni, nechali to zcela na jejich uvážení a bylo vidět, že žáci ví, kdo v čem vyniká a dokázali si rozdělit práci. Dále učitelé v rámci výuky střídali dva modely: „duet“ a „jeden vede a druhý podporuje“. Model „**duet**“ využili na začátku, kdy se střídali ve svém výkladu, přičemž vysvětlovali žákům průběh projektu a co bude jeho cílem (*cíl: všichni budou mít povědomí o lidských právech dětí*) a poté tento model zvolili na konci hodiny, kdy téma projektu shrnuli a slovně ohodnotili práci žáků. Došlo také k tomu, že jeden učitel prováděl výklad a druhý psal na tabuli odpovědi žáků a podobná situace se stala i tehdy, když jeden hledal materiály na počítači a druhý vysvětloval úkol. Tento model byl využit při čtení lístečků umístěných na tabuli, zatímco se učitelé střídali v reakci na jejich umístění na mapě podle toho, kam je děti připevnily. Výzkumnice spatřila, že druhý model „**jeden vede a druhý podporuje**“, který se vyznačuje tím, že je jeden učitel hlavní a druhý učitel asistující, byl pojat poněkud jiným způsobem. Učitelé se v těchto rolích střídali a neměli je tedy přesně vymezené, nicméně vždy věděli, kdo má kdy, jakou roli a často se stávalo, že oba učitelé žákům pouze asistovali, což je pro projektové vyučování typické. Tento model se nejvíce uplatnil tehdy, když žáci měli pracovat ve skupinách samostatně a učitelé k nim v případě potřeby přišli, jinak chodili po třídě a kontrolovali, zda všichni žáci spolupracují. Učitelé se spolu snažili nestřetávat

u jednoho stolu, nicméně se jednou stalo, že u jedné skupiny byli oba a pomáhali zde i přes to, že by to mohl vyřešit pouze jeden z nich a ten druhý se mohl věnovat jiné skupině. Téma bylo pojato velmi obsáhle a došlo rovněž k **mezipředmětovému vyučování**, což se nedá považovat za model, ale je to důležitá součást výuky a celkově projektového vyučování. Došlo ke spojení dvou předmětů – občanská výchova a zeměpis, což se projevilo na výukových aktivitách, které si učitelé na projekt připravili.

V tandemové výuce je obzvlášť důležitá **komunikace mezi učiteli** a výzkumnice spatřila, že se domlouvali převážně neverbálně. V případě, kdy na ně byla soustředěna pozornost žáků a prováděli výklad, tak si dávali signál očním kontaktem či rukou, kterou nenápadně ukázali ať mluví ten druhý. Nicméně se občas stalo, že si skočili do řeči nebo nevěděli, kdo bude mluvit, ale na situaci rychle reagovali a nedali na sobě znát žádné rozrušení, aby to neovlivňovalo žáky, což svědčí o jejich profesionalitě a zkušenostech s tandemem. Kromě neverbální komunikace došlo i na verbální, která probíhala v průběhu hodiny, kdy žáci měli samostatnou práci a učitelé se potřebovali domluvit na dalším průběhu. Docházelo samozřejmě také ke **komunikaci mezi učiteli a žáky**. Hned na začátku hodiny došlo ke zopakování pravidel, které žáci v každém projektu dodržují. Žáci odpovídali následovně: „*musíme spolupracovat*“, „*nesmíme se hádat*“, „*nemáme vyrušovat*“, „*máme se chovat slušně s respektem*“. Žáci měli od začátku školního roku již 3. projekt, a tak není divu, že pravidla velmi dobře znali. Mimo to, že k nim učitelé chodili a pomáhali jim s úkoly, tak si všímali toho, když není žák v aktivitě zapojený a nastala dokonce i situace, kterou výzkumnice popsala ve svých poznámkách takto: „*Učitel pozoruje, že jednoho žáka činnost nebaví a je otrávený, okamžitě ho napomíná a upozorňuje ho na to, aby spolupracoval.*“ Vyučování se tedy neobešlo bez občasných napominání, ale žáci byli samozřejmě i pochváleni. Učitelé žáky usměrňovali, korigovali ve svých úkolech a v případě, že se při odpovídání na otázky učitelů hlásili stejní žáci, tak se je snažili střídat. Ve třídě panovala velká rovnováha mezi žáky a učitelé se snažili, aby se ke slovu dostal každý.

Další poznámky vedly k pozorování **výukových aktivit a pomůcek**, které byli využity a vyznačovaly se svou rozmanitostí a kreativitou. Na začátku hodiny byl každé skupině rozdán **kelímek s tyčkou**, na kterou se připevnil červený papír a pro učitele tato pomůcka sloužila k tomu, že když skupina potřebovala pomoci, tak tuto pomůcku umístila na stůl ve stojící poloze a některý z učitelů jim přišel poradit. Tato pomůcka tedy usnadňovala komunikaci mezi učiteli a žáky, přičemž ji využily za celý projekt celkem 3 skupiny. Během úvodní části hodiny byly každé skupině rozdány desky, kde

se nacházelo celkem 6 papírů, které zahrnují celou práci v projektu. Tyto instrukce obdržela také výzkumnice, aby měla o následujících aktivitách žáků přehled. První papír byl základní s názvem „**čtrnáctero spokojeného dítěte**“ a každá skupina si měla přečíst 14 práv dětí a zároveň se mezi sebou mohli říct, jak pravidla chápou a docházelo ke kritickému myšlení. Po přečtení se učitelé doptávali, jak tomu žáci rozumí a v rámci toho potřebovali dojít k tomu, kde se tato práva nachází, s čímž měli problém a po několika minutách jim to řekl jeden z učitelů (Úmluva o právech dítěte). Po prvním bloku hodiny se projekt dostal do druhého bloku, který zahrnoval časově nejnáročnější aktivitu, která trvala 45 minut. Skupiny pracovaly celkem se třemi papíry – **příběh dítěte, mapa a papír s otázkami**, kde byl nalepen žlutý papírek v podobě auta. Obsah těchto materiálů byl odlišný, a to z důvodu posledního bloku projektu. Jeden z učitelů vysvětlil postup, který žákům umožní splnit úkoly, a ne každý tomuto postupu rozuměl, musel to tedy vysvětlit jinak a poté to žákům bylo srozumitelnější a pustili se do práce. Tato aktivita se zaměřila především na porozumění textu, přičemž si skupiny přečetli příběh dítěte a na základě toho vyplňovali papír s otázkami, který s příběhem souvisel. Žáci mezi sebou komunikovali a snažili se papír vyplnit co nejlépe. Aby to nebylo pouze o vyplňování odpovědí, tak učitelé vymysleli aktivitu, která žáky zabavila a donutila je přemýšlet. Jak již bylo zmíněno, tak učitelé projekt spojili i se zeměpisem a žáci měli za úkol vyčíst, **odkud dítě z příběhu pochází**. Na papíru se nacházel nalepený papírek, na který měli napsat místo z příběhu a měli ho přilepit na mapu světa, kterou obdrželi. Vzhledem k tomu, že se v příběhu nacházel pouze stát, tak děti museli popřemýšlet na kterém kontinentu se nachází a zakroužkovat správný kontinent rovněž na papíru s otázkou. Bylo vidět, že tato aktivita žáky velmi bavila a po ní se projekt přesunul do posledního bloku, kde následovaly **prezentace** skupin. Učitelé tedy vyzvali skupiny prezentovat svoji práci před třídou. Každá prezentace obsahovala převyprávění příběhu vlastními slovy, přičemž se ostatní žáci mohli doptávat na další věci, které je zajímali. Dále byli vyzváni, aby přečetli 2 odpovědi na otázky, které si mohli vybrat. Poté skupiny následovalo umístění nalepovacích papírků se státy na velkou mapu, která se promítala na interakční tabuli, přičemž oba učitelé jejich umístění komentovali a hodnotili. Poslední aktivity zahrnovaly shrnutí tématu do **pětilístku** a došlo také na **zpětnou vazbu žáků pro učitele**, kdy každá skupina uvedla, co je bavilo, co je překvapilo a co mají učitelé příště udělat jinak. Všechny papíry kromě posledního dali jednotlivé skupiny do podepsaných desek a učitelé jim na základě toho dali v následujícím týdnu hodnocení.

Zapojení žáků bylo výrazné a reakce na dva učitele ve třídě byly zcela přirozené a bylo vidět, že jsou žáci na tandemovou výuku zvyklí. Na pár výjimek se všichni aktivně spolupracovali. Ve druhém bloku projektu se stalo, že 2 skupiny byly s přidělenými úkoly již hotové a 4 skupiny zaostávaly, učitelé u nich proto trávili více času, aby situace měla co nejmenší dopad na hotové skupiny, ty ovšem respektovaly svoje spolužáky a potichu si mezi sebou povídaly. Celá jejich práce byla ověřena již zmíněnou prezentací, kde se žáci ve skupině se svým příběhem střídali. Na žádném z žáků nebyla vidět nervozita a jejich prezentace byly velmi dobře podané, dokonce i jejich reakce na dotazující se žáky byly velmi dobré a všechny skupiny zodpověděly záludné dotazy spolužáků. Celkově nechávali učitelé žákům velký prostor pro to, aby pracovali samostatně. V případě zpětné vazby hodnotili všichni výuku a projekt pozitivně, výzkumnice si napsala: „*Žáci reagují, že úkoly byly docela těžké ale zajímavé, také říkají, že si práva dobře zapamatovali a projekt se jim líbil a hodně si ho užili.*“ V otázce, co by měli udělat učitelé pro příště jinak bylo řečeno: „*nic*“, „*změnit téma*“, „*hledat různé věci*“ a „*pohybovat se*“. Na konci došlo na hodnocení od učitelů, kteří žáky chválili, protože se jim jejich práce v projektu velmi líbila. V rámci ukončení celého projektu obdrželi žáci všechna zmíněná práva a nalepili si je do sešitu občanské výchovy.

4.5. Závěry výzkumného šetření

Praktická část bakalářské práce, založená na kvalitativním výzkumu se skládala z několika částí, přičemž klíčovou roli zaujímaly rozhovory s řediteli a následně se zkušenými tandemovými učiteli vybraných škol. Dále došlo také k pozorování tandemové výuky, které posloužilo k prohloubení znalostí a zkušeností výzkumnice v oblasti tohoto tématu. Na základě výzkumných otázek a hlavní výzkumné otázky byly analyzovány odpovědi, přičemž jejich výsledky byly v těchto otázkách následně shrnuty.

DVO 1: Jaký je průběh tandemové výuky z pohledu ředitelů škol?

Výzkumné šetření ukázalo, že ředitelé škol se pro tandemovou výuku rozhodli z podobných důvodů. Hlavním důvodem bylo usnadnit práci učitelům a inovovat výuku, která podpoří individualizaci vzdělávání. Dalším důvodem bylo zlepšení třídního klimatu a prokázalo se, že k tomu tandemová výuka výrazně přispívá, přičemž se také jedná se o efektivní nástroj pro práci s početnými a heterogenními třídami. Ovšem

začátky realizace tandemové výuky nebyly příznivé a ředitelé se potkali se začátečním odporem učitelů, kteří nebyli zvyklí spolupracovat. Museli je tedy motivovat k tomu, aby s tandemovou výukou začali a využili pro to i několik školení, které je na tandemovou výuku zaměřeno (např. sharing).

Organizace tandemové výuky záleží zcela na uvážení ředitelů a na školách může být pojata odlišně, což vyplývá z výzkumného šetření. V případě párování učitelů se objevily dva způsoby rozdělení, a to spárování, které záleželo zcela na učitelích a jejich osobních sympatiích a druhé rozdělení bylo provedeno na základě rozhodnutí ředitele podle toho, kde je tandemová výuka nejvíce potřeba. Dochází k párování učitelů se stejnými či odlišnými aprobacemi a také ke spojení začínajícího učitele se zkušeným učitelem. Do organizace patří také financování, přičemž školy financují tandemovou výuku různě. Ve výzkumném šetření se objevilo financování v rámci PHmaxu a dále může být klasicky součástí úvazku učitele nebo je honorována jako odměna za nadstandardní hodiny.

Tandemová výuka se na školách nejvíce využívá na 2. stupni, ale výjimkou není ani 1. stupeň. Dá se uplatnit v různých předmětech a opět záleží na rozdělení učitelů, přičemž nejefektivnější je ve výuce cizích jazyků, kde může dojít ke spojení učitele s rodilým mluvčím.

DVO 2: Jaký má tandemová výuka přínos a v čem jsou spatřovány její nevýhody?

Výzkumné šetření se zaměřilo na zjištění výhod a nevýhod tandemové výuky, přičemž výzkumnice zjistila, že výrazně převažují její výhody. Všichni respondenti se shodli, že zapojení žáků, což souvisí i s jejich motivací ve výuce, je stoprocentní a výuka je celkově dynamičtější z toho důvodu, že se ve třídě nachází dva učitelé a díky tomu se uskutečňují náročnější výukové aktivity, což vychází také z realizovaného pozorování. Odráží se to také v individuálním přístupu učitelů k žákům, kteří tak mají možnost vystřídat různé výukové metody, což je výhoda nejen pro žáky ale také pro učitele, kteří poukázali na přínos v oblasti profesního růstu, přičemž dochází k předávání různorodých nápadů na výuku. Vzájemné chování mezi tandemovými učiteli zobrazuje vzor správného chování a slouží žákům jako model respektu, spolupráce a komunikace. Přínos se dále spatřuje v bezpečnosti výuky, a proto je celkově kvalitnější oproti klasické výuce. Neodmyslitelnou součástí tandemové výuky je její vyhodnocení po každé hodině, což učitelům poskytuje zpětnou vazbu.

V pozorování bylo také spatřeno, že dochází ve výuce k mezioborovému propojení, což výuku ožíví a žáci využívají svoje komplexní znalosti.

Úskalí nebo-li nevýhody tvoří zejména časová náročnost přípravy, kterou se tandemová výuka vyznačuje, a proto může učitelům často dělat v začátcích realizace problém správně hodinu naplánovat. V tom, aby byl tým učitelů úspěšný, tak mezi sebou musí chovat osobní sympatie, což se ne vždy povede a tato situace má dopad nejen na učitele ale především na žáky. Jeden z respondentů také uvádí, že shledává nevýhodu tehdy, když je tandemová výuka moc často z čehož vyhází, že každému vyhovuje jiný počet hodin. Dále může nastat neplánovaná situace, kdy je absence jednoho z učitelů například z důvodu nemoci a dochází k náročnému zajištění výuky.

DVO 3: Jaký je postoj pedagogů k tandemové výuce?

Výzkumné šetření prokázalo, že postoje pedagogů k tandemové výuce jsou velmi kladné. Ze všech odpovědí respondentů vyšlo, že tandemovou výuku vnímají jako skvělou příležitost ke spolupráci s ostatními kolegy a dochází k oživení hodin. Pro zapojení do výuky se rozhodli z několika důvodů, přičemž hlavní motivace byla chuť vyzkoušet si něco nového a získat inspiraci od kolegů. Výzkumné šetření také ukázalo, že tandemová výuka je vnímána jako dobrá příležitost pro začínající učitele ale také pro učitele s dlouholetými zkušenostmi, včetně těch v důchodovém věku, kteří nechtějí trávit celý svůj čas ve škole, ale nadále chtějí zůstat ve školním prostředí a tandemová výuka je pro ně jistou alternativou.

Ve výzkumném šetření se dále zjistilo, že nejvhodnější způsob výběru kolegy do tandemu je založen na osobních sympatiích a podobných názorech. Výjimku ovšem netvoří ani přidělený kolega, s čímž má několik učitelů zkušenosti a často záleží na jejich profesionalitě, která zahrnuje vzájemnou komunikaci a spolupráci. Nicméně se ukázalo, že pokud se učitelé shodují v přístupech k výuce, tak dochází ke správnému sestavení a vedení tandemu a nezáleží na tom, zda je kolega vybraný samotným učitelem či přidělený vedením školy.

DVO 4: Jaké jsou nejčastěji využívané modely a aktivity v tandemové výuce?

Z výzkumného šetření je zřejmé, že nejčastěji se pracuje s modely, které jsou založeny na vytvoření skupin. Jedná se o model „dovednostních“ či „smíšených skupin“ a žáci mají prostor pro větší samostatnost. Ovšem tyto modely se musí vždy kombinovat s dalšími výukovými modely a další nejčastěji využívaný je model „duet“,

který se vyznačuje rovnoměrným střídáním učitelů ve výkladu a vzájemně si v případě potřeby pomáhají. Dále učitelé aplikují model „jeden učí – druhý doplňuje“, který se významně uplatňuje na 1. stupni anebo při spolupráci zkušenějšího učitele s méně zkušeným kolegou. Též se v odpovědích respondentů objevil model „jeden vede a druhý podporuje“, který je charakteristický učitelem, který je hlavní a druhý ho doplňuje svými zkušenostmi a poskytuje tím širší pohled do praxe. Role však nemusí být jasně dané a mohou se měnit podle odbornosti učitelů či podle tématu hodiny. Kromě těchto modelů se v praxi objevují i další metody, jako je pozorování žáků ve výuce pro zjištění jejich vlastností a znalostí nebo mezipředmětové vyučování.

Výzkumné šetření se nezaměřilo pouze na modely tandemové výuky ale i na výukové aktivity, které se v ní dají využít. Z odpovědí respondentů vyplývá, že výukové aktivity vždy záleží na konkrétním vyučovacím předmětu a tématu hodiny. Každopádně si chválí, že aktivity v tandemové výuce bývají více nápadité. Nicméně se nejvíce využívají aktivity v podobě projektového vyučování, didaktických her a pokusů spojených s bádáním. Učitelé zapojují žáky do různých rozhovorů, diskusí a učí je kritickému myšlení a prezentovat před třídou. Velmi oblíbené je rovněž učení venku, což se spojuje především s pohybovými aktivitami. Někteří učitelé začleňují do výuky v omezeném režimu moderní technologie, na kterých mají žáci možnost vyhledávat informace potřebné k tématu hodiny. Méně častou výukovou aktivitou je Tutorské čtení, které je ovšem typické pro tandemovou výuku z hlediska časové náročnosti přípravy a následnému individuálnímu přístupu k žákům, což by jeden učitel zvládl stěží.

HVO: Jak probíhá realizace tandemové výuky na vybraných školách v České republice?

Tandemová výuka se na vybraných školách uplatňuje v průměru 3 roky a její začátky realizace mnohdy nebyly jednoduché. Ředitelé, kteří chtěli pomoci učitelům s prací v početnějších či problémových třídách, se potýkali s počáteční neochotou učitelů zapojit se do této formy výuky a museli to vyřešit motivační formou v rámci které učitelům poskytli školení a vyšší platové podmínky. Velmi efektivní školení je tzv. sharing, kdy učitelé jsou posíláni na školy, kde mají s tandemovou výukou zkušenosti. Po zvládnutí těchto výzev následuje sestavení tandemového páru, kde způsob výběru kolegy je různý. Nejčastěji dochází ke spojení dvou pedagogů, kteří jsou spárováni na základě individuální volby, která je založena na vzájemném porozumění a jejich souhra je již od začátku. Každopádně se může rozhodnout také ředitel, který učiteli přidělí

kolegu a tento tým se tedy musí ke vzájemnému sladění dopracovat, a proto často bývá tento způsob složitější, což dokazují odpovědi respondentů, kteří mají s touto situací zkušenost. Na školách je do tandemové výuky zapojeno okolo 10 učitelů a jejich spojení opět záleží na každé z nich. Spárování jsou učitelé se stejnými či odlišnými aprobacemi nebo učitelé s dlouholetou praxí se začínajícími učiteli.

Výzkumné šetření ukázalo, že učitelé nejčastěji vyučují tandemově dvakrát týdně, nicméně je zde určitá volnost v plánování a záleží na tom, jak se mezi sebou dohodnou společně s vedením školy. Záleží také na tom, jaké předměty a v jakých třídách jsou takto vyučovány. Odpovědi byly velmi různorodé a objevovaly se téměř všechny předměty – český jazyk, dějepis, informatika, vlastivěda, anglický jazyk, tělesná výchova, německý jazyk, matematika, pracovní výchova, hudební výchova, občanská výchova a zeměpis. Na školách dochází rovněž k propojení dvou a více předmětů, pokud to téma hodiny dovoluje a jedná se o označení tzv. mezipředmětového vyučování. K tandemové výuce dochází nejvíce v 5. třídách a na 2. stupni, a to z důvodu postupného začleňování asistentů pedagoga v nižších ročnících.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že učitelé využívají různé modely tandemové výuky, které ovšem často nepojmenovávají a znají pouze své role, které ve výuce zaujmají. Výzkumnice je na základě teoretické části pojmenovala podle vymezení od Anne Beninghof a zjistila, že nejvíce je využíván model „dovednostních skupin“ a „smíšených skupin“, tyto modely jsou vždy doprovázeny dalším výukovým modelem. Jedná se o model „duet“ a model „jeden učí – druhý doplňuje“, přičemž si své role učitelé různě střídají. Neobvyklý není ani model „jeden vede a druhý podporuje“. S výukovými modely souvisí do jisté míry rovněž výukové aktivity, které závisí na vyučovacím předmětu a tématu hodiny. Jejich využití je v tandemové výuce vyšší a záleží zcela na učitelích, do jaké aktivity žáky zapojí. Žáci jsou v rámci tandemové výuky na školách nejčastěji zapojováni do projektového vyučování, které je typické pro svoji časovou náročnost a dochází mimo jiné ke spojení s dalšími aktivitami, což jsou prezentace, diskuse, rozhovory, pohybové aktivity a další. Objevují se také alternativní výukové aktivity, jako je učení venku či Tutorské čtení.

Dotazovaní respondenti si tandemovou výuku velmi chválí a jejich odpovědi se překrývají s přínosy tandemové výuky. Výzkumné šetření ukázalo, že velká výhoda je vnímána v tom, že jsou učitelé na výuku dva a díky tomu se můžou žákům věnovat více oproti frontální výuce, přičemž je zde možnost okamžitě reagovat na potřebu žáka. Mnohdy je to pro učitele jistá úleva, která je osvobodí od stereotypní výuky. S tím

přichází i to, že mají více nápadů na výuku a při plánování a samotné realizaci výuky se profesně rozvíjí, a to z toho důvodu, že každý využívá jiné výukové metody, kterými se můžou inspirovat. Dobře naplánovaná tandemová výuka je typická pro svoji dynamiku a možnost využít časově náročnější aktivity, do kterých jsou žáci zapojeni. Jejich zapojení spočívá v tom, že jsou ve výuce vystavováni stále novým podnětům, což souvisí také s pozorností, kterou žáci po celou výuku udrží. Dobře se vnímá, že žáci mají větší prostor pro svoje názory a tvoří se jim prostředí pro větší samostatnost. Vysoká míra spolupráce a doplňování se učitelů ve výuce, dává podnět žákům k tomu, jak by se mezi sebou a v osobním životě měli chovat z čehož vyplývá, že učitelé jim ukazují jistý vzorec chování. Ukázalo se, že učitelé velmi vítají také vyhodnocení výuky, které se provádí po výuce jak mezi nimi, tak s žáky, kteří jim poskytují zpětnou vazbu, která společnou výuku posouvá dál k lepšímu.

Každopádně jako každá forma výuky má i tandemová výuka svoje nevýhody. Tandemová výuka je časově náročná na přípravu a schůzky se konají pravidelně. V případě, že učitelé mají odlišné rozvrhy, tak je jejich spolupráce velmi obtížná. Dochází k tomu, že přípravě věnují část svého volného času a musí být stále v kontaktu. Velký problém nastává tehdy, když mají výuku naplánovanou a v den konání jeden z učitelů chybí, v tomto ohledu dochází k velmi obtížnému řešení, kdy musí většinou dojít k náhradě hodiny něčím jiným. V případě, že je tandemová výuka na začátku, tak učitelům chvíli trvá, než se do ní dostanou a adaptují se na nový způsob jejího vedení, což se také vnímá jako nevýhoda.

Výzkumné šetření se rovněž zaměřilo na financování tandemové výuky, jež je výraznou součástí její realizace. Na vybraných školách je financována různě, což umožňuje předat tuto skutečnost dalším školám, které o zavedení tandemové výuky uvažují. Jak již bylo řečeno, tak tandemová výuka může být financována formou projektů, do kterých se školy zapojí. Nicméně žádná z dotazovaných škol do projektu zapojena není a jsou zde tedy také jiné způsoby financování. Tandemová výuka může být financována podle metodiky MŠMT v rámci PHmaxu, kde tandemový učitel dosahuje maximálního limitu odučených hodin, které jsou zahrnuty v hodnotě PHmax a po spočítání této hodnoty je financována právě z prostředků ze státního rozpočtu. Nicméně ředitel může pojmout tandemovou výuku tak, že ji bez ohledu na tuto metodiku zahrne klasicky do úvazku učitele a v případě více hodin, se odráží v odměnách.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak je tandemová výuka realizována na vybraných českých školách. Bakalářská práce představila tandemovou výuku v celé její podobě. Teoretická část obsahovala celkem tři kapitoly, které se zaměřovaly na různé aspekty tandemové výuky. V první kapitole došlo k definici tandemové výuky a základních pedagogických termínů, které tvořily teoretický základ a východisko pro další kapitoly. Následně v ní došlo také k popsání historie tandemové výuky, která byla dostupná výhradně ze zahraničních zdrojů. Druhá kapitola byla poté zaměřena na realizaci tandemové výuky, v rámci které byly detailně popsány její fáze, jednotlivé využívané modely nebo-li přístupy a příklady výukových aktivit, které se dají využít. Rovněž byly zjištěny kompetence a role tandemového učitele a následoval popis projektu, který se orientuje na tandemovou výuku – Pomáháme školám k úspěchu. Neodmyslitelnou součástí tvořila legislativa a možnosti financování tandemové výuky. Poslední kapitola se zaměřila na výhody a nevýhody tandemové výuky.

Významnou část bakalářské práce tvořila čtvrtá kapitola, která byla součástí praktické části a jejím obsahem bylo kvalitativní výzkumné šetření, které se uskutečnilo na vybraných školách v České republice. Hlavní cíl výzkumného šetření je shodný s celým cílem bakalářské práce a na základě toho došlo ke stanovení dílčích výzkumných otázek, které se soustředily na uskutečněné rozhovory a provedené přímé pozorování na jedné ze škol. Bylo uskutečněno celkem 7 polostrukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami, kterých se zúčastnili dva ředitelé a pět učitelů různých základních škol. Otázky pro ředitele a učitele se lišily, a proto byly připraveny dvě samostatné verze rozhovorů.

Rozhovory s řediteli se zaměřily především na samotnou realizaci tandemové výuky. Byl tedy popsán její důvod zavedení na škole, co bylo na začátku realizace nejtěžší, kolik a jací učitelé jsou ve výuce spárování, třídy a předměty tandemové výuky, financování a vnímané výhody a nevýhody tandemové výuky.

Výzkumné šetření s učiteli se zaměřilo spíše na jejich osobní zkušenosti s tandemovou výukou. Byly zjištěny důvody zapojení do tandemu, počty hodin, první zkušenost, využívané modely tandemové výuky a výukové aktivity. Účastníci výzkumného šetření též popsali přínosy a negativa tandemové výuky.

Provedené výzkumné šetření odhalilo klíčové aspekty realizace tandemové výuky na českých školách a zjistilo, že i přes určité nevýhody a počáteční nesrovnalosti

dochází k velmi kvalitní a inovativní výuce, která je na českých školách vnímána pedagogy velmi pozitivně a samotné škole dělá značně dobrou vizitku, ve které se klade důraz na individuální přístup, profesní rozvoj pedagogů, motivaci a stoprocentní zapojení žáků, kteří mají v učitelích oporu.

POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

Tištěná literatura

BENINGHOF, Anne M. *Co-teaching That works: Structures and Strategies for Maximizing Student Learning*. Vyd. 2. John & Sons, 2020. ISBN 978-1119653325.

BUCKLEY, Francis J.. *Team Teaching: What, Why, and How?* SAGE Publications, Incorporated, 1999. ISBN 0-7619-0744-0.

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

KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Pedagogika. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 6., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

MICHÁLKOVÁ PROCHÁZKOVÁ, Monika. *Seznamovací hry pro děti*. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-3676-6.

MURAWSKI, Wendy. *Collaborative Teaching in Secondary Schools: Making the Co-Teaching Marriage Work!* Corvin Press, 2009. ISBN 978-1-4129-6804-8.

MURAWSKI, Wendy, LOCHNER, Wendy. *Co-Teaching Basics: A Data-Driven, No-Fail Model for Continuous Improvement*, Virginia: ASCD, 2017. ISBN 978-1416624240.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SPIPKOVÁ, Vladimíra; MAZÁČOVÁ, Nataša; TOMKOVÁ, Anna a KARGEROVÁ, Jana. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida, 2015. ISBN 978-80-7290-832-5.

SVOBODOVÁ, Zuzana. *Virtuální co-teaching jako součást inovativních metod 21. století*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2023. ISBN 978-80-7603-431-0.

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

REINHAUS, David. *Techniky učení: jak se snadněji učit a více si pamatovat*. 2. vyd. Přeložil Marie VOŠLÁŘOVÁ. *Poradce pro praxi*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4781-1.

VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana (ed.). *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

WILSON, Gloria Lodato, et al. *Teaching in Tandem: Effective Co-Teaching in the Inclusive Classroom*. Association for Supervision & Curriculum Development, 2011. ISBN 978-14-166-1340-4.

Elektronické zdroje

ADLER, Marek. *Tandemová výuka. Co? Proč? Jak?* [online]. Publikováno 20. března 2021. MA, Marek Adler, učitel – kouč – lektor ©2021. [cit. 2024-10-21]. Dostupné z: <https://marekadler.cz/tandemova-vyuka-co-proc-jak/>

FRIEND, Marilyn; COOK, Lyne; HURLEY-CHAMBERLAIN, DeAnna a SCHAMBERGER, Cynthia. *Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 2010, vol. 20, no. 1, s. 2-15. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10474410903535380#d1e320>

HERINK, Josef a kol. *Týmové a mezipředmětové vyučování (Team teaching, kolegium vyučujících)* [online]. Metodický portál RVP.cz, 2014 [cit. 2024-11-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/18501/TYMOVE-MEZIPREDMETOVE-VYUCOVANI-TEAM-TEACHINGKOLEGIUM-VYUCUJICICH.html>

HEZKÁ, Martina; VÍT, Marek; ZITKOVÁ, Helena. *Tandemová výuka* [online]. ©2022. [cit. 2024-11-05]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/361795647_Tandemova_vyuka

KAPLÁN, Martin. *Tandemová výuka* [online]. Řízení školy – poradna, 2023. [cit. 2024-12-08]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/detail-otazky/905/tandemova-vyuka>

MAŇÁK, Josef. *Aktivizující výukové metody* [online]. Metodický portál RVP.cz, 2011. [cit. 2024-11-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>

MASARYKOVA UNIVERZITA, PEDAGOGICKÁ FAKULTA [MUNI PED]. *Tandemová výuka*. Online. [cit. 2024-10-21].

Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/pedagogika/praxe/ucitelske-praxe/tandemova-vyuka>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. *Metodika stanovení PHmax a PHAmax pro základní vzdělávání* [online]. Vyd. 4. MŠMT ČR, 2024 [cit. 2024-11-29]. Dostupné z:

https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2024/05/Methodika_vypoctu_PHmax_pro_ZV_2024_final-2.pdf

PERRY, Angela. *A Brief History of Co-teaching* [online]. Cult of Pedagogy, 2017. [cit. 2024-10-23]. Dostupné z: <https://www.cultofpedagogy.com/wp-content/uploads/2017/02/Brief-History-of-Co-Teaching.pdf>

SOCHOROVÁ, Libuše. *Didaktická hra a její význam ve vyučování* [online]. Metodický portál RVP.CZ, 2011 [cit. 2024-11-25]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>

SUCHORADSKÝ, Oldřich. *Aktivizující činnosti ve výuce matematiky* [online]. Metodický portál RVP.cz, 2010 [cit. 2024-11-25]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/r/ZBBADA/8463/AKTIVIZUJICI-CINNOSTI-VE-VYUCE-MATEMATIKY.html>

NADACE THE KELLNER FAMILY FOUNDATION. *Pomáháme školám k úspěchu*

[online]. © The Keller Family Foundation 2022. [cit. 2024-12-08]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/o-nas>

ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUNRATICE. *O škole – ZŠ Kunratice. Párová výuka obecně*. Online. ZŠ Kunratice © 2013-2024. [cit. 2024-10-24] Dostupné z:

<https://www.zskunratice.cz/rodice/patron-spolek-rodicu/parova-vyuka/parova-vyuka-obecne.759>

ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA VRCHOTOVY JANOVICE.

Aktuality ZŠ. Tandemová výuka s rodilým mluvčím. Online. ZŠ a MŠ Vrchotovy Janovice © 2024. [cit.2024-10-22]. Dostupné z: <https://www.vrchotovyjanovice-skola.cz/zakladni-skola/aktuality-zs/tandemova-vyuka-s-rodilym-mluvcim-1267cs.html>

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. *Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících* [online]. 2024 [cit. 2024-10-18]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1 <i>Anglické pexeso na téma „Family“</i>	27
Tabulka 2 <i>Délka tandemové výuka na vybraných školách</i>	39
Tabulka 3 <i>Seznam respondentů</i>	39
Tabulka 4 <i>Působení učitelů v tandemové výuce</i>	47
Tabulka 5 <i>Časový rozsah tandemové výuky</i>	47

Seznam grafů

Graf 1 <i>Uplatnění tandemové výuky</i>	42
Graf 2 <i>Uplatnění tandemové výuky ve vyučovacích předmětech</i>	43
Graf 3 <i>Využití modelu tandemové výuky</i>	50
Graf 4 <i>Využití výukových aktivit v tandemové výuce</i>	52

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Otázky rozhovoru pro ředitele

Příloha B: Otázky rozhovoru pro učitele

PŘÍLOHY

Příloha A: Otázky rozhovoru pro ředitele

- 1) Jak dlouho na této škole působíte?
- 2) Jak dlouho se na škole tandemová výuka uplatňuje?
- 3) Byla zavedena v průběhu Vaší působnosti na škole? Pokud ano, proč jste pro zavedení rozhodl/a?
- 4) Co je na začátku realizace a organizace tandemové výuky nejtěžší?
- 5) Kolik je v tandemové výuce celkem zapojeno učitelů a jak jsou učitelé spárování?
- 6) V kolika a v jakých třídách je tandemová výuka využívána?
- 7) Uveďte konkrétní předměty, které jsou s tandemovou výukou spojeny.
- 8) Máte na tandemovou výuku od kolegů, rodičů a žáků spíše pozitivní či negativní ohlasy? Uveďte, co si chválí či naopak.
- 9) Jak je na této škole tandemová výuka financována?
- 10) Myslíte si, že má tandemová výuka přínos pro tuto školu? Pokud ano, jaký?

Příloha B: Otázky rozhovoru pro učitele

- 1) Jak dlouhou máte praxi ve školství?
- 2) Jaké předměty vyučujete?
- 3) Jak dlouho jste součástí tandemové výuky?
- 4) Z jakého důvodu jste se pro tuto formu výuky rozhodla?
- 5) Kolikrát týdně vyučujete v tandemu?
- 6) Jaké byly Vaše první zkušenosti s tandemovou výukou?
- 7) Jaký model tandemové výuky nejčastěji využíváte a proč?
- 8) Do jakých výukových aktivit, v rámci tandemové výuky, děti nejčastěji zapojujete?
- 9) Pozorujete na dětech větší zapojení v hodinách?
- 10) V čem spatřujete výhody a nevýhody tandemové výuky?